

**T.C.**  
**ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN OLUMLU  
DİSİPLİN YÖNTEMLERİNİ ÖĞRENME İHTİYACI**

**(YÜKSEK LİSANS TEZİ)**

**Tez Danışmanı**  
**Prof. Dr. Şermin KÜLAHOĞLU**

**Hazırlayan**  
**Ercan KIZILKAYA**

**BURSA 2006**

## TEZ ONAY SAYFASI

T. C.  
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı'nda U20034406 numaralı Ercan KIZILKAYA 'nın hazırladığı "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme İhtiyacı" konulu Yüksek Lisans Tez ile ilgili tez savunma sınavı, 08/11/ 2006 günü 10.30- 12.00 saatleri arasında yapılmış, sorular sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin başarılı olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

Sınav Komisyonu Başkanı  
Prof Dr. Şermin KÜLAHOĞLU  
Uludağ Üniversitesi

Üye (Tez Danışmanı)  
Prof Dr. Şermin KÜLAHOĞLU  
Uludağ Üniversitesi

Üye  
Doç. Dr. Asude BİLGİN  
Uludağ Üniversitesi

Üye  
Yrd. Doç. Dr. Berrin ÖZYURT  
Uludağ Üniversitesi

Ana Bilim Dalı Başkanı  
Doç. Dr. Reşat PEKER  
Uludağ Üniversitesi

/ / 2006

Enstitü Müdürü  
Prof. Dr. Mustafa AYTAÇ

## ÖZET

Yazar : Ercan KIZILKAYA  
Üniversite : Uludağ Üniversitesi  
Ana Bilim Dalı : Eğitim Bilimleri  
Bilim Dalı : Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık  
Tezin Niteliği : Yüksek Lisans Tezi  
Sayfa Sayısı : XI-136  
Mezuniyet Tarihi : / /2006  
Tez Danışmanı : Prof Dr. Şermin KÜLAHOĞLU

### İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN OLUMLU DİSİPLİN YÖNTEMLERİNİ ÖĞRENME İHTİYACI

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, sınıf içinde olumlu disiplin yöntemlerini öğrenmeye yönelik belirttikleri ve belirlenen eğitim ihtiyaçlarının hangi konularda ve ne ölçüde olduğu, bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırma, tarama modelinde, betimsel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini, Bursa İli Osmangazi İlçesi sınırları içerisinde, 9 ilköğretim okulunda görev yapan 272 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen iki bölümlük bir form ile elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, aritmetik ortalama, t-testi, varyans analizi (F-testi) ve Pearson Momentler Çarpımı kullanılmıştır. Ayrıca veri toplama aracı güvenilirlik testine tabi tutulmuş ve Cronbach Alfa değerleri birinci bölüm için .95, ikinci bölüm için ise .56 olarak bulunmuştur.

Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin, formun birinci bölümünde belirttikleri olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme ihtiyacı puanları genel ortalamasının 1.76 olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin belirttikleri olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme ihtiyacı ortalamalarına göre, 3 puan üzerinden, en yüksek puanı, “Davranışın sonucunu yaşatmak” konusundaki 15. madde (2.16), en düşük puanı ise “Takdir etmek” 4. madde (1.32) almıştır. Aralarında küçük farklar olmasına rağmen, öğretmenlerin formun birinci bölümünde yer alan tüm olumlu disiplin yöntemlerini öğrenmeyi birer ihtiyaç olarak algıladıkları söylenebilir.

Öğretmenlere olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme konusunda belirttikleri ihtiyaçlara ilişkin sorular sorularak, olumlu disiplin yöntemleri hakkında ne ölçüde doğru bilgiye sahip olduklarının belirlenmeye çalışıldığı formun ikinci bölümünde, belirlenen ihtiyaçlara verilen doğru cevapların genel ortalamalarının 2.26 olduğu görülmektedir. Bu bölümde sadece doğru seçeneğe 3 puan verilmiş, yanlış seçeneğe ise puan verilmemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, belirlenen olumlu disiplin yöntemleri hakkında en az doğru cevabı “Derste ve

*ortamda değişiklik yapmak*” konusundaki 11. soruda (1.32), en fazla doğru cevabı ise *“ben dili”* konusundaki 9.soruda (2.95) vermişlerdir.

Öğretmenlerin, olumlu disiplin yöntemlerine ilişkin olarak belirttikleri ve belirlenen öğrenme ihtiyaçları; cinsiyetlerine, çalıştığı kurumdaki görevlerine ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme konusunda belirttikleri ihtiyaçlar ile belirlenen ihtiyaçların genel ortalamaları karşılaştırıldığında; belirttikleri ihtiyaçların genel ortalaması, 2 puan üzerinden 1.69 belirlenen ihtiyaçlara verilen doğru cevapların genel ortalamasının ise 2 puan üzerinden 1.50 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar arasında ilişkinin anlamlı olup olmadığı; yapılan Pearson Momentler Çarpımı ile analiz edilmiş ve sonucun anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ( $r=.040$ ,  $p>.05$ ).

Sonuç olarak; öğretmenlerin olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme konusunda belirttikleri ihtiyaçların fazla olmasına karşılık, ölçülen bilgilerinde öğrenmeye daha az ihtiyaç duydukları görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** İlköğretim okulu öğretmenleri, Olumlu disiplin yöntemleri, Öğrenme ihtiyacı

## ABSTRACT

**Yazar** : Ercan KIZILKAYA  
**Üniversite** : Uludağ Üniversitesi  
**Ana Bilim Dalı** : Eğitim Bilimleri  
**Bilim Dalı** : Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık  
**Tezin Niteliği** : Yüksek Lisans Tezi  
**Sayfa Sayısı** : XI-136  
**Mezuniyet Tarihi** : / /2006  
**Tez Danışmanı** : Prof Dr. Şermin KÜLAHOĞLU

### THE NEED OF POSITIVE DISCIPLINE METHODS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The main problem of this study is to see whether the primary school teachers have a perceived need and real need about the knowledge of positive discipline methods used in classroom management.

This is a descriptive study. Sampling group of this research consist of 272 primary school teachers and branch teachers from 9 schools in Osmangazi, Bursa

In order to collect data, researcher developed two different questionnaire. Besides, means of data collection was tested for its reliability and Cronbach Alpha values were found as .95 for the first section and .56 for the second section. Arithmetic means, independent- samples t-test, one-way anova analysis (F-test), Pearson Correlation Coefficient were used for data analysis.

According to the findings of the research, it was found that the general average of the scores for the need mentioned by the teachers to learn new positive discipline methods, is 1.76. According to the average of the need to learn positive discipline methods mentioned by the teachers, item 15 “let the students experience the consequence of the behaviour” had the highest score (2.16) while item 4 “appreciation” had the least score (1.32) out of 3. Despite some small differences, it can be said that learning all positive discipline methods stated in the first section of the form is perceived as a need by the teachers.

In the second section of the form, it was aimed to specify how much the teachers had known about positive discipline methods by asking them questions about their needs mentioned by them in learning positive discipline methods and it was found that the average of correct answers given to the specified needs was 2.26. In this section, only correct answer had 3 points and false answer had no points. The teachers participated in the research gave the least correct answers about the positive discipline methods in question 11 “making changes in the lesson and the environment” (1.32) and the most correct answers in question 9 “I language” (2.95).

**When we compare the teachers' sexes, their positions in schools or time of service with the needs specified and mentioned by the teachers for learning positive discipline methods, there was not a meaningful difference.**

**When the general averages of the needs to learn positive discipline methods mentioned by the teachers and the needs specified are compared, the average of the needs mentioned by the teachers was 1.69 out of 2 points whereas the general average of correct answers for the mentioned needs was 1.50 out of 2 points. Among these results, in order to see whether the relation between them is meaningful or not, Pearson Correlation Coefficient was used to analyse and it was found that the relation was meaningless.**

**As a conclusion, although they mentioned a high need for learning positive discipline methods, it seems that the teachers feel less need for learning when their knowledge is tested.**

**Key words: Primary school teachers, Positive discipline methods, Need for learning**

## ÖNSÖZ

Bu çalışma, ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin, sınıf içinde olumlu disiplin sağlama yöntemlerinin hangilerine ne ölçüde ihtiyaç duyduklarını araştırmak amacıyla yapılmıştır.

Öğretmenler, sınıfta öğrenmeye ayrılması gereken zamanın büyük bir bölümünü, disiplin sağlamak için harcamaktadırlar. Genellikle, baskı ve güce dayanan yöntemler kullanılarak sınıf disiplini sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu yöntemler, o anda öğrencilerin davranışlarında değişiklikler oluşturmakla birlikte, öğretmen o ortamdan ayrılır ayrılmaz, öğrenciler eskisi gibi davranmaktadırlar. Bu nedenle, öğretmenlerin, baskıcı ve güce dayanan yöntemleri bir kenara bırakıp, bunun yerine, öğrencilerin kendi istekleri ile kararlara katılacakları, sorumluluklar alacakları, başarıya duygusunu tadacakları yeni yöntemleri denemeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin sınıf içi disiplin sağlamada yeni yöntemleri deneyebilmeleri için, bu yöntemlere ilişkin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir.

Bu çalışma, öğretmenlerin sınıf içinde olumlu disiplin sağlama yöntemlerini öğrenme ihtiyaçlarına ilişkin sonuçlar ışığında, öğretmenlerin bu yöntemleri kullanma becerilerini geliştirmeye yönelik bir hizmet içi eğitim programı için ön veriler elde etmek amacıyla düşünülmüştür. Öğretmenlerin olumlu disiplin yöntemlerini uygulama becerilerini geliştirmelerine yönelik bir eğitim programı hazırlama çalışmasının ilk aşaması niteliğindedir.

Araştırmanın gerçekleşmesinde görüş ve önerileriyle bana yol gösteren, değerli zamanlarını ayıran ve çalışmama sabırla katlanan danışmanım, Hocam Sayın Prof. Dr. Şermin Külahoğlu'na, ve çalışmam boyunca yerinde yaptığı eleştirileri için de Sayın Yrd. Doç. Dr. Berrin Eylene çok teşekkür ederim. Ayrıca formun uygulamasında psikolojik danışman arkadaşlarım Salih Atmaca, Bilal Aysavkı, Ülker Denizsever, Ergün Ekrem, Sevgi Erçoban, Ersoy İşçi, Yunus Ocak, Cem Öktem'e ve özet kısmının İngilizce çevirisi için de Merih Gülsüm Baykam ve Senem Algül'e teşekkür borçluyum. Son olarak, imlâ, noktalama ve anlatım bozuklukları yönünden gerekli düzeltmeleri yapan eşim Eylem Güzel Kızılkaya'ya ayrıca teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TEZ ONAY SAYFASI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
BÖLÜM I	
GİRİŞ	
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	6
1.3. Araştırmanın Amacı	6
1.4. Araştırmanın Önemi	7
1.5. Varsayımlar	8
1.6. Sınırlılıklar	8
1.7. Tanımlar	9
BÖLÜM II	
KURAMSAL TEMELLER	
1. Disiplin Yaklaşımlarının Tarihsel Gelişimi	10
1.1. Dünya tarihinde Disiplin Yaklaşımları	10
1.2. Türk Eğitim Geleneğinde Disiplin Anlayışı	16
1.3. Güncel Disiplin Yaklaşımları ve Disiplin Modelleri	20
1.3.1. Redl ve Wattenberg Modeli	21
1.3.2. Kounin Modeli	22
1.3.3. Ginott Modeli	22
1.3.4. Jones Modeli	23
1.3.5. Transaksiyonel Analiz Modeli (TA)	23
1.3.6. Ben Sorun Çözebilirim (BSC) Modeli	28
1.3.7. Akıl-Sonuç (Dreikurs) Modeli	30
1.3.8. Etkili Öğretmen (Gordon) Modeli	37
1.3.9. Denetim (Glasser) Modeli	60
1.3.10. Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Yaklaşımı (SDSY) Modeli	69
1.4. Olumlu Disiplin Yöntemleri	73
1.4.1. Sorun Olan Davranıştan Önce Uygulanan Olumlu Disiplin Yöntemleri	75
1. Kuralların Konulması	76
2. Öğrencinin İyi Alışkanlıklar Kazanmasına Yardımcı Olmak	76
3. Örnek Olmak	77
4. Takdir Etmek	78
5. Teşvik Etmek	78
1.4.2. Sorun Olan Davranış Sırasında Uygulanacak Olumlu Disiplin Yöntemleri	79
6. Vücut Dili ve Gözardı	79



7. Nedenini Düşünmek	79
8. Etkin Dinleme	80
9. Ben Dili	80
1.4.3. Sorun Olan Davranıştan Sonra Uygulanabilecek Olumlu Disiplin Yöntemleri	81
10. Davranışın Sonucunu Açıklamak ve Zararlarını Fark Etmesini Sağlamak	81
11. Derste ve Ortamda Değişiklik Yapmak	82
12. Sorun Çözme Becerisini Öğretmek	83
13. Öğrencinin Yaptığı Kötü Davranışın Sonuçlarının Düzeltmesini Sağlamak	84
14. Aile-Öğretmen-Öğrenci Toplantıları	84
15. Davranışın Sonucunu Yaşatmak	85
1.5. İlgili Araştırmalar	87
1.5.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	87
1.5.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	88
<b>BÖLÜM III</b>	
<b>YÖNTEM</b>	
1. Araştırmanın Modeli	96
2. Evren ve Örneklem	96
2.1. Öğretmenlerin Cinsiyetine İlişkin Dağılım	96
2.2. Öğretmenlerin Çalıştığı Kurumdaki Görevine İlişkin Dağılım	96
2.3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine İlişkin Dağılım	97
3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	98
4. Veri Toplama Aracının Uygulanması	103
5. Verilerin Çözümlemesi	103
<b>BÖLÜM IV</b>	
<b>BULGULAR ve YORUMLANMASI</b>	
1. Araştırma Sorularına İlişkin Elde Edilen Bulgular	104
1.1. Öğretmenlerin Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme Konusunda Belirttikleri İhtiyaçlara İlişkin Bulgular	104
1.2. Öğretmenlerin Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme Konusunda Belirlenen İhtiyaçlarına İlişkin Bulgular	106
1.3. Öğretmenlerin Belirttikleri Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme İhtiyaçlarının Bazı Alt Değişkenlere Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	108
1.3.1. Öğretmenlerin Belirttikleri Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme İhtiyacının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular	109
1.3.2. Öğretmenlerin Belirttikleri Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme İhtiyacının Çalıştığı Kurumdaki Görev Değişkenine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular	109
1.3.3. Öğretmenlerin Belirttikleri Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme İhtiyacının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular	110

1.4. Öğretmenlerin Belirlenen Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme İhtiyaçlarının Alt Değişkenlere Göre Dağılımına İlişkin Bulgular	111
1.4.1. Öğretmenlerin Belirlenen Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme İhtiyaçlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular	111
1.4.2. Öğretmenlerin Belirlenen Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme İhtiyaçlarının Çalıştığı Kurumdaki Görev Değişkenine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular	111
1.4.3. Öğretmenlerin Belirlenen Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme İhtiyaçlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular	112
1.5. Öğretmenlerin Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme Konusunda Belirttikleri ve Belirlenen İhtiyaç Sıralamalarının Karşılaştırılmasına ilişkin Bulgular	113
<b>BÖLÜM V</b>	
<b>TARTIŞMA VE ÖNERİLER</b>	
1. Tartışma	118
2. Öneriler	121
2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	121
2.2. Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler	122
2.3. Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Yönelik Öneriler	123
2.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	123
<b>KAYNAKÇA</b>	124
Ek-1 Madde Yazımında Kullanılmak Üzere Oluşturulan Açık Uçlu Soru Anketi	126
Ek-2 Olumlu Disiplin Yöntemleri Öğrenme İhtiyacı Formu	127
Ek-3 Kişisel Bilgi Formu	131
Ek-4 Araştırma Evrenini Oluşturan Osmangazi İlçesine Bağlı Okullar Listesi	132
Ek-5 Araştırma Örneklemini Oluşturan Osmangazi İlçesine Bağlı Okullar Listesi	135
<b>ÖZGEÇMİŞ</b>	136

## TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1: Davranış Penceresi	45
Tablo 1	50
Tablo 2: İlköğretim Öğretmenlerinin Cinsiyetine İlişkin Bulgular	96
1) Tablo 3: Öğretmenlerin Çalıştığı Kurumdaki Görevine İlişkin Bulgular	97
2) Tablo 4: Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Dağılımı	97
Tablo 5: Veri Toplama Aracının I. Bölümü İçin Güvenirlik Tablosu	103
Tablo 6: Öğretmenlerin Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme Konusunda Belirttikleri İhtiyaçlara İlişkin Sıralamalar	105
Tablo 7: Öğretmenlerin Olumlu Disiplin Yöntemleri Bilgisi Yüzdelik Sıralamaları	107
Tablo 8: Öğretmenlerin Belirttikleri Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme İhtiyacının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular	110
Tablo 9: Öğretmenlerin Belirttikleri Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme İhtiyacının Çalıştığı Kurumdaki Görevi Değişkenine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular	110
Tablo 10: Öğretmenlerin Belirttikleri Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme İhtiyacının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular	111
Tablo 11: Öğretmenlerin Belirlenen Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme İhtiyaçlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular	112
Tablo 12: Öğretmenlerin Belirlenen Olumlu Disiplin Yöntemleri İhtiyaçları Çalıştığı Kurumdaki Görev Değişkenine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular	113
Tablo 13: Öğretmenlerin Belirlenen Olumlu Disiplin Yöntemleri İhtiyaçları Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular	113
Tablo 14: Öğretmenlerin Belirttikleri ve Belirlenen Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme İhtiyacı Sıralamalarının Karşılaştırılması	115
Tablo 15: Öğretmenlerin Belirttikleri ve Belirlenen Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme İhtiyaçları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular	115

## BÖLÜM I

### 1. GİRİŞ

#### 1.1. Problem Durumu

Disiplin sözcüğü Latince "disciplina (öğretilen konu)" sözcüğünden gelmektedir. Bu sözcüğün kökü de discere'dir ve öğrenmek anlamını taşır. İlk anlamıyla disiplin, bilimde öğretim konusu olan ya da olabilecek bilgilerin tümüdür (Foulquié, 1994:s.103, Püsküllüoğlu, 2003:s.387).

Disiplin kavramının sözlükteki daha yaygın anlamları ise şöyledir:

1. Bir topluluğun (özellikle öğrenci ve askeri topluluğunun) mensuplarına dayatılan ya da insanın kendi kendisine dayattığı bir takım kurallardır (Foulquié, 1994: 103).

2. Bireyin yasa, kural, ilke, tüzük ve düzen gibi belirli şeylere göre uygun davranması ya da bir işte, o işin gerektirdiği düzene uyma durumu (Püsküllüoğlu, 2003:386).

3. İçinde yaşadıkları topluluğun düşünce ve davranışlarına bireylerin uymasını sağlamaya yönelik önlemlerin tümü (Püsküllüoğlu, 2003:387).

Görüldüğü gibi, genel anlamda disiplin kavramı, bir amaçla bir araya gelmiş insan grubunun düzen içinde yaşamasını sağlamak için seçilip konulmuş kuralları, hükümleri ve bunlara uyulması için alınan önlemleri ifade eder (www.maltepe.edu.tr/05\_haber/reh\_sempozyum/ali\_temel.pps.).

Disiplin basit bir konu değildir; büyük ölçüde yaratıcılık, emek, zaman ve kaynak gerektirir. Anne-babaların ve öğretmenlerin bu konuyu sürekli gündeme getirmelerine rağmen, uygulamalarında *çoğu zaman yanlış anlamalarından kaynaklanan olumsuzluklar* gözlenmektedir (Humphreys 1998: 11).

Disiplin olgusuna ilişkin en yaygın yanlış görüş; disiplinin ceza ile eş tutulmasıdır. Yıkıcı bir davranışa tepki olarak verilen cezanın, disiplinle karıştırılmaması gerekmektedir. Disiplin; yıkıcı davranış ve bundan doğan tepkiyi en aza indirmek içindir ve önemli bir ilkesi de bireyin kendi ihtiyaçlarını karşılamakla sorumlu olduğu ve başka kişilerin davranışlarının bunu engellememesi gerektiğidir (Tertemiz, 2003:69, Dreikurs, 2003:73).

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin bulunduğu çeşitli toplantılarda dile getirilen sorunlar içinde, ilk sıralarda disiplin gelmekte; okulda ve sınıfta disiplin sağlamayı eğitimin bir aracı olarak değil, eğitimin amacı gibi algılayanlara rastlanmakta ve disiplin sağlamak için önerilen yöntem ve teknikleri uygulamaktan çok, baskı yoluna gidilmektedir (www.maltepe.edu.tr/05\_haber/reh\_sempozyum/ali\_temel.pps ).

Okulda ve sınıfta disiplinden anlaşılan; daha çok, öğrenci davranışlarının eğitimciler tarafından kontrol edilmesidir. Oysa öğrenciler, bir başkası tarafından kontrol edilmek yerine, kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenirlerse disiplin, zaman içinde öğrenilebilecek ve içselleştirilebilecek bir alışkanlığa dönüşür. Öğrencilere kendi kendilerini kontrol etme, kendi davranışlarını denetleme ve kendilerini yönetme becerisi kazandırıldığında, öğretmenler zamanlarının çoğunu eğitim ve öğretime harcayabilirler (www.maltepe.edu.tr/05\_haber/reh\_sempozyum/ali\_temel.pps ).

Başlıca disiplin sorunları; bağırarak, vurmaya, huysuzluk, işbirliğine kapalı davranış, küstahlık, başkalarının dikkatini dağıtmak vb. kontrolsüz davranışlar açısından değerlendirilmektedir. Bu, disiplin sorunlarının doğasına dar bir açıdan yaklaşıldığının göstergesidir. Disiplin, başkalarına ve kendine karşı özen ve saygı eylemi olarak da tanımlandığında, aşırı utangaçlık, aşırı çekingenlik, suskunluk, iddiasızlık, yersiz kaygılanmak ve endişelenmek gibi aşırı kontrollü davranışların da disiplin sorunları olarak görülmesi gerekmektedir. Okullarda genellikle kontrolsüz davranışların yarattığı disiplin sorunları için önlemler alınmakta, aşırı kontrollü davranışlar ise göz ardı edilmektedir. Ancak, kontrolsüz davranışlar kadar aşırı kontrollü davranışlara karşı da önlemler alınmadıkça disiplin sorunları tam olarak halledilemez (Humphreys,1998:11-12).

Genelde disiplinin, disiplinsiz insanlar için olduğu kabul edilmektedir. Disipline böyle bakıldığında, mağdurlar tehlikede olmaya devam edecekler ve sorun yaratanlar, istenmeyen davranışlarıyla ilgili güç kazanacaklardır. Disiplin yöntemlerinin amacı, disiplin mağdurlarının haklarını korumak ve disiplinsiz davranışlarda bulunan insanlara, karşılanmamış gereksinimlerini gidermenin daha uygun ve etkili yollarını bulmalarında yardım etmek olmalıdır. Disiplinsiz davranışları olanlar, bu davranışlarını bir başkasını incitmek ya da engellemek için tasarlamamakta, sadece engellenmiş gereksinimlerini karşılamak ya da başarısızlık,

incinme ve reddedilme deneyimlerini önlemek amacıyla böyle davranmaktadırlar (Humphreys,1998:17,65-66).

Disiplinin yalnızca öğrencilerle ilgili olduğu da yaygın yanlış görüşlerden biridir. Disiplin söz konusu olduğunda öğretmenlerin de öğrenciler kadar sorumluluk almaları gerekir. Öğretmenler ve yöneticiler, öğrencilerinde görmek istedikleri davranışları, önce kendileri göstererek onlar için iyi bir rol modeli oluşturmalarıdır (Humphreys,1998:s.11).

Disiplinden birinci derecede okul yönetimleri sorumlu tutulmasına rağmen, okulda disiplin büyük ölçüde öğretmenler tarafından sağlanmaktadır. Bilindiği gibi öğrencilerle en fazla bir arada olan ve uzun bir eğitim sürecinde öğrencilerin her türlü davranışlarıyla karşı karşıya gelenler, öğretmenlerdir. Onlara, sınıfın, dolayısıyla okulun disiplininin sağlanmasında da etkin bir rol verilmiştir. O halde, öğretmenlerin bu rollerini etkin bir şekilde yerine getirebilmeleri için disiplinle ilgili yukarıda sıralanan yanlış görüşlere sahip olmamaları ve demokratik bir tutum benimsemeleri gerekmektedir (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/simsek.htm>).

Öğretmenlerin birbirinden farklı disiplin anlayışları vardır. Disiplin anlayışlarının farklı olmasında başta toplumsal kültür olmak üzere, öğretmenlerin kişilik ve meslekî anlayışları belirleyici olmaktadır (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/simsek.htm>). Öğretmenlerin öğrencileriyle olan ilişkilerinde iki tür olumsuz disiplin yaklaşımının yaygın olduğu gözlenmektedir: Baskıcı(sert) ya da tavizkar(yumuşak) yaklaşım (Gordon 2004a:155). Olumsuz disiplin yaklaşımındaki öğretmenler, sınıf içinde, öğrencilerin dış disiplinli olmalarına yol açan yöntemlere odaklı tutum sergilemektedirler (Gordon, 2004a:8,9).

Baskıcı yaklaşımdaki öğretmen, öğrencilerinin davranışlarını kontrol ederek ve istenileni yaptırabilmek amacıyla kızmak, bağırarak, azarlamak, tehdit, beddua, sözle hor görmek ve sevgiyi esirgemek gibi yöntemleri kullanarak dış disiplin tutumu sergiler. Kısıtlayan-cezalandıran disiplin türünde öğretmen, öğretimle geçmesi gereken zamanın büyük bir bölümünü, sınıfta düzen kurmak amacıyla öğrencileri denetlemek için harcamaktadır. Öğretmen genelde disiplini, ceza tehditleri, doğrudan cezalar ya da sözlü utandırmalarla, suçlamalarla sağlamaktadır. Ne yazık ki; bu yöntemler iyi sonuç vermediği gibi, baskıya ve güce dayandığından öğrencinin direnç göstermesine, baş kaldırmasına ve karşılık vermesine neden olur (Gordon 2004a: 14).

Olumsuz disiplin yöntemlerini kullanan baskıcı öğretmen, öğrenci üzerinde sahip olduğu gücü kullanarak, istemediği davranışları değiştirmeye çalışmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencide sorumluluk duygusu ve öz-denetim gelişmesini engeller, öğretmene bağımlılığı arttırır. Korkuya bağlı boyun eğmeyi geliştirir ve başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı olmayı ve işbirliğini engeller. Yaratıcılık, yenilikçilik ve araştırmacılık gibi niteliklerin gelişmesini engeller. Öğretmenlerin baskıcı disiplini sonucunda, korkuyla boyun eğen çocuklar yetişir; ama bu yöntemle disiplinli çocuklar yetişmez.

Tavizkar yaklaşımda ise, güç dengeleri tersine dönmekte, sınıftaki çatışmalar öğrencinin isteği doğrultusunda çözülmektedir. Öğretmen, sorunları çözmek ya da engellemek için öğrencilere teslim olmayı yeğler. *“Bu davranış tipi “öğrencilerin doğal dürtülerini engellemenin onlar için zararlı olacağı” psikolojik varsayımını kabul edenlerce de desteklenir. Bu öğretmenler, çocuklara zarar vermemek için sürekli hoşgörülü davranmaya çalışırlar, ama sonuçta kendi ruh sağlıkları zarar görür.”*(Gordon,2004a:156).

Gordon’a göre tavizkar yaklaşım sonucunda aşağıdaki olumsuz disiplin durumları gözlenmektedir:

- Davranış görmezden gelinerek boyun eğilir, çatışmadan kaçınarak çabuk sonuç alınır.
- Öğretmenin öğrencilerine karşı düşmanlık beslemesine neden olur. Devamlı kaybeden öğretmenlerde çocuklara karşı sevgisizlik, hata nefret, sonunda mesleklerine karşı bir isteksizlik ortaya çıkar.
- Sürekli kazanan konumdaki öğrencilerde anlayışsızlık, bencillğe yol açar, işbirliği eksikliğine neden olur. Öğrenciler yönetilemez, denetlenemez olur ve hep almayı isterler. Sınıf bir kargaşa ortamına dönüşür.
- Bu tutum, öğrencide yaratıcılığı geliştirir ve içinden geldiği gibi davranmasına yardımcı olur. Ancak, öğretmenin ödediği bedel çok yüksektir.
- Morali ve üretimi yükseltmez. Gençlerin çoğu ders yapılmadan zamanları boşa harcadığı için, yönetilemeyen disiplinsiz arkadaşlarıyla aynı sınıftan olmaktan nefret ederler.
- Öğretmenin gereksinimlerini karşılmasına engel olmaları öğrencide suçluluk duygusu yaratır.
- Öğrencilerin öğretmene olan saygılarını yitirip onu zayıf ve beceriksiz görmelerine neden olur.
- Öğrencilerin güç kullanmasını gerektirir(Gordon 2004a:161).

Yukarıda görüldüğü gibi baskıcı ve tavizkar yaklaşım sonucunda; öğretmen, öğrencileri baskı altına alarak ya da onların

istekleri doğrultusunda hareket ederek olumsuz bir şekilde disiplin sağlamaya çalışmaktadır.

Baskıcı ve tavizkar yaklaşımlarla istenilen disiplin ortamı sağlanamadığına göre, her iki tarafın (öğretmen-öğrenci) da memnun kalacağı bir disiplin ortamını sağlayan tutuma ihtiyaç vardır. Bu tutum; öğretmenlerin özel hayatlarında, iş ilişkilerinde, arkadaşlıklarında çatışmaları çözümledikleri demokratik yaklaşımdır (Gordon 2004a:180-181). Öğretmene düşen görev; bu yaklaşımı benimsemek ve öğrencilerle olan ilişkilerinde bunu kullanmaktır.

Özgür ortamlarda, öğrencilere kendi seçimlerini yapmalarına, kendi kararlarını almalarına izin verildiğinden, öğrenciler kendi kendilerini disipline edebilirler. Öğrenciler, öğretmenleri rahatsız eden davranışlarını, eğer öğretmenler de onlara aynı duyarlılığı gösterirlerse, kısıtlayıp denetlemeyi öğrenirler; birlikte kuralları belirlemelerine izin verilince, bu kurallara uymak için öz denetimlerini kullanırlar.

En yararlı, en verimli ve en iyi disiplin şeklinin, demokratik ortamlarda sağlanabilen ortak çalışma düzeni içinde mümkün olabileceği artık bilinmektedir. Bu disiplin şeklinde, her bireyin disiplini kendi içinden kaynaklanır ve disiplini sağlamak için dış baskı ve otoriteye ihtiyaç duyulmamaktadır (Ataç,2001:158).

Öğretmenin demokratik tutumu; öğrencilerin birey olarak kabul edilmesini, sevgiye ve karşılıklı güvene dayalı bir ilişkiye-disipline yer verilmesini sağlayacağından öğrencilerde disiplin gelişebilir. Öyle ki öğrenciler, kuralları benimser, ne yapıp yapmamaları gerektiğini bilir, sürekli uyarılmaya gerek kalmadan görevlerini yerine getirirler (Navaro 2001:89).

Demokratik yaklaşımı benimsemiş bir öğretmen, öğrenciler üzerinde güç kullanması gerektiğini düşünmez. Öğretmenle öğrencinin ilişkisi, öğretmenin baskı kurmadan ve taviz vermeden öğrenciyle sağlıklı bir ilişki kurması ve onun gelişimi için gerekli desteği vermesini içerir. Bu yaklaşım güvenli bir ortamın oluşturulmasını, öğrencinin gerektiğinde desteklenmesini, korunmasını, hem öğretmenin hem de öğrencinin isteklerini rahatça birbirlerine ifade etmelerini ve öğretmenin bilgi ve deneyimlerini öğrenciye anlayabileceği şekilde aktarmasını içerir (Gordon, 2004a: 184-185).

Ertürk (1984) eğitimi, bireylerde kendi yaşantıları yoluyla istedik yönde davranış geliştirme süreci olarak tanımlamaktadır



(Akt:Kuzgun, 2000: 13). Eğitimle ilgili literatürün çoğunda bu tanıma rastlamak mümkündür (Kepçeoğlu, 1992:31; Kuzgun, 1995b:1, Topses, 2003:12). Eğitimin yaygın tanımı böyle ise, istenilen davranışın kime göre belirleneceği sorusu ister istemez akla gelmektedir. İnsan doğasında özgürleşme güdüsü vardır ve bu, eğitim yoluyla desteklenebilir. Bugüne değin okullarda yürütülen geleneksel eğitim uygulamalarında bireyleri özgürleşmekten çok, onları devletin istediği yönde yetiştirmek üzerinde durulmuştur. Bireylerin özgür ve etkin katılım hakkını yok sayan ve dikkate almayan bir eğitiminin “istendik yönde davranış geliştirmesi” bireylerin özgür gelişimine ne derecede uygun olur? Çağımızda eğitilmiş insan ile özgürleşmiş insan arasında ciddi ayırımdan söz edilmektedir. Eğitilmiş insan, eğitenlerin kalıbına giren ya da onların istediği gibi düşünen kişi olarak tanımlanırken; özgür insan, kendisi olabilen birey olarak görülmektedir. Eğitimcilerin kendi disiplin anlayış ve uygulamaları bu iki yapılanmadan birini yaratmaktadır. Özgür insanın yetişebilmesi için, öğrenme durumlarının, özgürlüklerin yaşanmasına ve iç disiplin gelişimine olanak verecek biçimde düzenlendiği olumlu disiplin ortamları gerekmektedir ( Banks, 1990; Barber,1989 Akt: Şimşek, 2000: 48–49). Öğrenciler, sınıf içinde kendi başlarına düşünerek, onları kontrol eden biri olmadan da duruma uygun davranış gösterebilen becerisini, öğretmenlerin duruma uygun olumlu disiplin yöntemlerini kullanmalarıyla kazanabilirler. Bunun için, olumlu disiplin anlayış ve tutumuna sahip öğretmenler gerekmektedir.

Bu çalışmada; öğretmenlerin, sınıf içinde olumlu disiplin yöntemlerini uygulama becerisini kazanmaya ihtiyaçları olduğu varsayımından hareket edilerek, öğretmenlerin olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme ihtiyaçlarının, belirttikleri ve belirlenen yönlerden, hangi konularda ne ölçüde yoğunlaştığının araştırılması amaçlanmıştır.

## **1.2. Problem Cümlesi**

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, sınıf içi olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme ihtiyaçları, belirttikleri ve belirlenen ihtiyaçlar olarak, hangi konularda ne ölçüde ortaya çıkmaktadır? Öğretmenlerin, sınıf içi olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme ihtiyaçları, cinsiyet, uzmanlık ve kıdem değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?

## **1.3. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışma, ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin, sınıf içinde olumlu disiplin sağlama yöntemlerinin hangilerini, ne

ölçüde öğrenmeye ihtiyaçları olduğunu, belirttikleri ve belirlenen ihtiyaçları açısından araştırmayı amaçlamaktadır.

Araştırma amaçları çerçevesinde, aşağıdaki soruların yanıtları aranmaktadır.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin;

1. Öğretmenler, hangi sınıf içi olumlu disiplin yöntemlerini öğrenmeye ihtiyaç belirtmektedirler?
2. Öğretmenler, hangi sınıf içi olumlu disiplin yöntemlerini öğrenmeye ihtiyaç göstermektedirler?
3. Sınıf içi olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme konusunda belirttikleri ihtiyaçları açısından;
  - Kadın ve erkek öğretmenler arasında farklılıklar var mıdır?
  - Branş öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri arasında farklılıklar var mıdır?
  - Mesleki kıdemlerine göre öğretmenler arasında farklılıklar var mıdır?
4. Sınıf içi olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme konusunda belirlenen ihtiyaçları açısından;
  - Kadın ve erkek öğretmenler arasında farklılıklar var mıdır?
  - Branş öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri arasında farklılıklar var mıdır?
  - Mesleki kıdemlerine göre öğretmenler arasında farklılıklar var mıdır?
5. Sınıf içi olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme konusunda, öğretmenlerin belirttikleri ihtiyaçları ile belirlenen ihtiyaçları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

#### **1.4. Araştırmanın Önemi**

Öğretmenler, sınıflarda eğitim yapmak yerine, zamanın büyük bir bölümünü, baskı ve güce dayanan yöntemleri kullanarak disiplin sağlamak için boşa çaba harcamaktadırlar. Ancak öğretmenlerin bu yaklaşımı, o anda öğrencilerin davranışlarında değişiklikler oluşturmakla birlikte, öğretmen o ortamdan ayrılır ayrılmaz, öğrenciler eskisi gibi davranmaktadırlar (Gordon, 2004a: 14–15). Bu nedenle öğretmenlerin, baskıcı ve güce dayanan

yöntemleri bir kenara bırakıp, bunun yerine öğrencilerin kendi istekleri ile kararlara katılacakları, sorumluluklar alacakları, başarıma duygusunu tadacakları yeni yöntemleri denemeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin sınıf içi disiplin sağlamada yeni yöntemleri deneyebilmeleri için, bu yöntemlere ilişkin yeterli bilgi ve beceriyi kazanmaya ihtiyaçları vardır.

Bu araştırma ile öğretmenlerin, sınıf içinde olumlu disiplin sağlama yöntemlerinin hangilerine ne ölçüde ihtiyaç duydukları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin sınıf içinde olumlu disiplin sağlamada öğrenmeye ihtiyaç duydukları yöntemlerin hangileri olduğunu anlamaya katkı sağlayacaktır. Bu bulgular, öğretmen adaylarına sınıf içinde olumlu disiplin sağlama becerilerinin kazandırılmasında, öğretmen yetiştiren kurumların dikkate alması gereken bilgiler içermesi açısından önemlidir

Alan yazına bakıldığında; olumlu disiplin sağlamada öğretmenlerin ihtiyaçlarının neler olduğuyula ilgili bir araştırmaya rastlanmamaktadır. Bu nedenle bu çalışma sonucunda, öğretmenlerin sınıf içinde olumlu disiplin sağlama yöntemlerini öğrenme ihtiyaçlarına ilişkin sonuçlar ışığında, bu becerileri geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim programları için ön veriler elde edilmiş olacaktır. Çalışmanın, öğretmenlerin uyguladıkları olumlu disiplin yöntemlerini daha etkili hale getirebilmelerine de katkısı olabileceği düşünülmektedir.

(ii)

Disiplin sağlamada başka faktörlerin olması, sınıf içinde öğretmen uygulamalarını etkilemektedir. Araştırma kapsamında ele alınan cinsiyet, kıdem ve uzmanlık alanı gibi değişkenler, öğretmenlere sınıf içinde olumlu disiplin sağlama yöntemleri ile ilişkisini anlamak açısından önemli katkı sunabilir.

### (iii) 1.5. Varsayımlar

1. İlköğretim öğretmenlerinin, sınıf içinde olumlu disiplin sağlama yöntemlerini öğrenmeye ihtiyaçları vardır.
2. Öğretmenler, veri toplama aracını, içten ve dürüstlikle yanıtlamışlardır.
3. İlgili alan araştırması sonucunda, yeterli düzeyde bilgi elde edilmiştir.

### 1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın evreni, Bursa İli Osmangazi ilçesi ile sınırlıdır.

2. Araştırmanın konusu, ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin ihtiyaç duyabilecekleri 15 olumlu disiplin yöntemi ile sınırlandırılmıştır.

3. Araştırmanın süresi, yüksek lisans tez süresiyle sınırlıdır.

4. Araştırmanın niteliği; araştırmacının sahip olduğu zaman, bilgi kaynakları, meslek tecrübesi ve maddi imkânlarıyla sınırlıdır.

### 1.7. Tanımlar

**Öğretmen:** Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir (Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde 43). Bu araştırmanın ilgi odağında, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri yer almaktadır. Eğitim/öğretim/yönetim görevlerini en iyi şekilde yerine getirebilmeleri için olumlu disiplin yöntemlerini bilmeleri ve kullanmaları gereken meslek elemanları olarak ele alınmıştır.

**Olumlu disiplin yöntemleri:** Öğretmenlerin, sınıf içinde disiplin sağlamada kullandıkları disiplin geliştirme yöntemlerinin, öğrencilerin sınıf içinde kendi başlarına düşünerek, onları kontrol eden biri olmadan da duruma uygun davranış gösterebilme becerisine sahip olmalarını sağlayacak nitelikte olmasıdır. Öğrencinin kendi kendini yönetmesi ve kendi kendini disipline etmesini sağlayacak iç disiplin kazandırma yöntemleridir.

**Öğrenme ihtiyacı:** Kişinin, bilmediği bir bilginin eksikliğini giderme isteği ve yapamadığı bir etkinliği uygulama duruma gelme isteğidir (<http://www.egitim.com>). Bu çalışmada, öğretmenlerin belirttikleri öğrenme ihtiyacı, olumlu disiplin yöntemleri konusundaki bilgi eksikliklerini gidermek ve bu yöntemleri sınıflarında etkili bir şekilde kullanır hale gelmek için duydukları istek olarak tanımlanmıştır. Belirlenen öğrenme ihtiyacı ise, olumlu disiplin yöntemleri konusundaki bilgi eksikliklerini ifade etmektedir.

## BÖLÜM II

### KURAMSAL TEMELLER

#### 1. Disiplin Yaklaşımlarının Tarihsel Gelişimi

Sosyal bir varlık olan insanın, toplumsal hayatın içinde düzenli bir şekilde yaşayabilmesi için uyması zorunlu bir takım kurallar olması gerekmektedir. Kuralların olmadığı yerde, anarşi ve huzursuzluğun çıkması kaçınılmazdır. Bu yüzden insanların olduğu her yerde ve toplumda disipline ihtiyaç duyulmaktadır (Uzun, 2001:15).

Eğitimde disiplin, “eğitim süreci içinde çocuğa kazandırılması gereken kurallar ve yetişkinlerin bu konudaki yaklaşımlarını” içerir. Okul ve sınıf çalışmalarının düzenini ve düzgünlüğünü sağlayan tedbirlerin tümü, okul disiplini kavramı içinde yer almaktadır. Her çağda ve toplumda geçerli olan disiplin anlayışı, o toplumun eğitim sistemine yansımıştır (Tosun, 2002:122).

Gerek öğrencilerin gerekse öğretmenlerin neden olduğu ve disiplinsizlik anlamına gelen davranışlar için farklı toplumlarda farklı cezalandırma yöntemlerine başvurulmuştur. Çeşitli toplumlarda ve zamanlarda okul içinde veya dışında uygulana gelen bazı disiplin türleri, zaman içerisinde en olumsuzundan olumluya doğru şöyle gelişmiştir:

- İntikamcı anlayışa dayanan disiplin
- Cezalandırıcı anlayışa dayalı disiplin
- Korkuya dayalı disiplin
- İyileştirici (İslah edici) anlayışa dayanan disiplin
- Yapıcı ve önleyici anlayışa dayalı disiplin (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/simsek.htm>).

Aşağıdaki satırlarda, bu disiplin yaklaşımlarının tarih içindeki gelişimi ele alınmıştır.

#### 1.1 Dünya Tarihinde Disiplin Yaklaşımları

15. yüzyıla kadar görülen intikamcı disiplin anlayışı, daha çok insanların dini anlayışına dayanmaktadır. *Tanrısallık özelliği ve sahip olduğu otorite, hiçbir sorumluluk almadan isterse yalnızca kendi kişisel zevk ve isteği doğrultusunda suçludan intikam alabilmektedir.* Bu anlayışın eğitime yansımaları ise,

öğretmenlerin disiplin sorunlarını kişiselleştirerek öğrencilerden intikam almalarıyla sonuçlanmaktadır.

15. ve 17. yüzyıllarda intikamcı disiplin anlayışı biraz daha esnetilerek cezalandırıcı disiplin anlayışı kabul görmüştür. Bu çağlarda tanrısallık özelliğinin yerini sosyal adalet duygusu almıştır. Yasaklar ve yasaklara uyulmadığında karşılaşılabilecek cezalar önceden belirtilmiş (örneğin, falaka) ve yasaklara karşı gelenler acımasızca cezalandırılmışlardır (örneğin, sürgün, işkence, ölüm cezası... gibi.).

18. yüzyılda, tanrı, akıl, doğa ve insan kavramlarının yeni bir senteze ulaşmasıyla ortaya çıkan aydınlanma çağında; sanat, felsefe ve siyaset alanlarında devrimci gelişmeler sayesinde, o güne kadar kabul görenden farklı olarak “korkutarak engellemek” temeline dayalı bir disiplin anlayışı yönünde değişim olmuştur. Aklın yüceltildiği bu dönemde hukuk kuramcıları, hukukçular, yasa koyucu ve uygulayıcıları arasında cezaların ılımlı ve suçlara uygun olması, caydırıcı özellik taşıması düşüncesi yaygınlaşmıştır. Disiplin kavramı da, genel egemenlik kurma formüllerine dönüşmeye başlamıştır. Bu anlamda disiplin bağımlı olmaya alışmış “itaatkâr” insanları yetiştirmeye odaklanmıştır. 18. ve 19. yüzyıllarda egemen olan bu anlayışa göre, 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. Bu anlayışın eğitime yansımaları ise şöyledir: Hatalı davranışlarda bulunan öğrencilere, disiplin yönetmelikleri çerçevesinde verilen cezalar, diğer öğrencileri de korkutacak, benzer hatalı davranışlarda bulunmalarını engelleyecektir (Tosun,2002:121-123).

İlk çağlardan, çok yakın zamanlara dek, eğitimde cezaya hep yer verilmiştir. Batı’da erkek olsun kız olsun, çocukların cezalandırılması doğal görülmekte ve eğitimde ceza zorunlu sayılmaktaydı (Russell,2004:117). Bunun nedeni, Batı Dünyası’nda uzun süre insanın doğuştan “kötü” olduğuna dair köhnemiş bir Hıristiyan dünya görüşünün egemen olmasıydı (Humphyreys, 2003:10). Bu köhnemiş anlayışa göre, “*Hepimiz Gazap Çocukları olarak doğmuştuk ve içimiz kötülükle doluydu. İçimizde herhangi bir iyilik oluşması için önce Bağışlanmış Çocuklar durumuna gelmemiz gerekirdi; bu da cezalandırma ile hızlandırılabilir bir süreçti.*” (Russell,2004:25).19.yüzyılda Sigmund Freud’un “*insan özünde kötüdür, id, ego ve super-egonun çatışması denetim altına alınmalıdır*” şeklindeki insana bakışında da aynı anlayışın sürdüğü görülür.

Bu anlayışı yansıtan uygulamalar, uzun bir dönem Avrupa eğitimine egemen olmuştur. Alman eğitimci Erasmus (1467–1536), Hıristiyanlığın etkisindeki 15. yüzyıl Avrupa okulunu, “içerisinde sopa ve kamçı şakırtıları, ağlayışlar ile hıçkırık sesleri, tehdit ve azarlamalardan başka şey duyulmayan bir dayakhane” biçiminde tanımlamıştır. Tolstoy da gezip gördüğü Alman okullarında, dayağın önemli bir eğitim metodu olduğunu vurgulamıştır (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/simsek.htm>).

Ünlü Fransız düşünürü Montaigne ise 1580’de ülkesindeki okullarda cezalandırmaları şöyle anlatır: “*Dayaktan sakatlanmış, sersem olmuş nice çocuklar vardır. Devletimizin kanunları yine bu işe karışmaz. Sanki bu sakatlar ve sersemeler bizim toplumumuzda yaşamıyorlar! Hiçbir şey öfke kadar insan düşüncesini saptıramaz... Öyleyse neden babaları ve öğretmenleri öfkeli iken çocuklarını dövmekte serbest bırakıyoruz.*” (Akyüz, 1997: 75).

Dayağın Batı eğitim sitemlerinde sık başvurulan bir yöntem olması, Hümanizmin etkisiyle birlikte, Vitorino, Ratke Comenius, Francke, Rousseau gibi eğitimciler tarafından eleştirilmiştir. Erasmus, okulu bir dayakhane durumuna düşüren, içerisnde sopa şakırtıları, ağlayışlar ve hıçkırık sesleri, tehdit ve azarlamalardan başka bir şey duyulmayan bir dayak pedagojisini reddetmiştir. Bu eleştirilerle birlikte Avrupa okullarında şiddete başvurmaktan vazgeçilmeye başlanması, 19. yüzyılda gerçekleşebilmiştir (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/simsek.htm>).

19. yüzyıldan sonra iyileştirici disiplin anlayışı kabul görmeye başlamıştır. Ceza her zaman ve her durumda uygun olmayabilir. Cezanın caydırıcı etkisi azaldığında veya tümüyle ortadan kalktığında yönetmek ve kontrol etmek daha da güçleşir. İyileştirici disiplin kuramı bireyde, kabul gören mevcut düzen ve kurallara direnmek yerine, onlara uymayı emreden bir düşüncenin yerleştirilmesi temeline dayanmaktadır. İyileştirici disiplin anlayışı, istenmeyen davranışın yol açabileceği sonuçları öğrenciye anlatarak, onları bilgilendirerek, olumsuz davranışlardan caydırmayı amaçlar. Etkin bir rehberlik ve danışmanlık yoluyla bu anlayış okulda etkili bir biçimde uygulanabilir.

Günümüzde kabul gören disiplin anlayışı ise, önleyici disiplindir. İyimserlik (optimizme) görüşüne dayanmaktadır. Bu görüşe göre insan dünyaya tertemiz gelir. Kötülükleri, tembelliği, bencilliği sonradan çevrenin etkisiyle öğrenir. İçinde yetiştiği çevrenin yapısı ve özellikleri çocuğun davranışlarını da biçimlendirir. Okulda öz-denetime dayalı olumlu alışkanlıkların

artması durumunda, dıştan denetime ihtiyaç kalmayabilir. Önleyici disiplin anlayışı aynı zamanda, “yapıcı disiplin anlayışı” ve “modern disiplin anlayışı” olarak da isimlendirilmektedir (Tosun, 2002:124, www.egitim.aku.edu.tr/sy10.ppt).

Günümüzde önleyici disiplin anlayışı ile çocukların özdenetime dayalı olumlu alışkanlıklar kazanması amaçlanmaktadır. Bu anlayışta, dış denetime gerek duyulmadan disiplin sağlanmaya çalışılmaktadır. Kuşkusuz ki; şu an için bu olumlu anlayışın benimseniyor olmasının bir nedeni de dünya eğitim tarihinde, disiplini cezadan ayrı olarak, eğitsel sürecin bir parçası ve olumlu davranış kazandırma süreci olarak ele alan düşünürlerin yer almış olmasıdır. Aşağıda bu düşünürlerin bazılarının çocuk eğitimi ve disiplinine ilişkin düşüncelerine yer verilmiştir:

**Eflatun:** Çocuk eğitiminde zor kullanılmadan, eğitimin onlar için bir oyun olması sağlanmalıdır. Ancak böyle davranıldığı takdirde çocukların yaradılıştan neye elverdiği oldukları anlaşılabilir. *“Çocukları savaşa at üstünde götürelim ki, olanı biteni görsünler, tehlikeli olmadıkça savaşların yanı başına kadar sokulsunlar...”* (Eflatun, Devlet: Yedinci Kitap, Akt: Sönmez. 1996: 177)

**John Locke:** İnsan zihni başlangıçta “boş bir levha” (tabula rasa) gibidir. İnsanın iyi ya da kötü olması, aldığı eğitime bağlıdır. Eğitim doğanın yolunu izlemelidir; yani eğitimin görevi, insanın doğasında olan potansiyeli en üst seviyeye çıkarmak ve doğal gelişimi desteklemek olmalıdır. Sağlam bir ruh, sağlam bir vücutta bulunur. Eğitim, yaşamda işe yarar bir şekilde düzenlenmelidir. Otoriter ve baskıcı bir eğitim olamaz; onun yerine bireysel özelliklerin gelişmesi için tüm özgürlükler kişiye sağlanmalı, öğretmen ve öğrenci arasında karşılıklı güven gerçekleşmelidir. *Bunun için doğaya olanak tanı ki, bedeni kendine uygun düşecek şekilde biçimlendiresin. Aşırı sertlik, çocuğun özgür doğasını yıkar ve köleci bir disiplin, onda kölelik ruhu yaratır. Bu nedenle öğretim çocuklar için bir eğlence ve dinlenme etkinliği olmalıdır* (Locke, 1963 ve 1965 Akt:Sönmez ? :182).

**Jean Jacques Rousseau:** Rousseau insanın doğuştan kötü olduğunu savunan Hıristiyan anlayışını eleştirmiştir. Ona göre doğa, çocuğun büyük insan olmadan önce, çocuk olmasını ister. *“...doğanın ilk yaptığı en doğrusudur. Onun için insan kalbinde doğuştan kötülük yoktur ...”* Çocuk yanlış davranışları, kötü huyları sonraki dönemlerde çevresiyle olan etkileşiminde edinir. Çocuk eğitiminin ilk aşamasında amaç, ahlak kurallarını, doğruyu



göstermek değil, kalbini kötü huylardan, ruhunu yanılğılardan kurtarmaktır. “...Unutmayın ki insana şekil vermeye kalkmadan önce, kendinizin insan olması gerekir. Çocuğa örnek olarak gösterilecek insan, kendiniz olmalısınız...” Kişi herkes tarafından sevildiği, sayıldığı sürece, çocuk tarafından da sayılır ve sevilir. Çocuklara doğruyu söylemeleri için baskı yapılmamalı ve sözlerini tutamayacakları bilinen konularda onlardan söz almaya kalkışılmamalıdır. Bir kusur işlenmiş ve eğitimci kimin işlediğini de bilmiyorsa; çocuğa “*Sen mi yaptın?*” diye sormaktan kaçınılmalıdır. Çünkü bu tutum sadece çocuğun yalan söylemeyi öğrenmesine neden olacaktır (Gültekin, 1979 Akt: Sönmez,1996: 184-185).

**John Henrich Pestalozzi:** Çocuk bir bütündür. Geleneksel eğitim ve öğretim bunun farkında değildir. Bu konuda ancak anneler derin bir görüşe sahiptir. Eğitim ve öğretim, çocuğun yeteneklerine uygun olarak her yönü ile geliştirilmelidir. Biz çocukları ancak, onların neye yetenekleri olduğunu bildiğimiz zaman, en iyi tarzda eğitebiliriz. Sevgi ve ailenin, insanlaşmanın ve eğitimin temel dayanakları olduğunu söyleyen Pestalozzi disiplinden şöyle söz ediyor: “*Temelinde sevgi olan hiçbir eğitim başarısızlığa uğramaz. Eğitimde disiplin anlayışını bu sözden süzüp çıkarmalıyız.*” (Aytaç, 1972, Akt: Sönmez,1996:184-185, www.felsefe.gen.tr).

**L.N. Tolstoy:** Rousseau'nun etkisinde kalarak onun savunduğu düşünceleri eğitimde uygulamaya çalışan Tolstoy, eğitim anlayışında özgürlüğü temel almıştır. Bunun sonucunda 1849 yılında, geleneksel okul sistemi yerine, karşılıklı güven ve saygıya dayalı, öğretmenin yol gösterici bir rol üstlendiği, düzenin öğrencilerce sağlandığı, Jasnaja Polyana'da bir okul kurdu. Bu okul sisteminde öğrenciler, başarılarına ve yeteneklerine göre, gruplandırıldılar. Öğrenciler, okuyacakları dersleri ve öğretmenleri özgürce seçme hakkına sahiptiler. Okula devam zorunlu değildi. Öğrenciler, öğretimde uygulanacak düzeni belirleme, okul yönetimine katılma, okulda disiplini sağlamada görevliydi. Suç işleyen öğrencilere, öğrencilerin oluşturduğu kurul ceza verirdi. Ders işleme yöntemi, özgürlüğe dayalıydı. Dıştan yapılacak her türlü baskı dışarı atılır; öğrencinin serbestçe duygu ve düşüncelerini ortaya koymasına imkân verilirdi. Bu özelliğinden dolayı, ne ev ödevi ne derse devam, ne öğretmene selam verme zorunluluğu ne de oturma düzeni vardı. Böyle olmasına karşın, öğrenciler arasında güçlü bir dayanışma havası, düzen anlayışı, doğruluk, dürüstlük ve temizlik okulda başarıyla sağlandı.

Bu okul sistemiyle Tolstoy; insancıl bir eğitimi, özgür bir ortamda, dıştan yapılan baskıyı en aza indirerek gerçekleştirme düşüncesini benimseyip uygulayan ender eğitimcilerden biridir (Aytaç 1972, Akt: Sönmez, 1996 : 157).

**A. S. Neill:** Neill, “okula uyan çocukları değil, çocuklara uyan bir yatılı okulu” Londra’ya 150 km. uzakta karısıyla 1921 yılında kurar. Rousseau’nun “Çocuk doğuştan iyidir. Onu kötü yapan toplumdur.” görüşünden hareket eder. Pestalozzi ve Froebel’in uygulamalarından yararlanır. Psikanalistlerin savunduğu “İnsanın ruh sağlığını bozan, onu mutsuz kılan şey, bilinçaltında yatan ruhsal çatışmalardır. Bu çatışmalar cinsel ve saldırganlık dürtülerinin toplum tarafından bastırılmasıyla oluşur. Kişiyi, toplumun bu baskıcı davranışları mutsuz kılar. Bundan kurtulmak için özyönetim işe koşulmalıdır.” Yani özgür bir ortam gereklidir, çünkü kişi özgürlük içinde eğitilirse, yeteneğinin doruğuna çıkar. Ama öğretim yoluyla hiç kimse yeteneğinden daha ileri düzeye çıkarılamaz, dengeli ve mutlu kişi olarak yetiştirilebilir.

Çocuk doğuştan iyidir; fakat kendi haline bırakılırsa, doğal yapısı gereği yaramaz, meraklı karıştırmacı, sorumsuz ve bencil olduğundan yanlışlar yapabilir. Böyle olmakla birlikte, o her durumda içtendir. “Çocuklar akıllıdırlar. Çocuklar sevgiye sevgiyle, nefrete de nefretle tepki gösterirler. Takım disiplinine kolayca uyarlar. Ben kötülüğün insan doğasında, tavşan ya da aslan doğasında olduğundan daha çok bulunduğunu sanmıyorum. Bir köpeği zincirleyin, iyi bir köpek, kötü köpek olur çıkar. Bir çocuğu disipline sokun, iyi toplum hayatına uyan bir çocuk, kötü, içtenliksiz, nefret eden bir çocuk haline gelir.” (Neill, 1990:186). Buradan hareket eden Neill’ e göre, okulda otorite, disiplin, dayak olmamalı, tersine eğitim düzeni, özgür ortamda öz-yönetimle sağlanmalıdır. Bunun için, her türlü yürütme ve yargıyla ilgili kararlar, öğrencilerin kendi aralarında seçtikleri bir kurulca alınıp uygulanmalıdır. Böyle bir eğitim anlayışını benimseyip uygulayacak öğretmenler yetiştirilmelidir. Yani çocuğu dövmeyen, azarlamayan, kırmayan, küçük düşürmeyen, tersine onu yüreklendiren, doğru davranışlarını destekleyen, öğrenmesi için fırsat ve imkân hazırlayan sevgi dolu bir kişi olmalıdır. Bu sevgi, çocuğun özgürce gelişimini sağlayan bir niteliği içermelidir (Neill,1960, Akt: Sönmez, 1996:158–160).

Disiplin amaç değil, eğitimin amacına ulaşmak için bir araçtır. Bu bakımdan çağdaş okul, karşılıklı sevgi ve saygıya dayalı ortamda, sağlıklı bir çalışma ve yaşama düzeni kurmaya ve geliştirmeye çalışır. Bu düzende görev, söylenene körü körüne itaat ederek, korkarak yapılmaz; katılımı, takım ruhuyla, ortak

kararlarla, sevgi ve saygıya dayalı kural ve yöntemlerle yapılır (Neil, 1990:181 ).

**John Dewey:** Öğrencileri sabit sıralarda bir askeri düzene tabi tutan, onlara yalnızca belirli işaretlerle hareket imkânı veren tipik bir geleneksel eğitim, öğrencilerin ahlak ve fikir özgürlüğünü büyük ölçüde engellemektedir. Kişilerin düşünce özgürlüklerinin gelişmesini istiyorsak, sıkı formal kurallara ve sürekli aynı şekilde tekrar edilen faaliyetlere son vermemiz gerekir. Eğer düşünce özgürlüğü olmazsa, hakiki ve devamlı normal bir gelişimden emin olamayız. Buna karşılık özgürlük, kendi kendini kontrolle özdeş tutulur; çünkü amaçların tespiti ve bunların uygulanması bir zekâ işidir. İlerlemeci eğitim felsefesinde öğrenme sürecinde faaliyetleri yönelten amaçların tespiti konusunda, öğrencilerin katılımına önem veren daha sağlıklı bir husus yoktur (Dewey, 1966, Akt: Sönmez, 1996:191).

## 1.2 Türk Eğitim Geleneğinde Disiplin Anlayışı

Türk eğitim geleneğinde, katı disiplin, eğitim sürecinin önemli bir gereği olarak görülmüştür. Türk eğitim geleneğinde yerleşik bir uygulamaya dönüşen baskıcı disiplinin kalıcı olmasının temel nedeni, büyük ölçüde toplumsal anlayıştan kaynaklanmıştır. Toplumsal anlayışın en belirgin yansıması, aile içinde çocuğa bakışta ortaya çıkmaktadır. Otoriter anlayışın egemen olduğu Türk ailesinde çocuklar, konulmuş olan toplumsal kurallara uymakla yükümlü görülmüştür. Burada okula önemli bir görev yüklenmiş, toplumsal kuralları çocuklara aktaran ve onları, topluma uyum sağlaması için eğiten kurum olarak görülmüştür. Meşruiyetini önemli ölçüde toplumsal işlevinden alan okullar, uygulamalarına karışılmayan dokunulmaz kurumlar olarak faaliyetlerini sürdürmüşlerdir (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/simsek.htm>).

Osmanlı Okullarının eğitim anlayışı, kendilerine duyulan güven ve saygı nedeniyle, öğretmenlerin anlayış ve uygulamaları etrafında şekillenmiştir. Ana babalar çocuklarını okula başlatırken önce öğretmenin elini öptürür ve daha sonra “*Eti senin, kemiği benim*” diyerek öğretmene duydukları güveni belirtirlerdi (Akyüz,1997:75). Ailenin otoriter anlayışının devam ettirildiği okullar, zaman zaman katı bir disiplin uygulamaktan çekinmemiş, bu durum toplumca da yadırganmamıştır. Düzenin sağlanması ve eğitim-öğretimin sorunsuz biçimde sürdürülebilmesi için okulların benimsediği otoriter disiplin anlayışı günümüze kadar devam etmiştir (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/simsek.htm>).

Türk ve Osmanlı Eğitim sistemi, Türk örfü ve İslami ilkelere dayanmaktadır. Bu eğitim sistemi, genelde öğretmen merkezlidir. Bu duruma; “*Bilginler, peygamberin varisleridir; onları sayan Allah ve Peygamberi saymış olur.*” ve “*Bilginlere itaat ediniz; çünkü onlar dünya ve ahiretin kandilidirler.*” hadisleri ve Türk örfündeki değerler, etki etmiş olabilir. Bunların bir sonucu olarak, öğretmenin söylediği, kitapların yazdıkları, İslam bilginlerinin söyledikleri kesin doğrudur. Öğrenci bunlar üzerinde tartışmamalı, ezberleyip aynen söylemelidir (Sönmez, 1996: 151).

Öğretmenin disiplini uygularken dayak, falaka gibi fiziksel cezalandırma yöntemlerine niçin başvurduğunu da açıklamak gerekir. Büyük ölçüde İslam anlayışının etkili olduğu Türk eğitim geleneğinde, katı bir disiplin uygulanmasına ve cezalandırma anlayışına yer verilmektedir. İslam dininin katı bir disiplin anlayışına taraftar olduğu ve cezalandırmaya karşı ilgisiz kaldığı yönündeki görüşlere karşın, disipline olmasa bile, cezalandırmaya şiddetle karşı çıktığını ileri sürenler de bulunmaktadır.

Gerek cezalandırmadan yana olanlar, gerekse cezalandırmaya karşı çıkanlar, İslam Peygamberi Hz. Muhammed’den nakledilen hadisleri örnek göstermişlerdir. Ona dayandırılan bir söz, cezalandırmayı savunanlar için temel dayanak olmuştur: “*Yedi yaşına gelince çocuklarınıza namaz kılmalarını emrediniz. On yaşına gelirler de hâlâ namaz kılmazlarsa onları (hafifçe) dövünüz.*” şeklindeki bir rivayet, ona atfedilen bir *hadis* olarak aktarıla gelmiştir. 1847 tarihinde ilköğretimin yenileştirilmesi yolunda çıkarılan bir talimatta bile, bu *hadise* gönderme yapılarak, “*on yaşına gelip de namazını kılmayan çocuğun, velisinin izniyle dövülebileceği*” belirtilmiştir (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/simsek.htm>).

Ancak bu sözün, Hz. Muhammed’in davranış ve diğer sözlerine aykırı oluşu bakımından, ona ait olamayacağını söyleyenler olmasına karşın, İslam dünyasında bu rivayeti delil olarak kabul edenlerin sayısı oldukça fazladır. Hatta bu rivayeti akıl ve mantıkla bağdaştırmak için bir hayli çaba gösterenler bile olmuştur (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/simsek.htm>).

Cezalandırmalar içerisinde en ağır kabul edileni dayaktır. Dayak, çok eskiden beri, Doğu ve Müslüman toplumlarında bir eğitim ve disiplin aracı olarak kullanılmış ve bazı eğitimciler tarafından savunulmuştur. Özellikle 17. yüzyıldan itibaren katı disiplin anlayışı, eğitimin “olmazsa olmaz” unsuru hâline gelmiş, Ortaçağ ve daha sonraki yıllarda cezalandırmayı teşvik eden eğitim anlayışı kabul görmeye başlanmıştır.

Türk eğitim tarihine ilişkin birçok eserde, eğitim kurumlarında, cezalandırma yöntemi olarak dayanın bulunduğu ve bazı eğitimcilerin de dayayı tavsiye ettikleri bilinmektedir. Ünlü Türk eğitimcilerinden Amasyalı Ali, Kınalı Ali Efendi, Hoca Sadettin ve Fiair Nabi eserlerinde, okullardaki cezalardan ve buna bağlı olarak dayanın eğitsel yönünden ve çeşitlerinden bahsetmişlerdir. Bazı ünlü Türk ve İslam bilginlerinin cezalandırmaya ilişkin görüşleri şöyledir.

Yusuf Has Hacib, çocukların disipline edilmesinde ‘dayağı’ etkili bir yöntem olarak görmüş; “*gerektiğinde oğula-kıza dayak atılabilir, dayak oğula-kıza bilgi öğretir*” demiştir. Keykavus ise cezalandırmayı eğitsel açıdan gerekli görmüş ve şöyle demiştir: “*Öğretmen çocuğunu döverse ona fazla acıma; zira çocuklar bilgiyi, sanatı ve iyi ahlâkı ancak değnek altında öğrenirler. Dayak korkusu ve öğretmenin azarlaması önemli eğitim vasıtalarındandır; zira çocuklar kendi arzu ve istekleriyle hiçbir şey öğrenmezler. Çocuklar kendi hâllerine bırakılırlarsa başıboş dolaşır, arzu ve heveslerinin arkasından koşar ve hiçbir şeye bağlanmazlar. Çocuğun bir yaramazlığını görürsen onu kendin dövme, öğretmenine dövdür ve cezalandır. Sebebi çocuğun senin tarafından bir acıya kapıldığını düşünmemesi ve bu yüzden sana karşı kalbinde kin beslememesidir. Bununla beraber seni küçük ve aşağı görmemesi için onun gözünü korkut. Çocuk senin karşısında daima bir korku duymalıdır.*” (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/simsek.htm>).

Farabi, disiplin sağlamada tatlı-sert bir tutumun benimsenmesi gerektiğini savunmuştur. Ona göre, “*Disiplin ne sert ne de yumuşak olmalıdır, ılımlı bir yol izlenmelidir. Çocuk, sözle ikna edilmezse zora başvurulabilir.*” (Akyüz,1997: 22).

İbni Sina cezalandırmayı çeşitli aşamalarda ele almış ve öncelikle korkutmayı, teşvik etmeyi, yakınlık gösterme ve yalnız bırakmayı, bir defa övmeyi, başka bir defa azarlamayı, şiddetli azardan sonra gerekirse dövmeyi tavsiye etmiştir (Akyüz,1997:25).

Eğitim tarihinde önemli bir yere sahip olan Amasyalı Ali, öğrencilerin edepsizliğine ve tembelliğine karşı öğretmenin dayaağa başvurmasını salık vermiş ve dayakla yaban canavarının dahi terbiye edilebileceğini söylemiştir.

Amasyalı Ali’nin 1453’te kaleme aldığı “*Tarik-ul Edep*” adlı eserinde su ifadeler yer alır: “*...ve dahi her edepsizlik kim oğlundan sadır ve zahir ola veyahut tahsilde tembellik göstere,*

*ihmal etmeyip dövmek gerektir ki çubuk darbu ile yaban canavarlarına edep ve bazice (oyun) öğretilir.” (Akyüz,1997:75).*

16. yüzyılda Osmanlı ülkesine gelen bir gezginin anılarında, hocanın çocuğa sabır ve ihtimamla davrandığını, gerektiğinde de insafli şekilde dövdüğünü belirtmiş, “Çocuk yere yatırılıp değnekle dövülür, fakat kamçı kullanılmaz ve o, Hristiyanların yaptığı gibi sakatlanmaz.” demiştir (Akyüz,1997: 75).

Öte yandan dayağı şiddetle reddeden İslam eğitimcileri de vardır. Kabisi, öğretmenlerin kızması ve gazabına göre hareket etmesinin çocukların terbiyesi için yararlı olamayacağını söylemiş, kızgınlık anında kendi nefsinin tatmin için çocukları dövmenin onları adaletten uzaklaştıracağını belirtmiştir. O, çocukları cezalandırmakta aşırı giden öğretmenleri, merhametsizlik ve cahillikle suçlamış, öğretmenlere, kızgınken çocuğu dövmeyi yasaklamıştır. İnsanları terbiye etme yolunun, şiddet ve zarar olmaması gerektiğini özellikle vurgulamıştır.

Ünlü Türk bilgini Hoca Ahmet Yesevi de dönemin medreselilerinin öğretimdeki sert ve katı tutumlarına karşı ılımlı bir yol izlemiştir.

Gazali ise öğretmenin dayak cezasına ancak son çare olarak başvurmasını önermiştir. Ona göre öğretmen bunu da sık sık kullanmamalıdır. Kullandığı takdirde katı kalpli ve öç alırcasına değil, merhametli ve terbiye edici nitelikte olmalıdır.

İbn-i Haldun terbiye amacıyla da olsa öğrencilere sert davranılmasını ve dövülmesini hoş karşılamamış, Mukaddime adlı eserinde, öğrencileri cezalandırmanın zararlı olduğunu pedagojik bir yaklaşımla anlatmıştır. Ona göre “eğitim-öğretimde öğrencilere ve özellikle küçük çocuklara sert davranmak ve cezalandırmak zararlıdır. Çünkü baskı altında yapılan öğretim, öğrencinin hevesini ve neşesini yok ettiği gibi onu ilgisizliğe de sevk eder. Kendisini baskı altında hissettiği için düşüncelerini açıklamaktan çekinerek, yalancılığa ve ikiyüzlülüğe sürüklenir. Bu yönelimler zamanla onun alışkanlığı ve kişiliği hâline gelir... Baskı ve şiddet korkusuyla dürüstlük kazanmaya alıştırılan çocuk, baskıdan kurtulduğunda bu meziyetlerinden de uzaklaşır.” (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/simsek.htm>).

Erzurumlu İbrahim Hakkı da: “Öğrenciye yumuşak davranmayı, bağıırıp çağırınları tatlılıkla yola getirmeyi, vakarlı ve alçak gönüllü olmayı” öğütlemiş ve cezalandırmayı son çare

olarak düşünmek gerektiğini ifade etmiştir.” (Sönmez,196:199).

Hıfzurrahman Raşit Öymen (1963) ise dayağın en son düşünülebilecek bir cezalandırma yöntemi olması gerektiğini vurgulamıştır: “Onlar için, önce nasihat, tembih, ihtar, korkutma ve tecrit etme, fayda vermezse ancak o zaman cismani bir ceza olan dayağa başvurulur ki bu zorlayıcı ve zecri bir cezadır.” (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/simsek.htm>).

Ertürk (1984) eğitimi, bireylerde kendi yaşantıları yoluyla istendik yönde davranış geliştirme süreci olarak tanımlamaktadır (Akt: Kuzgun, 2000: 13). İstendik davranışlar her okul, sınıf, konu alanı için belirlendikten sonra bunları her öğrenciye kazandırmak üzere eğitim durumları düzenlenmelidir. Eğitim durumlarında dönüt, düzeltme, ipucu, pekiştireç bulunmalı, öğrenci katılımı sağlanmalıdır. Cezaya kesinlikle başvurulmamalıdır. Eğitim ortamı demokratik olmalı ve bu ortamda öğrenci yeteneklerini geliştirecek her türlü imkân ve fırsatları bulabilmelidir (Sönmez, 1996:164).

Disiplin kavramının tarihsel perspektifte irdelenmesinin ardından, izleyen bölümlerde, günümüz eğitim araştırmacılarının geliştirdikleri, disiplin sağlama modelleri üzerinde durulacaktır.

### **1.3. Güncel Disiplin Yaklaşımları ve Disiplin Modelleri**

Felsefi ve psikolojik düşünce ve tekniklerin bir bileşiminden oluşan bu yaklaşımlar, davranışçı-öğretmen merkezli, insancıl-öğrenci merkezliye doğru sıralanır(Celep, 2002: 177). Davranışçı yaklaşımlara göre insan davranışının büyük bir bölümü öğrenilmekte ve insanın çevresiyle olan etkileşimi sonucunda gelişmektedir (Bandura, 1963; Krumboltz ve Krumboltz, 1972; Krumboltz ve Thoresen, 1969; Skinner,1953, 1972). Bu yaklaşımlar, her türlü davranışın öğrenildiğini ileri sürmektedirler. Eğer istenmeyen davranış öğrenildiyse aynı şekilde de sönebilir. Bu noktada istenilmeyen davranışların söndürülmesinde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin kullanabilecekleri temel teknikler ise, güdülendirme, cezalandırma ve ödüllendirme (Voltan-Acar ve Whirter, 1998:159). Davranışçı yaklaşımlar, disiplin sağlamada cezalandırma ve ödüllendirme gibi teknikleri kullandıklarından çalışmamızda, bu modellere yer verilmemiştir.

İnsancıl ve öğrenci merkezli yaklaşımlar, temel olarak kişinin psikolojik özü, onun gereksinim ve yetenekleriyle ilgilenmektedir ( Rogers, 1972; Maslow, 1970; Gordon, 1974). Bu yaklaşımlar

çocuk gelişiminde ceza ve ödüllendirme sistemlerine karşıdırlar (Celep, 2002: 177).

Öğretmenlerin benimsediği disiplin yaklaşımlarına göre, disiplin sağlama yöntemleri de farklı olacaktır. *Örneğin; bir öğretmene göre öğrenci kendisine soru sorulduğu zaman ayağa kalkarak cevaplamalıdır. Diğer bir öğretmene göre önemli olan cevabın doğruluğudur. Öğrencinin oturarak ya da ayakta cevap vermesi o kadar önemli değildir.* Her öğretmen sınıf yönetiminde kendine özgü bir tarz geliştirmelidir. Bu noktada öğretmenin, kendi tarzının eğitim psikolojisi bakımından doğru olup olmadığını gözden geçirmesi gerekmektedir. Bunun için değişik disiplin modellerinden haberdar olmaları yararlı olacaktır (Tertemiz, 2003:70).

Disiplin sağlamada birçok modelden söz edilmektedir. Ancak disiplin sorunlarının önlenmesine ilişkin her ortamda geçerli olabilecek evrensel bir modelden söz etmek mümkün değildir. Aşağıda bu modellerin bir kısmı tanıtılmıştır. Her öğretmen, bu konuda geliştirilmiş modellerden de yararlanarak kendi disiplin anlayışını belirlemek durumundadır (Pala, 2005:172-173).

Aşağıda, öğrencilerde disiplin geliştirmede kullanılan yöntemler açısından önemli gördüğümüz, Akıl-Sonuç Modeli, Gordon Öğretmen Etkili Modeli ve Glasser Denetim Modeli üzerinde ayrıntılı bir şekilde durulacak, konuyla ikinci derecede ilgili diğer yöntemler ise kısaca tanıtılacaktır.

### **1.3.1 Redl ve Wattenberg Modeli**

Öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarını etkileyen psikolojik ve sosyal faktörleri açıklayan Redl ve Wattenberg (1959), hatalı davranışların çok çabuk yayıldığını tespit etmişlerdir. Hatalı davranışın yayılma potansiyeli yaygın ise, öğretmen derhal müdahale etmelidir. Bu durumlarda göz kontağı, baş sallama, yanına yaklaşma, mizahı kullanma gibi yollara başvurulabilir. Eğer davranışın yayılma potansiyeli düşük ise, davranış gözardı edilebilir veya doğru davranışın ne olduğu belirtilebilir. Öğretmen, istenmeyen davranış ortaya çıktığında, sınıf içi etkinlikler için verilen zamanın fazla veya yetersiz olup olmadığını, etkinliğin öğrenci seviyesine uygunluğunu ve ilginç olup olmadığını gözden geçirmelidir.

Bu modele göre, insanlar grup içinde, bireysel olarak davrandıklarından farklı davranmaktadırlar. Öğretmenlerin, grup dinamiğinin farkında olması, etkili sınıf yönetimi için önemlidir.



Bu modele göre öğretmen, grubu şu tekniklerle kontrol altına alabilir: *Kendi kontrolünü kaybetmemek, duruma göre yardım sunmak, istenmeyen davranışın altında yatan psikolojik, zihinsel ve ahlaki gelişim gibi faktörlerin ne olduğunu değerlendirmek.*

Redl ve Wattenberg, öğretmenin belli öğrencilere fazla yakın davranmasının, diğer öğrencileri kışkırtabileceğini ve ödülü gerçekten nitelikli çalışmalara vermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu modelde, öğrencilere kendilerinden ne beklediği ve davranışlarının sonuçlarının ne olacağı, dersin başında çok açık ve net olarak belirtilmelidir. Öğretmenler, yalnızca kendi duygularına göre davranmayıp kendisini öğrencinin yerine koyarak ve ne hissettiklerini düşünerek sınıflarında olumlu iklim yaratabilirler (Pala, 2005:173).

### **1.3.2. Kounin Modeli**

Kounin (1977), disiplin sağlamada yaptığı araştırmalarda, kaos teorisinde söz edilen dalga etkisinin önemine dikkat çekmektedir. Kounin'e göre öğretmen, bir öğrencinin hatalı davranışını düzeltince, bu durum, diğer öğrencilerin de davranışını etkiler. Kounin'in dalga etkisi üzerindeki araştırması, ders sırasında bir gün bir öğrencinin gazete okumasına karşı çıktığı sırada başlamıştır. Birden, sınıftaki diğer öğrencilerin davranışında bir değişiklik gözlemiştir. Öğrenciler, daha dik olarak oturmuşlar ve dersi daha dikkatli dinlemeye başlamışlardır.

Kounin'in gözlemi ona, öğretmenin uygun olmayan davranışa gösterdiği tepkinin, bunu gören diğer öğrencilerin davranışlarını da etkilediğine inandırmıştır. Kounin, dalga etkisinin okulun ilk günlerinde daha etkili olduğunu da gözlemiştir. Ona göre öğretmen, istenmeyen davranış sona erinceye kadar "şunu demek istiyorum" diyerek kararlılığını göstermelidir. Öğretmenin, her an sınıfta olup biten her şeyin farkında olduğunu hissettirmesi gerekmektedir. Sınıfta verilen etkinliklerle meşgul olmayan öğrencilere öğretmenin, "bugün bu iş bitecek, henüz başlamadığınızı görüyorum" demesi, onun uyanık olduğunu gösterecektir. Kounin'e göre, çeşitlilik yalnızca hayatın değil, çoğu dersin de baharatıdır. Kounin, çeşitliliğin bıkkınlığı azaltmada önemli rol oynadığını belirtmektedir. Öğretmen, farklı yöntem, etkinlik ve materyallerle çeşitlilik sağlayabilir(Pala, 2005:173).

### **1.3.3. Ginott Modeli**

Ginott (1971), çalışmasında daha önceki araştırmalarında vurguladığı yetişkin ve gençler arasındaki iletişime yönelik

tavsiyelerini sınıf içine uyarlamıştır. Ginott'a göre disiplin, bir dizi küçük zaferlerden meydana gelir ve disiplini sağlamada en önemli faktör öğretmendir. Öğretmen, öğrencilerinde görmek istediği davranışlar için öncelikle kendisi iyi bir model olmalıdır. Ginott, öğrenci hatalı bir davranış sergilediğinde, öğrencilere "aptal", "tembel", "sorumsuz" gibi kelimeler kullanmak yerine, doğrudan davranış üzerinde yoğunlaşarak durumla ilgili "ben mesajları" (ben hayal kırıklığına uğradım, ben kızgıyım... gibi) göndermesi gerektiğini vurgulamaktadır (Pala, 2005:174).

#### **1.3.4. Jones Modeli**

Jones'e (1979) göre disiplin, öğrencilerin kendilerini kontrol etme yönünde desteklenmesiyle sağlanır. Jones, tipik bir sınıfta öğretmenlerin, öğretim zamanının yaklaşık % 50'sini, görevi yapmayan veya diğer öğrencileri rahatsız eden öğrencilerle uğraşarak geçirdiklerini ileri sürmektedir. Başlıca istenmeyen davranışlar ise, *konuşma, gürültü yapma, başkasının yerine oturma gibi genel davranışlardır.*

Öğretmen, sistematik olarak vücut dilini etkili kullanarak, öğrenciyi cesaretlendirerek ve bireysel yardım sunarak zaman kaybını önleyebilir. Etkili vücut dili, vücudun duruş şekli, göz kontağı, yüz ifadeleri, sinyal gönderme, fiziksel yakınlık ile sağlanabilir. Öğrenciyi işe yoğunlaştırmak, uygun davranmasını teşvik etmek, motive etmek öğrencinin iyi davranmasına yardımcı olur. "*Hepiniz 45 dakika veya daha az zamanda işi bitirirseniz, son 10 dakika arkadaşlarınızla konuşma hakkı kazanacaksınız.*" gibi sözlerle cesaret verilebilir. Öğretmenler, öğrencilere bireysel yardım sağlarsa, onlar da işi tamamlamaya daha fazla yöneleceklerdir (Pala, 2005:175).

#### **1.3. 5. Transaksiyonel Analiz Modeli (TA)**

Eric Berne tarafından kurulan Transaksiyonel Analiz (TA) bir kişilik teorisi ve kişisel değişim ve gelişimi amaçlayan sistematik bir psiko-terapi ekolüdür. TA çeşitli alanlarda uygulama ve analiz yapılmasını sağladığından *terapötik alan dışında, eğitim alanında da kullanılmaktadır.* Öğretmenlerin ve öğrencilerin açık bir iletişim içinde kalmalarını sağlar ve verimsiz yüzleşmelerin oluşmasını önler.

Transaksiyonel Analiz; insanlar, yaşam ve değişim amaçları üzerine 3 temel felsefi önermede bulunur:

- İnsanlar iyidir, yeterlidirler.
- Herkes düşünme kapasitesine sahiptir.

- İnsanlar kendi yazgılarına karar verebilirler ve bu kararları değiştirebilme kapasitesine sahiptirler.

TA' e göre tüm insanlar doğdukları andan itibaren uyaran açlığı ve bunun sonucunda *kabul ihtiyacı* hissederler. Herkes yapılandırma açlığı ve bunun sonucunda *zamanı düzenleme ihtiyacını* hisseder. Yine herkes yaşamda bir pozisyon alma açlığı hisseder ve bunun sonucunda kendisini ve karşısındakini ilişkisinde bir yere *yerleştirme ihtiyacının giderilmesini* ister. Herkes bu açıkları doyurma ihtiyacı içindedir. Bahsedilen 3 temel ihtiyaç giderildiğinde kişi kendisini güvende ve yeterli hisseder. Bu üç temel ihtiyacı birer örnekle açıklamak gerekirse;

***Kabul edilme ihtiyacı:*** Kişi şu soruyu kendisine sorar ve cevaplar. “Beni bir insan olarak dikkate alıyorlar mı? Onların beni bir insan olarak görmelerine ihtiyacım var.”

***Yapılandırma ihtiyacı:*** Doğa boşluktan korkar. İnsan da boşluktan korkar. Yolda tanıdık birisiyle karşılaştığımızda, bize “günaydın” demesini bekleriz. Herhangi bir yere gittiğimiz zaman, ne kadar bekleyeceğiz, ne iş yapacağız ve zamanı nasıl yapılandıracağımızı bilmezsek kendimizi güvende hissetmeyiz ve organize olmaya ihtiyaç duyarız. Günlük hayatımızda saat kaçta kalkacağımızı, işe ne zaman gideceğimizi biliriz. Tatile gittiğimiz zaman hayatımızı yeniden yapılandırmak için önce sarsılır sonra yeniden programlamaya başlarız. Kaçta güneşlenecek, yemeğe kaçta gidilecek... gibi. Bu üç ihtiyacımızı gerçekleştirsek kendimizi iyi hissederiz. Herkes kendisindeki bu ihtiyaçlarla ilgilenmelidir.

***Yerleştirme ihtiyacı:*** Bireyin kendisi ile ilgili değerlendirmesine bağlıdır. Bize “günaydın” diyen birisi ile ilişkiye girdiğimizde, bize değer verdiğini hissederiz. Ya da bize öyle bir bakar ki değerimiz yokmuş gibi hissederiz. Bir ilişkide hangi pozisyonda olduğumuzu anlamaya çalışırız (Akkoyun, 2001:4-13, [www.kocschool.k12.tr/cont/elementary/counseling/makale\\_web.pdf](http://www.kocschool.k12.tr/cont/elementary/counseling/makale_web.pdf)).

Üç temel ihtiyaca daha derinden bakıldığında; *yerleştirme ve yapılandırmanın* da temelde *kabul ihtiyacını* karşılamak için yapıldığı görülür. Herkes ilişkileri içinde, kendisinin veya yaptıklarının çevresi tarafından fark edilmesi için yapılandırma ve yerleştirme yapar. Bir insan asgari düzeyde kabul ihtiyacını karşılamazsa, bir başka deyişle uygun şekilde diğer insanlarla ilişkisinde kendisini bir yere koyamazsa (yerleştiremezse) veya durumunu kabul olabilecek şekilde düzenleyemezse

(yapılandıramazsa) çeşitli psiko-somatik hastalıklar yaşayabilir, hatta ölebilir.

Tüm insanlar “uyaran/kabul/kabul” iletisi için çaba sarf eder. Yaşamda hepimiz varlığımızın onanmasına ihtiyaç duyarız. Kısacası herkes kabul iletisi ihtiyacı hisseder. Özellikle çocuklar için çevrelerinden kabul almak son derece önemlidir. Çünkü onlar ailelerinin ve dünyanın en yeni üyesidirler. Dolayısıyla da, buldukları ortamda ruhsal olarak beslenmek ve özgüvenlerini kazanmak için kabul iletisi almaları ve kabul iletisi alma yöntemlerini öğrenmeleri son derece önemlidir. *Temel güven duygusunu kazanabilmeleri için bebeklerin ve çocukların uygun ve olumlu kabul iletilerini almaları gerekir. Çocuklar olumlu kabul iletisi alamadıklarında, olumsuz da olsa, almak için ne gerekirse yaparlar. Dayak yiyeceğini ya da ceza alacağını bile bile bazı çocukların istenmeyen davranışı tekrarlaması bu nedenledir. Berne’e göre “Diğer kişinin varlığını kabul ettiğini bildiren her eylem kabul iletisidir.”* ([www.kocschool.k12.tr/cont/elementary/counseling/makale\\_web.pdf](http://www.kocschool.k12.tr/cont/elementary/counseling/makale_web.pdf)).

Kabul İletisi türlerini birkaç şekilde sınıflayabiliriz:

- *Sözel ve Sözel Olmayan*
- *Olumlu ve Olumsuz:*
- *Koşullu ve Koşulsuz*

*Sözel ve sözel olmayan:* Bir gülümseme ya da kaş çatma sözsüz kabul iletisidir. Gülümsemenin yanı sıra “*merhaba*” ya da “*Sen de kimsin?*” demek sözlü kabul iletisidir.

*Olumlu ve olumsuz:* Gülümseme olumlu bir kabul iletisi iken kaş çatma olumsuz bir kabul iletisidir.

#### *Koşullu ve Koşulsuz Kabul İletileri*

*Koşullu kabul iletisi:* Belirli bir davranış sonrası verilen kabul iletisidir. Olumlu ve olumsuz olabilir. Eğitici, yönlendiricidir, detay vardır, özeldir, gerçek olmalıdır. “*Matematik ödevini istediğim tarihte getirmenden dolayı memnun oldum.*” (koşullu (+)olumlu kabul iletisi). *Matematik ödevini zamanında getirmemen beni kızdırdı* (koşullu (-) olumsuz kabul iletisi).

*Koşulsuz kabul iletisi:* Sıfatlarla nitelemeyi içeren kabul iletisidir. Koşulsuz kabul iletilerinde iletinin anlamı, kişilerin anlayışına bağlıdır. Dolayısıyla koşulsuz kabul iletisinin

anlaşılması zordur. Problem yaşanabilir, destekleyicidir, geneldir, detay yoktur. Gerçek olmalıdır. *Seni seviyorum*. (koşulsuz (+) olumlu kabul iletisi) *Senden hoşlanmıyorum*(koşulsuz (-) olumsuz kabul iletisi).

Öğretmenler öğrencilere olumlu davranış kazandırılmasında ve sürdürülmesinde kabul iletisi kavramından yararlanabilirler. Yukarıda da belirtildiği gibi, herkes kabul iletisine ihtiyaç duyar. Eğer çocuklar olumlu davranışlar yaptıklarında bu davranışları fark edilir ve anında takdir edilirse, o davranışı yapma sıklığı artacaktır. Takdir ederken dikkat edilmesi gereken birkaç nokta vardır:

- Takdir olumlu davranış yapıldığında anında yapılmalıdır.
- Takdir edilen davranışın etkisi belirtilmelidir.
- Takdirin maddi değil manevi olması gerekir (Akkoyun, 2001:7-8, [www.kocschool.k12.tr/cont/elementary/counseling/makale\\_web.pdf](http://www.kocschool.k12.tr/cont/elementary/counseling/makale_web.pdf)).

***Koşulsuz olumlu kabul iletisi*** ise teşvik etmek için kullanılabilir. Herkesin olduğu gibi çocukların da bir işi yapmadan önce güven duymaya ihtiyaçları vardır. Kişinin kendine güvenini sağlayan en önemli öge ise, varlığının bulunduğu ortamda koşulsuz olarak kabul görmesidir. Bir başka deyişle, ana-babalar ve eğitimciler çocuklara buldukları ortamda “kendileri olma izni” verdiklerinde, onların yapabilme gücüne katkıda bulunurlar. Teşvik ederken aşağıdaki noktalara dikkat etmek işe yarayabilir.

- Çocuğa kendisi gibi olmasının yeterli olacağı belirtilebilir.
- Daha önce başarılı olunan bir konu hatırlatılmalıdır.
- Sonuçtan bağımsız olarak her zaman destek verileceği belirtilmelidir.

Kabul İletisi kavramı kullanılarak etkin bir eleştiri yapılabilir. İnsanlar genellikle kişiliklerine yönelik yapılan olumsuz eleştirilerden rahatsız olurlar ve kişiliklerine yönelik eleştiri yapan kişilerden uzaklaşırlar. Bir başka önemli nokta ise, kişiliğe yönelik yapılan eleştirilerin tam ve doğru olarak anlaşılabilmesidir. Örneğin 14 yaşındaki bir gence “saygısızsın” dendiğinde bunu söyleyen kişi ile 14 yaşındaki genç saygısızlıktan farklı anlamlar çıkarabilmektedir. Bu nedenle işe yarar bir olumsuz eleştiri yapılacaksa bu, kesinlikle davranışa yönelik olmalıdır. Kabul İletisi kavramı ile bakacak olursak *eleştiri “koşullu olumsuz kabul iletisi” ile yapılmalıdır* ([www.kocschool.k12.tr/cont/elementary/counseling/makale\\_web.pdf](http://www.kocschool.k12.tr/cont/elementary/counseling/makale_web.pdf)).

Öğrenciye kabul iletisi vermenin bir yöntemi de sandviç tekniğidir. Bu teknik; koşullu olumsuz kabul iletisinden önce ve sonra olumlu kabul iletisi vermektir. Böylece kişilikle değil, davranışla ilgili bir olumsuzluk olduğu daha net belirtilebilir. Özetle önce (+) sonra (-) daha sonra (+) kabul iletisi vermek sandviç tekniğini oluşturur. ( + / - / + ) Örneğin öğrencisinin sınıf içinde parmak kaldırmadan konuşmasından rahatsız olan bir öğretmen, sandviç tekniğini kullanarak bu eleştirisini aşağıdaki gibi yapabilir. *Senin dersimle ilgilenmenden hoşlanıyorum* (koşullu + kabul iletisi). *Parmak kaldırmadan konuşman sınıfı yönetmemi zorlaştırıyor* (koşullu - kabul iletisi). *Ben sana güveniyorum* (koşulsuz + kabul iletisi) ([www.kocschool.k12.tr/cont/elementary/counseling/makale\\_web.pdf](http://www.kocschool.k12.tr/cont/elementary/counseling/makale_web.pdf)).

Taibi Kahler ve Hedge Capers (1974) kabul iletisi almak için insanların çocukluklarında bazı *zorlayıcı mesajları* dikkate aldıklarını keşfetmişlerdir. Çocuklar ancak anne babalarının istedikleri şekilde davranırlarsa fark edilebileceklerini ve dolayısı ile, kabul iletisi alabileceklerini fark ederler. Ebeveynler bu mesajlarını sözel ya da sözel olmayan şekillerde verebilirler. Taibi Kahler'e göre çocuklar 0-6 yaşları arasında kabul iletisi alabilmek için bazı sürücüleri kullanmayı (zorlayıcı mesajları dikkate almayı) öğrenir. Bunun anlamı *eğer... olursam iyi olabilirim*, çevremden kabul iletisi alabilirimdir. Bu sürücüler zorlayıcı mesaj olarak da adlandırılır. Kişi ancak bu mesajdaki gibi davranırsa kabul iletisi alabileceğine inanır. 5 adet zorlayıcı mesaj/sürücü şunlardır:

1. *Mükemmel Ol*
2. *Gayret Et*
3. *Çabuk Ol*
4. *Hoşnut Et*
5. *Güçlü Ol*

Sürücüler, çocukken öğrenilen ve sonra içselleştirilen kabul iletisi kazanma yöntemleridir. Çocuklar ve stres altında iken biz yetişkinler böyle davranmak zorunda olduğumuzu hissederiz. Oysa farklı davranma seçenekleri her zaman vardır. Bu seçenekleri fark etmek ve harekete geçirmek için “şu an ne istiyorum? ya da “şu an yapmam gereken, ihtiyacım olan ne?” sorularının cevabına odaklanmak etkili olabilir. Bu soruların cevabı yaşanan “anda”, “şimdi-burada” olan biteni fark etmemizi sağlar. *Bu farkındalık “zorlayıcı mesajın (sürücünün) sizi değil, sizin zorlayıcı mesajı (sürücüyü) yönetmenize” yardımcı olur.* Zira eğer kişi zorlayıcı mesajı (sürücüyü) fark eder ve kendisine gerekli izni verirse, bu sürücünün olumlu tarafını kullanabilme şansına sahip olur. Tüm zorlayıcı mesajların etkisini azaltmak için öncelikle destekleyici,

umut dolu bir yaklaşım gerekir. Bir izin ya da zorlanma karşısında antitez oluşturmak için önyargısız ve kararlı bir tutum gerekir. Özellikle çocukları yetiştirirken ve okulda eğitim verirken onların kabul iletilerini özgürce alıp verebilecekleri bir ortam yaratmak önemlidir. Bir başka önemli nokta ise, kabul edilmek ya da kabul iletileri almak için tek yöntemin “mükemmel olmak, hoşnut etmek, çabuk olmak, gayret etmek, güçlü olmak” sürücülerinden birini kullanmak olmadığı mesajını çocuklara göstermek, anlatmak ve hissettirmektir.

*Kabul edilmek, fark edilmek* tüm insan ilişkilerinde ve yaşantımızın geçtiği her ortamda son derece önem taşır. Çocuklar yaşamak ve ihtiyaçlarını gidermek için kabul iletileri kazanma yöntemlerine ihtiyaç duymaktadır. Tüm çocuklar anlama ve karar alma kapasitesi ile dünyaya geldiklerinden kabul iletilerini toplamak için de buldukları ortamda çeşitli stratejiler geliştirirler. Bu stratejilerin toplamı kişiliği oluşturur. Bir başka deyişle sürücüler kişiliğimizin bir parçasıdır.

*Zorlayıcı Mesaj* kavramı, kişinin kendisini ve ilişki kurduğu diğer kişiyi tanımak için bir araç olarak kullanılabilir. Eğitimde ve kişilerarası ilişkilerde, iletişim yöntemlerinde, psikolojik danışmanlıkta TA'yı uygulayan profesyonellerin oldukça işine yaramaktadır. Bu kavrama bakarken unutulmaması gereken önemli nokta; hiç kimsenin *tek bir sürücüsü olmamasıdır*. Ancak bir tanesi baskındır. Baskın olan sürücü, stres anlarında verilen tepkilerle daha net ortaya çıkar. Bununla birlikte, her sürücünün olumlu ve olumsuz yönleri mevcuttur. Okul ortamında bir zorlayıcı mesajın etkisinde olma eğiliminde olan çocuklara sürücülerini kullanmadan da kabul alabilecekleri mesajı verilmesi, kişiliklerinin gelişmesine önemli katkıda bulunabilir. Aileler gibi özellikle ilköğretimdeki eğitimciler de çocukların sürücülerin olumsuz etkisini yaşamayı önleyebilir ([www.kocschool.k12.tr/cont/elementary/counseling/makale\\_web.pdf](http://www.kocschool.k12.tr/cont/elementary/counseling/makale_web.pdf) -, Akkoyun, 2001:124-126).

### **1.3.6. Ben Sorun Çözebilirim (BSÇ) Modeli**

Ben Sorun Çözebilirim Modeli David Spivak ve Myrna B. Shure tarafından 1970'li yılların ortalarından beri geliştirilen ve 1992 yılında el kitabı yayımlanan, bilişsel yaklaşıma dayalı bir Kişilerarası Bilişsel Sorun Çözme Programıdır.

Bu modele göre 4 yaşından itibaren çocuklar davranışların nedenlerini, insanların ne hissettiklerini ve bir sorunu çözenin birden fazla yolu olduğunu öğrenmektedirler. Ayrıca herhangi bir fikrin iyi bir fikir mi yoksa kötü bir fikir mi olduğuna karar

verebilmektedirler. Bu nedenle programın temel amacı, çocuklara ne düşüneceklerini değil nasıl düşüneceklerini öğrenmeleri için yardım etmektir. Bu program çocuklara, çatışma çıktığında ne yapacaklarını söylemez, çocuklara sorunlar üzerinde düşünmeyi ve sorunlarla ilgili kendi görüşlerini dile getirmeyi öğretir.

BSÇ programının üç farklı versiyonu vardır: Okul Öncesi Çocuklara Yönelik BSÇ Programı (59 ders), İlköğretim 1.,2. ve 3. Sınıf Öğrencilerine Yönelik BSÇ Programı (83 ders), İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerine Yönelik BSÇ Programı (77 ders).

BSÇ programında yer alan her ders için 15–20 dakika önerilmekte ve sınıflarda düzenli olarak uygulandığı takdirde (her gün bir ders) bu program yaklaşık 4–5 ay içerisinde tamamlanabilmektedir.

BSÇ programı iki temel bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, sorun çözmeye yönelik üç ön-beceri öğretilmektedir. İkinci bölümde ise sorun çözme becerileri öğretilir. Programdaki ön beceriler çocuklara BSÇ kavramlarının öğretilmesini, hem kendilerinin hem de başkalarının duygularını tanımayı ve farklı bakış açılarını anlamayı içermektedir. Bu-ön beceriler kısaca aşağıda açıklanmıştır.

**BSÇ sözcük dağarcığı ve öğretimi:** Programın bu aşamasında çocuklara sorun çözme sürecinde kullanılan temel sözcükler öğretilir. Çocuklar bu sözcükleri biliyor hata günlük yaşamalarında kullanıyor da olabilirler; yine de BSÇ dili olarak tanıtılır. Aşağıdaki sözcük çiftleri, sorun çözmek için gerekli bir ön beceri olarak derslerde çocuklara öğretilir:

-dır / değil  
ve / ya da  
bazı / bütün (hepsi)  
aynı / farklı  
neden (niçin) / çünkü  
belki / olabilir  
adil / adil değil  
eğer/ o zaman  
önce / sonra  
şimdi / daha sonra

**Kendi duygularını ve başkalarının duygularını tanıma:** Bu ikinci ön-beceride, kişinin kendi duygularını ve başkalarının duygularını doğru teşhis etmesi öğretilmektedir. Bu nedenle çocukların temel duyguları tanımalarına yardım edilir.



Sorun çözüme sürecinde davranışların bireylerde yol açtığı duygular vurgulanır. Çocukların dikkati, kendi davranışlarının başkalarında yol açtığı duygulara ve başkalarının davranışlarının da kendilerinde yol açtığı duygulara çekilir. Örneğin; “*sen böyle davranınca, ... ne hissetmiş olabilir?*” ya da “*...olunca sen ne hissettin*” gibi sorular sorulur.

**Diğer kişilerin bakış açısını dikkate alma:** Bu üçüncü ön beceride çocuklara, sorun olan kişilerin karşılıklı olarak birbirilerinin bakış açısını anlamaya çalışmaları öğretilmektedir.

Bu aşamada yetişkin, taraftarların sorunu nasıl algıladıklarını öğrenmek ve sorunu netleştirmek için, “*Ne oldu? Sorun nedir?*” gibi sorular sormaktadır. Yetişkin, anlatılanlardan sonra, sorunu kısaca özetleyerek, taraftarların bu olumsuz durumu ve olumsuz etkilerini ortadan kaldırmak için neler yapabileceklerini düşünmelerini ister. Örneğin; “*Ali senin kitabını çekiştirdi, sen de onu ittin; şu anda ikiniz de öfkeli ve üzgünsünüz. İkinizin de kendini kötü hissetmemesi için bir düşünün bakalım, ne yapabilirsiniz?*”

BSC Modelin ikinci bölümünde çocuklara ön beceriler kazandırıldıktan sonra, sorun çözüme becerileri öğretilir. BSC modelinde çocuklara kazandırılmaya çalışılan üç temel sorun vardır:

- Birden fazla çözüm yolu önerme,
- Her çözüm yolunun olası sonuçlarını dikkate alma,
- Hangi çözüm yolunun seçileceğine karar verme (Öğülmüş, 2004: 69–96).

### **1.3.7. Akıl-Sonuç (Dreikurs) Modeli**

Pozitif disiplin modeli olarak da adlandırılan bu disiplin modeli, Rudolf Dreikurs ve Jane Nelson ve arkadaşlarının sınıf düzeni üzerindeki araştırmaları ile Alfred Adler’in kuramına dayanmaktadır (Celep, 2002: 194).

Dreikurs’a (1982) göre öğrenciler gereksinimlerini karşılamak için *dikkat çekmek, güç aramak, intikam almak ve yetersizlik göstermek* gibi yanlış davranışlar içinde olurlar (Pala, 2005:174). Çocuklar bir yere ait ve önemli olduklarını hissettikleri durumlarda başarılı olurlar, yeteneklerini ve sosyal ilgi alanlarını geliştirirler. Ters durumlarda yani ait ve önemli olmadıklarını hissettiklerinde “hayatta kalma” gibi savunmacı bir davranış içine girerler. “*Hayata kalma davranışı, ait olma ve önemli olmayı*

*bulma yolundaki yanlış amaçlara dayanır ve yersiz dikkat çekme, olumsuz güç kullanma, ölç alma veya vazgeçme formunu alabilir.”* Çocuklar ait olma ve önemli olmanın birincil amaçlarına bu şekilde davranmakla ulaşamayacaklarından, bunlara yanlış amaçlar denilmektedir ( Nelson ve Diğerleri, 2002: 82). Bu nedenle öğretmen, öğrencilerin yanlış davranışlarının anlaşılmasında, sınıf içi süreçlerde bunları dikkate alarak baş edebilmelidir (Pala, 2005:174).

Çocuklar, ancak demokratik ortamlarda öğretmenlerine uygun tepkiler verirler. Öğretmen, yanlış davranış sergileyen öğrencilere uygun danışmanlık yaparak pozitif disiplini sağlar (Tosun, 2002:131). Nelson, Lott ve Glenn’in göre, pozitif disiplin, çocukların kendi hareketlerini kontrol edebilmelerine ve problemlerini çözebilmelerine yardımcı olan bir tekniktir. Aynı zamanda pozitif disiplin, çocuklar toplumsal kuralları öğrenirken kendileri hakkında iyi şeyler hissetmelerine de olanak sağlamaktadır.

Pozitif disiplin için oldukça önemli bir kaç unsur bulunmaktadır. *Çocuklara seçenekler sunmak, öğrenme için doğal ve mantıklı sonuçlar kullanmak, pozitif yaşam becerileri için gerekli olanları bir araya getirmek ve problem çözme becerilerini çocuklara öğretmektir.* Çocuklara seçim hakkı verilmesi, sorumluluk alma ve özgürlüklerini artırma duygularını cesaretlendirecektir. Doğal sonuçlar, yemeğini reddeden çocuğa aç kalacağını, sütü bardağına koyarken döken çocuğa temizlemesi gerektiğini söyleme oldukça basit fakat etkili davranışlardır. Ayrıca sonuçları öğrenme, çocuklarla sonuçlar hakkında konuşma ve onlara önceden tahmin etme fırsatı vermeyi de sağlayacaktır. Çocuklar hata yapmadan öğrenebilecekleri gibi hata yaparak da doğruları görebileceklerdir ki bu da oldukça yararlı bir stratejidir. Sonuçları tahmin etme, problem oluşmadan önce durumları değerlendirme fırsatı da vermektedir. Mantıklı sonuçlar, karmaşık olmakla beraber oldukça etkilidir. Örneğin; soğuk bir havada paltosunu giymekte direnen bir çocuğa ya evde kalması veya paltosunu giyerek dışarı çıkmasını söylemek. Mantıksal sonuçların kullanımı, çocuklara seçim yapma olanağı verir. Örneğin; “Alican hikâyemizi bölüyorsun. Ya sessizce otur ya da masana git. Seçimini sen yap”. Burada önemli olan onun davranışını değiştirmeye çalışmaktır. Yetişkin davranışlarıyla çocuğun kendi davranışları arasında bir bütünlük sağlamak, pozitif disiplin için çok önemlidir. Pozitif disiplin kuralları uygulanırken, yetişkinin konuşurken çocuğun seviyesine inerek, ismini kullanarak yardımcı olacağı, dikkatinin üzerinde olduğu vurgulanarak ve konuşurken çocuk üzerinde odaklanarak uygun davranış modeli olduğu

unutulmamalıdır. Ayrıca pozitif yaşam için gerekli olan tamamlayıcı unsurları kullanan yetişkin, çocuğun yaptığı seçimden sorumlu olmasını da çocuğa öğretecektir. Problem çözücü olmalarında birinci adım, çocuklara problem ortaya çıktığında sakin olmalarını öğretmek ve problem üzerinde odaklanmalarını sağlamaktır. İkinci adım herkesin anlatmak istediklerini anlatma fırsatı vermektir. Daha sonra yetişkinler, çocukların açıklamalarından problemi tanımlayarak çocukların birbirleriyle uzlaşmalarını sağlamalıdır. Çocuklara kendi problemlerini çözmeyi öğreten yetişkinler, aynı zamanda çocuklara davranışlarına dikkat etmeleri ve kendi kontrollerini olumlu değerlerde geliştirmeleri için onlara fırsat vermelidirler. Problem çözme teknikleri yoluyla, çocuklar kendi duygularına ve diğerlerinin duygularına değer vermeyi ve ifade etmeyi öğreneceklerdir. Şiddet olmadan çatışmaları çözümlenmeyi de bu yolla kazanacaklardır (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/147/dincer.htm>).

Pozitif disiplinin en önemli unsuru mantıksal sonuçlardır (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/147/dincer.htm>). Öğrencilerin besleyici bir ortamda kendi davranışlarının sorumluluğunu almalarına yardımcı olan mantıklı sonuçların, etkili olması için aşağıdaki önerilerin göz önünde bulundurulması gerekir:

1. Her sonuç yanlış davranışla ilişkili olmalıdır.
2. Çocuğa seçme şansı verilmelidir. “Koridorda mı yürümek istersin, dışarı mı çıkmak istersin.”
3. Güvenlik ve tehlikeli durumlar, mantıklı sonuçların kullanımını engelleyebilir.
4. Mantıklı sonuçlar, çocuğun amacını ve davranışını göz önünde bulundurduğunda çok işe yarar (Tosun,2002:131).

Pozitif disiplin öğrenci-öğretmen arasındaki karşılıklı oluşturulan saygıya dayanmaktadır. Öğrenciler böyle ortamlarda akademik ve sosyal becerilerini geliştirirler. Pozitif disiplini sağlamanın 14 aracı vardır ( Nelson ve Diğerleri, 2002:169):

**Bölüm 1.02 Sınırlı seçimler:** Öğretmenler, öğrencilerden sorunun çözümünde, en az iki kabul edilebilir ve uygun seçenek sundukları takdirde, sorun daha kolay çözülür. Burada dikkat edilmesi gereken nokta uygun ve kabul edilebilir seçeneklerin sunulmasıdır. Örneğin; *öğrencilere okumayı öğrenmek, okula gitmek* gibi bir seçenek sunmak uygun değilken, “*Bu kitabı ya da şu kitabı okuyabilirsiniz.*” demek ise uygun ve kabul edilebilir bir seçenektir.

**Sınıf işleri:** Sınıf işlerini belirlemek, öğrencilerin ait ve önemli olduklarını hissetmelerine yardımcı olur. Aynı zamanda da

öğrencilerin yapacakları işlerinin olması, öğretmenin işlerini hafifletir. Her öğrenci için uygun bir iş tahmin etmede, beyin fırtınası tekniğinden yararlanılarak, şunlara benzer sınıf işleri belirlenir: *İş tablosunu yapmak, kâğıtları dağıtmak, kâğıtları toplamak, ders planı tahtasını süslemek, sınıfı süslemek, kitaplığı düzenlemek, çöp kutusunu boşaltmak...* gibi. Ayrıca, bu işlerin yapılıp yapılmadığını kontrol etmek de, bir öğrencinin görevi olarak verilir. İşler her hafta değiştirilerek olası çatışmalar da önlenir ( Nelson ve Diğerleri, 2002:170-172).

**Problem çözmek:** Sınıf toplantıları dışında kolaylıkla çözülebilen, sınıftaki güçlükler genelde öğretmenden ziyade öğrencinin kendi davranışı için sorumluluk almasına izin verir. Öğretmen, bu tür durumlarda aşağıda verilen problemi çözüm aşamalarını öğrencilere öğretmek, sorumluluk almalarını sağlayabilir:

1. **Görmezlikten gelin**
  - a) Tepki vermek yerine oradan yürüyerek uzaklaşın.
  - b) Sakinleşmek için iyi bir zaman bekleyin.
2. **Konuyla ilgili herkesle sakın bir şekilde konuşun**
  - a) Ne hissettiğinizi paylaşın ve başkalarının da ne hissettiğini dinleyin.
  - b) Problemin çözümüne katkıda bulunmak için yaptığınız şeyin sorumluluğunu alın.
3. **Kazanma-kazanma çözümü üzerinde anlaşın.**
  - a) Fikir için beyin fırtınası yapın.
  - b) Herkes için işe yarayacak çözümü seçin.
4. **Problemi sınıf toplantısı gündemine koyun.**
  - a) Birbirinize danışın ve problemde öğrenin.
  - b) Daha fazla fikir için daha fazla insanla kafa yorun ( Nelson ve Diğerleri, 2002:173-174).

**Saygıyla ve ilgiyle başladığına devam edip onu sonuca bağlamak:** Öğretmenler, öğrencilerden yapmalarını istedikleri şeylerin mantıklı olduğunu ve onlardan isteklerini saygıyla ifade ettiklerinde, öğrenciler genelde işbirliğine yanaşacaklardır. Öğretmen, bir konu üzerinde öğrencilerle anlaşmışsa, anlaşmalarını korumaları için onlara özenle ve saygıyla hatırlatması gerekebilir. Bu yöntemin aşamaları şunlardır:

1. Bir konu hakkında herkesin duygu ve düşüncelerini dile getirebileceği arkadaşça bir tartışmayı başlatın.
2. Olası çözümler için beyin fırtınası yapın; kafa yorun ve öğretmen ile öğrencilerin birlikte yada öğrencilerin kabul ettikleri öneriyi seçin.
3. Belirli bir zaman limitinde anlaşın.
4. Öğrencilerin belirlenen zeminde buluşulamayacağını bilmek için yeterince iyi olduklarını anlayın ve basitçe onları sorumlu tutarak anlaşmanın kendinize ait bölümünü devam ettirip sonuca bağlayın ( Nelson ve Diğerleri, 2002:175-176).

**Soru sorun; ama ne, niçin ve nasıl demeyin:** Öğretmenlerin çoğu, öğrencilere ne olduğu, niçin olduğuyla ilgili ne düşündüklerini, kendilerini nasıl hissettiklerini ve bilgiyi gelecekte nasıl kullanacaklarını sormak yerine ne olduğunu, niçin olduğunu, nasıl hissetmeleri gerektiğini ve ne yapmaları gerektiğini söylerler. Bu tavır, öğrencilerin sorumluluk ve yorum becerileri konusunda cesaretlerini kırar. Örneğin; öğretmen öğrencilere, “*Sınıfı herkesin birbirini görebileceği şekilde nasıl düzenleyebileceğimiz konusunda bir fikri olan var mı?*” gibi bir soru sorduğunda öğrencileri bu sorun hakkında düşünüp, çözüm üretmelerini sağlamış olur.

**Soruları tekrar düzenlemek:** Öğrenci davranışlarını yeniden düzeltmenin en iyi yollarından biri de, değiştirilmek istenen davranışla ilgili sorular sormaktır. Örneğin, sınıf çok gürültülü olmaya başladığında, “*Kaç kişi, buranın bir insanın zihnini toplaması için fazla gürültülü olduğunu düşünüyor, kaç kişi böyle düşünmüyor?*” gibi bir sorunun sorulması öğrencilerin davranışlarını yeniden düzenlemelerini sağlar.

**Hiçbir şey yapmamak (doğal sonuçlar):** Bazen öğretmen, sorunlu davranışlar karşısında hiçbir şey yapmayarak da öğrencileri davranışlarının doğal sonuçlarıyla karşı karşıya bırakabilir. Bu yöntem, öğrencilerin rahatsız edici davranışlarını kendi kendilerine durdurmalarını ya da sınıf arkadaşlarının onlara durmalarını söylemelerini sağlayabilir.

**Ne yapılacağına karar vermek:** Öğretmen, ancak kendi davranışını kontrol edebilir, öğrencilerin saygılı bir şekilde hareket etmelerini sağlayabilir, ama onların kendilerini saygın hissetmelerini sağlayamaz. Öğretmen, öğrencilerin kendilerine saygılı hissetmeye teşvik etmek istiyorsa, kendi davranışlarını kontrol ederek onlara model olmalıdır. Saygı ve teşvik etmenin en önemli bölümü, öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol etme hakkına saygı duymaktır. Öğrenci seçeneklerden, haberdar olmalı, neyi yapıp yapmayacağına kendisi karar vermelidir.

**Saygı ve ilgiyle hayır demek:** Öğretmen saygı ve ilgiyle bir şeye niçin hayır dediğini nedenleriyle açıklarsa öğrenciler öğretmenin “hayır” cevabını kabul edebilirler.

**Çok iş, az laf:** Öğretmen daha az konuşup daha çok iş yaptığında bu durum öğrencilerin dikkatini çekecektir. Bu nedenle öğretmen sürekli konuşmak yerine, öğrencilerin dikkatini çekecek faaliyetler içinde olursa sınıf içinde daha az problemle karşılaşacaktır.

**Herkesi aynı kefeye koymamak:** Öğretmenler genellikle öğrencileri aynı kefeye koymak yerine bir öğrenciyi seçerler. Örneğin, bir öğrenci yanındaki arkadaşıyla konuştuğunda, öğretmen bu öğrenciyi hemen uyarır. Oysaki öğretmenin, “Çocuklar burada çok gürültü oluyor.” demesi daha doğru olacaktır. Herkesi aynı kefeye koyarak, probleme katılan herkesten ne yapabileceklerini düşüncelerini isteyerek, onların üretkenliğini artırır.

**Pozitif mola:** Öğretmen öğrenciye, bazen yanlış davranıp hata yaptığında molaya ihtiyaç duyabileceğini anlatmalıdır. Mola, öğrencinin duygularını fark etmesi, sakinleşmesi ve daha sonra ne yapacağına karar vermesi için ortam sağlar. Mola ceza değildir, öğrencinin kendini daha iyi hissedip sakinleşmesi için ayrılan zamandır. Öğrenci mola için ayrılan yerden, kendini daha iyi hisseder hissetmez ve ne zaman olduğuna karar verirse gruba tekrar katılabilir.

Öğretmen, öğrencilere hissettikleri şeylerin uygunsuz olmadığını, ama davranışlarının uygunsuz olduğunu anlatmalıdır. “*Davranışınız uygun değilse, size mola yerine gitmenin bir faydası olup olmayacağını sorabilir miyim?*” Böylece, bir öğrenci için seçilebilecek tek seçenek mola olduğunda, o öğrenciyi sorumluluk almaya davet etmiş olur.

Öğretmen, mola yerine gönderdiği öğrenciyi, molanın kendisine iyi geleceğine ikna etmelidir. Mola verilen öğrenciye, yaptığın şeyi düşün demenin pek bir faydası yoktur. Öğretmenin, “*Molada iken iyi hissetmene yardım edecek bir şeyler yap. Çünkü kendini iyi hissettiğinde daha iyi şeyler yapacağını biliyorum.*” demesi daha faydalı olacaktır (Nelson ve Diğerleri, 2002:176-189).

**Aile-öğretmen-öğrenci toplantıları:** Aile-öğretmen toplantılarında amaç, öğrencilerin teşvik edilmesi ise, bu toplantılara öğrenciler de katılmalıdırlar. Sadece aile-öğretmen toplantılarının yapılması doğru değildir. Bu tür toplantıların olmaması daha doğrudur. Aile-öğretmen-öğrencilerden oluşan toplantıların teşvik edici bir unsur olması için aşağıdaki gündem maddeleri önerilmektedir:

1. Ne iyi gidiyor?
2. İyi giden bir şeyi teşvik etmek ve desteklemek için neye ihtiyaç duyuluyor?
3. Hangi alanlarda düzeltme(iyileştirme) faydalı olacak?
4. Düzeltmeyi desteklemek için neye ihtiyaç duyuluyor? ( Nelson ve Diğerleri, 2002:189).

**Küçük adımlar:** Öğretmen gözlerini yükseğe dikerse öğrenci başaramayıp, cesareti kırılabilir. Bir şeyi başarmak, düzeltmek birden bire olmaz. Bunun için küçük adımlar atmak gerekir. Her küçük adım, kişiyi daha ileriye götürecektir( Nelson ve Diğerleri, 2002:191-192).

Yukarıda kısaca tanıtilen pozitif disiplin sağlama araçlarının amacı: *“...öğrencilere, yetişkinler yanlarında olmadığına onlara hizmet edecek yaşam becerilerini vermek; onların üretici olmayan davranışlara bağlanma ihtiyacı duymamaları için ait olma ve önemli olma duygusunu hissetmelerine yardım etmektir.”* (Nelson ve Diğerleri, 2002:192).

Öğrenci özerkliğini arttırdığı ve önleyici bir disiplin anlayışına sahip olduğu varsayılan Akıl-Sonuç Modelinin eleştirilen yönleri ise şunlardır:

Bu modelin temel varsayımı, çocukların kendi eylemlerinin doğal ve mantıklı sonuçlarıyla karşı karşıya kalmalarıdır. Böylece, utanç verici cezalandırma yöntemleri kullanılmadan çocukların gerekli kuralları öğrenmeleri mümkün olabilecektir. Kazepides'e (1978) göre “doğal veya mantıksal sonuçlar” aslında “ceza” kavramının yerine kullanılan boş kavramlardır ve ceza uygulamasının yerine geçebilecek bir şey bulmaya yönelik boş bir çabadır (Akt: Büyükdüvenci, 2001:74).

Mantıklı ve doğal sonuçların ceza yerine kullanılan boş kavramlar olduğunu Dr. Thomas Gordon da ileri sürmektedir. Modeldeki temel kavramlardan biri; yetişkinlerin kurgulamadığı, ancak kendiliğinden olagelen “doğal sonuçlar” dır. Örneğin; ayakkabılarını bağlamayı unutan çocuk bu unutkanlığı sonucunda düşer ve dizini yaralar. Çektiği acı doğal bir sonuçtur. Anababalar, çocuk düştüğü için teselli etmeye kalkıştırlarsa, onun doğal sonuçtan ders çıkarmasını engellemiş olurlar. Bu şekilde teselli edilmeyen çocuk, bir dahaki sefer ayakkabısının bağını bağlamayı unutmaması gerektiğini öğrenecektir. Bu örnekteki doğal sonuç, çocuğun acı çekmesine neden olduğu için istenilen davranış meydana gelmektedir. Gordon'a göre, eğer istenilen davranış, çocuğun acı çekmesi sonucunda oluşuyorsa, doğal sonucun cezadan farklı bir yanı da yoktur(Gordon, 2004b:31-32).

Modelin başka bir temel kavramı da; yetişkinlerin amaçlı kurguladığı ve yönettiği “mantıklı sonuçlar” dır. Örneğin; akşam yemeğine geç gelen genç, yaptığının mantıklı sonucuna katlanmalı ve yemek yemeden yatmalıdır. Gordon'a göre gencin akşam

yemeğine geç gelmesinden dolayı yemek yemeden yatması hiçbir şekilde mantıklı bir sonuç değildir. Çocuğunu mantıklı sonuca katlanmak zorunda bıraktığını söyleyen anababa, aslında çocuğunu cezalandırmakla hissettiği suçluluk duygusunu bu şekilde hafifletmekte ve kendilerini haklı çıkarmaya çalışmaktadırlar. Oysaki, bu örnekteki mantıklı sonucun ceza olmaması için; gencin bir şeyler atıştırması ya da kendi başına bir şeyler hazırlayıp yemesidir (Gordon, 2004b:31-32).

Mantıklı ve doğal sonuç modeline yönelik yukarıda yapılan eleştiriler, anababaların ve öğretmenlerin bu yöntemi kötüye kullandıkları durumda doğru olabilir. Yukarıdaki örnekte genç akşam yemeğine geç geldiği için yemek yemeden yatması mantıklı bir sonuç olmadığı, kesinlikle ceza olduğu belirtilmişti. Ancak anababa, genci böyle bir sonuçla karşı karşıya bırakmadan önce, gençle konuşup akşam yemeğine geç kaldığında nasıl bir sonuçla karşılaşacağını konuşmuşlarsa, yemek yemeden yatma sonucu da birlikte kararlaştırılmışsa, o zaman böyle bir sonucun hiçbir şekilde ceza olduğu savunulamaz.

Öğretmen, öğrencilere davranışların sonuçlarının, onların seçimlerinin sonuçları olduğunu anlatmalıdır. Öğrenci, kendi yaptıklarından dolayı başkalarını suçlamak yerine, kendi seçimlerinin sonucunda, istenmeyen bir sonuçla karşı karşıya kaldığını öğrenmelidir. Bu şekilde mantıklı sonuçlar kişisel sorumluluk kapsamında, öğretmenler tarafından öğrencilere öğretildiğinde uygun bir yöntemdir. Ancak mantıksal sonuçlar yöntemi doğru bir şekilde uygulansa bile, öğretmenin mantıksal sonuçların nadiren gerekli ve yalnızca bir olasılık olduğunu unutmaması gerekir. Bunun yerine öğretmen, karşılaşılan sorunların çözümlerini öğrencilerle birlikte aramaya çalışması çoğu zaman daha etkilidir ( Nelson ve Diğerleri, 2002:213-218).

### **Bölüm 1.03**

#### **Bölüm 1.04**

#### **1.3.8. Etkili Öğretmen (Gordon) Modeli**

Gordon, disiplin kavramının anlamını açıklarken, psikologların kullandığı denetim odağı sözcüğünden yararlanmaktadır. Yapılan araştırmalarda iç disiplimli kişilerin denetim odağı kişinin içinde, dış disiplinde denetim odağı kişinin dışında olduğu ortaya konulmuştur ( Gordon, 2004b:7,8, 30). Öğretmen yaklaşımları öğrenci üzerinde iki farklı disiplin tutumu yaratmaktadır: iç disiplin (self-discipline- Selbstdisziplin, Alm.), dış disiplin. İç disiplin; kişinin kendi kendini yönetmesi ve kendi kendini denetlemesidir. Dış disiplin ise başkalarının dıştan yönlendirmeleri sonucunda oluşan disiplindir.



Bireylerin olayları yorumlama biçimleri, onların denetim odaklarını ortaya çıkarır. Genellikle dış denetim odağına sahip olan insanlar, iç gelişme ya da sonuçları kendi çabalarına bağlarken, başarısızlığın sorumlusu olarak da, dış etkenleri ileri sürerler. İç denetim odağına sahip olanlar ise, ayırım yapmadan her türlü iç ya da dış olumsuz olayların temel sorumlusu olarak kendilerini görürler. Bu tür insanlar kendi yaşamlarının sahibidirler ve istenen sonuçların ancak insanların bilinçli çabalarıyla olabileceğini savunurlar.

Denetim odağı, bireyin içinde bulunduğu koşullar tarafından biçimlendiğinden, değiştirilmesi de çevresel koşulların yeniden düzenlenmesiyle olanaklıdır. Bunun için tutarlı politikalara ihtiyaç vardır. Öğrencilerin demokratik ortamlarda eğitim almaları, kendi kararlarını vermeleri, özgürce girişimlerde bulunmaları, destek almaları, yaşadıklarını arkadaşlarıyla paylaşmaları ve geleceğe dayalı hedeflere ulaşmaları, onların iç denetim odağına sahip olmalarını kolaylaştıracaktır.

Denetim odağının dış etkenlerden iç etkenlere doğru değişebileceğine bir örnek vermek gerekirse; okulu terk etme sınırında bulunan bazı öğrencilerin, bilgisayar destekli öğretim sayesinde yeniden okula kazandırılmış olmalarıdır. Okulu terk ederken öğrencilerin dünyaya bakışını bilgisayar destekli öğretim bile değiştirebiliyorsa, sınıftaki öğretmenlerin yapabileceği birçok şey vardır ( Şimşek, 2000: 38).

Gordon; yüzyıllardan beri insanların, denetleyen disiplin yöntemlerini ufak tefek değişiklikler yaparak kullanılmalarında ısrar etmelerinin nedeni; bu yöntemleri kullanmadıklarında ödün vereceklerini düşünmeleridir. Bu nedenle denetleyiciler, çocuklarla olan ilişkilerinde bu rolden hoşlanmadıkları için disiplinli olma rolünü oynamakta direnirler. Oysaki dış disipline gerek duyulmadan, öğrencilerin kabul edilmeyen davranışlarını değiştirebilmeleri için, onları etkileyecek ve böylece her iki tarafın gereksinimlerini karşılayacak birçok yöntem vardır (Gordon, 2004b:105,106). Bu yöntemlere geçmeden önce, öğretmenlerin, öğrencileri denetlemede en çok kullandıkları yöntemler olması nedeniyle, ödül ve ceza üzerinde durulacaktır.

Denetleyen bir kişi olarak öğretmen, gücünü kullandığı ceza ve ödüllerden alır. Yetişkin çocuk ilişkisinde her zaman büyük bir güç farklılığı vardır. Yetişkin kişinin çocuğu ödüllendirip cezalandırma olanakları, çocuğunkinden daha fazladır. Ancak, çocuklar ergenlik dönemine girince, durum değişmeye başlar. Öğretmenlerin verecek pek çok ödül ve cezaları vardır. Bunları

nasıl kullandıkları ve neden etkili olmadığı aşağıda anlatılmıştır (Gordon 2004b:22-23).

Öğrencilerin davranışlarını denetlemede ödül ve övgü sık sık kullanılmaktadır. Bu yüzden bu yöntemlerin etkili olup olmadığı kimsenin aklına gelmez. Öğretmenler, kendilerine yardımcı seçme, iyi ödevleri ilan tahtasına asma, yüksek not verme... gibi ödülleri cömertçe kullanırlar. Ayrıca öğrencileri, kendi istekleri doğrultusunda davranmaları için şu sözlerle överler: “Ev resmini çok güzel çizmişsin.”, “Ödev kâğıdın çok düzgün.” , “Bugün hepimiz çok uslu duruyorsunuz.”

Ödülün çok sık kullanılmasının nedeni, çocukların davranışlarını denetlemekte etkili bir yöntem olduğu düşüncesinden kaynaklanmaktadır. Gerçekte ise, bu yöntemin sık kullanılması, yöntemin etkili olmadığını kanıtlamaktadır. Bunun çeşitli nedenleri vardır:

Gordon’a göre öğrencileri denetlemek için kullanılan ödülün etkili olması teknik bir beceri gerektirir. Davranışın sonucunda ödül olduğunu öğrencilere hissettirerek onların istenmeyen davranışlarını değiştirmek, bir bilim dalıdır. Bu nedenle çok az öğretmen bu tekniği kullanabilmektedir. Davranış değiştirme tekniğini tam olarak anlayan bilim adamlarının sayısı- ki bunlar da yıllarını insan ya da hayvanların tek bir davranışı üzerinde deneyler yaparak geçiren doktor psikologlardır-çok azdır. Bu uzmanlar ödülün istenilen davranışın hemen ardından verilmedikçe işe yaramayacağını ve ödül dağıtırken sistemli bir program gerektiğini kanıtlamışlardır. Ayrıca, denetlenecek kişilerin gereksinimlerini karşılayıcı ödüllerin dikkatli seçilmesi gerekmektedir. Deneyler sırasında deneğin gerçekte değişip değişmediğinin anlaşılabilmesi için istenilen davranışın hangi sıklıkta yinlendiği kaydedilmelidir. Denetleyiciler istenmeyen davranışı bilmeden ödüllendirmemelidirler. Örneğin, sınıf içinde arkadaşlarını güldürmeye çalışan çocuk öğretmenin dikkatini çeker (ödüllendirme). Ödül vererek davranış değiştirme en iyi öğretmenin bile çok zamanını alır. Çocuğun tuvalet alışkanlığını kazanması gibi tek bir davranışı öğrenmesi bile birkaç ay sürer.

Gordon, ödül gibi karmaşık bir yöntemin işe yaraması için harcanacak zaman ve uygun koşulların hazırlanması gerektirdiğinden, öğretmenler için uygun bir yöntem olmadığını belirtir. Bunun dışında ödüllerin doğasında bulunan sorunlar nedeniyle de işe yaramadığını söylemektedir:

- Anababalar ve öğretmenler, çocukların bir kaç ay kendi istekleri doğrultusunda davranmaları koşuluyla, onlara çeşitli vaatlerde bulunurlar. Küçük çocukların, bu ödüller için uzun süre istenilen şekilde davranmaları pek mümkün değildir. Bunun dışında çoğu zaman uzak gelecekte alınabilecek bir ödülün etkisi de azalır.
- Bir öğrencinin sınıfta kabul edilmeyen davranışları bazen, sınıfındaki arkadaşlarının hoşuna gitmesinden dolayı destek görür. Bu nedenle öğretmenler, kendi ödülleri kullanarak, kabul edilmeyen davranışlar için öğrencilerin başkaları tarafından ödüllendirilmelerini her zaman önleyemezler.
- Çocuklar büyüdükçe, gereksinimlerinin karşılanması için anababa ve öğretmenlerine bağımlılıklarını azaltmanın yollarını bulurlar. “Bu hafta ödevlerini düzenli yaparsan, hafta sonu seni sinemaya götüreceğim.” sözü çocuğun sinemaya gidecek parası olmadığında etkili olur. Çocuklar harçlık alacak yaşa geldiklerinde, anababalarının denetimine boyun eğmeden istedikleri kadar sinemaya gidebilirler. Bu yüzden çocukların ödülleri kendi başlarına almaları, ödülleri etkisiz hale getirir.
- Ödülün bedeli çocuk için çok yüksek olunca, davranış değişikliği genellikle olmaz. Örneğin, bazı öğrenciler için yüksek not alma hayal olunca, çalışmaktan vazgeçerler.
- Uzmanlar, istenilen davranış ortaya konulduğunda, bu davranışın yerleşmesi için davranışın hemen ardından ödülün verilmesi gerektiği vurgusunu yapıyorlar. Öğretmenin, bir sınıf dolusu öğrenciyle uğraşırken yapılan her iyi davranışı görüp ödüllendirmesi pek mümkün değildir. Bu nedenle kabul edilen davranış ödüksüz kalınca, yerleşmesi de uzun zaman alacaktır.
- Genellikle okullarda öğrenciler, not sisteminden kaynaklı olarak, iyi not almak için çalışırlar. “*Öğrenci çalışmanın ve öğrenmenin verdiği zevk ve doyum(iç ödül) almak yerine dış ödül için çalışır.*” İyi not alma hırsı, öyle uç noktalara gelir ki; kopya çekmek, arkadaşlarının ödevlerini aşırnak gibi davranışlar görülür.
- Övgü, çocuk üzerinde etkili olduğu bilinen bir dış ödüldür. Sık övgü alan çocuklar, ana-babalarını mutlu edebilecek şeyleri yapmayı, mutsuz edebilecek şeylerden kaçınmayı öğrenirler. Bu durum, bazı anababalar için istenilen bir şey olsa da, çocukların yeniliğe kapalı, kendi kendini yönetemeyen, yaratıcılığı gelişmemiş kişiler olmalarına neden olmaktadır. Çocuklar yeni bir şeyi denemek ve değişmektense, kendilerine övgü getirecek kalıplara uyumu öğrenirler.

- Ödüle alışan çocuk, ödül olmazsa, yaptığı işten zevk almaz ve başarı duygusunu tatmaz. Bu durumun en üzücü yanı da başkalarını mutlu etmek için yaptıkları işlerden ödül alamama, onların bu tür davranışlardan tümüyle vazgeçmelerine neden olmasıdır. *“Övgü, not, özel ayrıcalıklar gibi ödüllerle çocukları motive etmek ve denetim altında tutmak onların içten gelen kendi motivasyonlarını zayıflatır ve etkinliklerden vazgeçmelerine neden olur. Kendi dışından gelen motivasyon çocuğu etkilemediği gibi onun için yıkıcı da olur.”*
- Okulda öğretmenler övgülerini genellikle çalışkan öğrenciler için kullandıklarından, geriye kalan çoğunluk, ödül alamamayı cezalandırma olarak algılar ve çalışmak için pek çaba göstermezler.
- Övgü çok kullanıldığında, övgüye alışan çocuklar, zamanla onu önemsemezler. Hiç ödül alamamanın çocuk tarafından ceza gibi algılanabilir. Özetle çocuk tarafından, hiç ödül almamak ceza gibi algılanabilir; çok fazlası da etkisi azalacağından önemsenmez.
- Öğretmenler, övgüyü; öğrencilerin iyi çalışmalarını, kibar davranmalarını, görünümüne dikkat etmelerini motive etmek için kullanarak, iyi ve doğru olduğunu düşündükleri davranışların yerleşmesini sağlamayı amaçlamaktadırlar. Bu nedenle, her övgü cümlesinin ardında, söze dökülmemiş bir amaç gizlidir. Gordon buna, yetişkinin amacını hiçbir zaman açıkça belirtmediğinden, “gizli gündem” demektedir. Örneğin, öğretmen, “Çocuklar, bugün çok uslu ve çalışkansınız” derse, gizli gündemi büyük bir olasılıkla, “Neden her gün böyle değilsiniz?”dir. Öğrencilerini öven öğretmen, yalnızca onların kendilerini iyi hissetmeleri için değil, genellikle kendisini iyi hissettirecek davranış değişiklikleri gerçekleştirmeleri için böyle davranmaktadır. Bu nedenle öğrenciler, çoğunlukla bu övgülerin ardındaki gizli gündemi anlarlar ve övgüyü bu biçimde kullanan öğretmenleri, yönlendirici, denetleyici ve dürüst olmayan kişiler olarak algırlar (Gordon 2004b:35-48).

Ödüllerin doğasında bulunan sorunlar nedeniyle, istenilen davranışın ödüllendirilmesinin işe yaramadığını gören anababalar, öğretmenler bu kez işe yaramayan başka bir tehlikeli yönteme yani cezaya başvurmaktadırlar.

Gordon’a göre cezanın da ödül gibi etkili olabilmesi için, uygulayıcısının uzman olması gerekiyor. Ana-babalar ve

öğretmenler ise, bu yöntemi uygulamada yeterli uzmanlık bilgisine sahip değildirler. Uzmanlara göre, ceza aşağıdaki koşulların yerine getirilmesiyle etkili olabilir. Ancak bu koşulların her zaman yerine getirilmesi mümkün olmayacağından ceza işe yaramamaktadır:

1. *Bir kez cezalandırılan davranış her zaman cezalandırılmalıdır:* Öğretmenlerin çoğu bu ilkeyi her gün çiğner; çünkü hiçbir öğretmen arkadaşlarıyla fısıldaşan her öğrenciyi cezalandırmaz; cezalandırdı diyelim, bu sefer de öğretime zamanı kalmaz. Bunun dışında öğretmen, kendini iyi hissettiğinde, çocukların yaramazlıklarını cezalandırmazken, kendini kötü hissettiğinde aynı davranışı cezalandırarak tutarsız davranışlarda her zaman bulunur.
2. *Ceza, istenmeyen davranışın hemen ardından verilmelidir:* Ceza ancak istenilmeyen davranışın hemen ardında verildiği takdirde etkili olur. Öğretmenin her istenmeyen davranış sonrasında cezayı kullanması mümkün olmayacağından, cezalandırmadaki gecikme, onun etkisini azaltır.
3. *Ceza başka çocukların yanında verilmemelidir:* Sınıfın penceresinden dışarıya bakan bir öğretmen, arkadaşını döven bir öğrenciyi gördüğünde, ikinci ilkeye göre öğrenciyi cezalandırdığında çok geç kalmış olacak. Diyelim ki çok kısa bir sürede öğrencinin yanına giderek, öğrenciyi cezalandırdığında, bu sefer üç numaralı ilkeyi çiğnemiş olacaktır.
4. *Cezalandırılmış davranış hiçbir zaman ödüllendirilmemelidir:* Öğrenciler sınıfta ve okulda değişik öğretmen tutumlarıyla karşı karşıyadırlar. Bir öğretmenin cezalandırdığı bir davranış, başka bir öğretmen tarafından ödüllendirilebilir. Bu tutarsızlık uzun vadede cezanın etkisini azaltır.
5. *Çocuklar çok şiddetli ve çok sık cezalandırılmamalıdır:* Bu şekilde cezalandırılan çocuk, hep kaçış yollarını arar, büyüdüğüde ise evi terk eder. Düşük notlar yüzünden sürekli cezalandırılan ve arkadaşları tarafından alay edilen çocuk okulu bırakır. Bu kaçış bazen alkol ve uyuşturucu bağımlılığına kadar uzanabilir (Gordon 2004b:61-66).

Çocukları cezalandırmaktan yana olanlar, verdikleri cezanın yumuşak ve sevgi dolu olduğunu, şiddetli cezanın ise insanlık dışı bir davranış olduğunu söyleyerek, kendi davranışlarını bir mantık çerçevesine yerleştirmeye çalışırlar. Araştırmacılar hafif cezaların caydırıcı etkisinin olmadığını ortaya koymuşlardır (Gordon,

2004b:66). Çocuğa hafif ceza uygulayan bir öğretmen, çocuğun hiçbir şey olmamış gibi aynı davranışını yinelediğini öfkeyle izlemiştir. Her ana-baba ya da öğretmen verdiği hafif cezanın işe yaramadığını görünce, daha şiddetlisine başvurur. Şiddetli cezaların zararları ise şunlardır:

- Cezayı veren kişi, çocuğun yanında olduğunda, çocuğun bazı davranışları yapmadığı anlar vardır. Ancak cezayı veren, oradan ayrılır ayrılmaz, davranış belki de eskisinden daha sık ya da daha olumsuz yönde tekrarlanır. Bu şekilde yetişkinlerin dıştan denetimi, çocukların disiplinli olmalarını engeller(Gordon, 2004b:72).
- Araştırmalar, cezalandırılan çocukların, gereksinimlerini karşılamaları engellediğinden daha saldırganca davrandıklarını kanıtlamıştır. “Çocuk oyuncağını alan arkadaşına vurur.”, Otomobili kullanmasına izin verilmeyen genç kapıyı çarparak evden kaçır.” Ayrıca ceza çocuklardaki saldırganlığı artırdığı gibi onlara model de oluşturur (Dollard ve Ark., 1939, Akt: Gordon:73).
- Çocuklar büyüdükçe, onları cezayla denetim altında tutmak güçleşir. Çocuklar anababaları kadar güçlü olmaya başladıklarında, onlara karşı kullanılacak her türlü ceza anlamsız olacaktır; çünkü kullandıkları şiddete karşı şiddetle karşılaşacaklardır. Lise öğretmenlerinin ellerindeki cezaların tükenmesinin nedeni de bu gerçektir.
- Gücü kullananın ödemesi gereken bir bedeli vardır. Başkalarını güç kullanarak disipline etmek zaman alır, pahalıdır ve işleyip işlemediğini görmek için can sıkıcı eylemleri gerektirir. Başlangıçta uygulanan baskı, zaman almıyormuş gibi görünebilir. Ama gerçek, bunun tam tersidir. Örneğin öğretmen, denetlediği öğrencilerin, kurallara boyun eğdiklerinden emin olmak için yaptıklarını yönlendirmesi ve daha sonra da boyun eğmeyenlerle ilgilenmesi gerekecektir. Bu nedenle kuralları tek başına koymak öğretmenin zamanını almaz, ama bunlara uyulup uyulmadığını denetlemek sanıldığından da çok onun zamanını alacaktır. Güç kullanan kişinin ödediği *ikinci bedel*, denetlediği kişilerden yabancılaştırmasıdır. Yabancılaştırmanın bedeli, yüksek tansiyon, ülser, kalple ilgili sorunlar, uykusuzluk ve aşırı alkoldür. Güç kullanan kişiler hep tetiktedir. Güçlerini kaybetme kaygısı, onları kuşkucu ve güvensiz yapmaktadır. Ve en önemlisi de başkalarının kaybetmesi pahasına kazandıkları zafer, onlarda suçluluk duygusu yaratmaktadır (Gordon 2004b:75-78).

Güç kullanma yöntemlerinin zararlı etkileri, çocukların kullandıkları baş etme yöntemlerinde de görülebilir. Gordon'un Etkili Ana-baba Eğitimi ve Etkili Öğretmenlik Eğitimi programlarına katılan katılımcıların, çocukluk ve gençlik yıllarında kendilerine uygulanan baskılara karşı baş etme yolları şunlardır:

1. Karşı koymak
2. İsyan etmek
3. Öç almak
4. Saldırgan davranmak
5. Kanunlara ve kurallara uymamak
6. Kızmak
7. Yalan söylemek, aldatmak
8. Suçu başkalarına atmak
9. Kabadayılık yapmak
10. Yetişkinlere karşı birleşik cephe oluşturmak
11. Yağcılık yapmak
12. Hayallere dalmak, fanteziler üretmek
13. Rekabet etmek, kaybetmekten hoşlanmamak, başkalarını kötü göstermek
14. Kaytarmak, vazgeçmek
15. Kopya çekmek
16. Evden kaçmak, okulu bırakmak
17. Konuşmamak, yetişkinleri defterden silmek, umursamaz davranmak
18. Ağlamak, umudunu yitirmek, depresyona girmek
19. Korkmak, utanmak, yeni bir şey denemeye çekinmek
20. Sürekli onay aramak, güvensizlik hissetmek
21. Psikosomatik hastalık belirtilerini göstermek
22. Aşırı yemek, aşırı perhiz yapmak
23. Boyun eğmek, uysal davranmak
24. Aşırı içki içmek, uyuşturucu kullanmak (Gordon 2004b:84-85).

Sonuçta; bir baskı yöntemi olarak ceza, davranış değiştirmede etkili olmadığı gibi zararlıdır da. *“...çünkü güç yaratıcılığı ve üreticiliği bastırır; denetlenenin denetleyenin sağlığını ve mutluluğunu tehdit eder. Kendisini yok eden ve yer alan başka güçler üretir. Yaratıcılık için; gerekli olan fikir ayrılığını köreltir; güveni, dostluğu, yakınlığı ve sevgiyi yok eder. Güç denetleneni köleleştirdiği gibi denetleyeni de tuzağına düşürerek etkisizleştirir”* (Gordon 2004b:80).

Yukarıda ortaya konulan nedenlerden dolayı ödül ve ceza gibi dış disiplin yöntemlerini, olumlu disiplin aracı olarak nitelemek mümkün değildir.

Öğretmenlerin değişik yöntemleri kullanabilmeleri için, öncelikle çocuklara olan bakışlarında bazı değişikliklerin olması gerekmektedir. Bu değişikliklerden biri çocukların davranışlarının “iyi” ya da “kötü” olmadığını anlamalarıdır (Gordon, 2004b:111 ).

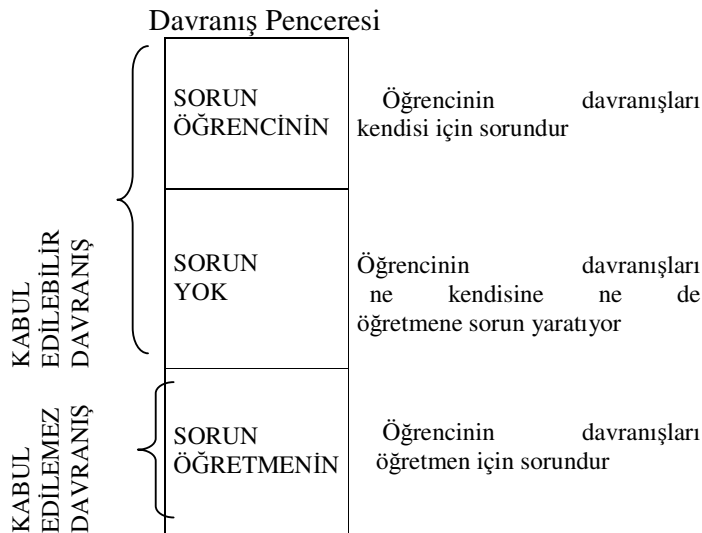
Çocuğun yaptığı bir davranış, yetişkin tarafından yaramazlık olarak algılandığında, burada çocuğun davranışı etiketlenerek, olumsuz yargılanmıştır. Çocuğun davranışını yaramazlık olarak gösteren şey, yetişkine göre kötü davranış olarak algılanmasıdır. Aslında çocuk “kötülük” olsun diye yaramazlık yapmaz, bir gereksinimini gidermek için öyle davranır.

Çocukların, yaptıkları davranışlarda, niyetlerinin kötü olmadığını bilmek, onların yaptıkları davranışların her zaman kabul edileceği anlamına gelmemektedir. Burada önemli olan; öğretmenlerin, öğrencilerin yaptıkları kabul edilemez davranışlarıyla baş etmede kullanacakları güç gerektirmeyen yöntemleri bilmeleri ve uygulamalarıdır.

### Sorun Kimin Sorgulaması

Güç gerektirmeyen yöntemlerin etkili bir şekilde kullanılması için öğretmenin, sorunun kime ait olduğunu tespit etmesi gerekmektedir. Eğer öğrencin yaptığı bir şey öğretmenin kendi gereksinimlerini karşılamayı engelliyorsa o davranış öğretmene sorun yarattığından sorunun sahibi öğretmendir. Ama öğrenci bir gereksinimini karşılamayınca, öğrencinin bir sorunu vardır, yani sorunun sahibi öğrencidir.

Gordon, öğretmenlerden öğrencilerin kabul edilebilir ve kabul edilemez davranışlarını aşağıdaki pencerede gösterildiği şekilde hayal etmelerini istemektedir. Böylece sorunun kime ait olduğu tespit edilir ve buna uygun yöntem kullanılarak, sorun çözülmeye çalışılır (Gordon, 2004b:112 ).



Sekil 1: Davranış Penceresi (Gordon, 2004b:112)



Pencerenin alt bölgesindeki kabulsüzlük alanı öğretmenin gereksinimlerine yanıt vermeyen davranışları içeren bölgedir. Bu davranışlar öğretmene sorun yarattığından, öğretme ve öğrenmenin tekrar başlayabilmesi için bu tür sorunlarının her birinin öğretmen tarafından çözülmesi gerekir. Örneğin, sıra üzerine adının baş harflerini kazıyan öğrencinin davranışı, öğretmene sorun yarattığından, sorunun öğretmen tarafından çözülmesi gerekmektedir.

Bir öğrencinin öğretmenine, annesi arkadaşlarıyla birlikte şehir dışına gitmesine izin vermediği için hayal kırıklığına uğradığını ve bu nedenle kızgın olduğunu söylemesi, pencerenin üst bölgesindeki sorun alanına yerleştirilebilecek bir örnektir. Öğrencinin hayal kırıklığı, öğretmenle olan ilişkisinden kesinlikle kaynaklanmadığından, sorun yalnızca öğrenciye aittir.

Öğretmen ve öğrenci ilişkisinde sorun yaratmayan bazı davranışlar vardır. Bu tür davranışlar, pencerenin sorun yok alanına yerleştirilir. Sınıfın bir köşesinde sessizce matematik problemini çözmekte olan öğrenci kendi gereksinimlerini karşılamaktadır. Öğrencinin bu davranışı öğretmenin kendi gereksinimlerini karşılamasını engellemediğinden, kimsenin bir sorunu yoktur.

Davranış penceresinde, sorun yok alanı aynı zamanda **öğretme-öğrenme** alanı olarak da adlandırılabilir. Bu alanda öğrenciler, bazı sorunların çözümünde onlara düşen görevleri öğrenmek ve konu ile ilgili düşünmek için geçici olarak askıya alabilirler. Öğretme-öğrenme işlevi, ilişkinin sorun yok alanında etkili olduğundan, bu alanın öğretmenler tarafından mümkün olduğunca genişletilmiş olması, zamanların büyük bölümünü öğretmekle kullanmalarını, dolayısıyla öbür iki alandaki sorunlara ise daha az zaman ayırmalarını sağlayacaktır.

Sorunun kime ait olduğu, sorunun öğrencinin ve öğretmenin üzerinde yarattığı somut etkiyle belirlenir. Öğretmen, kendi sorunlarını, öğrenci sorunlarından ayırabilmek için şu soruları sorabilir:

- “Bu davranış benim üzerimde gerçek, somut bir etki yaratıyor mu?”
- Olumsuz etkilendiğim için mi bu davranışı kabul edemiyorum? Yoksa yalnızca öğrencinin değişik davranmasını, benim düşündüğüm şekilde hissetmesini istediğim için mi kabul edemiyorum?

Son soruya yanıt “evet” ise, sorun öğrenciye aittir. Eğer önceki sorulara, öğretmenin yanıtı “evet” ise öğretmenin bu konuda kesinlikle sorunu vardır ve sorunun sahibi öğretmendir. Bu noktadan sonra önemli olan sorunun davranış penceresinde doğru şekilde oturtulup uygun yöntemin kullanılmasıdır. Sorun öğrenciye ait ise, öğretmenin kullanacağı uygun yöntem “Etkin Dinleme”dir (Gordon, 2004a:35-38 ).

### **Etkin Dinleme**

Gordon’ a göre öğretmenler, sorunu olan öğrencilerin gönderdikleri iletilerin çoğunu anlamalarına rağmen, bu sorunlara nasıl etkili bir biçimde tepki göstereceklerini bilemediklerinden yardımcı olamazlar. Bu durumun başlıca nedeni, öğretmenlerin sorunu olan öğrencilerle olan yaklaşım biçimlerinden kaynaklanmaktadır. Gordon öğretmenin bu yaklaşım diline “Kabul Etmeme Dili” demektedir. Bu dil, öğrencilerle olan iletişimi engellediğinden ve bozduğundan sorunların çözümünde her hangi bir katkısı yoktur. Kabul etmeme iletileri 12 maddede toplanabilir. Bu iletilerin neler olduğu, “ödevini tamamlamakta zorluk çeken bir öğrenci” örneği ile ele alalım: Öğrenci gerçekten rahatsız olduğundan sorununu bir şekilde dile getirecektir. Öğretmenin bu sorun karşısında olası cevapları, çözüm önerileri aşağıdaki gibi olabilir:

1. **Emir Vermek, Yönlendirmek:** “Yakınmayı bırak ödevini yap.”
2. **Uyarı, Gözdağı Vermek:** “Bu dersten iyi not almak istiyorsan, biraz kıpırdan.”
3. **Ahlak Dersi Vermek:** “Okula ders çalışmak için geliyorsun. Kişisel sorunlarını evde bırakmalısın.”
4. **Öğüt Vermek, Çözüm Ve Öneri Getirmek:** “Şimdi senin yapacağın şey, zamanını iyi planlamak. O zaman bütün ödevlerini bitirebilirsin.”
5. **Öğretmek, Nutuk Çekmek, Mantıklı Düşünceler Önermek:** “Duruma bir bakalım. Ödevini tamamlamak için yalnızca 34 gününün kaldığını hatırlasan iyi olur.”
6. **Yargılamak, Eleştirmek, Suçlamak, Aynı Düşüncede Olmamak:** “Sen tembelsin ya da işi ağırdan alıyorsun.”
7. **Ad Takmak, Alay Etmek:** “İlkokul öğrencisi gibi davranıyorsun.”
8. **Yorumlamak, Analiz Etmek, Tanı Koymak:** “Sen açıkça bu ödevi yapmaktan kaçırıyorsun.”
9. **Övmek, Aynı Düşüncede Olmak, Olumlu Değerlendirme Yapmak:** “Sen gerçekten çok yetenekli bir gençsin, eminim bunu yapmanın bir yolunu bulursun.”
10. **Güven Vermek, Desteklemek, Avutmak, Duygularını Paylaşmak:** “Böyle hisseden tek kişi sen değilsin. Zor görevlerde ben de aynı şeyi hissederim, ama işin içine girince o kadar zor olmadığını göreceksin.”

11. **Soru Sormak, Sınamak, Sorguya Çekmek, Çapraz Sorgulamak:** “Ödevin çok zor mu?”, “Bu ödevi ne kadar zamanda yaptın.”, “Yardım istemek için niye bu kadar bekledin.”
12. **Sözünden Dönmek, Oyalamak, Alay Etmek, Şakacı Davranmak, Konuyu Saptırmak:** “Boş ver, daha zevkli şeylerden konuşalım”, “Şimdi zamanı değil”, “Dersimize dönelim.”, “Galiba bu sabah birisi yatağının ters tarafından kalkmış.” (Gordon, 2004a:43-45).

Bu 12 madde neden engel olarak tanımlanmıştır? Çünkü öğrencinin öğrenmesini engelleyen sorunların çözümünde gerekli olan iki yönlü iletişimi yavaşlatır, engeller ya da tümüyle yok eder. Bu 12 iletişim engeli sonucunda sorunun nedeni tam olarak anlaşılammakta, problem davranış gerektiği gibi ortaya konamamaktadır. Ayrıca öğretmenin öğrenciye bu tarz yaklaşımları öğrencinin kendisini olumsuz değerlendirmesine kendini kötü ve değersiz hissetmesine yol açar.

Öğretmenler, sorunlu kişiye bir şeyler söylemek, onunla konuşmak, ona iletiler göndermek, öneride bulunmak, olayları anlatmak, uyarmak, öğüt vermek, anlayış göstermek, çözümler önermek, sorular sormak, değerlendirmek ve yargılarda bulunmak olduğuna inandıklarından yukarıdaki iletişim engellerini kullanırlar. Oysaki öğretmenler, öğrenciyi konuşturarak ve onu etkili bir şekilde dinleyerek ona yardım edebilirler. Öğrencileri dinlemenin ve onlara etkili biçimde yardımcı olmanın dört farklı yöntemi vardır:

- **Edilgin dinleme(sessizlik):** Sessizce dinleme öğrenciyi gerçekten kabul edildiğini duyumsatan daha fazla paylaşımda bulunmasını sağlayan güçlü bir kabul iletidir.
- **Kabul ettiğini gösteren tepkiler:** Sessizlik, iletişim engellini ortadan kaldırmakla birlikte, her zaman anlatana dinlenildiğini kanıtlamaz. Bu nedenle dinlerken, özellikle duraklamalarda, öğrenciyi dinlediğini göstermek için baş sallamak, öne eğilmek, gülümsemek, kaş çatmak gibi sözsüz ya da “Hı-hı”, “Evet”, “Anlıyorum” gibi sözlü iletilerin verilmesi, öğretmenin ilgili olduğunu, dikkat ettiğini gösterir ve öğrencinin konuşmasını sürdürmesini sağlar.
- **Kapı aralayıcı iletiler:** Öğrencilerin, daha çok konuşmak, derine inmek ve başlamak için kapı aralayıcı iletilere ihtiyaçları vardır. Örneğin; “bu konuda daha fazla bir şey söylemek ister misin?”, “Söylediklerin çok ilginç.” gibi sorular ve düz cümleler, söylenenle ilgili değerlendirme içermediğinden, konuşan kişiyi yüreklendirir.

- **Etkin dinleme:** Yukarıdaki üç yöntem, karşılıklı iletişime olanak vermediğinden edilgin yöntemlerdir ve dinleyicinin anladığını göstermezler. “Etkin dinleme, daha fazla etkileşim sağlar ve dinleyenin yalnız duyduğunu değil, aynı zamanda doğru olarak anladığını gösterir.” Ayrıca gerçek ya da altta yatan sorunların tanımlamasını sağladığından, iletişimin ilerletilmesi için öğrenciyi yüreklendirir (Gordon, 2004a:55-57).

Etkin dinleme, sorunların çözümünde en etkili yöntemlerden biridir. Etkin dinlemeyi gerçekleştirmek için öğretmen:

- Öğrencinin kendi sorununu çözebileceğine içten inanmalıdır.
- Öğrencinin duygu ve düşüncelerini kabul edebilmelidir.
- Duyguların genelde geçici ve anlık olduğunu bilmelidir. Etkin dinleme öğrencinin duygudan duyguya atlamasına ve duyguların boşaltılmasına, açığa çıkmasına yardımcı olur.
- Öğrenci sorunlarının çözülmesi gerektiğine inanmalı ve bunun için vakit ayırmalıdır
- Sorunu olan her öğrenci ile birlikte olmalı ama kendi kimliğini de korumalıdır. Öğrencinin sorununu kendi sorunu gibi hissetmeli, ama kendi sorunu olmasına izin vermemelidir.
- Öğrenciler sorunlarını paylaşmak ve konuşmaya başlayabilmek için zorlanabilirler. O zaman öğrenciye bunu açıkça söyleyip başka bir kişiyi önermelidir.
- Öğrencilerin sorunlarının gizliliğine saygı duymalıdır (Gordon, 2004a:70).

Etkin dinlemeyi kullanan öğretmenler, bu yöntemle öğretme-öğrenme için daha çok zaman kazandırdığını görmüşlerdir. Etkin dinleme:

- Öğrencilerin sorunlarını çözümlenmelerine ve sorunları ile başa çıkabilmelerine yardım eder. Sorunlarını anlatmak, onlardan kurtulmalarını ve dersleriyle yeniden ilgilenmeleri için ruhsal rahatlama sağlar.
- Öğrencilerin duygularından korkmamalarına ve duyguların kötü olmadığını anlamalarına yardım eder.
- Öğrencinin sorun çözmesine yardımcı olur; çünkü bu yöntem öğrencilerin konuşmasına yardımcı olmada başarılıdır ve öğrencilerin içlerini dökmelerine, yüksek sesle düşünmelerine, sorunlarını çözmelerine yardım eder.
- En önemlisi etkin dinleme sorunu çözümlenme ve çözme sorumluluğunu öğrencide bırakır.
- Etkin dinleme sırasında öğrenciler öğretmenin kendilerini anladığını görürler görüşlerini anlatmaya hazır olurlar.
- Öğrenci ve öğretmen arasında daha yakın ilişkiler kurulmasını sağlar. Öğretmenin kendisini dinlediğini bilen öğrencide kendine değer ve önem verme duygusu gelişir. Kendisine saygısı artar ve anlaşılmaktan mutlu olan öğrenci, kendisini dinleyen öğretmene daha sıcak duygular besler.

- Öğretmenle öğrenci arasında karşılıklı olarak önem verme, saygı gösterme ve sevmeye ilişkisi geliştirilerek disiplin sorunu azalır. Böylece disipline harcanan zaman öğretmeye ve öğrenmeye kalır (Gordon, 2004a:72-73).

Öğrencilerin yaptığı bazı davranışlar, öğretmenin davranış penceresinde “kabul etmeme” alanına girdiğinden, sorunun öğretmene ait olduğunu yukarıda belirtmiştik. Bu durumda öğretmenin kullanacağı yöntem ise “**Ben-İletileri**” dir.

### **Ben İletileri**

Öğrencilerin bazı davranışları, öğretmenlerin kırgınlık, can sıkıntısı, dikkatin dağılması, yılgınlık, küskünlük, sinirlilik gibi duyguları hissetmelerine ve sorun yaşamalarına neden olmaktadır. Bu davranışlara bazı örnekler şunlardır:

Bir öğrenci yeni sırasının üzerini kazır.  
 Bir öğrenci sürekli derse geç gelerek dersi böler.  
 Birkaç öğrenci dersi bölecek kadar yüksek sesle tartışır (Gordon, 2004a:115)

Öğretmenler bunlara benzer yüzlerce öğrenci davranışıyla sürekli karşı karşıya kalırlar. Öğretmenler üzerinde olumsuz etkiye neden olan bu tür kabul edilemez davranışlar ne Etkin Dinleme’yle ne de yok sayılarak çözümlenebilir.

Sorun öğrencide olduğunda, öğretmenin göstermesi gereken davranış ile sorun öğretmende olduğunda göstermesi gereken davranış arasındaki ayırım aşağıdaki tablodaki gibidir:

<b>Sorun Öğrencideyken</b>	<b>Sorun Öğretmende</b>
Konuşmayı öğrenci başlatır. Öğretmen dinleyendir. Öğretmen danışmandır. Öğretmen öğrenciye yardımcı olmak ister. Öğretmen öğrencinin çözümünü kabul eder. Öncelikle öğrencinin gereksinimleri ile ilgilidir. Öğretmen sorun çözümünde daha edildir.	Konuşmayı öğretmen başlatır. Öğretmen konuşandır. Öğretmen etkileyendir. Öğretmen kendisi için yardım ister. Öğretmen sonuçtan hoşnut olmalıdır. Öncelikle kendi gereksinimleri ile ilgilidir Öğretmen sorunun çözümünde daha etkindir.

Tablo 1 (Gordon, 2004a:116)

Tabloda da görüldüğü gibi, öğrencilerin sorunu çözme ile öğrencilerin öğretmenlerde yarattıkları sorunları çözme davranışları birbirinden farklı olduğundan çözüm yöntemleri de birbirinden farklıdır. Öğretmen öğrencinin kabul edilemez

davranışını değiştirmeye çalışırken etkisini üç değişkene yönlendirmelidir:

1. Öğrencinin davranışına,
2. Çevreye,
3. Kendi davranışına;

Öğretmenler, öğrencilerin kabul edilemez davranışları karşısında genellikle; *çözüm*, *bastırıcı* ve *dolaylı* iletiler gibi üç ana başlık altında toplanabilecek yüzleştirici iletiler gönderirler (Gordon,2004a:116-118). “*Öğretmenler, bu iletilerle, öğrencilere kendi sorunlarının çözümlerini verirler ve öğrencilerden bu çözümleri kabul etmelerini beklerler.*”(Gordon,2004a:119). Şimdi tek tek bu iletililere örnekler verelim.

Çözüm iletileri: 5 değişik türü vardır:

1. **Emir vermek, yönlendirmek:** “Çikleti hemen ağzından çıkar, at.”
2. **Uyarmak, gözdağı vermek:** “Eğer sıraya girmezseniz bütün gün sizi ayakta tutarım.”
3. **Ahlak dersi vermek:** “4. sınıf öğrencisi doğruyu yanlıştan ayırabilmeli.”
4. **Öğüt vermek, çözüm ve öneri getirmek:** “Kitaplar karalamak için değil, okumak içindir.”
5. **Öğretmek, nutuk çekmek, mantıklı düşünceler önermek:** “Yerinde olsam çalışmaya başlardım.” (Gordon, 2004a:119).

Öğretmenler, gerek ana-babalarından gerek öğretmenlerinden bu tür iletileri alarak eğitildiklerinden, dünyanın her yanında benzer türden iletileri kullanırlar. Öğretmenler kendi gereksinimlerini kısa yoldan karşılamak için çözüm iletilerine sık sık başvururlar. Aslında öğretmenin, öğrencinin yanlış olan davranışını dile getirmesinde bir yanlışlık yoktur. Yanlış olan, öğretmen bu iletilerinde; “*Sınıfta otorite bende.*”, “*Sen değişeceksin; çünkü ben öyle istiyorum.*”, “*Bana yardımcı olmayı düşünemeyecek kadar aptalsın.*” gibi gizli mesajlar içermesinden dolayı, bu iletiler işe yaramamakta, öğrenciyi küstürüp uzaklaştırmaktadır(Gordon,2004a:119-120).

Olumsuz iletilerin en kötüsü ise bastırıcı olanlardır; çünkü bu iletilerle öğretmenler, öğrencileri küçümsemekte, kişiliklerini sorgulamakta, benlik imajlarını zedelemektedirler. Ayrıca bu iletilerde, alaycılık, değerlendirme, yargılama ve eleştiri vardır. Bastırıcı iletilerini altı grupta toplayabiliriz (Gordon,2004a:120):

1. **Yargılamak, eleştirmek, suçlamak, aynı düşünceyi paylaşmamak:** “Burada sorun çıkarana hep sensin.”

2. **Ad takmak, alay etmek:** “Bugün vahşi hayvanlar gibi davranıyorsunuz.”
3. **Yorumlamak, çözümlmek, tanı koymak:** “Bunu dikkat çekmek için yapıyorsunuz.”
4. **Övmek, aynı düşünceyi paylaşmak, iç değerlendirme yapmak:** “Çaba gösterince iyi işler çıkartıyorsun.”
5. **Güven vermek, desteklemek, duygularını paylaşmak:** “Maçının bu akşam oluşunu biliyorum ama saat üçe kadar okulda olmamız gerektiğini unutmayalım.”
6. **Sınamak, sorguya çekmek:** “ Böyle konuşmaya devam edersen başarılı olacağını nasıl düşünebilirsin(Gordon, 2004a:120-121)

Bastırıcı iletilerde; “*Senden sorun var, yoksa bu olayı yaratmazdın.*” gibi bir gizli mesaj vardır. Bu yüzden bu iletiler, öğrenciler tarafından önemsenmemekte ya da yetersizlik duygularını pekiştirmektedir(Gordon,2004a:121).

Son olarak, öğrencilerle alay etmeyi, iğnelemeyi, takılmayı, utandırmayı içeren dolaylı iletileri ele alalım:

*“Daha önce maymunlar sınıfında hiç öğretmenlik yapmamıştım.” “Seni ne zaman okul müdürü yaptılar.” “Dilerim sen de öğretmen olursun ve öğrencilerin de senin gibi olur.” “Gülmece saati bitti, artık derse devam edelim.”(Gordon,2004a:122).*

Öğretmenler, dolaylı iletileri daha az yıpratıcı ve incitici olduklarını düşündüklerinden ara sıra bunları kullanırlar. Bu iletiler genellikle öğrenciler tarafından anlaşılmadığından pek işe yaramamaktadırlar. Anlaşılsalar bile öğrenciler, öğretmenlerin bu imalarından dolayı, güvenilmez oldukları sonucuna varmalarına neden olur(Gordon,2004a:122).

Etkisiz Yüzleştirme İletileri, “12 İletişim Engeli” ile aynıdır. Bu iletiler “İletişim Engelleri” gibi ne öğrencinin sorununu çözebilir ne de onların, sorunlarını kendi kendilerine çözmelerine yardımcı olur (Gordon,2004a:122). Özetlersek öğretmenlerin gönderdikleri tüm yüzleştirici iletilerin öğrenciler üzerindeki etkileri aşağıda gösterildiği gibi olduğundan işe yaramamaktadır:

- Değişmeye karşı direnmeye neden olur.
- Öğretmenin kendisini aptal ve yeteneksiz sandığını düşünmesine neden olur.
- Öğretmenin kendisini duyguları ve gereksinimleri olan bir insan olarak fazla önemsenmediğini duyumsatır.
- Kendisini suçlu duyumsatır, utandırır.
- Benlik saygısını azaltır.
- Savunmaya iter.

- Kızgınlığı kışkırtır ve “öç almaya hakkım var” düşüncesini doğurur.
- İçine kapanmasına, denemekten vazgeçmesine neden olur(Gordon, 2004a:117-118).

Etkisiz yüzleştirici iletilerinin daha iyi anlaşılması için Gordon, bunları **Sen-İletileri** olarak adlandırmaktadır. Bu iletiler, öğrenciye öğretmeniyle ilgili hiçbir şey iletmez ve öğrenciyle ilgili olumsuz yargıları ve değerlendirmeleri içerir. Örneğin; “Yapma şunu! (emir vermek)”, “Dürüst olmalısın! (ahlak dersi vermek), “Çocuk gibisin. (ad takmak)” gibi. Bu yüzden öğretmen, öğrencinin kabul edemediği davranışın kendi üzerindeki somut etkisini ve onunla ilgili duygularından söz etmelidir. Öğrencinin bir davranışı öğretmeni rahatsız ettiğinde, öğretmenin öğrenciyi kırmadan, suçlamadan, ilişkiye zarar vermeden bu durumu iletmesine “**Yüzleştirici Ben-İletileri**” denilmektedir. Bu iletiler üç önemli öğeyi içermelidir:

1. Sorun yaratan davranışın tanımlanması,
2. Öğrencinin kabul edilmeyen davranışın öğretmen üzerindeki kesin, gerçek ve somut etkisinin ona söylenmesi,
3. Duyguların dile getirilmesidir.

Örneğin, öğretmen ders anlatırken Ahmet sınıfta sürekli yanındaki arkadaşıyla konuşuyor; “Ahmet, ben ders anlatırken, senin arkadaşınla sürekli konuşman benim seni uyarmama neden oluyor, bu yüzden konuyu zamanında bitiremem kaygısını yaşıyorum ve sinirleniyorum.”

Yüzleştirici ben iletileri ile rahatsızlığını dile getiren öğretmen, bazen de sorun yokken öğrencilerin yapılması istenmeyen davranışları belirtirken, onların sınırları ve kuralları tanımalarını sağlarken ben iletilerini kullanabilir. Gordon bu tür iletilere “**Önleyici Ben İletileri**” demektedir. Örneğin öğretmen öğrencilerine: “Ders anlatırken beni sessizce dinlemeniz, konuyu kolay öğrenmenizi sağlayacaktır. Sizin dersi öğrendiğinizi görmek beni mutlu edecektir.”

“Ben İletilerinin” değeri ve etkisi önemsenmelidir. Ben İletilerini gönderen öğretmen, kendi duygularının bilincinde olmak için önce kendini dinleme ve duygularını tüm açıklığıyla öğrencileriyle paylaşma yükümlülüğünü taşır. Ben İletisi, davranışının yükümlülüğünü öğrencide bırakır. Aynı zamanda ben iletileri, sen iletileri ile birlikte gelen olumsuz etkileri içermez ve öğrenciyi kızgın, kinli, hırçın değil, yardımcı ve düşünceli olmada özgür bırakır. Ben iletilerinin öğrencinin davranışını değiştirme



olasılığı yüksektir. Öğrenci ile ilgili çok az olumsuz değerlendirme içerir ve iletişimi zedelemeyiz. Öğretmenlerin ben dili ile konuşmaları öğrencilere insanlar arası etkili iletişimi öğretir; çünkü öğrenciler öğretmenlerini kendilerine örnek olarak alırlar.

Ben-İletileri, Sen-İletileri'ne göre öğrencileri daha az savunmaya itmesine rağmen, hiç kimse kendi davranışının bir başkasına sorun yarattığını duymaktan hoşlanmaz. Bu yüzden en iyi şekilde iletilen Ben-İletisi bile, bazen öğrencinin incinmesine, üzülmesine, utanmasına, şaşırmasına, hatta ağlamaklı olmasına neden olabilir. Bunlara benzer tepkilerle karşılaşan öğretmen tavrını değiştirip, "Etkin Dinleme"ye geçiş yapmalıdır. Böyle bir geçişle öğrencinin direnci kırılır ve anlaşıldığını hisseden öğrenci, davranışını değiştirmek için kendi kendine kararlar alır. (Gordon, 2004a:115-138).

Öğretmen öğrencinin kabul edilemez davranışını değiştirmeye çalışırken çevre değişkenini de dikkate alması gerekir. Öğretmenler için en önemli çevre değişkeni sınıf ortamıdır.

### **Sınıf Ortamı**

Öğretmenler, sadece sınıf ortamını değiştirerek bile, kabul edilmeyen öğrenci davranışlarını kısmen önleyebilirler. Çevresel sorunlar davranış sorunlarına neden olacağından, fiziksel koşullara bağlı kabul edilemez davranışlar, koşulların değiştirilmesiyle düzeltiler. Öğretmenlerin sınıf ortamını değiştirebilmelerinin sekiz değişik yolu vardır:

**1. Ortamı zenginleştirmek:** Öğretmenler az bir çaba ile aşağıdaki önerilerden çoğunu uygulayarak hem olumsuz davranışları önleyebilir hem de öğrencilerin ilgilerini çekebilirler:

- Renkli ışık kullanmak
- Müzik çalmak
- Öğrenme merkezlerini kurmak
- Kitaplık oluşturmak
- Görsel ve işitsel gereçler kullanmak
- Parlak renklerle süslemek
- Gösteriler yapmak
- Yaratıcı yazı panosu hazırlamak
- Konuk konuşmacılar çağırmak (Gordon,2004a:142).

**2. Ortamı yoksullaştırmak:** Bazen çevredeki uyaranların fazla olması öğrencilerin kabul edilemez davranışlarda bulunmasına neden olabilir. Öğretmenler, geçici de olsa çevreyi yoksullaştırmak için şunları yapabilirler:

- Odayı karartmak
- Gürültülü çalışmaların olduğu yerlere küçük halılar sermek
- Çalışmalarda kullanılan gereçler dışındakileri ortadan kaldırmak
- Gereçlerin kullanma zamanını belirleyip kullanımlarını kısıtlamak
- Ses geçirmeyen kulaklıklar kullanırmak
- Meditasyon köşesi kurmak
- “Dikkati bir noktada yoğunlaştırma yöntemi”ni kullanmak(Gordon,2004a:142).

**3. Ortamı kısıtlamak:** Davranışların bazıları yanlış yerde ve yanlış zamanda ortaya çıktığı için kabul edilemezler. Öğrencilere nedenleri anlatıldığında, kısıtlamaları kabul edebilirler. Bu nedenle sınıfta yapılacak kısıtlamalar öğrencilerde sorun yaratmayabilir. Örneğin:

- Belli çalışmalar için özel yerler hazırlamak (Sanat ve tartışma bölümleri oluşturmak)
- Aynı anda bir yerde olabilecek öğrenci sayısını sınırlamak
- Öğrencilerin özel çalışmaları için ayrı yerler belirlemek (Gordon,2004a:143).

**4. Ortamı genişletmek:** Çevrenin çok kısıtlayıcı olması, bir süre sonra öğrencilerin kabul edilemez davranışlarda bulunmalarına neden olabilir. Bu durumda duyarlı olan öğretmenler, ortamı genişletme yoluna giderler:

- Araştırma gezileri yapmak
- Okul dışı kültürel etkinlikleri izlemek
- Spor salonu, kantin gibi yerlerden yararlanmak
- Zaman zaman sınıfları birleştirmek
- Büyük öğrencilerin küçüklere ders vermesi
- Dersleri bazen koridorlarda ve bahçede yapmak
- Uzman ve danışmanlardan yararlanmak (Gordon,2004a:143).

**5. Ortamı yeniden düzenlemek:** Öğretmenler sınıfta aşağıdaki düzenlemeleri yaparak kabul edilmeyen öğrenci davranışlarının bazılarını düzeltebilirler:

- Kullanılmayan gereçleri kaldırmak
- Etkili sınıf içi geçiş düzenlemesini getirmek
- Tartışma zamanlarında sıraları daire biçimde düzenlemek
- Çok kullanılan dolapların kapılarını çıkartmak(Gordon,2004a:144).

**6. Ortamı yalınlaştırmak:** Sınıf ortamı; yönetmelikler, karmaşık kurallar, yöntemler yüzünden öğrencilere karmaşık gelebilir. Öğretmen ortamı yalınlaştırarak öğrencilerin yılgınlık ve düşmanlık duygularını engelleyebilir. Örneğin:

- Kitapları, araç ve gereçleri öğrencilerin erişebilecekleri yerlere koymak
- Kural ve yöntemleri gözden geçirip karmaşık olanları yalınlaştırmak (Gordon,2004a:144).

**7. Ortamı sistemleştirmek:** Öğretmen bir sistem geliştirerek, sınıf ortamında karışıklığı önleyebilir, güç harcamayı azaltabilir. Şöyle ki:

- Belirli kişilere belirli görevler vermek
- Kitap ve öbür gereçler için denetleme sistemi kurmak
- Dosyalama sistemi geliştirmek (Gordon,2004a:145).

**8. Önceden plan yapmak:** Öğretmen önceden plan yaparak olası birçok sorunu önleyebilir. “Gelecek olaylarla ilgili planları paylaşmak, öğrencilerden beklenenleri ve kuralları sorunlar ortaya çıkmadan önce tartışmak, gelecekte karşılaşacakları sorunların üstesinden gelebilme yollarını aramak, öğrencilerin sorun yaratacak davranışlarını önler.” Önceden plan yapmayla ilgili öneriler ise şunlardır:

- Öğretim yılı başında ölçme ve değerlendirme sistemini tartışmak
- Olabilecek doğal afetler için okulu en çabuk ve güvenli biçimde boşaltma alıştırmalarını yapmak
- Öğretmenlerin ve öğrencilerin denetiminde olmayan kuralları açıklamak ve bunların çiğnenmesinde verilecek cezaları, öğrencilere söylemek (Gordon, 2004a:145).

Öğretmenin, etkili bir şekilde ben iletilerini kullanmasına ve sınıf ortamını değiştirme çabalarına rağmen; öğrenci istediği gibi davranmayabilir; çünkü öğrencinin istekleri, ihtiyaçlarıyla öğretmenin istekleri ve ihtiyaçları birbirleriyle çatışıyor. Bu yüzden, öğretmen-öğrenci çatışmasında her iki taraf soruna çözüm getirebilmek için baş başa vererek çeşitli çözümler üretecekleri bir yönetime ihtiyaç vardır. Bu yöntem Kaybeden-Yok Yöntemi'dir (Gordon, 2004a:153).

### **Kaybeden-Yok Yöntemi**

Baskıcı yaklaşımla disiplin sağlayan öğretmen; sahip olduğu güç ve otoriteyle öğrencileri yönlendirip denetlemektedir. Öğrencilere hoşgörülle yaklaşıldığında ise, istemeden de olsa öğrencilerin güç kullanmalarına ve böylece okulda öğretmen ve yöneticilere yaşamı zehir etmelerine neden olabilecek koşulların hazırlanmasına izin verilmektedir. “Her iki yaklaşımdan hangisi başarılı olursa olsun, kesinlikle bir taraf kaybedecektir.” Kaybeden kazanana kaşı kızgınlık, hatta düşmanlık duyar. Ayrıca

bu tutumlarda kazanan da kendi tutumlarından dolayı kendini suçlu hisseder (Gordon 2004a:160–161).

Kazan-kaybet felsefesine bir seçenek olarak sunulan demokratik yaklaşımda ise, sınıf içindeki çatışmalar; işbirliği ve karşılıklı saygı çerçevesinde çözümlendiğinden kaybedenin olmadığı bir yaklaşımdır (Gordon, 2004a:16).

Öğretmenin, bu yöntemi kullanmaya başlamadan önce, etkin dinleme ve ben iletileri konularında yetkinleşmesi gerekir. Öğretmen, etkin dinlemeyi kullanarak, öğrencilerin o andaki gereksinimlerini dile getirebilmeleri için onları yüreklendirebilir. Öğrenciler ancak, duygu ve düşüncelerinin öğretmenleri tarafından olduğu gibi kabul edildiğini duyumsadıktan sonra, çatışma konusunu çözmek için konuşmayı göze alabilirler.

Öğretmen de doğru ben iletileriyle kendi gereksinimlerini açıkça ve dürüstçe ortaya koymalıdır. Öğrenciler; suçlayan, utandıran ve aşağılayan ben iletilerini duyarlarsa, bu yönteme güvenmeyeceklerdir. Bu iletiler, öğrencilere kaybedeceklerini baştan belli ettiğinden, çözüm getirmek için uğraşmaya istekleri kalmaz. Bu yüzden öğrencilerin tümüyle yepyeni bir çatışma-çözme yöntemi deneyeceklerine inanmaları önemlidir (Gordon, 2004a:184).

Kaybeden-Yok Yöntemi, anlaşmazlığı anlaşmaya adım adım götüren bir yöntemdir. Eğitimci John Dewey'in sunduğu altı aşamalı problem çözme basamaklarının eğitime uygulanmasıdır (Gordon, 2004a:187). Bu basamaklar:

\* **Çatışmayı ayırt etme ve tanımlama:** Öğretmen, öğrencilerin ve kendisinin tamamıyla dinlemeye hazır oldukları bir zamanda, çözülmesi gereken bir sorunun olduğunu söylemelidir. Öğretmen, öğrencilere duygularını ve hangi ihtiyaçlarını karşılanmadığını ve kendisini neyin rahatsız ettiğini açık bir şekilde ifade etmelidir.

Bu basamağın en temel amacı tarafların ihtiyaçlarını net olarak ortaya koymasıdır. Bu nedenle öncelikle öğretmen, ben dilini kullanarak ihtiyaçlarını belirlemelidir. Etkin dinleme yöntemini de kullanarak öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemeye yardımcı olmalıdır.

\* **Kabul edilebilir seçenekler sunmak:** Öğretmen, bu basamakta öğrencilerle birlikte birçok çeşitte çözümler bulmaya

çalışmalıdır. “Başka ne tip şeyler yapabiliriz.”, “Haydi kafa kafaya verip olabilir çözümler bulalım.” şeklinde teklifler yapmalıdır.

Öğretmen, öğrencilerin çözümlerini dinlemeye çalışmalıdır. Hiçbir öneriyi küçümsememeli, olamayacakları daha sonra birlikte elemelidir. Öğretmen kendi çözümlerini en son söylemeli ve bütün çözümler de tahtaya yazılmalıdır.

\* **Çözüm önerilerini değerlendirmek:** Bu basamakta öğretmen ve öğrenciler bütün önerileri baştan başlayarak değerlendirirler. Öğretmen şöyle diyebilir: “Şimdi önerdiğimiz çözümlere bir bakalım. Bu çözüm bizi rahatsız eder veya bu çözümle mutlu olamayacağız dediğiniz bir seçenek varsa hemen söyleyin, ben de aynısını yapacağım.” Öğretmen ve öğrencilerden birisi çözümden memnun değilse veya rahatsızsa o çözüm elenir.

Genel olarak elenen çözümlerden sonra 1–2 tane çözüm kalır. Bu basamakta öğrenciler de, öğretmen de dürüst olmalı ve kendilerine uymayan çözümleri söylemeli. “Ben bununla mutlu olmam” veya “Şu bana adil değilmiş gibi geliyor.”

\* **En iyi kabul edilebilir seçenekte anlaşmak:** Bu basamak düşünüldüğü gibi zor değildir. Tüm basamaklar izlendikten sonra en iyi çözüm kendiliğinden ortaya çıkacaktır. Bazen öğretmen veya bazen öğrenciler çok yaratıcı ve gerçekçi bir çözüm ortaya koyar ve çözümü her iki taraf da beğenebilir.

Öğretmen, çözümün herkes tarafından anlaşıldığından emin olduktan sonra şunu demelidir: “Peki, şimdi biz şunu yapmak için anlaştık. Hepimiz de bunun, anlaşmamız olduğunu biliyoruz ve diyoruz ki herkes kendine düşeni yapacak.”

\* **Çözümü uygulamak için yollar bulmak:** Anlaşmaya varılan kararın nasıl uygulanacağına bu basamakta karar verilir. “Ne zaman başlıyoruz?”, Kim neyi yapacak?”, gibi soruların cevaplandırılması gerekir. Bu basamak doğru ve sağlıklı uygulanmazsa, III. Yöntem’in başarılı olması olanaksızdır.

Öğretmen, uygulamada çıkabilecek sorunları önceden düşünmeli ve önlem almalıdır. Böylece birlikte bulunan çözümün başarısızlığa uğrama ihtimali çok azalır.

\* **Değerlendirme yapmak:** 6. Basamak da önemlidir. Ancak, her zaman uygulanmayabilir. Bu basamağın ana düşüncesi çözümlerin etkili olup olmadığını denetlemektir. Bu yöntem ile

elde edilen çözümün etkili olmasının tek kanıtı, olumsuz duyguların, üzüntü ve çatışmanın ortadan kalkmasıdır.

Kaybeden-Yok Yöntemi ile bulunan çözümler iyi sonuçlanmayabilir. Bunun için de sorunun uygulanmasının alacağı zaman da düşünülerek bir hafta, iki hafta veya belki de bir ay sonrası için bir tarih belirlenerek “sorun çözülmüş mü? Taraflar çözümden memnun mu?” sorularının cevaplanması gerekir. Bazen de bu, sonradan takip etme ile kararın düzeltilmesi gerektiği ortaya çıkabilir (Gordon, 2004a:187-194).

*“Bu yöntem, diğer yöntemlerin zararlı yan etkilerini ortadan kaldırır. Öğrencileri, karşılıklı sorun çözme işine ortak eder, her ikisi de ihtiyaçlarını karşılar. Böylece, karşılıklı, doyurucu, yakın ve dostça bir ilişki yaratılarak, sağlıklı bir şekilde çatışma çözülmüş olur.”* (Acar ve Whirter, 1998:143).

Kişilerarası sorunların çözülmesinde izlenilebilecek birçok yöntem vardır. Karmaşık bir yapıya sahip olan insan davranışını ve başkalarıyla etkileşimde bulunurken ortaya çıkan kişisel sorunları hiçbir yöntem tek başına açıklayamaz. Bu nedenle sorunların çözümünde Gordon’un ortaya koyduğu yöntemin de güçlü ve zayıf yanları vardır (Öğülmüş,2004a:119).

Gordon’un sorun çözme yönteminde öğretmenler, öğrencinin kabul edilemez davranışları karşısında ne hissettiklerini “ben iletileri” kullanarak ifade ederler. Ben iletilerinde öğretmen, sorun yaratan davranışın tanımlandıktan sonra, öğrencinin kabul edilemeyen davranışın kendi üzerindeki kesin, gerçek ve somut etkisi sonucunda oluşan duygularını ona söylemektedir. Öğretmen ben iletileriyle, öğrencinin kabul edilemez davranışlarının kendileri üzerindeki etkilerini bu şekilde ortaya koymakla, öğrencinin kendi davranışlarının sonuçlarını düşünme fırsatını ortadan kaldırmaktadır. Örneğin, “ben iletisi” kullanan bir öğretmen, sınıfa geç gelen öğrenciye “Sınıfa geç geldiğin için dersi kesmek zorunda kalıyorum. Bu da benim dikkatimi dağıtıyor ve rahatsız oluyorum.” diyebilir. Bu durumda öğrencinin, “geç gelme” davranışının öğretmen üzerinde hangi duyguya neden olduğunu düşünmesi gerekmiyor; çünkü bunu “ben iletisiyle” öğretmen zaten söylüyor (Öğülmüş,2004:63).

Öğülmüş’e göre, yukarıdaki nedenlerden dolayı Gordon’un sorun çözme yönteminin *en güçlü yanı, bir anlamda en zayıf tarafıdır* (Öğülmüş,2004:123).

Gordon Modeli'nde öğretmenin etkili olduğu için eleştirilmesi, modelin etkisiz olduğu hiçbir şekilde savunulamaz. Bu model öğretmenlere, öğrencilerin kendi davranışlarının kendilerini nasıl etkilediğini değerlendirebilmesi için gereksinimlerini tanıma konusunda yardım ettiği gibi öğretmenlerin gereksinimlerini, duygularını anlama konusunda da öğrencilere yardım etmektedir. Ayrıca, etkin dinleme ile öğrencilerin kişisel sorunlarına ve duygularına duyarlılık göstermek de öğrenci-öğretmen ilişkisinin gelişmesine fırsat vermektedir.

### 1.3.9. Denetim (Glasser) Modeli

Glasser, 1985 öncesi ve sonrası olmak üzere iki disiplin modelinden bahsetmiştir(Glasser 1990). 1985 öncesi modelde, sınıf kuralları, davranışlar ve disiplin konularıyla ilgili toplantıların etkili olacağını savunan Glasser, sınıf kurallarının kaçınılmaz ve kuralara uyma konusunda kararlılığın şart olduğunu belirtmektedir. Öğretmenler, öğrencilere iyi seçenekler sunmalı ve öğrencilerin sorumlulukları vurgulanmalıdır.

Glasser, 1985 sonrası modelinde *kalite* konusunda yoğunlaşmaktadır. Glasser'e göre okullarda çok az sayıda öğrenci yapabileceklerinin en iyisini yapabilmektedir. Öğrencilerin çoğu ya düşük nitelikteki çalışmayla ya da hiç çalışma yapmadan tatmin olabilmektedir. Ortaokul öğrencilerinin yarısından azı öğrenmek için çaba göstermekte istekli davranmaktadırlar. Yapılması gereken şey, öğretimi iyileştirmektir. Nitelikli çalışma için müfredatta ve materyalde çok az değişiklik yapmak gerekmektedir. Kalitenin artması için öğretmenlerin yönetim biçimlerini ve öğretme yöntemlerini değiştirmeleri gerekmektedir (Pala, 2005:175-176).

Glasser, geleneksel patron- işçi ilişkisiyle öğretmen- öğrenci ilişkisi arasındaki benzerliğe dikkat çekerek; patronca yönetim ve liderce yönetim olmak üzere iki tür yönetimden bahsetmektedir. Patronca yönetim; kaliteyi ve üretkenliği düşürdüğü, önlemeye çalışılan disiplin sorunlarının çoğunu karşımıza çıkardığı için yanlıştır. Bu yönetim sayesinde öğrencilerde öğrenme isteği azalmaktadır. Ayrıca öğretmenler başka alanlarda ne kadar yetkin olurlarsa olsunlar, başarılı olmalarını engelleyen bir yönetim tarzıdır. Bu yönetim tarzının dört temel unsuru vardır:

1. Patron, genellikle işçilere danışmadan, onların yapacağı işleri ve standartları belirler. Patronlar uzlaşma çabasına girmezler; işçi, patronun tanımladığı işe kendini uyarlamak zorundadır.
2. Patron işçilere işin nasıl yapılacağını göstermek yerine işi söyler ve daha iyi nasıl yapılabileceğini işçiye pek sormaz.

3. Patron ya da patronun görevlendirdiği biri, işi denetler ya da işe değer biçer. Patron tarafından bu değerlendirmeye dâhil edilmeyen işçiler, yalnızca durumu kurtaracak kalitede iş çıkarmakla yetinirler.
4. İşçiler direndiğinde, patron baskı -çoğunlukla ceza- uygular ve hemen hemen istinasız olarak, onları, söylenenleri yapmaya zorlar. Böylelikle, çalışanlarla yöneticilerin karşıt olduğu bir çalışma ortamı yaratır (Glasser, 1999:30).

Görüldüğü gibi patronca yönetim, işçininkinden çok patronun gereksinimlerine yöneliktir. Patronca yönetimin, büyük bir yaygınlıkla yukarıda anlatıldığı biçimiyle uygulandığı sektörlerden biri de eğitim sektörüdür. Eğitim sisteminin geleneksel yapısı, patronca yönetimin daha çok uygulanmasına neden olmaktadır. Öğretmenler daha çok deneyime ve bilgiye sahip olduklarından güçlüdürler, öğrenciler ise daha genç ve az bilgiye sahip olduklarından güçsüzdürler. Okullar hep patronca yönetildiğinden, öğretmenler yaptıklarını pek sorgulamamakta, dolayısıyla baskısız ve iyi bir yönetimin varlığından haberleri pek olmamaktadır.

Okullarda sorunlu öğrencilerle başa çıkmanın tek yolu, sert ve baskıcı patron yaklaşımıdır. İkna edici liderce yönetim yaklaşımı ise pek bilinmemektedir. Öğretmenler bu yaklaşımı bilseler de, denetim eksikliğinden çekindiklerinden, bu yöntemden kuşku duyarlar. Liderce yönetimin de dört temel unsuru vardır:

1. Lider, işçileri, yapılacak işin kalitesine onu yapmak için gereken zamana yönelik tartışmaları sağlar ki işçiler işe katkı yapabilme fırsatına sahip olabilsinler. Lider, işi, çalışanın becerilerine uydurmak için sürekli çaba gösterir.
2. Lider, işi gösterir ya da örneklendirir ki işi yapacak olan işçi, yöneticinin tam olarak ne beklediğini görebilsin. Aynı zamanda, çalışanlardan sürekli işin daha iyi nasıl olabileceğine yönelik katkıları beklenir.
3. Lider, işçilerin kendi çalışmalarının kalitesini değerlendirmelerini ister. Lider, işçilerin, işin kalitesinden anladıklarına inandığını ve bu yüzden işçilere bu konuda kulak vereceğini hissettirir.
4. Lider, işçilere hem iyi araçlar sunar hem de karşıtlık ve zorlama içermeyen bir ortam oluşmasına öncülük eder (Glasser, 1999:36).

Bu unsurların hepsinin eğitim sisteminde nasıl uygulanacağını göstermeye çalışalım:

- Lider öğretmen, derste öğretilenleri, neden öğretildiğini ve öğrencilerin bunları yaşamlarında nasıl kullanacaklarını anlatmakla işe başlar.
- Öğretmen, çaba gösteren her öğrencinin tüm dersleri öğrenebileceğini söyler.
- Öğretmen öğrencilerin her türlü sorularını yanıtlar. Öğrencilerin birbirlerine yardım etmeleri için işbirliği



gruplarını oluşturur. Öğretmen, her gruba, en azından bir yetkin öğrenci vererek, bu öğrencilerin öğrenme yaşantılarından diğer öğrencilerin yararlanmalarını sağlar.

- Öğretmen sınav için öğrencilerin ne kadar hazırlıklı olduklarını öğrenir. Bunun için, asıl sınavlardan önce yapacağı alıştırmaların sonuçlarını dikkate alır. Alıştırma sınavlarında başarılı olamayanları, konulara egemen olana dek sınamaya devam eder. Buradaki temel ilke; hiçbir öğrenciye, belli bir ana kadar öğretilenleri kavramadıkça yeni bir şey yüklenmeyeceğidir.
- Öğretmen, tek tek ve grup olarak tüm öğrencilerden, sürekli sınıf çalışmalarını değerlendirmelerini ister. Karşılıklı özveri ortamında, değerlendirmenin nasıl yapılacağı tartışılır ve anlaşmaya varılır. Öğretmen, öğrencileri yönlendirerek, sınıfta nasıl daha iyi bir öğrenme ortamını yaratabileceğine ilişkin onların görüşlerini alır ve katkılarını teşvik eder.

Sonuç olarak; bu ilkeler doğrultusunda yetişen öğrenciler, patronca yönetilen sınıflarda hemen hiçbir öğrencinin bulamayacağı doyuma ulaşırlar. Lider öğretmen, sorunları asla baskıyla çözmez. Sorunlar, tüm tarafların, çözüm üzerinde uzlaşmalarıyla çözümlenir. Baskı asla bir seçenek olmadığından tarafların karşıt duruma düşmeleri neredeyse olanaksızdır. Bu ortamda baskı ve zorlama olmadığından disiplin sorunu da pek yaşanmayacaktır.

Patronca yönetim insan doğasına aykırı olduğundan başarısızlığa uğramıştır. Glasser bu aykırılığı denetim kuramıyla açıklamaktadır. Bu kurama göre tüm insanlar, beş temel gereksinimle doğarlar: *yaşamı sürdürme, sevgi, güç, eğlence ve özgürlük*. Yaşam boyu bu gereksinimlerimizi karşılamaya çalışırız.

Davranışlarımızı denetlememizin nedeni, belli bir anda en çok gereksinimi karşılayacak seçimi yapmamızdan kaynaklanmaktadır. Bu kurama göre, yaptığımız seçimlerin çoğu başkalarını denetlemeye yönelik olsa da aslında, yalnızca kendi davranışlarımızı denetleyebiliriz. Bu nedenle, sevdiğimizizi zararlı alışkanlıklardan uzaklaştırma çabamız çoğunlukla boşa gitmektedir. Baskı ve tehditle insanlara egemen olamayız. Aynı şekilde, “kendimi zorladım” diye düşündüğümüzde bile, gerçekte kendimize yönelik baskı uygulamayız. Burada söz konusu olan, bizim için zor olan bir şeyi yapmayı seçmemizdir.

Glasser’e göre davranışımız, doğuştan, beş temel gereksinimlerimizin birini ya da daha fazlasını en iyi

karşılıyacağına inandığımız hedefe yönelir. Biz bilincinde olsak da olmasak da, bu gereksinimler vardır ve sürekli aklımızdadır(Glasser,1999:36-45).

Bu gereksinimleri dikkate alamayan patron öğretmenler, sürekli öğrencilerin güdülenmediklerinden yakınır. Bu öğretmenler baskıya inanmayı sürdürdükçe, öğrencileri çalışmaya ikna edemeyeceklerdir; çünkü patron öğretmenlerin anlayışları, uyaran-tepki kuramına uygundur. Bu kurama göre, “*davranışımız neredeyse tümünden, dışımızdaki uyaranlarca güdülenir. Örneğin, birçok kişi, öğrencilerin seslerini kesmesinin nedeni, öğretmenlerin böyle istemesi olduğuna, ya da hapis cezalarının suçları yok edeceğine inanır. Oysa denetim kuramı, bunun böyle olmadığına işaret ediyor. Öğrenciler, ancak öğretmenin isteğinin kendi yararlarına olduğuna inandıklarında seslerini keserler yoksa konuşmaya devam ederler. Ayrıca, yasaları çiğneyenler, cezaevlerine defalarca girmekten vazgeçmemişler, bu deneyim onlar için caydırıcı olmamıştır.*” (Glasser,1999:45-46).

Davranışa neden olan, dıştaki uyaran gibi görünse de asla değildir, belli bir anda ne istediğimizdir. Öğretmen, istediği halde bazı öğrenciler derste konuşmayı bırakmadıklarından baskıya başvurmaktadırlar. Öğrenciler, patron öğretmenlerce cezalandırılacağını bilse bile istemedikleri sürece çok çalışmazlar, hatta cezalandırıldıklarında daha az çalışırlar. Buna rağmen bu gerçek, patron öğretmenleri etkilememekte; onlar, daha sert bir yol bulabilirlerse istediklerini yaptıracaklarına inanmaktadırlar.

Glasser, güdülemenin dıştan değil de içten olduğunu, bir arkadaşının başından geçen bir olayla açıklamaktadır. Arkadaşı silahlı saldırgan tarafından tehdit edildiğinde, ehliyetini ve kredi kartlarını yitirmek istemediğinden, ona cüzdanını vermeyi reddetmiş. Silah gibi güçlü bir uyarana rağmen kişinin böyle davranması oldukça şaşırtıcıdır. Bu olaydaki gerçek ise, patronca yönetimin temsilcisi olan saldırganın bile cüzdana el koyamamasıdır. Silah bile kişiyi her zaman patron yapamaz. Bu örnek dışında silahla tehdit edilenler genelde saldırganın istediği doğrultuda hareket ederler. Böyle davranmalarının nedeni, sadece tehdit değil, her şeyi göz önünde bulundurduklarında, direnmemenin kendileri için daha iyi olacağına karar vermeleridir. Ama tehdit edildikleri için içerlerler ve kendilerinden istenilenin mümkün olduğunca azını yaparlar.

Aynı durum ödül için de geçerlidir; çünkü davranışı belirleyen ödül değil, kişinin ödülü ne kadar istediğidir. Ödülün cezaya göre gereksinim karşılayıcı işlevi olmasına rağmen,

çalışanlar, yöneticinin ödülü sağlama ya da alıkoyma gücüne içerleyebilirler. Çalışanlar bazen, ödülü kaybetme pahasına, yöneticinin istediği kadar iş yapmayarak bu gücü zorlayabilirler.

Glasser, dışımızdaki olayların anlamsız ve etkisiz olduklarını söylememekte, tam tersine bu olayların seçimlerimizle büyük ilgisi bulunduğunu, ama davranışımızın nedeni olmadıklarını belirtmektedir. Dışarıdan elde ettiklerimiz ve edeceğimiz bilgiden ibarettir; bu bilgiye yönelik nasıl davranmayı seçeceğimiz bize bağlıdır. Bu yüzden, öğrencilerin öğretmenlerden aldıkları bilgi ve bu bilginin verilme tarzı çok önemlidir. Öğrenciler, bu bilginin ne kadar önemli olduğuna inanırlarsa, kendilerinden isteneni o kadar çok ve o kadar iyi yapacaklardır.

Patron öğretmen ile lider öğretmen arasındaki temel fark da, öğrencilere verdikleri bilgi ve mesajlardır. Patron öğretmenler, öğrencileri hep ceza ve ödül gibi zorlayıcı, baskıcı mesajlarla güdeleyebileceklerini düşünürler. Cezalar işe yaramadığında ise, hep yeni cezalar bulma arayışı içine girerler. Lider öğretmenler ise, asla baskıcı yöntemlere başvurmaz, bunun yerine öğrencilere ikna olmalarını sağlayacak bilgiler verirler. Bu yaklaşımla, öğrencilerin istenileni yapmaları, hem kendilerinin yararına hem de öğretmenlerin yararına olduğundan, etkilidir.

Lider öğretmenler, denetim kuramını bilirlerse, öğrencilerin ne tür bilgiler aradıklarını dikkate alır ve böylelikle onların aradıkları ile kendisinin yapmasını istediği şeyi bütünleştirirler. Bunu başaran lider, öğrencilerin üzerine düşenin en iyisini yapmalarını sağlayacaktır.

Patron öğretmenlerin, öğrencileri bir türlü güdeleyememelerinin nedeni ise, onlara doğru mesajları iletememeleridir. Öğrenciler güdülenmediklerinde, sık kullanılan baskıcı yöntemleri reddederler ve çalışmamayı seçerler. Ama öğrencilerin çalışmaması, güdülemeden yoksun oldukları anlamına gelmez. Yaşayan her canlı, her an güdülemeyle yaşamaktadır. Denetim kuramına göre, tüm canlılar kendi türlerinin temel gereksinimleriyle güdülenirler. Ama öğrenciler, öğretmenin ya da başka birinin yapmaları gerektiğini düşündüğü şeye güdülenmek zorunda değildirler.

Öğrencilerin okul çalışmalarını yapmaları, temel gereksinimleri olmasa da, yapılması istenen şey, onların gereksinimlerinden biri ya da birkaçını karşılıyorsa, büyük ölçüde yapılır. Öğrenci, öğretmenini çok seviyorsa, hoşuna gitmeyen bir

şeyi bile yapabilir; çünkü öğretmenini memnun etmek, onun sevgi ve arkadaşlığa yönelik temel gereksinimini karşılamaktadır.

Öğretmenler, öğrencilerin temel gereksinimlerinin neler olduğunu bilirlerse, onlara yardım edebilir ya da istenilen şeyleri yaptırabilirler. Örneğin, öğrenciler zorunlu derslerde değil de, spor, müzik, tiyatro gibi seçmeli derslerde kendilerini önemli hissetmektedirler; çünkü bu derslerde, grup ya da takım olarak birlikte çalıştıklarından, birbirlerine daha çok yardım ettiklerini ve daha çok eğlendiklerini söylemektedirler. Aynı zamanda, bu derslerin, akademik derslerin aksine sosyal ağırlıklı olması, kendilerini daha rahat hissetmelerine neden olmaktadır (Glasser, 1999: 46-55).

Glasser, bu nedenle akademik dersleri de öğrencilere, işbirliği gruplarında öğretmeyi önermektedir. Bu şekildeki öğrenme, bireysel öğrenmeye göre öğrencilerin gereksinimlerini çok daha fazla karşılayacaktır. Ayrıca, işbirliği grupları, öğretmenlerin katılımcı yönetici olarak işlevlerine katkı sunmaktadır. Lider öğretmen, işbirliği öğrenme modeliyle öğrencilerin genelde karşılanması en zor olan güç ve ait olma gereksinimlerini karşılar ve öğrenciler çalıştıkça gereksinimlerini karşılamalarına sürekli yardım eder. Öğrenciler, öğretmenin cezaya başvurmadıklarını bildiklerinden, sorunlarını söylemekten çekinmezler. Böylece, sorunları ortaklaşa çözebileceğine yönelik inanç duyarlar (Glasser, 1999: 62).

Denetim kuramıyla artık şunu biliyoruz: Davranışımız, her zaman genetik yapımıza işlenmiş beş temel gereksinimlerin birini ya da birkaçını en iyi karşılama çabamızdır. Burada önemli bir nokta da şudur: Gereksinimler temelde aynı olsa da onları karşılamak için seçilen davranış farklı olabilir. Örneğin, bir öğrenci, matematiği iyice öğrenerek diğeri de matematik dersinin huzurunu bozarak güç kazanmak isteyebilir. Bu noktada disiplin sorunlarını yaratan öğrencilerin gereksinimlerinin farkına varmak öğretmenin işine yarayacaktır (Glasser, 1999: 65).

Huzur bozucu öğrenciler, okul çalışması ve öğretmenler, onların dünyalarında yer edinmediğinden, genellikle gereksinimlerini okulda karşılamakta zorluk çekerler. Bu öğrenciler, öğretmenleri umursamayarak, dinlemeyerek, söylediklerine önem vermeyerek gergin bir ortamın oluşmasına neden olurlar. Patron öğretmenlerin bu durumla yüzleşmeleri pek zordur. Öğrencileri sınıftan atmak, okuldan sonra gözetim altında bulundurmak ya da uzaklaştırmak gibi çözüm yöntemlerine

başvururlar. Bu yöntemler geçici olarak çözüm sağlasa da, ana sorunun çözümüne katkı sağlamaz.

Lider öğretmenler ise cezaya başvurmadan huzur bozan öğrenciyi, hem sınıfta denetim altında bulundurma hem de çalışma düşüncesine alıştırmaya yollarını bulmaya çalışırlar.

Böyle durumlarda öğretmenlerin en çok başvurduğu yöntemlerden biri de öğrencinin ailesini okula çağırmasıdır. Patron öğretmenler, anne-babayı okula çağırarak öğrencinin sınıfındaki davranışından dolayı cezalandırılmasını istediklerinden, bu yöntem çoğu zaman işe yaramamaktadır. Anne-baba da bu durumlarda genelde cezayı tercih etmektedirler. Cezalandırmaktan hoşlanmayan öğrenci, okulu, evde yaşadığı sorunun kaynağı olarak gördüğünden, bu uygulama sorunları çözmek yerine katlayarak artırır.

Lider öğretmen ise, huzur bozucu öğrenciyle, sorunu ailesine bildirmeden çözümlenme yollarını arar. Glasser'e göre okul, aileye çocuklarıyla ilgili olumlu şeyler bildirmelidir. Disiplin sorunları, mümkün olduğunca anne-babayı katmadan çözümlenmeli ve öğrenciye şu mesaj verilmelidir: *"Sorunlarının, annen baban katılmadan da çözülebileceğine inanıyoruz."* Bu mesaj, aynı zamanda şunu vurgular: *"Biz, seni cezalandırmayı değil, sorunun çözülmesini istiyoruz ve annenin babanın seni cezalandırması için uğraşmıyoruz."* Oysa birçok öğrenci, öğretmenlerin anne- babayla temelde bu yüzden bağlantı kurduğuna inanır. Anne-babaya başvurmak, aynı zamanda, okulun kendi sorunlarını çözemediğinin ilanıdır. Ayrıca öğretmenin sınıfın yönetiminde aciz kaldığının işaretidir (Glasser, 1999:146-147).

Anne – babalarla toplantı yapılması gerektiğinde, öğrenci de bulunmalıdır. *Burada, lider öğretmen tutumuyla, öğrencinin yanlış bir şey yapmadığını ve toplantının amacının, öğrencinin evde cezalandırılması olmadığına altı çizilmelidir. Amaç anne babayı ceza içermeyen bir plan yoluyla, öğrencinin okulda daha etkin ve başarılı olmasına yardım etmeye ikna etmektir(Glasser, 1999:147).*

Hangi nedenle olursa olsun, okula çağrılan anne-babaya verilecek iyi bir öneri, hem anne-babanın hem de çocuklarının zevk aldığı şeyleri paylaşmak için onunla daha fazla zaman geçirmeleridir. Bazı öğrencilerin huzursuzluk çıkarmalarının nedeni, yüzlerini yeteri kadar göremedikleri anne babanın dikkatini çekmektir (Glasser, 1999:147-148).

Patron yöneticilikten lider yöneticiliğe geçen öğretmen, cezaya başvurmaz, elinden geldiğince öğrencilere örnek olur ve sınıf koşullarını iyileştirmek ve geliştirmek için çabalamaktadır. Ayrıca, öğrencilerle birlikte onların kolaylıkla uyabilecekleri kuralları belirler ve onların gereksinimlerini de dikkate alarak, sınıfı herkes için doyum alacak şekilde yönetmeye çalışmaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerden biri, kuralları gözardı ederek, sınıfın huzurunu bozabilir. Böyle durumlarda lider öğretmenlerin, bu öğrencilerle etkili biçimde baş etme yaklaşımları vardır:

- Lider öğretmen, sorunları çözmenin kestirme yolunun olmadığını bilmekle beraber, her türlü sorunun bir çözümü olduğu mesajını da öğrenciye verir. Öğretmen kural bozucu durumlara hep aynı gerçekçi ve açık yolla yaklaşır. Öğrenci, belli bir itaatsizliğin büyük bir sorun olmadığını anlar ve öğretmenin tutarlı yaklaşımındaki özgüveni sezer. Öğrenci aynı zamanda, huzur bozucu tutumunun, kendi sorunu olduğu mesajını da alır. Lider öğretmen sorun yaratan öğrenciye, şuna benzer şeyler söyler: *“Bir sorunun var gibi görünüyor. Bunu çözmene nasıl yardım edebilirim? Şimdi sakinleşirsen, zamanın olduğunda bununla ilgili konuşuruz ve bir çözüm bulabiliriz. Ama şu andaki gibi davrandığın sürece, hiçbir çözüme ulaşamayız.”* Uygun beden dili araçlarını da kullanarak bu mesajları ileten öğretmen, öğrencinin sakinleşmesini sağlar.
- Öğretmen, öğrenciden sakinleşmesini isterken, işin içine espri katarsa ortamdaki gerilimi daha da azaltmış olur. Gülümseme ve uygun beden hareketleriyle şunları söyleyerek öğrenciyi yatıştırabilir: *“Vay be, sen kızmışsın. Gerçekten berbat bir şey yapıyor olmalıyım. Önce sakinleş, sonra da, ilk fırsatta görüşelim ve belki bir çözüm bulmama yardım edebilirsin.”*
- Öğrenci, bu mantıklı açıklamalarla sakinleşmediğinde, onunla sınıfta başa çıkmanın ideal bir yolu yoktur. Tehdide başvurmamak ve onunla tartışmaya girmemek diğer yaklaşımlardan daha iyidir. Öğrenci yirmi saniyede sakinleşmezse, sınıftan çıkması söylenilebilir. Sınıf arkadaşlarının desteğine sahip olmayan huzur bozucu öğrenciler, genellikle yirmi saniye içinde yatışacaklardır. Öğrenciler çoğu zaman sorunların çözümünde işbirliğine ihtiyaç duyarlar. Öğrenci işbirliğine girmeyince, öğretmen, tehdit etmeden sınıftan çıkmasını şu şekilde isteyebilir: *“Sakinleşmeyeceğine göre, senden çıkmanı istemek zorundayım. Umarım sonra görüşebilir ve bunu çözebiliriz, ama yatışmayacaksan şimdi çıksan iyi olur.”*

- Huzur bozucu öğrenci, sıkıntısını canlı tutmak için suçlayacak birini arar, ama öğretmenin şu şekilde konuşması, onun kızgınlığını ortadan kaldırır: *“Bunu çözmene yardım etmek istiyorum. Bu yaptığın için seni cezalandırmayacağım. Sorun varsa çözelim.”*
- Disiplin sorunları sistemli ve uzun erimli bir yaklaşımla çözülebilir. Çözümler ancak, öğrenciler sakin olunca bulunabilir ve uygulanabilir. Sorunlar öfkenin ateşinde çözülemeyeceğinden, öğretmen öncelikle alevi söndürmelidir. Sakinleşen öğrenciye, öğretmen her zaman, vakit ayırmalıdır. Öğretmen, zamanı olduğunda şunları dile getirebilir: *“Sorun başladığında ne yapıyordun? Bu kurallara aykırı mıydı? Yinelenmemesi için bir şeyler yapabilir miyiz? Bu durum ileride yeniden ortaya çıkarsa, hem senin hem benim ne yapabileceğimizi bulalım ki bunu bir daha yaşamayalım.”*
- Huzur bozucu öğrencilerin çoğu büyük sorunlara sahip olmadıklarından, sakinleştikten sonra, hatalarının farkına varırlar ve bu nedenle tartışmaya girmek istemezler. Ama öğrenci, başka bir öğrenciyle sorun yaşarsa, öğretmen her ikisiyle de görüşerek, şunları söyleyebilir: *“(İlk öğrenciye) Ne yapıyordun? (İkinci öğrenciye) Sen ne yapıyordun? (Her ikisine) Bunu bir daha yaşamamak için ne yapabiliriz? Öğretmen bu durumda kimin suçlu olduğunu, bulmaya zaman harcamamalı, öğrencilerin her birine çözülecek bir sorunları olduğunu ve bunun üzerinde ayrı ayrı ya da birlikte çaba harcayabileceklerini ve böylece iyi geçinmelerinin okul başarılarını olumlu etkileyeceğini söylemelidir. Öğrenciler her zaman işbirliğine yanaşmayabilirler, ama öğretmen yaklaşımını değiştirmemelidir. Öğretmen, öğrenci ne yaparsa yapsın gerçekleri ortaya koymalı, yapılanların kurallara aykırı olduğunu ısrarla belirtmelidir.*
- Öğretmen, sınıfı daha iyi bir öğrenme ortamına dönüştürdüğünde, öğrenciler bunu görür, böylece hem kendi sorunlarının çoğunu çözer hem de öğretmene yardım etmeye çalışırlar. Öğrenciler, öğretmenin çaba harcadığını görmezlerse, sorunu öğretmene bırakırlar. Bu nedenle öğretmen, öğrencileriyle açık iletişim kurarak, sorun çözücü olarak yaklaşmalıdır.
- Liderce yönetim yaklaşımında cezanın olmaması, yaklaşımın yumuşak olduğu anlamına gelmez. Sorun çözmek için öğrenciye sorumluluk verildiğinden bu en çetin yaklaşımdır. Yukarıda öğretmenin, öğrenci işbirliğine girmeyince, tehdit etmeden sınıftan çıkmasını isteyebileceğini belirtmiştik. Sınıftan çıkarılan öğrenci,

soruna yönelik çaba harcamaya razı olana kadar mola odasına gönderilir. Mola odası, okulda, sınıftan atılan öğrencilerle ilgilenen bir görevlinin sorumluluğunda olan odadır. Glasser'e göre, bir okul, kaliteli okula dönüşmeye başladığında, mola odasına olan gereksinim azalacağından, bu yöntem geçicidir.

Mola odasında kalan öğrenci genelde bir iki saat içinde çözüme yönelik adım atabilir; ama bu süre uzadığı takdirde de öğrenci mola odasında kalmalıdır. Öğrencinin mola odasında kalması, ceza gibi görünse de, sorunu çözmeye yanaşmamasının onun seçimi olduğu ve kimsenin onun bu kısıtlama ortamında kalmasını istemediği vurgusu özellikle yapılmalıdır. Öğrenci, çözüme yönelik çaba göstermeye başlar başlamaz, sınıfa gönderilir (Glasser, 1999:148-157).

Öğrenciler ne yaparsa yapsınlar, öğretmen iyi davranmalı ve iletişim yollarını her zaman açık tutmalıdır. Öğretmen bu tutumu benimsediği takdirde, kendi sınıfında disiplin sağlamada başarılı olabileceğini savunan Glasser' in modeline yönelik eleştiriye aşağıda yer verilmiştir (Tosun, 2002: 56).

Denetim kuramına göre, okuldaki ve sınıftaki sorunlar, sistemden kaynaklanır. Eğitim öğretimin biçimi ve içeriği öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını dikkate alacak şekilde düzenlenirse disiplin sorunları da kendiliğinden azalacaktır. Bu nedenle müfredat programlarının da okuma, yazma ve aritmetik gibi temel derslerin derinlemesine öğrenileceği ve öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının karşılanacağı biçimde düzenlenmelidir. Derslerin öğrencilerin sosyal çevreleriyle ilişkisi olmalı ve derslerde deneyimlere ağırlık verilmelidir. Fakat toplum öğrencilerin kendi sosyal çevreleriyle sınırlı değildir. Okulun görevlerinden biri öğrencileri topluma uyum sağlamalarını kolaylaştırmak diğeri de geleceğe hazırlamaktır. 21. yüzyıldaki iletişim çağındaki küreselleşme sürecinde ulus-devletten daha büyük toplumlara geçileceği öngörülmektedir. Ayrıca 21. yüzyıla bilgi çağı denilmesinden dolayı, bu çağda öğrencilerin her türlü bilgiyi bulma ve kullanmayı öğrenmeleri gerekmektedir.

Bir ülkenin her bölge ve her yöresinde müfredatın aynı zamanda ve aynı şekilde öğretilmesi, öğrencilerin bireysel farklılıkları, ihtiyaç ve isteklerini karşılamak açısından ne kadar yetersiz kalırsa, her okulda farklı konuların öğretilmesi de toplum ve dünyanın geleceği açısından o kadar yetersiz kalacaktır (Tosun, 2002: 58-59).



#### **1.4.10. Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Yaklaşımı (SDSY) Modeli**

Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Modeli, insancıl psikolog Abraham Maslow ve Mortimer Adler, bilişsel gelişimci E.Erikson, R. Havighurst, Lawrence Kohlberg ve Jean Piaget'in düşüncelerinden doğmuştur. SDSY, ayrıca Dreikurs, Nelson ve Glasser'in düşüncelerini de içerir (Celep, 2004:246).

SDSY, her çocuğun çeşitli gelişim aşamalarından geçtiği ilkesine dayandırılmıştır. Bu gelişim aşamaları, bir çocuğun sergilediği davranışları, tavırları, bilişsel yeterlikleri, fiziksel özellikleri belirlemektedir. Çocukların büyümelerini, sağlıklı birer yetişkin olmalarını sağlamak için yetişkinler her çocuğa koşulsuz sevgi, güvenlik ve ait olma duygularını sağlamalıdır (Queen, Blackweldet, Mallen, 1997, Akt: Celep, 2002:247).

Çocukların iyi yetişmiş olmalarında temel ilke, onların yaşamsal sorunlarına çözümler bulmaktır. Öğrenilmiş davranışlar içinde SDSY, sorun çözme yeterliklerinin geliştirilmesine destek sağlamaktadır. Çocuklara gelişimleri boyunca karşılaştıkları toplumsal, akademik sorunları inceleme ve onları çözmeleri öğretilmelidir. Bu yönde onlara yaratıcı ve bağımsız bir biçimde dünyayı keşfetme, amaçlarını belirleme ve geliştirme, kendilerine saygı ve kuvvetli benlik kavramı geliştirmeleri konusunda fırsat verilmelidir.

SDSY, çocukların çoğunun, hatta sorunlu ve işlevsel bozukluğu olan çocukların bile sınıfta, okulda, toplumda sorumlu bir biçimde davranabileceğini ileri sürer. SDSY'ye göre sorumlu bir biçimde davranmak, içselleştirilmiş değerler ve inançlar bütünlüğüne göre sorumlu hareket etme ve bir eylemin sonuçlarının kabul edilmesi anlamına gelir. Sorumluluk sahibi öğrenciler, sergiledikleri sorumlu davranışlar dizisinde genelde içsel denetim odağını kullanır, davranışlarının sonuçlarını kabul eder ve kurallara sorumsuz öğrencilerden daha çok uyarlar.

Öğretmenler, öğrencilerin yaşamlarındaki önemli kişilerin başında gelmektedirler. Bu nedenle sorumlu yetişkinler olarak öğretmenler değerleri, davranışları ve tavırlarıyla, öğrencilerin sorumluluk kazanmalarında model olmaktadır. Sorumluluk ve yetki sahibi öğretmenler, çocuk gelişimi ilkelerini bilir ve bunları başarı ile uyguladıkları takdirde, öğrencilerin sorumlu davranış kazanmalarına yardımcı olurlar.

SDSY'nin önemli bir amacı, demokratik ve çok kültürlü bir toplumda üretken bir biçimde yaşayabilecek sorumlu çocuklar yetiştirmektir. SDSY sınıfı içinde sorumluluk öğretilir ve beklenilir. Öğretmenler ve okul yönetimi öğretimde ve önderlik rollerinde demokratik kuralları uygulamalıdır. İnsan eşitliği, haysiyetliliği, değerliliği kavramları, karar verme sürecine katılım, davranışların sonuçlarının kabulüne, ders programlarında yer verilmeli ve öğretilmelidir. SDSY de öğretmenlerin hedefi, öğrencileri öğrenmeye güdülemek için dışsal ödüllerin bir araç olmalarını önlemektedir. Sorumlu öğrenciler kendilerinden güdümlü öğrencilerdir.

SDSY yaklaşımının sınıf yönetimine uygulanması, öğretmenlerin çok açık bir biçimde planlanmış bütün sınıf etkinliklerinin amaçlarını belirtmesini gerektirir. Sınıf içinde öğretmenin tam ve hassas rehberliği, sorumlu öğrenci davranışlarının oluşmasına yardımcı olmaktadır. Öğrenciler üst düzeyde faaliyetlerde bulunmaları yönünde cesaretlendirildiklerinde, kendi standartlarını oluşturmak için güdülenmiş hissedeceklerdir. Bu yaklaşımda, öğrencilerin sorumlu davranış kazanmaları için dışsal ödüller yerine içsel ödüller kullanılmaktadır. SDSY'de yüksek beklentiler ve içten gelen güdülenmeyi geliştirmek için mantıklı yollar ve ölçütler kullanılır. Sorumlu davranışı içselleştirmeyi öğrenen öğrenciler, benlik saygıları gelişmekte ve davranışları üzerinde bir denetim kazanmaktadırlar.

Öğretmenlerin çoğu, katı ve esnek olmayan kurallar geliştirerek, öğrencilerin hatalı davranışta bulunmalarına neden olmaktadır. SDSY, öğrencilerin kendi davranışları için kabul edilebilir kuralları ve ölçütleri öğrenmeleri için bir sınıf yönetim sistemini planlamaktadır. Bu sistemde yöneticiler ve öğretmenler öğrencilere sorumlu ve eğitici biçimde rehberlik etmektedirler. Öğretmenler öğrencilerin kişisel davranışlarını denetlemelerine yardımcı olacak üretken ve özendirici sınıf stratejilerini geliştirirler. Öğrenciler, SDSY yaklaşımı sonucunda kendi öğrenmeleri ve disiplinleri için sorumluluk alarak, kendilerine olgun ve etkin olarak katılımında bulunacakları bir gelecek hazırlarlar (Celep, 2002:247-249).

Yukarıda ele alınmış olan başlıca disiplin modellerinden her birinin öne çıkardığı disiplin sağlama yöntemleri şöyle özetlenebilir:

**Redl ve Wattenberg Modeli:** Göz kontağı, baş sallamak, yanına yaklaşmak, mizah, gözardı, doğru davranışın ne olduğunu

belirtmek, kendi kontrolünü kaybetmemek, duruma göre yardım sunmak, nedenini düşünmek, davranışın sonucunu açıklamak.

**Kounin Modeli:** Öğrencileri boş bırakmamak, farklı yöntem, etkinlik ve materyallerde çeşitlilik.

**Ginott Modeli:** Öğretmenin model olması, ben mesajları.

**Jones Modeli:** Sistemik vücut dili (vücudun duruş şekli, göz kontağı, yüz ifadeleri, sinyal gönderme, fiziksel yakınlık), cesaretlendirme, teşvik etme, güdüleme, bireysel yardım.

**Transaksiyonel Analiz Modeli (TA):** Temel ihtiyaçlar, kabul iletilerini verme (takdir-teşvik), sandviç tekniği, zorlayıcı mesajları kullanmamak.

**Ben Sorun Çözebilirim (BSC):** Sorun çözme tekniğini öğretmek.

**Akıl-Sonuç Modeli:** Yanlış davranışların amacını bilmek ve öğretmek, Mantıklı sonuçlar, Sınırlı seçimler, Sınıf işleri, Problem çözme, Başladığı işe saygıyla ve ilgiyle devam edip onu sonuca bağlamak. Soru sorun; ne, niçin ve nasıl dememek, soruları tekrar düzenlemek, Hiçbir şey yapmamak (doğal sonuçlar), Ne yapılacağına birlikte karar vermek, Saygı ve ilgiyle hayır demek, Çok iş, az laf, Herkesi aynı kefeye koymak, Pozitif mola, Aile-öğretmen-öğrenci toplantıları, Küçük adımlar.

**Gordon Öğretmen Etkili Modeli:** Etkin dinleme, ben dili, sınıf ortamı ile ilgili düzenlemeler yapmak, anlaşma yöntemi.

**Glasser Denetim Modeli:** Lider yönetimine geçme, denetim kuramını bilme, Güdüleme, aile-öğretmen- öğrenci toplantıları, sistemli ve uzun erimli çaba, mizah, kuralları birlikte oluşturma, işbirliği grupları, ikna, mola odası.

**Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Yaklaşımı(SDSY) Modeli:** Model olma, kuralların öğrencilerle birlikte geliştirilmesi.

Yukarıdaki modellerin tümünde yer verilen yöntemlerin bazıları kabul edilmeyen davranıştan önce, bazıları davranış sırasında bazıları da davranıştan sonra kullanılmaktadır. Örneğin; *Kuralları belirlemek, teşvik etmek*, kabul edilmeyen davranıştan önce; *vücut dili, nedenini düşünmek*, davranıştan sonra; *mantıklı sonuçlar, problem çözme*, davranıştan sonra kullanılacak yöntemlerdir.

Gözden geçirilen olumlu disiplin modellerinde, kabul edilemez davranışları cezasız önlemek ve düzeltmek amacıyla, sorun olan davranıştan önce, davranış sırasında ve davranıştan sonra uygulanabilecek olumlu disiplin yöntemleri olarak, aşağıdaki ortak yöntemlerin önerildiği gözlenmektedir:

#### **1.4. Olumlu Disiplin Yöntemleri**

1. Kuralları Belirlemek
2. Örnek Olmak
3. Öğrencilerin İyi Alışkanlıklar Kazanmalarına Yardımcı Olmak
4. Takdir Etmek
5. Teşvik Etmek
6. Vücut Dili ve Gözardı
7. Nedeni Düşünmek
8. Ben Dili
9. Etkin Dinleme
10. Davranışın Sonucunu Açıklamak ve Zararlarını Fark Etmesini Sağlamak
11. Derste ve Ortamda Değişiklik Yapma
12. Sorun Çözme Becerisini Öğretmek
13. Öğrencinin Yaptığı Kötü Davranışın Sonuçlarını Düzeltmesini Sağlamak
14. Aile- Öğretmen-Öğrenci Toplantıları
15. Davranışının Sonucunu Yaşatmak

Ayrıca yukarıdaki 15 yöntemden Aile- Öğretmen Toplantıları dışındaki diğer 14 yöntem, Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) tarafından uygulanan Baba Destek Programı (BADEP) içinde de benzer şekilde yer almaktadır (Kahyaoğlu ve Kimmert,2004:121-156).

Öte yandan; araştırma kapsamında, veri toplama aracını oluşturmanın ilk adımı olarak, 20 öğretmene; öğrencilerin sınıf içinde kendi başlarına düşünerek, onları kontrol eden biri olmadan da duruma uygun davranış gösterebilme becerisini (iç kontrollü disiplin becerisini) kazanmaları” için öğretmenlerin kullanabilecekleri yöntemlerin neler olduğu hakkındaki açık uçlu bir soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerin de yukarıdaki olumlu disiplin yöntemleri listesini doğrulayan nitelikte yanıtlar verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar şunlardır:

1. Öğrencilere sorumluluk vermek
2. Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmak

3. Empatinin anlamını ve önemini kavratmak
4. Sınıf ve okul kurallarını sınıfça tespit etmek
5. Kurallara uyulmadığında sonuçlarını açıklamak
6. Yapılan yanlışların sonucunu açıklamak
7. Öğrencilerle konuşmak
8. Boş zamanlarını değerlendirme konusunda bilgilendirmek
9. Öğrencilerin ailelerini ve aile yapılarını bilmek
10. Ailelerle toplantı yapmak
11. Öğretmenin model olması
12. Öğretmenin kararlı olması
13. Çevreyi, eğitim ve öğretim için uygun biçimde düzenlemek
14. Öğretilenleri öğrencilerin yaşantılarıyla ilişkilendirmek
15. Yanlış davranışlarla, doğru davranışların sonuçlarını birbiriyle ilişkilendirmek
16. Öğretmenin sabırlı ve hoşgörülü olması
17. Doğru davranış yapanları takdir etmek
18. Yanlış davranış yapan öğrencileri sınıf içinde değil de sınıf dışında uyarmak
19. Öğrencilerin önemsendiğini hissettirmek
20. Öğrencileri dinleyerek değerli olduklarını hissettirmek
21. Sürekli motive etmek
22. Grup çalışmalarını yapmak
23. Kuvvetli rehberlik çalışması
24. Ders işleyişi sırasında öğrencilerin uygun olmayan davranışları karşısında, ortamla ilgili değişiklikler yapmak
25. Doğru davranış yapanları takdir etmek
26. Olumlu davranışlar teşvik etmek
27. Öğrencileri aktif hale getirecek şekilde ders işlemek
28. Sınıf mevcudunun standartlara uygun olması
29. Sınıfları eğlenceli bir hale getirmek
30. Çocukları hoşlandıkları alanlara yönlendirmek

Pilot uygulamada öğretmenlerin önerdikleri yukarıdaki yöntemlerin, alan yazının taranmasından elde edilmiş olan olumlu disiplin yöntemlerine göre benzer olanlar açısından gruplandırılması sonucunda, aşağıdaki olumlu disiplin yöntemleri listesi ortaya çıkmaktadır.

**1. Kuralların Konulması:** Öğretmenin kararlı olması, Sınıf ve okul kurallarını sınıfça tespit etmek, Kurallara uyulmadığında sonuçlarını açıklamak.

**2. Öğrencinin İyi Alışkanlıklar Kazanmasına Yardımcı Olmak** Öğretilenleri öğrencilerin yaşantılarıyla ilişkilendirmek, Boş zamanlarını değerlendirme konusunda bilgilendirmek.

**3. Örnek Olmak:** Öğretmen model olması.

**4. Takdir Etmek** Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmak, Doğru davranış yapanları takdir etmek.

**5. Teşvik Etmek** Olumlu davranışlar teşvik etmek, Öğrencilerin önemsendiğini hissettirmek, Sürekli motive etmek.

**6. Vücut Dili ve Gözardı:** Öğretmenin sabırlı ve hoşgörülü olması.

**7. Nedenini Düşünmek:** Yanlış davranışlarla, doğru davranışların sonuçlarını birbiriyle ilişkilendirmek.

**8. Etkin Dinleme:** Empatinin anlamını ve önemini kavratmak, Öğrencileri dinleyerek değerli olduklarını hissettirmek.

**9. Ben Dili:** Yanlış davranış yapan öğrencileri sınıf içinde değil de sınıf dışında uyarmak.

**10. Davranışın Sonucunu Açıklamak ve Zararlarını Fark Etmesini Sağlamak:** Yapılan yanlışların sonucunu açıklamak, Öğrencilerle konuşmak.

**11. Derste ve Ortamda Değişiklik Yapmak** Sınıfları eğlenceli bir hale getirmek, Çevreyi, eğitim ve öğretim için uygun biçimde düzenlemek, Öğrencileri aktif hale getirecek şekilde ders işlemek, Grup çalışmalarını yapmak.

**12. Sorun Çözme Becerisini Öğretmek:** Öğrencilere sorumluluk vermek.

**13. Öğrencinin Yaptığı Kötü Davranışın Sonuçlarının Düzeltmesini Sağlamak:** Ders işleyişi sırasında öğrencilerin uygun olmayan davranışları karşısında, ortamla ilgili değişiklikler yapmak.

**14. Aile-Öğretmen-Öğrenci Toplantıları:** Öğrencileri, ailelerini ve aile yapılarını bilmek, Ailelerle toplantı yapmak.

**15. Davranışın Sonucunu Yaşatmak:** İlgili kuramlarda, önemli bir olumlu disiplin geliştirme yöntemi olarak vurgulanmasına karşın, öğretmenlerin bu yöntemle ilgili öneri belirtmedikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin, “*Sınıf mevcudunun standartlara uygun olması*”, “*Kuvvetli rehberlik çalışması*”, “*Çocukları hoşlandıkları alanlara yönlendirmek*” şeklindeki önerileri konuyla yakından ilişkili olmadığından grupta dışında bırakılmıştır.

Beli başlı disiplin modellerinde önerilen yöntemlerden ve alan incelemesinden ortaya çıkan ortak sonuçlardan hareketle, yukarıdaki listede yer alan 15 olumlu disiplin yöntemi bu çalışmanın inceleme konu alanını oluşturacaktır. Bu yöntemler aşağıda kısaca tanıtılmıştır.

**1.4.1 Sorun Olan Davranıştan Önce Uygulanan Olumlu Disiplin Yöntemleri:** Disiplin sorunlarında, sorunlar çıktıktan sonra önlemek, çıkmadan önlemekten daha güçtür (Erdoğan, 1996:56). Öğretmen sorun çıkmadan önce kullanabileceği bazı yöntemler şunlardır:

### **1. Kuralların Konulması**

Her sınıfın belirli kuralları ve anlaşılabilir politikaları olmalıdır. Öğrenciler fırsat verilirse, davranışlarını belirleyecek kuralları öğretmenleriyle birlikte koyabilecek yetenektedirler. Öğrenciler başlarında bir kural koyucu olmadan da kendilerini yönetebilirler (Gordon, 2004a:10).

Öğrencilerde olumsuz davranışlar gelişmeden önce kullanılacak yöntemlerden biri kuralların konulmasıdır. Kurallar sınırları belirler. Böylece hem öğrencilerle kurulan ilişkinin hem de yaşamın güvenli ve rahat bir şekilde yaşanması sağlanır. Kurallar olası tehlikelerden korunmayı ve güvenli bir ortam oluşturmayı sağlar. Ayrıca kurallar belirli bir düzeni oluşturur. Ancak, bu kuralların ve sınırların öğrencilere onların anlayabilecekleri şekilde açıklanması önemlidir. Bu sınırlar ve kurallar verildikten sonra ise öğrencilerin neleri yapmaya izinli oldukları da açıklanmalıdır. Kurallar öğrencilerin davranışlarını düzenlemelerine, kontrol etmelerine yardımcı olur. Hem kuralların konulması sırasında hem de uygulanması sırasında öğrencilerin kuralları ve uygulanma nedenlerini anlamaları gerekmektedir. Kuralların ve konulan çerçevenin farkında olması için öğrencilerin düşünmelerini sağlamak, onlara gerekli bilgileri vererek açıklamak gerekmektedir.

Kurallar konulurken bazı noktalara dikkat etmek gerekir:

- Kurallar az sayıda, açıkça ifade edilmiş, kolayca uygulanabilir, makul, anlaşılabilir olmalıdır.
- Kuralların bazıları pazarlık konusu yapılmaz, kesinlikle uyulması gerekir. Bu kurallar öğrencilere sert değil ama kesin ve kararlı şekilde açıklanmalıdır (arkadaşına vurmamak, hakaret etmemek vb...)
- Kurallar sınırları belirttiği gibi o sınırlar içinde nelere izin verildiği de açıklanmalıdır.
- Kuralların öğrencilerle karşılıklı ve birlikte oluşturulması, gerekli açıklamaların yapılması kurallara uyulma olasılığını artırır (Kahyaoğlu ve Kimmet,2004:153,154,155).

## **2. Öğrencinin İyi Alışkanlıklar Kazanmasına Yardımcı Olmak:**

Öğrenci açısından öğrenmenin bir yöntemi, örnek olmak ise, bir diğeri, onlara yapılması istenen davranışı öğretmek ve yardımcı olmaktır. Eğer öğrencinin derslerinde başarılı olması isteniliyorsa, öğretmeni tarafından verimli ders çalışma yöntemleri konusunda bilgilendirilmesi gerekir ( Kahyaoğlu ve Kimmet, 2004:126). Öğrencinin yaşadığı bir sorunda, sorununu çözmesi için önerilerde bulunmak, örneğin düzenli ders çalışma yöntemleri konusunda yardımcı olmak, sınıf içinde nasıl davranması gerektiği konusunda bilgiler vermek, öğrencinin iyi alışkanlıklar geliştirmesine yardımcı olma yöntemiyle kazanabileceği alışkanlıklara örnek gösterilebilir.

Öğrencilerin iyi alışkanlıkları kazanmaları için öncelikle, bunları öğrenmeyi istemeleri gerekir. Öğrencinin sorumluluk alması sağlanmalıdır. Yapılacak bir işi olmadığını düşünen veya işi ona ilginç gelmeyen öğrencinin, istenmeyen davranışa yönelmesi doğaldır. Bu durumda ona bir iş vermek, işini ilginç olanla değiştirmek etkili olabilir. Özet çıkarma, rapor yazma, kayıt tutma, dersteki sunu sırasını yazıp sırası geleni duyurma, araç getirip götürme, karartma ve aydınlatma görevi, kura çekirme gibi sınıf içi yapılabilecek eğitsel kol ve etkinliklerde daha geniş seçeneklerle, öğrenci, işe yöneltilerek istenmeyen davranışı değiştirmede kullanılabilir. Ödev ve görev verme en az karşı gelinen davranışlardandır. Öğrenci bu verilenleri yaparak arkadaşları arasında üstünlük ve beğeni kazanabilir. Yalnız ödevin ceza olarak algılanmamasına dikkat edilmelidir. Görev ve ödev yoluyla verilen sorumluluklar, öğrencinin kendi davranışını kontrol sorumluluğunu üstlenmesine yardım etmelidir. Bunda öğretmenin inanılan, güvenilen, destekleyen olması önemlidir (Başar, 1999:138,139).

## **3. Örnek Olmak**

Öğrenciyi istenen davranışa iletmenin bir yolu; öğretmenin örnek, anlayışlı ve destekleyici davranmasıdır. İstenmeyen değil, istenen davranış gündemde tutulmalı öğretmen de bunun modeli olmalıdır. Tutarlı bir biçimde kendine ve başkalarına karşı saygılı, sorumlu bir genç olarak davranan insanlar olumlu davranışı daha çok gösterirler.

İletişimde kullanılan dil, öğrencinin kullanması istenilen olumluyu çağrıştıran olmalıdır. Yaramaz, haylaz gibi sıfatları



zamanla öğrenci kendine mal ederek böyle olmaktan sıkıntı duymamaya başlar ve böyle davranmaktan rahatsız olmaz.

Olumsuz sözlerle etiketlenmek çocuğun “Nasıl olsa böyleyim.” diye düşünüp eyleminde haklı olduğu yargısına varması sonucunu doğurur. Olumsuz etiketlenmenin yanında olumlusu da sakıncalı olabilir. Başka çocuklar alınabilir, kıskanabilir, moralleri bozulabilir. Öğrenci değil, davranış nitelenmelidir (Başar 1999:122-123).

Öğretmenler ve yöneticiler, öğrencilerinde görmek istedikleri davranışları, önce kendileri göstererek onlar için iyi bir rol modeli oluşturmalıdır (www.maltepe.edu.tr/05\_haber/reh\_sempozyum/ali\_temel.pps .)

#### **4. Takdir Etmek**

Okulda başarılı deneyimleri olan öğrencilerin, hayatları boyunca başarılı olma ihtimalleri yüksektir. Diğer bir deyişle, eğer öğrencilere başarabilecekleri işler verilirse, öğrenciler öğrenmeye karşı daha olumlu tutumlar geliştirmekte ve gerçekten de daha çok öğrenmektedirler. Öğrenciler becerileri, yetenekleri ve kendileri hakkında iyi hissetmeye ihtiyaç duyarlar. Takdir edilmek ve başarılı olmak öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olur. Kendi alanlarında başarılı olmuş insanlarla yapılan araştırmalar; bu kişilerin başarılarında % 93 oranında kendilerine güvenin etkili olduğunu göstermektedir. Kendine güven ise desteklenme, takdir ve teşvikle kazanılır.

Öğretmen, takdir ederken öğrencinin yaptığı olumlu davranışı ifade ederek, o davranışın tekrarlama olasılığını artırabilir. Öğretmen, öğrencinin yaptığı ve olumlu bulduğu davranışı belirterek, davranışın kendisine yaşattığı duyguyu ifade etmelidir. Örneğin, “Derste ben uyarmadan sessizce oturman hoşuma gitti, böylelikle konuyu her zamankinden daha iyi işleyebildik.” diyebilir.

#### **5. Teşvik Etmek**

Öğrenci teşvik edilirken şu anda yapmadığı bir davranışı yapabilmesi için onun yapabildiklerinden yola çıkarak teşvik edilebilir. Örneğin, “Yeni arkadaşlarla tanışabilirsin. Geçen sene iki arkadaşın vardı; ama bu sene daha fazla. İleride daha da çok olabilir.” gibi.

Takdir ve teşvik ederken öğretmenin, şu noktalara dikkat etmesi gerekir:

- Öğrenci olumlu davranış yaptığında hemen takdir edilmelidir.
- Takdir öğrencinin davranışına yönelik olmalıdır.
- Öğrencinin yapmadıkları değil, yapabildikleri öne alınarak takdir ve teşvik edilmeli, desteklenmelidir.
- Takdir ve teşvik ederken maddi değil manevi ödüller ön planda olmalıdır. Bu, öğrenciyle kurulan ilişkiyi olumlu etkileyecektir (Kahyaoğlu ve Kimmet, 2004:127).

**1.4.2.Sorun Olan Davranış Sırasında Uygulanacak Olumlu Disiplin Yöntemleri:** Öğretmen bazen de elinde olmayan nedenler yüzünden ortaya çıkabilecek sorunları ve gergin durumları öğretmenlik mesleğinin ustalıkları ile önlemeli ve büyütmeden yatıştırıp yok etmelidir (Erdoğan, 1996:59). Öğretmen sorun çıktığı anda kullanabileceği bazı yöntemler şunlardır:

## **5. Vücut Dili ve Gözardı**

Bazı davranışlar yoğunluk, süreklilik, yaygınlık göstermeden sadece o anın durumsal koşullarına bağlı olarak ortaya çıkan masum öğrenci kusurlarıdır. Bu tür sorunları problem durumu gibi algılamak doğru değildir. Ancak, öğretmen öğrencinin istenmeyen davranışını gözardı ederek pekiştirmekten kaçınmalıdır. Böyle bir durumda öğrenci hatalı davranışının öğretmen tarafından onaylandığı yanılgısına düşebilir. Doğal olarak hata hususunda hiç bir dönüt almayan öğrenci tutumunu değiştirme gereksinimini duymaz. Bu nedenle öğretmen yüz ifadesini, beden dilini kullanarak davranışı fark ettiğini göstermelidir.

Gözardı hatalı davranışın farkında olduğunun karşı tarafa esnek bir iletişim diliyle yansıtılma ustalığının anlatımıdır. Ancak, dikkatli kullanılmadığında gözardı yönteminin ciddi sorunlara neden olması mümkündür (Aydın 2000:158.159).

Gözardı yöntemi kullanıldığında, dikkat edilmesi gereken nokta görmezden gelinen hatalı davranış yerine, öğrencinin olumlu davranışının takdir ve teşvik edilmesidir. Böylece öğrenci istenmeyen davranışın yerine, olumlu davranış gösterdiğinde, onun bu davranışı pekiştirilir. Örneğin, “Arada bir derste konuşan öğrenci o an görmezden gelinerek, sonraki derste konuşmadığında; bu derste konuşmadan dersi dinlemen çok hoşuma gitti.” demek öğrencinin bu davranışını pekiştirebilir (Kahyaoğlu ve Kimmet, 2004:129).

## 7. Nedenini Düşünmek

Öğrenci kabul edilmeyen davranışlar sergilediğinde, bu davranışlarının nedenini anlamak gerekir. Hiçbir öğrenci hiçbir davranışı nedensiz yapmayacağı için, öncelikle öğrenciyi ve yaşadığı olayı dinlemek doğru olacaktır. Eğer yapılan davranışın nedeni öğrenilirse, bu davranışı değiştirmek için yöntem geliştirilebilir (Sürekli sınıfa geç geliyorsa bunun nedeni ne? Diğer öğrencileri girişte ve çıkışta itekliyorsa bunun nedeni ne? Kırıcı ve küfürlü konuşuyorsa bunun nedeni ne?). Öğrencinin verdiği yanıtlar, öğrencinin o an için kabul edilemeyen davranışını değiştirmek için neler yapılabileceği konusunda öğretmene ipucu verebilir (Gordon, 2004b:114, Kahyaoğlu ve Kimmet, 2004:128).

## 8. Etkin Dinleme

Öğrencinin bir sorunu olduğunda, bu durumu sözle ifade edip rahatlaması ve çözmesi gerekir. Öğretmen, hareketleriyle öğrenciyi dinlediğini ve önemseydiğini göstererek ona yardımcı olmalıdır. Öğretmen öğrenciyi etkin bir şekilde dinlerken şu hususları göz önünde bulundurmalıdır:

- Öğrencinin ne dediğini dikkatle, can kulağı ile dinlemelidir.
- O anda bir şeyle uğraşıyorsa, onu bırakıp öğrenciyeye yönelmelidir.
- O anda öğrenciyi dinlemeyecek durumdaysa, onu ne zaman dinleyeceğini söylemeli ve söylediği zamanda da gerçek anlamda dinlemelidir.
- Dinleme sırasında öğrenciyle aynı hizaya gelip, öğrencinin yüzüne bakıp göz teması kurmalıdır.
- Başını sallayarak, “evet”, “anlıyorum”, “hımm” gibi kelimelerle öğrenciyi dinlediğini belirtmelidir.

Bunların dışında öğretmenin sadece beden diliyle ve hareketleriyle öğrenciyi dinlediğini göstermesi bile öğrencinin sorununu çözmesine katkı sağlayabilir (Kahyaoğlu ve Kimmet, 2004:76).

## 9. Ben Dili

Öğretmenin, öğrenci ile olan ilişkisinde suçlayıcı, yargılayıcı bir dil kullanmadan, rahatsızlığını, kendisini rahatsız eden davranış özelinde duygu ve düşüncelerini açıklamasına “Ben Dili” denilmektedir. Öğretmen, “Ben dili” yöntemini kullanırken aşağıda verilen üç önemli unsuru göz önünde bulundurması gerekir:

- Açık bir şekilde öğrencinin kendisini rahatsız eden ve yapmasını istemediği davranışını,
- Bu davranışın kendisini neden rahatsız ettiğini ve kendisi üzerindeki somut etkisini,
- Bu davranışın kendisinde yarattığı duyguyu ifade etmelidir.

Öğretmen “Ben dilini”, öğrenciye kendisini etkili bir şekilde duyurmayı, anlatmayı sadece öğrencinin bir davranışından rahatsız olduğunda değil, öğrencilere yapılması istenmeyen davranışları belirtirken, onların sınırlarını ve kurallarını tanımlarken de kullanabilir. Öğretmen tarafından sınırlar ve kurallar “önleyici ben dili” kullanılarak öğrencilere açıklanmalıdır. Örneğin, öğretmen öğrencilerine: *“Önümüzdeki hafta müzeye gideceğiz. Çıkacak sorunları önleyebilmek için kurallarımızı birlikte koymamızı istiyorum.”*

Ayrıca öğretmen öğrencilerde istediği davranışları kalıcı hale getirmek için de kendisini “yönlendirici ben dili” ile ifade edebilir. Örneğin öğretmen öğrencilerine: *“Bugün derste beni çok iyi dinlediğiniz için konuyu zamanında bitirebildik. Bu tutumunuz beni çok sevindirdi. Hepinize teşekkür ederim.”* ( Gordon,2004b: 123-124, Kahyaoğlu ve Kimmet, 2004:100-126).

**1.4.3. Sorun Olan Davranıştan Sonra Uygulanabilecek Olumlu Disiplin Yöntemleri:** Öğretmenin bütün önleyici ve engelleyici çabalarına rağmen, öğrenci sınıfın huzurunu bozucu davranışlar içinde olmaya devam edebilir (Erdoğan, 1996: 61). Bu durumda öğretmen, öğrenci davranışlarını düzeltmede aşağıda anlatılan yöntemleri denemelidir:

#### **10. Davranışın Sonucunu Açıklamak ve Zararlarını Fark Etmesini Sağlamak**

Bu yöntem olumsuz davranış yapıldıktan sonra kullanılmalıdır. Bu yöntemde öğrencin yaptığı davranışın çevresine yaptığı etkiyi fark etmesi önemlidir. Bu nedenle öğrencinin yaptığı davranışın sonucu üzerinde konuşmak, yaptığı davranışın neden zararlı olduğunu ona anlayabileceği bir dille açıklamak gerekir.

Bu yöntemde önemli nokta, öğrencinin yaptığı davranışın zararını fark edebilmesidir. Bunu uygularken öğrencinin yaptığı davranışla ilgili düşünmesini sağlamak gereklidir. Örneğin;

- Sen Ahmet’ e vurduğunda ne oluyor?

- Sence Ahmet bu durumda ne hissediyor, düşünüyor?
- Ahmet seninle ilgili ne düşünebilir? (Kahyaoğlu ve Kimmet, 2004:129).

Konuşma ders içinde-dışında, kişiyle-grupla yapılabilir. Konu diğer öğrencilerin de konuşup davranışlarını değiştirmelerine yardımcı olacaksa kişisel olmadan ders içerisinde konuşulur. Olayı kişiselleştirmeden, birey söz konusu edilmeden yalnızca kabul edilmeyen davranış ele alınmalıdır. Bu yöntem henüz kabul edilmeyen davranışı göstermeyen ama ona eğilimi olanlar üzerinde de etkili olur. Bunun için baskı ve azarlama değil, davranışın bir kaç adım sonrası gösterilerek bilincine seslenme metodu kullanılmalıdır. Sınıfta grupla konuşmanın kişiselleşmemesi önemlidir. Bireyin yaptığı istenmeyen davranışla ilgili konuşmak dersi aksatacaksa, sınıf dışında konuşulmalıdır. Öğrenci için de uygun olacağı bir zamanda, diğer öğrencilerin farkına varmamasına dikkat edilerek öğrenci görüşmeye çağrılır. Bunun için okul yönetici odaları ve rehberlik servisi odaları kullanılabilir.

Öğrenciyle ders dışında konuşma, diğer öğrenciler yanında alınacak olumsuz tepkilerin sıkıntılarını da önler. Öğrenci, diğer arkadaşları bilmeden, onların ne düşünecekleri kaygısına düşmeden rahatça konuşabilir. Aynı durum öğretmen için de geçerlidir. Öğrenciyle yapılacak konuşmanın en kısa zamanda yapılması gerektiğini savunanlar aradan zaman geçmesi durumunda, öğrenci davranışının onaylandığı, en azından pek olumsuz görülmediği düşüncesini verebileceğini ifade ederler. Bu nedenle yanlış davranan öğrenciyle en kısa zamanda konuşulmalıdır. Sınıf dışında konuşmak öğretmene düşünmek, plan yapmak için zaman sağlar. Öğretmen ve öğrenci öfkeli iseler aradan geçecek zaman soğukkanlılığın kazanılmasına yardım eder. Öğrenciyle konuşmak yalnız bir davranış için değil, öğrencinin eylem ve yönelimlerinin tümü için destekleyici nitelikte olmalıdır (Başar 1999:139, 140, 141).

## **11. Derste ve Ortamda Değişiklik Yapmak**

Sınıfların, öğrencileri heveslendirecek şekilde düzenlenmemesi, öğrencilerin sınıfta kabul edilemez davranışlarda bulunmasına neden olabilir. Öğretmenler, sadece sınıf ortamını değiştirerek bile, kabul edilemeyen öğrenci davranışlarını kısmen önleyebilirler. Çevresel sorunlar davranış sorunlarına neden olacağından, fiziksel koşullara bağlı kabul edilemez davranışlar koşulların değiştirilmesiyle düzeltilebilir (Gordon,2004a.139).

Kabul edilemeyen davranış, derse ilginin azaldığını ve dersten kopulduğunu gösterir. Ders, öğrenci için ilginç olmaktan çıkmıştır. Öğretmenin sınıfı ilginç bir yer yapması gerekir. Dersin düzensizliği, uygun olmayan akış hızı, yönetsel başarıyla ilgili kararsızlık ve gecikme ders dışı davranışları artırır. Böyle durumlarda ortam, yöntem ve öğretmen davranışlarının bir kaçında değişiklik yapmak gerekir. Sorunları sınıf etkinliğine katılmayan öğrenciler yaratır ve diğerlerini de etkinliklerden koparabilir. Bu durumda istenmeyen davranışın nedenini ortadan kaldırmak, o öğrencileri sınıf etkinliğine katıcı düzenlemelere başvurmak gerekir. Sorun şiddetlenmiş, ders ikinci plana itilmiş, duygu mantığın yerine geçmişse derse bir süre ara vermek gerekir. Ara vermek, sürdürülen etkinliğe ara verip başka uğraşa geçme olabileceği gibi dersi kesip “Beş dakika sonra sınıfa geliriz, şimdi biraz dışarı çıkıp hava alalım.” deyip sınıf dışına çıkarma da olabilir (Başar 1999:138).

Öğretmen, kabul edilmeyen davranışta bulunan öğrencinin yerini ve ortamını değiştirerek, kabul edilmeyen davranışı o an sonlandırabilir. Örneğin, Öğretmen ders anlatırken arka sıradaki iki öğrenci kendi aralarında sürekli olarak konuşuyor. Öğretmen, bunların ayrı yerlere oturmalarını isteyebilir ya da birini öne çıkarabilir (Kaya 2002:186).

## **12. Sorun Çözme Becerisini Öğretmek**

Hemen hemen her gün öğrenciler arasında, öğrenciyle öğretmeni arasında ya da herhangi bir otorite figürü arasında kişilerarası sorunlar çıkar. Öğretmen, öğrencileri çıkan sorunların üstesinden gelebilmeleri için onlara sorun çözme becerisini öğretmelidir. Öğretmen bu yöntemi uygularken dikkat etmesi gereken nokta, öğrencilerin düşünerek kendi çözüm önerilerini oluşturmaları, önerileri kendilerinin değerlendirmeleri, seçmeleri ve karar vermeleridir. Kısaca bu yöntemde öğrencinin aktif olması, düşünmesi ve düşüncelerini ifade etmesi çok önemlidir. Bu yöntemde çocuklara üç temel sorun çözme becerisi kazandırılmaya çalışılmaktadır:

**Birden fazla çözüm yolunu düşünme:** Öğretmen, her sorunun birden fazla çözümü olduğunu çocuklara öğretmeli ve onları herhangi bir sorun karşısında birden fazla çözüm üretmeye özendirilmelidir. Çocukların ürettikleri çözümlerin iyi ya da kötü olması önemli değildir; önemli olan çocukların düşünmüş olmalarıdır.

**Her çözüm yolunun olası sonuçlarını dikkate alma:** Özellikle küçük yaşlardaki çocuklar, herhangi bir sorun karşısında akıllarına gelen ilk çözümü sanki tek çözüm gibi algılamakta ve çözüm yoluna başvurmaktadırlar. Oysa akla gelen ilk çözüm, en uygun çözüm olmayabilir. Çocukların bunu algılayabilmesi için, “*böyle olunca sonuçta neler olabilir?*”, “*böyle yapınca o ne hisseder?*” gibi sorular sorularak çözüm önerilerinin olası sonuçlarını düşünmeye teşvik edilir.

**Hangi çözüm yolunun seçileceğine karar verme:** Bu yöntemi uygularken dikkat edilmesi gereken nokta, öğrencinin düşünerek kendisinin çözüm önerilerini oluşturmasıdır. Öğretmen çocuklara çözüm önermemekte, sadece onların farklı çözümler düşünmelerini teşvik etmektedir. Ayrıca üretilen çözümlerden hangisinin uygulanacağına yine öğrencilerin kendileri karar vermektedirler. Öğretmen sadece “bu iyi bir fikir mi?” diye sorarak çocuğu bu çözüm üzerinde düşünmeye, özellikle de sonuçlarını göz önünde bulundurmayı özendirir. Uygun olmayan bir çözüm yolu için öğretmenin, “bu iyi bir fikir mi?” sorusuna eğer çocuk “evet” cevabı verirse o zaman öğretmen çocuğa “neden böyle düşündüğünü” sorar. Eğer çocuk uygun bir çözüm dile getirmişse, öğretmen “o zaman git ve dene” diyerek öneride bulunur. Kısaca bu yöntemde öğrencinin aktif olması, düşünmesi ve düşüncelerini ifade etmesi çok önemlidir (Öğülmüş, 2004:69-101).

### **13. Öğrencinin Yaptığı Kötü Davranışın Sonuçlarının Düzeltmesini Sağlamak**

Bu yöntem, öğrencilerin yaptıkları kötü davranışları sonucunda oluşan zararları onların karşılamalarını amaçlar. Örneğin, teneffüste sınıfı kirleten öğrenciden sınıfı temizlemesi istenebilir.

Bu yöntem kullanılırken dikkat edilmesi gereken nokta öğrencilerin olumsuz olan *-İstedğim davranışı yaparım, sonucunu da düzeltirim-* düşüncesine kapılmamalarıdır. Her davranışın sonucunda, bu yöntemle karşılaşan öğrenci bu davranışı sürdürmeye devam edebilir. Bu nedenle davranış düzeltme yöntemlerini kullanırken bu yöntemleri bütün olarak düşünmek, birkaç yöntemi bir arada kullanmanın gerekebileceğini düşünmek ve yapılan bir davranış için uygun yöntemi kullanmak önemlidir (Kahyaoğlu ve Kimmet, 2004:129).

### **14. Aile-Öğretmen-Öğrenci Toplantıları**

Öğretmen, disiplin sorunlarını mümkün olduğunca anne-babayı katmadan çözmelidir. Bununla birlikte, anne-babalarla

toplantı yapılması gerektiğinde, öğrenci de toplantıda bulunmalıdır. Toplantılardaki amaç, anne-baba ve öğrenciyle birlikte ceza içermeyen bir plan yoluyla, öğrencinin okulda daha etkin ve başarılı olmasına yardım etmek, başarılı olmasını engelleyen davranışların ortadan kaldırmak için çözüm yollarını bulmak olmalıdır. Öğretmen, öğrencilerin kendilerine en çok yardımcı olacak önerileri seçmelerini sağlamalıdır. Öğrenci ve anne-baba ihtiyaç duyulan şey konusunda anlaşamadıklarında, herkesin sırayla birbirlerini dinleyerek kendi sebeplerini paylaşmalarına izin verilmelidir. Bu toplantılarda öğrenci, sorunların çözümünde teşvik edildiğinde, kendi davranışlarını düzeltmek için çaba içine girebilir (Glasser,1999:147, Nelson ve Diğerleri, 2002:189-190).

Çocuklarının durumu için okula çağırılan anne-babalar, kendilerini sanki mahkeme önüne çıkarılan suçlu kişiler gibi hissederler. Bu noktada öğretmenin duyarlılıkla hareket etmesi gerekir. Öğretmen, çocuğun hatalı davranışından dolayı anne-babanın sorumlu tutulmayacağı görüşüne bağlı kalmalıdır. Çünkü anne-babalar deneyimli ve usta pedagoglar değildirler, kılavuz edindikleri gelenekler doğrultusunda çocuklarını eğitirler. Dolayısıyla, söz konusu durumlarda öğretmenin anne-babayı dostane, yumuşak ve serbest bir konuşma atmosferi içine çekip alması, çocuğun hatalı davranışını çözmek için onların desteğine ihtiyaç duyduğunu ve birlikte hareket etmenin gerekliliğini hissettirmelidir.

Toplantı için okula çağırılan anababalar, çocuklarını eğitirken önemli bir şeyi gözden kaçırdıkları inancıyla gelirler. Bu yüzden öğretmen, asla onlarda bu inancı uyandıracak tavır ve tutumlar içine girmemeli, onlara kesin buyruklar yağdırarak ve dogmatik bir üsluba başvurarak konuşmamalıdır. Tavsiye ve önerilerini otoriter bir hava içinde sunmamalıdır. Konuşacağı cümleler her zaman “belki”, “olur ki”, “bakarsınız”, bir de bu yolu denesiniz” gibi sözleri içermelidir. Öğretmen, hatanın nerede saklı yattığını ve nasıl giderileceğini kesin bilse bile, bundan anne-babalara sanki kendilerini baskı altına almak istiyormuş gibi açık ve dolaysız söz etmemelidir. Özetle; toplantılarda öğretmen anne-babaya, onların destek ve yardımlarına ihtiyacı olduğunu anlatmalı ve onlarla dostça ve ilgiyle konuşmalıdır (Adler,1996: 193-194).

## **15. Davranışın Sonucunu Yaşatmak**

Öğretmen tarafından yukarıdaki bütün yöntemler uygulandıktan sonra, öğrenci hala kabul edilmeyen davranışı devam



ettiriyorsa, öğrencinin davranışın sonuçlarını yaşaması yöntemi kullanılabilir. Davranışın sonucunu yaşatmak; öğrencinin kabul edilmeyen davranışını engellemek için, bu davranışına yönelik bir yaptırımdır.

Bu yöntemi kullanırken bazı önemli noktalara dikkat etmek gerekir:

- Bu yöntem diğer iç davranış düzeltme yöntemleri bir süre tutarlı olarak kullanıldıktan sonra kullanılmalıdır.
- Bu yöntem kullanılmadan önce öğrenciye, istenmeyen davranışıyla ilgili diğer tüm yöntemlerin kullanıldığı, ama buna rağmen davranışını devam ettirdiği ifade edilmelidir.
- Bu yöntem öğrencinin kabul edilmeyen davranışını engellemeli, davranışına yönelik olmalı, kişiliği incitici olmamalıdır.
- Bu yöntemi uygularken sert, baskıcı değil ama kararlı ve net olmak gereklidir.

Öğrenciye davranışının sonucunu yaşatmak ceza gibi görünse de ceza değildir. Bu yöntem cezadan farklıdır, çünkü:

- Cezada, öğrenci olumsuz davranışın sonucunda hemen cezalandırılır. Sonucunu yaşatmakta ise öğretmen öğrencinin olumsuz davranışını engellemek için tüm olumlu davranış düzeltme yöntemlerini dener.
- Cezanın vermek istediği fikir şudur: “Sen beni üzdün, ben de seni üzüyorum.”
- Davranışın sonucunu yaşatmanın vermek istediği fikir şudur: “Ben tüm olumlu davranış düzeltme yöntemlerini denedim, ama sen yine de davranışını değiştirmedin. Bu davranışını engelleyebilmek için sana davranışının sonucunu yaşatmak zorundayım.”
- Cezada öğrenciyi en çok üzebilecek davranışlar yapılır.
- Davranışın sonucunu yaşatmakta ise öğrenci olumsuz davranışa neden olan şeyden mahrum edilir (Kahyaoğlu ve Kimmet, 2004:129).

Yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı, eğitimde cezaya başvurmak yerine, davranışın sonucu yöntemi kullanılarak sorun yaratan öğrenci davranışlarını düzeltmek daha doğru olacaktır.

Sınıf içinde meydana gelen istenmeyen davranışlar, öğretmenin sınıftaki zamanın bir kısmını bunlarla baş etmek için harcamasına ve öğrenme zamanının boşa geçmesine neden olmaktadır. Öğretmenler, istenmeyen davranışların olmadığı sınıfları hayal ederler, fakat böyle sınıflarla çok ender karşılaşır. Sınıfta birçok öğrenciyle baş etmek durumunda olan pek çok öğretmen, bu görevin ağırlığı altında ezilip düş kırıklığına uğrayabilir. Davranış değiştirme, sadece problemlili davranışların değiştirilmesi anlamına gelmemektedir. Uygun davranışın sürekliliğini sağlayan, problemlili davranışın oluşmasına fırsat

tanımayan ortamların hazırlanması da bu kapsam içinde ele alınmalıdır (Scwartz, 1981 Akt:Pala, 2005:171-172). Bu durumda öğretmene düşen, öncelikle sınıfta istenmeyen davranışların oluşmasına engel olmak, söz konusu davranışlar meydana geldiğinde de duruma uygun yaklaşımları izleyerek, davranışın sönmesini sağlamaya çalışmaktır (Pala, 2005:172).

## **1.5. İlgili Araştırmalar**

### **1.5.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Disiplin sorunlarından dolayı öğretmenlerin yaşadıkları güçlülükleri belirlemek amacıyla, İsviçre Öğretmen Çatı Örgütü (LCH) tarafından Mart 1997 yılında bir araştırma yapılmıştır ([http://www.webtotal.ch/uni/sva\\_Disziplin.Pdf](http://www.webtotal.ch/uni/sva_Disziplin.Pdf)). Bunun için örgütün kayıtlarında, her okul düzeyinde görev yapan 1024 öğretmen rasgele seçilmiş ve onlara anket gönderilmiştir. Dönen anketlerden 536'ı değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma sonucunda, her okul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin disiplin sorunlarıyla karşılaştıkları görülmüştür. Araştırmanın bazı sonuçları ise şunlardır:

- Öğretmenlerin 3/4'ü, haftada en az bir defa disiplin soruları yaşadıklarını,
- Öğretmenlerin 1/3'ü, her gün ez bir defa disiplin sorunlarıyla karşılaştıklarını,
- Öğretmenlerin 1/5'i kendi sınıflarında disiplin sorunlarından dolayı sıkıntı yaşadıklarını,
- Öğretmenlerin 2/3'ü, disiplin sorunlarının yarattığı güçlülüklerden dolayı dinlenemediklerini,
- Öğretmenlerin yarısı kadarı saldırgan davranışlara karşı tepki geliştirdiklerini
- ve öğretmenlerin yaklaşık 1/4' kadarı da kalp çarpıntısı, uykusuzluk ve aşırı terleme gibi bedensel rahatsızlıklar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

İsviçre gibi gelişmiş bir Avrupa ülkesinde bile okullarda disiplin sorunlarıyla sıklıkla karşılaşılması ve bu sorunlardan dolayı öğretmenlerin çeşitli sıkıntılar yaşamaları, disiplin sorunlarının her ülkede, öğretmenler üzerinde bir takım olumsuz etkiler yarattığını göstermektedir. Bu durum, disiplin sorunlarıyla etkili bir şekilde baş edilmesi gerektiği sonucuna ortaya koymaktadır

### 1.5.2. Yurt İinde Yapılan Araştırmalar

**Özdem (2003)**, Elazığ İli'nde tüm ilköğretim I. kademesinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetiminde disipline ilişkin görüş ve uygulamalarını belirlemek amacıyla tarama modelinde betimsel bir çalışma ile öğretmenlerin görüşlerine başvurmuş, bunun için bir anket geliştirmiştir.

Yapılan analiz sonuçlarında, öğretmenlerin bitirdiği okul türü ve sınıf mevcudu değişkenleri ile disipline ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş, cinsiyetleri, mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak sınıf yönetiminde karşılaşılan disiplin sorunları ve disiplin sağlamak için yaptıkları uygulamalarda, öğretmenlerin cinsiyetleri, bitirdiği okul türü, mesleki kıdem, sınıf mevcudu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmada öğretmenlerin disiplin uygulamaları konusunda sorulan sorulara verdikleri bazı cevaplar, en çoktan en aza doğru sırasıyla aşağıda belirtilmiştir:

- Bazen bir öğrencinin yaptığı olumsuz bir davranıştan dolayı tüm sınıfı cezalandırma yoluna giderim.
- Sınıf kurallarına neden uyulması gerektiğini öğrencilerimle tartışırım.
- Öğrenciyle konuşup sorunu çözmeye çalışırım.
- İstenmeyen davranışı değerlendirirken nedenini araştırırım.
- Derslerde olduğunca değerşik yöntem ve teknikler kullanırım.
- Öğrencilerle göz teması kurarım.
- Ciddi disiplin sorunlarında velisi ile görüşürüm.
- Öğrencinin yerini değerştiririm.
- İstenen davranışa yöneltmek için öğrenci ile bireysel sözleşme yaparım.
- Öğrencilerle sınıf toplantısı yaparım.
- Ciddi disiplin sorunlarında rehberlik uzmanı ile görüşürüm.
- Öğrenciye dokunarak yerini değerştiririm.

Bu araştırmanın sonuçları; çalışmamızdaki “*İlköğretim öğretmenlerinin, sınıf içinde olumlu disiplin sağlama yöntemlerini öğrenmeye ihtiyaları vardır*” varsayımını desteklemektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğu, disiplin sağlamak için *tüm sınıfı cezalandırmaktan kaçınmamaktadırlar*. Aynı şekilde disiplin sağlamada *Sınıf kurallarına neden uyulması*

*gerektiğini öğrencilerle tartışmak* da çoğu öğretmen tarafından kullanılan ikinci yöntemdir. Disiplin sağlamada en çok tercih edilen bu iki yöntem birbirine zıt yöntemlerdir. Birinci yöntemin öğrencilerde sınıf içinde disiplin sağlamaya katkısı olmayacağı, ikinci yöntemin ise katkısı olabileceği varsayılmaktadır.

**Çetin (2002)**, Adana’da İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları disiplin problemleri ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla, genel tarama modelinde betimsel bir çalışma yapmıştır. Çalışmada yansız ve oransız örnekleme yöntemiyle seçilen 34 ilköğretim okulunda görev yapan 230 sınıf öğretmenine anket uygulanmıştır.

Uygulama sonucunda şu bulgular elde edilmiştir: Öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin problemlerinin çoğu ciddi ve şiddetli olmaktan çok, ders akışını engelleyici nitelikte problemlerdir. En sık karşılaşılan disiplin problemleri; *izinsiz konuşmak, kavga etmek, sözlü saldırıda bulunmak, ödev yapmamak, öğretmenin derse ilişkin beklentilerini yerine getirmemek ve aşırı ve rahatsız edici biçimde konuşmak* şeklindedir. Öğretmenler disiplin problemlerinin başlıca sebebi olarak aileden kaynaklanan olumsuzlukları, medya etkisini ve kalabalık sınıfları göstermektedirler. Öğretmenlerin disiplin problemleri ile baş etmede en çok ve en az kullandıkları teknikler ise şunlardır:

- Öğrenciyi vücut işaretleriyle sözsüz uyarmak
- Dersten sonra konuşmak
- Hemen durmasını söylemek
- Dikkatini başka yöne çekmek
- Öğrencinin vücuduna dokunarak uyarmak
- Baş başa hemen konuşmak

Öğretmenler tarafından az kullanılan teknikler ise şunlardır:

- Azarlama
- Bedensel ceza

Çetin tarafından yapılan bu araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin disiplin sağlamada cezalandırma yöntemlerini az tercih etmiş olmaları arzu edilen bir sonuçtur. Ancak, bu sonucun ne yazık ki; başka bulgularla desteklenmediği görülmektedir. Araştırmacı, bu sonucu ortaya koyarken, en az kullanıldığı belirlenen öğrenciyi azarlama, bedensel ceza uygulama tekniklerinin, başka çalışmalarda Gözütok (1993; Akt: Dağdelen,1999) ve Akkök (1995;Akt. Dağdelen:1999) en fazla uygulanan teknikler olarak tanımlandığına dikkat çekmektedir.

Araştırmalarda birbiriyle zıt sonuçların çıkması, öğretmenlerin disiplin sağlama konusunda yeterli bilgiye, beceriye ve ortak tutumlara sahip olmadıklarına işaretler.

**Aydın (2001)**, ilköğretim okulunun 8. sınıflarında disiplin sorunlarını, disiplin sorunlarının nedenlerini, uygulanan çözüm yöntemlerini ve sorunların çözümünde neler yapılabileceğini saptamak amacıyla yaptığı doktora çalışmasında, niteliksel yöntemi kullanmıştır. Araştırmanın evrenini Bolu merkez ilköğretim okullarının 8. sınıfları oluşturmaktadır. Araştırmada, aşırı ve aykırı durum örnekleme tekniği ile 7 okuldan veri elde edilmiştir. Her okulun sekizinci sınıflarından toplam 6 öğretmen (3'ü disiplin sağlamada başarılı, 3'ü disiplin sağlamada güçlük çeken öğretmen), 7 sınıf (4'ü disiplin sorunlarının çok olduğunu belirtilen sınıf, 3'ü disiplin sorunlarının az olduğu belirtilen sınıf) ve 5 yönetici seçilmiştir. Ayrıca araştırmanın iç geçerliliğini arttırmak amacıyla; görüşmeyi kabul eden, disiplin sağlamada başarılı olup olmadığına dair yorum yapılmayan 6 öğretmenle de birebir görüşme ve 6 sınıfla da toplu görüşme yapılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçların bazıları şu şekildedir:

Öğrencilerin disiplin sağlamada başarılı buldukları öğretmenlerin özellikleri:

- Ders sırasında espiye yer vermek, bağırılmamak, tatlı sert olmak, hakaret etmemek, korkutmamak, kızmamak.

Öğrencilerin disiplin sağlamada öğretmenlerden beklentileri:

- Dersi zevkli hale getirmeleri, iyi davranmaları, eşit davranmaları, kendileriyle konuşmaları, sorunun nedenini araştırmaları, başarısız diyerek önyargıda bulunmamaları, küçük düşürmemeleri, yok yazmamaları, dövecekmiş gibi sert durmamaları, katı kural koymamaları, başlangıçta kural koymaları.

Araştırmacının gözlemlerine göre disiplin sağlamada başarılı öğretmenlerin özellikleri:

- Dersi işleme yöntemini etkili şekilde kullanması, her öğrenciye söz hakkı vermesi, esprilere yer vermesi, olumlu davranışları olumlu şekilde onaylaması, istenmeyen davranışlara karşı kısa uyarılarda bulunması, notu sessizliği sağlama aracı olarak kullanmaması, öğrencilere empatiyle yaklaşması.

Disiplin sağlamada başarılı olan öğretmenlerin özelliklerini tanımlayan Aydın'ın araştırmasında belirtilenlerin, çalışmamızda tanımladığımız demokratik tutumu benimsemiş öğretmen özellikleri ile benzeştiği görülmektedir. Bu sonuç, çalışmamızın çıkış noktasını oluşturan, öğretmenlerin sınıf içinde olumlu disiplin yöntemlerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri için, her şeyden önce demokratik bir tutumu benimsemiş olmaları gerektiği görüşünü desteklemektedir.

**Demiroğlu (2001)**, “İlköğretim Okulları I. Kademe Sınıf Düzeninin Sağlanmasında Öğretmen Özelliklerinin Etkisi” adlı çalışmada tarama modeli kullanmıştır. Araştırma anketleri, Karadeniz Ereğli sınırları içinde tesadüfî örneklem yoluyla seçilmiş 3'ü özel olmak üzere 18 İlköğretim okulundaki 155 I. Kademe öğretmenlerine ve 1735 4.ve 5. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.

Çalışma sonucunda yapılan değerlendirmede, sınıf düzeninin sağlanmasında öğretmen özelliklerinin etkisi belirgin farklılıklarla ortaya çıkmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre çok sert öğretmen davranışları büyük bir çevre tarafından kabul görmemekte, disiplin sağlanması açısından öğretmenlerden pozitif yaklaşımlar beklenmektedir. Öğretmenin, alanına hâkim ve tecrübeli olması sınıf disiplinini sağlamasını kolaylaştırmaktadır. Araştırmada, sınıf düzeninin sağlanmasında kolaylaştırıcı öğretmen özelliklerini belirlemeye yönelik aşağıda verilen maddelerin bazılarında hem öğrenci ve hem de öğretmenlerin çoğunluğu tarafından olumlu yanıtlar verilmiştir:

- Öğretmenin derse planlı girmesi, sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirlemesi, sınıf kurallarını görülebilecek bir yere asması, öğrencileri konu ve amaçtan haberdar etmesi, öğrencilere sıcak davranması, yargılayıcı değil betimleyici tavırlarla öğrencilere yaklaşması, öğrenci aileleriyle görüşüp durumlarını bildirmesi, fiziksel cezaya yer vermemesi, öğrencileri sabır ve anlayışla dinlemesi, derse geç gelmemesi, öğrencilerin sınıf içi davranış beklentilerinin belirlenmesi, değişik etkinliklerle öğrencileri derse katmayı teşvik etmesi.

Demiroğlu'nun çalışmasındaki sınıf düzeninin sağlanmasında kolaylaştırıcı öğretmen özelliklerinin dikkat çeken yanı, öğretmenlerin disiplin sorunlarına dar bir açıdan yaklaşmamış olmalarıdır; çünkü buradaki öğretmenlerin, sadece disiplin sorunları çıktığı anda değil, çıkmadan önce ve çıktıktan sonra da

etkili olarak kullandıkları yöntemleri olduğu göze çarpmaktadır. Disiplin sorunlarıyla etkili bir şekilde baş etmede, sorunlar çıkmadan önce, çıktığında ve çıktıktan sonra etkili yöntemleri devreye sokma gerekliliği bizim çalışmamızda da savunulmuştur.

**Tosun (2001)**, “Öğretmenlerin Disipline İlişkin Tutumları Ve Toplam Kalite Modelinde Disiplin Anlayışı” adlı doktora çalışmasının birinci bölümünde, öğretmenlerin yöneticilik davranışları ile sınıflardaki öğrenme ortamı ve öğrencilerin sorumluluk, işbirliği ve demokratik davranışları arasında ilişki olup olmadığını saptamaya çalışmıştır. İkinci bölümünde ise “Lider Öğretmenin Onurlu Disiplin Anlayışı” programının öğretmenlerin yöneticilik davranışlarına ve dolayısıyla sınıf ortamı ile öğrencilerin sorumluluk, işbirliği ve demokratik davranışlarına etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Ayrıca öğretmenlerin yöneticilik davranışlarındaki değişim, demografik özellikler açısından da incelenmiştir. Birinci bölümde ilişkisel tarama modeli; ikinci bölümde ise ön-test, son-test kontrol gruplu deneysel model uygulanmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan “Lider Öğretmenin Onurlu Disiplin Anlayışı Programı” 8 oturumdan oluşmaktadır. Programın ilk oturumun gerçekleşmesinden sonra, öğretmenlerin isteği üzerine her oturumda işlenecek konularla ilgili dokümanlar bir hafta önceden yazılı olarak öğretmenlere dağıtılmış ve daha sonra bu dokümanlar öğretmenlerde kalmıştır. Öğretmenler, işlenecek konuya hazırlıklı gelmişler ve toplantılar bilgilendirme, farkındalık ve tartışma şeklinde gerçekleşmiştir. Programdaki oturumların konuları kısaca aşağıda tanıtılmıştır:

**Birinci Oturum:** Yeni bir görüşün/paradigmanın kavranması için teorik temelini aktarılması gerektiği görüşünden hareketle, toplam kalite modelinde bir disiplin anlayışının teorik çerçevesi olan “Seçme Teorisi”nin tanıtılması.

**İkinci Oturum:** Öğretmenlerin iletişim sırasında öğrencileri nasıl etkilediklerinin farkında olmalarını sağlamak.

**Üçüncü Oturum:** Geleneksel ve otoriter yönetim biçiminin 21. yüzyıl gençliğini yetiştirmek için yetersiz olduğunun, buna karşın yönetimin (demokratik yönetimin) neden ve nasıl gerekli olduğunun anlaşılmasını sağlamak.

**Dördüncü Oturum:** Öğretmenlerin, öğrencilerde sorumlu davranışı geliştireceklerini öğrenmelerini sağlamak.

**Beşinci Oturum:** Disiplin kavramının anlamı ile çağdaş disiplin anlayışının neden ve nasıl uygulanması gerektiğinin kavranmasını sağlamak.

**Altıncı Oturum:** Önleyici disiplin anlayışının en önemli aşamasının öğrenilmesi ve benimsenmesini sağlamak.

**Yedinci Oturum:** Lider öğretmenin onurlu disiplin planının öğrenilmesini ve kabul edilmesini kolaylaştırmak.

**Sekizinci oturum:** Öğretmenlerinin tüm çabalarının geçersiz olduğu durumlarda derste huzur bozucu davranışlarda bulunan öğrencilere karşı alınabilecek önlemlerin neler olabileceğinin belirlenmesini sağlamak.

Araştırma sonuçlarına göre üzerinde durulması gereken iki konu bulunmaktadır:

1. Öğrencilerin, en sevdikleri öğretmenlerin derslerinde algıladıkları sınıf ortamlarının özellikleri (öğretmen desteği, yaratıcılık, düzen, organizasyon, katılım, kuralların açıklığı) ile kaliteli sınıf ortamının özelliklerinin örtüştüğü görülmektedir. Kalitenin varlığının kabul edildiği sınıf ortamında 13 yaşındaki öğrenciler kendilerini iyi hissetmektedirler.
2. Uygulama sonucunda deney grubundaki öğretmenlerin “sosyal” yönetici tarzlarında artış görülmesi, öğretmenlerin uygulamada verilen bilgileri beğendikleri ve bir ölçüde benimsedikleri göstergesi olabilir; çünkü “sosyal” yönetici öğretmen, öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasına ve sınıfta işbirliği ile uyumun sağlanmasına önem verir.

Tosun araştırmasının ikinci bölümünde, “Lider Öğretmenin Onurlu Disiplin Anlayışı” programının öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarına olan etkisini incelemeye çalışmıştır. Uygulanan bu program sonucunda, deney grubundaki öğretmenlerin “sosyal” yönetici tarzlarında artış görülmüştür. Bu sonuç, öğretmenlerin sınıf içi disiplin sağlamada, bu konu ile ilgili uzmanlar tarafından hazırlanacak benzer destek programlarının yararlılığını gündeme getirmektedir. Şimşek tarafından yapılmış olan aşağıdaki araştırmada, insancıl yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen bir eğitim programına katılan öğretmenlerin disiplin anlayışları üzerinde olumlu değişimler gözlenmiş olması da, öğretmen destek programlarının yararını ortaya koymaktadır.

**Şimşek (2000)**, insancıl yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen bir eğitim programının, öğretmenlerin disiplin anlayışları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla ön-test, son-test, kontrol gruplu deneysel model uygulanmıştır. Araştırma için geliştirilen ölçek, Mamak Rehberlik Araştırma Merkezi'ne hizmet-içi eğitim amacıyla gelmiş olan 16 kişilik deney grubuna ve Ulubatlı Hasan



İlköğretim Okulu'nda görev yapan 16 öğretmende oluşan kontrol grubuna uygulanmıştır.

Öğretmenlere uygulanan eğitim programı, üçer saatlik oturumlar biçiminde olmak üzere toplam sekiz oturum olarak düzenlenmiştir. Eğitim programının amacı, otoriter ve baskıya dayalı bir disiplin anlayışının yerine, demokratik bir disiplin anlayışının geliştirilmesidir. Bu amaç çerçevesinde hazırlanan rehberlik programı, aşağıdaki ana temaları içerecek şekilde uygulanmıştır:

**1. Ahlak Gelişimi ve Disiplin:**

- Kohlberg ve Piaget'nin ahlaki yargı ve ahlak gelişimi kuramlarının tanıtılması.
- Ahlak gelişiminin temelinde bulunan zihin gelişiminin açıklanması.
- Ahlak gelişimi evrelerinin tanıtılması.
- İlkokul çağı öğrencilerinin ahlaki gelişim özelliklerinin açıklanması.
- Ahlak gelişiminin disiplinle olan ilişkisinin açıklanması ve disiplin amacıyla kullanılabilirliğinin ortaya konması.

**2. Disiplin ve İletişim:**

- Bir insan davranışı olarak iletişimin anlamının açıklanması.
- Öğrenci-öğretmen ilişkisinde iletişimin öneminin açıklanması.
- İletişimde sorun yaratan tutum ve davranışların açıklanması.
- Sağlıklı bir iletişim sürecinin açıklanması.
- İletişimin düşünsel altyapısının bilişsel-davranışçı kurama göre açıklanması.

**3. Disiplin Yöntemleri:**

- Davranışçı yaklaşıma dayalı disiplin yöntemlerinin tanımlanması ve bunların gerisindeki öğrenme ilkelerinin açıklanması.
- Geleneksel disiplin yöntemleri olarak ödül ve cezanın tartışılması ve öğrenci üzerinde olası etkilerinin açıklanması.
- İnsancıl yaklaşıma dayalı disiplin anlayışının ve kullanılan disiplin yöntemlerinin açıklanması.
- Çatışmalarda kazan-kaybet yaklaşımına karşılık kazan-kazan yaklaşımının tartışılması.

Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, verilen eğitim programının, öğretmenlerin disipline ilişkin anlayışlarında bir iç değişikliğe yol açtığı görülmektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda, Öğretmen Disiplin Anlayış Ölçeği'nin alt boyutları olarak belirlenen ve "Baskıcı/Aşırı Denetleyici Disiplin" (B/ADD), "İtaate Dayalı Disiplin" (IDD), "Eşitlik Anlayışına Dayalı Disiplin" (EADD) ve "Öğrenci-Merkezli Disiplin" (ÖMD) olarak adlandırılan faktörler açısından bakıldığında, deney grubundaki öğretmenlerin ilk iki faktörden elde ettikleri ön ve son test

puanları arasındaki artışın anlamlı olmasına karşın, diğer iki alt ölçek için aynı şeyin söz konusu olmadığı belirlenmiştir. Demokratik bir anlayışı yansıttığı düşünülen EADD ile ÖMD boyutları dikkate alındığında, öğretmenlerin anlayışlarında anlamlı bir değişiklik yokken, itaate dayalı bir disiplin anlayışını yansıtan B/ADD ve IDD boyutlarında, öğretmenlerin anlayışının iç yönde ve anlamlı bir değişiklik gösterdiği görülmektedir. Deney grubundaki öğretmenlerin tüm ölçekten almış oldukları ön ve son test puanlarındaki anlamlı değişikliğin de, bu faktörlerdeki değişimlerden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Bu durumda, aslında öğretmenlerin disipline ilişkin anlayışlarında doğrudan demokratiklik yönünde bir ilerlemenin olmadığı, demokratik olmayan (otoriter) anlayışların olumluya doğru kaydığı söylenebilir. Başka bir deyişle verilen eğitim programı sonucunda öğretmenler, demokratik olarak nitelendirilen boyuttaki görüşlerini değiştirmemişler, buna karşılık, otoriter olarak nitelendirilebilecek görüşlerini demokratik yönde geliştirmişlerdir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren, örneklem, veri toplama aracının geliştirilmesi, veri toplama aracının uygulanması ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### 1.Araştırmanın Modeli

İlköğretim okulundaki öğretmenlerin sınıf içinde olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma, betimsel nitelikte olup tarama modelindedir.

#### 2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, Bursa ili merkez ilçesi Osmangazi'ye bağlı ilköğretim okullarında 2005–2006 eğitim-öğretim yılında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır.

Çalışma evreninin geniş olması nedeniyle tabakalı örnekleme alma yöntemine gidilmiştir. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların örneklemede temsil edilmelerinin garanti altına alındığı bir örneklemedir (Balcı, 2001: 96). Bunun için sosyo-ekonomik durumlarına (SED) göre 3 düşük, 3 orta ve 3 yüksek olmak üzere toplam 9 ilköğretim okulunun öğretmenleri örnekleme alınmıştır. Bu okullardan örnekleme alınan öğretmenlerin sayısı 272'dir. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin özelliklerine ilişkin dağılımlar aşağıda verilmiştir.

#### 2.1. Öğretmenlerin Cinsiyetine İlişkin Dağılım

Araştırmanın kapsamındaki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları aşağıdaki gibidir.

**Tablo 2: İlköğretim Öğretmenlerinin Cinsiyetine İlişkin Bulgular**

Cinsiyet	F	%
Kadın	166	61.0
Erkek	106	39.0
Toplam	272	100.0

Tablo 2 üzerinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri açısından dağılımlarına bakıldığında; kadın

öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin sayısı 166, dağılım içindeki yüzdeleri ise % 61, erkek öğretmenlerin sayısı 106, dağılım içindeki yüzdeleri ise % 39 düzeyindedir. Bu durum öğretmenlik mesleğinin dünya genelinde olduğu gibi ülkemizde de bayanlar tarafından tercih edilen bir meslek olmasından kaynaklanmaktadır.

Ülkemizde “ilkokul öğretmenliği kadın mesleğidir” şeklinde bir kalıp-yargı yerleşmiş görünmektedir. Birçok gözlemci, kadınların yaşam biçiminin ve iş yönelimlerinin bu mesleğe uygun olması nedeniyle, ilköğretim öğretmenliğinde kadın üyelerin sayısının fazla olduğuna dikkat çekmektedir (Tezcan, 1995, s.283).

## 2.2. Öğretmenlerin Çalıştığı Kurumdaki Görevine İlişkin Dağılım

Araştırmanın kapsamındaki ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin çalıştığı kurumdaki görevine göre dağılımları Tablo 3’de verilmiştir.

### 1) Tablo 3: Öğretmenlerin Çalıştığı Kurumdaki Görevine İlişkin Bulgular

Çalıştığı Kurumdaki Görevi	F	%
Sınıf Öğretmeni	137	50.4
Branş Öğretmeni	135	49.6
Toplam	272	100.0

Araştırma örneğine giren öğretmenlerin çalıştığı kurumdaki görevine göre dağılımları; sınıf öğretmenleri % 50.4, branş öğretmenleri ise % 49.6 oranında oluşmuştur. Buna göre örnekleme alınan sınıf ve branş öğretmenlerinin dağılım içindeki yüzdelerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir.

## 2.3 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine İlişkin Dağılım

Araştırmanın kapsamındaki okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin meslekte geçirdikleri yıllara göre dağılımları Tablo 4’de verilmiştir.

### 2) Tablo 4: Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Dağılımı

Kıdem	F	%
0-9 yıl	82	30.1
10-19 yıl	100	36.8
20 yıl ve üzeri	90	33.1
Toplam	272	100.0

Tablo 4’de görüldüğü gibi; öğretmenlerin % 30.12’i 0-9 yıl, %36.8’i 10-19 yıl ve %33.1’i 20 yıl ve üzeri öğretmenlik deneyimine sahiptir. Bu sonuç, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük oranda deneyimli öğretmenlerden oluştuğunu göstermektedir.

Uygulamaya katılan öğretmenlerin genellikle deneyimli öğretmenler olmaları, Milli Eğitim Bakanlığı’nın rotasyon uygulamasına bağlı olarak, il merkezlerinde ancak deneyimli öğretmenleri çalıştırmaya yönelik politikasının sonucu olabilir.

Uygulama örnekleminin daha çok kıdemli öğretmenlerden oluşması, öğretmenlerin olumlu disiplin yöntemlerine olan ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik bu araştırma bulgularının, deneyimli öğretmenlerden elde edilmiş sonuçlar olarak yorumlanmasını sağlayabilir.

### **3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi**

Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Olumlu Disiplin Yöntemleri Öğrenme İhtiyacı Formu” ile toplanmıştır.

Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm; öğretmenlerin kendilerini değerlendirerek, olumlu disiplin yöntemlerinden hangilerini, ne ölçüde öğrenmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmeleri için düzenlenmiştir. Bu bölümde yer alan maddelerin oluşturulması için, öncelikle, ilgili alan yazının taranması ve kuramların analizi sonucu, sınıf içinde olumlu disiplin sağlanması için kullanılması gereken yöntemlere ilişkin temel noktalar belirlenmiştir. Öte yandan, ilköğretim okullarında görev yapan 20 öğretmene, sınıf içinde olumlu disiplin sağlamak için kullanılması gerektiğini düşündükleri yöntemler hakkında aşağıdaki iki açık uçlu soru ön-anket formu yöneltilerek ilk veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Bu sorular:

1. Size göre öğretmen, öğrencilerin sınıf içinde kendi başlarına düşünerek, onları kontrol eden biri olmadan da duruma uygun davranış gösterebilme becerilerini (kendi kendini disiplin etme becerilerini) kazanmaları için hangi yöntemleri kullanmalıdır?

2. Öğretmenlerin yukarıda belirttiğiniz yöntemlerden hangilerinde bilgiye ihtiyaçları vardır?

Öğretmenlerin sınıf içi olumlu disiplin sağlamak için belirttikleri öğrenme konularıyla ilgili görüşleri, literatürde ve kuramlarda belirtilenlerle karşılaştırıldıktan sonra (bkz: s 72-86), formun birinci bölümü için 15 madde belirlenmiştir. Bu maddeler:

1. Öğrencilerin sınıfta kolayca uyabilecekleri kuralları birlikte ve karşılıklı olarak oluşturmak için ne yapmam gerektiğini öğrenmek istiyorum.
2. Öğrencilerin iyi alışkanlıklar kazanmalarına yardımcı olmak için ne yapmam gerektiğini öğrenmek istiyorum.
3. Öğrencilere örnek olmak için nasıl davranmam gerektiğini öğrenmek istiyorum.
4. Öğrenciler olumlu bir davranış sergilediklerinde onları takdir etme konusunda ne yapmam gerektiğini öğrenmek istiyorum.
5. Öğrencileri teşvik edici olmak için ne yapmam gerektiğini öğrenmek istiyorum.
6. Öğrencilerin hatalı davranışları karşısında, etkili bir şekilde nasıl müdahale etmem gerektiğini öğrenmek istiyorum.
7. Öğrenciler istenmeyen davranışlar yaptıklarında, bu davranışların nedenini anlamak için ne yapmam gerektiğini öğrenmek istiyorum.
8. Öğrencilerin düşünceleri, istekleri ve sorunları karşısında onları nasıl daha etkili bir şekilde dinleyebileceğimi öğrenmek istiyorum.
9. Öğrencinin bir davranışı beni rahatsız ettiğinde, onu kırmadan ve ilişkimize zarar vermeden bu davranışından olumsuz etkilendiğimi ona nasıl söyleyeceğimi öğrenmek istiyorum.
10. Öğrencilerin, istenmeyen bir davranışta bulduklarında, bu davranışın olumsuz sonuçlarını fark etmeleri için açıklamayı nasıl yapmam gerektiğini öğrenmek istiyorum.
11. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleyebilmek için, dersle ve ortamla ilgili hangi düzenleme ve değişiklikleri yapmam gerektiğini öğrenmek istiyorum.
12. Çatışma durumlarında, problem çözme becerilerini kullanabilmeleri için öğrencilerimi nasıl yönlendirmem gerektiğini öğrenmek istiyorum.
13. Öğrencilerin hatalı davranışları sonucunda oluşan zararları kendilerinin düzeltmeleri için onları nasıl yönlendirmem gerektiğini öğrenmek istiyorum.
14. Öğretmen-aile toplantılarının nasıl daha etkili hale getirmem gerektiğini öğrenmek istiyorum.

15. Her türlü olumlu davranış düzeltme yöntemini kullanmama rağmen, öğrenci hala hatalı davranışlarını düzeltmiyorsa, bu durumda nasıl davranmam gerektiğini öğrenmek istiyorum.

Veri toplama aracında yer alan yukarıdaki 15 maddenin test ettiği olumlu disiplin yöntemleri şunlardır:

1. Kuralların Konulması
2. Öğrencinin İyi Alışkanlıklar Kazanmasına Yardımcı Olmak
3. Örnek Olmak
4. Takdir Etmek
5. Teşvik Etmek
6. Vücut Dili ve Gözardı
7. Nedenini Düşünmek
8. Etkin Dinlemek
9. Ben Dili
10. Davranışın Sonucunu Açıklamak ve Zararlarını Fark Etmesini Sağlamak
11. Derste ve Ortamda Değişiklik Yapmak
12. Sorun Çözme Becerisini Öğretmek
13. Öğrencinin Yaptığı Kötü Davranışın Sonuçlarının Düzeltmesini Sağlamak
14. Aile-Öğretmen Toplantıları
15. Davranışın Sonucunu Yaşatmak

Daha sonra, formun pilot uygulaması sırasında, öğretmenlerin belirttikleri olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme ihtiyaçları dışında, başka ne tür ihtiyaçları olabileceğini belirlemek amacıyla 16. madde olarak “diğer” maddesi birinci bölüme eklenmiştir.

### **“Diğer” Seçeneği Altında Öğretmenlerin Belirttikleri İhtiyaçlar**

Araştırmacının belirlediği konuların dışında, öğretmenlerin başka ne tür öğrenme ihtiyaçları belirtebileceklerini görmek amacıyla 16. madde olarak yer verilen “diğer” maddesine ilişkin sonuçlar şöyledir:

1. *Şiddetten uzaklaştırmak için neler yapabilirim?*
2. *Öğretmenden çok ailenin sözünü dinleyen öğrenciyle nasıl iletişim kurabileceğimi öğrenmek istiyorum.*
3. *Gereksiz ve izinsiz konuşmalarını engellemede etkin bir yöntem öğrenmek istiyorum.*

4. Öğrencilerin bütün öğretmenlerine karşı daha fazla saygı ve değer göstermeleri için ne yapılması gerektiğini öğrenmek istiyorum.
5. Okulda öğrenilen davranışların günlük hayatta uygulanması.
6. Kalabalık sınıflarda düzeni sürekli olarak sağlamak için neler yapmam gerektiğini öğrenmek istiyorum.
7. Söz almadan konuşmayı ve konuşanın sözünü kesmeyi düzeltmek için ne yapmam gerektiğini öğrenmek istiyorum.
8. Düzenli kitap okuma alışkanlığını kazanamamış öğrencilere nasıl yardımcı olabileceğimi öğrenmek istiyorum.
9. Onları nasıl sorumluluk sahibi çocuk yapabilirim?
10. Öğrenci davranışlarını yorumlama, iyi ya da kötü yönlerini görme, çok ilgili, ilgisiz öğrencileri yorumlama.
11. Sınıfta olumlu disiplini sağlama konusunda ailelerin ciddi bir şekilde eğitilmelerini ve bunun nasıl sağlanacağını öğrenmek istiyorum.
12. Velilerin öğrencileri davranışları konusunda hatalarını göstermek ve doğruya yönlendirmenin nasıl olacağını öğrenmek istiyorum.
13. Öğrencilerin ailevi sorunlarının, çocuğu okula uyum ve başarısını olumsuz etkilerini, nasıl minimum seviyeye indirebileceğimi öğrenmek istiyorum.
14. Ayrı yaşayan ailenin öğrencilerine nasıl yardımcı olabileceğimi öğrenmek istiyorum
15. Ailelerin çocuklarına gerçek zaman ayırmasını sağlamak için ne yapılabilir?

Belirtilenler arasında, yukarıdaki ilk 10 öneri, çalışmamızda test ettiğimiz olumlu disiplin yöntemleri kapsamı içinde ele alınabilir nitelikte görülmüştür. Yani burada belirtilen ihtiyaçlar çalışmamızda yer verdiğimiz olumlu disiplin yöntemlerinin öğretmenler tarafından yerinde uygulanmasıyla çözüme gidilebilecek ihtiyaçlardır. Aynı şekilde 11. ile 15. madde arasındaki ihtiyaçlar da, çalışmamızda 14. olumlu disiplin yöntemi olarak test ettiğimiz, Aile-öğretmen ve öğrenci toplantıları yöntemi içine girebilir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin “diğer” maddesiyle, çalışmamızda yer ver verdiklerimizden farklı bir olumlu disiplin yöntemini belirtmediklerini söyleyebiliriz. Öğretmenlerin “diğer” maddesiyle öğrenmeye ihtiyaç duyabilecekleri farklı bir olumlu disiplin yöntemini belirtmemiş olmaları, veri toplama aracında yer verilen olumlu disiplin yöntemlerinin yeterli sayıda olduğunu göstermektedir



Hazırlanan form taslağı üzerinde, uzmanların görüş ve eleştirileri alındıktan sonra, forma son şekli verilmiştir. Birinci bölümde yer alan maddelerin her birine, **Hiç öğrenmek istemiyorum, Biraz öğrenmek istiyorum, Öğrenmek istiyorum, Çok öğrenmek istiyorum** seçeneklerinden biri ile cevap verilebilmektedir. Elde edilecek değerleri sürekli puan haline getirebilmek amacıyla bu seçeneklere sırasıyla 0, 1, 2, 3 puan verilmiştir.

Formun ikinci bölümü; öğretmenlerin ilk bölümdeki, 15 maddede belirtilen olumlu disiplin becerilerini öğrenmeye ne derecede ihtiyaç duyduklarını belirlemek amacıyla, doğru ve yanlış iki seçenekli 15 sorudan oluşmaktadır. Aynı şekilde, bu bölümde de elde edilecek değerleri sürekli puan haline getirebilmek amacıyla sadece doğru seçeneğe 3 puan verilmiş, yanlış seçeneğe ise puan verilmemiştir.

Olumlu Disiplin Yöntemleri İhtiyaç Formu'nun birinci bölümünde yer alan 15 madde, öğretmenlerin verilen 15 olumlu disiplin yöntemi konusunda, ne ölçüde eğitim alma ihtiyacı duyduklarını belirtmeleri için sorulmuştur. İkinci bölümdeki 15 soru ise, öğretmenlerin birinci bölümde belirttikleri öğrenme ihtiyaçlarını ölçmek amacıyla hazırlanmıştır.

Veri toplama aracı, araştırmacı tarafından güvenilirliği testine tabi tutulmuştur. Tablo 5'de görüldüğü gibi Cronbach Alfa değerleri formdaki birinci bölüm için .95 ve ikinci bölüm için ise .56 olarak bulunmuştur. Alfa değeri .80 üzerinde değer alan veri toplama aracı, yüksek derecede güvenilir bir araç olduğu ve alfa değeri .40 ile .60 arasında değer alan veri toplama aracının ise düşük derecede güvenilirliği olduğu kabul edilmektedir (Kayış, 2005:405). Buna göre, birinci bölüm için hesaplanmış genel güvenilirlik katsayısının  $\alpha = .95$  olması, kullanılan ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu ve ikinci bölüm için hesaplanmış genel güvenilirlik katsayısının  $\alpha = .56$  olması, kullanılan ölçeğin düşük derecede güvenilir olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 5: Veri Toplama Aracının Güvenirlik Tablosu

Cronbach Alfa ( $\alpha$ )	Birinci Bölüm	İkinci Bölüm
	.95	.56

#### 4. Veri Toplama Aracının Uygulanması

Yapılan araştırmalar ve alan yazının taranması sonucunda, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere, sınıf içinde olumlu disiplin sağlamaya yönelik öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek amacı ile bir ölçme aracı hazırlanmıştır. Bu ölçme aracı 2005–2006 eğitim-öğretim yılının nisan ayı içinde, Bursa ili merkez Osmangazi ilçesinde bulunan devlet okulları içinde (belirlenmiş olan örneklem kapsamındaki okullarda) çalışan ilköğretim öğretmenlerine, araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

#### 5. Verilerin Çözümlemesi

Formla elde edilen veriler, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veriler **SPSS for Windows 11.0** programıyla gerekli istatistik işlemlere tabi tutulmuştur.

Verilerin çözülmesi aşamasında;

Birinci bölümde, her bir maddeye verilen puanların ortalamasına göre, öğretmenlerin olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme konusunda, **belirttikleri** ihtiyaç sıralamaları belirlenmiştir.

İkinci bölümde ise; her bir soruya verilen doğru cevabın puan ortalamasına göre, öğretmenlerin olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme konusunda, **belirlenen** ihtiyaç sıralamaları saptanmıştır.

Cinsiyet, çalıştığı kurumdaki görevi, mesleki kıdem değişkenleri açısından örnekleme alınan öğretmenlerin araştırma sorularına ve maddelerine verdikleri cevaplar arasında farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi ve tek yönlü varyans analiz yöntemleri kullanılmıştır. Anlamlık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Birinci ve ikinci bölümde elde edilen sonuçların karşılaştırılmasında, alınan puanların ortalamalarına bakılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin araştırma sorularına ve maddelerine iki ayrı bölümde verdikleri cevaplar arasında ilişkinin anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı kullanılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR ve YORUMLANMASI

#### 1. Araştırma Sorularına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde, araştırma örneklemine alınan öğretmenlerin olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme ihtiyaçlarına ilişkin elde edilen bulgular, uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir.

#### 1.1. Öğretmenlerin Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme Konusunda Belirttikleri İhtiyaçlara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin her bir olumlu disiplin yöntemini öğrenme konusunda belirttikleri ihtiyacın puan ortalamasına göre yapılan sıralamalar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme Konusunda Belirttikleri İhtiyaçlara İlişkin Sıralamalar

	Ort.	Ss	Sıra
15. Her türlü olumlu davranış düzeltme yöntemini kullanmama rağmen, öğrenci hala hatalı davranışlarını düzeltmiyorsa, bu durumda nasıl davranmam gerektiğini öğrenmek istiyorum.	2.16	82	1
6. Öğrencilerin hatalı davranışları karşısında, etkili bir şekilde nasıl müdahale etmem gerektiğini öğrenmek istiyorum.	1.97	.95	2
12. Çatışma durumlarında, problem çözme becerilerini kullanabilmeleri için öğrencilerimi nasıl yönlendirmem gerektiğini öğrenmek istiyorum.	1.94	.88	3
7. Öğrenciler istenmeyen davranışlar yaptıklarında, bu davranışların nedenini anlamak için ne yapmam gerektiğini öğrenmek istiyorum.	1.90	.93	4
2. Öğrencilerin iyi alışkanlıklar kazanmalarına yardımcı olmak için ne yapmam gerektiğini öğrenmek istiyorum.	1.87	.91	5
11. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleyebilmek için, dersle ve ortamla ilgili hangi düzenleme ve değişiklikleri yapmam gerektiğini öğrenmek istiyorum.	1.87	.88	6
13. Öğrencilerin hatalı davranışları sonucunda oluşan zararları kendilerinin düzeltmeleri için onları nasıl yönlendirmem gerektiğini öğrenmek istiyorum.	1.82	.89	7
14. Öğretmen-aile toplantılarının nasıl daha etkili hale getirmem gerektiğini öğrenmek istiyorum.	1.77	92	8
1. Öğrencilerin sınıfta kolayca uyabilecekleri kuralları birlikte ve karşılıklı olarak oluşturmak için ne yapmam gerektiğini öğrenmek istiyorum.	1.74	.96	9
10. Öğrencilerin, istenmeyen bir davranışta bulduklarında, bu davranışın olumsuz sonuçlarını fark etmeleri için açıklamayı nasıl yapmam gerektiğini öğrenmek istiyorum.	1.69	.97	10
8. Öğrencilerin düşünceleri, istekleri ve sorunları karşısında onları nasıl daha etkili bir şekilde dinleyebileceğimi öğrenmek istiyorum.	1.68	1.03	11
9. Öğrencinin bir davranışı beni rahatsız ettiğinde, onu kırmadan ve ilişkimize zarar vermeden bu davranışından olumsuz etkilendiğimi ona nasıl söyleyeceğimi öğrenmek istiyorum.	1.69	1.01	12
5. Öğrencileri teşvik edici olmak için ne yapmam gerektiğini öğrenmek istiyorum.	1.60	1.02	13

Tablo 6'nın devamı

3. Öğrencilere örnek olmak için nasıl davranmam gerektiğini öğrenmek istiyorum.	1.39	1.12	14
4. Öğrenciler olumlu bir davranış sergilediklerinde onları takdir etme konusunda ne yapmam gerektiğini öğrenmek istiyorum.	1.32	1.06	15
<b>Genel Ortalama</b>	<b>1.76</b>	<b>0.96</b>	

Ort: Aritmetik ortalama, ss: Standart sapma

Tablo 6'ya bakıldığında; öğretmenlerin olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme konusunda belirttikleri ihtiyaç puanlarının genel ortalamasının, 3 üzerinden 1.76 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin belirttikleri olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme ihtiyacı ortalamaları 1.32 ile 2.16 arasında değişmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin belirttikleri olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme ihtiyacı ortalamalarına göre, 3 puan üzerinden, en yüksek puanı, 15. madde (2.16), en düşük puanı ise 4. madde (1.32) almıştır.

Olumlu disiplin yöntemlerine ilişkin her bir madde karşısında öğretmenlerin belirttikleri öğrenme ihtiyacı puanı ortalamalarına göre yapılan sıralanmanın en üstlerinde; *davranışın sonucunu yaşatmak* (15. madde), *vücut dili ve göz ardı* (6. madde), *sorun çözme becerisini öğretmek* (12. madde), *nedenini düşünmek* (7.madde) konusundaki maddeler yer almaktadır. Ancak ortalamalara bakıldığında; *öğrencilere örnek olmak için nasıl davranmam gerektiğini öğrenmek istiyorum* (3. madde) ve *takdir etmek* (4.madde) konusundaki maddeler dışındaki diğer tüm maddelerde belirttikleri öğrenme ihtiyaçlarının 1.60'ın üzerinde bir değere sahip olduğu görülmektedir. Aralarında küçük farklar olmasına rağmen, öğretmenlerin formun birinci bölümünde yer alan tüm olumlu disiplin yöntemlerini öğrenmeyi birer ihtiyaç olarak algıladıkları söylenebilir.

Belirtilen, "*Her türlü olumlu davranış düzeltme yöntemini kullanmama rağmen, öğrenci hala hatalı davranışlarını düzeltmiyorsa, bu durumda nasıl davranmam gerektiğini öğrenmek*" konusundaki ihtiyacın (15. madde) yüksek çıkması anlamlıdır. Öğretmenlerin çoğunlukla birçok yöntemi kullandıktan sonra, öğrenci hala hatalı davranışlarda bulunmaya devam ediyorsa cezaya başvurdukları bilinmektedir. Bu nedenle bu madde puanının yüksek çıkması; öğretmenlerin birçok olumlu disiplin yöntemini kullandıktan sonra, öğrenci hala davranışlarını düzeltmiyorsa, cezaya başvurmak yerine kullanabileceği başka bir olumlu disiplin yöntemini öğrenmek istediklerini ortaya koymaktadır.

"*Öğrenciler olumlu bir davranış sergilediklerinde onları takdir etmek*" konusunda (4. madde), öğretmenlerin belirttikleri

öğrenme ihtiyacının az çıkmasının nedeni, takdir ile övgünün karıştırılmış olmasına bağlanabilir; çünkü öğretmenler genellikle, öğrencilerin olumlu davranışları karşısında “aferin”, “bravo” “çok güzel” gibi övücü sözler kullanmaktadırlar.

“Öğrencilere örnek olmak için nasıl davranmam gerektiğini öğrenmek istiyorum” konusundaki (3. madde) ihtiyacın az çıkmasının nedeni de, öğretmenlerin öznel değerlendirmelerinden kaynaklanabilir; çünkü öğretmenler, öğrenciler karşısında her zaman örnek davranışlar sergilediklerini düşünmüş olabilirler.

## 1.2. Öğretmenlerin Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme Konusunda Belirlenen İhtiyaçlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, olumlu disiplin yöntemlerine ilişkin 15 madde ile ilgili 15 soru sorularak, öğretmenlerin olumlu disiplin yöntemleri konusunda ne ölçüde doğru bilgiye sahip olduklarının ölçülmesi amaçlanmıştır. 15 sorunun her biri, doğru ve yanlış cevabı olan iki seçenektен oluşmaktadır. Doğru cevaplar (\*) işareti ile gösterilmiştir. Soru maddelerine verilen doğru cevapların ortalamalarına göre işlem yapılmıştır. Bu bölümde doğru cevaba 3 puan verilmiş, yanlış cevaba ise puan verilmemiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme Konusunda Belirlenen İhtiyaçlara İlişkin Sıralamalar

	Ort.	Ss	Sıra
<p><b>11.</b> Sorun şiddetlenmiş, ders ikinci plana itilmiş, duygu mantığın yerine geçmişse; ne yaparsınız?</p> <p>(*) Sürdürülen etkinliğe ara verip başka uğraşa geçirim veya dersi kesip “Beş dakika sonra sınıfa geliriz, şimdi biraz dışarı çıkıp hava alalım.” deyip sınıf dışına çıkarırım.</p> <p>( ) Soğukkanlılığımı koruyarak, derse devam etme konusunda öğrencilerime örnek oluşturmaya çalışırım.</p>	1.32	1.49	1
<p><b>14.</b> Öğretmen-aile toplantılarının amacı öğrencileri okul yaşantısına teşvik etmek olduğunu düşünüyorsanız, bu toplantılara öğrencilerinin de katılmasını doğru buluyor musunuz?</p> <p>(*) Evet, doğru buluyorum</p> <p>( ) Hayır, doğru bulmuyorum</p>	1.64	1.49	2
<p><b>6.</b> Derste konuşan öğrenci karşısında; sizce hangisi daha uygun?</p> <p>(*) O an görmezden gelinerek, sonraki dakikalarda konuşmadığında; “bu derste konuşmadan dersi en çok hoşuma gitti” demek</p> <p>( ) Bu davranışın yerleşmemesi için, derhal müdahale edilerek, “dersten geri kalmak istemiyorsan iyi dinlemek zorundasın” diye uyarmak</p>	1.78	1.47	3
<p><b>13.</b> Tenefüste yere çöp atan öğrenciye, bu yanlış davranışını düzeltmesi için ne söylerseniz?</p> <p>(*) Yere attığın çöpü, çöp kutusuna atar mısın?</p> <p>( ) Elindeki pislikleri, evinde bu şekilde yer attığını hiç sanmıyorum. Çabuk o çöpü oradan kaldır.</p>	1.87	1.45	4
<p><b>1.</b> Önümüzdeki hafta öğrencilerinizle müzeye gideceksiniz. Kurallar koymak için nasıl davranırsınız?</p> <p>(*) Çıkacak sorunları önleyebilmek için kurallarımızı koymamızı istiyorum.”</p> <p>( ) Kesinlikle uyulması gereken kuralları söylüyorum. Bunları iyice belleğin.</p>	2.00	1.41	5

8. Bir öğrencinin derste anlamadığı konuları sizden çekindiği için sormadığını öğrendiniz. Bu durumda tepkiniz nasıl olmalıdır? (* ) Derste anlamadığın konuları sormaya neden çekindiğini bana anlatmanı bekliyorum. ( ) Benden çekinecek ne var? Derste daha girişken ve katılımcı olmanı istiyorum.	2.10	1.37	6
2. Sinirli olduğunuz bir gün öğrencinizi azarlamak zorunda kaldınız. Sonrasında, hangisini yaparsınız? (* ) Derste biraz sinirliydim. Arkadaşlarının önünde seni azarladığım için özür dilerim ( ) Ben öğretmenim. Kurallara uymadığınızda sizin için gerekeni yaparım	2.22	1.31	7
7. Bir öğrenciniz arkadaşlarıyla sürekli kavga ettiğini fark ettiniz. Nedeni hakkında ne düşünüyorsunuz? (* ) Bu öğrenci nasıl davranacağını bilemediği için böyle davranıyor. ( ) Yaramazlığından dolayı böyle davranıyor	2.30	1.26	8
12. Sınıfta iki öğrenci, her biri kalemin sahibi olduğunu iddia ederek size şikâyet gelirler, bu durumda nasıl davranırsınız? ( ) Böyle bir şeyi sorun etmelerinin çok ayıp olduğunu söylerim. (* ) Bu sorunu kendi başlarına çözmelerini beklediğimi söylerim	2.36	1.23	9
5. Matematik sınavında zayıf not alan öğrenciye bir sonraki sınavda başarılı olması için ne söylersiniz? ( ) Zayıf not aldın diye dünyanın sonu gelmedi ya! Üzülme! Bir dahaki sınavta daha çok çalışır ve iyi not alırsın. (* ) Zayıf not alman seni üzümü; ama Türkçe dersinde iyi bir not aldın. Bir daha ki sınavta kadar biraz daha caba gösterirsen bu dersten de iyi not alacağına inanıyorum.	2.41	1.19	10
3. Okulunuzun geniş bir kütüphanesi var, ama öğrencilerinizin yeterince yararlanmadığını düşünüyorsunuz. Bu durumda tepkiniz ne olur? ( ) Çok az okulun böyle bir kütüphaneye sahip olduğunu, ne yazık ki bunun farkında olmadıklarını söylerim. (* ) Öğrencileri kütüphaneye götürüp, kütüphaneden nasıl yararlanabileceklerini gösteririm.	2.41	1.19	11
10. Arkadaşımı döven bir öğrenciye; bu davranışının sonucunu açıklamak ve zararlarını görmesini sağlamak için ne söylersiniz? ( ) Bak! Böyle davrandığın için arkadaşın seni sevmeyecek. (* ) Sen arkadaşına vurduğunda ne oluyor? Sence arkadaşın bu durumda ne hissediyor, ne düşünüyor? Arkadaşın seninle ilgili ne düşünebilir?	2.79	.76	12
4. Öğrenciler olumlu bir davranış sergilediklerinde onları takdir etmek için ne söylersiniz? (* ) Derste ben uyardıktan sessizce oturmanız hoşuma gitti, böylelikle konuyu her zamankinden daha iyi işleyebildik. Bunun için size teşekkür ederim. ( ) Bugün derste çok usluydunuz. Neden her gün böyle değilsiniz?"	2.80	.74	13
15. Sıralarını sürekli olarak karalayan öğrencileri, bir gün okul çıkışında sıralarını temizlemeye mecbur tuttunuz. Bu durumda hangi duyguyu hissedersiniz? ( ) Bunu yapmakla siz beni üzdünüz, ben de sizi üzüyorum. Çünkü bunu hak ettiniz." (* ) Ben tüm olumlu davranış düzeltme yöntemleri denedim, ama siz yine de davranışınızı değiştirmediniz. Bu davranışınızı engelleyebilmek için size davranışınızın sonucunu yaşatmak zorundayım."	2.90	.53	14
9. Öğrencilerin kendi aralarında, sizle ilgili olarak "öğrenciler arasında ayırım yapıyor" biçiminde dedikodu yaptıklarını duydunuz. Bu durumda nasıl davranırsınız? (* ) Öğrencilerle görüşerek, öğrenciler arasında ayırım yapmamaya çalıştığım halde böyle düşünmeleri karşısında kendimi haksızlığa uğramış hissettiğimi ve üzüldüğümü, neden bu şekilde düşündüklerini öğrenmek istediğimi anlatmaya çalışırım. ( ) Öğrencilere bir öğretmenin kaçınılmaz olarak gözdeleleri ve kurbanları olabileceğini söylerim.	2.95	.36	15
<b>Genel Ortalama</b>	<b>2.26</b>	<b>1.15</b>	

Ort: Aritmetik ortalama, ss: Standart sapma

Tablo 7’de; öğretmenlerin olumlu disiplin yöntemleri hakkında ne derece bilgiye sahip olduklarını belirlemek amacıyla sorulan sorulara verdikleri doğru cevapların genel ortalamasının 2.26 olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler belirlenen olumlu disiplin yöntemleri hakkında yanlış cevabı en

çok 11. soruda (1.32), doğru cevabı ise en çok 9 soruda (2.95) vermişlerdir.

Öğretmenler olumlu disiplin yöntemleri bilgisini değerlendiren sorularda, en çok yanlış cevabı, “*derste ve ortamda değişiklik yapmak*” konusundaki 11. soruda (1.32), “*aile-öğretmen-öğrenci toplantıları*” konusundaki 14.soruda (1.64), “*vücut dilini kullanmak ve küçük hataları görmezden gelmek*” konusundaki 6.soruda (1.78), “*öğrencinin yaptığı kötü davranışın sonuçlarını düzeltmesini sağlamak*” konusundaki 13.soruda (1.87) ve “*kuralların konulması*” konusundaki 1.soruda (2.00) verdikleri görülmektedir. En fazla doğru cevap ise “*ben dili*” konusundaki 9.soruda (2.95), “*davranışın sonucunu yaşatmaya*” ilişkin 15.soruda (2.90), “*takdir etmekle*” ilgili 4.soruda (2.80), “*davranışın sonucunu açıklamak ve zararlarını fark ettirmek*” hakkındaki 10.soruda (2.79) ve “*öğrencilerin iyi alışkanlıklar kazanmalarına yardımcı olmak*” konusundaki 3. soruda (2.41) verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin; derste ve ortamda değişiklik yapmak, aile-öğretmen-öğrenci toplantıları, vücut dilini kullanmak ve küçük hataları görmezden gelmek, öğrencinin yaptığı kötü davranışın sonuçlarını düzeltmesini sağlamak ve kuralları koymak konularında öğrenme ihtiyaçlarının en fazla olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık ben dili, davranışın sonucunu yaşatmak, takdir etmek, davranışın sonucunu açıklamak ve zararlarını fark ettirmek ve öğrencilerin iyi alışkanlıklar kazanmalarına yardımcı olmak konularındaki öğrenme ihtiyaçlarının en az olduğu ortaya çıkmaktadır.

İkinci bölümde; yukarıda yorumlanan sorular dışında, öğretmenlerin diğer sorulara verdikleri doğru cevap ortalamalarının ise 2.41 ile 2.10 arasında değişen ortalamalarla azaldığı görülmektedir.

### **1.3. Öğretmenlerin Belirttikleri Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme İhtiyaçlarının Bazı Alt Değişkenlere Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular**

Bu bölümde, öğretmenlerin belirttikleri olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme ihtiyaç puan ortalamalarının, cinsiyet, çalıştığı kurumdaki görevi ve mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamaya ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

### 1.3.1. Öğretmenlerin Belirttikleri Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme İhtiyacının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Bu alt bölümde, erkek ve bayan öğretmenlerin belirttikleri olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme ihtiyaç puan ortalamaları arasındaki farkın karşılaştırılmasıyla elde edilen bulgular açıklanmaktadır.

Tablo 8: Öğretmenlerin Belirttikleri Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme İhtiyacının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	t	p
Kadın	166	1.82	.76	270	1.501	0.13
Erkek	106	1.67	.72			

Tablo 8 incelediğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin belirttikleri olumlu disiplin yöntemleri ihtiyaçlarının karşılaştırılması için yapılan t testi sonrasında, kadın ve erkek öğretmenlerinin olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme ihtiyaçlarının farklı olmadığı bulunmuştur( $p>.05$ ). Böylece öğretmenlerin belirttikleri olumlu disiplin yöntemleri öğrenme ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerde cinsiyet faktörünün etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

### 1.3.2. Öğretmenlerin Belirttikleri Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme İhtiyacının Çalıştığı Kurumdaki Görev Değişkenine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Bu alt bölümde, öğretmenlerin olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme konusunda belirttikleri ihtiyaç puan ortalamalarının çalıştığı kurumdaki görevi değişkenine göre karşılaştırılmasıyla elde edilen bulgular üzerinde durulmuştur.

Tablo 9: Öğretmenlerin Belirttikleri Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme İhtiyacının Çalıştığı Kurumdaki Görevi Değişkenine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Çalıştığı Kurumdaki Görev	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	t	p
Sınıf öğretmeni	137	1.74	.80	270	-.429	.66
Branş öğretmeni	135	1.78	.69			

Tablo 9 incelediğinde; sınıf ve branş öğretmenlerinin belirttikleri olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme ihtiyacının



dağılımını belirlemek için yapılan t testi sonrasında, sınıf ve branş öğretmenlerinin olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme ihtiyaçları arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmüştür( $p>.05$ ). Böylece sınıf ve branş öğretmenlerinin, olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme ihtiyaçlarına ilişkin olarak belirttikleri görüşlerinin farklı olmadığı sonucuna varılmıştır.

### 1.3.3. Öğretmenlerin Belirttikleri Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme İhtiyacının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Bu alt bölümde, öğretmenlerin belirttikleri olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme ihtiyaç puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırılmasıyla elde edilen bulgulara değinilmiştir.

Tablo 10: Öğretmenlerin Belirttikleri Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme İhtiyacının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Mesleki Kıdem	N	Ortalama	Standart Sapma
0-9 yıl	82	1.85	.68
10-19 ıl	100	1.79	.71
20 yıl ve üzeri	90	1.65	.84
Toplam	272	1.76	.75

Varyans Kaynakları	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar içi	1.854	2	.927	1.643	.19
Gruplar arası	151.781	269	.564		
Toplam	153.635	271			

Tablo 10 da, farklı mesleki kıdemdeki öğretmenlerin, belirttikleri olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme ihtiyacı puan ortalamaları arasında farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda farklı mesleki kıdemdeki öğretmenlerin, belirttikleri öğrenme ihtiyacı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır( $p>.05$ ). Böylece öğretmenlerin belirttikleri olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinde mesleki kıdem faktörünün etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

#### **1.4.Öğretmenlerin Belirlenen Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme İhtiyaçlarının Alt Değişkenlere Göre Dağılımına İlişkin Bulgular**

Bu bölümde, öğretmenlerin belirlenen olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme ihtiyaç puan ortalamalarının, cinsiyet, çalıştığı kurumdaki görevi ve mesleki kıdem değişkenleri açısından farklılıklarını gösteren bulgulara yer verilmiştir.

##### **1.4.1.Öğretmenlerin Belirlenen Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme İhtiyaçlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular**

Bu alt bölümde, öğretmenlerin belirlenen olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme ihtiyaç puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasıyla elde edilen bulgulara değinilmiştir.

Tablo 11: Öğretmenlerin Belirlenen Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme İhtiyaçlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımlına İlişkin Bulgular

<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b>Ortalama</b>	<b>Standart Sapma</b>	<b>Serbestlik Derecesi</b>	<b>T</b>	<b>P</b>
Kadın	166	2.25	.46	270	-.310	.75
Erkek	106	2.27	.44			

Tablo 11’de, kadın ve erkek öğretmenlerin olumlu disiplin yöntemleri konusunda verdikleri doğru yanıt puanlarının karşılaştırılması için yapılan t testi sonrasında, kadın ve erkek öğretmenlerin belirlenen olumlu disiplin yöntemleri bilgisinin farklı olmadığı bulunmuştur( $p>.05$ ). Böylece öğretmenlerin belirlenen olumlu disiplin yöntemleri bilgisinde cinsiyet faktörünün etkili olmadığı sonucuna varılmıştır

##### **1.4.2.Öğretmenlerin Belirlenen Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme İhtiyaçlarının Çalıştığı Kurumdaki Görev Değişkenine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular**

Bu alt bölümde, çalıştığı kurumdaki görevi değişkenine göre öğretmenlerin belirlenen olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme ihtiyaç puan ortalamaları arasındaki farkın karşılaştırılmasıyla elde edilen bulgular üzerinde durulmuştur.

Tablo 12: Öğretmenlerin Belirlenen Olumlu Disiplin Yöntemleri İhtiyaçları Çalıştığı Kurumdaki Görev Değişkenine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Çalıştığı Kurumdaki Görev	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T	P
Sınıf öğretmeni	137	2.26	.42	270	-.064	.94
Branş öğretmeni	135	2.25	.48			

Tablo 12’de, sınıf ve branş öğretmenlerinin belirlenen olumlu disiplin yöntemleri bilgisinin karşılaştırılması için yapılan t testi sonrasında, sınıf ve branş öğretmenlerinin olumlu disiplin yöntemleri bilgisinin farklı olmadığı bulunmuştur ( $p>.05$ ). Böylece öğretmenlerin belirlenen olumlu disiplin yöntemleri bilgisine çalıştığı kurumdaki görevi faktörünün etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

#### 1.4.3.Öğretmenlerin Belirlenen Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme İhtiyaçlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Bu alt bölümde, öğretmenlerin belirlenen olumlu disiplin yöntemleri bilgisi puan ortalamaları arasındaki farkın, mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırılmasıyla elde edilen bulgulara değinilmiştir.

Tablo 13: Öğretmenlerin Belirlenen Olumlu Disiplin Yöntemleri İhtiyaçları Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Mesleki Kıdem	N	Ortalama	Standart Sapma
0–9 yıl	82	2.29	.41
10–19 yıl	100	2.23	.45
20 yıl ve üzeri	90	2.26	.48
Toplam	272	2.26	.45

Varyans Kaynakları	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	P
Gruplar içi	.172	2	.086	.416	.66
Gruplar arası	55.495	269	.206		
Toplam	55.667	271			

Tablo 13’de, farklı mesleki kıdemdeki öğretmenlerin, belirlenen olumlu disiplin yöntemleri bilgisi puan ortalamaları arasında farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, farklı mesleki kıdemdeki öğretmenlerin, belirlenen

olumlu disiplin yöntemleri bilgisi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Böylece öğretmenlerin belirlenen olumlu disiplin yöntemleri ihtiyaçlarında mesleki kıdem faktörünün etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

### **1.5. Öğretmenlerin Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme Konusunda Belirttikleri ve Belirlenen İhtiyaç Sıralamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

Burada; öğretmenlerin, birinci bölümde, olumlu disiplin yöntemlerini öğrenmeye ilişkin olarak belirttikleri ihtiyaçlar sıralaması ile ikinci bölümdeki, bilgi sahibi oldukları olumlu disiplin yöntemleri sıralaması karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma için, her iki bölümden elde edilen verilerin ikili gruplarda dağılımına bakılmıştır.

Birinci bölüme ilişkin verilerin iki grupta ele alınabilmesi için, “Hiç öğrenmek istemiyorum” seçeneği; **“Öğrenmek istemiyorum”** seçeneğine ve “Biraz öğrenmek istiyorum” “Öğrenmek istiyorum”, “Çok öğrenmek istiyorum” seçenekleri de birleştirilerek; **“Öğrenmek istiyorum”** seçeneğine dönüştürülmüştür. Elde edilecek değerleri sürekli puan haline getirebilmek amacıyla bu seçeneklere sırasıyla 0, 2 puan verilmiştir.

İkinci bölümde ise, her bir soru doğru ve yanlış iki seçenekten oluştuğundan, iki grup veri bulunmaktadır. Aynı şekilde elde edilecek değerleri sürekli puan haline getirebilmek amacıyla sadece doğru seçeneğe 2 puan verilmiş, yanlış seçeneğe ise puan verilmemiştir.

Belirtilen ve belirlenen olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme ihtiyaçları, elde edilen verilerin puan ortalamalarına göre karşılaştırmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme konusunda belirttikleri ve belirlenen ihtiyaçları arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla, Pearson Momentler Çarpımı kullanılmıştır.

Tablo 14’de, ölçek madde ve sorularına tekrar yer verilmemiş, ifade kolaylığı açısından, bu madde ve soruların test ettiği 15 olumlu disiplin yöntemleri, konu başlıkları halinde belirtilmiştir. Formdaki madde ve sorular için Tablo 6 ve 7’ye tekrar bakılabilir.

Tablo 14: Öğretmenlerin Belirttikleri ve Belirlenen Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme İhtiyacı Sıralamalarının Karşılaştırılması

Olumlu Disiplin Yöntemleri	Belirtilen Öl.			Belirlenen Öl.		
	Ort.	Ss	Sıra	Ort.	Ss	Sıra
1.Kuralların Konulması	1.68	.73	10	1.33	.94	<b>5</b>
2 Öğrencinin İyi Alışkanlıklar Kazanmasına Yardımcı Olmak.	1.79	.60	<b>5</b>	1.48	.87	7
3. Örnek Olmak	1.36	.93	15	1.61	.79	11
4.Takdir Etmek	1.38	.92	14	1.86	.49	13
5.Teşvik Etmek	1.58	.81	13	1.60	.79	10
6.Vücut Dili ve göz ardı	1.79	.62	6	1.19	.98	<b>3</b>
7.Nedenini Düşünmek	1.79	.60	<b>4</b>	1.53	.84	8
Madde II. 8.Etkin dinlemek	1.63	.77	12	1.40	.91	6
9.Ben Dili	1.63	.77	11	1.97	.24	15
10.Davranışın Zararlarını Fark Etmesini Sağlamak	1.68	.73	9	1.86	.51	12
11.Derste ve Ortamda Değişiklik Yapmak	1.80	.58	<b>3</b>	.88	.99	<b>1</b>
12. Sorun Çözme Becerisini Öğret.	1.82	.56	<b>2</b>	1.57	.82	9
13.Davranışın Sonucunu. Düzeltmek	1.77	.62	7	1.24	.97	4
14.Aile-Öğretmen -Öğrenci Toplantıları	1.76	.64	8	1.09	.99	<b>2</b>
Madde III. 15.Davranışın Sonucunu Yaşatmak	1.88	.45	<b>1</b>	1.93	.35	14
<b>Genel ortalama</b>	<b>1.69</b>	<b>.69</b>		<b>1.50</b>	<b>.76</b>	

(İlk beş sırada yer alanları vurgulamak için, sıralamalarda bunlar koyu yazıldı.)

Tablo 14 incelendiğinde; olumlu disiplin yöntemlerini öğrenmek istediklerini belirten öğretmenlerin puanlarının genel ortalamasının 1.69, olumlu disiplin yöntemlerine ilişkin sorulara doğru cevap verenlerin genel ortalaması ise, 1.50' dir. Bu sonuçlar arasında ilişkinin anlamlı olup olmadığı öğrenmek için Pearson korelasyon katsayısına bakılmıştır.

Tablo 15: Öğretmenlerin Belirttikleri ve Belirlenen Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme İhtiyaçları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

		Belirtilen İhtiyaçlar	Belirlenen İhtiyaçlar
Belirtilen İhtiyaçlar	r	1	.040
	p	,	.510
	N	272	.272
Belirlenen İhtiyaçlar	r	.040	1
	p	.510	,
	N	.272	272

Tablo 15'teki analiz sonuçlarına göre; öğretmenlerin belirttikleri ihtiyaçlarla, belirlenen ihtiyaçlar arasındaki korelasyon katsayısı .040'dır. Bu durumda olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme konusunda belirttiği ihtiyacı yüksek olan öğretmenin, belirlenen ihtiyacı yüksek; belirttiği ihtiyacı düşük olan öğretmenin, belirlenen ihtiyacının da düşük olacağı söylenemez;

çünkü aralarındaki ilişki yüksek düzeyde olmayıp anlamlı da değildir ( $r=0.40$ ,  $p>.05$ ).

Tablo 14'te öğretmenlerin en çok öğrenme ihtiyacı duyduklarını belirttikleri olumlu disiplin yöntemleri sırasıyla; *Davranışın sonucunu yaşatmak* (1.88), *Sorun çözme becerisini öğretmek* (1.82), *Derste ve ortamda değişiklik yapmak* (1.80), *Nedenini düşünmek* (1.79) ve *Öğrencilerin iyi alışkanlıklar kazanmasına yardımcı olmak* (1.79)' tır.

Madde IV.

Madde V. Öğretmenlerin belirttikleri öğrenme ihtiyaçlarının son sıralarında; *Örnek olmak* (1.36), *Takdir etmek* (1.38), *Teşvik etmek* (1.58), *Etkin dinlenmek* (1.63) ve *Ben dili* (1.63) konuları yer almaktadır. Ancak bu ihtiyaçları belirtme puanlarının ortalamalarına bakıldığında, en son sıradaki ifadelerin bile ihtiyaç olarak algılandığı görülmektedir.

İkinci bölümde, belirlenen ihtiyaçlarda ise, sırasıyla en çok yanlış cevap; *Derste ve ortamda değişiklik yapmak* (0.88), *Aile-öğretmen-öğrenci toplantıları* (1.09), *Vücut dili ve gözardı* (1.19), *Davranış sonucunu düzeltmek* (1.24) ve *Kuralların konulması* (1.33) konularındadır. En fazla doğru cevap ise “*ben dili*” konusundaki 9.soruda (1.97), “*davranışın sonucunu yaşatmaya*” ilişkin 15.soruda (1.93), “*takdir etmekle*” ilgili 4.soruda (1.86) ve *davranışın sonucunu açıklamak ve zararlarını fark ettirmek* konusundaki 10.soruda (1.86) ve “*örnek olmak*” konusundaki 3. soruda verilmiştir.

“*Derste ve ortamda değişiklik yapmak*” konusu, hem belirtilen hem de belirlenen olumlu disiplin yöntemi olarak ilk sıralarda yer almaktadır. Buna göre; öğretmenlerin en çok öğrenme ihtiyacı belirttikleri bu olumlu disiplin yönteminde, doğru bilgiye sahip olmadıkları da belirlenmiştir.

“*Takdir etmek*” ve “*Ben dili*” ve “*Örnek olmak*” konuları, hem belirtilen hem de belirlenen olumlu disiplin yöntemi olarak son sıralarda yer almaktadır. Buna göre; öğretmenlerin öğrenmeye en az ihtiyaç duydukları konularda, doğru bilgiye daha çok sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin, yukarıda yorumlanan maddeler dışında, diğer yöntemlerde de yüksek oranda öğrenme ihtiyacı belirttikleri görülmektedir (1.68 ile 1.79 arasında). Buna paralel şekilde, bu maddelerle ilişkili sorulara verilen doğru cevapların puan ortalamalarının düştüğü görülmektedir ( 1.60 ile 1.40 arasında). Öğretmenlerin tahmin yoluyla doğru cevap vermelerinin

beklenebileceği bu sorularda önemli oranda yanlış cevabın çıkması, onların bu olumlu disiplin yöntemleri konusunda yeteri derecede bilgi sahibi olmadıklarının göstergesi sayılabilir.

Yukarıdaki sonuçlara göre; araştırmanın birinci alt problemine ilişkin yanıtlar, öğretmenlerin olumlu disiplin yöntemlerini öğrenmeye yönelik, yüksek düzeyde ihtiyaç belirttiklerini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin olumlu disiplin yöntemleri konusunda ne ölçüde doğru bilgiye sahip olduklarını sorgulayan ikinci alt problemin sonuçları ise, öğretmenlerin ölçülen bilgilerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Veri toplama aracının ikinci bölümünde, araştırmamızın ikinci alt problemini test etmeye yönelik olarak hazırlanmış bilgi sorularına öğretmenlerin verdikleri doğru cevap ortalamasının yüksek olması, onların bu yöntemleri bildiklerini düşündürmektedir.

Beşinci alt problemin sonuçları da, sınıf içi olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme konusunda, öğretmenlerin belirttikleri ihtiyaçları ile belirlenen ihtiyaçları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmamıştır. Yani öğretmenlerin, olumlu disiplin yöntemleri hakkındaki bilgileri de, öğrenme istekleri de birbirine yakın düzeyde yüksektir.

Sonuç olarak; öğretmenlerin, olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme konusunda yüksek ihtiyaç belirtmelerine karşın, bu konulardaki bilgilerini belirlemeye yönelik sorulara doğru cevaplar vermiş olmaları, çelişkili görünmektedir. Bu durum, öğretmenlerin olumlu disiplin yöntemlerini bildikleri halde, henüz uygulama düzeyinde özümseyememiş olduklarının ve bu yöntemleri sınıfta kullanmadıklarının göstergesi olarak yorumlanabilir. Öğretmenler, sınıf içinde olumlu disiplin sağlamak konusunda neler yapılması gerektiğini bilmelerine karşın, eksikliğini duymakta ve öğrenme isteği ifade etmektedirler.

Öte yandan, ikinci alt problemin sonuçları, öğretmenlerin olumlu disiplin yöntemleri bilgilerinin genelde yüksek çıkmasına rağmen, öğretmenlerin tüm yöntemleri aynı derecede bilmediklerini de ortaya koymaktadır. Sınıf içi disiplin sağlamada öğretmenin, olumlu disiplin yöntemlerinin her biri konusunda bilgi sahibi olması gerekir. Bir öğretmen; 15 yöntemden 14'ü hakkında bilgi sahibi ve bunları bir şekilde kullanıyor olsa bile, 15. yöntemi bilmediği için bu yöntemin kullanılması gerektiği durumlarda kullanamıyorsa, sınıf içindeki disiplin sorunlarını da tam olarak önleyebilmesi beklenemez.

Üçüncü alt problemde test edilen değişkenlerin etkisine ilişkin sonuçlar, öğretmenlerin olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme konusunda belirttikleri ihtiyaçlarında cinsiyet, branş ve kıdem faktörlerinin etkili olmadığını ortaya koymuştur. Aynı şekilde, dördüncü alt problemde de, sınıf içi olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme konusunda belirlenen ihtiyaçları açısından; kadın ve erkek öğretmenler, branş ve sınıf öğretmenleri, kıdemli ve kıdemsiz öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.



## BÖLÜM V

### TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde önce araştırmada elde edilen sonuçlar tartışılmış, daha sonra da öneriler ortaya konulmuştur.

#### 1. Tartışma

1. Öğretmenlerin olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme konusunda belirttikleri ihtiyaçlarına ilişkin sıralamada, *Davranışın Sonucunu Yaşatmak, Vücut Dili ve Gözardı, Sorun Çözme Becerisini Öğretmek, Nedenini Düşünmek* ve *Öğrencilerin iyi alışkanlıklar kazanmalarına yardımcı olmak* ihtiyaçları ilk sıralarda yer almaktadır.

Öğretmenlerin öğrenmeye en çok ihtiyaç duydukları yöntemlerden; “*Vücut dili ve gözardı*”, “*Nedenini düşünmek*” Özden (2003) ve Çetin (2002)’in çalışmalarında; disiplin sorunlarıyla baş etmede en çok kullanılan yöntemler arasında yer almaktadır. Bu yöntemlerin öğretmenler tarafından kullanılıyor olması, çalışmamızdaki sonuçları desteklememektedir. Ancak Özden (2003) aynı çalışmasında; “*Bazen bir öğrencinin yaptığı olumsuz bir davranıştan dolayı tüm sınıfı cezalandırma yoluna giderim*” gibi olumsuz bir yönteminin, disiplin sorunlarıyla baş etmede, öğretmenlerin en çok kullandıkları yöntem olduğu da görülmektedir. Buna göre; öğretmenlerin olumlu ve olumsuz disiplin yöntemlerini bir arada kullanmış olmaları, onların sınıf içi disiplin sağlamada zıt yöntemleri bir arada kullandıklarını göstermektedir.

2. Öğretmenlerin olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme ihtiyaçlarına ilişkin belirttikleri sıralamada, son sıralarda yer alan ihtiyaçlar: *Takdir Etmek, Örnek Olmak, Teşvik Etmek, Ben Dili, Etkin Dinlemek*.

Aydın (2001) tarafından yapılan bir araştırmada; disiplin sağlamada başarılı öğretmenlerin özellikleri arasında, *olumlu davranışları olumlu şekilde onaylamak, öğrencilere empatiyle yaklaşmak* olduğunu belirtmiştir. Bu özelliklerin sırasıyla; *Takdir etmek* ve *Etkin dinlemek* yöntemlerini kullanan öğretmenlerin özellikleri olduğunu söyleyebiliriz. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrenmeye en az ihtiyaç duydukları yöntemlerin; başarılı öğretmenler tarafından kullanıldığı, bu araştırmayla da desteklenmektedir.

3. Öğretmenler olumlu disiplin yöntemleri bilgisini değerlendiren sorularda, en çok yanlış cevabı; *Derste ve Ortamda Değişiklik Yapmak, Aile-Öğretmen-Öğrenci Toplantıları, Vücut Dili ve Gözardı ve Öğrencinin Yaptığı Kötü Davranışın Sonuçlarının Düzeltmesini Sağlamak ve Kuralları Koymak* konusundaki sorulara vermişlerdir. Özdem (2003) ve Çetin (2002)'in çalışmalarında; *Vücut Dili ve Gözardı ve Kuralları Koymak* yönteminin öğretmenlerin disiplin sağlamada en çok kullandıkları yöntemler arasında yer alması, çalışmamızdaki sonuçlardan farklı olarak, öğretmenlerin bu yöntemi bildiklerini göstermektedir.

4. Öğretmenlerin olumlu disiplin yöntemleri bilgisini değerlendiren sorularda, en çok doğru cevabı; *Ben Dili, Davranışın Sonucunu Yaşatmak, Takdir Etmek, Davranışın Sonucunu Açıklamak ve Zararlarını Fark Etmesini Sağlamak ve Öğrencilerin İyi Alışkanlıklar Kazanmalarına Yardımcı olmak* konusundaki sorularda verdikleri görülmektedir. Aydın (2001)'nin çalışmasında; disiplin sağlamada başarılı öğretmenlerin özellikleri arasında, öğrencileri olumlu davranışlarından dolayı *takdir etmenin* yer alması, öğretmenlerin bu yöntemi bildiklerini desteklemektedir.

5. İlköğretim Okulu öğretmenlerinin olumlu disiplin yöntemlerine ilişkin olarak belirttikleri ve belirlenen öğrenme ihtiyaçları; cinsiyetlerine, çalıştığı kurumdaki görevlerine ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Özdem (2003)' in yaptığı araştırmada da öğretmenlerin disipline ilişkin görüşlerinde; cinsiyetleri, mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca sınıf yönetiminde karşılaşılan disiplin sorunları ve disiplin sağlamak için yaptıkları uygulamalarda, öğretmenlerin cinsiyetleri, mesleki kıdem, değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır

6. Öğretmenlerin olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme konusunda belirttikleri ihtiyaçlar ile belirlenen ihtiyaçların genel ortalamaları karşılaştırıldığında, belirttikleri ihtiyaçlarının genel ortalamalarının, 2 üzerinden 1.69, belirlenen ihtiyaçlara verilen doğru cevapların genel ortalamalarının ise 2 puan üzerinden 1.50 olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı; yapılan Pearson Momentler Çarpımı ile analiz edilmiş ve sonucun anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ( $r=.040$ ,  $p>.05$ ).

Sonuç olarak; öğretmenlerin belirttikleri olumlu disiplin yöntemlerinde öğrenmeye ihtiyaçları fazla olmasına karşılık,

ölçülen bilgilerinde öğrenmeye daha az ihtiyaç duydukları görülmüştür.

Öğretmenlerin olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme konusunda belirttikleri ihtiyaçların genel ortalamalarının yüksek çıkması, onların sınıf içinde disiplin sorunlarıyla sıklıkla karşılaştıklarını ve bu sorunlarla baş etmede güçlük yaşadıklarının göstergesi olarak yorumlanabilir. Disiplin sorunlarından dolayı öğretmenlerin yaşadıkları güçlülükleri belirlemek amacıyla, İsviçre Öğretmen Çatı Örgütü (LCH) tarafından Mart 1997 yılında bir araştırmada bu yorumu destekleyen sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmanın bazı sonuçları şunlardır.

- Öğretmenlerin 1/3'ü, her gün ez bir defa disiplin sorunlarıyla karşılaştıklarını,
- Öğretmenlerin 1/5'i kendi sınıflarında disiplin sorunlarından dolayı sıkıntı yaşadıklarını,
- Öğretmenlerin 2/3'ü, disiplin sorunlarının yarattığı güçlülüklerden dolayı dinlenemediklerini,
- Öğretmenlerin yarısı kadarı saldırgan davranışlara karşı tepki geliştirdiklerini,
- ve öğretmenlerin yaklaşık 1/4' kadarı da kalp çarpıntısı, uykusuzluk ve aşırı terleme gibi bedensel rahatsızlıklar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme konusunda belirttikleri ihtiyaçların genel ortalamalarının yüksek çıkması, Tosun(2001) ve Şimşek (2000) tarafından ortaya konmuş olan, öğretmenin hizmet içi eğitim ihtiyacı ile uyumludur. "Lider Öğretmenin Onurlu Disiplin Anlayışı" programının öğretmenlerin yöneticilik davranışlarına olan etkisini inceleyen Tosun'un (2001) araştırmasında uygulanan program sonucunda deney grubundaki öğretmenlerin "sosyal" yönetici tarzlarında artış görülmüştür. Bu sonuç, öğretmenlerin sınıf içi disiplin sağlamada, bu konu ile ilgili uzmanlar tarafından hazırlanacak destek programlarının yararlılığı kanıtlamaktadır. Aynı şekilde; Şimşek (2000) tarafından yapılan araştırmada da insancıl yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen bir eğitim programına katılan öğretmenlerin disiplin anlayışları üzerinde olumlu değişimler sağlamış olması da, disiplin sağlamada öğretmen destek programlarının yararlı olacağı savını desteklemektedir.

## **2. Öneriler**

Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler yapılabilir:

### **2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler:**

1. Öğretmen, disiplin sorunlarına karşı, uyguladığı baskıcı ve tavizkar yaklaşımlarının etkili olmadığını bilmelidir. Bunun için öğretmen; bu yaklaşımlardan vazgeçmeli, bu yaklaşımlarının yerine, öğrenciyle olan ilişkisinde, baskı kurmadan ve taviz vermeden öğrenciyle sağlıklı bir ilişki kurmalı ve onun gelişimi için gerekli desteği sunduğu demokratik bir yaklaşımı benimsemelidir.

2. Her sınıfın belirli kuralları ve anlaşılabilir politikaları olmalıdır. Bu nedenle öğretmen, öğrencilere fırsat vererek, davranışları belirleyecek kuralları öğrencileriyle birlikte belirlemelidir.

3. Öğrenciler birçok olumlu davranışı öğretmenini örnek alarak kazanabilirler. Bu nedenle öğretmen, örnek tutum ve davranışlarıyla öğrencilere model olmalıdır.

4. Öğretmen, öğrencilere iyi alışkanlıkları nasıl kazanacaklarını öğretmek ve yardımcı olarak, onlara bu alışkanlıkları kazandırmalıdır.

5. Öğretmen, istenilen öğrenci davranışlarının yerleşmesi için, istenilen öğrenci davranışlarını uygun bir tarzda takdir etmeli ve istenilen davranışlar yapılması için de onları teşvik etmelidir.

6. Öğretmen, istenmeyen durumlar karşısında ne olup bittiğini anlaması önemlidir. Bu nedenle öğrenciler istenmeyen davranışlar yaptıklarında bu davranışın nedeni anlamaya çalışmalıdır.

7. Öğretmen hatalı davranışları azaltmada, mümkün olduğunca hatalı davranışları görmezlikten gelmeli, ancak görmezden gelinen hatalı davranış yerine, öğrencinin olumlu davranışını da mutlaka takdir ve teşvik etmelidir.

8. Öğrenci bir sorunu olduğunda, bu durumu sözle ifade edip rahatlama ihtiyacını duyar. Öğretmen, hareketleriyle öğrenciyi dinlediğini ve önemseydiğini göstererek ona yardımcı olmalıdır.

9. Öğretmen istenmeyen öğrenci davranışları karşısında suçlayıcı, yargılayıcı bir dil kullanmadan, rahatsızlığını, kendisini rahatsız eden davranış özelinde duygu ve düşüncelerini ifade etmelidir.

10. Öğrenci olumsuz davranış yaptıktan sonra, bu davranışın çevresine yaptığı etkiyi fark etmesi önemlidir. Bu nedenle öğretmen, öğrenciyle yaptığı davranışın sonucu üzerinde konuşarak, yaptığı davranışın neden zararlı olduğunu ona anlayabileceği bir dille açıklamalıdır.

11. Sınıfların, öğrencileri heveslendirecek şekilde düzenlenmemesi, öğrencilerin sınıfta kabul edilemez davranışlarda bulunmasına neden olabilir. Öğretmen, sadece sınıf ortamını değiştirerek bile, kabul edilemeyen öğrenci davranışlarını kısmen önleyebilir.

12. Hemen hemen her gün öğrenciler arasında, öğrenciyle öğretmeni arasında ya da herhangi bir otorite figürü arasında kişilerarası sorunlar çıkar. Öğretmen, öğrencileri çıkan sorunların üstesinden gelebilmeleri için onlara sorun çözme becerisini öğretmelidir.

13. Öğretmen, disiplin sorunlarını mümkün olduğunca anne-babayı katmadan çözmelidir. Bununla birlikte, anne-babalarla toplantı yapılması gerektiğinde, öğrenci de toplantıda bulunmalıdır. Toplantılardaki amaç, anne-baba ve öğrenciyle birlikte ceza içermeyen bir plan yoluyla, öğrencinin okulda daha etkin ve başarılı olmasına yardım etmek, başarılı olmasını engelleyen davranışların ortadan kaldırmak için çözüm yollarını bulmak olmalıdır.

## **2.2. Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler:**

Araştırma sonuçları ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf içi disiplin sağlamada, olumlu disiplin yöntemlerine öğrenmeye ihtiyaç duyduklarını kanıtlar niteliktedir. Bu ihtiyacın karşılanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı gerekli tedbirler almalıdır. Örneğin bakanlık hazırlayacağı bir hizmet içi eğitim programıyla, tüm öğretmenlerin bu programlara katılımına sağlayarak olumlu disiplin yöntemleri konusundaki eğitim ihtiyaçlarını destekleyebilir.

### **2.3. Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Yönelik Öneriler:**

Öğretmenlik formasyonunu veren fakültelerin programlarında, öğretmenlerin sınıf içinde karşılaşılabilecekleri disiplin sorunlarıyla etkili bir şekilde baş etmede kullanabilecekleri olumlu disiplin yöntemleri konusunda bilgi ve becerileri kazandıracak nitelikte düzenlemeler yapmaları, ilköğretimde çalışacak öğretmenlerin sınıf yönetimi etkililiği açısından büyük önem taşımaktadır.

### **2.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler:**

1. Bu çalışma, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin olumlu disiplin yöntemlerine yönelik eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Benzer bir çalışma ortaöğretim kurumlarında da yapılabilir.

2. Bu çalışmada öğretmenlerin görüşlerini almaya ve bilgisini ölçmeye yönelik iki bölümlük bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Bulguların “gözlem” ve görüşme yöntemleriyle desteklendiği benzer bir çalışma yapılabilir.

3. Bu çalışmada tanıtılan olumlu disiplin yöntemleri, öğretmenlerin sınıf içinde uygulamaları gereken temel becerilerden oluşmaktadır. Başka bir çalışmada, daha üst düzeyde becerileri içeren ve öğretmenlerin kullanabilecekleri olumlu disiplin yöntemlerine yer verilebilir.

4. Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracını geliştirme çalışmaları yapılabilir.

5. Olumlu disiplin yöntemleri eğitimine yönelik bir hizmet içi eğitim programı geliştirme ve etkililiğini araştırma çalışması yapılabilir.

6. Öğretmenlerin olumlu disiplin yöntemleri konusunda eğitim ihtiyaçlarının hangi konularda ve ne ölçüde olduğu, öğrencilerin görüşleri alınarak da elde edilebilir. Böylelikle öğrenci ve öğretmenlerin belirttikleri ihtiyaçların karşılaştırmalı bulgularına ulaşılabilir.

## KAYNAKÇA

- Adler, Alfred, *Çocuk Eğitimi*, Çev. Kamuran Sıpal, Cem Yayınevi, İstanbul,1996
- Akkoyun, Füsün, *Psikolojide İşlemsel Çözümleme Yaklaşımı Transaksiyonel Analiz*, Nobel Yayınevi, Ankara, 2001
- Akyüz, Yahya, *Türk Eğitim Tarihi(Başlangıçtan 1997'ye)*, İ.K.Ü. Yayınları, İstanbul,1997
- Ataç, Füsün, *Öğretmenler İçin Öğrenci Psikolojisi*, Epsilon Yayınevi, İstanbul, 2001
- Aydın, Ayhan, *Sınıf Yönetimi*, Alfa Yayıncılık, İstanbul,2000
- Aydın, Bahri, *İlköğretim Okullarında Sınıf Disiplinin Sağlanması*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Bolu,2001
- Balcı, Ali, *Sosyal Bilimlerde Araştırma*, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2001
- Başar, Hüseyin, *Sınıf Yönetimi*, MEB Yayınları, İstanbul,1999
- Büyükdüvenci, Sabri, *Eğitim Felsefesine Giriş*, Siyasal Kitapevi, Ankara, 2001
- Celep, Cevat, *Sınıf Yönetimi ve Disiplin*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2004
- Çetin, Yılmaz, *İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Problemleri İle İlgili Görüşleri*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana,2002
- Demiroğlu, Aysel, *İlköğretim Okulları I. Kademedeki Sınıf Düzeninin Sağlanmasında Öğretmen Özelliklerinin Etkisi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, 2001
- Dinçer, Çağlayan, *Pozitif Disiplin ve Çocuklarda Öz Denetim Sağlama Yolları*, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:147, Ankara, 2000, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/147/dincerhtm>
- Dreikurs, Rudolf, Grundwald, Benice B., Pepper, Floy. C., *Lehrer und Schüler Lösen Disziplinprobleme*, Beltz Verlag, Weinheim, Basel, Berlin, 2003
- Erdoğan, A. *Genel Öğretim Metodları*, Öğretmen Kırtasiye, Manisa, 1996
- Ergün, Mustafa, *Sınıf Yönetimi*, [www.egitim.aku.edu.tr/sy10.ppt](http://www.egitim.aku.edu.tr/sy10.ppt)
- Foulquière,Paul. *Pedagoji Sözlüğü (Dictionnaire de la Lanque Pédagogique)*, Çev: Cevat Karakaya, Sosyal Yayınlar, İstanbul,1994
- Gordon, Thomas, *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*, Çev: Emel Aksay, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2004a
- Gordon, Thomas, *Çocukta Dış Disiplin mi? İç Disiplin mi?* Emel Aksay, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2004b
- Humphreys, Tony, *Disiplin Nedir? Ne Değildir?*, Çev: Berat Çelik, Epsilon Yayınları, İstanbul,1998
- Jörger, Markus ve Speidel, Frédéric, *Unterrichtstörungen als Folge mangelnder Disziplin*, [http://www.webtotal.ch/uni/ sva\\_ Disziplin. pdf](http://www.webtotal.ch/uni/ sva_ Disziplin. pdf)
- Kahyaoğlu, Serkan ve Kimmet, Erçin, *Baba Destek Programı Eğitici El Kitabı*, 2004
- Kahyaoğlu, Serkan, *Transaksiyonel Analiz Ekolünde Kabul İletisi Ve Zorlayıcı Mesaj (Sürücü) Kavramının Okul Ortamında Ve Aile Tutumlarında Kullanımına Yönelik Bir Görüş*, 2005, [www.kocschool.k12.tr/cont/elementary/counseling/makale\\_web.pdf](http://www.kocschool.k12.tr/cont/elementary/counseling/makale_web.pdf)
- Kayış, Aliye, "Güvenilirlik Analizi", (Ed: Şeref Kalaycı), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, BRC Matbaacılık, Ankara, 2005

- Kaya, Ziya, *Sınıf Yönetimi*, Pagema Yayıncılık, İstanbul, 2002
- Kepçeoğlu, Muharrem, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, Kadioğlu Matbası, Ankara, 1992
- Kuzgun, Yıldız, *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*, ÖSYM Yayınları, Ankara, 1995
- Kuzgun, Yıldız, “Eğitimde Kendini Gerçekleştirme”, (Ed:Ali Şimşek), *Sınıfta Demokrasi*, Eğitim Sen Yayınları, Ankara, 2000
- Milli Eğitim Temel Kanunu, <http://mevzuat.meb.gov.tr>
- Navaro, Leyla, *Gerçekten Beni Duyuyor musun?*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2001
- Neill, A.S., *Bir Eğitim Mucizesi: Summerhil Okulu*, Çev.G.D. Nalbantoğlu, Mert Yayıncılık, İstanbul, 1990
- Nelson ve Diğerleri, *Sınıfta Pozitif Disiplin*, Çev. Miyase Koyuncu, Hayat Yayınları, İstanbul, 2002
- Öğülmüş, Selahiddin, *Ben Sorun Çözebilirim*, Babil Yayıncılık, Ankara, 2004
- Özdem, Erol, *İlköğretim I. Kademesindeki Öğretmenlerin Sınıf Disipline İlişkin Görüşleri ve Uygulamaları*, Fırat Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Elazığ, 2003
- Püsküllüoğlu, Ali, *Türkçe Sözlük*, Arkadaş Yayınevi, İstanbul, 2003
- Pala, 2005, *Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemeye Dönük Disiplin Modelleri*, Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı:13, Bişkek, 2005, [www.manas.kg/pdf/sbdpdf13/Makaleler/17.pdf](http://www.manas.kg/pdf/sbdpdf13/Makaleler/17.pdf)
- Russell, Bertrand, *Eğitim Üzerine*, Çev. Nail Bezel, Say Yayınları, İstanbul 2004
- Sönmez, Veysel, *Eğitim Felsefesi*, Pegem Yayıncılık, İstanbul, 1996
- Şimşek, Ali, *Sınıfta Demokrasi*, Eğitim Sen Yayınları, Ankara, 2000
- Şimşek, Ömer Faruk, *Bir Grup Rehberliği Programının Öğretmenlerin Disiplin Anlayışına Etkisi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, 2000
- Şimşek, Hüseyin, *Osmanlı Dönemi İlkokullarında (Sıbyan Mekteplerinde) Disiplin Anlayışı Ve Uygulamaları*, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:162, Ankara, 2004 <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/simsek.htm>
- Temel, Ali, *Okulda ve Sınıfta Disiplin*, 2005, [www.maltepe.edu.tr/05\\_haber/reh\\_sempozyum/ali\\_temel.pps](http://www.maltepe.edu.tr/05_haber/reh_sempozyum/ali_temel.pps) Tertemiz, Neşe, *Sınıf Yönetimi ve Disiplin* (Ed: Leyla Küçükahmet), *Sınıf Yönetimi*, Nobel Yayınları, Ankara, 2003
- Tezcan, Mahmut, *Toplumsal Değişme*, Ankara, 1995.
- Topses, Gürsen, *Öğrencilerin Davranışlarını etkileyen Psikolojik Etmenler ve Sorunlar* (Ed: Leyla Küçükahmet), Sınıf Yönetimi, Nobel Yayınları, Ankara, 2003
- Tosun, Ülkü, *Öğretmenlerin Disipline İlişkin Tutumları ve Toplam Kalite Modelinde Disiplin Anlayışı*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul, 2001
- Tosun, Ülkü, *Onurlu Disiplin*, Beyaz Yayınları, İstanbul, 2002
- Uzun, Ahmet, *Özgürleştiren Disiplin*, Bilge Yayınları, İstanbul, 2001
- Voltan-Acar, Nilüfer ve Whirter, Jeff Mc., *Çocukla İletişim*, M.E.B. Yayınları, İstanbul, 1998
- <http://www.egitim.com>
- [www.felsefe.gen.tr](http://www.felsefe.gen.tr)



**Ek-1: Madde Yazımında Kullanılmak Üzere Oluşturulan Açık Uçlu Soru Anketi**

1. Size göre öğretmen, öğrencilerin sınıf içinde kendi başlarına düşünerek, onları kontrol eden biri olmadan da duruma uygun davranış gösterebilme becerilerini (kendi kendini disiplin etme becerilerini) kazanmaları için hangi yöntemleri kullanmalıdır?

2. Öğretmenlerin yukarıda yazdığımız yöntemlerden hangilerinde bilgiye ihtiyaçları vardır?

## Ek-2: Olumlu Disiplin Yöntemleri Öğrenme İhtiyacı Formu

Değerli Meslektaşım,

Öğretmenin sınıfta olumlu disiplini nasıl sağlayabileceğini araştıran bir çalışma çerçevesinde, hangi konularda bilgiye ihtiyacınız olduğunu araştırıyoruz. Bunun için aşağıdaki cümlelerden her birini okuduktan sonra, orada belirtilen konuyu öğrenmek için duyduğunuz ihtiyaca uygun gelen seçenek üzerine çarpı(X) işareti koyarak belirtmeniz yeterli olacaktır. Bu seçenekler:

0. Hiç öğrenmek istemiyorum
1. Biraz öğrenmek istiyorum
2. Öğrenmek istiyorum
3. Çok öğrenmek istiyorum

Lütfen cevapsız soru bırakmayınız. Bu formda doğru-yanlış cevap aranmamaktadır. İçtenlikle vereceğinize inandığım cevaplarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Nisan 2006

Ercan KIZILKAYA  
Psikolojik Danışman

### BÖLÜM I:

1. Öğrencilerin sınıfta kolayca uyabilecekleri kuralları birlikte ve karşılıklı olarak oluşturmak için ne yapmam gerektiğini öğrenmek istiyorum.	0	1	2	3
2. Öğrencilerin iyi alışkanlıklar kazanmalarına yardımcı olmak için ne yapmam gerektiğini öğrenmek istiyorum.	0	1	2	3
3. Öğrencilere örnek olmak için nasıl davranmam gerektiğini öğrenmek istiyorum.	0	1	2	3
4. Öğrenciler olumlu bir davranış sergilediklerinde onları takdir etme konusunda ne yapmam gerektiğini öğrenmek istiyorum.	0	1	2	3
5. Öğrencileri teşvik edici olmak için ne yapmam gerektiğini öğrenmek istiyorum.	0	1	2	3
6. Öğrencilerin hatalı davranışları karşısında, etkili bir şekilde nasıl müdahale etmem gerektiğini öğrenmek istiyorum.	0	1	2	3
7. Öğrenciler istenmeyen davranışlar yaptıklarında, bu davranışların nedenini anlamak için ne yapmam gerektiğini öğrenmek istiyorum.	0	1	2	3
8. Öğrencilerin, istenmeyen bir davranışta bulduklarında, bu davranışın olumsuz sonuçlarını fark etmeleri için açıklamayı nasıl yapmam gerektiğini öğrenmek istiyorum.	0	1	2	3

9. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleyebilmek için, dersle ve ortamla ilgili hangi düzenleme ve değişiklikleri yapmam gerektiğini öğrenmek istiyorum.	0	1	2	3
10. Çatışma durumlarında, problem çözme becerilerini kullanabilmeleri için öğrencilerimi nasıl yönlendirmem gerektiğini öğrenmek istiyorum.	0	1	2	3
11. Öğrencilerin hatalı davranışları sonucunda oluşan zararları kendilerinin düzeltmeleri için onları nasıl yönlendirmem gerektiğini öğrenmek istiyorum.	0	1	2	3
12. Öğrencilerin düşünceleri, istekleri ve sorunları karşısında onları nasıl daha etkili bir şekilde dinleyebileceğimi öğrenmek istiyorum.	0	1	2	3
13. Öğrencinin bir davranışı beni rahatsız ettiğinde, onu kırmadan ve ilişkimize zarar vermeden bu davranışından olumsuz etkilendiğimi ona nasıl söyleyeceğimi öğrenmek istiyorum.	0	1	2	3
14. Her türlü olumlu davranış düzeltme yöntemini kullanmama rağmen, öğrenci hala hatalı davranışlarını düzeltmiyorsa, bu durumda nasıl davranmam gerektiğini öğrenmek istiyorum.	0	1	2	3
15. Öğretmen-aile toplantılarının nasıl daha etkili hale getirmem gerektiğini öğrenmek istiyorum.	0	1	2	3
16. Diğer...	0	1	2	3

## BÖLÜM II:

**Aşağıdaki durumlarda genelde siz nasıl davranırdınız? Görüşünüzü, sunulan seçeneklerden birinin yanındaki parantez içine (X) işareti koyarak belirtir misiniz? Teşekkürler.**

- Önümüzdeki hafta öğrencilerinizle müzeye gideceksiniz. Kuralları koymak için nasıl davranırsınız?*
  - ( )Çıkacak sorunları önleyebilmek için kurallarımızı koymamızı istiyorum.”
  - ( )Kesinlikle uyulması gereken kuralları söylüyorum. Bunları iyice belleyin.
- Sinirli olduğunuz bir gün öğrencinizi azarlamak zorunda kaldınız. Sonrasında, hangisini yaparsınız?*
  - ( ) Derste biraz sinirliydim. Arkadaşlarının önünde seni azarladığım için özür dilerim
  - ( ) Ben öğretmenim. Kurallara uymadığınızda sizin için gerekeni yaparım.
- Okulunuzun geniş bir kütüphanesi var, ama öğrencilerinizin yeterince yararlanmadığını düşünüyorsunuz. Bu durumda tepkiniz ne olur?*
  - ( ) Çok az okulun böyle bir kütüphaneye sahip olduğunu, ne yazık ki bunun farkında olmadıklarını söylerim.
  - ( ) Öğrencileri kütüphaneye götürüp, kütüphaneden nasıl yararlanabileceklerini gösteririm.

4. Öğrenciler olumlu bir davranış sergilediklerinde onları takdir etmek için ne söylersiniz?
- ( ) Derste ben uyarmadan sessizce oturmanız hoşuma gitti, böylelikle konuyu her zamankinden daha iyi işleyebildik. Bunun için size teşekkür ederim
  - ( ) Bugün derste çok usluydunuz. Neden her gün böyle değilsiniz?"
5. Matematik sınavında zayıf not alan öğrenciye bir sonraki sınavda başarılı olması için ne söylersiniz?
- ( ) Zayıf not aldın diye dünyanın sonu gelmedi ya! Üzülme! Bir dahaki sınava daha çok çalışır ve iyi not alırsın.
  - ( ) Zayıf not alman seni üzmüş; ama Türkçe dersinde iyi bir not aldın. Bir daha ki sınava kadar biraz daha caba gösterirsen bu dersten de iyi not alacağına inanıyorum.
6. Derste konuşan öğrenci karşısında; sizce hangisi daha uygun?
- ( ) O an görmezden gelinerek, sonraki dakikalarda konuşmadığında; "bu derste konuşmadan dersi dinlemen çok hoşuma gitti" demek
  - ( ) Bu davranışın yerleşmemesi için, derhal müdahale edilerek, "dersten geri kalmak istemiyorsan iyi dinlemek zorundasın" diye uyarmak
7. Bir öğrenciniz arkadaşlarıyla sürekli kavga ettiğini fark ettiniz. Nedeni hakkında ne düşünüyorsunuz?
- ( ) Bu öğrenci nasıl davranacağını bilemediği için böyle davranıyor.
  - ( ) Yaramazlığından dolayı böyle davranıyor.
8. Bir öğrencinin derste anlamadığı konuları sizden çekindiği için sormadığını öğrendiniz. Bu durumda tepkiniz nasıl olmalıdır?
- ( ) Derste anlamadığın konuları sormaya neden çekindiğini bana anlatmanı bekliyorum.
  - ( ) Benden çekinecek ne var? Derste daha girişken ve katılımcı olmanı istiyorum
9. Öğrencilerin kendi aralarında, sizle ilgili olarak "öğrenciler arasında ayırım yapıyor" biçiminde dedikodu yaptıklarını duydunuz. Bu durumda nasıl davranırsınız?
- ( ) Öğrencilerle görüşerek, öğrenciler arasında ayırım yapmamaya çalıştığım halde böyle düşünmeleri karşısında kendimi haksızlığa uğramış hissettiğimi ve üzüldüğümü, neden bu şekilde düşündüklerini öğrenmek istediğimi anlatmaya çalışırım.
  - ( ) Öğrencilere bir öğretmenin kaçınılmaz olarak gözdeleri ve kurbanları olabileceğini söylerim.
10. Arkadaşını döven bir öğrenciye; bu davranışının sonucunu açıklamak ve zararlarını görmesini sağlamak için ne söylersiniz?
- ( ) Bak! Böyle davrandığın için arkadaşın seni sevmeyecek.
  - ( ) Sen arkadaşına vurduğunda ne oluyor? Sence arkadaşın bu durumda ne hiss ediyor, ne düşünüyor? Arkadaşın seninle ilgili ne düşünebilir?

11. Sorun şiddetlenmiş, ders ikinci plana itilmiş, duygu mantığın yerine geçmişse; ne yaparsınız?

- ( ) Sürdürülen etkinliğe ara verip başka uğraşa geçerim veya dersi kesip “Beş dakika sonra sınıfa geliriz, şimdi biraz dışarı çıkıp hava alalım.” deyip sınıf dışına çıkarırım.
- ( ) Soğukkanlılığımı koruyarak, derse devam etme konusunda öğrencilerime örnek oluşturmaya çalışırım.

12. Sınıfta iki öğrenci, her biri kalemin sahibi olduğunu iddia ederek size şikâyete gelirler, bu durumda nasıl davranırsınız?

- ( ) Böyle bir şeyi sorun etmelerinin çok ayıp olduğunu söylerim.
- ( ) Bu sorunu kendi başlarına çözmelerini beklediğimi söylerim

13. Teneffüste yere çöp atan öğrenciye, bu yanlış davranışını düzeltmesi için ne söylerseniz?

- ( ) Yere attığın çöpü, çöp kutusuna atar mısın?
- ( ) Elindeki pislikleri, evinde bu şekilde yer attığını hiç sanmıyorum. Çabuk o çöpü oradan kaldır.

14. Öğretmen-aile toplantılarının amacı öğrencileri okul yaşantısına teşvik etmek olduğunu düşünüyorsanız, bu toplantılara öğrencilerinin de katılmasını doğru buluyor musunuz?

- ( ) Evet doğru buluyorum.
- ( ) Hayır doğru bulmuyorum.

15. Sıralarını sürekli olarak karalayan öğrencileri, bir gün okul çıkışında sıralarını temizlemeye mecbur tuttunuz. Bu durumda hangi duyguyu hissedersiniz?

- ( ) Bunu yapmakla siz beni üzdünüz, ben de sizi üzüyorum. Çünkü bunu hak ettiniz.”
- ( ) Ben tüm olumlu davranış düzeltme yöntemleri denedim, ama siz yine de davranışınızı değiştirmediniz. Bu davranışınızı engelleyebilmek için size davranışınızın sonucunu yaşatmak zorundayım.”

### Ek-3:Kişisel Bilgi Formu

*Bu bölümde size ilişkin bazı kişisel bilgiler sorulmaktadır. Lütfen aşağıdaki seçeneklerden durumunuza uygun olanların yanındaki parantezin içine çarpı (X) işareti koyunuz.*

1-Cinsiyetiniz:

- a) Kadın  
 b) Erkek

2-Çalıştığınız Kurumdaki Göreviniz:

- a) Sınıf öğretmeni  
 b) Branş öğretmeni. Lütfen belirtiniz.....

3-Kıdeminiz:

- a) 0-4 yıl  
 b) 5-9 yıl  
 c) 10-14 yıl  
 d) 15-19 yıl  
 e) 20 yıl ve üzeri

**Ek-4: Araştırma Evrenini Oluşturan Osmangazi İlçesine Bağlı Okullar Listesi**

1. Ahmetbey İlköğretim Okulu
2. Akpınar İlköğretim Okulu
3. Ali Hadi Türkay İlköğretim Okulu
4. Altıparmak Fethi Ačançıçek İlköęretim Okulu
5. Atatürk İlköğretim Okulu
6. Avdancık İlköğretim Okulu
7. Bağlı İlköğretim Okulu
8. Bahar Semiha Acar İlköğretim Okulu
9. Barbaros İlköğretim Okulu
10. Başaran İlköğretim Okulu
11. Bisaş İlköğretim Okulu
12. Büyükdeliler İlköğretim Okulu
13. Celal Bayar İlköğretim Okulu
14. Çağlayan Menduh Gülseven İlköğretim Okulu
15. Çaybaşı İlköğretim Okulu
16. Çukurca İlköğretim Okulu
17. Dağakça İlköğretim Okulu
18. Demirtaş Bucağı İlköğretim Okulu
19. Demirtaş Gevher Sönmez İlköğretim Okulu
20. Demirtaşpaşa İlköğretim Okulu
21. Dobruca İlköğretim Okulu
22. Doğanbey İlköğretim Okulu
23. Doğanevler İlköğretim Okulu
24. Dr.Ayten Bozkaya İlköğretim Okulu
25. Dr.Necla Yazıcıoğlu İlköğretim Okulu
26. Dürdane İlköğretim Okulu
27. Elmabahçe İlköğretim Okulu
28. Emine -Hasan Özatav İlköğretim Okulu
29. Emine -Hasan Özatav İlköğretim Okulu
30. Faik Yılmazipek İlköğretim Okulu
31. Farabi İlköğretim Okulu
32. Fatih İlköğretim Okulu
33. Fertur İlköğretim Okulu
34. Gazi İlköğretim Okulu
35. Gaziakdemir İlköğretim Okulu
36. Gecit Sifas İlköğretim Okulu
37. Gündoğdu İlköğretim Okulu
38. Güner Robacı ilköğretim Okulu
39. Güneybudaklar İlköğretim Okulu
40. Hacı şahin Yılmaz İlköğretim Okulu
41. Hamitler Adnan Türkay İlköğretim Okulu
42. Hamzabey İlköğretim Okulu
43. Hanife Murat İlköğretim Okulu

44. Hatice Salih İlköğretim Okulu
45. Hocailyas İlköğretim Okulu
46. Hürriyet Başöğretmen İlköğretim Okulu
47. Hürriyet İlköğretim Okulu
48. Hürriyet Ticaret ve Sanayi Odası İlköğretim Okulu
49. I.Murat İlköğretim Okulu
50. İbni Sina İlköğretim Okulu
51. İnönü İlköğretim Okulu
52. İsmetiye Hasan Orhaneddin İlköğretim Okulu
53. İstiklal İlköğretim Okulu
54. Kamil Sarıaydın İlköğretim Okulu
55. Karabalçık Celal Sönmez İlköğretim Okulu
56. Küçükdeliler İlköğretim Okulu
57. Kükürtlü Ticaret ve Sanayi Odası İlköğretim Okulu
58. Lütü Banuşoğlu İlköğretim Okulu
59. Mehmet Aker İlköğretim Okulu
60. Merinos İlköğretim Okulu
61. Mithatpaşa İlköğretim Okulu
62. M.Nezir Gencer İlköğretim Okulu
63. Mollafenari İlköğretim Okulu
64. Muradiye İlköğretim Okulu
65. Mutlular Gaziosmanpaşa İlköğretim Okulu
66. Mürseller İlköğretim Okulu
67. Nilüfer M.Yazıcılar İlköğretim Okulu
68. Nilüferhatun İlköğretim Okulu
69. Orhanbey İlköğretim Okulu
70. Osmangazi İlköğretim Okulu
71. Osmangazi Özel İdare İlköğretim Okulu
72. Ovaakça İlköğretim Okulu
73. Panayır İlköğretim Okulu
74. Pilot Sanayi İlköğretim Okulu
75. Reşitpaşa İlköğretim Okulu
76. R.Tarık Çevikel İlköğretim Okulu
77. Sabiha Köstem İlköğretim Okulu
78. Sabri Katırcı İlköğretim Okulu
79. Sakarya İlköğretim Okulu
80. Seçköy İlköğretim Okulu
81. Selçukgazi İlköğretim Okulu
82. Soğukpınar Ahmet Hamdi Gökbayrak İlköğretim Okulu
83. Sönmez İlköğretim Okulu
84. Süleyman Çelebi İlköğretim Okulu
85. Şehit Doğan Sevinç İlköğretim Okulu
86. Şehit Üst Teğmen Mesut Beyazıtlı İlköğretim Okulu
87. Şukru Şenkaya İlköğretim Okulu
88. T.K.İşletmeleri İlköğretim Okulu
89. Tophane İlköğretim Okulu



90. Uludağ İlköğretim Okulu
91. Yeniceabat İlköğretim Okulu
92. Yiğitali İlköğretim Okulu
93. Yunuseli Hacı Naciye Kanalicı İlköğretim Okulu
94. Yusuf Kostem İlköğretim Okulu
95. Zafer İlköğretim Okulu
96. Ziya Gökalp İlköğretim Okulu
97. 11 Eylül İlköğretim Okulu
98. 23 Nisan İlköğretim Okulu
99. Turgut Yılmazipek Pansiyonlu İlköğretim Okulu

**Ek-5:Araştırma rneklemini Oluşturan Osmangazi İlesine Bağlı Okullar  
Listesi**

1. Altıparmak Fethi Aaniek İlkretim Okulu
2. Faik Yılmazipek İlkretim Okulu
3. Hamzabey İlkretim Okulu
4. Hatice Salih İlkretim Okulu,
5. Hocailyas İlkretim Okulu
6. Hrriyet İlkretim Okulu
7. I.Murat İlkretim Okulu
8. Kkrtl Ticaret ve Sanayi Odası İlkretim Okulu
9. T.K.İşletmeleri İlkretim Okulu

## ÖZGEÇMİŞ

**Doğum Yeri ve Yılı** : Varto, 1976

<b>Öğr. Gördüğü Kurumlar</b>	<b>Başlama Yılı</b>	<b>Bitirme Yılı</b>	<b>Kurumun Adı</b>
Lise	: 1987	1990	Mersin Gazi Lisesi
Lisans	: 1991	1995	Hacettepe Üniversitesi
Yüksek Lisans	: 2003	2006	Uludağ Üniversitesi
Medeni Durumu	: Evli		

**Bildiği Yabancı Dil ve Düzeyi** : Almanca, Orta Düzeyde

<b>Çalıştığı Kurumlar</b>	<b>Başlama Tarihi</b>	<b>Ayrılma Tarihi</b>	<b>Kurumun Adı</b>
	1998	2002	Diyarbakır İlköğretim Okulu
	2002	2004	Yeşilevler İlköğretim Okulu/ Bursa
	2004	-	I. Murat İlköğretim Okulu/ Bursa

**Üye Olduğu Bilimsel Mesleki Topluluklar:** Türk PDR Derneği

08/11/2006  
Ercan KIZILKAYA