

# ÖĞRETMEN ADAYLARININ SINIF YÖNETİMİNDE TERCİH ETTİKLERİ DİSİPLİN MODELLERİ<sup>1</sup>

## PROSPECTIVE TEACHERS' DISCIPLINE MODEL PREFERENCES IN CLASSROOM MANAGEMENT

Aygül OKTAY<sup>2</sup>

Başvuru Tarihi: 27-12-2018 Yayına Kabul Tarihi: 07-04-2019 DOI: 10.21764/mauefd.503412  
(Araştırma Makalesi)

**Özet:** Etkili ve verimli bir sınıf ortamının oluşturulması, bilimsel sınıf yönetimi öğretilerinin uygulanmasına bağlıdır. Bu çalışmanın amacı, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Uygulaması dersi alan eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin uygulamada hangi disiplin modellerini tercih ettiklerini saptamaktır. Araştırma tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmenlik uygulaması dersi alan 717 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Cemaloğlu ve Kayabaşı (2007), tarafından geliştirilen “Disiplin Modelleri Ölçeği” kullanılmıştır. Geri dönen 529 ölçekten 419 ölçek değerlendirme kapsamına alınmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde tanımlayıcı istatistiksel teknikler; frekans, yüzde, ortalama, standart sapma ve ayrıca Kruskal Wallis ve Mann Whitney U testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda: Son sınıf öğrencileri sırasıyla Akıl-Sonuç Modeli, Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli, Davranış Değişikliği Modeli, Glasser Modeli, Canter Modeli ve Kounin Modelini tercih etmektedir. Öğretmen adaylarının görüşleri Cinsiyetlerine göre; Canter Modeli Boyutunda, bölümlerine göre; Canter Modeli, Davranış Değişikliği Modeli ve Akıl-Sonuç Modeli boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmen adayları öğrenciyi merkeze alan demokratik disiplin modellerini çoğunlukla tercih etmektedir. Bu araştırmanın sonuçları, Sınıf Yönetimi dersinin uygulamadaki sonuçlarının görülmesi açısından önem taşımaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Öğretmen adayları, sınıf yönetimi, disiplin modelleri

**Abstract:** Establishing an effective and efficient classroom environment depends on the application of classroom management models. The aim of this study was to determine which discipline models preferred by Abant İzzet Baysal University Faculty of Education senior students who took the course of teaching practice. In the study, a survey method in a quantitative research approach was adopted. The population of the study consists of 717 senior students. "Disciplinary Model Scale" developed by Cemaloğlu and Kayabaşı (2007) was used as data collection tool. 529 scale had returned and 419 were included in the evaluation. For the analysis of the data frequency, percentage, mean, standard deviation, Kruskal Wallis and Mann Whitney U tests were used. Results of the research indicated that prospective teachers prefer Mind-result model, Teacher effectiveness training model, Behavior change model, Glasser model, Canter model and Kounin model respectively. Prospective teachers' views on Canter Model demonstrated significant difference in terms of gender. Their views on Canter Model, Behavioral Change Model and Mind-Result Model showed significant differences with regard to department variable. Prospective teachers mostly prefer democratic discipline models that are student centred. The results of this study are important in terms of showing Classroom management course outcomes in practice.

**Key Words:** Prospective teachers, classroom management, discipline models

<sup>1</sup> Bu çalışma 9. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sözlü Bildiri olarak sunulmuş ve geliştirilmiştir.

<sup>2</sup> Dr. Öğretim Üyesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, [oktay\\_a@ibu.edu.tr](mailto:oktay_a@ibu.edu.tr) ORCID NO:0000-0003-1912-3142

## Giriş

Sınıf yönetimi, genel olarak, belirlenen eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli olarak uygulanmasıyla ilgili etkinliklerin tümünü kapsar. Eğitim ve öğretim niteliğini etkileyen sınıf yönetimi, eğitim programı ve öğrenme ortamıyla ilgili etkinlikler, öğrencileri güdüler, onları düşünmeye sevk eder, öğrenmeyi öğrenmelerini sağlar. Eğitim etkinliklerinde, beklenen başarıyı elde etmenin ön koşulunun, etkili bir sınıf yönetimi olduğu söylenebilir (Başar, 2006, s. 13; Ağaoğlu, 2002, s. 21; Erden, 2005, s. 18).

Sınıf yönetiminin fiziki, sosyal, eğitsel ve iklim boyutlarının etkileşimi için “disiplin” kavramı önem taşımaktadır. Disiplin, öğrenciye istenilen davranış ve alışkanlıkları öğretmenin yanı sıra, kendi kendini denetleme ya da iç denetim olan ahlak gelişimine yardım eder. Disiplinin üç temel amacı vardır; sevgi ve güven ilişkisi geliştirmek, benlik değerinin temelini atmak ve başkalarını anlayarak, onların kişiliklerine saygı göstermeyi gerçekleştirmektir. Ayrıca gerçek anlamda disiplin, çocuğun topluma uyumu üzerine yoğunlaşmakta ve davranışı yönlendirmeyi amaçlamaktadır (Yılmaz, 2007, s.15). Başka bir deyişle sınıf yönetimi disiplini içeren kapsamlı bir süreçtir. Bu süreçte öğretmenden sınıf ortamının fiziksel düzenini sağlaması, dersleri planlayıp programlaması, sınıf içi etkileşim ve iletişimi düzenlemesi, sınıf içindeki olumsuz öğrenci davranışlarını değiştirmesi beklenir (Erden, 2005, s. 28).

Sınıf yönetiminde istenmeyen davranışların önlenmesi, bir disiplin sorunudur. Evertson ve Diğerleri (1997), istenmeyen davranış kavramının genel bir kavram olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle istenmeyen davranışları önemsiz sorun, az önemli sorun, büyük fakat sınırlı etkisi olan sorun, artan veya yayılım gösteren sorun olmak üzere dört sınıfa ayırmışlardır. Öğrencilerin yüksek sesle konuşması, izinsiz sırasını terk etmesi, ders süresince dersle ilgisi olmayan çalışma yapması veya okuması, not yazma, şeker yeme, etrafa çöp atma, serbest çalışma veya grup çalışması süresince fazla konuşma gibi örnekler nadiren meydana geldiğinde, sınıf etkinliklerine zarar vermediği veya öğrencilerin öğrenmesini ciddi olarak etkilemediği için az önemli sorunlardır. Bu davranışlar, kısa sürdüğü, bir veya birkaç öğrenci ile sınırlı olduğu sürece çok ciddi değildir. Kısa dikkatsizlik, etkinlikler arasında geçişte biraz konuşma, biraz dalgınlık gösterme, bir ödev üzerinde çalışırken az duraklama, kısa sürdüğü, öğrenme veya öğretimi engellemediği için önemsiz olan sorunlardır. Bir öğrencinin çoğu zaman ödevini yapmaması, konuşurken sınıf kurallarına uymada sıklıkla başarısız olması,

sınıfta dolaşması veya bazı çalışmalarını yapmayı reddetmesi gibi bir etkinliği bozan veya öğrenmeye zarar veren davranışlar da sınıfta görülebilir. Eğer bu davranışlar bir veya birkaç öğrenci ile sınırlı ise, ortaklaşa yapılmıyorsa, büyük fakat sınırlı etkisi olan sorunlardır. Öğrencilerin istedikleri zaman sınıfta dolaşmaları ve sürekli olarak konu dışında açıklamalar yapması gibi düzeni ve öğrenme ortamını tehdit eden önemli sorunlar, artan ve yayılım gösteren sorunlar sınıfına girmektedir (Aydın, 2004, s. 329). İstenmeyen davranışın ciddilik derecesi duruma göre değişebilir. Müdür, öğretmen ve veliler davranışın ciddilik derecesine göre gösterecekleri tepkiyi iyi belirlemelidirler ( Şekil 1).

<b>Az ciddi</b>	—————→	<b>Çok ciddi</b>
Sakız çiğneme	Öğretmene karşı gelme	Hırsızlık
Ödevini yapmama	Duvarlara yazı yazma	Silah taşıma
Derse geç gelme	Dersi bölme	Uyuşturucu kullanma

*Şekil 1. İstenmeyen davranışın ciddilik derecesi*

Disiplinin yıkıcı davranış ve bundan doğan tepkiyi en aza indirmesinin yanı sıra önemli bir ilkesi de bireyin kendi ihtiyaçlarını karşılamakla sorumlu olduğu ve başka kişilerin davranışlarının bunu, engellememesi gerektiğidir (Dreikurs, Grunwald, Pepper, Tymister ve Tymister, 2003, s. 73). Disiplinle ilgili ilk uygulamalar genellikle ceza vermeye yöneliktir. İlk örnekleri öğrencilere fiziksel ceza uygulamalarıdır. Dünyanın birçok ülkesinde, bu durum karşısında öğrenciler, veliler ve diğer demokratik kitle örgütleri, okuldaki şiddete karşı savaşımlar vermişlerdir. Fiziksel ceza vermeden de bireyde istendik davranışların görülmesi olasıdır (Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007). Her şeyden önce öğrenme ortamı, insan ve çocuk haklarına uygun olmalı ve öğrenciler özgürce kendilerini ifade edebilmelidirler.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi tarzı, onun ne tür disiplin yaklaşımını benimsediğinin bir göstergesidir. Bazı disiplin modelleri, öğretmenlerin sınıfta otoriter olması gerektiğini, ödül ve cezanın davranış değişikliği yaratmada etkili olduğunu, yani disiplinin dışsal yaptırımlarla gerçekleşebileceğini savunurken, bazı modeller öğrenciye yol gösterme, onlarla iyi ilişkiler kurma ve öğrenciyi merkeze alma gibi yollarla içsel bir disiplin anlayışının geliştirebileceğini savunmaktadır (Başar, 2006). Öne çıkan bazı disiplin modelleri şunlardır:

**Canter Modeli (Güvengen Davranış Modeli) :** Canter, insanların karmaşa durumunda, edilgen, düşmanca ve güvengen davranış gösterdiğini belirtmektedir. Bu modelin amacı;

öğretmenlere sınıf içinde görev ve sorumluluk almayı ve öğrencilere karşı sakın fakat güçlü olmayı öğretmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkin olmaları gerektiğini savunmaktadır. Bütün öğrencilere benzer biçimde davranma, aynı ölçütleri uygulama ve bütün öğrencilerden aynı başarıyı bekleme düşüncesine dayanır (Çelik ve Diğerleri, 2015, s.250). Öğretmenler, kendi düşüncelerine bağlı olarak, ayrımcı davranışlardan kaçınmalıdır. Böylesi olumsuz beklentiler, öğretmenin sınıfı yönetme davranışını engeller. Canter Model'ini öğretmenlerin uygulayabilmesi için, amaçlı bir biçimde istekte bulunmalı ve boyun eğmeyen öğrenci ile asla bir anlaşma yapmamalıdır (Celep, 2004, s.183-185).

Canter Modelinin dayandığı varsayımlar (Celep, 2004, s.175): Öğrenciler kurallara uymaya zorlanmalıdır. Öğrencilerden uygun sınıf kurallarını belirleme ve uyma davranışı beklenmemelidir. Cezalandırma, öğrencilerin kötü davranıştan kaçınmasını, istenilen davranışı göstermesini sağlamalıdır. İyi davranış olumlu özendirmelerle kuvvetlendirilmelidir. İyi bir sınıf yönetimi için aileler ve yöneticiler kuralları yerleştirmeye yardımcı olmalıdır.

Etkin bir öğretmen, yanlış bir davranışa hoşgörü göstermeyi reddeder. Öğretmen istenmeyen bir davranış gördüğünde; davranışın kaynağı önemli değildir. Bu durumda, davranışı olumlu hale getirmek ve kuralları kabul ettirmek önemlidir. Öğrencinin duygusal problemleri, kalıtsal sorunları, bedensel özürleri, olumsuz şartlarda yetişme gibi özel durumlardan kaynaklanan olumsuz davranışlar bile hoş görülmez. Öğrencilerin kurallara uymaları beklenir. Bu durum öğretim yılının başında veli ve öğrencilere açıklanır. Öğretmen öğrencilere öğütler verir, öğrencilerin istenilen davranışı göstermesi ve itaat etmesi beklenir (Çelik ve Diğerleri, 2015, s.251).

Bu modelin üstün yönleri; kullanımı kolaydır, öğretmenin kişisel istekleri yerine getirilebilir ve disiplin sürecine yönetici ve aile katılımını gerektirir. Zayıf yönleri ise; istenmeyen davranış gösteren öğrencilerin isimlerinin tahtaya yazılması, tahtaya ismi yazılan öğrencileri utandırabilir, istenmeyen davranış göstermeyen bazı öğrencileri yanlış davranmaya itebilir. Disiplin sorununun altında yatan nedenleri ele almada yetersizdir. Canter, cezayı vurgularken, olumlu pekiştireci önermesine rağmen uygulamada pek yer vermemektedir. Cezanın ortadan kaldırılması, istenmeyen birçok davranışı özendirir ve uyandırır ( Celep, 2004, s.193).

**Glasser Modeli (Gerçeklik Terapisi):** Bu modelde, gerçek terapi kişisel bir yol göstericidir. Öğrenci isterse mantıklı davranıp davranışlarını kontrol edebilir. Öğrencilere gerçek hayatta ihtiyaçlarını karşılamaları ve sorumluluk kazanmaları için rehber olunmalıdır. Öğretmenlerin

rehberlik yapmaları, öğrencilerin doğru seçim yapmalarını sağlar (Tertemiz,2006, s.70). Bu yaklaşımın temelinde; öğrencilerin aile ve okul tarafından karşılanmayan gereksinimleri yatmaktadır. Öğrenciler istenmeyen bir davranış gösterdiklerinde, bunun karşılanmayan bir gereksinime dayandığı kabul edilmelidir. Okul ve öğretmenler, öğrencilerin öğrenme çabalarına ve kendilerine değer vermeyi başarmalarına yardımcı olmalıdır. Öğrenciler uyum sağlayamıyor, üretken davranışlar sergilemiyorlarsa, öğretmen kendi davranışlarını ve öğretme sürecini gözden geçirmelidir (Celep, 2004, s.240).

Bu yaklaşımın temel ilkesi; istenmeyen davranış gösteren öğrenci, bu davranışının sorumluluğunu üstlenmesidir. Glasser'e 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; öğrencilerde bazı ya da bütün davranışlarında övgü beklentisine girmesine neden olabilir (Çelik ve Diğerleri, 2015, s. 251).

Bu modelin varsayımları şunlardır (Celep, 2004, s.241): İnsanoğlu temel olarak kendini düzenler ve böylece kendi davranışlarını yönetmeyi öğrenir. İnsan, gösterdiği davranışların doğurduğu sonuçları inceleyerek, davranışının sorumluluğunu üstlenebilir. İnsanın, güdülerin incelenmesinden kaçınma davranışını kabul etmeleri, özür dilememeleri sonucunu doğurabilir. İnsan davranışı, her bireyin aşk, güç, özgürlük ve zevk gereksinimlerini doyurma çabalarına dayanır. Bireylerin gereksinimlerini doyurma yolu farklılık gösterir. İnsan, gereksinimlerini karşılamak için, inandıkları şeyi değiştirmeye kendilerini zorlamazlar.

Glasser, problemlerin ortaya çıkarılmasında sınıf toplantılarını önerir. Öğrenciler daire şeklinde oturarak sorunlarını tartışırlar. Öğretmen arka planda kalarak görüşlerini nadiren ifade etmektedir (Çelik ve Diğerleri, 2015, s. 252). Glasser Modeli'ne göre; öğrencilerin davranışına rehberlik etmek amacıyla, öğretmenler ile öğrenciler arasında bir anlaşma yapılmalıdır. Bu anlaşma açık ifadeleri ve öğrencilerin bu davranışsal anlaşmaya uymamalarının sonuçlarının ne olacağını içermelidir. Disiplin sorunlarıyla başa çıkmak için öğretmen, sorunları çözümlenmenin kestirme yolu olmadığını iyi bilir. Bunları çözmek için tüm kural bozucu durumlara aynı gerçekçi ve açık yollarla yaklaşır. Sorun çıkartan öğrenciye, kızgın ya da savunmacı bir tutumla yaklaşmak yerine, öğrencinin sakinleşmesini şaka yoluyla ya da gülümsemeyle ifade ederse daha etkili olabilir. Bu da gerilimi azaltabilir. Öğrenci sınıfta sakinleştirilip, öğrenci ile konuşmak için zaman yaratılabilir. Şayet öğrencilerin

sınıftan çıkartılması gerekiyorsa, onlara, sakinleşebilecekleri ve sorunu tartışabilecekleri mola odası denilen bir yer belirlenmelidir (Celep, 2004, s.240-245).

Glasser modelinin üstün yönleri şunlardır. Öğrenci özerkliği ve sorumluluğunu artırır. Davranışlarının tüm sonuçlarını görme olanağı sağlar. Öğrencilerin kendilerinden kaynaklanan disiplin sorunlarını çözmelerine yardımcı olur. Öğrencilerin gereksinimlerini anlamalarına ve bunları yasal olarak nasıl gidereceklerine dair bakış açısı oluşturur. Öğretmene şiddetten kaçınma olanağı sağlar. Sorun davranışların öğrencilerin katıldığı toplantılarda tartışılması disiplin sorunlarının anlaşılmasını sağlar. Glasser Modeli'nin zayıf yönleri ise şöyle özetlenebilir. Öğretmenleri, sınırsız hoşgörülü olma ve iyimser davranmaya yöneltmektedir. Sınıf toplantıları zaman alabilir. Kontrol uygulanarak, öğrencinin özerklik duygusu yaşaması zordur. Öğrenciler davranışlarını geliştirme planı yapma becerilerinden yoksun olabilirler. İstenmeyen davranışlar konusunda öğrenciler ile iletişim kurulduğu için öğretmen öğrenciye tepki göstermede zorlanabilir (Celep, 2005, s.246).

**Kounin Modeli:** Bu modele göre; iyi bir disiplin için öğrencilerin derse aktif katılımı sağlanmalı, yanlış yapan öğrenci anında uyarılmalıdır. Öğretmen engelleyici stratejilerden ziyade, aracı stratejiler kullanılmalıdır (Taştan ve Kantos, 2007, s.123). Kounin, öğretmenin istenmeyen bir öğrencinin davranışını sınıfta diğer öğrencilerin gözü önünde düzelttiğinde, diğer öğrencilerde bu durumdan etkilenir. Bu durumu “dalga etkisi” kavramıyla açıklamaktadır. Bir davranışın sınıf ortamında olumlu ve olumsuz sonuçları dalga etkisiyle diğer öğrencileri de etkiler (Tertemiz, 2006, s.70). Sınıfta istenmeyen davranışlar meydana geldiğinde, bir öğrenciyi uyarmak, gelecekte ortaya çıkacak aynı ya da benzer davranışları önlemeyi sağlar Çelik ve Diğerleri, 2015, s.252) Öğretmenin bu modelde temel görevi, öğrencinin ilgisini çekecek, düzenli olarak dersi akıcı kılacak etkinlikler hazırlayarak dersi yönetmektir. Konuya uygun etkinlikleri planlayan, zaman ve mekân paylaşımıyla ilgili akılcı kararlar veren ve öğretme stratejileriyle ilgili yeterli birikimi olan öğretmen, öğrenci desteğini kazanarak disiplin problemlerini en aza indirebilir. Öğretmen istenmeyen davranış sonlanıncaya kadar kararlılığını sürdürmelidir. Sınıfta her an olup bitenden haberdar olduğunu öğrencilere hissettirmelidir (Yalçinkaya ve Küçükkaragöz, 2006, s.101-133).

Kounin, istenmeyen davranışlardan caydırmada, grup yönetiminin önemine işaret etmektedir. Öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında öğrencilere sert tepkiler vermekten kaçınmaları gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin, bir problem karşısında gereksiz uğraşlardan çok, dersleriyle ilgilenmelerini, öğrencilerin dikkatlerinin konu üzerinde

toplanması gerektiğinde, gerekirse dersin akışındaki etkinlikleri değiştirmelerini, dersin içeriğine ağırlık vermelerini ve öğrencilerin derse etkin katılımını sağlamalarını önermektedir (Temiz, 2006, s.71).

**Davranış Değiştirme Modeli (B.F. Skinner):** Bu model, davranışların sonuçlarını ve getirilerini ya da davranışı izleyen ödüllendirilmeleri değiştirerek davranışın kontrol altına alınabileceği ve değiştirilebileceği temel varsayımına dayanır (Çelik ve Diğerleri, 2015, s. 253). Kurallara uyan ve istenen davranışı gösteren öğrencilere pekiştirme verilir. İstenmeyen davranışı gösteren öğrenciler; ilgiden, alakadan ve ödülün yoksun bırakılır veya cezalandırılır (Özdem, 2003, s. 51). Öğretmenler öğrenci davranışlarına tam olarak ödül uygulayabilirler. Öğretmenler, pekiştiricilerin uygulanmasından sonra, davranıştaki değişmeyi ölçer ve ödülün etkisinin kontrolü için yöntemi tersine çevirir. Bu sistem neden sonuç ilişkisine açıklık getirerek sınıf disiplini için birçok kestirime dayalı işi ortadan kaldırabilir (Celep, 2004, s. 179).

Davranış Değiştirme Model'inin üstün yönleri şunlardır: Kullanımı basittir. Sonuçları hemen alınır. Sınıfta davranışın kontrol altında tutulması, öğretmenlerin çoğunun isteğine uygundur. Ödül alan öğrenci kendini iyi hisseder. Her yaş grubunda uygulanabilir. Sürekli çalışmak için işlemler, iyi araştırılarak bulunmuştur. Standart davranışlar tüm öğrenciler için tektir, sürekli ve açıktır. Davranış Değiştirme Modeli'nin zayıf yönleri ise şunlardır. Elde edilen sonuçlar, genellikle uzun sürede kalıcı değildir. Ödüllere, sınırlama getirildiğinde, öğrenciler istenilen başarıyı göstermeyebilir. Öğrenciler, davranışlarını nasıl yönetmeleri gerektiğini öğrenmeyebilirler. Sınıf denetimine öncelik vermek, demokratik toplumlarda etik olmayabilir. Ödüller içsel güdülenmeyi etkisiz kılabilir (Celep, 2004, s. 179).

**Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli (Thomas Gordon):** Bu model, A.Maslow ve Carl Rogers'in kuramlarına dayanmaktadır Gordon, 1974 yılında, bu modeli, öğretmenlerle öğrenciler arasında iyi ilişkiler kurulması için tasarlanmıştır. Gordon öğretmenlerin anlayışlı olması gerektiğini, istenmeyen davranışların ancak bu şekilde azalabileceğini savunmuştur. Her birey kendine özgü özellikler taşır. Her bireyi kendine özgü özelliklerini dikkate alarak yönetmek zordur. Önemli olan öğrencilerin problem çözme ve karar verme konusunda kendilerine güvenmelerini sağlamaktır. Öğrenci öğretmen ilişkileri özellikle bu bağlamda önemlidir (Celep, 2004, s. 235).

Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli'nde ilk basamak, sorunu yaratanın kim olduğunun saptanmasıdır. Problem öğrenciye aitse, Gordon, öğretmene bir danışman ve yardım edici olarak empatik dinlemeyi önerir. Öğretmen, öğrencinin kendi problemini kendisinin çözmesine yardım eder. Problem öğretmene ait ise, öğretmen ve öğrenciler ortak çözüm bulmalıdır (Celep, 2004, s. 235). Eğer sınıfta meydana gelen bir olay, öğretmen üzerinde gerçek ve doğrudan ve istenmedik biçimde etki yaratıyorsa sorun öğretmenindir. Benzer şekilde bir olay ya da durum, öğrenciyi gerçekten, doğrudan ve istenmedik biçimde etkiliyorsa sorun öğrencinindir. Bazen de sorun her iki tarafın da olabilir. Bu durumda öğrenci ve öğretmen arasında çatışma çıkabilir. Gordon bu tür çatışmalarda “kaybeden yok” yönteminin uygulanmasını önerir. Bu, her iki taraf için kabul edilebilecek ve hiçbirinin kaybetmeden kazanacağı bir çözüm üretme yöntemidir (Sarıtış, 2000, s. 85; Erden, 2005, s.188-189).

Öğretmenler, sınıfta etkili bir yönetim için, aşağıdaki noktaları göz önünde bulundurmalıdır (Celep, 2004, s.238). Öğretmen, öğrencilerin sorunlarını çözebileceğine içtenlikle inanmalıdır. Öğrenci çözüm bulmakta oyalanıyorsa yine de yönteme güvenmeli, zaman geçse de çözüme ulaşana kadar sürdürülmelidir. Gordon'a göre öğretmen içten ve açık bir iletişim kurmalıdır. Bu modelde etkin dinleme önemli bir unsurdur. Öğretmen duyguların geçici ve anlık olduğunu bilmelidir. Etkin dinleme öğrencilerin duygularının boşaltılmasına, dağıtılmasına ve açığa çıkmasına yardım eder. Öğretmen, öğrencilerin sorunlarının çözümünde yardımcı olmayı istemeli ve buna zaman ayırmalıdır. Öğretmen, sorunu olan öğrenciyle birlikte olmalı ama kendi kimliğini de korumalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin sorunlarını paylaşmak ve konuşmaya başlamak için zorlanabileceklerini bilmelidir. Öğretmenler, öğrencilerin sorunlarının gizliliğine saygı duymalıdır.

Gordon modelinin üstün yönleri şunlardır. Öğretmen öğrenci ilişkisini güçlendirir. Öğrencilerin kişisel sorunları ve duyguları dikkate alınır. Öğretmenler, öğrencilerin kendi davranışlarını diğerlerini nasıl etkilediğini değerlendirmesi için yardım eder. Modelin zayıf yönleri ise şunlardır. Öğretmenler, etkin dinleme rolünden öğrenciyi yönetme ve kontrol etme rolüne geçmektedir. Öğretmen kendisi ve öğrenciler arasındaki farklı değerleri kabul etmede zorlanabilir( Celep, 2004, s.255).

**Mantıksal Sonuçlar Modeli/ Sosyal Disiplin (R. Dreikurs):** Dreikurs (1982) tarafın geliştirilen bu modelin amacı; öğrencinin kendisini disipline etmesini sağlamaktır. Öğrenciye kendi davranışlarından, kendisinin sorumlu olduğunun öğretilmesidir. Dünya gerçeklerinin



öğretmenlerce gösterilmesi gerektiği modelde vurgulanmıştır. Model öğrenciye, durumları değerlendirme, yaşayarak öğrenme ve uygun tercihler yapabilmeyi öğretir (Çelik ve Diğerleri, 2015, s.255).

Bu modele göre; her öğrencinin davranışlarının bir amacı vardır. Öğrenci davranışlarının en temel amacı ise; grup içinde yerini almaktır. Uyumlu bir öğrenci, sosyal kabulünü grubun gerektirdiklerini kabul ederek ve onlara katkıda bulunarak sağlar. İstenmeyen davranış gösteren öğrenciler ise, önemli olduğunu hissettirmek veya diğer temel ihtiyaçlarını karşılamak için yanlış yolda çaba gösterdikleri belirtilmektedir. Dreikurs'a; istenmeyen davranışların, tanınmak, dikkat çekmek, güç aramak, intikam almak ve yetersizlik göstermek gibi hedeflere ulaşmak için yapılan girişimler olduğu ileri sürülmektedir(Yılman, 2006, s.255).

Öğretmenler, öğrencileri çeşitli durumlarda gözlemeli ve istenmeyen davranışların nedeni öncelikle saptanmalıdır. Güç ve kontrol durumunda öğretmen öğrenciye koridor sorumluluğu ya da bir grup liderliği vermelidir. Sorun davranış gösteren öğrencilere sürekli şefkat, ilgi ve sevecenlikle yaklaşarak, çocuğun öç alma duygularının üstesinden gelinebilir. Öğretmenler karşılıklı saygı ve iyimserlik duygusunu geliştirmek için cesaretlendirmeyi kullanabilirler. Cesaretlendirme, çocukların gelişimlerinin her aşamalarında başarıyı yaşamalarına olanak veren bir süreçtir. Öğrenciler davranışlarının sonuçlarını yaşamalıdır. Böylece, öğrenciler, davranışlarının kendileri ve yaşadıkları toplum üzerinde ne gibi etkileri olduğunu kavrayabilirler. Öğrenciler, kendi davranışlarından kendilerinin sorumlu olduğunu öğrenirler. Örneğin, sınıfı dağıtan, dağıttığını toplar (Celep, 2004, s.194-201).

Mantıksal sonuçlar modelinin dayandığı varsayımlar şunlardır (Celep, 2004, s.194). Öğrencinin sorun davranışı, dikkat çekme, öç alma, yetersizlik gösterme, güç gösterisinde bulunma gereksiniminden kaynaklanmaktadır. Öğrencinin dikkat çekme gereksinimi karşılandığında, güdülenme ile uygun olmayan davranış reddedilebilir. Öğrencinin sorun davranış göstermesi, yasal yollarla sınırlandırılabilir. Öğrenciler, davranışlarının yasal sonuçlarının gerektirdiği cezayı çektiklerinde, sınıfta daha uygun davranırlar. Öğrenciye iki farklı davranış arasında seçim hakkı vermek, öğrencilerin sorumluluk üstlenmelerini sağlar.

Mantıksal sonuçlar modelinin üstün yönleri şunlardır: Öğrenci özerkliğini artırır. Öğrencilerin, yaptıkları şeyin nedenini anlamalarını sağlar. Öğrencilerin doğru davranışı öğrenmelerine yardım eder. Keyfi cezalandırma ve sistematik pekiştirme yerine, mantıksal

sonuçlara güvenir. Öğretmen, öğrencilerin davranışları konusunda eyleme geçmeden, öncelikle istenmeyen davranışın nedeni konusunda araştırma yapar. Mantıksal sonuçlar modelinin zayıf yönleri ise şunlardır: Öğretmenler öğrencilerin günlük davranışlarını belirlemede zorlanır. Davranışların altında yatan nedeni anlamak zordur. Sınıf toplantıları, iletişim becerileri gelişmemiş öğrenciler üzerinde gereksiz stres yaratır. Yapılan etkinliklerin karmaşıklığı ve yoğunluğu öğrenci düzeyine uygun değilse, etkinlik süresince çıkan istenmeyen davranışlar cezalandırılabilir. Cezanın etkisindeki tırmanış, küçük cezadan büyük cezaya doğrudur ( Celep, 2004, s. 200-201).

Disiplin anlayışları bakımından öğretmenler arasında farklılık vardır. Her öğretmenin sınıf yönetiminde kendi tarzını oluşturması doğaldır. Öğretmenlerin disiplin sağlamada disiplin modellerinden haberdar olmaları, kendilerine özgü tarz geliştirmelerinde etkili olabilir. Öğretmenler, kendi tarz ya da tarzlarını somutlaştırarak eğitim psikolojisi bakımından uygun olup olmadığını gözden geçirebilirler (Tertemiz, 2006, s.51). Öğretmenlerin sınıf içinde istenmeyen davranışlara karşı gösterdikleri davranışlar, disiplin modeliyle doğrudan ilişkilidir. Günümüz öğrenme ortamına uymayan davranışlar, öğretmen adaylarına gelecek mesleki yaşamlarında sıkıntı yaratabilir. Öğretmen yetiştirmede, öğretmen adaylarının benimsedikleri disiplin modellerinin bilinmesi bu nedenle önem taşımaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı; son sınıf öğrencilerinin uygulama okullarında tercih ettikleri disiplin modellerini belirlemek ve bunları cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre incelemektir.

### **Problem Cümlesi**

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri, uygulama okullarında öğretmenlik uygulamasında hangi disiplin modellerini tercih etmektedirler?

### **Alt Problemler:**

1. Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri disiplin modelleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
2. Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri disiplin modelleri bölümlerine göre farklılık göstermekte midir?

## Yöntem

Bu araştırma tarama modelindedir. Geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımında araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2012, s.77).

### Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evreni 2013-2014 Akademik Öğretim Yılı, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmenlik uygulaması dersi alan, Matematik Öğretmenliği (80), Fen Bilgisi Öğretmenliği (80), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (100), Sınıf Öğretmenliği (160), Özel Eğitim Öğretmenliği (100), İngilizce Öğretmenliği (117), Güzel Sanatlar Bölümü Resim (40) ve Müzik Öğretmenliği (40) olmak üzere toplam 717 son sınıf öğrencisinden oluşturmaktadır. Bu çalışmada örneklem alma yoluna gidilmeyip evrenin tümüne ulaşılmıştır.

Tablo 1.

*Araştırma Kapsamındaki Son Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet ve Bölüm Değişkenlerine Göre frekans ve Yüzde dağılımları*

	f	%	
Cinsiyet	Kız	287	68,5
	Erkek	132	31,5
Toplam	419	100.0	
Bölüm	Özel Eğitim Öğretmenliği	85	20,3
	İngilizce Öğretmenliği	96	22,9
	Sınıf Öğretmenliği	72	17,2
	Resim-Müzik Öğretmenliği	27	6,4
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	49	11,7
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	54	12,9
	Matematik Öğretmenliği	36	8,6
Toplam	419	100.0	

### Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada Cemaloğlu ve Kayabaşı (2007) tarafından geliştirilen “Disiplin Modelleri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 36 madde ve 6 boyuttan oluşmaktadır. Disiplin Modelleri Ölçeği’nin geneli için Cronbach Alpha  $\alpha = ,89$  olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için hesaplanan Cronbach Alpha  $\alpha = ,86$ ’dir. Veri toplama aracında yer alan her bir maddenin gerçekleşme düzeyini belirlemek için “hiç yapmıyorum (1)”, “ara sıra yapıyorum (2)”, “orta düzeyde yapıyorum (3)”, “çoğunlukla yapıyorum (4)” ve “her zaman yapıyorum (5)”

dereceleri kullanılmıştır. Ölçek araştırmacı tarafından her bölümde grup grup yüz yüze açıklamalar yapılarak uygulanmıştır. 717 ölçekten 529 ölçek geri dönmüştür. Geri dönen ölçeklerden eksik veriye sahip 110 ölçek elenerek 419 ölçek değerlendirme kapsamına alınmıştır. Araştırma kapsamındaki son sınıf öğrencilerin cinsiyet ve bölümlere göre dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Araştırmaya katılan 419 son sınıf öğrencisinin %68,5’i kız, %31,5’i erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %20,3’ü Özel Eğitim Öğretmenliği, %22,9’u İngilizce Öğretmenliği, %17,2’si Sınıf Öğretmenliği, %6,4’ü Resim-Müzik Öğretmenliği, %11,7’si Fen Bilgisi Öğretmenliği, %12,9’u Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve %8,6’sı Matematik Öğretmenliği son sınıf öğrencileridir.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 20.0 programı kullanılmıştır. Olumsuz maddeler SPSS programındaki ilgili komut (recode) aracılığıyla otomatik olarak tersine puanlanmıştır. Cevap seçeneklerinde beşli likert ölçeği kullanıldığı için, en düşüğü olan 1,00’e, ardından ardışık olarak sonraki değerlere eklenerek değerlendirme aralıkları elde edilmiştir. Aralıkların eşit olduğu varsayımından hareket edilerek, aritmetik ortalamalar için puan aralığı katsayısı 0,80 olarak bulunmuştur.

$$\text{Puan Aralığı} = \frac{\text{En Yüksek Değer} - \text{En Düşük Değer}}{\text{En Yüksek Değer}} = \frac{5 - 1}{5} = 0,80$$

Buna göre aritmetik ortalamaların değerlendirilme aralıkları Tablo 2’ gösterilmiştir.

Tablo 2.

Aralık	Aralığın Değeri
1,00 – 1,79	Hiç yapmıyorum.
1,80 – 2,59	Ara sıra yapıyorum.
2,60 – 3,39	Orta düzeyde yapıyorum.
3,40 – 4,19	Çoğunlukla yapıyorum.
4,20 – 5,00	Her zaman yapıyorum.

*Aritmetik Ortalamaların Değerlendirilme Aralığı*

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş, normallik incelemesi yapılırken birçok şartın bir arada sağlanması gerekmekte olduğundan sadece bir veya iki şartı baz alarak verinin normal dağılıp dağılmadığı konusunda yorum yapmak istatistiksel olarak yeterli görülmemektedir. Bu bakımdan Kolmogorov-Smirnov testi yanında Shapiro–Wilk testi, Skewness (çarpıklık katsayısı), Kurtosis (basıklık katsayısı), histogram grafikleri, normal Q-Q plot grafikleri ve Box-plotlar (kutu grafikleri) incelenmiş ve tüm elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde verilerin normal dağılım göstermediği kanaatine varılmıştır. Veri için en uygun olan istatistiksel yöntem belirlenmiştir. Araştırma verilerinin analizinde: betimsel istatistik; yüzde, frekans, ortalama, standart sapma, veriler non- parametrik bir dağılım gösterdiği için, iki gruptan oluşan cinsiyet değişkeni için Mann-Whitney-U testi ve ikiden fazla gruptan oluşan bölüm değişkenine Kruskal Wallis H testleri uygulanmış ve  $P \leq ,05$  anlamlılık düzeyi temel alınmıştır.

### **Bulgular ve Yorum**

Araştırma kapsamındaki son sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri disiplin modellerine ilişkin görüşleri; alt problemlerine göre analiz edilmiştir. Bulgular, aşağıda tabloda gösterilip yorumlanmıştır.

#### **Son Sınıf Öğrencilerinin Disiplin Modellerine İlişkin Görüşleri**

Son sınıf öğrencilerinin disiplin modellerini kullanma sıklığına ilişkin görüşleri Tablo 3’de gösterilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde; Son sınıf öğrencileri, Aritmetik ortalamalar sırasıyla Mantıksal Sonuçlar Modeli boyutunda  $\bar{x}=4,15$ , Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli boyutunda  $\bar{x}=4,11$ , Davranış Değişikliği Modeli boyutunda  $\bar{x}=3,70$ , Glasser modeli boyutunda  $\bar{x}=3,55$  Canter modeli boyutunda  $\bar{x}=3,52$ ’dir.

Tablo 3.

*Öğrencilerin Benimsedikleri Disiplin Modeline İlişkin Görüşleri*

Ölçek	Alt boyutlar	N	$\bar{X}$	ss	Aralık De
Disiplin Modelleri	Mantıksal Sonuçlar Modeli	419	4,15	,033	Çoğunlukla
	Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli	419	4,11	,030	Çoğunlukla
	Davranış Değişikliği Modeli	419	3,70	,030	Çoğunlukla
	Glasser Modeli	419	3,55	,027	Çoğunlukla
	Canter Modeli	419	3,52	,025	Çoğunlukla
	Kounin Modeli	419	3,13	,030	Orta düzeyde

Ortalamaların aralık değerine göre “çoğunlukla yapıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. Sadece Kounin Modeli boyutunda  $\bar{x}=3,13$  ortalamasının “orta düzeyde yapıyorum” düzeyinde olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, Cemaloğlu ve Kayabaşı (2007)’nin öğretmenlerin en fazla Mantıksal Sonuçlar Modeli’ni kullandıkları bulgusuyla desteklenmektedir.

Son sınıf öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması dersinde en büyük ortalamayla Mantıksal Sonuçlar Modeli’ni tercih etmelerinin nedeni; bu modelin öğrenci özerkliğini artırması, öğrencilerin doğru davranışı öğrenmelerine yardım etmesi, keyfi cezalandırma ve sistematik pekiştirme yerine, mantıksal sonuçlara güvenmesi gibi, diğer modellere göre üstün yönleri olabilir. Gordon’un Etkili Öğretmenlik Eğitimi Model’inin ikinci sırada tercih edilmesinin nedeni; öğrencilerin kişisel sorunları ve duygularının dikkate alınması böylece, öğretmen öğrenci ilişkisinin güçlendirilmesi olduğu söylenebilir. Davranış Değiştirme Model’inin üçüncü sırada tercih edilmesi, kullanımı basit, sonuçlarının hemen alınması, sınıfta davranışın kontrol altında tutulması, ödül alan öğrencinin kendini iyi hissetmesi, her yaş grubunda uygulanabilir olmasıdır. Glasser Modeli’nin dördüncü sırada tercih edilmesinin nedeni; Öğrenci isterse mantıklı davranıp davranışlarını kontrol edebilir. Öğrencilerin gerçek hayattaki ihtiyaçlarını karşılamalarında öğretmenin rehberliğine ihtiyaç duymasıdır. Canter Modeli’nin beşinci sırada tercih edilmesinin nedeni öğretmen merkezli bir eğitimin sürdürülüyor olmasından kaynaklanıyor olabilir. Etkin bir öğretmen, yanlış bir davranışı görmezden gelemez. Öğretmen istenmeyen bir davranış gördüğünde, davranışı olumlu hale getirme isteği olabilir.

Son sınıf öğrencileri tarafından “orta düzeyde” tercih edilen model ise Kounin Modeli’dir. Bu modelde “cezanın” olması, davranışı değiştirmeyip sadece istenmeyen davranışı geçici olarak durdurduğu için bu modelin uygulanmasını zorlaştırdığı söylenebilir.

### Son Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Disiplin Modellerine İlişkin Görüşleri

Son sınıf öğrencilerinin cinsiyetine göre; disiplin modellerine ilişkin görüşlerinin farklılık gösterip göstermediği, Mann-Whitney-U testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 4.

*Son sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Tercih Ettikleri Disiplin Modelleri*

Ölçek	Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Toplam	U	P*
Disiplin Modelleri	Canter Modeli	Kız	287	200,72	57606	16278	<b>,020</b>
		Erkek	132	230,18	30383		
	Glasser Modeli	Kız	287	208,73	59905	18577	,750
		Erkek	132	212,77	28085		
	Kounin Modeli	Kız	287	208,04	59706	18378	,622
		Erkek	132	214,27	28283		
	Davranış Değişikliği Modeli	Kız	287	206,69	59319	17991	,407
		Erkek	132	217,20	28670		
	Etkili Öğretmenlik Eğt. Modeli	Kız	287	216,85	62236	16975	,087
		Erkek	132	195,10	25753		
	Mantıksal Sonuçlar Modeli	Kız	287	208,90	59955	18627	,782
		Erkek	132	212,38	28034		

P\* ≤.05

Analiz sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre tercih ettikleri disiplin modellerine ilişkin görüşleri, sadece Canter Model’inde (P=020 ≤.05) anlamlı farklılık göstermektedir. Kız ve erkek öğrencilerin Glasser Modeli, Kounin Modeli, Davranış Değişikliği Modeli, Etkili Öğretmenlik Eğitim Modeli ve Mantıksal Sonuçlar Modeli görüşleri arasında anlamlı fark yoktur. Bu bulgu, kız ve erkek son sınıf öğrencilerinin, öğretmenlik formasyonu derslerindeki kazanımlarının bir sonucu olarak sınıf disiplini sağlamada, Canter Modeli dışında ortak anlayış içinde oldukları söylenebilir.

## Son Sınıf Öğrencilerinin Bölümlerine Göre Tercih Ettikleri Disiplin Modellerine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan son sınıf öğrencileri bölümlerine göre; İngilizce Öğretmenliği (96), Özel Eğitim Öğretmenliği (85), Sınıf Öğretmenliği (72), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (54), Fen Bilgisi Öğretmenliği (49), Matematik Öğretmenliği (36), Resim ve Müzik Öğretmenliği (27) olmak üzere yedi gruptan oluşmaktadır. Bölüm değişkenine göre disiplin modellerine ilişkin görüşlerinin farklılık gösterip göstermediği, Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde, son sınıf öğrencilerin bölümlerine göre; Glasser Modeli, Kounin Modeli ve Etkili Öğretmenlik Eğitimi Model'inde görüşleri arasında anlamlı fark yoktur. Bu bulgu, öğretmen adaylarına bölüm farkı gözetmeksizin hizmet öncesinde kazandırılan ortak öğretmenlik formasyonu kazanımları çerçevesinde Glasser Modeli, Kounin Modeli ve Öğretmen Etkililiği Eğitimi Modeli'nin uygulanmasında ortak anlayış içerisinde oldukları söylenebilir.

Canter Modeli ( $P=0,024 \leq .05$ ), Davranış Değişikliği Modeli ( $P=0,003 \leq .05$ ) ve Mantıksal Sonuçlar Model'inde ( $P=0, \leq .05$ ) görüşleri  $P \leq ,05$  anlamlılık düzeyinde farklılık göstermektedir. Bu farklar, Fen Bilgisi Öğretmenliği-Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği-Fen Bilgisi Öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği-Sınıf Öğretmenliği, Özel Eğitim Öğretmenliği-Fen Bilgisi Öğretmenliği, Özel Eğitim Öğretmenliği - İngilizce öğretmenliği, Özel Eğitim Öğretmenliği-Resim /Müzik Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği - Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği-Matematik Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği - Resim/ Müzik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği - Matematik Öğretmenliği bölümleri arasındadır. Görüş farklılıkları daha çok Sınıf Öğretmenliği Bölümü ile diğer bölüm öğretmenlikleri arasındadır.

**Tablo 5.**  
*Öğrencilerinin Bölümlerine Göre Disiplin Modellerine İlişkin Görüşleri*

Alt Boyut	Bölüm	N	$\bar{X}$	sd	$X^2$	P*	Anlamlı Fark
Canter Modeli	Özel Eğitim	85	230,42	6	14,314	,026	Fen B.-Sosyal B.
	İngilizce	96	216,07				İngilizce-Fen B.
	Sınıf	72	213,80				İngilizce-Sınıf
	Resim Müzik	27	207,26				Özel Eğt.-Fen B.
	Fen Bilgisi	49	153,08				Özel Eğt.-İng.
	Sosyal Bilgiler	54	220,49				Özel Eğt.-Resim
	Matematik	36	201,81				Müzik
							Sınıf-Fen B.
							Sınıf-Mat.
							Sınıf-Res/ Müz.
							Fen B.-Mat.



Glasser Modeli	Özel Eğitim	85	205,36	6	10,174	,117	-
	İngilizce	96	195,36				
	Sınıf	72	244,28				
	Resim Müzik	27	188,70				
	Fen Bilgisi	49	200,77				
	Sosyal Bilgiler	54	227,03				
	Matematik	36	194,42				
Kounin Modeli	Özel Eğitim	85	189,92	6	4,298	,636	-
	İngilizce	96	214,96				
	Sınıf	72	220,77				
	Resim Müzik	27	200,63				
	Fen Bilgisi	49	224,11				
	Sosyal Bilgiler	54	216,17				
	Matematik	36	201,22				
Davranış Değişikliği Modeli	Özel Eğitim	85	238,36	6	19,443	,003	Fen B.-Sosyal B. İngilizce-Fen B. İngilizce-Sınıf Özel Eğt.-Fen B. Özel Eğt.-İng. Özel Eğt.-Res/Müz Sınıf-Fen B. Sınıf-Mat. Sınıf-Res/Müz Fen B-Mat
	İngilizce	96	185,30				
	Sınıf	72	240,97				
	Resim Müzik	27	176,02				
	Fen Bilgisi	49	183,22				
	Sosyal Bilgiler	54	221,94				
	Matematik	36	190,97				
Etkili Öğretmenlik Eğt. Modeli	Özel Eğitim	85	200,12	6	11,984	,062	-
	İngilizce	96	226,99				
	Sınıf	72	214,48				
	Resim Müzik	27	207,74				
	Fen Bilgisi	49	164,99				
	Sosyal Bilgiler	54	235,99				
	Matematik	36	203,01				
Mantıksal Sonuçlar Modeli	Özel Eğitim	85	209,25	6	13,691	,033	Fen B.-Sosyal B. İngilizce-Fen B. İngilizce-Sınıf Ö. Özel Eğt.-Fen B. Özel Eğt.-İng. Özel Eğt.-Res/Müz Sınıf-Fen B. Sınıf-Mat. Sınıf-Res/Müz Fen B-Mat
	İngilizce	96	215,17				
	Sınıf	72	214,47				
	Resim Müzik	27	205,70				
	Fen Bilgisi	49	159,56				
	Sosyal Bilgiler	54	244,85				
	Matematik	36	208,64				

P\* ≤ .05

Bunun nedeni, örgün eğitim düzeylerinde öğretmen branşlarının farklı olmasıdır. Örgün eğitim düzeyine göre öğrencilerin yaş grupları ve gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları, yaşanmışlıkları farklılık göstermektedir. Araştırma kapsamındaki son sınıf öğrencileri aynı eğitimden geçseler bile, bireysel özellikleri, yaşanmışlıkları farklıdır. Ayrıca sınıf büyüklüğü (sınıf mevcudu) değişmektedir. Doğal olarak eğitim öğretim programları, özel öğretim yöntemleri, kullanılan eğitim teknolojisi ve materyaller, öğretimin gerçekleştiği yer, derslik ve atölye gibi, farklıdır. Bu farklılıkların bölümlere göre sınıf yönetimi stratejileri ve disiplin anlayış ve uygulamalarını etkilediği söylenebilir.

## Tartışma

Araştırma kapsamındaki son sınıf öğrencileri tarafından en büyük ortalamayla Mantıksal Sonuçlar Model'i en küçük ortalama ile Kounin Modeli'ni tercih etmişlerdir. Bu bulgu, Cemaloğlu ve Kayabaşı'nın (2007) öğretmenlerin en fazla Mantıksal Sonuçlar Modeli'ni kullandıklarını bulgusuyla paraleldir. Ayrıca tükenmişlik düzeyi arttıkça öğretmenlerin daha çok "Canter ve Kounin" modellerini tercih ettikleri bulgusu da bu çalışmayı destekler niteliktedir. Mesleğe henüz başlamamış olan öğretmen adaylarının, Mantıksal Sonuçlar Modelini tercih etmelerinin nedeni, bu modelde öğrenciye kendi davranışının sorumluluğunu verme, keyfi cezalandırma ve sistematik pekiştirme yerine, mantıksal sonuçlara güvenmesi gibi diğer modellere göre üstün yönleri olabilir. Bu model öğrencinin özerkliğini artırması ve öğretmenlerin öğrencilerinin doğru davranışı öğrenmelerine yardım etmesi anlayışına dayanır. Son sınıf öğrencileri, öğrenciyi merkeze alan demokratik ve çağdaş disiplin modellerini çoğunlukla uyguladıkları söylenebilir.

Alan yazında öğretmenin cinsiyeti ile tercih ettikleri disiplin modelleri arasındaki ilişkiyi inceleyen az sayıda çalışma bulunmaktadır. Kız ve erkek son sınıf öğrencilerinin Glasser Modeli, Kounin Modeli, Davranış Değişikliği Modeli, Etkili Öğretmenlik Eğitim Modeli ve Mantıksal Sonuçlar Modeli tercihlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark yoktur. Bu bulguyu destekleyen araştırmalar vardır. Örneğin; Güven (1998), Tümkaya (2005) ve Esen'in (2006, s. 52) araştırmalarında öğretmenlerin cinsiyetleri ile disiplin anlayışları arasında bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Bu çalışmada Canter Modeli boyutunda kız ve erkek öğrencilerin görüşleri anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Alan yazında bu bulguyu destekleyen araştırmalarda vardır. Polat, Kaya ve Akdağ (2013) yaptığı çalışmada erkek öğretmenlerin kadınlara göre daha fazla kural-sonuç modelini benimsediklerini bulmuştur. Kadın öğretmenlerin sınıf içinde görülen yanlış davranışlara karşı daha hoşgörülü oldukları (Hopf ve Hatzichristou, 1999); erkek öğretmenlerin daha otoriter, kadın öğretmenlerin daha şefkatli olduğu (Meece, 1987) yönündedir (Akt: Polat, Kaya ve Akdağ, 2013, s.883). Dolayısıyla, bu araştırma sonucu da bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Kural-Sonuç Modelinde, sınıfın kontrolünün öğretmene ait olduğunu kuralları ve sonuçları öğretmenin belirleyeceğini savunmaktadır. Canter'ın modeline göre öğrencilerin, öğretmen tarafından katı bir şekilde kontrol edildikleri sınıflarda bulunmaktan hoşlandıkları varsayımı, bu modelle benzerlik göstermektedir.

Bölüm değişkenine göre incelendiğinde; son sınıf öğrencilerin bölümlerine göre; Glasser Modeli, Kounin Modeli ve Etkili Öğretmenlik Eğitimi Model’inde görüşleri arasında anlamlı fark yoktur. Bu bulguyu, Esen’in (2006, s. 75) sınıf ve diğer branş öğretmenleri sınıf yönetiminde önleyici, destekleyici ve düzeltici disiplin türlerini kullanma konusunda benzer davranışlar gösterdiği bulgusu desteklemektedir. Canter Modeli, Davranış Değişikliği Modeli ve Mantıksal Sonuçlar Model’inde görüşleri farklılık göstermektedir. Bu farklar, Fen Bilgisi Öğretmenliği-Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği-Fen Bilgisi Öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği - Sınıf Öğretmenliği, Özel Eğitim Öğretmenliği - Fen Bilgisi Öğretmenliği, Özel Eğitim Öğretmenliği - İngilizce öğretmenliği, Özel Eğitim Öğretmenliği–Resim /Müzik Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği - Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği-Matematik Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği -Resim/ Müzik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği - Matematik Öğretmenliği bölümleri arasındadır. Görüş farklılıkları daha çok Sınıf Öğretmenliği Bölümü ile diğer bölüm öğretmenlikleri arasındadır. Sınıf Öğretmenliği Bölümü son sınıf öğrencileri, sınıflarında bulunan öğrencilerin yaşının küçük olması nedeniyle daha çok davranışçı disiplin modellerini tercih ettikleri söylenebilir.

Bölümlere göre görüş farklılıklarının nedeni, örgün eğitim düzeylerine göre branşların farklılık göstermesi yanı sıra, öğrencilerin bireysel farklılıkları, öğretmen adaylarının niteliği ve öğrenme ortamındaki farklılıklar olabilir. Farklı durum ve koşullarda öğretmen adaylarının farklı disiplin modelleri tercih ettikleri söylenebilir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Araştırma kapsamındaki son sınıf öğrencileri, öğrenciyi merkeze alan demokratik ve çağdaş disiplin modellerini çoğunlukla uygulamaktadırlar. Öğretmenlik mesleğini henüz deneyimlemeye başlamış olan öğretmen adaylarının çoğu demokratik disiplin anlayışına sahip oldukları söylenebilir. Son sınıf öğrencilerinin, cinsiyet ve bölüm değişkenine göre öğretmenlik formasyonu eğitimindeki ortak kazanımlarının sonucu, aynı disiplin anlayışıyla benzer disiplin modeli tercihinde bulunurken, farklı durum ve koşullara göre de farklı disiplin modelleri tercih ettikleri ve kendilerine özgü disiplin modeli geliştirme eğiliminde oldukları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının disiplin modeli tercihlerine ilişkin ayrıntılar bilinmemektedir. Öğretmen adaylarının disiplin anlayışı, sınıf disiplini etkileyen faktörler ve sınıf disiplini sağlamada karşılaştıkları sorunlar konusunda nitel ve nicel araştırmalar yapılmalıdır.

## Kaynakça

- Ağaoğlu, E., (2002). Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular, (Ed., Z. Kaya) *Sınıf Yönetimi içinde* Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Alderman, T. (2001). In good discipline, one size doesn't fit all teaching for excellence vary discipline for students of different self-control levels. *Education Digest*, 66(8), 38-45.
- Aydın, B. (2004). Disiplin sorunları ve çözüm yöntemleri konusunda öğretmenlerin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 10(3), 326-337.
- Başar, H. (2006). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Celep, C., (2004). *Sınıf yönetimi ve disiplin*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Cemaloğlu, N. ve Kayabaşı, Y. (2007). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 123-155.
- Çelik, K. ve Diğerleri ( 2015) *Etkili sınıf yönetimi*, (Ed., Kıran, H ve Çelik, K) (11. Baskı), Ankara: Anı yayıncılık.
- Çelik, V. (2005). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Demir, M. K., Şahin, Ç. ve Kartal, O. Y. (2012). Öğretmen adaylarının sınıf içi disiplin sağlamada tercih ettikleri ceza uygulamalarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2).
- Demir, S. (2009). Teacher perceptions of classroom management and problematic behaviors in primary schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 584-589.
- Dreikurs, R., Grunwald, B. B., Pepper, F. C., Tymister, H. J. ve Tymister, E. (2003). Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme. Beltz.
- Erden, M., (2005), *Sınıf yönetimi*, İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Esen,,H.(2006) *İlk ve ortaöğretim okullarında öğretmenlerin kullandıkları disiplin türleri (Edirne ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Gordon. T.(1996).*Etkili öğretmenlik eğitimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Güven, S. (1998). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve disiplin konusundaki yeterlilikleri ve eğitim ihtiyaçları, *Öğretmen Dünyası* 226, 26-28
- Özdem, E., (2003), *İlköğretim I. kademesindeki öğretmenlerin sınıf disiplinine ilişkin görüşleri ve uygulamaları*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

- Polat, S., Kaya, S. ve Akdağ, M. (2013). Öğretmen adaylarının sınıf disiplinine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 877-890.
- Sarıtaş, M., (2000), “Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama”, *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*, (Edt., Küçükahmet, L.), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Taştan, M. ve Kantos, Z.E. (2007). *Sınıf yönetimi ve disiplini*,( Ed., Z. Cafoğlu) Ankara: Grafiker Yayınları
- Tertemiz, N. (2006), Sınıf yönetimi ve disiplin. (Ed., L. Küçükahmet) *Sınıf yönetimi* Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tümkaya, S. (2005) Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilişkisi *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 44, 549-568.
- TDK. (2005). *Türkçe sözlük*, Ankara: TDK Yayınları.
- Yalçinkaya, M. ve Küçükkaragöz, H. (2006). *Sınıfta disiplin kuralları ve uygulaması*, Sınıf yönetimi. (Edt. Yılman, M). Ankara: Nobel Yayınları, 101-133.
- Yılmaz, N. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi disiplini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemlerinin değerlendirilmesi.(İstanbul ili Pendik ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

## Extended Abstract

### Purpose

The main aim of this research is to examine the discipline models preferred by senior students in practice schools in terms of various variables. Outstanding discipline models in this area are Canter Model (CM), Glasser Model (GM), Kounin Model (KM), Behavioral Modification Model (BMM), Teacher Effectiveness Training Model (TETM) and Logical Consequences Model (LCM). The problem statement of this research is determined as “Which discipline models do the senior students of the Faculty of Education at Abant İzzet Baysal University use in teaching practice?” In addition, views of these students on their preferred discipline models are examined regarding their gender and department.

### Method

In the study, a survey method in a quantitative research approach was adopted. The population of the study consists of 717 senior students who were studying in Faculty of Education at Abant İzzet Baysal University in 2013-2014 academic year and took teaching

practice course in Mathematics Teaching (80), Science Teaching (80), Social Sciences Teaching (100), Primary School Teaching (160), Special Education Teaching (100), English Teaching (117), Fine Arts Teaching (40) and Music Teaching (40). The entire target population was reached in this context. “Disciplinary Models Scale” was used as data collection tool. This scale consists of 36 subjects and 6 dimensions. Cronbach Alpha  $\alpha = .89$  is calculated for “Disciplinary Models Scale” in overall. For this specific research, Cronbach Alpha is calculated as  $\alpha = .86$ . The scale was applied to 717 senior students. 529 students sent their scales from which 110 of them are eliminated because all of the questions were not filled out. As a result, 419 scales were included in the evaluation. For the data analysis of the research descriptive statistics (percentage, frequency, mean, standard deviation) were used. Since the data showed a nonparametric distribution, for gender variable Mann-Whitney-U test and for department variable Kruskal Wallis H test were used. Significance level is based on  $P \leq .05$  for these tests.

## Results

Mean values of the views of prospective teachers were found from highest to lowest as follow: LCM ( $\bar{X}=4.15$ ), TETM ( $\bar{X}=4.10$ ), BMM ( $\bar{X} =3.70$ ), GM ( $\bar{X} =3.55$ ), CM ( $\bar{X}=3.52$ ). It can be said that senior students “mostly” apply contemporary disciplinary models they have learned in the field. Only KM ( $\bar{X}=3.13$ ) is “moderately” preferred. The reason why LCM is preferred with the biggest mean value by senior students might be that this model counts on logical consequences rather than arbitrary punishment and systematic reinforcement. Also, it can be asserted that prospective teachers prefer KM “moderately” because this model implies “punishment” and it doesn’t change the behavior but it temporarily stops the unwanted behavior. Senior students’ views demonstrated significant difference only on CM ( $P=0.020 \leq .05$ ) dimension regarding gender. There is no significant difference on GM, KM, BMM, TETM and LCM dimensions regarding gender variable. Considering department variable, there is no significant difference on GM, KM and TETM. This can be evaluated as reflection of common benefits of teaching formation program to teaching experience. However, prospective teachers’ views showed significant difference on CM ( $P=0.024 \leq .05$ ), BMM ( $P=0.003 \leq .05$ ) and LCM ( $P=0.033 \leq .05$ ) dimensions. Differences are mostly between the Department of Primary School Teaching and the other department teachers. In each department, the formal education level, age groups, developmental characteristics of the students show differences. Also, even though education process is the same for senior

students, their competence, personalities and experiences are different. Naturally, education program, special teaching methods, educational technology and materials used, the place where the teaching takes place and class size are different. These differences affect class management strategies and discipline practice according to departments.

## **Discussion**

In the scope of this research, senior students prefer LCM mostly and KM the least. Moreover, the higher the burnout level, the more likely the teachers prefer the CM and KM models. It can be said that prospective teachers mostly prefer student centred, democratic and modern discipline models. There is no significant difference on GM, KM, BMM, TETM and LCM preferences of students regarding gender variable. Therefore, it can be suggested that there is no prominent relationship between gender of teachers and their understanding of discipline models. However, prospective teachers' views demonstrate significant difference on CM dimension regarding gender. This result supports that female teachers are more tolerant towards unwanted behavior in the class and male teachers are more authoritative, female teachers are more tenderhearted. Considering department variable, students views don't show significant difference on GM, KM and TETM. This result is supported by previous researches in the literature which suggest that primary school teachers and other branch teachers use similar types of discipline models which can be characterized as preventive, supportive and regenerative. However, prospective teachers' views showed significant difference on CM, BMM and LCM dimensions. These differences are mostly between primary school teachers and other branch teachers. The reasons of these differences might be level of formal education, learning environment, personal differences of students and competence of prospective teachers on teaching formation. In addition, it can be said that prospective teachers prefer different discipline models in different circumstances and conditions.

## **Conclusion**

In the scope of this study, prospective teachers prefer student centered, democratic and modern discipline models. Most preferred discipline model is LCM and the least preferred one is KM According to the gender and department variables, senior students prefer similar discipline models with the same understanding of discipline as a result of their teaching formation program. However, they prefer different discipline models in different

circumstances and conditions. Furthermore, it can be said that they are inclined to develop their own discipline models.