

## **İngilizce Eğitim Programında Sınıf Disiplini**

**Nehir Sert**

*Ankara'da bir özel ilköğretim okulunda gerçekleştirilen bu araştırmada; okul yöneticisinin, aday/rehber İngilizce öğretmenlerinin ve öğrencilerin sınıf disiplinine ilişkin algılarının ve davranışlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, 1 okul yöneticisi, 11 rehber İngilizce öğretmeni, 36 aday İngilizce öğretmeni ve 57 ilköğretim ikinci kademe öğrencisidir. Araştırmada ihtiyaç duyulan veriler, görüşme, sınıf içi gözlem ve belge analizi yoluyla toplanmıştır. Görüşme ile toplanan veriler için betimsel analiz, gözlem ile toplanan veriler için içerik analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda iki önemli sonuca varılmıştır. Birincisi, katılımcıların beklentilerinin farklı olmasına bağlı olarak birbirlerini anlayamamalarından kaynaklanan disiplin sorunlarının yaşanması ve yine aynı nedenden dolayı yaşanan sorunlarla baş etmeye çalışırken doğru stratejilerin belirlenememesidir. İkincisi ise öğretmenlerin kişisel özelliklerinden kaynaklanan disiplin sorunları yaşanmasıdır. Bu sorunların çözümlenmesinde, yaşam becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan özerk öğrenmeyi teşvik eden yöntem ve araçların, bu araştırmanın gerçekleştirildiği sınıflarda disiplini sağlamak amacıyla kullanılabileceği tartışılmaktadır. Böyle bir etkileşimsel süreçte, katılımcıların birbirlerini daha iyi anlama fırsatı bulabileceği ve öğretmenin kişisel özelliklerine bağlı olarak ortaya çıkan disiplin sorunlarının azalabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu öğrencilerin, toplumsal norm ve kurallara uyma davranışlarını yönlendirip değerlendirme becerilerini geliştirmek suretiyle, bu davranışları tüm yaşama yayarak daha uyumlu ve düzenli bir toplumsal yaşama hizmet edebilecekleri umulmaktadır.*

**Anahtar Sözcükler:** *Sınıf disiplini, bütüncül ders programı, alternatif değerlendirme, özerk öğrenme yöntemleri*

Bir öğretmen ne kadar donanımlı olursa olsun verimli ders işleyebilmesi için öncelikle sınıfta olumlu öğrenme koşullarını yaratabilmesi gerekir. Bunu yapabilmesi için; öğrenme etkinliklerini düzenleyebilme, zamanı etkili kullanabilme, sesini etkili kullanabilme, etkili iletişim kurabilme, beklenmedik durumlara hazırlıklı olma gibi sınıfı yönetme becerilerine sahip olmalıdır. Bu bağlamda yönetim ile öğretim birbiriyle bağlantılı olmaktadır (Demirel, 2003). Sınıf yönetimi, sınıf ortamı içinde neredeyse her türlü öğretmen davranışını kapsayacak kadar geniş bir kavramdır. Başar (1994) öğretmen davranışlarını, biri sınıf düzenini (disiplinini) sağlamaya yönelik olanlar olmak üzere beş alt boyutta ele alır. Disiplinle ilgili boyutun kapsadığı öğretmen davranışlarını şöyle açıklar (Başar, 1994: 14): “Sınıf ortamının istenen davranışı sağlayabilir hale getirilmesi, sınıf ikliminin olumlulaştırılması, sorunların, ortaya çıkmadan önce tahmin edilmesi yoluyla istenmeyen davranışların önlenmesi, sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması, yapılmış olan istenmeyen davranışların değiştirilmesi.” Bu anlamda, öğretmenin sınıfta disiplini sağlama davranışları etkili öğrenme/öğretme ortamlarının temel unsurlarından biri olarak düşünülebilir.

‘Disiplin’ kavramının bu araştırmada hangi çerçevede kullanıldığının açıklanması, yukarıda sözü edilen öğretmen davranışlarının tartışılması açısından önem taşımaktadır. Webster’s Comprehensive Dictionary (1996) disiplini tanımlarken önleyici ve düzeltici olmak üzere iki işlevine dikkat çeker. Türk Dil Kurumu’nca (1988, 383) disiplin, bir topluluğun, yasalarına ve düzenle ilgili yazılı veya yazısız kurallarına titizlik ve özenle uyması durumu olarak tanımlanmaktadır. Charles’a (1985) göre ise eğitimde disiplininin amacı çocuğa istenilen davranış ve alışkanlıkları öğretmek, kendi kendini denetleme ya da iç denetim düzeneğini geliştirmektir.

Araştırmacı, disiplin kavramını bu tanımlar çerçevesinde, sınıf içinde düzeni sağlamaya yönelik norm ve kurallara uyma durumu anlamında kullanmıştır. Ayrıca, toplumsal norm ve kurallara uyma becerilerini yaşam becerilerinden biri olarak kabul etmektedir. En genel tanımlardan birine göre yaşam becerileri; bireyin kendisiyle, diğer bireylerle ve çevresiyle uyumlu ilişkiler geliştirerek farklı koşulların gereklerine adapte olabilme yeteneğidir ([http://www.tasmaniatgether.tas.gov.au/tastog\\_original/tt\\_glossary.html](http://www.tasmaniatgether.tas.gov.au/tastog_original/tt_glossary.html)).

UNICEF yaşam becerilerine dayalı eğitim programında, eleştirel düşünme/karar verme becerileri, bireyler arası/iletişim becerileri, ve baş etme/öz-yönetim becerileri olarak üç ana başlıkta topladığı becerileri geliştirmeyi hedefler. Bunlardan bireyler arası/iletişim becerileri, duyguları ifade edebilme, dönüt verme, kendini başkasının yerine koyabilme, etkin

dinleme, çevremizdekilere saygı göstererek işbirliği yapabilme, çatışma durumlarını yönetebilme gibi sözel ve sözel olmayan becerileri kapsar. Bu becerilerin geliştirilmesi, bireylerin toplum içindeki davranışlarının temeli oluşturarak toplumsal normları kabul etmelerini, buna bağlı olarak da toplum tarafından kabul görmelerini sağlar. Baş etme/öz-yönetim becerileri ise farkındalık, öz değerlendirme ve öz yönetim gibi becerileri kapsar. (<http://www.unicef.org/lifeskills/index.html>). Araştırmacı bu tanımlar bağlamında eğitimde disiplini, birbirleriyle ilişkili olan yaşam becerilerinin içinde ele almıştır. Bir başka anlatımla, öğrencinin sınıf içi norm ve kurallara uyumlu hareket edebilmesi, bu becerilerin geliştirilmesiyle mümkün olabilecektir.

### **Sınıf Disiplinine Yaklaşımlar**

Birçok sınıf ortamında yaşanabilen disiplin sorunlarının çözümüne yönelik sistemli modellerin geliştirilmesi 70'li yıllar itibarıyla başlar ve her model benimsediği felsefe doğrultusunda öneriler getirir. Bu modellerin kapsamlı uygulamalarının ardından alınan dönütler, her birinin olumlu ve olumsuz unsurları bir arada taşıdığını göstermektedir. Ancak, tüm modeller, olumlu bir sınıf ortamı yaratılabilmesi için kuralların olması ve öğrencilerin bu kuralların bilincinde olması gerektiği noktasında birleşmektedir. Modeller arasındaki bir diğer ortak nokta ise öğrencilerin kendilerine olan inanç ve güvenlerinin desteklenmesidir (bkz. Charles, 1985).

Wolfgang ve Glickman (1980) çocuğun ruhsal gelişimi konusundaki yaklaşımları temel alarak, sınıf disiplininin sağlanması amacıyla gerçekleştirilen öğretmen davranışlarını müdahaleci olmayan (non-interventionist), etkileşimci (interactionalist) ve müdahaleci (interventionist) olarak gruplar. Müdahaleci olmayan yaklaşıma göre çocuk dış dünyada ifade bulabilecek içsel bir kapasiteye sahiptir. Bu yaklaşımda öğretmen, sınıf kontrolünün sağlanmasında sorumluluğu öğrenciye bırakır. Müdahaleci yaklaşım, insanın dış etkilerle biçimlenip geliştiğini kabul eder. Dolayısıyla bu yaklaşımı benimseyen öğretmen sınıf kontrolünden sorumlu olan kişidir. Etkileşimci yaklaşıma göre bireysel gelişim, bireyin içsel kapasitesi ile dış etkenlerin etkileşimi sürecinde gerçekleşir. Burada öğretmen sınıf kontrolünde sorumluluğu öğrencisiyle paylaşır (Wolfgang ve Glickman 1980). Konuya bu açıdan bakıldığında, daha önce geliştirilmiş olan tüm disiplin modelleri, temel prensipleri bağlamında bu üç yaklaşımdan birinde yer alır. Örneğin, kendini kontrol yoluyla disiplini öneren Gordon müdahaleci olmayan öğretmen davranışlarını, istenilen davranışı şekillendirmeyi hedefleyen Neo Skinner Modeli müdahaleci

öğretmen davranışlarını, kuralların geliştirilmesinde öğretmen öğrenci ortak sorumluluğunu savunan Dreikurs ve Glasser modelleri ise etkileşimci öğretmen davranışlarını yansıtır (Nevin ve Nolan, 1991; Akt. Akbaba-Altun, 2002).

Son yıllarda, teknolojinin sağladığı olanaklarla en üst seviyesine ulaşan ve özellikle eğitimde önemli izleri olan beyin araştırmaları, insanın zihinsel kapasitesinin genetik faktörlerle dış faktörlerin etkileşimi sonucunda biçimlendiğini göstermektedir (Kotulak, 1996). Etkileşimci yaklaşımın dayandığı temel varsayımı destekleyen bu gelişmelerin yanı sıra, özerk öğrenmeyi teşvik eden öğrenci merkezli bakış açısı da etkileşimci yaklaşımın önerdiği öğretmen öğrenci rolleri arasındaki dengenin önemini vurgular (Brindley, 1990; Coleman 1988; Council of Europe 2001; Hutchinson and Waters 1988; Munby, 1991; Nunan, 1990). Bununla birlikte, bu iki uç arasında her öğrenme ortamı için geçerli olabilecek bir denge noktasının varlığı düşünülemez. Sınıf disiplini öğretmen faktörü açısından inceleyen çalışmalar (Akbaba-Altun, 2002; Akbaba ve Altun, 1998; Aitkin and Zuzovsky, 1994; Anderson, 1982; Anderson, 1991; Aydın ve Akbaba-Altun, Başar, 1994; 2001; Centra and Potter, 1980; Clark and Peterson, 1986; Cothran ve diğ., 2003; Fennema and Franke 1992; Opdenakker and Van, 2005; Terzi, 2002; Türnüklü, 2000a; Türnüklü ve diğ., 2001; Türnüklü, 2006), öğretmene benimseyebileceği roller konusuna önemli ölçüde ışık tutar. Öğrenci faktörünü inceleyen çalışmalar ise, bu etkileşimsel süreçte, müdahaleci olmayanla müdahaleci olan arasındaki dengeleri oluştururken öğrenme ortamının özel koşulları, özellikle öğrencilerin ilgi, beklenti ve kişisel özellikleri gibi tüm etkenleri göz önünde bulundurmada durumunda olan öğretmene önemli ipuçları verir. Örneğin; Lewis ve Lovegrove (1987)'in çalışması, öğrencilerin sınıf disiplini konusunda öğretmenlerinden ne beklediklerini gayet iyi bildiklerini göstermiştir. Öğrencilerin bu sürece dahil edilmesiyle ilgili bir diğer yaklaşım ise, iyi bir öğretmenin sınıf disiplini sağlama konusunda da yetkin olacağı temel varsayımına dayanarak, öğrencilerin iyi bir öğretmenin özellikleriyle ilgili algılarının belirlenmesidir (Wragg, 1981; Akt. Cohen ve Monion, 1993). Bir başka örnekte, İskoçya'da bir ortaöğretim kurumunda okuyan 12 yaşlarındaki öğrenciler, en beğendikleri öğretmenleri tanımlarken, sınıf disiplini sağlama konusundaki becerilerini ön plana çıkarmışlardır (Nash 1976; Akt. Cohen ve Monion, 1993). Görüşme ve gözlemlere dayalı Gannaway (1976; Akt. Cohen ve Monion, 1993)'in çalışmasında ise öğrencilerin, öğretmenlerini disiplin konusunda sistemli olarak test ettikleri anlaşılmıştır. Ergün ve Duman'ın (1998) çalışmalarında göze çarpan en önemli sonuçlardan biri lise ve üniversite öğrencilerinin sınıf içi disiplin konusunda

farklı düşünceleridir. Freeman (1992) disiplin sorunlarının çoğunun, öğretmenlerle öğrencilerin karşılıklı gereksinim ve beklentileri konusundaki algılarının farklı olmasına bağlı olarak, kendilerini tehdit altında hissetmelerinden kaynaklandığını vurgular. Bru ve diğ. (2002), Cothran ve diğ. (2003), Turanlı ve Yıldırım (1996) da öğrencilerin disipline ilişkin beklenti ve algılarının belirlenmesinin önemine dikkat çekerler. Türnüklü ve Şahin (2002) okul ortamında yapıcı ilişkilerin yaratılması için çatışma çözümünde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin eğitime gereksinimi olduğunu ifade eder. Dolayısıyla, konu ile ilgili öğretmen bakış açısı kadar öğrenci bakış açısının da dikkate alınması tarafların birbirlerini daha iyi anlayabilmesi açısından değer taşımaktadır.

Sınıf disiplinini sağlamada sorumlulukların, sadece öğretmene yüklenmediği etkileşimsel sürecin yaratılmasının, öğretmenlerin kişisel özellikleri arasındaki farklılıklardan kaynaklanabilecek olası sorunları en aza indirgeyebileceği söylenebilir. Öğretmenin mizacının, sınıf etkileşiminin ve sınıf disiplininin başarısını olumlu ya da olumsuz etkileyebilecek önemli değişkenlerden biri olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır. (Bru ve diğ., 2002; Cothran ve diğ., 2003; Easterly, 1985; Pittman, 1985). Ayrıca öğretmenin sahip olduğu sosyo-demografik özelliklerden, okulların sosyo-ekonomik düzeyine kadar birçok değişken öğretmen davranışları üzerinde etkili olabilmektedir (Tümkiye, 2005). Öğretmenin mesleki deneyimi ile sınıf disiplinini sağlama davranışları arasındaki ilişki de araştırma konusu olmuştur. Swanson, O'Connor, ve Cooney (1990)'e göre, yeni öğretmenler deneyimli olanlara göre, daha sabırlı ve sorumluluğu öğrencileriyle paylaşmaya daha yatkın bir tavır sergilemektedir. Buna karşın deneyimli öğretmenler istedik davranışı gerçekleştirebilmek konusunda daha ısrarcı ve müdahaleci davranabilmektedir. Ancak, daha sonra yapılan çalışmalardan zıt yönde sonuçlar elde edilmiş olması (Kagan, 1992; Sherman ve Giles, 1981; Tümkiye, 2005) öğretmenin mesleki deneyimiyle sınıf disiplinini sağlama davranışları arasındaki ilişki konusunda yorum yapabilmek için daha fazla çalışma gerektiğine işaret etmektedir.

Yukarıda sözü edilen sorunların giderilmesi yolunda katkı sağlayacağı umulan bu çalışmada, bir özel ilköğretim okulu örnek durum alınarak; okul yöneticisinin, (aday/rehber) İngilizce öğretmenlerinin ve ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınıf disiplini algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, öğretmen ve öğrencilerin sınıf disiplini ile ilgili sınıf içi davranışlarının da araştırılması belirlenen amaçlar arasındadır. Bu bağlamda, çalışmada cevabı aranan sorular şunlardır:

- Okul yöneticisinin, (aday/rehber) İngilizce öğretmenlerinin ve (kız/erkek) öğrencilerin sınıf disiplinine ilişkin algıları nelerdir?
- Öğretmen ve öğrencilerin sınıf disiplini ile ilgili sınıf içi davranışları nelerdir?
- Günlük/yıllık ders planlarında sınıf disiplinini sağlamaya yönelik hedeflere yer verilmiş midir?

### **Yöntem**

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2003, 19)'e göre nitel araştırma, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma”dır. Bu çalışmada ihtiyaç duyulan veriler görüşmeler, gözlemler ve belgelerin incelenmesi yoluyla toplandığından araştırma nitel araştırma özelliğine sahiptir.

### *Katılımcılar*

Çalışmanın katılımcılarını; Ankara’da bir özel ilköğretim okulunun ikinci kademesinden 93 altıncı sınıf öğrencisi, 94 yedinci sınıf öğrencisi, 97 sekizinci sınıf öğrencisi, mesleki deneyimi ortalama on yıl olan 11 kadın İngilizce öğretmeni (rehber öğretmen), bir özel üniversitenin İngilizce öğretmenliği ve sertifika programında okuyan 7 erkek 29 kadın 36 aday öğretmen ve 1 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Görüşmelerde daha derinlemesine ve bütünsel veri elde edilebilmesi amacıyla, cinsiyet dikkate alınarak katmanlı seçkisiz örnekleme tekniği kullanılmıştır. Dörder şubeden oluşan sınıflarda 189 (%67) kız 95 (%33) erkek olmak üzere toplam 284 öğrenci bulunmaktadır. Her sınıftan 20’şer olmak üzere (40 kız, 20 erkek) toplam 60 öğrenci örneklem seçilerek çalışmaya dahil edilmiştir. Seçilen öğrencilerden 57’si ve diğer katılımcılar gönüllü olarak çalışmada yer almıştır.

### **Verilerin Toplanması**

#### *Görüşmeler*

Karşılaştırmalı sonuçlar elde etmek amacıyla tercih edilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırma soruları ve alanyazındaki bilgiler

doğrultusunda aday-rehber öğretmenler ve öğrenciler için geliştirilmiştir. Görüşme formlarında (1) istenmeyen öğrenci davranışları, (2) istenmeyen öğrenci davranışlarını önleme, (3) istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etme konularını sorgulayan üç soruya yer verilmiştir. Hazırlanan görüşme formlarının amaca ne derece hizmet ettiğini, anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini kontrol etmek için alan uzmanlarının (n=3) ve katılımcıların (n=3) görüşleri başvurulmuştur. Uzmanların tamamı görüşme formlarının amaca uygun, anlaşılır ve uygulanabilir olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar ise formun anlaşılabilir olduğunu dile getirmişlerdir. Daha sonra üç aday öğretmen üzerinde yapılan küçük bir ön uygulamada herhangi bir sorun yaşanmamıştır.

Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğinin artırılabilmesi için bazı önlemler alınmıştır. Öncelikle, veri toplama süreci 1 Mart -31 Mayıs 2006 tarihleri arasında, üç aya yayılarak ulaşılabilecek maksimum katılımcı sayısı hedeflenmiştir. Daha sonra, durum çalışması raporu, veri toplama sürecinde rol almış 1 aday ve 1 rehber öğretmene okutulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

Görüşmelerde yer alan sorular aynı sözcüklerle ve aynı anlamı çağrıştıracak tonlama ile katılımcılara yöneltilmiştir. Öğrenciler ve aday öğretmenlerle görüşmelerde ses kayıt cihazı, rehber öğretmenler ve okul yöneticisiyle yapılan görüşmelerde ise katılımcıların tercihinden dolayı not alma tekniği kullanılmıştır. Bir görüşme yaklaşık 35 dakika sürmüştür. Mayıs ayında öğrencilerin bir kısmının devamsızlığı nedeniyle örneklem grubunda yer alan 3 öğrenciyle görüşme yapılamamıştır.

### *Gözlemler*

Aday öğretmenlerin verdikleri dersler kamera ile kaydedilmiş, rehber öğretmenlerin derslerinin gözleminde ise, katılımcıların tercihi doğrultusunda not alma tekniği kullanılmıştır. Gözlemler belirtilen tarihler arasında anılan sınıfların İngilizce derslerinde her Çarşamba günü 6 ders süresinde gerçekleştirilmiştir. Gözlem formlarının amaca ne ölçüde hizmet ettiğinin ve uygulanabilirliğinin kontrol edilmesi amacıyla 3 alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Buna göre; 1) İstenmeyen öğrenci davranışları nelerdir, 2) İstenmeyen öğrenci davranışlarına öğretmenin tepkisi nedir, 3) Öğretmenin verdiği tepkinin sonuçları nelerdir sorularına yer verilmiştir. İstenmeyen öğrenci davranışları karşısında öğretmen tepkileri sıklıklarına göre 5'li ölçek üzerinden betimlenmeye çalışılmıştır. Ölçekteki seçeneklerin işlevsel tanımları şöyledir: 6 saatlik gözlemlerde; en fazla bir kez gerçekleşen

*Nehir Sert*

tepki için '1=Hemen hemen hiç', en fazla iki kez gerçekleşen tepkiler için '2=Nadiren', en fazla üç kez gerçekleşen tepkiler için '3=Bazen', en fazla dört kez gerçekleşen tepkiler için '4=Sık sık', beş kez ve daha sık gerçekleşen tepkiler için '5= Her zaman' ifadeleri kullanılmıştır. Daha sonra, sonuçların yorumlanabilmesinde kolaylık sağlaması açısından, her bir gözlem için ölçek üzerinde yapılan değerlendirmelerin ortalamaları, aday ve rehber öğretmenler için ayrı ayrı alınmıştır.

#### *Verilerin Analizi*

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde, görüşme formunda yer alan sorular dikkate alınarak ve bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtabilmek amacıyla yer yer doğrudan alıntılar verilerek betimsel analiz tekniği kullanılmış (Yıldırım ve Şimşek, 2003) ve üç etkinlik basamağı (verilerin azaltılması, verilerin sunumu, sonuç çıkarma ve doğrulama) çerçevesinde gerçekleştirilmiştir (Türnüklü, 2000b). Gözlemlerde ise verilerin organize edilmesi ve anlaşılır hale getirilmesinde kolaylık sağlaması nedeniyle kodlama yoluyla içerik analizi tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Günlük/yıllık ders planları görüşme ve gözlem yoluyla elde edilen verileri desteklemek amacıyla, sınıf disiplini sağlamaya yönelik hedefleri içerip içermedikleri konusunda analiz edilmiştir.

#### **Bulgular**

Katılımcıların görüşleri, gizlilik esasına dayanılarak isimleri verilmeden kodlanarak aktarılmıştır. Buna göre; Aday Öğretmen: AÖ; Rehber Öğretmen: RÖ; Kız Öğrenci: KÖ; Erkek Öğrenci: EÖ olarak kodlanmış ve her katılımcıya kodunun yanında bir numara verilmiştir. Bu bölümde önce görüşme formunda yer alan üç sorunun cevabını bir arada veren Okul Yöneticisinin görüşleri aktarılmış daha sonra ise, aynı sorulara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri, sınıf içi gözlemleri ve yıllık/günlük planlardan elde edilen bulgular verilmiştir.

#### *Okul Yöneticisinin Görüşleri:*

Okul yöneticisi disiplin sorunlarını öğretmenin mesleki yeterlilikleriyle ilişkilendirmiş ve velinin rolüne değinmiştir. Okul yöneticisi görüşlerini şöyle açıklamıştır:



“Öğrencinin konsantrasyonunu kaybedip dersle ilgilenmemesi en ciddi disiplin sorunu. Bu sorunun altında yatan neden, öğretmenin etkili öğretim yöntemleri ve tekniklerini bilmemesi ya da kullanmaması. Öğrenciye, kendi yeteneklerini geliştirebilecekleri sorumlular vermek gerek. Onları gruplara bölüp, her birine ayrı ayrı sorumluluklar vererek sınıfın bir parçası oldukları hissettirilmeli. ....  
6. sınıfta aşırı gürültü ile baş edemeyen bir öğretmenin çağırması üzerine sınıfa girdim. Konuşurken, öğrencileri siz gürültü yaptınız olayından uzaklaştırıp ödev verdim. Diyelim ki okulunuz bir parkın yanında. Gürültü sorununu nasıl çözersiniz? Diye sordum. Öğrencilerden biri yumurta kapları kullanarak duvara yalıtım yapmayı önerdi. Bu benim daha önce bilmediğim bir şeydi. .. Gürültü durumunda işaret dili, ritmik konuşma ya da fısıltı ile konuşma gibi teknikler de kullanılabilir. Örneğin, bu günkü dersimizi fısıltıyla konuşarak işleyeceğiz gibi. Ders iyice kopmuşsa bir mola vermekte yarar var. ...Ailenin disipline bakış açısını bilememek daima risk faktörüdür. Kimisi bu konuda gevşek kimisi ise çok sıkı olabilir. .. Aslında, devlet okulundaki veli ile özel okuldaki veli arasında bilinç düzeyi açısından fark yok. Çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda her iki tarafın da bilgisi yok. Ama davranışlar farklı. Örneğin özel okul öğrencisinin velisi, yemedim, içmedim çocuğuma kaliteli bir eğitim sağlamak için fedakarlık yaptım diye düşünüyor. Böyle olunca daha kaliteli eğitim bekleme hakkı doğuyor. Şöyle örnek vereyim. Vakko'dan çok pahalıya aldığınız bir eşarbin rengi solarsa, bu solmamalıydı deyip hesap sorarsınız. İşte burada velinin hesap sorma hakkı ve davranışı var. ... Ama bilinç düzeyi yüksek olmadığı için gerektiği zamanda hesap soramıyor.”

#### Öğretmen/Öğrenci Görüşleri

İstenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri tablo 1'de özetlenmiştir.

TABLO 1.

*Katılımcıların istenmeyen öğrenci davranışları konusundaki görüşleri*

İstenmeyen davranış	Rehber Öğretmen (n=11)		Aday Öğretmen (n=36)		Kız Öğrenci (n=37)		Erkek Öğrenci (=20)	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Söz istemeden konuşmak	10	91	30	83	37	100	20	100
Arkadaşının sözünü kesmek	10	91	28	77	30	81	14	70
Arkadaşıyla alay etmek	-	-	1	3	16	43	-	-
Arkadaşlarını fiziksel ya da sözlü olarak rahatsız etmek	-	-	6	17	12	32	-	-
Öğretmene saygısız davranmak	-	-	25	69	7	19	5	25
Öğretmenin sözünü kesmek	3	27	5	14	2	5	-	-
Ders dışında bir şeyle ilgilenmek	-	-	32	89	-	-	-	-
Bazı öğrencilerin kendi aralarında konuşarak başkalarının dikkatini dağıtması	3	27	7	19	3	8	15	75
Gürültü yapmak	5	46	-	-	5	25	20	54
İzinsiz sınıf içinde dolaşmak	-	-	5	14	-	-	-	-
Derse hazırlıksız gelmek	2	18	-	-	-	-	-	-
Öğretmenin sözünü dinlememek	-	-	5	14	-	-	-	-
Aralarında el şakası yapmaları	1	9	3	8	-	-	-	-
Dersi kaynatmak amacıyla uygunsuz soru sormak	1	9	-	-	25	67	10	50

Tablo 1’de görüldüğü gibi, istenmeyen öğrenci davranışları konusundaki katılımcı görüşleri, söz istemeden konuşmak ve arkadaşının sözünü kesmek dışındaki davranışlarda farklılaşmaktadır. En dikkat çekici görüş farklılıklarının olduğu belirlenen davranışlar aşağıda ele alınmıştır.

Rehber öğretmenler, öğretmene saygısız davranmak ve ders dışında bir şeyle ilgilenmek konularında görüş bildirmezken, aday öğretmenlerin önemli bir kısmı (%69) bu konuda duydukları rahatsızlığı belirtmiştir. Aday öğretmenlerden birinin bu iki istenmeyen davranışla ilgili ifadesi, bu bağlamda yaşanan sorunlara çarpıcı birer örnek oluşturmaktadır.

*“Kendim tanık olduğum ve çok üzüldüğüm bir olayda bir öğrenci sınavdan 95 almıştı ama sınıfta 100 alan da vardı. Öğretmen de açıkladı ama öğrenci bu açıklama ile yetinmedi, sınav kağıdını buruşturdu ve öğretmenin yüzüne fırlattı. O an gerçekten sınıfta bulunmamış olmayı çok istedim. ... Erkek öğrenciydi. Öğretmen şok oldu. Öğrenciye sen ne yaptığını*

*saniyorsun dedi. Öğrenci de sert bir biçimde hakkınızda ailem ile birlikte kağıt hazırlayacağım dedi. ... Aslında, bazı veliler yüzünden öğretmenler öğretmenliklerini yapamıyorlar. Ben buna çok tanık oldum.” AÖ1*

Aynı aday öğretmen daha sonra öğrencilerin ders esnasında durmadan resim yapmalarından duyduğu rahatsızlığı şöyle ifade etmiştir:

“Resim yapıyorlar. Durmadan, ders bitene kadar. Öğretmen gelip alıyor ama o başka bir kağıt alıp devam ediyor.” AÖ1

Bazı kız öğrenciler ise diğer katılımcılardan farklı olarak, erkek öğrencilerin ders esnasında kendileriyle alay etmesini (%43), fiziksel ya da sözlü olarak rahatsız etmesini (%32), önemli disiplin sorunu olarak değerlendirmiştir. Aşağıda aktarılan iki kız öğrencinin ifadesi, bu tarz davranışlara maruz kalan kız öğrencilerin duygusal açıdan ne kadar olumsuz etkilendiklerine iyi birer örnektir.

*“A..., O..., C., B..., M... ve K...’in benimle dalga geçip gülmelerini istemiyorum. Beni küçük düşürücü sözlerde bulunmalarını istemiyorum. Çünkü bu sözler beni kırıyor.” KÖ1*

*“.... Bir de dalga geçme olayı var ki düşündükçe cinim tepeme çıkıyor. Derste sözünüze atlayan arkadaşlarınızı sonunda aşmışsınız. Bir şey söyleme fırsatınız var. Söylüyorsunuz ve size göre harika bir şey. Ama yine ön taraftan arkadaşlarınız atlıyor ve gülere gülere sizle dalga geçiyor. Onlara söz yetiştirmeye çalışıyorsunuz. Bu sefer de, ya öğretmen kızıyor ya da onlar bir alt seviyeye çekerek ‘traş’ diyor.” KÖ2*

Başka bir kız öğrenci ise, başkalarına fiziksel olarak rahatsızlık veren erkek öğrencilerin sınıf düzenini nasıl bozduklarını anlatmaktadır.

*“.... sınıf içinde saçlarımız uzun olduğu için kızlar çoğunlukla derste saç çekilerek bölünür. Mesela, bu yılın başında arka sıradaki arkadaşım saçımın çok da uzun olmamasına karşın saçımı çekti. Sanırım hazırlıksızdım. Bir çılgılık attım. Öğretmenimiz de bana kızdı.” KÖ3*

Erkek öğrencilerin çoğu ise (%75) kız öğrencilerin kendi aralarında konuşmalarından rahatsızdır. İçlerinden biri durumu aşağıdaki gibi özetler:

*“Genellikle her derste kızlar arkalı önlü oturup birbirleriyle konuşuyorlar. Silgi alışverişi, kağıt alışverişi yapıyorlar. Örneğin,*

*M... ile B.... konuşuyorlardı. Bazı öğretmenler M...’i uyardı. Sonra B...’in yerini değiştirdi. Sonra A.... arkadaşımız B...’in yerini aldı. M.... ile B....’in yaptığı bütün eylemleri M... ile A..... yapmaya başladı. Bu soruna bir çözüm getirilmesini rica ederim.” EÖ2*

İstenmeyen öğrenci davranışlarını önlenme konusundaki öğretmen ve öğrenci görüşleri tablo 2’de özetlenmiştir.

TABLO 2.

*İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önleyici Öğretmen Davranışlarıyla İlgili Öğretmen/ Öğrenci Görüşleri*

Görüşler	Rehber Öğretmen (n=11)		Aday Öğretmen (n=36)		Kız Öğrenci (n=37)		Erkek Öğrenci (n=20)	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Sevgi saygı ve değer verme	5	44	32	69	19		8	
Disiplin kurallarının dönem başında öğretmen/öğrenci işbirliği ile belirlenmesi	7		19	53	-	-	-	-
Derslerin yoğun eğlenceli ve verimli geçmesi	4		17	42	23		9	
Öğrenciye sınıfın bir parçası olduğunun hissettirilmesi	7		19	53	-	-	-	-
Tutarlı eşit muamele	-	-	11	31	11		6	
Öğrenci hakkında bilgi sahibi olunması	-	-	19	53	10		5	

Öğretmen ve öğrencilerin bu konudaki görüşleri arasında bazı noktalarda farklılıklar olmakla birlikte önemli benzerlikler gözlenmiştir. Her grubun görüşleri ağırlıklı olarak karşılıklı sevgi, saygı ve değer vermenin disiplin sorunlarını önleyeceği konusunda birleşmektedir. Hemfikir oldukları ikinci nokta ise disiplin kurallarının dönem başında, öğretmen öğrenci işbirliği ile belirlenmesidir. Gruplar derslerin yoğun, verimli ve eğlenceli olmasını da disiplin problemlerini önleyici bir etken olarak düşünmektedir. (Aday/rehber) öğretmenler ayrıca öğrenciye sınıfın

bir parçası olduğunu hissettirmenin önemini vurgular. Bu görüşlerden bazıları katılımcıların kendi ifadeleriyle aşağıda aktarılmıştır.

*Aday Öğretmenler:* Aday öğretmenlerin çoğu (7 erkek 25 kadın), öğrenciye sevgi, saygı göstermenin ve değer vermenin disiplin sorunlarını büyük ölçüde engelleyeceğini düşündüklerini çeşitli şekillerde ifade etmişlerdir. Örneğin aday öğretmenlerden biri konuşmasının arasında, aşağıdaki cümlelerle, öğrencilere nasıl davranırsak onların da bize aynı şekilde karşılık vereceğini vurgular:

*“... Öğrenciler her zaman kendine ve kendi düşüncelerine önem veren öğretmene karşı pozitif yaklaşırlar. Onları önemsemek artı bir puandır. ... Her şeyden önce öğrencilerimizin görüşleri yanlış da olsa saygı göstermemiz gerekir. .. ” AÖ2*

Bir başka aday öğretmen aynı konuya parmak basarak öğrenciden ne istiyorsak onu vermemiz gerektiğini ifade ettiği konuşmasını şöyle tamamlar:

*“... Öğretmen öğrencinin yanında olduğunu göstermeli, onu ezecek hareketlerdense destekleyecek hareketleri sergilemeli, .... İyi olanın ne olduğunu göstermek üzere öğrenciye saygı göstererek model olmalı.” AÖ3*

Aday öğretmenlerin yaklaşık yarısı (4 erkek, 15 kadın) öğrencilere bir grubun üyesi olduklarını hissettirmenin disiplinin sağlanmasına katkı sağlayacağı düşüncesindedir. Bu doğrultuda görüş bildiren aday öğretmenlerden ikisinin ifadeleri aşağıdadır.

*“... sınıfı bir çark gibi düşünüp kendilerini çarkın dişleri olarak kabul etmelidir. Bu şekilde, ders esnasında dersi daha ciddiye alarak üzerlerine düşen görevi ve sorumlulukları yerine getireceklerdir.” AÖ5*

*“Öğrenciye sınıfın bir parçası olduğunu hissettiririm. Böylece seve seve sorumluluk alıp dersin düzenini bozacak davranış yapmaz.” AÖ6*

4 erkek 15 kadın aday öğretmen disiplini sağlamaya yönelik önlemlerin dönem başında öğrencilerle birlikte alınmasını önerirken öğrenciyi tanımanın da önemini vurgularlar. Bu konuyu vurgulayan iki aday öğretmenin görüşleri aşağıdadır.

*“Bence dönem başında öğrencileri tanımak adına, onlardan çok kısa olarak kendilerini tanıtmalarını isteyebiliriz. Bu bilgiler bizi çok güzel bir biçimde yönlendirebilir. Bu sayede onların ilgilerini ve isteklerini öğrenip ona göre ders planı hazırlayabiliriz.*

*Mesela 6/Y sınıfı resim yapmayı çok seven bir sınıftı. Ben de onlarla yaptığım derslerde, onların bu özelliğini hep kullandım. Aktivitelerim, boyama, konu hakkında serbest resim içerikliydi. Sınıftan tek ses çıkmadı. Çünkü onlara hitap edebilmeyi başarmıştım. Bu şekilde sınıfın genel hatlarıyla özelliği bilinmeli.”*  
*“... Bir diğer konu da sınıfla ilgili disiplin kuralları. Bunlar sınıfla birlikte dönem başında konmalı. Bu kurallara mutlaka öğrenciler de katılmalı. Kurallar hep birlikte konmalı.” AÖ1*

*“Öğrencilerimin kişilik bilgileri hakkında bilgi sahibi olursam, neden hoşlanıp hoşlanmayacaklarını kavrar, ona uygun davranarak bir problemi önlemiş olurum. .... Bunun için önceden sınıf dahilindeki kural ve amaçları öğrencilerle birlikte belirtilmiş olmak gerekir. Dönem başında ortak hazırlanan bir plan çerçevesinde herkes nerede, ne zaman nasıl davranacağını bilir.”*  
*AÖ8*

2 erkek 15 kadın aday öğretmen etkin sınıf aktiviteleri ile öğrenciyi meşgul etmenin disiplin sorunlarını büyük ölçüde önleyeceği kanısındadır. 2 erkek 9 kadın 11 aday öğretmen tutarlı ve her öğrenciyeye eşit muamele etmenin önemini vurgular.

*Rehber Öğretmenler:* 5 rehber öğretmen, aday öğretmenlerin çoğunluğu ile aynı fikri paylaşarak sevgi ve saygının yapıcı etkisini anlatmaktadır. Rehber öğretmenlerden birinin aşağıdaki görüşleri bu bağlamda çarpıcı bir örnektir.

*“Örneğin, bu sene 8/X ve 7/Y gibi iki çok sorunlu sınıfın İngilizce öğretmeniydim. Diğer öğretmenler bu sınıflarda özellikle 8/X’de çok büyük problem yaşarken ben bu problemlerin onda birini yaşamadım. Herkesi canından bezdiren bu sınıflarla ben, haftada dokuz saat ders, bir saat de rahatlıkla rehberlik yapabildim. Bence tavır ve saygı başta oluşmalı, oluşturulmalı.”*  
*“...dediğim gibi sınıf öğretmenine göre hareket eder. Eğer o sınıfla aynı frekansı yakalamış, onlara onları sevdiğinizi, saydığınızı hissettirmiş ama bir o kadar da öğretmene saygıyı oturtturmuşsanız, o zaman problem yaşamazsınız. Örneğin her Pazartesi 5. ders saatinde yan sınıftan gelen sesler ve gürültüler yüzünden ben 7/Y’de ders yapamaz hale gelmiştim. Hatta, bana bunu öğrenciler söylediler. “Şimdi ..... öğretmenin dersi hocam inanın sizi derste duyamayız” diye. Gerçekten de gittim gözlerimle gördüm. Bütün öğrenciler ayaktaydı. Sakız çiğniyorlar, bağıryorlardı. Geçen sene bu sınıfı ben okutmuşum ve böyle*

*problemler hiç yaşamamıştım. Bu da bana sınıf öğretmenine göre davranır sözünü bir kere daha kanıtladı.” RÖ1*

Kuralları baştan, öğrencilerle birlikte koymanın ve öğrenciye bir grubun üyesi olduğunu hissettirmenin önemini vurgulayan yedi öğretmenden ikisinin görüşleri aşağıda verilmiştir.

*“Ders yılı başında öğrenciler ile beraber belirlenen sınıf kurallarını, kararlı ve istikrarlı bir şekilde uygulamak. Kötü davranışlar yerine örnek davranışların altını çizmek. Bu gibi durumları engellemekte faydalı olduğunu düşünüyorum. ... Öğrencilere sorumluluklar verilerek dersin bir parçası olduğu hissettirilmelidir.” RÖ2*

*“Bazı öğrenciler bu tarz davranışları alışkanlık haline getirmişlerdir. Her öğretmeni özellikle ilk günlerde denerler. Bu anlamda öğretmenin sınıf disiplini ilk günden sağlaması gerekir.” RÖ3*

Etkili ders aktiviteleri kullanmanın yararına değinen dört öğretmenden birinin görüşleri aşağıdadır.

*“Öğretmenin, öğrencinin seveceği, zevk alacağı ve takip etmek isteyeceği aktiviteler yapması, eğlenceli konular işlemesi gerekir. Öğrencilerle yumuşak sevecen ama bir o kadar da disiplinli ilişki kurması gerekir.” RÖ7*

*Öğrenciler:* Öğrencilerin yarısına yakın bir kısmı diğer katılımcılar gibi öğretmenin öğrencisine göstereceği sevgi ve saygının olumlu etkisinden söz etmiştir (19 kız 8 erkek öğrenci; %47). Ancak bazı öğrenciler (25 kız 10 erkek öğrenci; %61) yumuşak huylu öğretmenlerini istismar ettiklerini açıklıkla ifade etmişlerdir. Aşağıda konuyla ilgili iki öğrencinin ifadesinden alıntılara yer verilmiştir.

*“... Hoca'nın iyiliğinden yararlanıp onunla dalgacı dalgacı konuşurlar. Aslında olay şöyle oluyor. Bir kişi konuştuğunda diğer arkadaşlar ona prim veriyor. Arkadaş da bundan zevk duyuyor ve sürekli yaramazlık yapıyor.” KÖ5*

*“... Çok zeki oldukları halde aptal gibi davranıp dersi kaynatmaya çalışıyorlar.” KÖ4*

23 kız 9 erkek öğrenci (%56) ise en çok derslerin can sıkıcı geçmesinden yakınıp, derslerin eğlenceli hale getirilmesinin disiplin sorunlarını önleyeceğini savunmuştur. Kız öğrencilerden birinin sözleri, dersi zevkli

hale getiren yöntem ve tekniklerin kullanılmasının ne denli önemli olduğunu vurgulaması açısından dikkat çekicidir.

*“İlk olarak İngilizce öğretmenimiz Sayın ..... Hanım’ı ele alalım. Harika ders anlatıyor. Hiç bir İngilizce Hocası öyle ders anlatamaz. Derste çıt çıkmıyor ama eğleniyoruz da. Tabii, öğretmenimizle birlikte. Sonuç olarak İngilizce notlarımız hep yüksek geliyor. Tüm sınıf onu çok seviyor.” KÖ7*

Bazı öğrenciler (10 kız 5 erkek öğrenci; %26) aday öğretmenler gibi öğrenciyi tanımanın disiplin sorunlarını önleyeceğini öne sürmüştür. Kız öğrencilerden biri bu konudaki düşüncesini aşağıdaki gibi ifade eder.

*“... O öğretmen çocuklarını iyi tanımıştır. Kimlerin nelerden hoşlanacağını iyi biliyordur. Çocuklarım nasıl ders işlersem beni dinleyecek sorusuna cevap verebiliyordur. Bu yüzden sınıfa hakim olabiliyordur.” KÖ12*

Yine aday öğretmenler gibi öğrencilerin önemli bir kısmı öğretmenlerin öğrencilerine adil davranmasından yanadır. (11 kız 6 erkek öğrenci; %30). Kız öğrencilerden birinin ifadesi bu doğrultuda bildirilen görüşlere iyi bir örnek oluşturmaktadır.

*“... Derslerde demokratik davranılmasıdır. Öğrencilerin anlama oranına göre ayrımcılık yapılmamasıdır. ...” KÖ10*

İstenmeyen Öğrenci Davranışlarıyla Baş Etme konusundaki katılımcı görüşleri farklılaşmaktadır. Rehber öğretmenlerden 7’si (%64 ), sorun büyümeden anında uygun bir üslupla müdahale etmenin önemine dikkat çeker. Bir rehber öğretmenin aşağıdaki görüşleri bu eğilimi yansıtmaktadır.

*“Problemi çözmeden derse başlamak ve devam etmek yeni problemler doğuracaktır. Olayın durumuna göre çeşitli önlemler alınabilir. Öğrencilerin oturma düzenleri değiştirilir ya da veli ile işbirliği yapılır.” RÖ2*

Aynı öğretmenler sorun yine de çözümlenemezse veli ya da okul idaresi desteği ile çözümlenmesini önerirler. Bazı öğrenciler ise (6 kız, 13 erkek; %33) bunu şikayet olarak algılayıp tepki göstermektedir. Öğrenciler aynı zamanda bağırarak, korkutarak ya da notla tehdit ederek sağlanan disiplinin olumsuz etkilerine değinmekte (10 kız, 11 erkek; %37), öğretmenlerinin sevgiyle yaklaşarak, bağırmadan, korkutmadan kendilerini uyarmalarını istemektedir. Üç öğrencinin bu doğrultudaki görüşleri aşağıda aktarılmıştır.



*“Bağırdığı zaman susuyorum.” Araştırmacının, sonra dersin sonuna kadar susuyor musun sorusuna gülerek şöyle cevap verir: “Tabii ki hayır. Siniri geçince yine konuşuyorum.” KÖ15*

*“.... Örneğin, .... Hanım'ın dersinde korktuğumuz için mum gibi oturup dersi dinliyormuş gibi yaparız. Aslında hiç kimse dinlemez. Herkes kötü not alır. ....” KÖ16*

*“..... Örneğin, bir öğretmenin bana bağırması, kızması beni o dersten uzaklaştırır. Bu nedenle dersi dinlemem. .... Örneğin, ... Hanım çok bağırdığı için hiç kimseye sempatik gözükmüyor. Küçükler ondan korkuyordu ama bize göre hiç korkutucu değildi. .... Daha sonra arkadaşlarla konuştuk. O öğretmen bizim dersimize girseydi dersin düzenini bozardık diye.” EÖ6*

Aday öğretmenlerin çoğu (3 erkek, 20 kadın; %63) ise uygun bir üslupla öğrencileri ikna ederek doğru davranışa yönlendirmekten yanadır. Aşağıda genel eğilimlerini yansıtan ifadelerinden alıntılara yer verilmiştir.

*“..... Önce tatlılıkla uyarırım ama devam ederse o anda uygun olabilecek bir önlem alırım. Örneğin, o öğrenciye değişik bir görev veririm.” AÖ3*

*“..... öğretmenin baş etmek için uygulayacağı yöntemler, sözler kadar ölçülü olmalıdır. Eğer onu rencide edici, aşağılayıcı, cezayla tehdit etmek gibi yollara başvurursa bu öğrenciyi kaybetmekle sonuçlanacaktır. Öğrenciyle birebir görüşülmeli, sorunun temel nedeni öğrenilmeye çalışılmalıdır. Gerekirse veliyle de görüşülmeli. .... ılımlı ve anlayışlı olmalı. Elbette otoritesinden ödün vermeden.” AÖ10*

#### *Araştırmacının Sınıf İçi Gözlemleri*

Aday öğretmenler ile rehber öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına verdikleri tepkiler ve aldıkları sonuçlar arasında önemli farklılıklar olduğu gözlenmiştir (Ek: 1). İstenmeyen davranışın çeşidine göre verilen tepkiler de farklılıklar göstermektedir. Örneğin, bazı rehber öğretmenler, kendi aralarında ders dışı konularda konuşan öğrencilerin yerini değiştirmeyi tercih ederken, bazıları ise sert bir şekilde uyarılmış ya da azarlamıştır. Ancak, aynen öğrencilerden birinin ifade ettiği gibi azarlama istenmeyen davranışın tekrar etmesini engelleyememiştir. Öğretmenin sert uyarısını ya da azarlamasını bir sessizlik izlemiş, ancak kısa bir süre sonra konuşmalar aynen devam etmiştir. Kimi öğrencilerin yerlerinin

değiştirilmesi de kısa süreli etkili olabilmektedir. Benzer durumlarda, bazı aday öğretmenlerin yumuşak bir dille uyarmaları ya da göz teması kurmaları da uzun süreli etkili olmamıştır. Ancak, bu öğrencilerin yanına giderek sevecen ama kararlı bir tavırla uyarıcı rehber ya da aday öğretmenler daha kalıcı sonuç alabilmektedir. Soru sorarak öğrenciyi derse yönelten öğretmenlerin de olumlu sonuç aldığı gözlemlenmiştir. Çevresindekileri fiziksel ya da sözlü olarak rahatsız eden öğrencilerle yumuşak bir üslupla sürekli ilgilenilmesi ise o öğrencilerin kontrol altına alınmasına yetmediği gibi, zaman zaman diğer öğrencilerin de kontrolden çıkmasına neden olabilmektedir. Hatta araştırmacı, bu öğrencilerin kendilerine gösterilen özel ilgiyi kaybetmemek adına olumsuz davranışlarını sürdürüyor olabilecekleri izlenimini edinmiştir. Özellikle rehber öğretmenlerden bazılarının sınıf düzenini bozan kimi davranışları sıklıkla görmezden gelmeleri, aday öğretmenlerin ise farkına varamamaları da sonuç vermemiştir. Ayrıca, istenmeyen öğrenci davranışlarının gerçekleşme sıklığında, öğretmenin kişisel özelliklerinin etkileri de gözlemlenmiştir. Öğrencisine sevgi ve saygıyla yaklaşmasına ve etkili öğretim teknikleri kullanmasına rağmen yumuşak mizaçlı kimi öğretmenlerin, öğrencileri tarafından pek ciddiye alınmadığı görülmüştür. Bu öğretmenlerin dersinde istenmeyen davranışta bulunma sıklığı ve bu tür davranışlarda bulunan öğrenci sayısının fazlalığı dikkat çekmiştir. Buna karşın, sıcak ve kararlı tavırlarıyla güçlü bir öğretmen portresi çizen öğretmenlerin dersinde neredeyse hiç disiplin sorunu yaşanmamıştır.

#### *Yıllık/günlük planlar*

İncelenen yıllık ve günlük planların kitap merkezli olduğu ve dilbilgisi kurallarının öğretimine ağırlık verildiği, sınıf düzenini sağlamaya yönelik tedbirlerin ya da sınıf düzenini bozabilecek olası davranışlarla baş etme yollarının öngörülmediği görülmüştür.

#### **Sonuç**

Söz istemeden konuşmak ve arkadaşının sözünü kesmek tüm katılımcılar açısından istenmeyen davranışların başında gelmektedir. Ancak katılımcı görüşlerinin, diğer istenmeyen davranışlarla, bu davranışlara verdikleri tepkiler konusunda farklılaştığı gözlemlenmiştir. Kız öğrenciler en çok erkek öğrencilerin kendilerini fiziksel/sözel rahatsız etmelerinden ya da kendileriyle alay etmelerinden yakınırken, erkek öğrenciler kız öğrencilerin kendi aralarında konuşmalarına tepki göstermektedir. Aday öğretmenler öğrencilerin saygısız davranışlarını kabullenemez bulurken, rehber

öğretmenlerin odak noktası gürültü ortamı olabilmektedir. Çevreyi rahatsız etmeden dersle ilgilenmeyen öğrenciler katılımcıların çoğu için sorun teşkil etmezken, aday öğretmenlerin %89'u ve Okul yöneticisi için bu ciddi bir disiplin sorunudur. Algılar bu denli farklı olunca, sorunlar çözümsüz kalabilmekte, kimi zaman da büyüebilmektedir.

Aslında, katılımcıların istenmeyen öğrenci davranışlarını önleme konusundaki görüşleri, yukarıda sözü edilen sorunun farkında olduklarını göstermektedir. Çoğu, etkileşimci bakış açısıyla, disiplin kurallarının dönem başında, öğretmen öğrenci işbirliği ile belirlenmesinin ve öğrenciye sınıfın bir parçası olduğunun hissettirilmesinin disiplin sorunlarını önleyeceğini düşünmektedir. Karşılıklı sevgi, saygı, tutarlılık ve fikirlere değer vermenin disiplin sorunlarını önleyeceği konusundaki görüşleri de etkileşimci yaklaşıma yakın bir görüntü vermektedirler. Gruplar ayrıca derslerin yoğun, verimli ve eğlenceli olmasını disiplin problemlerini önleyici bir etken olarak düşünmektedir. Ancak, istenmeyen öğrenci davranışlarını önleme konusundaki görüşlerdeki bu farkındalığa karşın, sınıf içi gözlemleri, katılımcılardan özellikle öğrencilerin ifadeleri ve incelenen günlük/yıllık ders planları uygulamanın bu görüşler doğrultusunda olmadığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, gözlem yapılan sınıflarda sıklıkla disiplin sorunlarıyla karşılaşmış, gerek aday öğretmenlerin gerekse rehber öğretmenlerin kullandıkları baş etme stratejilerinden bir çoğunun etkili olmadığı görülmüştür. Her iki grup da daha çok müdahaleci yaklaşımın stratejilerini kullanmakla birlikte, tercih ettikleri stratejiler ve kullanma sıklıkları arasında farklılıklar olabilmektedir. Rehber öğretmenler sıklıkla azarlayıp bağırıp çağırırken, aday öğretmenler yumuşak bir sesle uyarmanı seçmiştir. Daha çok aday öğretmenlerin kullandığı, öğrencinin yanına yaklaşarak kararlı bir tavırla uyarmanı gibi etkili olabilen bir kaç strateji dışındakiler, sınıfta ancak kısa süreli düzen sağlamaya katkıda bulunmuştur.

Görüşmeler ve gözlemler istenmeyen davranışların kimi öğretmenlerin dersinde pek gerçekleşmediğini göstermektedir. Aynı sınıfın öğrencileri, davranışlarında sıcak ve kararlı olan bu öğretmenlerin dersinde ilgiyle derse katılıp, istenmeyen davranışlarda bulunmazken, yumuşak mizaçlı başka öğretmenlerin dersinde toz duman içinde bir sınıf ortamı yaratabilmektedir. Kuşkusuz, kişisel özelliklerine bağlı olarak sınıfında disiplin sorunları yaşamadan verimli ders işleyen öğretmenlerin bu başarısında kullandıkları etkili öğretim yöntem ve tekniklerinin de payı vardır. Ancak, dersinde sınıfın düzenini bozdukları öğretmenlerin de bu konuda bir eksiğinin olmadığı gözlemlenmiştir. Üstelik, yumuşak mizaçlı öğretmenlerini istismar ettiklerini açıklıkla ifade edip sınıfı kontrolden çıkartan bu öğrenciler,

kendisinden çekindikleri bir diğer öğretmenin dersinde ise ders ilgilerini çekmediği halde sessiz kalabilmiştir.

Özetle bu araştırmadan iki önemli sonuç çıkartılabilir. 1) Katılımcıların beklentilerinin farklı olmasına bağlı olarak birbirlerini iyi anlamamalarından kaynaklanan disiplin sorunları yaşanması ve yine aynı nedenden dolayı yaşanan sorunlarla baş etmeye çalışılırken doğru stratejilerin belirlenememesi. 2) Öğretmenlerin mizacından kaynaklanan disiplin sorunları yaşanması.

### **Tartışma ve Öneriler**

Katılımcılarının beklentilerinin farklı olmasından kaynaklanan disiplin sorunlarıyla baş etmekte güçlük çeken bu öğretmenlere, araştırma sonuçlarını alanyazındaki bilgilerle bütünleştirerek etkileşimci modele uyan ( bkz. Sınıf Disiplinine Yaklaşımlar) bir dizi öneri getirmek mümkündür. Örneğin, ders yılı başında tüm katılımcıların dahil oldukları bir süreçte, disiplin kuralları ve uyulmaması halinde sonuçlarının neler olacağı belirlenerek, sorumluluk paylaşımında dengeler oluşturulabilir. Öğrencilerle karşılıklı sevgi saygı ve değer vermeye dayalı tutarlı, adil ve paylaşımcı ilişkilerle daha eğlenceli ve etkili ders teknikleri kullanılabilir. Ayrıca, öğretmenlerin sınıfta disiplini sağlamalarına yardımcı olabilecek yüzlerce elektronik yayından yararlanabilmeleri için bir iki anahtar sözcüğü tuşlamaları yeterlidir. Hizmet içi eğitimle de kendilerini geliştirip mevcut kuramlardan uygun olanları hayata geçirme yollarını öğrenebilirler. Elbette, bütün bunlar sorunun çözümüne önemli katkılar sağlayacaktır. Ancak, karmaşık olan öğretmen öğrenci ilişkileri ağında öğretmenin kişisel özelliklerinin oynadığı önemli rolle ilgili araştırma sonuçları sözü edilen bu önerilerin yeterli olamayabileceğini düşündürmektedir. Araştırmacı, öğrencilerin toplumsal norm ve kurallara uyma durumlarının öğretmenin kişisel özelliklerine bağlı olarak bu denli farklılaşmasını, bu araştırmanın en çok üzerinde durulması gereken sonucu olarak kabul etmektedir. Bir öğretmenin mizacını değiştirmeyi hedeflemek söz konusu olamayacağına göre, başka çözümler konusunda düşünmek ve araştırmak gerekmektedir. Ayrıca, her öğretmenin güçlü bir öğretmen karakterine sahip olmasını beklemek yaşam gerçeğiyle de örtüşmemektedir. Gerçek yaşamda, bu öğrencilerin etrafında her zaman böyle kişiler olmayacaktır. Dolayısıyla, burada asıl hedeflenen, toplumsal normlara uygun davranışların içselleştirilmesi ve tüm yaşama yayılması olmalıdır. Araştırmacı bu noktada, sınıf disiplinini sağlamada rol oynayan toplumsal norm ve kurallara uyumlu davranabilme becerilerinin başlıca yaşam becerileri

arasında olduğu varsayımına dayanarak (<http://www.unicef.org/lifeskills/index.html>), özerk öğrenmeyi teşvik eden yöntem ve araçların, bu araştırmanın yapıldığı sınıflarda disiplini sağlamak amacıyla kullanılmasını önermektedir. Öğrenilebilir nitelikte olan yaşam becerileri özerk öğrenme becerilerini gerektirmektedir. Özerk öğrenme, öğrencinin öğrenme hedeflerini belirledikten sonra bu hedeflere ulaşma durumlarını değerlendirip yönetebilmesidir. Özerk öğrenme becerileri, bağımsız öğrenebilme becerileri olarak da anılmasına karşın, başkaları ile işbirliğine dayanan etkileşimsel bir süreci gerektirir (Dam, 1995; Akt. Smith, 2003). Uzun vadede kalıcı davranış değişikliği sağlayabilecek bu etkileşimsel süreç, öğretmenin yönlendirmesiyle sınıf ortamında tüm katılımcıların etkileşimi ile başlatılıp, gerçek yaşam ortamına aktarılarak ömür boyu sürdürülebilir. Bir başka deyişle, birer özerk öğrenen olarak öğrenciler, farkındalık düzeyini artırma, yansıtma ve alternatif değerlendirme yaklaşımlarıyla öğrenme ortamına uyumlu davranışlarını yönlendirip yönetebileceklerdir. Böylece, öğretmen öğrenci arasındaki sorumluluk paylaşımına dayanmakla birlikte, bu paylaşımın sağlanmasına yönelik etkili araçlar sunmadığına dair eleştirilen 'Disiplinde Etkileşimci Yaklaşım'ın öncüsü 'Drikurs ve Glasser Modeli'nin (Charles, 1986) geliştirilip özerk öğrenme anlayışıyla bütünleştirileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda yukarıda getirilen önerilerin hayata geçirilmesi de desteklenebilecektir. Araştırma yapılan kurum için geliştirilip aşağıda irdelenen bu öneriler, başka araştırmalara ve araştırmacılara model olabilecektir.

Yaşam becerilerinin İngilizce dersinde İngilizce, Fen Bilgisi ersinde Fen Bilgisi öğretmeye olanak tanımayacak kadar karmaşık olduğu varsayımıyla, ders programı tasarımında bütüncül (integrated) yaklaşım önerilmektedir. Daha açık bir ifadeyle, toplumsal norm ve kurallara uyma becerileri, diğer yaşam becerileri ve yabancı dil becerileriyle uyumlu bir biçimde harmanlanarak bireye kazandırılabilir. Bu süreçte, araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, katılımcılar arasındaki sorumluluk paylaşımında velileri de kapsayan dengelerin kurulması gerekmektedir. Ancak araştırma sonuçları, öğretmenlerin çoğunun sorun yaşadığı durumlarda sınıf düzeninin sağlanması konusuna veliyi dahil etme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Oysa, öğrencilerin bir kısmı bunu şikayet olarak algılayıp tepki gösterdiklerini, okul yöneticisi velilerin eğitim konusunda bilinçli olmadıklarını, aday öğretmenlerden biri ise, kimi velilerin çocuklarının davranış bozukluklarıyla baş etme konusunda sağ duyulu tepki vermediğini ifade etmiştir. Dolayısıyla, bu öğrenme ortamında, sorun yaşandıktan sonra veli ile işbirliğine kalkışmak uygun bir zamanlama gibi görünmemektedir. Henüz eğitim döneminin başında program geliştirme aşamasında, veli ile

işbirliğine gidilmesi, özellikle de veli eğitimini kapsayan sınıf düzeniyle ilgili hedeflerin belirlenmesi daha olumlu sonuçlar verebilir. Artık bir çok ülkede veli eğitiminin ciddiyetle ele alındığı (Jolly, 1985; Noller and Taylor, 1989) ve veli desteğinin sağlandığı durumlarda disiplin sorunlarının daha kolay çözümlendiği bilinmektedir (Christenson, 1995; Morrison ve diğ., 1993). Wanat (1992), kültürel parametrelerin velilerin bu tarz bir işbirliğine karşı tutumlarında belirleyici olduğuna dikkat çeker. Bu bağlamda Türkiye’de ‘eti senin kemiği benim’ deyişimiyle ifade bulan kültürel bakış açısıyla sorumluluğu bütünüyle okula bırakmayı tercih eden veli profilinden farklı olarak, çocuğunun eğitimine ciddi bir bütçe ayıran özel okul velisinin tavrının çok hassas olabildiğini söylemek mümkündür. Velinin bu hassasiyeti okul yönetimi ve öğretmen ilişkilerini güçlendirme konusunda yapıcı bir faktör olarak değerlendirilip eğitim/öğretim sürecinin verimi artırılabilir.

Okulun dikkat etmesi gereken en önemli konu, İngilizce öğretiminde yaşam boyu öğrenme felsefesine dayalı öğrenci özerkliğini geliştirmeyi hedefleyen bir programı benimsemediği takdirde, getirilen önerilerin hiç birinin anlamlı olmayacağıdır. Bu bakış açısı, Avrupa Konseyi’nin (Council of Europe, 2001) anahatlarını belirlediği Ortak Dil Çerçevesi (ODÇ) (Common European Framework) kapsamında önerdiği Dil Gelişim Dosyasının (DGD) (European Language Portfolio) kullanılmasını akla getirmektedir. Bir başka deyişle, İngilizce özerk öğrenme/öğretme yöntem ve araçlarının etkili bir şekilde kullanılmasına olanak tanıyan DGD ile öğrenciye, yabancı dil becerileri, toplumsal normlara uyma becerilerinin de dahil olduğu diğer yaşam becerileri ile bütünleştirilerek kazandırılabilir. Buna göre, bütüncül anlayışla tasarlanan bir İngilizce dersi kapsamında, toplumsal norm ve kurallara uyma becerileri geliştirilip bir yandan öğrenciler yaşama hazırlanırken, öte yandan sınıf düzeninin sağlanmasıyla etkili bir öğrenme ortamı yaratılabileceği söylenebilir.

Bütün bu önerilerin uygulanmasında atılacak adımlar, program geliştirmenin temel aşamalarında aşağıdaki şekilde yer alabilir:

- Program geliştirmenin ilk aşaması olan gereksinim çözümlenmesine, katılımcıların sınıf düzenini sağlama konusundaki görüşlerinin dahil edilmesi.
- Ulaşılan bilgiler doğrultusunda okul yönetimi ve diğer derslerin öğretmenleriyle işbirliği halinde tüm okul ve tüm dersler ve için geçerli olmak üzere kuralların ve uyulmaması halinde alınacak önlemlerin belirlenmesi.

- Belirlenen kuralların dönem başında düzenlenecek bir seminerle velilerle, dönemin ilk derslerinde öğrencilerle paylaşılması ve yazılı hale getirilmesi.
- Bu bilgilerin gereksinim çözümlerinden elde edilen diğer bilgilerle birlikte ders hedeflerinin ve içeriğin belirlenmesinde kullanılması.
- Buna göre, öğrenme etkinliklerinin sıralanmasından, kullanılacak yöntem ve tekniklere kadar yıllık ve günlük planlarda, toplumsal norm ve kurallara uyma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla özerk öğrenmeyi teşvik eden yöntem ve araçlara yer verilmesi. Örneğin, İngilizce yeterliliğini değerlendirmede kullanılan alternatif değerlendirme araçlarından öz-değerlendirme kontrol listelerinin (self assessment checklist) bu amaçla da kullanılması. Alt-orta ya da üst-orta düzeyde İngilizce'ye sahip olan bu ilköğretim ikinci kademe öğrencileri için İngilizce olarak hazırlanan kontrol listelerinin öz-değerlendirme, öğretmen değerlendirmesi ya da akran değerlendirmesinde kullanılması ve veliyle sistemli olarak bilgi alışverişinde bulunulması. (Ek 2'de Avrupa Birliği Ortak Dil Çerçevesi bağlamında İngilizce dil yeterliliğini değerlendirmeye yönelik geliştirilen kontrol listesinden (Council of Europe, 2001) uyarlanan bir örnek verilmiştir. Ek 3'de ise puanlama anahtarının kullanıldığı başka bir öz-değerlendirme örneği verilmiştir. Katılımcılar bu örneklerden yararlanarak kendi koşullarına uygun daha etkili ölçütler geliştirebileceklerdir.).
- Öğrencilerin, sınıf disipliniyle ilgili yaşantıları konusunda farkındalıklarını artıracak olan günlük (journal) yazma etkinliklerine yönlendirilmesi (Örneğin: I feel ..... when I interrupt my friends. .... I feel ..... when I am interrupted. ....).
- Sınıf içinde gerçekleştirilen üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik aktivitelerde disiplin konusunun işlenmesi. Örneğin, problem çözme aktivitelerinde toplumsal kural ve normların ihlalden kaynaklanan sorunları çözmeye yönelik konuların verilmesi. Bütün bu ve benzeri aktivitelerin Dil Gelişim Dosyası'nda (European Language Portfolio) öğrencinin diğer ürünleriyle birlikte yer alması.

Yukarıda getirilen öneriler, aynı kurumda bir pilot çalışma yapılarak, bu önerilerin ne ölçüde etkili olabileceğinin incelenebileceğini düşündürmektedir. Araştırma grubundaki öğrenci velilerinin konuya ilişkin

görüşleri, başlangıçta araştırma kapsamına alınmış olmakla birlikte, uygulamada karşılaşılan güçlükler nedeniyle daha sonra araştırmaya dahil edilememiştir. Öğrenci velilerine ulaşamamış olması bu araştırmanın en ciddi sınırlılıklarından biri olarak kabul edilmiştir. Bu eksikin giderilmesi amacıyla araştırmacı, özel okul ve devlet okulu velilerinin sosyo-kültürel alt yapıları ile okula karşı tutumlarının farklı desenlerde araştırmalarla incelenmesini ve karşılaştırılmasını önermektedir. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise, belli bir kuruma odaklanan bir durum çalışması olması nedeniyle elde edilen sonuçların sadece araştırmanın yapıldığı kurum ve dönem için geçerli olup genelle yapılamamasıdır. Ancak aynı konuya ilişkin yapılabilecek başka araştırmalara model olabilecektir. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin, sosyo-demografik özelliklerinin ve kişisel özelliklerinin sınıf düzenini sağlama davranışları üzerindeki etkilerinin çeşitli açılardan kapsamlı olarak incelenmesi de önem taşımaktadır.



## **Classroom Discipline in ELT Curriculum**

**Nehir SERT**

*This qualitative study, which was conducted in a private elementary school in Ankara, aims to determine perceptions of the school director, the English teachers, and the students on the effectiveness of class discipline. It further aims to investigate the students and the teachers' classroom behaviors regarding class discipline. The population of interest consisted of the school director, 11 mentor/English teachers, 36 student/English teachers, and 57 students from 6<sup>th</sup> through 8<sup>th</sup> grades. The data were gathered through semi-structured interviews, class observations, and document analysis. Descriptive analytical framework was employed for analysis of the interviews and content analysis method was used for the analysis of the observations. The findings lead us towards two important conclusions. Firstly, discipline problems are experienced, in that the participants with different expectations do not understand one another and then, in turn, the teachers are unable to implement appropriate coping strategies with discipline problems. Secondly, some personal traits of teachers can be source of some discipline problems. The researcher argues the possibilities for using the autonomous learning methods to provide class discipline hoping that the participants would have the opportunity for better understanding of each other, and the discipline problems stem from the teachers' characteristics would be minimized.*

**Key Words:** *Class discipline, integrated curriculum, alternative assessment, autonomous learning methods*

### **Summary**

Since the main focus of this research is on classroom discipline, the researcher, first of all, attempts to define the term so as to be able to argue about the problems which are of interest. The goal of discipline in education is to reduce the need for teacher intervention by aiding students learn to control their own behaviors. The teachers who apply various discipline techniques hope not only that misbehavior will cease but that students will internalize self-discipline and display it both within and beyond the class (Charles, 1986). In this sense, the researcher considers classroom discipline as the state of behaving appropriately to classroom norms and rules, which may require development of life skills. Although there is no certain definition of life skills, they can include harmonious relationships with self, others and the environment; the ability to act responsibly and safely; and the ability to solve problems ([http://www.tasmaniatgether.tas.gov.au/tastog\\_original/tt\\_glossary.html](http://www.tasmaniatgether.tas.gov.au/tastog_original/tt_glossary.html)). In the scope of life skill based education, Unicef aims to develop the skills which encompass, for example, expressing feelings; giving feedback (without blaming) and receiving feedback; ability to listen and understand another's needs and express that understanding; and skills for increasing internal locus of control (<http://www.unicef.org/lifeskills/index.html>). In the light of the definitions above, One would say that individuals need to develop those interrelated life skills so as to be able to learn to behave appropriately to written or unwritten norms and rules, and accordingly, to be accepted by the society.

Several models emerged to deal with discipline problems in 1970s, and later, they were classified in three approaches to classroom interaction as non-interventionists, interventionists, and interactionalists (Wolfgang and Glickman, 1980). While non-interventionists assume the child has an inner capacity that needs to find its way in the real world, interventionists presuppose that outer environment cause the human organism to develop in its particular way. Midway between these two, interactionalists claim that the individual modify the external environment as well as the environment shape him or her. A non-interventionist teacher is likely to utilize minimal power while the child has most of the control on his or her behaviors. On the other hand, an interventionist teacher assumes control of the child. An interactionalist teacher, maintaining balance between these two extremes, shares the responsibility with the student in behavior control. Studies which explore learner autonomy and brain research support the main assumption behind the interactionalist approach (Brindley, 1990; Coleman 1988;

Council of Europe 2001; Hutchinson and Waters 1988; Kotulak, 1996; Munby, 1991; Nunan, 1990). There is evidence that students who are supposed to share responsibility with the teacher hold clear conceptions of good teachers and what specific behaviors they should have. More notably, teachers and students perceive disciplinary events differently (Lewis ve Lovegrove 1987; Cohen ve Monion 1993). Freeman (1992), for example, points out that discipline problems can be a consequence of perceptual differences between teachers and students when either thinks that their needs are threatened.

The interactionist approach may also minimize discipline problems which show possible associations with various teacher characteristics such as their nature, professional and communication skills and teaching experience (Kagan, 1992; Swanson, O'Connor, ve Cooney 1990; Easterly 1985). However, it is still too early to come to a point since research results are not conclusive. In this manner, it seems worthwhile to examine perspectives and behaviors of both parties including other related variables in different contexts via various research methods. Thus; this qualitative case study aims to explore perceptions of the school director, the 6/7/8th graders, and their (student/mentor) English teachers on the effectiveness of classroom discipline. It further aims to investigate the students and the teachers' classroom behaviors regarding classroom discipline. The following questions are addressed in order to achieve aforementioned aims:

1. What are the perceptions of the school director, (student/mentor) English teachers and the students in grades 6<sup>th</sup> through 8<sup>th</sup> about classroom discipline?
2. What are the classroom behaviors of both the teachers and the students regarding discipline?
3. Have any specific discipline objectives been set in the annual/daily plans?

This qualitative research was conducted in a private elementary school in Ankara. The population of interest consisted of 284 students from 6<sup>th</sup> through 8<sup>th</sup> grades, 11 female mentor/English teachers, 7 male and 29 female student/English teachers, and the school director. The data were collected through semi-structured interviews, systematic classroom observations, and document analysis. 40 male 20 female students were selected as study sample by means of stratified random sampling in order to provide more in-depth interviews to increase the precision of the findings. 57 of the selected students and all of the other participants took part in the study voluntarily. Descriptive analytical framework was employed for

analysis of the interviews and content analysis method was used for the analysis of the observations. The generalizability of the study was limited due to this institutional focus.

Two important conclusions can be extracted from this study: 1) Discipline problems are experienced, in that the participants with different expectations do not understand one another and then, in turn, the teachers are unable to implement appropriate coping strategies with discipline problems. 2) Personal traits of some teachers can be source of some discipline problems. For example, while the students can easily exploit mild mannered teachers, they can behave well in the lessons of forceful teachers. This is a quite thought-provoking situation, for one thing, that it is unlikely for them to find people of particular type in real life all the time, and for another, that it is only when they have the skills to govern and assess their behaviors that discipline will be meaningful. The researcher, assuming that the skills of responding appropriately to social norms and rules are among life skills, argues that tools and methods of autonomous learning which share the main assumption behind the interactionist approach can be applied to provide class discipline as well. It is hoped that the participants would have the opportunity for better understanding of each other, and perhaps more significantly, the discipline problems stem from the teachers' personal characteristics would be minimized in such an interactive process. Most of all, in the long-term, the students can contribute to an orderly and harmonious society by governing and assessing their socially appropriate behaviors.

### **Kaynaklar/References**

- Aitkin M. & Zuzovsky, R. (1994). Multilevel interaction models and their use in the analysis of large-scale school effectiveness studies, *School Effectiveness and School Improvement*, 5, 45–73.
- Akbaba-Altun, S. (2002). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları. *XI. Eğitim Bilimleri Kongresi, Bildiri Özetleri Kitabı*, s: 1-10.
- Akbaba, S. & Altun, A. (1998). Teachers' reflections on classroom management. [http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2content\\_storage\\_01/0000000b/80/11/2e/b1.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2content_storage_01/0000000b/80/11/2e/b1.pdf); 20.02.2006 tarihinde indirilmiştir.
- Anderson, S. (1982) The search for school climate: a review of the research, *Review of Educational Research* 52, 368–420.

- Anderson, L. (1991). *Increasing teacher effectiveness*, International Institute for Educational Planning, Paris, UNESCO.
- Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu (1988). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi.
- Aydın, B. ve Akbaba Altun, S. (2001). Öğretmenlerin sınıfta disiplini sağlama yaklaşımları. *X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Bildiri Özetleri Kitabı*, s: 1888-1893.
- Başar, H. (1994). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Brindley, G. (1990). The role of needs analysis in adult ESL programme design. In: R. K. Johnson (Ed.), *The second language curriculum* (pp. 63-78). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bru, E., Stephens, P., and Torsheim, T. (2002). Students' perceptions of class management and reports of their own misbehavior. *Journal of School Psychology*, 40(4), 287-307.
- Centra, A. & Potter, D.A (1980) School and teacher effects: An interrelational model, *Review of Educational Research* 50(2), pp. 273-291.
- Charles, C. M. (1985). *Building classroom discipline: From models to practice*. Newyork: Longman.
- Christenson, S.L. (1995). Families and schools: What is the role of the school psychologist? *School Psychology Quarterly*, 10(2), 118-132.
- Clark, C.M. & Peterson, P.L. (1986). Teachers' thought processes. In: M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed), McMillan, New York, pp. 255-296.
- Cohen, L., Manion, L. (1993). *A Guide to teaching practice*. London: Routledge.
- Coleman, H. (1988). Analysis of language needs in large organizations. *English for Specific Purposes*, 7(3), 155-169.
- Cothran, D.J., Kulinna, P. H. & Garrahy, D. A. (2003). This kind of giving a secret away...: students' perspectives on effective class management. *Teaching and Teacher Education*, 19(4), 435-444.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Demirel, Ö. (2003). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Easterly, J. L. (1985). Outstanding teachers; pathfinders for the profession. *Action in Teacher Education*, 7, 1-5.

- Ergün, M. ve Duman, T. (1998). Kritik Durumlarda Öğretmen Davranışları. *Milli Eğitim*, 137, 45-58.
- Fennema, E. & Franke, M.L. (1992). Teacher's knowledge and its impact. In: D.A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*, McMillan, New York, pp. 147-164.
- Freeman, M. (1992). Filling in the blanks: a theory of cognitive categories and the structural social affiliation. *Social Psychology Quarterly*, 55(2), 118-127.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1989). *English for specific purposes: A learning centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jolly, H. (1985). Helping parents achieve optimal development for their children. *Journal of Psychosomatic Research*, 29, 593-595.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Kotulak, R. (1996). *Leaning how to use the brain*. <http://www.newhorizons.org/neuro/kotulak.htm> 17.09.2004 tarihinde indirilmiştir.
- Lewis, R., & Lovegrove, M. N. (1987). What students think of teachers' classroom control techniques: Results from four studies. In: J. Hastings and J. Schwieso (eds.), *New Directions in Educational Psychology, Vol. 2: Behaviour and Motivation* (pp. 93-113). Philadelphia, PA: The Falmer Press.
- Morrison, J.A., Olivos, K., Dominguez, G., Gomez, D., & Lena, D. (1993). The application of family systems approaches to school behavior problems on a school-level discipline board: an outcome study. *Elementary School Guidance & Counseling*, 27, 258-272.
- Munby, J. (1991). *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Noller, P. & Taylor, R. (1989). Parent education and family relations. *Family Relations*, 38, 196-200.
- Online Dictionary [http://www.tasmaniatgether.tas.gov.au/tastog\\_original/tt\\_glossary.html](http://www.tasmaniatgether.tas.gov.au/tastog_original/tt_glossary.html) 20.02.2006 tarihinde indirilmiştir.
- Nunan, D. (1990). *The learner centered curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Opdenaker, M. & Van, J. (2005). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *System* 22(1), pp. 1-21.

- Pittman, R. B. (1985). Perceived instructional effectiveness and associated teaching dimensions. *Journal of Experimental Education*, 24(2), 34-39.
- Sherman, T. M. & Giles, M. B. (1981). The development and structure of personal control in teachers. *Journal of Educational Research*, 74(3), 139-142.
- Smith, R. C. 2003. 'Teacher education for teacher(-learner) autonomy' [http://www.warwick.ac.uk/%7Eelsdr/Teacher\\_autonomy.pdf](http://www.warwick.ac.uk/%7Eelsdr/Teacher_autonomy.pdf) 20.02.2006 tarihinde indirilmiştir.
- Swanson, H. L., O'Connor, J. E., & Cooney, J. B. (1990). An information processing analysis of expert and novice teachers' problem solving. *American Educational Research Journal*, 27(3), 533-557.
- Tangri, S. & Moles, O. (1987). Parents and the Community. In V. Richardson-Koehler (ed.), *Educators' Handbook: A Research Perspective*, New York/London: Longman Press.
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları.
- Turanlı, A. S.& Yıldırım, A. (1996). Students' expectations of teachers (classroom management behaviors in ELT classes. [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content\\_storage\\_01/0000000b/80/10/d1/66.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/10/d1/66.pdf) 20.02.2006 tarihinde indirilmiştir.
- Tümkiye, S. (2005). Öğretmelerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 549-568.
- Türnüklü, A. (2000a). Sınıf içi davranış yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21, 141-152.
- Türnüklü, A. (2000b). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Türnüklü, A. (2006). İlkokullarda sınıf yönetimi. [http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/tez\\_ozetleri/aturnuklu.html](http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/tez_ozetleri/aturnuklu.html) 20.02.2006 tarihinde indirilmiştir.
- Türnüklü, A., Zoraloğlu, Y. ve Gemici, Y. (2001). İlköğretim Okullarında Okul Yönetimine Yansıyan Disiplin Sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 417-441.
- Türnüklü, A. ve Şahin, İ. (2002). İlköğretim Okullarında Öğrenci Çatışmaları ve Öğretmenlerin Bu Çatışmalarla Başa Çıkma Stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30, 283-302.
- Unicef:[http://www.unodc.org/pdf/youthnet/tools\\_message\\_escap\\_mod%2007.pdf](http://www.unodc.org/pdf/youthnet/tools_message_escap_mod%2007.pdf) f 20.02.2006 tarihinde indirilmiştir.

*Nehir Sert*

Walker Read, A., Litt, B. (Ed.) (1996). *Webster's comprehensive dictionary of the English language*. Trident Press Int.: Florida.

Wanat, C. L. (1992). Meeting the needs of single-parentchildren. *NASSP Bulletin*, 76, 43-48.

Wolfgang, C. H., Glickman, C. D. (1980). *Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers*. Boston: Allyn and Bacon.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

**İletişim/Address:**

Nehir Sert

Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Yabancı Diller Eğitimi Bölümü

E-mail: [nsert@baskent.edu.tr](mailto:nsert@baskent.edu.tr)



**Ek 1: Aday ve Rehber Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına  
Verdikleri Tepkilerin Sıklık Düzeyleri**

Tepkiler	Aday Öğretmenler					Rehber Öğretmenler				
	Hemen hemen hiç	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman	Hemen hemen hiç	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
Farkına varamadı					x	x				
Yumuşak bir sesle uyardı					x			x		
Sert bir sesle uyardı	X									x
Yanına yaklaşarak uyardı			x				x			
Azarladı	x								x	
Bütün sınıfa bağardı	x								x	
Tehdit etti	x							x		
Göz teması kurdu			x					x		
Dokundu		x							x	
Soru sordu			x					x		
Görmezden geldi			x						x	
Öğrencinin yerini değiştirdi	x								x	

*Nehir Sert*

**Ek 2. İngilizce Dersinde Kullanılmak Üzere Ortak Dil Çerçevesi'nden  
(Council of Europe, 2001) Uyarlanan Sınıf Disiplinini Sağlamaya Yönelik  
Örnek Öz-değerlendirme Kontrol Listesi**

Self-assessment Checklist

Use this checklist to record how you think you behave in the class (Column 1). Ask someone else, for example your teacher or a friend, to also assess how they think you behave in the class (Column 2 and 3).

Use the following symbols:

In column 4

√ I do this under normal circumstances

! To correct this is an objective for me

√√ I always do this

!! To correct this is a priority for me

Categories	Me	My teacher	My friend	My objective
I speak without permission				
I interrupt my friends				
I make fun of my friends				
I interrupt my teacher				

**Ek 3. İngilizce Dersinde Kullanılmak Üzere Geliştirilen Sınıf Disiplinini Sağlamaya Yönelik Örnek Puanlama Ölçütü**

<i>Categories</i>	0 point	1 point	2 points	3 points	4 points
	Always	Frequently	Sometimes	Rarely	Never
I speak without permission					
I interrupt my friends					
I make fun of my friends					
I interrupt my teacher					