T.C.

HARRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA YAŞANAN DİSİPLİN PROBLEMLERİNİN ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Mustafa KARADAĞLI

ŞANLIURFA –2020

T.C.

HARRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA YAŞANAN DİSİPLİN PROBLEMLERİNİN ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Mustafa KARADAĞLI

Danışman

Doç. Dr. Mehmet Emin USTA

ŞANLIURFA -2020

T. C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı 175215009 numaralı Mustafa KARADAĞLI'nın hazırladığı **"Ortaöğretim Okullarında Yaşanan Disiplin Problemlerinin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi"** konulu **yüksek lisans** tezi ile ilgili tez savunması, 09/06/2020 tarihinde, saat 10:00'da yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin KABUL (başarılı) olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

09/06/2020

Sınav Jürisi	Unvan, Adı Soyadı	Kanaati	İmzası
Danışman	Doç. Dr. Mehmet Emin USTA	KABUL	
Üye	Prof. Dr. Refik BALAY	KABUL	
Üye	Doç. Dr. Mustafa ÖZMUSUL	KABUL	

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yapıldığını ve Enstitümüz Kurallarına Göre Düzenlendiğini Onaylarım.

09/06/2020

Prof. Dr. Şevket ÖKTEN
Müdür

Not: a) Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan alıntıların, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

b) Tez, HÜBAK'tan Bilimsel Araştırma Projesi mali destek ☐Almıştır ☐Almamıştır.

HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ORİJİNALLİK RAPORU VE BEYAN BELGESİ

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ

Adı-Soyadı : Mustafa KARADAĞLI
Öğrenci Numarası : 175215009
Enstitü Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Programı : Eğitim Yönetimi
Başlık : Ortaöğretim Okullarında Yaşanan Disiplin Problemlerinin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Yukarıda başlığı belirtilen Yüksek Lisans çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 157 sayfalık kısmına ilişkin, 20/05/2020 tarihinde şahsım/ danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, benzerlik oranı % 24'tür.

Uygulanan filtrelemeler:

1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
2- Kaynakça hariç
3- Alıntılar hariç/dâhil
4- 6 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Yukarıda bilgileri verilen tezli/tezsiz lisansüstü programlarda seminer, dönem projesi, tez vb Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu tarafından kabul edilen lisansüstü orijinallik raporu alınması uygulama esasları ile belirlenen azami benzerlik oranlarını aşmadığını ve bütün bilgilerin, akademik kurallara uygun olarak toplanıp sunulduğunu, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı, blok şeklinde alıntılar yapmadığımı ve tüm alıntıların bilimsel atıf kuralları çerçevesinde kaynağını gösterdiğimi, Yükseköğretim kurulu bilimsel araştırma ve yayın etiği yönergesi ile Harran Üniversitesi bilimsel araştırma ve yayın etiği yönergesinin 8. maddesinde yer alan etik ihlallerden her hangi birisinin yer almadığını, etik ihlal tespiti halinde, Enstitü yönetim kurulunca, diplomamın iptal edilmesini kabul ediyorum.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

20/05/2020
Mustafa KARADAĞLI

Yukarıda yer alan raporun ve beyanın doğruluğunu onaylarım20./05./2020

Doç. Dr. Mehmet Emin USTA

ÖZET

ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA YAŞANAN DİSİPLİN PROBLEMLERİNİN ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

KARADAĞLI, Mustafa

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mehmet Emin USTA

Haziran, 2020, 157 sayfa

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerini öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelemektir. Çalışmada disiplin problemlerinin nedenleri; ortaöğretimdeki öğretmenlerin cinsiyetine, görev yaptıkları okul türüne, görev yaptıkları okulların öğrenci mevcuduna, kıdemlerine ve mezuniyet durumlarına göre incelenmiştir. Aynı şekilde araştırmada disiplin problemlerinin nedenleri, ortaöğretimdeki öğrencilerin ise, cinsiyetine, bulundukları sınıf düzeyine, okudukları kitap sayısına ve ailenin aylık gelirine göre analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar üzerinden çözüm önerileri geliştirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 Eğitim-öğretim yılı Şanlıurfa il sınırında yer alan resmi ortaöğretim okullarında görev yapan 5.975 öğretmen ve bu okullarda eğitim gören 103.884 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmış ve 415 öğretmen ile 741 öğrenci örneklem grubuna dahil edilmiştir. Araştırmada, betimsel-ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın amaçlarını başarmak ve ortaöğretim okullarında disiplin problemleri hakkında ihtiyaç duyulan verilere ulaşmak için Pehlivan (2007), tarafından geliştirilen *"Okullarda Yaşanan Disiplin Problemlerinin Nedenleri Ölçeği"* kullanılmıştır.

1) Araştırma sonunda ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerinin nedenleri birinci aşamada öğretmenlerin cinsiyetine, mezuniyet durumlarına, kıdemlerine, görev yaptıkları okul türüne ve bu okullardaki öğrenci mevcuduna göre değerlendirilmiş ve ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenmiştir:

- Ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerinin nedenleri öğretmenlerin *cinsiyeti* bağlamında; *Aileden kaynaklanan nedenler boyutu ile öğrenciden kaynaklanan nedenler boyutunda* istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar ortaya koymuştur.
- Ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerinin nedenleri öğretmenlerin *mezuniyeti* bağlamında; tüm boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.
- Ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerinin nedenleri *öğretmenlerin kıdemi* bağlamında; *Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler Boyutu, Aileden Kaynaklanan Nedenler Boyutu, Okuldan Kaynaklanan Nedenler Boyutu, Başarısızlıktan Kaynaklanan Nedenler Boyutu ve Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler Boyutlarında* istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar ortaya koymuştur.
- Ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerinin nedenleri öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki *Öğrenci Sayısı* bağlamında; *Aileden Kaynaklanan Nedenler Boyutu* ile *Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler Boyutunda* istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar ortaya koymuştur.

2) Ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerinin nedenleri ikinci aşamada öğrencilerin cinsiyetine, sınıf düzeyine, okul türüne, okunan kitap sayısına ve ailenin aylık gelirine göre değerlendirilmiş ve ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibi değerlendirilmiştir.

- Ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerinin nedenleri öğrencilerin *cinsiyeti* bağlamında; tüm boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.
- Ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerinin nedenleri öğrencilerin bulundukları *Sınıf Düzeyi* bağlamında; öğrenciden kaynaklanan nedenler boyutu hariç olmak üzere, diğer tüm boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.
- Ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerinin nedenleri öğrencilerin öğrenim gördükleri *Okul Türü* bağlamında; öğretmenden kaynaklanan nedenler boyutu ile okuldan kaynaklanan nedenler boyutunda istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar ortaya koymuştur.
- Ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerinin nedenleri öğrencilerin okuduğu *Kitap Sayısı* bağlamında; tüm boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

- Ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerinin nedenleri öğrencilerin *Aylık Aile Geliri* bağlamında; tüm boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

3) Ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerinin nedenleri araştırmaya katılanların *Statüsüne* (öğretmen-öğrenci) göre değerlendirilmiş elde edilen sonuçlar tüm boyutlarda öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Disiplin, Ortaöğretim, öğretmen, öğrenci.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF DISCIPLINE PROBLEMS EXPERIENCED IN SECONDARY SCHOOLS ACCORDING TO VIEWS OF TEACHERS AND STUDENTS

KARADAĞLI, Mustafa

Master's Thesis

Department of Educational Sciences

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Mehmet Emin USTA

June, 2020, 157 pages

The aim of this study is to analyze discipline problems in secondary schools according to the opinions of teachers and students. In the study, the causes of discipline problems were examined according to the gender of secondary teachers and the type, student size, seniority and graduation status of school they work at. Similarly, the reasons of discipline problems in the study were analyzed according to the gender of the students in secondary education, the level of the class they were in, the number of books they read, and the monthly income of the family. Eventually some solutions were tried to be developed based on the obtained results.

The population of the research consists of 5,975 teachers working in official secondary education institutions which located in Sanliurfa province border and 103,884 students who studying in these schools in 2018-2019 academic year. Stratified sampling method and descriptive scanning model have been used and perceptions of 415 teachers and 741 students have been accepted as sampling. The "*Causes of Discipline Problems in Schools Scale*" developed by Pehlivan (2007) was used to achieve the objectives of the research and to reach the data needed about discipline problems in secondary schools.

1) Primarily, the reasons of the discipline problems experienced in secondary schools were evaluated according to teachers' gender, graduation status, seniority, type of school where they are working, and the student size of the schools. The results are summarized as follows:

- Reasons of discipline problems experienced in secondary schools within the context of teachers' gender; it revealed statistically significant results *in the context of family-related and student-related reasons*.
- Reasons of discipline problems in secondary education in the context of teachers' graduation; it was not statistically significant in all dimensions.
- Reasons of discipline problems experienced in secondary schools within the context of teachers' seniority; statistically significant results were revealed in the dimensions of teacher, family, school, failure, and students.
- Reasons of discipline problems experienced in secondary schools within the context of the number of students in the schools where teachers work; statistically significant results were revealed in the dimensions family and students.

2) Secondly, the reasons of discipline problems experienced in secondary schools were evaluated according to the gender of the students, the grade level, the type of school, the number of books read, and the monthly income of the family. The results are summarized as follows:

- Reasons of discipline problems experienced in secondary schools within the context of the gender of students; it was not statistically significant in all dimensions.
- Reasons of discipline problems experienced in secondary schools within the context of the class level of students; all dimensions were found statistically significant except for students.
- Reasons of discipline problems experienced in secondary schools within the context of school type; statistically significant results were revealed in the dimensions of the teacher and school.
- Reasons of discipline problems experienced in secondary schools within the context of the number of books read; it was not statistically significant in all dimensions.
- Reasons of discipline problems experienced in secondary schools within the context of the monthly income of the family it was not statistically significant in all dimensions.

3) The reasons of discipline problems in secondary schools were evaluated according to the status of the participants (teacher-student). According to the results obtained, it was found statistically significant in favor of teachers in all dimensions.

Keywords: Discipline, secondary education, teacher, student.

ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA YAŞANAN DİSİPLİN PROBLEMLERİNİN ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI II

ORİJİNALLİK RAPORU ve BEYAN BELGESİ III

ÖZET IV

ABSTRACT VII

İÇİNDEKİLER IX

KISALTMALAR XIII

TABLOLAR LİSTESİ XIV

EKLER LİSTESİ XV

GİRİŞ 1

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM DURUMU

I.1. ARAŞTIRMANIN ANA PROBLEMİ 4

I.2. ARAŞTIRMANIN AMACI 4

I.3.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ 5

1.4. SAYILTILAR 6

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI 7

1.6. ARAŞTIRMANIN ANAHTAR KAVRAMLARI 7

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE 8

2.2. EĞİTİM VE DİSİPLİN KAVRAMLARI 8

2.2.1. Eğitim Kavramı 8

2.2.2. Disiplin Kavramı 11

2.3. EĞİTİM KURUMLARI VE DİSİPLİN 20
2.3.1.Okulda Disiplin Kavramı 22
2.3.2. Okulda Yapıcı Disiplin Sağlamaya Yardımcı Faktörler 23
2.3.2.1. Etkin Bir Eğitim ve Öğretim Ortamı 23
2.3.2.2. Etkin Bir Rehberlik Servisi 24
2.3.2.3. Etkin Veli-Okul İşbirliği 24
2.3.2.4. Okul Binasının Amacına Uygun Kullanımı 25
2.3.3. Yapıcı Disiplin Anlayışına Bağlı Okul Disiplinin Özellikleri 25
2.3.4. Ortaöğretimde Disiplin Kavramı 26
2.3.5. Ortaöğretim Okullarında Etkili Disiplin 27
2.3.6. Ortaöğretim Okullarında Disiplin Olaylarının Nedenleri 31
2.3.6.1. Eğitim-Öğretim Programı İle İlgili Nedenler 32
2.3.6.2. Yaşanan Çevre İle İlgili Nedenler 33
2.3.6.3. Öğretmen ve İdare İlgili Nedenler 34
2.3.6.4. Eğitim ve Öğretim Ortamı ile İlgili Nedenler 35
2.3.6.5. Sağlık Sorunlarıyla İlgili Nedenler 36
2.3.6.6. Sosyal Nedenler 36
2.3.6.7. Öğrencinin Ruhsal Durumuyla İlgili Nedenler 37
2.4. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ VE DİSİPLİN 38
2.4.1. Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği 39
2.5. OKULDAKİ DİSİPLİNİN PAYDAŞLARI 40
2.5.1. Öğrenci 40
2.5.2. Öğretmen 41
2.5.3. Yönetim 42
2.5.4. Rehberlik Servisi 43
2.5.5. Program 44
2.5.6. Aile 45
2.6. DİSİPLİN TEORİ VE KAVRAMLARI 46
2.7. BAŞLICA DİSİPLİN TEORİLERİ 48
2.7.1. Yönetme Teorisi 48
2.7.2. Davranışçı Teori 48

2.7.3. Karışma Teorisi 49
2.7.4. Liderlik Teorisi 50
2.7.5. Seçme Teorisi 50
2.7.6. Geleneksel Disiplin Anlayışı 51
2.7.7. Modern Disiplin Anlayışı 53
2.8. DÜŞÜK DERECELİ ÖĞRETMEN KONTROL MODELLERİ 56
2.8.1. Ginot Modeli 57
2.8.2. Transaksiyonel Model 57
2.9. ORTA DERECEDE ÖĞRETMEN KONTROL MODELLERİ 58
2.9.1. William Gloser Modeli 58
2.9.2. Mantıksal Sonuçlar Modeli 59
2.9.3. Kounin Modeli 60
2.10. YÜKSEK DERECEDE ÖĞRETMEN KONTROL MODELLERİ 60
2.10.1. Canter Atılgan/Güvengen Disiplin Modeli 61
2.10.2. Davranış Değiştirme Modeli 61
2.10.3. F. Jones Modeli 62
2.10.4. Öğretmen Etkililiği Eğitim Modeli 62
2.11. DİSİPLİN VE DİSİPLİN SORUNLARI HAKKINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR 63
2.11.1. Türkiye'de Yapılmış Çalışmalar 64
2.11.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar 68

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ 73
3.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ 73
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI 76
3.4. VERİLERİN ANALİZİ 77
3.5. VERİLERİN TOPLANMASI 78
3.6. ARAŞTIRMANIN RAPORLAŞTIRILMASI 78

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. BULGULAR 79

4.1.1. Birinci Alt Problemle ilgili Bulgular 79

4.1.2. İkinci Alt Problemleriyle İlgi Bulgular 94

4.1.3. Üçüncü Alt Problemle İlgili Bulgular 105

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR 108

5.1.1. Birinci Alt Problemle ilgili Sonuçlar 108

5.1.2. İkinci Alt Problemle İlgili Sonuçlar 118

5.1.3. Üçüncü Alt Problemle İlgili Sonuçlar 122

5.2. ÖNERİLER 126

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler 126

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler 128

KAYNAKÇA 129

EKLER

KISALTMALAR

Akt. : Aktaran

ANOVA : Varyans Analizi

d : t- testi Etki Büyüklüğü

f : Frekans

N : Veri Sayısı

η 2 : Varyans Analizi Etki Büyüklüğü (eta-kare)

p : Anlamlılık Düzeyi

sd : Serbestlik Derecesi

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences

ss : Standart Sapma

t : t-Testi :Aritmetik Ortalama

vd. : ve diğerleri

% : Yüzde

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Eski ve Yeni Disiplin Anlayışı Karşılaştırması 18

Tablo 2: Araştırmanın Evrenine ilişkin Veriler 74

Tablo 3: Araştırmanın Örneklemine İlişkin Bilgiler 75

Tablo 4: Disiplin Problemlerinin Nedenleri Ölçeğinin Beşli Derecelendirme Ölçeği Puan Aralıkları 76

Tablo 5: Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-testi Sonuçları 79

Tablo 6: Mezuniyet Değişkenine İlişkin T-testi Sonuçları 81

Tablo 7: Kıdem Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları 82

Tablo 8: Okul Türü Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları 86

Tablo 9: Okul Öğrenci Sayısı Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları 91

Tablo 10: Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-testi Sonuçları 94

Tablo 11: Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları 95

Tablo 12: Okul Türü Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları 99

Tablo 13: Öğrencilerin Bir Yılda Okuduğu Kitap Sayısı Değişkenine İlişkin ANOVA Test Sonuçları 102

Tablo 14: Ailenin Aylık Gelir Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçlar 103

Tablo 15: Statü Değişkenine İlişkin T-testi Sonuçları 105

EKLER LİSTESİ **Sayfa No**

EK-1 Disiplin Problemlerinin Nedenleri Öğretmen Ölçeği ek s.1

EK-2 Disiplin Problemlerinin Nedenleri Öğrenci Ölçeği ek s.2

EK-3 Milli Eğitim Müdürlüğü Ölçek Uygulama İzin Onayı ek s.3

EK-4 Fatih Pehlivan Ölçek Kullanma İzin Onayı ek s.4

EK-5 Disiplin Kurulu Toplantı Tutanağı Örneği ek s.5

EK-6 Disiplin Kurulu Karar Defteri Örneği ek s.6

GİRİŞ

Ortaöğretim, birbirinden farklı programların uygulandığı liseleri ifade eder. Ortaöğretim Kurumu, *"Ortaöğretim kurumları, ortaokul veya imam-hatip ortaokulu üzerine öğrenim süresi dört yıl olan, yatılı ve/veya gündüzlü olarak eğitim ve öğretim veren kurumlardır. Belirli bir programa ağırlık veren bu okullara; Fen liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Anadolu Liseleri, Güzel Sanatlar Liseleri ve Spor Liseleri, Anadolu İmam-Hatip Liseleri, Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri, Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezleri ile Çok Programlı Anadolu liselerinden oluşur"* biçiminde tarif edilmiştir (MEB. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği Md.6).

Gün geçtikçe içinden çıkılmaz bir hale gelen okullardaki disiplinsizlik, başarıyı düşürmekte, velileri kaygılandırmakta, eğitimcileri yeni arayışlara sevk etmektedir. Örneğin, bu çalışma hazırlanırken farklı ortaöğretim okullarında birden fazla bıçaklama olayı meydana gelmiş ve bir ölüm vakası yaşanmıştır (www.urfadasin.com/urfa-da-karne-alan-ogrenciler-arasinda-bicakli-kavga-1-yarali), (www.gaziantepinhabercisi.com/haber/okul-cikisi-korkunc-cinayet), (www.sabah.com.tr/yasam/okulda-kavga-cikista-cinayet),(onedio.com/haber/okulda-cinayet-ogrencisi-tarafindan-bicaklanan-ogretmen-hayatini-kaybetti). Bu nedenle eğitim ve öğretimi olumlu veya olumsuz etkileyebilecek olan ortaöğretim okullarında disiplin konusu detaylı olarak incelenmiştir.

Bir ülke için en büyük yatırım, eğitime yaptığı yatırımlardır. Eğitime önem veren ülkeler, huzur ve kalkınma için gereken en önemli yatırımı yapmış sayılırlar. İyi bir vatandaş, ancak iyi programlanmış bir eğitim sistemi ile yetiştirilebilir. Bu nedenle eğitim sistemleri yapılandırılırken; çevre, bölge, sosyal yaşantı ve toplumsal beklentiler mutlaka göz önünde bulundurularak yapılandırılmalıdırlar.

Temel haklardan kabul edilen eğitim hakkı, genel itibariyle bir devlet hizmetidir. Devletlerin eğitim sistemi, aynı zamanda o devletin geleceğini de yapılandırır. Bu nedenle genç kuşaklar, toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde eğitilmelidirler. Bu amaca hizmet eden en önemli unsurlardan biri formal eğitimin yapıldığı okullardır. Okullar, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleşmesinde en büyük rolü oynayan kurumlardır. Bu kurumlar, eğitim ve öğretim faaliyetlerini

gerçekleştirirken çağın gerektirdiği değişimlere ayak uydurmak ve kendini yenilemek mecburiyetindedirler. Okullarda eğitim ve öğretim faaliyetlerinin asıl gayesi, o ülkenin geleceği olan gençleri bilgi, beceri ve davranış bakımından etkili ve verimli bir şekilde hazırlayıp yetiştirmektir. Bu nedenle eğitim-öğretim faaliyetleri, çağın şartlarına uygun olarak yenilenmek ve öğrencilere hitap etmek zorundadır.

Ailede başlayan eğitim, okulda ve insan hayatının her döneminde devam eden bir süreçtir. Devletin asli vazifelerinden biri de vatandaşları için en iyi eğitim-öğretim ortamlarını disiplinli ve adil bir şekilde hazırlamaktır. Dolayısıyla bir ülkede eğitimdeki akademik başarı seviyesi; bölgeden bölgeye, çevreden çevreye değişiklik gösteriyorsa o ülkede, istenen başarı seviyesi henüz yakalanmış sayılmaz.

Çağımız, son 20 yılda baş döndürücü bir hızla ilerlemektedir. Teknolojideki gelişmeler, yazılım ve donanımın farklı bir boyut kazanması ve internet alanındaki hızlı değişimler, ülkeleri her alanda etkileyebilmektedir. Teknolojiyi kullanan kitlenin en büyük kesimini ortaöğretim çağındaki gençlerin oluşturduğu göz önünde bulundurulduğunda eğitim-öğretim programlarının güncel olması, ülkeler için bir zorunluluk teşkil etmektedir.

Eğitim, ülkelerin birleştirici ve yapılandırıcı unsurlarından biridir. Her yenilik hareketinin tutarlılığı ve başarısı, eğitim alanındaki başarısına bağlıdır. Kalkınmanın ve ilerlemenin akıl ve bilimin önderliğinde gerçekleşeceğine inanmak, bu doğrultuda gerekli adımları atmak, bir ülkenin temel felsefelerinden biri olmalıdır. İnsanların kendi değerleriyle barışık olması, kişilik kazanması, erdemli iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olması ancak iyi programlanmış bir eğitim sistemiyle mümkündür. Çocukların yaşı, gelişim düzeyleri, ilgi ve ihtiyaçları, bireysel farklılıkları ve çevresel faktörler göz önünde bulundurularak onların gelişimlerini destekleyen çocuk merkezli eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması eğitim kalitesini belirleyen en önemli faktörlerden birisidir (Oktay, 2004). Gerçekten de insan, çocuklukta almış olduğu eğitimin ürünüdür. Bu nedenle iyi bir toplum, ancak iyi eğitim almış bireylerle mümkün olacaktır.

Hızlı bir gelişim ve değişim çağında olan ortaöğretim öğrencilerinin içinde bulundukları ortamların, modern, güvenli ve disiplinli bir eğitim ortamı olması için, disiplin konusundaki algıların öznellikten uzaklaşması ve kurumsal etik değerler

üzerine inşa edilmesi gerekmektedir. Bugün bütün dünya ülkelerinin varmak istedikleri en nihai hedef, halkının müreffeh bir şekilde yaşadığı modern yönetim sistemleridir. Bu hedefe ulaşmanın yegâne şartı da yine modern bir eğitim sistemi kurmak, adaleti özümsemiş ve her meseleye bu pencereden bakan bireyler yetiştirmektir (Karasar, 1979).

Günümüzde disiplinli sınıf anlayışımız tamamen değişmiştir. Daha önce temel ölçümüz sessiz bir sınıf iken; günümüzün eğitim anlayışı genellikle, daha akılcı bir disiplin görüşünü benimsemiştir. Serbestlik derecesi öğretimin özelliğine göre farklılık gösterir. Dershaneyi veya sınıfı aynı anda birçok işin görüldüğü büyük bir büroya benzetebiliriz. Büro ilk bakışta karışık görünebilir ancak, dikkatle gözlenirse bütün faaliyetin amaçlı olduğu görülecektir; günümüz modern sınıfı da böyledir. Önceki yüzyılların sınıflarıyla kıyaslandığında modern dershane gürültülü ve karışık görülebilir; oysaki karışıklık gibi görünen faaliyetlerin tümü amaçlıdır. Gürültü, çalışma halindeki sınıf makinasının sesidir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1996).

Ortaöğretim okullarında etkili öğrenme ortamlarının sağlanabilmesi için disiplin olaylarına neden olan davranışların ve nedenlerinin bilinmesi önem arz etmektedir. Disiplinsizliğe neden olan davranışların nedenlerinin yine eğitim öğretimin iki temel unsuru olan öğretmen ve öğrenci algılarının da bilinmesini zorunlu kılmaktadır. Bu amaçla ilgili literatürdeki çalışmalar incelendiğinde bu konudaki çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Araştırma, ilgili alandaki bilimsel bir boşluğu doldurması ve disiplin problemlerinin kaynağının öğrenilmesi açısından önem taşımaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM DURUMU

1.1. ARAŞTIRMANIN ANA PROBLEMİ

Araştırmanın ana problemi, ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesidir.

Araştırma sürecinde ana probleme bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır.

Problem cümlesine cevap bulmak amacıyla araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerinin nedenleri öğretmenlerin;

a) Cinsiyetine göre,
b) Kıdem yılına göre,
c) Okul türüne göre,
d) Okulların öğrenci sayısına ve
e) Mezuniyet durumuna göre anlamlı şekilde değişmekte midir?

2. Ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerinin nedenleri öğrencilerin;

a) Cinsiyetine,
b) Sınıf değişkenine,
c) Okul türüne,
d) Bir yılda okuduğu kitap sayısına,
e) Ailesinin aylık gelirine göre anlamlı şekilde değişmekte midir?

3. Ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemleri araştırmaya katılanların statüsüne (öğrenci ve öğretmen olma durumuna) göre anlamlı şekilde değişmekte midir?

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerini öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelemektir. Bu doğrultuda örneklem olarak Şanlıurfa il sınırlarında bulunan ortaöğretim okulları incelenmiştir. Çalışmada ortaöğretim okullarında öğretmen ve öğrenci görüşleri dikkate alınarak disiplin

problemlerinin nedenleri ele alınmıştır. Disiplin olayları okul türüne, öğrenci mevcuduna, öğrencilerin aile ekonomisi, okudukları kitap sayısı, öğretmenlerin kıdem yılı, mezuniyet durumları ve cinsiyetleri bakımından ayrı ayrı analiz edilmiş ve çözüm önerileri sunulmuştur.

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Günümüzde gençler arasında iletişim ve değişim çok hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Bu değişimle beraber öğrencileri olumsuz davranışlara iten etkenlerin de arttığı günümüzde, etkili bir eğitim ortamı için yapıcı disiplin tedbirlerinin önemi de artmıştır. Çağın getirdiği olumsuz davranışlar karşısında okullarda mevcut uygulamalarla çözüm bulmada yetersiz kalınması, disiplin yönetmeliklerinin güncellenme ihtiyacını da beraberinde getirmektedir.

Okullarda görülen disiplin sorunları ve görülme sıklığı öğrenme ve öğretme sürecini önemli derecede etkilemektedir. Bu nedenle öğrencilerin disiplinsiz davranışına ilişkin ve öğrencilerin disiplinsiz davranışlarının sebeplerine ilişkin öğretmen ve öğrencilerin görüşleriyle çözüm önerileri sunulmuştur. Bu çalışma ile ortaöğretim kurumlarında sık yaşanan disiplin problemlerinin nedenleri, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre belirlendikten sonra, eğitim politikaları oluşturulurken eğitimcilere yardımcı olunması ve eğitim yöneticilerinin daha bilinçli olmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma, ortaöğretim okullarındaki öğrencilerin olumsuz davranışları karşısında verilecek cezalar; disiplin yönetmeliğindeki cezai işlem gerektiren davranışlara ilişkin görüşlerin belirlenmesine katkı sunabilir. Bu doğrultuda okullarda ceza gerektiren disiplin olayları üzerinde düşünme, tartışma ve araştırma olanakları oluşturarak bu tür olaylarla baş etme yöntemlerinin geliştirilmesine ve uygulanmakta olan *"Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği*'nin" ceza gerektiren davranışlar ve cezalarla ilgili bölümlerinde yapılacak değişikliklere katkı sunabileceği düşünülmektedir. Ortaöğretim Kurumları Disiplin Yönetmeliği'nin tarihçesi incelediğinde, Millî Eğitim Bakanlığı'nın ortaöğretimlerde disiplin olaylarını önlemek ve engellemek amacıyla değişik tarihli (1931, 1964, 1967, 1971, 1975, 1978, 1995, 2007, 2015, ve 2017) farklı yönetmelikler yayımladığı görülmüştür. MEB, yayımladığı bu yönetmeliklerde; suç teşkil edecek disiplin

davranışlarını ve bu davranışlar karşısında uygulanacak cezaları, öğrencinin savunma hakkını, disiplin kurullarını ve ceza uygulama şekillerini sıralamıştır (Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, Md. 163).

Millî Eğitim Bakanlığı, 2006 yılında okullarda artan şiddet, saldırganlık, zorbalık, madde bağımlılığı gibi disiplin olaylarını önlemek, okullarda güven ortamı oluşturmak, Milli Eğitim'in temel ilkeleri doğrultusunda başarılı öğrenci yetiştirmek gayesiyle bu tür olayları önleyici çalışmaların yapılması gerektiğini ve okullarda şiddet olaylarının önlenmesi için yapılması gereken çalışmaları sıralamıştır. Fakat Milli Eğitim Bakanlığı'nın disiplin olaylarını azaltma konusunda almış olduğu bu önlemlerin eğitim-öğretim uygulamasında ne kadar etkili olduğu henüz tespit edilmiş değildir. Bakanlığın bu çalışmasına katkı sunmak için ortaöğretim kurumlarında oluşan disiplin problemlerine yönelik akademik çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu araştırmanın Milli Eğitim Bakanlığı'nın yapacağı Disiplin Yönetmeliği değişiklik çalışmalarına katkı sunması umulmaktadır.

Araştırma, ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin sorunlarının nedenleri öğrenmede ve önleyici tedbirler alınması yönünde de önemlidir. Ayrıca öğretmen ve idarecilerin hizmet içi eğitim programlarında bu çalışmanın bulgularına yer verilmesi, yanlış uygulamaları önleme veya yaşanması muhtemel disiplin problemlerine karşı tedbir almaları hususunda önemli rol oynayabilir. Çalışmada, okullarımızda daha sağlıklı bir eğitim-öğretim ortamı için disiplinin önemine vurgu yapılmış, disiplin sorunlarının nedenleri öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre detaylı olarak incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda araştırmacı ve uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur.

1.4. SAYILTILAR

a) Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin ankete samimi ve doğru cevap verdikleri kabul edilmektedir.

b) Katılımcıların, bulundukları okullarda yaşanan disiplin problemleri ve nedenlerine ilişkin görüşleri vardır.

c) Öğrencilerin disiplin sorunları, ölçekler aracılığıyla belirlenebilir.

d) Araştırmanın yapıldığı okullarda disiplin problemlerinin olduğu varsayılmıştır.

e) Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğin (Ek-1 ve Ek- 2), öğretmenlerin ve öğrencilerin kendi algılarına göre ortaöğretim kurumlarında disiplin sorunlarının nedenlerini ölçebildiği kabul edilmektedir.

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma;

a) 2018-2019 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa il sınırlarında bulunan toplam 5.975 resmi ortaöğretim okulu öğretmeni ve 103.884 resmi ortaöğretim okulu öğrencisi arasından tabakalı örneklem tekniğiyle seçilen 415 öğretmen ve 741öğrenci görüşüyle sınırlıdır.

b) Çalışma, araştırmanın yapıldığı okullarda aktif olarak çalışan 106 Genel Lise öğretmeni (Anadolu vd.), 105 Fen Lisesi öğretmeni, 110 Mesleki ve Teknik Lise öğretmeni, 94 İmam Hatip Lisesi öğretmeni olmak üzere toplam 415 kadrolu çalışan öğretmen ve bu okullarda öğrenim gören 163 Fen Lisesi öğrencisi, 206 Genel Lise öğrencisi, 219 Mesleki ve Teknik Lise öğrencisi ve 153 İmam Hatip Lisesi olmak üzere toplam 741 öğrenciye uygulanan 29 maddeden oluşmuş 5'li Likert tipi anket sorularına verdikleri cevaplar ile sınırlıdır (Ek-1, Ek-2).

1.6. ARAŞTIRMANIN ANAHTAR KAVRAMLARI

Araştırma boyunca kullanılacak kavramlar ve anlamları şu şekildedir (MEB Milli Eğitim Mevzuatı, 1996):

Disiplin: Öğrenciye neyin iyi, neyin kötü olduğunu kavratma ve öğrendiklerine göre davranıp davranmadığını denetleme, yazılı veya yazısız bir şekilde oluşturulmuş kurallara uyma şekli.

Okul disiplini: Etkili ve kaliteli bir eğitim ve öğretim ortamı için okullarda oluşturulan düzen.

İstenmeyen Davranış: Dersin akışını bozan, okuldaki sosyal yaşantıyı sekteye uğratan, hedef davranışlara ulaşmayı engelleyen veya zorlaştıran davranışlar bütünü.

Ortaöğretim Okulları: Genel liseler, Mesleki ve Teknik Liselerle bunların dengi okullar.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, çalışmamızın ana konusunu oluşturan kavram ve kuramlar ele alınmıştır. Araştırmada eğitim ve disiplin kavramı üzerinde durulmuş daha sonra okullarda disiplin konusu incelenmiştir.

Sosyal bir varlık olan insan, toplumla iç içe yaşamak zorundadır. Yaşamını sağlıklı şekilde devam etmesi için, toplumun ve çevrenin benimsediği kuralları kabul etmek, toplumun beklediği davranışları sergilemek normal bireyler için bir zorunluluktur. Bir toplumda kurallar bulunmazsa o toplumlar kargaşa ve huzursuzluktan kurtulamazlar. Bunun için toplu yaşamanın olduğu her yerde ilkçağlardan beri birtakım kurallar da var olmuştur. Bazı toplumlarda bu kurallara tam bir bağlılık varken, bazı toplumlarda da kısmi bir bağlılık vardır. Bu nedenle devletler vatandaşlarını toplu yaşamın kurallarına uyması ve medeni bir yaşam için daha çok eğitim yolunu tercih etmektedirler. Başka bir ifadeyle, toplumsal kurallara uymak ve çağın gerektirdiği yenilikleri anlamak ancak iyi bir eğitimle mümkündür. Bu nedenle bu çalışmada eğitim ve disiplin kavramları ayrı ayrı incelenmiştir.

2.2. EĞİTİM ve DİSİPLİN KAVRAMLARI

2.2.1. Eğitim Kavramı

Milli Eğitimin genel amacı, *"Milli bir kişilik ve karaktere, özgür ve bilimsel düşünme gücüne ve geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişisel mutluluğu yanında toplumun ve insanlığın refah ve mutluluğundan da sorumlu olduğuna inanan, sağlıklı, disiplinli, çalışkan, kendine güvenen, üretken, yaratıcı, milli dayanışma ve uzlaşma içinde yasayan nesiller yetiştirmektir"* (1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu). Buna ek olarak ayrıca bireylerin; zihin, ahlak, beden, ruh ve duygu bakımından sağlıklı bir şekilde gelişmiş bir bedene ve karaktere, geniş bir dünya görüşüne, özgür ve bilimsel düşünme gücüne sahip, kişilik ve gelişime değer veren, insan haklarına saygılı toplumsal sorumluluk sahibi, yapıcı ve üretken kişiler olarak yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bu amaçlara ulaşmanın en kısa yolu, büyük oranda formal eğitim kurumlarının sağlayacağı eğitimdir. Eğitimle ilgili bir kavram da

öğretim kavramıdır (Yüzer, 2001). Öğretim "*Bir öğretmen tarafından hedeflenen davranışları öğrencilere kazandırmak için düzenlenmiş yaşantılar süreci"* olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 1984, s. 136).

Literatürde eğitim kavramı hakkında değişik tanımlamalar yapılmıştır.. Eğitimle ilgili tanımların tamamında insan, temele alınmıştır. Ayrıca bu tanımlarda insan eksik ve yetersiz kabul edilmektedir. Örneğin, Çiçero, çocuğu insan haline getirme sanatı, Platon, beden ve ruha yetenekli olduğu güzelliği vermek, Rousseau, insanı doğasına göre yetiştirmek, Spencer, insanı mükemmel bir hayatı yaşamaya hazırlamak, Durkheim ise yetişmiş nesiller tarafından henüz sosyal hayat için olgun hale gelmemiş bulunan nesiller üzerinde yapılan her çeşit etki ve eylem olarak tanımlamıştır (Demirel, 2004).

Türk Dil Kurumu Sözlüğü'ne göre, *"Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye*" tanımlanmaktadır (www.sozluk.gov.tr).

Osmanlıca, *"terbiye"* ifadesinde karşılık bulan eğitim, Avrupa dillerinde "educare" beslemek, "educario" geliştirmeye müsait ortam hazırlamak, *"educere"* de terakki etmek, yukarı kaldırmak gibi anlamlara gelmektedir. *"Eğitimin her toplumda her zaman özel bir önemi olmuştur. Eğitim bir yandan geçmişe bakmayı, ama ona takılmamayı, diğer yandan geleceğe bakarak, insanın yaratıcılığını keyifli bir arayış ve gezintiye çıkarır"* (Balay, 2004).

En bilindik tanımıyla eğitim, *"bireylerin davranışlarında yaşantı yoluyla kasıtlı ve istendik yenilikler-değişiklikler meydana getirme sürecidir"* (Ertürk, 1979, s.12). Bu tanıma göre: İstendik: önceden belirlenen amaçlar ve hedefler doğrultusunda, planlı olarak yapmak. Kasıtlı: Bilerek yapılan, Kendi yaşantısı yoluyla: Eğitimin bireyin öz yaşantısına dayanmış olması. Davranış: Dıştan gözlemlenebilen tepkiler olarak tanımlanabilir.

Sosyolojinin ana konularından biri olan *"kültürlenme"* veya toplumsallaşma, bir toplumun üyesi olmuş veya olacak insanın üyesi olduğu toplumun kültürel unsurlarını öğrenme sürecidir. Kültürlenme aynı zamanda bir eğitim şeklidir. İnsanın temel karakteri veya kişilik yapısı büyük oranda içinde doğup büyüdüğü kültür

tarafından şekillenir. Her toplum, doğal süreç içerisinde kültürünün kendine has özelliklerini sonraki kuşaklara aktarır. Toplumun vatandaşları öz kültürünün istek ve beklentilerini karşılayacak şekilde etkilemesi ve değiştirmesi sürecine kısaca kültürleme denir. Eğitim veya kültürlenme, ailede, sokakta, işte, okulda formal veya informal olarak gerçekleşir. Kültürlenme'nin amaçlı yapılan kısmı, eğitim sürecidir. Bu yüzden eğitim, kasıtlı kültürlenme sürecidir diye de tanımlanmıştır. Adından da anlaşılacağı üzere eğitim, bilinçli, sistemli ve planlı bir şekilde kültürel değerlerin bireylere aktarılma olayıdır. Okullarda yapılan planlı ve sistemli her türlü eğitim, kasıtlı kültürlemedir. Bir çocuğun, okulda herhangi bir konuyu bilinçli, sistemli ve kasıtlı bir yolla öğrenmesi kasıtlı kültürlemeye dâhildir (Güvenç, 1972).

Toplumlar, bulundukları eğitim seviyeleri ne olursa olsun kendi bireylerini sürekli iyiye doğru yetiştirmek zorundadırlar. Toplumların gelişmesi veya gerilemesi tamamen eğitimle ilgilidir. Dolayısıyla toplum ve eğitim sürekli iç içe olmuştur. Eğitimin temel hedefi, toplumların refah seviyesini arttırmak, bekasını temin etmek ve huzur içinde idamesini sağlamaktır. Eğitim hem ailede hem de aile dışında verilen tamamlayıcı bir unsurdur. Eğitimsel ilişkileri düzenleyen ve çoğunlukla okul olarak isimlendirilen birimler, toplumların temel eğitim sistemlerinin atıldığı birimlerdir. *"Devletlerin eğitim sistemlerinin var olma nedeni de vatandaşlarının bilgiye ulaşmasına yardımcı olmak ve yeni bilgiler oluşturmada gerekli araçları temin etmektir"* (Başaran, 1994, s. 12).

Modern anlamda eğitim sisteminin başlangıcına 17. yüzyıllarda rastlanır (Özyurt, 1999). 17. yüzyıl okullarında yaparak, yaşayarak, deney ve gözleme dayalı bir eğitim metodu hâkim olur. Bunun nedeni olarak 17. yüzyılda etkili olan deney ve gözleme dayalı bilim gösterilmektedir (Özyurt, 1999).

18. yüzyılda eğitim, ev tipi kurumlardan sadece eğitim ve öğretimin verildiği okullara taşınır. Bu dönemde evdeki imalat, daha sonra fabrikalara dönüşecek olan atölyelere taşınır. Bu dönemde yetişecek olan insan tipi, doğal olarak ekonominin gelişmesinde en büyük rolü oynayacaktır. Gerçekten de beklenildiği gibi bu dönemin eğitim kurumlarında yetişen insan tipi, modern ekonominin gelişmesine büyük katkı sunmuştur. 19. yüzyıl, bilim ve teknikteki gelişmelere paralel olarak; endüstride, eğitimde ve demokraside gelişmelerin zirve yaptığı dönemdir. Bu gelişmelere bağlı

olarak herkesin eğitim haklarından yararlanması gündeme gelir. İlköğretimin zorunlu ve parasız olma fikri, eğitimde fırsat eşitliği gibi fikirler bu dönemde tartışmaya açılmıştır (Taşçı, 1995).

Genel olarak eğitim surecinin aşamaları eğitimciler tarafından şu şekilde sıralanmıştır: Amaç, öğretme-öğrenme etkinliği ve değerlendirme sürecidir. Eğitim programları, genelde bu üç temel üzerine inşa edildiğinden etkili bir eğitim için çocuklara güven ve huzur duyacakları bir eğitim ortamı hazırlanmalıdır. Bireylerin kişilik gelişimlerini olumsuz etkileyecek yaşantı ve olaylara maruz kalmamaları için özgür karar verme kabiliyetlerini geliştirecek eğitim programları ve disiplin teorileri uygulanmalıdır. Uygulanan eğitim ve disiplin programları, çocuğu aşağılayan, onu çevresinden uzaklaştıran, kendini ifade etmesine olanak tanımayan, baskıcı ve sosyalleşmesini engelleyici nitelikte olmamalıdır. *"Disiplinde amaç, çocuğa davranışlarını düzenlemesini sağlayacak, kendi kendini yönetme yeteneğini kazandırma olmalıdır"* (Uzun, 2001, s. 23).

Eğitim bilimciler bu yolda ne kadar çözüm yolları üretirlerse üretsinler bir o kadar da olumsuz tutum ve davranışın sergilendiği günümüzde, öğrencileri, öğretmenleri ve okul yöneticilerini ne gibi olumsuzlukların beklediğini kestirmek de gittikçe karmaşık hale gelmektedir. Bu nedenle eğitim-öğretim politikaları sürekli çağa uygun bir şekilde yenilenmek zorundadır. Gelişmiş devletlerin en büyük yatırımlarını eğitime yapmalarının temel nedeni, vatandaşlarını dünyanın gelişiminden geride bırakmayacak güncel eğitim programları oluşturmaktır.

2.2.2. Disiplin Kavramı

Disiplin kelimesi, Fransızca bir kelime olup, *"disciple"* sözcüğünden türetilmiştir. Türkçe'de sıkı düzen, yol, yordam, yöntem anlamlarında kullanılmaktadır. Bir topluluğun, yasalarına ve düzenle ilgili yazılı veya yazısız kurallarına titizlik ve özenle uyması durumu, sıkı düzen, düzence, düzen bağı, zapturapt (www.sozluk.gov.tr).

Eğitim bilimlerinde kelime olarak, yola getirmek, önderlik etmek ve güdülemek anlamında kullanılmaktadır (Tortop, Aykaç, Yayman ve Özer, 2007). Eğitmek anlamına gelen disiplin, çoğu zaman katı bir ceza ve sert davranışı çağrıştıran olumsuz bir kavram olarak yanlış kullanılmaktadır. Oysa ceza yanlış davranışa karşılık

verilen bir tepki iken, disiplin ise yanlış davranışlar ve bundan dolayı doğan tepkileri önleme biçimidir.

Sözlük anlamı olarak disiplin, otoriteye boyun eğme, belirlenmiş kanunlara ve düzene uyma, çocuğun davranışlarını kontrol altına alma, düşünme, tutum ve fiillerin eğitilmesi, güdülerin kontrol altına alınması, yanlış olmayan ilkelerin benimsenmesi ve kişiliğin geliştirilmesi gibi anlamlara gelmektedir (Gupta, 2006).

Yiğit'e (2006) göre disiplin; *"mevcut yasa, kural, ilke ve düzenlemelere aykırı düşmeyecek davranışlar sergilemektir."* (Yiğit, 2006, s. 44). Disiplinin birçok tanımı yapılmıştır. Yapılan bu tanımların içerisinde farklılıklar olmasına rağmen disiplinle ilgili bu tanımların buluştuğu ortak nokta, disiplinin davranış denetimi olduğudur (Çelik, 2005, s. 243). Bu tanımlara göre disiplin, kişinin; zihinsel, bedensel, duygusal, sosyal yeteneklerinin, fiillerinin istenilen amaçlar doğrultusunda geliştirmesi veya ona birtakım amaç ve hedeflere yönelik yeni yetenekler, davranışlar, alışkanlıklar ve bilgiler kazandırma sürecindeki çalışmaların bütünüdür. Eğitim sürecinden geçen insanın kişiliği disiplin yoluyla değişir; bu değişiklik, kazanılmış bilgi, kültür, beceri davranış, tutum ve değerler yoluyla meydana gelir.

İki ilişkili kavram olan eğitim ve disiplin, birbirlerinin varlığına hizmet etmektedirler. Eğitim kavramı, amacına ulaşmak için disipline ihtiyaç duyar, disiplin ise kalıcı hale gelmek için eğitimin varlığına ihtiyaç duyar. Çünkü verilen eğitimin amacına ulaşması için kişilerin davranışlarını kontrol altına alması gereklidir. Bu nedenle eğitimde disiplinin asıl işlevi, istenilen davranışları öğrenciye öğretmek ve yerleştirmektir (Ertuğrul, 2000).

Disiplin, günlük hayatta düzeni oluşturmak, intizam sağlamak anlamında kullanılmaktadır. Disiplin, kişiye hangi davranışın iyi ve doğru, hangi davranışın kötü ve yanlış olduğunu öğretmek, öğretilenlerin neticesini denetlemedir. Başka bir ifadeyle bireylerin ya da grupların amaç ve hedeflerine ulaşmaları için davranışlarını kontrole yönelik faaliyetlerdir (Ilgar, 2000).

Günlük hayatta "*disiplin*" sözcüğü genellikle bir grubun veya bir örgütün düzeni anlamında kullanılmakta, bu düzeni sağlama çabalarına da disiplini sağlama denmektedir. Bununla beraber "*disipline etme, disipline sokma*" telaffuzları da bu durumdan etkilenecek kimselerin olması durumunu ifade etmektedir (Yavuzer, 2012).

Genel anlamıyla disiplin, bireyin toplumun kendisinden beklediği davranış için kendini denetlemesi ve bir kalıba koyması, bağlı olduğu örgütteki düzenin sağlanması ve sürmesi için uygun davranışları göstermesi ve uygun davranışları göstermesi için gerekli tedbirlerin alınmasıdır. Son zamanlarda okullarda şiddet ve disiplin olaylarının artması, devlet politikalarının bakış açılarını değiştirmiş, velilerin daha da duyarlı olmalarını gerektirmiş, eğitim programcılarını harekete geçirmiş, dolayısıyla okul ortamlarının öğrenciler açısından daha güvenli ve huzurlu yerler olması için bilimsel çalışmalara ağırlık verilmesi gereği duyulmuştur.

Okullarda disiplin sorunlarının oluşmamasında, huzurlu bir eğitim-öğretim ortamının oluşmasında, olumlu okul kültürünün rolü de büyüktür. Bu nedenle okullarda olumlu bir okul disiplini kültürünün yerleşmesi eğitim-öğretim açısından son derece önemlidir. Türkiye'deki ünlü liselerin akademik ve sosyal başarıları incelendiğinde geçmişlerinden gelen kurumsal okul kültürünün etkisinin büyük oranda etkili olduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle veliler özellikle kurumsal kimliği oluşmuş, kurum kültürü ve disiplinin iç içe olduğu bu okullara büyük rağbet göstermektedirler.

Okulda disiplin sorunlarının nedenleri, Cemaloğlu (2007), tarafından şu şekilde belirtilmiştir: Öğrencilere disiplin kurallarının açıkça anlatılmaması ve kuralların gerekliliği konusunda öğrencilerin ikna edilmemesi, öğrencilerin kavrayamadıkları kurallara uymaya zorlanması, öğrencilerin okul kurallarını bilmemesi, okul öğretmenleri, okul idaresi ve veliler arasında iş birliğinin yetersiz olması, öğretmenlerin ilgisiz ve tutarsız davranması, okulda öğretim uygulamaları ve okul kaynaklarının yetersizliği şeklindedir.

Balay (2009), tarafından yapılan çalışmada okullarda meydana gelen disiplin sorunlarının nedenleri şu şekilde sıralamıştır:

a) Toplumsal nedenler,

b) Geçmiş yaşantılar,

c) Sınıf dengesine ilişkin algının bozulması,

d) Öğrenciden kaynaklı sorunlar,

e) Öğretmenden kaynaklanan sorunlar,

f) Eğitim programı ve öğretim yöntemlerinden kaynaklanan nedenler.

Disiplin sorunlarının yol açtığı suçluluk problemi psikolojik ve sosyolojik bir olaydır (Yavuzer, 1999). Disiplin sorunlarının kaynağını, sadece öğrenci, yönetici ve öğretmenlerde aramak doğru değildir. Aynı zamanda okuldaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin niteliği, aile ve toplumun bireye kazandırdığı değerler, sunduğu imkânlar ve modeller öğrenci davranışları üzerinde büyük oranda etkili olmaktadır.

Yapılan araştırmalarda Türkiye'de ortaöğretim kurumlarında en çok karşılaşılan disiplin sorunları şu şekilde sıralanmıştır (Sarpkaya, 2007):

a) Öğretmeni ve dersi sevmeme,
b) Okula, kurallara ve yönetime tepki,
c) Not ve başarısızlığa tepki,
d) Dersten sıkılma,
e) Karşıdakinin sözünü yarıda kesme,
f) İzinsiz konuşma,
g) Derslere ilgisizlik,
h) Ders sırasında ilgisiz konuşma,
i) Derste arkadaşlarına bir şeyler fırlatma
j) Dersle ilgili sorumluluk almak istememe,
k) Derste söz hakkı verilmeden konuşma,
l) Lakap takma,
m) Derse geç gelme,
n) İzinsiz ayağa kalkma,
o) Sınıfta dolaşma,
p) Sırada yayılarak oturma,
q) Kesici ve delici alet bulundurmak,
r) Okula geç kalmak,
s) Sigara kullanmak,
t) İzinsiz okulu terk etme,
u) Telefonla izinsiz kamera çekimi,
v) Yalan söylemek,
w) Kopya çekme,
x) Argo ve küfürlü konuşma,
y) Kavga etmek,

z) Arkadaşlarının eşyalarını izinsiz alma,

aa) Kılık kıyafet kuralına uymamak,

bb) Öğretmen ve idarecilere saygısız davranmak.

Disiplin, genelde okul toplumunun uygulayıcıları ve üyeleri tarafından sık kullanılan bir terimdir. Bu kelime daha önceleri eğitim-öğretim anlamında kullanılırken, sonradan Büyük Frederik tarafından ceza anlamında kullanılmıştır. Osmanlı döneminde ise *"zapt-u rapt"* deyimi yani askeri zapt etmek, vazifeye bağlamak ve bireyler arasında manevi bağ sağlamak anlamındaydı. Ancak okul disiplin kavramının tanımı tam olarak yapılmış değildir. Çünkü icraatta, okul kültürünün değer ve inançları baskın olmakta ve her bir okulda farklı farklı disiplin anlayışları ortaya çıkmaktadır (Sarpkaya, 2005). Bu nedenle okul disiplini denilince akla ilk gelen, öğrencinin okul düzenine uygun hareketler sergilemesi ve bunun için idareci ve eğitimcilerin buna yönelik önlemler alması, ceza faktörünü devreye koyması gibi kavramlar gelmektedir. Dolayısıyla okullar arasında bile tam olarak oturmuş ve benimsenmiş bir disiplin tanımı henüz yoktur. Örneğin, Milli Eğitim Bakanlığı'nın "*Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği*" tüm ortaöğretim kurumlarında aynı olmasına rağmen, Fen Liselerinde farklı, Meslek Liselerinde farklı algılanmakta ve farklı farklı uygulamalarla, mevcut yönetmelik uygulanmaya çalışılmaktadır. Eğitim açısından okul disiplini deyince, öğrencinin okul düzenine ve kültürüne uygun davranması, beklenen okul davranışlarını sergilemesi, gerekli önlemlerin alınması ve düzenlemelerin yapılması akla gelmekle beraber uygulamada farklı farklı, algılandığı görülmektedir.

Çağdaş eğitim sistemi disiplini, bireye düzenli davranış ve iyi alışkanlıklar kazandırma yanında bireyi sosyal çevre içinde yaşamaya hazırlayıcı kurallar ve önlemler bütünü olarak tanımlar. Bu sosyal kural ve önlemler çocuğa öğretmen ya da ebeveynin zorlayıcı yöntemleri ile kazandırılamaz. Çünkü disiplin, dışsal değil içseldir ve bireyin içsel kabullenişi ile gerçekleşir. Çocuklar, disiplinli bir birey olmak için, öğrenmeye güdüleyici bir ortamda kendi isteği ile kararlara katılarak sorumluluklar alarak, başarma duygusunu tatmalıdırlar (Alıcıgüzel, 1999).

Uzun (2001, s.15), disiplini şu şekilde tanımlamıştır: "*bireyin ya da grupların eğitim amaçlarına ulaşmak için hareket ve davranışlarını kontrol altına almaları*

durumudur." Gerçekten de insan sosyal bir varlık olduğundan sosyal hayatın içinde bir düzen içinde yaşayabilmesi için davranışlarını kontrol edecek bir mekanizmaya ihtiyaç hisseder. Medeni bir toplumun inşası için de toplumsal olarak uymak zorunda olunan birtakım kuralların bulunması bir zorunluluktur.

Okullar da kendine özgü kurallarının olduğu yapılardan biridir. Okullar, amaçlarına ve hedeflerine başarılı ve verimli bir şekilde ulaşabilmek ve kurum içi düzeni sağlamak için öğrencilerden birtakım kurallara uymalarını beklemektedir. Dolayısıyla disiplin kurallarını kabul etmek, aynı zamanda daha önceden kabullenmiş okul kültürünün bir parçası olmak anlamına da gelmektedir.

Genel anlamda disiplin kavramı, belli bir amaç için bir araya gelmiş insan topluluğunun düzen içinde yaşamasını sağlamak için seçilip konulmuş kurallar, hükümler ve bunların uygulaması için alınan önlemlerin tümüdür. Bu önlemler genellikle, eğitimciler ve idareciler tarafından yanlış anlaşılmaktadır. Disiplin denilince genellikle akla ilk olarak ceza gelir. Fakat yukarıdaki tanımda da anlaşılacağı gibi, disiplin sadece ceza vermekten ibaret bir işlem değildir. Toplumda çoğu kez otoriter baskı kurmak, ceza vermek, boyun eğdirmek ve katı kurallar anlamında kullanılsa da asıl amaç bu değildir. Disiplin, istenmeyen davranış için ceza uygulama hareketidir. Buna bozucu disiplin denilmektedir. Tam, doğru ve yapıcı anlamıyla disiplin, çocuğa istenen davranışın öğretilmesi için konulan kurallar bütünüdür (Başaran, 1998).

Sarıtaş'a (2003) göre disiplinin iki boyutu vardır; bir taraftan belirlenmiş ve uyulması istenen kurallar boyutu, diğer taraftan söz konusu kuralların uygulanış biçimini, derecesini, yoğunluğunu ve sonucunu gösteren kriterler boyutu.

Edwars'a (1997, Akt. Celep, 2004) göre öğrenciler genelde şu durumlar karşısında disiplin sorunu çıkarabilirler: Öğrencilerin kendilerini anlamsız öğrenme ortamı içinde bulmaları ve bağımsız düşünmeyi öğrenme konusunda kendilerine yardım edecek birilerinin olmaması durumunda sorun çıkarabilirler. Öğrencilerin sevmediği derslerle ilgili alıştırmalar yaptırıldığında ve cezalandırma ön planda tutulduğunda disiplin sorunları ortaya çıkabilir.

Klausmeier'e (1992) göre öğretmen, sınıftaki grubun lideri olarak mevcut atmosferi kontrol altında tutma durumunda olan kişidir. Disiplin kültürünün

oluşmadığı okullarda öğretmenler, eğitim öğretime odaklanmak yerine isyankar ruhlu ve aşırı hareketli öğrencilerin oluşturdukları disiplin sorunlarıyla uğraşmak zorunda kalırlar. Okullarda eğitimin can damarını sınıf içi disiplin oluşturur. Sınıf ortamı, öğrencinin psikolojik durumunun ifade edildiği yerlerdir. Bir öğretmenin sınıf içi disiplini sağlaması, öğrenci ruhunu anladığının göstergesidir.

Öğretmenin dersiyle ilgili yeterliliği, derse hazırlığı, ses tonu, jest ve mimikleri, giyinişi ve göz teması sınıf içi disiplini etkileyen en önemli faktörlerdir. Pedagojik olarak disiplin; çocuğun hareketlerinin hem kendisi hem de başkalarının faydası bakımından kontrol altında tutma alışkanlığına erişmiş olması, insanlarla ilişkilerinde ölçülü ve saygılı tutum takınması, psikolojik ve sosyal yönden tutarlılık göstermesi, ahlak ve kişilik olgunluğuna erişmesi anlamını ifade etmektedir (Aytuna, 1963).

Eren'e göre (1989), disiplin, bütünüyle cezalandırma sistemi değildir. Gerçek anlamıyla disiplin, bireyin kendi içinde oluşan ve kendi isteğiyle meydana getirilen bir iç düzendir. Daha geniş anlamıyla disiplin, okul idaresi ve öğretmenlerince istenmeyen davranış, öğretmen ve idareci tepkisi, öğrencilerin oto kontrolü, okul kültürünün devamı için kuralların uygulanması, öğrenme ortamını olumlu şekilde düzenleme, öğrenmeye daha fazla zaman ayırma, aidiyet ve sorumluluk duygusunun öğretilmesi gibi ifadeleri çağrıştırmaktadır.

Türkiye'deki disiplin uygulamaları incelendiğinde eğitimcilerin daha çok klasik bir disiplin anlayışıyla hareket ettikleri söylenebilir. Geleneksel eğitim sisteminin daha çok uygulandığı bu disiplin anlayışında, daha çok sonuçlar üzerinde durulur. Bu disiplin anlayışı, demokratik yaşamın gerekleri ile bağdaşmayan bir yapı üzerine kuruludur. Öğretmenler ve idareciler okulda ve sınıfta sert kurallar koyarak düzeni sağlamaya çalışırlar. Disiplin genelde, suçlama, azarlama veya cezalandırma şeklindedir. Dolayısıyla bu tür tavırlar tabii olarak öğrencinin yabancılaşmasına neden olabilmektedir.

Islah edici, kalıcı disipliner davranış kazandırma teorileri olan modern teoriler, zaman alıcı olduklarından okullarda pek uygulanmamaktadır. Bunun başlıca nedenlerinin de kalabalık sınıflar, rehberlik servisinin yeterince aktif olmaması, okul aile birliğinin etkin çalışmaması, okul paydaşların okul disiplinine katkı sunmaması

ve kalabalık okul mevcutları olduğu düşünülmektedir. Mevcut MEB Ödül ve Disiplin Yönetmeliği'nde, bazı davranışların ödüllendirilmesi öngörülmekle beraber bu ödüllendirme genelde akademik başarı odaklıdır. Öğretmenlerin çoğu başarıyı, karne bazlı ele almakta ve ödüllendirmeyi de buna göre yapmaktadır. Öğrenciler hakkında tutulan " *Öğrenci Disiplin Kurulu Karar Defterleri*" incelendiğinde ödüllendirmelerin akademik başarı olarak değerlendirildiği gözlenmiştir (Ek-5,EK-6).

Büyükkaragöz ve Çivi (1996), eski ve yeni disiplin anlayışını Tablo 1'de şu şekilde karşılaştırmışlardır:

Tablo1: Eski ve Yeni Disiplin Anlayışı Karşılaştırması

Eski Disiplin Anlayışı	Yeni Disiplin Anlayışı
Öğrencilerin ilgi ve istekleri baskı altına alınır.	Öğrencinin ilgi ve isteklerine yön verilir.
Öğrenciler, korkutularak kontrol edilir.	Öğrencilerin problem ve arzularına rehberlik edilir.
Öğretmen tarafından hazırlanmış katı kural ve nizamlara önem verilir.	Öğrencinin anlayıp benimsediği davranış normlarına önem verilir.
Sessizliğe, düzene ve pasifliğe önem verilir.	Çalışkanlığa, işbirliğine ve yardımseverliğe önem verilir.
Olumsuz davranışların cezalandırılmasına önem verilir.	Olumlu davranışların teşvik edilmesine önem verilir.
Öğrencilerin öğretmen tarafından bastırılmasına ve sübjektif olarak kontrolüne önem verilir	Öğrenci-öğretmen işbirliğine önem verilir.
Öğrencilerin ilgi ve istekleri baskı altına alınır.	Öğrencinin ilgi ve isteklerine yön verilir.

Kaynak: (Büyükkaragöz ve Çivi, 1996).

Tablo 1'de Büyükkaragöz ve Çivi (1996), tarafından verilen yukarıdaki bilgiler incelendiğinde, yeni disiplin yaklaşımında öğrenciler için kendilerini çekinmeden ifade edebilecekleri bir ortam hazırlanmalı ve adil disiplin yöntemleri uygulanmalıdır. Yeni sistem disiplinin amacı, öğrencilerin sorumluluk almaları ve kendi kendilerini yönetebilecekleri öz denetimi kabul etmektir. Bunu yapmaya çalışırken de süreci sevgi ve güven ilişkisi içinde yürütmek esastır. Bu nedenle disiplinli olumlu okul kültürü oluşturmak zor, uzun ve tutarlılık gerektiren bir süreçtir.

Skinner, bir davranışı anlamak için gözlenebilir davranışlara bakmanın önemli olduğunu belirtir; düşüncelere önem vermez. İnsan davranışının kontrolünde cezayı,

etkisiz bir yöntem olarak gören Skinner, cezanın ileride bazı istenmeyen olumsuz davranışlar oluşturduğunu ifade etmiştir. Organizmayı, daha çok olumlu şeylerin etkilediğini ve bu olumlu etkilerin disiplini sağlamada daha kalıcı olduğunu savunan Skinner bu yüzden ödülü, daha etkili bir yöntem olarak görmektedir (Binbaşıoğlu, 1991).

Thorndike (Akt. Fidan, 1986), ödüle götürücü davranışların daha kalıcı olduğunu yaptığı deneylerle ispatlamıştır. Cezanın davranış değiştirmediğini, ancak istenmeyen davranışı bastırdığını, zorunlu olmadıkça cezanın verilmemesi gerektiğini belirtmiştir. Dökmen (2005) ise ödül hakkında şöyle düşünmektedir: *"Çocuk ödüle doyduğunda veya kendi çabasıyla elde ettiğinde, hiç kimseyi dinlemez ve istenen davranışı yapmaz. Çünkü ödül, bizi yaptığımız işin doğru olduğuna değil, kârlı olduğuna inandırır"* (Dökmen, 2005, s.145-146).

Disiplin cezası uygulanırken şu ilkelere dikkat edilmelidir (Cüceloğlu, 1991, s.160):

a) Cezalandırılması gereken olumsuz davranışın niçin ortaya çıktığını anlamak,

b) Cezalandırılması gereken davranışın önceden bilinmesi, bunun yanında yapılması istenen davranış ortaya çıktığında ödüllendirilmesi,

c) Ceza verilmeden önce, önlem ve ikaz yoluyla cezanın verileceğinin duyurulması,

d) Cezanın belirli bir anlam bütünlüğü içerisinde verilmesi,

e) Davranışın niçin cezalandırıldığı ya da ödüllendirildiği net bir şekilde öğrenciye anlatılması,

f) Cezanın, söylendiği gibi istenmeyen davranışın her ortaya çıkışında tutarlı bir şekilde uygulanması.

Okul disiplini, okulda, eğitimin sağlıklı ve huzurlu bir şekilde yürütülmesini sağlamak için hazırlanan yaptırımlar bütünüdür. Bu doğrultuda öğrencilerin neleri yapabilecekleri, neleri yapamayacakları belirtildikten sonra öğrencilerin davranışları değerlendirilerek aykırı hareket edenlerin cezalandırılması sağlanabilir. Disiplindeki asıl amaç ceza olmamalı; istenmeyen davranışlar için caydırıcı güç olarak kullanılmalıdır. Disipline aykırı davranışlar, "*Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim*

Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliğinin" üçüncü kısmının birinci bölümünde 163. maddede sıralanmış ve bu davranışlara karşılık gelen cezalar belirtilmiştir.

Çelik'e (2008) göre disiplin ve ceza kavramları genelde eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Hâlbuki bu iki kavram önemli derecede birbirinden farklı anlamlar taşımaktadır. Ceza, kurumca kabul görmüş istenilmeyen veya zararlı olan davranışken; disiplin ise istenmeyen zararlı davranışa ilişkin problemlerin gerçekleşmeden önce, gerçekleştiğinde ve gerçekleştikten sonra alınacak tedbirlerle ilişkili bir süreçtir.

Tıpçı İbn-i Sina'ya göre cezalandırma çeşitli aşamalardan oluşur. Birinci aşama teşvik etmeyi, korkutmayı, yakınlık göstermeyi ve yalnız bırakmayı, bir defaya mahsus övmeyi, başka bir kez azarlamayı, şiddetli azarlamadan sonra gerekirse dövmeyi tavsiye etmiştir (Akyüz, 2019).

2.3. EĞİTİM KURUMLARI ve DİSİPLİN

Medeni toplumlar, ortak aklın ortaya koyduğu kurallarla yönetilir ve idame edilirler. Her kural, doğal olarak beraberinde bir disiplini de getirmektedir. Bu kurallara uyan toplumlar sağlıklı sosyal gelişimler sağlayabilirler. Toplumsal düzenin bir parçası olan eğitim kurumlarında da istenen hedefe ulaşmak için herkesin uymak zorunda olduğu disiplin kurallarına ihtiyaç vardır (Ada ve Çetin, 2006). Bu nedenle ülkelerin Eğitim Bakanlıkları, belirli eğitim kanunlarıyla hareket ederler. Türkiye'de de 2826 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 30.3.2012 tarihli ve 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile zorunlu eğitim süresi 8 yıldan 12 yıla çıkarılmış ve bazı yeni uygulamalar gündeme gelmiştir. Bu kanunla birlikte 8 yıldan 12 yıla çıkarılan zorunlu eğitim; 4 yıl süreli ilkokul, 4 yıl süreli ortaokul ve 4 yıl süreli lise eğitimini kapsamıştır. Öğrencilerin öğrenim gördüğü birinci 4 yıl (1, 2, 3, 4'üncü sınıflar) ilkokul, ikinci 4 yıl (5, 6, 7, 8'inci sınıflar) ortaokul ve üçüncü 4 yıl (9, 10, 11, 12'nci sınıflar) ortaöğretim olarak adlandırılmıştır. Bu kanuna göre, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının hepsi 12 yıllık zorunlu bir eğitim sürecine tabi tutulmuştur; dolayısıyla ilkokula başlayan bir öğrenciyi direkt zorunlu bir eğitim disiplini karşılaşmaktadır.

Toplumsal yaşamın kaçınılmaz şartlarından olan sosyal normlar, tüm toplumsal grupların devamı ve gelişmesi için kaçınılmazdır. Genel bir tanım olarak disiplin, kişinin kendisini ve karakterini kontrol etmesine ve kendini bazı şeyler

karşısında mecburi hissedip çekidüzen vermesine neden olan eğitim, olarak tanımlanabilir. Manz (2009), disipline daha yapıcı bir yaklaşımla bakar. Ona göre disiplin, tercihleri kısıtlayan ya da engelleyen bir süreç değildir; aksine iradeyi güçlendiren bir süreçtir.

Okullar, her çevreden ve her türlü kültürden gelen öğrencilerin bir arada öğrenim görmeye çalıştığı sosyal alanlardır. Her kültür ve her kişilik için ayrı ayrı kurallar konulamayacağına göre, herkesin evrensel kabul ettiği ve kişilik haklarını rencide etmeyen sosyal kurallara uyması bir zarurettir. Aksi takdirde okullar, normal bir düzen içerisinde idare edilemezler. Dünya geneline baktığımızda, başarılı şirketlerin başarılı partilerin, başarılı grupların hepsinin disiplinli organizasyonlarla bu seviye geldiklerini görmek mümkündür (Aktan, 1998).

Ortaöğretim okullarında disiplin, diğer eğitim kurumlarına nazaran daha önem arz etmektedir. Çünkü bu dönem ergenlik dönemine denk gelmektedir. Ergenlik dönemi aynı zamanda biyolojik, psikolojik ve sosyal değişimlerin hızlandığı ve etkileşimin içine girildiği, gençlerin toplumda yer edinmeye çalıştığı, kendine yönelik kişisel hedeflerini kurmaya çalıştığı zor bir dönemdir. Temel karakterin çoğunun bu dönemde şekillendiği göz önünde bulundurulduğunda, toplumsal disiplinin de temellerinin bu çağda atıldığı ve toplumun yapısını belirlediği bir gerçektir (Yazgan İnanç, Bilgin ve Kılıç Atıcı, 2015). Bu dönem aynı zamanda ergen-aile çatışması sorunlarının yaşandığı dönemdir (Ertem ve Yazıcı, 2006).

Ergenlik dönemi kimlik gelişiminde etkili bir faktör de akranlardır. Akran ilişkisi, ergenin bu dönemde karşılaştığı kişisel sorunların üstesinden gelmeye ve yetişkinlik evresine geçişte önemli bir rol oynar. Ergen dönemindeki bu öğrencilerin idare olunması, toplumla barışık kişilik kazanması için çok dikkatli olmak gerekir. Bunun için öğrencilerin kişilik kazanırken içlerindeki denetimsizliği sınırlamak ve istenmeyen olayların önüne geçmek için toplumun ve bireyin ruhuyla barışık disiplin kuralları koymak gerekir. Bu nedenle güvenli bir okul ortamı için okul, veli ve diğer paydaşları bir arada tutan ortak akılla belirlenmiş okul disiplininin amaçlarına ihtiyaç vardır. Genelde eğitim kurumlarının disiplindeki genel amaçları; okuldaki personel ve öğrencilerin güvenliğini sağlamak ve başarılı bir eğitim-öğretim için verimli bir ortam hazırlamaktır (Ada ve Çetin, 2006).

Sürekli eğitilmeye ve toplumsal kültürlenmeye ihtiyacı olan insanın, bazı kuralları kabul ederek disipline olması gerektiğini herkes kabul etmektedir. Fakat sürekli tartışılan ve zaman zaman değişiklikler yapılarak uygulamaya konulan disiplin kuralları ve yönetmeliklerindeki mükemmel tabir edebileceğimiz disiplin kuralları henüz tam olarak belirlenmiş değildir. Bunun da insanların, farklı coğrafyalarda yaşamış olması ve farklı kültürlü ailelerde almış olduğu temel eğitimden kaynaklanmış olduğu düşünülmektedir.

2.3.1. Okulda Disiplin Kavramı

Belli bir amaç doğrultusunda bir araya gelmiş bireylerin tümü, planlı ve programlı bir şekilde grubu ayakta tutan tüm kurallara uymak zorundadır. Disiplin, tek başına uyulması gereken kurallar değildir; aksine çok geniş anlamlar ifade eden kavramlar bütünüdür. Aynı amaç doğrultusundaki etkinlikler, çevre uygunluğu, birlikte çalışma alışkanlığı ve kendi kendini kontrol etme gibi temel unsurlar, disiplinle sağlanan kavramlardır. Eğitim ortamları için de disiplini yalnızca öğrencinin uyması gereken kurallar olarak değerlendirmek doğru değildir. Hedefini net bir şekilde bilmeyen o etkinlik için uygun bir çevrede bulunmayan öğrenciler, başarı göstermediklerinde öğrencileri suçlamak doğru değildir. Bu tür öğrencilerin başta iyi bir rehberliğe ihtiyacı vardır (Küçükahmet, 1992).

Yanlış olan yaygın bir düşünceye göre disiplin, okulda ve sınıfta daha çok öğrenci davranışlarının eğitimciler tarafından kontrol edilmesidir. Oysa öğrenciler, başka biri tarafından kontrol edilmek yerine, kendi kendilerini kontrol etmeyi öğrenirlerse disiplin, zaman içinde bir alışkanlığa dönüşebilir. Öğrencilere otokontrol becerisi kazandırıldığında, eğitimciler zamanlarının çoğunu eğitim ve öğretime harcayabilirler. Okul ve sınıf disiplininin en önemli parçasını öğretmen ve idarecilerin tavırları belirler. Öğretmenler ve idareciler, öğrenci üzerinde görmek istedikleri davranışları bizzat kendileri yaparak sergilerlerse iyi bir rol model olabilir ve okulda disiplin okul kültürü haline gelebilir (Yalçınkaya, 2003).

Öğretmenlerin hafif disiplin problemlerine karşı en sık kullandıkları yöntemler genelde şunlardır: Dolaylı ileti, göz kontağı, mizah kullanma, öğrencinin ismini söyleme. Davranış hafif düzeyde değilse yaptırımlarının olması gerekmektedir (Öztürk, 2001).

Ergenlik çağındaki bireylere bir kuralı direkt yapmalarını söylemek olumsuz tavırlar sergilemelerine neden olabilir. Onun için bir davranışı yapmaları isterken nedenleriyle birlikte açıklamak ve bunun okulun disiplin kültürü açısından vazgeçilmez olduğunu ve herkesin uymak zorunda olduğunu da belirtmemiz gerekir. Olumsuz davranışlar yanında, olumlu ve süreklilik arz eden davranışların da ödüllendirilmesi disiplin kültürünün yerleşmesini pekiştirebilir (Ada ve Çetin, 2002).

Etkili ve benimsenmiş okul disiplini için merkezi tek elden belirlenmiş bir disiplin yönetmeliğinin yetersiz olduğu MEB'in sık sık yaptığı yönetmelik değişikliklerinden anlaşılmaktadır. Çevre ve öğrencinin fıtratına uygun disiplin yönetmeliklerinin, okullarda öğrenci ve öğretmenlerle birlikte hazırlanması bu sorunu çözebilir. Öğrenciye yaptıklarının iyi ya da kötü olduğunu somut delillerle gösterilmesi gerekir. Yaptıkları davranışlar sonucunda, hareketlerinin doğru ya da yanlış olduğunu belli etmek, davranışı kalıcı yapmada etkili bir yoldur. Etkili disiplin kuralları, bireyin çevresiyle uyum içinde yaşamasına katkı sunabilir. Bu gerek *"tebrikler, teşekkürler, aferin"* gibi sözlü bir ifade olabildiği gibi, yanlış davranışının uygun olmadığı ve ceza verilmesi gerektiği ifade edilerek öğrencinin kin ve nefret duymasının önüne de geçilebilir. Onun için ödül ve ceza verilirken öğrencinin, yaşı, ailesi, sınıfı ve bulunduğu psikolojik durumu mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. Bu şekilde eğitilmiş bireyler iyi alışkanlıklar ve düzenli davranışlar kazanarak yaşama hazırlayıcı ve önleyici kuralları öğrenebilirler. Bu kuralları benimsemede zorlama olmaz. Çünkü disiplin, bir amaç değil, eğitimin amaçlarına ulaşmak için konulan bir araçtır (Alıcıgüzel, 1998).

2.3.2. Okulda Yapıcı Disiplin Sağlamaya Yardımcı Faktörler

Okullarda gittikçe büyük bir sorun haline gelen disiplin sorununa çözüm için şu hususlara dikkat edilmelidir (Satoğlu, 2008):

2.3.2.1. Etkin Bir Eğitim ve Öğretim Ortamı

Öğrencinin yetenek ve isteklerine uygun hazırlanmış bir eğitim ve öğretim ortamı, öğrencinin yeteneklerinin ortaya çıkarılmasına zemin hazırlar ve öğrencinin iş birliği içinde olmasına fırsat verebilir. Öğrencinin hayal dünyasından uzak, sadece müfredat bilgilerinin öğretilmeye çalışıldığı bir program, öğrenciler için sıkıcıdır. Sosyal ortamların bulunmadığı, etkin bir arkadaşlık ortamının oluşmadığı, öğretmen-

öğrenci diyaloğunun çok olmadığı eğitim ortamları, öğrencilerin olumsuz davranış sergilemelerine neden olabilir (Satoğlu, 2008).

2.3.2.2. Etkin Bir Rehberlik Servisi

Okulda etkili olan rehberlik sistemiyle sorunlar ortaya çıkmadan gerekli önlemler alınabilir. Dönem başından itibaren rehberlik servisinin tanıtımı öğrenci ve velilere yapılmalı, rehber öğretmenler, öğrencilere görevlerini ve niçin okulda bulunduklarını anlatmalıdırlar. Aksi halde rehberlik servisi sadece bir tabela servisi olarak okuldaki varlığını sürdürecektir. Kendisiyle ilgilenildiğini bilen bir öğrenci, okuldaki tüm paydaşlara katılım sağlayabilir. Çünkü rehberlikteki amaç, bireyin sorunlarını çözmek değil bireye sorunlarını çözmede rehberlik etmek ve sorunlarının üstesinden kendisinin gelmesine yardımcı olmaktır. Öğrencinin davranışlarını yordamak ve istenilir yönde davranışlarını arttırmak için onun çok farklı yönlerden tanınması gereklidir. Öğrencinin rehberlik açısından tanınması gereken yönleri; zeka ve yetenekler, ilgiler, gereksinimler, benlik kavramı, sosyo-ekonomik düzey, kültür ve öğrenme tarzlarıdır (Selçuk, 1999).

Bir öğrencinin okula uyumu ve okuldaki başarısı ile okuldaki rolünü ve kendini anlaması arasında sıkı bir ilişki vardır. Rol-beklenti dengesi, bu ilişkinin neticesinde gerçekleşir. Rehberlik, bu denge arasında sadece bir araçtır. Bir yandan öğrencinin rol ve beklentileri, diğer yandan ana-baba, öğretmen ve akran grubu üyelerinin beklentileri bu dengeyi iyi derecede etkiler (Bursalıoğlu, 1991). Bu nedenle yetişkinlerin ergeni kabul etmesi, şartsız bir saygı anlayışı sunması, bireye kendini gerçekleştirme fırsatı verebilir. Yaşanan sorunların çözüme kavuşabilmesi için rehberlik servisi ve ailenin davranış yönetiminde, öğretmenin de dayanışma içine girerek destek vermesi çok önemlidir. Ancak bunun için tarafların sorunun nedenleri, betimlenmesi ve sonuçları hakkında benzer bakış açılarına sahip olmaları gerekmektedir (Aydın, 2009).

2.3.2.3. Etkin Veli-Okul İşbirliği

Velilere yeterli derecede rehberlik edildiği takdirde okul için iyi bir atmosfer oluşabilir. Bir velinin belli aralıklarla okulu ziyaret etmesi, öğrenci için çok olumlu bir algıdır. Zira öğrenci, kendisiyle ilgilenen bir ailesinin olduğunu, velisi tarafından yapılan okul ziyaretiyle haberdar olabilir. Bu durumda okul ve aile arasında sıcak bir

bağ kurulabilir ve öğrenci okula daha fazla güven duyabilir. Okulu ailesinin bir parçası olarak gören bir öğrenci, yanlış davranış sergilemekten sakınabilir ve okula aidiyet hissi geliştirebilir. Yapılan araştırmalarda okul ile ortak program üzerinde görüş birliği içinde bulunan ve çocuğuna eğitim desteği sağlayan ailelerin çocukları daha başarılı bulunmuştur (Çelenk 2003).

2.3.2.4. Okul Binasının Amacına Uygun Kullanımı

Okul binalarının öğrenci üzerinde psikolojik bir etkisi vardır. İyi bir mimariye sahip okullarda daha kurumsal bir eğitim-öğretim ortamı hakimken, gecekondu tipi yapılarda öğrenciler okula olan aidiyetlerini ve estetik duygularını geliştirememektedir. Okul binaları ve görsel araçların amacına uygun kullanımı disipline de etki etmektedir. Kendini okulun bir parçası kabul eden öğrenci ile kabul etmeyen öğrenci arasında disiplin ve eğitim-öğretim açısından farklar oluşmaktadır. Sınıfların düzeni, güneş gören bir tarafta yer alması, öğretmenler odasının dersliklere yakın bir yerlerde olması, müdür odasının konumu gibi etmenler disiplin üzerine çok etkilidir. Nitekim dünyada isimleri kalite ile ün yapmış okulların mimarileri incelendiğinde yine kendine has mimarilerinin de olduğu görülmektedir. Örneğin, Bangkok, Tayland- Ivy Bound Uluslararası Okulu, Kamboçya- Sra Pou Meslek Okulu, Singapur- Nanyang Teknoloji Üniversitesi, Guangdong, Çin- Shunde İlkokulu, Kopenhag, Danimarka-Qrestad Gymnasium, Tokyo, Japonya- Waseda Üniversitesi Lisesi, Tokyo, Japonya-Toho Gakuen Müzik Okulu, St. Petersburg, Rusya- Rus Bale Okulu, Mersin, Türkiye-Tarsus Amerikan Koleji, Haydarpaşa Lisesi bunlara örnek verilebilir (www.ensonhaber.com/Dünyanın en güzel okulları, 2019).

2.3.3.Yapıcı Disiplin Anlayışına Bağlı Okul Disiplinin Özellikleri

Bilimsel olarak yapılmış araştırma verilerine göre yapıcı okul disiplini şu özelliklere sahip olmalıdır (Bakırcıoğlu, 1976):

a) Yapıcı okul disiplini, bireyin evde, iş yerinde, toplumun çeşitli kesimlerindeki normal hayatında gerekli ve geçerli olan normlara etkin bir şekilde uyumunu sağlayacak şekilde planlanmalıdır.

b) Yapıcı okul disiplini, okuldaki öğretmen ve yöneticilerin rehberliğinde planlı bir şekilde düzenlenmiş ve yönetimi öğrencilere bırakılmış olmalıdır.

c) Yapıcı bir okul disiplininde planlama; öğrenciler, boş zamanlarını eğitici, erdeme yönlendirici ve eğlenerek öğrenecek şekilde planlanmalıdır.

d) Yapıcı bir okul disiplininde kişiden kişiye değişmeyen bir disiplin sistemiyle öğrencilere adalet ve eşitlik duygusu aşılanmalıdır.

Ortaöğretim kurumlarında yapıcı disiplin anlayışının yerleşmesi için şu ilkelere uyulmalıdır (Aytuna, 1963):

a) Disiplin sorunları ortaya çıkmadan rehberlik servisi etkili bir şekilde görevini yapmalıdır.

b) Okulun bütün idari işleri iyi derecede planlanmalı okulda bir kurum disiplin kültürü oluşturulmalıdır.

c) Bireysel farklılıklara dikkat edilmeli, bireylerin ayrı birer değer olduğu kabul edilmeli ve farklı eğitim stratejileri geliştirilmelidir.

d) Kulüp ve ders dışı etkinliklere gerekli önem verilmeli ve öğrencilerin aktif katılımı sağlanmalıdır.

e) Öğretmenler, öğrencilere iyi örnekler sergilemelidir.

f) Öğretmenler, not ve başarı değerlendirmelerinde hak ve adaletten ayrılmamalıdır.

g) Olumlu davranışlar, ödüllendirilerek öğrencilerin erdemli davranış kazanmaları sağlanmalıdır.

Yukarıdaki maddelerde de belirtildiği gibi yapıcı disiplin, temel olarak insanın hata yapabilen bir varlık olduğunu, bu nedenle hemen cezalandırılması yerine davranışının nedenlerinin araştırılmasının gerekli olduğunu ve merkeze bireyin alınması gerektiğini ileri süren bir disiplin yaklaşımı olarak özetlenebilir.

2.3.4. Ortaöğretimde Disiplin Kavramı

Sosyal bir varlık olan insan, bu varlığını sürdürebilmek için çevresiyle sürekli iletişim halinde olmak zorundadır. Her iletişimin olumlu veya olumsuz yönleri vardır. Dolayısıyla çatışmaların olması da kaçınılmazdır. Neticesi insan olan eğitim sistemlerinin temel amacı, okullar aracılığıyla toplumun temel taşı olan bireylerin yetiştirilmesi ve toplum içinde uyumlu ve barışık birtakım davranışları kazanabilmesidir. Eğitimi destekleyici ve istenmeyen durumların oluşmasını önleyici bazı kurallara tabii olarak ihtiyaç vardır. Ortaöğretim, temel kişiliğin oturmaya

başladığı, toplumsal beklentilerin yoğun olduğu bir dönemdir. Dolayısıyla bu çağda belirlenecek disiplin kurallarının öğrencinin gelişimine paralel, uzmanlar tarafından pedagojik ilkeler doğrultusunda düzenlenmesi bir zorunluluktur.

Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumlarında öğrencinin okul işleyişi okulun kuralları ve kendisinden beklenen davranışları bilmesi için "*Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Davranışları, Ödül ve Disipline İlişkin Hükümler Yönetmeliği*" adı altında bir yönetmelik hazırlamıştır. Böylelikle öğrencinin kuralları bilmesi, okul yönetimi ve öğretmenlerin işinin kolaylaştırılması hedeflenmiştir. Okulda uyulacak kurallar ve gösterilecek tavırlarda böylelikle okul geneli bir birliktelik sağlanması hedeflenmiştir. Fakat Bakanlığın bu konuda tam bir başarı sağladığını söylemek güçtür. Çünkü yönetmeliğin uygulanmasında, okuldan okula, bölgeden bölgeye, öğretmenden öğretmene değişen uygulamalar, bu yönetmeliğin sıklıkla değiştirilip güncellenmesini zorunlu kılmaktadır.

2.3.5. Ortaöğretim Okullarında Etkili Disiplin

Günümüz eğitim sisteminde, herhangi bir suç işlenmesi durumunda suçlu dışlanarak değil; sorunun alt yapısı incelenerek çözüm bulunmaya çalışılmaktadır. Artık kabul ediyoruz ki, suç tek taraflı bir olay değildir. Her suçu tetikleyen bir unsur mutlaka vardır. Çağdaş disiplin anlayışı, disiplin cezası almış öğrenciyi suçlamaz; suça iten nedenlerle mücadele etme yolunu seçer. Bu nedenle okul disiplin kültürü oluşmuş bir okulda suça iten nedenler tek tek incelenir ve suçun bir kültür olarak kanıksanması önlenir. Modern disiplin anlayışında tamamen ceza yoktur demek de yanlış olacaktır. Ancak ceza son çare olarak değerlendirilebilir. Verilen cezanın eğitici bir ceza boyutunun olması için, suç karşısında önce suçun nedenleri araştırılmalıdır. Bu nedenle suç unsurunu hem psikolojik hem de sosyolojik yönleriyle değerlendirmek gerekmektedir (Ercan, 2004).

Suçun meydana gelmesinde bir alt nedeninin olduğu fikrinde neredeyse tüm öğretmenler hemfikirdir. Gelir düzeyi düşük okul öğrencilerinde suç oranları daha fazla iken ekonomik durumu iyi olan semtlerde ise suç oranları daha azalmakta veya farklı bir suç olarak kendini göstermektedir (Atay, 2013).

Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda disiplinin, ailenin sosyo-ekonomik durumuna bağlı olarak şekillendiği ileri sürülmüştür. Mercan'a göre disiplin cezası

alan öğrencilerin çoğunluğu, orta sosyo-ekonomik düzeyden gelmektedirler (Mercan, 2001).

Okul türünden okul türüne, semtten semte, ilden ile değişen suç oranlarının kesin nedenlerini belirlemek zordur; fakat okul disiplininde çevresel faktörler büyük oranda etkilidir. Bu nedenle disiplin programları yapılandırılırken çevresel faktörler mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. (Atay, 2013).

Pars, Cırıtlı,. Enç, Oğuzkan (1973), okullardaki disiplin sorunları ile ilgili şu tespitlerde bulunmuşlardır: Fıtratı gereği çocuk ve çevresi arasında birtakım geçimsizlik ve anlaşmazlıklar vardır. Nasıl ki ateşi yükselmiş hasta bir çocuğu döverek tedavi etmek yanlışsa, yanlış davranış sergileyen çocuğu cezalandırarak düzeltmeye kalkışmak da yanlıştır. Bu durum, tam tersine çocukta intikam, kıskançlık, aşağılık duygusu gibi duyguları daha da güçlendirebilir.

Bourke ve Mendler'e (1992) göre öğrencilerin %80'i ne şekilde olursa olsun zaten belirlenmiş disiplini benimserler; %5'lik kesim ise, iyi olsun kötü olsun, yanlış davranış sergilerler. Öğrencilerin %15'i ise, belirlenen kurallar karşısında ne tür davranışlar sergileyeceklerine dair net bir tavırları yoktur. Dıştan gelecek etkenlerden çok çabuk etkilenebilirler. Bu tür öğrenciler, önceden tespit edilip gerekli tedbirler alınmazsa, diğer öğrencilerin de öğrenmelerine engel teşkil edebilirler. Okuldaki iyi bir disiplinin amacı %5'lik öğrenci kesimini toplumsal düzenin dışına atmadan, %80'lik kesimle barışık bir şekilde, %15'lik kesimi ise zamanla %80'lik kesimle uyumlu bir otokontrol sistemi geliştirerek okula kazandırmaktır. Yoksa zamanla %15'lik kesim, %5'lik kesime ayak uydurabilir; böylece %80'lik kesim de öğrenmeye olan ilgisini keser ve okulda ciddi sorunlar oluşmaya başlayabilir (Bourke, 1992).

Yanlış bir şekilde, genellikle okullardaki disiplin sorunlarının kaynağının tamamen öğrenciler olduğu düşünülür. Oysaki öğrenci davranışlarının çoğu okuldaki eksikliklere, öğretmenlere ve idarecilere verilen tepkilerdir. Disiplin sorunlarının nedenlerinden biri de okul idarelerinin yönetim şeklidir. Örneğin otoriter okul müdürleri kurallara sıkı sıkıya bağlıyken, lider okul müdürü hem kurallara bağlıdır hem de liderlik yönünü kullanarak öğrenciyi hem kurala uydurur hem de okula aidiyet kazanmasını sağlarlar. Otoriter okul müdürleri yeni bir sorunla karşılaştıklarında, kurallarla sorunun üstesinden gelmeye çalışırken, lider okul müdürleri ise kuralların

az ve basit olmasını sağlayarak kuralların anlamlı olmasını sağlar. Otoriter okul müdürleri, öğretmenin sağlaması gereken disiplini bile kendilerine havale edilmesini önerir. Oysa lider okul müdürü, her öğretmene en az okul müdürü kadar sorumluluk yükler ve öğretmene aidiyet kazandırır.

Sistemi oturmuş eğitim yönünden başarılı okullar, gözlendiğinde idareci ve öğretmenlerin lider oldukları ve uzun süre aynı okulda görev yapan personellerden oluştuğu gözden kaçmamaktadır. Bu tür okullarda öğrencilere aidiyet sağlanarak adeta bir özerklik sağlandığı tespit edilmiştir. Bazı eğitim bilimcilere göre de okulda öğretmen ve idarecilerinin kullandıkları disiplin yöntemlerinin kendisi disiplin sorunlarını oluşturur. Okuldaki tek taraflı otoriter disiplin uygulamaları hem öğrencileri yanlış davranış sergilemeye iter; hem de öğrenciler için risk oluşturabilecek koşulların oluşmasına zemin hazırlar (Englander, 1986).

Öğretmen ve yöneticiler şu yanlışları yaptıklarında disiplin sorunlarının davetçisi olurlar (Edwards 1993; Akt. Çelik, 2008):

a) Öğrenme şartlarını yanlış anlayıp, öğrencilerin anlamsız bulduğu bilgileri öğrenmeye zorladıklarında,

b) Öğrencilere bağımsız düşünebilmeyi öğretmede yetersiz olduklarında,

c) Öğrencilere çaresiz kabullenilmiş duygusunu yaşamaları için çok sert kurallar koyduklarında,

d) Öğrencileri yarış havasına sokan, başarıyı sınırlayan ve öğrencinin kendisini gerçekleştirmesini engelleyen not verme sistemini bir koz olarak kullandıklarında,

e) Öğrencilere uygulanan her türlü tedbire rağmen, verilen disiplin cezalarını uygulamaya devam ettiklerinde,

f) Öğrencilerin yaşam şartlarına uygun olmayan bir eğitim tarzı uyguladıklarında,

g) Öğrencilerden kapasitelerinin üzerinde yüksek başarı beklentisi içerisine girdiklerinde,

h) Okulda yarışmacı bir eğitim sistemi uyguladıklarında disiplin sorunlarının davetçisi olurlar.

Okulların disiplin sorumluluğu, okuldaki tüm bireylerin sorumluluğu altındadır. Öğretmenler genellikle disiplin sorununu, disiplin kurulunda görevli öğretmenlere veya idareye bu işi havale edip sorumluluk üstlenmekten kaçınmaktadır.

Oysaki okullardaki disiplin sorunun içselleştirilmesi ve otokontrol mekanizmasına dönüştürülmesi tüm okul çalışanlarına aittir. Öğretmen, müdür, müdür yardımcısı, hizmetli, kantinci, okul aile birliği başkanı vb. gibi paydaşlar disiplinin birer parçasıdırlar. Şayet okullar, tüm öğrencilerin kendi davranışlarından birey olarak sorumlu oldukları gerçeğini dikkate alıp, birkaç öğrencinin diğer öğrencilerin öğrenmesini bozmalarına izin vermeme konusunda tutarlı olurlarsa, okulda bir disiplin kültürü çok kısa bir sürede oluşabilir ve okulda kaliteli bir eğitim verilebilir. Diğer paydaşlardaki tutarsızlık öğrenciye de direkt olarak yansıyabilir. Bu nedenle paydaşların sık sık toplantılar yapması ve bir bütün olarak disiplini ele almaları gerekmektedir.

Eğitimin bir amacı da öğrencilerin bozucu davranışlarını azaltarak öğrenmeyi güvence altına almaktır. Porter'e (1996) göre bozucu öğrenci davranışlarının iki nedeni vardır:

a) Okul sisteminin kendisi, başarısızlığa neden olmaktadır. Çünkü uygulanan müfredat öğretmenin öğrenciyle ilgilenmesine fırsat vermemekte ve öğrenciye hitap etmemektedir. Dolayısıyla öğrenci bunu disiplinsizliğe vurmaktadır.

b) Okul çalışanları, öğrencilerin beklentilerini karşılamamaktadır. Bu da doğal olarak başarısızlığa yol açmaktadır. Başarısız olacağına inanan öğrenci kendisine çevresine, okula ve derslere ilgisiz kalacağından disiplin sorunları oluşturur.

Glasser'a göre başarı, temel etkendir. Okulda başarılı olmuş bir öğrenci kendi sorunlarının üstesinden gelebilir. "*Herhangi bir sınıf yönetimi stratejisinde başarılı olmanın beklenmesinden önce öğrenciler, okulu iyi bir yer olarak algılamalıdırlar. Öğrenciler kendi kendilerine şunu söyleyebilmeliler. Bu okulun benim için bir anlamı var. İhtiyaçlarımı karşıladığım yerin kurallarını bozmayacağım.*" (Glasser, 1998; Akt. Satoğlu, 2008, s.60).

Yukarıdaki bilgilerden de anlaşılacağı gibi ceza ağırlıklı disiplin, geçici caydırıcı bir yöntem olsa da problemin köküne inmeden, sorunu tahlil etmeden disiplin sorunlarını çözmeyi amaçladığı için amaca hizmet etmeyecektir. Bu nedenle öğretmenler ve idareciler ceza vermeden önce olayı araştırmaya ve sorunun temeline inerek öğrenciyi kazanma amaçlı yöntemler bulmak zorundadırlar.

2.3.6. Ortaöğretim Okullarında Disiplin Olaylarının Temel Nedenleri

Gelişen teknoloji ve beraberinde getirdiği sosyal değişimin neticesi olarak okullarımızda da gün geçtikçe disiplin sorunlarında artışlar görülmektedir. Bölgeden bölgeye, okuldan okula, şehirden şehire farklı şekillerde kendini gösteren disiplin sorunları, etkili ve başarılı bir eğitim-öğretimin önündeki en büyük engeldir. Başarılı bir ortaöğretim kurumu, önleyici disiplin yaklaşımı uygulanırken, kurumsallaşamamış ortaöğretim kurumları ise geçici çözümlerle disiplin kuralları uygularlar. Dolayısıyla kaliteli bir okul kültürü ile iyi oluşturulmuş bir disiplin arasında önemli bir bağlantı vardır.

Eğitimciler, klasik bir metot olarak öğrenciyi ıslah edeceğini ve yanlış hareketlerinden vazgeçireceğini düşünerek yönetmeliğe uygun olarak cezaya başvurmaktır. Öğrenciyi kazanmayı amaç edinen modern disiplin anlayışında davranışın içsel nedeni üzerinde durularak tüm yönleriyle olay tahlil edilmeye çalışılır. Ceza verilecekse bu ceza, öğrencinin hak ettiği ve davranışlarının değişmesi gerektiği düşünülerek verilir. Disiplin sorunlarının yaşanmaması için öncelikle mevcut disiplin sorunlarının neler olduğunun araştırılması gerekmektedir (Akar, 2006).

Yapılan araştırmalarda, baskı unsurlarının artmasıyla yaratıcı, eleştirel ve analitik düşünme becerilerinin gerilediği görülmüştür. Şiddete ya da olumsuz davranışa maruz kalan ergen bireylerin problem çözme, davranış kontrolü ve sağlıklı iletişim gibi becerilerde yetersiz kaldıkları gözlemlenmiştir. Bu durum öğrencilerin kendini değersiz hissetmelerine, hayatı anlamsız bulmalarına, hatta intihara yönelmelerine neden olabilmektedir (Avcı ve Güçray, 2010).

Ülkemizde 905 ergen öğrenci üzerinde yapılan bir araştırmada ülkemizdeki öğrencilerin diğer gelişmiş ülkelere göre daha fazla intihar etme düşüncesi içerisinde oldukları tespit edilmiştir. Uygulanan her bir ceza, bireyde; öfke, utanç ve intikam duygularının gelişmesine neden olabilir. Bu duyguları hisseden çocuklara ve gençlere bir şey öğretmek mümkün değildir (Güler, 2009).

Dökmen'e (2005) göre cezalar ve eleştiriler bir davranışı yapmamayı öğretir. Ceza, ancak amacına uygun caydırıcı olarak kullanıldığı zaman eğitseldir. Sadece öğrencinin canını yakmak ve utandırmak, haysiyetini kırmak ile ilgili cezalar özellikle ergenlik çağına girmiş veya girmekte olan öğrencileri, farklı suçlara yöneltebilir. Fakat

cezanın olumlu ve caydırıcı gücünü de inkâr etmemek gerekir. Her bir öğrenci bir gün yetişkin olacağına göre, toplumun koyduğu ve benimsediği kuralların dışına çıktığı zaman yasalar tarafından cezalandırılacağını, hatta tabiat kanunlarına karşı geldiğinde hırpalanacağını da okulda öğrenir. Mesela, ceza öğrencide okul fobisi oluşturabilir. Ceza, korku oluşturabilir, geriye götürebilir, ama geliştirmez. İşte bu yüzden ceza güçsüzdür (Dökmen, 2005).

Polat (2004), "*Dayak Bir Disiplin Yöntemi Değildir*" isimli çalışmasında; gelir düzeyi düşük olan ailelerin fiziksel cezayı daha çok tercih ettiğini ve birçok örnek sergilediğini, çocuğun anne-baba davranışını taklit ettiğini ve doğal olarak davranışlarında şiddet uyguladığını belirtmiştir. Bu durum, daha çok ekonomik güçlüklerin yol açtığı psikolojik sıkıntıların çocuğa yansıtma şekli olarak yorumlanabildiği gibi, eğitim seviyesi düşük bireylerin çoğunlukla ekonomik gelir düzeyleri de düşük bireyler olduğu dikkate alındığında eğitimsizlik ve düşük ekonomi gibi iki taraflı bir neden olabileceği düşünülebilir.

Satoğlu (2008), ortaöğretim kurumlarında görülen disiplin olaylarının ortaya çıkma nedenlerini 7 ana başlık altında şöyle sıralamıştır:

a) Eğitim-öğretim programı ile ilgili nedenler,
b) Yaşanan çevre ile ilgili nedenler,
c) Öğretmen ve idare ile ilgili nedenler,
d) Olumlu veya olumsuz eğitim ve öğretim ortamı ile ilgili nedenler,
e) Sağlık sorunlarıyla ilgili nedenler,
f) Sosyal ve ailevi nedenler,
g) Öğrencinin ruhsal durumu ile ilgili nedenler.

Bu maddeler değerlendirildiğinde disiplin sorunlarının tek bir nedenden kaynaklanmadığı dolayısıyla çözüm üzerinde düşünülürken çok yönlü bir değerlendirme yapılması gerektiği söylenebilir.

2.3.6.1. Eğitim-Öğretim Programı ile İlgili Nedenler

Eğitimin temel hedefi olan öğrencilerde davranış değişikliğinin oluşabilmesi için, eğitim ve öğretimi bireye göre ayarlamak, eğitimi öğrencinin seviyesine indirgemek, bulunulan ortam ve duruma göre ayarlamak vazgeçilmez şartlardandır. Eğitim-öğretimi aktifleştirmemek, ders anlatımını ilgi çekici öğelere değer vermeden

idare etmeye çalışmak, soru-cevap, problem çözme ve yaparak yaşayarak öğrenme tekniklerini mevcut yönerge ve programa uygun olmayacak şekilde vermeye çalışmak, okulda disiplinsizlik oluşturabilir (Aytuna, 1963).

Öğrencilerin çoğu, programdaki bazı konuları lüzumsuz ve gereksiz görmektedir. Bu durumda öğrencilere yeterli derecede rehberlik edilip öğrenciler güdülenirse, öğrencinin beklentileri giderilmiş olacaktır. Yanlış olarak birçok öğretmen, öğrenci güdüleme yöntemini henüz kavrayamamıştır. Eğitim programları öğrencilerin ihtiyaçlarına uyarlandığında öğrencilerin kaygıları giderilecek, böylece çocukların derslerle ilgili tutumlarında olumlu yönde değişiklikler olacaktır (Başaran, 1985).

Ortaöğretim okullarında sağlıklı bir program oluşturmanın zorluklarından biri de öğrencilerin doğrudan edindikleri bilginin meslek hayatlarında ne işe yarayacaklarını sorgulamalarıdır. Öğrenci, hedefindeki meslekte işine yaramadığını zannettiği bilgiyi reddetmektedir. Dolayısıyla belirli bir süre sonra kavrayacakları ve ne işe yarayacağını merak ettiği bilgi için ön yargı oluşmadan öğretmenin öğrenciyi programa adapte etmesi gereklidir.

2.3.6.2. Yaşanan Çevre ile İlgili Nedenler

İbn-i Haldun, Mukaddime adlı eserinde; "*coğrafya kaderdir*" demektedir. Çocuğun doğup büyüdüğü çevrede, konuştuğu, görüştüğü ve kültürlendiği kimseler, onun üzerinde büyük izler bırakır. Bulunduğu çevreden kötü alışkanlıklar kazanmışsa bu alışkanlık, okulda da büyük disiplin sorunlarına neden olabilir. Ailenin ekonomik durumu da büyük oranda disiplin sorunlarına etki etmektedir. İstenen derecedeki gelire sahip olmayan ve dolayısıyla yeterli derecede eğitim almamış aile çocukları, beraberinde birtakım sıkıntıları da taşımaktadırlar. En basit ihtiyaçları bile karşılanmayan aile çocukları, yanlış yöntemlere başvurabilmektedir (Binbaşıoğlu, 1981).

Öğrenciler vasıtasıyla birçok farklı kültürün buluştuğu okul ortamı, bazen çatışmaların buluştuğu nokta haline dönüşebilir. Bunun için etkili bir disiplin yöntemiyle bunu avantaja çevirmek mümkündür. Okul kültürü oluşmuş kurumsal okullarda bu tür uyum sorunları nadiren yaşanırken, yeni okullar ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin olduğu eğitim ortamları, bu tür çatışmalara açık bir alan haline

dönüşebilmektedir. Sherif'in (Akt. Varış, 1978) yaptığı bir incelemeye göre, bütün ergenler yetişkinlerin yaptığını taklit etmekte ve bunda yetişkinin müdahalesi olmasa dahi bu taklit devam etmektedir. Ergen bireyin yeni bir kimlik geliştirme çabası onu bu tür bir taklide sevk etmektedir. Bu nedenle disiplin sorunları değerlendirilirken öğrencinin ailesinin bulunduğu ortam ve çevre göz önünde bulundurulmalı ve disiplin sorunları ortaya çıkmadan tedbirler alınmalıdır.

2.3.6.3. Öğretmen ve İdare ile İlgili Nedenler

Eğitimin üç sacayağından biri olan öğretmenin kişiliği, sınıfı yönetme şekli disiplin sorunlarının artmasında ya da azalmasında büyük etkendir. İyi bir pedagojik formasyonla donatılmış öğretmen, her konuda olduğu gibi sınıf yönetimi ve okul disiplininde de etkindir. Aynı zamanda tecrübeli ve donanımlı bir okul müdürü de öğrencileri disipline etmede en büyük rolü oynar.

Okul müdürünün olgun, tecrübeli ve yetişkin olması hem öğrenciler açısından hem de okulun diğer çalışanları açısından olumlu bir disiplin sağlar. Okulun disiplin politikası, bireysel olarak öğretmenin sınıf standartlarının uygulanmasında destekleyici olabilir. İnsanların birbirine hoşgörü sergilediği, sevgi ve saygı gösterdiği, ortak amaçlar çerçevesinde görev ve sorumluluk duygusuna sahip olduğu, iş birliğinin güçlü olduğu okullarda, davranış ve tutumlarla ilgili sorunlara daha az rastlanılmaktadır (Şişman ve Turan, 2008).

Öğretmenin sahip olduğu karakter, eğitimin en önemli etmenidir. Çocuklar anne ve babadan sonra en büyük etkileşimi öğretmeninden alır. Çocuklar, sevdikleri öğretmenin davranışlarını, konuşmalarını hatta giyimini bile taklit ederler. Bu nedenle iyi donanımlı bir öğretmen, öğrencileri disiplin suçu işlemekten koruyabilir. Not vermede ve davranışlarda adaletli, kendini ve dersini sevdirmiş bir öğretmen öğrencinin ömür boyu rol modeli olabilir. Öğretmenler, özellikle, derse geç kalmalar karşısında aynı kararı ve tutumu göstermedikleri için öğrenciler de kuralları esnetme eğiliminde olabilir. Öğrencilerin, disiplini sürdürmek için öğretmenlerinin kullandığı stratejileri algılamalar ile öğrenci davranışları arasında güçlü bir bağ vardır. Bu nedenle, öğretmenlerin sorunlar karşısındaki tutumları, öğrencileri önemli derecede etkiler (Şimşek, 2000).

Birçok öğretmen farkına varmadan kendi karakterlerine bağlı olarak hiç yoktan disiplin sorununa neden olabilmektedir. Bu tür öğretmenler genelde, sınıfın sessiz olmasını ve söylenileni harfiyen yerine getirilmesini talep eden öğretmenlerdir. Oysa sınıfta birçok karakterde öğrencinin olduğunu göz ardı ederek, öğrencilere tek tip öğrenme metodunu ileri sürerek öğretmeye çalışmak öğrenci fıtratına aykırıdır. Öğrenci düzeyinin üstünde ders anlatımı, öğrencinin her hareketini saygısızlık kabul etmek, olayı espriyle geçiştirmemek ve öğrencileri not ile korkutmak öğrenciyi saldırgan olmaya teşvik edebilir (Başaran, 1985).

2.3.6.4. Eğitim ve Öğretim Ortamı ile İlgili Nedenler

Okuldaki yönetim boşluğu veya baskıcı okul yönetimi, öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler bırakabilir. Öğrencilerinin çoğunun gerilimde olduğu bir okulda sınıf düzeni sağlamak zordur. Okulu özümsememiş, okula karşı aidiyet duygusu gelişmemiş öğrencilerin çoğunlukta olduğu bir okulda disiplini sağlamak zordur.

Aytuna (1963), okulda disiplin olaylarına yol açan nedenleri şöyle açıklamıştır:

a) Okulun büyüklüğü ve sınıf mevcudunun fazla olması,

b) Öğrencilerin, zekâ ve bireysel farklılıkları dikkate alınmadan sınıfların oluşturulması,

c) Okul sıralarının küçük olması, sınıfların dar olması, sıkışık sıra düzeni,

d) Sağlığın sık sık bozulması ve gerekli koruyucu tedbirlerin alınmaması,

e) Öğretmenlerin farkına varmadan sınıfı, eğitici materyal zannederek gereğinden fazla sınıfın duvar ve pencerelerini dikkat çekici maddelerle doldurması,

f) Dersin işleyişi sırasında öğretmenlerin derse ilgi uyandıracak materyal ve araçları kullanmaması**.**

Yukarıda belirtilen maddeler günümüz şartlarında arttırılabilir; fakat özü itibariyle bu ve buna benzer nedenler disiplin olaylarının temel kaynağını teşkil ederler.

2.3.6.5. Sağlık Sorunlarıyla İlgili Nedenler

Günümüz kalabalık sınıfları öğrenci ile birebir ilgilenmeyi gittikçe güçleştirmektedir. Eğitimde olması gereken, derse başlamadan önce öğrenci ve sınıfın durumunu yoklamak olmalıyken; doğrudan derse başlanmakta ve öğrencinin psikolojik ve sağlık durumuna dikkat edilmeden derse giriş yapılmaktadır. Öğrencideki kötü sağlık şartları, çoğu zaman öğrencinin çabuk parlamasına, derse ilgisiz kalmasına, yeterince algılamamasına, öğretmen ve derse ilgisiz kalmasına sebebiyet vermektedir. Çoğu öğretmen tarafından inatçılık, somurtkanlık olarak algılanan durumların altında birçok sağlık sorunu da yatmış olabilir. Ortaöğretim çağındaki gençlerin, ergenlik döneminde bulunmaları hasebiyle, duyguları sürekli değişkendir. Bu nedenle bu dönemde görülen cinsel sorunlar, okul başarısının düşmesi, içine kapanıklık ve büyüklere başkaldırma gibi çeşitli bocalamalar olağandır; fakat bunların çoğu geçicidir (Yörükoğlu, 1968).

İyi beslenememe, görme bozuklukları, ergenlik dönemindeki biyolojik değişiklikler ve psikolojik sorunlar gibi nedenler öğrencinin öğrenmesine engel olur. Hızla gelişen bedeni ve vücudunda meydana gelen değişiklikler öğrenciyi tedirgin edebilir. Bu durumda öğrenci, bunu kuralları çiğneme, sınıfta yerinde duramama, kendinden emin olmama gibi nedenlerden dolayı öğretmene karşı gelerek dışa yansıtabilir. Bazen de öğrencinin nedenini tam olarak kavrayamadığı ve cesaret bulup soramadığı nedenler, öğrenciyi uyuşuk, ağır, vurdumduymaz, kayıtsız gibi durumlara itebilir. Bu tür durumlar aynı zamanda öğrenciyi çok çabuk sinirlenen, geçimsiz ve zor biri olmasına neden olabilir. Her biri birer disiplin sorunu oluşturan 500 olay üzerinde yapılan araştırmada, ortaöğretimde disiplinle ilgili sorunların kaynağının iç salgı bezlerinin (endocrine) normal seyrinin üstünde veya altında olmasıyla açıklanmıştır. Bu da olayları tetikleyen neden olarak görülmüştür (Bosing, 1995; Akt. Necmi, 1995).

2.3.6.6. Sosyal Nedenler

Özellikle çağımız öğrencilerinin zor bir sınavı da sosyal çevre ve sosyal medyadır. Modern zamanlarda sosyal çevre ve sosyal medya öğrencilerin en çok etkilendikleri uyaranlardan biri haline gelmiştir. Çoğu ailenin sağlıklı bir mücadelede başarısız olduğu sosyal medya bağımlılığını en aza indirmek için Milli Eğitim Bakanlığı son zamanlarda iyi çalışmalar başlatmıştır. Öğrencilerin giderek

yalnızlaştığı, telefon, tablet ve televizyon tutkunu olduğu çağımızda, yüz yüze ilişkiler gittikçe azalmakta ve öğrenciler yalnızlaşmaktadır. Okuldaki disiplinsizlik olaylarının sosyal nedenlerini birkaç konu altında toplamak mümkündür. Bunların başlıcaları şunlardır (Satoğlu, 2008):

a) Heyecan verici şeylerin peşinden koşma isteği,
b) Kitlenin bir ferdi olma arzusu,
c) Ailenin toplumdaki statüsü,
d) İçinde bulunduğu otoriteye karşı olumsuz duygular,
e) Öğrencinin geçmiş yaşantıları ve kişiliğiyle ilgili nedenler,
f) Ekonomik durum ve arkadaşlarla kıyas,
g) Var olmanın ifade şekli,
h) Muhakeme ve kavrama kabiliyetinin zayıflığı,
i) Sosyal olarak, herhangi bir eğitim ortamıyla tanışmamış olmak,
j) Tüm bakışların kendi üzerinde olduğunu sanma.

Etkili bir okul yönetimi için yukarıdaki hususlar dikkate alınarak okulda etkin bir disiplin ortamı sağlanabilir. Sosyal çevre ve sosyal medyanın yol açtığı zararlar çocuğun okul ve sınıf ortamında istenmeyen davranışlar sergilemesine neden olabilir. Bu durum, etkili bir disiplin için okul ve ailenin sıkı bir dayanışma içinde olmasını gerekli kılmaktadır.

2.3.6.7.Öğrencinin Ruhsal Durumu ile İlgili Nedenler

Yetişkinliğe adımın atıldığı ortaöğretim kurumu, beraberinde birtakım ruhsal sorunları da getirmektedir. Ergenin vücudunda birtakım değişikliklerin olduğunu fark etmesi, karşı cinsle olan münasebeti, toplumsal statüsü, isteklerinin karşılanmaması, arkadaşlarıyla kıyas ve beraberinde getirdiği sorunlar öğretmenler tarafından yanlış anlaşılmasına ve sert tepkilerle karşılanmasına neden olabilir. Bu nedenle ortaöğretimde görev yapacak eğitimcilerin, ergen eğitimi alarak gelmiş olmaları, olumlu bir disiplin ortamı açısından faydalı olabilir.

Ergenlik dönemi ruhsal sorunları, bir dereceye kadar normaldir. Yapılan çalışmalarda bu dönem gençlerinin %15'inin uyum problemleri yaşadığını ortaya çıkarmıştır. Belli bir düzeye kadar normal kabul edilen uyumsuzluklar, aşırıya kaçması durumunda disipline edilme ihtiyacı duyarlar. Örneğin, gençlerin özgürlüğe farklı bir

bakış açısı ile bakması, gencin ailesinden kopmasına kadar ileri gidebilir. Ergenlik döneminde evde uyumsuz bir kişilik edinen bir genç, bunu okula taşıyabilir. Derslere bakış açısı değişip her şeyi anlamsız bulabilir ve etrafındaki nesne ve şahıslara zarar verebilir. İyi yönlendirme yapılmaz ise, bu dönemi yaşayan gençler, art niyetli gruplar tarafından suiistimal edilip, çeteleşme, zararlı madde bağımlılığı, hırsızlık, zararlı eylemler gibi yanlış davranışlara yönlendirilebilirler (Bayhan, 2006).

Bu dönemi yaşayan gençler, kurallara meydan okumak isteyip, toplumdaki kuralları çiğneyerek dikkat çekmek isteyebilirler. Kadın ve erkek ilişkilerinde normalin üstüne taşarak bunu ilerletebilir, evden kaçıp evlenebilir, ailesine acı çektirmek isteyebilirler. Bu dönemde sağlıklı bir ebeveyn rehberliği ile okul rehberliği birlikte hareket etmezse genç, bunu karakter haline dönüştürebilir. Bu dönemi yaşayan gençler için söz dinlememe, otoriteye boyun eğmeme eleştirme, kusur ve hata bulma, karşı gelme sıradan tutumlardır. Bu dönemde gençler, anne ve baba tarafından yer yer çocuk, yer yer yetişkin gibi algılandıklarından çocuk ne zaman ve ne şekilde hareket edeceğini tam olarak kavramayabilir. Gelişen bedenine cinsel ve duygusal gelişimine ayak uyduramaz. Bu durum birçok gençte kimlik karmaşası oluşturur. Büyükler, baskıcı ve sıkı bir disiplinden ziyade, ona güven aşılayan, kendisini koordine etmesine yardımcı olan, şartlara göre bazen esnek olabilen bir disiplin uyguladıklarında gençlerin kimliğinin olumlu yönde gelişmelerine katkı sunabilirler (Kulaksızoglu, 2000).

Hiçbir çocuk dünyaya suçlu olarak gelmediğine göre, çocuğu suça iten temel etkenleri incelemek ve sorgulamak başarılı bir eğitim-öğretim ortamı için mecburidir. Bunlar genel olarak; fizyolojik ve biyolojik unsurlar olarak sınıflandırılabilir. Bunlarla beraber çocuğu suça iten nedenler arasında, toplumun sosyal ve kültürel yapısı ekonomik yapısı, ülkenin eğitim düzeyi, sağlıksız hayat şartları, şehirleşme ve sanayileşmenin ortaya çıkardığı baş döndürücü değişimler ve bunların değer yargıları üzerine etkileri gibi unsurlar sıralanabilir (Yaşar, 1999).

2.4. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ ve DİSİPLİN

Türkiye'de ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerle ilgili disiplin iş ve işlemleri, MEB, 28758 sayılı Ortaöğretim Yönetmeliğinin 10. Kısmının Üçüncü bölümünde yer alan "*Disiplin*" başlığıyla belirlenmiştir. Bu yönetmelikte ortaöğretim

okulu öğrencilerinin disiplini bozacak davranışları yapması durumunda alacakları cezalar yer almaktadır. Her okul, sene başı kurul toplantılarında oluşturdukları disiplin kurulları ile bu iş ve işlemleri yürütmektedir. Disiplin yönetmeliğine göre olumsuz davranışlar cezalara göre sınıflandırılmıştır. Disiplin yönetmeliğine göre verilebilecek disiplin cezaları en hafiften ağıra doğru şu şekilde sıralanmıştır. Kınama, Okuldan Kısa Süreli Uzaklaştırma, Okul değiştirme ve Örgün Eğitim Dışına Çıkarma cezalarıdır.

İyi yapılandırılmış çağdaş bir disiplin sistemi, caydırıcı ve önleyici olmalıdır. Bütün ülkelerin eğitim sistemlerinin temel amacı, çağın amacına uygun ve toplumun beklentilerine karşılık veren bireyler yetiştirmektir. Bu da ancak amacına uygun disipline edilmiş bir eğitim sistemiyle mümkündür. Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Disiplin Yönetmeliğindeki maddeler yaptırım olarak ağır sayılabilecek ilkeleri kapsamaktadır. Disiplin sorunlarının sık yaşandığı okullarda idareci ve öğretmenler, öğretim sürecine ayıracağı zamanın çoğunu, disiplin sorunlarına ayırmaktadır. Bu nedenle eğitim sistemleri yapılandırılırken başarı ve disiplin ilişkisi göz ardı edilmemelidir. Bireyi merkeze alan iyi yapılandırılmış bir disiplin sistemindeki yaptırımlar ve düzenlemeler, öğrencilerin istenmeyen davranışlar sergilememesi için caydırıcı olabilir. Her ülkenin eğitim sisteminin genel amacı, çağın şartlarına uygun davranışlarla donatılmış bireyler yetiştirmektir. Bununla birlikte ileri ve demokrat olarak bilinen ülkelerde, özgürlük bir sorun haline gelmekte, temel özgürlükler yayılıp yaygınlaştıkça okul eğitimi okul çağındaki çocuklara sınırlayıcı ve zorlayıcı bir baskı aracı gibi algılanmaya başlamaktadır (Güvenç, Otkan, Belek, Akarsu, Tözeren ve Özden, 1990).

2.4.1.Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği

Bir ülkenin Eğitim Bakanlığı, okul ve öğretmenler aracılığıyla uygun davranışların geliştirilmesi, uygun olmayan davranışlarla ilgili önlem alınması, uygun davranışların pekiştirilmesi gibi durumlarla ilgili tedbir almak zorundadır. Bunu da ancak yasa, yönetmelik ve mevzuat gibi araçlarla sağlayabilir. Okullarda öğrencilerin dikkat etmeleri gereken kurallar ve bu kuralları çiğnediklerinde alacakları cezalar resmi olarak belirlenmiştir. Buna göre, Türk Milli Eğitim Sisteminde ortaokul ve ortaöğretimde; ahlak, saygı, dürüstlük, ulusal değerlere saygı, yasalara saygılı olma, hoşgörülü olma, örnek olma, bulunduğu çevreyi koruma, zamanı değerlendirme,

okulda örnek davranışlar sergileme, okulun hazırladığı sosyal etkinliklere katkı sunma, kitap okuma gibi olumlu davranışlar kazandırılması amaçlanırken, sigara, içki, zararlı madde vb. gibi kötü alışkanlıklardan uzak durması gerektiği bilinci de verilmesi hedeflenmektedir. Bu yönetmelikler doğrultusunda öğrenci davranışlarının düzenlenmesi ve öğrencilerin gelecekte iyi bir birey ve yurttaş olma sürecinde olumsuz durumlar yaşaması durumunda birtakım yaptırımların bulunması gereklidir. Ortaöğretim kurumlarında öğrencilerin uyacakları kurallar "*Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde"* belirtilmiştir. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin 164. Maddesi, ortaöğretim okullarında yaşanan ve yaptırım gerektiren disiplin problemlerini ihtiva etmektedir.

2.5. OKULDAKİ DİSİPLİNİN PAYDAŞLARI

Bayraktar'a (2015) göre okulların disiplin paydaşları; öğrenciler, öğretmenler, okul yönetimi (İdare), rehberlik ve psikolojik danışmanlar, eğitim programı ve ailedir. Dolayısıyla okuldaki disiplin bir bütün olarak ele alınmalı ve disiplin kararları bu paydaşların ortak görüşleri üzerine temellendirilmelidir.

2.5.1. Öğrenci

Okullar, öğrenciler için vardır. Bu nedenle disiplinin en önemli unsurunu öğrenciler oluşturmaktadır. Birçok farklı kültürün buluşma noktası olan okullarda okulun ve toplumun beklentilerine uygun davranış sergileyen öğrenciler olduğu gibi, bunun aksini sergileyen öğrencilerin de olması kaçınılmazdır. Başaran'a (1985) göre bunun nedenleri; küçük yaşlarda oluşmuş olumsuz tutumlar ve öğrencinin fıtratı gereği yaptığı davranışların öğretmen ve çevresi tarafından yanlış yorumlanmasıdır.

Okul ortamında sergilenen her türlü olumsuz davranış, sadece o davranışı sergileyenleri etkilemez; okulun diğer öğrencilerini de etkilediğinden fazla iyi niyet besleyip affedici olmak her zaman doğru olmayabilir. Bu nedenle okulun idareci ve öğretmenleri pozitif disiplin yaklaşımı ile olaya yaklaşmalı ve öğrencileri de bu sürece dâhil ederek çözüme kavuşturmalıdır. Öğrenci faktörünün etkili olduğu diğer bir mekân da sınıfların kalabalık oluşlarıdır. Gün geçtikçe artan sınıf mevcutları öğretmenin sınıf kontrolünü zorlaştırmaktadır. Bu durumda sınıfta disiplinsiz davranışların sergilenmesi olağan bir durumdur. Yapılan araştırmalarda aykırı disiplin hareketlerinin nedenleri şu şekilde sıralanmıştır (Balay, 2009):

a) Düşük akademik başarı,

b) Düşük iletişim,

c) Düşük sosyal yetenek,

d) Yalnızlık hissi,

e) Arkadaşsızlık,

f) Sosyal doyumsuzluk,

g) Okula uyum zorluğu.

Yukarıdaki maddeler bir bütün halinde göz önünde bulundurulduğunda, aykırı disiplin davranışlarına karşı öğretmenlerin ortak bir tutum sergilemeleri konusunda yönetimin ve öğretmenlerin görüş birliği ve destekleyici bir tutum içerisinde olmaları doğru bir karar olacaktır. Paydaşların, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanması konusunda daha hassas davranması, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin olumlu bir iletişim sergilemeleri, öğrencilerle yakından ilgilenmeleri, destekleyici ve cesaretlendirici tutum içerisinde olmaları, onların kendilerine özsaygı ve özgüven duymalarında etkili olabilir.

2.5.2. Öğretmen

Öğrenme-öğretme sürecinin en önemli paydaşı öğretmendir. Öğrenciler için belirlenen hedeflere ulaşmada öğretmenler en önemli rolü oynarlar. Bu yüzden öğretmen, eğitimle ilgili her konuda kendini yetiştirmiş olmalıdır. Öğrenciler için rol model olan öğretmenin tavırları, belki de öğrencinin ömür boyu sergileyeceği davranışlar için de bir örnektir. Öğretmenin sınıfı idare etme tarzı, okulun disiplininde de büyük bir etkendir. Birçok öğretmen, sınıf yönetimini bilmediğinden öğrenci seviyesine inememekte ve sınıfta yapılan en küçük bir hareketi kendisine hakaret kabul etmekte ve resmi yollara başvurmaktadır. Sınıfın seviyesine inememe veya sınıfın seviyesi üstünde ders anlatmaya çalışmak da sınıf düzeni kurmaya engeldir. Bu durumda öğrenciler, sıkılır ve sınıfta disiplin sağlamak zorlaşır (Küçükahmet, 2000).

Sağlıklı bir eğitim-öğretim için ilk önce; çevreye uyumlu, öğrenci yapısına uygun ve çağın gerektirdiği yapıcı bir disiplinin olması temel şarttır. Sürekli öğrencinin suçlu bulunduğu bir okulda, sorunlar gün geçtikçe artıyorsa suçu sadece öğrencide aramak çözüm üretmez. Öğretmenlerin sebep olduğu disiplin sorunlarının da olabileceği göz ardı edilmemelidir. Fakat bazı öğretmenler kendilerinin hatalı

oluğunu kabul etmemekte ve sorunu sadece öğrencide aramaktadır. Bu kısır döngüde yapıcı bir okul disiplinin oluşması zordur. Öğretmenden kaynaklı disiplinsizliğin nedenleri Balay (2009) tarafından; (i) öğretmenin derse hazırlanmadan gelmesi, (ii) öğretme-dinleme stratejisine sahip olmaması, (iii) adil olmaması, (iv) öğrencilere yeterli ilgi göstermemesi, (v) zamanı tamamıyla kullanmaması, (vi) öğrenme merkezli yerine, (vii) not odaklı olması, (viii) kural ve sınırları belirlememesi (ix) öğrencileri birbiriyle kıyaslaması gibi yanlış davranışlar olarak sıralanmıştır.

2.5.3. Yönetim

Resmi olarak alınmış kararları uygulayan yönetim, eğitim-öğretimin tüm paydaşlarını olumlu veya olumsuz olarak etkiler. Yöneticilerin aldığı kararlar, atamalar, okulu, öğretmenleri ve öğrencileri etkiler. Bu da dolaylı olarak sınıf yönetimine etki eder. Okulda olumlu bir disiplin kültürü oluşturma, okul müdürünün görevidir. Oluşturulan olumlu kültür, okulun verimliliğine doğrudan etki eder; sınıf yönetimini kolaylaştır ve okulda çalışanlar arasında iyi ilişkiler geliştirir. Okulda tüm çalışanlar tarafından benimsenen olumlu bir okul kültürü yoksa, okulda yaşanan farklı tür ve derecedeki disiplin olaylarıyla başa çıkmak mümkün değildir (Bursalıoğlu, 1991).

Okulu, sahip olduğu insan ve maddi kaynaklar ölçüsünde en iyi şekilde idare etmek okul müdürünün en önemli görevidir. Okul müdürü, sadece resmi boyuta takılıp kalırsa, teknik ve sosyal yeterliliklere sahip olmazsa müdürün eğitsel olarak da başarılı olması zordur (Ada ve Çetin, 2006).

Başarılı bir okul müdürü, okulda yaşanabilecek her türlü farklı disiplin olaylarıyla da baş etme becerisine sahip olmalıdır. Okul müdürü, eğitim-öğretim çalışmalarının yürütülmesinde madde ve insan kaynaklarının amaçları doğrultusunda birleştirici kaynaklar üretmeli, öğretmen, öğrenci diğer çalışanlar arasında uzlaştırıcı bir rol oynamalıdır. Okul yönetimiyle ilgili kararlar verilirken hep geçmişten örnekler verilmemeli, günün ve geleceğin getireceği çözümler hususunda öneriler de sunmalıdır. Aksi takdirde okuldaki farklı disiplin olaylarıyla baş etmesi mümkün değildir. Okul müdürünün disiplini sağlamadaki görevi ciddiyeti öğretmenin de disiplinli olmasını sağlar. Okuldaki disiplinin baş aktörü okul yönetimidir. Bu nedenle tecrübeli bir okul yönetimi, istenmeyen davranışları olumsuz bir biçimde denetim

altına almaktan çok, öğrencinin zamanının üretici etkinliklere yönelmesini sağlayarak başarılı olabilir (Celep, 2004).

Kısaca okul müdürü, disiplin sorunlarının meydana gelmesini engellemek veya meydana gelen sorunları çözmek için okulu okulun paydaşlarıyla birlikte alınmış hedefleri doğrultusunda yönetmeli, okuldaki insan ve maddi kaynaklarını etkili bir biçimde kullanmalıdır. Yani okul müdürünün başarılı olması için okul yönetimi kavramı ve sürecini iyi bilmesi gerekmektedir.

2.5.4. Rehberlik Servisi

Okulda disiplin sorunlarının yaşanmaması için, rehberlik servisinin aktif olarak sürece dahil olması gerekir. Etkili bir rehberlik servisi, okuldaki problemleri zamanında tespit eder ve problemlerin öğrenci ve öğretmenleri rahatsız etmesinin önüne geçer. Okul ortamının güvenli olduğunu, kendilerine değer verildiğini, sorunlarıyla özel olarak ilgilenen bir servisin olduğunu bilen öğrenci, okulun her türlü etkinliğine katılma isteği duyar, aidiyet duygusu gelişir. Okullarda yaşanan sorunların çözüme kavuşabilmesi için rehberlik servisi ve ailenin davranış yönetiminde, öğretmenin de dayanışma içinde olarak destek vermesi çok önemlidir. Bunun için de tarafların sorunun nedenleri, betimlenmesi ve sonuçları hakkında benzer bakış açılarına sahip olmaları gerekmektedir (Aydın, 2009).

Okulda sağlıklı bir eğitim ortamı için, öğrenciyi iyi tanımak gerekir. Bunu gerçekleştirmek için öğrenciye güven aşılamak, rehberlik servisinin tanımını iyi yapmak gerekir. Öğrencinin her türlü davranışını anlamak ve istendik yönde davranış kazandırmak için onları çok farklı yönlerden tanımak gerekir. Selçuk'a (1999) göre rehberlik servisi, sırasıyla öğrencinin;

a) Zekâsını,
b) Yeteneğini,
c) İlgilerini,
d) İhtiyaçlarını,
e) Benlik kavramlarını,
f) Sosyo-ekonomik durumunu,

g) Kültür ve öğrenme şekillerini yakından tanımak zorundadır. Aksi durumda rehberlik servisi etkili olamayacak, yapılan çalışmalar resmi boyutuyla sadece evrak işleminden ibaret olacaktır.

Rehberlik servisi, özellikle ortaöğretim kurumlarında sağlıklı bir eğitim-öğretim ortamı ve sağlıklı bireylerin yetişmesi için büyük önem arz etmektedir. Kişiliğin ve kimliğin oluştuğu bu evrede, gençlerin kimlik bunalımı yaşamaması ve kendilerini rahat ifade edebilecekleri bir rehberin bulunması büyük önem arz etmektedir. Olumlu okul kültürü oluşmuş okulların eğitim-öğretim ortamları incelendiğinde; veli-okul iş birliği, öğrenci disiplin olaylarının azlığı, okul başarısı yüksekliği ve topluma hizmet gibi önemli başarıların temelinde etkin bir rehberlik servisinin olduğu görülmektedir. Bu nedenle rehberlik servisi güncel olmalı öğrenciye güven vermeli ve sürekli etkinliklerle aktif olarak varlığını hissettirmelidir.

2.5.5. Program

Eğitim-öğretim programlarının güncel, ihtiyaçlara cevap veren, uygulanabilir ve bilimsel olması, öğrencileri ve öğretmenleri önemli derecede güdüler. Öğrencilerin beklentilerine cevap veremeyen; amaç, içerik, uygulama ve değerlendirme öğeleri arasında eşgüdüm sağlamayan, esnek olmayan, uygulayıcılara yol göstermeyen, uygulaması kolay olmayan ve bilimsellikten uzak bir program ne kadar işlenirse işlensin öğrenciyi etkilemez ve yapılan çabalar boşa gider. Sınıftaki istenmeyen davranışların ana kaynaklardan biri de öğrencinin ihtiyaçlarına cevap vermeyen programlardır. Başaran'a göre öğrenciye öğretilmesi amaçlanan bilgilerin öğrencinin seviyesinin çok altında veya çok üstünde olması, ilgisini çekmemesi, ya da beklentilerini doyurmaması beraberinde disiplin sorunlarını da getirir (Başaran, 1985).

Program, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermezse öğrenciler öğrenmek için motive olmaz ve sınıf içinde farklı davranışlara yönelirler. Öğrencinin; amaç, yetenek, istek ve geçmiş bilgilerine uygun olarak hazırlanan bir program, öğrencinin ilgisini çekecek, öğretmenin zevkle ders işlemesine zemin hazırlayacaktır. Bunun için programlar hazırlanırken bütün bu etkenler göz önünde bulundurulmalı, öğretmene, programı sınıf düzeyine uygun bir şekilde uyarlama hakkı tanınmalıdır. Okulun şartlarını göz önünde bulundurmayan, öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına uygun olmayan içerik ve kurgusu ile süreklilik göstermeyen programların faydası yetersizdir.

Öğretmen ve öğrenciler tarafından kabul görmeyen bir program, sınıf ortamında istenmeyen davranışların da tetikleyicisi olabilir. Bu nedenle programlar kişisel farklılıkları dikkate almalı, öğrencilerin yetenek ve akademik alt yapılarını güçlendirecek şekilde yapılandırılmalıdır (Balay, 2009).

2.5.6. Aile

Çocuğun ilk öğretmeninin, anne ve babası olduğu kabul edildiğinde, eğitimin temelleri ailede atılıyor demektir. Ailenin tutumu, çocuğun toplum ve kendisiyle barışık sağlıklı bir benlik oluşturmasına ve kişilik yapısını geliştirmesine imkân sağlar. Çocuk, sorunların üstesinden gelmeyi, paylaşmayı, yaşama her yönüyle katılmayı, hoşgörülü bir yapı geliştirmeyi aile ortamında öğrenir (Aydın, 2009).

Yetişkin bireylerin davranışlarında, geçmiş yaşantıların etkisinin olduğu bilimsel bir gerçekliktir. Bu nedenle farklı aile kültür yapılarının bir arada buluşma noktası olan okullarda bu farklılıkları idare etmek, ancak etkili bir okul yönetimiyle mümkündür. Öğrenmeye gelen çocukların birbirinden farklı şekilde yetiştirildikleri kabul edildiğinde, okulun bulunduğu çevresel faktörler de göz önünde bulundurulmalı ve ona göre bir okul kültürü geliştirilmelidir. Bu şekilde farklılıklar değer olarak kabul edilip olumlu bir kaynaştırma sağlanabilir. Bunun için rehberlik servisi, okul idaresi ve öğretmenlerin farklılıkları değer olarak kabul etmeleri, öğrencilerin aile yapılarını iyi bilmeleri, öğrencinin anne babasının sağ mı, ölü mü, ekonomik durumu, kardeş sayısı gibi öğrenmeyi doğrudan etkileyecek unsurları göz önünde bulundurup tek tip bir anlayıştan uzak durmaları gerekir. Bu nedenle ödevlendirme yapılırken ve programlar düzenlenirken özel durumu olan öğrencilerin rencide olmamaları veya onların da üst düzeyde katılım sağlamaları için gerekli hassasiyet gösterilmelidir.

Aile, bireyin kişiliğinin oluşmasında ve öğrenmesinde en önemli rolü oynar. Öğrencinin okulda etkin bir şekilde öğrenmesinde ve okulda öğrendiklerini uygulamasında en önemli etken aile ortamıdır (Çalık, 2010). Öğrenci, ailede öğrendiklerini toplumla tanıştırmayı ilk olarak okulda öğrenir ve aileden aldığı bu temel bilgi kalıplarıyla okul ortamına giriş yapar (Akçadağ, 2008).

Çocuklar fıtratları gereği, anne babalarının davranışlarını model alırlar. Her türlü olumlu ve olumsuz tutum ve duyguları da yine aile ortamından alırlar. Onlara, öğüt vermek yerine davranışlarla rol model olmak, onların daha çabuk öğrenmesini

sağlar. Unutmayalım ki çocuk duyduğunu değil, gördüğünü uygular. Sevilen ve kişiliğine saygı duyulan bir ailede yetişen çocuk, başkalarını da sever ve onlara saygı duymayı ahlak haline getirebilir. Bu nedenle ailedeki disiplinin sevgi ve saygı üzerine inşa edilmesi gerekir. Aile ve disiplin ilişkisini Cüceloğlu, şu şekilde açıklamaktadır: "*Çocuğun içinde yetiştiği aile ortamında disiplin olmalıdır; ailedeki herkesin, çocuk da dâhil, disipline ihtiyacı vardır. Birlikte yaşayan insanların ister aile, ister okul, ister şirket, ister şehir, ister millet olsun disipline ihtiyaçları vardır.*" (www.dogancuceloğlu.net/Evde disiplin, 2015).

Çocuğun her yönüyle başarılı olması için anne-babanın disiplin kuralları hakkında kararlı bir duruşu olması, yeterli açıklamalar yapması ve alınan kararlardan taviz vermemesi son derece önemlidir. Doğru disiplinin sağlanabilmesi için ailenin zaman zaman toplantılar yapması ve alınan kararların eleştirisini yapması gerekmektedir. Bu şekilde ileride uyacağı disiplin kurallarına uymanın yolu açılmış olur. Böyle bir ortamda yetişen bir çocuk, ileriki yaşantısında sorunlarını konuşarak çözebileceği kanısına varabilir. Anne ve babanın kendi fikirlerine değer verildiğini anlayan çocuk, sıkıntıları dışarı yansıtmadan aile ortamında çözme fırsatı yakalayabilir. Dolayısıyla okul ortamında da karşılaşacağı sorunları konuşarak ve ifade ederek çözebilmenin yolunu öğrenmiş olur. Aile çevresi, bireyin kişiliğinin gelişiminde en önemli rolü oynayan unsurdur. Öğrencinin hem okulda öğrenmesinde hem de okulda öğrendiklerini pekiştirmesinde en önemli etken, yine aile çevresidir. Öğrenci, aynı zamanda aile çevresinin iyi veya kötü özelliklerini de okula taşır (Çalık, 2010).

2.6. DİSİPLİN TEORİ ve KAVRAMLARI

Sürekli gelişen dünya değerleriyle birlikte ortaöğretim kurumlarımızda, disiplin uygulamalarının psiko-sosyal açıdan yeniden değerlendirilip yorumlanması kaçınılmazdır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almadan kişilik haklarını rencide ederek doğrudan eleştirmek, öğrencide ileride daha da olumsuz davranışlara neden olabilir. Öğrenciyi sorgulayarak veya şiddet uygulayarak disiplini sağlamaya çalışmak yerine, problemi irdeleyerek daha modern yöntemler uygulamak öğrencinin kendini gerçekleştirmesinde daha etkilidir. Bunun için ortaöğretim çağındaki

öğrencilere, ergenlik durumları göz önünde bulundurularak çağdaş ve yapıcı disiplin metotları uygulanmalıdır (Kuzgun, 2009).

Farklı eğitim felsefeleri doğal olarak, birbirinden farklı okul amaçlarını da ortaya koyarlar. Eğitim felsefeleri, genellikle öğretmen ve öğrenciler tarafından uygulanmakta olan özgürlük ve denetim seviyesine göre sınıflandırılırlar. Bu felsefelerde amaç, öğretmenin bilgi ve ahlakı düzenli bir biçimde öğrencilere aktarmasını sağlamak ve öğrencilere neyin önemli olduğunu kavratarak kendilerini yönlendirebilmelerine yardımcı olmaktır. Genelde bütün disiplin teorilerinin amacı, öğrencilere güvenli ve etkili bir eğitim ortamı oluşturarak huzurlu ve mutlu bir şekilde başarılı olmalarına ve her yönüyle sağlıklı bireyler olmalarını güvence altına almaktır (Porter, 1996).

2.7. BAŞLICA DİSİPLİN TEORİLERİ

Eğitim ortamlarının düzenlenmesi, kural ve kaidelerin oluşturulması, öğretimin planlanması, kişiler arası ilişkiler ve disiplin gibi boyutlardan oluşan sınıf yönetimi üzerine çok sayıda model geliştirilmiş ve geliştirilmeye devam edilmektedir. Bazı teori modeller arasında benzerlikler olmakla birlikte bu modellerin her biri ayrı ayrı sınıf yönetimi ve öğrenci davranışlarının yönetilmesine ilişkin çözümler sunmaktadır. Önerilen bir modelin her okul ve her öğretmen için geçerli olabileceğini söylemek oldukça güçtür. Çünkü bir model herhangi bir disiplin sorununa çözüm getirirken başka bir sorun için etkili olmayabilir. Bunun için hangi durumlarda hangi modelin daha uygun olduğunu bilmek için bu modellerin dayandıkları psikolojik ve felsefi temellerin bilinmesi son derece önemlidir. Newton'a (1980; Akt. Aksoy, 2001) göre modellerin dayandığı psikolojik ve felsefi temellerin bilinmesi özellikle iki açıdan önemlidir; birincisi, modellerin alt yapısını oluşturan temel felsefeyi bilmek ve anlamak öğretmen ve idarecilerin değişik bakış açılarından kaynaklanan çatışmaların önüne geçebilir. İkincisi, etkili bir disiplin planının geliştirilmesi ve uygulanmasında kavram ve temel felsefelerin bilinmesi en iyi seçeneklerin bulunmasını kolaylaştırabilir

Farklı disiplin teorileri, aynı zamanda farklı okul amaçları da ortaya koyarlar. Disiplin teorileri çok çeşitli şekilde sınıflandırılmaktadır. Çoğunlukla da öğretmenler ve öğrencilerin uyguladığı denetim ve serbestlik oranına göre sınıflandırılırlar. Bu

teoriler; öğretmenin bilgi ve kültürü, düzenli ve denetimli bir biçimde öğrencilerine aktarmasını ya da öğrencilere neyin önemli olduğunu öğretmenden öğrencilere aktarılmasını vurgularlar. Genel itibariyle bütün teoriler, düzenli bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrencilerin okuldaki başarılarını arttırmayı amaçlarlar (Tosun, 2002).

2.7.1. Yönetme Teorisi

Bu teori, öğrencilerin davranışlarının öğretmenler tarafından kontrol edilebileceğine inanır. Buna göre çocuğun fiziksel ve beyinsel gelişimi çok az kontrol edebileceğimiz dış unsurların neticesidir. İnsanın gelişimi temelde gözlenebilen insan davranışları ve bu davranışları destekleyen veya teşvik eden dış etkilere bağlıdır. Bu teori, öğrenciye çok az otokontrol imkânı sağlar. Genelde öğrencinin davranışlarının dikkatle izlenmesi ve kontrol edilmesi üzerine kurulmuştur. Öğrenciler yeterli oranda kontrol edilmez, denetlenmez ve izlenmezse öğrencilerin davranışlarının olumsuz ve zararlı olacağına inanılır. Öğrencinin sürekli kontrol altında olması gerektiğine inanılan bir teoridir. Bu teori sorumluluk sahibi bireylerin yetişmesi açısından eleştirilmektedir. Çünkü bu teori uygulamada, öğrenciyi sürekli birinin otokontrolüne vermeyi salık vermektedir. Bu nedenle bireyin kişisel gelişimi açısından yetersiz bulunmuştur (Satoğlu, 2008).

2.7.2. Davranışçı Teori

Temel felsefesi, sadece gözlenebilen davranışların psikolojinin alanına dahil edilmesi, üzerine kuruludur. Davranışçı hareket, 1913'te John Watson'un metodoloji ve davranış analizi ile ilgili birtakım temel varsayımları ortaya koyan "*Davranışçı Gözüyle Psikoloji*" başlıklı bir makale yazmasıyla başlamıştır. Watson bu makalesinde insan davranışlarının bu şekilde daha iyi anlaşılabileceğini hem de daha kolay değişebileceğini iddia etmektedir. Bu yaklaşıma göre çevresel uyaranlar aracılığıyla şekil alır ve aynı şekilde yeni uyarıcılara aktarılması yoluyla değişebilir. Bu disiplin yaklaşımında felsefenin disipline uygulanması da gayet kolaydır; çünkü doğrudan bireyin davranışları üzerine yoğunlaşmaktadır (Selçuk, 2004).

Bu teorinin okul eğitiminde etkili olan öğretme yaklaşımlarından biri, Programlı Öğreti'dir (Fidan, 1996). Cameran (1999), uzun araştırmalar neticesinde davranışsal yöntemin sık sık kullanılması gerektiğini savunmuştur. Ona göre bu yöntem, uzun

dönemli bir disiplin sisteminde, günlük ve anlık sorunları ortadan kaldırmak için en etkili yöntemdir.

Madsen ve Stephens (1968), davranışçı yaklaşımı övmekte ve iyi bir eğitim kurumu için bu teorinin rahatlıkla uygulanabileceğini ifade etmektedirler. Bu teoriye göre disipline edilmiş bir öğrenci, sosyal açıdan kabul gören ve toplumun beklediği şekilde davranmayı öğrenmiş, ailesi, çevresi, arkadaşları ve öğretmenleriyle anlaşabilen bir bireydir. Bu şekilde yetişen bir öğrenci, uygun akademik davranış çıktılarını kazanmış ve yetişkin hayatında topluma katkı sunabilecek bir biçimde gelişebilir. Davranışsal teorilerle oluşturulmuş yöntemlerin amacı, çocuğun özdisiplin kazanmasına katkı sunmaktır.

Davranışların denetim altına alınmasında etkili bir yöntem olmasına rağmen davranışçı yaklaşım teorisi oldukça eleştiri de almıştır. Charles (2002), davranışçı teorinin, önerdiği yöntemlerin iç güdülenmeye engel olduğunu ve bireyi dış kaynaklara sürekli bağımlı hale getirdiğini, günlük basit sorunlarla başa çıkmada etkili olduğunu, fakat karmaşık ve mantıksal sorunların çözümünde etkisiz kaldığını ifade etmiştir (Charles, 2002; Akt. Satoğlu, 2008).

Bu teorinin kullandığı ceza yöntemine büyük eleştiriler getirilmiştir. Bu yöntemde uygulanan ceza yönteminin istenmeyen davranışı ortadan kaldırmadığı, asıl sorunun ne olduğunu anlamayı zorlaştırdığı ve öğrenciyi yalan söylemeye sevk ettiği iddia edilmiştir. Sonuç olarak davranışçı teori, gözlenebilen davranışları ele aldığından iç kavramlar ihlal edilebilir. Etki yasası anlık olduğu için belki anlık bir disiplini sağlar fakat otorite karşısında bağımlı birey anlayışını güçlendirir. Düzeni kurmada ve sürdürmede etkili olan bu yöntem, öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayabilir ve düzeni korumak için uygulanabilirse de önleyici olmaktan çok müdahaleci yapar (Porter, 1996).

2.7.3. Karışma Teorisi (Yönlendirmeyen Müdahale)

Bu teorinin temeli, çocukların içsel olarak geliştikleri tezidir. Çocuklara kendi başlarına yön bulma fırsatı verildiğinde üst gelişimlerine ulaşabilirler. Bu teoride öğrenciler, doğal bir öğrenme sürecine tabi tutulurlar. Öğrencilere sınırsız bir özgürlük verilmesi savunulur. Öğretmen sadece kişisel gelişimi engelleyecek engelleri ortadan kaldırmakla görevlidir. Buna göre, disiplinin yönetsel işlevi çok önemli değildir.

İnsancıl düşünce üzerine kurulan bu yaklaşımda öğretmenin temel rolü, öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol etmelerine yardımcı olacak sınıf ortamı oluşturmaktır. Öğrenci davranışlarına yönelik kurallar, öğretmenin rehberliğinde öğrenciler tarafından kurgulanır (Levin ve Nolan, 1991; Akt. Aksoy, 2001).

Bu teoriye göre okuldaki disiplinin amaçlarından biri de çocukları uygarlaştırmaktır. Bunun için ise özgürlük gereklidir. Fıtratı gereği kişi, duygusal ve bilişsel olacağı bütün alanlarda kendini açıklama özgürlüğü hisseder. Bu teoride öğretmenin rolü; öğrencinin kişisel gelişimini arttıracak ve bireysel tecrübelerini arttıracak ortamlar hazırlamaktır. Doğada fıtratın istediği tüm şartlar vardır zaten. Öğrenciye rehberlik yapıldığı zaman öğrenci kendini gerçekleştirecektir; dolayısıyla dışarıdan yeni bir düzen dayatmak gereksizdir (Porter, 1996).

2.7.4. Liderlik Teorisi

Bu teoriye göre, çocuklar hem iç zihinsel hem de dışsal etkilerin etkileşimiyle gelişimlerini sürdürürler. Bu açıdan davranış, hayattaki tüm faktörlerin ortak ürünüdür. Ne kadar sosyal deneyim yaşarlarsa o kadar etkilenme olur. Bu teoride öğretmenin rolü, liderliktir. Öğretmenler uygun müdahale ve karışma yöntemlerini kullanırlarsa çocuklar kendini yönetme sorumluluğuna erişebilir ve liderlik edebilirler. Liderlik teorisi çocuklara, sorumluluklarını da bildikleri takdirde büyük ölçüde özgürlük sağlar (Satoğlu, 208).

Larwood (1984; Akt. Donuk, 2007), etkin bir lider olabilmek için yedi kural sıralamıştır: (i)Astlara güvenmek, (ii) Bir vizyon geliştirmek, (iii) Soğukkanlı olmak, (iv) Risk alabilmek, (v) Bir konuda uzmanlaşmak, (vi) Karşı çıkmalara izin vermek ve (vii) Hoşgörü ile bakmak. Bu özellikler bireyi, başarılı, etkin ve güçlü bir lider yapabilir. Ancak bu özelliklerin tek bir kişide toplanması biraz zordur. Bu takdirde, bir yönetici bu özelliklerden ne kadar fazlasına sahip olabilirse başarısı o ölçüde fazla olacaktır (Donuk, 2007).

2.7.5. Seçme Teorisi

Bu teoriye göre disiplinin temel amacı; duygusal olmadan başkalarının ihtiyaçlarına da saygı duyarak kendi ihtiyaçlarını karşılamaktır. Çünkü ceza uygulanırken farkına varılmadan bireyde isyan da oluşturmaktadır. Çocuklar,

başkalarının buldukları yöntemlerle değil, kendi yöntemleriyle kontrol edildiklerinde mutlu olurlar (Edwards, 1993).

Öğrencilere mantıklı kurallar benimsetilerek sorumluluk alma ve özdisiplin kazanma becerileri geliştirilebilir. Teorinin asıl amacı, öğrencileri, hayatları boyunca demokratik süreçlere bağlanacak şekilde vatandaşlığa hazırlamak ve öğrencilere okuldaki kararlara katılma gücü vermektir (Satoğlu, 2008).

Yukarıda kısaca açıklanmaya çalışılan disiplin teorileri genel anlamda farklılıklar göstermektedir. Her bir modelin kendine ilişkin temelleri ve öğretmenler için uyulması gereken kuralları vardır. Disiplin teorilerinin uygulanması sürecinde tek bir modelden ziyade, birçok modelin esas ve kurallarının öğretmenler tarafından gerçekleştirilmesinin daha etkili olabileceği ileri sürülebilir. Aslında disiplin teorilerinin uygulanmasında öğretmenlerin inanç, kişilik ve karakter özelliklerinin de önemli bir etkisinin olduğu unutulmamalıdır.

2.7.6. Geleneksel Disiplin Anlayışı

Modern disiplin anlayışının aksine geleneksel disiplin anlayışı, mevcut sistemin devamı için mevcut kurallara aykırı davranan kişilere ceza ve tehditte ihtiyaç duyar. Sosyal düzeni bozan kişilerin mutlaka cezalandırılması gerektiği savunulur. Uzun süre böyle uygulamaların yapıldığı alanların çıktıları gözlendiğinde, bu sistemin iç denetim sağlamadığı sadece kısmi bir çözüm önerdiği gözlenmiştir. Belki öğrencinin yanlış davranışı tekrar etmez; fakat gerçek bir disiplin algısı oluşturmaz. Öğrenci aynı davranışı belki dâhili olduğu sosyal kurumda tekrarlamaz, fakat başka bir ortamda sergileyebilir. Dolayısıyla geleneksel yaklaşım, bireyin şahsında beklenen uzun ve kalıcı bir etki bırakmaz (Türnüklü, 2006).

Geleneksel disiplin anlayışını benimseyen okul ve aileler, olumsuz davranış karşısında genelde öğrenciye nutuk atmak, nasihat etmek ve bağırmak gibi yöntemleri kullanırlar. Oysa bu durum öğrenciyi daha da öfkelendirebilir. Bu nedenle geleneksel disiplin anlayışında sürekli bir üst ceza verilerek sorun giderilmeye çalışılır. Bu anlayış, askeri bir sistemin kopyasıdır. Öğrencilerin sürekli kolları bağlı bir şekilde sınıfta oturması, öğretmeni meşgul etmemesi, ders boyunca sınıfta sesini çıkarmaması, teneffüslerde koşmaması, bağırmaması, öğretmeni sürekli korku ile beklemesi istenir. Oysa eğitimin temel esası; öğrenciyi sevmek, değer vermek, onurlandırmak, kişisel

farklılığına saygı duymak, yeteneklerini ortaya çıkarmak ve onu rencide etmemek üzerine kuruludur. Bir anlık öfke ile eğitmeye çalışmak veya anlık çözüm önerileri eğitmeye çalışmak kalıcı değildir. Bu sistemde yetişen öğrenciler sürekli birileri tarafından güdülenme ihtiyacı duyarlar. Başlarında biri bulunmadan disipline olmaları çok zordur. Oysa eğitimde amaç, iç disiplini yerleştirip, öğrenebilmeyi öğrenen bireyler yetiştirmektir. Geleneksel disiplin anlayışları eğitimde, öğrencinin yabancılaşmasına neden olmaktadır (Ayhan, 1998).

Hupphreys (1998), klasik disiplin anlayışının yanlışlıklarını şöyle ifade etmektedir: Ebeveynler ve eğitimciler zamanlarının çoğunu çocukların eğitimleriyle harcarlar. Fakat bu tür davranışlar pek istenen sonucu vermez. Çünkü bu planlar gençler için anlamsız ve çağdışıdır. Buna tepki olarak gençler büyüklere ve öğretmenlere karşı asi ve saldırgan tavırlar sergilerler. Baskıcı, kontrol altında tutucu ve kısıtlayıcı davranışlar disiplin sorunlarını ortadan kaldırmadığı gibi ileride telafisi zor yeni sorunların da kaynağını oluşturur.

Marshall (2009), klasik disiplin anlayışının zararlarını şöyle açıklamıştır: Çocuklara baskı ile disiplin oluştuğuna inanan yetişkinler kesinlikle yanlış bilgilendirilmektedir. Bu tür anlayışlar belki kısa süreli bir disiplin sağlar ama çocuğun pozitif doğasına da zarar vermektedir. Çocukların toplumsal, duygusal ve eğitsel gelişmelerinin de önünü kesmektedir. Bu yüzden birçok çocuk, okul başarısızlığından dolayı korku içinde yaşamakta ve öğrenmeye karşı bir tepki oluşturmaktadır. Geleneksel disiplin anlayışında modern disiplin anlayışının tersine, kurallar önceden belirlenmiştir. Hatta bu kuralların ne zaman ve ne için konulduğu bile sorgulanmaz. Okullarda genelde disiplini sağlama aracı olarak, öğrenciyi not ile korkutmak ağırlıklıdır. Öğretmenler, öğrencinin ıslahı için notu bir silah olarak kullanır (Ada ve Çetin, 2006).

Geleneksel anlayışta, insanların toplumsal normlara uymalarında ceza ve tehdit önemli bir rol oynar. Tahribat ve şiddet eğilimli davranışların mutlaka cezalandırılması gerektiği savunulur. Okulda şiddet içerikli bir durum yaşandığı zaman disiplin, mutlaka ödül ve ceza yöntemi kullanılarak sağlanmaya çalışılır. Dolayısıyla iç denetimi sağlamak hayli zordur. Kural ve caydırıcı gücün olmadığı alanlarda geleneksel disiplin yöntemiyle disiplini sağlamak daha da zordur. Çünkü sürekli

verilen cezanın bir üstünü vermek zorunda kalındığından şiddeti, şiddetle bastırma yolu tercih edilmiş olmaktadır (Ada ve Çetin, 2006).

2.7.7. Modern Disiplin Anlayışı

Günümüz için hazırlanmış modern disiplin teorileri daha çok önleyici disiplin teorileridir. Okuldaki öğrencilerin dışarıdan baskı ve otoriteyle değil, iç kontrol yoluyla sorumluluklarını bilmeleri amaçlanır. Öğrencileri, demokrasi kültürünü benimsemiş bir toplumda yaşamaya hazırlar. Temel amaç, öğrencinin gönlünü almak ve kurallara isteyerek katılımını sağlamaktır. Kurallar, korku ile değil severek benimsetilir ve korku kültürü yok edilmeye çalışılır (Hesapçıoğlu, 1998).

Modern disiplin anlayışı, öğrencinin rızası dahilinde, yaşamış olduğu sorunlarını tespit edip bu sorunlara daha insancıl çözümler üretir. Bu anlayış, öncelikli olarak öğrencilerde meydana gelen değişimlerle birebir ilgilenmek şeklindedir. Bu anlayışta disiplin, her öğrencinin gelişmesine uygun olarak uygulanır. Disiplinin amacı, çocuğu cezalandırmaktan daha ziyade ödüllendirme olmalıdır (Ünal ve Ada, 2003).

Modern disiplin anlayışında disiplin ve özgürlük kavramları, beraber ele alındığında disiplinin gerçek özgürlük ve özgürlüğün gerçek disiplin için bir şart olduğu ortaya çıkmaktadır. Modern disiplin anlayışı tüm kişiliğe hizmet eder; fıtri güçlerini, benliğinin gelişimine uygun bir biçimde kullanmayı sağlar. Bu yönüyle disiplin ve özgürlük birbirine zıt iki kavram değil birbirlerini tamamlayan kavramlardır. Çocukların kendilerini ilgilendiren konularda görüşlerinin alınması, kendilerini önemli hissetmelerini sağlarken hayatlarının kendilerine ait olduğunu hissi de onlara bir sorumluluk yükleyecektir. Modern disiplin anlayışında ceza'ya çok az yer verilir. Pratik de eşitlik ve adalet ilkesine uyulur; bireyde demokratik anlayışı geliştirmeyi amaç edinir. Bu anlayışa göre öğrencilere karşı tutarlı davranılması ve yapıcı davranışlarda bulunulması çok önem taşır (Burden, 1995).

Modern disiplin teorisine göre ailedeki iç disiplin gibi okuldaki iç disiplinin de benimsenmesi ve aidiyet duygusunun geliştirilmesi hedeflenmektedir. Çocukların ileride öz güvenleri yüksek bireyler olması için onlara kendilerini gerçekleştirme fırsatı verilmelidir. Bu da ancak kabul görmüş ve kendilerine değer verilmiş bir çocukluk geçirmiş bireylerle mümkün olacaktır. Değer verilmek ve anlaşılmak

çocuklara kendilerine saygı duymalarını sağladığı gibi, eğitim hayatında çevrede ve evde olumlu duygu ve düşünceler geliştirmelerine katkı sunacaktır (Gordon, 2005).

Modern disiplin anlayışında öğretmenden ve idarecilerden en çok üzerinde durması istenen konu, öğrenciyi doğru hedefe ulaştırmada girişimci yeteneğini geliştirecek rehberlik hizmetini, etkili bir şekilde sunmasıdır. Modern disiplin teorisine göre öğretmen, öğrencinin kendini yönetme ve toplu etkinliklere etkin bir biçimde katılabilme alışkanlıklarının oluşmasında, gerekli olan bilgi, beceri ve anlayışta öğrencinin ne derece ilerleme kaydettiğini özenle araştırıp tespit etmelidir. Modern disiplin anlayışı içseldir. "*Çocuk, öğrenmeye güdüleyici bir ortamda kendi isteği ile karara katılarak, sorumluluklar alarak, başarma duygusunu tadarak disiplinli birey olabilir*" (Alıcıgüzel, 1999, s.165).

Modern teori savunucularından Tribus'a göre; Toplam Kalite Yönetimi temsilcilerinden Philip Crosby, örgütlerin disiplin sorunlarının %85'nin yanlış kurgulanmış sistemlerden %15'nin ise örgütlerdeki insan kaynaklarından olduğunu belirtmiştir. Bu disiplin teorisinde, öğrencilerin kişilik özelliklerine bağlı olarak ilgi, istek ve beklentilerine büyük önem verilir. Disiplin kuralları mantıklı ve esnektir. Birçok kişi bunu dile getirmez fakat öğrencinin sınıfta sessiz sedasız oturması da bir sorunun varlığını gösterir. Bu tür disiplin anlayışında, *"yapma"* emir fiilinden ziyade *"yap"* olumlu fiilleri üzerinde durulur. Öğrencilerin aktif olması, olumlu davranışların ödüllendirilmesi esastır. Öğrencilere karşı tutarlı davranılması ve yapıcı davranışlarda bulunulması gereklidir. Modern teoride ceza yok denecek kadar azdır. Uygulamada eşitlik ve adalet ilkesine uyulur. Bu disiplin anlayışı, öğrencide demokratik anlayışı geliştirmeyi amaç edinir (Burden, 1995; Akt. Çelikkaleli ve İnandı, 2012).

Baskıcı, bir okul disiplin sisteminde yalnız zayıf öğrenciler kötü bir performans sergilemez, çok iyi öğrenciler de cevherlerini yitirebilirler. Öğrencilerin başarı göstermemelerinin temelinde davranışçı teorinin dış kontrollü yaklaşım teorisi etkendir. Bu anlayışa göre okulda öğretilen her şey doğrudur ve buna karşı gelenler cezalandırılmalıdır. Modern yaklaşımlar ise bu tür yaklaşımları kökten reddeder ve öğrenci merkezli bir yaklaşım sergileyerek bireye kendini gerçekleştirme fırsatı verir. Modern teorilerin aksine geleneksel davranışçılık teorisinin merkezinde ödül ve ceza sistemi yatmaktadır. Okullar genelde, disiplini sağlamak için ödül ve ceza yöntemini

kullanırlar. Geleneksel sistemde yetişmiş öğretmenlerin çoğu da ödül ve cezanın faydalarına inanırlar. Çünkü kendileri de bir dönem oturdukları sıralarda disiplinden ne kadar korktuklarını hatırlarlar. Oysa uygun olmayan davranışların önlenmesi başka bir yöntemle de mümkündür. Ödül ve ceza kökenli bir kontrol dışsaldır ve caydırıcılığı pek kalıcı değildir (Hesapçıoğlu, 1998).

Çağdaş disiplin anlayışları öğrencinin iç denetimini esas alır. Modern disiplin anlayışında olumlu davranışların olumlu yaklaşımlarla pekiştirilmesi, olumsuz neticelere göre daha çok etki gösterdiğine inanılır. Okulda olumlu davranış gösteren öğrencilere iyi ve olumlu davranışları için ödül veya pekiştireç verilmesi davranışların kalıcı olmasında büyük bir etkendir.

Öğrencinin yaşı, yetiştiği ortamı, olaylar karşısındaki öznel duyarlılığı, yaşı ve günlük yaşantısında sergilediği davranışlar, ceza vermede göz önünde bulundurulur. Bu disiplin anlayışında normal görülmeyen davranışlardan uzak tutmak için öğrencilere ceza verme kabul görmeyen bir davranıştır. Buna göre bir davranış bir defa cezalandırıldığında sürekli cezalandırılması gereken bir alışkanlık kazandırır (Çetin, 2002).

Korkudan gelen görünürdeki disiplin, korku kaynağı yok olduğu zaman kaybolacaktır. Ama kişinin kendi içinden gelen disiplin, hiç kaybolmaz; kişi kendini o geleceğe adadığı sürece devam eder (Cüceloğlu, 2016).

Gordon'a (2007) göre ceza, disiplinsiz davranışın hemen ardından verilmelidir. Öğrenciye hak ettiği düşünülen bir ceza verilecekse, bu ceza, başka öğrencilerin de bulunduğu bir ortamda verilmemelidir. Gelişim çağındaki öğrenciler çok şiddetli ve çok sık cezalandırılmamalıdır. Çünkü bu durum yanlış davranışlara neden olabilir.

Modern disiplin anlayışında ceza çok nadiren kullanılır. Çünkü fiziksel ceza öğrencide ruhsal olarak sağlık problemleri yaşamasına neden olabilir. Gelişim çağındaki bir öğrencinin kulağını çekme, herhangi bir şeyle dövme, tokat atma, sıra dayağından geçirme, saçını çekme, saçını kesme ve öğrenciyi alaya alma gibi hakaret kabul edilebilecek davranışlar, öğrencide ömür boyu unutamayacağı intikam duygularının gelişmesine neden olabilir. Dolayısıyla istenmeyen davranışı yok etmesi amaçlanırken istenmeyen davranışların arttırılmasını sağlama ihtimali taşıyabilir. Hatta ortaöğretim kurumlarında öğretmen öğrenciye kaba ve onur kırıcı davranırsa

öğrenci de aynı şekilde karşılık da verebilir. Modern eğitimde egemen olan bu disiplin anlayışı içseldir. "*Çocuk, öğrenmeye güdüleyici bir ortamda kendi isteği ile karara katılarak, sorumluluklar alarak, başarma duygusunu tadarak disiplinli birey olabilir*" (Alıcıgüzel, 1999, s.165).

Modern disiplin anlayışı ile aşırı hoşgörü anlayışı birbiriyle karıştırılmamalıdır. Hoşgörüyü esas alıp tamamen disiplin kurallarını uygulamaktan kaçınmak, öğrencinin davranışlarına karşı kayıtsız kalındığı anlayışına neden olabilir. Çünkü aşırı hoşgörülülükle yetişen bir öğrencinin genellikle iç kontrol mekanizmalarını geliştirmekten yoksun kalması ve davranışlarında yıkıcı unsurların baskın olma ihtimali yüksektir (Salk, 1998).

Modern teoriye göre disiplin cezası alan öğrenci ile öğretmeni arasında ilişki zayıflar, ait olma duygusu silinir ve öğrenci yeni aidiyet hissedebileceği gruplar arar. Ceza özgürlüğe en büyük engeli teşkil eder. Ceza, duygusal ve bedensel acılara neden olduğundan bireyde ruhsal çöküntü oluşturabilir. Ceza almış öğrenci, güç olarak kendini zayıf hissedebilir. Çünkü bazen aynı davranışı başka öğrenci de sergilendiği halde ceza verilmemişse, öğrenci bunun kasıtlı verildiğini düşünür. Bu durum, öğrencinin kendisini daha güçsüz hissetmesine, kin ve intikam duygularıyla okuldan nefret eden bir birey olarak da yetişmesine sebep olabilir. Modern disiplinin savunucularından J.J. Rousseau; çocuk eğitimi hakkında nasihatin değil, davranışların daha etkin olduğunu şu sözleriyle savunmuştur: "*Çocuğunuza hiçbir şekilde konuşarak ders vermeyiniz, o, ancak derslerin tecrübelerini almalıdır. Ona hiçbir türde ceza uygulamayınız, çünkü o kabahatinin ne olduğunu bilmez; ona asla af dilettirmeyiniz. Çünkü sizi incitmesini de bilmez*" (Özen, 2001, s.79).

Kısaca ifade etmek gerekirse modern disiplin teorisi, öğretmenin öğrenciyi dışarıdan kontrol etmek yerine, iç kontrollerinin gelişmesine yardımcı olmak, öğretmenin öğrencilerine, kendilerini kabul etmeleri ve sevgi duymaları üzerine kuruludur.

2.8. DÜŞÜK DERECELİ ÖĞRETMEN KONTROL MODELLERİ

Bu modelin teorisyenlerine göre öğrenciler, kendi kendilerini idare ve kontrol edebilirler. Öğrencilerin duygu ve düşünceleri uygulamada hesaba katılır. Eğiticiler sadece gözlemcidir. Davranışların neticeleri öğrencilere sorulur ve "*olumlu mu?*

olumsuz mu? " sorusunu, öğrenci cevaplar (Burden, 1999). Bu teori, aşırı derecede serbest öğrenci yetiştirdiği için diğer eğitim teorisyenleri tarafından eleştirilmiştir. Çünkü bir öğretmenin sağladığı bir toleransı, diğer bir öğretmenin her zaman sergilemesi, uygulamada mümkün değildir. Bu nedenle uygulamada sıkıntıları olabilir.

2.8.1.Ginott Modeli

Ginott, yaptığı araştırmalarında vurguladığı yetişkin ve gençler arasındaki iletişime yönelik tavsiyelerini, sınıf içine uyarlamıştır. Buna göre disiplin, birtakım başarılardan meydana gelir. Disiplini sağlamada en önemli faktör öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerde görmek istediği davranışlar için öncelikle kendileri iyi bir model olmalıdır. Bu modelde temel hedef, öğretmen ve idarecilere güvenli, hümanist ve başarılı bir okul ve sınıf ortamı oluşturmaktır (Ginott, 1971; Akt. Celep, 2004).

Cezaya karşı olan bu modelde kibar bir dil esas alınır (Tosun, 2002). Emir verilmemeli, işbirliği yapılmalı, alay edilmemeli, öfkeli yaklaşılmamalı, öğrenciyi anlamaya çalışılmalı ve öğretmen, öğrencilerin kişiliklerini asla değerlendirmemelidir. Her konuda öğrencinin ne düşündüğü ne tür bir uygulama istediği test edilir. Bu model öğretmen, öğrenci arasındaki olumlu ilişkileri teşvik etmekle birlikte öğrenciler tecrübesiz olduklarından sadece öğrenci istek ve temennileri dikkate alındığında uygulamada birtakım sorunların yaşanmasına neden olabilir. Ayrıca disiplin sorunlarını çözmede kendine özgü bir yaklaşımı yoktur. Bu model, uygulanacak anlamlı ilkelerden çok, yapılacakların geniş bir listesini içermektedir (Edwards, 1997; Akt. Celep, 2004).

2.8.2.Transaksiyonel Analiz Modeli

Bu model, Eric Berne ve Thomas Harris'in insanlar arası ilişkileri çözümleme yaklaşımı teorisi üzerine kuruludur. Buna göre insanın davranışlarını üç ego belirler. Bunlar: (i) Aile, (ii) Çocuk ve (iii) Yetişkin egosudur. Ego durumu, doğrudan sergilenen davranış örüntüsü ile uyumlu olan duygular ve deneyimlerin bir örüntüsüdür. Ebeveynin ego durumu, çocuğun ilk beş yılını, büyük oranda etkiler. Bu modele göre birey önce kendi fıtratını tanımalıdır. Çocuk bu davranışlarını yaşantısının sonraki kısmında temel esas alır. Bu modelin amacı, ego durumlarının nasıl geliştiğini, kişinin davranışlarını nasıl etkilediğini ve çeşitli durumlarda

öğrencilerin hangi ego durumlarında karar verdiğini anlamaktır. Sınıfta bu modeli kullanmak için öğretmenlerin öğrencilere ego durumu ilişkilerini çözümlemeyi iyi şekilde öğretmesi gerekir (Wolfgang, 1999; Edwards, 1993; Jongeward ve James, 1971; Akt. Eleser, 2007).

Bu modelin uygulamadaki zayıf yönleri; aileden ve çocuktan kaynaklanan davranışların üstesinden gelmede ego durumlarının yetersiz olmasıdır. Öğrencileri, başka bireyleri sürekli psiko-analiz etmeye teşvik ettiğinden öğrenci, bilişsel becerilere ve bu teknikleri kullanmayı gerektiren yetiye sahip olmayabilir. Bunun sonucunda da öğrenci için; aile, çocuk ve yetişkin ego durumları arasındaki ayrımı yapmak çok zor olabilir (Celep, 2004).

2.9. ORTA DERECEDE ÖĞRETMEN KONTROL MODELLERİ

Bu modeli esas alanlar, bireysel gelişimin içsel ve dışsal etkenlerin bir sentezi olduğunu kabul ederler. Bu sebeple öğrenci tepkilerinin nedeni öğrenci, okul idaresi ve öğretmen sorumluluklarının neticesidir. Öğrenci merkezli psikolojiyi kabul eden bu model, grubun ortak ihtiyaçlarını öğrencinin bireysel ihtiyaçlarının üstünde tutar (Burden, 1999).

Bu modele göre, öğrenci davranışlarının kontrol altına alınmasında hem öğrenci hem de öğretmen sorumluluğa sahiptir. Öğretmen grubun ihtiyaçlarını ferdin ihtiyaçlarının önünde tutar. Öğretim amaçlarının gerçekleştirilmesi, grubun ihtiyaçlarının giderilmesiyle ilgilidir. Sınıf kuralları ortak kararlarla oluşturulur. Okulun temel amacı öğrencilere kendileri için anlam ifade eden bilgileri öğrenmede yardımcı olmaktır (Aksoy, 2001).

2.9.1. William Glasser Modeli

Glasser Modeli, (Gerçeklik Terapisi Modeli/Kontrol Modeli**)** gerçek terapiyi iyi bir disiplin modeli olarak tavsiye etmektedir. Bu modelde gerçek terapi, kişisel bir rehberdir. Eğer öğrenci isterse aklı başında, gayet mantıklı davranır ve davranışlarını kontrol edebilir. Bu nedenle öğrencilere gerçek hayattaki ihtiyaçlarını karşılamaları ve sorumluluk kazanmaları için rehberlik edilmelidir. Öğretmenlerin rehberlik yapmaları, yol göstermeleri öğrencilerin iyi bir tercih yapmalarını sağlayabilir (Tertemiz, 2006).

Glasser, problemlerin ortaya çıkarılmasında okulda yapılacak sınıf toplantılarının kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu toplantılarda öğrenciler, birbirine yakın oturarak küçük bir daire oluşturup problemleri tartışırlar. Bu aşamada öğretmenin rolü arka planda kalarak görüşleri nadiren ifade etmektir. (Burden, 1995; Akt. Kıran, 2005).

Edwards'a (2011) göre bu modelin uygulamadaki zayıf yönleri şunlardır: Her şeyden önce bu model, öğretmenleri aşırı hoşgörülü olmaya teşvik etmektedir. Sınıf toplantıları planlanan sürede bitmeyebilir. Kontrol kuramını uygulayarak, öğrencilerin bağımsız hareket etme duygusunu yaşamalarını sağlamak zordur. Çünkü her öğrenci, davranışlarını geliştiren becerilere sahip olmayabilir.

2.9.2. Mantıksal Sonuçlar Modeli/ Sosyal Disiplin

Bu modelin teorisyeni, Rudolf Dreikurs'dur. Öğrenciler kendi kurallarını kendileri belirlerler. Temel amacı öğrencide öz disiplin gerçekleştirmektir. Gerçeklerin öğretmenler tarafından öğretilmesi esastır. Öğrenciler kurallara uymak ve uymamakta serbesttir. Öğrencilere kendi yanlışlarını kendilerinin bulmaları kuralı esasına dayanır (Küçükahmet, 2000).

Bu modele göre öğrencinin her fiilinin bir amacı vardır. En temel amaç ise grup içinde yer alabilmektir. Uyum sağlayabilen bir öğrenci, grubun gerektirdiği davranışları sergileyerek sosyal kabulünü sağlar. Disipline aykırı davranış sergileyen öğrenci ise, önemli olduğunu hissettirmek, kendini ispatlamak ve diğer temel ihtiyaçlarını karşılamak için yanlış yöntem geliştirebilir. Bu modele göre istenmeyen davranışlar şunlardır: Tanınmak, dikkatleri üzerine çekmek, intikam almak gibi davranışlardır. Öğrencinin dikkat çekme ihtiyacı karşılandığında doğal olarak güdülenme ile uygun olmayan davranış reddedilecektir. Bu modelde öğrenciye iki farklı davranış arasında seçim hakkı vermek, öğrencilerin sorumluluk üstlenmeyi öğrenebilmelerine olanak tanıyabilir. (Charles, 1992; Akt. Yılman, 2006).

Celep'e (2004) göre bu teorinin uygulamadaki zayıf yönleri şunlardır: Öncelikle öğretmen öğrencinin günlük hareketlerini belirlemede zorlanabilir; çünkü davranış altında yatan asıl nedeni belirlemek zordur. Sık sık yapılacak sınıf toplantıları ise duygusal yoğunluğa erişmemiş ya da iletişim becerilerine tam sahip olamayan öğrenciler üzerinde stres oluşturabilir.

2.9.3 Kounin Modeli

Bu model 1970 yılında Kounin tarafından geliştirilmiştir. Bu teoriye göre öğretmen, engelleyici stratejilerden ziyade aracı olan stratejiler denemelidir. Bu modele göre olumlu disiplin için, öğrencilerin aktif olarak derse katılması sağlanmalı, yanlış davranışı yapan öğrenci, anında ikaz edilmelidir. Bu uyarı, diğer öğrenciler üzerinde de etki bırakır. Bu nedenle bu modele dalgalı model de denilebilir (Baron, 1992; Akt. Cafoğlu, 2007).

Öğretmenin temel görevi öğrenciyi güdüleyecek ve düzenli bir şekilde dersi akıcı kılacak etkinlikler hazırlayıp bunları yönetmektir. Öğretmen, öncelikle doğru olanı belirtir. Öğrenci, hatalı davranış sergilediğinde öğretmen, öğrenciden doğru olan davranışı söylemesi istenir (Küçükahmet, 2000).

Kouinin, hatalı davranışların caydırıcı biçimde grup yönetimine olan etkisine dikkat çekmek istemiştir. Kouinin, öğretmenlerin sert tepkiler vermekten kaçınmaları gerektiğini özellikle vurgulamıştır. Bu modelde öğretmenlerin olumsuz davranış karşısında gereksiz tepkiler yerine, dersleriyle uğraşmaları, öğrencilerin derse dikkatlerinin sağlanması için gerekirse etkinlikleri farklılaştırmaları, dersin içeriğine önem vermeleri ve öğrencilerin aktif bir şekilde derse katılmalarını sağlamaları önerilir (Tertemiz, 2006).

2.10. YÜKSEK DERECEDE ÖĞRETMEN KONTROL MODELLERİ

Bu modelde öğrenci, potansiyel inisiyatif sahibi olarak görülmez. Öğrenci davranışları tamamen dış etkenlerin etkisi altındadır. "*Çevresel etkiler öğrenciyi de etkiler*" faktörü esastır. İdareci ve öğretmenlerin arzulanan öğrenci hareketlerini belirlemeleri ve öğrencilerin bunlara uymaya zorlanmaları esas alınır (Burden, 1999).

Bu modelin en belirgin özelliği öğrencileri sıkı bir takibe almasıdır. Öğrenciler sürekli kontrol altında tutulur. Öğrenciler, okulun disiplin kurallarına sıkı sıkıya bağlıdır. Sınıfın bütün davranışları önceden belirlenmiştir. Öğrencilerin bu kurallara sıkı bir şekilde uyması beklenir. Öğretmenler sınıfa hâkimdir. Öğrencilere söz hakkı sınırlı olarak tanınır. Geleneksel öğretim metotları hâkimdir. Bu disiplin anlayışında iç etmenler dikkate alınmadığından sadece dışsal etkenlerin dikkate alınması bireyi kontrol etmede yetersiz olabilir. Bu nedenle model, birçok eleştiri almıştır (Tezcan, 1999).

2.10.1. Canter Atılgan/Güvengen Disiplin Modeli

Bu model Lee Canter ve Marlene Canter tarafından 1976 yılında geliştirilmiştir. Öğretmen, sınıfta etkin, güçlü ve sakin olmalıdır. Öğrencilere otoriter ve baskıcı bir eğitim uygulanmalıdır. Bu model, öğrencilerin öğretmen tarafından davranışlarının katı bir şekilde kontrol edildiği ve sınıflarda bulunmaktan hoşlandıkları varsayımı üzerine kuruludur. Bu modelde öğrenciler, cezalandırmanın gerekliliğine inanırlar. Sistem tamamen okulda iyi bir otorite kurma üzerine kuruludur. Öğretmenin ilk önce otoritesini kurması istenir; ardından öğütler vererek uygun davranış yapmaları istenir. Öğrencinin özel durumları fazla dikkate alınmaz ve bireysel farklılıklar gözetilmeden eğitime tabi tutulan herkesin tüm kurallara uyması istenir. Bütün öğrencilerin aynı şartlarda olduğu varsayılır. Kurallara uyan öğrenciler ödüllendirilir, kuralları hiçe sayıp uymayanlar cezalandırılır. Öğrenci, öğretmenin cezalandırmasını kötü davranışı engelleme olarak anlar ve öğretmenin yanlış davranışları cezalandırmasını olumlu karşılar. Bu model dört basamaktan oluşur: Birinci basamakta kurallar ve beklentiler oluşturulur. İkinci basamakta yanlış davranış izlenir. Üçüncü basamakta öğrencilerden uygun davranışları sergilemeleri için ısrarlı olunur. Dördüncü basamakta ise olumlu davranışlarda güdüleme ön plana çıkarılır (Küçükahmet, 2000). Bu modelin olumlu yönleri; kullanımının basit olması, öğretmenlerin kişisel isteklerini yerine getirmesi, disiplin sürecine yönetici ve aile katılımını sağlamış olmasıdır. Fakat ceza uygulanırken olumlu pekiştireçler ihmal edilebilir ve ceza, ne yazık ki ortadan kaldırılması gereken birçok davranışı da uyandırabilmektedir.

2.10.2. Davranış Değiştirme Modeli

Bu model Frederic Skinner'in kuramı üzerine kuruludur. Bu yaklaşıma göre öğrenciler, davranışlarını belirleyecek ve düzenleyecek içsel uyaranlara sahip değildir. Öğrenci davranışları, bireyin içinde yer aldığı çevreden gelen uyaranlara göre şekillenmektedir. Davranışlar, pekiştireç veya ceza ile şekillenebilir. Öğretmen, öğretim sürecinin tamamını tasarlar ve uyaranları düzenler. Sürecin temelinde ödül ve ceza sistemi vardır. Çok basit olması ve hemen sonuç alınması sistemin olumlu yanıyken; ödül ve ceza davranışların kalıcılığı, öz disiplin becerilerinin edinilmesi ve

içsel güdülenmenin gelişmesi üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olması sistemin zayıf yönleridir (Celep, 2004).

Bu modelin kontrolü merkezden olduğu için uygulanması kolaydır. Öğrenciler, ödüllendirildiklerinde güvenleri artar. Öğrencilerin yaş oranları da dikkate alındığında tüm öğrenciler için kullanılabilir. Tipik bir geleneksel disiplin metodunu benimser. Kişisel, farklılıklar dikkate alınmaz. Mantıklı veya mantıksız olmasına bakılmaksızın sadece bireyden istenen davranışı sergilemesi istenir. Bireyin bir davranışı niçin kabul edeceği veya etmeyeceği sorgulanmaz. Sonuçlar kalıcı değildir. Ödüllere sınırlandırma getirildiğinde öğrenciler istenilen başarıyı gösteremeyebilirler. Öğrencilerin duygularını açıklaması ve çözümler üzerinde karar kılması üzerinde sınırlılıkları vardır (Küçükahmet, 2000).

2.10.3. F. Jones Modeli

Bu model, öğrencilerin kendilerini kontrol etmesinde destek olunması üzerine kuruludur (Jones, 1987). Bu modele göre öğretmenler, öğretim zamanının yaklaşık %50'sini görevini yapmayan veya diğer öğrencileri rahatsız eden öğrencilere zaman ayırarak harcamaktadırlar. Hâlbuki öğretmen, sistematik olarak vücut dilini kullanarak bu zaman kaybını önleyebilir. Etkili vücut dili, vücudun duruş şekli, göz kontağı, yüz ifadeleri, işaretler gönderme, fiziksel yakınlık ile çok kolay bir şekilde davranış kontrolü sağlanabilir. Öğrenciyi derse yoğunlaştırma, uygun davranmasını teşvik etme, motive etme öğrencinin iyi davranmasına yardımcı olur. Örneğin, "*hepiniz 30 dakikadan az sürede işi bitirirseniz, son 10 dakika arkadaşınızla konuşma hakkı kazanabilirsiniz*" gibi sözlerle öğrenciler motive edilebilir. Öğretmenler öğrencilere bireysel yardım sağlarsa, onlar da işi tamamlamaya daha fazla motive olabilirler (Edwards 1993; Akt. Tosun, 2002, s.128).

2.10.4. Öğretmen Etkililiği Eğitimi Modeli (Thomas Gordon)

Thomas Gordon'un Öğretmen Etkililiği Eğitimi Modeli, A. Maslow ve Carl Rogers'in kuramları üzerine kuruludur. Gordon, öğretmenlerin meslekleri icabı anlayışlı olması gerektiğini, istenmeyen davranışların ancak bu şekilde düşürülebileceğini savunur. İnsancıl kurama göre her birey, kendine has özellikler taşır ve her bireyi bu özelliklerini dikkate alarak yönetmek olanaksızdır. Önemli olan çocukların sorun çözme ve karar verme yetenekleri konusunda kendilerine güven

duymalarını sağlamaktır. Bu hedefleri geliştirmek için, öğrenci öğretmen ilişkisi dikkate alınmalı, bu da öğretmen ve öğrenci tarafından birlikte sağlanmalıdır (Edwards, 1997; Akt. Celep, 2004).

Bu modelde sınıftaki sorunların çözümü için öncelikle problemin ana kaynağının bulunması gereklidir. Model, sınıfta ortaya çıkan problemle ilgilenmeye "*problem kime aittir?*" sorusuyla başlar. Problem öğrenciyle ilgiliyse Gordon, öğretmene bir danışman ve yardım edici olarak empatik dinlemeyi tavsiye eder. Öğretmen, öğrencinin kendi problemine kendisi tarafından çözüm bulmasına yardımcı olur. Şayet problem öğretmene aitse, öğretmen ve öğrenciler ortak çözüm bulmalıdır (Pala, 2005).

Gordon'a göre öğretmen içten ve açık bir iletişim şekli geliştirmelidir. "Etkin dinleme" bu modelin temel unsurları arasındadır. Öğretmen, duyguların genelde geçici ve anlık olduğunu ve değişebileceğini kavramalıdır. Etkin dinleme, öğrencilerin duygudan duyguya atlamalarına, duyguların kanalize edilmesine ve açığa çıkmasına yardımcı olmalıdır. Öğretmen, öğrenciye sorunlarında yardımcı olmayı istemeli ve buna belirli bir zaman ayırmalıdır. Öğretmen, sorunu olan her öğrenciyle birlikte zaman ayırmalı ama kendi kimliğini de muhakkak korumalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin sorunlarını paylaşmak ve konuşmaya başlamak için zorlanabileceklerinin farkında olmalıdır. Öğretmenler öğrencilerin sorunlarının mahremiyetine saygı duymalıdır. Bu model, öğretmen öğrenci ilişkisini güçlendirir, öğrencilerle birebir ilgilenmeyi gerektirir ve öğretmene, öğrencilerin kendi davranışlarının diğerlerini nasıl etkilediğini değerlendirmesi için gereksinimlerini tanımada yardımcı olabilir. Bu modelin uygulamadaki zayıf yönü, öğretmenlerin etkin dinleme rolünden öğrenciyi yönetme ve kontrol etme rolüne geçebilme ihtimali ve öğretmenin kendisi ve öğrencileri arasındaki farklı değerleri kabul etmede zorlanabilme ihtimalidir (Celep, 2004).

2.11. DİSİPLİN ve DİSİPLİN SORUNLARI HAKKINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Yapılan literatür taramasında ortaöğretimde disiplin sorunları hakkında yapılmış olan araştırmaların çoğunun öğretmen, idareci, öğrenci ve velilerin okul ve sınıftaki davranışları üzerine yapılmıştır. Araştırmaların çoğu eğitimcilerin davranışı

niçin istenmeyen davranış olarak kabul ettikleri, istenmeyen davranışlarla başa çıkmada ne tür stratejiler uyguladıkları ve bu davranışlarla nasıl başa çıkıldığı hususunda yapıldığı görülmektedir.

Bu bölümde araştırma konusuna ilişkin olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

2.11.1.Türkiye'de Yapılmış Çalışmalar

Erkesici (2005), tarafından Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde Ankara ilinde yapılan "*Meslek Liselerinde öğrencilerin Disipline Aykırı Davranışlarda Bulunma Nedenleri*" isimli çalışmada şu bulgulara ulaşılmıştır: Erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha fazla disiplin kurulunda ceza almıştır. Okul derslerinde başarısız öğrenciler, başarılı olanlara göre daha fazla ceza gerektiren suç işlemiştir.

Ailesi tarafından cezalandırılmış öğrenci, ailesi tarafından cezalandırılmamış öğrenciye göre daha fazla suça meyillidir. Baskı altında büyümüş çocuklar, baskı altında büyümemiş çocuklara nazaran daha fazla disiplin cezası almıştır. Ailesinde şiddet ve kavganın yaşandığı öğrenciler, disiplin kurallarına uymamaktadır.

Erkesici (2005), ayrıca; öğrencinin televizyondaki şiddet olaylarıyla ilgili haberleri ve dizi filmleri izleme sıklığı arttıkça, disipline aykırı hareket etmede de artışlar olduğunu belirtmiştir. Çalışmada, şiddet içerikli haber ve televizyon programları arttıkça okuldaki disiplin olaylarının da arttığına dikkat çekilmiştir. Şiddet oyunları oynayan öğrencilerin, strateji-yarış oyunu oynayan öğrencilere nazaran daha fazla suça meyilli olduğu görülmüştür. Çalışmada, basındaki cinayet haberleri arttıkça, disiplin kurallarına aykırı davranışların da arttığı vurgulanmıştır.

Baysal ve Dağlı (2009), tarafından Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından Diyarbakır il merkezindeki 43 ilköğretim okulunda görev yapan 720 öğretmenin katılımıyla yapılan "*İlköğretim II. Kademede Görevli Öğretmenlerin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Sorunlarına ve Bunların Çözüm Yollarına İlişkin Görüşleri*" adlı çalışmada şu bulgulara ulaşılmıştır: Sınıfta en çok yaşanan disiplin sorunları; izin istemeden konuşmak, öğrencilerin birbirlerini gereksiz yere şikayet etmeleri ve öğrencilerin birbiriyle ders dışı konuşmaları olarak belirlenmiştir. Bunların nedenlerinin ise; ailenin eğitime olan ilgisizliği, aile içi problemler ve ailenin olumsuz

tutumları olarak tespit edilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına karşı sıklıkla kullandıkları yöntemler şu şekilde belirtilmiştir: Öğrenciyi vücut diliyle uyarmak, öğrenciyi ders sonrası çağırıp konuşmak ve öğrencinin dikkatini başka tarafa çekmek olarak belirlenmiştir. Bu araştırmanın neticesi okunduğunda ortaokuldaki disiplin suçlarının ortaöğretim kurumlarına nazaran daha çok küçük yaramazlıklar türünde olduğu anlaşılmaktadır.

Kuş ve Karatekin (2009), *"Okullarda Öğrencilerin Okul Kurallarına Uygun Davranma Yeterlikleri"* konusunu araştırmışlardır. Araştırmaya göre; sınıf seviyesi yükseldikçe okul kuralları daha fazla ihlal edilmektedir. Erkek öğrenciler kız öğrencilere nazaran daha fazla okul kurallarını ihlal etmektedirler. Öğrencilerin babalarının öğrenim düzeyi düştükçe, okul kurallarına aykırı davranışlarda bulunma oranı da artmaktadır. Yapılan araştırmada Ankara ilinde eğitim alan öğrencilerin okul kurallarına karşı tutumları karşılaştırıldığında, Kırşehir ilinde eğitim alan öğrencilere göre tutumları daha olumlu bulunmuştur.

Özmen (1995), Çukurova Üniversitesi'nde yaptığı bir araştırmada "*Disiplin Cezası Almış Öğrencilerin Uyum Süreçleri"* konusunu incelenmiştir. Adana il merkezinde yapılan bu araştırmada disiplin cezası almış öğrencilerin kişisel uyum ölçeklerine vermiş oldukları cevaplardan yola çıkarak anti sosyal eğilimler sergiledikleri anlaşılmıştır.

İnönü Üniversitesi'nde yapılan bir araştırmada *"Disiplin cezası almış Öğrenciler ve Disiplin Cezası Almamış Öğrenciler Karşılaştırılmıştır"* (Yıldırım, 1999). Araştırmanın neticesine göre disiplin cezası almış lise öğrencilerinin uyum seviyeleri, disiplin cezası almamış ortaöğretim öğrencilerinin uyum seviyelerinden fark edilir derecede düşük olduğu tespit edilmiştir.

Sarpkaya (2005) tarafından yapılan "*Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Velilere Göre Resmi Liselerdeki Öğrenci Disiplin Sorunlarının Nedenleri*" adlı çalışmada; Aydın ilindeki ortaöğretim kurumlarında görülen disiplin sorunlarının nedenleri incelenmiştir. Bu araştırma sonucunda öğretmen algılarına göre en sık rastlanan disiplin sorunları*;* koridorlarda gürültü yapmak, derse hazırlıksız gelmek, öğrencilerin birbirleriyle itişip kakışması olarak belirlenmiştir. En az rastlanan disiplin sorunları;

uyuşturucu kullanmak, uyuşturucu maddeleri kullanmaya teşvik etmek, kumar amaçlı oyun oynamak olarak belirlenmiştir.

Satoğlu (2008), İstanbul'da yaptığı çalışmada; "*Ortaöğretim Kurumlarında Öğretmenlerin Karşılaştıkları Disiplin Sorunları ve Baş Etme Yolları*" konusunu ele almıştır. Bu araştırmada şu bulgulara ulaşılmıştır: Okullarda önleyici disiplin yaklaşımı uygulandığı zaman disiplin sorunlarında ciddi düşüşler görülmekte ve ceza oranı azalmaktadır. Bu araştırma ile öğrencilerin, gerçek hayatta hiç kullanmayacakları konu ve olayları öğrenme zorunluluğu duymadıkları, bunun yerine kalite odaklı öğrenme isteğinde oldukları tespit edilmiştir. Araştırma sonunda ayrıca öğrencilere, kendi eğitimleriyle ilgili karar alma ve kendi gelişimlerini değerlendirmelerine müsaade edildiğinde, disiplin sorunlarının azaldığı görülmüştür. Araştırma kapsamında çalışılan ortaöğretim kurumlarında disiplin kuruluna en fazla yansıyan disiplin sorunları şu şekildedir: Okulda kavga etmek, okulda sigara içmek, öğretmene saygısızlık ve törenlere katılmamak, dersin akışını ve düzenini bozucu faaliyette bulunmak, okulda olduğu halde özürsüz derse girmemek, Okulda tütün ve tütün mamulleri taşımak ve kopya çekmek olarak tespit edilmiştir.

Duran (2011), yaptığı araştırmada; "*Okul Yönetimine Yansıyan Disiplin Sorunlarını ve Okul Yöneticilerinin Disiplin Sorunlarına Yönelik Çözüm Yaklaşımları*" konusunu araştırmıştır. Çalışmada, ortaöğretim kurumlarında çalışan idarecilerin, disiplin sorunlarını çözmede en çok şu yöntemleri kullandıkları belirtilmiştir: Öğrenciye pozitif yaklaşım, ceza uygulamalarını etkili kılma, rehberlik hizmetlerine yönlendirme, öğrenci velileriyle daha olumlu ilişkiler geliştirme, çevre unsurlarını etkili kılma, sosyal, kültürel ve sportif faaliyetleri etkin bir şekilde kullanma olarak belirlenmiştir.

Demir (2013), yaptığı çalışmada; "*Ortaokullarda Öğrencilerin Sınıf İçindeki Disiplinsiz Davranışlarını ve Bu Disiplinsiz Davranışların Sebeplerinin Neler Olduğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri*" konusunu araştırmıştır. Çalışmada öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplinsiz davranışlar ile bu davranışların sebepleri mezun olunan okula göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada, öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları disiplinsiz davranışların nedenleri şu şekilde ifade edilmiştir: Ailelerin eğitime olan ilgisizliği,

televizyon ve diğer kitle iletişim araçlarındaki şiddet olayları ve ailelerin çocuklarına karşı olumsuz tutum ve davranışları olarak tespit edilmiştir.

Akar (2006), yaptığı çalışmada; "*Denizli ili Ortaöğretim Kurumlarında Karşılaşılan Disiplin Sorunları ve Eğitim Yöneticilerinin Çözüm Yaklaşımları"* konusunu incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre ortaöğretim kurumlarında en çok görülen suçlar: Okulda arkadaşlarıyla kavga etmek, okulda sigara içmek, dersin işleyişini bozmak, öğretmene saygısızlık etmek ve kesici, delici ve yaralayıcı alet bulundurmak olarak belirlemiştir. Çalışmada en çok disiplin cezasının, genel liselerde verildiği görülmüştür. Disiplin cezalarının çoğunu erkek öğrencilerin aldığı ve 10. sınıf düzeyinde daha da arttığı tespit edilmiştir.

Yeğin (2007), "*Meslek Liselerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Davranış ve Tutumlarının, Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Yönelik Etkileri*" adlı araştırmasında öğrencilerin şu tutumlar karşısında olumsuz davranışlar sergilediğini tespit etmiştir: Çeşitli nedenlerle kendilerinden para toplandığında, özgürlükleri kısıtlandığında, ihtiyaçları karşılanmadığında, talepleri yerine getirilmediğinde, sürekli ve yoğun denetim altında tutulduklarında, not ile korkutulduklarında, öğrenciler arasında ayırım yapıldığında, güven eksikliğinde, baskıcı ve sert tavırlarla karşılaştıklarında, değer verilmediklerinde ve kendilerine saygı ve sevgi duyulmadığını hissettiklerinde olumsuz davranışlara yöneldikleri görülmüştür.

Mercan ve Cam (2001), yaptıkları araştırmada; "*Ortaöğretim Okullarında Okul ve Disiplin Yönetmeliğine Göre Uygulanan Cezaların Sonuçlarıyla İlgili Cezayı Alan Öğrenci, Yönetici ve Disiplin Kurulu Üyelerinin Görüşleri*" konusunu incelemişlerdir. Araştırma neticesinde şu tespitlerde bulunulmuştur: Ortaöğretim okullarında en çok kınama cezasının verildiği, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla ceza aldığı, ceza alan öğrencilerin çoğunluğunun ekonomik düzeyleri düşük aile çocukları oldukları tespit edilmiştir. Ceza alan öğrencilerin çoğunun akademik başarılarının düşük olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler, ceza almalarının nedenlerini, okullarında disiplin yönetmeliğinin yeterince bilmemelerine bağlarken, yönetici ve disiplin kurulu üyeleri ise ceza nedenini, öğrencilerin edindikleri olumsuz arkadaş ortamına bağlamışlardır.

Güzel (2014), yaptığı araştırmada, "*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Disiplin Bakımından Sorunlu Öğrencilere Karşı Tutum ve Davranışları*" konusunu incelemiştir. Araştırmada elde edilen bulgular özetle şöyledir: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin en sık karşılaştıkları öğrenci sorunları: İzinsiz konuşmak, Lüzumsuz konuşmak, Verilen ödevleri yerine getirmemek, Yalan söylemek ve Ders esnasında ders dışı işlerle meşgul olmak olarak belirlenmiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri bu disiplin sorunlarının nedenlerinin; ailelerin ilgisizliği, mevcut yönetmeliklerin yetersiz olması, öğretmenlik mesleğinin saygınlığını yitirmesi, aile içi sorunlar ve televizyon dizileri neden olarak belirtmişlerdir.

Bu alanda yapılmış çalışmalar incelendiğinde, genelde öğrencilerin cinsiyet sınıf seviyesi, yaş özellikleri, okul türü, çevre faktörü, öğrenci profili gibi özellikler ile disipline aykırı davranışta bulunma durumlarının birbiriyle bağlantılı olduğu fark edilmiştir. Erkek çocukların disiplin kurullarına aykırı davranma oranının kız öğrencilerden daha fazla olduğu, karma, Mesleki ve Teknik Liselerde diğer liselere oranla disipline aykırı davranmanın daha fazla olduğu, öğrencilerin yaşlarının artışına bağlı olarak aykırı davranışlarında da artış olduğu ve verilen ağır disiplin cezasının okuldan uzaklaştırma ve okul değiştirme şeklinde olduğu gözlenmiştir.

2.11.2.Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Barrick (Akt. Pehlivan, 2017), yaptığı bir araştırmada "*Ortaokullarda Öğrenci Disiplin Problemlerinin Nedenleri ve Çözümüne İlişkin Öğrenci, Veli, Öğretmen ve Okul Müdürlerinin Algıları*" konusunu incelemiştir. Tennese'de resmi okullarda rastlantısal olarak seçilen deneklere araştırmacı tarafından yapılandırılmış bir anketle görüşleri sorulmuştur. Araştırma bulgularına göre evdeki disiplinin eksikliği okuldaki disiplin problemlerinin asıl nedeni olarak bulunmuştur.

Tucker (Akt. Pehlivan, 2017), iki genel lisede nitel yöntemler kullanarak yürüttüğü araştırmasında; "*Ortaöğretim Öğrencilerinin, Velilerinin, İdarecilerin ve Öğretmenlerin Olumsuz Davranışların Nedenlerine İlişkin Algıları*" konusunu incelemiştir. Bu doğrultuda 1995-1996 eğitim-öğretim yılında iki lisede öğrencilerin ne tür olumsuz davranışlar gösterdikleri ve ne tür cezalar aldıkları, bunların temel nedenleri ile ilgili paydaşların algılarını belirlemek amacıyla görüşmeler yapılmış ve katılımcı öğrencilerin öğrenci davranışlarına ilişkin kayıtları incelenmiştir. Buna göre

olumsuz öğrenci davranışlarının; devamsızlık, öğretmen ve idarecilere saygısızlık, argolu konuşmalar, uyuşturucu madde kullanımı, alkol alma şiddet ve diğer olumsuz davranışlar olduğu görülmüştür.

Kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran çok az okuldan uzaklaştırma cezası aldıkları, alkol ve uyuşturucu madde kullanımında ise kızların erkek öğrencilerden pek farkının olmadığı anlaşılmıştır. Okul düzen ve huzurunu bozan öğrencilerin aynı zamanda devamsızlık oranında yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okulun huzurunu bozan öğrencilerin velileri tamamen okulu ve öğretmeni suçlarken; idareci ve öğretmenlerin ise okulun bir suçu olmadığını belirtmiştir. Bu davranışlar karşısında uygulanan yönetmeliklerin katkı sağladığı kabul edilmiştir. İdareci ve öğretmenlerin öğrencilere saygısı, onlara değer verip anlaması, sınıf yönetiminin iyi olması ve dersin etkili anlatılması olumsuz davranışların azalmasında etkili olduğu belirtilmiştir.

Hill (1993), Amerika'nın Kuzey Caroline Eyaleti'ndeki kırsal kesimlerde yaptığı araştırmasında, "*Liselerde Yaşanan Disiplin Sorunlarını Öğretmen ve Velilerin Görüşleri"* konusunu incelemiştir. Öğrencilerin disiplin sorunlarına etki eden belirli etmenleri ve davranışların ciddi olanlarına karşı öğretmen ve veli görüşleri karşılaştırılmıştır. Buna göre; okuldan kısa süreli uzaklaştırma, okuldan atılma cezalarının nedenleri; hayata kasıt, kavga, saldırı, vandallık, silah bulundurma, uyuşturucu bulundurma ve uyuşturucu pazarlama olarak belirlenmiştir. Araştırmada şu sonuçlar elde edilmiştir. İstenmeyen davranışlar konusunda öğrenci ve öğretmen görüşleri konusunda farklılık göstermemektedir. Her iki grup da öğrencideki öz disiplin yetersizliğinin disiplin probleminin önemli bir nedeni olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre; disiplin sürecinde veli desteğinin az olması, boşanmış anne ve babaların olması istenmeyen davranışlara yol açmaktadır. Ciddi düzeyde istenmeyen davranış sergileyen öğrencilerin, uygun şekilde cezalandırılmasıyla ilgili olarak veli ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Sadece kavga konusunda veliler okul içi uzaklaştırma cezasının, öğretmenler de okuldan kısa süreli uzaklaştırma cezasının gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler ve veliler, ciddi nitelikteki istenmeyen davranışlarla ilgili olarak okul yöneticilerinin polisi bilgilendirmesi gerektiği konusunda hemfikirdirler. Sadece kavga olaylarında öğretmenlerin büyük çoğunluğu polisin dahil edilmesi gerektiğini düşünürken, velilerin ise %80 oranında bu görüşe katıldığı görülmüştür.

Okul disiplinini sağlama konusundaki öğretmen ve veli görüşleri benzerlik göstermektedir.

Nouffer (2011), okullarda disiplin teknikleri ile ilgili olarak yaptığı durum araştırmasında; modern bir teknik olan, "*Olumlu ve İlişkiye Dayalı Disiplin Stratejileri*" konusunu incelemiştir. Araştırmacı, nitel analizler kullanarak yaptığı çalışmasında ilişkiye dayalı disiplin stratejilerinin öğrenci davranışlarını nasıl etkilediğini araştırmıştır. Yazar, öğrencilerle güvene dayalı ilişkiler geliştirmenin sınıftaki problemleri azalttığını, birebir ilişkisel disiplinin sınıftaki hakimiyeti sağlamada çok etkili olduğunu, öğrenmeyi kolaylaştıran metotların sınıftaki disiplini daha iyi sağladığını ve bunun okul ortamına yansıdığını belirtmiştir. Bu araştırmada elde edilen başka bir sonuç da ilişkiye dayalı disiplinin, pozitif okul kültürünün bir parçası olduğu yönündedir.

Warren (2007), disiplin ve başarı ilişkisini amaç edindiği çalışmasında, dört Amerikan eyaletindeki "*Disipline Yansımış Olumsuz Öğrenci Davranışları ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki*" konusunu karşılaştırmıştır. Bu amaçla, okullar kategorilerine göre beş sınıfa ayrılarak incelenmiştir. Buna göre huzuru bozan davranışlar; silah bulundurma, zararlı madde kullanımı, şiddete başvurma, ücretsiz yemekten faydalanan öğrenciler ve etnik farklılıklar içeren okullar olmak üzere beş kategoriye ayrılmıştır. Araştırmada öğrenci disiplini ile öğrenci başarısı arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Okul iklimi ve öğrenci başarısı arasında da anlamlı belirli bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Crowder (2008), ilkokulda yaptığı bir çalışmada, " *Öğrencilerin Okulda Neden İstenmeyen Davranışlar Sergiledikleri"* konusunu araştırmıştır. Araştırma, 99 ilkokul öğrencisine sorulan beş soru ile elde edilen verilere göre; okula sinirli ve üzgün gelen çocuklar, okulda olumsuz tavırlar sergileyebilmektedir. Öğrencilere somut bir ödül vaat edildiğinde akademik başarı göstermekte ve olumlu tavırlar sergilemektedirler. Ayrıca yaşları küçük olmalarına rağmen erkek çocukların kız çocuklarına nazaran daha fazla istenmeyen davranış sergilediği görülmüştür.

Mestry, Moloi ve Mahomed (2007), çoklu odak gruplarıyla yaptıkları araştırmalarında, "*İdareci ve Öğretmenlerin Okulda Disiplini Sağlamada Sıfır Tolerans Teorisi ile Yaklaşımı*" konusunu incelemişlerdir. Araştırmada merkezdeki 6

okuldan seçilen katılımcıların bulunduğu okullarda öğrencilerin son derece stresli olduğu, düzenin fiziksel ceza ile sağlandığı dönemlerin geri kaldığını belirttikleri ve modern bir disiplin anlayışının olması yönünde görüş belirttikleri ifade edilmiştir.

Gottfredson, 1999 yılında Güney Carolina'da 6 ortaöğretim okulunda yaptığı çalışmada sınıfta öğrencilerin disiplin sorunlarından kaynaklı kaybedilen süreyi hesaplamıştır. Araştırmaya göre sınıfta sadece bir eğitim-öğretim yılında, 7 gün, 3 saat eğitim-öğretimden kayıp gün olarak hesaplanmış ve bu kayıp zamanın başarıyı doğrudan etkilediği tespit edilmiştir.

Wayson'un (Akt. Akar, 2006), yaptığı araştırmada günümüz okullarında disiplin ile ilgili problemlerin gün gittikçe arttığı ve bunun okul yönetimleri için en büyük bir probleme dönüştüğü şeklindedir. ABD'de kentlerde faaliyet gösteren okullarda yüzden fazla bölgede yapılan araştırmanın bulgularına göre altı öneride bulunulmuştur: (i) Disiplin sorunlarının nedenlerinin araştırılması için bir ekibin kurulması, (ii) Öğrenciler, aileler, öğretmenler ve yöneticiler gelişen yeni disiplin programları hakkında bilgilendirilmeli, (iii) Disiplin kurullarının yazılı olması, (iv) Okuldaki tüm çalışanlara sorunlu öğrencilerle nasıl başa çıkacaklarına dair eğitimlerin verilmesi; (v) Okul çalışanları şiddeti önlemek için yasal haklarını kullanabilmeleri için cesaretlendirilmeli ve (vi) Alternatif programlar önerilmelidir, şeklindedir (www.eric.gov).

Evanac (1991, Akt. Akar, 2006), Florida eyaletindeki taşra liselerinde *"Öğrenci Disiplini"* üzerine çalışmalar yapmıştır. Araştırma eyaletin maddi durumu en düşük bölgesinde yapılmıştır. Buna göre, öğrenciye fiziksel ceza uygulandığında belirsizlikler artmaktadır. Bu soruna karşı uygulanan programla; öğrenci, öğretmen, aile, yönetici ve toplumun ortak kararıyla bir disiplin yönetmeliği hazırlanmıştır. Bu uygulama ile öğretmenlerin disiplini sağlamaya yönelik hassasiyeti daha da artmıştır. Okulda yaşanan disiplinle ilgili okulun tüm paydaşlarının katılımı artmıştır. Disiplin problemlerinde bir azalma görülmüştür. Bununla birlikte okul dışında yaşanan disiplin sorunlarında da azalmalar görülmüştür.

Ding, Li, Li ve Kulm (2007, Akt. Öz, 2012) yaptıkları araştırmada *"Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Sınıftaki İstenmeyen Davranışlarıyla İlgili Algıları"* konusunu araştırmışlardır. Araştırmaya, Çin'in iki vilayetindeki ilkokul, ortaokul ve

liselerde görevli 244 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırmada, öğretmenlere sınıflarında en sık karşılaştıkları ve baş etmesi zor olan istenmeyen davranışlar, öğrencilerin disiplin problemleri karşısında kullandıkları stratejiler, sınıf yönetimi konusundaki ihtiyaçları ve endişeleri sorulmuştur. Öğretmenlerin %65'i sınıf yönetimini büyük bir sorun olarak görmemiş ve disiplin problemleri için çok zaman harcamadıklarını ifade etmişlerdir.

Moles (1989, Akt. Akar, 2006), yaptığı araştırmada okul disiplininin iki amacı olduğunu ifade etmiştir: (i) Öğrencilerin ve okul çalışanların güvenliğini sağlamak, (ii) Öğrenmeye uygun bir ortam hazırlamaktır. Çalışma sonunda araştırmacı, okuldaki disiplin problemlerinin bu amaçlara ulaşılmasını zorlaştırdığını tespit etmiştir.

Romi ve Freund (1999, Akt. Öz. 2012), İsrail'de yaptıkları araştırmalarında öğretmen, öğrenci ve velilerin disiplin problemleriyle ilgili tutumlarını değerlendirmişlerdir. Araştırma için veri toplama amacıyla ergen öğrencilerin tipik davranışlarını tanımlayan ve üç grup için ayrı ayrı anket kullanılmıştır. Araştırma İsrail'de özellikle başka liselerin okula kabul etmediği yoksul ve okulu terk eden öğrencilerin devam ettiği mesleki eğitim veren bir lisede gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin disiplin problemleri karşısında birbirine benzeyen tutumlar sergiledikleri, öğretmenlerin %80'inden fazlasının öğrencilerin diğer öğrencilere fiziksel ve sözel şiddet gösterme ve vandalizm gibi davranışları çok ciddi disiplin sorunları olarak algıladıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin algılarında ise öğretmenlerde olduğu gibi yüksek oranda benzer bir fikir oluşmamıştır. Öğrenciler ankette yer alan olumsuz davranışları, öğretmen ve ailelere göre daha düşük düzeyde sorun olarak algılamıştır. Öğrenciler; okul eşyalarını çalma, arkadaşlarının eşyalarını çalma, sınıf içinde etrafa bir şeyler atma, diğer öğrencilere karşı fiziksel ve özel şiddet davranışlarının problem olduğu konusunda %60 oranında hemfikirdir. Araştırmaya katılan aileler ise; diğer öğrencilere karşı fiziksel şiddet gösterme sorunu hakkında %80 oranında hemfikir olurken, diğer davranışların hiç birinde bu yönde benzer bir tutum göstermemişlerdir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve toplanan verilerin analiz edilmesinde başvurulan istatistiksel çözümleme tekniklerine yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmada betimsel araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeye çalışan araştırmalardır (Karasar, 2017). Bu araştırma, öğretmen ve öğrencilerin ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerinin nedenlerine ilişkin görüşlerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçladığından tarama modeline dayalı betimsel-ilişkisel bir çalışmadır.

3.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ ve ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evrenini 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında Şanlıurfa merkez ve ilçelerinde bulunan 251 ortaöğretim okulunda çalışan 5.975 öğretmen ve 103.884 öğrenci oluşturmaktadır. Evrende yer alan okul, öğretmen ve öğrenci sayıları Şanlıurfa Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Birimi'nden alınmıştır. Araştırma, zaman ve ekonomik sınırlılıklar nedeniyle evreni temsil eden uygun büyüklükteki bir örneklem üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme yöntemi, evreni oluşturan birimlerin, araştırma konusu ile ilgili özelliklerinden olan; cinsiyet, yaş, kıdem, meslek vb. farklı olması durumunda kullanılır. Tabakalı örnekleme yönteminde farklı özellikleri içeren evren, kendi içerisinde alt gruplara veya alt evrenlere ayrılır. Evreni oluşturan tabakaların her birinin evren içerisindeki oranları tespit edilir. Daha sonra örneklem büyüklüğü 'n' hesaplanır ve her alt tabakanın evren içerisindeki temsil oranlarına göre, örneklem grupları basit ya da sistematik tesadüfi örnekleme yöntemine göre seçilir (Ural, 2011, s. 40). Bu şekilde toplam örneklem içinde her gruba evrendeki oranı ölçüsünde temsil etme gücü sağlanmış olur. (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 105). Araştırmanın evrenine ilişkin özet bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Araştırmanın Evrenine ilişkin Bilgiler (MEB, 2018)

Okul Türü	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı
Lise	**251**	**5.975**	**103.884**
TOPLAM	**251**	**5.975**	**103.884**

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde araştırmanın evrenini 251 ortaöğretim okulunda görev yapan 5.975 öğretmen ve bu okullarda öğrenim gören 103.884 öğrencinin oluşturduğu görülmektedir. Söz konusu bu evrenden öğretmen ve öğrenci ölçütü dikkate alınarak örneklem seçme yoluna gidilmiştir. Buna göre tabakalı örnekleme tekniğinin kullanıldığı araştırmada örneklem büyüklüğünü tespit etmede aşağıdaki formülden yararlanılmıştır (Balcı, 2005, s. 95) .

$$\mathbf{n=}\frac{t^2(pq)/d^2}{1+1/Nt^2(pq)/d^2}$$

Bu formülde;

N = Evren Büyüklüğü

n = Örneklem büyüklüğü

d = Tolerans Düzeyi (.05)

t = Güven Düzeyi (%95 için 1.96)

pq = (.50) x (.50) = .25 maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi olarak hesaplanmıştır. Buna göre örneklem büyüklüğü tespiti için; 5.975 öğretmen için en az 362 öğretmenin, 103.884 öğrenci için ise en az 383 öğrencinin yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın örneklemi Baş'ın (2005, s. 47), Kabul Edilen Hata Payları Tablosunun (+ - %5) değeri de dikkate alınarak öğrenci için 741, öğretmen için 415 öğretmen olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemine ilişkin okul, öğretmen ve öğrenci sayıları Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3: Araştırmanın Örneklemine İlişkin Bilgiler

Değişken		Öğretmen		Öğrenci	
		n=415	%	n=741	%
Cinsiyet	Kadın	146	35,2	420	56,7
	Erkek	269	64,8	321	43,3
Mezuniyet	Lisans	379	91,3		
	Lisansüstü	36	8,7		
Mesleki Kıdem	0-1 yıl	50	12,0		
	2-5 yıl	160	38,6		
	6-10 yıl	69	16,6		
	11-15 yıl	70	16,9		
	16-20 yıl	45	10,8		
	21 yıl ve üzeri	21	5,1		
Okul Türü	Genel Lise	106	25,5	206	27,8
	Fen Lisesi	105	25,3	163	22,0
	Meslek Lisesi	110	26,5	219	29,6
	İmam-Hatip	94	22,7	153	20,6
Okul Öğrenci Sayısı	0-500 kişi	52	12,5		
	501-1000 kişi	244	58,8		
	1001 ve üzeri	119	28,7		
Sınıf Düzeyi	9.Sınıf			192	25,9
	10.Sınıf			176	23,8
	11.Sınıf			206	27,8
	12.Sınıf			167	22,5
Öğrencilerin Bir Yılda Okuduğu Kitap Sayısı	1 kitap			45	6,1
	2-5 kitap			160	21,6
	6 kitap ve üzeri			536	72,3
Öğrencilerin Aylık Gelir Durumu (Aile)	0-2020 TL			438	59,1
	2021-3500TL			169	22,8
	3501 TL ve Üzeri			134	18,1

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırmaya 146'sı (%35,2) kadın, 269'u (%64,8) erkek olmak üzere 415 öğretmen katılmıştır. Bu öğretmenlerin 379'u (%91,3) lisans mezunu, 36'sı (% 8.7) ise lisansüstü mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 50'si (% 12.0) 0-1 yıl, 71'i (% 17.1) 2-5 yıl, 89'u (% 21.4) 3-5 yıl, 69'u (% 16.6) 6-10 yıl, 70'i (% 16.9) 11-15 yıl, 45'i (% 10.8) 16-20 yıl ve 21'i (% 5.1) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir Araştırmaya katılan öğretmenlerin 106'sı (% 25.5) Genel Lise, 105'i (% 25.3) Fen Lisesi, 110'u (% 26.5) Meslek Lisesi 94'ü (% 22.7) ise İmam-Hatip Lisesi çalışanıdır. Öğretmenlerin 52'si (% 12.5) 0-500 öğrenciye, 244'ü (% 58.8) 501-1000 öğrenciye, 119'u (%26.8) ise 1001 ve üzeri öğrenciye sahip okullarda görev

yapmaktadır. Araştırmaya katılan 741 öğrencinin ise 420'si (% 56.7) kız, 321'si (% 43.3) erkektir. Öğrencilerin 192'si (% 25.9) 9.sınıf, 176'sı (%23.8) 10.sınıf, 206'sı (%27.8) 11.sınıf ve 167'si (%22.5) ise 12.sınıf öğrencisidir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 206'sı (% 27.8) Genel Lise, 163'ü (% 22.0) Fen Lisesi, 219'u (% 29.6) Meslek Lisesi, 153'ü (% 20.6) ise İmam-Hatip Lisesi öğrencisidir. Bir yılda öğrencilerin 45'i (% 6.1) 1 kitap, 160'ı (% 21.6) 2-5 kitap, 536'sı (% 72.3) ise 6 kitap ve üzeri okumaktadır. Öğrencilerin 438'i (% 59.1) 0-2020 TL, 169'u (% 22.8) 2021-3500 TL, 134'ü (% 18.1) ise 3500 TL ve üzeri aylık aile gelirine sahiptir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırma verilerin toplanması için okullarda yaşanan disiplin problemlerinin nedenlerinin öğretmen ve öğrenci algılarına göre belirlenmesi amacıyla alınan izinler doğrultusunda, Pehlivan (2017) tarafında geliştirilen 29 maddelik "*Okullarda Yaşanan Disiplin Problemlerinin Nedenleri Ölçeği"* kullanılmıştır (EK-1, EK-2). Pehlivan (2017), geliştirdiği bu ölçeğin *"Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizleri"* için iki ayrı okulda pilot uygulaması yapmıştır. Bu ölçek formuna daha önce güvenilirlik ve geçerlilik testleri uygulandığı için, geçerliliği ispatlandığından anket formu çoğaltılarak örneklem grubundaki katılımcılara uygulanmıştır. Okullarda yaşanan disiplin problemlerinin nedenlerini belirlemek amacıyla araştırmada, Beşli Likert Derecelendirme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin maddeleri, Beşli Likert Ölçeğine uygun olarak; *1- Hiç etkili değildir, 2- Kısmen etkilidir, 3-Orta düzeyde etkilidir, 4-Çoğunlukla etkilidir ve 5- Tamamen etkilidir,* şeklinde ifade edilmiş ve elde edilen puanların derecelendirilmesi ve yorumlanması için gerçek alt ve üst sınırların belirlenmesinde Tablo-4'teki aralıklar göz önünde bulundurulmuştur.

Tablo 4: Disiplin Problemlerinin Nedenleri Ölçeğinin Beşli Derecelendirme Ölçeği Puan Aralıkları

Verilen Ağırlık	Okullarda Yaşanan Disiplin Problemlerinin Nedenleri İçin Seçenekler	Puan Sınır
1	***Hiç Etkili Değildir***	**1.00-1.80**
2	***Kısmen Etkilidir***	**1.81-2.60**
3	***Orta Düzeyde Etkilidir***	**2.61-3.40**
4	***Çoğunlukla Etkilidir***	**3.41-4.20**
5	***Tamamen etkilidir***	**4.21-5.00**

Tablo 4'te görüldüğü gibi, Araştırmada okullarda yaşanan disiplin problemlerinin nedenlerini belirlemek amacıyla 29 maddelik veri toplama aracı ölçek olarak kullanılmıştır. Sorulan sorularda Likert tipi Beşli Derecelendirme Ölçeği puanları kullanılmıştır. Bunlar için kullanılan puan sınırları *:* 1- *Hiç etkili değildir* seçeneği için*;* 1.00-1.80*,* 2- *Kısmen etkilidir* seçeneği için*;* 1.81-2.60*,* 3-*Orta düzeyde etkilidir* seçeneği için; 2.61-3.40*,* 4-*Çoğunlukla etkilidir* seçeneği için*;* 3.41-4.20, 5-*Tamamen etkilidir seçeneği için;* 4.21-5.00*,* üst sınır puan aralıkları kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçekte elde edilen görüşlerin aritmetik ortalamaları değerlendirilirken; Beşli Likert Ölçeğine Uygun olarak *Disiplin Problemleri Nedenleri Ölçeği*'nin güvenirlik analizi, katılımcılardan elde edilen puanlar ile yapılmış ve güvenirlik katsayısı (Cronbach Alpha); öğretmenden kaynaklanan nedenler boyutu için 0.86, yönetimden kaynaklanan nedenler boyutu için 0.81, aileden kaynaklanan nedenler boyutu için 0.76, okuldan kaynaklanan nedenler boyutu için 0.74, başarısızlıktan kaynaklanan nedenler boyutu için 0.76 ve öğrenciden kaynaklanan nedenler boyutu için 0.76 iken ölçeğin tamamı için ise 0.93 olarak bulunmuştur.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmadan sağlanan sayısal veriler alt problemlere cevap olacak şekilde analiz edilip tablolar halinde yorumlanmıştır. Bulgular, Pehlivan (2017), tarafından geliştirilen "*Okullarda Yaşanan Disiplin Problemlerinin Nedenleri*" ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Kendilerine anket uygulanan ortaöğretim okulu öğretmen ve öğrencilerinin her bir boyutta yer alan disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin verdikleri cevaplar için öncelikle frekans (F), yüzde (%), standart sapma (S), aritmetik ortalamaları ($\overline{X}$) kullanılmıştır. Buna göre araştırma kapsamında öğretmen ve öğrencilere ilişkin değişkenlerin analizi için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Analize alınan grupların iki olduğu durumlarda (cinsiyet gibi) t-testi; üç ve daha fazla olduğu durumlarda (okul türü gibi) ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Çoklu gruplarda anlamlı farkın çıkması durumunda, farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane's ve LSD testlerine başvurulmuş, verilerin çözümlenmesinde

anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerinin öğretmenlerin cinsiyet ve mezuniyet değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi, mesleki kıdem, okul türü ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Ortaöğretim kurumlarında yaşanan disiplin problemlerinin öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi, sınıf düzeyi, okul türü, kitap sayısı ve aylık gelir (aile) değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Çoklu gruplarda anlamlı farkın çıkması durumunda, farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane's ve LSD testlerine başvurulmuştur. Son olarak ortaöğretim kurumlarında yaşanan disiplin problemlerinin statü değişkenine (öğretmen-öğrenci) göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem ***t-testi*** yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

3.5. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmanın nicel bölümü için gerekli izinler alındıktan sonra, Şanlıurfa İl sınırındaki resmi ortaöğretim okullarında *"Disiplin Problemlerinin Nedenleri Ölçeği"* öğretmen ve öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olan formlar, öğretmenler ve öğrencilere gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra dağıtılmıştır. Formlar, öğretmen ve öğrenci mevcudu az bulunan okullarda aynı gün, öğretmen ve öğrenci mevcudu fazla bulunan bazı okullarda da ikinci gün toplanmıştır.

3.6. ARAŞTIRMANIN RAPORLAŞTIRILMASI

Bilimsel araştırmaların en önemli aşamalardan birisi, yapılan çalışmaların takip edilen yöntemin, araştırma neticesinde elde edilen bulguların ve sonuçların belirli bir formata uygun şekilde yazılma sürecidir. Bu bağlamda yapılan bu araştırma, bilimsel çalışmalarda kabul edilmiş kural ve ilkelere uygun olarak anlaşılır bir dille raporlama süreci tamamlanmıştır. Araştırmada Harran Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzu Yazım Kuralları ile APA (2018) ölçütleri dikkate alınmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan ortaöğretim okulu öğretmen ve öğrencilerinden anket yoluyla elde edilen kişisel bilgilere ve *"Disiplin Problemlerinin Nedenleri Ölçeği"* ile toplanan verilerin istatistiksel analizlerinden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. BULGULAR

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde ortaöğretim kurumlarında yaşanan disiplin problemlerinin nedenleri öğretmenlerin kişisel değişkenlerine bağlı olarak bulgular halinde sunulmuştur. Bu bağlamda *"Ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemleri öğretmenlerin cinsiyetine, mezuniyet durumlarına, kıdem yılına, okul türüne ve okulun öğrenci sayısına göre"* analiz edilmiş ve tablolar halinde açıklanmıştır.

Tablo 5: Disiplin Problemlerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-testi Sonuçları

	Cinsiyet	***N***	$\bar{X}$	***ss***	***sd***	***t***	***p***
Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler	Kadın	146	3,39	0,96	413	0,761	0,44
	Erkek	269	3,32	0,90			
Yönetimden Kaynaklanan Nedenler	Kadın	146	3,58	1,03	413	1,418	0,15
	Erkek	269	3,44	0,86			
Aileden Kaynaklanan Nedenler	Kadın	146	3,68	0,98	413	3,148	**0,00***
	Erkek	269	3,37	0,92			
Okuldan Kaynaklı Nedenler	Kadın	146	3,39	0,86	413	0,607	0,54
	Erkek	269	3,33	0,88			
Başarısızlıktan Kaynaklanan Nedenler	Kadın	146	4,23	0,76	413	1,675	0,09
	Erkek	269	4,09	0,87			
Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler	Kadın	146	3,80	0,83	413	2,398	**0,01***
	Erkek	269	3,59	0,86			
Toplam	Kadın	146	3,61	0,71	413	1,984	**0,04***
	Erkek	269	3,47	0,67			

*$p<0,05$

Tablo 5'de görüldüğü üzere *öğretmenden kaynaklanan nedenler boyutu* açısından, öğretmenlerin algıları arasında *cinsiyet değişkenine göre* anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(413)=}$ 0.761, $p > .05$). Bu bulguya göre araştırmaya katılan erkek ve kadın öğretmenlerin, disiplin sorunlarının nedeni olarak öğretmenleri görmeleri konusundaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Yönetimden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğretmenlerin algıları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(413)=}$ 1.418, $p > .05$). Bu bulguya göre araştırmaya katılan erkek ve kadın öğretmenlerin, disiplin sorunlarının nedeni olarak yönetimi görmeleri konusundaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Aileden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğretmenlerin algıları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(413)=}$ 3.148, $p < .05$). Bu farkın kadın öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan kadın öğretmenler ($\bar{X}$= 3,68), erkek öğretmenler ($\bar{X}$= 3,37) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok aile kaynaklı olduğunu belirtmektedirler.

Okuldan kaynaklı nedenler boyutu açısından, öğretmenlerin algıları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(413)=}$ 0.607, $p > .05$). Bu bulguya göre araştırmaya katılan erkek ve kadın öğretmenlerin, disiplin sorunlarının nedeni olarak okulu görmeleri konusundaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Başarısızlık kaynaklı nedenler boyutu açısından, öğretmenlerin algıları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(413)=}$ 1.675, $p > .05$). Bu bulguya göre araştırmaya katılan erkek ve kadın öğretmenlerin, disiplin sorunlarının nedeni olarak başarısızlığı görmeleri konusundaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Öğrenciden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğretmenlerin algıları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(413)=}$ 2.398, $p < .05$). Bu farkın kadın öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan kadın öğretmenler ($\bar{X}$= 3,80), erkek öğretmenler ($\bar{X}$= 3,59) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok öğrenci kaynaklı olduğunu belirtmektedirler.

Tablo 6: Disiplin Problemlerinin Mezuniyet Değişkenine İlişkin t-testi Sonuçları

	Mezuniyet	***N***	$\bar{X}$	***ss***	***sd***	***t***	***p***
Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler	Lisans	379	3,33	0,92	413	-1,088	0,27
	Lisansüstü	36	3,50	0,94			
Yönetimden Kaynaklanan Nedenler	Lisans	379	3,49	0,92	413	0,051	0,96
	Lisansüstü	36	3,48	0,98			
Aileden Kaynaklanan Nedenler	Lisans	379	3,46	0,96	413	-1,505	0,13
	Lisansüstü	36	3,71	0,83			
Okul Kaynaklı Nedenler	Lisans	379	3,33	0,88	413	-1,449	0,14
	Lisansüstü	36	3,56	0,79			
Başarısızlıktan Kaynaklanan Nedenler	Lisans	379	4,15	0,83	413	0,331	0,74
	Lisansüstü	36	4,10	0,92			
Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler	Lisans	379	3,64	0,86	413	-1,181	0,23
	Lisansüstü	36	3,82	0,79			
Toplam	Lisans	379	3,50	0,69	413	-1,155	0,24
	Lisansüstü	36	3,64	0,64			

*$p<0,05$

Tablo 6'da görüldüğü üzere öğretmenden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğretmenlerin algıları arasında *mezuniyet değişkenine göre* anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(413)=}$ -1.088, $p > .05$). Bu bulguya göre araştırmaya katılan lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin, disiplin sorunlarının nedeni olarak öğretmenleri görmeleri konusundaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Yönetimden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğretmenlerin algıları arasında mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(413)=}$ 0.051, $p > .05$). Bu bulguya göre araştırmaya katılan lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin, disiplin sorunlarının nedeni olarak yönetimi görmeleri konusundaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Aileden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğretmenlerin algıları arasında mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(413)=}$ -1.505, $p > .05$). Bu bulguya göre araştırmaya katılan lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin, disiplin sorunlarının nedeni olarak aileleri görmeleri konusundaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Okuldan kaynaklı nedenler boyutu açısından, öğretmenlerin algıları arasında mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(413)=}$ -1.449, p >.05). Bu bulguya göre araştırmaya katılan lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin, disiplin sorunlarının nedeni olarak okulu görmeleri konusundaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Başarısızlık kaynaklı nedenler boyutu açısından, öğretmenlerin algıları arasında mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(413)=}$ 0.331, p >.05). Bu bulguya göre araştırmaya katılan lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin, disiplin sorunlarının nedeni olarak başarısızlığı görmeleri konusundaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Öğrenciden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğretmenlerin algıları arasında mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(413)=}$ -1.181, p >.05). Bu bulguya göre araştırmaya katılan lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin, disiplin sorunlarının nedeni olarak öğrencileri görmeleri konusundaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 7: Disiplin Problemlerinin Kıdem Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Kıdem	***N***	$\bar{X}$	***ss***	***sd***	***F***	***p***	***fark***
Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler	0-1 yıl(1)	50	3,42	1,08	5-409	5,398	**0,00***	**4>2**
	2-5 yıl(2)	160	3,12	0,95				**5>2**
	6-10 yıl(3)	69	3,28	0,89				**6>2**
	11-15 yıl(4)	70	3,51	0,70				**6>3**
	16-20 yıl(5)	45	3,60	0,85				
	21 yıl ve üzeri(6)	21	3,97	0,55				
Yönetimden Kaynaklanan Nedenler	0-1 yıl(1)	50	3,53	1,14	5-409	1,604	0,15	-
	2-5 yıl(2)	160	3,36	1,00				
	6-10 yıl(3)	69	3,48	0,84				
	11-15 yıl(4)	70	3,60	0,74				
	16-20 yıl(5)	45	3,61	0,79				
	21 yıl ve üzeri(6)	21	3,85	0,72				
Aileden Kaynaklanan Nedenler	0-1 yıl(1)	50	3,84	0,90	5-409	2,780	**0,01***	**1>3**
	2-5 yıl(2)	160	3,50	1,09				**1>4**
	6-10 yıl(3)	69	3,32	0,83				
	11-15 yıl(4)	70	3,30	0,74				
	16-20 yıl(5)	45	3,45	0,94				
	21 yıl ve üzeri(6)	21	3,76	0,60				
	0-1 yıl(1)	50	3,36	1,00	5-409	4,645	**0,00***	**6>3**

Okul Kaynaklı Nedenler	2-5 yıl(2)	160	3,15	0,87				**4>2**
	6-10 yıl(3)	69	3,40	0,84				**6>2**
	11-15 yıl(4)	70	3,51	0,67				
	16-20 yıl(5)	45	3,48	0,97				
	21 yıl ve üzeri(6)	21	3,97	0,63				
Başarısızlıktan Kaynaklanan Nedenler	0-1 yıl(1)	50	4,10	0,83	5-409	2,575	**0,02***	**4>2**
	2-5 yıl(2)	160	4,03	0,86				**5>2**
	6-10 yıl(3)	69	4,04	0,86				**6>2**
	11-15 yıl(4)	70	4,29	0,86				**5>3**
	16-20 yıl(5)	45	4,38	0,67				
	21 yıl ve üzeri(6)	21	4,44	0,66				
Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler	0-1 yıl(1)	50	3,69	0,99	5-409	4,692	**0,00***	**4>2**
	2-5 yıl(2)	160	3,45	0,95				**6>3**
	6-10 yıl(3)	69	3,67	0,82				**6>2**
	11-15 yıl(4)	70	3,88	0,59				
	16-20 yıl(5)	45	3,81	0,66				
	21 yıl ve üzeri(6)	21	4,14	0,52				
Toplam	0-1 yıl(1)	50	3,59	0,82	5-409	4,898	**0,00***	**6>2**
	2-5 yıl(2)	160	3,36	0,75				**6>3**
	6-10 yıl(3)	69	3,47	0,59				**6>4**
	11-15 yıl(4)	70	3,63	0,49				**4>2**
	16-20 yıl(5)	45	3,67	0,61				
	21 yıl ve üzeri(6)	21	3,99	0,44				

**p<0,05*

Tablo 7'de görüldüğü üzere öğretmenden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğretmenlerin algıları arasında *kıdem değişkenine göre* istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(5,409)}$= 5.398, p < ,05). Bu farkın hangi kıdem düzeyleri arasında olduğunu belirlemek için ise öncelikle varyansların homojenliğine bakılmış ve varyansların homojen olmadığı sonucu elde edilmiş (p=.00) ve bunun üzerine çoklu karşılaştırma testlerinden olan Tamhane's testi yapılmıştır. Yapılan Tamhane's testinin sonuçlarına göre ilk fark 11-15 yıl ($\bar{X}$= 3,51) ve 2-5 yıl ($\bar{X}$= 3,12) kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. Bu fark ise 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}$= 3,51), 2-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}$= 3,12) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok öğretmen kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Diğer fark ise 16-20 yıl ($\bar{X}$= 3,60) ve 2-5 yıl ($\bar{X}$= 3,12) kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. Bu fark ise 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya

katılan 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}$ = 3,60), 2-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}$ = 3,12) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok öğretmen kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Diğer fark ise 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}$= 3,97) ve 2-5 yıl ($\bar{X}$= 3,12) kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. Bu fark ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}$= 3,97), 2-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}$= 3,12) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok öğretmen kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Diğer fark ise 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}$= 3,97) ve 6-10 yıl ($\bar{X}$= 3,28) kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. Bu fark ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler lehinedir. Bu bulguya göre ise araştırmaya katılan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}$ = 3,97), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}$ = 3,28) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok öğretmen kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir.

Yönetimden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğretmenlerin algıları arasında kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(5,409)}$= 1.604, p >,05). Bu bulguya göre araştırmaya katılan farklı kıdeme sahip öğretmenlerin, disiplin sorunlarının nedeni olarak yönetimi görmeleri konusundaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Aileden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğretmenlerin algıları arasında kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(5,409)}$= 2.780, p < ,05). Bu farkın hangi kıdem düzeyleri arasında olduğunu belirlemek için ise öncelikle varyansların homojenliğine bakılmış ve varyansların homojen olmadığı sonucu elde edilmiş (p=.00) ve bunun üzerine çoklu karşılaştırma testlerinden olan Tamhane's testi yapılmıştır. Yapılan Tamhane's testinin sonuçlarına göre ilk fark 0-1 yıl ($\bar{X}$= 3,84) ve 6-10 yıl ($\bar{X}$= 3,32) kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. Bu fark ise 0-1 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan 0-1 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}$= 3,84), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}$= 3,32) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok aileden kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Diğer fark ise 0-1 yıl ($\bar{X}$= 3,84) ve 11-15 yıl ($\bar{X}$= 3,30) kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. Bu fark ise 0-1 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan 0-1 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}$ = 3,84), 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}$ = 3,30) ile

karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok aileden kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir.

Okuldan kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğretmenlerin algıları arasında kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(5,409)}$= 4,645, p < ,05). Bu farkın hangi kıdem düzeyleri arasında olduğunu belirlemek için ise öncelikle varyansların homojenliğine bakılmış ve varyansların homojen olmadığı sonucu elde edilmiş (p=.00) ve bunun üzerine çoklu karşılaştırma testlerinden olan Tamhane's testi yapılmıştır. Yapılan Tamhane's testinin sonuçlarına göre ilk fark 11-15 yıl ($\bar{X}$= 3,51) ve 2-5 yıl ($\bar{X}$= 3,15) kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. Bu fark ise 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}$= 3,51), 2-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}$= 3,15) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok okuldan kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Diğer fark ise 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}$= 3,97) ve 2-5 yıl ($\bar{X}$= 3,15) kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. Bu fark ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}$= 3,97), 2-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}$= 3,15) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok okul kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Diğer fark ise 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}$= 3,97) ve 6-10 yıl ($\bar{X}$= 3,40) kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. Bu fark ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}$= 3,97), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}$= 3,40) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok okul kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir.

Başarısızlıktan kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğretmenlerin algıları arasında kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(5,409)}$= 2,575, p < ,05). Bu farkın hangi kıdem düzeyleri arasında olduğunu belirlemek için ise öncelikle varyansların homojenliğine bakılmış ve varyansların homojen olduğu sonucu elde edilmiş (p=.45) ve bunun üzerine çoklu karşılaştırma testlerinden olan LSD testi yapılmıştır. Yapılan LSD testinin sonuçlarına göre ilk fark 11-15 yıl ($\bar{X}$= 4,29) ve 2-5 yıl ($\bar{X}$= 4,03) kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. Bu fark ise 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}$= 4,29), 2-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}$=

4,03) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok başarısızlık kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Diğer fark ise 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}$= 4,44) ve 2-5 yıl ($\bar{X}$= 4,03) kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. Bu fark ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}$ = 4,44), 2-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}$ = 4,03) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok başarısızlık kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Diğer fark ise 16-20 yıl ($\bar{X}$= 4,38) ve 6-10 yıl ($\bar{X}$= 4,04) kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. Bu fark ise 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}$= 4,38), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}$= 4,04) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok başarısızlık kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrenciden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğretmenlerin algıları arasında kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(5,409)}$= 4,692, p < ,05). Bu farkın hangi kıdem düzeyleri arasında olduğunu belirlemek için ise öncelikle varyansların homojenliğine bakılmış ve varyansların homojen olmadığı sonucu elde edilmiş (p=.00) ve bunun üzerine çoklu karşılaştırma testlerinden olan Tamhane's testi yapılmıştır. Yapılan Tamhane's testinin sonuçlarına göre ilk fark 11-15 yıl ($\bar{X}$= 3,88) ve 2-5 yıl ($\bar{X}$= 3,45) kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. Bu fark ise 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}$= 3,88), 2-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}$= 3,45) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok öğrenci kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Diğer fark ise 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}$= 4,14) ve 2-5 yıl ($\bar{X}$= 3,45) kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. Bu fark ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}$= 4,14), 2-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}$= 3,45) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok öğrenci kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Diğer fark ise 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}$= 4,14) ve 6-10 yıl ($\bar{X}$= 3,67) kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. Bu fark ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}$ = 4,14), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}$ = 3.67) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok öğrenciden kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 8: Disiplin Problem. Okul Türü Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Okul Türü	***N***	$\overline{X}$	***ss***	***sd***	***F***	***p***	***fark***
Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler	Genel Lise(1)	106	3,49	1,00	3-411	12,412	**0,00***	**1>3**
	Fen Lisesi(2)	105	3,69	0,66				**2>3**
	Meslek Lisesi(3)	110	3,03	0,91				**2>4**
	İHL(4)	94	3,34	0,92				
Yönetimden Kaynaklanan Nedenler	Genel Lise(1)	106	3,71	1,11	3-411	6,762	**0,00***	**1>3**
	Fen Lisesi(2)	105	3,67	0,63				**1>4**
	Meslek Lisesi(3)	110	3,30	0,93				**2>3**
	İHL(4)	94	3,28	0,88				**2>4**
Aileden Kaynaklanan Nedenler	Genel Lise(1)	106	4,00	0,88	3-411	15,410	**0,00***	**1>2**
	Fen Lisesi(2)	105	3,28	0,73				**1>3**
	Meslek Lisesi(3)	110	3,35	0,98				**1>4**
	İHL(4)	94	3,29	1,00				
Okul Kaynaklı Nedenler	Genel Lise(1)	106	3,22	1,04	3-411	11,159	**0,00***	**2>1**
	Fen Lisesi(2)	105	3,77	0,56				**2>3**
	Meslek Lisesi(3)	110	3,23	0,83				**2>4**
	İHL(4)	94	3,19	0,86				
Başarısızlıktan Kaynaklanan Nedenler	Genel Lise(1)	106	4,19	0,81	3-411	3,379	**0,01***	**2>3**
	Fen Lisesi(2)	105	4,33	0,88				**2>4**
	Meslek Lisesi(3)	110	4,06	0,80				**LSD**
	İHL(4)	94	3,98	0,82				
Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler	Genel Lise(1)	106	3,91	0,74	3-411	13,630	**0,00***	**1>4**
	Fen Lisesi(2)	105	3,80	0,75				**2>4**
	Meslek Lisesi(3)	110	3,67	0,76				**3>4**
	İHL(4)	94	3,21	1,03				
Toplam	Genel Lise(1)	106	3,68	0,78	3-411	11,417	**0,00***	**1>3**
	Fen Lisesi(2)	105	3,72	0,47				**1>4**
	Meslek Lisesi(3)	110	3,35	0,62				**2>3**

	İHL(4)	94	3,29	0,74	**2>4**

**p<0,05*

Tablo 8'de görüldüğü üzere öğretmenden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğretmenlerin algıları arasında *okul türü değişkenine göre* istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(3,411)}$= 12.412, p<.05). Bu farkın hangi okul türü arasında olduğunu belirlemek için ise öncelikle varyansların homojenliğine bakılmış ve varyansların homojen olmadığı sonucu elde edilmiş (p=.00) ve bunun üzerine çoklu karşılaştırma testlerinden olan Tamhane's testi yapılmıştır. Yapılan Tamhane's testinin sonuçlarına göre ilk fark genel lise ($\bar{X}$= 3,49) ve Meslek Lisesinde ($\bar{X}$= 3,03) görev yapan öğretmenler arasındadır. Bu fark ise Genel Lisede görev yapan öğretmenler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan Genel Lisede görev yapan öğretmenler ($\bar{X}$= 3,49), Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}$= 3,03) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok öğretmen kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Diğer fark Fen Lisesi ($\bar{X}$= 3,69) ve Meslek Lisesinde ($\bar{X}$= 3,03) görev yapan öğretmenler arasındadır. Bu fark ise Fen Lisesinde görev yapan öğretmenler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan Fen Lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}$= 3,69), Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}$= 3,03) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok öğretmen kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Diğer fark Fen Lisesi ($\bar{X}$= 3,69) ve İmam Hatip Lisesinde ($\bar{X}$= 3,34) görev yapan öğretmenler arasındadır. Bu fark ise Fen Lisesinde görev yapan öğretmenler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan Fen Lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}$= 3,69), İmam Hatip Lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}$= 3,34) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok öğretmen kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir.

Yönetimden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğretmenlerin algıları arasında görev yaptığı okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(3,411)}$= 6.762, p<,05). Bu farkın hangi okul türü arasında olduğunu belirlemek için ise öncelikle varyansların homojenliğine bakılmış ve varyansların homojen olmadığı sonucu elde edilmiş (p=.00) ve bunun üzerine çoklu karşılaştırma testlerinden olan Tamhane's testi yapılmıştır. Yapılan Tamhane's testinin sonuçlarına göre ilk fark Genel Lise ($\bar{X}$= 3,71) ve Meslek Lisesinde ($\bar{X}$= 3,30) görev yapan öğretmenler arasındadır. Bu fark ise Genel Lisede görev yapan öğretmenler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan Genel Lisede görev yapan öğretmenler ($\bar{X}$= 3,71),

Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}$= 3,30) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok yönetim kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Diğer fark Fen Lisesi ($\bar{X}$= 3,67) ve Meslek Lisesinde ($\bar{X}$= 3,30) görev yapan öğretmenler arasındadır. Bu fark ise Fen Lisesinde görev yapan öğretmenler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan Fen Lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}$ = 3,67), Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}$ = 3,30) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok yönetim kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Diğer fark Fen Lisesi ($\bar{X}$ = 3,67) ve İmam Hatip Lisesinde ($\bar{X}$ = 3,28) görev yapan öğretmenler arasındadır. Bu fark ise Fen Lisesinde görev yapan öğretmenler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan Fen Lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}$= 3,67), İmam Hatip Lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}$= 3,28) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok yönetim kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Diğer fark ise Genel Lise ($\bar{X}$= 3,71) ve İmam Hatip Lisesinde ($\bar{X}$= 3,28) görev yapan öğretmenler arasındadır. Bu fark ise Genel Lisede görev yapan öğretmenler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan Genel Lisede görev yapan öğretmenler ($\bar{X}$= 3,71), İmam Hatip Lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}$ = 3,28) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok yönetim kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir.

Aileden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğretmenlerin algıları arasında görev yaptığı okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(3,411)}$= 15.410, p < ,05). Bu farkın hangi okul türü arasında olduğunu belirlemek için ise öncelikle varyansların homojenliğine bakılmış ve varyansların homojen olmadığı sonucu elde edilmiş (p=.00) ve bunun üzerine çoklu karşılaştırma testlerinden olan Tamhane's testi yapılmıştır. Yapılan Tamhane's testinin sonuçlarına göre ilk fark Genel Lise ($\bar{X}$= 4,00) ve Meslek Lisesinde ($\bar{X}$= 3,35) görev yapan öğretmenler arasındadır. Bu fark ise Genel Lisede görev yapan öğretmenler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan Genel Lisede görev yapan öğretmenler ($\bar{X}$= 4,00), Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}$= 3,35) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok aile kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Diğer fark ise Genel Lise ($\bar{X}$ = 4,00) ve İmam Hatip Lisesinde ($\bar{X}$ = 3,29) görev yapan öğretmenler arasındadır. Bu fark ise Genel Lisede görev yapan öğretmenler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan Genel Lisede görev yapan öğretmenler ($\bar{X}$= 4,00), İmam Hatip Lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}$ = 3,29) ile karşılaştırıldığında disiplin

problemlerinin daha çok aile kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Diğer fark ise Genel Lise ($\bar{X}$= 4,00) ve Fen Lisesinde ($\bar{X}$= 3,28) görev yapan öğretmenler arasındadır. Bu fark ise Genel Lisede görev yapan öğretmenler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan Genel Lisede görev yapan öğretmenler ($\bar{X}$= 4,00), Fen Lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}$= 3,28) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok aile kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir.

Okuldan kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğretmenlerin algıları arasında okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(3,411)}$= 11.159, p < .05). Bu farkın hangi okul türü arasında olduğunu belirlemek için ise öncelikle varyansların homojenliğine bakılmış ve varyansların homojen olmadığı sonucu elde edilmiş (p=.00) ve bunun üzerine çoklu karşılaştırma testlerinden olan Tamhane's testi yapılmıştır. Yapılan Tamhane's testinin sonuçlarına göre ilk fark Fen Lisesi ($\bar{X}$= 3,77) ve Meslek Lisesinde ($\bar{X}$= 3,23) görev yapan öğretmenler arasındadır. Bu fark ise Fen Lisesinde görev yapan öğretmenler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan Fen Lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}$ = 3,77), Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}$ = 3,23) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok okul kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Diğer fark, Fen Lisesi ($\bar{X}$= 3,77)ve İmam Hatip Lisesinde ($\bar{X}$= 3,19) görev yapan öğretmenler arasındadır. Bu fark ise Fen Lisesinde görev yapan öğretmenler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan Fen Lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}$= 3,77), İmam Hatip Lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}$= 3,19) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok okul kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Diğer fark ise, Fen Lisesi ($\bar{X}$= 3,77) ve Genel Lisede ($\bar{X}$= 3,22) görev yapan öğretmenler arasındadır. Bu fark ise Fen Lisesinde görev yapan öğretmenler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan Fen Lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}$= 3,77), Genel Lisede görev yapan öğretmenler ($\bar{X}$= 3,22) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok okul kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir.

Başarısızlıktan kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğretmenlerin algıları arasında okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(3,411)}$= 3.379, p < .05). Bu farkın hangi okul türü arasında olduğunu belirlemek için ise öncelikle varyansların homojenliğine bakılmış ve varyansların homojen olduğu sonucu elde edilmiş (p>0,05) ve bunun üzerine çoklu karşılaştırma testlerinden olan

LSD testi yapılmıştır. Yapılan LSD testinin sonuçlarına göre ilk fark Fen Lisesi ($\bar{X}$= 4,33) ve Meslek Lisesinde ($\bar{X}$= 4,06) görev yapan öğretmenler arasındadır. Bu fark ise Fen Lisesinde görev yapan öğretmenler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan Fen Lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}$= 4,33), Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}$= 4,06) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok okul kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Diğer fark Fen Lisesi ($\bar{X}$= 4,33) ve İmam Hatip Lisesinde ($\bar{X}$= 3,98) görev yapan öğretmenler arasındadır. Bu fark ise Fen Lisesinde görev yapan öğretmenler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan Fen Lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}$= 4,33), İmam Hatip Lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}$= 3,98) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok okul kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrenciden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğretmenlerin algıları arasında görev yaptığı okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(3,411)}$= 13.630, p < ,05). Bu farkın hangi okul türü arasında olduğunu belirlemek için ise öncelikle varyansların homojenliğine bakılmış ve varyansların homojen olmadığı sonucu elde edilmiş (p=.00) ve bunun üzerine çoklu karşılaştırma testlerinden olan Tamhane's testi yapılmıştır. Yapılan Tamhane's testinin sonuçlarına göre ilk fark Meslek Lisesi ($\bar{X}$= 3,67) ve İmam Hatip Lisesi ($\bar{X}$= 3,21) görev yapan öğretmenler arasındadır. Bu fark ise Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}$= 3,67), İmam Hatip Lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}$= 3,21) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok öğrenci kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Diğer fark Fen Lisesi ($\bar{X}$= 3,80) ve İmam Hatip Lisesinde ($\bar{X}$= 3,21) görev yapan öğretmenler arasındadır. Bu fark ise Fen Lisesinde görev yapan öğretmenler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan Fen Lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}$= 3,80), İmam Hatip Lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}$= 3,21) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok öğrenci kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Diğer fark ise Genel Lise ($\bar{X}$= 3,91) ve İmam Hatip Lisesinde ($\bar{X}$= 3,21) görev yapan öğretmenler arasındadır. Bu fark ise Genel Lisede görev yapan öğretmenler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan genel lisede görev yapan öğretmenler ($\bar{X}$= 3,91), İmam Hatip lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}$=3,21) ile

karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok öğrenci kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 9: Disiplin Problemlerinin Okul Öğrenci Sayısı Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Öğrenci Sayısı	***N***	$\bar{X}$	***ss***	***sd***	***F***	***p***	***fark***
Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler	0-500 (1)	52	3,47	1,05	2-412	1,624	0,19	-
	501-1000(2)	244	3,27	0,91				
	1001 ve üzeri(3)	119	3,42	0,86				
Yönetimden Kaynaklanan Nedenler	0-500 (1)	52	3,50	1,07	2-412	1,184	0,30	-
	501-1000(2)	244	3,44	0,86				
	1001 ve üzeri(3)	119	3,60	0,99				
Aileden Kaynaklanan Nedenler	0-500 (1)	52	3,75	1,07	2-412	9,242	**0,00***	**1>2**
	501-1000(2)	244	3,32	0,90	**LSD**			**3>2**
	1001 ve üzeri(3)	119	3,70	0,94				
Okul Kaynaklı Nedenler	0-500 (1)	52	3,46	1,01	2-412	1,283	0,27	-
	501-1000(2)	244	3,38	0,78				
	1001 ve üzeri(3)	119	3,25	0,97				
Başarısızlıktan Kaynaklanan Nedenler	0-500 (1)	52	4,07	0,82	2-412	0,276	0,75	-
	501-1000(2)	244	4,16	0,86				
	1001 ve üzeri(3)	119	4,13	0,80				
Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler	0-500 (1)	52	3,82	1,01	2-412	6,474	**0,00***	**3>2**
	501-1000(2)	244	3,53	0,87				
	1001 ve üzeri(3)	119	3,85	0,70				
Toplam	0-500 (1)	52	3,62	0,78	2-412	2,334	0,09	-
	501-1000(2)	244	3,45	0,65				
	1001 ve üzeri(3)	119	3,59	0,70				

*$p<0,05$

Tablo 9'da görüldüğü üzere öğretmenden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğretmenlerin algıları arasında *öğrenci sayısı değişkenine göre* istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(2,412)}= 1.624$, $p > ,05$). Bu bulguya göre araştırmaya katılan farklı öğrenci sayısına sahip öğretmenlerin, disiplin sorunlarının

nedeni olarak öğretmenleri görmeleri konusundaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Yönetimden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğretmenlerin algıları arasında öğrenci sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(2,412)}$= 1.184, p > ,05). Bu bulguya göre araştırmaya katılan farklı öğrenci sayısına sahip öğretmenlerin, disiplin sorunlarının nedeni olarak yönetimi görmeleri konusundaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Aileden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğretmenlerin algıları arasında görev yaptığı okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(2,412)}$= 9.242, p < ,05). Bu farkın hangi okul türü arasında olduğunu belirlemek için ise öncelikle varyansların homojenliğine bakılmış ve varyansların homojen olduğu sonucu elde edilmiş (p>0,05) ve bunun üzerine çoklu karşılaştırma testlerinden olan LSD testi yapılmıştır. Yapılan LSD testinin sonuçlarına göre ilk fark 0-500 öğrenci sayısına okullarda görev yapan öğretmenler ($\bar{X}$= 3,75) ve 501-1000 öğrencisi olan okullarda ($\bar{X}$= 3,32) görev yapan öğretmenler arasındadır. Bu fark ise 0-500 öğrencisi olan okullarda görevli öğretmenler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan 0-500 öğrenci sayısına sahip okullarda görevli öğretmenler ($\bar{X}$= 3,75), 501-1000 öğrenci sayısına sahip okullarda görevli öğretmenler ($\bar{X}$= 3,32) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok aile kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Diğer fark ise 1001 ve üzeri öğrenci sayısına sahip okullarda görevli öğretmenler ($\bar{X}$ = 3,70) ve 501-1000 öğrenci sayısına sahip okullarda görevli öğretmenler ($\bar{X}$= 3,32) arasındadır. Bu fark ise 1001 ve üzeri öğrenci sayısına sahip okullarda görevli öğretmenler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan 1001 ve üzeri öğrenci sayısına sahip okullarda görevli öğretmenler ($\bar{X}$ = 3,70), 501-1000 öğrenci sayısına sahip okullarda görevli öğretmenler ($\bar{X}$= 3,32) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok aile kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir.

Okuldan kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğretmenlerin algıları arasında öğrenci sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(2,412)}$= 1.283, p> 0,05). Bu bulguya göre araştırmaya katılan farklı öğrenci sayısına sahip öğretmenlerin, disiplin sorunlarının nedeni olarak okulu görmeleri konusundaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Başarısızlıktan kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğretmenlerin algıları arasında öğrenci sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(2,412)}= 0.276$, $p > 0,05$). Bu bulguya göre araştırmaya katılan farklı öğrenci sayısına sahip öğretmenlerin, disiplin sorunlarının nedeni olarak başarısızlığı görmeleri konusundaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Öğrenciden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğretmenlerin algıları arasında görev yaptığı okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(2,412)}= 6.474$, $p < ,05$). Bu farkın hangi okul türü arasında olduğunu belirlemek için ise öncelikle varyansların homojenliğine bakılmış ve varyansların homojen olmadığı sonucu elde edilmiş ($p<0,05$) ve bunun üzerine çoklu karşılaştırma testlerinden olan Tamhane's testi yapılmıştır. Yapılan Tamhane's testinin sonuçlarına göre fark 1001 ve üzeri öğrenci sayısına sahip okullarda görevli öğretmenler ($\bar{X}= 3,85$) ve 501-1000 öğrenci sayısına sahip öğretmenler ($\bar{X}= 3,53$) arasındadır. Bu fark ise 1001 ve üzeri öğrenci sayısına sahip okullarda görevli öğretmenler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan 1001 ve üzeri öğrenci sayısına sahip okullarda görevli öğretmenler ($\bar{X}= 3,85$), 501-1000 öğrenci sayısına sahip okullarda görevli öğretmenler ($\bar{X}= 3,53$) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok öğrenci kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerinin nedenleri öğrencilerin kişisel değişkenlerine bağlı olarak bulgular halinde sunulmuştur. Bu bağlamda; *"Ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemleri öğrencilerin cinsiyetine, sınıf düzeyine, okul türüne, bir yılda okunan kitap sayısına ve ailenin aylık aile gelirine göre"* analiz edilmiş ve tablolar halinde açıklanmıştır.

Tablo 10: Disiplin Problemlerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-testi Sonuçları

	Cinsiyet	***N***	$\bar{X}$	***ss***	***sd***	***t***	***p***
Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler	Kız	420	2,76	1,04	739	-1,870	0,06
	Erkek	321	2,91	1,02			
Yönetimden Kaynaklanan Nedenler	Kız	420	2,79	1,18	739	-1,211	0,22
	Erkek	321	2,89	1,09			

Aileden Kaynaklanan Nedenler	Kız	420	2,79	1,18	739	-1,104	0,27
	Erkek	321	2,88	1,14			
Okul Kaynaklı Nedenler	Kız	420	3,18	1,11	739	-0,642	0,52
	Erkek	321	3,24	1,08			
Başarısızlıktan Kaynaklanan Nedenler	Kız	420	3,01	1,23	739	-1,061	0,28
	Erkek	321	3,10	1,22			
Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler	Kız	420	3,02	1,23	739	-0,604	0,54
	Erkek	321	3,08	1,12			
Toplam	Kız	420	2,91	0,92	739	-1,480	0,13
	Erkek	321	3,00	0,85			

*$p<0,05$

Tablo 10'da görüldüğü üzere öğretmenden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğrencilerin algıları arasında *cinsiyet değişkenine göre* anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(739)=}$ -1,870, $p > .05$). Bu bulguya göre araştırmaya katılan erkek ve kız öğrencilerin, disiplin sorunlarının nedeni olarak öğretmenleri görmeleri konusundaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Yönetimden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğrencilerin algıları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(739)=}$ -1,211, $p > .05$). Bu bulguya göre araştırmaya katılan erkek ve kız öğrencilerin, disiplin sorunlarının nedeni olarak yönetimi görmeleri konusundaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Aileden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğrencilerin algıları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(739)=}$ -1,104, $p > .05$). Bu bulguya göre araştırmaya katılan erkek ve kız öğrencilerin, disiplin sorunlarının nedeni olarak aileyi görmeleri konusundaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Okuldan kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğrencilerin algıları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(739)=}$ -0,642, $p > .05$). Bu bulguya göre araştırmaya katılan erkek ve kız öğrencilerin, disiplin sorunlarının nedeni olarak okulu görmeleri konusundaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Başarısızlıktan kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğrencilerin algıları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(739)=}$ -1,061, $p > .05$). Bu bulguya göre araştırmaya katılan erkek ve kız öğrencilerin, disiplin sorunlarının nedeni olarak başarısızlığı görmeleri konusundaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Öğrenciden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğrencilerin algıları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(739)=}$ -0,604, $p >$ .05). Bu bulguya göre araştırmaya katılan erkek ve kız öğrencilerin, disiplin sorunlarının nedeni olarak öğrenciyi görmeleri konusundaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 11: Disiplin Problemlerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	***N***	$\bar{X}$	***ss***	***sd***	***F***	***p***	***fark***
Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler	9.sınıf(1)	192	2,87	1,04	3-737	3,727	**0,01***	**1>3**
	10.sınıf(2)	176	2,83	0,96				**4>3**
	11.sınıf(3)	206	2,65	1,08				
	12.sınıf(4)	167	3,00	1,02				
Yönetimden Kaynaklanan Nedenler	9.sınıf(1)	192	2,87	1,12	3-737	5,927	**0,00***	**4>1**
	10.sınıf(2)	176	2,75	1,14				**4>2**
	11.sınıf(3)	206	2,65	1,19				**4>3**
	12.sınıf(4)	167	3,13	1,06				
Aileden Kaynaklanan Nedenler	9.sınıf(1)	192	2,81	1,23	3-737	3,313	**0,02***	**4>1**
	10.sınıf(2)	176	2,66	1,18				**4>2**
	11.sınıf(3)	206	2,80	1,21				**4>3**
	12.sınıf(4)	167	3,06	1,14				
Okul Kaynaklı Nedenler	9.sınıf(1)	192	3,09	1,09	3-737	3,609	**0,01***	**4>1**
	10.sınıf(2)	176	3,11	1,06				**4>2**
	11.sınıf(3)	206	3,23	1,11				
	12.sınıf(4)	167	3,43	1,08				
Başarısızlıktan Kaynaklanan Nedenler	9.sınıf(1)	192	3,12	1,21	3-737	3,331	**0,01***	**4>2**
	10.sınıf(2)	176	2,89	1,23				**4>3**
	11.sınıf(3)	206	2,94	1,25				
	12.sınıf(4)	167	3,26	1,17				
Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler	9.sınıf(1)	192	3,11	1,19	3-737	0,778	0,50	-
	10.sınıf(2)	176	3,00	1,11				
	11.sınıf(3)	206	2,97	1,22				
	12.sınıf(4)	167	3,12	1,20				
Toplam	9.sınıf(1)	192	2,96	0,92	3-737	4,212	**0,00***	**4>1**
	10.sınıf(2)	176	2,87	0,83				**4>2**
	11.sınıf(3)	206	2,84	0,90				**4>3**
	12.sınıf(4)	167	3,15	0,88				

**p<0,05*

Tablo 11'de görüldüğü üzere öğretmenden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğrencilerin algıları arasında *sınıf düzeyi değişkenine göre* istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(3,737)}$= 3.727, p < .05). Bu farkın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek için ise öncelikle varyansların homojenliğine

bakılmış ve varyansların homojen olduğu sonucu elde edilmiş (p>0,05) ve bunun üzerine çoklu karşılaştırma testlerinden olan LSD testi yapılmıştır. Yapılan LSD testinin sonuçlarına göre ilk fark 9.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$= 2,87) ile 11.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$ = 2.65) arasındadır. Bu fark ise 9.sınıf düzeyindeki öğrenciler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan 9.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$= 2,87), 11.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$= 2.65) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok öğretmen kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Diğer fark ise 12.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$= 3,00) ile 11.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$ = 2.65) arasındadır. Bu fark ise 12.sınıf düzeyindeki öğrenciler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan 12.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$= 3,00), 11.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$= 2.65) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok öğretmen kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir.

Yönetimden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğrencilerin algıları arasında sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(3,737)}$= 5.927, p < .05). Bu farkın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek için ise öncelikle varyansların homojenliğine bakılmış ve varyansların homojen olduğu sonucu elde edilmiş (p>0,05) ve bunun üzerine çoklu karşılaştırma testlerinden olan LSD testi yapılmıştır. Yapılan LSD testinin sonuçlarına göre ilk fark 12.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$ = 3,13) ile 9.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$ = 2,87) arasındadır. Bu fark ise 12.sınıf düzeyindeki öğrenciler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan 12.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$= 3,13), 9.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$= 2.87) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok yönetim kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Diğer fark 12.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$= 3,13) ile 10.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$= 2,75) arasındadır. Bu fark ise 12.sınıf düzeyindeki öğrenciler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan 12.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$= 3,13), ile 10.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$= 2,75) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok yönetim kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Diğer fark ise 12.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$= 3,13) ile 11.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$ = 2.65) arasındadır. Bu fark ise 12.sınıf düzeyindeki öğrenciler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan 12.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$ = 3,13) ile 11.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$ =2.65) ile

karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok yönetim kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir.

Aileden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğrencilerin algıları arasında sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(3,737)}$= 3,313, p < .05). Bu farkın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek için ise öncelikle varyansların homojenliğine bakılmış ve varyansların homojen olduğu sonucu elde edilmiş (p>0,05) ve bunun üzerine çoklu karşılaştırma testlerinden olan LSD testi yapılmıştır. Yapılan LSD testinin sonuçlarına göre ilk fark 12.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$ = 3,06) ile 9.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$ = 2,81) arasındadır. Bu fark ise 12.sınıf düzeyindeki öğrenciler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan 12.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$= 3,06), 9.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$= 2,81) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok aile kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Diğer fark 12.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$= 3,06) ile 10.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$= 2,66) arasındadır. Bu fark ise 12.sınıf düzeyindeki öğrenciler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan 12.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$= 3,06), 10.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$= 2,66) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok aile kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Diğer fark ise 12.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$= 3,06) ile 11.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$ = 2,80) arasındadır. Bu fark ise 12.sınıf düzeyindeki öğrenciler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan 12.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$= 3,06), 11.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$= 2,80) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok aile kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir.

Okuldan kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğrencilerin algıları arasında sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(3,737)}$= 3,609, p < .05). Bu farkın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek için ise öncelikle varyansların homojenliğine bakılmış ve varyansların homojen olduğu sonucu elde edilmiş (p>0,05) ve bunun üzerine çoklu karşılaştırma testlerinden olan LSD testi yapılmıştır. Yapılan LSD testinin sonuçlarına göre ilk fark 12.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$ = 3,43) ile 9.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$ = 3,09) arasındadır. Bu fark ise 12.sınıf düzeyindeki öğrenciler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan 12.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$= 3,43), 9.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$= 3,09) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok okul

kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Diğer fark 12.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$= 3,43) ile 10.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$= 3,11) arasındadır. Bu fark ise 12.sınıf düzeyindeki öğrenciler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan 12.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$= 3,43), 10.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$= 3,11) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok okul kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir.

Başarısızlıktan kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğrencilerin algıları arasında sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(3,737)}$= 3,331, p < .05). Bu farkın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek için ise öncelikle varyansların homojenliğine bakılmış ve varyansların homojen olduğu sonucu elde edilmiş (p>0,05) ve bunun üzerine çoklu karşılaştırma testlerinden olan LSD testi yapılmıştır. Yapılan LSD testinin sonuçlarına göre ilk fark 12.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$= 3,26) ile 10.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$= 2,89) arasındadır. Bu fark ise 12.sınıf düzeyindeki öğrenciler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan 12.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$= 3,26), 10.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$ = 2,89) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok başarısızlık kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Diğer fark ise 12.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$= 3,26) ile 11.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$= 2,94) arasındadır. Bu fark ise 12.sınıf düzeyindeki öğrenciler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan 12.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$= 3,26), 11.sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}$= 2,94) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok başarısızlık kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrenciden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğrencilerin algıları arasında sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(2,412)}$= 0.778, p > 0,05). Bu bulguya göre araştırmaya katılan farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin, disiplin sorunlarının nedeni olarak öğrencileri görmeleri konusundaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 12: Disiplin Problemlerinin Okul Türü Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Okul Türü	***N***	$\bar{X}$	***ss***	***sd***	***F***	***p***	***fark***
Genel Lise(1)	206	2,69	0,92	3-737	5,029	**0,00***	**2>1**

Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler	Fen Lisesi(2)	163	3,09	1,08				**2>3**
	Meslek Lisesi(3)	219	2,77	0,98				
	İHL(4)	153	2,81	1,16				
Yönetimden Kaynaklanan Nedenler	Genel Lise(1)	206	2,75	1,08	3-737	0,662	0,57	-
	Fen Lisesi(2)	163	2,86	1,20				
	Meslek Lisesi(3)	219	2,90	1,13				
	İHL(4)	153	2,83	1,20				
Aileden Kaynaklanan Nedenler	Genel Lise(1)	206	2,81	1,10	3-737	0,291	0,83	-
	Fen Lisesi(2)	163	2,90	1,29				
	Meslek Lisesi(3)	219	2,79	1,17				
	İHL(4)	153	2,84	1,27				
Başarısızlıktan Kaynaklanan Nedenler	Fen Lisesi(2)	163	3,40	1,08				
	Meslek Lisesi(3)	219	3,22	1,12				
	İHL(4)	153	3,22	1,17				
Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler	Genel Lise(1)	206	3,00	1,17	3-737	0,144	0,93	-
	Fen Lisesi(2)	163	3,07	1,22				
	Meslek Lisesi(3)	219	3,08	1,21				
	İHL(4)	153	3,04	1,33				
Toplam	Genel Lise(1)	206	3,03	1,14	3-737	1,765	0,15	-
	Fen Lisesi(2)	163	3,23	1,18				
	Meslek Lisesi(3)	219	2,99	1,17				
	İHL(4)	153	2,95	1,25				
	Genel Lise(1)	206	2,85	0,78	3-737	2,280	0,07	-
	Fen Lisesi(2)	163	3,09	0,96				
	Meslek Lisesi(3)	219	2,94	0,83				
	İHL(4)	153	2,93	1,01				

**p<0,05*

Tablo 12'de görüldüğü üzere öğretmenden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğrencilerin algıları arasında *okul türü değişkenine göre* istatistiksel olarak

anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(3,411)}$= 12.412, p < .05). Bu farkın hangi okul türü arasında olduğunu belirlemek için ise öncelikle varyansların homojenliğine bakılmış ve varyansların homojen olmadığı sonucu elde edilmiş (p<0,05) ve bunun üzerine çoklu karşılaştırma testlerinden olan Tamhane's testi yapılmıştır. Yapılan Tamhane's testinin sonuçlarına göre ilk fark Fen Lisesi ($\bar{X}$= 3,09) ile Genel Lisede ($\bar{X}$= 2,69) öğrenim gören öğrenciler arasındadır. Bu fark ise Fen Lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehinedir. Bu bulguya göre Fen Lisesinde öğrenim gören öğrenciler ($\bar{X}$= 3,09), Genel Lisede ($\bar{X}$=2,69) öğrenim gören öğrenciler ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok öğretmen kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Diğer fark, Fen Lisesi ($\bar{X}$= 3,09) ile Meslek Lisesinde ($\bar{X}$= 2,77) öğrenim gören öğrenciler arasındadır. Bu fark ise Fen Lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehinedir. Bu bulguya göre Fen Lisesinde öğrenim gören öğrenciler ($\bar{X}$= 3,09), meslek lisesinde ($\bar{X}$= 2,77) öğrenim gören öğrenciler ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok öğretmen kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir.

Yönetimden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğrencilerin algıları arasında okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(3,737)}$= 0.662, p > 0,05). Bu bulguya göre araştırmaya katılan farklı okul türündeki öğrencilerin, disiplin sorunlarının nedeni olarak yönetimi görmeleri konusundaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Aileden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğrencilerin algıları arasında okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(3,737)}$= 0.291, p > 0,05). Bu bulguya göre araştırmaya katılan farklı okul türündeki öğrencilerin, disiplin sorunlarının nedeni olarak aileyi görmeleri konusundaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Okuldan kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğrencilerin algıları arasında okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(3,737)}$= 3,740, p < .05). Bu farkın hangi okul türü arasında olduğunu belirlemek için ise öncelikle varyansların homojenliğine bakılmış ve varyansların homojen olmadığı sonucu elde edilmiş (p<0,05) ve bunun üzerine çoklu karşılaştırma testlerinden olan Tamhane's testi yapılmıştır. Yapılan Tamhane's testinin sonuçlarına göre fark Fen Lisesi ($\bar{X}$= 3,40) ile genel lisede ($\bar{X}$= 3,02) öğrenim gören öğrenciler arasındadır. Bu fark ise Fen Lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehinedir. Bu bulguya göre Fen

Lisesinde öğrenim gören öğrenciler ($\bar{X}$= 3,40), Genel Lisede ($\bar{X}$= 3,02) öğrenim gören öğrenciler ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok okul kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir.

Başarısızlıktan kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğrencilerin algıları arasında okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(3,737)}$= 0.144, p > 0,05). Bu bulguya göre araştırmaya katılan farklı okul türündeki öğrencilerin, disiplin sorunlarının nedeni olarak başarısızlığı görmeleri konusundaki algılarının benzer olduğu söylenebilir. Öğrenciden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğrencilerin algıları arasında okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(3,737)}$= 1,765, p > 0,05). Bu bulguya göre farklı okul türündeki öğrencilerin, disiplin sorunlarının nedeni olarak öğrencileri görmeleri konusundaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 13: Disiplin Problemlerinin Bir Yılda Okunan Kitap Sayısı Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Öğrenci Sayısı	***N***	***$\bar{X}$***	***ss***	***sd***	***F***	***p***	***fark***
Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler	1 kitap (1)	45	2,81	0,83	2-738	0,724	0,48	
	2-5 kitap(2)	160	2,91	1,01				
	6 kitap ve üzeri(3)	536	2,80	1,06				
Yönetimden Kaynaklanan Nedenler	1 kitap (1)	45	2,90	0,96	2-738	0,294	0,74	-
	2-5 kitap(2)	160	2,78	1,07				
	6 kitap ve üzeri(3)	536	2,85	1,18				
Aileden Kaynaklanan Nedenler	1 kitap (1)	45	2,83	1,03	2-738	0,536	0,58	-
	2-5 kitap(2)	160	2,91	1,17				
	6 kitap ve üzeri(3)	536	2,80	1,22				
Okul Kaynaklı Nedenler	1 kitap (1)	45	3,05	1,18	2-738	0,751	0,47	-
	2-5 kitap(2)	160	3,27	1,03				
	6 kitap ve üzeri(3)	536	3,27	1,10				
Başarısızlıktan Kaynaklanan Nedenler	1 kitap (1)	45	3,07	1,33	2-738	1,542	0,21	-
	2-5 kitap(2)	160	3,20	1,14				
	6 kitap ve üzeri(3)	536	3,00	1,24				
Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler	1 kitap (1)	45	3,06	1,04	2-738	0,458	0,63	-
	2-5 kitap(2)	160	3,12	1,03				
	6 kitap ve üzeri(3)	536	3,02	1,21				
Toplam	1 kitap (1)	45	2,93	0,71	2-738	0,517	0,59	-

	2-5 kitap(2)	160	3,01	0,82
	6 kitap ve üzeri(3)	536	2,93	0,92

**p<0,05*

Tablo 13'de görüldüğü üzere öğretmenden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğrencilerin algıları arasında *kitap sayısı değişkenine göre* istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(2,738)}= 0.724$, $p > 0,05$). Bu bulguya göre araştırmaya katılan farklı sayıda kitap okuyan öğrencilerin, disiplin sorunlarının nedeni olarak öğretmenleri görmeleri konusundaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Yönetimden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğrencilerin algıları arasında kitap sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(2,738)}= 0.294$, $p > 0,05$). Bu bulguya göre araştırmaya katılan farklı sayıda kitap okuyan öğrencilerin, disiplin sorunlarının nedeni olarak yönetimi görmeleri konusundaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Aileden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğrencilerin algıları arasında kitap sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(2,738)}= 0.536$, $p > 0,05$). Bu bulguya göre araştırmaya katılan farklı sayıda kitap okuyan öğrencilerin, disiplin sorunlarının nedeni olarak aileleri görmeleri konusundaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Okuldan kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğrencilerin algıları arasında kitap sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(2,738)}= 0.751$, $p > 0,05$). Bu bulguya göre araştırmaya katılan farklı sayıda kitap okuyan öğrencilerin, disiplin sorunlarının nedeni olarak okulu görmeleri konusundaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Başarısızlıktan kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğrencilerin algıları arasında kitap sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(2,738)}= 1,542$, $p > 0,05$). Bu bulguya göre araştırmaya katılan farklı sayıda kitap okuyan öğrencilerin, disiplin sorunlarının nedeni olarak başarısızlığı görmeleri konusundaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Öğrenciden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğrencilerin algıları arasında kitap sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(2,738)}= 0.458$, $p > 0,05$). Bu bulguya göre araştırmaya katılan farklı

sayıda kitap okuyan öğrencilerin, disiplin sorunlarının nedeni olarak öğrencileri görmeleri konusundaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 14: Disiplin Problemlerinin Ailenin Aylık Gelir Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Aylık Gelir (Aile)	***N***	$\overline{X}$	***ss***	***sd***	***F***	***p***	***fark***
Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler	0-2020 tl (1)	438	2,82	0,99	2-738	0,454	0,63	-
	2021-3500 tl (2)	169	2,80	1,08				
	3501tl ve üzeri(3)	134	2,90	1,10				
Yönetimden Kaynaklanan Nedenler	0-2020 tl (1)	438	2,88	1,14	2-738	1,431	0,24	-
	2021-3500 tl (2)	169	2,83	1,18				
	3501tl ve üzeri(3)	134	2,69	1,12				
Aileden Kaynaklanan Nedenler	0-2020 tl (1)	438	2,81	1,18	2-738	1,047	0,35	-
	2021-3500 tl (2)	169	2,93	1,22				
	3501tl ve üzeri(3)	134	2,74	1,23				
Okul Kaynaklı Nedenler	0-2020 tl (1)	438	3,15	1,07	2-738	1,381	0,25	-
	2021-3500 tl (2)	169	3,27	1,09				
	3501tl ve üzeri(3)	134	3,30	1,16				
Başarısızlıktan Kaynaklanan Nedenler	0-2020 tl (1)	438	3,02	1,22	2-738	0,642	0,52	-
	2021-3500 tl (2)	169	3,14	1,19				
	3501tl ve üzeri(3)	134	3,01	1,27				
Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler	0-2020 tl (1)	438	3,00	1,17	2-738	2,712	0,06	-
	2021-3500 tl (2)	169	3,23	1,16				
	3501tl ve üzeri(3)	134	2,96	1,26				
Toplam	0-2020 tl (1)	438	2,93	0,86	2-738	0,361	0,69	-
	2021-3500 tl (2)	169	3,00	0,93				

	3501tl ve üzeri(3)	134	2,93	0,94		

**p<0,05*

Tablo 14'te görüldüğü gibi öğretmenden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğrencilerin algıları arasında *ailenin aylık gelir değişkenine göre* istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(2,738)}= 0.454$, $p > 0,05$). Bu bulguya göre araştırmaya katılan farklı aylık gelire (aile) sahip öğrencilerin, disiplin sorunlarının nedeni olarak öğretmenleri görmeleri konusundaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Yönetimden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğrencilerin algıları arasında ailenin aylık gelir (aile) değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(2,738)}= 1,431$, $p > 0,05$). Bu bulguya göre araştırmaya katılan farklı aylık gelire (aile) sahip öğrencilerin, disiplin sorunlarının nedeni olarak yönetimi görmeleri konusundaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Aileden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğrencilerin algıları arasında ailenin aylık gelir değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(2,738)}= 1.047$, $p > 0,05$). Bu bulguya göre araştırmaya katılan farklı aylık gelire (aile) sahip öğrencilerin, disiplin sorunlarının nedeni olarak aileleri görmeleri konusundaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Okuldan kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğrencilerin algıları arasında ailenin aylık gelir değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(2,738)}= 1,381$, $p > 0,05$). Bu bulguya göre araştırmaya katılan farklı aylık gelire (aile) sahip öğrencilerin, disiplin sorunlarının nedeni olarak okulu görmeleri konusundaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Başarısızlıktan kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğrencilerin algıları arasında ailenin aylık gelir değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(2,738)}= 0,642$, $p > 0,05$). Bu bulguya göre araştırmaya katılan farklı aylık gelire (aile) sahip öğrencilerin, disiplin sorunlarının nedeni olarak başarısızlığı görmeleri konusundaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Öğrenciden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğrencilerin algıları arasında ailenin aylık gelir değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(2,738)}= 2,712$, $p > 0,05$). Bu bulguya göre araştırmaya katılan farklı

aylık gelire (aile) sahip öğrencilerin, disiplin sorunlarının nedeni olarak öğrencileri görmeleri konusundaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerinin nedenleri araştırmaya katılanların statülerine (öğretmen-öğrenci) bağlı olarak analiz edilmiş ve elde edilen bulgular tablolar halinde açıklanmıştır.

Tablo 15: Disiplin Problemlerinin Statü Değişkenine İlişkin t-testi Sonuçları

	Statü	***N***	$\bar{X}$	***ss***	***sd***	***t***	***p***
Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler	Öğretmen	415	3,34	0,92	1154	8,688	**0,00***
	Öğrenci	741	3,32	0,90			
Yönetimden Kaynaklanan Nedenler	Öğretmen	415	3,49	0,92	1154	10,527	**0,00***
	Öğrenci	741	2,84	1,14			
Aileden Kaynaklanan Nedenler	Öğretmen	415	3,48	0,95	1154	10,151	**0,00***
	Öğrenci	741	2,83	1,20			
Okul Kaynaklı Nedenler	Öğretmen	415	3,35	0,87	1154	2,491	**0,01***
	Öğrenci	741	3,21	1,09			
Başarısızlıktan Kaynaklanan Nedenler	Öğretmen	415	4,14	0,83	1154	17,894	**0,00***
	Öğrenci	741	3,05	1,22			
Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler	Öğretmen	415	3,66	0,86	1154	10,072	**0,00***
	Öğrenci	741	3,05	1,18			
Toplam	Öğretmen	415	3,52	0,69	1154	12,038	**0,00***
	Öğrenci	741	2,95	0,89			

**p<0,05*

Tablo 15'te görüldüğü üzere *öğretmenden kaynaklanan nedenler boyutu* açısından, katılımcıların algıları arasında statü değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(1154)=}$ 8,688, p < .05). Bu farkın öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğretmenler ($\bar{X}$ = 3,34), araştırmaya katılan öğrenciler ($\bar{X}$= 3,32) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok öğretmen kaynaklı olduğunu belirtmektedirler.

Yönetimden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, katılımcıların algıları arasında statü değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(1154)=}$ 10,527, p < .05).

Bu farkın öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğretmenler ($\bar{X}$= 3,49), öğrenciler ($\bar{X}$= 2,84) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok yönetim kaynaklı olduğunu belirtmektedirler.

Aileden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, katılımcıların algıları arasında statü değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(1154)=}$ 10,151, $p < .05$). Bu farkın öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğretmenler ($\bar{X}$ = 3,48), öğrenciler ($\bar{X}$ = 2,83) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok aile kaynaklı olduğunu belirtmektedirler.

Okuldan kaynaklanan nedenler boyutu açısından, katılımcıların algıları arasında statü değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(1154)=}$ 2,491, $p < .05$). Bu farkın öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğretmenler ($\bar{X}$= 3,35), öğrenciler ($\bar{X}$= 3,21) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok okul kaynaklı olduğunu belirtmektedirler.

Başarısızlıktan kaynaklanan nedenler boyutu açısından, katılımcıların algıları arasında statü değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(1154)=}$ 17,894, $p < .05$). Bu farkın öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğretmenler ($\bar{X}$= 4,14), öğrenciler ($\bar{X}$= 3,05) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok başarısızlık kaynaklı olduğunu belirtmektedirler.

Öğrenciden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, katılımcıların algıları arasında statü değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(1154)=}$ 10,072, $p < .05$). Bu farkın öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğretmenler ($\bar{X}$= 3,66), öğrenciler ($\bar{X}$= 3,05) ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok öğrenci kaynaklı olduğunu belirtmektedirler.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR

Bu bölümde ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerinin nedenleri; araştırma kapsamındaki boyutlar (Öğretmenden kaynaklanan nedenler, Yönetimden kaynaklanan nedenler, Aileden kaynaklanan nedenler, Okuldan Kaynaklanan nedenler, Başarısızlıktan kaynaklanan nedenler ve Öğrenciden kaynaklanan nedenler) altında öğretmen ve öğrencilerin kişisel özellikleri bağlamında değerlendirilmiş ve elde edilen sonuçlar tartışılarak yorumlanmaya çalışılmıştır.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerinin nedenleri öğretmenlerin cinsiyetine, mezuniyet durumlarına, kıdemlerine, görev yaptıkları okul türüne ve bu okullardaki öğrenci sayısına göre değerlendirilmiş ve ulaşılan sonuçlar diğer araştırma sonuçlarıyla yorumlanarak tartışılmıştır:

a) Ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerinin nedenleri;

Öğretmenlerin cinsiyeti bağlamında; *aileden kaynaklanan nedenler boyutu* ile *Öğrenciden kaynaklanan nedenler boyutunda* istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar ortaya koymuştur. Bu bulguya göre araştırmaya katılan *öğretmenlerin cinsiyeti bağlamında;* aileden kaynaklı nedenler boyutunda, öğretmenlerin algıları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın, kadın öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan kadın öğretmenler, erkek öğretmenler ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok aile kaynaklı olduğunu belirtmektedirler. Literatürde benzer bulgulara rastlanılmaktadır. Örneğin, Çapri, Balcı ve Çelikkaleli (2010), araştırmanın bazı maddelerinde; sınıfın dikkatini dağıtacak biçimde kıpırdanıp durma, derse adapte olamama, ders dışı konular hakkında konuşma, derste her şeye bilinçsizce gülme ve sınıftaki sıraları ve tahtayı veya panoyu tahrip etme gibi sorunlar karşısında, cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olduğunu tespit etmişlerdir. Bu farklılaşmanın tamamı kadın öğretmenler lehinedir. Baysal (2009), tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre disiplin sorunları ile ilgili görüşleri arasında

anlamlı fark bulunmuştur. Bu farka göre, kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre sınıflarında daha fazla disiplin sorunlarıyla karşılaşmakta ve dersin bir kısmını sınıfın kontrolünü sağlamak için harcamaktadırlar. Özer (2009), tarafından yapılan araştırmada disiplin problemlerinin sınıf içinde rastlanma sıklığı öğretmen adayları arasında, cinsiyete göre farklılaşma olduğu; *"derslere geç kalmak"* davranışını erkek öğretmen adayları, *"okulda kavga etmek"* ve "sınıfta izinsiz konuşmak" davranışlarını ise kadın öğretmen adaylarının en fazla gözlemledikleri disiplin problemleri olduğu belirlenmiştir. Özdemir (2009), tarafından yapılan benzer bir araştırmada, cinsiyete göre, öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin görüşleri arasında sadece *"arkadaşlarının, sınıfın, öğretmeninin eşyalarına zarar verme"* davranışında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu davranışın, erkek öğretmenlerin sınıflarında daha fazla olduğu görülmüştür.

Literatürde disiplin problemlerinin görülme sıklığının cinsiyet değişkenine göre değişmediğini gösteren araştırmalara da rastlanmıştır. Örneğin; Sezgin ve Duran (2010), Gökduman (2007), Kılıç ve Özmen (2009), Yüksel (2005), Taşçı (2011), Özdemir (2009), Özer (2009), Balay ve Sağlam (2008), Kutlu (2006), Kapucuoğlu ve Tolunay (2008), Boyraz (2007), Özbebit (2007), ve Şahin (2005), yaptıkları çalışmalarda istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığının, cinsiyet değişkeni açısından herhangi bir farklılığa neden olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Öğrenciden kaynaklanan nedenler boyutunda; öğretmenlerin algıları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın kadın öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan kadın öğretmenler, erkek öğretmenler ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok öğrenci kaynaklı olduğunu belirtmektedirler. Bulunan bu sonuç, kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi performansının daha yüksek bulunduğu, Ayar ve Arslan'ın (2008) çalışmasıyla da benzerlik göstermektedir. Literatürde buna benzer çalışmalarda disiplin problemlerinin görülme sıklığının cinsiyet değişkenine göre değiştiğine ilişkin bulgulara da rastlanılmıştır. Baysal (2009), tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre disiplin sorunları ile ilgili görüşleri arasında anlamlı farka rastlanılmıştır. Bu farka göre, kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere

göre sınıflarında daha fazla disiplin sorunlarıyla karşılaşmakta ve bu sorunların nedenlerini erkeklerden farklı düşündükleri görülmektedir.

b) Ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerinin nedenleri *öğretmenlerin mezuniyeti bağlamında*; tüm boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bunun nedeni, öğretmenlik mesleğinin daha çok pratiğe dayalı bir meslek olması, lisans ve yüksek lisans sırasında verilen derslerin daha çok teorik olması, dolayısıyla öğretmenliğin tecrübeyle pekiştirilen bir meslek olmasından dolayı, lisans ve yüksek lisans arasındaki farkı kapattığı ve öğretmenlerin algılarının nedeninin bu olduğu düşünülmektedir. Araştırma bulgusu, Turan (2009), tarafından yapılan *"Denetmenlerin Rollerine İlişkin Algıların, Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelemesi"* adlı çalışmasıyla uyuşmaktadır. Turan (2009), tarafından yapılan çalışmada, denetmenlerin rollerine ilişkin algıların öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ayrıca, Benzer (2011), *"İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Analizini"* amaçlayan araştırmasında, öğretmenlerin bitirdikleri öğrenim kademesine göre ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik algıları ile öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt boyutlarında öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Fakat, bulgularımızla çelişen araştırmalar da vardır. Örneğin Kızılkaya (2017), tarafından yapılan *"Ortaokulda Çalışan Öğretmenlerin Liderlik Özellikleri ile Sınıf Yönetim Becerileri Arasındaki İlişki"* adlı araştırmada, öğretmenlerin demokratik liderlik ölçeği puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Araştırmada lisans mezunlarının, yüksek lisans mezunlarına göre daha demokratik davrandığı belirlenmiştir.

c) Ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerinin nedenleri *öğretmenlerin kıdemi* bağlamında; *öğretmenden kaynaklanan* nedenler boyutu, *aileden kaynaklanan* nedenler boyutu, *okuldan kaynaklanan* nedenler boyutu, *başarısızlıktan kaynaklanan* nedenler boyutu ve *öğrenciden kaynaklanan* nedenler boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar ortaya koymuştur. Yapılan araştırma sonucuna göre *öğretmen, aile, okul, başarısızlık ve öğrenciden kaynaklanan boyutların değerlendirilmesinde* kıdem

yılı arttıkça öğretmenlerin görüşünün disiplin problemlerinin kaynağının öğretmen kaynaklı olduğu yönündedir. Buna göre mesleklerinin ilk yıllarını icra eden öğretmenlerin görüşlerinin genelde öğretmen kaynaklı olmadığı belirtilirken, meslekte kıdemli öğretmenlerin ise disiplin problemlerinin nedeninin, öğretmenler olduğu belirtilmiştir. Bunun nedeni; öğretmenlerin kıdemleri arttıkça birçok boyutta rol davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin beklentilerin de arttığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bu durum, öğretmenlerin mesleki tecrübelerine de bağlanabilir. Öğretmenlerin tecrübe sonucunda, istenmeyen öğrenci davranışlarına daha fazla hoşgörüyle baktıkları, mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla karşılaşmamak için daha fazla çözüm yolları ürettikleri, öğrenciyi daha iyi tanıdığı, velilerle daha iyi ilişkiler geliştirdikleri söylenebilir. Meslek hayatında yeni olan öğretmenler, disiplin problemleri aileden kaynaklıdır derken, mesleklerinde kıdemli olan öğretmenler ise aileden kaynaklanmadığını ifade etmiştir. Bu durum, yukarıda da belirtildiği gibi öğretmenlik mesleğinin daha çok tecrübeyle pekiştirilen bir meslek olmasına bağlanabilir. Başaran (1996), yaptığı araştırmasında benzer bulgulara ulaşmıştır. Başaran, çalışmasında öğretmenlerin kıdem yıllarına göre algılarında farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Benzer bir durum Tunç, Yıldız ve Doğan (2015)'nın çalışmalarında da bulunmuştur. Araştırmada birçok öğretmenin, ortaöğretimde göreve başlamadan önce birçok katılımcı ideallere sahip olduklarını fakat göreve başladıktan sonra okul ortamları, sınıf mevcutları, öğrencilerin derse katılmaya istekli olmayışları nedeniyle zamanla daha otoriter disiplin anlayışlarına yöneldiklerini belirtmişlerdir. Başarı konusu ile ilgili olarak da Olcay ve Döş (2009, s.14), yapmış oldukları çalışmalarında öğrencilerin başarısızlık nedenleri arasında, *"öğretmenlerin anlattıklarını öğrencilerin anlayamaması, öğretmenlerin yaklaşım farklılığı, öğretmenlerin konuları yeterli derecede açıklamaması"* öğrencinin başarısızlık nedenleri olarak belirtilmiştir. Bu bulgular, genel olarak deneyimsizlikten kaynaklanan davranışlardır. Kıdemli öğretmenlerin görüşlerini destekler bir araştırma Akbıyık ve Seferoğlu (2006), tarafından ortaya konulmuştur. Bu araştırmaya göre öğrenci boyutunda başarısızlığın nedeni yalnız öğrenci değil, birçok değişkeninin olduğu ortaya konulmuştur. Sezer (2007), Sarıtaş (2003), (Tauber, 2007), (Burden, 1995), (Karakütük, Tunç, Bülbül, Özdem, Taşdan, Çelikkaleli, ve Bayram 2014; Akt. Tunç, Yıldız ve Doğan 2015). Şama ve Tarım (2007) da öğrenci başarısızlığının en

önemli nedenini aile ilgisizliğine bağlamıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında öğretmenlerin kıdemin verdiği tecrübeyle çok boyutlu düşünmeleri yatmış olabilir. Diğer taraftan, Balcı'nın (1993) Türkiye'deki ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine ne derece sahip olduklarını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında öğretmenlerin okul etkililik algılarının okul ortamı boyutunda kıdem değişkenine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz (2006)'ın araştırmasında da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Literatürde öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşma sıklığında anlamlı bir farklılığa rastlanmayan araştırmalar da vardır. Örneğin, Demirhan ve Harmanda (2011), Taşçı (2011), Balay ve Sağlam (2008), Kapucuoğlu Tolunay (2008), Özbebit (2007), Ayar ve Arslan (2008) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşma sıklığında herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Bununla birlikte Goodman (2007; Akt. Tunç, Yıldız ve Doğan. 2015), yaptığı araştırmada, "*olumsuz olarak kabul edilen bu tarz disiplin problemlerini öğretmen kaynaklı olmadığını belirtmek, öğretmenlerin öğrencilere ve okula olan düşmanlığını pekiştiren ciddi bir okul sorunudur.*" şeklinde ifade etmektedir.

d) Ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerinin nedenleri *öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü bağlamında*; *öğretmenden kaynaklanan* nedenler boyutu, *yönetimden kaynaklanan* nedenler boyutu, *aileden kaynaklanan* nedenler boyutu, *okuldan kaynaklanan* nedenler boyutu, *başarısızlıktan kaynaklanan nedenler* boyutu ve *öğrenciden kaynaklanan* nedenler boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar ortaya koymuştur. *Öğretmenden kaynaklanan nedenler boyutunda;* araştırmaya göre Genel Lise ve Fen Liselerinde görev yapan öğretmenler, Meslek Lisesi ve İmam Hatip Liseleriyle kıyaslanmıştır. Genel Lise ve Fen Liselerindeki öğretmenler ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerinin daha çok öğretmenden kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Bunun nedeni, Fen ve Genel Liselerde görev yapan öğretmenlerin genelde kıdemli öğretmenlerden oluşmuş olması olabilir. Çünkü uzun yıllar aynı okulda çalışan öğretmenler, okulun öğrenci aldığı çevreyi ve ailesini iyi bildiğinden disiplin problemlerinin kaynağının tecrübesiz öğretmen olduğu yönünde görüş bildirmelerine neden olmuş olabilir. Öğretmenden kaynaklanan nedenler boyutu

açısından, öğretmenlerin algıları arasında okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bulunmasına benzer bulgulara Şişman ve Turan'da (2008) ulaşmıştır. Şişman ve Turan yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin sınıf ortamında, rehberlik, öğreticilik, liderlik, yargıçlık, temsilcilik, arabuluculuk, danışmanlık, veli gibi birçok role bürünebileceğini belirtmişlerdir. Döş (2011), yaptığı araştırma da benzer bulgulara ulaşmıştır.

Yönetimden kaynaklı nedenler boyutunda; okulun disiplin politikası, bireysel olarak öğretmenin sınıf, ilke ve standartlarının uygulanmasını destekleyicidir. Buna göre araştırmaya katılan Genel Lise ve Fen Lisesinde görev yapan öğretmenler, İmam Hatip ve Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenlerle kıyaslandığında Genel Lise ve Fen Lisesinde görevli öğretmenler disiplin problemlerinin daha çok yönetimden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bunun nedeni, Genel Lise ve Fen Liselerinden çalışan öğretmenlerin uzun süre bu okullarda çalışan tecrübeli öğretmenlerden oluşmasına bağlanabilir. Öğretmenlik mesleğinde tecrübe arttıkça olaylara pozitif bakma ve olaylara önceden müdahalede bulunma imkânı da fazlalaşmaktadır. Onun için, lise giriş sınav puanı yüksek liselerde görev yapan öğretmenler, bu işin tecrübeye bağlı bir durum olduğunu, yaparak ve yaşayarak öğrendikleri için bu yönde bir görüş bildirmiş olabilirler. Yeni atanan öğretmenlerin genelde puanları düşük okullara atanması ve bu okullara göre görüş bildirmesi araştırmanın sonucuna etki etmiş olabilir. Ayrıca tecrübeli öğretmenlerin; yöneticilerin yetersizliğinin farkında olmaları, okulun fiziksel yetersizlikleri, okullara yönetici atanırken ilgili prosedürü bilmeleri, disiplin kurulunun işlememesi gibi olumsuz etkenlerin farkında olmaları bu sonucu etkilemiş olabilir.

Aileden kaynaklı nedenler boyutunda; Genel Liseler, İmam Hatip Liseleri ve Meslek Liseleri ile kıyaslandığında fark, Genel Lisede görev yapan öğretmenler lehine çıkmıştır. Bu bulguya göre araştırmaya katılan Genel Lisede görev yapan öğretmenler, disiplin problemlerinin daha çok aile kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Diğer fark ise Genel Lise ve Fen Lisesinde görev yapan öğretmenler arasındadır. Bu bulguya göre araştırmaya katılan Genel Lisede görev yapan öğretmenler, Fen Lisesinde görev yapan öğretmenler ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok aile kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Kilimci (2009) de yaptığı araştırmada disiplin problemlerinin büyük ölçüde okul dışı faktörlerden kaynaklandığını belirlemiş ve aile

faktörünün büyük bir etken olduğunu belirtmiştir. Araştırmada özellikle düşük sosyo-ekonomik bölgelerdeki okullarda disiplin sorunlarının daha fazla olduğu, disiplin problemlerinin temel nedenleri olarak öğrenci fazlalığı, ailenin sosyo-ekonomik sorunları, eğitim yetersizliği ve etnik azınlık olma gibi nedenleri gösterilmiştir.

Okuldan kaynaklı nedenler boyutunda; okuldan kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğretmenlerin algıları arasında okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre Fen Liseleri, Meslek Liseleri, Genel Liseler ve İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin görüş farkları kıyaslanmıştır. Fark, tüm Liselerde Fen Lisesinde görev yapan öğretmenler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan Fen liselerinde görev yapan öğretmenler, Genel Liseler, Meslek Liseleri ve İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenler ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok okul kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Fen Liseleri öğrenci sayılarının azlığı, öğretmenlerinin deneyimli öğretmenler olması bu algıda etkili olmuş olabilir. Karakütük, Tunç, Bülbül, Özdem, Taşdan, Çelikkaleli ve Bayram (2014), yaptıkları araştırmada, okul ve sınıf büyüklükleri okuldaki disiplin problemlerinin önemli bir kaynağı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmalar, küçük okulların daha güvenli olduğunu göstermiştir. Okullar büyüdükçe öğrenci sayısı artmakta, sorunlar çoğalmakta, okullar küçüldükçe disiplin problemlerinde de azalma gözlenmektedir. Öğrenci sayısı azaldıkça okul paydaşlarının birbirlerini tanıması ve topluluk bilincinin gelişmesi olumlu yönde olmaktadır. Büyük olmayan okullarda demokratik toplum olma özelliği daha yaygın olduğundan bireyler demokratik yaşamın şartlarını yaşayarak öğrenirler. Küçük okullarda disiplinler arası işbirliği biçiminde gerçekleşen süreçte, öğrenci davranışları kriz aşamasına gelmeden önlenebilir (Johnson, 2002; Klonsky, 2002). Kalabalık okullarda kontrol zor olacağından, öğrenciler kendi aralarında model almalara giderek, uygun olmayan davranışları benimseyebilirler. Öğrenci sayısının çokluğu öğrencilere rehberlikte sorun çıkaracaktır. Öğrenci sayısı az okullarda öğrenciler rol modelleri daha kolay fark ederek uygulamaya çalışabilirler. Benzer bulguları Cangelosi'de (2016, Akt. Hoş ve Toprak, 2016) ifade etmiştir. Cangelosi'ye göre okulun disiplin politikası, öğretmenlerin sınıf içi davranış ilke ve standartları geliştirmesi açısından oldukça önemlidir. İdeal olarak, bu ilke ve standartlar öğretmenler arası çatışmaları önlemek için yeterli yönlendirme sağlarken öğretmenlere bir otokontrol sağlayabilir.

Başarısızlıktan kaynaklı nedenler boyutunda; öğretmenlerin algıları arasında okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre Fen Liseleri ile Meslek Liseleri ve İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenler karşılaştırılmıştır. Fark ise Fen Liselerinde görev yapan öğretmenler lehine çıkmıştır. Bu bulguya göre araştırmaya katılan Fen liselerinde görev yapan öğretmenler, Meslek Liseleri ve İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenler ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok başarısızlık kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Benzer görüşleri Güleç ve Alkış (2003) da belirtmiştir. Buna göre okul başarısı, sadece zihinsel olmayan birçok faktör tarafından da önemli düzeyde etkilenmektedir. Öğrenmeyi etkileyen değişken faktörler, fizyolojik, psikolojik ve toplumsal durum ve koşullarla alakalıdır. Başarı güdüsü, kaygı, ailenin yapısı, sosyo-ekonomik koşullar, okul ve eğitim koşullarının yetersiz oluşu, genel çevre özellikleri, beslenme, sağlık koşulları gibi. Fakat aksini iddia eden çalışmalar da literatürde vardır. Örneğin, Şeker, Çınar ve Özkaya (2004), yaptıkları araştırmada şu sonuçları elde etmişlerdir: Mezun olunan ortaöğretim türü, başarı üzerine etkili olurken, alanın bir etkisinin olmadığını, düzenli ve azimli çalışma alışkanlığı olan öğrencilerin mezuniyet dereceleri, düzenli ve azimli olmayanlara göre daha yüksek çıktığını, edinilen arkadaş çevresinin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenciden kaynaklı nedenler boyutunda; öğretmenlerin algıları arasında görev yaptığı okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Yapılan test sonuçlarına göre lise türleri kendi aralarında karşılaştırıldıklarında, lise giriş puanları yüksek olan okullar yüksekten aşağıya doğru, Fen Liseleri, Genel Liseler, İmam Hatip Liseleri ve Meslek Liseleri karşılaştırılmıştır. Tüm karşılaştırmalarda fark, puanı düşük okulların lehine olmuştur. Buna göre disiplin problemlerinin nedenlerinin öğrenci olduğu belirtilmiştir. Araştırmaya göre, puanı düşük okul öğrencilerinin disiplin problemlerinin nedeni olarak görülmesinin nedeni bu öğrencilerin akademik başarılarının düşük olması, düşük ekonomik çevrelerden gelmeleri ve aile duyarsızlığı yatmış olabilir. Tunç, Yıldız ve Doğan (2015), *"Meslek Liselerinde Disiplin Sorunları, Nedenleri ve Çözümü: Bir Durum Analizi"* adlı makale çalışmalarında, toplumsal kurgunun oluşturulmasında eğitimin oynadığı role değinmişlerdir. Buna göre başarı-başarısızlığın bireysel farklılıklardan kaynaklı olmasından ziyade, bireysel farklılıkların belirleyicisi olan sosyo-ekonomik

farklılıklardan kaynaklı olduğunu belirtilmişlerdir. Okulda akademik başarısı düşük disiplin sorunlarının fazla yaşandığı okulların, yaygınlıkla dezavantajlı sosyo-ekonomik çevrelerde olması gibi, okullarda sorunlu öğrencilerin büyük ölçüde dezavantajlı sosyo-ekonomik kökenden gelmesi, toplumsal eşitsizliklere bağlamışlardır.

e) Ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerinin nedenleri *öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğrenci sayısı bağlamında*; Aileden kaynaklanan nedenler boyutu ile Öğrenciden kaynaklanan nedenler boyutunda istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar ortaya koymuştur.

Aileden kaynaklanan nedenler boyutunda; öğretmenlerin algıları arasında görev yaptığı okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre araştırmaya katılan okul mevcudu az öğretmenler, okul mevcudu fazla olan öğretmenlerle karşılaştırıldığında, disiplin problemlerinin daha çok aile kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya göre 1001 ve üzeri öğrenci sayısına sahip okullarda görevli öğretmenler ve 501-1000 öğrenci sayısına sahip okullarda görevli öğretmenler arasındadır. Bu fark ise 1001 ve üzeri öğrenci sayısına sahip okullarda görevli öğretmenler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan 1001 ve üzeri öğrenci sayısına sahip okullarda görevli öğretmenler, 501-1000 öğrenci sayısına sahip okullarda görevli öğretmenler ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok aile kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Okul mevcudu az okullarda görev yapan öğretmenler, velilerle sık görüşebilme imkânına sahip olduklarından disiplin problemlerinin nedenleri hususunda bu kararı almalarında etkili olmuş olabilir. Kine ve Marans (1979; Akt. Şensoy ve Sağsöz, 2015), yaptıkları araştırmada sınıf ve mekânsal yoğunluğun fazla olmasının öğrencilerin davranışlarını olumsuz yönde etkilediğini ve mekânsal memnuniyetin azalmasına neden olduğunu ve bununda disiplin problemlerini beraberinde getirdiğini savunmuşlardır. Gerçekten de sınıf mevcudu az olan okullardaki öğrencilerin başarıları daha yüksek, okul devamsızlıkları daha az ve mekânsal kaliteden duydukları memnuniyet düzeyleri daha yüksektir. Uludağ ve Odacı'nın (2002) yaptıkları araştırma da bunu desteklemektedir. Uludağ ve Odacı, *"Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekan"* adlı makalelerinde Mekan olarak okul veya fiziksel ortam düzeni insanların; sağlıklarını,

duygusal dünyalarını ve performanslarını olumlu veya olumsuz yönde etkilediğini, bu yüzden okullarda yerleşim düzeninden, öğrenci sayısına, renk uyumuna, uygun ışık ve ısı düzeyine, temizliğe, gürültünün olmamasına, bina estetiğine varıncaya kadar birçok fiziksel ortam öğesinin göz önünde bulundurularak programlanması gerektiğini savunmuştur.

Öğrenciden kaynaklı nedenler boyutunda; Öğrenciden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğretmenlerin algıları arasında görev yaptığı okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre ilk fark, Meslek Liseleri ve İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenler arasındadır. Bu fark ise Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenler, İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenler ile karşılaştırıldığında, disiplin problemlerinin daha çok öğrenci kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Diğer fark, Fen Liseleri ve İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenler arasındadır. Bu bulguya göre araştırmaya katılan Fen Liselerinde görev yapan öğretmenler, İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenler ile karşılaştırıldığında, disiplin problemlerinin daha çok öğrenci kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Diğer fark ise Genel Liseler ve İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenler arasındadır. Bu fark ise Genel Liselerde görev yapan öğretmenler lehinedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan Genel Liselerde görev yapan öğretmenler, İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenler ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok öğrenci kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşün belirtilmesinde bu okullarda görev yapan öğretmenlerin genelde lise giriş sınavlarında düşük puanla gelen öğrencilerin olduğu okullarda görev yapmaları etkili olabilir. Lise giriş sınavlarında yüksek puanlı öğrencilerin Fen ve Genel Liselere yönelmesiyle Meslek Liseleri ve İmam Hatip Liselerine yönelen öğrencilerin düşük puanlı öğrenciler olması ve okul mevcutlarının fazla olmasıyla sık sık disiplin problemlerinin meydana gelmesi, öğretmenlerin kararlarının etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, düşük puanlı okulların öğrencilerinin sergiledikleri okula ilgisizlik, ders çalışmama, bilinçsizlik, geleceğe yönelik karamsarlık, sınıf geçmedeki kolaylığı suiistimal, motivasyon eksikliği gibi etkenlerde öğretmenlerin bu görüşünü etkilemiş olabilir. Toytok ve Yıldırım (2018), *"Meslek Liselerinde Karşılaşılan Disiplin Sorunlarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımlarının ve Nedenlerinin*

İncelenmesi" adlı çalışmalarında disiplin sorunlarının nedenlerini, okula uyum sağlayamama, bireyin kendini kabul ettirme ihtiyacı, kültürel farklılıklar, okulların akademik olarak başarı seviyelerinin düşüklüğü, disiplin kuralları hakkında bilgisizlik ve yetersiz rehberlik çalışmaları olarak belirtilmiştir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerinin nedenleri öğrencilerin cinsiyetine, sınıf düzeyine, okul türüne, bir yılda okunan kitap sayısına ve ailenin aylık gelirine göre değerlendirilmiş ve ulaşılan sonuçlar diğer araştırma sonuçlarıyla yorumlanarak tartışılmıştır:

a) Ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerinin nedenleri öğrencilerin *cinsiyeti* bağlamında; tüm boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Literatürde bu sonuçla örtüşmeyen araştırmalar da vardır. Örneğin, Akan'ın (2007), "*Değişim Sürecinde İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri*" adlı araştırmasında ilköğretim okullarının *Okul Yöneticisi* boyutunda öğretmen algılarının cinsiyete bağlı olarak değişkenlik gösterdiği saptanmıştır. Benzeri bir çalışmayı Korkmaz (2007) da yapmıştır. Araştırma kapsamında, eğitimin ve öğretimin üzerinde etkileri bulunan sınıf içerisindeki uygulamalar konusunda, öğretmenlerin algılarıyla öğrencilerin görüşleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenin cinsiyetine dayalı olarak sınıf yönetimi becerilerinde bir farklılığın görülmediği ortaya çıkmıştır.

b) Ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerinin nedenleri öğrencilerin bulundukları *sınıf düzeyi* bağlamında; Öğrenciden kaynaklanan nedenler boyutu hariç olmak üzere, diğer tüm boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Öğretmenden kaynaklı nedenler boyutunda; öğrencilerin algıları arasında sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre üst sınıf öğrencileri (11. ve 12. Sınıf) bir alt sınıf öğrenciler (9. ve 10. Sınıf) ile karşılaştırıldığında, disiplin problemlerinin daha çok öğretmen kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Bunun nedeni öğrencilerin olgunlaşmaları ve aynı okulda uzun süre bulunmalarının vermiş olduğu olgunluk düzeyi olabilir. Maya (2004), yaptığı

araştırmada meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen davranışlarına yönelik tepkilerini belirlemeye çalışmış ve üst sınıflardaki öğrencilerin alt sınıflardaki öğrencilere nazaran öğretmen davranışına önem verdiğini belirtmiştir. Siyez (2009) ise yaptığı araştırmada olumsuz öğrenci davranışları ile karşılaşan okul yöneticileri ve öğretmenlerin bu davranışları azaltma yöntemlerini incelemiştir. Araştırmada üst sınıf öğrencilerinin olumsuz davranışları, alt sınıf öğrencilerine göre daha az olduğunu ve üst sınıf öğrencilerinin daha duyarlı olduğunu belirtmiştir.

Yönetimden kaynaklı nedenler boyutunda; öğrencilerin algıları arasında sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre yine üst sınıf öğrencileri (12. ve 11. Sınıf), alt sınıf öğrencileri (9. ve 10. Sınıf), ile karşılaştırıldığında disiplin kaynaklarının yönetimden kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçta yukarıda da belirtildiği gibi üst sınıf öğrencilerinin yaşları ve eğitim kademeleri ilerledikçe bazı olayları daha iyi tahlil ve gözlem edebilme imkânına sahip olmaları olarak yorumlanabilir.

Aileden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğrencilerin algıları arasında sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur Buna göre üst sınıflarda eğitim gören 11. ve 12. sınıf düzeyindeki öğrenciler, alt sınıflarda eğitim gören 9. ve 10 sınıf öğrencileri ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok aile kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Bunun nedeni 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin henüz ortaokul psikolojini üzerinden atmamaları ve aile etkeni unsurunu göz ardı etmeleri, üst sınıfların ise hayat gerçekliğini daha iyi kavramış olmaları olabilir. Yapılan bazı araştırmalarda da üst sınıfların görüşlerini desteklemektedir. Kasatura (1991), yaptığı araştırmada, okuldaki olumsuz davranışların ve başarısızlığın nedenlerini; anne-babanın saldırgan mizaçları nedeniyle huzur ortamının olmamasını, anne-baba kavgaları, babanın alkol kullanmasını ve kardeşler arasındaki geçimsizlikleri ön plana çıkarmıştır. Yavuzer (1996), cezaevindeki gençler üzerinde yaptığı araştırmasında, suçlu gençlerin %22'sinin dağılmış ailelerden geldiklerini tespit etmiştir. Morrow ve Wilson (Akt. Can, 2004), ortaöğretim öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada, başarısız öğrencilerin başarılı olanlara göre daha olumsuz aile ortamında bulundukları sonucuna ulaşmışlardır.

Okuldan kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğrencilerin algıları arasında sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna

göre üst sınıflar, disiplin problemlerinin nedenlerini okul kaynaklı olduğunu belirtirken, alt sınıf öğrencileri okul boyutundan kaynaklanmadığı hususunda tercihte bulunmuşlardır. Bunun nedeni, üst sınıfların öğretmenleri ve idarecileri iyi tanımaları ve öğretmenlerin sınıf yönetimi hakkındaki tutum ve davranışları hakkında daha tecrübeli olmalarına bağlanabilir. Literatürde araştırma sonucumuzu destekleyen benzer araştırmalar incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır. Türnüklü, Zoraloğlu ve Gemici (2001) de yaptıkları bir araştırmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Buna göre, okulların oyun alanlarının dar olması, öğrenci kantininin yetersiz oluşu, spor salonlarının olmaması, resim atölyelerinin bulunmayışı ve öğrencilerin enerjilerini boşaltabileceği etkinliklerin düzenlenmemesi disiplin problemlerinin yaşanmasında etkili olmaktadır. Güçlü (2004), yaptığı bir araştırmada, 9. sınıf öğrencilerinin %27,3'ü, 10.sınıf öğrencilerinin %31'i, 11. sınıf öğrencilerinin %38,3'ü disiplin cezasını aldıkları bulgusuna ulaşmıştır. Benzer bir konu, Yaman ve Kocabaşoğlu, (2011), tarafından da araştırılmıştır. Çalışmada, zorbalık olaylarının daha çok 10. sınıflarda yaşandığı ve kademe arttıkça bunun azaldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Buna karşın, Ayas ve Pişkin (2011), tarafından yapılan bir araştırmada, 11. sınıf öğrencilerinin 9. sınıf öğrencilerinden anlamlı bir biçimde daha fazla zorbalık yaptıkları belirlenmiştir. Başka bir araştırmada da disiplin cezalarının 10. sınıf seviyesinde yoğunlaştığı, kısa süreli uzaklaştırma cezasını en çok 10. sınıf öğrencilerinin aldığı belirlenmiştir (Akar, 2006).

Başarısızlıktan kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğrencilerin algıları arasında sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmaya göre üst sınıflar (11. ve 12. Sınıflar), alt sınıflarla (9. ve 10. Sınıf) karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok başarısızlık kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir Bunun nedeni olarak da üst sınıfların alt sınıflara nazaran okulda daha fazla bulunmuş olmaları ve okuldaki öğrencileri daha çok tanımış olmalarına bağlanabilir. Ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerinin nedenleri öğrencilerin öğrenim gördükleri *okul türü* bağlamında; Öğretmenden kaynaklanan nedenler boyutu ile Okuldan kaynaklanan nedenler boyutunda istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar ortaya koymuştur. Konuyla ilgili bir araştırmayı Sarıtaş (2000) da yapmıştır. Araştırmaya göre, sınavlarda başarısız olma korkusu, öğrencilerde; stres, okula gelmeme, gerilim, öfke, hastalanma, uykusuzluk, derse adapte olamama gibi

sorunlara neden olmakta, bunlar da okulda disiplin sorunları meydana getirmektedir. (Sarıtaş, 2000, s. 74; Akt. Sirkeci, 2010, s. 19).

Öğretmenden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğrencilerin algıları arasında okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulguya göre araştırmaya katılan Fen Lisesinde öğrenim gören öğrenciler, Genel Lise ve Meslek Liselerinde öğrenim gören öğrenciler ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok öğretmen kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Bunun nedeni Fen Lisesi öğrencilerinin akademik başarılarının yüksek olması, öğretmenlerle daha çok muhatap olup onları yakından tanımaları, daha iyi kıyas yapmaları ve öğretmenleri daha iyi analiz etmeleri yatmış olabilir. Konuyla İlgili olarak (Jones ve Jones, 2007, s.3; Akt. Dağlı ve Baysal, 2012, s.263). "*Öğretmenin kişiliği, deneyimleri, becerileri öğrencilere karşı tutumu, sınıf yönetimi konusunda aldığı eğitimin kalitesi, sınıf içinde olumlu ortam oluşturma becerisini etkilemektedir*" ifadesini kullanmıştır. Yapılan benzer bir araştırmaya göre öğretmenler, sınıfta eğitim-öğretime ayrılan sürenin %20'sini disiplin sorunlarıyla uğraşarak harcamaktadır. (Ada, 2003, s.195; Akt. Sirkeci, 2010, s.13). Topses'e (2000; Akt. Boyraz, 2007, s. 31) göre; gerginlik, dengesizlik, uyumsuzluk gibi durumlar, öğrencinin kişiliğinden, gelişimsel özelliklerinden, kişilik durumlarından ya da eğitim–öğretim ortamlarının öğrenci beklenti ve gereksinimlerini karşılayamamasından kaynaklanan bir sonuçtur.

Disiplin anlayışı öğretmene göre değişiklik gösterebilir. Konuyla ilgili olarak Ergün ve Özdaş (1997), şu ifadeleri kullanmışlardır. *"Bir öğretmen için disiplin, sınıfa girdiğinde bütün öğrencilerin birer küçük asker gibi ayağa kalkmaları ''oturun'' demeyi beklemeleri olabilirken, bir başka öğretmen için önemli olmayabilir. Aslında burada öğretmen kendine saygı gösterilmesini istemektedir. Oysa saygı istenmez; karşı taraf saygıyı gösterir."* (Ergün ve Özdaş, 1997; Akt. Kıroğlu, 2010, s. 356).

Okuldan kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğrencilerin algıları arasında okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre fark Fen Lisesi ve Genel Lisede öğrenim gören öğrenciler arasındadır. Bu fark ise Fen Lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehinedir. Bu bulguya göre, araştırmaya katılan Fen Liselerinde öğrenim gören öğrenciler, Genel Liselerde öğrenim gören öğrenciler ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok okul kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak Fen Lisesi öğrencilerinin çok boyutlu olarak

düşünmüş olmaları, öğretmenlerinin ve idarecilerinin çoğunun kıdemli öğretmenlerden oluşması etkili olabilir. Benzer bir araştırma Güneş (1999), tarafından yapılmıştır. Güneş, yaptığı araştırmasında şu bulgulara ulaşmıştır: Genel liseler, Özel Anadolu Liseleri, Fen liseleri, Mesleki -Teknik ve Ticaret Liseleri, Kız meslek liseleri, İmam Hatip liselerinde öğrenim gören toplam 19.573 öğrenciden, 483'ü (%2.4) disiplin cezası almıştır. Bu liselerde öğrenim gören öğrencilerin en yüksek oranda Kız Meslek Lisesi öğrencilerine (%3.4) en düşük oranda Özel-Anadolu-Fen Lisesi öğrencilerine (%1.1) ceza verildiğidir. Cezaların diğer lise türlerindeki oranları ise Genel Liselerde %2.7, Mesleki-Teknik-Ticaret Liselerinde %2.1 ve İmam Hatip Liselerinde %1.8 olarak bulunmuştur.

c) Ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerinin nedenleri öğrencilerin bir yılda okuduğu *kitap sayısı* bağlamında; tüm boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

d) Ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerinin nedenleri öğrencilerin *aylık aile geliri* bağlamında; tüm boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

5.1.3.ÜçüncüAlt Probleme İlişkin Sonuçlar

Ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerinin nedenleri araştırmaya katılanların statüsüne (öğretmen-öğrenci) göre değerlendirilmiş ve ulaşılan sonuçlar diğer araştırma sonuçlarıyla yorumlanarak tartışılmıştır:

a) Ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerinin nedenleri araştırmaya katılanların *statüleri* (öğretmen-öğrenci) bağlamında; tüm boyutlarda öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Öğretmenden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, katılımcıların algıları arasında statü değişkenine *göre anlamlı bir fark bulunmuştur***.** Bu farkın öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğretmenler, öğrenciler ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok öğretmen kaynaklı olduğunu belirtmektedirler. Benzer bulgulara Karaboğa (2014), "*Yönetici ve Öğretmenlerin Ortaöğretim Okullarındaki Disiplin Sorunlarına İlişkin Görüşlerine*

Yönelik bir Araştırma" adlı çalışmasında da ulaşmıştır. Araştırmaya göre öğretmen görüşleri; cinsiyet, okul türü, eğitim düzeyi, yaş, kıdem, mezun olunan fakülte değişkenlerine göre incelenmiştir. Öğretmenlerin birçoğu disiplini sağlamada yeterince metot ve teknik bilmediğini ifade etmiştir. Ayrıca araştırmada okullardaki disiplin sorunlarına ilişkin olarak ortaöğretim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin disiplin sorunlarına ilişkin görüşleri cinsiyete göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Jones ve Jones (2007; Akt. Dağlı ve Baysal, 2012), yaptıkları araştırmalarında, öğretmen; sınıfta istenmeyen davranışlara neden olan öğretmen davranışlarını şöyle sıralamıştır: Sürekli olumsuz ve otoriter olma, olaylara anında tepki gösterme, sınıfta toplu cezalar verme, öğrencileri suçlama, net bir öğretim hedefi ortaya koymama, öğrenilmiş konu tekrarı, ders esnasında çok fazla duraklama, sınıfta sürekli aynı öğrencilerle ilgilenme ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almama şeklinde sıralamıştır. Araştırmada; öğretmenin kişiliği, mesleki deneyimleri, öğrencilere olan tutumu, sınıf yönetimi konusundaki becerisi ve sınıf içinde pozitif ortam oluşturmanın disiplini çok etkilediği ortaya çıkmıştır.

Yönetimden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, katılımcıların algıları arasında statü değişkenine göre *anlamlı bir fark bulunmuştur*. Bu farkın öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğretmenler, öğrenciler ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok yönetim kaynaklı olduğunu belirtmektedirler. Benzer bulgulara Duran (2011) da *"Ortaöğretim Kurumlarında Okul Yönetimine Yansıyan Disiplin Sorunları ve Okul Yöneticilerinin Çözüm Yöntemleri"* adlı araştırmasında ulaşmıştır. Araştırmaya göre ortaöğretim kurumlarında okul müdürlerinin okul yönetimine yansıyan disiplin sorunlarını çözmede en çok; öğrenciye pozitif yaklaşım, rehberlik hizmetlerinden destek alma, ceza uygulamalarını etkili kılma, öğrenci velileriyle ilişkileri etkili kılma, çevre unsurlarını etkili kılma, sosyal, kültürel ve sportif faaliyetleri etkili kılma yaklaşımlarını benimsedikleri görülmektedir.

Aileden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, katılımcıların algıları arasında statü değişkenine göre *anlamlı bir fark bulunmuştur.* Bu farkın öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğretmenler, öğrenciler ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok aile kaynaklı olduğunu belirtmektedirler. Buna göre araştırmaya katılan okul mevcudu az

öğretmenler, okul mevcudu fazla olan öğretmenlerle karşılaştırıldığında okul mevcudu az öğretmenler, disiplin problemlerinin daha çok aile kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak, okul mevcudu az okullarda görev yapan öğretmenlerin, öğrenci ailelerini yakından tanımış olmaları ve değerlendirmeyi ona göre yaptıkları ileri sürülebilir. Okul mevcudu az olan okullarda görev yapan öğretmenler velileri yakından tanıma fırsatı bulabildiklerinden öğrenciler hakkında daha fazla bilgiye sahiptirler. Atıcı (2007; Akt. Erdoğan, Kurşun, Tan, Saltan, Gök, Yıldız, 2010), öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada okulda istenmeyen davranışların nedenlerinin aile kaynaklı ve öğrenci kaynaklı olmak üzere iki ana başlık altında topladığı görülmektedir. Araştırmada bu davranışların en önemli nedenlerinin ise aile kaynaklı olduğu vurgulanmaktadır. Yıldırım (2010) ise; *''Sınıf içi Disiplin Sorunları ile Ana Baba Tutumları Arasındaki İlişki''* adlı araştırmasında öğrencilerin demokratik ve otoriter ana baba tutumları ile genel disiplin sorunları arasında ters yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Araştırmaya göre koruyucu ana baba tutumları ile genel disiplin sorunları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlamamış ve öğrencilerin demokratik ana baba tutum puanı arttıkça genel sınıf içi disiplin sorunları azalmaktadır sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle öğrencilerin okul kurallarına uyma ve istenmeyen davranışları sergileyip sergilememe konusunda aile tutumunun etkili olduğu görülmektedir.

Okuldan kaynaklanan nedenler boyutu açısından, katılımcıların algıları arasında statü değişkenine göre *anlamlı bir fark bulunmuştur.* Bu farkın öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğretmenler, öğrenciler ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok okul kaynaklı olduğunu belirtmektedirler. Bunun nedeni öğrencilerle karşılaştırıldığında öğretmenlerin akademik eğitim seviyeleri ve mesleki tecrübeleri olduğu düşünülmektedir. Benzer bulguları Türnüklü (2006; Akt. Çankaya, 2011, s.308). de ifade etmektedir: "*Farklı kültürden ve farklı sosyo-ekonomik düzeylerden gelen, karakterleri, ihtiyaçları, algıları, tutumları, inançları, yaşayış tarzları birbirinden farklı olan öğrenciler aynı sınıf ortamında bir arada öğrenim görürler. Bu kadar farklı özelliklere sahip olan öğrencilerin, aynı sınıf ortamını sorunsuz biçimde paylaşmaları oldukça zordur. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarının anlaşılması, daha iyi öğrenme ve öğretme süreci için bir gerekliliktir*."

Başarısızlıktan kaynaklanan nedenler boyutu açısından, katılımcıların algıları arasında statü değişkenine *göre anlamlı bir fark bulunmuştur.* Bu farkın öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğretmenler, öğrenciler ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok başarısızlık kaynaklı olduğunu belirtmektedirler. Bunun nedeni olarak, derse adapte olamayan, bulunduğu okul ve sınıfı sevemeyen öğrenciler, başarısız olmakta ve dolayısıyla var olduğunu bildirmek için de disiplin sorunları çıkarttığı düşünülmektedir. Benzer bulgulara Güçlü (2004), de ulaşmıştır. Güçlü, ortaöğretim öğrencileri üzerinde yürüttüğü araştırmasında erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha fazla suç işlediğini, disiplin cezası alan öğrencilerin %65'inin başarısız öğrenciler, %25'in de başarılı öğrenciler olduğunu ortaya koymuştur.

Öğrenciden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, katılımcıların algıları arasında statü değişkenine göre *anlamlı bir fark bulunmuştur***.** Bu farkın öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğretmenler, öğrenciler ile karşılaştırıldığında disiplin problemlerinin daha çok öğrenci kaynaklı olduğunu belirtmektedirler. Bunun nedeni olarak öğretmenlerin mesleki tecrübeleri, öğrenci aileleriyle olan ilişkileri, eğitim düzeyleri ve öğrencilerle olan diyalogları ileri sürülebilir. Benzer bulgulara Mercan (2001), *"Ortaöğretim Okullarındaki Disiplin Cezaları Uygulamalarının Sonuçları ile İlgili Görüşlerin İncelenmesi"* adlı araştırmasında da ulaşmıştır. Araştırmaya göre okullarda en sık, öğrencilere kınama ve kısa süreli uzaklaştırma cezalarının uygulandığı tespit edilmiştir. Ceza alan öğrencilerin çoğunun, orta sosyo-ekonomik düzeyden geldikleri ve ortalama başarıya sahip oldukları ifade edilmiştir. Öğrencilere verilen disiplin cezalarının çoğunun, kavga etme ve dersin isleyişine engel olmaktan verildiği belirlenmiştir. Araştırma da ayrıca disiplin sorunlarının nedenleri daha çok öğrencilerin edindikleri olumsuz arkadaş ortamına bağlanmış, disiplin cezası uygulamaları yerine. Öğrencilerin önce sözlü olarak uyarılması ve yönetici ve disiplin kurulu üyelerinin okul rehber öğretmeni ile işbirliğine gidilmesini önerilmiştir.

Öğrenciden kaynaklanan nedenler boyutu açısından, öğretmenlerin algıları arasında görev yaptığı okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak *anlamlı bir fark bulunmuştur*. Buna göre öğrenci sayısının fazla olduğu okullarda görev yapan öğretmenler, öğrenci sayısı az olan okullarda görev yapan öğretmenlerden farklı olarak

disiplin problemlerinin daha çok öğrenci kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Buna benzer bir araştırma için Balcı (2004) da genel olarak öğretmenlerin eksikliklerinin giderilmesi için bazı önerilerde bulunmuştur. Örneğin, öğretmenlere, öz-değerlendirme ile birlikte kendi yetersizliklerinin kaynağını bulabilme olanağını verecek, kendi öğretimlerinin çeşitli yönlerini analiz edebilme becerileri kazandırılmasını gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca, öğretmenler öğrenci performansı, program planlaması ve öğretim yaklaşımı alanlarında yetiştirtmelidir (Balcı, 1993; Akt. Can, 2004). Can (2006), ise okulda etkili öğretimi destekleyici bir iklim yaratılması gerektiğini, bu konuda ise müdürlere büyük görev düştüğünü belirtmektedir.

5.2. ÖNERİLER

5.2.1.Uygulayıcılar İçin Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayanılarak uygulayıcılar için geliştirilen öneriler aşağıda sıralanmıştır:

a) Ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerinin nedenleri öğretmenlerin *cinsiyetine* göre, *aileden kaynaklanan nedenler boyutu ile öğrenciden kaynaklanan nedenler boyunda* kadın öğretmenler lehine anlamlı bulunduğundan, okul yönetimi ve öğretmenlerin, çocuğun ailesi ile daha yakın ve sıkı işbirliği içinde olması, ailenin okula katılması ve okuldaki etkinliklere ailenin desteğinin sağlanması önerilebilir. Ayrıca kadın ve erkek öğretmenlerin okullara homojen olarak görevlendirilmeleri sağlanabilir.

b) Ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerinin nedenleri *öğretmenlerin kıdemi* bağlamında; *öğretmenden kaynaklanan* nedenler boyutu, *aileden kaynaklanan* nedenler boyutu, *okuldan kaynaklanan* nedenler boyutu, *başarısızlıktan kaynaklanan* nedenler boyutu ve *öğrenciden kaynaklanan* nedenler boyutlarında kıdemli öğretmenler lehine anlamlı bulunduğundan, Milli Eğitim Bakanlığı, kıdem yılı fazla öğretmenlerin tecrübelerinden faydalanmak üzere bu öğretmenlerin görevlendirmelerini okullara eşit şekilde yaparak, yeni atanan öğretmenlerin heyecan ve enerjisi ile tecrübeli öğretmenlerin sorun çözme kapasitesini aynı noktada buluşturabilir.

c) Ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerinin nedenleri *öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü bağlamında*; *öğretmenden kaynaklanan* nedenler boyutu, *yönetimden kaynaklanan* nedenler boyutu, *aileden kaynaklanan* nedenler boyutu, *okuldan kaynaklanan* nedenler boyutu, *başarısızlıktan kaynaklanan nedenler* boyutu ve *öğrenciden kaynaklanan* nedenler boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bulunduğundan, ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerinin çözümünde çoklu çözümlere başvurulabilir; zira disiplin sorunları, birçok açıdan farklılık gösterebilmektedir. Orta ve uzun vadede kalıcı ve istikrarlı bir disiplin kültürünün okul yönetimi, tecrübeli öğretmenler ve aile katılımı ile oluşturulması öncelikli amaç olarak belirlenebilir. Kısa vadeli çözümler olarak da; öğrencilerin kendilerinden neler beklendiğinin bilincinde olmaları, başarılı olabilmeleri için gerekli rehberlik eğitiminin verilmesi ve öğrencilere bireysel gelişimlerini sağlamaya dönük etkinlikler yapılması sağlanabilir. Ayrıca dönem başında öğrencilere disiplin kuralları hakkında kitapçıklar da dağıtılarak farkındalık oluşturulabilir.

d) Ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerinin nedenleri *öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğrenci sayısı* bağlamında; *aileden kaynaklanan nedenler boyutu* ile *öğrenciden kaynaklanan nedenler boyutunda* istatistiksel olarak anlamlı bulunduğundan, kalabalık okul mevcutları öğretmenin her bir öğrenciye ayıracağı öğretmen zamanını azaltacağı için, bu konuda gerekli düzenlemeler yapılabilir. Örneğin, ek derslikler yapılabilir, 12 yıllık zorunlu eğitim yeniden düzenlenip akademik eğitime elverişli olmayan öğrenciler için farklı ortaöğretim okulları düşünülebilir. Aileden kaynaklı disiplin sorunları için rehberlik servisi ve sınıf öğretmenleri sık sık aile ziyaretleri gerçekleştirebilir ve öğrencilerin durumu hakkında bilgi sahibi olup ona göre yeni stratejiler geliştirebilir. Okul aile birliği tarafından maddi durumu iyi olmayan aileler yararına çeşitli etkinlikler ve kermesler düzenlenebilir.

e) Ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerinin nedenleri öğrencilerin bulundukları *sınıf düzeyi* bağlamında; *öğrenciden kaynaklanan nedenler boyutu* hariç olmak üzere, diğer tüm boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bulunduğundan rehberlik servisi her sınıf düzeyinde öğrencilere rehberlik yapacak kitapçıklar dağıtabilir. Ortaöğretim kurumlarında yaşanan disiplin problemlerinin okulun yaşam kalitesiyle de ilgili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin okulu algılama şekilleri, üst ve

alt sınıflardaki öğrencilerin aidiyet duyguları, okulun öğrenciye sunduğu imkânlar ve yaşam kalitesi öğrenci davranışları üzerinde önemli derecede etkilidir.Yöneticiler, öğretmenler, rehberlik servisi bir bütün olarak okullarını her açıdan sorgulamalı, örnek başarılar göstermiş okullar ziyaret edilmeli ve okulu geliştirmek ve öğrencilerin aidiyet duygusunu arttırmak için çaba göstermelidir. Sınıflar arası bilgi yarışmaları, spor turnuvaları ve okul gezileri düzenlenerek sınıflar arası iletişimin pekiştirilmesi, kardeş-ağabey-abla, okul kültürünün geliştirilmesini sağlayabilir.

f) Ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerinin nedenleri araştırmaya katılanların *statüleri* (öğretmen-öğrenci) bağlamında; tüm boyutlarda öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunduğundan disiplin sorunun çözümünde ana unsur yine öğretmendir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme politikası, idareci atama şekli, okullardaki rehberlik servisi, öğretmenlerin atanma şekli ve okul türüne göre öğretmen ataması yeniden gözden geçirilebilir. Okul yöneticileri, okul içinde yüksek motivasyonu sağlamak için okuldaki her türlü başarıyı ödüllendirebilir. Öğretmenlere, öğrencilere ve velilere okul disiplini ve kültürü hakkında alanında uzman kişilerce sık sık eğitim verilmesi sağlanabilir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

a) Benzer araştırmalar, üniversite ölçeğinde yapılabilir.

b) Araştırmanın evreni Şanlıurfa ilindeki ortaöğretim okullarıyla sınırlıdır. Araştırmanın evreni genişletilerek farklı il ve bölgelerdeki ortaöğretim okulları arasında karşılaştırmalı olarak yapılabilir.

c) Disiplin problemleri ve nedenlerine ilişkin veli, öğretmen ve yönetici görüşlerinin ele alındığı daha derinliğine nitel araştırmalar yapılması önerilebilir.

d) Türkiye genelinde ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemleri ile ilgili resmi istatistiklerin oluşturulması için bir takım yazılımlar geliştirilebilir.

e) Özel ortaöğretim okulları ve resmi ortaöğretim okulları kıyaslanarak yaşanan disiplin problemleri ve nedenleri araştırılabilir.

f) Milli Eğitim Müdürlükleri, Emniyet Müdürlükleri, Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlükleri ile birlikte ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemleriyle ilgili araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Ada, S. ve Çetin, M. Ö. (2002). *Eğitim ve öğretim ortamında disiplin nedir? (1.basım).* Ankara: Nobel Yayınları.

Ada, S. ve Çetin, M.Ö. (2006*). Eğitim ve öğretim Ortamında Disiplin Nedir*?. Ankara: Nobel Yayınları.

Akan, D. (2007). *Değişim Sürecinde İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Erzurum.

Akar, İ. (2002). *Sınıf Yönetim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Akar, N. (2006). *Orta Öğretim Kurumlarında Karşılaşılan Disiplin Sorunları ve Eğitim Yöneticilerinin Çözüm Yaklaşımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Denizli.

Akbıyık, C. ve Seferoğlu, S. (2006). Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(32), 90-92.

Akçadağ, T. (2008*). Sorun davranışların yönetimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Akıncı, Z. B. (2003). *Kurum kültürü.* İstanbul*:* İletişim Yayınları.

Aksoy, N. (2001). Sınıf Yönetimi ve Disiplin Modellerinin Dayandığı Temel Yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,* 25(25), 9-20 .

Aktan, C.C. (1998). Japon Yönetimindeki Başarının Sırları, *Forum Ekonomik Forum Dergisi,* 6 (1), 50-56.

Aktaş, A. (2019). *Sınıf Yönetiminde Sınıf İçi Disiplin Sorunları ve Çözüm Yöntemleri Konusunda Yönetici ve Öğretmen Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Akyüz, Y . (2019). İbn-i Sina'nın Türk ve Dünya Eğitim Tarihindeki Yeri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 15 (1), 1-13 . DOI: 10.1501/Egifak 0000000815

Alıcıgüzel, İ. (1998), *Çağdaş Okulda Eğitim ve Öğretim.* Ankara: Sistem Yayıncılık.

Altun, S.A. (2001). *Örgüt sağlığı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Arıkan, R. (2004). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama.* Ankara: Asil Yayıncılık.

Arlı, M. ve Nazik, M.H. (2003). *Bilimsel Araştırmaya Giriş*. Ankara Gazi Kitabevi.

Aslan, A. K. (2001). Eğitimin toplumsal temelleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 16-30.

Atay, S. (2013). *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Resmi Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan öğretme ve Yöneticiler ile Bu Okullarda Okuyan Öğrenci ve Velilerinin Disipline ilişkin Algıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Atıcı, M. (2007). A small-scale study on student teachers' perceptions of classroom management and methods for dealing with misbehaviour. *Emotional and Behavioural Diffi culties,* 12(1), 15-27.

Avcı, R. ve Güçray, S. (2010). Şiddet davranışı gösteren ve göstermeyen ergenlerin ailelerinin aile işlevleri, aile bireylerine ilişkin problemler, öfke ve öfke ifade tarzları açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (1), 45-76.

Ayar, Ali Rıza ve Arslan, R. (Ekim 2008). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin "Sınıf Yönetimi Performansının Araştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 16 (2), 335-344.

Ayas, T. ve Pişkin, M. (2011). Lise Öğrencileri Arasındaki Zorbalık Olaylarının Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Okul Türü Bakımından İncelenmesi. *İlköğretim Online Dergisi,* 10(2), 550-568.

Aydın, B. (2001). *İlköğretim okullarında sınıf disiplininin sağlanması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu.

Aydın, A. (2009). *Sınıf Yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ayhan, A. (1998). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayınları.

Aytuna, H. (1963). *Orta Dereceli Okullarda Öğretmenlik ve Sorunları*. Ankara: Öğretmen Kitapları Yayınları.

Bakırcıoğlu, R. (1976). *Ruh Sağlığı ve Rehberlik*. Ankara: Çark Matbaası.

Balay, R. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.

Balay, R. (2009). *2000'li Yıllarda Sınıf Yönetimi*. Ankara: Maya Akademi.

Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Balay, R ve Sağlam, M. (2008). Sınıf İçi Olumsuz Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 1-24.

Balay, R, Kaya, A ve Geçdoğan Yılmaz, R. (2014). Eğitim Yöneticilerinin hizmetkâr liderlik yeterlikleri ile farklılıkları yönetme becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi- Uluslararası E-Dergi- Journal of Educational Sciences Research,* 4(1), 229-249.

Balay, R., Kaya, A., Cülha, A. (2013). Örgüt Kültürü ve Örgütsel Sinizm İlişkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 14(2), 123-144.

Balcı, A. (1995). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Balcı, A. (2001). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*: *Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Balcı, A. (2006). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem A yayıncılık.

Balcı, A. (2004). Türkiye'de Eğitim Yöneticiliği ve Eğitim Müfettişi Yetiştirme Uygulamaları: Sorunlar Öneriler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (307), 22-40.

Balcı, Ali. (1993). *Etkili Okul Kuram Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Erek Ofset Matbaası Yayınları.

Barrick, J. E. (1981). *A Comparison Of The Perceptions Of Parents, Teachers, StudentsAnd Administrators Concerning The Causes And Possible Solutions To StduentDiscipline Problems In Public Secondary Schools*. Vanderbilt University, USA. http://search.proquest.com/docview/303019459?ac countid=16268adresinden 21/08/2018 tarihinde indirilmiştir.

Barth, R. S. (2002). The culture builder. *Educational leadership*. 59(8), 6-11.

Barnett , K. ve Mc Cormick , J. (2003).Vizyon, ilişkiler ve öğretmen motivasyonu: bir vaka çalışması. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 41(1), 55-73.

Baş, T.(2005) *Anket Nasıl hazırlanır, uygulanır değerlendirilir?*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Başaran, İ.(1984). *Eğitime Giriş*. Ankara: Sevinç Matbaası.

Başaran, İ. E. (1985). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Gül Yayınevi.

Başaran, i. Ethem. (1998). *Yönetimde İnsan İlişkileri Yönetsel Davranış*. Ankara: Aydan Web Tesisleri.

Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Feryal Matbaası.

Başaran, İ. E. (1994). Kaliteli Bir Temel Eğitim Nasıl Olmalıdır? *Türk Milli Eğitiminde Kalite Paneli.* İstanbul: Türk Standartları Enstitüsü, Atatürk Kültür Merkezi.

Başaran, İ.E.(1991). *Örgütsel Davranış, İnsanın Üretim Gücü*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Baysal, N. (2009). *İlköğretim II. kademede görevli öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına, bunların nedenlerine ve çözüm yollarına ilişkin görüşleri (Diyarbakır ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Diyarbakır.

Bayhan, V, (2006). Türkiye'de Gençlik: Sorunlar, Değerler ve Değişimler. Mehmet zincirkıran (Ed.) *Dünden Bugüne Türkiye'nin Toplumsal Yapısı*. Ankara: Nova Yayınları.

Bayraktar, B. (2015). *Ortaöğretim Okullarında Yaşanan Disiplin Vakaları ve Okul Müdürlerinin Önleyici Uygulamaları* (*Rize ili Örneği*) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Avrasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Trabzon.

Benzer, F. (2011), *İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.

Binbaşıoğlu, C. (1981). *Genel Öğretim Bilgisi*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.

Binbaşıoğlu, C. (1991). *Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınları

Bingöl, D. (1997). *Personel Yönetimi*. İstanbul: Beta Basımevi.

Bossing, N. (1953). *Orta Dereceli Okullarda Öğretim*. Çev. Necmi Sarı (1995). İstanbul: Maarif Basımevi.

Bosworth, K. (2000*).* Protective schools: Linking drug abuse prevention with student success.a guide for educators, policy makers and families. *Arizona Üniversty Tucson Coll of Education,* 2(3), 252-377.

Boynton, M.; Boynton, C. (2007). *Eğitimciler İçin Disiplin Sorunlarını Önleme ve Çözme Rehberi.* İstanbul: Redhouse Eğitim Kitapları.

Boyraz, A. (2007). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Aday Öğretmenlerin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Sorunları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Bourke, S. ve Smith, M. (1989). Okul Yaşam Kalitesi ve İleri Eğitim Amaçları: Kırsal Lise Örneği. *Avustralya Eğitim Araştırmaları Derneği'nin yıllık konferansında sunulan sunum,* Kasım-Aralık , Güney Avustralya.

Brophy, J. (1988). Educating Teachers About Managing Classrooms and Student. *Teaching & TeacherEducation*. 4 (1), 1-18.

Burden, P. R.(1999). *Classroom Management And Discipline*, New York: John Wiley.

Bursalıoğlu, Z. (1991). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: Şafak Matbaacılık.

Bucher, K. T. ve Manning, M. L. (2005). Creating safe schools. The Clearing House: *A Journal of Educational Strategies, Issues And Ideas*. 79(1), 55-60.

Buluç, B. (2009). İlköğretim Okullarında Bürokratik Okul Yapısı ile Okul MüdürlerininLiderlik Stilleri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(152), 71-86.

Burke, J.C. (1992). *Decreasing classroom behavior problems: Practical guidelines for teachers.* San Diego: Singular Publishing Company, Inc.

Burden, P. (1995). *Classroom Management and Discipline: Methods to Facilitate Cooperation and İnstruction*. USA: Logman, Publishers.

Busher, H. and Barker, B. (2003*).* The crux of leadership: Shaping school culture by contesting the policy contexts and practices of teaching and learning. *Educational Management Administration Leadership,* 31(1), 51- 65.

Büyükkaragöz, S.; Çivi, C. (1996). *Genel Öğretim Metotları*. İstanbul: Öz Eğitim Yayını.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Cafoğlu, Z. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş Temel Kavramlar*. Ankara: Grafiker Yayıncılık.

Can, N. (2004). Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 103-119.

Can, G. (2011). *Kişilik Gelişimi. Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Binnur Yeşilyaprak (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Canbazoğlu S., Eroğlu B. ve Demirelli H. (2010). Okul Müdürlerinin Fen ve Teknoloji Dersine İlişkin Çalışmalarının Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 18(3), 759-774.

Cangelosi, J.S. (2016). *Sınıf Yönetimi Stratejileri: Öğrencilerin İşbirliği yapmalarını sağlama ve bu işbirliğini devam ettirme*. (Çev. R. Hoş, M.Toprak). Ankara : Nobel Akademik Yayıncılık.

Celep, C. (2004). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Cemaloğlu, N. (2007). Disiplin İle İlgili Kavramlar, İlkeler ve Uygulamalar. *Millî Eğitim Dergisi*, 175, 8-23.

Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, Kış-Bahar, 153 (154), 153-154.

Charles, C. M. (1992). *Building Clasroom Discipline (8th. Ed.*). New York: Pearson/A & B

Charles, C. M. (2002). *Essential Elements of Effective Discipline*. Boston: Allyn ve Bacon.

Crowder, G. R. (2008). *Why students misbehave: An investigation into the reasons given by elementary school-aged students* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Fielding Graduate University. http://search.proquest.com/docview/304838483?accountid=16268. adresinden 21/08/2016 tarihinde indirilmiştir.

Crowder, G. R. (2008). *Why students misbehave: An investigation into the reasons given by elementary school-aged students (Doctoral dissertation).* Fielding Graduate University: California

Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve Davranış*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Cüceloğlu, D. (2016). *Savaşçı.* İstanbul: Remzi Kitapevi.

Çalık, T. (2010). *Sınıf Yönetimi İle İlgili Temel Kavramlar*. Küçükahmet, L. (Ed). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Çapri, B., Balcı, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2010*).* İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlara İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 89-102.

Çelik, K. (2008). Disiplin Oluşturma ve Kural Geliştirme, Kıran, H. (Ed). *Etkili Sınıf Yönetimi* (237-268). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çelenk, S. (2003), Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim Online, e-dergi*, 2(2), s.28-34.

Çelik, V. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Çelik, K. (2007). Etkili sınıf yönetimi. Kıran, H. (Ed). *Disiplin Oluşturma ve Kuram Geliştirme,* (*ss.237-264). Ankara*: Anı Yayıncılık.

Çelik, K. (2005). Disiplin Oluşturma ve Kural Geliştirme. Hüseyin Kıran (Ed). *Etkili Sınıf Yönetimi*. *(ss.241-275).* Ankara: Anı Yayıncılık.

Çelikten, M. (2006). Bir Okul Müdürünün Günlüğü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 123-135.

Çelikkaleli Ö. ve İnandı Y. (2012). İlköğretim Öğretmenlerinde Disiplin Anlayışı ve Kişilerarası İlişkiye Yönelik Yetkinlik İnancının İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2, 2.

Çetin Y. (2002). *İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları disiplin problemleri ile ilgili görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.

Dağlı A., ve Baysal N.(2012). İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Sorunlarının Nedenlerine İlişkin Görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18, 259-271.

Day, C., ve Bakioğlu, A. (1995). Başöğretmenlerin mesleki yaşamlarında gelişme ve hayal kırıklığı. I. F. Goodson ve A. Hargreaves (Eds.). *öğretmenlerin mesleki yaşamları. (ss. 117-130).* Londra: Falmer Press.

Deal, T. E., Peterson, D.K. (1999). *Shapping school culture: The Heart of leadership*. San Fransisco: Jossey- Bass Publishers.

Deal, T. E., Peterson, D. K. (1998). How Leaders Influence the Culture ofSchools. *Educational Leadership*, 56(1), 27-30.

Demirel, Ö. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2004). Öğretme Sanatı. PEGEMA Yayıncılık, Ankara.

Demir, F. (2013). *Ortaokullarda Öğrencilerin Disiplinsiz Davranışları ve Bu Davranışların Sebepleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Malatya.

Demirhan Harmanda, E. (2011). *Ankara il merkezinde görev yapan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile çocuklarda görülen istenmeyen davranışları değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Ding, M., Li, Y., Li, X. & Kulm, G.(2009). Chinese teachers' perceptions of students' classroom misbehaviour. *Educational Psychology,* 28(3) , 305–324.

Donuk, B. (2007). *Liderlik ve Spor*. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Dodson F. (2000). *Doğumdan Yirmi Bir Yaşa Kadar Sevgiyle Disiplin* (çev. İpek Vanden). İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.

Dökmen, Ü. (2002). *Evrenle uyumlaşma sürecinde var olmak gelişmek uzlaşmak*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Dökmen Ü. (2005). *Küçük Şeyler*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Dökmen, Ü. (1988). Empatinin bir modele dayandırılarak ölçülmesi ve psiko-drama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 6 (219), 155-190.

Dökmen, Ü. (1994). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Döş, İ.(2011*)* Ortaöğretim Öğrencilerinin Başarısızlık Nedenlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi Bahar,* 41 (190), 72-91.

Duran, O. C. (2011). *Ortaöğretim okullarında okul yönetimine yansıyan disiplin sorunları ve okul yöneticilerin çözüm yaklaşımları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Uşak.

Dreikurs, R. (1968). *Psychology in the classroom*. New York: Harper-Row.

Dreikurs, R., Grunwald, B. and Pepper, F. (1982*). Maintaining Sanity in the Classroom and edition (2nd. Ed).* New York : Harper and Row.

Ediger, M. (1997). Slogans in Society. *Journal of Instructional Psychology*, 24 (1), 65-68.

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

Edwards, Clifford H. (2011). *Democratic Discipline in Learning Communities: Theoryand Practice*. PA, USA: Rowman&Littlefield Education.

Eleser, G. (2007). *İlköğretim Birinci Kademede Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Disiplin Problemleri ve Bunlarla Baş Etme Yolları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Yeditepe Üniversitesi: İstanbul.

English, F.W. and Hill, J. C. (1990). *Restructuring: The Principal and Curriculum Change*. Reston VA: National Association of Secondary School.

Erdem, A. R. (2011). Sınıf Disiplini ve Kuralları. Sarpkaya, R. (Ed). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: İhtiyaç Yayıncılık.

Erdoğan M., .Kurşun E, Tan G, Saltan F, Gök A, Yıldız İ, (2010). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Th eory and Practice* 10(2), Bahar / Spring , 853-891.

Englander, M.E. (1986). *Strategies for Classroom Dicipline*. New York: Prager.

Ercan, A.R.,(2004). *Eğitimde Biz ve Çocuklarımız*. İstanbul: MEB. Yayınları.

Eren, E. (1989). *Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.

Eren E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi.* İstanbul: Beta Yayınları.

Erdem, R. Kocabaş, İ. (2005). Eğitim denetçilerinin kültürel değerleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 199-207.

Erdoğan, İ. (2002). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Erkesici, E. (2005). *Meslek Liselerinde Öğrencilerin Disipline Aykırı Davranışlarda Bulunma Nedenleri (Ankara İli Örneği).* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Ertuğrul, H. (2000). *Öğretmenin Başarı Kılavuzu*. İstanbul: Nesil Yay.

Ertürk, S. (1979). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Fidan, N. (1986*). Okulda Öğrenme ve Öğretme: Kavramlar, ilkeler, Yöntemler*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Fidan, N. (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Akım Yayınevi.

Fiore, D., (2000), Positive school cultures: The importance of visible leaders, *Contemporary Education;* 71(2), Academic Research Library pg.11.

Fullan, M. (2002). The Change Leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16-21.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education.* New York: McGraw-Hill.

Gaziel, H. H. (1997). Impact of School Culture on Effectiveness of Secondary Schools with Disadvantaged Students. *The Journal of Educational Reseacrh*, 90(5), 310-325.

Ginott, H. (1971). *Teacher and Child.* New York : Macmillan.

Glasser, William., A. (1997). New Look At School Failure And School Success, *Phi Delta Kappan* , 78(8), 597-602.

Glasser, W. (1990). The Ouality School. *Phi Delta Kappan*, 7(6), 425-435.

Goodman, J. F. (2007). School discipline, buy-in and belief. *Ethics and Education,* 2 (1), 3- 23.

Gordon, T. (2005). *Çocukta Dış Disiplin mi? İç Disiplin mi*?. (Çev. E. Aksay) İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Gökduman, G. (2007). *Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Resmi İlköğretim Okulları ve Özel İlköğretim Okullarında Mukayeseli İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kayseri.

Gökhan, S. (2007). *İlköğretim Okullarında Uygulanan Disiplin Uygulamaları ve Veli Beklentileri Üzerine Nitel Bir Araştırma (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Gözübüyük, Ş. (1986). *Hukuka Giriş ve Hukukun Temel Kavramları*. Ankara: Sevinç Matbaası.

Griffin, M. S. (1993). *Instructional Leadership Behaviours of Catholic Secondary School Principals* (Doctoral Dissertation). The University of Connecticut: Storrs.

Gupta, K.(2006). *School Management*. Delhi, IND: Pragun Publications.

Güçlü, M. (2004). *Ortaöğretim kurumlarında disiplin cezası alan öğrencilerin sosyo-ekonomik yönden incelenmesi (Kayseri Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kayseri.

Güleç, S. ve Alkış, S.(2003). İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Derslerdeki Başarı Düzeylerinin Birbirleriyle İlişkisi. *İlköğretim Online E-Dergi, 2, 19-27.*

Güler, N., Güler, G., Ulusoy, H., Bekar ve M. (2009*).* Lise öğrencileri arasında sigara, alkol kullanımı ve intihar düşüncesi sıklığı. *Cumhuriyet Medical Journal,* 31(4), 340-345.

Gümüş, T. (2000). *Kendini kabul düzeyleri farklı lise öğrencilerinin bazı değişkenlere göre saldırganlık düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Güneş, Yavuz (1999). *İzmir Liselerinde Disiplin Olayları ve Cinsiyet Faktörü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.

Güzel, H. (2014). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin disiplini bozan öğrenci davranışlarına karşı tutumları (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Güvenç, B., Otkan, P., Belek, T., Akarsu, F., Tözeren, S. ve Özden, M. A. (1990). *Japon Egitimi.* İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Güvenç, B. (1972). *İnsan ve Kültür: Antropolojiye Giriş*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.

Hafızoğlu, Ş. (2007). *Ergenlerde duygusal zekâ, ruhsal uyum ve davranış problemleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Hernandez, T. J., ve Seem, S. R. (2004). A Safe School Climate: a Systemic Approach and The School Counselor. *Professional School Counseling*, 7(4), 256–62.

Hesapçıoğlu, M.(1998). Post modern Çağdas Eğitim Yönetimi ve Eğitim Prof. Dr. Haydar Taymaz (Ed.), *Örgütü Prof. Dr. Ziya Bursahoğlu'na Bir Armağan, Türkiye'de Eğitim Yönetimi*. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı yayınları.

Hill, R. S. (1993). *Parent and teacher perceptions of discipline problems and solutionsin small, urban, western piedmont north carolina high schools* (Unpublished Doctoral Thesis). The University of North Carolina: Greensboro.

Hoy, W. K. and Miskel, C. G. (1996). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice.* (5th Ed) New York: Mc Graw-Hill.

Humphreys, T. (1998). *Disiplin Nedir? Ne Değildir*?. (Çev. B. Çelik) İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Hyman, I.A., Snook, P.A. (1999). *Dangerous Schools: What We Can Do AboutThe Physical And Emotional Abuse Of Our Children*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

İpek, C. (1999). *Resmi Liseler ile Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğretmen Öğrenci İlişkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

İnceoğlu G.Y. (2000). *Uluslararası Medyada Şiddet ve Çocuk*. Barometre Gazetesi, s.14, Ocak-17.

Ilgar, L. (2000). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım.

Johnson, J. (2002). *Do communities want smaller schools?* Educational Leadership, 59 (5), 42-48.

Kabaklı Çimen, L., Karaboğa Y. (2015). Yönetici ve Öğretmenlerin Ortaöğretim Okullarındaki Disiplin Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS), Special Issue*, 3 ISSN, 2148-1148 Doi10.14486/IJSCS327.

Karaboğa, Y. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerin ortaöğretim okullarındaki disiplin sorunlarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Karahancı, E. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin düşük düzeyde istenmeyen davranışlarına yönelik tepkilerinin nitel bir analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Karasar, N., (1979*).* Bireysel ve Toplum Gerginliklerinin Giderilmesinde Problem Çözme Alışkanlığı. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 39, 15-20.

Karasar, N., (2003). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. Ankara: Nobel Yayınları.
Karakütük, K., Tunç, B., Bülbül, T., Özdem, G., Taşdan, M., Çelikkaleli, Ö., ve Bayram, A. (2014). Examining the relationship between school size and school climate in public high schools, (Genel ortaöğretim okullarının büyüklüğü ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi) *Eğitim ve Bilim,* 39 (171), 304-316.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Karslı, M.D. (2006). *Etkili Okul Yöneticiliği*. İstanbul: Morpa Yayınları.

Kasatura, İ. (1991). *Okul Başarısından Hayat Başarısına*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Kapusuzoğlu, Ş. (2004). Okula dayalı yönetimde denetim sisteminin işlevselliği ve katkısının değerlendirilmesi. *8. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya: İnönü Üniversitesi.

Kapucuoğlu Tolunay, A. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemleri* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bursa.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistiksel Teknikler*. Ankara: Tekışık Ofset.

Kayabaşı, Y. (2010). Sınıf Yönetimi Kavramının Sınıfta ve Disiplin Sağlamadan Farklı Yanları ve Temel Özellikleri. Küçükahmet, L. (Ed.). *Sınıf Yönetimi* (ss. 57-77). Ankara: Pegem Akademi.

Kelly, P. A., Brown, S., Butler, A., Gittens, P., Taylor, C. & Zeller, P. (1998). *A place to hang our hats, Educational Leadership*. 56(1), 62-64.

Kılı Özmen, Z. (2009). *İlköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleriyle öğrencilerin istenmeyen davranışlarını algılamaları ve başa çıkma yöntemleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Kızılkaya, C. (2017). *Ortaokulda Çalışan Öğretmenlerin Liderlik Özellikleri ile Sınıf Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Kilmen, Sevilay. (2013). *Eğitim Araştırmacıları İçin SPSS Uygulamalı İstatistik.* Ankara: Edge Akademi.

Kilimci, S. (2009). Teachers' perceptions on corporal punishment as a method of discipline in elementary schools. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 242-251.

Kine, J. ve Marans R.W. (1979). *The physical environment and the learning process: a survey of recent research, unesco division of educational policy and planning.*

Survey Research Center and the Architecture Research Laboratory.: University of Michigan: America.

Kıroğlu, K. (2010). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. Demirel, Ö ve Kaya, Z (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.

Kızılkaya, E. (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme İhtiyacı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi: Bursa.

Klausmeier, H. J. (1992*).* Concept learning and concept teaching. *Educational Psychologist,* 27(3), 267-286.

Kocabaş, İ, Erdem, R. (2005). Eğitim denetçilerinin kültürel değerleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 199-207.

Korkmaz, N. (2007). *İlköğretim okullarında etkili sınıf yönetiminde öğretmen davranışlarının incelenmesi - İstanbul-Tuzla İlköğretim Okullarında pilot bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Kök, M.(2007). *Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğretmen, Rehber Öğretmen Ve Yöneticilerin Ortaöğretim Kurumları Ödül Ve Disiplin Yönetmeliğindeki Ceza Gerektiren Davranışlar İle Cezalara İlişkin Görüşleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Kulaksızoğlu A. (2000). *Ergenlik Psikolojisi.* İstanbul*:* Remzi Kitabevi.

Kuş, Z. ve Karatekin, K. (2009). Öğrencilerin Okul Ortamında Kurallara Uygun Davranma Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), 183-196.

Küçükahmet, L. (1992). *Hizmet İçi Eğitim Teori ve Uygulamalar.* Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası.

Küçükahmet L. (2000). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Küçükahmet L. (1992). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Gazi Büro Kitapevi.

Kutlu, E. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sınıf yönetiminde davranış düzenleme sürecinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kayseri.

Kuzgun, Y. (2009). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Nobel yayınları.

Lam, S., Yim, P. ve Tom, W. (2002). Transferimin school culture: Can true collaboration be initiated? *Educational Research,* 44(2), 181-195.

Larwood, L. (1984). *Organisational Behavior and Management.* Boston: Kent Publishing Company.

Levin, J., Nolan, J. F. (1991). *Principles of Classroom Management. A Hierarchical Approach.* New York: Prentice Hall, Inc.

Little, J. W. and Bird, T. (1987). Instructional leadership close to the classroom in secondary schools. In W. Greenfield. (Ed.) *Instructional leadership: Concept, issues and controversies.* (pp. 119-138). Boston: Allyn & Bacon.

Madge, J. (1965). The Tools of Science An Analytical Description of Social Scince Techniques. *Anchor Books Doubleday and Comp*, 75, 91.

Madsen, C., Stephens, J.,(1983). *The Psychology Of Discipline*, U.S/ Connecticut: International Universities Press.

Manz, C.C. (2009), *Duyguları Yönetmenin Gücü, Duygusal Disiplin*. (N. Bayraktar, Çev.) İstanbul: Arıtan Yayınları.

Marshall, M., (2009). *Ödül Yok-Ceza Yok! Bu Nasıl Disiplin? Öğretmenler ve Anababalar İçin Çocuk Eğitimine Yeni Bir Bakış*. Çev. Emel Aksay. İstanbul: Sistem Yayınları.

Maya, İ. (2004). Mesleki-teknik liselerde istenmeyen öğrenci davranışlarına gösterilen öğretmen tepkileri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı 6-9 Temmuz* Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Mercan, M. (2001). *Ortaöğretim Okullarındaki Disiplin Cezaları Uygulamalarının Sonuçları ile İlgili Görüşlerin İncelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.

Mestry, R., Moloi, K. C. ve Mahomed, A. N. (2007). Perspectives on a zero-tolerance approach to discipline: towards maintaining a nurturing and secure school environme, *Africa Education Review*, 4(2), 94-113.

Moles, O.C (1989). Öğrencilerin uygunsuz davranışlarını azaltmaya yönelik stratejiler. *Washington, DC: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi, ABD Eğitim Bakanlığı,* 187, 311-608.

Myrick, R. D. (2003). Developmental Guidance and Counselling: A Practical Approach (4th Ed.). USA: *Educational Media Corporation.*

Negiş-Işık, A. ve Gürsel, M. (2013). Başarılı bir ilköğretim okulunda örgüt kültürü: Etnografik bir durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 201-228.

Newton, R. (1980). Models of Schooling and Theories of Discipline. *The High School Journal*, 63,183-190.

Nouffer, M.D., (2011). *A Case Study on Positive and Relational Discipline Techniques.* (Unpublished Doctoral Thesis). Walden University: USA.

Oktay, A. (2004). *Okul öncesi dönemi (3 – 6 yaş). Ana – baba okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Olcay, A. ve Döş, İ. (2009). Ortaöğretimde Başarıyı Olumsuz Etkileyen Unsurların Öğrenci Boyutuyla Tespitine Yönelik Bir Uygulama. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 131 -155.

Owens, R. G. (2004). *Organizational Behavior In Education. (Eighth Ed)*. Boston: Pearson Education.

O'Connor, P. J. (2002). Administrative support of counselling programs. Defining it and measuring it. *Journal of College Admission*, 177(1), 13-19.

Öz, E. Z. (2012) *Öğretmen, Öğrenci ve Ailelerin İlköğretim II. Kademede Gözlenen Disiplin Problemleri ve Baş Etmede Kullanılan Stratejiler İle İlgili Görüşlerin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.

Özan, M., Kaya K. (2009). İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Kendilerini Yenileme ve Geliştirme Becerileri ile Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemine ilişkin görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 97-112.

Özer, G. (2009). *Öğretmen adaylarının sınıf içinde gözlemledikleri istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla baş etmede kullanılabilecek stratejilere ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Zonguldak.

Özcan, H. Ö. (2008). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okuldaki Disiplin Yaklaşımları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Özbebit, G. (2007). *İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları, kullandıkları sınıf yönetim teknikleri ve kullanım sıklıkları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kayseri.

Özen, Y. (2001). *İlköğretimde İletişim*. İstanbul: Nobel Yayınları.

Özden, Y. (2002). *Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özdemir, T. (2009). *İstenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu.

Özkan, H. H. (2006). Popüler kültür ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 29-38.

Özmen A. (1995*). Disiplin Cezaları ve Lise Öğrencilerinin Uyum Durumları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi: Adana.

Öztürk, B. ve Koç, G. (2001). Öğretmen Beklentileri ve Öğrenci Üzerindeki Etkileri. *Eğitim Yönetimi*, 7 (27), 359-395.

Özyurt, S. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Adapazarı: Değişim Yayınları.

Uçar, H. (2008). *Mesleki Eğitim Kurumlarında Uygulamalı Ders ortamlarının Disiplin Sorunlarına Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi).Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi: İstanbul.

Uludağ, Z. ve Odacı, H. (2002). Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekan. *Milli Eğitim Dergisi, Kış-Bahar*, 153-154.

Umar, B. (1997). *Hukuk Başlangıcı*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.

Ural, A., Kılıç, İ., (2011) *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Uysal, G. (1991). *Ortaöğretim Disiplin Yönetmeliği Hükümlerine Göre Disiplin Uygulamalarının Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Uzun, S. A. (2001). *Özgürleştirilen Disiplin*. İstanbul: Bilge Yayıncılık.
Ünal, S.; Ada, S. (2003). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Döner Sermaye İşletmesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaa Birimi.

Ünsal, H. (2011). Okulda ve Sınıfta Disiplin. Özdemir, M. Ç. (Ed)*, Sınıf Yönetimi. İkinci Baskı*. Ankara: Pegem Akademi.

Pala, A. (2005*).* Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Önlenmesi İçin Disiplin Modelleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*,14 (2), 1-9.

Pars. V. B., Cırıtlı, H. Enç, M. Oğuzkan. T. (1973). *Eğitim Psikolojisi.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Pawlas, E.G. (1997). Vision and School Culture. *NASSP Bulletin*, 81(587), 118-128.

Pehlivan, F. (2017). *Ortaokul ve Liselerde Yaşanan Disiplin Problemlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Malatya.

Pehlivanoğlu, K. (1999). *Özel ortaöğretim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürü oluşturmadaki yeterlilik derecesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Peterson, K. D. and Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools,.*Educational Leadership*, 56, 28–30.

Peter, T. J. And Waterman, R. H. (1982). *In Search At Excellence: Lessons. From America's Best-Run Companies.* New York: Harper, Row.

Pınar N. (2006). *Görsel Medya ve Şiddet Kültürünün Orta Öğretim Öğrencileri Üzerine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı: Ankara.

Polat, O. (2004). *Dayak Bir Disiplin Yöntemi Değildir*. http://www.0-18.org/haftanin_yorumu/014.htm (15.05.2006).

Porter, L. (1996*). Student Behaviour Theory and Practice ForTeachers.* Australia: Ailen and Unvvin Pty. Ltd.

Porter, M. (1996) Strateji nedir? *Harvard Business Review*, Kasım-Aralık, 61-78.

Poyraz, A. (2007). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Aday Öğretmenlerin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Sorunları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Raby, R. (2012*). School Rules. Obedience, discipline and elusive democracy*. Canada: University of Toronto Pres.

Recepoğlu E. (2008). Okul Müdürlerinin Mizah Yeteneğinin Öğretmenlerin İş Doyumlarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim,* 33(150), 74-86.

Richard, P. D. (1999). Help Wanted: Principals who Can Lead Professional Learning Communities. *NASSP Bulletin*, 83(604), 10-19.

Romi, S., Freund, M. (1999*).* Teachers', students' and parents' attitudes towards distruptive behaviour problems in high school: a case study. *Educational Psychology,* 19(1), 53.

Sağlam, A.Ç ve Demir, A.(2009). İlköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*,183, 130-140.

Salk, L. (1998). *Çocuğun Duygusal Sorunları*. Çev. E. Onur. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Sarpkaya, P. (2005). *Resmi Liselerde Disiplin Sorunları ve İlgili Grupların Öğretmen, Öğrenci. Yönetici, Veli Yaklaşımları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.

Sarpkaya, P. (2007). Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Velilere Göre Resmi Liselerdeki Öğrenci Disiplin Sorunlarının Nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22, 110-121.

Sarıtaş, M. (2003). Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme. Küçükahmet, L. (Ed). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Satoğlu, E. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin karşılaştıkları disiplin sorunları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Selçuk, Z. (1999). Bireyi Tanıma Teknikleri. Kuzgun, Y. (Ed). *İlköğretimde Rehberlik.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Selçuk, Z. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Basımevi.

Sezer, Ö. (2007). Sınıf Tekrar Eden Öğrencilerin Bazı Demografik Özellikleri ile Bu Öğrenciler ve Öğretmenlerinin Sınıf Tekrar Etme Hakkındaki Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 8(14), 31–48, 04-316.

Sezgin, F. ve Duran E. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik önleme ve müdahale yöntemleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 30(1), 147-168.

Siyez, D. M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 25(25), 67-80.

Solvason, C. (2005). İnvestigating specialist school ethos or do you mean culture?. *Educational Studies,* 31(1), 85-94.

Solak, A. (2007). *Okullarda Şiddet ve Çocuk Suçluluğu.* Ankara: Pegem Yayınları.

Spector, P. (1996). Industrial And Organizational Psychology. Research And Practice. USA: John Wiley and Sons Inc. *Türk İdare Dergisi* 467.

Stolp, S., Smith, S. C. (1995). *Transforming School Culture: Stories, Symbols, Values & the Leader's Role.* Oregon: Clearinghouse On Educational Management University Of Oregon.

Sirkeci, Bahtiyar (2010). *Özel ve Devlet İlköğretim Okulları Birinci Kademesindeki Öğretmenlerin, Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Disiplin Sorunları ve Yaklaşım Biçimleri* (Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Elazığ.

Skınner, B.F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: Macmillan.

Şama E., Tarım K. (2007). Öğretmenlerin Başarısız Olarak Algıladıkları Öğrencilere Yönelik Tutum ve Davranışları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 135-154.

Şahin, O. (2005). *İlköğretim Okulları Birinci Kademe 5. Sınıf Öğrencilerinin İstenmeyen Davranışların Görülme Derecesi ve Bu Davranışlara İlişkin Öğretmenlerin Kullandıkları Çözüm Stratejileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant izzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu.

Şeker, R. Çınar, D. ve Özkaya, A. (2004).Çevresel Faktörlerin Üniversite Öğrencilerinin Başarı Düzeyine Etkileri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, İnönü Üniversitesi, Eğitimi Fakültesi,* Malatya.

Al Şensoy, S., Sağsöz, A. (2015). Öğrenci başarısının sınıfların fiziksel koşulları ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* (KEFAD), 16(3), 87-104.

Şimşek, Ö. F., (2004), Bir Grup Rehberliği Programının Öğretmenlerin disiplin Anlayışına Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2, 42-43.

Şimşek, F. (2000). *Bir Grup Rehberliği Programının Öğretmenlerin Disiplin Anlayışına Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şişman, M. (1996). Etkili okul yönetimi araştırma raporu. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi.*

Şişman M., S. Turan. (2008). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Şişman, M. (2011). *Öğretim Liderliği.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Taşçı, F. (2011). *Anadolu Liseleri İngilizce Derslerinde Konuşma ve Dinleme Becerilerinin Kazandırılmasına Yönelik Etkinliklerde Karşılaşılan İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının İncelenmesi: Öğretmen ve Öğrenci Algıları (Kayseri ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Kayseri.

Tasçı, D. (1995). Toplam Kalite Yönetimi ve Eğitimde Uygulanabilirliği. *4. Ulusal Kalite Kongresi Tebliğler Kitabı*, (s.255-259).

Tauber, R. T. (2007). *Clasroom Management: Sound theory and effective pratice*. Westport: Greenwood Publishing Group.

Taşpınar, M. (2017). *Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamalı Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

Taymaz, H. (1986). Okul Yönetimi ve Yönetici Yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 19(1), 123-135.

Terzi, A. R. (2005). İlköğretim Okullarında Örgüt Kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 423-442.

Tertemiz, N. (2006). Sınıf Yönetimi ve Disiplin, Küçükahmet L. (*Ed.). Sınıf Yönetimi* (ss.67-91). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Tezcan, M. (1999). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Zirve Ofset.

Tezcan, M. (1997). *Kültürel Antropoloji.* Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Tezbaşaran, A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Tortop, N., Aykaç, B., Yayman, H., ve Özer, M. A. (2007). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tosun, Ü. (2001). *Öğretmenlerin Disipline İlişkin Tutumları ve Toplam Kalite Modelinde Disiplin Tutumları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Tosun, Ü. (2002). *Onurlu Disiplin*. İstanbul: Beyaz Yayınları.

Töremen, F., Kolay, Y. (2003). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlilikler. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 341-350.

Tucker, G. M. (1998). *Discipline: Bermuda high school student, teacher, parent, and administrator perceptions of the causes of misbehavior* (Unpublished Doctoral Dissertation). Columbia University teachersCollege. USA. http://search.proquest.com/docview/304463208?accountid=16268?accountid=16268 adresinden 10 Mayıs 2014 tarihinde edinilmiştir.

Tunç, B., Yıldız, S., Doğan, A. (2015). Meslek liselerinde disiplin sorunları, nedenleri ve çözümü: bir durum analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15 (2), 384-403.

Turan ,F.(2009). İlköğretim müfettişlerinin etik rol davranışlarına ilişkin algıların mukayeseli incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi,*183,141-168.

Türnüklü, A. (2006*). Onarıcı Disiplin*. Ankara: Ekinoks Yayınları.

Türnüklü, A. ve Şahin, İ. (2002). İlköğretim Okullarında Öğrenci Çatışmaları ve Öğretmenlerin Bu Çatışmalarla Başa Çıkma Stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 8, (30), 283-302.

Türnüklü, A. (2006). *Onarıcı Disiplin*. Ankara: Ekinoks Yayınları.

Türnüklü, A. (2006) *Sınıf ve Okul Disiplinine Çağdaş Bir Yaklaşım: Onarıcı Disiplin*. Ankara: Siyasal Yayınları.

TDK. (1992). *Türkçe sözlük,* Ankara: TDK Yayınları.

Uzgören, N., (2012). *Bilimsel Araştırmalarda Kullanılan Temel İstatistiksel Yöntemler ve SPSS Uygulamaları*. (2. Baskı). Bursa: Ekin Yayın Dağıtım.

Vail, K. (2005). Create greate school climate. *The Education Digest*, 71(4), 4-11.

Walker-Wied, Judith K. (2005). *The role of a school's culture in the induction andsocialization of two special education teachers in an alternative certification program* (Unpublished Doctoral Dissertation). *The University of Wisconsin*.

Varış, F. (1978). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Yayınları.

Warren, A. F. (2007). *The relationship between reported incidents of student discipline and student achievement across four eastern states*. (Unpublished Doctoral Dissertation)Virginia Polytechnic and State University. USA. http://search.proquest.com/docview/304809030?accountid=16268adresinden 10 Mayıs 2014 tarihinde edinilmiştir.

Wayson W. And others.(1980). *The National School Boards Association Discipline Commitetee,* www.eric.ed.gov (07.05.2006).

Williams, R. A. (1994). The perceived value of administrator humor to school climate. (Unpublished Doctoral dissertation). Vanderbilt University.

Wolfgang, C. H. (1999*). Solving discipline problems, methods and models for today's teoclars.* New York: John Wiley B. Sons, inc.

Yalçınkaya, M., Küçükkaragöz, H. (2006). Sınıfta Disiplin Kuralları Belirleme ve Uygulanması, Yılman M. (Ed.). *Sınıf Yönetimi.* Ankara: Nobel Yayınevi.

Yalçınkaya, M, (2003). Sınıf İçi İstenmeyen Davranışları ve Yönetimine İlişkin Stratejiler. *Sınıf Yönetimi*. Üre, Ö. (Ed). Konya. Mikro Yayınları.

Yaman, E. Kocabaşoğlu, N. (2011). Zorbalığa Farklı bir Bakış: Öğrencilerin Öğretmenlerine Zorbalık Yaptığı bir Dikey Zorbalık Araştırması. *İlköğretim Online,* 10 (2), 653-666.

Yaşar, K. (1999). *Lise Öğrencilerinin Kendini Değerlendirme Düzeylerinin ve Yalnızlık Sorunlarının Karşılaştırılması Üzerine Bir İnceleme* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.

Yavuzer, H. (1999). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2012). *Çocuğu Tanımak ve Anlamak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (1996). *Çocuk ve Suç*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yazgan-İnanç, B., Bilgin, M.ve Kılıç Atıcı, M. (2015). *Gelişim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.

Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Yeğin, A. (2007). *Meslek Lisesi Öğrencilerinde Görülen İstenmeyen Davranışlarda Yönetici ve Öğretmenlerin Etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Yenipınar, Ş. (1998). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etkililik Düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi: Bolu.

Yeşilyurt, E. (2009). Teachers' perceptions on the effect of school culture on teaching success (sample of Elazığ city). *Journal of Education Faculty*, 11(2), 195-214.

Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods. 2nd Ed. Thousond Oaks*, CA: Sage Publications.

Yiğit, B. (2011). Sınıfta Disiplin ve Öğrenci Davranışının Yönetimi. Şişman M. ve Turan S. (Editörler). *Sınıf Yönetimi*. 8.Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, İ. (2010). *Sınıf İçi Disiplin Sorunları ile Ana Baba Tutumları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Erzurum.

Yılman, M. (2006). *Türkiye'de Öğretmen Eğitiminin Temelleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yılmaz, Vijdan. (2006). *İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerini Sahip Olma Düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi: Bolu.

Yıldırım T.(1999*). Disiplin Cezası Alan ve Almayan Lise Öğrencilerinin Uyum Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Malatya.

Yıldız, B. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarda Kullandıkları Önleyici Yaklaşımlar ve Bu Yaklaşımların Etkililiğine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu.

Yörükoğlu. A. (1968). *Çocukların Sosyal İhtiyaçları ve Eğitimde Ruh Sağlığı*. Ankara: Yenigün Matbaası.

Yörükoğlu, A. (2004). *Gençlik çağı ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Yücel, C., Karataş, E., Akar, Ş., Demirhan, G., Bininci, U. (2011). Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler, Sarpkaya R. *(Ed.). Sınıf Yönetimi*, Ankara: İhtiyaç Yayıncılık.

Yüksel, A. (2005). *İlköğretim I. Kademe 1. 2. ve 3. Sınıflarda İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İliksin Öğretmen Gözlem ve Görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Afyon.

Zanobini, Guido (1964). *İdari Müeyyideler*. Çev. Günal, H. Yılmaz. Ankara: AÜSBF Yayınları.

İNTERNET KAYNAKLARI

Okulda cinayet. (02.04.2019). https://onedio.com/haber/okulda-cinayet-ogrencisi-tarafindan-bicaklanan-ogretmen-hayatini-kaybetti-867419/ **adresinden edinilmiştir.**

Ortaöğretim kurumları yönetmeliği. (7 Eylül, 2013). https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/20161748_MYLLY_EYYTYM_BAKANLIYI_ORTAYYRETYM_KURUMLARI_YYNETMELYYY.pdf/adresinden edinilmiştir.

Milli Eğitim Temel Kanunu. (05.05.2018). **https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf/ adresinden edinilmiştir.**

TDK.(09.06.2018).http://www.tdk.gov.tr./adresindenedinilmiştir./ https://sozluk.gov.tr/

Evde disiplin.(18.04.2015). http://www.dogancuceloglu.net/yazilar/955/evde-disiplin/ adresinden edinilmiştir.

Kültürleme nedir? (2018, 4 Ocak). http://www.ilkogretmen.com/kulturleme-nedir/ Adresinden edinilmiştir. /adresinden edinilmiştir.

https://www.urfadasin.com/urfa-da-karne-alan-ogrenciler-arasinda-bicakli-kavga-1-yarali. **adresinden edinilmiştir.**

Dünyanın en güzel okulları. (2019. 2 Mart). https://www.ensonhaber.com/galeri/dunyanin-en-guzel-13-okulu#15 / adresinden edinilmiştir. **adresinden edinilmiştir.**

(https://www.gaziantepinhabercisi.com/haber/3428835/okul-cikisi-korkunc-cinayet), (https://onedio.com/haber/okulda-cinayet-ogrencisi-tarafindan-bicaklanan-ogretmen-hayatini-kaybetti-867419). **adresinden edinilmiştir.**

(https://www.sabah.com.tr/yasam/2019/12/20/okulda-kavga-cikista-cinayet), (https://www.ntv.com.tr/video/turkiye/okuldacinayet, OcdaHZutoEii6Mvj9_FUMA)

EKLER

EK-1 OKULLARDA YAŞANAN DİSİPLİN PROBLEMLERİNİN NEDENLERİ ÖLÇEĞİ

OKULLARDA YAŞANAN DİSİPLİN PROBLEMLERİNİN NEDENLERİ ÖLÇEĞİ
(Öğretmen Formu)

Sayın Meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı, okullarda yaşanan disiplin problemlerinin nedenlerini ortaya koymaktır. Bilgi toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, sizinle ilgili bazı kişisel bilgileri, ikinci bölümde de okullarda karşılaşılan disiplin problemlerinin nedenleri ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Lütfen bilgi toplama aracının her iki bölümünde yer alan ifadelere ilişkin düşüncelerinizi uygun seçenekler üzerinde işaretleyiniz. Ankete vereceğiniz samimi cevaplar, okullardaki disiplin sorunları hakkında bilimsel veriler elde edilmesine katkı sunacaktır.

Araştırmaya katkılarınızdan dolayı şimdiden içtenlikle teşekkür ederim.

Mustafa KARADAĞLI
Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ABD
Tel: 0505 482 61 32

BÖLÜM I. Kişisel Bilgiler: Lütfen durumunuza uygun olan seçeneği (x) işareti ile işaretleyiniz.

CİNSİYETİNİZ : ☐ Kadın ☐ Erkek

MEZUNİYET DURUMU: ☐ Lisans ☐ Lisansüstü (Yüksek lisans/Doktora)

KIDEM YILINIZ: ☐ 0-1 Yıl ☐ 2-5 Yıl ☐ 6-10 Yıl ☐ 11-15 Yıl ☐ 16-20 ☐ 21 ve Üzeri

OKUL TÜRÜ : ☐ Genel Lise (Anadolu L) ☐ Fen Lisesi ☐ Mesleki ve Tek. Lise ☐ İmam Hatip Lisesi

OKUL ÖĞRENCİ SAYISI: ☐ 0-500 ☐ 501-1000 ☐ 1001 ve Üzeri

	Bölüm II. **Aşağıdaki maddeler okulda yaşanılan disiplin problemlerinin nedenlerini belirleme amaçlıdır. Bu maddelerde belirtilen ifadelere ne düzeyde katıldığınızı belirtmek üzere ilgili seçeneği (x) ile işaretleyiniz.**	Tamamen Etkilidir	Çoğunlukla Etkilidir	Orta Düzeyde Etkilidir	Kısmen Etkilidir	Hiç Etkili Değildir
		5	4	3	2	1
1.	Öğretmenlerin öğrencilere karşı önyargılı tutum ve davranışlar sergilemesi	( )	( )	( )	( )	( )
2.	Öğretmenlerin dersi anlatmadaki yetersizliği	( )	( )	( )	( )	( )
3.	Öğretmenlerin okul ve sınıf disiplinini sağlama yaklaşımlarının tutarsızlık göstermesi	( )	( )	( )	( )	( )
4.	Öğretmenlerin öğrencilerle arasındaki mesafeyi ayarlayamaması	( )	( )	( )	( )	( )
5.	Öğretmenlerin derste otoriteyi sağlamada yetersiz olması	( )	( )	( )	( )	( )
6.	Öğretmenlerin sıkça ders dışı konulara yönelmesi	( )	( )	( )	( )	( )
7.	Öğretmenlerin nöbet vb. sorumluluklarını yerine getirmemesi	( )	( )	( )	( )	( )
8.	Öğretmenlerin aşırı baskıcı olması	( )	( )	( )	( )	( )
9.	Okuldaki disiplin sorunlarının önemsenmemesi	( )	( )	( )	( )	( )
10.	Disiplin yönetmeliğinin uygulanması noktasında tutarsızlıkların olması	( )	( )	( )	( )	( )
11.	Okul yöneticilerinin okul disiplinini sağlama konusunda yetersizliği	( )	( )	( )	( )	( )
12.	Küçük problemlerin ciddiye alınmaması	( )	( )	( )	( )	( )
13.	Okul güvenliğinin tam olarak sağlanmaması	( )	( )	( )	( )	( )
14.	Ailelerin okul ile bağlarının yetersiz olması	( )	( )	( )	( )	( )
15.	Ailenin öğrenciye ilgisizliği; öğrencinin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılayamaması	( )	( )	( )	( )	( )
16.	Ailelerin okula ve öğretmene karşı olumsuz tutumları	( )	( )	( )	( )	( )
17.	Disiplin konusunda ailenin bilgi sahibi olmaması	( )	( )	( )	( )	( )
18.	Öğrencilerin dinlenme aralarının yetersiz olması	( )	( )	( )	( )	( )
19.	Öğrenci başarısını değerlendirmede kullanılan ölçütlerin yetersizliği	( )	( )	( )	( )	( )
20.	Öğretim programının öğrencinin ilgi ve gereksinimini dikkate almaması	( )	( )	( )	( )	( )
21.	Okul binasının, bölümlerinin ve bahçenin yetersizliği	( )	( )	( )	( )	( )
22.	Okuldaki sosyal, kültürel ve eğitsel etkinliklerin yetersizliği	( )	( )	( )	( )	( )
23.	Öğrencilerin akademik başarıyı önememeleri	( )	( )	( )	( )	( )
24	Öğrencilerin akademik başarılarının düşük oluşu	( )	( )	( )	( )	( )
25.	Sınıf geçme sisteminin değişmesi ile öğretmenin ve dersin önemsiz hale gelmesi	( )	( )	( )	( )	( )
26.	Kız ve erkek öğrenciler arası duygusal ilişkiler	( )	( )	( )	( )	( )
27.	Okula ve arkadaş çevresine uyum sağlayamama	( )	( )	( )	( )	( )
28.	Öğrencilerin okula özgürce hareket etme isteği ve kurallara uymaması	( )	( )	( )	( )	( )
29.	Arkadaş çevresinin öğrenci davranışına olumsuz etkisi	( )	( )	( )	( )	( )

EK-2 OKULLARDA YAŞANAN DİSİPLİN PROBLEMLERİNİN NEDENLERİ ÖLÇEĞİ

OKULLARDA YAŞANAN DİSİPLİN PROBLEMLERİNİN NEDENLERİ ÖLÇEĞİ
(Öğrenci Formu)

Sevgili Öğrencilerim,

Bu araştırmanın amacı, okullarda yaşanan disiplin problemlerinin nedenlerini ortaya koymaktır. İlk bölüm, sizinle ilgili bazı kişisel bilgileri içermektedir. İkinci bölümde ise konu ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Lütfen bilgi toplama aracında yer alan ifadelere ilişkin düşüncelerinizi uygun seçenekler üzerinde işaretleyiniz. Vereceğinizi bilgiler, bilimsel araştırmalar dışında hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Anketteki her soruyu işaretlemeniz ve ankete **İSİM YAZMAMANIZ** önemle rica olunur.

Araştırmaya katkılarınızdan dolayı şimdiden içtenlikle teşekkür ederim.

Mustafa KARADAĞLI
Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi
Tel: 0505 482 61 32

BÖLÜM I. Kişisel Bilgiler: Lütfen durumunuza uygun olan seçeneği (x) işareti ile işaretleyiniz.

CİNSİYETİNİZ : ☐ Kız ☐ Erkek

SINIFINIZ : ☐ 9. Sınıf ☐ 10. Sınıf ☐ 11. Sınıf ☐ 12. Sınıf

OKUL TÜRÜ : ☐ Genel Lise (Anadolu) ☐ Fen Lisesi ☐ Mesleki ve T. Lisesi ☐ İmam Hatip Lisesi

BİR YILDA OKUDUĞU KİTAP SAYISI: ☐ 1 ☐ 2- 5 ☐ 6 ve Üstü

AİLENİZİN AYLIK GELİRİ : ☐ 0-2020 TL ☐ 2021-3500 ☐ 3501 ve Üstü

	Bölüm II. **Aşağıdaki maddeler okulda yaşanılan disiplin problemlerinin nedenlerini belirleme amaçlıdır. Bu maddelerde belirtilen ifadelere ne düzeyde katıldığınızı belirtmek üzere ilgili seçeneği (x) ile işaretleyiniz.**	**Tamamen Etkilidir**	**Çoğunlukla Etkilidir**	**Orta Düzeyde Etkilidir**	**Kısmen Etkilidir**	**Hiç Etkili Değildir**
		5	**4**	**3**	**2**	**1**
1.	Öğretmenlerin öğrencilere karşı önyargılı tutum ve davranışlar sergilemesi	( )	( )	( )	( )	( )
2.	Öğretmenlerin dersi anlatmadaki yetersizliği	( )	( )	( )	( )	( )
3.	Öğretmenlerin okul ve sınıf disiplinini sağlama yaklaşımlarının tutarsızlık göstermesi	( )	( )	( )	( )	( )
4.	Öğretmenlerin öğrencilerle arasındaki mesafeyi ayarlayamaması	( )	( )	( )	( )	( )
5.	Öğretmenlerin derste otoriteyi sağlamada yetersiz olması	( )	( )	( )	( )	( )
6.	Öğretmenlerin sıkça ders dışı konulara yönelmesi	( )	( )	( )	( )	( )
7.	Öğretmenlerin nöbet vb. sorumluluklarını yerine getirmemesi	( )	( )	( )	( )	( )
8.	Öğretmenlerin aşırı baskıcı olması	( )	( )	( )	( )	( )
9.	Okuldaki disiplin sorunlarının önemsenmemesi	( )	( )	( )	( )	( )
10.	Disiplin yönetmeliğinin uygulanması noktasında tutarsızlıkların olması	( )	( )	( )	( )	( )
11.	Okul yöneticilerinin okul disiplinini sağlama konusunda yetersizliği	( )	( )	( )	( )	( )
12.	Küçük problemlerin ciddiye alınmaması	( )	( )	( )	( )	( )
13.	Okul güvenliğinin tam olarak sağlanmaması	( )	( )	( )	( )	( )
14.	Ailelerin okul ile bağlarının yetersiz olması	( )	( )	( )	( )	( )
15.	Ailenin öğrenciye ilgisizliği; öğrencinin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılayamaması	( )	( )	( )	( )	( )
16.	Ailelerin okula ve öğretmene karşı olumsuz tutumları	( )	( )	( )	( )	( )
17.	Disiplin konusunda ailenin bilgi sahibi olmaması	( )	( )	( )	( )	( )
18.	Öğrencilerin dinlenme aralarının yetersiz olması	( )	( )	( )	( )	( )
19.	Öğrenci başarısını değerlendirmede kullanılan ölçütlerin yetersizliği	( )	( )	( )	( )	( )
20.	Öğretim programının öğrencinin ilgi ve gereksinimini dikkate almaması	( )	( )	( )	( )	( )
21.	Okul binasının, bölümlerinin ve bahçenin yetersizliği	( )	( )	( )	( )	( )
22.	Okuldaki sosyal, kültürel ve eğitsel etkinliklerin yetersizliği	( )	( )	( )	( )	( )
23.	Öğrencilerin akademik başarıyı önemsememeleri	( )	( )	( )	( )	( )
24	Öğrencilerin akademik başarılarının düşük oluşu	( )	( )	( )	( )	( )
25.	Sınıf geçme sisteminin değişmesi ile öğretmenin ve dersin önemsiz hale gelmesi	( )	( )	( )	( )	( )
26.	Kız ve erkek öğrenciler arası duygusal ilişkiler	( )	( )	( )	( )	( )
27.	Okula ve arkadaş çevresine uyum sağlayamama	( )	( )	( )	( )	( )
28.	Öğrencilerin okula özgürce hareket etme isteği ve kurallara uymaması	( )	( )	( )	( )	( )
29.	Arkadaş çevresinin öğrenci davranışına olumsuz etkisi	( )	( )	( )	( )	( )

EK-3 MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ÖLÇEK UYGLAMA İZNİ

T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı: 26292541-44-E.22034432 19.11.2018
Konu: Anket Çalışması

HARRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: 12.11.2018 tarih ve 9885 sayılı yazınız.

Üniversitenizin Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencilerinin tezleri ile ilgili anket çalışmaları ve uygulanmasına ilişkin ilgi yazı ve ekleri değerlendirilmiş olup,

Söz konusu ilgi yazınızda belirtilen yüksek lisans öğrencisi Mustafa KARADAĞLI'nın ***"Ortaöğretim Kurumlarında Yaşanan Disiplin Problemlerinin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi"*** adlı tez çalışması için yapacağı anket uygulaması, sonucunun Müdürlüğümüzce paylaşılması ve anket çalışmalarının eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmadan gönüllülük esasına dayalı olarak yapılmasında herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Erdal ŞEKERCİOĞLU
İl Milli Eğitim Müdür V.

Adres: Hamidiye Mah. Necmettin Cevheri Caddesi. Harran Üniv. Yanı
No: 20 Haliliye/Şanlıurfa
Elektronik Ağ:
e-posta: arge63@meb.gov. tr

Bilgi için
Tel: 0(414) 2806357
Faks: 0 (414) 2806399

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 538c-a438-3837-bd55-1ee0 kodu ile teyit edilebilir.

EK-4 FATİH PEHLİVAN ÖLÇEK UYGULAMA İZNİ

HARRAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

18.03.2020

Enstitünüzün 175215009 numaralı öğrencisi Mustafa KARADAĞLI'nın Doç. Dr. Mehmet Emin USTA danışmanlığında yürüttüğü **"Ortaöğretim Kurumlarında Yaşanan Disiplin Problemlerinin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi"** adlı yüksek lisans tezinde, tarafımdan geliştirilmiş olan **"Okullarda Yaşanan Disiplin Problemlerinin Nedenleri Ölçeği"nin** (Öğretmen ve Öğrenciler için) kullanılmasına izin veriyorum.

ÖLÇEK SAHİBİNİN;

UNVANI : Dr

ADI SOYADI:Fatih PEHLİVAN

VARSA KURUM MÜHRÜ / İSİM KAŞESİ

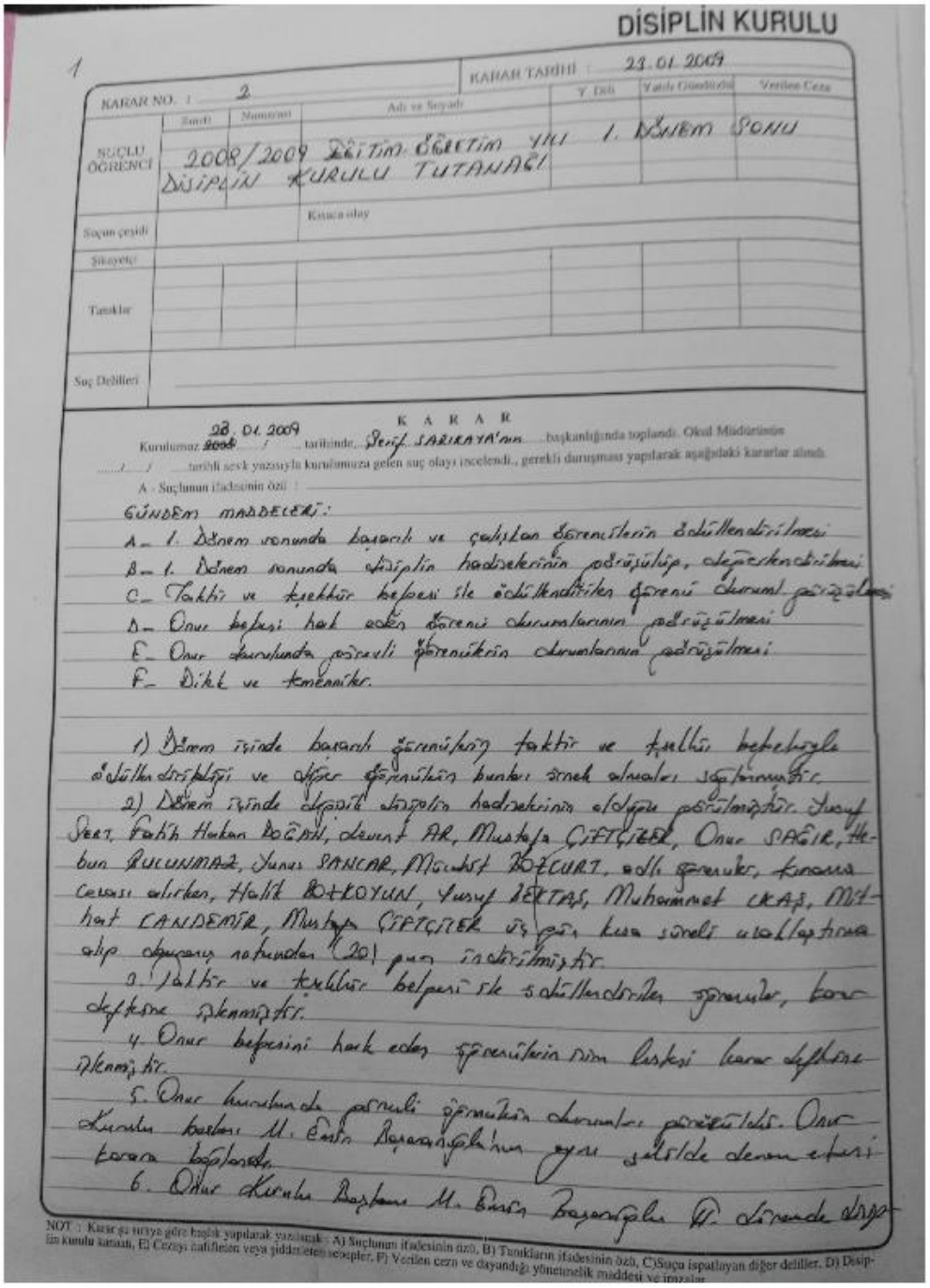
İMZA

İŞ ADRESİ: İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu

TELEFON:05054507194

E-POSTA:fatihpehlivan@yahoo.com

EK-5 DİSİPLİN KURULU TOPLANTI KARAR ÖRNEĞİ



DİSİPLİN KURULU

1

KARAR NO. : 2 KARAR TARİHİ : 23.01.2009

	Sınıfı	Numarası	Adı ve Soyadı	Y. Dili	Yatılı Gündüzlü	Verilen Ceza
SUÇLU ÖĞRENCİ			2008/2009 Eğitim-Öğretim Yılı 1. Dönem Sonu Disiplin Kurulu Tutanağı			

Suçun çeşidi: Kısaca olay:

Şikayetçi:

Tanıklar:

Suç Delilleri:

28.01.2009 K A R A R

Kurulumuz 2008 / / tarihinde, Şerif SARIKAYA'nın başkanlığında toplandı. Okul Müdürlüğün / / tarihli sevk yazısıyla kurulumuza gelen suç olayı incelendi., gerekli duruşması yapılarak aşağıdaki kararlar alındı.

A - Suçlunun ifadesinin özü :

GÜNDEM MADDELERİ:

A- 1. Dönem sonunda başarılı ve çalışkan öğrencilerin ödüllendirilmesi

B- 1. Dönem sonunda disiplin hadiselerinin görüşülüp, değerlendirilmesi

C- Takdir ve teşekkür belgesi ile ödüllendirilen öğrenci durumlarının görüşülmesi

D- Onur belgesi hak eden öğrenci durumlarının görüşülmesi

E- Onur kurulunda görevli öğrencilerin durumlarının görüşülmesi

F- Dilek ve temenniler.

1) Dönem içinde başarılı öğrencilere takdir ve teşekkür belgesiyle ödüllendirilmesi ve diğer öğrencilere bunları örnek almaları söylenmiştir.

2) Dönem içinde disiplin hadiselerinin oluşup görüşülmüştür. Yusuf Seçil, Fatih Hakan DOĞAN, Ahmet AR, Mustafa ÇİFTÇİLER, Onur SAĞIR, Hüseyin BULUNMAZ, Yunus SANCAR, Mücahit BÖLÜKBAŞI, adli görevler, kınama cezası alırken, Halil BOTKOYUN, Yusuf BEKTAŞ, Muhammet UKAŞ, Mithat CANDEMİR, Mustafa ÇİFTÇİLER üç gün kısa süreli uzaklaştırma alıp okuryazarlık sınavından (20) puan indirilmiştir.

3. Takdir ve teşekkür belgesiyle ödüllendirilen öğrenciler, karar defterine işlenmiştir.

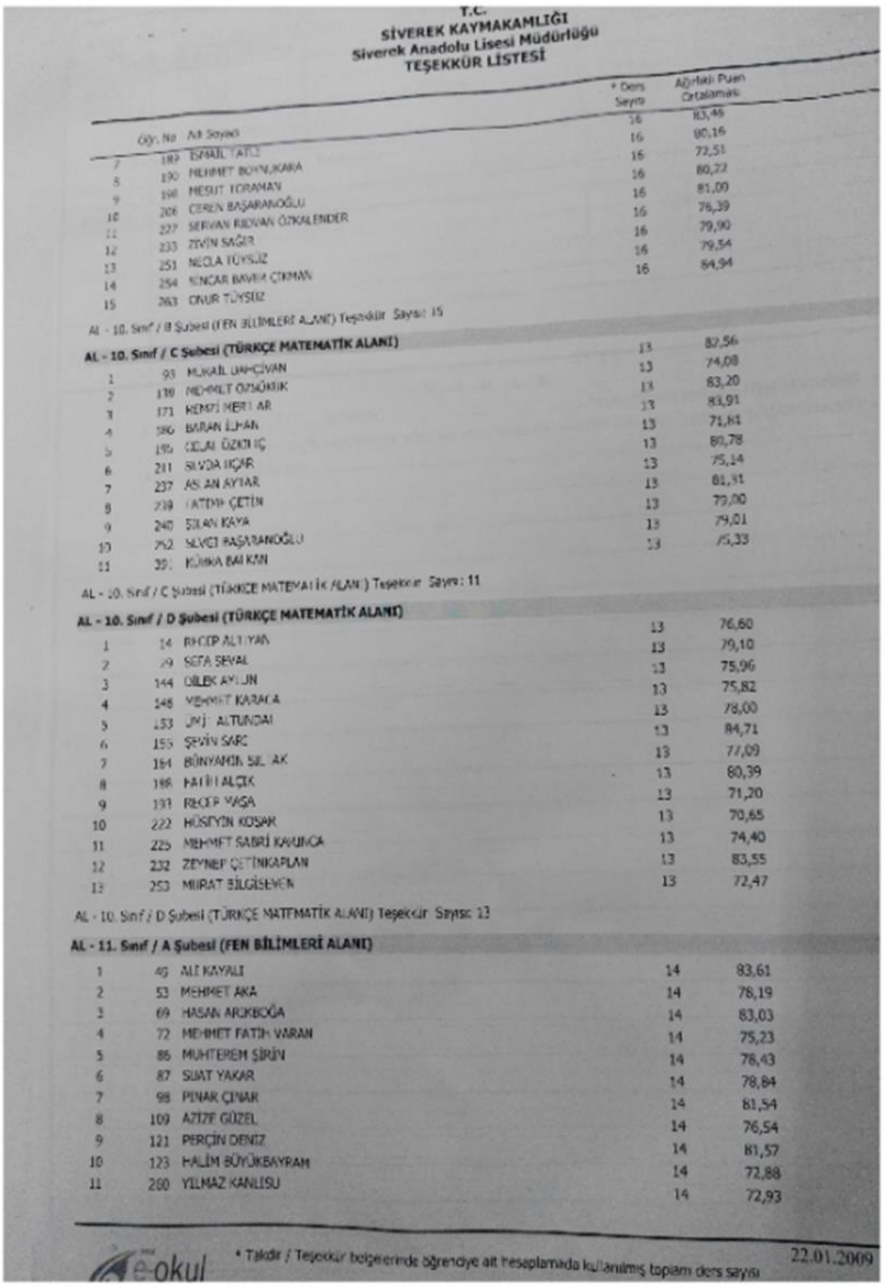
4. Onur belgesini hak eden öğrencilerin isim listesi karar defterine işlenmiştir.

5. Onur kurulunda görevli öğrencilerin durumları görüşüldü. Onur Kurulu başkanı M. Emin Başaranoğlu'nun yeni şartlarda devam etmesi kararına bağlandı.

6. Onur Kurulu Başkanı M. Emin Başaranoğlu'nun görevinden diğer

NOT : Karar şu sıraya göre başlık yapılarak yazılmalı: A) Suçlunun ifadesinin özü, B) Tanıkların ifadesinin özü, C)Suçu ispatlayan diğer deliller, D) Disiplin kurulu kararı, E) Cezayı nafiledeyen veya giderleten sebepler, F) Verilen ceza ve dayandığı yönetmelik maddesi ve imzalar

EK-6 DİSİPLİN KURULU KARAR ÖRNEĞİ



T.C.
SİVEREK KAYMAKAMLIĞI
Siverek Anadolu Lisesi Müdürlüğü
TEŞEKKÜR LİSTESİ

	Öğr. No	Adı Soyadı	* Ders Sayısı	Ağırlıklı Puan Ortalaması
7	182	İSMAİL TATLI	16	83,46
8	190	MEHMET BOYNUKARA	16	90,16
9	198	NESUT TORAMAN	16	72,51
10	206	CEREN BAŞARANOĞLU	16	80,22
11	227	SERVAN RIDVAN ÖZKALENDER	16	81,00
12	233	ZEYİN SAĞER	16	76,39
13	251	NECLA TÜYSÜZ	16	79,90
14	254	SİNCAR BAHRİ ÇİKMAN	16	79,54
15	263	ONUR TÜYSÜZ	16	84,94

AL - 10. Sınıf / B Şubesi (FEN BİLİMLERİ ALANI) Teşekkür Sayısı: 15

AL - 10. Sınıf / C Şubesi (TÜRKÇE MATEMATİK ALANI)

1	93	MİKAİL DAHCİVAN	13	82,56
2	139	MEHMET ÖZSÖKTÜK	13	74,08
3	171	KEMİ HEBİ AR	13	83,20
4	186	BARAN İLHAN	13	83,91
5	195	CELAL ÜZKOÇ	13	71,81
6	211	SEVDA IÇAR	13	80,78
7	237	ASLAN AYTAR	13	75,14
8	239	FATİH ÇETİN	13	81,31
9	240	EDAN KAYA	13	79,00
10	252	SEVİCİ BAŞARANOĞLU	13	79,01
11	261	KÜBRA BALKAN	13	75,33

AL - 10. Sınıf / C Şubesi (TÜRKÇE MATEMATİK ALANI) Teşekkür Sayısı: 11

AL - 10. Sınıf / D Şubesi (TÜRKÇE MATEMATİK ALANI)

1	14	RECEP ALTUN	13	76,60
2	29	SEDA SEVAL	13	79,10
3	144	GÜLEK AYDIN	13	75,96
4	148	MEHMET KARACA	13	75,82
5	153	ŞİMŞİ ALTUNDAL	13	78,00
6	155	ŞEVİN SARI	13	84,71
7	184	BÜNYAMİN SELÇUK	13	77,09
8	188	HATİBİ ALÇIK	13	80,39
9	193	RECEP YAŞA	13	71,20
10	222	HÜSEYİN KOŞAR	13	70,65
11	225	MEHMET SABRİ KAYUNCA	13	74,40
12	232	ZEYNEP ÇETİNKAPLAN	13	83,55
13	253	MURAT BİLGİSEVEN	13	72,47

AL - 10. Sınıf / D Şubesi (TÜRKÇE MATEMATİK ALANI) Teşekkür Sayısı: 13

AL - 11. Sınıf / A Şubesi (FEN BİLİMLERİ ALANI)

1	45	ALİ KAYALI	14	83,61
2	53	MEHMET AKA	14	78,19
3	69	HASAN ARIKBOĞA	14	83,03
4	72	MEHMET FATİH VARAN	14	75,23
5	86	MUHTEREM ŞİRİN	14	78,43
6	87	SUAT YAKAR	14	78,84
7	98	PINAR ÇINAR	14	81,54
8	109	AZİZE GÜZEL	14	76,54
9	121	PERÇİN DENİZ	14	81,57
10	123	HALİM BÜYÜKBAYRAM	14	72,88
11	260	YILMAZ KANLISU	14	72,93

e-okul

* Takdir / Teşekkür belgelerinde öğrenciye ait hesaplamada kullanılmış toplam ders sayısı

22.01.2009