



Bir Grup Rehberliği Programının Öğretmenlerin Disiplin Anlayışına Etkisi*

Ömer Faruk Şimşek**

ÖZ: Bu araştırmanın amacı, insancıl yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen bir grup rehberliği programının, öğretmenlerin disiplin anlayışları üzerindeki etkisini belirlemektir. Söz konusu eğitim programının temelini, ahlak gelişimi, iletişim ve disiplin yöntemleri oluşturmuştur. Yine çalışma kapsamında, araştırmacı tarafından, öğretmenlerin disiplin anlayışlarını ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir (Öğretmen Disiplin Anlayışı Ölçeği). Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış, gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda, ikisi otoriter disiplinle ve diğer ikisi demokratik disiplinle ilişkili olmak üzere dört faktör belirlenmiştir.

Geliştirilmiş olan ölçek, Mamak Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ne hizmet içi eğitim amacıyla gelmiş olan 16 kişilik deney grubuna ve Ulubatlı Hasan İlköğretim Okulu'nda görev yapan 16 öğretmenden oluşan kontrol grubuna uygulanmıştır. Bundan sonra, deney grubuna, disiplin konusunda sekiz oturumluk bir eğitim programı verilmiş, uygulamadan sonra, Öğretmen Disiplin Anlayışı Ölçeği her iki gruba tekrar uygulanmıştır.

Yapılan varyans analizleri sonucunda, kontrol grubunun ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, buna karşılık deney grubunun, otoriter disiplinle ilişkili olan iki alt ölçekten almış oldukları toplam puanların, son testte anlamlı bir şekilde arttığı belirlenmiştir. Tüm ölçekten alınan toplam puanlar dikkate alındığında ise, yine deney grubunun son-test puanlarının, ön-test puanlarından daha yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir.

* Bu makale “Bir grup rehberliği programının öğretmenlerin disiplin anlayışına etkisi” adlı yüksek lisans tezinin bir kısmından oluşmaktadır.

** Dr. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

The Effect of a Group Guidance Program on Teachers Understanding of Discipline

ABSTRACT: The purpose of this experimental study was to investigate the effectiveness of the Discipline Training Program based on Humanistic Approach on elementary school teachers' discipline opinions. Moral development, communication, and the methods of discipline are the basis of the program implemented to the experimental group.

As part of the study, an instrument called "Teacher Discipline Opinion Scale" (TDOS) was developed by the researcher to examine the elementary school teachers' opinions on discipline. Firstly the validity and reliability studies of the scale were conducted and following the factor analysis four factors were emerged, two of which are related to authoritarian discipline and the other two to democratic discipline.

TDOS was administered to an experimental group of 16 participants who came from different elementary schools and attended to in-service program of Mamak Guidance and Research Center in Ankara. A group of 16 teachers working for Ulubatlı Hasan Elementary School in Ankara formed the control group and they were also administered the scale. Total of eight week training program on discipline was applied to the experimental group. Finally, Teacher Discipline Belief Scale was again administered to both experimental and control group.

The two-way variance analyses demonstrated that: a-)there were no difference pre-and post-test scores of the control group. b-) The experimental group's pre-and post-test scores differed on sub-scales of authoritarian discipline. c-) The pre and post-test scores of the experimental group was different.

Giriş

Disiplin, yaşamını ancak topluluk halinde sürdürebilen insan için oldukça önemli bir olgudur. Toplum içerisinde bireyler, birbirlerinden oldukça farklı kişilik özellikleri nedeniyle farklı davranış örüntüleri sergilerler. Ancak bireyin ve türün sürekliliği için gerekli olan toplumsal yaşamın devam ettirilebilmesi, bireylerin bir noktaya kadar üzerinde anlaştığı kuralların varlığını şart koşar. Evrimleşme sürecinin en üst basamağında bulunan insan, sahip olduğu dil ve düşünme yetileriyle, diğer türlerden farklı olarak, tüm yaşam olgularını bilinçli bir çaba ile değerlendirmek ve yönlendirmek durumundadır. Her an başkalarıyla ve başkalarının farklı kişilik özellikleriyle karşı karşıya kalan bireyler, bu karmaşık dünyanın bir dereceye kadar güvenli bir ortama kavuşturulması

yönünde çaba harcayarak, toplumsal normları biçimlendirirler. Birçok araştırma, toplumsal ortamlarda oluşan normların, grubu oluşturan bireyler tarafından bir baskı unsuru olarak algılandığını ve bir kez oluştuktan sonra değişime karşı oldukça dirençli olduklarını göstermiştir (Şerif, 1985; Freedman, Sears ve Carlsmith, 1993).

Toplumsal kalıpların bireye kazandırılması, uzun bir eğitim sürecinin sonunda gerçekleşir. Ailede başlayan bu eğitim süreci, okulda devam etmektedir ve ülkemizde artık her vatandaş, sekiz yıllık bir eğitim sürecini tamamlamakla yükümlüdür-sekiz yıllık planlı ve örgütlü bir disiplin süreci. Her ne kadar çocuk okula gelinceye kadar, temel kişilik yapısını kazanmış olsa da, bu yapı gelişme içerisinde ve etkilenmelere açıktır. Örgütlü bir biçimde sürdürülmeye çalışılan toplumsallaşma süreci, karşıt uçlarda bulunan biri olumlu diğeri olumsuz iki olguyu içerisinde barındırmaktadır; toplu halde yaşamanın ve yordanabilir/güvenli bir ortamı paylaşmanın kaçınılmaz koşulu olan sosyal normlar, bir noktadan sonra tam da asıl amacıymış gibi görünen bireylerin yakınlaşmasına ve uyum içerisinde ilişkiye girmelerine engel olmaktadır. Bir başka deyişle disiplin, aynı zamanda bir anlamda disiplinsizliği doğurmaktadır. Oldukça homojen bir yapı görünümündeki toplumsal sistem, disiplin adına, bireylerin öz yapılarının yadsındığı bir alana dönüşmekte ve karmaşaya neden olmaktadır.

Temelinde insancıl yaklaşım olan psikolojik danışmanlık ve rehberliğin amacı, özgür seçimler yapabilen ve seçimlerinin sorumluluğunu üstlenebilen bireylerin yetişmesine yardımcı olabilmektir (Glasser, 1975).

Disiplinin temelinde, disiplin altına alan ile disipline edilen kişi arasında kurulan karşılıklı sevgi ve saygıya dayalı bir ilişkinin (rapport) kurulması gerektiği belirtilmektedir (Rasmussen, 1957; Dodson, 1978). Glasser (1990) de öğretmenin çocukla arkadaşça bir iletişime girerek sıcak bir ortam oluşturmasının ve ona ihtiyacı olan ilgiyi göstermesinin, disiplin sorunlarıyla başa çıkmada oldukça etkili olduğunu belirtmektedir. Bireyi merkeze alan böyle bir yaklaşımın, onun kişilik yapısı üzerinde en büyük etkisi, gittikçe katılaşmaya başlayan, toplumun kendisine kazandırdığı inanç sisteminin daha esnek bir yapıya kavuşması yönündeki bir gelişim için destek sağlamasıdır. Bu noktada bireyin kendi gereksinmelerini karşılarken otoriteyle girmiş olduğu çatışmaların çözümünde toplumsal kalıplara körü körüne itaatinin sağlanmasından çok, karşılıklı anlayışa ve saygıya dayalı bir etkileşim söz konusu olduğundan, sonraki ilişkilerinde kalıpyargılardan çok karşısındaki bireyi dikkate alması olasılığı artacaktır. Chandler (1983) güç ve şiddete dayalı bir disiplinle yetişen çocukların, sevgi temeline dayalı bir disiplinle yetişenlere oranla, daha alt düzeyde bir ahlak gelişimine sahip olduklarını belirtmektedirler.

Tüm bunlar, disiplinin geleneksel anlamından ve uygulamalarından uzaklaşmanın ve yeni bir bakış açısı kazanmanın gerekliliğini ortaya

koymaktadır. Daha çok “çoğunluk ve onun yasaları”yla ilgilenen disiplin uygulamalarının gözden kaçırdığı “birey” ve insani değerler, tüm insani etkileşimlerde olduğu gibi, disiplin uygulamalarında da temel ilgi merkezi haline getirilmelidir. Ters durumda disiplin, belirtildiği gibi, kendisine karşı işleyen bir süreç olmaktan kurtulamaz.

İlköğretim dönemi, toplumsallaşma açısından da oldukça kritik bir aşamadır. Çocuk, görece daha kısıtlı olan aile ortamından, okulla birlikte, daha zengin bir toplumsal ortama ve daha karmaşık ilişkiler içerisine girer. Bu dönemde çocuktan beklenen, ‘iyi’ bir öğrenci olmasıdır, ki bu iyi tanımlamasının içerisine giren davranış kalıplarının boyutları ve gerektirdiği beceriler, günümüz çocuğunun durumunu giderek daha çok tehdit eder görünmektedir. Artık çocuğunun akademik geleceğini sağlama almak isteyen bir aile, kendisini oldukça yıpratıcı bir yarışın içerisinde bulmaktadır. Oysaki kişilik gelişiminde önemli bir aşamada bulunan çocuğun bireyselliği hem okul, hem de aileler tarafından ihmal edilmekte, çocuğun her ne olursa olsun yarışı başarıyla bitirmesi beklenmekte, çoğu zaman gelişim dönemlerinden kaynaklanan gereksinimler göz ardı edilebilmektedir. Postmodern olarak adlandırılan öğretiler, her ne kadar Aydınlanmayla birlikte tüm insan varlığı üzerinde bir hegemonya kurmuş olan ‘Akıl’ kavramını ciddi bir eleştiri süzgecinden geçirerek, bu etkiyi olumsuzluklarından arındırma girişiminde bulunsalar da, çağımızda bu kavramın yerini, yine ondan türetilen, ancak bu kez Amerika Kıtasından kaynaklanan bir başka kavram almıştır: Bilgi. ‘Bilgi toplumu’ sloganları arasında hep daha ileriye gitmenin baş döndürücü heyecanı içerisindeki yetişkin kesimi, çocuklara kendi sanrılarını bulaştırdıklarının farkına bile varamamaktadırlar.

Gök ve Okçabol’un (1998) yapmış oldukları geniş çaplı bir araştırmanın sonuçları, söz konusu durumu açık bir biçimde ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %23’ü ilk öğretimin amacının temel bilgi kazandırmak, %15’i geleceğe hazırlamak, %6’sı demokratik insan yetiştirmek, %3’ü düşünen ve okuyan insan yetiştirmek, yine %3’ü kendini tanıyan insan yetiştirmek, %2’ise özgüvenli ve özgür insan yetiştirmek olması gerektiğini düşünmektedir. Bu sonuçlar, insan yetiştirme politikalarının sonuçlarını açık bir biçimde ortaya koymaktadır. Eğitimin temel amaçları olması gereken hedefler, ne yazık ki çok da önemsenmemektedir. Özellikle eğitimin temel hedefi olarak demokratik bir toplumu yaratma açısından en önemli öge olan özgür bireylerin yetiştirilmesi, ancak öğretmenlerin %2’si tarafından benimsenmektedir. Öğretmenlerin geriye kalan %20’si ise yanıt vermemiş/verememiştir.

Araştırmanın bir başka çarpıcı sonucu ise, öğretmenin sahip olması gereken özelliklere ilişkin yapılan ankette, “demokratiklik” niteliğini

öğretmenlerden sadece %1'inin tercih etmesidir. Söz konusu bulgu, araştırmanın diğer sonuçlarıyla oldukça çelişkilidir, çünkü öğretmenin demokratik davranışlarının önemini fazla önemsemeyen öğretmenlerin %70'i öğrencilerle yeterli iletişim kurabildiklerini belirtmektedir. Bu durum, öğretmenlerin iletişim kavramına yükledikleri anlamın çok da istenilir bir özelliğe sahip olmadığını düşündürmektedir. Nitekim, öğretmenlerden %55'i öğretmenin sınıfın hakimi olduğu görüşüne katılmışlardır.

Rogers ve Stevens (1967), insan varlığına olan güvensizliğimizden dolayı, hatalı olan seçimler yapmasınlar diye öğrencilerin yetişkin yaşamının tercih ettiği bilgilerle donatıldığını belirterek, onlara fazla bir seçim hakkı tanınmadığından yakınmaktadır.

Dewey de (1995) benzer bir biçimde, yetişkinlerin çocukları onlar için çok da anlam taşımayan bir gelecek için yoğun bir çalışma güdüsü içerisine sokarak yaşadıkları anın gereklerini ve kendi gereksinmelerini ihmal etmeye zorladıklarını belirtmektedir.

Oysaki bu dönemde, disiplin açısından düşündüğümüzde, çocuğun sınıf içerisindeki akademik başarısı kadar, yaşadığı çatışmalar ve sürtüşmeler de oldukça önemlidir, çünkü karşılaştığı sorunlarla başedebilmesinde öğretmeninden aldığı yardım, sınıf arkadaşlarıyla yaşadığı çatışmalarda yine öğretmeninden öğreneceği yeni beceriler ve bu süreçteki yaşantıları, çocuğun toplumsal ve okul yaşamındaki uyumunda önemli bir işleve sahiptir. Öğretmenler, öğrencilerin ders başarısı kadar, davranışlarıyla da ilgilenir gibi gözükseler de, bu ilgi genelde geleneksel ahlaki değerler bağlamında ortaya çıkmakta ve öğrencinin kişilik gelişimi ve duygusal yönü ihmal edilmektedir. Dreikurs ve Cassel (1991), destekleyici bir okul ortamında yetişen bir çocuğun, uygun toplumsal davranışları kolaylıkla geliştirebileceğini, tersine cesaret kırıcı ortamda yetişen bir çocuğun ise daha olası bir biçimde, zayıf bir uyum yapacağını ve sonuç olarak ruh sağlığının bozuk olabileceğini belirtmektedirler.

Tüm kurumlar gibi okulda da yerleşik bir düzen söz konusudur ve bu düzen gerek yazılı, gerekse yazılı olmayan kurullarla sürdürülmeye çalışılır. Öğretmen, sınıf ortamında böyle bir görev yüklenmiş durumdadır. Burada bizi ilgilendiren nokta, toplumsallaştırma sürecinin okul ortamında önemli bir bileşeni olarak görünen disipline ilişkin olarak öğretmenin sahip olduğu anlayıştır. Genel olarak üç tür disiplin anlayışından söz edilmektedir: Otoriter, izin verici (laizzes-faire) ve demokratik. Aslında farklı nitelikte görünmelerine karşın, otoriter ve izin verici öğretmen tutumlarının öğrenci üzerinde aynı etkiyi yaptığı belirtilmektedir (Sprinthall ve Sprinthall, 1990).

McDaniel (1994), belirli bir disiplin anlayışının benimsenmesinde, kişisel felsefe, değerler ve öğretmenin deneyiminin önemli bir belirleyici olduğunu belirtmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi kuralları uygulayan

kişinin kendi sınırlılıkları ve yorumu için içine girdiğinden, disiplin olgusunda, kuralların içeriği kadar, bu kuralların yaşama geçirilişi de oldukça önem kazanmaktadır. Öğretmen, sınıf ortamında kendisince önemli olan kuralların yaşamda kalmalarına çalışırken sorun yaşadığında, bu kuralların sürekliliğini tehlikeye sokan öğrencilere yönelik tepkileri ve düzeni yeniden sağlama çabasında takındığı tutum, karşısındaki öğrencinin ruh sağlığını ve aynı zamanda akademik başarısını (Lumsden,1994) etkileme olasılığına sahiptir.

Yurtdışında disiplin konusuna ilişkin yapılan araştırmalara bakıldığında (Chepyator-Thomson ve Liu, 2003; Emmer, 1986; Hallarman, 1988; Johnson, 1994; Lewis, Sugai ve Colvin, 1998; Voelm, 1984; Simington, 1997; Skiba ve Peterson, 2003; Wood, Hodges ve Aljunied, 1996) bu anlamda birçok deneysel araştırmanın yapıldığı ve uygun eğitim programlarının geliştirilmesi yönünde çabalar gözlenirken, ülkemizde yapılan çalışmaların (Ağır, 1991; Duman, 1992; Erat, 1995; Eripek; 1980; Ertürk, 1970; Gözütok, 1993; Kalkan, 1995; Şenses, 1990) daha çok betimsel araştırmalarla sınırlı kaldığı gözlenmektedir.

Öğretmenin sahip olduğu düşünce yapısına müdahalede bulunmak ve öğrencisiyle ve hatta başka insanlarla ilişkisinde kullanabileceği yeni beceriler ve yeni bakış açıları kazandırmak, ayrıca yaşamına bir dereceye kadar müdahale ettiği öğrenciyi, gerek bu beceriler, gerekse de öğreneceği bilgilerle daha iyi tanınmasına yardımcı olmak bu anlamda oldukça önem kazanmaktadır. Öğrencisiyle etkileşiminde çok daha farklı seçeneklerin bulunduğunu fark eden ve daha etkili olabileceğini öğrenen bir öğretmenin, kuralları yorumlayış ve uygulayış tarzını değiştirmek için güdüleneceği düşünülebilir. Bu da yeni ve daha geliştirici bir eğitim ortamı demektir. Öğrencinin gelişim dönemlerine ilişkin bilgilere ek olarak disiplin yöntemlerine ilişkin bilgilerin verilmesiyle, öğretmenlerin disiplin anlayışlarında bir değişiklik olup olmayacağıın incelenmesi, araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Bu problem doğrultusunda, aşağıdaki denenceler test edilecektir.

1. “Eğitim programına katılan öğretmenlerin baskıcı/aşırı denetleyici disiplin anlayışları demokratik yönde değişecektir”.
2. “Eğitim programına katılan öğretmenlerin, itaate dayalı disiplin anlayışlarında demokratik yönde bir değişiklik olacaktır”.
3. “Eğitim programına katılan öğretmenlerin eşitlik anlayışına dayalı disiplin anlayışlarında bir artış olacaktır”.
4. “Eğitim programına katılan öğretmenlerin öğrenci merkezli disiplin anlayışlarında bir artış olacaktır”.

5. “Eğitim programına katılan öğretmenlerin disiplin anlayışları, eğitim programına katılmayan öğretmenlerin disiplin anlayışlarından daha demokratik olacaktır”.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, bir eğitim programının, öğretmenlerin disiplin anlayışları üzerindeki etkisini saptamayı amaçlayan, deneysel bir araştırmadır. Araştırmada, ön-test son-test kontrol gruplu desen kullanılmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Deneysel İşlem

Deney Grubu	Ön-Ölçüm	Eğitim Programı	Son-Ölçüm
Kontrol Grubu	Ön-Ölçüm	_	Son-Ölçüm

Araştırmanın bağımsız değişkeni, öğretmenlere uygulanacak olan eğitim programı, bağımlı değişkeni ise öğretmenlerin disiplin anlayışlarıdır.

Araştırma Grupları

Araştırma grubunu, Ankara Mamak Rehberlik Araştırma Merkezi’nde hizmet içi eğitim için seçilmiş olan 16 ve Bahçelievler Ulubatlı Hasan İlk Öğretim Okulu’ndan tesadüfi olarak seçilen 16 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Eğitim programı, Mamak Rehberlik Araştırma Merkezi’ne hizmet içi eğitim almak üzere gelmiş olan 16 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Bu grup, kurum tarafından verilecek olan eğitimi almak yerine araştırmacı tarafından hazırlanan eğitim programına dahil edilmiştir. Diğer 16 öğretmen ise kontrol grubuna atanmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki deneklerin, cinsiyetlerine ve yaşlarına göre dağılımları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Deneklerin Yaşlarına ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Grup Türü	Yaş			Cinsiyet		
	Kadın	erkek	toplam	kadın	erkek	toplam
	(X)	(X)	(X)	(X)	(X)	(X)
Deney Grubu(n=16)	42	46	44	12	4	16
Kontrol Grubu(n=16)	37	42	39.5	11	5	16

Tablo 1’de de görüldüğü gibi, 12’si kadın 4’ü erkek olmak üzere toplam 16 öğretmenden oluşan deney grubunda kadınların yaş ortalaması 42, erkeklerin yaş ortalaması ise 46’dır. 11’i kadın 5’i erkek olmak üzere yine 16 denekten oluşan kontrol grubunda ise, kadınların yaş ortalaması 37 iken, erkeklerin yaş ortalaması 42’dir. Toplam sayılar dikkate alındığında ise deney grubunun yaş ortalaması 44, kontrol grubunun ise 39.5’tir.

Veri Toplama Aracı

Öğretmenlerin disiplin anlayışlarını belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından beşli likert tipi, kişisel bildirim dayalı **Öğretmen Disiplin Anlayışı Ölçeği** geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için, faktör analizi ve iç güvenilirlik katsayılarının hesaplanması yollarına gidilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda, ölçeğin, toplamda varyansın % 53’ünü açıklayan dört faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Bu faktörler sırasıyla “Baskıcı/Aşırı denetleyici disiplin”, “İtaate dayalı disiplin”, “Eşitlik anlayışına dayalı disiplin” ve “Öğrenci-merkezli disiplin”dir. Alt faktörlerin iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .69, .69, .52 ve .46’dır.

Eğitim Programı

Eğitim programının amacı, otoritenin gücüne dayalı olan ve tek taraflı bir iletişime dayalı olarak gerçekleştirilen geleneksel disiplin anlayışının yerine, öğrenciyi ve onun dünyasını da dikkate alan ve karşılıklı anlayışa ve saygıya dayalı bir disiplin anlayışının geliştirilmesidir. Daha kısa bir biçimde ifade etmek gerekirse, otoriter ve baskıya dayalı bir disiplin anlayışının yerine, demokratik bir disiplin anlayışının geliştirilmesidir.

Öğretmenlere uygulanan eğitim programı, üçer saatlik oturumlar biçiminde olmak üzere toplam sekiz oturum olarak düzenlenmiştir. Aşağıda, her bir oturumun içeriği verilmiştir. Söz konusu eğitim programı, yazında rastlanan ve uygun olarak değerlendirilen kaynaklardan yararlanılması yoluyla oluşturulmuştur. Dolayısıyla, kuramsal çerçevede, öğretmenin disiplin anlayışıyla ilişkili olarak görülen etmenler, öğretmenlerin anlayışlarında meydana getirilmesi planlanan değişimin temel unsurları olarak doğrudan eğitim programına alınmışlardır: İletişim, ahlak gelişimi ve akılcı olmayan inançlar. Ancak, bunlar arasında yer alan ve bilişsel öğe olarak adlandırılan ve her ne kadar açıkça ifade edilmemiş olsa da Akılcı-Duygusal yaklaşım çerçevesinde ele alınan olgunun, eğitim programında, iletişim konusunun içerisine dahil edilmesi uygun görülmüştür. Çünkü söz konusu öğenin işlendiği oturumun amacı, öğretmenlerin düşünce yapılarında köklü bir değişim değil, ki zaten bunun için çok daha ciddi bir müdahale gerekmektedir, sadece söz konusu faktörün önemine dikkat çekerek içgörü kazanmalarına yardımcı olmaktır.

Bu amaçlar çerçevesinde hazırlanan rehberlik programı, aşağıdaki ana temaları içerecek şekilde uygulanmıştır.

1. Ahlak Gelişimi ve Disiplin:

1a. Kohlberg ve Piaget'nin ahlaki yargı ve ahlak gelişimi kuramlarının tanıtılması.

1b. Ahlak gelişiminin temelinde bulunan zihin gelişiminin açıklanması.

1c. Ahlak gelişimi evrelerinin tanıtılması.

1d. İlkokul çağı öğrencilerinin ahlaki gelişim özelliklerinin açıklanması.

1e. Ahlak gelişiminin disiplinle olan ilişkisinin açıklanması ve disiplin amacıyla kullanılabilirliğinin ortaya konması.

2. Disiplin ve İletişim:

2a. Bir insan davranışı olarak iletişimin anlamının açıklanması.

2b. Öğrenci-öğretmen ilişkisinde iletişimin öneminin açıklanması.

2c. İletişimde sorun yaratan tutum ve davranışların açıklanması.

2d. Sağlıklı bir iletişim sürecinin açıklanması.

2e. İletişimin düşünsel altyapısının bilişsel-davranışçı kurama göre açıklanması.

3. Disiplin Yöntemleri:

3a. Davranışçı yaklaşıma dayalı disiplin yöntemlerinin tanımlanması ve bunların gerisindeki öğrenme ilkelerinin açıklanması.

3b. Geleneksel disiplin yöntemleri olarak ödül ve cezanın tartışılması ve öğrenci üzerinde olası etkilerinin açıklanması.

3c. İnsancıl yaklaşıma dayalı disiplin anlayışının ve kullanılan disiplin yöntemlerinin açıklanması.

3d. Çatışmalarda kazan-kaybet yaklaşımına karşılık kazan-kazan yaklaşımının tartışılması.

Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinden sonra, her iki gruba ÖDAÖ uygulanmış ve deney grubunda eğitime başlanmıştır. Kontrol grubuna, gönüllü bulunamadığı için, her hangi bir eğitim verilmemiştir. Araştırmacı tarafından yürütülen eğitim, üçer saatlik oturumlar biçiminde haftanın dört günü olmak üzere iki hafta boyunca devam etmiştir. Eğitim bittikten bir gün sonra, deney ve kontrol gruplarına ÖDAÖ tekrar uygulanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma denencelerinin test edilmesi amacıyla yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular sunulmaktadır. Deneklerin Öğretmen Disiplin Anlayışı Ölçeği'nin alt-ölçeklerine (B/ADD, İDD, EADD, ÖMD) ve ölçeğin tümüne ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Öğretmen Disiplin Anlayışı Ölçeği'ne ve Alt Ölçeklerine ilişkin Bulgular

Öğretmen Disiplin Anlayışı Ölçeği'nin deney ve kontrol gruplarına, işlem öncesi ve sonrası uygulanmasından elde edilen puanların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo-3'de verilmektedir.

Tablo-3 Deney ve Kontrol Gruplarının ÖDAÖ' den ve Alt-Ölçeklerden Ön-Test ve Son-Test Ölçümünde Almış Oldukları Toplam Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	DENEY GRUBU		KONTROL GRUBU	
	X	SS	X	SS
Ölçek (ÖDAÖ) Ön-test	50.88	5.06	49.18	7.40
Ölçek (ÖDAÖ) Son-test	57.88	5.51	48.75	9.15
B/ADD Ön-test	16.19	3.43	14.81	4.32
B/ADD Son-test	19.06	4.29	14.56	3.85
İDD Ön-test	16.81	2.01	16.00	3.12
İDD Son-test	18.63	1.46	15.81	3.29
EADD Ön-test	10.13	2.61	10.25	2.77
EADD Son-test	11.44	2.16	10.44	3.35
ÖMD Ön-test	7.75	1.81	8.13	1.67
ÖMD Son-test	8.75	1.00	7.94	1.95

Tablo-9'da da görüldüğü üzere, deney grubundaki öğretmenlerin ÖDAÖ' den ön-testte aldıkları toplam puanların ortalaması 50.88 iken, bu değer son-testte 7 puan artarak 57.88' yükselmiştir. Kontrol grubunda ise, 49.18 olan ön-test puanlarının, son testte 48.75' e düştüğü görülmektedir.

B/ADD alt-ölçeğinde ise, deney grubunun son-test puanları ön-test puanlarına göre üç puanlık bir artış gösterirken, kontrol grubunda hemen hemen hiçbir farklılık yoktur. Yine İDD alt-ölçeğinde, deney grubunun son-test puanları yaklaşık 2 puan artış gösterirken, kontrol grubunun puanları hemen hemen hiçbir değişiklik göstermemiştir. Üçüncü alt-test olan EADD'de ise, deney grubunun ön-test ve son-test ortalaması ve kontrol grubunun ortalamaları birbirinden çok az farklılaşmaktadır. Son alt-ölçek olan ÖMD' de de deney grubunun ön-test ve son-test puanları arasında 1 puanlık bir fark gözlenirken, kontrol grubunun son-test puanlarında, ön-test puanlarına göre çok küçük bir düşüş gözlenmektedir.

Deney ve Kontrol gruplarının Ön-Test ve Son-Test ölçümünde ÖDAÖ'den ve alt-testlerden almış oldukları puanların ortalamaları arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığı Varyans Analizi (Split-Plot desene uygun) ile test edilmiş ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

a) Baskıcı/Aşırı Denetleyici Disiplin Alt-ölçeğine ilişkin verilerin analizi

Deney gruplarının, ön ve son test puanları arasında gözlenen farkların anlamlı olup olmadığı, varyans analizi tekniği ile incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının B/ADD'den almış oldukları ön-test ve son-test puanlarına ilişkin olarak yapılan varyans analizi sonucunda, deney ve kontrol grupları arasında (F= 4.899; Sd= 1: p<.05) anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Ölçümler arasında (F= 7.492; Sd=1: p<.01) ve ortak etkide de (F= 10.617, Sd: 1: p<.01) farkların anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Ortak etkinin anlamlı çıkması, deney ve kontrol gruplarının ön ve son test puanları arasındaki farkın birbirinden anlamlı derecede farklılaştığını göstermektedir. Böylece araştırmanın, "Eğitim programına katılan öğretmenlerin baskıcı/aşırı denetleyici disiplin anlayışları demokratik yönde değişecektir" şeklinde ifade edilen denencesini destekleyici kanıt elde edilmiştir.

b) İtaate Dayalı Disiplin alt-ölçeğine ilişkin verilerin analizi

Deney ve kontrol gruplarının, ön-test ve son-test puanları arasında gözlenen farkların anlamlı olup olmadığı, varyans analizi tekniği ile incelenmiştir. İDD alt-ölçeğinden almış oldukları ön-test ve son-test puanlarına ilişkin olarak yapılan varyans analizi sonucunda, deney ve kontrol grupları arasında (F:4.719; Sd: 1; p<.05) anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Aynı şekilde, ölçümler (ön-test ve son-test) arasında (F: 4.770; Sd: 1; p<.05) ve ortak (Grup X Ölçüm) etkide de (F:7.225; Sd 1 p<.05) farkların anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Bu bulgular sonucunda, araştırmanın "Eğitim programına katılan öğretmenlerin, itaate dayalı disiplin anlayışlarında demokratik yönde bir

değişiklik olacaktır” şeklinde ifade edilen hipotezini destekleyici kanıt elde edilmiştir.

c) Eşitlik Anlayışına Dayalı Disiplin alt-ölçeğine ilişkin verilerin analizi

Deney ve kontrol gruplarının, ön ve son test puanları arasında gözlenen farkların anlamlı olup olmadığı, varyans analizi tekniği ile incelenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının EADD'den almış oldukları ön-test ve son-test puanlarına ilişkin olarak yapılan varyans analizi sonucunda, deney ve kontrol grupları arasında (F: .249; Sd: 1; $p > .05$) anlamlı düzeyde fark bulunamamıştır. Yine ölçümler arası etki ve ortak etki de anlamlı bulunamamıştır (F: 3.142; Sd: 1; $p > .05$ ve F: 1.767; Sd:1; $p > .05$).

Ortak etkinin anlamlı çıkmaması, deney ve kontrol grupları arasında gözlenen ön ve son test puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. Bu bulgular sonucunda, araştırmamızın “Eğitim programına katılan öğretmenlerin eşitlik anlayışına dayalı disiplin anlayışlarında bir artış olacaktır” şeklinde ifade edilen hipotezi desteklenmemiştir.

d) Öğrenci Merkezli Disiplin alt-ölçeğine ilişkin verilerin analizi

Deney ve kontrol gruplarının, ön ve son test puanları arasında gözlenen farkların anlamlı olup olmadığı, varyans analizi tekniği ile test edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ÖMD'den almış oldukları ön-test ve son-test puanlarına ilişkin olarak yapılan varyans analizi sonucunda, deney ve kontrol grupları arasında (F: .260; Sd: 1; $p > .05$) anlamlı düzeyde fark bulunamamıştır. Aynı şekilde, ölçümler (ön-test ve son-test) arasında (F: 1.067; Sd: 1; $p > .05$) ve ortak (Grup X Ölçüm) etkide de (F:2.280; Sd: 1; $p > .05$) farkların anlamlı düzeyde olmadığı gözlenmiştir.

Bu bulgular sonucunda, araştırmamızın “Eğitim programına katılan öğretmenlerin öğrenci merkezli disiplin anlayışlarında bir artış olacaktır.” şeklinde ifade edilen hipotezini destekleyici kanıt elde edilememiştir.

e) Ölçeğin tümünden elde edilen puanlara ilişkin Varyans analizi sonucu

Deney ve kontrol grubunun, ölçeğin tümünden almış oldukları puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ÖDAÖ'den almış oldukları ön-test ve son-test puanlarına ilişkin olarak yapılan varyans analizi sonucunda, deney ve kontrol grupları arasında (F: 5.819 , $p < .05$) anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Ölçümler (ön-test ve son-test) arasında (F: 10.225 , $p < .01$) ve ortak (Grup X Ölçüm) etkide de (F: 13.171 , $p < .01$) farkların anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir.

Bu bulgular sonucunda, araştırmanın “Eğitim programına katılan öğretmenlerin disiplin anlayışları, eğitim programına katılmayan öğretmenlerin disiplin anlayışlarından daha demokratik olacaktır” biçiminde ifade edilen denencesine destekleyici kanıt elde edilmiştir.

TARTIŞMA

Bu araştırmanın başlıca amacı, öğretmenlerin sahip oldukları disiplin anlayışlarının olumlu yönde değiştirilmesinde, insancıl anlayışa dayalı bir eğitim programının etki derecesinin belirlenmesidir.

Öğretmenlerin disiplin anlayışlarını değiştirmeye yönelik olan program hazırlanırken, temelde bu anlayışın oluşmasında ve/veya devam etmesinde, aşağıdaki hususlarda bilgilerinin yetersiz olduğu düşünölmüştür: genelde ahlak gelişimine, özelde ise her gün etkileşim içerisinde bulunduğu öğrenci grubunun gelişim dönemine ilişkin ahlaki yargı biçimleri; etkili bir iletişim kurma ve sürdürmeye ilişkin temel ilke ve teknikler; alternatif disiplin yöntemleri ve bununla bağlantılı olarak disiplin problemleri ile başa çıkarken yaşadığı yetersizlik duygusu ve öğrenciye yönelik gerçek dışı beklentileri.

Söz konusu problemlere odaklanan ve toplam sekiz oturumdan oluşan eğitim programında, öğretmenin öğrencisini daha iyi anlamasına, onlarla daha iyi bir ilişki sürdürülmesine ve bu arada disiplin sorunlarını da ilişkiye zarar vermeden çözebilmesine yardımcı olabilecek bilgi ve beceriler üzerinde durulmuştur.

Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, verilen eğitim programının, öğretmenlerin disipline ilişkin anlayışlarında olumlu bir değişikliğe yol açtığı görölmektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda, Öğretmen Disiplin Anlayışı Ölçeği'nin alt boyutları olarak belirlenen ve “Baskıcı/Aşırı Denetleyici Disiplin” (B/ADD), “İtaate Dayalı Disiplin” (İDD), “Eşitlik Anlayışına Dayalı Disiplin” (EADD) ve “Öğrenci-Merkezli Disiplin” (ÖMD) olarak adlandırılan faktörler açısından bakıldığında, deney grubundaki öğretmenlerin ilk iki faktörden elde ettikleri ön ve son test puanları arasındaki artışın anlamlı olmasına karşın, diğer iki alt ölçek için aynı şeyin söz konusu olmadığı belirlenmiştir. Demokratik bir anlayışı yansıttığı düşünölen EADD ile ÖMD boyutları dikkate alındığında, öğretmenlerin anlayışlarında anlamlı bir değişiklik yokken, itaate dayalı bir disiplin anlayışını yansıtan B/ADD ve İDD boyutlarında öğretmenlerin anlayışının olumlu yönde ve anlamlı bir değişiklik gösterdiği görölmektedir. Deney grubundaki öğretmenlerin tüm ölçekten almış oldukları ön ve son test puanlarındaki anlamlı değişikliğin de, bu faktörlerdeki değişimlerden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Bu durumda, aslında öğretmenlerin disipline ilişkin anlayışlarında doğrudan demokratiklik yönünde bir ilerlemenin olmadığı, demokratik olmayan (otoriter) anlayışlarının olumluya doğru kaydığı söylenebilir. Başka bir deyişle verilen eğitim programı sonucunda

öğretmenler, demokratik olarak nitelendirilen boyuttaki görüşlerini değiştirmemişler, buna karşılık, otoriter olarak nitelendirilebilecek görüşlerini demokratik yönde değiştirmişlerdir.

Demokratik anlayışla ilgili olan son iki faktörde anlamlı bir değişikliğin meydana gelmemesi, bu faktörlere ilişkin olarak deney grubundaki deneklerin ön teste zaten göreceli olarak yüksek puan almış olmalarından kaynaklanmış olabilir. Söz konusu bulgu, öğretmenlerin disiplin anlayışlarında gerçekleştirilecek bir değişimin, öncelikle sınıftaki ve öğrenci karşısındaki konumuyla ilgili düşünceleriyle de yakından ilişkili olabileceğini göstermektedir. Scarlett (1997), öğretmenlerin öğrenciyi kontrole ilişkin anlayışlarından yola çıkarak, geleneksel ve liberal ilerici (liberal progressive) olmak üzere iki disiplin anlayışını ayırt etmektedir. Buna göre, kendi görevinin, öğrenciyi kontrol etmek ve öğretimi gerçekleştirmek olduğunu düşünen bazı öğretmenler, daha baskın bir konumda olmaları gerektiğine inanmakta, gücün tek elde toplanması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bazı öğretmenler ise, etkili bir disiplinin, paylaşım ve demokratik anlayışa dayalı olduğunu, bu nedenle de iyi bir disiplinin, iki yönlü bir etkileşime dayalı, sorumlulukların hem öğrenciye hem de öğretmene ait olduğu bir okul ortamında gerçekleşebileceğini düşünmektedirler. Scarlett, öğretmenlere verilecek olan disipline yönelik eğitim programlarının, onların kontrol ideolojilerini dikkate almaları gerektiğini belirtmektedir.

Aynı şekilde, Johnston ve Lubomudrov (1987), ahlak gelişiminde daha ileri düzeyde bulunan öğretmenlerin, sınıfı, otoritenin kurallar tarafından güçlendirilen hakimiyetinin öğrencilerin karşısında yer aldığı bir ortamdan çok, sorumlulukları paylaşan bir “grup” olarak gördükleri ve karşılıklı anlayış ve sorumluluğa önem verdiklerini belirtmektedirler.

Bu durumda, deney grubundaki öğretmenlerin demokratik disipline ilişkin anlayışlarında olumlu yönde bir değişiklik olmamasına karşın, baskıcı/aşırı denetleyici ve itaate dayalı disiplin anlayışlarında olumlu yönde bir değişikliğin gerçekleşmesi, beklendiği ve istenir bir durum olarak görünmektedir.

Öğretmen ve öğrencinin sınıf içi konumlarına karşılık gelen kavramlar olarak, otorite ve itaatin eğitim sistemimizde oldukça önemli olduğunu gösteren araştırmalara rastlanmaktadır. Ertürk’ün (1970) yapmış olduğu boylamsal çalışma, eğitim sistemimizin temel ögesi konumunda olan öğretmenlerin, zaman içerisinde daha kötüye doğru bir değişim içerisinde olduğunu gözler önüne sermektedir. Araştırmacı, 1960 yılından 1970 yılına kadar olan 10 yıllık dönem içerisinde, istedik öğretmen davranışlarının azaldığı yönünde bulgular elde etmiştir. Ertürk’ün araştırmasının bir başka bulgusu, öğretmen davranışlarının bir çok hususta, yeterince demokratik olmadığı ve yetersizliklerin 1960’ a göre anlamlı derecede artmış olduğudur.

Gök ve Okçabol'un (1998) ilköğretim öğretmenleri arasında yapmış oldukları araştırma da, 1970 yılından bu yana çok olumlu değişikliklerin henüz gerçekleştirilemediği görüşünü destekleyen bulgular sunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden %55'i öğretmenin "sınıfın hakimi" olduğu görüşüne katılmışlardır. Yine buna paralel olarak, öğretmenlerin sadece %1'i öğretmen nitelikleri arasında yer alan demokratiklik özelliğini tercih etmiştir.

Disiplin konusunda farklı bir paradigmanın farkına varan ve bu yeni bakış açısının yararları konusunda ikna olan öğretmenlerin, disipline ilişkin anlayışlarında bir değişiklik olması beklenir bir durumdur, ki bu araştırmada da böyle bir etkinin varlığı kanıtlanmıştır. Bu bulgu, yapılan diğer araştırmalarda elde edilen bulgularca da desteklenmektedir (Emmer, 1986; Cameron, 1998a; Stage, 1997).

Emer (1986), disiplin sorunlarıyla başa çıkmalarında öğretmenlere yardımcı olmak amacıyla hazırlanmış olan eğitim programlarının, genelde olumlu tutum ve davranış değişikliklerine yol açmasının temel koşulunun, öğretmenlerin genel olarak disipline ilişkin bilişsel yapılarında bir yeniden yapılanmaya bağlı olduğunun altını çizmektedir. Nitekim, eğitim programının başında öğretmenler, çözülmesi kendilerine imkansızmış gibi görünen sorunlara ilişkin değişik cevaplar bulmuşlar ve yapılan açıklamaların ikna edici olduğunu belirtmişlerdir.

Ancak, deney grubundaki öğretmenlerin, öğrencinin disiplin altına alınmasında, daha çok kısa dönemli önlemleri benimsedikleri, bir otorite figürü olmadan öğrencilerin disiplinli davranabileceklerine ilişkin bir inanca sahip olmadıkları gözlenmiştir. Örneğin öğretmenlerden bir çoğu sınıfı terk etmeleri gerektiğinde, otorite boşluğunu doldurmak amacı ile bir öğrenciyi, disiplini sağlamak amacıyla görevlendirdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenin, sahip olduğu gücü ve sorumluluğu tüm sınıfa yayarak disiplin sorunlarıyla başa çıkabileceğine ilişkin açıklama öğretmenlere inandırıcı gelmemiştir. Bu durum, öğretmenlerimizin, disiplini itaat-anarşi ekseninde düşünmeye yönelik güçlü eğilimlerinin bir sonucu olduğu düşünülebilir. Öğretmenlerin bir çoğu, 'disiplinli sınıf'ı, sessiz, gürültüsüz ve itaatkar olarak nitelendirilebilecek bir şekilde tanımladıkları gözlenmiştir.

Batı eğitim felsefesinde, ilk çağdaki "bilgi" ve "kavram" öğretiminin öneminden uzaklaşıp, yaşama hazırlanma ve çocuğun kendi dünyasını da dikkate alma yönünde bir eğilim dikkate çarpmaktadır. Özellikle Aydınlanma'dan bu yana, çocuğun kendine özgü dünyasına daha fazla önem vermeye başlayan batılı filozoflar, insancıl yaklaşımın yaygınlaşmasıyla birlikte, öğretim tekniklerinin yanı sıra, çocukla kurulan "insani ilişki"nin üzerinde önemle durmaktadırlar.

Ayrıca, tüm toplumsal olgular demokratik tutum ve davranışların da toplumsal yapıdan bağımsız olarak ele alınamayacağını göz önünde bulundurduğumuzda, demokrasinin henüz tam olarak yerleşemediği ülkemizde, öğretmenlerin öğrencileriyle karşılıklı saygı ve özellikle empatiye dayalı bir ilişki içerisine girmesini beklemek de gerçekçi bir beklenti olmayacaktır. Kaldı ki öğretmenlik mesleğinin toplumdaki saygınlığının ve sağladığı ekonomik kazancın düşük olması, ayrıca oldukça kalabalık sınıflarda ve yetersiz araç gereçle eğitim yapmak zorunda kalınması gibi sosyo-ekonomik faktörlerin, öğretmenlerin meslek doyumunu ve dolayısıyla engellenmeye karşı tolerans düzeylerini düşürmesi beklendik bir sonuçtur. Tüm bunlar da, öğrenci ile öğretmen arasındaki ilişkinin niteliğini kaçınılmaz olarak olumsuz şekilde etkilemektedir.

Son yıllarda gerçekleştirilen bir dizi uygulamayla, varolan öğretmen açığını ortadan kaldırmak amacıyla hemen her üniversite mezunu öğretmenliğe kabul edilmiş ve bu uygulamalar sonucunda, aslında öğretmenlik mesleğini çok da istemediği halde sırf işsizlikten kurulmak isteyen birçok kişi eğitim camiasına katılmıştır. Kaldı ki, her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de, mesleğin özüne yönelik ilginin yüksek düzeyde olması, mesleği icra edecek kişilerin başarısını ve çabasını oldukça etkileyen en önemli faktördür.

Sonuç olarak, araştırmamıza katılmış olan öğretmenlerin disiplin anlayışlarında meydana gelen olumlu değişiklik, daha demokratik bir eğitim doğrultusunda yapılabilecek şeylerin olduğuna ilişkin umut verici bir sonuç olarak görülebilir. Ancak anlayışlarda görülen bu olumlu değişikliklerin, paralel olarak öğretmenlerin sınıf içi davranışlarında bir değişikliğe yol açmayacağı şüphelidir. Nitekim Yıldırım'ın (1994) yapmış olduğu araştırma da, öğretmenlerin demokratik davranışa ilişkin tutumları ile davranışları arasında tutarsızlığın söz konusu olduğunu göstermektedir.

Rogers (1994), demokratik bir yöntemin belli bir toplumda işleyip işlemeyeceğine veya kabul görüp görmeyeceğine iyi karar verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Sonuçta, sadece öğretmenler olarak değil genelde toplum olarak da tam demokratik bir anlayışa ve yapıya sahip olmadığımız göz önünde bulundurulduğunda, disiplin problemlerinin insancıl ve dolayısıyla demokratik yollarla çözüme kavuşturulduğu sınıf ve okul ortamlarına henüz uzak olduğumuz söylenebilir.

Ayrıca eğitim ortamlarında gerçekleştirilen reformların, bu kez öğrenciyi eğitimcilerle ebeveynler arasına kalma durumuna sokma ihtimali de oldukça yüksektir. Okulda demokratik ilişkiler içerisinde eğitimini sürdürme yönünde desteklenen öğrenci, okuldan çıktığında tamamen farklı uygulamalar ve tutumlarla karşılaşması durumunda, bir seçim yapmak zorunda kalacaktır. Bu tutarsızlık da, şüphesiz öğrencinin ruh sağlığı üzerinde olumsuz etkilere yol açacaktır. Bu durumda yine demokratikleşmenin, sadece eğitim kurumlarıyla sınırlı kalmayıp, tüm toplumsal yapıyı hedefleyecek şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Ağır, İ. (1991) *Orta dereceli okullarda öğrencilerin işledikleri disiplin suçları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cameron, R. J. (1998a) School discipline in the United Kingdom: promoting classroom behaviour which encourages effective teaching and learning. *School Psychology Review*, 27 (1), 14-19.
- Cameron, R. J. (1998b) School discipline in the United States: Prevention, correction and long-term social development. *School Psychology Review*; 27 (1), 20-42.
- Chandler, M. (1983) Discipline: A piagetian perspective. In D. Dorr & M. Zax & J.W. Bonner (Eds.) *The Psychology of Discipline*. (pp.45-65) Connecticut: International Universities Press.
- Chepyator-Thomson, J.R., Liu, W.(2003). Pre-sevice teachers' reflections on student teaching experiences: Lessons learned and suggestions for reform in PETE programs. *Physical Educator*, 60 (2), 2-13.
- Dewey, J. (1995) *Eğitimde ahlak ilkeleri*. (Çev. F. Oğuzkan) Ankara: Şafak Matbaası.
- Dodson, F. (1978) *How to discipline with love*. New York: Penguin Books.
- Dreikurs, R. & Cassel, P. (1991) *Discipline without tears*. New York: Plume.
- Duman, N. (1992) *Üç altı yaş çocuğunun toplumsal gelişiminde kreş ve gündüz bakımevi öğretmeni ile annenin çocuk yetiştirme davranışları ve disiplin tekniklerinin çocuğun toplumsallaşma başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erat, F. Ç. (1995) *Üç- altı yaş çocuklarına uygulanan disiplin yöntemleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Eripek, S. 1980) *Ankara ili merkezinde bulunan ortaöğretim kurumlarında disiplin uygulamaları ve bu uygulamaların öğrencilerin uyum sorunları yönünden değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ertürk, S. (1970) *On yıl öncesine kıyasla öğretmen davranışları*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. Planlama- Araştırma ve Koordinasyon Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- Emmer, E.T. (1986) Effects of teacher training in disciplinary approaches. *Eric no: ED316927*.
- Freedman, J. L., Sears, D. O., Carlsmith, J. M. (1993) *Sosyal psikoloji*. (Çev. A. Dönmez). Ankara: İmge. (Orijinal eserin yayın tarihi 1978).

- Glasser, W. (1975), *Reality therapy*. New York: Harper & Row.
- Glasser, W. (1990) *Quality school: Managing students without coercion*. New York: Harper and Row.
- Gök, F., Okçabol, R. (1998) *Öğretmen profili araştırma raporu*. Eğitim-Sen. Ankara.
- Gözütok, D. (1993) *Okulda dayak*. Ankara: 72 Ofset.
- Hallarman, P. R. (1988) Social competency training goes to school: Pupil involvement in the classroom through problem-solving with people. *Eric no: ED300872*.
- Johnson, C.E. (1994) Effects of interdisciplinary teams and teacher advisory groups on middle school discipline. *Dissertation Abstracts: AAC 9638094*.
- Johnston, M. ; Lubomudrow, C. (1987) Teacher's level of moral reasoning and their understanding of classroom rules and roles. *The Elementary School Journal, 88 (1), 65-77*.
- Kalkan, E. (1995) *Işıklar Askeri Lisesi öğrencilerinin denetim odağı algılarının okul içi gelişimi ile başarı ve disiplin açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Lewis, T.; Sugai, G.; Colvin, G. (1998) Reducing problem behaviour through a school-wide system of effective behavioral support: Investigation of a school-wide social skills training program and contextual interventions. *School Psychology Review, 27 (3), 446-459*.
- Lumsden, L.S.(1994) Student motivation to learn. *Eric no: ED370200*
- McDaniel, T.R.(1994) A back-to-basics approach to classroom discipline. *Clearing House, 67 (5) 254-257*. Item number: 9407270014
- Rasmussen, M. (1957) *Discipline*. Association for Childhood Education International, Washington.
- Rogers, C. & Stevens, B. (1967) *Person to person: The problem of being human*. A Condor Book.
- Rogers, C. (1994) *Client-centered therapy*. London: Constable.
- Scarlett, L. (1997) Do Teachers and Students Agree in Their Perception of What School Discipline is? *Educational Review; 49 (3), 237-251*.
- Simington, (1997) The use of brief family counseling with middle school students experiencing discipline problems. *Dissertation Abstracts. AAC9715598*

- Skiba, R., Peterson, R. (2003). Teaching the social curriculum: School discipline as instruction. *Preventing School Failure*, 47 (2), 25-42.
- Sprinthall, N. A.; Sprinthall, R.C. (1990) *Educational psychology*. Singapore: McGraw- Hill.
- Stage, S.A (1997) A meta analysis of interventions to decrease disruptive classroom behaviour in public education settings. *School Psychology Review*; 26 (3), 333-337.
- Şenses, V. (1990) *Tokat ili merkez ve ilçe orta dereceli okul öğrencilerinin disipline aykırı davranışta bulunma nedenlerinin araştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şerif, M. (1985) *Sosyal kuralların psikolojisi*. (Çev. İ. Sandıkçioğlu) İstanbul: Alan Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 1964).
- Voelm, C. E. (1984) The efficacy of rational emotive education for acting-out and socially withdrawn adolescents. *Eric No*: ED252792.
- Wood, S.; Hodges, C., Aljunied, M. (1996) The effectiveness of assertive discipline training. *Educational Psychology in Practice*, 12 (3), 175-181.
- Yıldırım, L. (1994) *İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin demokratik tutum ve davranışları ile öğrencilerin demokratik davranışları arasındaki ilişkilerin saptanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.