



# Researcher: Social Science Studies

(2017) Cilt 5, Sayı IV, s. 91-103

**RSSS**  
ISSN:2148-2691

## Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Disiplin Modelleri Tercihlerinin Ve Tercihlerine Bağlı Olarak Oluşturdukları Sınıf Disiplin Tasarımlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bengisu KOYUNCU <sup>1</sup>

### Özet

Bu araştırmanın amacı, Pedagojik Formasyon Sertifika Eğitim Programı 'na katılan öğretmen adaylarının tercih ettikleri sınıfta disiplin uygulama modellerinin belirlenmesidir. Çalışma için araştırma amacına uygun olarak nicel araştırma modelleri içerisinde yer alan tarama araştırması modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri, 2012-2013 eğitim öğretim yılında, Mimar Sinan Üniversitesi bünyesinde yürütülen Pedagojik Formasyon Sertifika Eğitim Programı'na devam eden 182 öğretmen adayı üzerinden toplanmıştır. Araştırmaya toplam 182 öğretmen adayı katılmış olup, yüzde 71.4'ü kız (130), yüzde 28.6'sı (52) ise erkektir. Öğretmen adaylarının yüzde 21.4'ünün 0-1 yıl deneyimi, yüzde 18.7'sinin 1-5 yıl deneyimi, yüzde 15.9'unun 5-10 yıl deneyimi ve yüzde 13.2'sinin ise 10 yıldan fazla deneyimi bulunmaktadır. Araştırmada veri toplamak için, araştırmacı tarafından hazırlanan bir form oluşturulmuştur. Bu formda branş, cinsiyet, sınıf deneyimi, disiplin uygulama modeli tercihi ve modeli neden tercih ettiklerini içeren çoktan seçmeli sorular yer almaktadır. Araştırma kapsamında değişkenlere ait sıklık ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adayları en çok (% 29.3) Ginot modeli tercih etmiş olup, bunu sırasıyla sorumluluğa dayalı sınıf yönetim modeli (%24.5), güvengen davranış modeli (%20.1), davranış değiştirme modeli (%14.7) ve ussal sonuçlar modeli (%11.4) izlemektedir. Öğretmen adaylarının tercih ettikleri disiplin uygulama modeli sınıf tecrübelerine göre farklılık göstermektedir. Davranış değiştirme modeli en çok 10 yıl ve üzeri deneyime sahip olanlar (%37.5) en az ise okul deneyimi olmayanlar (%7.1) tarafından tercih edilmiştir. Ussal sonuçlar modeli, en çok deneyimi olmayanlar (%16.1) ve 0-1 yıl deneyimi olanlar (%17.9) tarafından tercih edilmiş olup, tecrübe arttıkça tercih edilme yüzdeleri düşmektedir. Ginot modeli de, en çok deneyimi olmayanlar (%37.5) tarafından tercih edilmekte olup deneyim arttıkça tercih edilme yüzdesi düşmektedir.

### Anahtar Kelimeler

sınıf yönetimi  
sınıf disiplin modeli  
aday öğretmen

<sup>1</sup> Yard.Doç.Dr., Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, bengisu.koyuncu@msgsu.edu.tr

## Examination of Class Discipline Designs Of Preservice Teacher Due to Preference of Classroom Management Discipline Models And Their Preferences in Terms Of Variable

### Abstract

The purpose of this research is to determine preferred in-class discipline practice models of preservice teachers, attending to the Pedagogical Formation Certificate Program. Aligned with the purpose of the study, a survey research model which is a quantitative research model was used. The research data were collected from 182 preservice teachers who were attending to the Pedagogical Formation Certificate Program in Mimar Sinan University in 2012-2013 academic year. Of the 182 preservice teachers participated in the research, 71.4% were females (130) and 28.6% (52) were males. 21.4 percent of preservice teachers have 0-1 years experience, 18.7 percent have 1-5 years experience, 15.9 percent have 5-10 years experience and 13.2 percent have more than 10 years experience. In order to, collect data, a form prepared by the researcher was employed. This form included multiple-choice questions such as, the reason for choosing their branch, gender, classroom experience, discipline practice model and the reason for choosing the model. The frequency and percentage distributions of the variables, within the scope of the research., were calculated. According to the findings of the research, the preservice teachers preferred the Ginot model (29.3%), followed by the social discipline model (24.5%) assertive discipline model (20.1%), behavioral change model (14.7%) and logic model (11.4%). The disciplinary practice model of preservice teachers differed according to the class experience. The behavior modification model was mostly chosen by participants having 10 years or more classroom experience (37.5%) and at least by participants having no school experience (7.1%). The rational outcome model was preferred by those with the least experience (16.1%) and those with 0-1 years experience (17.9%), and the percentages of preference decreased as the years of classroom experience becomes longer. The Ginot model is also preferred by those with the least experience (37.5%), and as the experience increases, the percentage of preference decreases.

### Keywords

classroom management  
classroom management  
discipline  
preservice teacher

## GİRİŞ

Öğrenme sürecindeki etkinliklerin sunulduğu ortam olarak sınıf, çok boyutlu ve kaotiktir. Bu nedenle, öğretmenin bütünde birçok etkeni görmesi ve yönetmesi beklenir. Bu yolla aynı zamanda okulun yönetimine de destek vermesi beklenir. Öğretmenler genel olarak sınıf yöneticisi olarak öğretim ortamını hazırlaması, öğrenci iletişim becerilerinin geliştirmesinde rehberlik etmesi, bireyler arası ilişkileri kurallar çerçevesinde düzenlemesi, öğretim etkinliklerini planlaması, öğretim materyallerini ve ortamını hazır hale getirmesi, öğrenmeyi sağlayacak faaliyetleri gerçekleştirmesi, öğrencileri öğrenmeleri için motive etmesi, öğrenci davranışlarını yönetmesi, ölçme ve değerlendirme işlemlerini yapması beklenir (Demirel, 2005). Bu süreç içinde öğretmenlerin eğitim-öğretim ortamındaki temel görevlerinden biri de öğrencilerin öğrenmelerine rehberlik etmesidir. Çoğu zaman süreç planlandığı gibi gitmez ve öğretmen, öğrenciden, ortamdaki, konudan, kendisinden, okuldan kaynaklanan çok sayıda problemle karşılaşır. Öğrencilerden kaynaklanan nedenler bunların

içerisinde en fazla orana sahiptir ve öğretmeni çoğu zaman daha fazla meşgul ederler. Öğretmen etkili bir öğretim için problemleri teşhis etmeli ve çözüm bulmalıdır, aksi durumda istediği başarıyı elde edemez (Başar, 2003).

Öğrencilerin kendilerinin ve diğer öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen eylemleri istenmeyen davranışlar olarak kabul edilir (Burden, 1995). İstenmeyen davranışlar, diğer öğrencilere zarar vermeye, dersi bölmeye, öğretmen otoritesine karşı çıkmaya, öğrenmeyi reddetmeye, görevleri yapmamaya vb. yönelik olan her türlü eylemi içerir (Burden, 1995; Charles, 1996; Öztürk, 2002). İstenmeyen öğrenci davranışları bir sonuç olup, çok sayıda ve farklı nedenlerden kaynaklanıyor olabilir. İnsanoğlunun psikolojik ve sosyal açıdan çok karmaşık bir canlı olması, davranışların nedenlerinin kaynağını da kişiye göre farklılaştırmaktadır. Ailelerin çocuklarını yetiştirme biçimleri, onlara karşı tutum ve davranışları, öğrencilerin sosyal ortamı, öğretmenin tutum ve davranışları, öğretim programı, konunun güçlüğü, sınıfın fiziksel durumu, okul ortamı, sınıftaki sosyal yapı istenmeyen davranışların nedenlerinden bazılarıdır (Celep, 2002; Edwards, 1993).

İstenmeyen öğrenci davranışlarını ortadan kaldırmak, okul yönetimi ve velinin desteği alınmak suretiyle temelde öğretmenin görevidir (Başar, 2004). Sorunların çözümü aşamasına gelindiğinde, birçok araştırmanın sonucu öğretmenler arasında uygulamada farklılıkların olduğunu göstermektedir (Alkan, 2007; Çankaya ve Çanakçı 2011; Çetin, 2013; Kılıçoğlu, 2015; Keleş, 2010; Keskin, 2009; Sadık, 2006). Öğretmenlerin bu farklı uygulamalarını sınıflayan, farklı felsefi veya sosyal kuramların bakış açılarını yansıtan çok sayıda sınıf yönetimi disiplin modeli ortaya konmuştur. Bunlardan en çok bilinenler; davranış değiştirme modeli, güvengen disiplin modeli, sorumluluğa dayalı davranış değiştirme modeli, ussal sonuçlar modeli, ginott modeli, gerçeklik terapisi, insanlararası ilişkileri, çözümleme modeli, öğretmen etkililiği modeli, dobson modelidir (Celep, 2004; Tertemiz, 2003). Bu çalışmada bu modellerden isimleri sıralanan ilk beşi üzerinde çalışma yürütülmüştür.

**1. Davranış değiştirme modeli:** Davranışçı öğrenme modeline dayanmakta olup, ödül ve ceza yoluyla öğrencilerin davranışlarının şekillendirilmesini önerir. Öğrencilere verilecek maddi ve sosyal ödüller, onlarla yapılacak davranış sözleşmeleri davranışlarını yönlendirecektir. Modele göre öğrenci istenmeyen davranışları öğrenmiştir, eğer bu davranışlara sevk eden durumlar keşfedilirse öğrenci doğru davranışı yapmaya da yönlendirilebilir. Sınıf yönetimindeki olumlu, olumsuz pekiştireç kullanımı, sınıf kuralı belirleme, davranmış kazandırma ve davranış söndürme teknikleri bu modele dayanır (Celep, 2004; Edwards, 1993).

**2. Güvengen sınıf yönetimi model:** Öğretmenlerin sınıf yönetiminde sorumluluklarını etkili şekilde yerine getirme yükümlülükleri nedeniyle kurallar koyma, belirli sınırlar çizme ve bunları uygulama haklarının olduğu görüşüne dayanır. Öğretmen kendi yeteneklerine güvenerek kurallar belirlemeli ve öğrencileri bu kurallarla uyma konusunda yönlendirmelidir. Öğretmen kuralları net olarak belirlemeli, ödül ve cezaları ortaya koymalıdır (Aksoy, 2001; Marzono, 2009; Tertemiz, 2003). Modeli ortaya koyan Canter (1989), öğretmenin yapması gerekenleri onun hakkı olarak tanımlamıştır. Öğrencilerin de aynı şekilde öğretmen davranışlarını yönlendirici hakları vardır. İki grup birbirlerinin hak ve sorumluluklarına saygı göstermelidir.

**3. Sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi modeli:** Bu model, sınıf ortamının öğrencilerde sorumluluk ve özdisiplin bilinci geliştirilerek sağlanacağını vurgular. Disiplin diğer her şey

gibi öğretilbilir bir inançtır. Öğrencilerle birlikte temel kurallar belirlenir ve öğrenciler bu kuralların gerekliliğine inandırılır, bu sayede kuralların kendi iyilikleri için olduğunu anlarlar. Öğrencilere ceza ve ödül vermek yerine onlara sorumluluk duygusu aşılanmalıdır (Charney, 2002). Model özellikle öğrencilerin kendi davranışları ve sonuçları hakkında farkındalıklarını ortaya çıkarma üzerine odaklanır (McPherson and Rogers, 2008).

**4. Ussal sonuçlar modeli:** Etkileşimli sınıf yönetimi yaklaşımları içerisinde yer almakta olup insancıl yaklaşım içerir. Dreikurs tarafından ortaya atılan bu modelde, öğrencilerin sınıf içindeki problem davranışlarının kaynağı olarak aidiyet duygusunun olmaması gösterilir. Eğer öğrenciler kendilerini okula, sınıfa, derse ait hissetselerdi, diğer öğrenciler ve öğretmenler tarafından kabul görselerdi sınıfta öğretimi bozacak problem davranışlar sergilemezlerdi. Öğrenciler sınıf içerisinde varlıklarını gösterebilmek için, negatif anlamda dikkat çekici, güç sahibi olduklarını gösteren, davranışlar sergilerler. Bunlarla dikkat çekmezlerse öğretmenden, okuldan öğ alma yönünde eylemlerde bulunurlar. Bunlardan farklı olarak hiçbir şey yapmamayı da tercih edebilirler. Öğretmen aidiyet duygusunu geliştirecek etkinlikler yoluyla öğrencilerin sergiledikleri tüm bu olumsuzlukları ortadan kaldırılabılır (Aksoy, 2001; Charles, 1996).

**5. Ginott modeli:** Öğrenciler ve öğretmen arasındaki etkili iletişimi temel alır. Öğrencilerinin gözlemleyen, onların özelliklerini, ilgi alanlarını, ihtiyaçlarını bilen ve aralarındaki farklılıkları dikkate alarak hareket eden öğretmenler sınıfı daha etkili yönetirler. Öğretmen her daim sözleriyle ve davranışlarıyla öğrencilere örnek olmalıdır. Öğretmen bir sorun olduğunda öğrenciyle değil sorunla ilgilenmelidir. Ginott, öğrencilerin eleştirilmesinin ve etiketlenmesinin olumsuz davranışların temeli olduğunu vurgular. Öğretmen eleştirmek yerine onları başarmaları için motive etmeli ve tavsiyelerde bulunmalıdır. Ginott olumsuz davranışlar için cezalandırma yoluna gidilmesini önermez. Bu tür davranışlar karşıt tepki oluşturur ve faydadan çok zarar doğururlar (Taylor, 2004).

Öğretmen yetiştirmede önemli öğelerden biri de aday öğretmenlere öğretim ortamının yönetimi bilgisinin verilmesidir. Bu anlamda öğretmen yetiştiren kurumlarda “sınıf yönetimi” dersi aday öğretmenlerin gelişimlerine rehberlik etmektedir. Ancak öğretim ortamının çok boyutlu ve kaotik bir ortam olduğu düşünülürse bu anlamda bu dersin kuram uygulama bütünlüğünde verilmesinin daha uygun olacağı söylenebilir. Çünkü etkili eğitim-öğretim için, öğretmenin uygun ortam oluşturma becerisine sahip olması gerektiği kabul edilir (Charles, 1996). Öğretmenlerin, genelde kendi deneyimlerine dayalı olarak sınıfı yönettikleri (Türnüklü, 2005) görülmüştür. Sınıf yönetimi öğrencinin gelişimi ve öğrenme sürecini etkilemektedir (Erden & Akman 2002). Öğrenme ortamının etkiliğini arttıran etmenlerden biri de sınıf yönetimi sürecinde disiplin modellerini etkili kullanmaktır. Yenilenen eğitim programının temel öğrenme yaklaşımı olan yapılandırmacılığın temel dayanağı olan öğrenme ortamında rehberlik yapmaları (Brooks & Brooks, 1993) için öğretmen adaylarının sınıf yönetim disiplin modellerine ilişkin becerilerini geliştirmek olduğu söylenebilir.

Sınıf yönetimi mesleğe yeni başlayan ve tecrübeli tüm öğretmenlerin temel odak noktasıdır (Weinstein, 1996). Fakat meslekte tecrübe kazandıkça öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarında farklılıklar oluşur. Bu fark öğretmen adayları ile mesleğe yeni başlayan öğretmenler arasında dahi görülebilir. Öğretmen adayları öğrencilerle karşılaştıklarında öğrenci merkezli ve etkileşime dayalı sınıf yönetimi yaklaşımlarından kural merkezli yaklaşımlara doğru bir dönüşüm yaşarlar (Kaya, Lundeen ve Wolfgang, 2010; Polat, Kaya,

ve Akdağ, 2013). Hiç öğrenciyle karşılaşmamış öğretmen adayları kendilerine seçme imkanı sunulduğunda hümanistik yaklaşımları tercih ederken, öğretmenlik uygulamasına giden öğretmen adaylarının kurala, ödül ve cezaya dayalı geleneksel uygulamaları tercih ettikleri dahi görülür (Polat, Kaya, ve Akdağ, 2013). Öğretmen adaylarının bu tercihleri, öğretmenlere göre daha idealistik görüşe sahip olmalarından kaynaklanıyor olabilir (Rimm-Kaufman, Storm, Sawyer, Pianta ve LaParo, 2006). Tecrübeli öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalarda, daha çok ödül ceza odaklı, yerine göre hakaret ve fiziksel müdahaleyi de kapsayan geleneksel olarak adlandırabilecek sınıf yönetimi uygulamalarının tercih edildiği tespit edilmiştir (Alkan, 2007; Çankaya, Çanakçı 2011; Çetin, 2013; Kılıçoğlu, 2015; Sadık, 2006).

Sınıf yönetiminin etkin bir şekilde oluşturulması öğrenme sürecinin etkililiğini arttırmaktadır. Özellikle öğrencilerin yaşam ve öğrenme alanını birleştiren bir ortam olarak sınıf, öğretmenin seçtiği sınıf yönetimi disiplin modeline göre farklılık oluşturur. Bu süreci etkin kılmak amaçlı öğretmen adaylarına, kuramsal bilgilerini alanda uygulamaya dönüştürmelerine olanak sağlayıcı kuram-uygulama bütünlüğün içerisinde verilmesi mesleki gelişimlerini destekleyecektir ve öğretmen adaylarının pratik yapma becerilerini geliştirecektir. Bu süreçte, Pedagojik Formasyon Sertifika Eğitim Programı na devam eden öğretmen adaylarına sınıf yönetimi disiplin modellerini uygulamada nasıl davranacakları sorgulanmıştır. Bu yolla mesleki tecrübenin disiplin modeli tercihinine etkisini, kuram ve uygulama bütününde sınıf yönetimi literatürüne katkı sağlayacaktır.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu çalışma, Pedagojik Formasyon Sertifika Eğitim Programı 'na katılan öğretmen adaylarının tercih ettikleri sınıfta disiplin modellerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmada araştırma amacına uygun olarak nicel araştırma modelleri içerisinde yer alan tarama araştırması modeli kullanılmıştır. Tarama araştırması, araştırmaya katılan bireylerin belirli özelliklerini, görüşlerini, tutumlarını belirlemek amacıyla yapılır. Bu çalışmada araştırmanın yapıldığı zaman diliminde anlık bir fotoğraf çekilmiş olur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının sınıf disiplin modelleri tercihleri, sınıf deneyimleri ve bölümleri belirlenmiştir.

### Araştırma Grubu

Araştırma verileri, 2012-2013 eğitim öğretim yılında, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi bünyesinde yürütülen Pedagojik Formasyon Sertifika Eğitim Programı 'na devam eden 182 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırmacı, sorumlusu olduğu Sınıf Yönetimi dersine devam eden öğrencilerin tamamına uygulamayı yapmıştır. Araştırmaya toplam 182 öğretmen adayı katılmış olup, yüzde 71.4'ü kız (130), yüzde 28.6'sı (52) ise erkektir. Araştırmaya toplam 22 farklı branştan öğretmen adayı katılmış olup çoğu (124), Müzik, Türk Dili ve Edebiyatı, Matematik, Resim ve Tarih branşlarından. Öğretmen adaylarının yüzde 30.8'inin daha önce hiç sınıf deneyimi olmamıştır. Bunun yanında, yüzde 21.4'ünün 0-1 yıl deneyimi, yüzde 18.7'sinin 1-5 yıl deneyimi, yüzde 15.9'unun 5-10 yıl deneyimi ve yüzde 13.2'sinin ise 10 yıldan fazla deneyimi bulunmaktadır (Bkz. Tablo 1). Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'na öğretmen olarak atanmanın yapılabilmesi için ya Eğitim Fakültelerinden mezun olmak ya da diğer fakültelerden mezun olup Pedagojik formasyon belgesi almış olmak gerekmektedir. Pedagojik formasyon belgesi olmayanlar, özel kurslarda veya Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde ders ücreti karşılığı çalışabilmektedir. Bundan dolayı

Pedagojik Formasyon Sertifika Eğitim Programı'na katılanların sınıf deneyimi olabilmektedir.

**Tablo1.** Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının branş ve cinsiyet dağılımları

Değişkenler		N	%
Branş	1 Müzik	40	21.9
	2 Türk Dili ve Edebiyatı	27	14.8
	3 Matematik	24	13.1
	4 Resim	19	10.4
	5 Tarih	14	7.7
	6 Sosyoloji	10	5.4
	7 Sanat Tarihi	7	3.8
	8 İlahiyat	6	3.3
	9 Hemşirelik	6	3.3
	10 Endüstri Ürünleri Tasarım	5	2.7
	11 Sinema TV	4	2.2
	12 Takı Teknolojisi ve Kuyumculuk	4	2.2
	13 Geleneksel Türk El Sanatları	4	2.2
	14 Felsefe	3	1.6
	15 Psikoloji	2	1.1
	16 Heykel	1	0.5
	17 Fotograf	1	0.5
	18 Gazetecilik	1	0.5
	19 Mimarlık	1	0.5
	20 İç Mimarlık	1	0.5
	21 Rekreasyon	1	0.5
	22 Biyoloji	1	0.5
Cinsiyet	1 Kız	130	71.4
	2 Erkek	52	28.6
Sınıf Deneyimi	1 Okul deneyimi yok	56	30.8
	2 0-1 yıl deneyimli	39	21.4
	3 1-5 yıl deneyimli	34	18.7
	4 5-10 yıl deneyimli	29	15.9
	5 10 yıl üzeri deneyimli	24	13.2
<b>Toplam</b>		<b>182</b>	<b>100.0</b>

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak için Pedagojik Formasyon Sertifika Eğitim Programı 'na devam eden öğretmen adaylarına sınıf yönetimi disiplin modellerini uygulama sürecinde nasıl tercih edecekleri sorulmuştur. Öğretmen adaylarından "sınıf yönetimi sürecinde hangi sınıf disiplin modelini tercih edersiniz? Sınıf disiplin modeli tercih ederken;

1. yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını,
2. alan mezunu olduğu dersin genel özelliklerini,
3. bireysel (öğretmen adayın) özelliklerini dikkate alarak "okul, sınıf, öğretmen, öğrenci" açısından ele almaları beklenmiştir.

Katılımcılar, yukarıda belirtilen özellikleri dikkate alarak, tercih ettikleri sınıf disiplin modelini sınıfta 15 dakika diğer öğretmen adayı arkadaşlarına neden-sonuç ilişkisinde sunmuştur. Diğer öğretmen adaylarının soru ve önerilerini dikkate alarak tercih ettiği sınıf

disiplin modeli üzerinde gerekli düzenlemeleri yaparak sınıf yönetimi dersi sorumlusu'na ödev olarak teslim etmiştir.

Öğretmen adaylarının tercih ettikleri sınıf yönetimi disiplin modelleri farklı değişkenler (cinsiyet, yaş, mezun olduğu bölüm, meslekte geçirdiği yıl ve ücretli olarak öğretmenlik yapıp-yapmadıkları) açısından incelenmiştir.

Araştırmada veri toplamak için, araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi toplama formu oluşturulmuştur. Bu formda öğretmen adayının cinsiyet, alan uzmanlığı (branş), okul deneyimi ve tercih ettiği sınıf disiplin modeli bilgisi çoktan seçmeli soru aracılığı ile toplanmıştır. Çalışma kapsamında öğretmen adaylarına tercih etmeleri için beş disiplin uygulama modeli sunulmuştur: Davranış değiştirme modeli, güvengen davranış modeli, sorumluluğa dayalı sınıf yönetim modeli, ussal sonuçlar modeli, ginot modeli.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri 2012-2013 eğitim öğretim yılı güz yarıyılı içerisinde araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmacı veri toplama öncesi, sınıf yönetimi dersi içerisinde öğretmen adaylarına disiplin modellerini örnek olaylara dayalı olarak detaylı olarak açıklamıştır.

Öğretmen adaylarının oluşturdukları "sınıf disiplin modeli tercihi" ödevleri üzerinden elde edilen nitel veriler yüzde (%) ve frekans olarak ifade edilmiştir. Araştırma verileri SPSS 22.0 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında değişkenlere ait sıklık ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır. Aynı zamanda bu veriler, öğretmen adaylarının çalışmalarında belirttikleri görüşler ile desteklenmiştir.

### BULGULAR

Bulgular bölümünde öğretmen adaylarının disiplin uygulama model tercihleri, branşlarına ve sınıf deneyimlerine göre çapraz tablolar yapılarak incelenmiştir. Tablo 2'de öğretmen adaylarının tercih ettikleri sınıfta disiplin uygulama modelinin okul deneyimlerine göre dağılımları yer alıyor.

**Tablo 2.** Tercih edilen disiplin uygulama modelinin okul deneyim süresine göre dağılımları

Okul Deneyimi	Davranış Değiştirme Modeli		Güvengen Davranış Modeli		Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetim Modeli		Ussal Sonuçlar Modeli		Ginot Modeli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Okul Deneyimi Yok	4	7.1	5	8.9	17	30.4	9	16.1	21	37.5	56	100
0-1 Yıl	3	7.7	10	25.6	5	12.8	7	17.9	14	35.9	39	100
1-5 Yıl	4	11.8	7	20.6	11	32.3	3	8.8	9	26.5	34	100
5-10 Yıl	7	24.1	9	31.0	6	20.7	1	3.5	6	20.7	29	100
10 Yıl ve Üzeri	9	37.5	6	25.0	4	16.7	1	4.2	4	16.6	24	100
<b>Toplam</b>	<b>27</b>	<b>14.7</b>	<b>37</b>	<b>20.1</b>	<b>43</b>	<b>24.5</b>	<b>21</b>	<b>11.4</b>	<b>54</b>	<b>29.3</b>	<b>182</b>	<b>100</b>

Araştırmanın yöntem bölümünde de bahsedildiği üzere öğretmenlik formasyonu almak için başvuran öğretmen adaylarının bazılarının çeşitli özel kurslarda öğretmenlik deneyimleri bulunmaktadır. Pedagojik Formasyon Sertifika Eğitim Programı 'na katılmaları

nedeniyle öğretmen adayı ifadesi kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının genel olarak tercih ettikleri sınıf disiplin modellerine bakıldığında, ilk sırada (% 29.3) Ginot modelinin yer aldığı, bunu sırasıyla sorumluluğa dayalı sınıf yönetim modeli (%24.5), güvengen davranış modeli (%20.1), davranış değiştirme modeli (%14.7) ve ussal sonuçlar modelinin (%11.4) izlediği görülüyor. Bu bulgulara göre tercih edilen modellerin benzer dağılımlar gösterdiği söylenebilir. Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının disiplin uygulama modelinin sınıf tecrübelerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Davranış değiştirme modelinin en çok 10 yıl ve üzeri deneyime sahip olanlar (%37.5) en az ise okul deneyimi olmayanlar (%7.1) tarafından tercih edildiği görülebilir. Deneyim arttıkça modelin tercih edilme yüzdesi de artmaktadır. Güvengen davranış modeli, en az okul deneyimi olmayanlar (% 8.9) tarafından tercih edilmiş olup diğer dört tecrübe grubunun yüzde dağılımları benzerdir. Sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi modeli, en çok deneyimi olmayanlar (% 30.4) ve 1-5 yıl arası deneyime sahip olanlar (% 32.3) tarafından en az ise 0-1 yıl (% 12.8) ve 10 yıl ve üzeri deneyime sahip olanlar (% 16.7) tarafından tercih edilmiştir. Ussal sonuçlar modeli, en çok deneyimi olmayanlar (%16.1) ve 0-1 yıl deneyimi olanlar (%17.9) tarafından tercih edilmekte olup, tecrübe arttıkça tercih edilme yüzdeleri düşmektedir. Ginot modeli ise en çok deneyimi olmayanlar (%37.5) tarafından tercih edilmekte olup deneyim arttıkça tercih edilme yüzdesi düşmektedir.

Tablo 3'te öğretmen adaylarının tercih ettikleri sınıfta disiplin uygulama modelinin bölümlerine göre dağılımları yer alıyor.

**Tablo 3.** Tercih edilen disiplin uygulama modelinin bölümlere göre dağılımları

Branşlar	Davranış Değiştirme Modeli		Güvengen Davranış Modeli		Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetim Modeli		Ussal Sonuçlar Modeli		Ginot Modeli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Müzik	7	17.5	10	25.0	4	10.0	7	17.5	12	30.0	40	100.
Türk Dili ve Edebiyatı	5	18.5	4	14.8	6	22.2	2	7.4	10	37.0	27	100.
Matematik	2	8.3	3	12.5	9	37.5	4	16.7	6	16.2	24	100.
Resim	2	10.5	4	21.1	2	10.5	3	15.8	8	42.1	19	100.
Tarih	2	14.3	4	16.7	1	4.2	1	4.2	6	42.9	14	100.
Sosyoloji	1	10.0	2	20.0	4	40.0	-	-	3	30.0	10	100.
Sanat Tarihi	1	14.3	-	-	1	14.3	1	14.3	4	57.2	7	100.
İlahiyat	3	50.0	1	16.7	1	16.7	-	-	1	16.7	6	100.
Hemşirelik	-	-	1	16.7	2	3.30	1	16.7	2	33.3	6	100.
Endüstri Ü.T.	1	20.0	1	20.0	3	60.0	-	-	-	-	5	100.
Sinema TV	1	25.0	-	-	2	50.0	-	-	1	25.0	4	100.
Takı T.ve K.	-	-	2	50.0	2	50.0	-	-	-	-	4	100.
Geleneksel T.E.S.	-	-	3	75.0	1	25.0	-	-	-	-	4	100.
Felsefe	-	-	-	-	2	66.7	1	33.3	-	-	3	100.
Psikoloji	-	-	1	50.0	-	-	1	50.0	-	-	2	100.
Heykel	-	-	-	-	-	-	-	-	1	100.	1	100.
Fotoğraf	1	100.	-	-	-	-	-	-	-	-	1	100.
Gazetecilik	-	-	-	-	1	100.	-	-	-	-	1	100.



Mimarlık	-	-	1	100.	-	-	-	-	-	-	1	100.
İç Mimarlık	-	-	-	-	1	100.	-	-	-	-	1	100.
Rekreasyon	-	-	-	-	1	100.	-	-	-	-	1	100.
Biyoloji	1	100.	-	-	-	-	-	-	-	-	1	100.
<b>Toplam</b>	27	14.7	37	20.1	43	24.5	21	11.4	54	29.3	182	100.

Branşlara göre dağılıma bakıldığında, en çok öğretmen adayının bulunduğu Müzik bölümünde, en çok tercih edilen model Ginot modeli (%30.0) iken, en az tercih edilen model sorumluluğa dayalı sınıf yönetim modelidir (%10.0). Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde en çok tercih edilen model Ginot modeli (%37.0), en az tercih edilen model ussal sonuçlar modelidir (%7.4). Matematik bölümünde diğerlerinden farklı olarak en çok tercih edilen model sorumluluğa dayalı sınıf yönetim modeli (%37.5), en az tercih edilen model davranış değiştirme modeli olmuştur (%8.3). Resim bölümünde ise en çok tercih edilen model Ginot modeli (%42.1.0), en az tercih edilen model ussal sonuçlar modelidir (%10.5) (Bkz. Tablo 3).

Öğretmen adayı sayısı beş ve üzeri olan 10 bölümün en çok tercih ettikleri model incelenmiştir. Bu 10 bölüm içerisinde Ginot Modelini ilk sırada tercih edenlerin sayısı altıdır (Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Sanat Tarihi, Müzik, Resim, Hemşirelik). Üç bölüm (Matematik, Sosyoloji, Endüstri Ü.T.) sorumluluğa dayalı sınıf yönetim modelini, bir bölüm (İlahiyat) ise davranış değiştirme modeli tercih etmiştir (Bkz. Tablo 3).

## TARTIŞMA

Bu çalışmada öğretmen adaylarının, kendilerine sunulan beş sınıf yönetimi disiplin modeli içerisinde hangisini tercih ettikleri bölümleri ve sınıf deneyimleri açısından incelenmiştir. Genel dağılıma bakıldığında ilk sırada tercih edilen modelin Ginott modeli olduğu, bunu sırasıyla sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi modeli, güvengen davranış modeli, davranış değiştirme modeli ve ussal sonuçlar modelinin izlediği görülüyor. İlk üç modelin tercih yüzdeleri birbirine yakın iken, son iki model belirgin olarak diğerlerin daha az oranda tercih edilmiştir. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının çoğunlukla, ilk sıralarda etkileşime dayalı ve hümanist modelleri tercih ettikleri söylenebilir. Bu durumu öğretmen adayları ödevlerinde *“öğretmen öğrencisinin farklı aile, kültür, gelişim ve hazırbulunuşluk düzeyinde olduğunu bilmeli... öğrenciyi cezalandırmak yerine, öğrenci ile iletişime geçilmeli ya da uygun sorumluluk bilinci kazandırılmalı...”*. *“Öğrenme ortamında öğrenci ile birlikte karar verilmeli...”*. *“öğrenci eylemlerinin üzerinde düşündürülmeli... ceza verilmemeli...”*. *“Bana iyi davranılmasını beklediğimden ben de iyi davranırım.... öğrencilerimle iletişim kurarım”*. *“Öğrenme ortamı insancıl olmalı”*. *“...öğrenme ortamı öğrenciye fırsat tanımalı ve öğrenci kendini ifade edebilmeli”*.

Araştırma bulguları sınıf deneyimi açısından değerlendirildiğinde, hiç deneyimi olmayan öğretmen adaylarının en çok Ginott ve sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi modeli en az ise davranış değiştirme modeli ve güvengen davranış modeli tercih etmişlerdir. 10 yıl ve üzeri sınıf deneyimine sahip öğretmen adayları ise en çok davranış değiştirme modeli ve güvengen davranış modelini tercih etmişlerdir. Davranış Değiştirme Modelini tercih oranı sınıf deneyimi artışına paralel bir artış göstermektedir. Ginott modelini tercih oranı ise sınıf deneyimi arttıkça düşmektedir. Benzer şekilde ussal sonuçlar modelini tercih oranı da sınıf deneyimi arttıkça düşüş göstermektedir. Davranış değiştirme modeli, literatürde klasik olarak adlandırılan daha çok ödül ceza ve öğretmen tarafından belirlenmiş kesin kurallara dayalıdır (Edwards, 1993; Celep, 2004). Buradan öğrencilerle karşılaşma süresi arttıkça öğretmenlerin geleneksel olarak tanımlanan disiplin tekniklerine daha fazla başvurdukları

sonucuna ulaşılabilir. Öğretmen adayları ve öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalarda da bu araştırmanın bulgularına benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu çalışmalarda öğretmen adaylarının daha idealist, iletişime dayalı disiplin uygulamalarını tercih ederken öğretmenlerin daha ödül cezaya dayalı, yerine göre şiddet içeren disiplin uygulamalarını daha çok tercih etmekte ve uygulamaktadırlar (Kaya, Lundeen ve Wolfgang, 2010; Polat, Kaya, ve Akdağ, 2013) Polat, Kaya, ve Akdağ, 2013; Kılınçoğlu, 2015; Çankaya, Çanakçı 2011; Sadık, 2006; Alkan, 2007; Çetin, 2013). Ginott modeli, öğrencilerle etkili iletişim temeli üzerine kuruludur. Ödül ve ceza yerine, öğrencilerle iletişim kurma, onlara örnek olma gibi davranışları ön plana çıkarır (Taylor, 2004). Bu yaklaşımın öğrencilerle etkileşimin artmasına paralel olarak daha az tercih edildiği görülüyor. Öğretmen adayının ilk yıllarında iletişim temelli öğrenme ortamı oluşturma isteğinin, sınıfta farklı birey özellikleri ile birlikte öğrenmeyi yönetmekte zorlandığı süreçte klasik model olan davranış değiştirme sınıf disiplin modeline doğru yönelimi ile açıklanabilir. Aynı zamanda Ginot Modelinin pratikte uygulanması uğraş gerektireceğinden sınıf tecrübesi olanların bu modeli daha az tercih etmesine neden olmuş olabilir. Bunun yanında öğretmen adaylarının idealist olması ve sınıf yönetimini mevcut öğrencilik deneyimleriyle ilişkilendirmesi belki de kendisine nasıl davranılması gerektiğini bu tercihinin yansıttığı olması nedeniyle (Rimm-Kaufman, Storm, Sawyer, Pianta ve LaParo, 2006) Ginott modelinin daha tercih edilmiş olabilirler. Yine etkileşime ve aidiyet duygusunun artırılmasına dayalı bir model olan ussal sonuçları modelinin sınıf tecrübesi olmayanlarca daha fazla tercih ediliyor olması için de benzer yorumlar yapılabilir. Öğretmenler üzerinde yapılan bir çalışmada bu araştırmanın bulgularından farklı olarak, öğretmenler ilk sırada ussal sonuçlar modelini tercih etmişlerdir. İkinci sırada davranış değiştirme modelinin tercih edilmesi nedeniyle bu araştırmanın sonuçlarıyla kısmen uyumlu sonuç elde edildiği yorumunu getirilebilir (Cemaloğlu & Kayabaşı, 2007). Öğretmenlik deneyimi olan öğretmen adayları *“öğrencilerin öğrenmek için disipline ihtiyacı vardır”, “öğrenciler serbest bırakılırsa sınıfı yönetmek zor olur”, “yaşamda kurallar vardır, sınıfta da kurallar olmalı ve herkes bu kuralların dışına çıkmamalı”, “ders konusunun zamanında işlenmesi ve öğretilmesi için sınıfta katı kurallar olmalı.... ödül ve ceza olmalı”* şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlere göre hiç deneyimi olmayan öğretmen adaylarının en çok Ginott ve sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi modeli en az ise davranış değiştirme modeli ve güvengen davranış modeli tercih etmelerini açıklayabilir.

Bu çalışmada elde edilen oldukça ilgi çekici bulgu model tercihlerinin branşa göre değişiyor olmasıdır. Branşları Müzik, Türk Dili ve Edebiyatı, Resim ve Tarih olan öğretmen adayları Ginott modelini daha çok tercih ederken, Matematik ve Sosyoloji branşları sorumluluğa dayalı sınıf yönetim modelini tercih etmişlerdir. Ginott modeli öğrenci arasında etkileşime dayalı iken (Taylor, 2004) sorumluluğa dayalı sınıf yönetim modelinde öğrencilere sorumluluk aşılması (Charney, 2002) söz konusudur. Sorumluluğa dayalı model için öğretmen kontrolünün daha fazla olduğu söylenebilir. Buradan hareketle Matematik ve Sosyoloji branşları için öğretmen kontrolünün daha fazla olması beklentisinin daha yüksek olduğu sonucuna varılabilir. Öğretmen adayları; *“matematik sorumluluk isteyen bir derstir”, “matematik sorgulamaya dayalı bir derstir, öğrenci de davranışlarını sorgulamayı öğrenmeli, sorumluluk almalı”, “sosyoloji yaşam dersidir, öğrenci yaşam için sorumluluk almalı”, “sosyoloji yaşamı sorgular.... öğrenci sorumluluk almalı”, “müzik sevgi dersidir, o nedenle öğrenci sevmeyi öğrenmeli”, “öğrencinin daha insancıl olması için müzik temel derstir.... öğrenciye hümanist davranmalı”, “resim dersi öğrencinin kendisini tanımasına yardım eder... öğrenci ile etkili, rahat bir iletişim içinde olunmalı”, “resim dersi öğrenci merkezli işlenmesi gereken bir derstir”, “öğrenciye ben*

merkezli mesajlar verilmeli, böylece öğrenci resim dersinde kendini daha iyi tanır”, “öğrencinin kendi kültürünün, tarihini sorgulaması için sınıfta kendini rahat ifade etmeli”, “tarih sorgulamaya dayalı bir derstir... öğrenci ile etkili iletişim kurulmalı”, “edebiyat ifade dersidir... öğrencinin kendini ifade etmesine olanak tanınmalı”, “öğrencinin edebiyat dersinde rahat düşünmesi için öğrenme ortamı rahat olmalı”, “edebiyat dersi konuşmayı öğreten bir ders... öğrenci derste rahatlıkla konuşmalı” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu durumda öğretmen adayının mezun olduğu uzmanlık alanını tanımına göre sınıf disiplin modeli farklılaştığı söylenebilir.

Sonuç olarak öğretmen adaylarının genel olarak etkileşime, iletişime dayalı sınıf disiplin modellerini tercih etmişlerdir. Bununla birlikte, sınıf tecrübesi arttıkça öğretmen adayları etkileşim ve iletişime dayalı modelleri bırakarak kural ağırlıklı modellere geçiş yaptıkları söylenebilir. Öğretmenlerin disiplin modeli tercihlerinde branşlarının da belirleyici bir etkisi bulunmaktadır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda, öğretmen adaylarının disiplin model tercihleri altında yatan nedenler üzerine çalışma yapılabilir. Böylece genellikle tecrübeli öğretmenlerde görülen aşırı kural, ödül ve ceza odaklı sınıf yönetiminin önüne geçilmesi için öneriler geliştirilebilir.

#### KAYNAKÇA

Aksoy, N. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(1), 9-20.

Alkan H.B. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri ve okulda şiddet*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Niğde

Başar, H. (2004). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Brooks, J.G., & Brooks, M.G. (1993). *In search of understanding: the case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Burden, P. R. (1995). *Classroom management and discipline: methods to facilitate cooperation and instruction*. Longman Publishers.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA.

Canter, L (1989). Assertive discipline: More than names on the board and marbles. *The Phi Delta Kappan*, 71(1), 57-61

Canter, L. & Canter, M. (1992). *Assertive discipline: A take charge approach for today's educator*. California: Anter and Associates.

Celep, C. (2004). *Sınıf yönetimi ve disiplin*. Ankara: AnıYayınları.

Cemaloğlu, N. & Kayabaşı, Y. (2007). The relationship between the burnout level of teachers classroom management and discipline models. *Gazi University Journal of Educational Sciences*, 27 (2), 123-155.

Charles, C. M. (1996). *Building classroom management*, New York: Longman Publishes.

Charney, R. S. (2002). *Teaching children to care: Classroom management for ethical and academic growth*. Greenfield, MA: Northeast Foundation for Children.

Çankaya, İ., & Çanakçı, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla başa çıkma yolları. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(2), 307-316.

Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1).

Demirel, Ö. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme: Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Edwards, C. H. (1993). *Classroom discipline and management*. New York: Macmillan.

Erden, M. & Akman, Y. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Kaya, S., Lundeen, C., & Wolfgang, C. H. (2010). Discipline orientations of pre-service teachers before and after student teaching. *Teaching Education*, 21 (2), 157-169.

Keleş, Z. (2010). *İlköğretim okulları birinci kademe sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla baş etme yöntemleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Keskin, R. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Kılınçoğlu, C. (2015). *Sınıf içerisinde istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin baş edebilme yöntem ve teknikleri*. (Master's thesis, Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Marzano, R. J. (2009). *Classroom management that works*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc

Mcpherson, E., & Rogers, B. (2008). *Behaviour management with young children: Crucial first steps with children 3-7 years*. London: SAGE Publications.

Öztürk, B. (2002). *Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi, sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Polat, S., Kaya, S., & Akdağ, M. (2013). Öğretmen adaylarının sınıf disiplinine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 877-890.

Rimm-Kaufman, S. E.& Storm, M. D.& Sawyer, B. E.& Pianta, R. C., & Laparo, K. M. (2006). The Teacher Belief Q-Sort: A measure of teachers' priorities in relation to disciplinary practices, teaching practices, and beliefs about children. *Journal of School Psychology*, 44(2), 141-165.

Sadık, F. (2006). *Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş edilme stratejilerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi ve güvengen disiplin modeli temele alınarak uygulanan eğitim programının öğretmenlerin baş etme stratejilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Taylor, G. (2004). *Practical application of classroom management theories into strategies*. University Press of America, Lanham, MD, United States.

Tertemiz, N. (2003). *Sınıf yönetimi ve disiplin*. Küçükahmet, L. (Edt.), Sınıf yönetimi. Ankara: Nobel Yayınları.

Türnüklü, A. (2005). *İlkokullarda sınıf yönetimi*. Yayınlanmamış doktora tezi. University of Leicester, England.

Weinstein, C. S. (1996). *Secondary classroom management: Lessons from research and practice*. NY, NY: McGraw-Hill.