

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

ÖĞRETMENLERİN YAŞAM STİLLERİ İLE SINIF İÇİ DİSİPLİN
YÖNTEMLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TURGAY BİNGÖL

BALIKESİR, 2022

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

ÖĞRETMENLERİN YAŞAM STİLLERİ İLE SINIF İÇİ DİSİPLİN
YÖNTEMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TURGAY BİNGÖL

TEZ DANIŞMANI

DOÇ. DR. FAHRİ SEZER

BALIKESİR, 2022

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda 2018125007 numaralı Turgay Bingöl'ün hazırladığı "Öğretmenlerin Yaşam Stilleri İle Sınıf İçi Disiplin Yöntemlerinin İncelenmesi" konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 27.05.2022 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/OY ÇOKLUĞU ile karar verilmiştir.

Üye (Başkan) Doç. Dr. Erhan TUNÇ İmza

Üye (Danışman) Doç. Dr. Fahri SEZER İmza

Üye Dr. Öğr. Üyesi Mehmet A. ERDENER İmza

.../.../...

Enstitü Onayı

ETİK BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,

Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,

Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,

Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,

Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

.../.../20...

İmza

Turgay BİNGÖL

ÖNSÖZ

Bireylerin etkileşim içinde olduğu tüm iletişim unsurları doğduğu andan itibaren belirlenmekte olup bütün yaşamları boyunca yaşam stillerinin belirlenmesine neden olmaktadır. Bireylerin göstermiş oldukları davranışlar yaşam stiline etkisindedir. Öğretmenlik sürekli insan ile iletişim halinde olmayı etkili kılan bir meslek olup benimsemiş oldukları yaşam stilleri, öğretmenlerin sınıf içindeki davranışlarını, öğrenciler ve diğer öğretmenler ile olan ilişkilerini etkilemektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin sınıf içinde öğrenciye dönük sergiledikleri disiplin yöntemlerinin onların yaşam stillerine göre şekillenip şekillenmediği ve öğretmenlerin yaşam stiline çoğunlukla ne tür sınıf içi disiplin yöntemi sergilemeye etki ettiği belirlenmek istenmiştir.

Lisansüstü eğitim sürecinde mesleki, akademik alanda gelişimi sağlayan, edindiğim bilgileri uygulamaya dönüştürme fırsatı veren, bilgi ve deneyimlerini paylaşan, bana rehberlik eden ve bu araştırmanın gerçekleşmesinde desteğini esirgemeyen, tez danışmanım değerli hocam Doç. Dr. Fahri SEZER' e teşekkürü borç bilirim.

Ders aşamasındaki katkılarından dolayı kıymetli hocam Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ, Doç. Dr. Sümer AKTAN ve Doç. Dr. İsa Yücel İŞGÖR'e teşekkür ederim.

Hayatımın her aşamasında yanımda olan, kişisel ve mesleki gelişimime katkı sağlayan, sevgi ve desteklerini esirgemeyen çok değerli anneme ve babama, hayatıma anlam katan, varlığından ilham aldığım oğlum Ahmet Yiğit BİNGÖL'e

En tükendiğim anlarda beni cesaretlendiren, her daim en yakın destekçim olan, görüş ve düşünceleri ile rehberlik eden çok değerli eşim Ümran BİNGÖL'e,

Sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

BALIKESİR, 2022

Turgay BİNGÖL

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN YAŞAM STİLLERİ İLE SINIF İÇİ DİSİPLİN YÖNTEMLERİNİN İNCELENMESİ

BİNGÖL, Turgay

Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Fahri SEZER

2022, 85 sayfa

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin sınıf içinde öğrenciyeye dönük sergiledikleri disiplin yöntemlerinin onların yaşam stillerine göre şekillenip şekillenmediğini saptamak ve öğretmenlerin yaşam stiline çoğunlukla ne tür sınıf içi disiplin yöntemi sergilemeye etki ettiğini belirlemektir. Çalışma betimsel ve nitel yöntemler ile yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim- öğretim yılında İzmir il Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı özel ve resmi eğitim kurumlarında görev yapan 202 kadın 105 erkek olmak üzere toplam 307 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu”, “Disiplin Anketi” ve Yaşam Stilleri Envanteri” (Life Style Scale) olmak üzere üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Verilerin analizinde Statistic Packets For Social Sciences (SPSS) 22 paket programı kullanılarak t testi ve tek yönlü Varyans (Anova) Analizi kullanılmıştır. Nitel verilerin değerlendirilmesinde ise içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin demografik özelliklerinin sınıf içi disiplin yöntemlerini farklılaştırdığı saptanmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin yaşam stillerinin de öğrenciyeye disipline etmede belirleyici olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin eğitim ortamında öğrencilerle ilgili karşılaştığı baş edilmesi en zor öğrenci davranışlarının ise çoğunlukla küfür ve söz almadan konuşma olduğu, bu sorunların üstesinden gelmede ise ödül-ceza yöntemini kullandıkları belirlenmiştir. Son olarak öğretmenlerin öğrenciyeye disipline etmede çoğunlukla rehberlik servisinden destek aldıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yaşam Stili, Disiplin Yöntemleri, Öğretmen, Öğrenci.

ABSTRACT

EXAMINATION OF TEACHERS' LIFE STYLES AND IN-CLASS DISCIPLINE METHODS

BINGOL, Turgay

Master Thesis, Department of Guidance and Psychological Counseling

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Fahri SEZER

2022, 85 pages

The purpose of this research is to determine whether the discipline methods exhibited by teachers are shaped according to their lifestyles and to determine what kind of classroom discipline methods teachers' lifestyles mostly affect. The study was conducted with descriptive and qualitative methods. The sample of the research consists of a total of 307 teachers, 202 women and 105 men, who work in private and public education institutions affiliated to the Izmir Provincial Directorate of National Education in the 2020-2021 academic year. Three data collection tools were used to collect the data of the study: "Personal Information Form", "Disciplinary Questionnaire" and Life Style Inventory". In the analysis of the data, t-test and one-way Analysis of Variance (Anova) were used by using the Statistic Packets for Social Sciences (SPSS) 22 package program. In the analysis of qualitative data, content analysis was performed. According to the results of the research, it was determined that the demographic characteristics of the teachers differentiated the in-class discipline methods. However, it has been determined that the life styles of the teachers are also determinative in disciplining the students. It has been determined that the most difficult student behaviors that teachers encounter with students in the educational environment are mostly swearing and speaking without permission. It was determined that they used the reward-punishment method to overcome these problems. Finally, it was observed that teachers mostly stated that they received support from the guidance service in disciplining the student.

Keywords: Lifestyle, Disciplinary Methods, Teacher, Student.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
1.GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	10
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	11
1.6. Tanımlar	11
2.İLGİLİ ALANYAZIN.....	12
2.1. Kuramsal Çerçeve	12
2.1.1. Sınıf İçi Disiplin.....	12
2.1.1.1. Sınıf Yönetim Modelleri	13
2.1.1.2. Tepkisel Sınıf Yönetim Modeli.....	14
2.1.1.3. Önlemsel Sınıf Yönetim Modeli	15
2.1.1.4. Gelişimsel Sınıf Yönetim Modeli	15
2.1.1.5. Bütünsel Sınıf Yönetim Modeli	16
2.1.2. Disiplin.....	16
2.1.2.1. Disiplin Modelleri	18
2.1.2.2. Davranış Değiştirme Modeli (B. F. Skinner).....	19
2.1.2.3. Kounin Modeli	20
2.1.2.4. Canter Modeli	21
2.1.2.5. Glasser Modeli (Gerçeklik Terapisi).....	22
2.1.2.6. Dreikurs Modeli(Mantıksal Sonuç modeli)	23
2.1.2.7. Etkili Öğretmenlik Kuramı(Gordon Modeli).....	25
2.1.2.8.Ginott Modeli (Haim Ginott)	26

2.1.3. Yaşam Stilleri.....	27
2.1.3.1. Adler ve Yaşam Stilleri Kavramı	27
2.2. İlgili Araştırmalar	30
2.2.1. Sınıf İçi Disiplin Yöntemleri ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	30
2.2.2. Yaşam Stilleri ile İlgili Yapılan Çalışmalar	33
3. YÖNTEM.....	35
3.1. Araştırmanın Modeli	35
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	35
3.3. Veri Toplama Arac ve Teknikleri	37
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	37
3.3.2. Disiplin Anket Formu	37
3.3.3. Yaşam Stilleri Envanteri	37
3.4. Verilerin Toplanma Süreci.....	38
3.5. Verilerin Analizi.....	39
4. BULGULAR VE YORUMLAR	40
4.1. Öğretmenlerin Öğrenciyi Disipline Etme Davranışlarının Demografik Bilgilerine Göre Analizine İlişkin Bulgular	40
4.2. Öğretmenlerin Öğrenciyi Disipline Etmede Sergiledikleri Davranışlarının Yaşam Stillere Göre Analizine İlişkin Bulgular	47
4.3. Öğretmenlerin Öğrenciyi Disipline Etmede Sergiledikleri Davranışlarının Nitel Analizine İlişkin Bulgular	57
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	63
5.1. Sonuçlar	63
5.1.1. Öğretmenlerin Öğrenciyi Disipline Etme Davranışlarının Demografik Bilgilerine İlişkin Sonuçlar	62
5.1.2. Öğretmenlerin Öğrenciyi Disipline Etmede Sergiledikleri Davranışlarının Yaşam Stillere Göre Analizine İlişkin Bulgular.....	64
5.1.3. Öğretmenlerin Öğrenciyi Disipline Etmede Sergiledikleri Davranışlarının Nitel Analizine İlişkin Bulgular.....	66
5.2.Tartışma.....	67
5.3.Öneriler	70
KAYNAKÇA	73
EKLER.....	81
EK-1. Etik Kurul Onay Belgesi	81

EK-2. Araştırma İzin Belgesi	82
EK-3. Ölçek İzin Formu	83
EK-4. Bilgi Formu	84
EK-5. Disiplin Anket Formu	85
EK-6. Yaşam Stilleri Envanteri	86

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Örneklemeye İlişkin Betimsel Veriler	36
Tablo 2. Öğretmenlerin Öğrenciyi Disiplin Etme Konusunda Sergiledikleri Davranışlarının Cinsiyetleri Açısından Karşılaştırılması.....	40
Tablo 3. Öğretmenlerin Öğrenciyi Disiplin Etme Konusunda Sergiledikleri Davranışlarının Yaşları Açısından Karşılaştırılması.....	41
Tablo 4. Öğretmenlerin Öğrenciyi Disiplin Etme Konusunda Sergiledikleri Davranışlarının Eğitim Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması	43
Tablo 5. Öğretmenlerin Öğrenciyi Disiplin Etme Konusunda Sergiledikleri Davranışlarının Mesleki Kıdemleri Açısından Karşılaştırılması	45
Tablo 6. Öğretmenlerin Öğrenciyi Disiplin Etme Konusunda Sergiledikleri Davranışlarının Sınıftaki Öğrenci Sayısı Açısından Karşılaştırılması.....	46
Tablo 7. Disiplin Anketi Birinci Maddeye Verilen Cevapların Öğretmenlerin Yaşam Stilleri Açısından Karşılaştırılması	48
Tablo 8. Disiplin Anketi İkinci Maddeye Verilen Cevapların Öğretmenlerin Yaşam Stilleri Açısından Karşılaştırılması	49
Tablo 9. Disiplin Anketi Üçüncü Maddeye Verilen Cevapların Öğretmenlerin Yaşam Stilleri Açısından Karşılaştırılması	49
Tablo 10. Disiplin Anketi Dördüncü Maddeye Verilen Cevapların Öğretmenlerin Yaşam Stilleri Açısından Karşılaştırılması	50
Tablo 11. Disiplin Anketi Beşinci Maddeye Verilen Cevapların Öğretmenlerin Yaşam Stilleri Açısından Karşılaştırılması	51
Tablo 12. Disiplin Anketi Altıncı Maddeye Verilen Cevapların Öğretmenlerin Yaşam Stilleri Açısından Karşılaştırılması	51
Tablo 13. Disiplin Anketi Yedinci Maddeye Verilen Cevapların Öğretmenlerin Yaşam Stilleri Açısından Karşılaştırılması	52
Tablo 14. Disiplin Anketi Sekizinci Maddeye Verilen Cevapların Öğretmenlerin Yaşam Stilleri Açısından Karşılaştırılması	53
Tablo 15. Disiplin Anketi Dokuzuncu Maddeye Verilen Cevapların Öğretmenlerin Yaşam Stilleri Açısından Karşılaştırılması	53
Tablo 16. Disiplin Anketi Onuncu Maddeye Verilen Cevapların Öğretmenlerin Yaşam Stilleri Açısından Karşılaştırılması	54

Tablo 17. Disiplin Anketi On Birinci Maddeye Verilen Cevapların Öğretmenlerin Yaşam Stilleri Açısından Karşılaştırılması	55
Tablo 18. Disiplin Anketi On İkinci Maddeye Verilen Cevapların Öğretmenlerin Yaşam Stilleri Açısından Karşılaştırılması	55
Tablo 19. Disiplin Anketi On Üçüncü Maddeye Verilen Cevapların Öğretmenlerin Yaşam Stilleri Açısından Karşılaştırılması	56
Tablo 20. Disiplin Anketi On Dördüncü Maddeye Verilen Cevapların Öğretmenlerin Yaşam Stilleri Açısından Karşılaştırılması	57
Tablo 21. Öğretmenlerin Birinci Soruya İlişkin Cevaplarının Analizi	58
Tablo 22. Öğretmenlerin ikinci Soruya İlişkin Cevaplarının Analizi	59
Tablo 23. Öğretmenlerin üçüncü Soruya İlişkin Cevaplarının Analizi	59
Tablo 24. Öğretmenlerin Dördüncü Soruya İlişkin Cevaplarının Analizi	60
Tablo 25. Öğretmenlerin Ek Soruya İlişkin Cevaplarının Analizi	61

KISALTMALAR LİSTESİ

D1,2,3. : Disiplin Anketi Maddeleri

YSE : Yaşam Stilleri Envanteri

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, sayıtlara, sınırlılıklara, araştırmanın amacına ve önemine yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Eğitim; insanlık tarihi boyunca yaşamın her aşamasında hayatın önemli bir parçası olmuş ve tarihsel süreç boyunca farklı uygulama biçimleri ile günümüze kadar gelmiştir. Bu tarihsel gelişim sürecinde eğitim her dönemde insanlığın ihtiyaçlarının ve sosyal kültürel faktörlerin farklılaşmasının etkisi ile değişime uğramış ve yenilenmiştir. Tarihsel süreç boyunca eğitimde var olan bu değişim 21. Yüzyılın hızlı değişim ve gelişimine ayak uydurmak zorunda kalmıştır. Bu toplumsal değişimlere sağlıklı bir şekilde uyum sağlaması ve eğitimden tam anlamı ile faydalanmasının sağlamak için öğretmene ve öğrenciye düşen roller farklılaşmıştır. Bu değişim tek başına öğrencinin başarabileceği bir şey olmaktan çok çevresindekilerinin desteği ve katkısı ile gerçekleşir. Eğitimin “*Bireyin davranışlarında istendik yönde davranış değiştirme süreci*” olarak tanımlandığı (Ertürk, 1993) göz önüne alındığında öğrencinin bu değişimi gerçekleştirmesi için ona rehber olacak bireylerin desteğine ihtiyaç duyduğu daha net anlaşılacaktır. Daha da önemlisi bu değişim ve gelişim süreci bireyin yaşamı boyunca devam etmekte bu sürecin bir kısmı okullar vasıtası ile formal eğitim yolu ile gerçekleşmektedir. Okullularda da bu değişim ve gelişimin mimarları olan öğretmenlerde bu sürecin en önemli unsurlarıdır.

Bu önemli rolü nedeni ile öğretmenlik mesleği toplumda her daim dikkat çekici bir konumda yer almış ve hem öğrenci hem de veliler tarafından farklı değerler atfedilen bir konuma yerleşmiştir. Öğretmenin sınıf içinde not veren, sınıfı idare eden, disiplin sağlayan doğruyu, erdemi savunan ve aktaran rollerinin

yanında, öğretmen öğrenci danışmanı, yardımcı veli, güvenilir, meslektaş ve toplumsal katılımcı rolleri de vardır (Sezer, Erdener ve Tezci, 2019). Daha sayamadığımız birçok vasıfları nedeni ile öğretmen eğitim sürecinin vazgeçilmezi ve öğrenci için eğitim öğretim sürecinin başkahramanıdır. Bu önemli konumu nedeni ile milli eğitim sisteminde öğretmenlik mesleği açık bir şekilde tanımlanmış görev ve sorumlulukları belirlenmiştir.

Öğretmenler Millî Eğitim Bakanlığının belirlediği temel amaçlar doğrultusunda öğrencilere davranışlar kazandırmak ve eğitim öğretim sürecini tamamlamakla yükümlüdürler. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesinde; “*Öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği*” olarak tanımlanmaktadır. Buna bağlı olarak MEB’in öğretmenlerden temel beklentisi, Milli Eğitim Temel Kanununun 2.maddesinin 2. bendine “*Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek*” (1739 sayılı Milli Eğitim Temel kanunu m.2.) olarak belirlenmiştir. Belirtilen kriterler çerçevesinde öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencilerin sosyal, bilişsel duygusal ve akademik anlamda gelişmeleri için görevlerini yapmaları önemli bir husus olarak görülmektedir.

Eğitim sürecinin nihai amacı doğrultusunda beklenen değişimlerin gerçekleşebilmesi için, öğretmenlerin öncelikle olumlu bir sınıf ortamı hazırlaması, sürdürmesi ve yönetmesi gerekir. Çünkü sınıf, önceden belirlenen eğitsel amaçların gerçekleştirilmesi için yapılandırılmış eğitim ortamı olma özelliği taşımaktadır (Aydın, 2006).

Sınıf atmosferinde tüm bu amaçlara ulaşmak için görev yapan öğretmenler ister istemez olumsuz öğrenci davranışlarıyla karşı karşıya kalabilmektedirler. Olumsuz öğrenci davranışlarının artması ve öğretmenlerin bu olumsuz davranışlara farklı tepki göstermeleri eğitimde sınıf yönetimi sorununu ortaya çıkarmıştır. Sınıf yönetimi, öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenme ortamının, olanak ve süreçlerinin, kuralların sağlanması ve devam etmesi, zamanın etkili kullanılması, öğrencilerin sürece katıldığı sınıftaki tüm girdilerin ve insanların

yönetimidir (Başar, 2002). Bu sürecin sağlıklı bir şekilde yerine getirilebilmesi yeterli düzeyde yönetim becerilerine sahip olmayı gerekli kılar.

Öğretmenlerin sahip olduğu yönetim beceri düzeyleri, sınıf içinde karşılaştıkları olumsuz öğrenci davranışlarına karşı farklı tepkiler vermelerine etki eden önemli bir faktördür. Buda karşılaştıkları olumsuz öğrenci davranışlarıyla baş etmede farklı yöntemler kullanmalarına neden olmaktadır. Çünkü çok farklı sosyo-kültürel ortamlarda ve farklı aile çevresinden gelen öğrencilerin sınıf içinde farklı davranışlar sergilemeleri muhtemel bir sonuçtur. Tüm bu farklılıkları ile bir araya gelmiş öğrencilerin farklı beklentileri ortaya çıkacaktır. Öğretmenin vazifesi uygun yönetim becerileri sergileyerek ve bireysel farklılıklara önem vererek onları ortak bir amaca yönlendirmektir. Ancak bu durum baş etmesi kolay bir süreç değildir. Karşı karşıya kalınan birçok durum öğretmenin bazen kontrol altına almada alada zorlandığı davranışlarla baş başa kalmasına neden olabilmektedir. Bu durumda öğretmen yönetim becerileri ile sınıf içi disiplin becerilerini de sergilemek durumunda kalmaktadır.

Öğretmenlerin olumsuz öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasını önlemek ve kontrol etmek için kullandığı kararlı ve tutarlı davranış ya da tutumlara disiplin denir (Erdoğan, 2002). Ancak öğretmenlerin öğrencilerin davranışlarını kontrol etmede kullandıkları disiplin yöntemleri onlarda engellenmişlik ve davranışlarına sınırlama getirildiği için bu yöntemlere karşı direnme eğilimi gösterdikleri belirlenmiştir (Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007). Bu engellenmişlik hissi ise öğrencilerin disiplin sorunu yaratacak yeni davranışlarının artmasına neden olabilmekte ve bu süreç sonu olmayan bir döngüye dönüşme riski ortaya çıkarabilmektedir. Bunun sonucu olarak eğitim ortamında öğrencinin disipline edilmesi gereken davranışlarının artması ve farklılaşmasına bağlı olarak disiplin kavramı eğitimcilerin üzerinde yoğunlaştığı önemli hususlardan biri haline dönüşmüştür. Özellikle disiplin problemlerinin hangi çerçeveden incelenmesi gerektiği, kaynağın ne olduğunun bilinmesi hususları merak edilen önemli konuların başında yer almaktadır.

Çok farklı nedenlerden dolayı ortaya çıkabilecek disiplin problemlerinin biyolojik, çevresel, psiko-sosyal ve sosyokültürel faktörlerden kaynaklanabileceği ve bu açıdan incelenmesinin sorunun kaynağını anlamada işlevsel bir yöntem olacağı söylenebilir (Zabel ve Zabel, 1996'dan aktaran Okutan vd., 2017). Alan yazındaki çalışmalar yaş, cinsiyet, öğrencinin sınıftaki oturma sırası,

öğretmenlerin uyguladıkları sınıf içi eğitim aktiviteleri ve derste işlenen konuların disiplin problemlerinin ortaya çıkmasında etkili unsurlar olduğunu ortaya koymaktadır (Erdoğan vd., 2010).

Bu bulgudan hareketle öğrencilerin disiplin sorunlarının öğretim süreci üzerindeki etkisini en aza indirilmesinin öncelikle disiplin problemlerinin kaynaklarının neler olduğunun bilinmesine bağlı olduğu söylenebilir. Ortaya çıkan disiplin sorununun öğrenciden kaynaklı olması ve hangi durumlarda pekiştirildiğinin öğretmen tarafından anlaşılması sorunun önlenmesi ve çözülmesi için oldukça önemlidir. Ancak göz ardı edilmemesi gereken hususların başında disiplin sorunlarının ortaya çıkmasına etki eden faktörlerin önlenmesinde bazı görev ve sorumluluklar öğretmenlere ait iken bazıları ise öğretmenlerin sorumluluğu dışında kaldığının da göz ardı edilmemesi gerekmektedir (Aktaş, 2019). Çünkü yapılan çalışmalarda sınıf içinde istenmeyen öğrenci davranışların nedenlerinin aile ve öğrenci kaynaklı olmak üzere iki ana başlık altında toplandığı ve bunların içinde en önemli kaynağın ise aile kaynaklı sorunlar olduğu ifade edilmektedir (Weishew ve Peng, 1993; Atıcı, 2007). Bu açıdan değerlendirildiğinde aileden kaynaklı problemlerde öğretmenin tek başına soruna çözüm bulmasının mümkün olmadığı, ailenin de sürece mutlak manada müdahil olmasının zorunlu olduğu söylenebilir. Ancak öğretmenin hem öğrencilerine hem de ailelere karşı rehberlik hizmetleri bağlamındaki sorumlulukları düşünüldüğünde öğretmene düşen görevlerin de önemli olduğunun belirtilmesi gerekmektedir.

Bu çerçeveden bakıldığında öğretmen tarafından fark edilen sınıf içi disiplin sorunlarının çözümünde öğretmenlerin kullandığı yöntem, teknik ve disiplin anlayışları ön plana çıkmaktadır. Çünkü her ne kadar disiplin problemi olan davranışların neler olduğunun çerçeveleri yönetmelikler ile belirlenmiş olsa da, problemlili davranışa dair öğretmenin yorumu veya algısı öğretmenden öğretmene farklılık gösterebilmektedir. Örneğin ortaokul ve liselerde görev yapan branş öğretmenlerinin aynı sınıflarda farklı disiplin problemleri ile karşılaşabildikleri veya A sınıfında derse giren bir öğretmen herhangi bir problem yaşamazken aynı sınıfta derse giren başka bir öğretmenin ciddi anlamda sınıf içi disiplin problemleri yaşayabildikleri görülmektedir (Tertemiz, 2009).

Sınıf içinde bazı öğrenci davranışları bir öğretmen tarafından olumsuz davranış olarak yorumlanırken başka bir öğretmen tarafından aynı davranışların normal olarak yorumlanması, öğretmenlerin durumu nasıl değerlendirdikleri ve

olayları, durumları nasıl yorumladıkları ile ilgili olabilir. Mesela bir öğrencinin sorulan soruya parmak kaldırarak cevap vermesi bir öğretmen tarafından çok önemli bir kural olarak algılanırken, aynı durum başka bir öğretmen tarafından öğrencinin kendini rahatça ifade etmesini engelleyen husus olarak değerlendirilebilir. Burada üzerinde durulması gereken önemli hususlardan biri de öğretmenlerin bu tür farklı tutum ve davranışları sergilemelerinde etkili olan faktörlerin neler olduğunun ortaya konmasıdır.

Bu farklılıkların ortaya çıkmasında en önemli unsurlardan biri öğretmenlerin sınıf yönetim profillerinin oluşmasına etki eden farklı psikolojik yapılarıdır. Bireyin çocukluk dönemindeki yaşantılarının onların gelecekteki davranışları üzerinde etkili olduğu birçok psikolojik danışma kuramında vurgulanmaktadır (Murdock, 2012; Tekinalp ve Terzi, 2013; Sharf, 2014). Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları disiplin olaylarına karşı tutum ve algılarının farklılık göstermesinin önemli nedenlerinden birinin de çocukluk çağında edindikleri psikolojik altyapıları olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin hem öğretim sürecinde hem de normal yaşamlarında ortaya çıkan anksiyete, duygusal yoğunluk ve tükenmişlik düzeylerinin onların sınıf yönetim süreçlerini etkilediği yapılan çalışmalarda ortaya konulmuştur (Sezer, Aktan, Tezci, Erdener, 2017). Bu psikolojik faktörlerin yanı sıra bireyin çocukluk döneminde şekillenen yaşam stillerinin de etkili olduğu düşünülmektedir.

Yaşam stili bireyin değer yargılarını, ilgilerini, düşünsel yeteneklerini, algısal tepkilerini, hayallerini, yeme içme gibi fiziksel ihtiyaçlarını ve cinsel davranış alışkanlıklarını belirleyen bir olgudur (Shulman ve Mosak, 2015). Yaşam stilleri kavramını ilk olarak ele alan Alfred Adler'e göre bu olgu bireyin yaşamının ilk altı yılında geçirdiği yaşantılar neticesinde şekillenmektedir (Özpolat, 2011). Adler; bireyin kişilik gelişiminin, toplumsal yaşamla etkileşiminin ve ilişkisinin bir sonucu olarak oluştuğunu savunmuştur. Toplumsal yaşamın getirdiği zorlukların sonucunda kişilik ve davranışlar şekillenir. Ona göre kişiliğin gelişimi insanların kişilerarası ilişkileri ve toplumsal ilişkilerine bağlıdır (Eker, 2012).

Toplumsal süreç içinde bireylerin yaşam amaçlarına ulaşmak için izledikleri yol, çevresindekilere karşı tutum ve davranışlarını ve benlik algılarını içermekte (Hjelle ve Ziegler, 1981), bu da oluşmuş olan yaşam stiline ürün olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü Adler bireyin çocukluğundan altı yaşına

kadar, geçirdiği yaşantıların oluşturduğu yaşam stillerinin onun sonraki yaşantılarındaki davranışlarının ve tepkilerinin belirleyicisi olduğunu vurgulamaktadır. Deneyimlerimiz bu yaşam stilinin oluşturduğu şemalarla şekillenmekte bunlarda sergileyeceğimiz birçok tutum ve algıyı etkilemektedir.

Adler'e göre bireylerin geçirdikleri bu yaşantıların onlarda bıraktığı izlere bağlı olarak meydana gelen yaşam stiline de beş boyutu bulunmaktadır. Bu yaşam stilleri kontrol odaklı, memnuniyet odaklı, mükemmeliyet odaklı, benlik saygısı odaklı ve beklenti odaklı olarak ifade edilmiştir (Kern ve Cummins, 1996).

Bireylerin sahip oldukları bu beş yaşam stiline ilişkin olarak Kern ve Cummins, (1996) şu açıklamayı yapmışlardır. Kontrol odaklı yaşam stiline sahip bireylerin yaşamlarında ve çevrelerinde daha çok etkili, güçlü, yöneten, ikna edici ve fikirlerinden dönmeyen bireyler oldukları, mükemmeliyet odaklı yaşam stiline sahip bireylerin ise yaşamlarında yaptıkları her işin mükemmel olması için çaba sarf ettikleri belirtilmiştir. Memnuniyet odaklı yaşam stiline sahip olanların, yaşamlarında çevrelerindeki insanlara karşı aşırı duyarlı olup iletişime girdikleri kişileri kırmaktan ya da incitmekten kaçınan, arkadaş canlısı, sosyal, içten ve sadık bireyler olduğu, benlik odaklı yaşam stiline sahip bireylerin yaşamlarında önceden davranışları kestirilemeyen, daha çok yaşamlarında olumsuz bakış açısına sahip, yaşama karşı cesarettten yoksun, kendi fikirlerini ifade edemeyen bireyler olduğu vurgulanmaktadır. Beklenti odaklı yaşam stiline sahip olan bireylerin ise yaşamlarında, alışkan, rekabetçi, hırslı olan, kendi kişisel hedeflerine ulaşmak için çaba sarf eden ve bu hedefler doğrultusunda yaşamlarına ilişkin beklentileri olanlar kişiler oldukları vurgulanmaktadır.

Doğduğu andan itibaren bireyin etkileşim içinde olduğu tüm iletişim unsurları (ebeveynleri, iletişim araçları, teknoloji vs.) ocukluk dönemi sonuna kadar onun ilerde benimseyeceği yaşam stilini belirlemekte ve yaşamı boyunca birçok tercihinin şekillenmesinde etkili olmaktadır. Hatta bu etkinin bireylerin internet kullanım alışkanlıkları ve interneti kullanım amaçları üzerinde bile etkili olduğu tespit edilmiştir (Sezer ve İşgör, 2017). Öğretmen adayları üzerinde yapılan diğer bir çalışmada yaşamlarında kontrol, mükemmeliyet, memnuniyet, beklenti ve benlik saygısı odaklı yaşam stilleri yüksek olan bireylerin öz düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin de yüksek olduğu saptanmıştır (Tezci, Sezer, Aktan ve Grgan, 2016). Bu bulgulardan hareketle

bireyin yaşam stillinin onun birçok psikolojik özellikleri ile ilişkili olabileceği söylenebilir.

Bu psikolojik özelliklerin bir yansıması olarak bireyin yaşam stiline onun meslek seçimiyle de bağlantılı olduğu ve meslek seçiminin bireyin yaşam stilini yansıttığı söylenebilir (Astrauskaite ve Kern, 2011). Öğretmenlik mesleği sürekli öğrenci ile iletişim halinde olmayı gerekli kılan bir meslek olup psikolojik sağlamlık düzeyinin mesleğin icrasında gerekli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin yeterli kontrol mekanizmasına sahip olmamaları durumunda sınıf içi disiplini sağlamada istenmedik yollara başvurmaları problemlili öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasına da yol açabilir. Öğretmenin sahip olduğu yaşam stiline bu psikolojik yeterlikleri sergilemede etkili olup olmadığının bilinmesi sınıf için sağlıklı bir iklim oluşturmada önleyici tedbirlerin alınmasında fayda sağlayacaktır.

Bu bağlamda bireylerin yaşamı algılama tarzları olarak değerlendirilebilecek olan yaşam stillerinin, öğretmenlerin sınıftaki davranışları, öğrenciler ile olan ilişkileri, okuldaki diğer öğretmenler ile olan etkileşimleri gibi öğretim sürecindeki etkili değişkenlerin çoğu ile ilişkili olduğu ileri sürülebilir. Aynı zamanda öğretmenin öğrenci davranışlarını kontrol etmede kullandığı sınıf içi disiplin yöntemlerindeki tutumunun da yaşam stilleri açısından ele alınması sağlıklı bir sınıf ikliminin oluşturulması için faydalı olacaktır. Öğretmenlerin sergiledikleri sınıf içi disiplin yöntemleri, bunların etki ve sonuçlarına ilişkin hem yurt içinde hem de yurt dışında çokça çalışma bulunmaktadır. Ancak öğretmenlerin sergiledikleri sınıf içi disiplin yöntemleri ile yaşam stillerinin birlikte ele alındığı bir araştırmanın bulunmaması çalışmayı değerli kılmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin yaşam stillerinin onların sergiledikleri sınıf içi disiplin yöntemlerini nasıl şekillendirdiği bu araştırmanın temel problemi olacaktır. Bu çerçevede araştırmanın alt problemleri aşağıda belirtilmiştir:

Alt Problemler:

1. Öğretmenlerin yaşam stilleri sınıf içinde başvurdukları disiplin yöntemleri açısından ayırt edici midir? Buna göre öğretmenlerin öğrenciyi disipline etmek amacıyla başvurdukları;
 - a. Fiziksel ve sözel cezaya davranışları
 - b. Öğrenciyi sevdiği bir etkinlikten mahrum bırakmaları,
 - c. Okul ve sınıf içinde temizlik görevi verme davranışı sergilemeleri

- d. Rehberlik servisinden yardım alma eğilimleri yaşam stilleri açısından farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmenlerin öğrenciyi disiplin etme konusunda sergiledikleri davranışları;
 - a. Cinsiyetlerine
 - b. Yaşlarına,
 - c. Mesleki kıdemlerine,
 - d. Sınıflarındaki öğrenci sayısına,
 - e. Eğitim düzeylerine göre ayırt edici midir?
3. Eğitim ortamında öğrencilerin sergiledikleri davranışlardan hangileri öğretmenler için istenmeyen davranış olarak algılanmaktadır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, İzmir il Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı özel ve resmi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sınıf içinde öğrenciye dönük sergiledikleri disiplin yöntemlerinin onların yaşam stillerine göre şekillenip şekillenmediğini belirlemek ve öğretmenlerin yaşam stiline çoğunlukla ne tür sınıf içi disiplin yöntemi sergilemeye etki ettiğini ortaya koymaktır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin yaşam stilleri ile bazı değişkenler arasındaki ayırt edici farklılıkların olup olmadığı incelenecektir. Bu genel amaç doğrultusunda belirlenen bulgulara ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bireyin hayata gözlerini açmasıyla başlayan eğitim insanlık tarihi boyunca varlığını sürdürmüş ve hayatımızın her aşamasının önemli bir parçası olmuştur. Bireyde istendik yönde davranış değişikliği kazandırma süreci olarak tanımlanan eğitimin (Ertürk, 1993; Demirel ve Kaya, 2006; Tezci ve Kervan, 2019) tanımı gereği tarihsel süreç boyunca benimsenen davranış değişikliği algısıyla farklı uygulama biçimleri ile günümüze kadar gelmiştir. İnsanlığın gelişim sürecinde eğitim bireylerin ihtiyaçlarına ve sosyal kültürel faktörlerin farklılaşmasına bağlı

olarak değişime uğramış ve yenilenmiştir. Bireyin meydana gelen sosyal, kültürel, ekonomik, toplumsal vs. değişimlere sağlıklı bir şekilde uyum sağlaması ve eğitimden tam olarak faydalanmasını sağlamak için hem öğretmene hem de öğrenciye düşen roller de bu süreçte değişime uğramıştır. Özellikle eğitim kurumlarında bu değişim ve gelişimin mimarları olan öğretmenlerin bu değişimi gerçekleştirmedeki sorumluluklarının önemli olduğu bilinmelidir.

Bu önemli rolü nedeni ile öğretmenlik mesleği toplumda her daim dikkat çekici bir konumda yer almış ve hem öğrenci hem de veliler tarafından farklı değerler atfedilen bir konuma yerleşmiştir. Öğrenciye not veren, sınıfı idare eden, disiplin sağlayan, doğruyu, erdemi savunan ve aktaran, öğrencinin danışmanı, rol modeli, güven abidesi gibi daha sayamadığımız birçok vasıfları nedeni ile öğretmen eğitim sürecinin vazgeçilmezi ve öğrenci için eğitim öğretim sürecinin başkahramanıdır. Eğitim sürecinin nihai amacı doğrultusunda beklenen değişimlerin gerçekleşebilmesi için, öğretmenlerin öncelikle olumlu bir sınıf ortamı hazırlaması, sürdürmesi ve yönetmesi gerekir. Çünkü sınıf, önceden belirlenen eğitsel amaçların gerçekleştirilmesi için yapılandırılmış eğitim ortamı olma özelliği taşımaktadır (Aydın, 2006).

Sınıf atmosferinde tüm bu amaçlara ulaşmak için görev yapan öğretmenler ister istemez olumsuz öğrenci davranışlarıyla karşı karşıya kalabilmekte ve olumsuz öğrenci davranışlarını kontrol etmek için farklı davranışlar sergileyerek sınıf yönetimi sorunu karşılayabilmektedir. Öğretmenin sınıf yönetimi sürecini sağlıklı bir şekilde yerine getirilebilmesi yeterli düzeyde yönetim becerilerine sahip olması ile mümkündür. Öğretmenlerin bu becerilere sahip olma düzeyleri sınıf içinde karşılaştıkları olumsuz öğrenci davranışlarına karşı farklı tepkiler vermelerine etki eden önemli bir faktördür. Bunun yanı sıra öğretmenlerin sınıf yönetim profillerinin farklı olmasına etki eden psikolojik özelliklerinin de bu davranışlarının farklılaşmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Bireyin çocukluk dönemindeki yaşantılarının onların gelecekteki davranışları üzerinde etkili olduğu birçok psikolojik danışma kuramında vurgulanmaktadır (Murdock, 2012; Tekinalp ve Terzi, 2013; Sezer, 2013; Sharf, 2014). Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları disiplin olaylarına karşı tutum ve algılarının farklılık göstermesinin önemli nedenlerinden birinin de çocukluk çağında edindikleri psikolojik altyapılarının etkisi olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin hem öğretim sürecinde hem de normal yaşamlarında ortaya çıkan anksiyete ve duygusal yoğunlukları, tükenmişlik düzeylerinin onların sınıf yönetim süreçlerini etkilediği yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur (Sezer, 2012; Sezer vd., 2017; Erdener, Sezer ve Tezci, 2017). Bu psikolojik faktörlerin yanı sıra bireyin çocukluk döneminde şekillenen yaşam stillerinin de etkili olduğu düşünülmektedir. Tüm bu faktörleri bir arada değerlendirdiğimizde öğretmenlerin karşılaştıkları olumsuz öğrenci davranışlarıyla baş etmede farklı yöntemler kullanmalarının sahip oldukları bu bireysel farklılıklardan kaynaklanabileceği söylenebilir. Benzer şekilde bireysel farklılıkları ile bir araya gelmiş öğrencilerin farklı davranışlar sergilemeleri de muhtemeldir. Öğretmenlerin görevi de uygun yönetim becerileri sergileyerek ve bireysel farklılıklara önem vererek öğrencileri ortak bir amaca yönlendirmektir. Ancak bu durum baş etmesi kolay bir süreç değildir. Karşı karşıya kalınan birçok durum öğretmenin bazen kontrol altına almada zorlandığı davranışlarla baş başa kalmasına neden olabilmektedir. Bu durumda öğretmen yönetim ile sınıf içi disiplin becerilerini birlikte sergilemek durumunda kalmaktadır.

Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin öğrencilerin sınıf içinde sergiledikleri istenmeyen davranışlarının kontrol edilmesinde sahip oldukları bireysel özelliklerinin önemli rolü olduğu söylenebilir. Bu çalışmada da öğretmenlerin sahip olduğu yaşam stiline onların sınıf içi disiplin yöntemleri farklılaştırıp farklılaşdırmadığı ortaya konularak literatüre önemli bilgilerin kazandırılması amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin sınıf içinde sergiledikleri disiplin yöntemlerinin onların cinsiyet, sınıftaki öğrenci sayısı, okulun türü gibi değişkenlerden etkilenip etkilenmediği tespit edilerek eğitim ortamında bazı önleyici tedbirlerin alınmasına imkân sunacak önerilerin sunulması çalışmanın bir diğer önemini de ortaya koymakta, literatüre katkı sunmaktadır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçekleri ve kişisel bilgi formunu gerçekleri yansıtacak, samimi bir şekilde doldurduğu kabul edilmektedir.

2. Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu, disiplin anketi ve yaşam stilleri envanterinin çalışmanın amacına uygun olarak veri toplayan bir araç olduğu varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma bulguları 2020-2021 Eğitim ğretim yılında İzmir ilinde bulunan farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerden elde edilmiş veriler ile sınırlıdır.

2. Araştırma kişisel bilgi formu, disiplin leği ve yaşam stilleri envanterinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

3. Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçlarına öğretmenler tarafından belli bir zaman diliminde cevaplar verilmiştir. Bu nedenle zaman içerisinde ortaya çıkabilecek değişimleri belirleme olanağına sahip değildir.

1.6. Tanımlar

Sınıf içi disiplin: Eğitim planı ve programı, ğretim yöntemi, teknoloji, zaman eğitim etkinliği, mekân, ğrenci ve öğretici arasında etkili bir eş güdümlenme gerçekleştirerek, öğrenmeye elverişli bir ortam ve düzenin sağlanması ve sürdürülmesidir (Sarıtaş, 2003).

Yaşam Stili: Kişilerin yaşamlarındaki amaçlarına ulaşmak için çizdikleri rotayı, kendilik algılarını, dünyaya ve diğer insanlara yönelik tutum ve davranışlarını içeren yapıdır (Hjelle ve Ziegler, 1981).

2. İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Kuramsal Çerçeve

Araştırmanın bu bölümünde, sınıf içi disiplin yöntemleri ve yaşam stili ile ilgili kuramsal bilgilere ve bu konularla ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1.1. Sınıf İçi Disiplin

Eğitim öğretim sürecinin gerçekleştiği en önemli birim sınıftır. Bu anlamda sınıf ile ilgili de çeşitli tanımlar yapılmıştır. Sarıtaş' a (2003) göre sınıf; *Eğitim planı ve programı, öğretim yöntemi, teknoloji, zaman eğitim etkinliği, mekân, öğrenci ve öğretici arasında etkili bir eş güdümlene gerçekleştirerek, öğrenmeye elverişli bir ortam ve düzenin sağlanması ve sürdürülmesidir.* Sınıf, öğrencilerin grupta ya da bireysel öğrenme yaşantılarının gerçekleştiği ve birlikte oldukları bir öğrenme ve yaşam alanıdır (Turan, 2004). Eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği yaşam alanıdır (Aydın, 2000). Tanımlardan anlaşılacağı üzere, sınıf bir yaşam alanıdır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin okul içindeki eğitim öğretim etkinliklerinin neredeyse tamamının geçtiği yerdir. Bireysel ve grupta eğitim öğretim yeri olan sınıfta bu etkinlikler gerçekleşirken birtakım olumsuzluklar da meydana gelebilmektedir. Öğretmenin sınıf içinde öğretim etkinlikleri gerçekleştirirken bazı öğrencilerin bu etkinliklerin gerçekleşmesine isteyerek veya istemeyerek engel olması öğretmenin işini güçleştirmektedir. Bu nedenle sınıf kavramına ek olarak sınıf yönetimi kavramı ortaya çıkmaktadır.

Sınıf yönetimi; sınıf içinde istenmeyen öğrenci davranışlarını engelleyerek öğrenme için uygun ortamın oluşturulmasıdır. Öğretmen ve öğrencilerin uygun ortamlarda çalışması, öğretim zamanının etkin kullanılması, öğrencilerin

etkinliklere katılımının sağlanması, sınıftaki zamanın kaynakların ve insanların yöneltilmesidir (Erdoğan, 2002).

Kılbaş'a (2003) göre sınıf yönetimi; eğitimin hedeflerine ulaşmasını sağlamak amacıyla eğitimde etkili öğretimin kurulması ve sürdürülmesini amacıyla, gerçekleştirilen faaliyetlerin bütünüdür.

Sınıf yönetimi öğretmenlerin duygusal, sosyal, akademik öğrenmeyi kolaylaştıran ve destekleyen bir ortam oluşturmak için kullandıkları uygulamalar ve önlemleri stratejileri içeren geniş bir kavramdır (Evertson ve Emmer, 2013). Sınıf yönetimini sağlamaya çalışırken öğretmenler çok fazla istenmeyen davranışlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu istenmeyen davranışlarla başa çıkmak ve sınıf yönetimini sağlamak öğretmenin temel görevlerindedir. Öğretmenler kendilerinden beklenen akademik, sosyal ve kültürel bilgileri öğrencilere aktarırken karşılaştıkları olumsuz öğrenci davranışlarını önlemek durumundadır. Bununla ilgili Doyle (1986) öğretmenin en temel rol ve sorumluluğunu, sınıf düzeninin korunması ve öğrenmenin artırılması olarak belirtmektedir. Bu düzeni korumak için öğretmenler stratejilerini öğrenci davranışlarını kontrol etmek için değil, öğretim için yapılandırıcı bir tarzda düzenlemek ve yönlendirmek için kullanırlar (Özdemir vd., 2017).

Sınıf yönetimi, sınıfta düzen sağlamak için öğretmenlerin kullandıkları eylemler ve stratejilerdir. Bu bağlamda, etkili öğretmenler, sınıf yönetimini öğrenci davranışını kontrol etmek için değil, öğretim için ortamı yapılandırıcı bir tarzda düzenlemek ve yönlendirmek için kullanırlar denebilir (Özdemir vd., 2017). Bu çok yönlü ve değişken içerikli sınıf ortamında öğretmenler farklı teknik ve yöntemler kullanarak sınıf yönetimini sağlamaya çalışmaktadırlar. Sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlarla baş etmek için öğretmenler farklı yöntem teknik kullanırlar.

2.1.1.1. Sınıf Yönetim Modelleri

Sınıf içinde öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı öğretmenler farklı yöntem ve teknikler geliştirmişlerdir. Sınıfın durumuna ve öğretmenlerin öğrenciye eğitime bakış açısına göre farklı yöntemler kullanılmıştır.

Sınıf yönetiminde yaygın olarak kullanılan yöntemler tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel modellerdir. Sınıf yönetimi modelleri ile yönetim kuramları arasında da bir ilişki vardır. Sınıf yönetimi modellerinden “önlemsel” ve “gelişimsel” modeller “neo-klasik” yönetim “tepkisel model” “klasik” yönetim kuramının, kuramının, “bütünsel” sınıf yönetimi modeli ise “sistem kuramının” yansımalarını taşımaktadır (Demirtaş, 2012).

Sınıf yönetiminde öğretmenler tarafından benimsenen farklı sınıf yönetimi modellerinden söz edilebilir. Öğretmen, bu modellerden birini esas alabilir ya da ihtiyaç duyulması halinde, yapılan etkinliklerin niteliğine göre farklı modellerden yararlanabilir. Modellerin seçiminde ve kullanımında, yapılan etkinliklerin amaçları, eğitim-öğretim ortamının koşulları ve öğrencilerin gereksinimleri esas alınmalıdır (Demirtaş, 2012). Öğretmenler sınıf yönetim modellerinden birini uygulayabileceği gibi farklı sınıf yönetim modellerini de kullanabilir.

2.1.1.2. Tepkisel Sınıf Yönetim Modeli

İstenmeyen öğrenci davranışlarına karşı gösterilen tepki olarak tanımlanmaktadır. Amaç istenmeyen davranışı değiştirmek ve olumlu davranışa döndürmektir. Yönetim modellerinden Klasik model olarak tanımlanabilir (Demirtaş, 2012). Davranışçı modeller gibi ödül ceza sistemi kullanılır. Tepki sınıfa karşı değil de direk bireyin olumsuz davranışına yöneliktir. Tepkisel model ülkemizde en çok kullanılan yaklaşımlardan biridir. Amaç ödül ceza sistemi kullanıp istenmeyen davranışı değiştirmektir (Erdoğan, 2008’den aktaran Yıldız, 2009).

Ülkemiz öğretmenleri tarafından en çok kullanılan sınıf yönetimi yaklaşımlarından biridir. İstenmeyen davranışlara ödül ve ceza türü yollarla tepki gösterilerek uygulanan model olup amaç; istenmeyen davranışların değiştirilmesidir (Yıldız, 2009).

2.1.1.3. Önlemlsel Sınıf Yönetim Modeli

İstenmeyen öğrenci davranışlarını meydana gelmeden önce gerekli tedbirleri alarak ve olası istenmeyen davranışı önlemeye yönelik bir modeldir. Hatayı yaptırmamak için önceden önlem alma yaklaşımına dayalıdır. Bu modelde planlama düşüncesi hâkimdir ve istenmeyen davranışı veya sonucu öngörme söz konusudur (Başar, 2001). Model, sınıfta olumsuz davranışları önleyen bir sosyal sistem oluşturmaya çalışır. Önlemlsel modelin felsefesinde sorunun tespit edilmesinden çok sorun ortaya çıkmadan önce önlenmesi esastır (Çelik, 2003). Önlemlsel modelin etkili kullanılması, tepkisel modeli kullanmaya olan ihtiyacı ve istenmeyen davranışları azaltabilir (Başar, 2007).

2.1.1.4. Gelişimsel Sınıf Yönetim Modelleri

İlkokuldan liseye kadar öğrencilerin fiziksel, zihinsel sosyal gelişim özelliklerini dikkate alarak sınıf yönetimini sağlamaya çalışan modeldir. Öğrencilerin gelişim süreçlerine ilişkin ve öğrencilerin içinde buldukları gelişimsel dönemin özellikleri hakkında bilgili ve duyarlı olmaları gerekir (Külahoğlu, 2004). Öğrencilerin temel eğitim (okul öncesi, ilkokul ve ortaokul) evresinde ve ortaöğretim döneminde gelişimsel özellikleri büyük farklılıklar gösterir (Çelik, 2008). Bu model dört aşamadan oluşmaktadır. Birinci basamak 10 yaşına kadar olan süreyi kapsar. Bu dönemde öğretmen aktif olmak zorundadır. Çocuklar nasıl öğrenci olunacağını öğrenirler. 12 yaşına kadar olan süre ikinci basamak olarak adlandırılır. Öğrenciler artık sınıf düzenine alışır ve öğretmeni üzmemek istemezler. 12 yaş ile 15 arası dönem üçüncü basamak olarak adlandırılır. Kurallar sorgulanmaya başlar egosantrik düşünme hâkim olmaya başlar. Öğretmene karşı akranları koruma başlar. Dördüncü basamak lise yıllarını kapsar. Sosyalleşmenin ve zihinsel gelişimin hızlandığı dönemdir. Sınıfta nasıl davranmaları gerektiği konusunda kendilerini sorgularlar. Kişilik gelişiminin de oturmasıyla yönetim sorunları azalmaya başlar (Saritaş, 2003).

2.1.1.5. Bütünsel Sınıf Yönetimi Modeli

Sistem modeli olarak da adlandırılır, diğer üç modelin sentezi olarak görülebilir. Bu modelde önlemsel sınıf yönetimine yer verme, bireye olduğu kadar gruba da yönelme ve istenmeyen davranışları ortadan kaldırma eğilimi vardır. Öğrencilerin gelişimsel özellikleri de dikkate alınır (Çelik, 2008). Gerektiğinde ödül ceza yöntemini de kullanması, önleyici hizmetlere yer vermesi ve gelişim dönemlerini de ele almasıyla bütünsel bir model oluşturur. Bu şekilde öğretmenler arasında tercih edilen bir model olarak görülmektedir (Ağaoğlu, 2002). Etkinlikler süresince seçilecek davranış örüntüleri, öğrencilerin gelişim basamakları ile uyumlu olanlardan seçilir (Sarı ve Dilmaç, 2004). Bu yaklaşımda ayrıca, sınıfın çevresinin sınıf içine etkisi de göz önünde bulundurularak öğrencilerin okul, aile ve arkadaş çevresi de göz önünde bulundurulur (Ağaoğlu, 2002).

Sınıf yönetim modelleri her sınıf için mutlak geçerlidir diyemeyiz. Bu anlamda bir model bir öğretmende veya tutumda başarılı olabilir ancak genellenemez. Bu yüzden esas olan duyumsallık yaklaşımıdır. Öğretmen duruma göre sınıf yönetim modellerini kullanabilmedir. Önemli olan öğretmenlerin sınıf yönetim modellerini bilmeleridir. Bu modellerden uygun olanı kullanabilmeli ya da sorunları eklektik yaklaşımla çözmelidir. Asıl sorun öğretmenlerin bu modellerden habersiz olmalarıdır. Böyle olunca da keyfi uygulamalar olmakta ve sınıfta istenmeyen davranışlar artmaktadır.

Sınıf yönetim modellerinden sonra da istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye yönelik disiplin kavramı karşımıza çıkmaktadır. Sınıf yönetim modelleri bilinmesine rağmen disiplin sağlamaya yönelik problemler yaşandığında yine sınıf içi olumsuz davranışlar ortaya çıkabilmektedir. Disiplin kavramına yönelik tanımlar aşağıda sunulmuştur.

2.1.2. Disiplin

Disiplin kavramının farklı tanımları yapılmıştır. Disiplin, yeni kuşakların içinde yaşadıkları toplumun davranış ve insan ilişkilerinde benimsediği değer ölçüleri ile kuralları öğrenip benimsemesi ve bunlara uymasındır (Enç, 1979).

Disiplin, sorumlu davranmayı öğreten bir araçtır. Disiplin, çocukların kendilerini denetleyebilmelerini başarmaları için onlara yol gösterme ve yardımcı olmanın bir yoludur (Marshall, 2009).

“Disiplin kavram, genel kabul gören anlamı ile mevcut kural, yasa ve ilke ve düzenlemelere göre hareket etme olarak tanımlanabilir. Disiplinin amacı, belli bir amaç için bir araya gelmiş insanların, bu amaçları gerçekleştirebilmek için belirlenmiş kurallara uymasını sağlamaktır” (Çelik, 2008.)

Disiplin aslında katı kurallar koymak ve bu kurallara uymayanlara gerekli yaptırımları uygulamak değildir. Disiplin aynı hedefe ulaşmak için bir araya gelmiş kişilerin amaç ve eylem birliği sağlayarak amaca ulaşmak için içsel kontrolü sağlamaya yönelik davranış geliştirmeleridir.

Disiplinin amacı, öğrenciye kendi davranışlarını değerlendirme ve denetleme yeteneği kazandırmaktır. Bu şekilde öğrenciye, içinde yaşadığı toplumun değerlerine göre, yaptığı davranışların hangisinin iyi, hangisinin kötü olduğunu kavratmaktır. Ancak bu kavratma süreci; öğrencinin değişime açık ve evrensel değerlerle uyum içinde olmasını sağlamalıdır. Bu nedenle öğretmen, hangi davranışın iyi hangi davranışın kötü olduğunu öğretirken; mahallî değerleri millî değerleri de millî değerleri evrensel değerlerle bütünleştirici bir sentez yapmayı ihmal etmemelidir (Halis, 2002).

Bütün bu tanımlardan anlaşılacağı üzere öğretmenler de aynı amaç için sınıfta bulunan öğrencilerin olumsuz davranışlarını engellemeye yönelik bir takım disiplin yöntemlerini kullanabilmektedir.

Sınıf içi disiplini oluşturma, öğrenciye, koşullara ve ortama göre farklı yöntemlerin kullanılmasının gerektiği ve bireysellik gösterdiği için öğretmenlerin sıklıkla karşılaştıkları önde gelen bir sorundur. Öğretmenlerin sınıf içi disiplin yöntemlerini belirleyen çok farklı değişken bulunmaktadır. Bunlar arasında öğretmenlerin öğrencilere bakış açısı ve çocukla ilgili beklentileri önemli bir yer tutmaktadır (Tümekaya, 2005).

Esen (2006), öğretmenlerin sınıftaki hal ve hareketlerinden, derse, öğrenciye söz hakkı vermesinden duruşuna kadar pek çok hususun sınıf yönetimini, dolayısıyla sınıf disiplinini etkilediğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde İlhan (2016) sınıf disiplininde karşılaşılan sorunların tesadüfen ortaya çıkmadığını dile getirmektedir. Sınıf içerisinde disiplin sorunlarına sebep olabilecek birçok faktör vardır. Esen (2006) sınıf yönetimini ve beraberinde sınıf

disiplinini etkileyecek faktörleri; öğretmenin sınıf içinde duruşu, öğrencilerin sınıf içine yerleşimi, öğretmenin konuşmasının etkinliği, öğrenci çalışmalarının kontrolü, yazı tahtasının kullanımı şeklinde sıralamaktadır. Yani öğretmenlerin seçtiği davranış biçimi sınıf içerisindeki disiplin anlayışıyla doğrudan ilişkilidir (Tümkaya, 2005). Sınıf içerisindeki disiplin probleminin nedeni, öğrenciden ya da öğretmenden kaynaklı olabilir. Bu nedenle sınıftaki disiplin sorunlarını dile getirmek, öğrenci ve öğretmenden kaynaklı disiplin sorunlarını ele almak faydalı olacaktır. Disiplin sorunlarını ele almak için belli başlı disiplin modellerini incelemek gerekir.

2.1.2.1. Disiplin Modelleri

Sınıfta İstenmeyen öğrenci davranışlarını önlemek adına öğretmenler sınıf içi disiplin sağlamak durumundadırlar. Bu anlamda her öğretmen kendi kişilik yapısına, eğitsel bakış açısına göre disiplin süreci uygulamaktadır. Bu süreçte bazı öğretmenlere göre disiplinsiz sayılan davranış bir başka öğretmene disiplin problemi olarak görülmeyebilmektedir. Bu anlamda her öğretmenin kendine özgü bir disiplin anlayışı mevcuttur. Bir öğretmen derste söz almadan konuşmaya izin verirken bir başka öğretmen bu davranışı disiplin problemi olarak görebilmektedir.

1960'lı yıllardan itibaren araştırmacıların ve eğitimcilerin temel sorunu olan okul disiplini konusunda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Psikolojik, felsefi düşünce ve tekniklerin birleşiminden oluşan bu yaklaşımlar, davranışçı yaklaşımlar, insancıl ve öğretmen merkezli yaklaşımlar ve öğrenci merkezli yaklaşımlar şeklinde sıralanabilir (Celep, 2004).

Öğretmenler sınıf içi disiplin sağlamak için disiplin modellerine hâkim olurlarsa, sınıf içi disiplin sağlanması gerçekçi ve bilimsel temellere dayandırılmış olacaktır. Temel olan görüş, öğretmenlerin kendi tarz ya da tarzlarını somutlaştırarak eğitim psikolojisi bakımından uygun düşüp düşmediğini gözden geçirmektir (Tertemiz, 2009).

Uzmanlar tarafından birçok disiplin modeli ileri sürülmüştür. Yukarıda da bahsedildiği gibi bu modellerden bazıları diğerlerine göre daha kullanışlı olsa da birinin diğerlerine göre eksiksiz olduğu söylenemez. Asıl olan öğretmenlerin

kendi tarzlarını belirleyip durumsallık yaklaşımına göre modelleri kullanmayı öğrenmesidir. Bu anlamda uzmanlar tarafından belirlenen disiplin modellerini aşağıda açıklanmıştır.

2.1.2.2. Davranış Değiştirme Modeli (B. F. Skinner)

Davranış değiştirme modeli Skinner Modeli olarak da adlandırılır. Skinner'ın davranış değiştirmede ödül-ceza kullanımı savı üzerine şekillendirilmiştir (Tertemiz, 2009). Davranış değiştirme modelinin temel varsayımı, davranışı takip eden ödülleri değiştirerek davranışın değişeceğini ya da kontrol altına alınabileceği düşüncesidir. Uygun davranış gösteren ve kurallara uyan öğrencilere ödül ve pekiştirme verilir (Burden, 1995). Öğretmenler uyumlu davranış gösteren öğrencilere şeker yiyecek, gibi ödüller ya da simgesel ödüller (para, yıldız, puan vb.) verirler. Öğrenciler olumlu davranışlar sonunda aldıkları puanlarla ödüller kazanabilir ya da etkinlikler düzenleyebilirler. İstenilen davranışı göstermeyen ve uygunsuz davranan öğrencilere ceza verilir ve ödülün yoksun bırakılır (Dağlı vd. 2009). Ödül alan öğrencinin olumlu davranışı devam eder ve diğer öğrenciler ödül alan öğrencinin olumlu davranışını model alarak öğrenirler (İlhan 2016). Ödüllendirilmeyen, görmezlikten gelinen veya ceza verilen davranış zayıflar ve söner (İlhan, 2016).

Davranış Değiştirme Modelinin güçlü yönleri:

- Basit bir kullanımı vardır.
- Sonuçları hemen alınır.
- Öğretmenlerin daha çok tercih ettiği bir model olup sınıf içinde davranış kontrolü sağlamak mümkündür.
- Öğrencinin ödüllendirilmesi kendini iyi hissetmesini sağlar.
- Bütün yaş gruplarına yönelik uygun bir modeldir.
- Her yaş grubunda uygulanabilir.
- Bütün öğrenciler için standart davranışlar sürekli, açık ve tektir.

Davranış Değiştirme Model'inin zayıf yönleri:

- Sonuçlar çoğunlukla kısa sürelidir.
- Ödüllere yönelik kısıtlamalar getirildiğinde, öğrenciler öngörülen başarıyı göstermeyebilir.

- Öğrenciler, davranışlarını nasıl yönetmeleri gerektiğini öğrenmeyebilirler.
- Demokratik yönetim anlayışını benimsemiş toplumlarda, sınıf denetimine öncelik vermek etik olmayabilir.
- İçsel güdülenmeyi ödüller etkisiz kılabilir (Celep, 2004).

2.1.2.3. Kounin Modeli

Kounin'e göre öğrencinin derse aktif olarak katılımının sağlanması ve yanlış yapan öğrencinin anında uyarılması bu modelin özelliğidir (Taştan ve Kantos, 2007). Kendi adıyla anılan kuramında Kounin sınıf disiplini sağlamak için dalga etkisi ve kaos teorisini ortaya atmıştır. Sınıf içinde öğrencinin olumsuz davranışına hemen müdahale edip düzelten öğretmen diğer öğrencilerin de davranışlarını etkiler. Buna dalga etkisi demiştir (Çifçili, 2009).

Kounin'in dalga etkisi üzerindeki araştırması, derslerinden birinde bir öğrencisinin gazete okumasına karşı çıkmasıyla başlamıştır. Bu tepkisinin ardından sınıftaki diğer öğrencilerin davranışlarında bir farklılık gözlemiştir. Öğrenciler, daha dik oturmuşlar ve dersi daha dikkatli dinlemeye başlamışlardır. Kounin'in gözlemleri ona, öğretmenin olumsuz öğrenci davranışına gösterdiği tepkinin, diğer öğrencilerin davranışlarını da etkilediğine inandırmıştır. Kounin dalga etkisinin, okulun ilk günlerinde daha etkili olduğunu da gözlemiştir. Ona göre öğretmen, istenmeyen davranış sona erinceye kadar "*şunu demek istiyorum*" diyerek kararlılığını göstermelidir. Öğretmenin, her an sınıfta olup biten her şeyin farkında olduğunu hissettirmesi gerekmektedir. Sınıfta verilen etkinliklerle meşgul olmayan öğrencilere öğretmenin, "*bugün bu iş bitecek, henüz başlamadığınızı görüyorum*" demesi, onun uyanık olduğunu gösterecektir (Pala, 2005).

Kounin olumsuz davranışın önlenmesi için grup yönetiminin ve gruba yoğunlaşmanın önemini vurgulamaktadır. Öğretmen derste konular arasında esnek geçiş özelliği gösterebilmeli ve dersi yarıda bırakıp konudan konuya atlamamalıdır. Öğrencinin dikkatini konu üzerinde yoğunlaştırmalıdır.

2.1.2.4. Canter Modeli

Canter ve Canter tarafından geliştirilen bu model Türkçe 'ye "Atılgan Disiplin", "Etkin Disiplin", "Güvengen Disiplin" ve "Savunmacı Disiplin" gibi çeşitli isimler altında çevrilmiştir. Okulda ve sınıfta disiplin sağlamak için hem sorunlu öğrencilerle hem de sorunlu davranışlarla çalışarak başarılı olmuş öğretmenlerle görüşerek geliştirilmiş analitik bir kuramdır (Barrett, 1985).

Bu modelin amacı öğrenci ve öğretmen arasında pozitif iklimin hâkim olduğu tutarlı iletişim becerileri kurdukları bir sınıf ortamı oluşturmaktır. Lee ve Canter araştırmalarında özgüveni yüksek, üretken, sakin ve planlı sınıflara sahip öğretmenlerin yaptırım gücünün yüksek olduğu sonucunu ulaşımlardır. Öğretmenin pozitif sınıf iklimi oluşturması ve yatırım gücünün olması öğrencinin derse odaklanmasını ve öğrenim zamanının verimli geçirmesini sağlamaktadır (Aydın, 2008). Canter modeli, öğretmenin öğrenciler üzerinde sağlam bir otorite kurmasının gerekli olduğunu savunmaktadır (İlhan, 2016).

Canter idealist öğretmenlerin sağlam ve açık bir otorite kurmalarının şart olduğuna inanır. Öğrencilere öğüt vererek itaat etmeleri ve uygun davranış göstermeleri sağlanır. Öğretmenler ders yılının başında kurallarını net bir şekilde belirler ve disiplinsiz davranışlara izin vermezler. Öğrencilerin özel durumlarında (bedensel engeller, duygusal problemler ve çevre koşulları gibi) bile disiplinsiz davranışları hoş görmezler (Tertemiz, 2006). İstenen veya istenmeyen davranışların kazandırılmasında ödül (özel hediyeler, ayrıcalıklar, boş zaman verilmesi) ve fiziksel olmayan cezaların (teneffüste sınıfta bekleme, dersten sonra okulda kalmak, müdür odasına gitmek) yaptırım gücünden açıkça yararlanır.

Canter modelinin üstün yönleri

- Kullanımı kolaydır.
- Öğretmen kişisel isteklerini yerine getirebilir.
- Disiplin sürecine yönetici ve aile katılımı gerektirir.

Canter Modelinin Zayıf Yönleri

- Disiplin sorunlarının altında yatan nedenleri ele almada yetersizdir.
- Olumlu pekiştireçten bahsedilse de uygulamada pek yer verilmemektedir.
- Olumsuz davranış gösteren öğrencilerin isimleri tahtaya yazılır.

- Tahtaya isimleri yazılan öğrenci sınıf içinde rencide olabilir ve bu durum olumsuz davranış göstermeyen öğrencileri yanlış davranmaya itebilir. Cezanın ortadan kaldırılması istenmeyen birçok davranışı özendirir (Celep, 2004).

2.1.2.5. Glasser Modeli (Gerçeklik Terapisi)

Modelin kurucusu Glasser, 1985 öncesi ve sonrası olmak üzere iki disiplin modeli ortaya atmıştır. İlk modelinde disiplin konuları, sınıf kuralları ve davranışlarla ilgili toplantıların etkili olacağını savunmuştur. Sınıf toplantıları istenmeyen davranışın çözümü için en iyi yol olarak görülür (Kayabaşı ve Cemaloğlu, 2007). Sınıf toplantılarında öğretmen tarafından sınıf kuralları oluşturulur ve kim tarafından nasıl denetleneceği belirlenir. Öğretmen süreçte pasif rol oynar (Sarıtış, 2003). Bu şekilde öğrenciye kendini denetleme sorumluluğu verilir.

Glasser, sınıf kurallarının yerleşmesi için belirlenen kurallara uymanın şart olduğunu savunur. Öğretmenler öğrencilere alternatifler sunmalı ve sorumluluklarını vurgulamalıdır ve bu sorumluluklar uymaları için katı olmalıdırlar.

Glasser, 1985 sonrası ikinci modelinde ise kalite konusuna yoğunlaşmaktadır. Ona göre okullarda çok az sayıda öğrenci gerçek performansını göstermektedir. Öğrencilerin çoğu gerçek performanslarının altında çalışmakta ya da hiç çalışmamaktadırlar. Glasser'e (1990) göre öğretmenlerin nitelikli çalışmaları için materyal ve müfredatta değişiklik yapılması gerekmektedir. Kalite için öğretmenlerin öğrenme yöntemlerini değiştirmeleri gerekmektedir.

Yaklaşımda temel ilke istenmeyen davranış gösteren öğrencinin, bu davranışının sorumluluğunu üstlenmesidir. Glasser'e (1990) göre; kurallar esastır ve öğrenci kurallara uymaya zorlanmalıdır. Bu istenmeyen davranış gösteren öğrencinin cezalandırılması ya da övülmesi anlamına gelmemelidir. Ceza ve övgü, öğrencilerin istenmeyen davranışlarının sorumluluğunu almalarını engeller. Ceza öğrencilerde kin duygusuna yol açarken, övgü ise; öğrencilerin bazı ya da bütün davranışlarında övgü beklentisine girmesine neden olabilir (Çelik ve Kıran 2015).

Glasser, iyi bir disipline gerçek terapi demektedir. Terapi kişisel bir yol göstericidir ve terapide öğrencilere rehber olunmalıdır (Tertemiz, 2009). Gerçeklik terapisi insan ilişkilerine olan ihtiyacına ve kişinin iletişim becerisine dayanır. Gerçeklik terapisi, tüm öğrencileri çevreleri tarafından engellenmiş olarak değil, potansiyel yetenekli olarak kabul etmektedir (Koç, 2011). Sınıfta gerçeklik terapisinde temel strateji, öğrenci ile iletişim kurmak ve öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamasına yardımcı olmaktır. Erden (2005)'e göre bu hususlara dikkat edilmesi gerekir.

- Kurallar üzerinde uzlaşma sağlama
- Gösterilen davranışlara odaklanma
- Söz verme
- Yönlendirici cümleler kurma
- Özür kabul etmeme
- Davranışın değerlendirilmesi
- Sonuçlarını görmesini sağlama
- Ceza vermeme

2.1.2.6. Dreikurs Modeli (Mantıksal Sonuçlar Modeli)

Bu model, Dreikurs ve Nelson'un sınıf düzeni ile ilgili araştırmaları ile Adler'in kuramına dayanmaktadır (Celep, 2004). Dreikurs modeli farklı kaynaklarda demokratik model, "Mantıksal Sonuç Modeli" ve "Pozitif Disiplin Modeli" olarak da adlandırılmıştır. Bu modele göre insanlar sosyal açıdan kabul edilme ve ait olma ihtiyacındadırlar. Öğrenciler, kabul görmedikleri zaman hatalı hedefler adı verilen yanlış davranışlar örüntüsü başlar (Tertemiz, 2009). Bu model, öğrencilerin bağlılık ve ait olma gibi temel ihtiyaçlarına ve öğrencilerin kendi iç disiplinlerini geliştirmeleri esasına dayanır (Karaboğa, 2014). Bu yaklaşıma göre öğrencilere karar verme becerileri kazandırılmalı, kendi başlarına karar vermeleri sağlanmalıdır, Öğrenciye davranışını kontrol etme fırsatı tanınmalıdır (Burden, 2003). Öğrencilerin temel ihtiyaçlarının sınıfta öğretmen tarafından dikkate alınması şarttır. İstenmeyen davranışlar; intikam almak, tanınmak, dikkat çekmek, yetersizlik göstermek gibi amaçları olan davranışlar olarak görülmelidir. Öğretmen bunları fark edebilmeli ve mücadele edebilmelidir

(Çifçili, 2009). Yani öğrencinin sadece ait olma ve bağlılık ihtiyacının karşılanması yeterli değildir.

Dreikurs; otokratik, serbest bırakıcı ve demokratik olmak üzere üç öğretmen tipi olduğunu öne sürmektedir (Pala, 2005).

- **Otokratik Öğretmen:** Otokratik öğretmenler, sınıfın tek lideri olduklarının hissini verirler. Sınıfa resmi kıyafetle girer öğrencilere çok soğuk ve mesafeli davranırlar. Söz almaya çalışan öğrencilerle dalga geçerler. Bu durum öğrencelerin otoriteye karşı gelmelerine ve olumsuz davranış göstermelerine sebep olur. Öğrenciler, demokratik bir atmosfer arar ve kendilerine insan gibi davranılmasını isterler.

- **Serbest Bırakıcı Öğretmen:** Serbest bırakıcı öğretmenler, adından da anlaşılacağı üzere sınıfta olup bitenle çok ilgilenmezler. Sınıfa girer girmez gülümseseler ve sınıfta olup biten olaylara kayıtsız kalırlar. Böyle yetişen öğrenciler toplumsal kurallara uyma konusunda hassas davranmaz ve kuralları ihlal etmenin bir yaptırımını olacağını öğrenemezler. İstedikleri zaman her şeyi yapabileceklerini düşünürler.

- **Demokratik Öğretmen:** Demokratik öğretmenler, öğrencileri üzerinde güven verici bir etki bırakırlar (Celep, 2004). Sınıfa girdiklerinde bir farkındalık olsun isterler. Öğrenciler tarafından fark edilirler. Tüm sınıfa selam verirler. Herkesin dikkati toplanıncaya kadar beklerler. Sınıf kurallarını öğrencilerle beraber koyarlar ve tüm öğrencilerin kurallara uymalarını isterler.

Bu modelde öğrencinin ait olma duygusunu kazanıp ideallerini gerçekleştirmesinde öğretmenlerin baskıcı, serbest bırakıcı ve demokratik davranış türlerinden hangisini seçeceği önem taşır. Öğretmenin seçeceği davranış biçimi onun sınıf içi disiplin anlayışını oluşturur ve mantıksal sonuç modelindeki hedeflere ulaşmayı etkiler (Tümkaya, 2005). Bu modelde öğrencilerin sadece demokratik koşullar altında öğretmenlerine olumlu tepkiler verdikleri varsayılır. Yanlış davranışlar, öğrencilerle danışmanlık görüşmesi yapılarak halledilir. Büyük öğrencilerin sınıftaki davranış kurallarının oluşturulmasına yardımcı olmalarına izin verilir. Kurallara uyan öğrenciler ödüllendirilir, uymayanlar ise bu davranışlarının sonuçlarına katlanırlar (Tosun, 2002).

Dreikurs öğrencilerde davranışların gelişmesinde öğrencilerin kabul görme ve ait olma isteklerinin bulunduğunu ifade etmektedir. Hedeflere ulaşmanın arka

planında ait olma ve kabul görme gereksinimi bulunmaktadır. Öğrencilerin merhamet duygusu içerisinde yaşamlarını sürdürdükleri toplum için ne şekilde faydalı olabileceklerini de öğrenmesi gerekmektedir. Öğrencilere ayrıca insan hakları ile evrensel değerlere önem vermelerinin öneminin de öğretilmesi gerekmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilere aidiyet duygusu, eşitlik anlayışı ile karşılıklı olarak saygı duygularının geliştirilmesine engel olan diğer disiplin modellerine de karşı durmayı içermektedir (Dağlı vd., 2009).

2.1.2.7. Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli (Gordon Modeli)

Etkili Öğretmenlik Eğitim Modeli (E.Ö.E) Thomas Gordon tarafından öğretmenler ve öğrenciler arasında etkileşim sağlayarak disiplin oluşturmayı amaçlayan bir modeldir (Tertemiz, 2000) Thomas Gordon'un Etkili Öğretmenlik Eğitimi (E.Ö.E) Modeli Carl Rogers ve A. Maslow'un kuramlarına dayanmaktadır. Bu eğitimciler göre, her birey kendine özgü bireysel özellikler taşır ve her bireyi bu özelliklerini dikkate alarak yönetmek olanaksız gibidir. Önemli olan çocukların karar verme ve sorun çözme yetenekleri konusunda kendine güvenlerini sağlamaktır (Güven, 2020).

Bu modelde uygunsuz davranışın nedeninin öğretmen ya da öğrenciden kaynaklı olabileceği vurgulanmaktadır. Bu nedenle öncelikle sorunun ana kaynağı bulunmalıdır. Sorun öğrenciden kaynaklı bir durum ise öğretmen öğrenciyi empatik yaklaşmalıdır. Öğrenciyi etkin dinlemeli ve öğrenciyi danışman gibi yaklaşmalıdır. Öğrencinin kendi sorununu çözmesine rehberlik etmeli ve öğrenci sorunu kendi çözmelidir. Sorun öğretmende ise öğrenciyle ortaklaşarak sorun çözülmelidir (Kayabaşı ve Cemaloğlu, 2007).

Gordon, problemin kaynağının öğretmen olmasına rağmen öğretmenlerin “sen” mesajını kullanarak öğrencilere yöneldiklerini ortaya koymuştur. Gordon, “dalgınsınız” “hatalısınız”, “zayıfsınız”, “gibi ifadeler yerine, problem durumu ilgili olarak sizin neler hissettiğinizi belirten ve bu davranışın yol açtığı sonuçları belirten “ben” mesajları kullanılmasını ve doğru davranış olarak ne istenildiğinin belirtilmesini önermektedir. “Gürültü yapman, benim ve arkadaşlarının dikkatini dağıtıyor ve arkadaşlarına yardımcı olamıyorum”, gibi ifadeler “ben” mesajlarına örnektir. Öğrenci öğretmen iletişimde sen dili kullanmak yerine ben dili

kullanmasının problem çözümede çok daha etkili olacağını vurgulanmaktadır (Akbağ, 2019).

Gordon çatışma çözebilmek için kazan- kazan yaklaşımının kullanılması gerektiğini savunur. Çatışma çözmek için kaybeden yok yönteminin kullanılmasını sağlıklı bulur. Sorunların çözümünde ise John Dewey tarafından önerilen altı adımlı sürecinin uygulanmasını savunur. Bu altı adım şöyledir (Gordon, 2008).

- Sorunu tanımlamak
- Olası çözümler sunmak
- Çözümleri değerlendirmek
- Karar vermek
- Kararın nasıl uygulanacağını bildirmek
- Çözümün başarısını değerlendirmek

Sınıf içinde sorunları Dewey yöntemiyle çözen öğretmenler, bazen bu basamaklardan birini veya birkaçını atlayabilir, ancak altı basamağı da her sorun çözerken mutlaka akıllarında tutmalıdırlar.

2.1.2.8. Ginott Modeli (Haim Ginott)

Haim Ginott tarafından geliştirilen ve temeli Kounin modeline dayanan bu modelin amacı sınıf içinde insancıl, huzurlu bir ortam oluşturmaktır. Sınıf içinde insancıl, huzurlu ve verimli bir ortam oluşturmada en önemli etkenin öğretmen olduğunu savunur. Amaç öğretmenlere sınıf içerisinde güven veren, insancıl ve verimli sınıf iklimi oluşturmada destek sağlamaktır (Celep, 2008). Kurama göre öğretmenin sınıf içinde kullandığı dil çok önemlidir. Öğretmen daha çok ben dilini kullanmalı ve öğrencilere olumsuz ifadeler kullanmamalıdır. Öğretmen çocuğa” “sorumsuz”, “aptal”, “tembel” gibi ifadeler kullanmamalı, olaylar esnasında davranışa değil duruma odaklanmalıdır (Pala, 2005).

Öğretmen istenmeyen davranışta bulunan öğrenciyi ve davranışı belirlemeli, istenmeyen davranış yerine hangi davranışın olması gerektiğini belirtmelidir. Bu modelde sert tepkiler önerilmez (Tertemiz, 2009). Bu modelde öğretmen, farklılıkları normal bir durum olarak kabul eder ve cezaya asla başvuramaz. Model savunucularına göre performansı arttırmak için ceza yöntemi

kullanılmaz. Aksine ceza öğrencide kin, nefret ve intikam duygusu geliştirir. Ceza yerine öğretmen olumsuz davranışa karşı sabırlı olmalı, öğrencilerin yaşantılarını anlamaya çalışmalı ve onları anlamaya yönelik çaba göstermelidir. Böylece öğrencinin derse ilgisini artacağı gibi performansını da artabilecektir (Uğurlu, 2012). Öğretmen sabırlı olmalı, her öğrencinin yaşantısını anlamaya çalışmalı ve her öğrenci için çaba harcamalıdır. Böylece öğrencilerin derse katılımı artacak, öğrenme girişimleri pekişecek ve benlik algıları gelişecektir (Uğurlu, 2012).

2.1.3. Yaşam Stilleri

Araştırmanın bu bölümünde Adler'in teorisine dayanan 'yaşam stilleri' kavramı ele alınacak ve diğer kuramlar açısından incelenecektir.

2.1.3.1. Adler ve Yaşam Stili Kavramı

Psikoloji literatürü incelendiğinde, birçok kuram görmek mümkündür. Kuramcılar yaşamı algılayışları ve yaşama bakış açılarına göre insanı değerlendirmişler ve buna göre de kuramlar geliştirmişlerdir. Adler Bireysel Psikolojinin kurucusudur. Aslında psikanalist olan Adler'in kuramının sade ve anlaşılır olması onu Freud ve Jung'dan ayırmıştır. Adler bireyin ruhsal ve kişilik yapısını incelerken soyut kavramlara yer vermeden bireyin doğasını açıklamaya çalışmıştır (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya 2013). Adler'i diğerlerinden ayıran önemli hususların başında kişilik yapısını toplumsal örüntülerin bir sonucu olarak görmeyip, bireye diğer bireylerle birlikte kendi gelişimini sağlayarak toplum yapısını geliştirme sorumluluğu vermesidir. Adler'e göre kişilik gelişimi insanın toplumla ve diğer insanlarla girdiği etkileşim ve ilişki sonucunda mümkündür (Eker, 2012; Özpolat, İşgör ve Sezer, 2012).

Adler'e göre davranışlar kalıtsal ve çevresel etkilerin yanında bireyin dünyayı yorumlama ve algılama şeklinden de etkilenir. Bu anlamda Adler inançlar, hedefler, değerler, gerçeği algılama ve yorumlama biçimi gibi kavramlarla öznel yaklaşımın önemini vurgulayan kuramcı olmuştur (Corey, 2008). Adler'in diğer bir katkısı yaratıcı benlik (Yaşam stili) olmuştur. Yaşam

stili kavramını da kuramsallaştıran ve literatüre katan Alfred Adler olmuştur. Adler'e göre birey yaşam stilini, tecrübeleri ve çevreyle etkileşimi sonucunda geliştirdiği bakış açısıyla oluşturur (Özpolat, 2011; Özpolat ve Akbaba, 2012). Yaşam stili, değişmez bir yapı gösterir ve üstünlük amacı için gösterilen gayretten doğar (Adler, 1996). Yaşam stili, çocuğun yaratıcı gücünden yani çocuğun yeni dünyayı nasıl algıladığı ve neyi başarı olarak gördüğü bakış açısından kaynaklanır. Yaşam stilleri, bireyin kendisi tarafından yaşantılarının bir sonucu olarak oluşturulur (Yanbastı, 1996; Özpolat, 2011).

Yaşam stilleri yalnızca bireyin çocukluk deneyimlerinden değil, bedensel gelişimden de etkilenir (Adler, 1996). Adler'e göre yaşam stilleri psikolojik, biyolojik ve sosyal özellikler taşır. Örneğin yaşam stilini etkileyen önemli etkenlerden biri fiziksel ve biyolojik dezavantaj anlamına gelen organ eksikliğidir. İnsanlar arasındaki farklar zihinsel gerilik dışında önemli değildir. Her insan kendine özgü fiziksel özellikleriyle dünyaya gelir. Bireylerin eksiklerinin yaşamı etkileme biçimi organ eksikliğinin şekillenmesini sağlamıştır. Organ eksikliği bireyin saygınlık kazanması ya da eksiklik duygusunun giderilmesi için çabalıyorsa önemsenir (Geçtan, 1998). İnsanlar yetişkinlere karşı çocukluk döneminde savunmasızdır. Bu savunmasızlık ve çaresizlik duygusu ileriki yaşlarda davranışlarının belirleyicisi olur. Çaresizlik duygusu insanları şartlarının üzerinde üstünlük kurmaya zorlar (Ansbacher ve Ansbacher, 1956).

Yaşam stilleri çocukluk yaşlarında (4-5 yaş) şekillendiği için sonradan değiştirilmesi güçtür. Örneğin küçük yaşlarda akranlarına kendi isteği doğrultusunda istediklerini yaptıran çocuk yetişkinlikte bunu yapamadığı zaman yapamadığı şeylere sürekli bahaneler bularak yaşamına devam eder (Sharf, 2016). Bireyin temel yaşam stili davranışları ve toplumla ilişkisi kendi yaşam stilinin ifade tarzını değiştirmediği sürece devam eder (Ergüner-Tekinalp ve Işık-Terzi, 2015). İleriki yaşlarda yaşanan olaylar da kişilik gelişimde etkilidir.

Çocukluk yaşantılarımızı farklı bakış açısı ile değerlendirdiğimizde yaşamımızda hatalı yorumlamalarımızı fark eder ve bunları değiştirebiliriz. Böylece yeni bir yaşam stili de oluşturabiliriz (Corey, 2008). Okul, aile ve arkadaşlar ve çevresel etkenler de yaşam stili hakkında rol oynayan etkenlerdir (Özpolat, 2011).

Adler'e göre birey yaşamda duyguları ve amaçları yönünde hareket eder. Bireyin amaçlarına ulaşmasında üç temel görevi vardır ve bu temel görevler onun

yaşam stilini oluşturur. Bu temel görevlerden birincisi çalışma hayatı yani meslek seçimidir (Astrauskaite ve Kern, 2011). Çalışma hayatı ve meslek seçimini yerine getirmek için toplumsal görevler yerine getirir. İkinci görev toplumsal duygusu ve iş birliği içinde olmaktır. Toplum görevini başarmanın en iyi yolu dostluk arkadaşlık iş birliği gibi toplumsallık duygusudur (Adler, 2014). Üçüncü yaşam görevi ise sevgidir. Sevgi temeline dayanan kadın erkek ilişkisi romantik ilişki kurabilme, çocuk sahibi olma ve evlilik kararı verebilmektir (Cloninger, 2013). Yaşam görevleri birbirleriyle ilintili ve iç içe geçmiş durumundadır. Bir görevin varlığı diğer görevin ön koşulunu oluşturmaktadır. Adler yaşam görevlerinin çözümünün yaşam stiline bağlı olduğunu belirtmiş ve yaşam görevinden yola çıkarak kişilik tipolojisi oluşturmuştur. (Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2014). Bu ödevler, kişinin yaşamını sürdürmesini ve yaşadığı çevrede ayakta kalmasını sağlar (Adler, 2016).

Adler Kişilik tipolojisini incelerken 4 kişilik tipolojisinden bahseder. Baskın tip, alıcı tip, sosyal tip ve yetkin tip. Baskın tip şiddet eğilimleri gösterir. Alıcı tip her şeyi başkalarından bekler çözüm üretme noktasında yetersizdirler. Kaçıman tip başarısızlık yaşamamak için sorumluluktan kaçır. Yetkin tip insanlar arası ilişkilerde başarılıdır. Problem çözmede yeterlidir (Schultz, 2009).

Yaşam stili bireyin aile içindeki doğum sırasına, ebeveyne, çocuk ilişkisine ve sosyal etkileşimlerine bağlıdır. Örneğin ihmal edilen çocuklar yaşam mücadelesinde yetersiz kalabilir ve bu anlamda diğer insanlar ve dış dünyaya güvensizlik geliştirebilir (Schultz, 2009).

Adler bireysel psikoloji kuramında yaşam stilini 5 boyutu olduğunu ve bunun yaşamın ilk altı yılında şekillendiğini aktarmıştır. Bu beş boyut kontrol, mükemmeliyet, memnuniyet, benlik saygısı ve beklenti odaklı olarak tanımlanmıştır. Bu boyutları kısaca açıklarsak;

Kontrol odaklı yaşam stilini benimseyen bireyler yaşamlarında daha kontrolcü yaklaşımları benimserler. Yaşamlarında kontrolleri dışında bir şey olmasına tahammül edemezler. Her şey onların kontrolünde olmalıdır. Bu kişiler yaşamlarında lider, ikna edici, ortamlarda ön planda olan ve düşünceleri değişmeyen bireyler olarak görülürler (Emiroğlu, 2020). Kontrol yaşam stilini benimseyen kişiler toplum içinde genellikle lider, yönetici ve kendi fikirlerinden ödün vermeyen kişiler olarak karşımıza çıkarlar (Kern, 1996).

Mükemmeliyet odaklı yaşam stilini benimseyen kişiler hayatlarında her şeyin mükemmel olması için üstün çaba gösterirler. Mükemmeliyetçilik yaşam stilini benimseyenler hata yapmaktan korkan dikkatli ve duyarlı kişilerdir (Özpolat, 2011).

Memnuniyet odaklı yaşam stilini benimseyen kişiler çevrelerine karşı aşırı derecede hassas ve duyarlı kişilerdir. Arkadaşlık ilişkilerine çok önem verirler karşılarındaki kişileri üzmemekten ve inceltmekten imtina ederler. Memnuniyet yaşam stilini benimseyenler genelde halkala ilişkiler uzmanı, diplomatlık gibi meslek seçerler. Barış yanlısı kişilerdir ve insanların istek ve arzuları onlar için önemlidir (Emiroğlu, 2020).

Benlik saygısı odaklı yaşam stilini benimseyen kişiler yaşama olumsuz bakan, davranışları önceden hissedilmeyen, pasif, kendini ifade etmeyen karar verme becerilerinden yoksun kişiler olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Benlik saygısı alt ölçeğinde alınan puanlar benlik saygısı ile ters orantılıdır. Bireyin bu bölümden aldığı puan yükseldikçe, benlik saygısı düşük olarak değerlendirilir (Kern, 1996).

Beklenti odaklı yaşam stilini benimseyen bireyler rekabetçi hırslı ve çalışkan kişilerdir. Yaşamda amaçları ve hedefleri vardır. Amaçlarına ulaşmak için her türlü çaba ve enerjiyi gösterirler. Gösterdikleri çaba ve emeğe rağmen hedeflerine ulaşamayan bu kişiler geri çekilme davranışı gösterip içe kapanabilirler (Özpolat, 2011).

2.2. İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde “Sınıf İçi Disiplin Yöntemleri” ve “Yaşam Stilleri” ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan bazı çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Sınıf İçi disiplin Yöntemleri ile İlgili Çalışmalar

Sınıf içi disiplin yöntemlerine ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalar aşağıda özetlenmiştir. Pala (2005) “Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemeye Dönük Disiplin Modelleri” çalışmasında, öğrencinin

olumlu davranışının ödüllendirilmesi, istenmeyen davranışlar hakkında öğrenciye söz hakkı tanınması gerektiğini belirtmiştir. Olumsuz öğrenci davranışlarıyla baş etmede doğru strateji geliştirmek ve olumlu bir yol izlemek için öncelikle sorunun tanımlanması ve öğrencilerle görüşmenin önemi üzerinde durulmuştur. Olumsuz öğrenci davranışlarıyla ilgili öğrencilerle beraber çözüm yolları aranıp uygulanmasının olumsuz davranışların azalmasını önemli ölçüde azaltacağını ileri sürmüştür.

Eleser (2007), İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesinde ilköğretim okulları birinci kademedeki görev yapan 256 sınıf öğretmenin karşılaştıkları disiplin problemlerini ve bunlarla baş etme yollarını saptamak amacıyla çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre disiplin anlayışlarının sınıf disiplinine etkisine erkek öğretmenlerin bayanlara nazaran, ailenin ve sınıf mevcudunun sınıf disiplinine etkisi konusunda ise bayanların erkeklere nazaran daha fazla katıldıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin hizmet süresine göre öğrencilerin, sosyo-ekonomik, disiplin anlayışı, kural ve örgütlerin, ailenin ve sınıf mevcudunun sınıf disiplinine etkisi hizmet süresi daha az olan öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları tespit edilmiştir. Mezun olunan okula göre eğitim fakültesi mezunlarının, diğer fakülte mezunlarından daha fazla öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının sınıf disiplinine etki ettiği tespit edilmiştir. Disiplin sorunlarının sebepleri ise, öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumu, öğrencinin seviyesine inerek dersi anlatmaması, davranışlarının tutarsız olması, derse hazırlıksız gelmesi, şahsi problemlerini sınıfa taşımaları ve geleneksel yöntemleri kullanma sonucuna ulaşılmıştır.

Erzurum ve Kır (2011) sınıf öğretmenlerinin ve orta okulda görev yapan branş öğretmenlerinin kullandıkları disiplin türlerinin, demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini anlamaya yönelik yaptıkları çalışmada; öğretmenlerin cinsiyetleri, branşları ve yaşlarıyla uyguladıkları disiplin türleri arasında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmişlerdir.

Uğurlu (2012), lisede görev yapan öğretmenlerin kullandıkları disiplin stillerinin demografik özelliklerine göre farklı olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin disiplin stillerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, medeni durum, mezun olduğu okul, branş ve çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

Karahancı'nın (2013), sınıf öğretmenleri tarafından öğrencilerinin düşük düzeydeki istenmeyen davranışlarına dönük olarak verdikleri tepkilerin analizinin yapıldığı araştırmasında; cinsiyetlerine, yaşına, kıdemlerine ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili eğitimlerini aldıkları kurumların nitelikleri gibi bireysel nitelikler ile sınıfın seviyesi ile okulun yapısına ve niteliklerine dayalı olarak farklılaşmaların olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmenleri öğrencilerinin düşük düzeydeki istenmeyen davranışları karşısında en daha fazla “sözel uyarıları, açıklama yapmayı ve görmezden gelmek” tepkileri verdiklerini, en az “rehberlik hizmetlerinden istifade etme, küme veya grup çalışmaları, anlatma biçiminin değiştirilmesi” tepkileri verdiklerini göstermiştir. Düşük düzeydeki istenmeyen davranışlara yönelik çok taleplerin olduğu okulda düşük düzeydeki tepkilerin çok daha fazla verilmiş olduğu saptanmıştır. Diğer taraftan da daha az taleplerin olduğu okulda ise, daha gelenekçi olarak bir sınıf yönetim anlayışıyla “ceza” gibi yüksek düzeydeki tepkiler verilmekte olduğu bunun yanında “dayak, bağırıp çağırma ve gözdağı vermek” gibi etik olmayan davranışların da sergilenmekte olduğu saptanmıştır.

Aktaş (2019) sınıf yönetiminde sınıf içi disiplin sorunları ve çözüm yöntemleri konusunda yönetici ve öğretmen adlı çalışmasında, okulda da sınıf içi disiplin sorunları görüldüğü ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan idarecilerin öğrencilerin disiplin sorunlarının çözümüne yönelik en çok ortaöğretim yönetmeliğinin değişmesi ve eğitim sistemindeki ders geçme yükümlülüklerinin zorlaştırılması ortaya çıkmıştır. Ayrıca idarecilerin sınıf içi disiplin sorunlarının çözümüne yönelik öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisinin geliştirilmesinin gerektiğini ortaya koymuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilerin sınıf içi disiplin sorunu olarak her iki okulda da en çok “arkadaşları ile konuşma, şakalaşma” istenmeyen davranışları gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin sınıf içi disiplin sorunu olarak “derste uyuma” olumsuz davranışı ile de sıklıkla karşılaştığı ortaya çıkmıştır. Araştırmanın yapıldığı yerleştirme puanı düşük olan okulda öğretmenlere karşı “saygısız davranışların sergilenmesi” sorunu ile çok fazla karşılaştıkları bulgusu ortaya çıkmıştır.

Lewisa ve diğerleri (2008) “İsrail, Çin ve Avusturya’da Öğrencilerin Sınıf Disiplininde Reaksiyonları” isimli çalışmalarında öğretmenlerin sınıf disiplininde tutumlarının öğrencilerin okuldaki çalışmaları ve öğretmenlerine karşı tutumların

etkisinin boyutu araştırılmıştır. Üç ülkede de sonuçlar öğrencilerin ders sırasındaki ilgisizliklerinin, cezalar ve agresif tutumların, öğretmenlerine karşı negatif tavırlarının seviyesiyle önemli ölçüde bağlantılı olduğunu göstermiştir. Araştırmada öğrencilerin karar verme ve disiplinle ilgili süreçte yer alması ve sürece destek vermelerinin önemine dikkat çekilmiştir.

Bu çalışmalara ek olarak öğrencilerin sınıf içi problemleri davranışlarının nasıl kontrol edileceği (Sezer, 2012; Sezer, Erdener ve Tezci, 2019), öğrencilerin problemleri davranışlarının öğretmenlerin tükenmişliği ile ilişkisinin (Sezer, 2018) ve öğrenci problemlerinin hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğine (Sezer, 2012; Sezer, 2016; Erdener, Sezer, ve Tezci, 2017) ilişkin çalışmalar yapılmıştır.

2.2.2. Yaşam Stilleri ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Özpolat (2011); üniversite öğrencilerinin çocukluklarını geçirdikleri yerleşim yerine göre yaşam stillerinin belirlenmesine yönelik yapmış olduğu çalışmada; kontrol, mükemmeliyetçilik ve beklenti odaklı yaşam stilini benimseyen bireylerin köyden şehre doğru gittikçe yaşam stillerini seçme biçimlerinin arttığını saptamıştır. Üst sosyo ekonomik koşullardaki bireylerin mükemmeliyetçi ve kontrol yaşam stilini daha çok benimsediklerini Alt sosyo ekonomik koşullardaki bireylerin ise benlik saygısı, beklentiler ve memnuniyet odaklı yaşam stillerini kabullendikleri saptanmıştır. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre yaşam stili alt ölçeklerinden memnuniyet alt ölçeğini, beklentiler alt ölçeğini ve benlik saygısı alt ölçeğini daha çok benimsediği görülmüştür.

Tezci vd. (2016), Aday öğretmenlerin sahip olduğu yaşam stili ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmışlar. Araştırma sonuçları incelendiğinde aday öğretmenlerin yaşam stillerinin alt boyutlarında mükemmeliyet, memnuniyet, beklenti, kontrol ve benlik saygısı yaşam stilleri ile öz-düzenleme becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öz düzenleme becerileri ile en yüksek pozitif ilişki mükemmeliyetçi yaşam stili, en düşük pozitif ilişki ise kontrol odaklı yaşam stili arasında bulunmuştur.

Sezer vd. (2017), öğretmenlerin sınıf yönetim profilleriyle, yaşam stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonuçları incelendiğinde

öğretmenlerin yaşam stillerinin sınıf yönetiminde kullandıkları stilleri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Yaşam stilleri ve sınıf yönetimi stilleri arasında en yüksek Mükemmeliyet odaklı yaşam stilini, ikinci olarak da memnuniyet odaklı yaşam stilini benimsediklerini görülmüştür. Evli öğretmenlerin benlik saygısı yaşam stiline bayan öğretmenlere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları stillerin yaşam stilleri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Tutar vd. (2017) Yaşam stiline alt boyutlarının girişimcilik üzerine etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonuçları incelendiğinde yaşam stillerinin alt boyutlarından mükemmeliyetçi odaklı, kontrol odaklı yaşam stiline girişimciliğe pozitif anlamlı, memnuniyet yaşam stiline negatif anlamlı yordama etkisinin olduğu, beklentiler yaşam stiline ve benlik saygısı yaşam stiline girişimciliğe etkilerinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Nokay (2019) 'öğretmen motivasyonunu yordamda yaşam stillerinin rolü' adlı çalışmada; öğretmen motivasyonunun cinsiyet, branş ve görev süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini incelemiştir. Çalışma sonuçlarına göre yaşam stillerinin alt boyutlarından olan kontrol, mükemmeliyetçilik ve benlik saygısının öğretmen motivasyonunu anlamlı olarak yordadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmen motivasyonunun cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermezken branş ve görev süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermesi, araştırma kapsamında elde edilen diğer bulgular olmuştur.

Emre (2019), öğretmenlerin ve psikolojik danışmanların iyi oluşlarının, iş yerindeki stres kaynaklarına, çalışma yaşamı kalitelerine ve yaşam stillerine göre yordanmasını incelemiştir. Araştırma sonucunda alt yaşam stillerinden memnuniyet mükemmeliyetçi ve benlik saygısı yaşam stiline katılımcıların iyi oluşlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrolcü ve beklenti yaşam stiline ise katılımcıların iyi oluş düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamadığı sonucuna varılmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın problem ve alt problemlerinin cevaplanmasında kullanılan yöntem, araştırma modeli ve bu modelin seçilme nedeni açıklanmıştır. Ardından, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama araçları ile analiz yöntemleri verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma; 2020-2021 eğitim- öğretim yılında İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı özel ve resmi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sınıf içinde öğrenciye dönük sergiledikleri disiplin yöntemlerinin onların yaşam stillerine göre şekillenip şekillenmediğini belirlemek ve öğretmenlerin yaşam stiline çoğunlukla ne tür sınıf içi disiplin yöntemi sergilediklerini ortaya koymak amacıyla yapılmış olan tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Tarama araştırmalarında var olan bir durum olduğu gibi betimlenmek istenir (Karasar, 1999). Araştırmada hem nicel hem de nitel veriler kullanılmıştır. Veriler, “Yaşam Stilleri Envanteri”, araştırmacı tarafından hazırlanan “Disiplin Anketi” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın amacına bağlı olarak, üzerinde araştırma yapılabilecek veya genelleme yapılacak tüm bireylerin oluşturduğu gruba evren denir (Erkuş, 2011). Araştırmanın çalışma evrenini 2020-2021 eğitim- öğretim yılında İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı özel ve resmi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2020-2021 eğitim- öğretim yılında İzmir il Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı özel ve resmi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden olasılık temelli örneklem türlerinden

küme örnekleme yöntemi (basit tesadüfi örnekleme) kullanılarak belirlenen ve araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma 2020-2021 eğitim- öğretim yılında İzmir il Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı özel ve resmi eğitim kurumlarında görev yapan 202 kadın 105 erkek olmak üzere toplam 307 öğretmen ile yürütülmüştür.

Tablo 1. Örnekleme İlişkin Betimsel Veriler

		Frekans	%	Standart sapma	Skewness	Kurtosis																																																																																						
Cinsiyet	Kadın	202	65,8	,475	,669	-1,562																																																																																						
	Erkek	105	34,2				Yaş	20-30	53	17,3	,948	-,058	-1,562	31-40	96	31,3	41-50	112	36,5	51+	46	15,0	Eğitim düzeyi	Yüksekokul	53	17,3	,427	-,811	1,400	Lisans	245	79,8	Yüksek lisans	9	2,9	Mesleki kıdem	1-10 yıl	93	30,3	,969	,650	-,032	11-20 yıl	121	39,4	21-30 yıl	62	20,2	31+ yıl	31	10,1	Medeni durum	Evli	262	85,3	,576	1,430	1,042	Bekâr	21	6,8	Boşanmış	24	7,8	Sınıfındaki Öğrenci sayısı	1-20	54	17,6	,758	,181	-,352	21-30	154	50,2	31-40	88	28,7	40+	11	3,6	Çalışılan okulun bulunduğu yerleşim yeri	Köy	28	9,1	,806	-1,109	1,353	Kasaba	11	3,6	İlçe	192
Yaş	20-30	53	17,3	,948	-,058	-1,562																																																																																						
	31-40	96	31,3																																																																																									
	41-50	112	36,5																																																																																									
	51+	46	15,0																																																																																									
Eğitim düzeyi	Yüksekokul	53	17,3	,427	-,811	1,400																																																																																						
	Lisans	245	79,8																																																																																									
	Yüksek lisans	9	2,9																																																																																									
Mesleki kıdem	1-10 yıl	93	30,3	,969	,650	-,032																																																																																						
	11-20 yıl	121	39,4																																																																																									
	21-30 yıl	62	20,2																																																																																									
	31+ yıl	31	10,1																																																																																									
Medeni durum	Evli	262	85,3	,576	1,430	1,042																																																																																						
	Bekâr	21	6,8																																																																																									
	Boşanmış	24	7,8																																																																																									
Sınıfındaki Öğrenci sayısı	1-20	54	17,6	,758	,181	-,352																																																																																						
	21-30	154	50,2																																																																																									
	31-40	88	28,7																																																																																									
	40+	11	3,6																																																																																									
Çalışılan okulun bulunduğu yerleşim yeri	Köy	28	9,1	,806	-1,109	1,353																																																																																						
	Kasaba	11	3,6																																																																																									
	İlçe	192	62,5																																																																																									
	İl merkezi	76	24,8																																																																																									

Tablo 1’de görüldüğü gibi örnekleme katılan öğretmenlerin 202’si kadın 105’i ise erkektir. Öğretmenlerin 53’ü 20-30 yaş arası, 96’sı 31-40 yaş arası,112’si 41-50 yaş arası ve 46’sı ise 50+ yaş olarak tespit edilmiştir. Eğitim düzeylerine bakıldığında 53 kişi yüksekokul, 245 kişi lisans ve 9 kişi yüksek lisans mezunudur. Mesleki kıdemleri incelendiğinde 93 kişi 1-10 yıl,121 kişi 11-20 yıl, 62 kişi 21-30 yıl ve 31 kişi de 31+ yıl olarak tespit edilmiştir. Medeni durumları incelendiğinde 262 kişi evli 21 kişi bekâr ve 24 kişi boşanmış olarak tespit edilmiştir. Sınıftaki öğrenci sayıları incelendiğinde 54 kişinin 1-20 arası,154 kişinin 21-30 arası, 88 kişinin 31-40 arası ve 11 kişinin de 40+ öğrenci mevcudu olduğu tespit edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Bu çalışmada veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmaya katılacak öğretmenlerin çeşitli değişkenlere ilişkin kişisel bilgileri, ikinci bölümde öğretmenlerin disiplin yöntemleri, üçüncü bölümde ise öğretmenlerin yaşam stilleri ölçülmektedir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu bölümde yer alan kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup, bu formda, araştırmaya katılacak öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olup olmadıkları, meslekteki kıdem yılları, eğitim seviyeleri gibi demografik özellikleri ile sınıfında okuttukları öğrenci sayıları, branşları, okuttuğu sınıf seviyesi, çalıştıkları okul türleri, okulların bulunduğu yerleşim yerleri ve okuldaki görevlerini öğrenmeyi amaçlayan toplam 12 soru sorulmuştur (EK 4).

3.3.2. Disiplin Anket Formu

Araştırmacı tarafından öğretmenlerin öğrencilerini cezalandırmada kullandıkları yöntemleri belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan bu formu 14 tek cevaplı ve 1 adet de açık uçlu olmak üzere toplam 15 sorudan oluşmaktadır. Anket soruları hazırlanırken uzman görüşü alınarak soruların uygunluğu test edilmiştir (EK 5).

3.3.3. Yaşam Stilleri Envanteri

Yaşam Stilleri Envanteri (Life Style Scale) Kern (1982) tarafından Adleryan akımdan etkilenerek geliştirilmiştir. Envanter 35 maddeli 5’li likert tipli ve “Kontrol”, “Mükemmeliyetçilik”, “Benlik saygısı”, “Beklentiler” ve “Memnuniyet” olmak üzere toplam beş alt boyuttan oluşmaktadır. Yaşam stilleri

Envanterinin Türkçe'ye uyarlama çalışması Özpolat (2011) tarafından doktora tezi kapsamında yapılmıştır. Türkçe versiyonu 5'li likert tipi ve her alt ölçek 5 maddeden oluşmak üzere toplam 25 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin alt ölçekleri orijinal ölçekteki adlarıyla kullanılmıştır. Alt ölçekleri ölçmek için 5=Kesinlikle Katılıyorum, 4=Katılıyorum, 3=Kararsızım, 2=Katılıyorum ve 1=Katılmıyorum şeklinde puanlaması yapılmaktadır. Her bir alt boyuttan alınabilecek minimum puan 5, maksimum puan 25'tir. Her alt boyuttan bireyin aldığı puanlardan yüksek olan bireyin o yaşam stilini benimsediğini göstermektedir. Ölçeğin 6, 10, 14, 19, 24. maddeleri kontrol alt boyutu, 3, 8, 17, 22, 25 maddeleri benlik saygısı alt boyutu, 1, 7, 11, 15, 20. maddeleri mükemmeliyetçilik alt boyutu, 5, 9, 13, 18, 23. maddeleri beklenti alt boyutu ve 2, 4, 12, 16, 21. maddeleri ise memnuniyet alt boyutu ile ilgili maddelerdir. Ölçeğin Türkçe formunun Cronbach alfa katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Ölçek maddelerinin madde toplam puanları ise .45 ile .59 arasındadır. Bu çalışma için ölçeğin cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .66 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı mükemmeliyet alt boyutu için .62, kontrol alt boyutu için .46, memnuniyet alt boyutu için .47, beklenti alt boyutu için .45 ve benlik saygısı alt boyutu için .46 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ait izin EK 6'da sunulmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

Öncelikle veri toplama araçlarının İzmir ilinde görev yapan öğretmenlere uygulanabilmesi için Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü aracılığı ile İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır (EK 2). Bu resmi izinlerin alınmasından sonra çalışmada kullanılan veri toplama araçları 2021 Nisan ve Mayıs aylarında araştırmacı tarafından öğretmenlere uygulanmıştır. Uygulama öncesinde öğretmenlere araştırmacının amacı ve bilgi toplama araçları ilgili olarak genel bilgiler verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere, doldurdıkları formlara ait bilgilerin gizli tutulacağı, kimlik bilgilerini belirtmeleri konusunda serbest oldukları ve ankette belirtmiş oldukları verilerin sadece bu çalışma için kullanılacağı özellikle belirtilmiştir. Anketin doldurulma süresi 7-10 dakikadır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin değerlendirilmesinde nicel veriler için Statistic Packets For Social Sciences (SPSS) 22 paket programı, nitel verilerin değerlendirilmesinde ise içerik analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde, demografik özellikleri tanımlamak için sayı yzde dağılımına bakılmıştır. Örnekleme dağılımının normalliği basıklık ve arpıklık değerlerine bakılarak saptanmış ve dağılımın normal olduğu belirlenmiştir (Tablo 1). Bu doğrultuda öğretmenlerin öğrenciyi disipline etme davranışlarının demografik bilgilerine göre analizinde anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesinde t Testi ve tek yönlü Varyans (Anova) Analizi uygulanmıştır. Tek yönlü Varyans Analizinde ortaya çıkan farklılıkların hangi alt boyutlar arası olduğunu belirlemek için Tukey HSD testi yapılmıştır. Öğretmenlerin ğrenciyi disipline etmede sergiledikleri davranışlarının analizinde ise içerik analizi yapılmış ve verilere ilişkin frekans (f) ve yzdelik (%) değerlere başvurulmuştur. Bilindiği üzere içerik analizi, elde edilmiş olan verilerin ayrıntılı olarak incelenerek bu verileri ortaya koyan temalara ulaşılmasını sağlar (Yıldırım ve şimşek 2013).

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, öğretmenlerin sınıf içinde öğrencileri kontrol etmeye dönük sergiledikleri disiplin yöntemlerinin onların yaşam stillerine göre şekillenip şekillenmediğini belirlemek ve öğretmenlerin yaşam stilinin çoğunlukla ne tür sınıf içi disiplin yöntemi sergilemeye etki ettiğini saptamaya dair bulgulara ve bu bulgulara dair yorumlara yer verilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin yaşam stilleri ile cinsiyet, yaş eğitim düzeyi gibi değişkenler arasındaki ayırt edici farklılıklar ve bunlara ilişkin yorumlara da yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Öğrenciyi Disipline Etme Davranışlarının Demografik Bilgilerine Göre Analizine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, öğrencilerin sınıf içindeki olumsuz davranışlarını disipline etmek amacı ile sergiledikleri davranışlarının onların cinsiyetleri açısından ayırt edici olup olmadığını belirlemek amacıyla t Testi yapılmıştır. Öğretmenlerin Disiplin davranışlarının belirlemede kullanılan ankete verdikleri cevapların cinsiyetleri açısından analiz edildiği sonuçlar Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Öğrenciyi Disiplin Etme Konusunda Sergiledikleri Davranışlarının Cinsiyetleri Açısından Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	X	S.S	t	p*
D1	Kadın	202	1,58	,495	-1,490	.137
	Erkek	105	1,67	,474		
D2	Kadın	202	1,50	,501	2,816	,005*
	Erkek	105	1,33	,474		
D3	Kadın	202	1,35	,477	-1,084	.279
	Erkek	105	1,41	,494		
D4	Kadın	202	1,31	,464	,128	,899
	Erkek	105	1,30	,463		
D5	Kadın	202	1,01	,099	-,669	,504
	Erkek	105	1,02	,137		
D6	Kadın	202	1,16	,366	1,529	,127
	Erkek	105	1,10	,295		
D7	Kadın	202	1,40	,491	,829	,408
	Erkek	105	1,35	,480		

Tablo 2-devamı

D8	Kadın	202	1,07	,263	-1,681	,094
	Erkek	105	1,13	,342		
D9	Kadın	202	1,01	,121	-2,092	,037*
	Erkek	105	1,06	,233		
D10	Kadın	202	1,05	,217	-,622	,534
	Erkek	105	1,07	,251		
D11	Kadın	202	1,02	,156	-1,801	,073
	Erkek	105	1,07	,251		
D12	Kadın	202	1,00	,000	-3,168	,002*
	Erkek	105	1,05	,214		
D13	Kadın	202	1,21	,410	-,315	,753
	Erkek	105	1,23	,422		
D14	Kadın	202	1,75	,436	,977	,329
	Erkek	105	1,70	,463		

SD=305; * $p < .05$; ** $p > .05$

Tabloda 2’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Disiplin Anketi maddelerine verdikleri cevapların cinsiyet değişkenine göre ayırt edici bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t Testi sonucunda, disiplin anketi D2 ($t=2,816$; $p < .05$), D9 ($t= -2,092$; $p < .05$) ve D12 ($t= -3,168$; $p < .05$) maddeleri aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılıklar incelendiğinde, D2 “Öğrenciyi ders bittikten sonra teneffüse çıkarmamak” davranışını kadın öğretmenlerin erkeklere göre, D9 “Sopa veya cetvel ile dövme” davranışını erkek öğretmenlerin kadınlara göre ve D12 “Öğrencinin bacaklarını tekmeleme ve itme” davranışını erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha çok tercih ettiği bir disiplin yöntemi olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin öğrencilerini kontrol etmek amacı ile sergiledikleri sınıf içi disiplin eğilimlerinin yaşları açısından ayırt edici olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) uygulanmış ve bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Öğrenciyi Disiplin Etme Konusunda Sergiledikleri Davranışlarının Yaşları Açısından Karşılaştırılması

		Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p*	Tukey HSD
D1	Gruplar arası	1,167	3	,389	1,638	,180	
	Gruplar içi	71,928	303	,237			
	Toplam	73,094	306				
D2	Gruplar arası	5,556	3	1,852	7,993	,000*	
	Gruplar içi	70,197	303	,232			
	Toplam	75,752	306				

Tablo 3-devamı

D3	Gruplar arası	,481	3	,160	,685	,562	
	Gruplar içi	70,926	303	,234			
	Toplam	71,407	306				
D4	Gruplar arası	,180	3	,060	,278	,841	
	Gruplar içi	65,422	303	,216			
	Toplam	65,603	306				
D5	Gruplar arası	,008	3	,003	,201	,896	
	Gruplar içi	3,940	303	,013			
	Toplam	3,948	306				
D6	Gruplar arası	,371	3	,124	1,044	,373	
	Gruplar içi	35,883	303	,118			
	Toplam	36,254	306				
D7	Gruplar arası	4,000	3	1,333	5,885	,001*	
	Gruplar içi	68,645	303	,227			1>2,3,4
	Toplam	72,645	306				
D8	Gruplar arası	,202	3	,067	,781	,505	
	Gruplar içi	26,059	303	,086			
	Toplam	26,261	306				
D9	Gruplar arası	,070	3	,023	,817	,485	
	Gruplar içi	8,666	303	,029			
	Toplam	8,736	306				
D10	Gruplar arası	,235	3	,078	1,499	,215	
	Gruplar içi	15,824	303	,052			
	Toplam	16,059	306				
D11	Gruplar arası	,289	3	,096	2,601	,052	
	Gruplar içi	11,241	303	,037			
	Toplam	11,531	306				
D12	Gruplar arası	,134	3	,045	2,819	,039*	
	Gruplar içi	4,785	303	,016			4>1,2,3
	Toplam	4,919	306				
D13	Gruplar arası	,603	3	,201	1,176	,319	
	Gruplar içi	51,775	303	,171			
	Toplam	52,378	306				
D14	Gruplar arası	,877	3	,292	1,484	,219	
	Gruplar içi	59,683	303	,197			
	Toplam	60,560	306				

* $p < .05$; ** $p > .05$

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin yaşları ile öğrenciyi sınıf içinde disipline etme eğilimlerine ilişkin farkla ilgili uygulanan varyans analizi sonucunda D2 ($F = 7,993$; $p < 0.05$), D7 ($F = 5,885$; $p < 0.05$) ve D12 ($F = 2,819$; $p < 0.05$) maddeleri arasındaki farklar anlamlı bulunmuştur. Diğer maddelerde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgular öğretmenlerin yaşlarının öğrenciyi disipline etme eğilimlerini ayırt etmede anlamlı farklılık oluşturduğunu göstermektedir. Bu farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu anlamak için Tukey HSD Post Hoc Testi uygulanmıştır.

Elde edilen bulgular incelendiğinde 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin D2 (Öğrenciyi ders bittikten sonra teneffüse çıkarmamak) ve D7 (Çok hoşlandığı eşyasına el koyma) maddelerinde yer alan davranışları 31-40, 41-50 ve 51 yaş ve

üzeri öğretmenlere göre daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin D12 (Öğrencinin bacaklarını tekmeleme ve itme) maddesinde yer alan davranışı 20-30, 31-40 ve 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle mesleğin henüz başında yer alan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha yapıcı disiplin eğilimleri olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin öğrencilerini kontrol etmek amacı ile sergiledikleri sınıf içi disiplin eğilimlerinin eğitim düzeyleri açısından ayırt edici olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) uygulanmış ve bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Öğrenciyi Disiplin Etme Konusunda Sergiledikleri Davranışlarının Eğitim Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması

		Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p*	Tukey HSD
D1	Gruplar arası	1,036	2	,518	2,185	,114	
	Gruplar içi	72,059	304	,237			
	Toplam	73,094	306				
D2	Gruplar arası	2,149	2	1,075	4,438	,013*	2>1,3
	Gruplar içi	73,603	304	,242			
	Toplam	75,752	306				
D3	Gruplar arası	1,808	2	,904	3,948	,020*	3<2,1
	Gruplar içi	69,599	304	,229			
	Toplam	71,407	306				
D4	Gruplar arası	,367	2	,183	,854	,427	
	Gruplar içi	65,236	304	,215			
	Toplam	65,603	306				
D5	Gruplar arası	,003	2	,002	,134	,874	
	Gruplar içi	3,944	304	,013			
	Toplam	3,948	306				
D6	Gruplar arası	,223	2	,112	,941	,391	
	Gruplar içi	36,031	304	,119			
	Toplam	36,254	306				
D7	Gruplar arası	,071	2	,035	,148	,862	
	Gruplar içi	72,574	304	,239			
	Toplam	72,645	306				
D8	Gruplar arası	,083	2	,042	,484	,617	
	Gruplar içi	26,177	304	,086			
	Toplam	26,261	306				
D9	Gruplar arası	,053	2	,026	,926	,397	
	Gruplar içi	8,683	304	,029			
	Toplam	8,736	306				
D10	Gruplar arası	,118	2	,059	1,126	,326	
	Gruplar içi	15,941	304	,052			
	Toplam	16,059	306				
D11	Gruplar arası	,031	2	,016	,415	,661	
	Gruplar içi	11,500	304	,038			
	Toplam	11,531	306				

Tablo 4-devamı

D12	Gruplar arası	,003	2	,001	,085	,919
	Gruplar içi	4,916	304	,016		
	Toplam	4,919	306			
D13	Gruplar arası	,469	2	,234	1,372	,255
	Gruplar içi	51,909	304	,171		
	Toplam	52,378	306			
D14	Gruplar arası	,467	2	,234	1,181	,308
	Gruplar içi	60,093	304	,198		
	Toplam	60,560	306			

* $p < .05$; ** $p > .05$

Tablo 4. İncelendiğinde, öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile öğrenciyi sınıfta içinde disipline etme eğilimlerine ilişkin farkla ilgili uygulanan varyans analizi sonucunda D2 ($F= 4,438$; $p < 0.05$) ve D3 ($F= 3,948$; $p < 0.05$) maddeleri arasındaki farklar anlamlı bulunmuştur. Diğer maddelerde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgular öğretmenlerin eğitim düzeylerinin öğrenciyi disipline etme eğilimlerini ayırt etmede anlamlı farklılık oluşturduğunu göstermektedir. Bu farklılığın hangi eğitim seviyeleri arasında olduğunu anlamak için Tukey HSD Post Hoc Testi uygulanmıştır.

Elde edilen bulgular incelendiğinde lisans mezunu öğretmenlerin D2 (Öğrenciyi ders bittikten sonra teneffüse çıkarmamak) maddesinde yer alan davranışı ön lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte yüksek lisans mezunu D3 (Okul bahçesinde temizlik işi verme) maddesinde yer alan davranışı ön lisans ve lisans mezunu öğretmenlere göre daha az tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin eğitim seviyesinin öğrenciyi disipline etme davranışlarını belirlemede (D2 ve D3 kapsamında) etkili bir değişken olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin öğrencilerini kontrol etmek amacıyla sergiledikleri sınıf içi disiplin eğilimlerinin mesleki kıdemleri açısından ayırt edici olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) uygulanmış ve bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Öğrenciyi Disiplin Etme Konusunda Sergiledikleri Davranışlarının Mesleki Kıdemleri Açısından Karşılaştırılması

		Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p*	Tukey HSD
D1	Gruplar arası	,470	3	,157	,653	,581	
	Gruplar içi	72,625	303	,240			
	Toplam	73,094	306				
D2	Gruplar arası	4,149	3	1,383	5,852	,001	1>2,3,4
	Gruplar içi	71,604	303	,236			
	Toplam	75,752	306				
D3	Gruplar arası	,526	3	,175	,749	,524	
	Gruplar içi	70,881	303	,234			
	Toplam	71,407	306				
D4	Gruplar arası	,038	3	,013	,059	,981	
	Gruplar içi	65,564	303	,216			
	Toplam	65,603	306				
D5	Gruplar arası	,015	3	,005	,393	,758	
	Gruplar içi	3,933	303	,013			
	Toplam	3,948	306				
D6	Gruplar arası	,350	3	,117	,986	,400	
	Gruplar içi	35,904	303	,118			
	Toplam	36,254	306				
D7	Gruplar arası	1,571	3	,524	2,233	,084	
	Gruplar içi	71,074	303	,235			
	Toplam	72,645	306				
D8	Gruplar arası	,223	3	,074	,865	,460	
	Gruplar içi	26,038	303	,086			
	Toplam	26,261	306				
D9	Gruplar arası	,057	3	,019	,658	,578	
	Gruplar içi	8,680	303	,029			
	Toplam	8,736	306				
D10	Gruplar arası	,154	3	,051	,977	,404	
	Gruplar içi	15,905	303	,052			
	Toplam	16,059	306				
D11	Gruplar arası	,142	3	,047	1,256	,290	
	Gruplar içi	11,389	303	,038			
	Toplam	11,531	306				
D12	Gruplar arası	,091	3	,030	1,913	,128	
	Gruplar içi	4,827	303	,016			
	Toplam	4,919	306				
D13	Gruplar arası	,139	3	,046	,269	,848	
	Gruplar içi	52,239	303	,172			
	Toplam	52,378	306				
D14	Gruplar arası	1,050	3	,350	1,782	,151	
	Gruplar içi	59,510	303	,196			
	Toplam	60,560	306				

* $p < .05$; ** $p > .05$

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile öğrenciyi sınıfta içinde disipline etme eğilimlerine ilişkin farkla ilgili uygulanan varyans analizi sonucunda D2 (F= 5,852; $p < 0.05$) maddesinde farklar anlamlı bulunmuştur. Diğer maddelerde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin öğrenciyi disipline etme eğilimlerini ayırt etmede anlamlı farklılık

oluşturduğunu göstermektedir. Bu farklılığın hangi mesleki kıdem düzeyleri arasında olduğunu anlamak için Tukey HSD Post Hoc Testi uygulanmıştır.

Elde edilen bulgular incelendiğinde 1-10 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin D2 (Öğrenciyi ders bittikten sonra teneffüse çıkarmamak) maddesinde yer alan davranışı 11-20, 21-30 ve 31 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin öğrenciyi disipline etme davranışlılarını belirlemede (D2 kapsamında) etkili bir değişken olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin öğrencilerini kontrol etmek amacı ile sergiledikleri sınıf içi disiplin eğilimlerinin sınıflarındaki öğrenci sayısı açısından ayırt edici olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) uygulanmış ve bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Öğrenciyi Disiplin Etme Konusunda Sergiledikleri Davranışlarının Sınıftaki Öğrenci Sayısı Açısından Karşılaştırılması

		Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p*	Tukey HSD
D1	Gruplar arası	,176	3	,059	,244	,865	
	Gruplar içi	72,918	303	,241			
	Toplam	73,094	306				
D2	Gruplar arası	1,925	3	,642	2,634	,050*	1>3
	Gruplar içi	73,827	303	,244			
	Toplam	75,752	306				
D3	Gruplar arası	,232	3	,077	,329	,804	
	Gruplar içi	71,175	303	,235			
	Toplam	71,407	306				
D4	Gruplar arası	,401	3	,134	,622	,601	
	Gruplar içi	65,201	303	,215			
	Toplam	65,603	306				
D5	Gruplar arası	,103	3	,034	2,699	,046*	4>2
	Gruplar içi	3,845	303	,013			
	Toplam	3,948	306				
D6	Gruplar arası	,473	3	,158	1,334	,263	
	Gruplar içi	35,781	303	,118			
	Toplam	36,254	306				
D7	Gruplar arası	,329	3	,110	,460	,710	
	Gruplar içi	72,315	303	,239			
	Toplam	72,645	306				
D8	Gruplar arası	,301	3	,100	1,172	,320	
	Gruplar içi	25,959	303	,086			
	Toplam	26,261	306				
D9	Gruplar arası	,109	3	,036	1,275	,283	
	Gruplar içi	8,627	303	,028			
	Toplam	8,736	306				
D10	Gruplar arası	,043	3	,014	,274	,844	
	Gruplar içi	16,015	303	,053			
	Toplam	16,059	306				

Tablo 6-devamı

D11	Gruplar arası	,032	3	,011	,281	,839
	Gruplar içi	11,499	303	,038		
	Toplam	11,531	306			
D12	Gruplar arası	,034	3	,011	,699	,553
	Gruplar içi	4,885	303	,016		
	Toplam	4,919	306			
D13	Gruplar arası	,207	3	,069	,402	,752
	Gruplar içi	52,170	303	,172		
	Toplam	52,378	306			
D14	Gruplar arası	1,181	3	,394	2,008	,113
	Gruplar içi	59,380	303	,196		
	Toplam	60,560	306			

* $p < .05$; ** $p > .05$

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısı ile öğrenciyi sınıf içinde disipline etme eğilimlerine ilişkin farkla ilgili uygulanan varyans analizi sonucunda D2 ($F= 2,634$; $p < 0.05$) ve D5 ($F= 2,699$; $p < 0.05$) maddelerindeki farklar anlamlı bulunmuştur. Diğer maddelerde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısının öğrenciyi disipline etme eğilimlerini ayırt etmede anlamlı farklılık oluşturduğunu göstermektedir. Bu farklılığın sınıftaki kaç öğrenci sayısına göre ayırt edici olduğunu anlamak için Tukey HSD Post Hoc Testi uygulanmıştır.

Elde edilen bulgular incelendiğinde sınıftaki öğrenci sayısı 1-20 arası olan öğretmenlerin D2 (Öğrenciyi ders bittikten sonra teneffüse çıkarmamak) maddesinde yer alan davranışı 31-40 öğrencisi olan öğretmenlere göre daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte sınıftaki öğrenci sayısı 41 üzeri olan öğretmenlerin D5 (Okul tuvaletlerini yıkatma) maddesinde yer alan davranışı 21-30 öğrencisi olan öğretmenlere göre daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısının öğrenciyi disipline etme davranışlarını belirlemede (D2 ve D5 kapsamında) etkili bir değişken olduğu söylenebilir.

4.2. Öğretmenlerin Öğrenciyi Disipline Etmede Sergiledikleri Davranışlarının Yaşam Stillere Göre Analizine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, öğrencilerin sınıf içindeki olumsuz davranışlarını disipline etmek amacı ile sergiledikleri davranışlarının onların yaşam stilleri açısından ayırt

edici olup olmadığını belirlemek amacıyla t Testi yapılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin sınıf içindeki olumsuz davranışlarını disipline etmede öğretmen eğilimlerini belirlemede kullanılan ankete verdikleri cevaplar her bir madde sırasıyla ele alınarak analiz edilmiş ve yaşam stilleri alt boyutları ile karşılaştırılmıştır.

Öğretmenlerin D1 (öğrenciyi azarlama ve sözlü saldırıda bulunma) maddesinde yer alan davranışlarının yaşam stilleri açısından ayırt edici olup olmadığını belirlemek için t Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7’ de verilmiştir.

Tablo 7. Disiplin Anketi Birinci Maddeye Verilen Cevapların Öğretmenlerin Yaşam Stilleri Açısından Karşılaştırılması

	D1	N	X	S.S	t	p*
Mükemmeliyet Odaklı YS	Hayır	120	20,6750	2,70748	2,852	.005*
	Evet	187	19,7112	3,00036		
Memnuniyet Odaklı YS	Hayır	120	19,3667	2,96175	1,55	,122
	Evet	187	18,8342	2,91995		
Kontrol Odaklı YS	Hayır	120	14,5750	3,58020	-1,024	,307
	Evet	187	14,9626	2,99528		
Öz-yeterlik Odaklı YS	Hayır	120	15,8667	5,61800	,833	,405
	Evet	187	15,4599	2,89275		
Beklenti Odaklı YS	Hayır	120	16,1500	3,45840	-,138	,890
	Evet	186	16,2097	3,83076		

SD=305; *p<.05; **p>.05

Tablo 7’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Disiplin Anketi D1 maddesine verdikleri cevapların yaşam stilleri alt boyutlarına göre ayırt edici bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t Testi sonucunda, mükemmeliyet odaklı yaşam stiline sahip öğretmenlerden ($t=2,852$; $p<.05$) bu davranışı sergileyenlerin ($X=19,7112$) ortalamasının sergilemeyenlere göre ($X=20,6750$) anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur. Diğer boyutlar arasında ayırt edici bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu mükemmeliyet odaklı yaşam stiline sahip öğretmenlerin öğrenciyi disipline etmede “öğrenciyi azarlama ve sözlü saldırıda bulunma” eğilimini daha az sergilediklerini göstermiştir.

Öğretmenlerin D2 (Öğrenciyi ders bittikten sonra teneffüse çıkarmamak) maddesinde yer alan davranışlarının yaşam stilleri açısından ayırt edici olup olmadığını belirlemek için t Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8’ de verilmiştir.

Tablo 8. Disiplin Anketi İkinci Maddeye Verilen Cevapların Öğretmenlerin Yaşam Stilleri Açısından Karşılaştırılması

	D2	N	X	S.S	t	p*
Mükemmeliyet Odaklı YS	Hayır	171	20,1345	2,86962	,312	,755
	Evet	136	20,0294	2,99862		
Memnuniyet Odaklı YS	Hayır	171	18,9064	2,90081	-,907	,365
	Evet	136	19,2132	2,99730		
Kontrol Odaklı YS	Hayır	171	14,8596	3,22365	,294	,769
	Evet	136	14,7500	3,26315		
Öz-yeterlik Odaklı YS	Hayır	171	15,3743	2,96653	-1,153	,250
	Evet	136	15,9265	5,30916		
Beklenti Odaklı YS	Hayır	170	16,4941	4,01513	1,639	,102
	Evet	136	15,8015	3,19449		

SD=305; *p<.05; **p>.05

Tablo 8’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Disiplin Anketi D2 maddesine verdikleri cevapların yaşam stilleri alt boyutlarına göre ayırt edici bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t Testi sonucunda, yaşam stilleri açısından ayırt edici bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Bu bulgu öğretmenlerin yaşam stillerinin öğrenciyi disipline etmede “öğrenciyi ders bittikten sonra teneffüse çıkarmamak” davranışını kullanma konusunda ayırt edici düzeyde bir farklılık göstermediklerini ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin D3 (okul bahçesinde temizlik işi verme) maddesinde yer alan davranışlarının yaşam stilleri açısından ayırt edici olup olmadığını belirlemek için t Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 9’ da verilmiştir.

Tablo 9. Disiplin Anketi Üçüncü Maddeye Verilen Cevapların Öğretmenlerin Yaşam Stilleri Açısından Karşılaştırılması

	D3	N	X	S.S	t	p*
Mükemmeliyet Odaklı YS	Hayır	194	19,8505	2,90851	-1,872	,062
	Evet	113	20,4956	2,91586		
Memnuniyet Odaklı YS	Hayır	194	19,1186	3,00110	,594	,553
	Evet	113	18,9115	2,84905		
Kontrol Odaklı YS	Hayır	194	14,6082	3,14439	-1,441	,151
	Evet	113	15,1593	3,37418		
Öz-yeterlik Odaklı YS	Hayır	194	15,5876	4,75896	-,172	,864
	Evet	113	15,6726	2,91683		
Beklenti Odaklı YS	Hayır	193	15,8083	3,82828	-2,363	,019*
	Evet	113	16,8319	3,34051		

SD=305; *p<.05; **p>.05

Tablo 9’da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Disiplin Anketi D3 maddesine verdikleri cevapların yaşam stilleri alt boyutlarına göre ayırt edici bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen

bağımsız grup t Testi sonucunda, beklenti odaklı yaşam stiline sahip öğretmenlerden ($t=-2,363$; $p<.05$) bu davranışı sergileyenlerin ($X=16,8319$) ortalamasının sergilemeyenlere göre ($X=15,8083$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer boyutlar arasında ayırt edici bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu beklenti odaklı yaşam stiline sahip öğretmenlerin öğrenciyi disipline etmede “okul bahçesinde temizlik işi verme” eğilimini daha çok sergilediklerini göstermiştir.

Öğretmenlerin D4 (sınıfı temizletme, süpürtme) maddesinde yer alan davranışlarının yaşam stilleri açısından ayırt edici olup olmadığının belirlenmesi için t Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 10’ da verilmiştir.

Tablo 10. Disiplin Anketi Dördüncü Maddeye Verilen Cevapların Öğretmenlerin Yaşam Stilleri Açısından Karşılaştırılması

	D4	N	X	S.S	t	p*
Mükemmeliyet Odaklı YS	Hayır	212	19,9764	2,74586	-,999	,319
	Evet	95	20,3368	3,28637		
Memnuniyet Odaklı YS	Hayır	212	19,0755	2,95045	,294	,769
	Evet	95	18,9684	2,94074		
Kontrol Odaklı YS	Hayır	212	14,6604	3,09529	-1,220	,224
	Evet	95	15,1474	3,52489		
Öz-yeterlik Odaklı YS	Hayır	212	15,4764	2,92957	-,894	,372
	Evet	95	15,9368	6,10164		
Beklenti Odaklı YS	Hayır	211	16,1137	3,73355	-,513	,609
	Evet	95	16,3474	3,58415		

SD=305; * $p<.05$; ** $p>.05$

Tablo 10’da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Disiplin Anketi D4 maddesine verdikleri cevapların yaşam stilleri alt boyutlarına göre ayırt edici bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t Testi sonucunda, yaşam stilleri açısından ayırt edici bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Bu bulgu öğretmenlerin yaşam stillerinin öğrenciyi disipline etmede “sınıfı temizletme, süpürtme” davranışını kullanma konusunda ayırt edici düzeyde bir farklılık göstermediklerini ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin D5 (okul tuvaletlerini yıkama) maddesinde yer alan davranışlarının yaşam stilleri açısından ayırt edici olup olmadığının belirlenmesi için t Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 11’ de verilmiştir.

Tablo 11. Disiplin Anketi Beşinci Maddeye Verilen Cevapların Öğretmenlerin Yaşam Stilleri Açısından Karşılaştırılması

	D5	N	X	S.S	t	p*
Mükemmeliyet Odaklı YS	Hayır	303	20,1518	2,88006	3,389	,001*
	Evet	4	15,2500	2,21736		
Memnuniyet Odaklı YS	Hayır	303	19,0660	2,95029	1,227	,221
	Evet	4	17,2500	1,70783		
Kontrol Odaklı YS	Hayır	303	14,8086	3,24848	-,117	,907
	Evet	4	15,0000	2,44949		
Öz-yeterlik Odaklı YS	Hayır	303	15,5908	4,18815	-1,029	,304
	Evet	4	17,7500	1,70783		
Beklenti Odaklı YS	Hayır	302	16,2219	3,68536	1,471	,142
	Evet	4	13,5000	2,64575		

* $p < .05$; ** $p > .05$

Tablo 11’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Disiplin Anketi D5 maddesine verdikleri cevapların yaşam stilleri alt boyutlarına göre ayırt edici bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t Testi sonucunda, mükemmeliyet odaklı yaşam stiline sahip öğretmenlerden ($t = -2,363$; $p < .05$) bu davranışı sergileyenlerin ($X = 15,25$) ortalamasının sergilemeyenlere göre ($X = 20,1518$) anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur. Diğer boyutlar arasında ayırt edici bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu mükemmeliyet odaklı yaşam stiline sahip öğretmenlerin öğrenciyi disipline etmede “okul tuvaletlerini yıkatma” eğilimini daha az sergilediklerini göstermiştir.

Öğretmenlerin D6 (sınıfının dışına gönderme, dersten atma) maddesinde yer alan davranışlarının yaşam stilleri açısından ayırt edici olup olmadığının belirlenmesi için t Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 12’ de verilmiştir.

Tablo 12. Disiplin Anketi Altıncı Maddeye Verilen Cevapların Öğretmenlerin Yaşam Stilleri Açısından Karşılaştırılması

	D6	N	X	S.S	t	p*
Mükemmeliyet Odaklı YS	Hayır	265	20,1585	2,95121	1,062	,289
	Evet	42	19,6429	2,73033		
Memnuniyet Odaklı YS	Hayır	265	19,0906	3,00241	,721	,472
	Evet	42	18,7381	2,54769		
Kontrol Odaklı YS	Hayır	265	14,7509	3,28770	-,817	,414
	Evet	42	15,1905	2,89860		
Öz-yeterlik Odaklı YS	Hayır	265	15,6868	4,36541	,716	,475
	Evet	42	15,1905	2,63409		
Beklenti Odaklı YS	Hayır	265	16,2491	3,69560	,757	,449
	Evet	41	15,7805	3,62293		

SD=305; * $p < .05$; ** $p > .05$

Tabloda 12’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Disiplin Anketi D6 maddesine verdikleri cevapların yaşam stilleri alt boyutlarına göre ayırt edici bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t Testi sonucunda, yaşam stilleri açısından ayırt edici bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Bu bulgu öğretmenlerin yaşam stillerinin öğrenciyi disipline etmede “sınıfının dışına gönderme, dersten atma” davranışını kullanma konusunda ayırt edici düzeyde bir farklılık göstermediklerini ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin D7 (çok hoşlandığı eşyasına el koyma) maddesinde yer alan davranışlarının yaşam stilleri açısından ayırt edici olup olmadığının belirlenmesi için t Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 13’ de verilmiştir.

Tablo 13. Disiplin Anketi Yedinci Maddeye Verilen Cevapların Öğretmenlerin Yaşam Stilleri Açısından Karşılaştırılması

	D7	N	X	S.S	t	p*
Mükemmeliyet Odaklı YS	Hayır	189	20,0159	3,02380	-,546	,585
	Evet	118	20,2034	2,76288		
Memnuniyet Odaklı YS	Hayır	189	18,9365	3,06424	-,797	,426
	Evet	118	19,2119	2,74205		
Kontrol Odaklı YS	Hayır	189	14,5291	3,19831	-1,941	,050*
	Evet	118	15,2627	3,25925		
Öz-yeterlik Odaklı YS	Hayır	189	15,7090	4,87994	,478	,633
	Evet	118	15,4746	2,68491		
Beklenti Odaklı YS	Hayır	188	16,1436	3,92791	-,255	,799
	Evet	118	16,2542	3,27170		

SD=305; * $p < .05$; ** $p > .05$

Tablo 13’te görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Disiplin Anketi D7 maddesine verdikleri cevapların yaşam stilleri alt boyutlarına göre ayırt edici bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t Testi sonucunda, kontrol odaklı yaşam stiline sahip öğretmenlerden ($t=-1,941$; $p < .05$) bu davranışı sergileyenlerin ($X=14,5291$) ortalamasının sergilemeyenlere göre ($X=15,2627$) anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur. Diğer boyutlar arasında ayırt edici bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu kontrol odaklı yaşam stiline sahip öğretmenlerin öğrenciyi disipline etmede “çok hoşlandığı eşyasına el koyma” eğilimini daha çok sergilediklerini göstermiştir.

Öğretmenlerin D8 (uzun süre tek ayak üzerinde bekletme) maddesinde yer alan davranışlarının yaşam stilleri açısından ayırt edici olup olmadığının belirlenmesi için t Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 14’ te verilmiştir.

Tablo 14. Disiplin Anketi Sekizinci Maddeye Verilen Cevapların Öğretmenlerin Yaşam Stilleri Açısından Karşılaştırılması

	D8	N	X	S.S	t	p*
Mükemmeliyet Odaklı YS	Hayır	278	20,1799	2,85574	1,711	,088
	Evet	29	19,2069	3,43698		
Memnuniyet Odaklı YS	Hayır	278	19,0252	2,98179	-,316	,752
	Evet	29	19,2069	2,58262		
Kontrol Odaklı YS	Hayır	278	14,7482	3,26914	-1,054	,293
	Evet	29	15,4138	2,88490		
Öz-yeterlik Odaklı YS	Hayır	278	15,5432	4,25410	-,985	,326
	Evet	29	16,3448	3,24341		
Beklenti Odaklı YS	Hayır	277	16,1264	3,67353	-,879	,380
	Evet	29	16,7586	3,79525		

SD=305; * $p < .05$; ** $p > .05$

Tablo 14’te görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Disiplin Anketi D8 maddesine verdikleri cevapların yaşam stilleri alt boyutlarına göre ayırt edici bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t Testi sonucunda, yaşam stilleri açısından ayırt edici bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Bu bulgu öğretmenlerin yaşam stillerinin öğrenciyi disipline etmede “uzun süre tek ayak üzerinde bekletme” davranışını kullanma konusunda ayırt edici düzeyde bir farklılık göstermediklerini ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin D9 (sopa veya cetvel ile dövme) maddesinde yer alan davranışlarının yaşam stilleri açısından ayırt edici olup olmadığının belirlenmesi için t Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 15’ de verilmiştir.

Tablo 15. Disiplin Anketi Dokuzuncu Maddeye Verilen Cevapların Öğretmenlerin Yaşam Stilleri Açısından Karşılaştırılması

	D9	N	X	S.S	t	p*
Mükemmeliyet Odaklı YS	Hayır	298	20,1007	2,92728	,438	,662
	Evet	9	19,6667	2,91548		
Memnuniyet Odaklı YS	Hayır	298	19,0570	2,94508	,503	,615
	Evet	9	18,5556	3,00463		
Kontrol Odaklı YS	Hayır	298	14,7517	3,22115	-1,858	,064
	Evet	9	16,7778	3,30824		
Öz-yeterlik Odaklı YS	Hayır	298	15,5805	4,19819	-,927	,355
	Evet	9	16,8889	3,05959		
Beklenti Odaklı YS	Hayır	297	16,1717	3,64944	-,397	,692
	Evet	9	16,6667	4,92443		

SD=305; * $p < .05$; ** $p > .05$

Tablo 15’te görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Disiplin Anketi D9 maddesine verdikleri cevapların yaşam stilleri alt boyutlarına göre ayırt

edici bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t Testi sonucunda, yaşam stilleri açısından ayırt edici bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Bu bulgu öğretmenlerin yaşam stillerinin öğrenciyi disipline etmede “sopa veya cetvel ile dövme” davranışını kullanma konusunda ayırt edici düzeyde bir farklılık göstermediklerini ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin D10 (kafasına vurma) maddesinde yer alan davranışlarının yaşam stilleri açısından ayırt edici olup olmadığının belirlenmesi için t Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 16’ da verilmiştir.

Tablo 16. Disiplin Anketi Onuncu Maddeye Verilen Cevapların Öğretmenlerin Yaşam Stilleri Açısından Karşılaştırılması

	D10	N	X	S.S	t	p*
Mükemmeliyet Odaklı YS	Hayır	290	20,1276	2,92482	,981	,327
	Evet	17	19,4118	2,89523		
Memnuniyet Odaklı YS	Hayır	290	19,0621	2,99069	,484	,628
	Evet	17	18,7059	1,99263		
Kontrol Odaklı YS	Hayır	290	14,7759	3,22857	-,787	,432
	Evet	17	15,4118	3,41062		
Öz-yeterlik Odaklı YS	Hayır	290	15,6276	4,23847	,151	,880
	Evet	17	15,4706	2,87484		
Beklenti Odaklı YS	Hayır	289	16,1938	3,67100	,147	,884
	Evet	17	16,0588	4,00735		

SD=305; * $p < .05$; ** $p > .05$

Tablo 16’da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Disiplin Anketi D9 maddesine verdikleri cevapların yaşam stilleri alt boyutlarına göre ayırt edici bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t Testi sonucunda, yaşam stilleri açısından ayırt edici bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Bu bulgu öğretmenlerin yaşam stillerinin öğrenciyi disipline etmede “kafasına vurma” davranışını kullanma konusunda ayırt edici düzeyde bir farklılık göstermediklerini ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin D11 (tokat ile dayak atma) maddesinde yer alan davranışlarının yaşam stilleri açısından ayırt edici olup olmadığının belirlenmesi için t Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Disiplin Anketi On Birinci Maddeye Verilen Cevapların Öğretmenlerin Yaşam Stilleri Açısından Karşılaştırılması

	D11	N	X	S.S	t	p*
Mükemmeliyet Odaklı YS	Hayır	295	20,1186	2,90955	,912	,362
	Evet	12	19,3333	3,28449		
Memnuniyet Odaklı YS	Hayır	295	19,0576	2,96580	,451	,653
	Evet	12	18,6667	2,38683		
Kontrol Odaklı YS	Hayır	295	14,7864	3,22698	-,661	,509
	Evet	12	15,4167	3,55370		
Öz-yeterlik Odaklı YS	Hayır	295	15,5797	4,18772	-,817	,415
	Evet	12	16,5833	3,77692		
Beklenti Odaklı YS	Hayır	294	16,1701	3,65374	-,380	,704
	Evet	12	16,5833	4,52183		

SD=305; *p<.05; **p>.05

Tablo 17’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Disiplin Anketi D9 maddesine verdikleri cevapların yaşam stilleri alt boyutlarına göre ayırt edici bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t Testi sonucunda, yaşam stilleri açısından ayırt edici bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Bu bulgu öğretmenlerin yaşam stillerinin öğrenciyi disipline etmede “tokat ile dayak atma” davranışını kullanma konusunda ayırt edici düzeyde bir farklılık göstermediklerini ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin D12 (öğrencinin bacaklarını tekmeleme ve itme) maddesinde yer alan davranışlarının yaşam stilleri açısından ayırt edici olup olmadığının belirlenmesi için t Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 18’ de verilmiştir.

Tablo 18. Disiplin Anketi On İkinci Maddeye Verilen Cevapların Öğretmenlerin Yaşam Stilleri Açısından Karşılaştırılması

	D12	N	X	S.S	t	p*
Mükemmeliyet Odaklı YS	Hayır	302	20,0960	2,92782	,376	,707
	Evet	5	19,6000	2,88097		
Memnuniyet Odaklı YS	Hayır	302	19,0596	2,93389	,798	,425
	Evet	5	18,0000	3,67423		
Kontrol Odaklı YS	Hayır	302	14,8046	3,24701	-,271	,787
	Evet	5	15,2000	2,77489		
Öz-yeterlik Odaklı YS	Hayır	302	15,6225	4,18944	,118	,906
	Evet	5	15,4000	3,20936		
Beklenti Odaklı YS	Hayır	301	16,0664	3,37573	-4,556	,000**
	Evet	5	23,4000	10,66771		

SD=305; *p<.05; **p>.05

Tablo 18’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Disiplin Anketi D12 maddesine verdikleri cevapların yaşam stilleri alt boyutlarına göre

ayırt edici bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t Testi sonucunda, beklenti odaklı yaşam stiline sahip öğretmenlerden ($t=-4,556$; $p<.05$) bu davranışı sergileyenlerin ($X=23,4$) ortalamasının sergilemeyenlere göre ($X=16,06$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer boyutlar arasında ayırt edici bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu beklenti odaklı yaşam stiline sahip öğretmenlerin öğrenciyi disipline etmede “öğrencinin bacaklarını tekmeleme ve itme” eğilimini daha çok sergilediklerini göstermiştir.

Öğretmenlerin D13 (öğrencinin kulak veya saçını çekme) maddesinde yer alan davranışlarının yaşam stilleri açısından ayırt edici olup olmadığının belirlenmesi için t Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 19’ da verilmiştir.

Tablo 19. Disiplin Anketi On Üçüncü Maddeye Verilen Cevapların Öğretmenlerin Yaşam Stilleri Açısından Karşılaştırılması

	D13	N	X	S.S	t	p*
Mükemmeliyet Odaklı YS	Hayır	240	20,2458	2,86553	1,798	,073
	Evet	67	19,5224	3,07659		
Memnuniyet Odaklı YS	Hayır	240	19,0792	3,06792	,414	,679
	Evet	67	18,9104	2,46018		
Kontrol Odaklı YS	Hayır	240	14,7167	3,37771	-,967	,334
	Evet	67	15,1493	2,66432		
Öz-yeterlik Odaklı YS	Hayır	240	15,6708	4,48475	,412	,680
	Evet	67	15,4328	2,79189		
Beklenti Odaklı YS	Hayır	239	16,1548	3,80252	-,282	,778
	Evet	67	16,2985	3,24745		

SD=305; * $p<.05$; ** $p>.05$

Tablo 19’da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Disiplin Anketi D9 maddesine verdikleri cevapların yaşam stilleri alt boyutlarına göre ayırt edici bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t Testi sonucunda, yaşam stilleri açısından ayırt edici bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Bu bulgu öğretmenlerin yaşam stillerinin öğrenciyi disipline etmede “öğrencinin kulak veya saçını çekme” davranışını kullanma konusunda ayırt edici düzeyde bir farklılık göstermediklerini ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin D14 (ceza vermek yerine rehberlik servisinden yardım alırım) maddesinde yer alan davranışlarının yaşam stilleri açısından ayırt edici olup olmadığının belirlenmesi için t Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 20’ de verilmiştir.

Tablo 20. Disiplin Anketi On Dördüncü Maddeye Verilen Cevapların Öğretmenlerin Yaşam Stilleri Açısından Karşılaştırılması

	D14	N	X	S.S	t	p*
Mükemmeliyet Odaklı YS	Hayır	83	20,0482	2,92551	-,145	,885
	Evet	224	20,1027	2,92863		
Memnuniyet Odaklı YS	Hayır	83	18,3614	2,57842	-2,488	,013**
	Evet	224	19,2946	3,03385		
Kontrol Odaklı YS	Hayır	83	14,8675	3,50530	,186	,853
	Evet	224	14,7902	3,13889		
Öz-yeterlik Odaklı YS	Hayır	83	15,3133	3,65569	-,781	,435
	Evet	224	15,7321	4,34908		
Beklenti Odaklı YS	Hayır	83	16,0361	4,74071	-,434	,664
	Evet	223	16,2422	3,21380		

SD=305; * $p < .05$; ** $p > .05$

Tablo 20’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Disiplin Anketi D14 maddesine verdikleri cevapların yaşam stilleri alt boyutlarına göre ayırt edici bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t Testi sonucunda, memnuniyet odaklı yaşam stiline sahip öğretmenlerden ($t=-2,488$; $p < .05$) bu davranışı sergileyenlerin ($X=19,2946$) ortalamasının sergilemeyenlere göre ($X=18,3614$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer boyutlar arasında ayırt edici bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu memnuniyet odaklı yaşam stiline sahip öğretmenlerin öğrenciyi disipline etmede “ceza vermek yerine rehberlik servisinden yardım alırım” eğilimini daha çok sergilediklerini göstermiştir.

4.3. Öğretmenlerin Öğrenciyi Disipline Etmede Sergiledikleri Davranışlarının Nitel Analizine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin eğitim ortamında öğrencilerinin sergiledikleri hangi davranışları kendileri için daha çok istenmeyen ya da rahatsız edici davranış olarak algıladıklarını belirlemek amacıyla öğretmenlere 4 adet açık uçlu soru sorulmuş ve bu sorulara verilen cevapların içerik analizi yapılmıştır. Bu dört açık uçlu sorunun yanı sıra öğretmenlerin varsa farklı görüşlerinin de belirlenmesi için ayrı bir soru daha sorulmuştur. Yapılan içerik analizleri tablolar halinde verilerek yorumlanmıştır.

Soru 1: Sınıfınızda öğrenciler ile ilgili karşılaştığınız size en çok zahmet veren öğrenci davranışları hangileridir?

Öğretmenler için karşılaştıkları en çok zahmet verici öğrenci davranışlarının neler olduğunun belirlenmesine yönelik sorulan soruya verdikleri cevaplar belirli temalar altında toplanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Öğretmenlerin Birinci Soruya İlişkin Cevaplarının Analizi

Temalar	f	Temalar	f	Temalar	f	Temalar	f	Temalar	f
Hareketlilik	56	Beslenme	2	Birbirleriyle şakalaşan	7	Sınıfa uyum temizlik	5	Gruplaşma	1
Gürültü	16	Ödev yapmayan	11	Derse katılmayan	13	Sorumluluk	2		
Yalan/hırsızlık	16	Aileden kaynaklı nedenler	10	Şikâyet eden	7	Kaynaştırma	4		
Alay etme	3	Kurallara uymayan	14	Küfür eden	3	İlgilerinin dağılması	2		
Yönergeye uymayan	6	Gereksiz konuşan	60	Arkadaşlarına zarar veren	41	Okuma yazma öğretimi	1		

Araştırmada öğretmenlerin sınıf içi disiplin yöntemleri kullanırken kendilerinin karşılaştıkları en çok zahmet veren öğrenci davranışlarına dair verdikleri cevapların sıklığı incelendiğine en fazla zahmet veren öğrenci davranışlarının gereksiz konuşan öğrenci davranışları (f=60) olduğu gözlenmiştir. Bunu öğrencilerin hareketli olmaları (f=56), arkadaşlarına zarar vermeleri (f=41), gürültü yapmaları (f=16), yalan söylemeleri ve hırsızlık yapmaları (f=16) izlemiştir. Bunların yanı sıra bir birleri ile alay etmeleri, yönergelere/kurallara uymamaları, beslenme sorunları, ödev yapmamaları, ailevi problemleri, birbirleriyle şakalaşmaları, şikâyet/küfür etmeleri, sınıfa uyum ve temizlik problemi yaşamaları, sorumluluk almayan kaynaştırma öğrencilerinin olması, ilgilerinin dağınık olması, okuma yazma sorunu yaşamaları gibi problemlerin olduğu da belirtilmiştir.

Soru 2: Eğitim ortamında öğrencilerle ilgili karşılaştığınız baş edilmesi en zor öğrenci davranışları hangileridir?

Öğretmenler için karşılaştıkları baş edilmesi en zor öğrenci davranışlarının neler olduğunun belirlenmesine yönelik sorulan soruya verdikleri cevaplar belirli temalar altında toplanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Öğretmenlerin ikinci Soruya İlişkin Cevaplarının Analizi

Temalar	f	Temalar	f	Temalar	f	Temalar	f	Temalar	f
Küfür	20	Düzensizlik	4	İzinsiz dışarı çıkanlar	3	Derse katılmayan, hazırlıksız	12	Arkadaşlarına göre önde olan	3
Söz almadan konuşma	32	Birbirini şikâyet eden	11	Arkadaşına zarar veren sinirli	29	Bağımsız hareket etmeyen, bağımlı	1	Yerleşmiş davranışı değiştirme	2
Kavga	56	Kaynaştırma öğrencileri	20	Yalan söylemeleri	3	Kılık kıyafete özen göstermeyen-dersi dinlemeyen	6	Karşı cinse yakınlık	1
Aile	20	Öfkeli öğrenci ve öfkesinin geçmemesi	5	Devamsızlık okuldan kaçma	5	Kuralsız şımarık	7	Sorumluluk almayan	2
Hiçbir şey yapmayan	4	Sosyal uyum davranışı olanlar	10	Herkese sataşan	3	Dinlemeyen empati yapmayan	2	Hırsızlık	2

Soru 3: Sınıfınızdaki öğrencilerin istenmeyen davranışları ile baş çıkmak için ne tür önlemler alıyorsunuz?

Öğretmenlerin karşılaştıkları olumsuz öğrenci davranışları ile baş etmede ne tür önlemler aldıklarının belirlenmesine yönelik sorulan soruya verdikleri cevaplar belirli temalar altında toplanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23. Öğretmenlerin üçüncü Soruya İlişkin Cevaplarının Analizi

Temalar	f	Temalar	f	Temalar	f	Temalar	f
İlgi	31	Sürekli tekrar ediyorum	39	Sorumluluk verme	10	Şiddet	1
Ödül ceza	80	Dikkat toplayarak	4	Model olma	5	Tutarlı olmaya izin gösteririm	1
Beyin fırtınası	5	Rehber öğretmenden yardım	12	Spor, oyun ve aktivite yaptırım			
Aileler işbirliği	49	Aile + rehberlik yardımı	26	Başka yere oturturum	2		
Aile haber veririm	14	Görmezlikten gelmek	3	Drama	5		

Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin istenmeyen davranışları ile başa çıkmak için ne tür önlemler aldıklarına dair verdikleri cevapların frekansları incelendiğine, öğretmenlerin en sık başvurduğu stratejinin ödül/ceza yöntemini kullanmalarının (f=80) olduğu görülmüştür. Buna ek olarak öğretmenlerin, ailelere işbirliği yaparım (f=49), sürekli tekrar ediyorum (f=39), İlgi gösteririm (f=31), aile ve rehberlik servisinden yardım alırım (f=26) ifadelerini sık kullandıkları belirlenmiştir. Bunların yanında Sorumluluk verme, Şiddet, Dikkat toplayarak, Aile haber veririm, Görmezlikten gelmek, Model olma, Sevdiği arkadaşının yanından alıp başka yere oturturum, Tutarlı olmaya izin gösteririm, Sevdiği arkadaşının yanından alıp başka yere oturturum gibi çözüm yöntemlerinde frekans değeri aldığı görülmüştür.

Soru 4: Sınıfınızdaki öğrencilerin istenmeyen davranışları ile başa çıkmak için yardım alıyor musunuz? Alıyorsanız kimden (rehberlik servisi, başka bir öğretmen vb.)

Öğretmenlerin karşılaştıkları olumsuz öğrenci davranışları ile baş etmede ne tür yardım arayışına girdiklerinin belirlenmesine yönelik sorulara verdikleri cevaplar belirli temalar altında toplanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24. Öğretmenlerin Dördüncü Soruya İlişkin Cevaplarının Analizi

Temalar	f	Temalar	f
Rehberlik	133	Aile	10
Öğretmen	33	Öğretmen/terapist/kardeşim	1
Ev ziyareti	31	Rehberlik +idare	5
Yardım alma	26	İdare	3
Aile +zümre +rehberlik	39		

Sınıfınızdaki öğrencilerin istenmeyen davranışları ile başa çıkmak için yardım alıyormuşsunuz? Alıyorsanız kimden (rehberlik servisi, başka bir öğretmen vb.) sorusuna dair verdikleri cevaplar ve frekansları incelendiğine alınan önlemlerden en yüksek frekans değeri olarak Rehberlik servisinden (f=133) olarak görülmüştür. Tablo incelendiğinde yüksek frekans değeri olan Aile, zümre ve Rehberlik servisinden (f=39), Öğretmen arkadaşlarımdan(f=33), Ev ziyareti(f=31), Yardım almam (f=26) olarak görülmüştür. Bunların yanında Aile,

Öğretmen, terapist ve kardeşim, Rehberlik ve idare ve sadece idare gibi çözüm yöntemlerinde frekans değeri aldığı görülmüştür.

Ek soru: Öğretmenlerin sınıf içi kullandıkları disiplin yöntemleri soru maddelerinin dışında kendi disiplin yöntemlerine ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin sınıf içinde öğrenciyi disipline etmede soru maddelerinde yer almayan kendi kullandığı yöntemlerin olup olmadığının belirlenmesine ilişkin sorulan soruya verdikleri cevaplar belirli temalar altında toplanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25. Öğretmenlerin Ek Soruya İlişkin Cevaplarının Analizi

Temalar	F	Temalar	F	Temalar	F	Temalar	F
Tatlı dil	6	Çocuklar çiçektir.	1	Kısa süreli konuşmama, Küsme	5	Veliye kısa mektup yazdırırım.	3
İlgi	17	Nöbetçi yaparım	1	Sınıf içinde kuralları açıklarım	1	Empati	3
Ceza	31	Gezi bütçesine para alırım	1	Görmezden gelme-	12	Veli +uzman destek	2
Veli ile görüşme	21	Duygusal iletişim kurmam	2	Konuyu deftere yazdırıyorum, etkinlik varsa göndermiyorum.	10	Birebir görüşme	2
Hatalarını fark etmelerini sağlıyorum	15	Bakışlarımla kızdığımı belirtirim	3	Olumlu davranış pekiştiririm	1	Aynı davranışa maruz bırakırım	1

Öğretmenlerin sınıf içi kullandıkları disiplin yöntemleri soru maddelerinin dışında kullandığınız yöntem var mıdır? Sorusuna verdikleri cevaplar ve frekansları incelendiğine kullandıkları yöntemlerden en yüksek frekans değeri olarak ceza veririm (f=31) olarak görülmüştür. Tablo incelendiğinde yüksek frekans değeri olan velileriyle görüşürüm (f=21), Onlarla ilgilenirim (f=17), hatalarını fark etmelerini sağlıyorum(f=15) olarak görülmektedir. Yine bunların dışında tatlı dil kullanırım, çocuklar çiçektir ,nöbetçi yaparım, gezi bütçesi için para alırım, duygusal iletişim kurmam, bakışlarımla kızdığımı belirtirim, kısa süreli konuşmam, küserim, sınıf içi kuralları açıklarım, görmezlikten gelirim, Konuyu defterlerine yazdırırım, etkinlik varsa göndermem, olumlu davranış pekiştiririm, Veliye kısa mektup yazdırırım, empati kurarım, veli + uzman desteği

alırım, bire bir görüşürüm, aynı davranışa maruz bırakırım gibi çözüm yöntemlerinde frekans değeri aldığı görülmüştür.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde öğretmenlerin yaşam stillerinin sınıf içinde başvurdukları disiplin yöntemlerine etkisini incelemeye yönelik yapılan araştırmanın sonuçları alt problemlere göre alt başlıklar halinde sunulmuş, aynı zamanda bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda, bulgulara dayalı olarak elde edilen sonuçları şu şekilde özetlemek mümkündür.

5.1. Sonuç

5.1.1. Öğretmenlerin Öğrenciyi Disipline Etme Davranışlarının Demografik Bilgilerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin cinsiyet durumlarına göre disiplin etme yöntemleri incelendiğinde anketin bazı maddelerinde anlamlı fark bulunmuştur. Kadın öğretmenlerde “Öğrenciyi ders bittikten sonra teneffüse çıkarmamak” davranışının erkeklere göre daha fazla tercih edildiği, erkek öğretmenlerce de “Sopa veya cetvel ile dövme” ve “öğrencinin bacaklarını tekmeleme ve itme” davranışının kadın öğretmenlere göre daha çok tercih edildiği saptanmıştır. Buradan hareketle erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha çok fiziksel ceza verdikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin yaşlarına göre öğrenciyi disiplin etme yöntemleri incelendiğinde bazı maddelerinde anlamlı bir fark bulunmuş ancak diğer maddelerde anlamlı bir fark bulunamamıştır. 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin “Öğrenciyi ders bittikten sonra teneffüse çıkarmamak” ve “Çok hoşlandığı eşyasına el koyma” davranışları 31-40, 41-50 ve 51 yaş ve üzeri öğretmenlere göre daha çok tercih ettikleri saptanmıştır. 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin “Öğrencinin bacaklarını tekmeleme ve itme” maddesinde yer alan davranışı 20-30, 31-40 ve

41-50 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha çok tercih ettikleri saptanmıştır. Buradan hareketle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha kıdemli olan öğretmenlere göre daha yapıcı disiplin eğilimleri olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre öğrenciyi disiplin etme yöntemleri incelendiğinde bazı maddelerinde anlamlı bir fark bulunmuş ancak diğer maddelerde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Lisans mezunu öğretmenlerin “Öğrenciyi ders bittikten sonra teneffüse çıkarmamak” davranışını ön lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha çok tercih ettikleri saptanmıştır. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin “Okul bahçesinde temizlik işi verme” davranışını ön lisans ve lisans mezunu öğretmenlere göre daha az tercih ettikleri saptanmıştır. Diğer maddelerde anlamlı bir fark saptanamamıştır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğrenciyi disiplin etme yöntemleri incelendiğinde bazı maddelerinde anlamlı bir fark bulunmuş ancak diğer maddelerde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerin “Öğrenciyi ders bittikten sonra teneffüse çıkarmamak” davranışı 11-20, 21-30 ve 31 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha çok tercih ettikleri saptanmıştır. Buradan hareketle kıdem yılı az olan öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere göre öğrencilere göre sınıf içinde ceza verme eğilimde oldukları görülmüştür.

Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısına göre öğrenciyi disiplin etme yöntemleri incelendiğinde bazı maddelerinde anlamlı bir fark bulunmuş ancak diğer maddelerde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sınıftaki öğrenci sayısı 1-20 arası olan öğretmenlerin “Öğrenciyi ders bittikten sonra teneffüse çıkarmamak” davranışını 31-40 öğrencisi olan öğretmenlere göre daha çok tercih ettikleri saptanmıştır. Sınıftaki öğrenci sayısı 41 ve üzeri olan öğretmenlerin “Okul tuvaletlerini yıkatma” davranışını 1-30 öğrencisi olan öğretmenlere göre daha çok tercih ettikleri saptanmıştır. Buradan hareketle öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısı kullandığı disiplin yöntemine etki ettiği söylenebilir. Sınıftaki öğrenci sayısı fazla oldukça daha ağır yaptırımlar uyguladıkları görülmüştür.

5.1.2. Öğretmenlerin Öğrenciyi Disipline Etmede Sergiledikleri Davranışlarının Yaşam Stilleri Açısından İncelenmesine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin “öğrenciyi azarlama ve sözlü saldırıda bulunma” maddesinde yer alan davranışlarının yaşam stilleri açısından ayırt edici olup olmadığını incelendiğinde mükemmeliyet alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuş ancak diğer alt boyutlarda anlamlı bir fark bulunamamıştır. Mükemmeliyet odaklı yaşam stiline sahip öğretmenlerin öğrenciyi disipline etmede diğer alt boyutlara göre “öğrenciyi azarlama ve sözlü saldırıda bulunma” eğilimini daha az sergiledikleri saptanmıştır.

Öğretmenlerin “Öğrenciyi ders bittikten sonra teneffüse çıkarmamak” maddesinde yer alan davranışlarının yaşam stilleri açısından ayırt edici olup olmadığını incelendiğinde alt boyutlar arasında ayırt edici düzeyde bir farklılık göstermedikleri saptanmıştır.

Öğretmenlerin “okul bahçesinde temizlik işi verme” maddesinde yer alan davranışlarının yaşam stilleri açısından ayırt edici olup olmadığını incelendiğinde beklenti odaklı alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuş ancak diğer alt boyutlarda anlamlı bir fark bulunamamıştır. Beklenti odaklı yaşam stiline sahip öğretmenlerin okul bahçesinde temizlik işi verme eğilimini diğer alt boyutlara göre daha çok sergiledikleri saptanmıştır.

Öğretmenlerin “sınıfı temizleme, süpürtme” maddesinde yer alan davranışlarının yaşam stilleri açısından ayırt edici olup olmadığını incelendiğinde alt boyutlar arasında ayırt edici düzeyde bir farklılık göstermedikleri saptanmıştır.

Öğretmenlerin “okul tuvaletlerini yıkatma” maddesinde yer alan davranışlarının yaşam stilleri açısından ayırt edici olup olmadığını incelendiğinde mükemmeliyet alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuş ancak diğer alt boyutlarda anlamlı bir fark bulunamamıştır. Mükemmeliyet odaklı yaşam stiline sahip öğretmenlerin öğrenciyi disipline etmede diğer alt boyutlara göre “okul tuvaletlerini yıkatma” eğilimini daha az sergiledikleri saptanmıştır.

Öğretmenlerin “sınıfının dışına gönderme, dersten atma” maddesinde yer alan davranışlarının yaşam stilleri açısından ayırt edici olup olmadığını incelendiğinde alt boyutlar arasında ayırt edici düzeyde bir farklılık göstermedikleri saptanmıştır.

Öğretmenlerin “çok hoşlandığı eşyasına el koyma” maddesinde yer alan davranışlarının yaşam stilleri açısından ayırt edici olup olmadığını incelendiğinde kontrol odaklı alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuş ancak diğer alt boyutlarda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kontrol odaklı yaşam stiline sahip öğretmenlerin öğrenciyi disipline etmede diğer alt boyutlara göre “çok hoşlandığı eşyasına el koyma” eğilimini daha çok sergiledikleri saptanmıştır.

Öğretmenlerin “uzun süre tek ayak üzerinde bekletme” maddesinde yer alan davranışlarının yaşam stilleri açısından ayırt edici olup olmadığını incelendiğinde alt boyutlar arasında ayırt edici düzeyde bir farklılık göstermedikleri saptanmıştır.

Öğretmenlerin “sopa veya cetvel ile dövme” maddesinde yer alan davranışlarının yaşam stilleri açısından ayırt edici olup olmadığını incelendiğinde alt boyutlar arasında ayırt edici düzeyde bir farklılık göstermediklerin saptanmıştır.

Öğretmenlerin “kafasına vurma” maddesinde yer alan davranışlarının yaşam stilleri açısından ayırt edici olup olmadığını incelendiğinde alt boyutlar arasında ayırt edici düzeyde bir farklılık göstermedikleri saptanmıştır.

Öğretmenlerin “tokat atma” maddesinde yer alan davranışlarının yaşam stilleri açısından ayırt edici olup olmadığını incelendiğinde alt boyutlar arasında ayırt edici düzeyde bir farklılık göstermedikleri saptanmıştır.

Öğretmenlerin “öğrencinin bacaklarını tekmeleme ve itme” maddesinde yer alan davranışlarının yaşam stilleri açısından ayırt edici olup olmadığını incelendiğinde beklenti odaklı alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuş ancak diğer alt boyutlarda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Beklenti odaklı yaşam stiline sahip öğretmenlerin öğrenciyi disipline etmede diğer alt boyutlara göre “öğrencinin bacaklarını tekmeleme ve itme” eğilimini daha çok sergiledikleri saptanmıştır.

Öğretmenlerin “öğrencinin kulak veya saçını çekme” maddesinde yer alan davranışlarının yaşam stilleri açısından ayırt edici olup olmadığını incelendiğinde alt boyutlar arasında ayırt edici düzeyde bir farklılık göstermedikleri saptanmıştır.

Öğretmenlerin “ceza vermek yerine rehberlik servisinden yardım alırım” maddesinde yer alan davranışlarının yaşam stilleri açısından ayırt edici olup olmadığını incelendiğinde memnuniyet odaklı alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuş ancak diğer alt boyutlarda anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Memnuniyet odaklı yaşam stiline sahip öğretmenlerin öğrenciyi disipline etmede diğer alt boyutlara göre “ceza vermek yerine rehberlik servisinden yardım alırım” eğilimini daha çok sergiledikleri saptanmıştır.

5.1.3. Öğretmenlerin Öğrenciyi Disipline Etmede Sergiledikleri Davranışlarının Nitel Analizine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin eğitim ortamında öğrencilerinin sergiledikleri hangi davranışları kendileri için daha çok istenmeyen ya da rahatsız edici davranış olarak algıladıklarını belirlemek amacıyla sorulan “Sınıfınızda öğrenciler ile ilgili karşılaştığınız size en çok zahmet veren öğrenci davranışları hangileridir” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin sonuçlar incelendiğinde “gereksiz konuşan öğrenci davranışları” en yüksek düzeyde rahatsızlık verici durum olarak saptanmıştır. Bunu sırayla öğrencilerin hareketli olmaları, arkadaşlarına zarar vermeleri, gürültü yapmaları, yalan söylemeleri ve hırsızlık yapmaları davranışları takip etmiştir. Bunların yanı sıra birbirleri ile alay etmeleri, yönergelere/kurallara uymamaları, beslenme sorunları, ödev yapmamaları, ailevi problemleri, birbirleriyle şakalaşmaları, şikâyet/küfretmeleri, sınıfa uyum ve temizlik problemi yaşamaları, sorumluluk almayan kaynaştırma öğrencilerinin olması, ilgilerinin dağınık olması, okuma yazma sorunu yaşamaları gibi problemlerin olduğu da saptanmıştır.

Öğretmenlerin eğitim ortamında öğrencilerle ilgili karşılaştıkları baş edilmesi en zor öğrenci davranışlarının neler olduğuna dair sorulan “Eğitim ortamında öğrencilerle ilgili karşılaştığınız baş edilmesi en zor öğrenci davranışları hangileridir”? Sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin sonuçlar incelendiğinde baş edilmesi en zor davranışının öğrencilerin “kavga etmeleri” en çok baş edilmesi zor davranış olarak görülmüştür. Bunu sırayla öğrencilerin baş edilmesi zor diğer davranışlarının, söz almadan konuşmaları, arkadaşına zarar veren sinirli olmaları, küfretmeleri, aile problemlerinin yansımaları, kaynaştırma öğrencilerinin zorlukları yüksek problemler olarak saptanmıştır. Bunların yanında, birbirini şikâyet etmeleri, düzensiz olmaları, izinsiz dışarı çıkmaları, yalan söylemeleri, derse katılmamaları, hazırlıksız gelmeleri, bağımsız hareket etmemeleri, bağımlı olmaları, kılık kıyafete özen göstermemeleri-dersi dinlememeleri -ders araç gereçlerini getirmemeleri, arkadaşlarına göre daha önde olan öğrencilerin olması gibi problemler olduğu da saptanmıştır.

Öğretmenlerin karşılaştıkları olumsuz öğrenci davranışları ile baş etmede ne tür yardım arayışına girdiklerinin belirlenmesine yönelik sorulan “sınıftaki öğrencilerin istenmeyen davranışları ile başa çıkmak için yardım alıyormuşsunuz?” Alıyorsanız kimden (rehberlik servisi, başka bir öğretmen vb.) sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde en fazla “Rehberlik servisinden” yardım aldıkları saptanmıştır. Bunu sırasıyla ailelerden, zümre öğretmenlerinden ve rehberlik servisinden, öğretmen arkadaşlarımdan yardım alırım, ev ziyareti yaparım ve hiç yardım almam şeklinde saptanmıştır. Bunların yanı sıra terapistten, kardeşimden, Rehberlik servisi ve okul idaresinden yardım alırım gibi çözüm yöntemleri de öğretmenlerin az da olsa başvurdukları yöntemler olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin karşılaştıkları olumsuz öğrenci davranışları ile baş etmede ne tür yardım arayışına girdiklerinin belirlenmesine yönelik sorulan soru maddelerinde yer almayan kendi kullandığı yöntemlerin olup olmadığının belirlenmesine ilişkin sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde en yoğun ifade edilen yöntemin “ceza veririm” olduğu belirlenmiştir. Bunu sırayla velileriyle görüşürüm, onlarla ilgilenirim, hatalarını fark etmelerini sağlarım ifadeleri takip etmiştir. Bunların dışında tatlı dil kullanırım, çocuklar çiçektir, nöbetçi yaparım, gezi bütçesi için para alırım, duygusal iletişim kurmam, bakışlarımla kızdığımı belirtirim, kısa süreli konuşmam, küserim, sınıf içi kuralları açıklarım, görmezlikten gelirim, konuyu defterlerine yazdırırım, etkinlik varsa göndermem, olumlu davranışlarını pekiştiririm, velilerine kısa mektup yazdırırım, empati kurarım, veli/uzman desteği alırım, bire bir görüşürüm, aynı davranışa maruz bırakırım gibi çözüm yöntemlerini uyguladıkları saptanmıştır.

5.2. Tartışma

Eğitim tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de sürekli değişim ve gelişim gösteren bir alan olmuştur. Eğitim bilimlerinde meydana gelen değişimler doğal olarak öğretmen ve öğrenci davranışlarında da farklılıklar doğurmuştur. Buna paralel olarak sınıf yönetimi kavramı öne çıkmış ve öğretmenler sınıf yönetimini sağlamak için çeşitli sınıf içi disiplin yöntemleri uygulamaya başlamışlardır Tertemiz (2009) çalışmasında öğretmenlerin öğretim yöntemleri ve kendilerine

özgü kişilik yapısı nedeniyle olumsuz öğrenci yaklaşımlarına karşı farklı önleme yaklaşımları kullandıklarını belirtmiştir. Öğretmenler sınıf içinde aynı ortamlarda ve aynı sosyo-kültürel altyapıdan gelen öğrencilere farklı disiplin yöntemleri uygulamalarına sebep olan faktör nedir? Sorusundan hareketle bu çalışmada, öğretmenlerin Yaşam stillerinin öğrencileri disipline etmede kullandıkları sınıf içi disiplin yöntemlerini farklılaştırıp farklılaştrmadığı incelenmiştir. Alan yazısı incelendiğinde sınıf içi disiplin yöntemleri ve Yaşam stilleri ile ilgili birçok çalışma yapılmış ancak sınıf içi disiplin yöntemleri ve Yaşam stilleri birlikte olduğu bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin demografik bilgilerine göre sınıf içinde öğrenci davranışlarını kontrol etmede farklı yaklaşımlar ve yöntemler kullandıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda, kadın öğretmenlerin kullandıkları disiplin yöntemlerinin daha çok duygusal ve öğrenciyi sevdiği durumdan mahrum bırakma şeklinde olduğu, erkek öğretmenlerin ise daha çok fiziksel müdahalelerde bulunarak cezai yaptırım uyguladıkları söylenebilir. Bal (2005) araştırmasında öğrencilerin sınıf içinde izin istemeden konuşma davranışına kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre karşılaştıklarını belirlemiştir. Benzer şekilde Gökçen (2018) araştırmasında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre sınıflarında öğrencilerin derse geç kalma sorunu ile daha çok karşılaştıklarını, sözlü saldırıda bulduklarını, okula ait eşyalara zarar verdiklerini aktarmıştır. Bu bulgular erkek öğretmenlerin daha çok fiziksel güç ve otoriter davranmalarının öğrenci üzerinde disipline edici etki bıraktığını göstermektedir.

Öğretmenlerin meslekteki tecrübe süresinin öğrenciyi disipline etmede etkili bir faktör olduğu belirlenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular incelendiğinde 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin öğrencilere karşı daha çok “sevdiği durumlardan mahrum bırakma” yöntemine başvurdukları tecrübeli öğretmenlerin ise “fiziksel şiddet cezaları” verdikleri belirlenmiştir. Taçman (2009) araştırmasında göreve yeni başlayan öğretmenler ile 30 yıldan fazla hizmeti olan öğretmenlerin diğer öğretmenlerden daha olumlu demokratik tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ergen ve arkadaşları (2014) öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ile iş doyumları arasındaki ilişki adlı çalışmasında buna benzer sonuçlara ulaştığı görülmüştür. Bununla birlikte Tümkiye (2005) araştırmasında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere göre daha katı bir

disiplin anlayışı uyguladıklarını belirlemiştir. Bu bulgular çalışmanın bulguları ile tutarlıdır.

Öğretmenlerin eğitim düzeylerinin öğrencileri disipline etmede kullandıkları davranışları farklılaştırdığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim düzeyinin sınıf içinde meydana gelen olayları algılama ve yorumlama eğilimlerini etkilediği bunda disiplin davranışlarının farklılaştırdığı söylenebilir. Gökçen (2018) çalışmasında lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin öğrenciyi disipline etmede farklı davranışlar sergilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu çalışmanın bulguları ile tutarlıdır.

Araştırmada öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayıları artıkça uyguladıkları disiplin yöntemlerin de farklılaştığı belirlenmiştir. Sınıf mevcudu az olan sınıflarda öğretmenlerin öğrenciyi disipline etmede daha basit yaptırımlar uyguladıkları ancak sınıf mevcudu yüksek sınıflarda ise öğretmenlerin öğrenciyeye karşı daha caydırıcı yöntemlere başvurdukları belirlenmiştir. Güven (2020) çalışmasında sınıf mevcudu az olan sınıflarda öğretmenlerin sınıf kontrolünü daha kolay sağladıklarını, ancak sınıf mevcudu arttıkça disiplini sağlasalar da yine de devamsızlık sorunu ile karşılaştıklarını belirtmiştir. Bu bulgular çalışmanın bulguları ile tutarlıdır.

Öğretmenlerin öğrenciyi disipline etmede kullandıkları yöntemlerin yaşam stilleri açısından belirleyici olup olmadığını saptamak amacı ile yapılan analizler neticesinde, mükemmeliyet odaklı yaşam stiline sahip öğretmenlerin öğrenciyi disipline etmede diğer alt boyutlara göre “öğrenciyi azarlama ve sözlü saldırıda bulunma” eğilimini daha az sergiledikleri saptanmıştır. Mükemmeliyet odaklı yaşam stiline sahip öğretmenlerin öğrenciyi disipline etmede diğer alt boyutlara göre “okul tuvaletlerini yıkatma” eğilimini daha az sergilediklerini saptanmıştır. Mükemmeliyetçi kişiler işlerini en iyi şekilde yapmak için çaba gösterirler ve sorumluluklarını yerine getirmek için her türlü çabayı gösterirler (Özpolat, 2011) Burada mükemmeliyetçi yaşam stilini benimseyen kişilerin öğrenciyi azarlama yerine daha çok öğrenciyeye iletişim kurarak soruları çözmeye çalışması etken olabilir.

Beklenti odaklı yaşam stiline sahip öğretmenlerin öğrenciyi disiplini etmede “okul bahçesinde temizlik işi verme” ve “öğrencinin bacaklarını tekmeleme ve itme” davranışını diğer alt boyutlara göre daha çok sergiledikleri saptanmıştır. Beklenti odaklı yaşam stilini benimseyen kişilerin hedef odaklı,

çalışkan ve hırslı kişilerdir (Özpolat, 2011) Bu bireylerin beklentileri karşılanmadığı zamanlar geri adım atmaları muhtemeldir. Bu anlamda sınıf içerisinde ceza verme yerine okul bahçesinde öğrencilerin kendilerini geri evirmeyeceklerini bildiklerinden böyle bir yaptırım uyguladıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “ok hoşlandığı eşyasına el koyma” maddesinde yer alan davranışlarının yaşam stilleri açısından ayırt edici olup olmadığını incelendiğinde. Kontrol odaklı yaşam stiline sahip öğretmenlerin öğrenciyi disipline etmede diğer alt boyutlara göre “ok hoşlandığı eşyasına el koyma” eğilimini daha çok sergilediklerini saptanmıştır. Kontrol odaklı bireylerin her şeyin kontrolünde olmasını isteyen kişilerdir, çoğu zaman bilişsel süreçlere mantık ve duygudan daha çok önem verirler (Özpolat, 2011). Bu anlamda öğrencilerin en sevdiği eşyayı olarak sorun çıkarmasını engellediğini düşünerek böyle bir yaptırım uyguladıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “ceza vermek yerine rehberlik servisinden yardım alırım” maddesinde yer alan davranışlarının yaşam stilleri açısından ayırt edici olup olmadığını incelendiğinde memnuniyet odaklı yaşam stiline sahip öğretmenlerin öğrenciyi disipline etmede diğer alt boyutlara göre “ceza vermek yerine rehberlik servisinden yardım alırım” eğilimini daha çok sergilediklerini saptanmıştır.

Başkalarını hoşnut etmek eğiliminde olan bireylerin memnuniyet yaşam stiline sahip olduğu ve bu eğilimin kendilerini önemli hissetmelerine neden olduğu söylenebilir. Bu neden ile çoğunlukla diğer insanlara karşı kendilerini daha duyarlı bireyler olarak tanımlarlar (Kern ve White, 1989).

5.3. neriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir.

a. Sınıf içi disiplin sağlamada öğretmenlerin uygun disiplin yöntemleri kullanmaları konusunda bilgi ve becerilerinin arttırılması ve mevcut bilgilerini güncellemeleri için disiplin yöntem ve modelleri ile ilgili hizmet içi eğitimlerin verilmesi faydalı olacaktır.

b. Öğretmenlerin psikolojik sağamlık düzeyleri öğrenciler ile olan iletişimlerini ve onlara karşı davranışlarının olumlu yönde etkileyeceğinden

kendilerini tanımaya yönelik kişisel gelişim eğitimlerinin verilmesi faydalı olacaktır.

c. Bireyin yaşam stilleri onun yaşamı boyunca davranışlarını belirleme gücüne sahip olduğundan okul öncesi eğitimden itibaren hem öğretmenlerin hem de öğrenci velilerin bilgilendirilmesine yönelik eğitimlerin planlanması sağlıklı bireylerin yetişmesine katkı sunacaktır.

d. Öğretmenlere ve ailelere çocuk gelişiminin önemi ile ilgili eğitimler düzenlenmeli ve bu sayede çocukların gelişim dönemi davranışlarına uygun tepkiler vermeleri sağlanabilir.

e. Öğretmenlerin, öğrencilerin ebeveynleriyle sürekli iletişim halinde olması onların öğrencileri ile pozitif iletişim kurmalarına katkı sunacağından, öğretmen veli iletişime önem verilmesi faydalı olacaktır.

f. Disiplin sorunlarının çözümünde önemli sorumluluğu olan okul rehberlik servisleriyle öğretmen ve ebeveynlerin iletişim halinde olması, önleyici rehberlik çalışmalarının daha sağlıklı yapılmasına katkı sunacaktır.

g. Disiplin problemleriyle baş etmede eğitim sürecindeki tüm paydaşların (idare, öğretmen, rehberlik servisi ve aile) işbirliği içinde çözüm üretmelerinin daha etkili sonuçlar doğuracağından bu etkinliklere önem verilmesi faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, E. (2002). *Sınıf yönetimiyle ilgili genel olgular*. Kaya Z. (Ed.). Sınıf yönetimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akçadağ, T. (2005). *Sorun davranışların Yönetimi*. Kıran, H. (Ed.). Etkili Sınıf Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aktaş A. (2019). *Sınıf yönetiminde sınıf içi disiplin sorunları ve çözüm yöntemleri konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ali, A., Mirza, M. S. and Rauf, M. (2015). The impact of the positive and negative attitudes of teachers towards corporal punishment on students' achievement in mathematics. *The Dialogue*, 10 (2) 182-188.
- Ansbacher, H. L. and Ansbacher, R. R. (1956). *The individual psychology of Alfred Adler: a systematic presentation in selections from his writings*. Oxford: Basic Books.
- Astrauskaite, M. and Kern, R. M. (2011). A Lifestyle perspective on potential victims of workplace harassment. *Journal of Undividual Psychology*, 67(4), 420-431.
- Ataman, A. (2003). Sınıfta İletişimde karşılaşılan davranış problemleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 251-263.
- Aydın, A. (2000). *Sınıf yönetimi*, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Aydın, A. (2006). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Tek Ağaç Eylül Kitap Yayın Dağıtım.
- Aydın, A. (2008). *Sınıf yönetimi*. (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Baer, G., Goodall, R. and Brown, L. (1983). Discipline in the classroom. *Clearing House*, 57(3), 139-142.
- Bal, T. (2005). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin disiplin anlayışları ve kullandıkları disiplin yöntemleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Barrett, E. R. (1985). Assertive discipline and research. Erişim tarihi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED288875.pdf> (13.01.2022)

- Başar, H. (2001). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başar, H. (2002). *Sınıf yönetimi*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Bellon J, Bellon E. and Blank M. (1992). *Teaching from a research knowledge base*. New York: Merrill of Macmillan Publishing
- Burden, P. (1995). Classroom management and discipline: Methods to facilitate cooperation and instruction. *Longman Publisher USA*, 381.
- Celep, C. (2004). *Sınıf yönetimi ve disiplini* (3. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. ve Kayabaşı, Y. (2007). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi*. 27(2), 123-155.
- Chiu, L. H. (1975). The student teacher and discipline problems. *Journal of Educational Research*, 69(2), 69-72.
- Cloninger, S. (2013). *Theories of Personality: understanding persons* (6 bs). Boston: Pearson Education.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları* (Çev: T. Ergene). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Çelik, K. (2015) *Etkili sınıf yönetimi* (11. Baskı), Kıran, H ve Çelik, K. (Ed.), Ankara: Anı yayıncılık.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Basımevi.
- Çelik, V. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Basımevi.
- Çelikten, M. ve Can, N. (2003). Yönetici, Öğretmen ve Veli Gözüyle İdeal Öğretmen. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Aralık, 15, 253-267.
- Çifçili, V. (2009). Sınıf içi disiplinde otorite. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 91-103.
- Dağlı, A., Erdem, A. R., Tomul, E., Tabancalı, E., Demirtaş, H. ve Çelik, K. (2009). *Etkili sınıf yönetimi*. H. Kıran (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demir, F. (2013). *Ortaokullarda öğrencilerin disiplinsiz davranışları ve bu davranışların sebepleri (Batman ili merkez ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: PegemA Yayıncılık.
- Demirtaş, H. (2009). *Sınıf yönetiminin temelleri*. Hüseyin K. (Ed.) Etkili sınıf yönetimi (ss.18,19,20) Ankara: Anı Yayıncılık.

- Demirtaş, H. (2012). *Sınıf yönetiminin temelleri*. Kıran, H. (Ed.). Etkili sınıf yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, A. R., Aydın, A. ve Çalış, H. (2000). Öğretmen öğrenci ilişkilerinde model davranışlar. *XI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Eğitim Programları ve Öğretim, Bildiriler-I*, 326-335.
- Eker, S. (2012). Alfred Adler'in Kişilik kuramı'nın demokrasi düşüncesi açısından önemi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(22), 157-180.
- Ekinci, B. (2009). İstenmeyen öğrenci davranışlarının öğretmen ve okuldan kaynaklanan nedenleri. *Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(22), 91-111.
- Emre, M. (2019). *Psikolojik danışmanların ve öğretmenlerin iyi oluşlarının, iş yerindeki stres kaynaklarına, çalışma yaşamı kalitelerine ve yaşam stillerine göre yordanması*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Enç, M. (1979). *Ruh sağlığı bilgisi*. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevleri Koll. Şti.
- Erdem, A. R. (2005). *Etkili ve verimli nitelikli eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdener, M. A., Sezer, F. ve Tezci, E., (2017). Determination of frequent student problems areas in middle schools. *Erzincan Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 303-320., doi: 10.17556/Erziefd.304220
- Erdener, M. A., Sezer, F. ve Tezci, E., (2017). Liselerde sık karşılaşılan öğrenci problemleri. *Journal of Turkish Studies*, 12(14), 151-166., Doi: 10.7827/Turkishstudies.1151
- Erdoğan, İ. (2002). *Sınıf yönetimi*, Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Ergüner-Tekinalp, B. ve Işık-Terzi, Ş. (2015). *Eğitimde pozitif psikoloji uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ertürk, S. (1993). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelken Yayınları.
- Erzurum, H. H. ve Kır, İ. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin kullandıkları disiplin türleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(8), 271-285.
- Esen, H. (2006). *İlk ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kullandıkları disiplin türleri*. Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Evertson, C. and Emmer, E. (2013). *İlkokul öğretmenleri için sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Glaser, W. (1990). *The quality school: Managing students without coercion*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gordon, T. (2008). *Etkili öğretmenlik eğitimi* (Çev. S. Karakale). İstanbul: Profil Yayıncılık.
- Gözütok, F. D. (1993). *Okulda dayak*. Ankara: 72 Ofset.
- Güven S.E (2020). *Ortaokul öğretmenlerinin sınıfta karşılaştığı disiplin sorunları ve bunlara çözüm bulma stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Halis, İ. (2002). *Demokratik sınıf ortamı için profesyonel sınıf yönetimi*. Konya: Mikro Yayınları
- Hjelle, L. and Ziegler, D. (1981). *Personality theories: Basic assumptions, research and applications*. Auckland: McGraw Hill.
- İlhan, Z. (2016). *Öğretmenlerin kullandıkları disiplin stilleri ile yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin incelemesi*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karaboğa, Y. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerin ortaöğretim okullarındaki disiplin sorunlarına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karahancı, E. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin düşük düzeyde istenmeyen davranışlarına yönelik tepkilerinin nitel bir analizi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kayabaşı, Y. ve Cemaloğlu, N. (2007). Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları disiplin modellerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(8), 149-170.
- Kern, R. and White, J. (1989). Brief therapy using the life-style scale. *Individual Psychology*, 45(1), 186-190.
- Kern, R. M. and Cummins, C. C. (1996). *Kern lifestyle scale interpretation manual*, Georgia: Cmtipress.
- Kılbaş, Ş. K. (2003). *Sınıf yönetimi*. Adana: Nobel Kitabevi.

- Koç, E. (2011). *Öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde kullanılan disiplin modellerine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koç, M. (2006). Şiddetin ortaya çıkardığı psikolojik travmayla baş etmede sporun işlevselliği, 1. Şiddet ve Okul: *Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu*, 28-31 Mart, İstanbul.
- Külahoğlu, Ş. (2004). *Gelişim ve öğrenme psikolojisine giriş*. Yeşilyaprak, B. (Ed.). Gelişim ve öğrenme psikolojisi. Ankara: PegemA Yayınları.
- Lewisa R, Katzb Y J, Romib S. and Quic X. (2008). Students' reaction to classroom discipline in Australia, Israel, and China. *Teaching and Teacher Education*. 24(1), 715–724.
- Marshall, M. (2009). *Ödül yok-ceza yok bu nasıl disiplin?* (Çev: E. Aksay). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- MEB (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. Ankara. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html
- Memişoğlu, S.P. (2005). Sınıf ortamında istenmeyen davranışlara yol açan öğretmen davranışları. *Çağdaş Eğitim*, 30(323), 32-39.
- Nazlı, K.(2015) *Sınıf öğretmenlerin sınıf yönetimde karşılaştıkları disiplin sorunları, nedenleri ve sorunlarla baş etme yöntemlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Nokay, N. (2019) *Öğretmen motivasyonunun yordayıcısı olarak yaşam stili*. Yüksek lisans tezi. Muğla: Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Okutan, M., Aksoy, N., Özden, Y., Ekici, G., Kısaç, İ. ve Ergün, M. (2017). *Sınıf yönetimi*. E.Karip (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, M., Kayabaşı, Y., Güçlü, N., Öztemel, K., Tertemiz, N. I. ve Yüksel, G. (2017). *Sınıf yönetimi*. G.Yüksel ve S.B. Filiz (Eds.). Ankara: Pegem Akademi.
- Özpolat, A. R. (2011). Üniversite öğrencilerinin çocukluklarını geçirdikleri yere göre yaşam stillerinin incelenmesi. *Education Sciences*, 6(4), 2517-2525.

- Özpolat, A. R. (2011). *Üniversite öğrencilerinin yaşam stillerinin yordayıcılarının incelenmesi*. Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özpolat, A. R., and Akbaba, S. (2012). Life Styles Scale and its language adaptation, reliability and validity studies. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling*, 1(1), 1-10.
- Özpolat, A. R., Işgor, I. Y., and Sezer, F. (2012). Investigating psychological well being of university students according to lifestyles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 256-262.
- Pala, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 171–179.
- Sarıtaş, M. (2003). *Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama*. Leyla K. (Ed.) Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar Ankara: Nobel.
- Sezer, F. (2012). Examining of teacher burnout level in terms of some variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 617-631.
- Sezer, F. (2012). Öğrencilerin problem alanlarının tespiti ve buna yönelik çözüm önerileri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling*. 1(2), 27-36.
- Sezer, F. (2013). Psikolojik iyi olma durumu üzerine etkili faktörler. *Education Sciences*, 8(4), 489-504.
- Sezer, F. (2016). Causes of failure from students' point of view. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4818-4830.
- Sezer, F. (2018). Teachers'perceptions for problematic student behaviors: examination according to teachers'burnout situations. *European Journal of Education Studies*, 4(6), 378-393.
- Sezer, F., Aktan, S., Tezci, E. ve Erdener, M.A. (2017). Öğretmenlerin yaşam stilleri ve sınıf yönetim profillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature, and History of Turkish or Turkic*, 12(33), 167-184. DOI: 10.7827/TurkishStudies.12680

- Sezer, F., Erdener, M. A., and Tezci, E., (2019). Educators' Awareness and Solutions Approaches Regarding Often Encountered Student Problems. *The Journal of Social Sciences Institute*, 45(1), 87-116.
- Sharf, R. S. (2016). *Psikoterapi ve psikolojik danışma kuramları kavramlar ve örnek olaylar* (N. Voltan-Acar, Çev., 5. baskıdan çeviri). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Shulman, B. H. ve Mosak, H. H. (2015). *Manual for lifestyle assessment*. Routledge.
- Şentürk, H. ve Oral, B. (2008). Türkiye’de sınıf yönetimi ile ilgili yapılan bazı araştırmaların değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 1-13.
- Taştan, M. ve Kantos, Z.E. (2007). *Sınıf yönetimi ve disiplini*, (Ed: Z. Cafıoğlu) Ankara: Grafiker Yayınları.
- Tertemiz, N. (2005). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Küçükahmet L. (Ed.), Sınıf Yönetimi içinde. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tertemiz, N. (2006). “*Sınıf yönetimi ve disiplin*” *Sınıf Yönetimi*, Küçükahmet L. (Ed.) ,Ankara, Nobel Basımevi.
- Tertemiz, N. (2009). *Sınıf yönetimi ve disiplin modelleri*. Küçükahmet L. (Ed.), Ankara: Pegem Akademi.
- Terzi, Ş. (2007). Okullarda yaşanan şiddeti önleyici bir yaklaşım: kendini toplama gücü. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, 3(12) 73-82.
- Tezci, E. ve Kervan, S. (2019). *Eğitim felsefesi nedir veya eğitim felsefesinin rolü nedir?* E. Tezci (Editör). Eğitim felsefesi: Temeller, ekoller ve kavramlar içinde (s. 19-35). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Thompson, J. (1998). *Discipline survival kit for the secondary teacher*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Tosun, Ü. (2002). *Onurlu disiplin*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Turan, S. (2004). *Yönetimle ilgili temel teori ve yaklaşımlar*. M. Şişman ve S. Turan (Editörler) Sınıf yönetimi, (ss. 2-3) Öğreti Pegem A yayınları.
- Tutar, K, Kandemir, H. ve Höl, Ş. (2017). Yaşam stillerinin girişimcilik üzerine yordama etkisi: Mehmet Akif Ersoy üniversitesi çocuk gelişimi bölümü öğrencileri üzerine bir araştırma. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(11), 536-549.

- Tümkiye, S. (2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 44, 549-568.
- Türk Dil Kurumu. (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Türnüklü, A. ve Galton, M. (2001). *Student misbehaviours in turkish and english primary classrooms. educational studies*. 27(3). 291-305.
- Uğurlu, B. (2012). *Resmi liselerde çalışan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile kullandıkları disiplin stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yanbasta, G. (1996). *Kişilik kuramları*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Yazgan-İnanç, B. ve Yerlikaya, E. E. (2013). *Kişilik kuramları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N. (2009). *İlköğretim İkinci Kadem sınıf-şube rehber öğretmenlerinin sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları yöntemler ve öğrenciler üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zabel, R. and Zabel, M. (1996). *Classroom management in context: Orchestrating positive learning environments*. New Jersey, USA: Houghton Mifflin Company.

EKLER

EK-1. Etik Kurul İzin Formu



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

* 8 0 6 7 9 6 5 8 7 1 3

Sayı : 20381301 -302.14.01-
Konu : Turgay BİNGÖL

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 20/10/2020 tarihli ve 49944601/302.14.01/43228 sayılı yazı.

Enstitü Yönetim Kurulu'nun 27/10/2020 gün ve 2020/42 sayılı oturumunda; Anabilim Dalmız Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık yüksek lisans programı öğrencisi Turgay BİNGÖL'ün, "Balıkesir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin" 27. maddesi uyarınca Öğretim Üyesi Doç. Dr. Fahri SEZER'in danışmanlığında " Öğretmenlerin Yaşam Stilleri ile Sınıf İçi Disiplin Yöntemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu teze başlamasının uygun olduğuna karar verilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

EK-2. Araştırma İzin Yazısı

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Turgay BİNGÖL
Kurumu / Üniversitesi	Balıkesir Üni. Sosyoloji Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Bölümü
Araştırma Yapılacak İller	İzmir
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Çiğli, Karşıyaka, Menemen İlçelerindeki Resmi Okullar
Araştırmanın Konusu	Öğretmenlerin Yaşam Stilleri ile Sınıf İçi Disiplin Yöntemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Üniversite / Kurum Onayı	---
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Öğretmenlerin Yaşam Stilleri ile Sınıf İçi Disiplin Yöntemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Tez)
Veri Toplama Araçları	Bilgilendirilmiş Onam Formu Veli Onam Formu .Dil Deneyimi Anketi. Peabody Resim Kelime Test
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	-----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Milli Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2020/2 sayılı Genelgesi. Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup araştırmanın 2020-2021 öğretim yılında, eğitim öğretim başlamasıyla, eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumları yöneticilerinin uygun gördüğü şekli ile yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı: ----	Gerekçesi; -----

KOMİSYON

EK-3. Ölçek İzni Formu

Turgay Hocam Merhabalar;

Öncelikle Fahri Hocamla yaptığınız çalışma çok ilgi çekici. Hayırlı olsun. Tabi ki Ölçeği Kullanabilirsiniz. Bu ölçek biraz pataloji ölçmekte ama bilginiz olsun. ölçeğin psikometrik özellikleri için;

<http://www.ijtase.net/ojs/index.php/IJSEG/article/view/101>

bu makaleyi kullanabilirsiniz.

Ölçek ise tezimin ekler listesinde var.

Kolaylıklar Selamlar.

Ahmet Hocam Merhabalar. Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Danışman Hocam Doç. Dr. Fahri Sezer ile birlikte 'Öğretmenlerin Yaşam Stilleri ile Sınıf İçi Disiplin Yöntemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ' tez konusunda izniniz olursa Türkçeye uyarladığımız Yaşam Stilleri Envanterini kullanmak istiyorum .İyi çalışmalar. Teşekkürler.

Turgay BİNGÖL

Psikolojik Danışman

EK-4. Bilgi Formu

Sayın Katılımcı,

Bu anket formu Yüksek lisans tezi kapsamında 'Öğretmenlerin Yaşam Stilleri ile Sınıf İçi Disiplin Yöntemleri Arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Aşağıda yer alan sorulara içtenlikle ve HİÇBİR SORUYU ATLAMADAN yanıt vermeniz, araştırmanın bilimsel geçerliliği ve güvenilirliği açısından büyük önem taşımaktadır. Zaman ayırarak çalışmamıza katıldığınız için teşekkür ederiz.



BİLGİ FORMU			
Cinsiyetiniz?		Yaşınız?	
Eğitim düzeyiniz?		Meslekteki kıdem yılınız?	
Medeni durumunuz?		Sınıfınızdaki öğrenci sayısı?	
Kaç çocuğunuz var?		Branşınız?	
Okuttuğunuz sınıf seviyesi?		Çalıştığınız okul türü?	
Okulunuzun bulunduğu yerleşim yeri?		Okuldaki göreviniz?	

EK-5. Disiplin Anket Formu

DİSİPLİN ANKET FORMU

Öğrencilerinizi cezalandırmada kullandığınız yöntemlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmış olan aşağıdaki cümlelerin size ne kadar uygun olduğunu lütfen işaretleyiniz.	EVET	HAYIR
Öğrenciyi azarlama ve sözlü saldırıda bulunma.		
Öğrenciyi ders bittikten sonra teneffüse çıkarmamak		
Okul bahçesinde temizlik işi verme.		
Sınıfı temizletme, süpürtme.		
Okul tuvaletlerini yıkatma.		
Sınıfının dışına gönderme, dersten atma.		
Çok hoşlandığı eşyasına el koyma.		
Uzun süre tek ayak üzerinde bekletme.		
Sopa veya cetvel ile dövme.		
Kafasına tokat ile vurma.		
El veya tokat ile dayak atma.		
Öğrencinin bacaklarını tekmeleme ve itme.		
Öğrencinin kulak veya saçını çekme.		
Ceza vermek yerine rehberlik servisinden yardım alırım		

Eğitim ortamında öğrencilerin sergiledikleri davranışlardan hangileri sizin için en çok istenmeyen davranış olarak algılanmaktadır. Lütfen soruların karşısına yazınız.	
Sınıfınızda öğrenciler ile ilgili karşılaştığınız size en çok zahmet veren öğrenci davranışları hangileridir.	
Eğitim ortamında öğrencilerle ilgili karşılaştığınız baş edilmesi en zor öğrenci davranışları hangileridir	
Sınıfınızdaki öğrencilerin istenmeyen davranışları ile başa çıkmak için ne tür önlemler alıyorsunuz?	
Sınıfınızdaki öğrencilerin istenmeyen davranışları ile başa çıkmak için yardım alıyor musunuz? Alıyorsanız kimden (rehberlik servisi, başka bir öğretmen vb.).	

EK-6. Yaşam Stilleri Envanteri

YAŞAM SİTİLLERİ ENVANTERİ						
Her bir ifadeyi DİKKATLİ bir şekilde okuyunuz ve aşağıda verilen ölçütlere göre ifadelerin sağında bırakılan kutucuklara size en uygun olan seçeneği bularak "X" işaretiyle belirtiniz. Her madde için sadece bir seçeneği işaretleyiniz ve lütfen bos madde bırakmayınız. İlk tepkiniz muhtemelen en doğru olan olacaktır. Maddeler üzerinde YORUM yapmadan Çabuk cevap vermeye çalışınız.		Asla Bana Uymuyor	Nadiren Bana Uyuyor	Bazen Bana Uyuyor	Sıklıkla Bana Uyuyor	Tam Olarak Bana Uyuyor
1. Düzenli olmaktan, saçlarımın düzgün olmasından, temiz ve lekesiz giyimden hoşlanırım.	MÜ	1	2	3	4	5
2. Başkalarının duygularını incitmekten özellikle kaçınırım.	ME	1	2	3	4	5
3. Kendimi eleştirmekte bir numarayımdır.	Ö	1	2	3	4	5
4. Tartışmayı sevmem.	ME	1	2	3	4	5
5. Başkalarına bir şeyin nasıl yapılacağını anlatmayı severim.	B	1	2	3	4	5
6. Karşı cinsle ilişkilerimde sorunlar yaşarım.	K	1	2	3	4	5
7. Bir dakikamı bile boşa geçirmem, Her zaman yapacak bir şeyler bulurum.	MÜ	1	2	3	4	5
8. Çok çaba sarf ederim ancak genellikle şanssızlık yüzünden istediklerimi elde edemem.	Ö	1	2	3	4	5
9. Olacakları kestirebilirim ve sana söylemişim sözünü sıkça söylerim.	B	1	2	3	4	5
10. Tartışmada son sözü söyleyen kişi olmayı severim.	K	1	2	3	4	5
11. Her zaman meşgulümdür.	MÜ	1	2	3	4	5
12. Çok hassas ve kırılğanımdır, başkaları tarafından kolayca İncinebilirim.	ME	1	2	3	4	5
13. Birlikte çalıştığım insanlardan daha iyi iş çıkarırım ve bunu onlara bildiririm.	B	1	2	3	4	5
14. Birçok konuda oldukça bilgi sahibiyim ve bundan gurur duyarım.	K	1	2	3	4	5
15. Her şeyin yerli yerinde olması gerektiğine inanırım.	MÜ	1	2	3	4	5
16. Bir işin bitirilmesi için özenli olmak gerekir.	ME	1	2	3	4	5
17. Yanlışlarımın ne olduğunun söylenmesinden hoşlanırım.	Ö	1	2	3	4	5
18. Başkalarıyla yapılan anlaşmaya uyulmazsa haklı olarak öfkelenirim.	B	1	2	3	4	5
19. Son dakika değişikliklerinden ya da davetsiz misafirlerden hoşlanmam.	K	1	2	3	4	5
20. Kendi inançlarım doğrultusunda yasayarak her zaman doğru şeyi yapmaya çalıştığımı düşünürüm.	MÜ	1	2	3	4	5
21. Yaptıklarımı başkalarının onaylayıp onaylamamaları benim için önemlidir.	ME	1	2	3	4	5
22. Yaşam aslında bir sürü hayal kırıklıklarıyla dolu gibi görünüyor.	Ö	1	2	3	4	5
23. Çoğunlukla etrafımdaki insanların yükünü taşıdığımı düşünüyorum ama onların bunu hak etmediğine inanıyorum.	B	1	2	3	4	5
24. Beraber olduğum insanların yaptıkları hatalardan hoşlanmam.	K	1	2	3	4	5
25. Yapılacak birçok iş için yeterli zaman bulamıyorum.	Ö	1	2	3	4	5