

ÖĞRETMENLERİN SINIFLARINDA KULLANDIKLARI DİSİPLİN MODELLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ*

Yücel KAYABAŞI

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara/TÜRKİYE
yucek@gazi.edu.tr

Necati CEMALOĞLU

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara/TÜRKİYE
necem@gazi.edu.tr

Geliş Tarihi: 31.05.2007

Yayına Kabul Tarihi: 04.12.2007

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları disiplin modellerini farklı değişkenler (Cinsiyet, yaş, kıdem, medeni durum, formasyon, hizmetiçi eğitime katılma durumu, öğretmenlerin aldıkları ödüller, öğretmenlerin işdoymu, öğrenci başarı düzeyi ve öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesi) açısından incelemektir. Araştırmada, “Öğretmen Disiplin Modelleri Anketi” kullanıldı. Anketin geçerlilik ve güvenilirliği yapıldı. Araştırma anketi, öğretmenlere uygulandı. Araştırmada, t-testi, Kruskall Wallis H-testi, Tek yönlü varyans analizi, Mann Whitney U - testi hesaplandı. Araştırma sonucunda, kadın öğretmenlerin daha çok Öğretmen etkisiz eğitim, Davranış değişikliği ve Akıl-sonuç modelini kullandıkları; evli, yaşlı ve kıdemli öğretmenlerin daha fazla Canter modelini tercih ettikleri; formasyon ve hizmetiçi eğitim yoluyla sınıf yönetimi dersi alanlarla almayanların disiplin modellerini tercih etmeleri arasında hiçbir farklılığın bulunmadığı; teşekkür alan öğretmenlerin Kounin modelini kullandıkları; işdoymu yüksek olan öğretmenlerin daha çok Canter ve Glasser modellerini kullandıkları; öğrencilerin başarı düzeylerinin, öğretmenlerin disiplin modellerini seçmelerinde etkili olmadığı; ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin daha çok Glasser modelini tercih ettikleri saptanmıştır.

Anahtar sözcükler: Disiplin modelleri, istenmedik davranışlar, öğretmen, okul

RESEARCHING OF USING TEACHERS’ DISCIPLINE MODELS IN THE CLASSES IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES

ABSTRACT

The purpose of this study is to research discipline models of using teachers in the classes in terms of different variables (sexuality, years old, seniority, civil situation, formation, participation to inner service education, prizes taken of teachers, satisfaction of teachers, success level of students, and doing duty education rank of teachers). “Inquiry of Teacher Discipline Models” is used in this study. Validity and reliability of inquiry is done. It is carried out to teachers. In the study, t-test, Kruskall Wallis H-test, the analysis of one-way variance, and Mann Whitney U – test are counted. In the end of study, some interesting results are found out; Miss Teachers use teacher ineffective education, Behavior alteration and intelligence-result model. Married, old and senior teachers use more the Canter model. There isn’t any difference between taken lessons by means of education formation and inner service education teachers and untaken teachers. Taken thanking teachers use Kounin model. Having high satisfaction teachers use more Canter and Glasser models. Again in this study, it is determined that success level of students is not effective chosen of discipline model of teachers. Lastly, it is determined that first step teachers preference more using of Glasser model in the primary education.

Key words: Discipline model, unwilling behavior, teachers, school

* Bu araştırmada kullanılan veriler, araştırma grubunun ‘Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 27, 2007-2 sayısında yayımlanan “Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ile Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Modelleri Arasındaki İlişki” adlı makalede kullanılan verilerin aynısıdır.

1. GİRİŞ

Disiplin ile ilgili tanımlar incelendiğinde disiplin, belirlenen kişilik veya davranış desenlerini göstermenin beklenildiği bir öğretim şekli ya da böyle bir öğretimin sonucu kontrol edilen davranış olarak tanımlanabilir. Bunun yanında disiplin; düzeltmek veya eğitmek amaçlı cezalandırma anlamında da kullanılır. Literatür incelendiğinde bazı eğitimciler, disiplin kavramı ile ilgili etkinlikleri, okul hayatına zarar verici ve sinir bozucu aktiviteler olarak ifade etmektedirler (Cotton, 2004).

Disiplin, okul ve sınıf yönetiminin önemli öğelerinden birisidir. Sorunlu davranışlar etkin olarak yönetilmediğinde, başarılı bir eğitim yaşantısının ortaya çıkması olanaksızdır. Davranış yönetimi, eğitim yaşamının belirleyicisidir. Araştırmacılar, üç alanda odaklaşmaktadır. Bunlardan ilki öğrencilerin güdülenmesidir. İkincisi, etkin, yeterli denetim, üçüncüsü ise öğretmenlerin etkili öğretme stratejisidir (Lewis, 1994; Akt. Cemaloğlu, 2007).

Okulda disiplini oluşturmak ve uygulamak, eğitimcilerin üzerinde uğraştıkları en önemli sorundur. Disiplinle ilgili ilk uygulamalar, genellikle ceza vermeye yönelik olarak algılanmıştı. İlk örnekleri, öğrencilere fiziksel ceza şeklinde uygulanırdı. Dünya'nın birçok ülkesinde bu durum karşısında öğrenciler ve veliler, diğer sivil toplum örgütleri okuldaki şiddete

karşı mücadele verdiler ve başardılar. Disiplinin ilk uygulamalarına bakılırsa, eğitsel amaçlara daha iyi hizmet ettiği yönünde bir kabul olduğu görülür (Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007)

Disiplin ile ceza birbirine karıştırılmaktadır. Ceza yıkıcı davranışa tepkidir. Disiplin ise, yıkıcı davranış ve bundan doğan tepkiyi önlemeye yöneliktir. Disiplin, sorunlu davranışı önlemek için ne yaptığımızın yanında, sorunlu davranış ortaya çıktığında ne yaptığımızla da ilgilidir. Disiplinde temel ilke, bireylerin kendi ihtiyaçlarının karşılanmasından sorumlu oldukları ve başka kişilerin davranışlarının bunları engellememesi gerektiğidir. Anlamli etkinlikler, uygun çevre, grupla çalışma, kendi kendini kontrol gibi kavramlar da disiplin içinde düşünülmelidir. Cezasız ya da çok az ceza ile de disiplin mümkün olabilir (Tertemiz, 2003). Kounin'e göre, sınıf yönetimi ve disiplin kavramları birbirinden ayrıdır. Sınıf yönetimi, düzenli bir sınıf ortamı oluşturmak ve bunu koruyabilmek için öğretmenin uyguladığı stratejilerle ilgilidir. Disiplin ise, öğretmenin davranış sorunları karşısındaki tepkilerini içerir. Sınıf yönetimi sorunları önlemeye yönelikken, disiplin, sorunlar ortaya çıktıktan sonra izlenecek yolu gösterir (Akt. Eggen ve Kauchak, 2001; Cemaloğlu, 2007)

Disiplin, başkaları tarafından iş birliğine kapalı, saldırgan ya da diğer

engelleyici tepkilere maruz bırakılmış insanların haklarını korumaya yöneliktir. Bu tür koruma mekanizmalarına evlerde, okullarda, işyerlerinde ve çocukların olduğu kadar, yetişkinlerinde yetersiz ya da aşırı kontrollü davranışlarına tepki olarak gereksinim duyulur (Celep, 2000). Burada göz önünde bulundurulması gereken, her bireyin belirli temel gereksinimlerini karşılamak zorunda olduğu ve diğer bireylerin bu duruma saygı duymaları gerektiğidir.

Öğretmeni üzen öğrenci davranışları, kurallara uymayan, rahatsız eden ya da verilen ödevlerin tamamlanmadığını ya da bitirilmediğini gösteren davranışlardır. Okul yönetimi ve öğretmenlerin, öğrencilere sadece istenmeyen davranışları belirtmesi ve onlara nasıl davranacaklarını söylemesinin, onların davranışları üzerinde çok az etkisi olur. Böyle olmasının nedeni, nasıl davranacaklarının ifadesi olan kuralların henüz işaret, ayırt edici uyarıcı işlevini göstermemesidir. Öğrencilere kurallar öğretilir. Kuralların öğretilmesinde bilişsel ve davranışçı yaklaşımlar yol gösterici olur (Yüksel, 2003). Disiplin yaklaşımlarını etkili bir biçimde kullanmaya çalışan öğretmenlerin, disiplin yaklaşımlarını seçmelerini etkileyen, belirleyen pek çok unsurun varlığından söz edilebilir. Bunların başında; öğretmenin mesleki özgeçmişleri, değerleri ve mesleğe ilişkin algıları vardır. Bu

değişkenlere paralel olarak, öğretmenlerin demografik değişkenleri de disiplin yaklaşımlarını belirlemede etkili olabilir.

Konu ile ilgili alan yazında yeteri oranda araştırma bulunmamaktadır. Bu araştırma, öğretmenlerin demografik özellikleri ile disiplin modellerini seçmeleri arasındaki ilişkileri saptamayı amaçlamaktadır. Böylece, öğretmenlerin seçtikleri disiplin modelleri ile demografik özellikleri arasındaki ilişkinin varlığı, öğrencilerle öğretmenler arasındaki sınıf içinde yaşanan istenmedik davranışlarla başa çıkmada önemli bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Amaç

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kullandıkları disiplin modellerinin farklı değişkenler açısından incelemektir.

Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile sıklıkla kullandıkları disiplin modelleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öğretmenlerin medeni durumları ile sıklıkla kullandıkları disiplin modelleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmenlerin yaşları ile sıklıkla kullandıkları disiplin modelleri

arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile sıklıkla kullandıkları disiplin modelleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile sıklıkla kullandıkları disiplin modelleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Öğretmenlerin branşları ile sıklıkla kullandıkları disiplin modelleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türü ile sıklıkla kullandıkları disiplin modelleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Öğretmenlerin iş doyumları ile sıklıkla kullandıkları disiplin modelleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu sosyo-ekonomik çevre ile sıklıkla kullandıkları disiplin modelleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
10. Öğretmenlerin derslerine girdikleri öğrencilerin başarıları ile sıklıkla kullandıkları disiplin modelleri

arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.2. Kavramsal Çerçeve

Disiplin sorunları, öğretmenlerin zaman ve enerjilerinin yarısını disiplin olaylarına harcamalarına ve etkili bir öğretim yapmalarına en olmaktadır. Diğer ülkelerde yapılan çalışmalar, öğrenci disiplin olaylarının, gerek öğrencilerin içinde bulunduğu sosyal ve ekonomik çevreden kaynaklanan nedenler, gerekse okul ve sınıf içinden kaynaklanan nedenlerden dolayı arttığını göstermektedir (Aksoy, 2003; 13-15). İlköğretim kademesinde görev yapan öğretmenler üzerinde yapılan bu araştırmada, öğretmenlerin, sınıfta kullanmaları muhtemel belli başlı disiplin modelleri genel özellikleriyle aşağıdaki şekilde açıklanmıştır.

Kounin Modeli: Kounin (1977) çalışmasında, sınıfta disiplin sağlamada kaos teorisinde söz edilen dalga etkisinin önemine dikkat çekmektedir. Kounin'e göre öğretmen, bir öğrencinin istenmeyen 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 farklılık gözlemiştir. Öğrenciler, daha dik olarak oturmuşlar ve dersi daha dikkatli dinlemeye

başlamışlardır. Kounin'in gözlemi, 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 başlamadığımızı görüyorum" demesi, onun uyanık olduğunu gösterecektir. Kounin'e göre, çeşitlilik yalnızca hayatın değil, çoğu dersin de baharatıdır. Kounin, çeşitliliğin bıkkınlığı azaltmada önemli rol oynadığını belirtilmektedir. Öğretmen, farklı yöntem, etkinlik ve materyallerle çeşitlilik sağlayabilir (Akt.Pala, 2005). Canter, ilk olarak otorite kurmayı temel alır. Otorite kurmanın öğretmenlerin disiplin süreçlerini etkili kullanmaları açısından önemli olduğuna inanır. Bu klasik yöntemde öğrencilere öğüt vererek, uygun davranışta bulunmaları ve itaat etmeleri sağlanır (Tertemiz, 2003: 72).

Canter Modeli: Canter (1976) modelinin esası, öğrencilerin sorumlu davranışlar sergilemesi gereği üzerinde yoğunlaşmaktadır. Aile ve toplum için bu

şarttır. Öğretmenler, disiplini sağlamak için ilk derste beklenti ve duygularını açıkça belirtmeli, belirlenecek sınıf kurallarını bir yere asmalı ve bu konuda ısrarlı davranmalıdırlar. Bu modelde öğretmenler, öğrencilerin temel gereksinimlerini karşılamalı ve öğretme hakkını tam olarak kullanmalıdır (Celep 2002). Öğretmenler, sınıftaki tüm öğrencilere aynı şekilde eşit davranarak ayrımcılık yapmamalıdırlar (Edwards, 1997). Canter, öğretmenin başarısızlığının sebebini, disiplini sağlamadaki başarısızlığı olarak görmektedir. Canter, disiplini sıkı kontrol ve öğrencilere insanlık dışı davranma değil, insancıl öğrenme ortamı sağlayarak, psikolojik güvenlik ve yetenekleri genişletecek bir gereksinim olduğunu savunmaktadır.

Glasser Modeli: Glasser, 1985 öncesi ve sonrası olmak üzere iki disiplin modeli ortaya atmıştır (Glasser, 1990). 1985 öncesi modelde, sınıf kuralları, davranışlar ve disiplin konularıyla ilgili toplantıların etkili olacağını savunmaktaydı. Glasser, sınıf kurallarının kaçınılmaz ve kurallara uyma konusunda kararlılığın şart olduğunu belirtmektedir. Öğretmenler, öğrencilere iyi seçenekler sunmalı ve sorumluluklar vurgulanmalıdır. Glasser, 1985 sonrası modelinde *kalite* konusunda yoğunlaşmaktadır. Glasser'e göre okullarda çok az sayıda öğrenci yapabileceklerinin en iyisini yapabilmektedir. Bu modelde, sınıf

içerisinde bir sorun olduğunda, öğrenciler küçük gruplar halinde bir daire oluşturup otururlar ve problemleri tartışıp çözüm yolları ararlar. Burada öğretmene düşen görev, onlara çözüm için yardımcı olacak tutarlı bilgiler vermektir. Sınıf kuralları ve ödüller, sınıfta oluşan yeni durumlar karşısında daha da geliştirilmeli ve öğrenci tepkileri izlenmelidir. Bu kurallar, esnek ve sınıftaki davranışları olumlu yönde etkilemelidir. Glasser iyi bir disipline gerçek bir terapi demeyi daha uygun bulur. Bu modelde gerçek terapi kişisel bir yol göstericidir. Bu modele göre, eğer öğrenci isterse akli başında, mantıklı davranabilir ve davranışlarını kontrol edebilir. Bu modelde öğrencilere rehber olunmalıdır (Tertemiz, 2003:70).

Davranış Değişikliği Modeli: "Davranış Değişikliği Modeli"; davranışların çevre tarafından ödül ve ceza yoluyla öğrenildiğini ifade eden Skinner' in savı üzerine temellendirilmiştir. Bu modelin esası; doğru davranışlar sonunda pekiştireç vererek, bu davranışların yapılma sıklığını arttırmaktır. Aynı şekilde olumlu pekiştireçlerin yanında olumsuz pekiştireçler; uyarıcının ortadan kaldırılmasıyla davranışı güçlendirmektedir (Keller, 1969; Axelrod, 1977). Kounin, sınıfta düzeni sağlamanın yolunu, davranış sorunları ortaya çıkmadan önce, sorunların öğretmen tarafından çözülmesi gerektiği yaklaşımını benimsemektedir. Öğrencilerin

davranış bozukluklarıyla uğraşmak yerine, sorun ortaya çıkmadan önce sorunu çözmek, etkili sınıf ortamı yaratmanın önkoşulu olduğunu ileri sürmektedir. Daha sonra yapılan araştırmalar Kounin'in bulgularını destekler niteliktedir (Eggen ve Kauchak, 2001). İyi öğrenciler, kurallara uyan ve ödül alan öğrencilerdir. Öğretmenler öğrencilere uyumlu davranışlarından dolayı yiyecek, şeker gibi ödüller ya da markalar (puan, oyuncak, para vb.) verirler. Öğrenciler, periyodik olarak kendilerine verilen markalar karşılığında ödüller kazanabilirler ya da istedikleri bir etkinliği düzenleyebilirler. İstenmeyen davranış yapan öğrenci ise, cezalandırılır.

Öğretmen Etkisiz Eğitim Modeli

(TET): Bu model, öğretmenlerle öğrenciler arasında iyi ilişki kurulmasını sağlamak amacıyla Gordon (1974) tarafından tasarlanmıştır. Gordon, öğretmenlerin anlayışlı tavırlarıyla istenmeyen davranışların azalabileceğine inanır ve savunur. TET modeli, sınıftaki sorunların çözümü için öncelikle problemin kaynağının bulunması gerektiğini belirtir. Eğer sorun öğrencideyse, Gordon öğretmenin o öğrenciyi bir danışman gibi dinlemesini önerir. Öğretmen öğrenciye sorunu bulup çözmesine yardımcı olmalıdır. Diğer taraftan sorun öğretmendeysse sorunu öğretmen ve öğrenciler karşılıklı olarak çözmelidir. Gordon (1996) "Etkili

Öğretmenlik Eğitimi Kitabı"nda Yöntem III dediği "Kaybeden Yok" yönteminde, öğretmen ve öğrenci, her iki taraf için kabul edilebilecek ve hiçbirinin kaybetmeden kazanacağı bir çözüm üretme yolundan söz eder. Gordon'a göre hiç kimsenin bir başkasıyla baş etmek zorunda kalmayacağı yeni yollara ihtiyaçlar vardır. Bu yöntem, sorunun özünü araştırmaya ve onu iyileştirmeye yöneliktir. Bu süreçtir ve taraflar olumlu sonuca ulaşana kadar pek çok etkileşime girerler. Öğretmen-öğrenci çatışmasında her iki taraf, soruna çözüm getirebilmek amacıyla baş başa verirler ve çeşitli çözümler üretirler. Bu çözüm önerilerinden her iki tarafın ihtiyacına cevap verebilecek birini seçerler. Bu yöntemde ceza uygulanabilir bir çözüm değildir.

Akıl-Sonuç Modeli: Bu modelde disiplin kavramı, Dreikurs (1982) tarafında oluşturulmuştur. Öğrencilerin kendi disiplinlerini geliştirmeleri esasına dayanır. Kurallara uymak ya da ihlal etmek mümkündür. Sınıf kuralları, demokratik olanaklarla geliştirilir. Öğrencilere yaklaşım şekli, doğru olanı belirtmektir. Bu

modelde, öğrencilere dünyanın gerçekleri öğretmenlerce gösterilmesi gereği vurgulanmıştır. Ancak, bu yolla öğrenciler davranışlarından sorumlu olmayı öğrenirler. Örneğin; sınıfını temiz tutmak, çöpleri yere atmamak gibi. Eğer öğrenci, derste verilen sürede çalışmasını bitirmediyse, yapılması gerekenler, ders aralarında ya da okul çıkışında kendisine yaptırılmalıdır. Böylece, öğrenci, durumu değerlendirme, deneyim kazanma fırsatı olarak sorumlu seçimler yapmayı öğrenir. İstenmeyen davranışı düzeltmenin anahtarı, hata yapan öğrenciyi tanımak ve derhal sorunu anlamaktır. Öğrenci, akılcı sonuçlarla davranışlar hakkında bilgilendirilir ve istedik davranışlarda bulunmaları için öğrencilere yardım edilir (Tertemiz, 2003).

2. YÖNTEM

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini; Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde bulunan 8 merkez ilçedeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 1. Araştırmanın Yapıldığı Evrene İlişkin Dağılım (2006-2007 Eğitim-öğretim yılı)

İlçe adı	Okul sayısı	Öğretmen Sayısı		
		Erkek	Kadın	Toplam
Altındağ	73	780	1.546	2.326
Çankaya	108	974	3.200	4.174
Etimesgut	37	442	1.182	1.624
Gölbaşı	34	144	333	477
Keçiören	86	1.414	2.726	4.140
Mamak	93	869	1.606	2.475
Sincan	44	737	1.343	2.080
Yenimahalle	86	1.056	2.314	3.370
Toplam	561	6.416	14.250	20.666

Araştırmanın örneklemini random tekniği ile seçilen Yenimahalle, Mamak, Altındağ ve Keçiören ilçe merkezleri oluşturmaktadır. Bu dört merkez ilçede toplam 12.311 öğretmen bulunmaktadır. Bu

öğretmenler, “Oransız eleman örnekleme” yöntemi ile örnekleme seçilmişlerdir. Oransız eleman örnekleme, evrendeki tüm elemanların eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme türüdür (Karasar, 1999).

Tablo 2. Araştırmanın Yapıldığı Örnekleme İlişkin Dağılım (2006-2007 Eğitim-öğretim yılı)

İlçe adı	Okul sayısı	Öğretmen Sayısı		
		Erkek	Kadın	Toplam
Altındağ	73	780	1.546	2.326
Keçiören	86	1.414	2.726	4.140
Mamak	93	869	1.606	2.475
Yenimahalle	86	1.056	2.314	3.370
Toplam	338	4.119	8.192	12.311

$$(z) \left(\frac{ss}{\sqrt{n}} \right) \quad n = \left(\frac{z \cdot ss}{e} \right)^2 \quad n = \left(\frac{1,96 \times 12}{2} \right)^2 = 138$$

Araştırma grubu, hesaplama sonucunda örnekleme 138 öğretmenin girdiğini saptadı. Her ilçede görev yapan öğretmenlerin %1’i örnekleme alındı. Ölçeğin dönmeme ihtimalini göz önüne alınarak, % 30 daha fazla ölçekle örnekleme ulaşıldı. Toplam 195 adet ölçek, öğretmenlere uygulandı. Uygulanan ölçeklerin bazılarının, öğretmenler tarafından hatalı doldurulması, bazılarının

da yönerge hükümlerine uygun olmaması yüzünden, toplam 40 ölçek değerlendirme kapsamı dışında tutulmuştur.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı olan anket, iki ayrı bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde kişisel bilgiler, ikinci bölümünde öğretmenlerin disiplin modelleri

bulunmaktadır. Anketin birinci ve ikinci bölümü, araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde 5'li likert türü bir ölçek kullanılmaktadır. Bu ölçek "Hiç katılmıyorum", "Az katılıyorum", "Orta düzeyde katılıyorum", "Çok katılıyorum" ve "Tamamen katılıyorum" şeklindedir. Araştırmada "Canter modeli", "Glasser modeli", "Kounin modeli", "Davranış değişikliği modeli", "Öğretmen etkisiz model" ve "Akıl-sonuç modeli" ölçülmektedir. Anket, 120 kişilik öğretmen grubuna uygulandıktan sonra geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapıldı. Anketin bu bölümünde toplam 37 soru bulunmaktadır. 55 sorudan faktör yükü değeri, 20'den aşağı olanlar değerlendirme kapsamı dışında tutuldu. Anketin 37 sorusuna ait cronbach alpha katsayısı $\alpha = ,94$ 'tür. Faktör analizi sonucuna göre, 37 maddenin 6 alt boyut altında toplandığı görüldü. Birinci alt boyut, "Canter Modeli" alt boyutudur. İlgili maddeleri, 1, 2, 3, 4, 5 ve 6'dır. 6 maddenin faktör yükü değerleri ,27 ile ,56 arasındadır. Toplam varyansı açıklama oranı ,64'tür. Cronbach alpha katsayısı $\alpha = ,58$ 'dir. "Glasser Boyutu" ile ilgili maddeler 7, 8, 9, 10, 11 ve 12'dir. 6 maddenin faktör yükü değerleri ,36 ile ,65 arasındadır. Toplam varyansı açıklama oranı ,45'tir. Cronbach alpha katsayısı $\alpha = ,74$ 'tür. "Kounin Boyutu" ile ilgili maddeler 13, 14, 15 ve 16'dır. 4 maddenin faktör yükü değerleri

,48 ile ,56 arasındadır. Toplam varyansı açıklama oranı ,42'tir. Cronbach alpha katsayısı $\alpha = ,32$ 'dir. "Davranış Değişikliği Modeli" ile ilgili maddeler 17, 18, 19, 20, 21, 22 ve 23'tür. 7 maddenin faktör yükü değerleri ,31 ile ,69 arasında değişmektedir. Toplam varyansı açıklama oranı ,55'tir. Cronbach alpha katsayısı $\alpha = ,86$ 'dır. "Öğretmen Etkisiz Modeli" ile ilgili maddeler 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32 ve 33'tür. 10 maddenin faktör yükü değerleri, 55'tir. 10 maddenin faktör yükü değerleri, 26 ile ,67 arasında değişmektedir. Cronbach alpha katsayısı $\alpha = ,90$ 'dir. "Akıl-Sonuç Modeli" ile ilgili maddeler 34, 35, 36 ve 37'dir. 4 maddenin faktör yükü değerleri, 48 ile ,79 arasında değişmektedir. Cronbach alpha katsayısı $\alpha = ,82$ 'dir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Anketler, araştırmacılar tarafından örnekleme seçilen ilköğretim ve ortaöğretim okullarında bizzat uygulanmış ve veriler elden toplanmıştır. Veriler toplandıktan sonra SPSS 11. programına aktarılarak t-testi, Kruskal Wallis H-testi, tek yönlü varyans analizi, Mann Whitney U - testi hesaplanmış, ayrıca anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Scheffe testi yapılmıştır. Sonuçlar $p < .05$ düzeyinde test edilmiştir.

3. BULGULAR

Tablo 3. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre sınıflarında uyguladıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki dağılımı

Modeller	Cinsiyet	n	\bar{x}	S	sd	t	P<.05
Canter	Kadın	86	3,88	,54	151	,62	,535
	Erkek	67	3,82	,65			
Glasser	Kadın	86	3,68	,59	151	1,29	,197
	Erkek	67	3,55	,64			
Kounin	Kadın	86	3,67	,50	151	,56	,570
	Erkek	67	3,63	,50			
Davranış Değ. Modeli	Kadın	86	4,05	,73	151	2,48	,014*
	Erkek	67	3,69	1,05			
Öğretmen Et. Eğt. Mod.	Kadın	86	3,88	,82	151	2,27	,027*
	Erkek	67	3,55	1,01			
Akıl-Sonuç Modeli	Kadın	86	4,20	,79	151	2,04	,043*
	Erkek	67	3,88	1,18			

Tablo 3'te verilen öğretmenlerin cinsiyetlerine göre sınıflarında uyguladıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki dağılımı incelendiğinde, Davranış Değişikliği Modeli [$t_{151}= 2,48, p<.05$], Öğretmen Etkisiz Eğitim Modeli [$t_{151}= 2,27, p<.05$] ve Akıl-sonuç modeli [$t_{151}= 2,04, p<.05$] arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Her üç modeli, kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre daha fazla sınıflarında

uygulamaktadırlar. Canter, Glasser ve Kounin modellerini uygulama sıklığında, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulgu, kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre sınıflarında daha çok öğrencilerinin davranışlarını değiştirmeye çalıştıkları, daha çok rehberlik merkezli eğitime önem verdikleri ve öğrencilere daha çok yaptıkları davranışların neden-sonuçlarını gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre sınıflarında uyguladıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki dağılımı

Modeller	Medeni	n	\bar{x}	S	sd	t	P<.05
Canter	Evli	92	92	3,93	153	2,01	,045*
	Bekâr	63	63	3,74	153		
Glasser	Evli	92	92	3,67	153	,86	,391
	Bekâr	63	63	3,58	153		
Kounin	Evli	92	92	3,67	153	,34	,730
	Bekâr	63	63	3,64	153		
Davranış Değ. Modeli	Evli	92	92	3,99	153	1,42	,157
	Bekâr	63	63	3,78	153		
Öğretmen Et. Eğt. Mod.	Evli	92	92	3,82	153	1,23	,219
	Bekâr	63	63	3,63	153		
Akıl-Sonuç Modeli	Evli	92	92	4,20	153	1,96	,051
	Bekâr	63	63	3,88	153		

Tablo 4'te öğretmenlerin medeni durumlarına göre sınıflarında uyguladıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki dağılımı incelendiğinde, Canter modeli [$t_{153}= 2,01$, $p<.05$] ile öğretmenlerin medeni durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Diğer modelleri uygulama ile medeni durum arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Başka bir anlatımla,

öğretmenlerin medeni durumları, sadece Canter modelinin uygulanmasında belirleyici bir etkiye sahipken, diğer modeller, belirleyici bir etkiye sahip değildirler. Bu bulgu, evli olan öğretmenlerin, bekâr olan öğretmenlere göre daha çok kural ve sınırlama gerektiren modelleri seçtikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5. Öğretmenlerin yaşlarına göre sınıflarında uyguladıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki dağılımı için Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Model	Yaş	n	Sıra Ort.	sd	X^2	p	P<.05
Canter	23-32 (A)	101	73,29	2	6,315	,043*	C-A C-B
	33-42 (B)	35	75,44				
	43+ (C)	17	102,24				
Glasser	23-32 (A)	101	72,82	2	4,802	,091	-
	33-42 (B)	35	78,90				
	43+ (C)	17	97,94				
Kounin	23-32 (A)	101	76,60	2	,665	,717	-
	33-42 (B)	35	74,39				
	43+ (C)	17	84,74				
Davranış Değ. Modeli	23-32 (A)	101	73,97	2	1,719	,423	-
	33-42 (B)	35	80,47				
	43+ (C)	17	87,85				
Öğretmen Et. Eğt. Mo.	23-32 (A)	101	75,73	2	,506	,776	-
	33-42 (B)	35	77,27				
	43+ (C)	17	83,97				
Akıl-Sonuç Modeli	23-32 (A)	101	72,64	2	3,363	,186	-
	33-42 (B)	35	82,64				
	43+ (C)	17	91,26				

Tablo 5'te verilen öğretmenlerin yaşlarına göre sınıflarında uyguladıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki dağılımı için Kruskal Wallis Testi sonuçları incelendiğinde, Canter modelini uygulama ile öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$X^2_{(2)}=6,315$, $p<.05$]. Öğretmenlerin yaşlarına göre sıra ortalamaları dikkate alındığında, Canter modelini en fazla uygulayanların 43 ve

üzeri yaş grubuna sahip olan öğretmenler olduğu, bunu sırasıyla 33-42 ve 23-32 yaş grubundaki öğretmenlerin takip ettikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak, sınıflarında farklı disiplin modellerini tercih ettiklerini göstermektedir. Diğer modellerin sınıfta uygulanması ile öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Başka bir anlatımla,

öğretmenlerin yaşı, Canter modeli hariç, diğer modellerin uygulanmasının anlamlı bir belirleyicisi değildir. Bu bulgu, öğretmenlerin yaşları ilerledikçe daha çok kontrol merkezli disiplin modellerini tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6'da verilen, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre sınıflarında uyguladıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki dağılımı için One-Way Anova Testi sonuçları incelendiğinde, canter modeli ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$F_{(2-149)} = 4,941$, $p < .05$]. Anlamlılığın hangi

mesleki kıdemler arasında olduğunu saptamak için yapılan Scheffe testi sonucuna göre, mesleki kıdemi 13 ve daha fazla olan öğretmenler, daha fazla Canter modelini tercih etmektedirler. Diğer modellerle, öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Başka bir anlatımla Canter modeli hariç, öğretmenlerin mesleki kıdemleri, diğer modelleri uygulamasının anlamlı bir belirleyicisi değildir. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça, daha çok kontrol ve denetimi, kurallarını merkeze alan disiplin modellerini tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre sınıflarında uyguladıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki dağılımı için One-Way Anova Testi sonuçları

Model	Yaş	n	\bar{x}	S	sd	F	p	P<.05
Canter	1 – 6 yıl (A)	79	3,76	,53	2	4,941	,008*	C-A C-B
	7 – 12 yıl (B)	43	3,84	,63	149			
	13 + yıl (C)	30	4,15	,61	151			
Glasser	1 – 6 yıl (A)	79	3,56	,55	2	2,153	,120	-
	7 – 12 yıl (B)	43	3,58	,68	149			
	13 + yıl (C)	30	3,83	,65	151			
Kounin	1 – 6 yıl (A)	79	3,64	,51	2	,070	,933	-
	7 – 12 yıl (B)	43	3,67	,54	149			
	13 + yıl (C)	30	3,63	,38	151			
Davranış Değ. M.	1 – 6 yıl (A)	79	3,80	,95	2	,863	,424	-
	7 – 12 yıl (B)	43	4,01	,69	149			
	13 + yıl (C)	30	3,96	1,05	151			
Öğretmen Et. Mod.	1 – 6 yıl (A)	79	3,65	,94	2	,983	,377	-
	7 – 12 yıl (B)	43	3,90	,66	149			
	13 + yıl (C)	30	3,74	1,18	151			
Akıl-Sonuç Modeli	1 – 6 yıl (A)	79	3,94	1,02	2	1,385	,254	-
	7 – 12 yıl (B)	43	4,25	,55	149			
	13 + yıl (C)	30	4,11	1,36	151			

Tablo 7. Öğretmenlerin formasyon eğitimi alma durumlarına göre sınıflarında uyguladıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki için Mann Whitney U Testi

Modeller	Form.	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P<.05
Canter	Evet	134	77,82	10428,00	761,00	,057
	Hayır	16	56,06	897,00		
Glasser	Evet	134	76,49	10249,50	939,50	,418
	Hayır	16	67,22	1075,50		
Kounin	Evet	134	77,01	10320,00	869,00	,211
	Hayır	16	62,81	1005,00		
Davranış Değ. M.	Evet	134	76,41	10239,50	949,50	,454
	Hayır	16	67,84	1085,50		
Öğr. Et. Eğt. Mod.	Evet	134	77,43	10375,00	814,00	,116
	Hayır	16	59,38	950,00		
Akıl-Sonuç Modeli	Evet	134	75,24	10082,00	1037,00	,830
	Hayır	16	77,69	1243,00		

Tablo 7’de verilen, öğretmenlerin formasyon eğitimi alma durumlarına göre sınıflarında uyguladıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki dağılımı için Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, formasyon eğitimi alan ve almayan öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları disiplin modelleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sıra ortalamalarına bakıldığında, formasyon

eğitimi alanların, almayan öğretmenlere göre daha rehberlik merkezli, daha çok davranış değişikliği merkezli disiplin modellerine eğilimli oldukları anlaşılmaktadır. Bu bulgu, formasyon eğitimlerinin öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve tutumlarında pek fazla etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 8. Öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili hizmetiçi eğitime katılma durumlarına göre sınıflarında uyguladıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki dağılımı

Modeller	Medeni	n	\bar{x}	S	sd	t	P<.05
Canter	Evet	50	3,86	,66	151	,119	,905
	Hayır	103	3,85	,56			
Glasser	Evet	50	3,69	,70	151	,726	,469
	Hayır	103	3,61	,58			
Kounin	Evet	50	3,72	,53	151	1,139	,257
	Hayır	103	3,62	,48			
Davranış Değ. Modeli	Evet	50	3,90	1,15	151	,089	,929
	Hayır	103	3,91	,77			
Öğr. Et. Eğt. Mod.	Evet	50	3,78	1,17	151	,298	,766
	Hayır	103	3,73	,79			
Akıl-sonuç modeli	Evet	50	4,12	1,18	151	,457	,648
	Hayır	103	4,04	,89			

Tablo 8’de verilen öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili hizmetiçi eğitime katılma durumlarına göre sınıflarında uyguladıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki dağılımı için t - testi sonuçları incelendiğinde sınıf yönetimi ile ilgili hizmetiçi eğitime katılan ve katılmayan öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları disiplin modelleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Genel olarak, sınıf yönetimi ile ilgili hizmetiçi eğitime katılanlar, katılmayan öğretmenlere göre daha rehberlik merkezli,

daha çok davranış değişikliği merkezli disiplin modellerine eğilimli oldukları anlaşılmaktadır. Başka bir anlatımla, sınıf yönetimi ile ilgili hizmetiçi eğitim uygulamaları, öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları disiplin modellerine ilişkin uygulamalarında etkili bir değişken değildir. Bu bulgu, öğretmenlere verilen sınıf yönetim dersi ile ilgili hizmetiçi eğitim uygulamalarının, onların sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve tutumlarında pek fazla etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 9. Öğretmenlerin aldıkları ödüllere göre sınıflarında uyguladıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki dağılımı için Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Model	Yaş	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p	P<.05
Canter	Teşekkür (A)	35	32,73	2	5,087	,079	-
	Taktir (B)	21	40,81				
	Aylıkla Ö. (C)	11	25,05				
Glasser	Teşekkür (A)	35	35,09	2	1,784	,410	-
	Taktir (B)	21	35,90				
	Aylıkla Ö. (C)	11	26,91				
Kounin	Teşekkür (A)	35	37,53	2	6,176	,046*	A-C B-C
	Taktir (B)	21	34,86				
	Aylıkla Ö. (C)	11	21,14				
Davranış Değ. Mod.	Teşekkür (A)	35	36,64	2	3,066	,216	-
	Taktir (B)	21	34,36				
	Aylıkla Ö. (C)	11	24,91				
Öğretmen Et. Mod.	Teşekkür (A)	35	37,57	2	3,814	,149	-
	Taktir (B)	21	32,98				
	Aylıkla Ö. (C)	11	24,59				
Akıl-Sonuç Mod.	Teşekkür (A)	35	35,09	2	3,689	,158	-
	Taktir (B)	21	37,40				
	Aylıkla Ö. (C)	11	24,05				

Tablo 9’da öğretmenlerin aldıkları ödüllere göre sınıflarında uyguladıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki dağılımı için Kruskal Wallis Testi sonuçları incelendiğinde, Kounin modelini uygulama ile öğretmenlerin aldıkları ödüller arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur

[X²(2)=6,176, p<.05]. Öğretmenlerin aldıkları ödüllere göre sıra ortalamaları dikkate alındığında, Kounin modelini en fazla uygulayanların teşekkür alan öğretmenler olduğu, bunu sırasıyla taktir ve aylıkla ödüllendirme alan öğretmenlerin takip ettikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgu,

öğretmenlerin aldıkları ödülle bağlantılı olarak, sınıflarında farklı disiplin modellerini tercih ettiklerini göstermektedir. Diğer modellerin sınıfta uygulanması ile öğretmenlerin aldıkları ödül arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin aldıkları ödül, Kounin Modeli hariç, diğer modellerin uygulanmasının anlamlı bir belirleyicisi değildir. Bu bulgu, öğretmenlere verilen ödüllerin, onların sınıf yönetimi algılarını değiştiremeyeceği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 10'da, öğretmenlerin işdoyumları ile sınıflarında uyguladıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki dağılımı için One-Way Anova Testi sonuçları

Tablo 10. Öğretmenlerin işdoyumları ile sınıflarında uyguladıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki dağılımı için One-Way Anova Testi sonuçları

Model	Yaş	n	\bar{x}	S	sd	F	p	P<.05
Canter	Düşük (A)	26	3,78	,60	2	4,708	,010*	C-A C-B
	Orta (B)	93	3,77	,55	152			
	Yüksek (C)	36	4,11	,62	154			
Glasser	Düşük (A)	26	3,48	,63	2	8,436	,000*	C-A C-B
	Orta (B)	93	3,54	,59	152			
	Yüksek (C)	36	3,99	,54	154			
Kounin	Düşük (A)	26	3,74	,59	2	2,439	,091	-
	Orta (B)	93	3,58	,49	152			
	Yüksek (C)	36	3,78	,42	154			
Davranış Değ. Mod.	Düşük (A)	26	3,92	,71	2	2,073	,129	-
	Orta (B)	93	3,80	,93	152			
	Yüksek (C)	36	4,16	,93	154			
Öğretmen Et. Mod.	Düşük (A)	26	3,83	,67	2	1,161	,316	-
	Orta (B)	93	3,66	,92	152			
	Yüksek (C)	36	3,91	1,05	154			
Akıl-Sonuç Mod.	Düşük (A)	26	4,09	,61	2	,506	,604	-
	Orta (B)	93	4,01	,97	152			
	Yüksek (C)	36	4,20	1,24	154			

incelendiğinde, öğretmenlerin iş doyumları ile Canter modeli [$F_{(2-152)}=4,708$, $p<.05$] ve Glasser modeli [$F_{(2-152)}=8,436$, $p<.05$] arasında anlamlı bir farklılık vardır. Hem Canter hem de Glasser modelinde bu farklılık işdoyumunu yüksek olan öğretmenlerle düşük ve orta düzeyde olan öğretmenler arasındadır. Öğretmenlerin işdoyumunu ile diğer modelleri seçmeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin işdoyumunu arttıkça, Canter ve Glasser modelini tercih etmektedirler. Bu bulgu, öğretmenlerin işdoyumunu arttıkça daha çok ders merkezli, daha çok dersin amaçları merkezli disiplin modellerini tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 11’de, öğrencilerin başarı düzeyleri ile öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki dağılımı için One-Way Anova Testi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin başarı düzeyleri, öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları disiplin modelleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Başka bir anlatımla, öğretmen sınıflarında

uygulayacakları disiplin modeline karar verirken, öğrencilerin derslerdeki başarı düzeylerine göre karar vermemektedirler. Bu bulgu, öğretmenlerin sınıflarında disiplin modellerini seçerken, öğrencilerinin başarılarıyla pek fazla ilgilenmedikleri, onların sınıf içindeki tutum ve davranışlarıyla ilgilendikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 11. Öğrencilerin başarı düzeyleri ile sınıflarında uyguladıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki dağılımı için One-Way Anova Testi sonuçları

Model	Başarı	n	\bar{x}	S	sd	F	p
Canter	Düşük (A)	38	3,78	,6036	2	,427	,653
	Orta (B)	79	3,87	,5770	151		
	Yüksek (C)	37	3,90	,6119	153		
Glasser	Düşük (A)	38	3,46	,6354	2	2,829	,062
	Orta (B)	79	3,64	,5976	151		
	Yüksek (C)	37	3,80	,6267	153		
Kounin	Düşük (A)	38	3,67	,5517	2	,230	,795
	Orta (B)	79	3,63	,4867	151		
	Yüksek (C)	37	3,70	,4924	153		
Davranış Değ. Mod.	Düşük (A)	38	4,02	,9077	2	,423	,656
	Orta (B)	79	3,86	,8202	151		
	Yüksek (C)	37	3,89	1,0882	153		
Öğretmen Et. Mod.	Düşük (A)	38	3,84	,8989	2	,261	,771
	Orta (B)	79	3,73	,8486	151		
	Yüksek (C)	37	3,70	1,1149	153		
Akıl-Sonuç Mod.	Düşük (A)	38	4,17	,8600	2	,480	,620
	Orta (B)	79	4,08	,8940	151		
	Yüksek (C)	37	3,95	1,3015	153		

Tablo 12’de, öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kurumları ile sınıflarında uyguladıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki dağılımı için One-Way Anova Testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kurumu ile Glasser modeli arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F_{(3-147)}=3,727$, $p<.05$]. İlköğretim I. Kademedeki görev yapan

öğretmenler diğer eğitim kurumlarındaki öğretmenlere göre daha fazla Glasser modelini tercih etmektedirler. Glasser modeli hariç, eğitim kurumları ile disiplin modelleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kurumu, Glasser modeli hariç, sınıflarında kullandıkları disiplin modellerinin anlamlı

bir belirleyicisi değildir. Bu bulgu, öğretmenlerin disiplin modellerini seçerken, görev yaptıkları eğitim kademesinden pek fazla etkilenmedikleri, ancak ilköğretimin

birinci kademesinde daha çok Glasser modelini tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 12. Öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kurumları ile sınıflarında uyguladıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki dağılımı için One-Way Anova Testi sonuçları

Model	Yaş	n	\bar{x}	S	sd	F	p	P<.05
Canter	İlköğretim I. (A)	38	3,83	,53	3 147 150	1,017	,387	-
	İlköğretim II. (B)	52	3,76	,66				
	Ortaöğretim (C)	28	4,00	,50				
	Mesleki ve T. (D)	33	3,87	,57				
Glasser	İlköğretim I. (A)	38	3,90	,58	3 147 150	3,727	,013*	A- BCD
	İlköğretim II. (B)	52	3,56	,64				
	Ortaöğretim (C)	28	3,58	,59				
	Mesleki ve T. (D)	33	3,45	,56				
Kounin	İlköğretim I. (A)	38	3,76	,46	3 147 150	2,321	,078	-
	İlköğretim II. (B)	52	3,71	,56				
	Ortaöğretim (C)	28	3,58	,46				
	Mesleki ve T. (D)	33	3,48	,44				
Davranış Değ. Mod.	İlköğretim I. (A)	38	4,05	,93	3 147 150	,457	,713	-
	İlköğretim II. (B)	52	3,86	1,02				
	Ortaöğretim (C)	28	3,83	1,00				
	Mesleki ve T. (D)	33	3,84	,60				
Öğretmen Et. M.	İlköğretim I. (A)	38	3,77	,96	3 147 150	,093	,964	-
	İlköğretim II. (B)	52	3,78	1,00				
	Ortaöğretim (C)	28	3,68	,99				
	Mesleki ve T. (D)	33	3,71	,75				
Akıl-Sonuç M.	İlköğretim I. (A)	38	4,06	,98	3 147 150	,207	,891	-
	İlköğretim II. (B)	52	4,05	1,02				
	Ortaöğretim (C)	28	3,97	1,12				
	Mesleki ve T. (D)	33	4,17	,92				

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre sınıflarında davranış değişikliği modeli, öğretmen etkisiz model ve akıl-sonuç modeli ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin kullandıkları her üç modelde de kadın öğretmenlerin bu modelleri daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Diğer taraftan Canter, Kounin ve Glasser modellerinin

kullanılmasında ise, cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bulgulara göre, kadın öğretmenlerin, sınıf içerisinde insancıl ve öğrenci merkezli yaklaşımları da temele alarak kişinin psikolojik özü, onun gereksinim ve yetenekleri ile ilgilendikleri, onlara rehberlik yaptıkları, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurdukları söylenebilir (Celep, 2000). Bu da, kadın öğretmenlerin, cinsiyetleri gereği, erkek öğretmenlere göre

otoriterlikten uzak, daha çok insancıl yaklaşımları tercih ettikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre sınıflarında kullandıkları disiplin modelleri arasında Canter modeli lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak, Canter modeli dışındaki diğer modellerin kullanılmasında medeni durum belirleyici bir unsur oluşturmamıştır. Bu çerçevede evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre daha otoriter ve kuralcı modelleri kullandıkları ifade edilebilir. Bu okullarda medeni durumu bekâr olup görev yapan öğretmenler, genelde mesleğe yeni başlayan ve okul sistemini yeteri kadar tanımadıklarından, öğrencilerin istenmedik hem okul içi hem de sınıf içi davranışlarına daha ılımlı bir yaklaşım içerisinde olabilirler. Öğretmenlerin mesleki tecrübeleri arttıkça sınıflarında daha otoriter bir kimliğe büründükleri görülmektedir. Şahin' in (2002) yaptığı araştırma da, bu araştırmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Özellikle cinsiyet, medeni durum, kıdem vb. kişisel özelliklerin disiplin modellerini seçmede etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin yaşları ile kullandıkları disiplin modelleri arasında yine Canter modeli lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre Canter modeli ile öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucu ortaya çıkarken, sınıflarda kullanılan diğer disiplin modelleri

arasında ise anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Burada öğretmenlerin yaşları arttıkça daha çok öğretmen kontrol merkezli disiplin modellerine yönelmektedirler. Mesleğe yeni başlayan ve yaşları az olan öğretmenler daha ılımlı, rehberlikçi, öğrenciye görev ve sorumluluk veren hem bireysel hem de grup çalışmalarına yönlendiren yaklaşımları daha çok benimsemektedirler. Yine öğretmenlerin yaşları ilerledikçe, sınıf içerisinde oluşan istenmedik öğrenci davranışlarına karşı genç öğretmenlere göre daha az tolerans göstermektedirler. Horner ve Sugai (2000) göre, sınıf ortamında şiddetten uzak öğrenme ortamları oluşturmanın, olumlu davranışı destekleme modellerine bağlı olduğu görüşünü ileri sürmektedirler.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri yani meslekte çalışma süreleri ile sınıflarında uyguladıkları disiplin modelleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, Canter modeli ile meslekteki kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, diğer disiplin modelleri ile mesleki kıdem arasında bir ilişki görülmemiştir. Öğretmenlerin, yaşlarında olduğu gibi mesleki kıdemleri de onların disiplin modelini seçmede etkili olduğu söylenebilir. Özellikle, yaş ve buna bağlı olarak mesleki kıdemleri arttıkça daha öğretmen merkezli, otoriter ve kuralcı disiplin modellerini daha çok tercih etmektedirler. Aslında beklenen

öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça, deneyimlerine paralel olarak daha ılımlı bir kişilik sergilemeleridir. Sınıfta disiplini sağlamada otoriter olmaktan çok, bilgi, beceri ve meslekteki ustalığı ile bunu yerine getirmelidir.

Araştırmada, öğretmenlerin formasyon eğitimi almaları ve hizmet içi eğitimlere katılmaları ile sınıflarında kullandıkları disiplin modelleri arasında anlamlı bir ilişkinin gözlenmemiştir. Aslında araştırmada beklenen öğretmenlerin hem formasyon eğitimi almaları hem de hizmet içi eğitim çalışmalarına katılan öğretmenlerin kullanacakları disiplin modelini seçmede etkili olmasıdır. Çünkü bu tür eğitimlerle öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerileri artarak mesleğe bakış açıları değişerek sınıf yönetiminde daha başarılı olabileceklerdir. Belki de, öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede daha çok geleneksel yöntemlerden yararlanmaları nedeniyle daha katı ve kuralcı modelleri tercih edilmektedirler. Bu tür eğitimlerle öğretmenlerin yeni ve çağdaş disiplin modellerinin sınıflarda uygulanmasını öğrenerek daha etkili bir sınıf yönetimi sağlayabilirler. Ancak, öğretmenlerin, hem okul çağındaki aldıkları formasyon eğitiminin, hem de okul sonrası verilen hizmet içi eğitimlerin yetersizliği nedeniyle disiplin modellerini kullanmada sıkıntı yaşadıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki yaşamlarında aldıkları ödüller (teşekkür, takdir vb.) ile sınıflarında kullandıkları disiplin modelleri arasında Kounin modeli lehine anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda sınıflarında disiplin modellerinden Kounin modelini tercih eden öğretmenlerin mesleki yaşamlarında teşekkür, takdir ya da maaşla ödüllendirilmişlerdir. Grup yönetimi ve dalga etkisi konuları üzerine odaklanmış Kounin modelinde öğretmen, bilgi, deneyim ve yetenekleriyle sınıf içi istenmedik öğrenci davranışlarını önlemeye çalışmaktadırlar. Öğretmenlerin ödüllendirilmesinin temelinde yatan, onların başarılarıdır. Ancak, başarılı öğretmenler, ödüllendirilir. Başarılı öğretmen, çalışkan öğretmendir. Bu öğretmen, öğretim sürecini dolu dolu geçiren öğretmendir. Bu tür davranışlar sergileyen öğretmenler, otoriter bir sınıf yönetimi yerine daha esnek ve insancıl bir yaklaşım içerisinde yönetmektedirler (Tertemiz, 2000:83).

Öğretmenlerin iş doyumları ile sınıflarında uyguladıkları disiplin modellerine ilişkin elde edilen verilere bakıldığında, Canter ve Glasser modeli lehine anlamlı bir ilişki görülürken, diğer modeller arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Özellikle araştırmadan elde edilen bulgulara göre Canter ve Glasser modelindeki bu farklılıklar, iş doyumunu

yüksek, orta ve düşük olan öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Bu da Canter ve Glasser modelini uygulayan öğretmenlerin, yaptıkları işten memnun olduklarını ifade ederken, diğer modelleri kullanan öğretmenlerin yaptıkları işten o kadar da memnun olmadıkları söylenebilir. İş doyumu yüksek olan öğretmenlerin disiplin modellerini seçmede Canter ve Glasser modelini tercih ettikleri görülmektedir. Bu konuda öğretmenler üzerine yapılan araştırmalarda öğrencilerin başarıları ile öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları disiplin modelleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Öğrenciler, ister başarılı isterse başarısız olsunlar, bu durum öğretmenlerin disiplin modelini belirlemede bir etken oluşturmamaktadır. Başarılı öğrencilerin sınıf içi istenmedik davranışları gösterme düzeylerinin düşük olması beklenir. Çünkü öğrenci sınıf içerisinde disiplini bozucu davranışlar göstermek yerine, sınıf içi aktivitelerle ilgilenirler.

Araştırmada öğrencilerin başarı düzeyleri ile sınıflarında kullandıkları disiplin modelleri arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır. Bu da öğretmenlerin sınıflarında uygulayacakları disiplin modellerine karar verirken, öğrencilerin derslerdeki başarı düzeylerini göz önünde bulundurmadan daha çok onların sınıf içi davranışlarıyla ilgilendikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin sistem içerisinde buldukları eğitim kademesi ile kullandıkları disiplin modelleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına baktığımızda, sadece Glasser modelinde fark anlamlı iken, diğer disiplin modelinde anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Özellikle ilköğretim birinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin daha çok sorumluluk duygusu kazandırma, hayata ilişkin ihtiyaçları karşılayabilme bilinci kazandırma ve öğrencilerin kendi kendilerini denetleyerek görevlerini yerine getirme gibi davranışlar, Glasser modeli kullanılarak yerine getirilmeye çalışılır. Araştırmada özellikle Glasser modelini benimseyen öğretmenlerin, eğitim ortamlarında daha çok öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarını benimsemiş olmaları nedeniyle, disiplini sağlamada; öğrencilere sorumlulukların verilmesi istenmedik davranışların çıkmasını engellemektedir.

Bu araştırmanın sonucunda, kadın öğretmenlerin daha çok Öğretmen etkisiz eğitim, Davranış değişikliği ve Akıl-sonuç modelini kullandıkları; evli, yaşlı ve kıdemli öğretmenlerin daha fazla Canter modelini tercih ettikleri; formasyon ve hizmetiçi eğitim yoluyla sınıf yönetimi dersi alanlarla almayanların disiplin modellerini tercih etmeleri arasında hiçbir farklılığın bulunmadığı; teşekkür alan öğretmenlerin Kounin modelini kullandıkları; işdoyumu yüksek olan

öğretmenlerin daha çok Canter ve Glasser modellerini kullandıkları; öğrencilerin başarı düzeylerinin, öğretmenlerin disiplin modellerini seçmelerinde etkili olmadığı; ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin daha çok Glasser modelini tercih ettikleri saptanmıştır.

5. KAYNAKLAR

- Aksoy, N. (2003). "Sınıfta Disiplin ve Öğrenci Davranışının Yönetimi". *Sınıf Yönetimi*. (Ed: Mehmet Şişman ve Selahattin Turan). Pegem A Yayıncılık, Ankara (155-179).
- Canter, L. (1976). *Assertive Discipline: A Take-charge Approach for Today's Educator*. CA: Seal Beach, Canter and Associates.
- Celep, C. (2000). *Sınıf Yönetimi ve Disiplin*. Ankara: Anı Yayınları.
- Celep, C. (2002). *Sınıf Yönetimi ve Disiplin*. Ankara: Anı Yayınları.
- Cemaloğlu, N. ve Kayabaşı, Y. (2007). Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi ile Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Modelleri Arasındaki İlişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (2), 123-155.
- Cemaloğlu, N. (2007). Disiplin ile İlgili Kavramlar, İlkeler ve Uygulamalar. *Milli Eğitim*, 36 (175), 8-24.
- Cotton, K. (2004). School wide and Classroom Discipline. <http://www.nwrel.org/scpd/sirs> (18 Ocak 2004).
- Dreikurs, R. , Grundwald, B. ve Pepper, F., (1982). *Manting Sanity In The Classroom: Classroom Management Techniques* (2nd ed). New York: Harper Row.
- Edwards, C. H. (1997). *Classroom Discipline and Management*. New Jersey. Printice Hall.,Inc.
- Eggen, P. ve Kauchak, D. (2001). *Educational Psychology*. Ohio:Merril Prentice Hall.
- Glasser, W. (1990). *The Quality School: Managing Students Without Coercion*. New York: Harper and Row.
- Gordon, T. (1974) *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*.(Çev. Emel Aksoy) İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Horner, R. H., ve Sugai, G. (2000). School-wide Behavior Support: An Emerging Initiative. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 231-253.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Teknikleri*. (9. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Keller, F.(1969). *Learning Reinforcement Theory*. New York:Random House.

- Kounin, J. (1977). Discipline and Group Management in Classrooms. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Lewis, B. (1994). Helping Johnny be Good. Vocational Education Journal, 69 (2), 85-96.
- Pala, A. (2005). Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Önlenmesi İçin Disiplin Modelleri. Sosyal Bilimler Dergisi, 14 (2), 1-9.
- Tertemiz, N. (2003). “Sınıf Yönetimi ve Disiplin”. Sınıf Yönetimi. (Ed. Leyla Küçükahmet) Nobel Yayıncılık. Ankara (67-102).
- Yüksel, G. (2003). “Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama”. Sınıf Yönetimi. Nobel Yayıncılık. Ankara (105-124).