

T. C.
CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

KÜTAHYA İLİ İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÖDÜL VE CEZA

Mustafa ÇOLAK

DANIŞMAN
Doç. Dr. Nihat AYCAN

MANİSA
2005

**YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ FORMU**

Tez No:

Konu:

Üniv. Kodu:

Not : Bu bölüm merkezimiz tarafından doldurulacaktır.

Tezin Yazarının

Soyadı: ÇOLAK

Adı: Mustafa

Tezin Türkçe adı: Kütahya İli İlköğretim Okullarında Ödül ve Ceza

Tezin Yabancı adı: Reward and Punishment in Primary Schools in Kütahya

Tezin yapıldığı

Üniversite: CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ **Enstitü:** SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Yılı: 2005

Diğer Kuruluşlar:

Tezin Türü: 1- Yüksek Lisans **X**
 2- Doktora
 3- Tıpta Uzmanlık
 4- Sanatta Yeterlilik

Dili: Türkçe
Sayfa Sayısı: 140
Referans Sayısı: 63

Tez Danışmanlarının

Ünvanı: Doç. Dr.
Ünvanı:

Adı: Nihat
Adı:

Soyadı: AYCAN
Soyadı:

Türkçe anahtar kelimeler:

İngilizce anahtar kelimeler:

1- Disiplin
2- Bedensel Ceza
3- Demokratik Tutum
4- Ödül
5- Ceza

1- Discipline
2- Corporal Punishment
3- Democratic Attitude
4- Reward
5- Punishment

Tarih:
İmza:

ÖZET

Araştırma 2004-2005 öğretim yılında, Kütahya'daki 2 özel okul ve 35 devlet okulunda görev yapan, random yöntemiyle seçilmiş 47 idareci ve 270 sınıf öğretmenine çeşitli ölçme araçları uygulanarak düzenlenmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular şöyle sıralanmıştır:

1 Öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumlarının ve demokratik tutumlarının okuldaki görev dağılımına göre anlamlı bir değişim gösterdiği; ancak, cinsiyetlerine, yaşlarına, kıdemlerine, eğitim düzeylerine, medeni durumlarına, sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma – almama durumuna, sınıf mevcuduna, mesleği severek icra edebilme durumuna, uygun bir iş bulunduğu öğretmenlik mesleğini bırakma – bırakmama durumuna, okuldaki görev dağılımlarına, sınıf inisiyatifinde ve yönetiminde zorlanma – zorlanmama durumuna, okulun bulunduğu yerleşim birimine, okulun türüne, okulun bulunduğu çevrenin sosyal ve ekonomik durumunun iyi olup olmamasına göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

2 Öğretmenlerin ödül konusundaki davranışlarının cinsiyete, okuldaki görev dağılımına göre farklılaştığı; ancak, yaşlarına, kıdemlerine, eğitim düzeylerine, medeni durumlarına, sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma – almama durumuna, sınıf mevcuduna, mesleği severek icra edebilme durumuna, uygun bir iş bulunduğu öğretmenlik mesleğini bırakma – bırakmama durumuna, sınıf inisiyatifinde ve yönetiminde zorlanma – zorlanmama durumuna, okulun bulunduğu yerleşim birimine, okulun türüne, okulun bulunduğu çevrenin sosyal ve ekonomik durumunun iyi olup olmamasına göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

3 Öğretmenlerin ceza konusundaki davranışlarının yaşlarına, kıdemlerine, eğitim düzeylerine, mesleği severek icra edebilme durumuna, sınıf inisiyatifinde ve yönetiminde zorlanma – zorlanmama durumuna, okulun bulunduğu çevrenin sosyal ve ekonomik durumunun iyi olup olmamasına göre farklılaştığı; ancak, cinsiyete, medeni durumlarına, sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma -

almama durumuna, sınıf mevcuduna, uygun bir iş bulunduğunda öğretmenlik mesleğini bırakma – bırakmama durumuna, okuldaki görev dağılımına, okulun bulunduğu yerleşim birimine, okulun türüne göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

ABSTRACT

The study was conducted by administering a set of instruments to 47 managers and 270 randomly selected teachers working in 2 private schools and 35 different primary schools in Kütahya during 2004-2005 education year.

Result of the study were:

1 Teachers attitudes toward corporal punishment and democratic attitudes showed significant differences according to mission distribution at school whereas showed no significant differences according to their gender, ages and seniorities (years of experience), the type of the faculty they graduated from (educational background), marital status, whether they took in-service training for classroom management, student number in classroom, performing their job willingly, whether they think of leaving their job when a suitable job opportunity appeared, whether they have a difficulty in classroom tolerance and management, settlements of the schools, kinds of school, whether having a good social and economic condition of the environment around the school.

2 There were significant differences among teachers' behaviors about reward according to their gender and mission distribution at school. However, there were no significant differences among teachers' behaviors related with reward, their ages, seniorities (years of experience), the type of the faculty they graduated from (educational background), marital status, whether they took in-service training for classroom management, student number in classroom, performing their job willingly, whether they think of leaving their job when a suitable job opportunity appeared, whether they have a difficulty in classroom tolerance and management, settlements of the schools, kinds of school, whether having a good social and economic condition of the environment around the school.

3 There were significant differences among teachers' behaviors about punishment according to their ages, seniorities (years of experience), the type of the faculty they graduated from (educational background), performing their job willingly, whether they have a difficulty in classroom tolerance and management, whether having a good social and economic condition of the environment around the school. However, there were no significant differences among teachers' behaviors related with reward, their gender, marital status, whether they took in-service training for classroom management, student number in classroom, whether they think of leaving their job when a suitable job opportunity appeared, mission distribution at school, settlements of the schools, kinds of school.

Yüksek Lisans / Doktora tezi olarak sunduğum “ Kütahya İli İlköğretim Okullarında Ödül ve Ceza” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

...../...../2005

Mustafa ÇOLAK

TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI

Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü / / tarih ve sayılı toplantısında oluşturulan jürimiz tarafından Lisans Üstü öğretim Yönetmeliği'nin 8. Maddesi gereğince Enstitümüz..... Anabilim Dalı Programı öğrencisi “.....” Konulu tezi incelenmiş ve aday / / tarihinde saat’da/de jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra..... dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından jüri üyelerine sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin,

BAŞARILI olduğuna	☐	<u>OY BİRLİĞİ</u>
DÜZELTME yapılmasına	*	<u>OY ÇOKLUĞU</u>
RED edilmesine	**	ile karar verilmiştir.

* Bu halde adaya 3 ay süre verilir.

** Bu halde adayın kaydı silinir.

BAŞKAN

ÜYE

ÜYE

Evet Hayır

- ☐ *** Tez, burs, ödül veya Teşvik prog. (Tüba, Fullbright vb.) aday olabilir.
- ☐ Tez, mutlaka basılmalıdır.
- ☐ Tez, mevcut haliyle basılmalıdır.
- ☐ Tez, gözden geçirildikten sonra basılmalıdır.
- ☐ Tez, basımı gereksizdir.

ÖNSÖZ

Öğretmenler, bulunduğu çağı aydınlatan, topluma yön veren, milletin örf ve âdetlerini gelecek kuşaklara aktaran kişilerdir. Bireyin yetişmesinde, topluma yararlı bir şahıs haline gelmesinde anne ve babaların etkisi kadar öğretmenlerinde büyük payı vardır. Bu araştırma, öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumları, demokratik tutumları ile ödül ve cezaya ilişkin tutum ve davranışlarının nasıl olduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar bulunmaktadır. İkinci bölümde konu ile ilgili araştırma ve yayınlar verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi ve modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi yer almıştır. Dördüncü bölümde, verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular ve yorumlar, beşinci bölümde ise sonuç ve öneriler sunulmuştur.

Yüksek lisans öğrenimim süresince bilgileriyle, deneyimiyle, yönlendirmeleriyle ve her konudaki yardımlarıyla yanımda olan çok değerli danışmanım Doç. Dr. Nihat AYCAN' a sonsuz minnetlerimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın istatistiksel analizlerinde bana yardımcı olan Yard. Doç. Dr. Azmi YERLİKAYA' ya, ölçeklerin uygulanması sırasında yardımlarını aldığım meslektaşlarıma, çalışmalarım esnasında beni destekleyen sevgili eşim ve meslektaşım Selvi ÇOLAK' a, bu araştırmayı yapabilmem için; bana her konuda yardımcı olan başta annem, babam, kardeşim olmak üzere emeği geçen bütün herkese çok teşekkür ederim.

Eylül 2005

Mustafa ÇOLAK

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
YÖK TEZ VERİ FORMU.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
ETİK BAĞLILIK BELGESİ.....	vi
TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI.....	vii
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
I. BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
PROBLEM DURUMU.....	1
PROBLEM CÜMLESİ.....	35
ALT PROBLEMLER.....	35
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	37
SAYILTILAR.....	38
SINIRLILIKLAR.....	38
TANIMLAR.....	39
II. BÖLÜM.....	40
İLGİLİ ARAŞTIRMA VE YAYINLAR.....	40
YURT DIŞINDAKİ ARAŞTIRMALAR.....	40
TÜRKİYE' DEKİ ARAŞTIRMALAR.....	41
III. BÖLÜM.....	46
YÖNTEM.....	46

ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	46
EVREN VE ÖRNEKLEM.....	46
VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	47
VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI.....	48
IV. BÖLÜM.....	49
BULGULAR VE YORUM.....	49
BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	49
İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	51
ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	52
V. BÖLÜM.....	61
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	61
SONUÇ.....	61
ÖNERİLER.....	68
BİBLİYOGRAFYA.....	69
EKLER.....	73
EK-1 ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU.....	74
EK-2 BEDENSEL CEZAYA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ.....	76
EK-3 DEMOKRATİK TUTUM ÖLÇEĞİ.....	81
EK-4 ÖDÜL-CEZA ÖLÇEĞİ.....	86
EK-5 ÖRNEKLEM GRUBU İLE İLGİLİ VERİLER, ÖĞRETMENLERE İLİŞKİN KİŞİSEL BİLGİLER İLE OLGUSAL VE ANLAMLI FARK GÖSTERMEYEN TABLOLAR.....	88

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1 Okuldaki Görev Dağılımına Göre Öğretmenlerin Bedensel Cezaya İlişkin Tutumları.....	50
Tablo 2 Okuldaki Görev Dağılımına Göre Öğretmenlerin Demokratik Tutumları.....	51
Tablo 3 Bayan ve Erkek Öğretmenlerin Ödül Konusundaki Davranışları.....	53
Tablo 4 Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Ceza Konusundaki Davranışları.....	53
Tablo 5 Farklı Kıdeme Sahip Öğretmenlerin Ceza Konusundaki Davranışları.....	54
Tablo 6 Öğrenim Düzeylerine Göre Öğretmenlerin Ceza Konusundaki Davranışları.....	55
Tablo 7 Mesleği İçten ve Neşeli Olarak İcra Edebilme Durumuna Göre Öğretmenlerin Ceza Konusundaki Davranışları.....	56
Tablo 8 Okuldaki Görev Dağılımına Göre Öğretmenlerin Ödül Konusundaki Davranışları.....	56
Tablo 9 Sınıf İnisyatifinde ve Yönetiminde Zorlanıp / Zorlanmama Durumuna Göre Öğretmenlerin Ceza Konusundaki Davranışları.....	57
Tablo 10 Okulların Bulunduğu Çevrenin Sosyal ve Ekonomik Durumlarına Göre Öğretmenlerin Ceza Konusundaki Davranışları.....	58
Tablo 11 Örnekleme Giren Okulların Bulunduğu Birimler, Okulların Sayıları, İdareci Sayıları ve Öğretmen Sayıları.....	88
Tablo 12 Örnekleme Giren Yerleşim Birimleri.....	89
Tablo 13 Örnekleme Giren Okulların Türleri.....	89
Tablo 14 Örnekleme Giren Okullardaki Öğretmenlerin Görev Dağılımı.....	89
Tablo 15 Örnekleme Giren Okulların Bulunduğu Çevrenin Sosyal ve Ekonomik Durumu.....	90
Tablo 16 Öğretmenlerin Cinsiyetleri.....	90
Tablo 17 Öğretmenlerin Yaşları.....	91
Tablo 18 Öğretmenlerin Mesleki Tecrübeleri.....	91

Tablo 19 Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyleri.....	92
Tablo 20 Öğretmenlerin Medeni Durumları.....	93
Tablo 21 Sınıf Yönetimi Konusunda Hizmet içi Eğitim Alma / Almama Durumu.....	93
Tablo 22 Sınıf Mevcutları.....	94
Tablo 23 Öğretmenlerin Mesleklerini İçten ve Neşeli Olarak İcra Edebilme Durumu.....	94
Tablo 24 Öğretmenlerin Uygun Bir İş Bulunca Mesleği Bırakıp / Bırakmama Durumu.....	95
Tablo 25 Öğretmenlerin Okullarındaki Görev Dağılımı.....	96
Tablo 26 Öğretmenlerin Sınıf İnisiyatifinde ve Yönetiminde Zorlanıp / Zorlanmama Durumu.....	96
Tablo 27 Bayan ve Erkek Öğretmenlerin Bedensel Cezaya İlişkin Tutumları.....	97
Tablo 28 Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Bedensel Cezaya İlişkin Tutumları.....	98
Tablo 29 Farklı Kıdeme Sahip Öğretmenlerin Bedensel Cezaya İlişkin Tutumları.....	99
Tablo 30 Öğrenim Düzeylerine Göre Öğretmenlerin Bedensel Cezaya İlişkin Tutumları.....	100
Tablo 31 Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Bedensel Cezaya İlişkin Tutumları.....	101
Tablo 32 Sınıf Yönetimi İle İlgili Hizmet içi Eğitim Faaliyetine Katılan / Katılmayan Öğretmenlerin Bedensel Cezaya İlişkin Tutumları.....	101
Tablo 33 Sınıf Mevcuduna Göre Öğretmenlerin Bedensel Cezaya İlişkin Tutumları.....	102
Tablo 34 Mesleği İçten ve Neşeli Olarak İcra Edebilme Durumuna Göre Öğretmenlerin Bedensel Cezaya İlişkin Tutumları.....	102
Tablo 35 Uygun Bir İş Bulunca Mesleği Bırakıp / Bırakmama Durumuna Göre Öğretmenlerin Bedensel Cezaya İlişkin Tutumları.....	103
Tablo 36 Sınıf İnisiyatifinde ve Yönetiminde Zorlanıp / Zorlanmama Durumuna Göre Öğretmenlerin Bedensel Cezaya İlişkin Tutumları.....	104

Tablo 37 Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Öğretmenlerin Bedensel Cezaya İlişkin Tutumları.....	104
Tablo 38 Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Bedensel Cezaya İlişkin Tutumları.....	105
Tablo 39 Okulların Bulunduğu Çevrenin Sosyal ve Ekonomik Durumlarına Göre Öğretmenlerin Bedensel Cezaya İlişkin Tutumları.....	105
Tablo 40 Bayan ve Erkek Öğretmenlerin Demokratik Tutumları.....	106
Tablo 41 Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Demokratik Tutumları.....	107
Tablo 42 Farklı Kıdeme Sahip Öğretmenlerin Demokratik Tutumları.....	108
Tablo 43 Öğrenim Düzeylerine Göre Öğretmenlerin Demokratik Tutumları.....	109
Tablo 44 Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Demokratik Tutumları.....	110
Tablo 45 Sınıf Yönetimi İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Faaliyetine Katılan / Katılmayan Öğretmenlerin Demokratik Tutumları.....	110
Tablo 46 Sınıf Mevcuduna Göre Öğretmenlerin Demokratik Tutumları.....	111
Tablo 47 Mesleği İçten ve Neşeli Olarak İcra Edebilme Durumuna Göre Öğretmenlerin Demokratik Tutumları.....	111
Tablo 48 Uygun Bir İş Bulunca Mesleği Bırakıp / Bırakmama Durumuna Göre Öğretmenlerin Demokratik Tutumları.....	112
Tablo 49 Sınıf İnisiyatifinde ve Yönetiminde Zorlanıp / Zorlanmama Durumuna Göre Öğretmenlerin Demokratik Tutumları.....	113
Tablo 50 Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Öğretmenlerin Demokratik Tutumları.....	113
Tablo 51 Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Demokratik Tutumları.....	114
Tablo 52 Okulların Bulunduğu Çevrenin Sosyal ve Ekonomik Durumlarına Göre Öğretmenlerin Bedensel Cezaya İlişkin Tutumları.....	114
Tablo 53 Bayan ve Erkek Öğretmenlerin Ceza Konusundaki Davranışları.....	115
Tablo 54 Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Ödül Konusundaki Davranışları.....	115
Tablo 55 Farklı Kıdeme Sahip Öğretmenlerin Ödül Konusundaki Davranışları....	116
Tablo 56 Öğrenim Düzeylerine Göre Öğretmenlerin Ödül Konusundaki Davranışları.....	116

Tablo 57 Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Ödül Konusundaki Davranışları.....	117
Tablo 58 Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Ceza Konusundaki Davranışları.....	117
Tablo 59 Sınıf Yönetimi İle İlgili Hizmet içi Eğitim Faaliyetine Katılan / Katılmayan Öğretmenlerin Ödül Konusundaki Davranışları.....	118
Tablo 60 Sınıf Yönetimi İle İlgili Hizmet içi Eğitim Faaliyetine Katılan / Katılmayan Öğretmenlerin Ceza Konusundaki Davranışları.....	118
Tablo 61 Sınıf Mevcuduna Göre Öğretmenlerin Ödül Konusundaki Davranışları.....	119
Tablo 62 Sınıf Mevcuduna Göre Öğretmenlerin Ceza Konusundaki Davranışları.....	119
Tablo 63 Mesleği İçten ve Neşeli Olarak İcra Edebilme Durumuna Göre Öğretmenlerin Ödül Konusundaki Davranışları.....	120
Tablo 64 Uygun Bir İş Bulunca Mesleği Bırakıp / Bırakmama Durumuna Göre Öğretmenlerin Ödül Konusundaki Davranışları.....	120
Tablo 65 Uygun Bir İş Bulunca Mesleği Bırakıp / Bırakmama Durumuna Göre Öğretmenlerin Ceza Konusundaki Davranışları.....	121
Tablo 66 Okuldaki Görev Dağılımına Göre Öğretmenlerin Ceza Konusundaki Davranışları.....	122
Tablo 67 Sınıf İnisiyatifinde ve Yönetiminde Zorlanıp / Zorlanmama Durumuna Göre Öğretmenlerin Ödül Konusundaki Davranışları.....	122
Tablo 68 Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Öğretmenlerin Ödül Konusundaki Davranışları.....	123
Tablo 69 Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Öğretmenlerin Ceza Konusundaki Davranışları.....	123
Tablo 70 Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Ödül Konusundaki Davranışları.....	124
Tablo 71 Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Ceza Konusundaki Davranışları.....	124
Tablo 72 Okulların Bulunduğu Çevrenin Sosyal ve Ekonomik Durumlarına Göre Öğretmenlerin Ödül Konusundaki Davranışları.....	125

KISALTMALAR

AAP: Amerikan Pediatri Akademisi

ABD: Ana Bilim Dalı

a.g.e: Adı Geçen Eser

akt: Aktaran

A.Ü.: Anadolu Üniversitesi

C.B.Ü.: Celal Bayar Üniversitesi

Çev: Çeviren

Esk: Eskişehir

E.Ü.: Ege Üniversitesi

M.E.B: Milli Eğitim Bakanlığı

NCCR: Pakistan Çocuk Hakları Komitesi

SPSS : Statistical Package for Social

T.D.K: Türk Dili Kurumu

USA : United States of America

vb: Ve Benzeri

vs: Vesaire

KÜTAHYA İLİ İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÖDÜL VE CEZA

MUSTAFA ÇOLAK

Araştırma 2004-2005 öğretim yılında, Kütahya'daki 2 özel okul ve 35 devlet okulunda görev yapan, random yöntemiyle seçilmiş 47 idareci ve 270 sınıf öğretmenine çeşitli ölçme araçları uygulanarak düzenlenmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular şöyle sıralanmıştır:

1 Öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumlarının ve demokratik tutumlarının okuldaki görev dağılımına göre anlamlı bir değişim gösterdiği; ancak, cinsiyetlerine, yaşlarına, kıdemlerine, eğitim düzeylerine, medeni durumlarına, sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma – almama durumuna, sınıf mevcuduna, mesleği severek icra edebilme durumuna, uygun bir iş bulunduğunda öğretmenlik mesleğini bırakma – bırakmama durumuna, okuldaki görev dağılımlarına, sınıf inisiyatifinde ve yönetiminde zorlanma – zorlanmama durumuna, okulun bulunduğu yerleşim birimine, okulun türüne, okulun bulunduğu çevrenin sosyal ve ekonomik durumunun iyi olup olmamasına göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

2 Öğretmenlerin ödül konusundaki davranışlarının cinsiyete, okuldaki görev dağılımına göre farklılaştığı; ancak, yaşlarına, kıdemlerine, eğitim düzeylerine, medeni durumlarına, sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma – almama durumuna, sınıf mevcuduna, mesleği severek icra edebilme durumuna, uygun bir iş bulunduğunda öğretmenlik mesleğini bırakma – bırakmama durumuna, sınıf inisiyatifinde ve yönetiminde zorlanma – zorlanmama durumuna, okulun bulunduğu yerleşim birimine, okulun türüne, okulun bulunduğu çevrenin sosyal ve ekonomik durumunun iyi olup olmamasına göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

3 Öğretmenlerin ceza konusundaki davranışlarının yaşlarına, kıdemlerine, eğitim düzeylerine, mesleği severek icra edebilme durumuna, sınıf inisiyatifinde ve yönetiminde zorlanma – zorlanmama durumuna, okulun bulunduğu çevrenin sosyal ve ekonomik durumunun iyi olup olmamasına göre farklılaştığı; ancak,

cinsiyete, medeni durumlarına, sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma - almama durumuna, sınıf mevcuduna, uygun bir iş bulunduğunda öğretmenlik mesleğini bırakma – bırakmama durumuna, okuldaki görev dağılımına, okulun bulunduğu yerleşim birimine, okulun türüne göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

REWARD AND PUNISHMENT IN PRIMARY SCHOOLS IN KUTAHYA

MUSTAFA ÇOLAK

The study was conducted by administering a set of instruments to 47 managers and 270 randomly selected teachers working in 2 private schools and 35 different primary schools in Kütahya during 2004-2005 education year.

Result of the study were:

1 Teachers attitudes toward corporal punishment and democratic attitudes showed significant differences according to mission distribution at school whereas showed no significant differences according to their gender, ages and seniorities (years of experience), the type of the faculty they graduated from (educational background), marital status, whether they took in-service training for classroom management, student number in classroom, performing their job willingly, whether they think of leaving their job when a suitable job opportunity appeared, whether they have a difficulty in classroom tolerance and management, settlements of the schools, kinds of school, whether having a good social and economic condition of the environment around the school.

2 There were significant differences among teachers' behaviors about reward according to their gender and mission distribution at school. However, there were no significant differences among teachers' behaviors related with reward, their ages, seniorities (years of experience), the type of the faculty they graduated from (educational background), marital status, whether they took in-service training for classroom management, student number in classroom, performing their job willingly, whether they think of leaving their job when a suitable job opportunity appeared, whether they have a difficulty in classroom tolerance and management, settlements of the schools, kinds of school, whether having a good social and economic condition of the environment around the school.

3 There were significant differences among teachers' behaviors about punishment according to their ages, seniorities (years of experience), the type of the faculty they graduated from (educational background), performing their job willingly, whether they have a difficulty in classroom tolerance and management, whether having a good social and economic condition of the environment around the school.

However, there were no significant differences among teachers' behaviors related with reward, their gender, marital status, whether they took in-service training for classroom management, student number in classroom, whether they think of leaving their job when a suitable job opportunity appeared, mission distribution at school, settlements of the schools, kinds of school.

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Bilgi ve teknoloji çağının hızla gelişmekte olduğu bu dönemde, toplumumuzu çağın gereklerine uygun olarak yetiştirecek olan eğitimcilere çok ihtiyacımız vardır. Ülkemizin dünya ülkeleri arasında ilerleyerek hak ettiği yere ulaşması eğitim yoluyla gerçekleşecektir. Teknolojinin hızla ilerlemesi, eğitimin sürekli değiştiğinin ve geliştiğinin en önemli kanıtlarındandır. İnsan, doğumundan ölümüne kadar toplum ve eğitim ile iç içedir. Bireyin, çevresindeki insanlarla etkileşim içinde bulunması kişiliğini geliştirmesine yardımcı olur. Toplumun eğitim seviyesi bireyin ileride nasıl bir kişiliğe sahip olacağına yardımcı olur. Bilgi toplumunda yetişen birey ile kültür ve bilgi seviyesi düşük toplumda yetişen birey arasındaki tek fark bireyin toplumla girdiği etkileşim sonucu aldığı eğitimidir. Bu amaçla eğitim ve eğitim ile ilgili bazı kavramları incelemekte yarar vardır.

Eğitim

Eğitim, sadece bireyin yaşamı için değil, kişiler arası iletişim, toplumsal yaşam, ülkenin kalkınması için de gereklidir. Bir ülkenin eğitim düzeyinin yüksek oluşu, toplumun ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel gelişmesine hız kazandırır.

Bugüne kadar eğitiminin çeşitli tanımları yapılmıştır. Alman eğitimcisi Kerschensteiner (1947:4)' a göre "Eğitim demek, kültürel (dinsel, bilimsel, sanatsal ve ahlâksal) değerlerle ilgili toplum politikası üretmek ve bunu gelecek kuşaklarda yürüten (devam ettiren) ve ilerleten bir kural haline getirmek demektir" (akt: Binbaşıoğlu, 2000:25). Ertürk (1997:13) "Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme, meydana getirme süreci" olarak tanımlamıştır. Smith, Stanley ve Shores eğitimi; "Bireylerin toplum standartlarını, inançlarını ve yaşama yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir" diye tanımlamışlardır (akt: Fidan, Erden 1993:19).

Alaylıoğlu ve Oğuzkan (1976:82)' ın eğitim sözlüğünde eğitim “İnsan davranışında, yetenek, istidat, karakter ve bilgi bakımından belli gelişmeler sağlamak amacı ile yürütülen etkiler sistemi” dir. Eğitim sonu gelmeyen bir süreci kapsar. Bunun için eğitimin görevi; hayatın şartlarını ve yeni teknolojileri öğretmek, eğitime adapte etmek ve hızla değişen bir dünyada çocukları çağın ihtiyaçlarına göre hazırlamak ve yeni teknolojileri kullanabilir hale getirmek, çağın gereklerine uygun bilgi ve becerilerle donatmaktır (Özsoy, 2002:11).

Eğitim Programı

Program, yapılacak olan bir işin bölümlerini, bu bölümlerin hangi zamanlarda hangi sırayla ve nasıl yapılacağını gösteren bir tasarıdır. Eğitim gibi önemli bir durumun programsız olması düşünülemez.

Eğitim alanında, eğitim programı, öğretim programı ve ders programı kavramları kullanılmaktadır. Genel çizgileriyle eğitim, bireyin içinde yaşadığı toplumda davranış biçimleri kazandığı süreçler toplamıdır. Bir eğitim kurumunun veya sosyal çevrenin, bireyin yaşantılarını düzenlemek ve zenginleştirmek için yürüttüğü tüm etkinlikler eğitim programına dahildir. Bu anlamda, yönetmelikler, öğretim programları, sosyal kol çalışmaları, geziler, özel günlerin kutlanması, rehberlik hizmetleri, sağlık çalışmaları, yetiştirme kursları, kültürel hizmet çalışmaları vb. gibi etkinlikler ve hizmetler eğitim programının içine girmektedir (Varış, 1991:4). Öğretim programı ise, eğitim programı içinde yer alan ve öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili tüm etkinlikleri kapsar (Varış, 1988:339). Ders programı da öğretim programı içinde yer alan ve ders ile ilgili olan eğitim faaliyetlerinin sistematik bir şekilde düzenlenmesidir (Varış, 1988:339). Diğer bir ifade ile ders programı, bir dersin amaç, muhteva, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirmeden oluşan programıdır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999:184).

Program geliştirme, en genel anlamıyla, eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi, ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir (Erden, 1993:3). Oğuzkan (1981:129), eğitim terimleri sözlüğünde program geliştirmeyi; “Toplumdaki yeni gelişmeler göz

önünde tutularak belli bir öğretim programının ya da bütün programların genel ve özel amaçları, ders konuları, öğretim yöntemleri ve değerlendirme yolları vb. bakımından araştırma ile düzeltilmesi, yenileştirilmesi ve önerilen değişikliklerin denendikten sonra genelleştirilmesi işi” olarak sunmaktadır. Varış (1991:7) ise, “Düzenlenmiş programın, uygulamada, araştırma sonuçlarına göre sürekli olarak geliştirilmesi” olarak tanımlamakta ve program geliştirmenin temelinde, sosyo-kültürel ve bilimsel / teknolojik dinamizmin, her geçen gün daha nitelikli insan gücü gerektirmesinin yattığını belirtmektedir.

Bu görüşlerden hareketle eğitim programını, programın unsurları olan, amaçlar, muhteva, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutları arasındaki dinamik bir ilişkiler boyutu olarak ele alabiliriz. Buna göre, program boyutlarından birinde olan bir değişme, sistemde yer alan tüm boyutları etkilemektedir. Sözgelimi, değerlendirme sisteminin değişmesi, sistemin bütününe belli bir oranda etkilemekte ve değişmesine sebep olmaktadır (Demirel, 1994:5).

Yaka (1994:143) eğitim programının özelliklerini “Eğitim programı, belli bir eğitim kurumunda ders içi ve ders dışı tüm eğitim-öğretim etkinlikleriyle ilgili olmak üzere belirlenen eğitim amaçlarını, ilkelerini, amaçları gerçekleştirecek olan dersleri, ders konularını, bunların gerçekleştirme zamanını, sırasını, eğitim-öğretim uygulamalarıyla ilgili diğer bilgi ve öğeleri içeren bir eğitim rehberidir. Okul eğitimini düzenli, planlı, sistemli hale getiren eğitim programıdır. Programlar, bir ülkedeki sosyal ve kültürel bütünleşmeyi, sürekliliği sağlayan en önemli dokümanlardır” diye belirtmiştir.

Günümüzde, eskiden olduğu gibi okullarda her çeşit bilgileri öğretmek yerine, öğrencilere içinde yaşadıkları hayata uyum göstermelerini sağlayacak bilgi ve becerilerin kazandırılmasına önem verilmektedir. Buna bağlı olarak eğitim programlarında bazı özellikler aranmaktadır (Bossing, 1959:30).

İyi bir eğitim programında şu özellikler yer almalıdır:

- 1 Eğitim programı işlevsel olmalıdır.
- 2 Esnek olmalıdır.
- 3 Toplumun görüş ve isteklerine uygun olmalıdır.
- 4 Uygulayıcılara yardımcı olmalıdır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1994:186-188).

Eğitim programlarının uygulanışı ile istenilen hedeflere ulaşılmaya çalışılmaktadır. Bu eğitim programlarının okullarda başarılı olarak uygulanmasında okul müdürlerinin önemi büyüktür.

Okul Müdürü

Alaylıoğlu ve Oğuzkan (1976:212)'ın eğitim sözlüğünde müdür “Her basamaktaki resmi ve özel öğretim kurumları ile Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra örgütünde, başında bulunduğu kurum veya büronun yönetiminden sorumlu ve karar verme yetkisine sahip kimse, yönetmen, yönetici” olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanıma göre yönetici, okulun amaçlarına ulaşması için gerekli insan ve maddi kaynakların sağlanmasından ve bu kaynakların en verimli biçimde kullanılmasından sorumlu olan kişilerdir (Fidan ve Erden, 1998:61).

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde okul müdürünün görev, yetki ve sorumlulukları şöyle sıralanmıştır: “İlköğretim okulu, demokratik eğitim-öğretim ortamında diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir. Okul müdürü; ders okutmanın yanında kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak görevlerini yürütmeye, okulu düzene koymaya ve denetlemeye yetkilidir. Müdür, okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirmesinden sorumludur (Resmi Gazete : 27 Ağustos 2003, Sayı:25212). Okulun yapı ve yönetiminde meydana gelen değişmeler, kuşkusuz, okulu yöneten yöneticinin rollerini de önemli ölçüde etkilemiştir. Okul yöneticisi küreselleşme, haberleşme teknolojisi, örgütsel öğrenme ve toplam kalite yönetimi gibi yeniliklerin karşısında yeni roller üstlenmek zorunda kalmıştır (Özdemir, 1998:78).

Öğrenen örgütlerin yöneticileri, öğretmenlerle etkileşime girerek, okul iklimini geliştirdiği gibi öğretmenin yeterlik duygularını da olumlu yönde etkileyerek okulun verimliliğini artırmayı temel görev bilmeyi öğrenmekle yükümlüdürler (Balcı, 1996:7). Okul yöneticilerinin görevleri çoğunlukla yönetmeliklerle belirlenmiştir. Bu görevler her ülkenin eğitim sisteminin yapısı ve politikasına göre değişiklik gösterir (Fidan ve Erden, 1998:62).

Ülkemizin eğitim sisteminin yapısına göre günümüzdeki eğitim yöneticisinin temel amacı, M.E.B' nın eğitim politikaları ve amaçları doğrultusunda eğitim kurumlarını yaşatmak ve etkili bir biçimde işler durumda tutmak olarak belirtilmiştir (M.E.B. Yöneticilerin El Kitabı, 1990:20).

Fidan ve Erden (1998:62)' e göre yöneticiler genellikle aşağıdaki görevleri yerine getirmekle sorumludur.

1 Yönetici, okulun eğitim programlarının gerçekleştirilmesi için okuldaki insan ve insan dışı kaynakları örgütler. Bu amaçla yönetici, ders saatlerinin belirlenmesi, öğretmenlerin derslere dağıtılması, fiziksel olanakların öğretim için gerekli materyal, araç ve gereçlerin sağlanması gibi görevler üstlenir.

2 Yönetici, personelin geliştirilmesi ve onların mesleklerinde daha verimli olmalarını sağlamak amacıyla meslek içi eğitim kursları, seminerler ve konferanslar düzenler.

3 Yönetici, okulun insan gücü ve maddi ihtiyaçlarını belirleyerek, bu ihtiyaçların karşılanması için mali kaynakların sağlanması ve dağıtılması işlemleri ile ilgilenir.

4 Yöneticinin okulun bulunduğu çevrenin kalkınmasına yardımcı olacak faaliyetler düzenlemesi, çevresindeki kurum ve kuruluşlarla iş ilişkileri kurması ve okula hizmet olanakları sağlamsı, diğer eğitim kurumları ile işbirliği yapması gerekir.

5 Yönetici, öğrencilere en yakın statü lideridir. Bu nedenle yöneticilerin öğrencilerin okulla ilgili sorunlarına eğilmesi ve onlara çözüm yolları bulması gerekir.

Çağdaş okul, öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanların mutluluk duyarak yaşadıkları bir örgüt kavramına sahip olup, eğitim yöneticisi, örgütte böyle bir kavramın yaratılması için kendisini görevli kabul etmesi gerekmektedir (Özden, 1998:176).

Açıkalın (1994:6)' a göre çağdaş okul yöneticisi;

- kapsamlı insan bilgisine ulaşmış,
- etkili iletişim becerisine sahip,
- liderlik özellikleri baskın,
- anadilini doğru ve güzel kullanabilen,
- felsefe, mantık, uygarlık tarihi okumuş,
- iletişim teknolojilerine hakim,
- beden ve ruh yönünden sağlıklı,
- eğitime inanmış yöneticidir.

Fındıkçı (1992:112)' ya göre de yöneticinin kendini geliştirmesi için sahip olduğu öğrenme yeteneği önemlidir. Özellikle her geçen gün yeni durumlarla karşı karşıya kalan yönetici, öğrenme yeteneği sayesinde daha rahat uyum sağlayabilir. Yeni gelişmelerin izlenmesi, yeni bilgi ve becerilerin edinilmesi de yine öğrenme yeteneği ile ilgilidir. Öğrenme yeteneği yüksek olan yönetici kendisini değişen şartlara göre değiştirebilir ve okulundaki öğretmenlere de örnek olur.

Öğretmen

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği' nde öğretmenlerin görev, yetki ve sorumlulukları şöyle sıralanmıştır: “Öğretmenler, kendilerine verilen sınıfta veya şubenin derslerini, programda belirtilen esaslara göre planlamak, okutmak, bunlarla ilgili uygulama ve deneyleri yapmak, ders dışında okulun eğitim-öğretim ve yönetim işlerine etkin bir biçimde katılmak ve bu konularda kanun, yönetmelik ve emirlerde belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdürler (Resmi Gazete : 27 Ağustos 2003, Sayı : 25212). Başaran (1994:76)' a göre öğretmenler, öğrencilerine istenilen davranışları öğretmede ve öğrenilen davranışları pekiştirmede eğitimin ilk

sorumlusu olmuşlardır. Fidan ve Erden (1993:76)' e göre ise; öğretmen öğrenmeyi kılavuzlayan ve sağlayan kişidir. Öğrenme, öğrencinin kendisi tarafından elde edilen bir sonuçtur ve öğrenme yaşantıları sonucunda meydana gelir. Öğretmenin görevi çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenme yaşantıları düzenlemek ve istedik davranışların öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığını değerlendirmektir.

Okul, öğrenci, sınıf, eğitim programı, araç-gereç, çevre, eğitim yönetimi vb. öğrenme-öğretme ortamı için gerekli olan her etken öğretmene bağlıdır. Çünkü bu etkenlerin şekillendirilmesi öğretmen tarafından gerçekleştirilir. Öğretmen etkili olursa öğrenme ve öğretme için gerekli bütün etkenlerde başarıya ulaşır.

Erdem (1998:154)' e göre öğretmenin okuldaki rolleri eğitimdeki değişmelere ve gelişmelere paralel olarak geleneksel alandan çağcıl alana doğru gelişmektedir. Öğretmenin okuldaki geleneksel rollerine baktığımızda en önemli rolün bilgi yayıcılık olduğunu görmekteyiz. Okuldaki diğer rolleri disiplincilik, yargıcılık ve sırdaşıktır.

Bu geleneksel diye nitelenebilecek roller eğitimdeki değişikliklerle beraber değişmek durumundadır. Öğretmenler, bilgi taşıyıcı ve aktarıcı değil, bilgi kaynaklarına giden yolları gösterici, kolaylaştırıcı birer eğitim lideri olmalıdırlar (Başar, 1994:12). Yine bu görüşü destekleyen Erdem (1998:156) de “Öğretmenin bilgi yayıcılıktan çok *öğrenmeyi öğretmek* rolünü oynaması, bunun için de öğrenmeyi öğretmede yeterli olması gerekmektedir” demiştir.

Sönmez (1999:108-109)' e göre öğrenme-öğretme ortamında başarı ve erişiyi etkileyen sınıf içindeki davranışlarıdır. Bir öğretmenden öğrenme-öğretme ortamında pekiştireç, ipucu, dönüt, düzeltme kullanması öğrenci katılmasını sağlaması, geç ve güç öğrenenlere yardım etmesi, cezaya başvurmaması, her ünitenin sonunda biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme sonuçlarına göre her bir öğrencinin varsa eksiklerini tamamlaması, yanlışlarını düzeltmesi, alanında yeterli bilgi ve becerilerde donanık olması, hoşgörülü, sevecen, anlayışlı olması, fakat öğrenme-öğretme ilkelerinden taviz vermemesi gibi davranışlar beklenir. Öğrenme-öğretme

ortamında, öğretmenin yerini ilerde bilgisayarlar, robotlar alacaktır. Bu durumda bile, en az iki özellikten dolayı öğretmen eğitim ortamını etkileyebilir:

1 Yetişeklerin hazırlanmasında, uygulama sonuçlarına göre yeniden düzenlenip işe koşulmasında görevli olan grupta öğretmenin bulunması gerekmektedir.

2 Bilgisayar ve robotlar ipucu, dönüt, düzeltme, pekiştireç verebilir. Öğrenci katılmasını sağlayabilir, biçimlendirme yetiştirmeye dönük değerlendirme yapabilir; fakat öğrenciye karşı sevgi, saygı, içtenlik, hoşgörü, anlayış gibi insani özellikleri göstermede öğretmenin yerini tümüyle şimdilik tutamaz.

Öğretmen, “Eğitim ortamında nasıl davranmalı ve neler yapmalı ki öğrenci istedik davranışları gösterebilir ?” Sorusuna yanıt olarak etkili öğretmen özellikleri ve davranışları şöyle sıralanabilir (Sönmez, 1999:109-114).

1 Öğretmen dönüt, düzeltme, ipucu ve pekiştireci ilkelere uygun olarak kullanılmalıdır.

2 Öğrenci katılmasını sağlamalıdır.

3 Öğrencilerle sürekli göz iletişimi kurmalıdır.

4 Öğretmen soruları tüm sınıfa sormalıdır.

5 Öğretmen anadilini çok iyi bilmelidir.

6 Öğretmen ses tonunu sınıfın, konunun ve hedef davranışların özelliklerine göre ayarlamalıdır.

7 Öğretmen belli bir yere çakılıp kalmamalıdır. Sürekli olarak kürsüde, tahtada, sınıfın belli bir yerinde durmamalı; ya da düzenli olarak bir yerden bir yere gitmemelidir.

8 Öğretmen, sınav ve ödevlerin gün ve saatlerini öğrencilerle birlikte saptamalıdır.

9 Yetişmişlik düzeyi ve deneyimleri ne olursa olsun, öğretmen her derse değişik ve yeni kaynaklardan yararlanarak hazırlıklı girmelidir.

10 Öğretmen eğitim ortamında demokratik bir hava yaratmalıdır.

11 Öğretmen, işe koşulan öğretme strateji, yöntem ve tekniklerini kullanırken ilkelere uymalıdır.

12 Öğretmen, hedef davranışları kazandırarak eğitim teknolojisini ilkelere göre öğrenme-öğretme ortamında kullanmalıdır.

13 Öğretmen, konuları basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, birbirinin ön koşulu oluş özelliklerine, yakın çevre ve zamandan uzağa doğru işlemelidir.

14 Öğretmen özellikle okul öncesi ve ilköğretimde eğitsel oyunlara, hemen hemen her eğitim durumunda yer vermeli, hedef davranışları kazandırırken bunu eğitsel oyunlar yoluyla gerçekleştirmeye çalışmalıdır.

15 Öğretmen, öğrencilerine, onları sevdiğini yeri gelince belirtmelidir.

16 Öğretmen, notu bir silah olarak kullanmamalıdır.

17 Öğretmen, derse zamanında girip çıkmalıdır.

18 Öğretmen, velilerle her ay toplantı yapmalı, öğrencilerin gelişimlerini rehberlik servisindeki verilere dayanarak açıklamalı; her öğrenciye nasıl ve nerede, ne tür bir yardım yapılacağını belirtmelidir.

19 Öğretmen, öğrencilerini tanımalı; onlara adlarıyla seslenmelidir. Sınıfta, “Sevgili çocuklar, sevgili gençler, arkadaşlar” gibi duygusal yönü olan sözcüklerle seslenmelidir.

20 Öğretmen, eğitim ortamında yol gösterici, tutarlı bir orkestra şefi gibi davranmalıdır.

Öğretmen bu nitelikleri ile sınıfta iyi bir iletişim ortamı oluşturabilir. Ancak; Gordon (1993:39-41) tarafından sıralanan ve kabul edilmezliğin dili olarak nitelenen iletişim engellerinden kaçınmalıdır. Bu iletişim engelleri;

- 1** emir vermek, yönlendirmek,
- 2** uyarmak, göz dağı vermek,
- 3** ahlâk dersi vermek,
- 4** öğüt vermek, çözüm, öneri getirmek,
- 5** öğretmek, nutuk çekmek, mantıklı düşünceler önermek,
- 6** yargılamak, eleştirmek, suçlamak,
- 7** ad takmak, alay etmek,
- 8** yorumlamak, analiz etmek, tanı koymak,

- 9 övmek, aynı düşüncede olmak, değerlendirme yapmak,
- 10 güven vermek, desteklemek, avutmak, duygularını paylaşmak,
- 11 soru sormak, sınamak, sorguya çekmek, çapraz sorgulamak,
- 12 sözünden dönmek, oyalamak, şakacı davranmak, konuyu saptırmaktır.

Okul

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Aile Birliği Yönetmeliği’ nde okulun tanımı “Bakanlığa bağlı her tür ve derecedeki resmi ve özel örgün ve yaygın öğretim okul kurumu” olarak belirtilmiştir (Resmi Gazete : 31.05.2005, Sayı:25831). Alaylıoğlu ve Oğuzkan (1976:221-222)’ ın eğitim sözlüğünde ise okul “En basitten en karmaşık olanına kadar çeşitli bilgi ve beceriler ile alışkanlıkların düzenli bir şekilde öğretildiği ve kazandırıldığı yer” dir.

Tekin (2004:7) ise okulları “Önceden saptanan belli özellikleri öğrencilere kazandırmaya çalışan maksatlı öğretim kurumları” olarak belirtmiştir. Maksat, öğrenci davranışlarında istenilen değişiklikleri oluşturmak ya da öğrenciye yeni davranışlar kazandırmaktır. Öğrenciler, okulda, önceden belirlenmiş özellikleri kazandırıcı nitelikteki, seçilmiş ve kendi aralarında örgütlenmiş öğretim durumları içine sokulur ve söz konusu özellikleri kazanıp kazanmadıklarını görmek için sık sık yoklanır. Bu ise;

- a Öğrencilere kazandırılacak özellikleri,
- b Öğrencilerin bu özellikleri kazanmalarına hizmet edecek öğretim durumlarını,
- c Özelliklerin kazanılıp kazanılmadığını anlama olanağı verecek ölçme durumlarıyla, değerlendirme ilkelerini içeren bir öğretim programını gerektirir. Bu itibarla okulları, belli öğretim programlarının uygulandığı ya da uygulamaya konulduğu yerler olarak görülür.

Fidan ve Erden (1998:57)’ e göre okulun tanımı “Toplumdaki bireylerin eğitilmesi işlevini üstlenen kurumların ortak adıdır” şeklinde sunulmuştur. Okullarda bir grup öğrenciye toplumun ve bireyin ihtiyaçlarına göre önceden hazırlanan programlar

doğrultusunda öğretim faaliyetleri sunularak, öğrencilerde istendik davranış değişikliği meydana getirilmeye çalışılır. Okul kontrollü bir ortam olduğu için öğrenciye kazandırılacak bilgi, beceriler ve tutumlar önceden belirlenmiştir.

Okulda eğitim planlıdır. Okulun açılışından kapanışına kadar yönetici, öğretmen ve öğrencilerin yapacakları işler ve çalışmalar saatlere göre düzenlenmiştir. Herkesin hangi saatte nerede olacağı ve ne yapacağı bellidir. Eğitim süreci öğretmen tarafından hazırlanır, uygulanır, sürekli işlenir ve belli aşamalarda değerlendirilir. Okulda formal süreçler baskındır. Bunun yanında öğrenciler kendi aralarında oynarken, çalışırken, derste öğretmen ve arkadaşlarını dinlerken örnek alma yoluyla yeni davranışlar elde edinirler. Bu yolla informal süreçler de etkili olur. Bunun farkında olan yönetici ve öğretmenler kendilerini eğitim çevresinin bir parçası olarak düşünür ve örnek davranışlar sergilemeye çalışırlar (Fidan, 1996:7).

Her okul yakın çevresinin toplumsal yapı bakımından belirlenmiş küçük bir örnektir. Ancak son yıllarda ülkemizde özel öğretim kurumlarının artmasından dolayı bu örneklem bozulmaya başlamıştır. Ekonomik yönden belirli bir düzeyin üstünde olan ailelerin çocuklarını özel okullarda okutmaya başlamaları nedeniyle devlet okulları daha alt gelir düzeyindeki ailelerin çocuklarının eğitim gördükleri yerler durumuna dönüşmeye başlamıştır (Başar, 1994:205).

“Okul eğitiminin, eğitim programı, öğrenci, öğretmen, yönetici, bina ve araç-gereçler, çevre olmak üzere altı temel ögesi vardır” (Fidan ve Erden, 1998:57). Birbirlerine bağlı olan bu öğelerin her biri okul eğitiminin niteliğini etkiler. Bu öğelerde meydana gelen aksaklık okulun amaçlarına ulaşmasına olumsuz etkide bulunur.

Sınıf Yönetimi

Özsoy (2002:99)’ a göre sınıf yönetimi, öğrenme için uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesidir. Öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin ortadan kaldırılması, öğretim zamanının uygun kullanılması, öğrencilerin etkinliklere katılımının sağlanması, sınıftaki kaynakların, öğrencilerin ve zamanın yönetilmesidir.

Aydın (1998:17) sınıf yönetimini “Etkili bir eğitim ve iletişim örüntüsü gerçekleştirmek amacına dönük etkinlikleri tanımlar” diye sunmuştur.

Sınıf ortamında varolan her türlü mevcut kaynakları kullanarak, öğrencileri hedefe ulaştırmak için onlarla iş birliği yaparak zamanı ve kaynak imkanlarını da gözeterek, etkili ve verimli biçimde sınıfı yönetmek öğretmenlerin sorumluluğundadır. Öğrenme-öğretme sürecinin başarısı öğretmenin, öğrencilerin sınıf içindeki tüm etkinliklere katılımını sağlayıp, sağlayamamasıdır.

Öğrencilerin katılımının sağlandığı bir sınıf ortamı başarıya rahatlıkla ulaşır. Sınıf ortamının başarıya ulaşması sadece öğrenci katılmanlığı ile sağlanamaz. Sınıf ortamında başarıyı etkileyen bir başka boyut, öğretmeni etkili öğretim becerilerine sahip olup olmadığıdır. Etkili öğretim becerilerine sahip bir öğretmenin öğrenmeyi gerçekleştirmesi daha kolay olacaktır. Ryan ve Cooper (1980) tarafından önerilen etkili öğretim becerileri şunlardır (akt: Açıkgöz, 1998:97):

- 1 Her biri farklı bir tür düşünme süreci geliştiren farklı tip sorular sorma yeteneğı.
- 2 Belli tip öğrenci davranışlarını pekiştirme yeteneğı.
- 3 Öğretim ortamını, öğrenci katılımını sağlayacak biçimde çeşitlendirme yeteneğı.
- 4 Öğrencilerin, neye dikkat ettiğini tanıma ve bunu dersi yönlendirmede kullanma yeteneğı.
- 5 Teknolojiden yararlanma yeteneğı.
- 6 Öğretim malzemesinin uygunluğunu değerlendirme yeteneğı.
- 7 Bir dersin ya da ünitenin hedeflerinin öğrenci davranışlarıyla tanımlanması.
- 8 Öğrenme ile öğrenci yaşantısını ilişkili kılma yeteneğı.

Bu sıralanan öğretim becerilerine sahip bir öğretmenin, öğrenme-öğretim ortamının en önemli değişkeni olduğunun bilincinde olarak sınıfta sergileyeceğı davranışları iyi seçmesi gerekir.

Disiplin

Toplumsal yaşamın temel olgularından birisi olan disiplin, insan topluluklarının düzen içinde yaşamasını sağlayabilmek için konulmuş kuralları, hükümleri ve bunlara uyulması için alınan önlemleri ifade eder (Şimşek, 2004:1).

Humphreys (2002:17) disiplini “Başkaları tarafından işbirliğine kapalı, saldırgan ya da diğer engelleyici tepkilere maruz bırakılmış insanların haklarını korumaya yöneliktir” diye tanımlamıştır. Disiplin eğitim açısından farklı çeşitlerde de tanımlanmıştır. Yayla (1995:28)’ ya göre eğitsel açıdan disiplin “Kişinin kendi kendisini yönlendirerek, olumsuz davranışlarını önlemesine; toplumun kuralları ile hukuki, ahlaki ve kültürel değerlerine uyum sağlamasına yardım eden eğitsel bir süreçtir”. Karch ve Estabrooke (1963:89)’ da disiplini “Öğrencilerin hareketlerinin ve davranışlarının geliştirilmesi için sistematik bir eğitim sürecidir” (akt: Şimşek, 2004:1) diye sunmuştur.

Salk (1995:78) ise; çocuğun tavır ve hareketlerini düzenleyen çeşitli kurallar ve beklentilerin disiplini meydana getirdiğini öne sürerek, disiplin sayesinde çocuğun ilgisini yalnızca kendi benliğinde toplamadığını, diğer kimselerin duygu ve düşüncelerini de dikkate aldığını belirtmiştir. Ayrıca, disiplinin sosyal ve kültürel yapıları oluşturduğu ve gerekli tutarlılık ve bütünlüğü sağladığı, disiplinin olmadığı yerde anlaşma, uzlaşma yerine karmaşanın egemen olduğunu açıklamıştır.

Disiplinin genel amacı; öğrencilere okulda uyulması gereken davranış ilke ve kurallarını öğretmek, öğrencilerin bu ilke ve kurallara uygun davranıp davranmadığını izlemek, iyi davranış sergileyenleri ödüllendirmek, kötü davranışları uyararak ve iyi davranış geliştirmelerini sağlayacak metotları uygulamaktır (Özsoy, 2003:109).

Eski disiplin anlayışı ile yeni disiplin anlayışının önemli özellikleri belirtilirse;

1 Eski Disiplin Anlayışının Özellikleri (Otoriter Disiplin Anlayışı)

- Öğrencilerin ilgi ve istekleri baskı altına alınmaktadır.

- Öğrenciler korkutularak kontrol edilmektedir.
- Öğretmen tarafından hazırlanmış katı kural ve nizamlara önem verilmektedir.
- Sesliğe, düzene ve pasifliğe önem verilmektedir.
- Olumsuz davranışların cezalandırılmasına önem verilmektedir.
- Öğrencilerin öğretmen tarafından diktatörce ve subjektif olarak kontrolüne önem verilmektedir.

2 Yeni Disiplin Anlayışının Özellikleri (Demokratik Disiplin Anlayışı)

- Öğrencilerin ilgi ve isteklerine yön verilmektedir.
- Öğrencilerin problem ve arzularına rehberlik edilmektedir.
- Öğrencinin anlayıp benimsediği davranış normlarına önem verilmektedir.
- Olumlu davranışların teşvik edilmesine önem verilmektedir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999:265).

Öğretmenlerin en çok yakındıkları disiplin sorunları da şunlardır:

- Sırası gelmeden konuşmak veya sürekli konuşmak.
- Gürültü yapmak.
- Öğretmeni dikkatle izlememek.
- Diğer öğrencileri engellemek ve dikkatlerini dağıtmak.
- Haklı bir nedeni olmadan yerinden kalkmak.
- İstenilen öğretim etkinliğine katılmamak.
- Derslere geç gelmek gibi sorunlar en başta gelen disiplin sorunlarıdır (Yavuzer, 2000:128).

Öğretmenler, Şişman (1999:189)' a göre disiplin sorunları karşısında olumlu ve olumsuz davranış gösterirler. Bu davranışlar şunlardır:

1 Disiplin Sağlamada Olumlu Öğretmen Davranışları

- Sakin, yumuşak, dostça bir ses tonuyla konuşma.
- Öğrencilerin kişiliğini hedef almaz, davranışı ve durumu yargılama.

- Övgüde ve yergide aşırılıktan uzak olma.
- Öğrencilere ödül ya da ceza verirken kendisini onların yerine koyma.
- Dikkati dağıtan, başkalarını kötü yönde etkileyen, ısrarla sürdürülmek istenilen olumsuz davranışlara anında müdahale etme.
- Küçük hataları görmezden gelebilme.

2 Disiplin Sağlamada Olumsuz Öğretmen Davranışları

- Sürekli azarlama, eleştirme, tehdit etme.
- İstenilen davranışı kazandırabilmek için daha çok ceza yöntemini kullanma.
- Birkaç kişinin gösterdiği istenmeyen davranıştan dolayı tüm sınıfı cezalandırma.
- Cezalandırmada ölçüyü kaçırarak aşırı cezalar verme.
- Öğrencileri utandırma, aşağılama, küçük düşürme, rezil etme.
- Öğrencilerin kişiliğine hakaret edici sözler (geri zekalı, aptal, kalın kafalı, tembel) söyleme.

Öğretmenlere disiplin sağlama konusunda aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- 1 Ara sıra ufak tefek disiplin olayları şakaya dönüştürülebilir.
- 2 Sınıfta komik olaylara gülmeye öğretmen de katılabilir. Bunun sonucunda disiplinin kaybolacağından korkulmamalıdır. Öğrenci, öğretmenin de kendileriyle birlikte olduğunu bilmek istemektedir.
- 3 Bir öğrenciyi uyarmak gerekiyorsa, bu herkesin önünde yapılmamalıdır.
- 4 Öğretmen sınıfta disiplini sağlamak için tatlı-sert olabilir.
- 5 Suçlunun bulunamadığı bir problemle karşılaşan öğretmen, tüm sınıfı cezalandırmamalıdır.
- 6 Disiplin problemi öğretmeni aşmadıkça başkalarına (aile, müdür, vb.) duyurmamalıdır. Problemi ilk önce öğrencilerle çözmeye çalışmalıdır.
- 7 Sınıfta disiplini bozan davranış karşısında verilecek tepki için öğretmen bir süre düşünülmelidir. Örneğin, böyle bir durum karşısında, öğretmenin içinden altmışa kadar sayması daha mantıklı düşünmesini sağlayabilir (Küçükahmet, 1997:147).

Motivasyon

Bir organizma olarak her gün çeşitli davranışlarda bulunuruz. Hiçbir davranış gelişigüzel ve kendiliğinden ortaya çıkmaz. Organizmayı davranışa sevk eden bir sebep ya da sebepler vardır. Organizmayı bu davranışlara sevk eden motiflerdir (Arı, Üre ve Yılmaz, 1999:169).

Öğrencilerin gösterdikleri sorumluluk alma, paylaşma, iş bölümü yapma, etkinliklere katılma, başarılı olma, öğrenmeden zevk duyma gibi davranışlarının büyük bölümü iyi bir motivasyonun sonucudur. Öğretmenin derse ve öğrenciye karşı olan tutum ve davranışları öğrencinin o derse olan motivasyonunu büyük ölçüde etkiler. Sınıf içinde öğrencilerin öğrenmeye karşı güdülenmeleri onların ilgi, merak ve isteklerinin artmasını sağlar.

Güdü, davranışa enerji ve yön veren güçtür; bu güç organizmayı etkileyerek bir amaç için harekete geçmeye sevk eder. Güdü, istekleri, arzuları, ihtiyaçları, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır. Açlık, susuzluk, cinsellik gibi fizyolojik kökenli güdülere dürtü denilmektedir. Bilme ve başarma isteği gibi insani dürtülere ise ihtiyaç denir (Selçuk, 2001:211).

Bir başka tanıma göre güdülenme, bir iş yapmak için harekete geçmek demektir. İçsel ve dışsal olmak üzere iki tür güdülenmeden söz etmek olanaklıdır. Bireyin içsel güdülenmesi performansını ve öğrenmenin niteliğini artırır. İçsel güdülenmede dışarıdan ödüle gerek yoktur, ödül etkinliğin kendisidir ve birey görevi yaparken ya da bitirdiğinde doyuma ulaşır. İçsel güdüler araştırma ve merak duygusu içerirken, dışsal güdüler statü ve sosyal kabul görmeyi içerirler. Sınıflardaki temel sorunlardan biri, sosyal kabul görmeyi sağlayacak amaçları ulaştıran içsel güdülenmeye yeterince rehberlik edilmediğidir (Sardoğan, 2003:95). Öğrencinin okulu benimsemesinde, zorluklara karşı direnmesinde ve başarılı bir kişiliğe sahip olmasında güdünün önemli bir yeri vardır.

Güdü, organizmayı belirli tepkilerde bulunmaya ve sonuç olarak bir şeyler öğrenmeye zorlamaktadır. Buna bağlı olarak, güdülenme öğrenme için gerekli ön şartlardan biri olmaktadır. Yeterince güdülenmiş bir öğrenci, öğrenmeye hazır hale gelmiş demektir, kişiyi öğrenmeye sevk edecek önemli bir neden olmadıkça öğrenmeye karşı ilgi gelişmez. İnsanlar genellikle merak duydukları ve ilgi çekici buldukları konuları daha çabuk öğrenirler. Fakat okuldaki bütün konuların öğrencinin ilgisini çekmesi beklenemez (Selçuk, 2001:211).

Öğrencilerin güdülerini harekete geçirmek için sınıf içinde hazırlanan durumlar, her öğrenciye farklı etki eder. Çevredeki uyarıcılar, öğrencilerin kişisel olarak karşılaştırdıkları güdülenmelerine etkileri yönünden anlam taşır. Öğretmenin “Bu konu çok önemlidir! Hayatta çok işinize yarayabilir.” sözü, öğrencilerin büyük bir kısmını hiç etkilemeyebilir. “Sınavda bu konu ile ilgili soru çıkabilir.” demesi ise öğrencilerin dikkatlerini derse vermelerini daha kolayca sağlayabilir (Fidan, 1996:146).

Öğrencinin motivasyonunu olumlu yönde etkileyebilecek konuları şu şekilde sıralayabiliriz (Özsoy, 2002:167):

- Sosyal kabul, sevgi, ait olma, bağlanma, başarma gibi gereksinimlerin her birey için farklılık gösterebileceğini bilen ve bireysel motivasyonu gerçekleştirebilen bir öğretmen daha olumlu sonuçlar elde edebilir.
- Öğretilmek istenen konuların öğrencilerin gereksinimlerine uygun ve anlamlı olması öğrencilerin motivasyonunu olumlu etkileyebilir.
- Öğrencilerin öğrenirken haz alması, kaygı, heyecan ve başarısızlık endişesi gibi duyguların ortadan kaldırılabilmesi motivasyonu olumlu yönde etkileyebilir.
- Her öğrencinin kapasitesi ölçüsünde başarılı olabileceğinin bilinmesi ve ona göre hareket edilmesi; öğrencilerin derse eşit ölçüde katılımının sağlanarak, sınıfta demokratik ve kolektif bir öğretim stili yapılandırılması, motivasyonu olumlu yönde etkileyecektir.
- Öğrencinin psikolojik ya da fizyolojik sorunlarına kayıtsız kalmayan, onları yakından takip eden ve ona göre eğitim stili geliştiren bir öğretmen öğrencilerin motivasyonunu olumlu yönde etkileyebilir.

İstenmeyen Davranış

İstenmeyen davranışların sağlıklı bir şekilde tanımlanması bu tür davranışların değiştirilmesi açısından belirleyici bir öneme sahiptir (Aydın, 2000:149). Sınıfta istenmeyen davranış, öğrencilerin, öğretmenlerin ortak haklarını istismar eden, ihmal eden, eğitimsel amaç, plan ve etkinlikleri olumsuz etkileyen, engelleyen davranışlardır (Küçükahmet, 2003:17). Hemen hemen her sınıfta önemli yada önemsiz pek çok istenmeyen öğrenci davranışı gözlemek mümkündür. İstenmeyen davranışlar, davranışı yapana, karşısındaki kişiye, kültürün özelliklerine göre değişebilir. Ancak okulda eğitsel çabaları engelleyen her türlü davranış, istenmeyen davranış olarak kabul edilir (Başar, 1999:117).

İstenmeyen davranış, sınıfa, derse, zamana ve duruma göre değişebilmektedir. O halde herkesin üzerinde anlaştığı istenmeyen davranış listelemek ve tanımlamak oldukça zordur. Ancak öğrencilerin sınıf içerisindeki davranışlarını istenmeyen davranış olarak adlandırmak için dört temel ölçütümüz vardır (Kaya, 2002:175).

- 1** Davranışın, öğrencinin kendisinin ya da sınıftaki arkadaşlarının öğrenmesini engellemesi.
- 2** Davranışın, öğrencinin kendisinin ya da arkadaşlarının güvenliğini tehlikeye sokması.
- 3** Davranışın, okulun araç ve gereçlerine ya da arkadaşlarının eşyalarına zarar vermesi.
- 4** Davranışın, öğrencinin diğer öğrencilerle sosyalleşmesini engellemesi.

Okullarda gözlenen istenmeyen davranışlardan bir kısmı öğrencinin kendisine zarar verirken; bazıları öğretim ortamını da olumsuz yönde etkileyerek, sınıftaki diğer öğrencilere de zarar verebilir. Sınıfta sıklıkla gözlenen istenmeyen öğrenci davranışları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- 1** Derse gelmeme veya ders başladıktan sonra sınıfa girme.
- 2** Sınıf içinde zamansız ve söz hakkı istemeden konuşma.

- 3 Ders esnasında arkadaşlarına zarar verme.
- 4 Ders dışı etkinliklerle uğraşma.

Yukarıda saydığımız istenmeyen davranışları hemen hemen bütün öğrenciler gösterebilir. Öğretmen bu davranışları sergileyen öğrencilerle iletişim kurarak davranışların sıklıkla gerçekleşmesini önleyebilir.

Kaya (2002:177) istenmeyen davranışların sınıf içi ve sınıf dışı nedenlerini şöyle sıralamıştır:

İstenmeyen Davranışların Sınıf İçi Nedenleri:

- 1 Sınıfın fiziksel düzenlenmesi
- 2 Sınıfın yapısı
- 3 Öğretmenin özelliği
- 4 Öğrencilerin özellikleri
- 5 Öğrencilerin birbirleriyle ilişkileri
- 6 Eğitim programları

İstenmeyen Davranışların Sınıf Dışı Nedenleri:

- 1 Öğrencinin aile ortamı
- 2 Öğrencinin yaşantı çevresi
- 3 Öğrencinin yetiştiği kültürel ortam
- 4 Okul yönetiminin demokratik bir okul ortamını oluşturamaması
- 5 Okul yerleşim düzeni
- 6 Etkili bir veli, okul ve öğretmen ilişkisinin sağlanamaması
- 7 Öğretim için gerekli kaynak ve araçların yokluğu
- 8 Etkili bir rehberlik hizmetinin sunulamaması

Sınıfta oluşan istenmeyen davranışları önlemek için öğretmenin uygulayabileceği stratejiler vardır. Bunlar: 1 Görmezden Gelme, 2 Uyarma, 3 Doğru Davranışı Gösterme, 4 Umursamama, 5 Fiziksel Müdahale, 6 Derste Değişiklik

Yapmak, 7 Sorumluluk Vermek, 8 Öğrenciyle Konuşmak, 9 Okul Yönetimi, Rehberlik Servisi ve Aile İle İletişim Kurmak, 10 Ceza.

1 Görmezden Gelme: Görmezden gelmek, hatalı davranışın farkında olduğunu karşı tarafa esnek bir iletişim diliyle yansıtabilme ustalığının anlatımıdır. Bu nedenle öğretmen yüz ifadesini, beden dilini kullanarak davranışı fark ettiğini göstermelidir (Aydın, 2000:158-159).

2 Uyarma: Uyarma yöntemi kademe kademe gerçekleştirilmelidir. Uyarma yönteminden biri vücut dilinin uzaktan kullanılmasıdır. Bunun da ilk basamağı istenmeyen davranışı yapanla göz teması kurmaktır (Başar 1999:166).

- *Göz Teması:* Öğretmen istenmeyen davranışı sergileyen öğrenci ile göz teması sağlayarak öğrencinin yaptığı davranışın farkında olduğunu ve bu davranışını onaylamadığını göstermesidir. Öğrencinin yaptığı istenmeyen davranışı yalnızca öğretmen fark etmiş olabilir ve sınıfın olayın farkına varmasını engellemek için yalnızca göz teması kullanır (Kaya, 2002:183).

- *Sözlü Uyarı:* Öğretmen istenmeyen davranışla karşılaştığında bu davranışı yapan öğrenci ile birebir iletişimden çok, duruma genel olarak müdahale edebilir. Örneğin: “Sağ köşe, sol köşe, arka taraf neler oluyor?” gibi sınıfın tümüne istenmeyen davranışı onaylamadığı söylenebilir (Kaya, 2002:184). Sözel uyarılar farklı anlam ve duygu taşıyan bir sesle yapılmalı, yumuşak olmalıdır. Kabul edilmeyenin öğrenci değil, davranışı olduğu belirtilmelidir (Başar, 1999:168).

- *Soru Sorma:* Öğretmen istenmeyen davranışı gösteren öğrenciye soru sorabilir. Bu sorular dersle ilgili olabileceği gibi o andaki öğrencinin sorunuyla da ilgili olabilir. Örneğin: “Niçin dersi dinlemiyorsun, neden arkadaşlarınla sürekli konuşuyorsun...? vb.” gibi sorular duruma göre çoğaltılarak öğrenciye sorulabilir (Kaya, 2002:184).

3 Doğru Davranışı Gösterme: Öğretmen sözlü uyarı yapmadan önce istenmeyen davranışı yapan öğrencinin yanına yaklaşır ve öğrencinin derse dönmesini sağlar. Örneğin: Öğretmen, masayı karalayan bir öğrencinin yanına gelip elindeki kalemi alıp masanın üzerine koyar (Kaya, 2002:185).

4 Umursamama: Ara sıra öğrenciler yalnızca öğretmenin dikkatini çekmek için istenmeyen davranışı gösterir. Öğretmenin istenmeyen davranışı gösteren

öğrencilerle ilgilenmemesi ve istendik davranışı gösterenlerle ilgilenmesi öğrencilerin istenmeyen davranışları bırakmasını sağlayabilir (Kaya, 2002:185).

5 Fiziksel Müdahale: Öğretmenin istenmeyen davranışta bulunan öğrencinin yerini ve ortamını değiştirmesidir. Örneğin: Öğretmen ders anlatırken arka sıradaki iki öğrenci kendi aralarında sürekli olarak konuşuyor. Öğretmen bunların ayrı yerlere oturmalarını isteyebilir ya da birini öne çıkarabilir (Kaya, 2002:185).

6 Derste Değişiklik Yapma: İstenmeyen davranış derse ilginin azaldığını ve dersten kopulduğunu gösterir. Dersin düzeni, akış hızı ve yönetsel başarı ile ilgili kararsızlık ve gecikme ders dışı davranışları artırır. Böyle durumlarda ortam, yöntem ve öğretmen davranışlarını birkaçında değişiklik yapmak gerekir. Bu durumda istenmeyen davranışın nedenini ortadan kaldırmak, o öğrencileri sınıf etkinliğine katıcı düzenlemelere başvurmak gerekir (Başar, 1999:169).

7 Sorumluluk Verme: Yapılacak bir iş olmadığını düşünen veya işi ona ilginç gelmeyen öğrencinin istenmeyen davranışa yönelmesi doğaldır. Bu durumda ona bir iş vermek, işini ilginç olanla değiştirmek yararlı olur. Bunun için öğrenci iyi tanınmalıdır. Özet çıkarma, rapor yazma, kayıt tutma, dersteki sunu sırasını yazıp sırası gelene duyurma, araç getirip götürme gibi sınıf içi yapılabilecek etkinliklerde daha geniş seçeneklerle öğrencinin işe yöneltilerek istenmeyen davranış değiştirilmede kullanılabilir (Başar, 1999:169-170).

8 Öğrenci İle Konuşma: Konuşma ders içinde-dışında, kişiyle-grupla yapılabilir. Konu diğer öğrencilerin de konuşup davranışlarını değiştirmelerine yardımcı olacaksa kişisel olmadan ders içerisinde konuşulur. Olayı kişiselleştirmeden, birey söz konusu edilmeden yalnızca istenmeyen davranış ele alınmalıdır. Bu yöntem henüz davranış göstermeyen ama eğilimi olanlar üzerinde de etkili olur. Bunun için baskı ve azarlama değil, davranışın birkaç adım sonrası gösterilerek bilincine seslenme metodu kullanılmalıdır. Sınıfta grupla konuşmanın kişiselleşmemesi önemlidir. Bireyin yaptığı istenmeyen davranışla ilgili konuşmak dersi aksatacaksa, sınıf dışında konuşulmalıdır. Öğrenci içinde uygun olacağı bir zamanda, diğer öğrencilerin farkına varmamasına dikkat edilerek öğrenci görüşmeye çağrılır (Başar, 1999:171).

9 Okul Yönetimi, Rehberlik Servisi ve Aile İle İletişim Kurmak: Bazı davranış sorunları öğretmenin okul yönetimi ve rehberlik servisi ile işbirliği içerisinde çalışmasını gerektirir. Öğretmen, rehberlik servisi uzmanlarıyla sorunu tartışarak,

özüm sürecinde izlenmesi gereken yaklaşımı belirlemelidir. Davranış sorunları gözlemlenen öğrencilerin rehberlik servisi tarafından izlenmesi sırasında öğretmen uzmanlarla görüş alış-verişinde bulunmalıdır. Buna göre öğretmen sorunun her aşamasında olduğu gibi rehberlik servisi ile kurulan ilişkiden doğan sonuçları da aile ile paylaşmalıdır (Aydın, 2000:163).

10 Ceza: Ceza öğretmenin öğrencinin istenmeyen davranışına karşılık öğrencinin hoşla giden şeylerden alıkoyması ya da öğrencinin hoşuna gitmeyen işleri yaptırmasıdır. Örneğin: İstenmeyen davranışta bulunan öğrenciyi teneffüse çıkarmama ya da ödevini yapmayan öğrenciyi daha fazla ödev verilmesi hoşla gitmeyen işlerdendir (Kaya, 2002:186). Ceza, istenmeyen davranışla karşı en son başvurulabilir olmalı, diğer seçenekler işe yaramadığında düşünölmelidir. Öğretmen cezadan çok önleyici yöntemlere başvurmalı ama ceza vermemek uğruna dersin engellemesine izin vermemelidir. Ceza, davranışla orantılı olarak davranışın yinelenmesini engelleyecek şekilde uygulanmalı, bunun için de öğrenci neyi nasıl yaptığı için ceza aldığını bilmelidir (Başar, 1999:175).

Bedensel Ceza

Öğrenciler günlerin belirli bir bölömlerini okulda geçirirler. Okulda bilgi kazanır, oyun oynar, arkadaşlar edinir, spor yapar vb. etkinliklere katılarak toplumsallaşma yolunda hızla ilerler. Okulda eğitici ve öğretici etkinliklerin dışında istenmeyen durumlarla da karşılaşılır. Bunlardan en çok bilineni bedensel ceza uygulamalarıdır. Okul gibi bir eğitim yuvasında bedensel ceza gibi bir uygulamanın yeri olmamalıdır. Çünkü uygulanan bedensel cezanın çok olumsuz sonuçlarından başka hiçbir yararı da yoktur. Okulda kendisine uygulanan şiddet sonucunda öğrenci, toplum önünde küçük düşmüş olacak, kişilik ve ruhsal açıdan da bu durum öğrenciyi olumsuz etkileyecektir.

Geçmişten günümüze kadar dayağa her zaman hoşgörü ile bakılmıştır. Osmanlı ilkokulları olan Sübyan mekteplerinde disiplinin, belirli esaslara bağlı olmaksızın, her mektebin öğretmenin kişisel uygulamalarına bırakılmış bir konu olduğu genel bir kabuldür. Esasen bu yetki, toplum tarafından öğretmenlere verilmekte, bir anlamda

öğrenciler öğretmenin insafına terk edilmekteydi. Öğretimin temel ilkelerinden biri, öğretmene kesinlikle itaat idi.çünkü ana babalar çocuklarını okula başlatırken önce öğretmenin elini öptürür ve daha sonra “Eti senin, kemiği benim.” diyerek öğretmene duydukları güveni belirtirlerdi (Şimşek, 2004:3). Osmanlı eğitim sisteminin en çok ceza verme aracı olan falaka, Cumhuriyetin kurulması ile birlikte yasaklanmış ve okullarımızda kullanılmasına son verilmiştir. Ancak, falakanın kaldırılması cezayı yok edememiş ve falakanın yerini yeni yöntemler almıştır. Demokratikleşme çabaları bile, okullarımızda dayak uygulamalarına son verememiştir. Çünkü, dayak geleneksel kültürümüzün bir parçası görünümündedir. Kültürümüzde bir disiplin ve terbiye aracı olarak kullanılmaktadır. “Öğretmenin vurduğu yerde gül biter.” , “Dayak cennetten çıkmadır.” vb. gibi atasözleri de dayanın meşruluğunu dile getirmektedir. Bu açıdan bakıldığında geniş halk kitlelerinin yüzyıllar boyu geçirdikleri deneyimlerden ve bu deneyimlere dayalı düşüncelerden doğan bu sözler, o ulusun ortak düşünce ve tutumunu belirtmektedir (Gözütok, 1993:26).

Öğretmenin yaptığı bütün davranışlar öğrenciler tarafından dikkatlice izlenir ve benimsenir. Öğretmenin öğrencisini sert bir şekilde cezalandırması diğer öğrenciler tarafından model kabul edilerek, iletişim ve etkileşimlerinde öğretmenin gösterdiği davranış biçimi izlenebilir. Bunun için öğretmenler fiziksel cezayı kullanmaktan kesinlikle kaçınmalıdırlar. Öğrenciyi dayak ile cezalandırmak eğitim sisteminde suçtur, ancak gerçekte kullanıldığı görülmektedir. Öğretmenin yasal ve insani açıdan dayayı kullanmaması gerekir (Korkmaz, 2003:188). İstenmeyen davranışı sonucunda öğrenciye verilen ceza, öğrencinin bu davranışına karşılık hoşuna giden etkinliklerden alıkonulması veya hoşuna gitmediği işlerin yaptırılması şeklinde verilmelidir. Dayak hiçbir zaman ceza şekli değildir. Öğretmenlerin çoğu görevlerine ilk başladıklarında cezaya tümüyle karşıdır. Ancak zamanla ceza veren öğretmenler tarafına geçmektedirler. Hatta öğretmenlerin çoğunluğu cezaya karşı olmalarına rağmen sınıfta uyguladıklarını ifade etmektedirler (Kaya, 2002:186).

Aksoy (2000:7) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler, sınıflarında cezaya başvurma imkanlarının artırılmasını istemişler. Bunun sonucunda sınıflarındaki istenmeyen davranış oranının % 9’ dan % 31’ e çıktığı görülmüştür. Fidan (1996:56)’ a

göre cezayı uygulayan, yaptığı işin iyi sonuçlar verdiğini görmeye başlayınca, ceza yoluyla disiplin sağlamayı tek önlem olarak düşünür ve uygulayabilir. Böyle bir öğretmen yavaş yavaş sertleşmeye ve korkulan öğretmen olmaya yönelir. Dolayısıyla, öğrenciler dersten, öğretmenden korkmaya ve öğretmeni model almaya yönelirler. Onlarda kavgacı, sert, haşin mizaçlı olabilirler.

Gözütok (1993)' un yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin, öğrencileri döverken çoğunlukla cetvel, sopa, kitap, defter, odun gibi araçları kullandıkları gibi bazen bu araçları kullanma gereği duymamaktadırlar. Bu durumda tokat, tekme, yumruk, saç ve kulak çekme, öğrencinin başını sıraya vurma, kalem, silgi ve tebeşir fırlatma şeklinde de öğrenciye bedensel ceza uyguladıkları ortaya çıkmıştır.

Bunlardan farklı olarak Mauzer (1974) ve Pakistan Çocuk Hakları Komitesi (NCCR, 2001) çocuğu bir yere kilitleme ya da bağlama, Greydanus, Pratt ve Hoffman (2002) ise boğma, acı veren bedensel duruş şekillerini uygulama, aşırı vücut egzersizleri yaptırma, elektrik şoku uygulama gibi ceza tekniklerinin uygulandığını işaret etmişlerdir (akt: Mahiroğlu ve Buluç, 2002:3).

Her ne kadar fiziksel cezalar Türkiye' de olduğu gibi dünyanın pek çok ülkesinde de yasak olmasına rağmen, bugün gelişmiş olarak kabul edilen pek çok ülkede de halen fiziksel cezaların uygulandığı rapor edilmektedir. Örneğin Amerikan Pediatri Akademisi (AAP, 2000)' nin verilerine göre Amerika' da okullarda yılda 1-2 milyon kez öğrenciler üzerine fiziksel cezalar uygulanmaktadır (Mahiroğlu ve Buluç, 2002:3).

Gözütok (1993)' un “Okulda Dayak” adlı araştırmasının sonuçlarına göre öğretmenler çok farklı nedenlerle öğrencilerini dövmektedirler. Bu nedenlerden bazıları; gürültü yapma, öğretmeni dinlememe gibi sınıfa hakim olamama durumundan kaynaklanırken, bazıları ödev yapmama, öğretmenin sorusuna cevap vermeme gibi öğretim yöntem bilgisi yetersizliklerinden kaynaklanmaktadır. Diğer dayak nedenleri ise; tırnak kesmeme, derse geç kalma, öğretmeni ile laubali konuşma, ceketin önünü

iliklememe gibi öğrenci davranışlarının beğenilmemesidir. Bunun yanında öğretmenin o gün çok sinirli olması da diğer bir dayak nedeni olarak gösterilmiştir.

Mahiroğlu ve Buluç (2002)' un “Ortaöğretim Kurumlarında Fiziksel Ceza Uygulamaları” adlı araştırmasının bulgularında öğretmenlerin öğrencilere uyguladıkları fiziksel cezaların nedenleri ise sırasıyla şöyledir: sınıf kurallarına uymama, okulda ve sınıfta kavga etme, arkadaşlarını rahatsız etme, merasimlere katılmama, ödevlerini yapmama, derse geç gelme, yöneticilere karşı gelme, okula gelmeme, öğretmene karşı gelme, okul eşyalarına zarar verme, okuldan izinsiz ayrılama. Bu nedenlerin sonucunda uygulanan fiziksel cezaların sonuçları ise sırasıyla şöyledir: yaralanma, kulak zarının patlaması, hastanelik olma, ruhsal problemler, görme kaybı, kemik kırılması.

Mahiroğlu ve Buluç (2002)' un araştırma sonuçlarının bulgularına göre; Türk eğitim sisteminin tüm kademelerinde fiziksel cezalar çok uzun yıllar öncesinden yasal olarak kaldırılmış olmasına rağmen halen araştırma kapsamına dahil edilen ortaöğretim kurumlarında bu cezaların yaygın bir biçimde uygulandığı görülmüştür. Fiziksel cezaların uygulanma nedenlerine bakıldığında ise genelde fiziksel cezaların etkili sınıf yönetimi ya da öğretim yöntemi eksikliğinden kaynaklandığı görülmüş, bunun yanında fiziksel cezanın adil bir ceza olmadığı istenmeyen davranışları düzeltmediği ve yeni problemlerin ortaya çıkmasına, öğrencilerde okula ve derse karşı olumsuz tutumların gelişmesine, öğrencilerin psikolojik ve fiziksel olarak zarar görmesine neden olduğu görülmüştür. Ayrıca fiziksel cezalar konusunda öğretmenler hakkında da yasal şikayetlerde (mahkeme, idareye şikayet vb.) bulunduğu için bazen öğretmenlerde istenmeyen durumlarla karşı karşıya gelmektedir.

Bedensel ceza uygulamalarının çocukta ortaya çıkarttığı olası olumsuz sonuçları sıralarsak:

- 1 Zihinsel faaliyetlere yoğunlaşma yeteneği azalmaktadır.
- 2 Okuldaki başarı oranı düşmekte ve bir sığınma yolu olarak zararlı alışkanlıklara yönelme hızlanmaktadır.
- 3 Evden kaçma, okula devam etmeme ve okulu terk etme artmaktadır.

4 Dürüstlükten sapma sıklıkla görülmektedir. Ceza ya da ceza tehdidi cezadan kaçmak üzere yalan söyleme ve suça yönelme kolaylaşmaktadır.

5 Düşük düzeyde benlik tasarımı ve öz saygı oluşumu, cesaretsizlik, korkaklık, silik kişilik oluşumu ve sapmalara yatkınlık artmaktadır.

6 Öfke, nefret, kin duyguları oluşmaktadır. Buna bağlı olarak saldırganlık eğilimi güçlenmektedir.

7 Erken yaşta bedensel uyarımlara, seksüel bozukluklara ve sapmalara ortam hazırlamaktadır.

8 Bedensel yaralanma, sakat kalma, bunun yaratacağı sinir sistemi bozuklukları ve bireyi intiharda çözüm yolu aramaya kadar götürmektedir (Gözütok, 1993:9).

Demokratik Tutum

“Demokratik eğitim”, “Demokratik bir toplum” yaratmaya yönelik bir eğitimidir. Eğitimin en gelişmiş şekli, toplum değerlerini, bireyin kendi değerleri ile sentezleyerek oluşan “kişilik eğitimi” dir. Bu yolla oluşan yeni değerler, zamanla genç kuşaklar aracılığıyla, toplumun da değerleri haline gelir. Bunun için eğitim etkinlikleri, toplumunda değişmesine ya da gelişmesine yardım etmiş olur. Demokratik bir nitelik taşımayan eğitimde ise, böyle bir durum söz konusu olamaz. Her kuşak, bir önceki kuşağın değerlerini, üzerinde hiç durmadan, aynen alır ve aynen devreder. O halde, demokratik eğitimin en önemli özelliği, bir eğitim değeri üzerinde bireyin öz eleştiride bulunması, bunu kendi kendine geliştirmesidir. Bunun da en belirgin özelliği, öğrencinin her soruna karşı “eleştirel bir tutum takınması” olabilir. Çevreden alınanlar, çocuk ya da genç için birer ham madde değerindedir. Bunu işleyecek olan, bireyin zihin prizmasıdır. Totaliter eğitim, toplumculuğu savunduğu halde; demokratik eğitim, bireyciliği savunur. Her iki görüşünde aşırı kullanıldığı durumlar vardır. Eğitim için, toplum temel olmakla birlikte, bireyin gelişmesi ve olgunlaşmasıyla toplumun da gelişmesi mümkündür (Binbaşioğlu, 2000:29).

Ülkemizde “demokratik eğitim” ile ilgili görüşler, özellikle II. Meşrutiyet döneminde yayılmaya başlamıştır. Dünyada 1890’ larda başlayan “Yeni Okul”

hareketlerinin bir yönünde “demokratik eğitim” yer almıştır. Bu nedenle bu hareketin, yeni okul hareketleriyle birlikte 1908’ den sonra başladığı söylenebilir. Eğitimci Satı Bey, bu fikri, 1918 yılında çıkardığı “Terbiye” adlı derginin 5. sayısında (14.11.1918) “Mekteplerde Cemiyet ve Cemaat” başlıklı bir yazısında açıklamaya çalışmıştır (Binbaşoğlu, 2000:30).

Cumhuriyet döneminin başından beri ele alınan demokratik eğitim sorunu, yer yer ve zaman zaman okullarımızda uygulandıktan sonra, 1973 yılında çıkan 1739 sayılı “Milli Eğitim Temel Kanunu” nda, eğitim sistemimizin temel ilkeleri arasında yer almıştır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (Resmi Gazete, 24.06.1973 – 14574)’nda “Demokratik bir ülke yapısına sahip olmak ve demokrasiyi özümsemiş vatandaşları yetiştirmek” olarak belirtilmiş; ancak, 16.06.1983 – 2842 / 3md. ile yapılan değişiklikle demokrasi eğitimi şöyle sunulmuştur: “Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait, bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak, eğitim kurumlarında Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez.”

Milli Eğitimin temel ilkeleri arasında yer alan demokrasi kavramının güncel hayatta uygulanması için öğretmenlere düşen en önemli görev, öğrencilere demokrasi fikrini ve demokratik davranış biçimlerini benimsetmektir. Demokrasi önce aile içinde öğrenilir. Fakat küçük aile yapısı, aile fertlerinin birbirleriyle olan değişik ilişkileri yüzünden farklı anlamlar taşıması açısından öğrenciler tarafından geniş anlamda algılanamaz.

Başarılı bir demokratik uygulamanın temel koşullarını şöyle sıralayabiliriz (Ataç, 2002:53): Sorumluluk alabilme, toplumda görev dağılımını sağlıklı yürütme, gerektiğinde bir lider seçebilme, karşılıklı haklara saygı gösterme, grubun birlik ve beraberliği için çalışma, ortak çıkarları gözetme gibi. Bu fenomenlerin etkin olduğu bir

toplumda demokrasiden söz edilir. Demokrasi sağlıklı ve anlayışlı bir okul ya da aile ortamında gelişip yerleşir. Aşırı otoriter ya da vurdumduymaz bir eğitim sistemi uygulanan kurumlarda iyi bir kişilik gelişiminden söz edilemez.

Öğrencilere yurttaşlık bilinci ve millet sevgisini eğitim yoluyla vermek ne ölçüde bir zorunluluksa, birlikte yaşama ve var olma kültürünü öğretmekte aynı ölçüde bir zorunluluktur. Bu nedenle demokratik hayata ilişkin değer, tutum ve becerilerin öğrencilere kavratılması çok önemlidir.

Milli Eğitim Bakanlığı ile TBMM Başkanlığı arasında 13 Ocak 2004’ te imzalanan bir protokolle “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi” uygulamaya konulmuştur. 2003-2004 eğitim öğretim yılı için 81 ilde, her tür ve derecedeki okullardan seçilen 300 pilot okulda uygulanan projenin; pilot uygulama sonucunda alınana geri bildirimin değerlendirilmesi sonucunda da 2004-2005 eğitim öğretim yılında Türkiye genelinde uygulanmıştır.

Proje gereğince, her okulda bütün öğrencilerin oylarıyla seçilen üyelerden meydana gelen “Okul Öğrenci Meclisi” oluşturulmuştur. Her ilde, okul öğrenci meclisi başkanlarından oluşan “İl Öğrenci Meclisi” 81 il öğrenci meclisi başkanından meydana gelen “Türkiye Öğrenci Meclisi” oluşturulmuştur. Bu meclisin Ulusal Egemenlik Haftasında TBMM Genel Kurul Salonunda ilk oturumu yapılmıştır. Projeye göre, okul öğrenci meclisinin aldığı kararlar il yönetimi; Türkiye öğrenci meclisinin aldığı kararlar TBMM Başkanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı için tavsiye niteliğindedir.

Proje, her öğrenciyi bir seçmen; her şubeyi bir seçim bölgesi; her okulu da bir seçim çevresi olarak tanımlıyor. Uygulamada gerçek demokratik hayatla aynılık ilişkisinin yaşanması esas alınıyor. Bu amaçla, MEB ve TBMM’ nin iş birliği ile seçim yasaları ve TBMM’ nin iç tüzüğü örnek alınarak “Öğrenci Meclisleri Seçimi Usul ve Esasları” ile “Öğrenci Meclisleri İç Tüzüğü” hazırlanmış, bunlar bir kitapçık haline getirilmiş ve Türkiye genelindeki bütün okullara dağıtılmıştır. Söz konusu esaslar ve tüzüğe göre okul, il ve Türkiye öğrenci meclislerinin oluşturulmasında aday olma, sandık kurulunu oluşturma, oy pusulası hazırlama, propaganda yapma, oy kullanma, oy

sayımı ve dökümünü tutanaklara bağlama, itiraz ve itirazı değerlendirme gibi seçim süreçleri ile seçim yapıldıktan sonra meclis başkanlık divanı ve meclis çalışma komisyonlarını oluşturma, genel kurulda söz alma, önerge verme, karar alma gibi bütün iş ve işlemleri planlama, uygulama, denetleme, değerlendirme, raporlama vb. çalışmalar doğrudan öğrenciler tarafından yürütülecektir. Okul yönetiminin görevi, okulun seçim ve sandık kurullarını oluşturma, seçim takvimini belirleme ve seçim sürecinde rehberlik etmek ile sınırlandırılmıştır (Özpolat, 2004:9).

Proje bütün okullarda uygulanmaya başlanmış ve her öğrenci okuldan mezun oluncaya kadar, seçim sandığı ile tanışma, seçme ve seçilme hakkını kullanma, genel kurul çalışmalarına katılma, kazanma sevincini ve kaybetme duygusunu yaşama; çevresinin sorunları ve bunların çözümleri ile ilgilenme fırsatlarını defalarca yakalamış olacaklardır.

Demokrasinin, ancak, tutum ve davranış olarak günlük hayatta yaşanarak öğrenebileceği ve benimsenebileceği esasına dayanan proje, onun, salt bir yönetim biçimi olmayıp bunun da ötesinde bir “hayat tarzı ve erdem düzeyi” olduğu iletilisini öğrencilere vermeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle öğrenciler için okulda demokratik bir ortam sağlanmakta ve demokrasi kültürünü yaşayarak öğrenme imkanı yaratılmaktadır. Öğrencilere eleştirel düşünme, katılımcı ve diyaloga açık olma, işbirliği ve takım çalışması yapabilme, tartışma ve uzlaşma kültürünü kazanma, kamuoyu oluşturabilme, demokratik liderliği benimseme, ortak yaşama ait temel kavram ve değerleri tanıma, insan hak ve özgürlüklerini koruma, hukuk kurallarına ve adalete bağlılık gösterme, toplumsal sorunları şiddetten uzak ve demokrasi kültürü temelinde çözebilme, hayattaki çoğulculuk ilkesine bağlı kalabilme, farklı kültürlerle ve onların insanlığa katkısına saygı gösterme gibi değer, tutum ve becerilerin kazandırılmasında önemli mesafeler sağlanacaktır (Özpolat, 2004:9).

Demokrasiyi daha iyi benimsemek, kavramak ve yaşama uygulamak açısından atılan bu adım, ülkemizin gelecekte daha duyarlı, çağdaş, evrensel, hak ve özgürlüğünün sınırlarını bilen, demokratik tutma sahip ve demokrasiyi tam olarak yaşayan kuşaklara kavuşmasını sağlayacaktır.

Ödül

Eğitimde öğrenci, iyi ya da uygun bir davranış yaptıkça, uygun biçimde ödüllendirmek, yanlış bir davranış yaptıkça cezalandırmaktan daha etkili bir yöntemdir. Bunun için, eğitiminde ödüllendirme cezadan daha etkili bir yöntemdir, denir. Eğitimde ödül, bir iyi hizmetin, bir iyi davranışın takdirle karşılandığını belirtmek amacıyla verilir (Binbaşıoğlu, 2000:263).öğretmen geç ve güç öğrenen öğrencinin küçük başarılarını zaman zaman ödüllendirirse, öğrencinin öğrenmeyi istekle yürütmesine yardım etmiş olur. Bu durum aynı zamanda, öğrencinin kendisini diğer öğrencilerden küçük görmesini de önleyebilir.

Ödül konusunda eğitimcilerin görüşleri şu noktalarda toplanır (Foulquie 1994, akt: Binbaşıoğlu 2000:263): “Ödül, başarının değil, liyakatin (değerli ya da yararlı bir iş yapmanın karşılığı olmalıdır. Çünkü, başarı, ödülünü, kendi kendisinde bulur.” Bunun için, “Başarı, başarının anahtarıdır.” denir. Ödülün mütevazı değerinde olması, yapılan şeyin karşılığı olarak değil, ödüllendirenin yapılan şeyden memnuniyetinin bir belirtisi olarak görülmesi yerinde olur.”

Eğitimde verilecek ödülün türü önemlidir. İyi bir davranış karşısında öğrenciye maddi ödül vermek uygun görülmemektedir. Çünkü ödülü alan öğrenci sürekli beklenti içinde olur. Ödülü alamayan öğrencilerde ise hırs görülür. Bunun için, bu ödülün maddi değeri fazla olmayan manevi bir ödül olması, daha uygun olur. Öğrenciye, yeri geldiğinde başarılı olduğunu söylemek veya “afetin”, “tebrikler”, “çok güzel olmuş”, “bu davranışını beğendim” vb. demek yeterli sayılır. Bazı özel durumlarda da bir kitap ya da ders aracı verilebilir.

Akyüz (2004:2)’ e göre öğrencilerin ödüllendirilmesi ile ilgili kuramsal görüşler geliştiren ve kitaplarıyla öğretmenleri etkileyen eğitimciler arasında özellikle Selim Sabit Efendi, Musa Kazım Bey, Aristokli Efendi önemli bir yer tutar.

Akyüz (2004:2)’ e göre çağdaş anlamda ilk eğitim bilimcimiz olan Selim Sabit Efendi (1829-1911), ilk açılan öğretmen okulunu 1855’ te bitirmiş, öğrenim için

Fransa' ya gönderilmiştir. Dönüşünde öğretmen okullarında vs. öğretmenlik yapmıştır. O, çeşitli eserlerinde ve özellikle Rehnüma-yı Muallimin (1870) yani “Öğretmenlere Kılavuz” başlıklı eserinde öğrencilerin ödüllendirilmesi konusunu muhtemelen ilk kez ve ayrıntılı olarak ele alır. Ona göre başlıca öğrenci ödülleri (önem dereceleri gittikçe artarak) şunlardır:

- a** Nişane-i aferin: Kırmızı renkli ve en alt düzeyde değeri bulunan ödül kağıdı.
- b** Nişane-i tahsin: Yeşil renkli. 10 adet Nişane-i aferin değerinde.
- c** Nişane-i imtiyaz: Sarı renkli. 10 adet Nişane-i tahsin değerinde.
- d** Öğrencinin sınıfının en üst yerinde oturması.
- e** Zikr-i cemil: Öğrencinin adının tüm öğrenciler önünde anılması.
- f** İftihar levhası: Öğrencinin adının buraya yazılıp birkaç gün sınıfta asılı tutulması.

Akyüz (2004:3)' e göre yine ilk eğitim bilimcilerimizden olan Musa Kazım Bey, öğretmen okullarında öğretmenlik yapmış, çeşitli eğitim bilimi kitapları yazmıştır. Bunlar arasında Rehber-i Tedris ve Terbiye (1894) yani “Öğretim ve Eğitim Kılavuzu” başlıklı eserinde öğrencilerin ödüllendirilmesi konusunda ayrıntılarıyla durur. O da Selim Sabit Efendi gibi “aferin” den başlayarak öğrencilere verilecek ödül belgelerini sıralar. Örneğin “aferin”, her gün derslerine gereği gibi çalışan öğrencilere verilir. Bir öğrencinin çalışması ve gayreti ödüllendirileceği zaman ödül alan öğrenciyi büyüklük taslamaya ve gurura teşvik etmemelidir. Bunun için az bir gayretle arkadaşlarının da o başarıya ulaşabileceklerini söyleyerek okulda ödül alamayan öğrencilerin üzülmelerine de yol açmamalıdır. Öğretmenler ödül ya da ceza verirken son derece adil davranmalı önce kendileri adalet ve değerbilirliği uygulamalıdır.

Akyüz (2004:3)' e göre yine ilk eğitim bilimcilerimizden olan Aristokli Efendi öğretmen okullarında ve Mülkiye Mektebinde öğretmenlik yapmıştır. İlm-i Terbiye-i Etfal, yani “Çocuk Eğitimi Bilimi” başlıklı bir eser yazmıştır. Aslı muhtemelen Fransızca olan ve yayınlanıp yayınlanmadığı bilinmeyen bu eser daha sonra Sami Bey adında bir eğitimci tarafından Türkçe' ye çevrilip bazı eklemelerle 1907' de yayınlanmıştır. Bu eserde, ödüllendirme, çocuklar arasındaki rekabet kuralının sonucudur. Ödüllendirme, öğretmenin öğrencisinden memnun olduğunu, öğrencinin

takdir edildiğini ortaya koyarsa güzel sonuçlar verebilir. Ödül, yalnızca birinci gelenlere ya da en çok layık olanlara mahsus olmamalıdır. Yeterli derecede başarı gösteren öğrencilere, derecelerine göre ödül vermek hem doğru hem de gereklidir. Ayrıca, çocuğun yalnız başarısı değil, ahlaki durumu ve davranışlarının daha iyi olması için gösterdiği gayret ve çabalar da göz önünde tutulmalıdır. Bir çocuk ödül almak için çalışmamalıdır. O, öğrenci olarak görevini yapmak ve öğretmenini memnun etmek için çalışmalıdır. Başka bir deyişle ödül bir amaç olmamalı, amaca ulaşmak için teşvik edici olmalıdır. Bu durumda ödül, çalışma ve gayret göstermenin bir ücreti gibi olamaz ve öğretmenin memnun olduğunun göstergesi olur.

Aristokli Efendi, ödüllerin verilmesine ilişkin bazı temel ilkeler üzerinde de durur (Akyüz, 2004:4):

- a** Ödüller çok değerli şeyler olmamalıdır.
- b** Ödüller takdir edilen duruma uygun olmalıdır.
- c** Ödüller çok fazla verilmemelidir.
- d** Ödüller her çocuğun kendi çalışma ve davranışlarındaki gelişmeler nedeniyle verilmeli, bir çocuğa, başka çocuklara göre daha iyi olduğu vs. gibi düşüncelerle ödül verilmemelidir. Başka deyişle ödüller kişisel olmalıdır.
- e** Ödüller çocuklarda büyüklük taslama ve gurura kapılma gibi eğilimler oluşturmayacak şeylerden verilmeli, öğretmen bunların verilmiş biçimine de dikkat etmelidir.
- f** Öğrenciye verilen ödül, anne ve babasına da bildirilmelidir. Böylece onlar da çocuklarının eğitim ve öğretimine katılmış olurlar.

Tanzimat'tan Cumhuriyete Osmanlı eğitim sistemindeki ödüllendirme ve bu sistemin çağdaş eğitimle karşılaştırılmasına ilişkin aşağıdaki değerlendirmeleri yapabiliriz (Akyüz, 2004:7):

1 Osmanlı eğitimcilerinin ödüle ilişkin kuramsal açıklamaları ile çağdaş eğitimin bulguları özde tutarlılık göstermektedir. Şöyle ki, öğrenci ödüllerinin küçük ve öğrenimle ilgili şeyler olmasına ilişkin görüşleri, bir çocukta ödül almak için çalışma arzusunun uyandırılmaması, vs. gibi görüşlerinde Osmanlı eğitimcileri bu konunun

kuramsal temellerini iyi atmışlardır. Bunda kuşkusuz onların dönemlerindeki Batılı eğitimcilerin görüşlerini iyi izlemeleri etkili olmuştur.

2 Osmanlı son döneminde eğitimde ödül konusundaki kuramsal görüşler ve uygulamalar, bu konuda Osmanlı eğitiminin “cezalandırma” sistemine göre daha çabuk olumlu gelişmeler gerçekleştirdiğini ortaya koymaktadır. Gerçekten Türk eğitim tarihi bize, Osmanlı eğitiminde “cezalandırma” sistemindeki düzeltilmelerin daha yavaş olduğunu göstermektedir.

3 Osmanlı eğitim sisteminde incelediğimiz şekilde ödül kağıtlarının verilmesi kuşkusuz çağdaş eğitimin ilkelerine aykırı bir uygulama gibi görünmüyor. Nitekim, günümüzde de, ilköğretim 4. sınıftan itibaren her düzeydeki okullarımızda öğrencilere Teşekkür ve Takdir şeklinde ödül belgeleri verilmektedir.

Çağdaş eğitimin bulgularına göre, öğretmenin iltifatları ve öğrencilere vereceği küçük ödüller, onlar için bir zevk ve mutluluk çemberi yaratmakta ve öğrencinin dersine karşı ilgisini ve başarısını artırmaktadır. Ancak, çağdaş eğitim, bu tür ödülleri “dış etmenler” olarak nitelendirir. Öğretmenin asıl yapması gereken, ödüller gibi dış etmenleri kullanarak öğrencilerde “iç etmenler” oluşturmaya çalışmaktır. Başka deyişle, öğrenciler, başarıma ve davranışlarını geliştirme açısından daha iyi olma arzusu ve çabasını kendi içlerinde hissedebilmeli, bunu sağlamayı kendileri için ödül olarak düşünebilmelidirler. Bu da ödülün “içselleşmesi” demektir (Akyüz, 2004:7).

Ceza

Ceza, öğretmenin, öğrencinin istenmeyen davranışına karşılık öğrenciyi hoşuna giden şeylerden alıkoyması ya da öğrencinin hoşuna gitmeyen işler yaptırmasıdır (Korkmaz,2003:184). Olumlu ve olumsuz pekiştirme yollarıyla davranışların sıklığı artar. Ceza yoluyla ise istenmeyen davranışlar baskı altında tutulur ve tamamen ortadan kaldırılmaya çalışılır (Fidan, 1996:55).

İstenmeyen davranışların engellenmesinde ve istenilen davranışların kazandırılması sürecinde cezanın etkisi önemlidir. Öğretmenler, istenmeyen davranışı düzeltme ve değiştirmede ceza kullanmaktadırlar. Dikkatlice kullanılan sözlü uyarılar

ve diğerk kullanılan yöntemler etkisiz kalmakta ya da çok yavaş çalışmaktadır. Sınıf içerisinde meydana gelen istenmeyen davranışların bazılarında öğretmenin anında müdahalesi gereklidir. Örneğin; arkadaşına rahatsızlık veren ve ona saygısızca kötü sözler söyleyen bir öğrenciye anında müdahale edilmelidir. Eğer bu durum karşısında öğretmen kayıtsız kalıp, istenmeyen davranışın boyutuna göre gerekli işlemleri yapmıyorsa, istenmeyen davranışa maruz kalan öğrencinin ve diğerk öğrencilerin gözünde otoritesi sarsılmış olacaktır. Böyle durumlar karşısında öğretmenin istenmeyen davranışın özelliğine göre ceza vermesi kaçınılmaz olacaktır. Yoksa öğrenciler “Öğretmen nasıl olsa fazla tepki vermiyor.” diye düşünerek istenmeyen davranışları sergilemekten kaçınmazlar. Bunun için ceza istenmeyen davranışla orantılı olmalı, davranışın yinelenmesini engellemelidir. Öğrenci neyi, nasıl yaptığını bilerek ceza almalıdır. Verilen cezanın nedeni öğrenciye açıklanmalıdır.

Ceza zorunlu olmadıkça kullanılmamalı, kullanıldığında şu hususlara dikkat edilmelidir (Fidan, 1996:55):

1 Ceza geciktirilmemelidir. Ceza istenmeyen davranışın (hareketin) hemen ardından gelmelidir. Hafta içinde yapılan yanlışlar toplanarak hafta sonunda ceza işlemine geçilmemelidir.

2 Cezada öğrencinin tüm kişiliği değil, ceza konusu olan davranış odak noktası yapılmalıdır.

3 Ceza vermeye karar verince, ceza konusu tartışılmamalıdır. Cezadan önce bir kez ikaz yerinde olur.

4 Bastırmak ve elimine edilmek istenilen hareketler gülerek pekiştirilmemelidir.

5 Okulda öğretmen tarafından kullanılabilcek ceza şekilleri, olumlu pekiştireçlerden mahrumiyet, sınıftan kısa süreli ayrılma gibi olabilir. Kötü sözlerden mutlaka kaçınmak gerekir.

Cezaların yol açtığı olumsuz sonuçlardan bazıları şunlardır (Aksoy, 2000:7):

1 Cezalar, öfke, kızgınlık, depresyon, kaygı ve utanma gibi olumsuz yan etkileri beraberinde taşırlar.

2 Cezalar, olumsuz davranışları tamamıyla ve kalıcı biçimde değil, geçici olarak yok ederler.

3 Cezalar, öğrenciye doğru davranışın ne olduğunu öğretmez.

4 Cezalar, dikkatin, olumsuz davranış gösteren öğrenci üzerinde yoğunlaşmasına yol açar. Bu ise, zaten dikkat çekmek isteyen öğrencinin amacına ulaşması demektir.

5 Cezalar dersi sürekliliğini keserek, verimli bir öğretim için kullanılması gereken zamanın etkisiz kullanılmasına yol açar.

Bütün bunlar göz önüne alındığında, ortaya konulması gereken en önemli yaklaşım, cezadan çok ödüllerin kullanılmasıdır. Çünkü istenen davranışların pekiştirilmesi, uygun olanların artırılması ve uygun olmayanların azaltılmasında en etkili yollardan biridir (Aksoy, 2000:8).

Problem Cümlesi

Kütahya ili ilköğretim okullarında görev yapan idarecilerin ve birinci kademe sınıf öğretmenlerinin, bedensel cezaya ilişkin tutumları, demokratik tutumları ile ödül ve cezaya ilişkin tutum ve davranışları nasıldır?

Söz konusu problemi çözümleyebilmek için aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

Alt Problemler

1. Öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumları;

- a Cinsiyetlerine
- b Yaşlarına
- c Kıdemlerine
- d Eğitim düzeylerine
- e Medeni durumlarına
- f Sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma – almama durumuna
- g Sınıf mevcuduna
- h Mesleği severek icra edebilme durumuna

- i** Uygun bir iş bulunduğunda öğretmenlik mesleğini bırakma – bırakmama durumuna
- j** Okuldaki görev dağılımlarına
- k** Sınıf inisiyatifinde ve yönetiminde zorlanma – zorlanmama durumuna
- l** Okulun bulunduğu yerleşim birimine
- m** Okulun türüne
- n** Okulun bulunduğu çevrenin sosyal ve ekonomik durumunun iyi olup olmamasına göre farklılaşmakta mıdır?

2. Öğretmenlerin demokratik tutumları;

- a** Cinsiyetlerine
- b** Yaşlarına
- c** Kıdemlerine
- d** Eğitim düzeylerine
- e** Medeni durumlarına
- f** Sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma – almama durumuna
- g** Sınıf mevcuduna
- h** Mesleği severek icra edebilme durumuna
- i** Uygun bir iş bulunduğunda öğretmenlik mesleğini bırakma – bırakmama durumuna
- j** Okuldaki görev dağılımlarına
- k** Sınıf inisiyatifinde ve yönetiminde zorlanma – zorlanmama durumuna
- l** Okulun bulunduğu yerleşim birimine
- m** Okulun türüne
- n** Okulun bulunduğu çevrenin sosyal ve ekonomik durumunun iyi olup olmamasına göre farklılaşmakta mıdır?

3. Öğretmenlerin ödül – ceza konusundaki davranışları;

- a** Cinsiyetlerine
- b** Yaşlarına

- c Kıdemlerine
- d Eğitim düzeylerine
- e Medeni durumlarına
- f Sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma – almama durumuna
- g Sınıf mevcuduna
- h Mesleği severek icra edebilme durumuna
- i Uygun bir iş bulunduğunda öğretmenlik mesleğini bırakma – bırakmama durumuna
- j Okuldaki görev dağılımlarına
- k Sınıf inisiyatifinde ve yönetiminde zorlanma – zorlanmama durumuna
- l Okulun bulunduğu yerleşim birimine
- m Okulun türüne
- n Okulun bulunduğu çevrenin sosyal ve ekonomik durumunun iyi olup olmamasına göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Araştırma, problem cümlesinde de belirtildiği gibi ilköğretim birinci kademe öğretmen ve idarecilerini kapsamakta; dolayısıyla bu düzeydeki öğrencileri ilgilendirmektedir. Birinci kademe öğrencileri, bulundukları yaş itibarıyla duygusal, sosyal, psikolojik ve bilişsel gelişimin temel basamaklarının başlangıcındadırlar. “Benlik değeri” temellerinin atıldığı bu yaş grubundaki çocuklarla çağdaş “disiplin” anlayışı uygulanarak sevgi ve güven ilişkisi geliştirilmelidir. Öğrenciler, demokratik disiplin anlayışının gerektirdiği davranışları başkalarını anlayarak, kişiliklerine saygı göstererek bu dönemde kazanmaları gerekmektedir.

Türk Milli Eğitimi’nin amaçları doğrultusunda bireyin; bedensel, zihinsel, ahlâksal, ruhsal ve duygusal bakımdan sağlıklı olarak yetiştirilmesi, hür ve bilimsel düşünme gücüne sahip olması, çağdaş, insan haklarına saygılı, topluma karşı sorumlu, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirilmesi ülkemizin geleceği açısından çok büyük önem taşımaktadır.

İlköğretimde etkili öğrenme ortamının oluşturulması yöneticilerin ve öğretmenlerin elindedir. Bu nedenle ilköğretim okullarında uygulanan disiplin anlayışının, demokratik tutumların, sınıf içi öğretmen – öğrenci iletişiminin açık bir şekilde ortaya konulması için, bilimsel araştırmaların ve incelemelerin yapılması, bu bilimsel çalışmaların sonuçlarının yayınlanması büyük önem taşımaktadır. Demokratik tutum ve ödül – ceza konusu üzerine yapılan bu araştırmanın yöneticilerin ve öğretmenlerin demokratik tutumları ile ödül – ceza konusundaki davranışlarını yansıtacağı ve eğitim bilimlerine az da olsa bir katkısı olacağı düşünülmektedir.

Sayıtlılar

- 1** Kütahya İl Milli Eğitim Müdürlüğü' den alınan bilgiler gerçeği yansıtmaktadır.
- 2** Araştırma sonuçları idarecilerin ve sınıf öğretmenlerinin gerçek görüşleri sayesinde oluşturulmuştur.
- 3** Ölçme aracının kapsam geçerliliği konusunda, kendilerine başvuru uzmanların kanıları yeterlidir.

Sınırlılıklar

- 1** Bu araştırma Kütahya ilindeki ve ilçelerindeki ilköğretim okullarında idari görevi olan 25 Müdür, 22 Müdür Yardımcısı ile birinci kademe (1., 2., 3., 4., 5.) sınıfları okutan 270 sınıf öğretmenin görüşleriyle sınırlıdır.
- 2** Bu araştırma 2004 – 2005 eğitim ve öğretim yılının ikinci yarısında yapılmıştır.

Tanımlar

Bedensel Ceza: İstenen davranışı göstermeyen ya da istenmeyen davranışı sergileyen kişinin bedenine acı verme şeklidir (Mauzer, 1974; Gözütok, 1999; Pakistan Çocuk Hakları Komitesi 2001; Benatar, 2002; Greydanus, Pratt ve Hoffman, 2002. akt: Mahiroğlu ve Buluç, 2002:3).

Demokratik Tutum: Bireyi belli insanlar, nesneler ve durumlar karşısında, demokrasi ilkeleri doğrultusunda belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimler (Saracaloğlu, 2001:24; Gömleksiz, 1994).

Ödül: İyi bir iş veya üstün bir beceri dolayısıyla bir öğrenci veya öğretmene verilen armağan (Alaylıoğlu ve Oğuzkan, 1976:236).

Ceza: Belli bir davranışın tekrarlanmasını önlemek veya işlenen bir suçun önünü almak amacıyla bir kimse veya birtakım kimseler hakkında alınan maddi veya manevi tedbir (Alaylıoğlu ve Oğuzkan, 1976:43).

II. BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMA VE YAYINLAR

Bu bölümde, Yüksek Öğretim Kurulu Dokümantasyon ve Uluslararası Bilgi Tarama Merkezinde yapılan taramalar sonucu araştırma konusuna en yakın olan çalışmalar hakkında özet bilgi verilecektir.

Yurt Dışındaki Araştırmalar

Check (1979) disiplin teknikleri ile ilişkili olarak kullanılan bedensel cezalar üzerine bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmaya göre;

- a** Erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre iki kat daha fazla bedensel ceza uyguladığını,
- b** Deneyimli öğretmenlerin bedensel cezaya en az şekilde başvurdıklarını,
- c** Devlet okullarındaki bedensel ceza uygulamalarının, özel okullara göre iki kat daha fazla olduğunu belirtmiştir.

Smith ve Lusterman (1979)’ in “The Teacher as Learning Facilitator” öğretmen-öğrenci ilişkilerinin önemi üzerinde yapılan araştırma sonucunda demokratik ve bütünleştirici bir öğretmen tarafından verilen eğitimin en etkin eğitim olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenler yoluyla çocuklar, beceri ve alışkanlıkları gelişmesini ve beklentilerini öğrenmektedirler. Öğretmenlerin çocuk gelişimi üzerinde bu kadar önemli rol oynadıkları düşünülürse, öğretmenlerin verecekleri kültür ve alışkanlıkların verimli olması ve öğretmenlerin bu konuda kendilerine güvenmeleri gerektiği belirtilmiştir.

Showers ve Johnson (1984) tarafından yapılan araştırmada, çocuk sağlığı ve gelişimi konusunda bilgi sahibi olmanın disiplin yaklaşımlarına etkilerini incelemiştir. Öğretmen adaylarına çocuk gelişimi ve disiplin yaklaşımları ile ilgili uygulanan ölçek sonucunda; erkek öğretmen adaylarının, bayarlara göre daha az bilgili oldukları ve daha sert cezalandırma yöntemlerine sıkça başvurdıkları ortaya çıkmıştır.

Moore ve Cooper (1984), öğretmenlerin disiplin problemlerine yönelik bir araştırma yapmış; bu araştırma sonucuna göre, deneyimli öğretmenlerin daha sabırlı oldukları ve hatalara tahammül ettikleri ve sosyal düzeyleri düşük olan okulların bulunduğu birimlerde disiplin olaylarına daha çok rastlandığı, bedensel cezaya daha çok başvurulduğu ortaya çıkmıştır (Dirik, 2002:46).

Türkiye’ deki Araştırmalar

Şenuyar (1989) “Elazığ İli Orta Dereceli Okullarda Ceza ve Ödül” adlı araştırmasında; orta dereceli okullarda faaliyet gösteren disiplin kurullarına akseden olayları ve sonucunda uygulanan cezaları ve ödüllendirilmeye uygun görülen durumları saptamaya çalışmış ve araştırmasının sonucunda; cezaların, ödüle oranla daha fazla kullanıldığını, öğrencilerin cezaya neden olacak davranışlarının boş zamanlarını geçirecek yerlerinin olmamasını sebep olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Büyükkaragöz (1990) “Ortaöğretimde Demokrasi Eğitimi” adlı araştırmasında; öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin demokratik tutum ve davranışlarını incelemiş ve araştırmasının sonucunda; bayan ve erkek öğretmenlerin demokratik tutumlarında anlamlı fark bulunamamış, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre demokratik tutumlarının daha iyi olduğu görülmüş ve öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin demokratik tutumlarının arasında farklılık olduğu bulunmuştur.

Fındıkçı (1991) “Öğretmenlerin Disiplin Konusundaki Tutumları” adlı araştırmasında, öğretmenlerin, aşırı otoriter, otoriter, değişken, demokratik ve tamamen demokratik disiplin anlayışlarından hangisine yoğunlaştıklarını ve öğretmenler arasında bir fikir birliğinin olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin zihinsel, duygusal ve sosyal yaşamları göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin, disiplin konusundaki tutum ve davranışlarını gözden geçirmeleri gerektiğini; ek iş yapan öğretmenlerin, ek iş yapmayan öğretmenlere göre daha demokratik ve hoşgörülü disiplin tutumuna sahip olduklarını; öğretmen okulu mezunlarının diğer fakülte mezunlarına oranla daha demokratik bir disiplin tutumuna sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır.

Tan (1992) öğretmen adaylarının dayaa karşı tutumlarını belirlemek üzere araştırma yapmış ve sonucunda; öğretmen adayları, dayaaın kesinlikle eğitim ve disiplin yöntemi olamayacağını belirtmişlerdir (Gözütok, 1993:41).

Gözütok (1993) “Okulda Dayak” adlı araştırmasında, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bedensel cezaya ilişkin tutumları ve okullardaki bedensel ceza uygulamalarını belirlemeye çalışmış ve araştırmasının sonucunda şunlar ortaya çıkmıştır:

1 Aday öğretmenlerin, genç ve kıdemli öğretmenlere göre bedensel cezalandırmadaki tutumları daha azdır.

2 Farklı yaş grubundaki öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumları incelendiğinde ise; 21-25 yaş grubuna dahil olan öğretmenlerin, diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre bedensel cezalandırma konusundaki tutumları daha olumlu çıkmıştır.

3 Mezun olunan kurum düzeyine göre öğretmenlerin dayak konusundaki tutumları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

4 Bayan ve erkek öğretmenlerin dayak konusundaki tutumları incelendiğinde ise; bayan öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre daha az dayaaı kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Gözütok (1995), “Öğretmenlerin Demokratik Tutumları” adlı araştırmasında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının demokratik tutumlarını belirlemeye çalışmış ve araştırmasının sonucunda şunlar ortaya çıkmıştır:

1 Farklı kıdeme sahip öğretmenlerin demokratik tutum puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur.

2 Farklı yaş grubundaki öğretmenlerin demokratik tutumları incelendiğinde ise; 21-25 yaş grubuna dahil olan öğretmenlerin, diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre demokratik tutumları daha olumlu çıkmıştır.

3 Mezun olunan kurum düzeyine göre öğretmenlerin demokratik tutumları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

4 Cinsiyetlerine göre öğretmenlerin demokratik tutumları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Aycan ve Çalık (2001) “İlköğretim Okullarında Demokrasi Eğitimi: Manisa Örneği” adlı araştırmalarında, öğrencilerin demokratik yaklaşımlarını belirlemeye çalışmışlar ve araştırmalarının sonuçlarında;

1 Kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha demokratik tutum sergiledikleri saptanmıştır.

2 Öğrencilerin, anne-babalarının öğrenim durumları ve babalarının mesleği, öğrencilerin demokratik tutum geliştirmesinde önemli etken olduğu ortaya çıkmıştır.

3 Manisa il merkezindeki devlet okulları ile özel okullar ve Demirci ilçesindeki devlet okullarındaki öğrencilerin ankete verdikleri cevaplarda anlamlı fark bulunmamıştır.

4 Yazılı ve sözlü sınavlar ile ödev şeklindeki değerlendirmeler konusunda öğrencilerin demokratik tutum geliştirmelerinde babanın öğrenim durumunun etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Saracaloğlu (2001) “Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları” adlı araştırmasında, öğretmen adaylarının demokratik tutumlarını belirlemeye çalışmış ve araştırmanın sonuçlarında;

1 Bayan öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına göre demokratik tutumlarının yüksek olduğu saptanmış.

2 Sosyoloji bölümünde okuyan öğretmen adaylarının, diğer bölümlerde okuyan öğretmen adaylarına göre demokratik tutumlarının yüksek olduğu ortaya çıkmış.

3 Aile geliri yüksek olan öğretmen adaylarının, aile geliri düşük olan öğretmen adaylarına göre demokratik tutumlarının yüksek olduğu saptanmış.

4 Öğretmen adaylarının demokratik tutumları, yaş, bitirilen lise türü, anne-baba eğitim düzeyi ve mesleği açısından farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Mahiroğlu ve Buluç (2002) “Ortaöğretim Kurumlarında Fiziksel Ceza Uygulamaları” adlı araştırmalarında, ortaöğretim kurumlarında fiziksel ceza uygulamalarının varlığını ve derecesini belirlemeye çalışmışlar ve araştırmalarının sonuçlarında şunlar ortaya çıkmıştır:

1 Araştırma kapsamındaki okullarda fiziksel cezaların yaygın bir biçimde uygulandığı görülmüş.

2 Fiziksel cezaların uygulanma nedenlerinde ise; etkili sınıf yönetimi ya da öğretim yöntemi eksikliğinden kaynaklandığı saptanmış.

3 Fiziksel cezanın adil bir ceza olmadığı, istenmeyen davranışları düzeltmediği ve yeni problemlerin ortaya çıkmasına, öğrencilerde okula ve derse karşı olumsuz tutumların gelişmesine, öğrencilerin psikolojik ve fiziksel olarak zarar görmesine neden olduğu görülmüş.

4 En çok kullanılan fiziksel ceza yöntemlerinin sırası ile tokatlama, kulak çekme, sopa ile vurma olarak belirlenmiş.

Dirik (2002) “İzmir İli İlköğretim Okullarında Ödül ve Ceza” adlı araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin bedensel ceza, demokratik tutum ve ödül-ceza konusundaki davranışlarını araştırmış ve sonuç olarak şu bulgular ortaya çıkmıştır:

1 Sınıf öğretmenlerinin bedensel cezaya ilişkin tutumları; cinsiyete, yaşa, kıdemlerine, mezun oldukları okul türüne, sınıf yönetimi konusunda hizmet içi eğitim alma / almama durumlarına, sınıf mevcutlarına, ek iş yapma/yapmama durumlarına, uygun iş bulduklarında mesleği bırakma / bırakmama durumlarına, farklı yerleşim birimlerine göre anlamlı fark göstermemiştir.

2 Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının; yaşlarına, kıdemlerine, mezun oldukları okul türüne göre anlamlı fark gösterdiği; bu farkların ise; 31-39 yaş grubunun diğer yaş gruplarına göre, 16-20 yıl kıdemlilerin diğer kıdemlilere göre, Eğitim Fakültesi mezunlarının diğer fakülte mezunlarına göre demokratik tutumlarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak; cinsiyetlerine, sınıf yönetimi konusunda hizmet içi eğitim alma / almama durumlarına, sınıf mevcutlarına, ek iş yapma/yapmama durumlarına, uygun iş bulduklarında mesleği bırakma / bırakmama durumlarına, farklı yerleşim birimlerine göre anlamlı fark göstermemiştir.

3 Sınıf öğretmenlerinin ödül konusundaki davranışlarının; cinsiyete, ek iş yapma / yapmama durumuna ve okulun bulunduğu birime göre anlamlı fark gösterdiği; bu farkların ise; bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, ek iş yapmayan öğretmenlerin ek iş yapan öğretmenlere göre, Menemen ilçesindeki öğretmenlerin

Bornova ilçesindeki öğretmenlere göre ödülü daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ancak; yaşlarına , kıdemlerine, mezun oldukları okul türüne, sınıf yönetimi konusunda hizmet içi eğitim alma / almama durumlarına, sınıf mevcutlarına, uygun iş bulduklarında mesleği bırakma / bırakmama durumlarına göre anlamlı fark göstermemiştir.

4 Sınıf öğretmenlerinin ceza konusundaki davranışlarının ise; okulun bulunduğu birime göre anlamlı farkın olduğu, bu farkın da Gazimir ilçesinin lehine, Selçuk ilçesinde çalışan öğretmenlerin aleyhine olduğu bulunmuştur. Ancak; cinsiyetlerine, yaşlarına, kıdemlerine, mezun oldukları okul türüne, sınıf yönetimi konusunda hizmet içi eğitim alma / almama durumlarına, sınıf mevcutlarına, ek iş yapma/yapmama durumlarına, uygun iş bulduklarında mesleği bırakma / bırakmama durumları açısından farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları ile verilerin sınanmasında kullanılan teknikler verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Kütahya ili ilköğretim okullarında görevli Müdür, Müdür Yardımcısı ve 1., 2., 3., 4., 5. sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarını ve ödül – ceza konusundaki davranışlarını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma, ilişkisel tarama modelindedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2004 – 2005 eğitim ve öğretim yılı itibariyle MEB’ e bağlı Kütahya ili resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli idarecilerden ve birinci kademe sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise, Kütahya ilinin sosyal ve ekonomik gelişmişlik bakımından farklılık gösteren bölgelerini temsil edebilecek şekilde seçilen okullar oluşturmaktadır. İl merkezindeki okullar ve ilçe merkezindeki okullar bu gelişmişlik düzeyine göre gruplandırılmış, random (şans) yöntemi ile örnekleme alınmıştır. İlçe merkezleri Altıntaş, Aslanapa, Çavdarhisar, Domaniç, Dumlupınar, Emet, Gediz, Hisarcık, Pazarlar, Simav, Şaphane ve Tavşanlı’ dır.

İl merkezinde bulunan toplam devlet okullarından 23 tanesi tespit edilerek bu okullarda görevli 16 müdür, 20 müdür yardımcısı ve 195 sınıf öğretmeni; yine il merkezinde bulunan 2 özel okulda görevli 2 müdür ve 14 sınıf öğretmeni, ilçelerde bulunan devlet okullarında görevli 7 müdür, 2 müdür yardımcısı ve 61 sınıf öğretmeni, toplam 317 öğretmen gönüllü olarak araştırmanın örneklemini oluşturmuşlardır.

Bu amaçla Tablo 11’ de örnekleme giren okulların bulundukları birimler, okulların sayıları, idareci sayıları ve öğretmen sayıları, Tablo 12’ de örnekleme giren yerleşim birimleri, Tablo 13’ de örnekleme giren okulların türleri, Tablo 14’ de örnekleme giren okullardaki öğretmenlerin görev dağılımı, Tablo 15’ de örnekleme giren okulların bulunduğu çevrenin sosyal ve ekonomik durumları verilmiştir (Ek-5).

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, örnekleme de yer alan öğretmenlere başlıca dört araç kullanılmıştır.

- a** Öğretmen Kişisel Bilgi Formu
- b** Bedensel Cezaya İlişkin Tutum Ölçeği
- c** Demokratik Tutum Ölçeği
- d** Ödül – Ceza Ölçeği

a Öğretmen Kişisel Bilgi Formu : Araştırmanın amaçları olarak belirlenen sorulara cevap aramak üzere örnekleme giren öğretmenlerle ilgili bilgi toplamak için kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Bu formda öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, kıdemleri, eğitim düzeyleri, medeni durumları, sınıf yönetimi konusunda hizmet içi eğitim alma – almama durumları, sınıf mevcutları, mesleklerini içten ve neşeli olarak icra edebilme durumu, uygun bir iş bulunca mesleği bırakıp - bırakmama durumu, okullarındaki görev dağılımı, sınıf inisiyatifinde ve yönetiminde zorlanıp - zorlanmama durumları sorulmuştur (Ek – 1).

b Bedensel Cezaya İlişkin Tutum Ölçeği : Öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Likert yöntemi ile geliştirilmiş olan 47 önermeden oluşan “Opinions About Corporal Punishment” ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçek Gözütok (1993) tarafından Türkçe’ye çevrilerek düzenlenmiş ve uygulanmıştır. Öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçlayan bu araç, olumlu ve olumsuz önermeleri içermektedir. Yüksek puanlar dayığa yönelik olumlu tutumu belirlemektedir. Aracın alfa güvenirlik katsayısı .96’ dır (Ek – 2).

c Demokratik Tutum Ölçeği : Öğretmenlerin demokratik tutumlarını belirlemek amacıyla Tutum Araştırmaları Laboratuvarı (The Attitudes Research Laboratory) tarafından geliştirilen ve Türkçe adaptasyonu Gözütok (1995) tarafından yapılan “Demokratik Tutum Ölçeği” öğretmenlere uygulanmıştır. Ölçeğin alfa güvenirlik katsayısı .87’ dir. Ölçekte toplam 50 madde bulunmakta ve yüksek puanlar olumlu tutumu ifade etmektedir (Ek – 3).

d Ödül – Ceza Ölçeği : Öğretmenlerin ödül ve ceza konusundaki davranışlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Ödül – Ceza Ölçeği” öğretmenlere uygulanmıştır. Bu ölçekte ödül ve ceza konularına ait beşer maddeden toplam on madde bulunmaktadır. Ödül ölçeğinin alfa güvenirlik katsayısı .77 iken, ceza ölçeğinin alfa güvenirlik katsayısı .79’ dur. Ödül konusunda alınan yüksek puanlar olumlu tutumu ifade ederken; ceza ölçeğinden alınan düşük puanlar olumlu tutumu ifade etmektedir (Ek – 4).

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Öğretmenlere uygulanan kişisel bilgi formu ve anketlerden elde edilen veriler aşağıda belirtilen istatistiksel işlemler kullanılarak anlamlandırılmıştır.

a Öğretmenlerin çalıştıkları okullar ile bu okulların bulundukları birimleri betimlemek amacıyla frekans (f), aritmetik ortalama (x) ve standart sapma (ss) teknikleri kullanılmıştır.

b Araştırmanın amaçları doğrultusunda, iki grubun arasında anlamlı farkın olup olmadığını test etmek için ilişkisiz t testi uygulanmıştır.

c Araştırmada SPSS 11,0 istatistiksel program kullanılmış ve anlamlılık düzeyi $p<.05$ olarak alınmıştır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Yöntem bölümünde açıklanan veri toplama araçları ile toplanan veriler bu bölümde; öğretmenlerin bedensel cezaya karşı tutum puanları, demokratik tutum puanları ve ödül ile cezaya ilişkin görüşleri açısından araştırmanın amaçları doğrultusunda düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Anlamli çıkanlar bu bölümde verilmiş, istatistiksel olarak olgusal ve anlamlı fark göstermeyenler ile öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler Ek 5' de sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumları; cinsiyetlerine, yaşlarına, kıdemlerine, eğitim düzeylerine, medeni durumlarına, sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma – almama durumuna, sınıf mevcuduna, mesleği severek icra edebilme durumuna, uygun bir iş bulunduğunda öğretmenlik mesleğini bırakma – bırakmama durumuna, okuldaki görev dağılımlarına, sınıf inisiyatifinde ve yönetiminde zorlanma – zorlanmama durumuna, okulun bulunduğu yerleşim birimine, okulun türüne, okulun bulunduğu çevrenin sosyal ve ekonomik durumunun iyi olup olmamasına göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumları cinsiyet açısından t testi ile incelenmiş ve anlamlı çıkan bulgular aşağıda verilmiş olup, anlamlı fark göstermeyenler Ek-5' de sunulmuştur.

Tablo 1 Okuldaki Görev Dağılımına Göre Öğretmenlerin Bedensel Cezaya İlişkin Tutumları

Görev Dağılımı	N	X	ss	F	p
Müdür	25	26,84	3,32	4,128	0,017*
Müdür Yardımcısı	22	23,45	5,03		
Sınıf Öğretmeni	270	26,19	4,58		
Toplam	317	26,05	4,57		

* $p < 0,05$ N: Denek Sayısı X: Aritmetik Ortalama ss: Standart Sapma t: Kritik Değer (test istatistiği)

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin okuldaki görev dağılımı ile bedensel cezaya ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulguya göre Müdür yardımcıları, müdür ve sınıf öğretmenlerinden daha çok bedensel cezaya başvurmaktadırlar.

Birinci alt problemin özeti yapılırsa şu bulgular ortaya çıkmaktadır: Öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumları; cinsiyetlerine, yaşlarına, kıdemlerine, eğitim düzeylerine, medeni durumlarına, sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma – almama durumuna, sınıf mevcuduna, mesleği severek icra edebilme durumuna, uygun bir iş bulunduğunda öğretmenlik mesleğini bırakma – bırakmama durumuna, sınıf inisiyatifinde ve yönetiminde zorlanma – zorlanmama durumuna, okulun bulunduğu yerleşim birimine, okulun türüne, okulun bulunduğu çevrenin sosyal ve ekonomik durumunun iyi olup olmamasına göre farklılaşmamaktadır. Ancak okuldaki görev dağılımına göre farklılaşmaktadır. Bu durum şöyle açıklanabilir: Müdür yardımcıları, müdürler ve sınıf öğretmenlerinden daha çok bedensel ceza uygulamaktadırlar.

Bu sonuç Dirik (2002)' e göre öğretmenlerin bedensel ceza tutumlarındaki olumlu düşüncenin sebepleri arasında öğretmenlerin ve velilerin eğitim düzeylerinin artması, basın ve medya organlarının öğretmen dayaağı hakkında yaptığı yayınlar, dayaağı ilişkin kalıp yargıların eğitim seviyesinin artmasıyla ve velilerin dayak konusunda bilinçlenmesiyle önemini yitirmesi, eğitim sisteminde öğretmen merkezli

geleneksel yaklaşımdan merkezinde öğrenci olan yaklaşıma geçme çalışmaları olarak görülür.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin demokratik tutumları cinsiyetlerine, yaşlarına, kıdemlerine, eğitim düzeylerine, medeni durumlarına, sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma – almama durumuna, sınıf mevcuduna, mesleği severek icra edebilme durumuna, uygun bir iş bulunduğu öğretmenlik mesleğini bırakma – bırakmama durumuna, okuldaki görev dağılımlarına, sınıf inisiyatifinde ve yönetiminde zorlanma – zorlanmama durumuna, okulun bulunduğu yerleşim birimine, okulun türüne, okulun bulunduğu çevrenin sosyal ve ekonomik durumunun iyi olup olmamasına göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin demokratik tutumları cinsiyet açısından t testi ile incelenmiş ve anlamlı çıkan bulgular aşağıda verilmiş olup, anlamlı fark göstermeyenler Ek-5’ de sunulmuştur.

Tablo 2 Okuldaki Görev Dağılımına Göre Öğretmenlerin Demokratik Tutumları

Görev Dağılımı	N	X	ss	F	p
Müdür	25	32,68	4,55	3,43	0,0336*
Müdür Yardımcısı	22	34,41	4,62		
Sınıf Öğretmeni	270	35,08	4,43		
Toplam	317	34,84	4,49		

*p<0,05

Tablo 2 incelendiğinde örnekleme oluşturan öğretmenlerin okuldaki görev dağılımı ile demokratik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin görev dağılımlarına göre puanları incelendiğinde; en çok demokratik tutum sergileyenlerin sınıf öğretmenleri daha sonra müdür yardımcıları ve en düşük ortalama ile de en az demokratik tutum sergileyenlerin okul müdürleri olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum şöyle açıklanabilir: Okul müdürleri, görev ve

yetkileri itibariyle disiplin konusunda ve demokratik tutumlarda biraz daha sert tavır sergilemektedirler. Bunun sebebi ise; idaresi altındaki personelden, öğrencilerden, okulun sorunlarından, okul-aile birliğinden ve velilerden sorumlu olmasıdır.

İkinci alt problemin özeti yapılırsa şu bulgular ortaya çıkmaktadır: Öğretmenlerin demokratik tutumları; cinsiyetlerine, yaşlarına, kıdemlerine, eğitim düzeylerine, medeni durumlarına, sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma – almama durumuna, sınıf mevcuduna, mesleği severek icra edebilme durumuna, uygun bir iş bulunduğu öğretmenlik mesleğini bırakma – bırakmama durumuna, sınıf inisiyatifinde ve yönetiminde zorlanma – zorlanmama durumuna, okulun bulunduğu yerleşim birimine, okulun türüne, okulun bulunduğu çevrenin sosyal ve ekonomik durumunun iyi olup olmamasına göre farklılaşmamaktadır. Ancak okuldaki görev dağılımına göre farklılaşmaktadır. Bu durum araştırma incelendiğinde şöyle açıklanabilir: Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının müdür ve müdür yardımcılara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin ödül-ceza konusundaki davranışları cinsiyetlerine, yaşlarına, kıdemlerine, eğitim düzeylerine, medeni durumlarına, sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma – almama durumuna, sınıf mevcuduna, mesleği severek icra edebilme durumuna, uygun bir iş bulunduğu öğretmenlik mesleğini bırakma – bırakmama durumuna, okuldaki görev dağılımlarına, sınıf inisiyatifinde ve yönetiminde zorlanma – zorlanmama durumuna, okulun bulunduğu yerleşim birimine, okulun türüne, okulun bulunduğu çevrenin sosyal ve ekonomik durumunun iyi olup olmamasına göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin ödül-ceza konusundaki davranışları cinsiyet açısından t testi ile incelenmiş ve anlamlı çıkan bulgular aşağıda verilmiş olup, anlamlı fark göstermeyenler Ek-5’ de sunulmuştur.

Tablo 3 Bayan ve Erkek Öğretmenlerin Ödül Konusundaki Davranışları

Cinsiyet	N	X	ss	t	p
Bayan	126	47,79	6,09	2,86	0,0045*
Erkek	191	45,78	6,11		

*p<0,05

Tablo 3 incelendiğinde bayan öğretmenlerin ödüle ilişkin davranışları, erkeklerin bu konudaki davranışlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Bayan ve erkek öğretmenlerin ödüle ilişkin davranışları belirgin bir farklılık göstermektedir. Bayan öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre öğrencilerine daha çok ödül verdikleri anlaşılmaktadır. Bu bulguları Dirik (2002)' in araştırma bulguları da destekler niteliktedir. Dirik' in araştırma sonucuna göre de bayan öğretmenlerin öğrencilerine, erkek meslektaşlarından daha fazla ödül verdikleri ortaya çıkmıştır.

Tablo 4 Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Ceza Konusundaki Davranışları

Yaşlar	N	X	ss	F	p
23 – 28 yaş	28	78,36	7,91	9,02	0,0002*
29 – 34 yaş	53	75,30	8,64		
35 +	236	79,95	6,83		
Toplam	317	79,03	7,44		

*p<0,05

Tablo 4 incelendiğinde yaş grupları farklı olan öğretmenlerin, ceza konusundaki davranışlarında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ortalamaları incelendiğinde öğrencilerine en çok cezayı 29-34 yaş arasındaki sahip öğretmenlerin daha sonra 23-28 yaş arasındaki öğretmenlerin verdiği görülür. En az cezayı 35 ve yukarı yaşıya sahip öğretmenlerin kullandığı anlamlı farklılık içerir. Bu durum şöyle açıklanabilir: Genç öğretmenler göreve yeni başlamalarından dolayı daha idealisttirler ve yaşları gereği öğrencilerle daha iyi iletişim kurabildikleri için sorunları çözmede cezayı az kullanırlar. Ancak meslekteki verimlilikleri arttıkça

öğrencilerinden daha az hata ve daha az istenmeyen davranış beklerler. Öğrencilerin göstermiş olduğu olumsuz davranışlara karşı sabırsızdırlar. Bunun için cezaya başvurabilirler. Deneyimleri artıkça da sınıftaki disiplin olaylarını ve istenmeyen davranışları önlemede daha duyarlı ve anlayışlı davranırlar. Yaş ve mesleklerindeki olgunluktan dolayı cezaya fazla başvuramazlar. Bu bulgular Dirik (2002)' in araştırma bulgularına ters düşmektedir. Bunun sebebi ise; bu araştırmanın örnekleminde idareci personelin de yer alması olarak düşünülmektedir.

Tablo 5 Farklı Kıdeme Sahip Öğretmenlerin Ceza Konusundaki Davranışları

Kıdem	N	X	ss	F	p
1 – 5 yıl	18	78,83	9,64	4,7	0,0004*
6 – 10 yıl	57	75,49	7,94		
11 – 15 yıl	39	77,23	8,01		
16 – 20 yıl	38	79,92	6,61		
21 – 25 yıl	47	80,49	8,11		
26 +	118	80,51	5,90		
Toplam	317	79,03	7,44		

*p<0,05

Tablo 5 incelendiğinde farklı kıdemlere sahip olan öğretmenlerin ceza konusundaki davranışlarında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ortalamaları incelendiğinde öğrencilerine en çok cezayı 6-10 yıl arasındaki kıdeme sahip öğretmenlerin; en az cezayı da 26 ve daha üst kıdeme sahip öğretmenlerin verdiği görülmektedir. Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerine en çok cezayı 29-34 yaş arasındaki öğretmenlerin; en az cezayı 35 ve yukarı yaşa sahip öğretmenlerin kullandığı anlamlı farklılık içerdiği görülür. Öğretmenlerin yaş faktörü ile kıdem faktörü karşılaştırıldığında en çok cezayı 29-34 yaş arasındaki öğretmenler ile 6-10 yıl arasındaki kıdeme sahip öğretmenlerin verdiği; en az cezayı 35 ve yukarı yaşa sahip öğretmenler ile 26 ve daha üst kıdeme sahip öğretmenlerin verdiği ve yaş ile kıdem faktörlerinin birbirleriyle örtüştüğü görülür. Kıdemli öğretmenler, yaşlarının ve deneyimlerinin vermiş olduğu olgunlukla öğrencilere karşı daha duyarlı ve anlayışlı

oldukları söylenebilir. Bu bulgular Dirik (2002)' in araştırma sonuçlarıyla ters düşmektedir. Dirik' e göre öğretmenlerin farklı kıdeme sahip olmaları ceza konusundaki davranışlarını değiştirmemektedir.

Tablo 6 Öğrenim Düzeylerine Göre Öğretmenlerin Ceza Konusundaki Davranışları

Öğrenim Düzeyi	N	X	ss	F	p
Öğretmen Okulu	15	81,60	5,23	3,40	0,037*
Eğitim Enstitüsü	115	80,63	6,94		
Eğitim Fakültesi	103	78,37	8,13		
Diğer Fakülteler	80	77,13	7,04		
Yüksek Lisans	4	78,75	8,46		
Toplam	317	79,03	7,44		

*p<0,05

Tablo 6 incelendiğinde mezun olunan okul türü ile öğretmenlerin ceza konusundaki davranışlarında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ortalamaları incelendiğinde öğrencilerine en çok cezayı diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin verdiği; en az cezayı öğretmen okulu ve eğitim enstitüsü mezunlarının verdiği görülür. Bu durum şöyle açıklanabilir; diğer fakültelerden mezun olanlar öğretmenlik eğitimi almadıkları için daha geç deneyime sahip olurlar. Öğretmen okulu, eğitim enstitüsü ve eğitim fakültesi gibi kurumların amacı öğretmen yetiştirmek olduğu için bu bölümlerden mezun olanlar daha kısa sürede deneyim sahibi olurlar. Bu bulgular Dirik (2002)' in araştırma sonuçlarıyla ters düşmektedir. Dirik' e göre mezun olunan okul türü öğretmenlerin ceza konusundaki davranışlarını değiştirmemektedir.

Tablo 7 Mesleği İçten ve Neşeli Olarak İcra Edebilme Durumuna Göre Öğretmenlerin Ceza Konusundaki Davranışları

Mesleği İçten ve Neşeli Olarak İcra Edebilme Durumu	N	X	ss	F	p
Evet	219	79,88	7,16	5,00	0,0073*
Kısmen	58	76,64	7,24		
Sık sık	40	77,90	8,46		
Toplam	317	79,03	7,44		

*p<0,05

Tablo 7 incelendiğinde mesleği içten ve neşeli olarak icra edebilme durumu ile öğretmenlerin ceza konusundaki davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olduğu görülmektedir. Mesleği içten ve neşeli olarak icra eden öğretmenlerin daha az cezayı kullandıkları; ancak, “kısmen” bu durumu icra eden öğretmenlerin cezayı daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu durum şöyle açıklanabilir: Mesleklerini içten ve neşeli olarak icra eden öğretmenler sınıf içindeki disiplin sorunlarını önlemede daha yapıcı yöntemler kullanarak, cezayı en son çare olarak görürler. Ancak “kısmen” mesleklerini içten ve neşeli olarak icra eden öğretmenler ise disiplin sorunlarına karşı cezayı kullanmakta daha yatkındırlar.

Tablo 8 Okuldaki Görev Dağılımına Göre Öğretmenlerin Ödül Konusundaki Davranışları

Görev Dağılımı	N	X	ss	F	p
Müdür	25	43,44	6,12	4,329	0,014*
Müdür Yardımcısı	22	45,32	7,06		
Sınıf Öğretmeni	270	46,97	6,02		
Toplam	317	46,57	6,17		

*p<0,05

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin okuldaki görev dağılımları ile ödül konusundaki davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ortalamaları incelendiğinde öğrencilerine en çok ödül verenlerin sınıf öğretmenleri, en az ödül verenlerin de müdürler oldukları ortaya çıkmıştır. Bu durum şöyle açıklanabilir; müdürler yönetici tutumuyla daha disiplinlidirler ve mevzuat gereği daha az derse girdikleri için öğrencilerle geçirdikleri süre azdır. Sürekli olarak idari işlerle yükümlü olmaları ve öğrencilerle daha az bir araya gelmeleri nedeniyle ödül verme konusunda sınıf öğretmenlerine göre daha geridedirler.

Tablo 9 Sınıf İnisyatifinde ve Yönetiminde Zorlanıp / Zorlanmama Durumuna Göre Öğretmenlerin Ceza Konusundaki Davranışları

Sınıf İnisyatifinde ve Yönetiminde Zorlanıp / Zorlanmama Durumu	N	X	ss	F	p
Kısmen Zorlananlar	27	74,48	6,24	9,795	0,001*
Çok Az Zorlananlar	48	76,77	6,99		
Zorlanmayanlar	242	79,99	7,39		
Toplam	317	79,03	7,44		

*p<0,05

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf inisiyatifinde ve yönetiminde zorlanıp zorlanmama durumları ile ceza konusundaki davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ortalamaları incelendiğinde öğrencilerine en çok ceza verenlerin sınıf yönetiminde kısmen de olsa zorlanan öğretmenler, en az ceza verenlerinde sınıf yönetiminde zorlanmayan öğretmenler olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum şöyle açıklanabilir; Tablo 7 incelendiğinde mesleği içten ve neşeli olarak icra eden öğretmenlerin daha az cezayı kullandıkları ancak kısmen bu durumu icra eden öğretmenlerin cezayı daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır. Zorluklarından dolayı mesleklerinde ve sınıf yönetiminde

kısmen de olsa sıkıntı yaşayan öğretmenler; mesleğini severek ve içten icra eden, sınıf yönetiminde zorlanmayan öğretmenlere göre cezayı daha çok kullanmışlardır.

Tablo 10 Okulların Bulunduğu Çevrenin Sosyal ve Ekonomik Durumlarına Göre Öğretmenlerin Ceza Konusundaki Davranışları

Okulların Bulunduğu Çevrenin Sosyal ve Ekonomik Durumu	N	X	ss	t	p
Sosyal ve Ekonomik Durum İyi	220	79,71	7,57	2,45	0,015*
Sosyal ve Ekonomik Durum Kötü	97	77,51	6,94		

*p<0,05

Tablo 10 incelendiğinde okulların bulunduğu çevrenin sosyal ve ekonomik durumları ile öğretmenlerin ceza konusundaki davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ortalamaları incelendiğinde öğrencilerine en çok ceza verenlerin sosyal ve ekonomik durumu kötü çevrede görev yapan öğretmenler, en az ceza verenlerin sosyal ve ekonomik durumu iyi çevrede görev yapan öğretmenler oldukları ortaya çıkmıştır.

Üçüncü alt problemin özeti yapılırsa şu bulgular ortaya çıkmaktadır: Öğretmenlerin ödül konusundaki davranışlarının cinsiyete, okuldaki görev dağılımına göre farklılaştığı; ancak, yaşlarına, kıdemlerine, eğitim düzeylerine, medeni durumlarına, sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma – almama durumuna, sınıf mevcuduna, mesleği severek icra edebilme durumuna, uygun bir iş bulunduğu anda öğretmenlik mesleğini bırakma – bırakmama durumuna, sınıf inisiyatifinde ve yönetiminde zorlanma – zorlanmama durumuna, okulun bulunduğu yerleşim birimine, okulun türüne, okulun bulunduğu çevrenin sosyal ve ekonomik durumunun iyi olup olmamasına göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

Öğretmenlerin ceza konusundaki davranışlarının yaşlarına, kıdemlerine, eğitim düzeylerine, mesleği severek icra edebilme durumuna, sınıf inisiyatifinde ve yönetiminde zorlanma – zorlanmama durumuna, okulun bulunduğu çevrenin sosyal ve ekonomik durumunun iyi olup olmamasına göre farklılaştığı; ancak, cinsiyete, medeni durumlarına, sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma – almama durumuna, sınıf mevcuduna, uygun bir iş bulunduğunda öğretmenlik mesleğini bırakma – bırakmama durumuna, okuldaki görev dağılımına, okulun bulunduğu yerleşim birimine, okulun türüne göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

Öğretmenlerin cinsiyetleri ele alındığında, bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha fazla ödül kullandıkları görülmektedir. Çünkü bayanların erkeklere göre daha duygusal olmaları bayanların bu konuda daha duyarlı olmalarına yol açmıştır. Öğretmenlerin görev dağılımı ele alındığında; en çok ödül verenlerin sınıf öğretmenleri; en az ödül verenlerin de müdürler oldukları ortaya çıkmıştır. Bu durum şöyle açıklanabilir; müdürler yönetici tutumuyla daha disiplinli olmaları ve öğrencilerle daha az süre geçirmeleridir. Sürekli olarak idari işlerle yükümlü oldukları için de ödül verme konusunda diğer öğretmenlere göre daha katı tutum sergilemektedirler. Öğretmenlerin yaşlarına bakıldığında en çok cezayı verenlerin orta yaşa sahip öğretmen oldukları görülmüştür. Yaş ilerledikçe deneyimde arttığı için öğrencilerin davranışlarına ceza ile yaklaşma azalmıştır. Kıdemler ele alındığında en çok cezayı düşük kıdeme sahip olan öğretmenlerin verdiği görülmüş, kıdem arttıkça ceza verme davranışı da azalmıştır. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne bakıldığında ise; daha çok ceza verenlerin diğer fakülte mezunları olduğu görülmektedir. Bu durum şöyle açıklanabilir; diğer fakültelerden mezun olanlar öğretmenlik eğitimi almadıkları için daha geç deneyime sahip oldukları; öğretmen okulu, eğitim enstitüsü ve eğitim fakültesi gibi kurumların amacı öğretmen yetiştirmek olduğu için bu bölümlerden mezun olanlar daha kısa sürede deneyim sahibi olduklarından ceza davranışları değişiklik sergilemiştir. Öğretmenlerin mesleği severek icra edebilme durumu ele alındığında ise; mesleği içten ve neşeli olarak icra eden öğretmenlerin daha az cezayı kullandıkları; ancak, kısmen bu durumu icra eden öğretmenlerin cezayı daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır. Zorluklarından dolayı mesleklerinde kısmen de olsa sıkıntı yaşayan öğretmenler, mesleğini severek ve içten icra eden öğretmenlere göre cezayı daha çok kullanmışlardır.

Öğretmenlerin sınıf inisiyatifinde ve yönetiminde zorlanma – zorlanmama durumuna bakıldığında ise; öğrencilerine en çok ceza verenlerin sınıf yönetiminde kısmen de olsa zorlanan öğretmenlerin; en az ceza verenlerinde sınıf yönetiminde zorlanmayan öğretmenler olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum şöyle açıklanabilir; mesleği içten ve neşeli olarak icra eden öğretmenlerin daha az cezayı kullandıkları ancak kısmen bu durumu icra eden öğretmenlerin cezayı daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır. Zorluklarından dolayı mesleklerinde ve sınıf yönetiminde kısmen de olsa sıkıntı yaşayan öğretmenler; mesleğini severek ve içten icra eden, sınıf yönetiminde zorlanmayan öğretmenlere göre cezayı daha çok kullanmışlardır. Okulun bulunduğu çevrenin sosyal ve ekonomik durumunun iyi olup olmaması durumu ele alındığında ise; öğrencilerine en çok ceza verenlerin sosyal ve ekonomik durumu kötü çevrede görev yapan öğretmenler, en az ceza verenlerin sosyal ve ekonomik durumu iyi çevrede görev yapan öğretmenler oldukları ortaya çıkmıştır.

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumlarını, demokratik tutumları ile ödül ve cezaya ilişkin davranışlarını belirlemekken, araştırma örneklemini Kütahya İli İlköğretim Okullarında görev yapan 317 idareci ve öğretmen oluşturmaktaydı. Buna göre, öğretmenlere “Bedensel Cezaya İlişkin Tutum Ölçeği”, “Demokratik Tutum ölçeği” ve “Ödül-Ceza Ölçeği” ile on bir sorudan oluşan kişisel bilgi formu uygulanmış; araştırma verileri, tek yönlü Anova ve t testi ile analiz edilmiştir.

SONUÇ

Öğretmenlerden elde edile veriler yardımı ile “Öğretmenlerin Dayağa Karşı Tutumları”, “Demokratik Tutumları”, “Ödül ve Ceza Konusundaki Davranışları” araştırılmıştır. Bu araştırmanın neticesinde aşağıdaki sonuçlara varılmıştır:

1 Öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumları; cinsiyetlerine, yaşlarına, kıdemlerine, eğitim düzeylerine, medeni durumlarına, sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma – almama durumuna, sınıf mevcuduna, mesleği severek icra edebilme durumuna, uygun bir iş bulunduğunda öğretmenlik mesleğini bırakma – bırakmama durumuna, sınıf inisiyatifinde ve yönetiminde zorlanma – zorlanmama durumuna, okulun bulunduğu yerleşim birimine, okulun türüne, okulun bulunduğu çevrenin sosyal ve ekonomik durumunun iyi olup olmasına göre farklılaşmamaktadır. Ancak okuldaki görev dağılımına göre farklılaşmaktadır. Bu durum şöyle açıklanabilir: Müdür yardımcıları, müdürler ve sınıf öğretmenlerinden daha çok bedensel ceza uygulamaktadırlar.

2 Bayan ve erkek öğretmenlerin bedensel cezalandırma konusundaki tutumları istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.

3 Yaşlarına göre öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4 Öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumları kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

5 Öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumları ile öğrenimini görüp mezun oldukları okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

6 Öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumları ile medeni durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

7 Öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumları ile sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetine katılıp / katılmama durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde değişmediği bulunmuştur.

8 Öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumları ile sınıf mevcutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur.

9 Öğretmenlerin mesleği içten ve neşeli olarak icra edebilme durumu ile bedensel cezaya ilişkin tutumlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı bulunmuştur.

10 Öğretmenlerin uygun bir iş bulunca mesleği bırakıp / bırakmama durumu ile bedensel cezaya ilişkin tutumlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı bulunmuştur.

11 Öğretmenlerin okuldaki görev dağılımı ile bedensel cezaya ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulguya göre Müdür yardımcıları, müdür ve sınıf öğretmenlerinden daha çok bedensel cezaya başvurmakta oldukları bulunmuştur.

12 Öğretmenlerin sınıf inisiyatifinde ve yönetiminde zorlanıp / zorlanmama durumu ile bedensel cezaya ilişkin tutumlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı bulunmuştur.

13 Okulların bulunduğu yerleşim birimi ile öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı bulunmuştur.

14 Öğretmenlerin görev yaptığı okulların bulunduğu yerleşim birimi ile bedensel cezaya ilişkin tutumlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı bulunmuştur.

15 Öğretmenlerin görev yaptığı okulların türleri ile öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı bulunmuştur.

16 Okulların bulunduğu çevrenin sosyal ve ekonomik durumları ile öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı bulunmuştur.

17 Öğretmenlerin demokratik tutumları; cinsiyetlerine, yaşlarına, kıdemlerine, eğitim düzeylerine, medeni durumlarına, sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma – almama durumuna, sınıf mevcuduna, mesleği severek icra edebilme durumuna, uygun bir iş bulunduğunda öğretmenlik mesleğini bırakma – bırakmama durumuna, sınıf inisiyatifinde ve yönetiminde zorlanma – zorlanmama durumuna, okulun bulunduğu yerleşim birimine, okulun türüne, okulun bulunduğu çevrenin sosyal ve ekonomik durumunun iyi olup olmamasına göre farklılaşmamaktadır. Ancak okuldaki görev dağılımına göre farklılaşmaktadır. Bu durum araştırma incelendiğinde şöyle açıklanabilir: Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının müdür ve müdür yardımcılara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin demokratik tutum ortalamaları, bedensel cezaya ilişkin tutum ortalamalarından daha iyidir.

18 Öğretmenlerin demokratik tutumları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı bulunmuştur.

19 Örneklemi oluşturan öğretmenlerin yaşları ile demokratik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı bulunmuştur.

20 Örneklemi oluşturan öğretmenlerin farklı kıdemlerde olması ile demokratik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı bulunmuştur.

21 Öğretmenlerin mezun oldukları okul türlerinin farklı olması ile demokratik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı bulunmuştur.

22 Öğretmenlerin medeni durumları ile demokratik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı bulunmuştur.

23 Öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetine katılıp katılmaması ile demokratik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı bulunmuştur.

24 Öğretmenlerin sınıf mevcutları ile demokratik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı bulunmuştur.

25 Öğretmenlerin mesleklerini içten ve neşeli olarak icra etme durumu ile demokratik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı bulunmuştur.

26 Öğretmenlerin uygun bir iş bulunca mesleği bırakıp bırakmama durumu ile demokratik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı bulunmuştur.

27 Öğretmenlerin okuldaki görev dağılımı ile demokratik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin görev dağılımlarına göre puanları incelendiğinde; en çok demokratik tutum sergileyenlerin sınıf öğretmenleri daha sonra müdür yardımcıları ve en düşük ortalama ile de en az demokratik tutum sergileyenlerin okul müdürleri olduğu ortaya çıkmıştır.

28 Öğretmenlerin sınıf inisiyatifinde ve yönetiminde zorlanıp zorlanmama durumu ile demokratik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı bulunmuştur.

29 Okulların bulunduğu yerleşim birimi ile öğretmenlerin demokratik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı bulunmuştur.

30 Öğretmenlerin görev yaptığı okulların türleri ile öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı bulunmuştur.

31 Okulların bulunduğu çevrenin sosyal ve ekonomik durumları ile öğretmenlerin demokratik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı bulunmuştur.

32 Öğretmenlerin ödül konusundaki davranışlarının cinsiyete, okuldaki görev dağılımına göre farklılaştığı; ancak, yaşlarına, kıdemlerine, eğitim düzeylerine, medeni durumlarına, sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma – almama durumuna, sınıf mevcuduna, mesleği severek icra edebilme durumuna, uygun bir iş bulunduğu öğretmenlik mesleğini bırakma – bırakmama durumuna, sınıf inisiyatifinde ve yönetiminde zorlanma – zorlanmama durumuna, okulun bulunduğu yerleşim birimine, okulun türüne, okulun bulunduğu çevrenin sosyal ve ekonomik durumunun iyi olup olmamasına göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin ceza konusundaki davranışlarının yaşlarına, kıdemlerine, eğitim düzeylerine, mesleği severek icra edebilme durumuna, sınıf inisiyatifinde ve yönetiminde zorlanma – zorlanmama

durumuna, okulun bulunduğu çevrenin sosyal ve ekonomik durumunun iyi olup olmamasına göre farklılaştığı; ancak, cinsiyete, medeni durumlarına, sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma – almama durumuna, sınıf mevcuduna, uygun bir iş bulunduğu öğretmenlik mesleğini bırakma – bırakmama durumuna, okuldaki görev dağılımına, okulun bulunduğu yerleşim birimine, okulun türüne göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Öğretmenlere uygulanan ödül-ceza ölçeği ortalaması ödül için 46.57, ceza için 79,03 olarak belirlenmiştir. Bu iki bulgu arasındaki puan farkı göz önüne alınırsa , öğretmenlerin ödül puanlarının ceza puanlarından düşük olduğu karşımıza çıkar.

33 Bayan ve erkek öğretmenlerin, ödüle ilişkin ortalama davranış puanları sonucunda bayanların lehine bir fark bulunmuştur.

34 Bayan ve erkek öğretmenlerin, cezaya ilişkin ortalama davranış puanları sonucunda fark bulunmamıştır.

35 Yaş grupları farklı olan öğretmenlerin, ödül konusundaki davranışlarında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı bulunmuştur.

36 Yaş grupları farklı olan öğretmenlerin, ceza konusundaki davranışlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. 29-34 yaş grubu ile 35 ve yukarı yaş grubuna sahip olan bu fark, 35 ve yukarı yaş grubu lehinedir.

37 Farklı kıdeme sahip öğretmenlerin ödül konusundaki davranışlarında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı bulunmuştur.

38 Farklı kıdeme sahip öğretmenlerin ödül konusundaki davranışlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenler ile 16-20 yıllık, 21-25 yıllık, 26 ve yukarı kıdeme sahip öğretmenler arasında farklılaşmakta ve bu fark 6-10 yıllık öğretmenlerin aleyhine sonuçlanmaktadır.

39 Mezun olunan okul türü ile öğretmenlerin ödül konusundaki davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı bulunmuştur.

40 Mezun olunan okul türü ile öğretmenlerin ceza konusundaki davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olduğu bulunmuştur. Diğer fakülte mezunları ile öğretmen okulu, eğitim enstitüsü, eğitim fakültesi mezunları arasındaki bu fark, diğer fakülte mezunlarının aleyhinedir.

41 Medeni durum ile öğretmenlerin ödül konusundaki davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı bulunmuştur.

42 Medeni durum ile öğretmenlerin ceza konusundaki davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı bulunmuştur.

43 Sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetine katılıp katılmama ile öğretmenlerin ödül konusundaki davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı bulunmuştur.

44 Sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetine katılıp katılmama ile öğretmenlerin ceza konusundaki davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı bulunmuştur.

45 Sınıf mevcudu ile öğretmenlerin ödül konusundaki davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı bulunmuştur.

46 Sınıf mevcudu ile öğretmenlerin ceza konusundaki davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı bulunmuştur.

47 Mesleği içten ve neşeli olarak icra edebilme durumu ile öğretmenlerin ödül konusundaki davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı bulunmuştur.

48 Mesleği içten ve neşeli olarak icra edebilme durumu ile öğretmenlerin ceza konusundaki davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Mesleği içten ve neşeli olarak icra eden öğretmenlerin daha az cezayı kullandıkları; ancak, “kısmen” bu durumu icra eden öğretmenlerin cezayı daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır.

49 Uygun bir iş bulunca mesleği bırakıp bırakmama durumu ile öğretmenlerin ödül konusundaki davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı bulunmuştur.

50 Uygun bir iş bulunca mesleği bırakıp bırakmama durumu ile öğretmenlerin ceza konusundaki davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı bulunmuştur.

51 Öğretmenlerin okuldaki görev dağılımları ile ödül konusundaki davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Öğrencilerine en çok ödül verenlerin sınıf öğretmenleri, en az ödül verenlerin de müdürler oldukları ortaya çıkmıştır.

52 Öğretmenlerin okuldaki görev dağılımları ile ceza konusundaki davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı bulunmuştur.

53 Öğretmenlerin sınıf inisiyatifinde ve yönetiminde zorlanıp zorlanmama durumları ile ödül konusundaki davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı bulunmuştur.

54 Öğretmenlerin sınıf inisiyatifinde ve yönetiminde zorlanıp zorlanmama durumları ile ceza konusundaki davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Öğrencilerine en çok ceza verenlerin sınıf yönetiminde kısmen de olsa zorlanan öğretmenler, en az ceza verenlerinde sınıf yönetiminde zorlanmayan öğretmenler olduğu ortaya çıkmıştır.

55 Okulların bulunduğu yerleşim birimi ile öğretmenlerin ödül konusundaki davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı bulunmuştur.

56 Okulların bulunduğu yerleşim birimi ile öğretmenlerin ceza konusundaki davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı bulunmuştur.

57 Öğretmenlerin görev yaptığı okulların türleri ile öğretmenlerin ödül konusundaki davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı bulunmuştur.

58 Öğretmenlerin görev yaptığı okulların türleri ile öğretmenlerin ceza konusundaki davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı bulunmuştur.

59 Okulların bulunduğu çevrenin sosyal ve ekonomik durumları ile öğretmenlerin ödül konusundaki davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı bulunmuştur.

60 Okulların bulunduğu çevrenin sosyal ve ekonomik durumları ile öğretmenlerin ceza konusundaki davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olduğu bulunmuştur. Öğrencilerine en çok ceza verenlerin sosyal ve ekonomik durumu kötü çevrede görev yapan öğretmenler, en az ceza verenlerin sosyal ve ekonomik durumu iyi çevrede görev yapan öğretmenler oldukları ortaya çıkmıştır.

ÖNERİLER

1 2004-2005 eğitim öğretim yılında Türkiye genelindeki tüm okullarda uygulanan “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi” nin her yıl titizlikle uygulanması ve sonuçlarının demokrasi açısından değerlendirilmesinin yapılması;

2 Yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin, sınıf yönetimi konusundaki davranışlarının hizmet içi eğitim alma / almama durumuna göre değişiklik göstermediği, hizmet içi eğitimin bir yararının olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, öğretmenlere verilen hizmet içi eğitim kurslarının daha disiplinli, sağlıklı ve yararlı olması için hizmet içi eğitim plan ve programlarının gözden geçirilmesi;

3 Okullarda demokrasi anlayışının tam olarak yerleşmesinde yöneticilere büyük görev düşmektedir. Bunun için yöneticilerin Toplam Kalite Yönetimi konusunda, plan ve programı iyi hazırlanmış hizmet içi eğitim kurslarına katılımlarının sağlanması;

4 Okul Yönetimi ve Okul-Aile Birliği’ nin çalışmaları ile disiplin, istenmeyen davranış ve cezalarla ilgili önleyici tedbirlerin ortak olarak alınması;

5 Yönetici, öğretmen, öğrenci ve aile davranışlarını inceleyen araştırmaların yapılması ve bu araştırma sonuçlarına göre bilimsel yaklaşımlarla düzenlenecek raporların eğitim ve öğretime yansıtılması;

6 Bedensel ceza uygulayan yönetici ve öğretmenlere gerekli işlemlerin yapılması ve bu durumun sicil, atama ve terfilerinde dikkate alınması;

7 Yöneticilerin, öğretmenlerin ve ailelerin bedensel cezaya, disipline, ödüle ve demokratik tutuma karşı duyarlılıklarının artırılması için, üniversitelerce düzenlenecek olan bilimsel bilgilendirme programlarının yapılması ve hayata geçirilmesi;

8 Eğitsel Kol, Bireysel ve Toplu Etkinlikler ve Rehberlik faaliyetlerinde sosyal aktivitelere daha fazla yer verilerek toplumsal yaşam ve paylaşımın öne çıkarılması;

9 Okulların, eğitim-öğretim yılı süresince öğretmen ve öğrencilere verilen ödül ve ceza uygulamalarını, okulda meydana gelen disiplin olaylarını, yönetici, öğretmen ve öğrencilerin demokratik tutumlarını içeren raporun yıl sonunda İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ ne sunması;

10 Toplumun, bedensel ceza uygulamaları hakkında bilgilendirilmesi için yazılı-görsel basından ve diğer iletişim araçlarından yararlanılması gereklidir.

BİBLİYOGRAFYA

- Açıkalın, A., 1994, “Okul Yöneticiliği”, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Açıkgöz, K. Ü., 1998, “Etkili Öğrenme ve Öğretme”, Kanyılmaz Matbaası, İzmir.
- Aksoy, N., 2000, “Sınıf İçi Disiplin Sorunlarını Azaltmada İzlenebilecek Temel Yaklaşımlar”, Eğitim Araştırmaları, 7-8.
- Akyüz, Y., Mart 2004, “Tanzimat’tan Cumhuriyete Eğitimde Ödül ve Günümüzün Eğitimi Açısından Bir Değerlendirme”, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, S.49, 2-7.
- Alaylıoğlu, R., Oğuzkan, A. F., 1976, “Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü”, İnkılap ve Aka Basımevi, İstanbul.
- Arı, R., Üre, Ö., Yılmaz, H., 1999, “Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi”, Eğitimin Psikolojik Temelleri, Mikro Yayınları, Konya.
- Aslan, K., 1996, “Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumunun Çocuğun Okul Başarısına Etkisi”, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İzmir.
- Ataç, F., 2002, “Öğretmenler İçin Öğrenci Psikolojisi”, Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- Aycan, N., Çalık, D., 2003, “İlköğretim Okullarında Demokrasi Eğitimi: Manisa Örneği”, C.B.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, C.1, S.2, 19 –29.
- Aydın, A., 1998, “Sınıf Yönetimi”, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Aydın, A., 2000, “Sınıf Yönetimi”, Alfa Yayıncılık, İstanbul.
- Balcı, A., 1996, “Etkili Okul ve Türkiye’ de Uygulanabilirliği”, Yeni Türkiye Eğitim Özel Sayısı.
- Bossing, N.L., 1959, “Orta Dereceli Okullarda Öğretim”, Çev: Necmi Sarı, İst: Milli Eğitim Basımevi, C.1, 30 – 35.
- Başar, H., 1994, “Sınıf Yönetimi”, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Başar, H., 1999, “Sınıf Yönetimi”, M.E.B Yayınları, Ankara.
- Başar, E., 1994, “Eğitim Sosyolojisi”, Eğitimin Toplumsal Temelleri, Eser Matbaası, Samsun.
- Başaran, İ.E., 1994, “Eğitime Giriş”, Kadioğlu Matbaası, Ankara.
- Binbaşioğlu, C., 2000, “Ailede ve Okulda Eğitim Sorunları”, Eğitim Dizisi: 44, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

- Büyükkaragöz, S., 1990, “Ortaöğretimde Demokrasi Eğitimi”, Türk Demokrasi Vakfı Yayınları, Ankara.
- Büyükkaragöz, S., Çivi, C., 1994, “Genel Öğretim Metotları”, Mikro Yayınları, Konya.
- Büyükkaragöz, S., Çivi, C., 1999, “Genel Öğretim Metotları”, Öz Eğitim Yayınları, İstanbul.
- Check, J.F., 1979, “Classroom Discipline: Where are We Now ?” Education 100 (2) 134-137.
- Demirel, Ö., 1994, “Genel Öğretim Yöntemleri”, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Dirik, K., 2002, “İzmir İli İlköğretim Okullarında Ödül ve Ceza” E.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim ABD, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Erdem, A.R., 1998, “21. Yüzyıla Girerken Nasıl Bir İnsan Modeli Yetiştirelim”, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Erden, M., 1993, “Eğitimde Program Değerlendirme”, Meteksan Matbaacılık, Ankara.
- Ertürk, S., 1997, “Eğitimde Program Geliştirme”, Yelkentepe Yayınları, Ankara.
- Fındıkçı, İ., “Öğretmenlerin Disiplin Konusundaki Tutumları”, (Eğitimde Nitelik Geliştirme), Özel Kültür Okulları Eğitim-Araştırma-Geliştirme Merkezi Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu, Nisan 1991, İstanbul.
- Fındıkçı, İ., 1992, “Bilgi Toplumunda Eğitim Kurumları”, Yaşadıkça Eğitim Dergisi, S.25, 112- 115.
- Fidan, N., 1996, “Okulda Öğrenme ve Öğretme”, Alkım Yayınevi, Ankara.
- Fidan, N., Erden, M., 1993, “Eğitime Giriş”, Meteksan Matbaacılık, Ankara.
- Fidan, N., Erden, M., 1998, “Eğitime Giriş”, Alkım Yayınevi, Ankara.
- Gordon, T., 1993, “Etkili Öğretmenlik Eğitimi”, (Çev: Emel Aksoy, Birsen Özkan), Yapı Pa Yayınları, İstanbul.
- Gözütok, D., 1993, “Okulda Dayak”, 72 Ofset, Ankara.
- Gözütok, D., 1995, “Öğretmenlerin Demokratik Tutumları”, Türk Demokrasi Vakfı Yayınları, Ankara.
- Humphreys, T., 2002, “Disiplin Nedir ? Ne Değildir ?”, Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- Kaya, Z., 2002, “Sınıf Yönetimi”, Pegem Yayıncılık, İstanbul.
- Kerschensteiner, G., 1947, “Vatandaşlık Terbiyesinin Manası”.
- Korkmaz, İ., 2003, “Sınıf Yönetimi”, (editör: Zeki Kaya), Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Küçükahmet, L., 1997, “Eğitim Programları ve Öğretimi”, Gazi Kitabevi, Ankara.

- Küçükahmet, L., 2003, “Sınıf Yönetiminde Çağdaş Yaklaşımlar”, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Mahiroğlu, A., Buluç, B., “Ortaöğretim Kurumlarında Fiziksel Ceza Uygulamaları”, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Kış 2003, Gazi Üniversitesi Yayınları, C.1, S.1, 3-13.
- M.E.B, 1990, “Yöneticilerin el Kitabı”, M.E.B Yayınları, Ankara.
- M.E.B, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 27 Ağustos 2003, Resmi Gazete, S.25212
- Oğuzkan, F., 1981, “Eğitim Terimleri Sözlüğü”, T.D.K Yayınları Ankara.
- Özdemir, S., 1998, “Eğitimde Örgütsel Yenileşme”, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Özden, Y., 1998, “Eğitimde Dönüşüm”, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Özpolat, A., “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”, Bilim ve Aklın Aydınlightında Eğitim Dergisi, Nisan 2004, Milli Eğitim Basımevi, S.50, 9-15.
- Özsoy, O., 2003, “Etkin Eğitim”, Hayat Yayıncılık İletişim Eğitim Hizmetleri, İstanbul.
- Salk, L., 1995, “Çocuğun Duygusal Sorunları”, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Saracaloğlu, S., 2001, “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları”, Ege Eğitim Dergisi, C.1, S.1, 23-30
- Sardoğan, M.E., 2003, “Sınıf Yönetimi” (Editör: Zeki Kaya), Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Selçuk, Z., 2001, “Gelişim ve Öğrenme”, Nobel Yayınevi, Ankara.
- Smith, J. And Lusteran, D., 1979, “The Teachers as Learning Facilitator”, Belmonth, California.
- Sönmez, V. 1999, “Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı”, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Şenuyar, A.M., 1989, “Elazığ İli Orta Dereceli Okullarında Ceza ve Ödül”, Elazığ Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Şimşek, H., Bahar 2004, “Osmanlı Dönemi İlkokullarında (Sübyan Mekteplerinde) Disiplin Anlayışı ve Uygulamaları”, Milli Eğitim Dergisi, S.162, 1- 5.
- Şişman, M., 1999, “Öğretmenliğe Giriş”, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Tekin, H., 2004, “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme”, Yargı Yayınevi, Ankara.
- Varış, F. 1991, “Programlara İlişkin Temel Kavramlar ve Tanımlar”, Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler, A.Ü.Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- Yaka, A., 1994, “Türkiye’de Sosyal Yapı ve Eğitim Programları”, 1. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler, Adana: C.1, 143 – 145.

Yavuzer, H., 2000, “Okul Çağı Çocuğu”, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Yayla, A., 1995, “Eğitim ve Öğretim Sistemimizin Otorite ve Sorumluluk Açısından Değerlendirilmesi”, Yüzüncüyıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van.

EKLER

EK – 1 Öğretmen Bilgi Formu

EK – 2 Bedensel Cezaya İlişkin Tutum Ölçeği

EK – 3 Demokratik Tutum Ölçeği

EK – 4 Ödül – Ceza Ölçeği

EK – 5 Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler ile Olgusal ve Anlamlı Fark Göstermeyen Tablolar

EK - 1

ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU

- 1- Cinsiyetiniz. ☐ Bayan ☐ Erkek
- 2- Yaşınız. ☐ 20-22 ☐ 23-25 ☐ 26-28 ☐ 29-31 ☐ 32-34
☐ 35 ve üstü
- 3- Öğretmenlik deneyiminiz. ☐ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl
☐ 21-25 yıl ☐ 26 ve üstü
- 4- Eğitim düzeyiniz. ☐ Öğretmen okulu ☐ Eğitim Enstitüsü ☐ Eğitim Fakültesi
☐ Diğer Fakülteler (Yazınız)
☐ Lisansüstü (Y.Lisans/Doktora).....
- 5- Medeni durumunuz. ☐ Evli ☐ Bekar ☐ Boşanmış ☐ Dul
☐ Ayrı yaşam
- 6- Sınıf Yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetlerine katıldınız mı?
☐ Evet ☐ Hayır
- 7- Sınıf mevcudunuz. ☐ 20-29 ☐ 30-39 ☐ 40-49 ☐ 50-59
☐ Diğer:.....
- 8- Mesleğimi daima içten ve neşeli olarak icra edebiliyorum.
☐ Evet ☐ Kısmen ☐ Çok az ☐ Sık sık ☐ Hayır

9- Uygun bir iş bulsanız öğretmenliği bırakır mısınız?

☐ Maddi koşulları daha uygun olursa bırakırım.

☐ Çalışma koşulları daha uygun olursa bırakırım.

☐ Daha başka şartlar olursa bırakırım. Örneğin;

.....

☐ Zorunlu emeklilik yapılırsa olabilir.

☐ Hayır.

10- Okulda idari göreviniz var mı?

☐ Var, “Müdür” ise (ne zamandan beri?.....)

☐ Var, “Müdür Yardımcısı” ise (ne zamanda beri?.....)

☐ Yok, Sınıf Öğretmeniyim.

11- Sınıf inisiyatifinde ve yönetiminde zorlanıyorum.

☐ Evet ☐ Kısmen ☐ Hayır ☐ Çok az ☐ Sık sık

EK – 2

BEDENSEL CEZAYA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

1. İyi bir öğretmen çocuğuna hiçbir zaman vurmaz.
2. Okulda tokatlanan çocuklar okula karşı kötü bir tutum geliştirir.
3. Çocuklar öğrencileri yanlış davranış için haklı olarak döven öğretmenlere saygı duyacaklardır.
4. Bedensel ceza sınıf kontrolü için gereklidir.
5. Çocuk, tekrarlanan öğretime cevap vermediği zaman bedensel ceza gereklidir.
6. Bedensel ceza ruh sağlığı iyi olmayan insanlar tarafından kullanılır.
7. Bir öğrenciyi bedensel olarak cezalandırma, diğer öğrencileri iyi davranmaya yönlendirir.
8. Bedensel ceza çocuk istismarıdır.
9. Bedensel ceza uygulaması bütün okullardan kaldırılmalıdır.
10. Okullardaki bedensel ceza, yetişkinlikte bireyi şiddete yönlendirir.
11. Bedensel ceza kullanan okulların, kullanmayan okullardan daha az disiplin problemi olur.
12. Bedensel ceza çocuklara bir hareketin sonucuna katlanmayı öğretir.
13. Bedensel ceza disiplinli bir atmosfer yaratmaya yardım eder ve böylece çocuklar öğrenebilirler.
14. Bedensel ceza çocuklarda kendini disipline etme davranışının gelişmesini geciktirir.
15. Bedensel ceza okullarda baskıcı bir atmosfer yaşatır.
16. Bütün okullarda öğretmenlere sınıflarında bedensel ceza uygulamaları için izin verilmelidir.
17. Bedensel ceza bir insan olarak çocuklara saygısızlıktır.
18. Bedensel ceza çocuğun girişimci davranışını değil, uygun davranışını değerlendirir.
19. Çocuk bedensel cezadan saldırgan olmayı öğrenir.
20. Kızını dövmeyen dizini döver.
21. Çocuklara her gün öğretim yapıyorsanız, bazen onları dövmek gerekecektir.

22. Öğrenci davranışı geliştirmede bedensel cezanın hiç etkisi yoktur.
23. Bedensel ceza, cezayı yöneten kişiyi insanlıktan çıkartır.
24. Çocuğumun ciddi davranış bozukluğu olduğunda öğretmenin bedensel ceza vermesine izin veririm.
25. Bedensel ceza, cezalandırılan öğrenciyi kahraman yapar.
26. Bedensel ceza son çare olarak kabul edilebilir.
27. Öğrenciyi hiçbir zaman bedensel olarak cezalandırmam.
28. Bedensel ceza dersi asmaya neden olur.
29. Okulda bedensel ceza uygulaması aileleri kızdırır.
30. Bedensel ceza olumlu davranışlardan çok olumsuz davranışlar yaratır.
31. Bedensel ceza öğrenciyi şiddete yöneltir.
32. Bedensel olarak cezalandırılan çocuk istediğini yapabilmek için saldırganlığın tek yol olduğunu öğrenir.
33. Bir öğretmenin öğrencilerini bedensel olarak cezalandırdığını ne zaman duysam kızarım.
34. Çocuklar davranmayı bedensel ceza yoluyla öğrenirler.
35. Bir çocuğa yanlış yaptığı konuşarak anlatıldığında, bedensel ceza uygulanarak anlatılmasından daha etkili bir şekilde anlar.
36. Bir öğretmene çocuğuma bedensel ceza vermesi için izin vermem.
37. Bedensel ceza saldırganlığı saldırarak cezalandırmak şeklinde kullanılır.
38. Okulda bedensel ceza hoş görülürse, çocuklar kontrolün kimde olduğunu daha iyi anlayacaklardır.
39. Öğretmenler bedensel cezayı belalı ve öfkeli öğrencilere karşı siper anlamında kullanırlar.
40. Bedensel ceza çocuklar üzerinde ciddi psikolojik etki bırakacak güçtedir.
41. Bedensel ceza öğretmenlerce istismar edilir.
42. Okullarda bedensel ceza, motivasyonla ilişkisi açıklanarak desteklendiğinde, olumlu bir faktör olma gücündedir.
43. Cezalandırılan birey grup içinde davranışını düzeltirse grup arkadaşlarına örnek olur.
44. Çocuklar kendilerini döven öğretmenlerden nefret ederler.
45. Öğrenme sürecinde bedensel ceza gereklidir.

46. Bedensel ceza ile öğrencileri kötü bir şekilde hırpalayan öğretmenler cezalandırılmalıdır.
47. Diğer öğrencilerin önünde bedensel ceza kullanmak öğretmenler için arzu edilmez.

TUTUM ÖLÇEĞİ CEVAP ANAHTARI

- | | | |
|-----|--------------------------------------|---------------------------------------|
| 1. | ☐ Katılıyorum | ☐ Katılmıyorum |
| 2. | ☐ Katılıyorum | ☐ Katılmıyorum |
| 3. | ☐ Katılıyorum | ☐ Katılmıyorum |
| 4. | ☐ Katılıyorum | ☐ Katılmıyorum |
| 5. | ☐ Katılıyorum | ☐ Katılmıyorum |
| 6. | ☐ Katılıyorum | ☐ Katılmıyorum |
| 7. | ☐ Katılıyorum | ☐ Katılmıyorum |
| 8. | ☐ Katılıyorum | ☐ Katılmıyorum |
| 9. | ☐ Katılıyorum | ☐ Katılmıyorum |
| 10. | ☐ Katılıyorum | ☐ Katılmıyorum |
| 11. | ☐ Katılıyorum | ☐ Katılmıyorum |
| 12. | ☐ Katılıyorum | ☐ Katılmıyorum |
| 13. | ☐ Katılıyorum | ☐ Katılmıyorum |
| 14. | ☐ Katılıyorum | ☐ Katılmıyorum |
| 15. | ☐ Katılıyorum | ☐ Katılmıyorum |
| 16. | ☐ Katılıyorum | ☐ Katılmıyorum |
| 17. | ☐ Katılıyorum | ☐ Katılmıyorum |
| 18. | ☐ Katılıyorum | ☐ Katılmıyorum |
| 19. | ☐ Katılıyorum | ☐ Katılmıyorum |
| 20. | ☐ Katılıyorum | ☐ Katılmıyorum |
| 21. | ☐ Katılıyorum | ☐ Katılmıyorum |
| 22. | ☐ Katılıyorum | ☐ Katılmıyorum |
| 23. | ☐ Katılıyorum | ☐ Katılmıyorum |
| 24. | ☐ Katılıyorum | ☐ Katılmıyorum |
| 25. | ☐ Katılıyorum | ☐ Katılmıyorum |
| 26. | ☐ Katılıyorum | ☐ Katılmıyorum |
| 27. | ☐ Katılıyorum | ☐ Katılmıyorum |
| 28. | ☐ Katılıyorum | ☐ Katılmıyorum |
| 29. | ☐ Katılıyorum | ☐ Katılmıyorum |
| 30. | ☐ Katılıyorum | ☐ Katılmıyorum |

- | | | |
|-----|-----------------|------------------|
| 31. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 32. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 33. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 34. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 35. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 36. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 37. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 38. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 39. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 40. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 41. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 42. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 43. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 44. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 45. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 46. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 47. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |

EK - 3

DEMOKRATİK TUTUM ÖLÇEĞİ

1. İnsanların amaçlarına saygılı olma, demokratik bir insanın en temel özelliğidir.
2. Öğrenciler okulda yarışma içinde olmalıdır. Çünkü ileriki yaşamlarında yarışma içinde olacaklardır.
3. Öğrenciler sınıf gösterileri ya da diğer grup etkinliklerine katılmaya teşvik edilmeli, ancak zorlanmamalıdır.
4. Öğrencilerin ihtiyaç duymaları halinde sınıfı terk etmek için öğretmeninden izin almaları gerekir.
5. Öğrenciler sevmedikleri öğretmenlerin dersini almaya zorlanmamalıdır.
6. Demokratikleşme sürecindeki gelişme bilimdeki gelişmeden daha önemlidir.
7. Öğrenciler okul kantinini işletemeyecek kadar genç ve deneyimsizdirler.
8. Öğrencileri demokrasi uygulamaları için yüreklendirmek öğretmenlerin en yüce görevidir.
9. Gençlerin suç davranışlarının sıklığının ve ciddiyetinin artması, onların çok fazla özgür bırakılmalarının sonucudur.
10. Sınavların türleri ve zamanları öğretmenlerin kararıyla belirlenmelidir.
11. Sınıf düzeni ve disiplini, ilkokulun ilk yıllarından başlayarak, olabildiği kadar hızlı bir şekilde öğretmenlerin sorumluluğundan alınıp, öğrencilerin sorumluluğuna verilmelidir.
12. Öğrenci, öğretmenin otoritesini ya da düşüncesini sorgulamaya başladığında, yani kendisi için düşünmeye başladığında demokrasi işliyor demektir.
13. Türkiye’ de eğitimcilerin zihnini kurcalayan sorunları kökünden ve uzmanca çözmeye çalışacak tam gün hizmet veren eğitim araştırmacıları olmalıdır.
14. Öğretmenin sıkı denetimi altında bulunan öğrenciler kölelerden farklı değildirler.
15. Çocuklara her denileni yapmak değil, düşünerek dürüstçe davranmak öğretilmelidir.
16. Okul yönetiminin aldığı kararları değiştirmede öğrencilerin etkisi olmalıdır.
17. Bir çocuğun mutlu olmayı öğrenmesi, okumayı öğrenmesinden daha önemlidir.

18. Günümüzde kullanılan “geleneksel öğretim yöntemlerinin” yerini “çağdaş öğretim yöntemlerinin” alması için bilimsel araştırmaların yapılması ihmal edilmiştir.
19. Amaçları başka bir insan tarafından belirlenen bir insan köledir.
20. Genci kendi değer yargılarıyla uyuşmayan şeyleri yapmaya zorlamak son derece yanlıştır.
21. Öğrencilerin öğretmenlere karşı tutumlarının araştırmalarla belirlenmesi gerekir.
22. Eğitim Politikaları belirleme konusunda, öğretmen ve öğrenci görüşüne gerek duyulmadan karar alma uygulaması sürdürülmelidir.
23. Bir eğitim etkinliğinin değeri, öğrencilerin değer sistemi açısından ölçülmelidir.
24. Öğrencilerin beğenileri, sınıflara ve koridorlara asılacak olan tablo ve resimlerin seçimini yapabilecek kadar gelişmemiştir.
25. Duyguların eğitimi, düşüncelerin eğitimi kadar önemlidir.
26. “ Zorunlu ” sorumluluk, gerçek sorumluluk değildir.
27. Öğrencilerin okulda sakız çiğnemelerine izin verilmemelidir.
28. Öğrencilerin 10’ da 9’ unun karşı olduğu herhangi bir okul kuralı değiştirilmelidir.
29. Ev ödevlerinin belirlenmesi öğrencilerin kararına bırakılmamalıdır, bu ancak öğretmenler kurulunun karar yetkisinde olmalıdır.
30. Bireysel özgürlük, ancak gerekli olduğunda, grubun ilerlemesine engel olduğu durumlarda bireyin onayı alınmadan başkaları tarafından sınırlandırılabilir.
31. Çocuğun ilgilerinden çok ihtiyaçlarının dikkate alınması, tüm eğitim kurumlarının benimsediği ilke olmalıdır.
32. Demokrasi, otokrat öğretmenler yerine görüşmeleri özgürce eleştirebilen, hiçbir zaman zorlayıcı olmayan uzman öğretmenler olduğu takdirde arttırılabilir.
33. Bireyin amacının kutsallığı, demokrasinin özü olarak vurgulanabilir.
34. Demokratik bir okulda okul müdürüne gerek yoktur. Okul yaşamıyla ilgili kararlar öğrenci ve öğretmenlerin katılımıyla alınmalıdır.
35. Öğrencilerin az bildikleri ya da hiç bilmedikleri konularla ilgili görüşlerini söylemelerine izin verilmelidir.
36. İdeal demokrasi herkese amaçlarını gerçekleştirme hakkı verir.
37. Okulun, öğretmenler tarafından belirlenmiş kesin kuralları olmalıdır.

38. Gerçekten demokratik olan öğretmenlerin eğer özgürlük için gerekliyse, sınıfta bir miktar düzensizliği hoş görmeleri ve buna izin vermeleri gereklidir.
39. En iyi öğretmenler, sınıf atmosferi ile değil, öğretim konusu ile ilgilenirler.
40. Ciddi davranış bozuklukları; öğrencilerin yönetime katılmalarına izin verildiği okullarda görülür.
41. Öğretim programlarına sıkı bağlılık, sınıftaki demokratik yaşamın en büyük düşmanıdır.
42. Uygulanmayan demokrasi öğrenilemez.
43. Demokratik yöntemle kazanılan bilgiler kalıcı ve gerçek bilgilerdir.
44. Okulun yakınında bir dükkanda çıkan yangın konusuna, verilecek ders konusundan daha çok zaman ayrılmalıdır.
45. Öğrencilerin sınıfta oturacakları yeri kendilerinin seçmelerine izin verilmemelidir.
46. Sınıfta yapılan oylamalarda öğrencilerin kapalı oy hakkı olmalıdır.
47. Öğretmenlerin, öğrencilerin amaçlarına saygı göstermeleri çocukların da büyüklerine saygı göstermelerine neden olur.
48. Çocukları özgür olan bir ulus, özgür insanları olan bir ulus olacaktır.
49. Bir sınıftaki öğrenciler için “iyi niyetli despot bir öğretmen” “tam ve kontrolsüz özgürlük tanıyan bir öğretmenden” daha iyidir.
50. Sağlıklı, demokratik bir toplumda gençler için yarışmalı oyunlar ve sporlar önemlidir

DEMOKRATİK TUTUM ÖLÇEĞİ CEVAP ANAHTARI

- | | | |
|-----|-----------------|------------------|
| 1. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 2. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 3. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 4. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 5. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 6. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 7. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 8. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 9. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 10. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 11. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 12. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 13. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 14. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 15. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 16. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 17. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 18. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 19. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 20. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 21. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 22. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 23. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 24. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 25. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 26. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 27. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 28. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 29. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 30. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 31. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |

- | | | |
|-----|-----------------|------------------|
| 32. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 33. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 34. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 35. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 36. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 37. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 38. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 39. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 40. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 41. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 42. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 43. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 44. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 45. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 46. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 47. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 48. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 49. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |
| 50. | () Katılıyorum | () Katılmıyorum |

EK - 4**ÖDÜL – CEZA ÖLÇEĞİ**

<u>Öğretmen Davranışları</u>	Her zaman	Sık sık	Duruma göre	Nadiren	Hiç		
1)Öğrencilerimi ödüllendirirken;							
a)Alkışlatırım							
b)“Aferin”, “güzel” , “çok iyi” derim.							
c) Öğrencimin başını okşarım.							
d) Kalem, silgi, defter, kitap hediye ederim.							
e) (+) puan veririm.							
f) Başarısından dolayı teşekkür ederim.							
g) Çikolata veya şeker veririm.							
h) İyi bir not veririm.							
2)Uğraştığı halde matematik problemini çözemeyen öğrencime;							
a)“Bu problemi çözmek için çaba sarf ettiğini görüyorum. Ama biraz daha çaba sarf edersen çözebilirsin.” derim.							
b)“Bu problemin çözümünde yardım ister misin?” derim.							
3) Olumlu bir davranış gösteren öğrencimi herkesin içinde överim.							
4) Sınıfa teneffüsten sonra geç gelen öğrenciye kızmaktansa, sınıfa zamanında giren öğrencileri sınıf içinde takdir ederim.							
5) Sınıfımda disiplini sağlarken daha çok ödülü kullanırım.							
6) Öğrencilerimi cezalandırırken;							
a) Saçını-kulağını çekerim.							
b) Tokat atarım.							
c) Cetvelle vururum.							
d) Tek ayak üstünde durdururum.							
e) Bağırır, “Tembel” , “Aptal” , “Kalın kafalı” derim.							
f) Zor ve zevksiz işlerde görevlendiririm.							

g) Ders esnasında sınıftan dışarı çıkartırım.							
h) Hatalı davranışlarına ilişkin yazma ödevleri veririm.							
ı) Müdüre veya velisine haber veririm.							
i) Yalnız oturturum.							
j) Teneffüse çıkarmam.							
k) Disipline veririm.							
7) Sınıfa girdiğimde kavga eden öğrenciler gördüğümde veya sınıfta yüksek bir gürültü duyduğumda, tüm sınıfı cezalandırırım.							
8) Vermiş olduğum ödevi yapmadan gelen öğrencime “Bir daha ödevini yapmazsan sana (-) veririm.” derim.							
9) Uyarmama rağmen dersteiken konuşmaya devam eden öğrenciyi ;							
a)Sert bir dille eleştirir ve sınıfa teşhir ederim.							
b)“Dersten daha önemli söyleyeceklerin olmalı, seni dinleyelim.” derim.							
c)“Dersten daha önemli şeyler söylemeyeceksen, dersi dinle.” derim.							
10) Sınıfta disiplini sağlarken;							
a) fiziksel cezayı daha çok kullanırım.							
b) sosyal cezayı daha çok kullanırım.							

EK – 5

ÖRNEKLEM GRUBU İLE İLGİLİ VERİLER, ÖĞRETMENLERE İLİŞKİN KİŞİSEL BİLGİLER İLE OLGUSAL VE ANLAMLI FARK GÖSTERMEYEN TABLOLAR

Örneklem Grubu İle İlgili Veriler

Tablo 11 Örneklem Giren Okulların Bulunduğu Birimler, Okulların Sayıları, İdareci Sayıları ve Öğretmen Sayıları

İLÇE ADI	OKUL SAYISI (f)	%	İDARECİ SAYISI (f)	%	ÖĞRETMEN SAYISI (f)	%	OKULUN OLDUĞU BİRİM
Merkez (devlet)	23	62,16	36	76,60	195	72,22	İl Merkezi
Merkez (özel)	2	5,40	2	4,25	14	5,19	İl Merkezi
Altıntaş	1	2,70	1	2,13	5	1,85	İlçe Merkezi
Aslanapa	1	2,70	1	2,13	5	1,85	İlçe Merkezi
Çavdarhisar	1	2,70	1	2,13	5	1,85	İlçe Merkezi
Domanıç	1	2,70	-	-	5	1,85	İlçe Merkezi
Dumlupınar	1	2,70	-	-	5	1,85	İlçe Merkezi
Emet	1	2,70	1	2,13	5	1,85	İlçe Merkezi
Gediz	1	2,70	2	4,25	5	1,85	İlçe Merkezi
Hisarcık	1	2,70	1	2,13	5	1,85	İlçe Merkezi
Pazarlar	1	2,70	-	-	5	1,85	İlçe Merkezi
Simav	1	2,70	2	4,25	6	2,22	İlçe Merkezi
Şaphane	1	2,70	-	-	5	1,85	İlçe Merkezi
Tavşanlı	1	2,70	-	-	5	1,85	İlçe Merkezi
Toplam	37	100	47	100	270	100	

Tablo 12 Örnekleme Giren Yerleşim Birimleri

Yerleşim Birimleri	N	%
Merkez	247	77,92
İlçe	70	22,08
Toplam	317	100

Tablo 13 Örnekleme Giren Okulların Türleri

Okul Türü	N	%
Devlet Okulu	301	94,95
Özel Okul	16	5,05
Toplam	317	100

Tablo 14 Örnekleme Giren Okullardaki Öğretmenlerin Görev Dağılımı

Görev Okul Türü	Müdür		Müdür Yardımcısı		Sınıf Öğretmeni	
	N	%	N	%	N	%
Devlet Okulu (İl Merkezi)	16	64	20	90,91	195	72,22
Devlet Okulu (İlçe Merkezi)	7	28	2	9,09	61	22,59
Özel Okul (İl Merkezi)	2	8	-	-	14	5,19
Toplam	25	100	22	100	270	100

Tablo 15 Örnekleme Giren Okulların Bulunduğu Çevrenin Sosyal ve Ekonomik Durumu

Okulların Bulunduğu Çevrenin Sosyal ve Ekonomik Durumu	N	%
Sosyal ve Ekonomik Durum İyi	220	69,40
Sosyal ve Ekonomik Durum Kötü	97	30,60
Toplam	317	100

Kütahya ili genel bir dağılım olarak da örnekleme doğrular niteliktedir. Yani; kentin büyük bir bölümünün sosyal ve ekonomik durumu iyi, geri kalan az bir kısmın ise sosyal ve ekonomik durumu kötüdür.

Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler

Tablo 16 Öğretmenlerin Cinsiyetleri

Cinsiyet	(f)	%
Bayan	126	39,75
Erkek	191	60,25
Toplam	317	100

Örnekleme giren 317 öğretmenin 126' sı (% 39,75) bayan, 191' i (%60,25) ise erkektir.

Araştırmanın örnekleminin çoğunu erkekler oluşturmaktadır. Geçmiş yıllarda yapılan araştırmalarda erkek öğretmen oranı kadın öğretmen oranına denk olmakla birlikte, bu oranın giderek kadınlar lehine geliştiği izlenimi ortaya konmuştur (Aslan, 1996: 48). Ancak araştırmanın bu sonucu, öğretmenlik mesleğini daha çok bayanların tercih ettiğine, öğretmenliğin daha çok bir kadın mesleği olduğu kanısına ters düşmektedir. Araştırmacı, yapmış olduğu bilimsel çalışma döneminde nitel gözlemleri sonucuna dayanarak; yaş düzeyi açısından erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere

göre ileri olduklarını ve kıdem durumuna göre yine erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre sayıca fazla olduğunu gözlemlemiştir.

Tablo 17 Öğretmenlerin Yaşları

Yaş Aralıkları	(f)	%
23 – 28 Yaş Arası	28	8,83
29 – 34 Yaş Arası	53	16,72
35 +	236	74,45
Toplam	317	100

Tablo 17’ de verildiği gibi 317 öğretmenin 28’ i (%8,83) 23 – 28 yaş aralığına, 53’ ü (%16,72) 29 – 34 yaş aralığına, 236’ sı (%74,45) 35 ve daha yüksek yaş aralığına girdiği görülmektedir. Buna göre örneklemin büyük bölümünü temsil eden 236 (%74,45) öğretmenin yaşları 35 ve daha yüksek yaş aralığındadır.

Tablo 18 Öğretmenlerin Mesleki Tecrübeleri

Mesleki Çalışma Süresi	(f)	%	Gruplanmış %
1 – 5 Yıl Arası	18	5,68	23,66
6 – 10 Yıl Arası	57	17,98	
11 – 15 Yıl Arası	39	12,30	24,29
16 – 20 Yıl Arası	38	11,99	
21 – 25 Yıl Arası	47	14,83	52,05
26 +	118	37,22	
Toplam	317	100	100

Tablo 18’ deki dağılım genç öğretmen, kıdemli öğretmen şeklinde gruplandığında % 23,66’ sı 1 –10 yıl kıdemliler genç öğretmen, % 24,29’ 11-20 yıl kıdemli öğretmen ve % 52,05’ i 21 yıl ve üstü kıdemli öğretmenler olarak ortaya çıkmıştır. Az önceki açıklamada belirtildiği gibi örneklemin büyük bölümünü temsil

eden 236 (%74,45) öğretmenin yaşları 35 ve daha yüksek yaş aralığındadır. Buna göre 35 ve daha yüksek yaş aralığındaki öğretmenlerin kıdemleri, % 52,05' ile 21 yıl ve üstü kıdemli öğretmenler grubuna girmektedir.

Tablo 19 Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyleri

Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyleri	(f)	%
Öğretmen Okulu	15	4,73
Eğitim Enstitüsü	115	36,28
Eğitim Fakültesi	103	32,49
Diğer Fakülteler	80	25,24
Yüksek Lisans	4	1,26
Toplam	317	100

Tablo 19' da görüldüğü gibi örnekleme giren 317 öğretmenin 15' i (% 4,73) öğretmen okulu, 115' i (% 36,28) eğitim enstitüsü, 103' ü (% 32,49) eğitim fakültesi, 80' i (% 25,24) diğer fakültelerden mezun olup, yalnızca 4' ü (% 1,26) yüksek lisans mezunudur.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin çoğunluğu eğitim ile ilgili bir bölümden mezundur. Ancak % 25,24' ü araştırmada elde edilen verilere göre diğer fakülteler olarak adlandırılan Ziraat Mühendisliği Fakültesi, Hemşirelik Yüksekokulu, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Dil-Tarih-Coğrafya Fakültesi mezunlardır.

Bu durum MEB' in öğretmen açığını kapatmak için 1996 yılında diğer fakülte mezunlarını öğretmen olarak ataması ve aynı zamanda devlet memuru olup kurumlar arası geçişten faydalanarak başka mesleklerde çalışanlara da öğretmenlik hakkının verilmesi olarak açıklanabilir.

Tablo 20 Öğretmenlerin Medeni Durumları

Medeni Durum	(f)	%
Evli	294	92,75
Bekâr	19	5,99
Boşanmış	4	1,26
Toplam	317	100

Tablo 20’ da görüldüğü gibi örnekleme oluşturan öğretmenlerin 294’ ü (% 92,75) evli, 19’ u (% 5,99) bekâr ve 4’ ü (% 1,26) de boşanmış olduğunu belirtmiştir.

Tablo 21 Sınıf Yönetimi Konusunda Hizmet İçi Eğitim Alma / Almama Durumu

Hizmet İçi Eğitim Alma / Almama Durumu	(f)	%
Alanlar	190	59,94
Almayanlar	127	40,06
Toplam	317	100

Tablo 21 incelendiğinde örnekleme oluşturan öğretmenlerin 190’ ı (% 59,94) sınıf yönetimi konusunda hizmet İçi eğitim almış iken, 127’ si (% 40,06) bu konuda hizmet İçi eğitim almamıştır.

Tablo 22 Sınıf Mevcutları

Sınıf Mevcutları	(f)	%
20 – 29 öğrenci	168	53
30 – 39 öğrenci	125	39,43
40 – 49 öğrenci	24	7,57
Toplam	317	100

Örnekleme giren 168 (% 53) öğretmenin öğrenci sayısı 20-29, 125 (% 39,43) öğretmenin öğrenci sayısı 30-39 ve 24 (% 7,57) öğretmenin de öğrenci sayısı 40-49’ dur.

Tablo 23 Öğretmenlerin Mesleklerini İçten ve Neşeli Olarak İcra Edebilme Durumu

Mesleği İçten ve Neşeli Olarak İcra Edebilme Durumu	(f)	%
Evet	219	69,08
Kısmen	58	18,30
Sık sık	40	12,62
Toplam	317	100

Tablo 23’ de görüldüğü gibi örnekleme oluşturan 219 (% 69,08) öğretmen mesleğini severek ve içten icra ettiğini, 58 (% 18,30) öğretmen kısmen içten ve neşeli olduğunu, 40 (% 12,62) öğretmen ise sık sık mesleğini icra ederken içten ve neşeli olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 24 Öğretmenlerin Uygun Bir İş Bulunca Mesleği Bırakıp / Bırakmama Durumu

Uygun Bir İş Bulunca Mesleği Bırakıp / Bırakmama Durumu	(f)	%
Maddi Koşullar İyi Olursa Bırakırım	38	11,99
Çalışma Koşulları İyi Olursa Bırakırım	20	6,31
Zorunlu Emeklilik Yaparlarsa Bırakırım	22	6,94
Hayır Bırakmam	237	74,76
Toplam	317	100

Örnekleme giren öğretmenlerin 38' i (% 11,99) maddi koşulları daha iyi olan bir iş bulduklarında öğretmenliği bırakabileceklerini, 20' si (% 6,31) çalışma koşulları daha iyi olan bir iş bulduklarında öğretmenliği bırakabileceklerini, 22' si (% 6,94) zorunlu emekli yaparlarsa ancak öyle bırakabileceklerini ve 237' si (% 74,76) ise öğretmenliği bırakmayacaklarını bildirmişlerdir. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (% 74,76) öğretmenlik mesleğini bırakmayacaklarını ve Tablo 23' de görüldüğü üzere 219 (% 69,08) öğretmenin mesleklerini severek ve içten icra ettiklerini belirtmeleri sevindiricidir.

Tablo 25 Öğretmenlerin Okullarındaki Görev Dağılımı

Görev Dağılımı	(f)	%	Gruplanmış %
Müdür	25	7,89	14,83
Müdür Yardımcısı	22	6,94	
Sınıf Öğretmeni	270	85,17	85,17
Toplam	317	100	100

Tablo 25 incelendiğinde örnekleme oluşturan öğretmenlerin 25' i (% 7,89) müdür, 22' si (% 6,94) müdür yardımcısı ve 270' i (% 85,17) sınıf öğretmeni olduğu görülür. Verileri idareciler ve sınıf öğretmenleri olarak gruplandığımız da ise örnekleme oluşturan öğretmenlerin % 14,83' ünün idareci, % 85,17' sinin de sınıf öğretmeni olduğu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 26 Öğretmenlerin Sınıf İnişiyatifinde ve Yönetiminde Zorlanıp / Zorlanmama Durumu

Sınıf İnişiyatifinde ve Yönetiminde Zorlanıp / Zorlanmama Durumu	(f)	%	Gruplanmış %
Kısmen Zorlananlar	27	8,52	23,66
Çok Az Zorlanalar	48	15,14	
Zorlanmayanlar	242	76,34	76,34
Toplam	317	100	100

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin 27' si (% 8,52) kısmen zorlandıklarını, 48' i (% 15,14) çok az zorlandıklarını ve 242' si (% 76,34) ise zorlanmadıklarını bildirmişlerdir.

Verileri zorlananlar ve zorlanmayanlar olarak gruplandığımız da ise; örnekleme oluşturan öğretmenlerin % 23,66' sının sınıf yönetiminde zorlandığı, % 76,34' ünün de zorlanmadığı ortaya çıkmaktadır.

Tablo 21' de görüldüğü gibi örnekleme oluşturan öğretmenlerin % 59,94' ünün sınıf yönetimi konusunda hizmet içi eğitim aldıklarını, % 40,06' sının da bu konuda hizmet içi eğitim almadıklarını bildirmişlerdir. Buradan şu sonuç çıkarılabilir; sınıf yönetiminde zorlanan öğretmenlerin hizmet içi eğitim almadıkları, zorlanmayanların ise hizmet içi eğitim aldıkları aşıkardır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Anlamlı Fark Göstermeyen Tablolar

Tablo 27 Bayan ve Erkek Öğretmenlerin Bedensel Cezaya İlişkin Tutumları

Cinsiyet	N	X	ss	t	p
Bayan	126	25,90	4,75	0,47	0,64
Erkek	191	26,15	4,46		

*p<0,05

Tablo 27 incelendiğinde öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumları erkeklerde daha yüksek görülmekle birlikte, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir. Buna göre bayan ve erkek öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumlarının benzer nitelikte olduğu söylenebilir.

Gözütok (1993)' un "Okulda Dayak" adlı araştırma bulgularında kadın ve erkek öğretmenlerin bedensel cezalandırma konusundaki tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark, erkek öğretmenlerin bedensel cezalandırma konusundaki tutumlarının kadınlara göre daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu bulgu ise eldeki araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Tablo 28 Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Bedensel Cezaya İlişkin Tutumları

Yaşlar	N	X	ss	F	p
23 – 28 yaş	28	25,18	4,79	0,56	0,57
29 – 34 yaş	53	26,17	4,28		
35 +	236	26,13	4,62		
Toplam	317	26,05	4,57		

*p<0,05

Tablo 28 incelendiğinde öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumları yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark içermemektedir. 29-34 yaş arasındaki 53 öğretmenin bedensel cezaya ilişkin tutum puanlarının ortalaması diğer gruplara göre daha yüksektir. Ancak 35 ve üzeri yaşlara sahip 236 öğretmenin ortalamasına çok yakın çıkmıştır. Bedensel cezaya ilişkin tutum ortalaması en düşük grup 23-28 yaş arasındaki 28 genç öğretmenindir. Buna göre farklı yaşlardaki öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumlarının benzer nitelikte olduğu söylenebilir. Bu bulgu Dirik (2002)' in yapmış olduğu araştırmayı desteklemektedir. Dirik' in araştırmasında da öğretmenlerin yaşlarına göre bedensel cezaya ilişkin tutumları istatistiksel olarak anlamsız çıkmıştır. Ancak Gözütok (1993)' un araştırmasında yaş grubu olarak yedi gruba ayrılan öğretmenler arasında 31-35 yaş arasındaki öğretmenler ile 51 ve üzerindeki yaşa sahip öğretmenler arasındaki puan farkı .05 düzeyinde anlamlıdır. Ancak bu puan farkı 31-35 yaş grubuna giren öğretmenlerin aleyhinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, araştırma bulguları ile çelişmektedir. Fakat her iki araştırmanın ortalama puanları dikkate alındığında araştırma bulguları bu bulguyu destekler niteliktedir.

Tablo 29 Farklı Kıdeme Sahip Öğretmenlerin Bedensel Cezaya İlişkin Tutumları

Kıdem	N	X	ss	F	p
1 – 5 yıl	18	24,39	4,63	0,72	0,58
6 – 10 yıl	57	26,26	4,09		
11 – 15 yıl	39	25,90	4,46		
16 – 20 yıl	38	25,87	3,02		
21 – 25 yıl	47	26,17	5,60		
26 +	118	26,27	4,81		
Toplam	317	26,05	4,57		

*p<0,05

Tablo 29 incelendiğinde öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumları kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark içermemektedir. Bu durum, bedensel cezaya ilişkin tutumların kıdem ile örtüşmediğini gösterir. Dirik (2002)' in araştırma sonuçları eldeki araştırma bulgularını desteklemektedir. Dirik' in araştırmasında da sınıf öğretmenlerinin bedensel cezaya ilişkin tutumları meslekte çalışma sürelerine göre anlamlı değişim göstermemektedir. Ancak, Gözütok (1993)' un araştırma sonuçları ile eldeki araştırmanın bulgusu çelişmektedir. Gözütok' un araştırmasında, kıdemlerine göre öğretmenlerin dayağa karşı tutum puanı ortalamaları mesleğin ilk yıllarında daha düşük, ileriki yıllarda biraz daha yüksektir. Bu bulgu öğretmenin kıdeminin artmasıyla orantılı olarak deneyiminin de arttığını ve sınıf içi disiplini, deneyimlerine dayanarak farklı yöntemler geliştirerek sağladığını gösterir.

Tablo 30 Öğrenim Düzeylerine Göre Öğretmenlerin Bedensel Cezaya İlişkin Tutumları

Öğrenim Düzeyi	N	X	ss	F	p
Öğretmen Okulu	15	26,27	4,89	1,78	0,13
Eğitim Enstitüsü	115	26,86	4,53		
Eğitim Fakültesi	103	25,74	4,64		
Diğer Fakülteler	80	25,39	4,44		
Yüksek Lisans	4	23,50	3,11		
Toplam	317	26,05	4,57		

*p<0,05

Tablo 30 incelendiğinde öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumları ile öğrenimini görüp mezun oldukları okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Ancak, mezun olunan kuruma göre öğretmenlerin ortalama tutum puanları dikkate alındığında yüksek lisans yapan öğretmenlerin; diğer fakültelerden, eğitim fakültesinden, eğitim enstitüsünden ve öğretmen okulu mezunu olan öğretmenlerden daha çok bedensel ceza uyguladıkları görülmektedir. Bu durum şöyle açıklanabilir: Yüksek lisans mezunu öğretmenler, aldıkları eğitim gereği, sınıflarında disiplin problemi ile karşılaşmak istemezler ve öğrencilerinden daha az istenmeyen davranış sergilemelerini ve daha mükemmel davranmalarını beklerler. Bunun için öğrencilerin yapmış oldukları hatalara karşı sabırsızdırlar. Bu bulgu Gözütok (1993)' un yaptığı araştırmayı desteklemektedir. Araştırmada mezun oldukları kurumların düzeylerine göre öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yine, Dirik (2002)' in de yapmış olduğu araştırmada da aynı sonuç bulunmuştur. Ancak Dirik' in yapmış olduğu araştırma sonucunda eğitim fakültesi mezunlarının diğer fakülte mezunlarına göre daha çok bedensel cezaya başvurdukları ortaya çıkmıştır.

Tablo 31 Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Bedensel Cezaya İlişkin Tutumları

Medeni Durum	N	X	ss	F	p
Evli	294	26,05	4,54	0,024	0,97
Bekar	19	25,95	4,64		
Boşanmış	4	26,50	7,59		
Toplam	317	26,05	4,57		

*p<0,05

Tablo 31 incelendiğinde öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumları ile medeni durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Ancak öğretmenlerin ortalama tutum puanları dikkate alındığında bekar öğretmenlerin evli ve boşanmış öğretmenlere göre bedensel ceza uyguladığı ortaya çıkmıştır. Bekar öğretmenler ebeveynlik duygusunu tatmadıkları için evli ve boşanmış öğretmenlere göre bedensel cezaya daha yatkındırlar.

Tablo 32 Sınıf Yönetimi İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Faaliyetine Katılan / Katılmayan Öğretmenlerin Bedensel Cezaya İlişkin Tutumları

Hizmet içi Eğitim	N	X	ss	t	p
Evet	190	25,85	5,01	0,98	0,33
Hayır	127	26,36	3,82		

*p<0,05

Tablo 32 incelendiğinde öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumları ile sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetine katılıp / katılmama durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde değişmemektedir. Buna göre sınıf yönetimi konusunda hizmet içi eğitim faaliyetine katılan ve katılmayan öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumlarının aynı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu Dirik (2002)' in yapmış olduğu araştırmayı desteklemektedir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma / katılmama durumuna göre öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 33 Sınıf Mevcuduna Göre Öğretmenlerin Bedensel Cezaya İlişkin Tutumları

Sınıf Mevcudu	N	X	ss	F	p
20 - 29 öğrenci	168	25,66	4,73	2,415	0,091
30 – 39 öğrenci	125	26,26	4,51		
40 – 49 öğrenci	24	27,75	3,26		
Toplam	317	26,05	4,57		

*p<0,05

Tablo 33 incelendiğinde örnekleme oluşturan öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumları ile sınıf mevcutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bu bulgu Dirik (2002)' in yapmış olduğu araştırmayı desteklemektedir. Araştırmada sınıf mevcuduna göre, öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için varyans analizi uygulanmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmediği tespit edilmiştir.

Tablo 34 Mesleği İçten ve Neşeli Olarak İcra Edebilme Durumuna Göre Öğretmenlerin Bedensel Cezaya İlişkin Tutumları

Mesleği İçten ve Neşeli Olarak İcra Edebilme Durumu	N	X	ss	F	p
Evet	219	25,97	4,58	0,33	0,72
Kısmen	58	25,98	5,08		
Sık sık	40	26,60	3,71		
Toplam	317	26,05	4,57		

*p<0,05

Tablo 34 incelendiğinde mesleği içten ve neşeli olarak icra edebilme durumu ile bedensel cezaya ilişkin tutumlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı görülmektedir.

Tablo 35 Uygun Bir İş Bulunca Mesleği Bırakıp / Bırakmama Durumuna Göre Öğretmenlerin Bedensel Cezaya İlişkin Tutumları

Mesleği Bırakıp / Bırakmama Durumu	N	X	ss	F	p
Maddi Koşullar İyi Olursa Bırakırım	38	25,68	4,41	0,93	0,42
Çalışma Koşulları İyi Olursa Bırakırım	20	27,65	4,99		
Zorunlu Emekli Yaparlarsa Bırakırım	22	26,18	5,16		
Hayır Bırakmam	237	25,97	4,51		
Toplam	317	26,05	4,57		

*p<0,05

Tablo 35 incelendiğinde uygun bir iş bulunca mesleği bırakıp / bırakmama durumu ile bedensel cezaya ilişkin tutumlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı görülmektedir. Bu bulgu Dirik (2002)' in yapmış olduğu araştırmayı desteklemektedir. Araştırmada uygun bir iş bulunduğunda mesleği bırakma / bırakmama durumu ile öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir bağlantının olmadığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 36 Sınıf İnisiatifinde ve Yönetiminde Zorlanıp / Zorlanmama Durumuna Göre Öğretmenlerin Bedensel Cezaya İlişkin Tutumları

Sınıf İnisiatifinde ve Yönetiminde Zorlanıp / Zorlanmama Durumu	N	X	ss	F	p
Kısmen Zorlananlar	27	26,59	4,50	0,86	0,42
Çok Az Zorlananlar	48	25,31	4,09		
Zorlanmayanlar	242	26,14	4,67		
Toplam	317	26,05	4,57		

*p<0,05

Tablo 36 incelendiğinde sınıf inisiyatifinde ve yönetiminde zorlanıp / zorlanmama durumu ile bedensel cezaya ilişkin tutumlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı görülmektedir. Yine Tablo 32 incelendiğinde sınıf yönetimi konusunda hizmet içi eğitim faaliyetine katılan ve katılmayan öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumlarının aynı olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 37 Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Öğretmenlerin Bedensel Cezaya İlişkin Tutumları

Yerleşim Birimi	N	X	ss	t	p
Merkez	247	25,98	4,42	0,51	0,61
İlçe	70	26,30	5,10		

*p<0,05

Tablo 37 incelendiğinde okulların bulunduğu yerleşim birimi ile öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin bedensel ceza tutumlarının yerleşim birimine bağlı olmadığını ifadesidir. Bu bulgu Dirik (2002)' in yapmış olduğu araştırmayı desteklemektedir. Dirik' in yapmış olduğu araştırmada da öğretmenlerin bedensel

cezaya ilişkin tutumlarının okulun bulunduğu yerleşim biriminden bağımsız olduğu sonucu çıkmıştır.

Tablo 38 Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Bedensel Cezaya İlişkin Tutumları

Okul Türü	N	X	ss	t	p
Devlet Okulu	301	26,09	4,56	0,55	0,58
Özel Okul	16	25,44	4,94		

*p<0,05

Tablo 38 incelendiğinde örnekleme giren okulların türleri ile öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı görülmektedir. Bu bulgu devlet okulunda görev yapan öğretmenler ile özel okulda görev yapan öğretmenlerin bedensel ceza tutumlarının birbirlerine çok yakın olduğunu gösterir.

Tablo 39 Okulların Bulunduğu Çevrenin Sosyal ve Ekonomik Durumlarına Göre Öğretmenlerin Bedensel Cezaya İlişkin Tutumları

Okulların Bulunduğu Çevrenin Sosyal ve Ekonomik Durumu	N	X	ss	t	p
Sosyal ve Ekonomik Durum İyi	220	26,23	4,73	1,02	0,31
Sosyal ve Ekonomik Durum Kötü	97	25,66	4,19		

*p<0,05

Tablo 39 incelendiğinde örnekleme giren okulların bulunduğu çevrenin sosyal ve ekonomik durumları ile öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin

bedensel ceza tutumlarının okulun bulunduğu çevrenin sosyal ve ekonomik yapısına bağlı olmadığının ifadesidir.

İkinci Alt probleme İlişkin Anlamlı Fark Göstermeyen Tablolar

Tablo 40 Bayan ve Erkek Öğretmenlerin Demokratik Tutumları

Cinsiyet	N	X	ss	t	p
Bayan	126	35,05	4,83	0,66	0,51
Erkek	191	34,71	4,25		

*p<0,05

Tablo 40 incelendiğinde öğretmenlerin demokratik tutumları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı görülmektedir.

Bu duruma göre bayan ve erkek öğretmenlerin demokratik tutumları birbirlerine benzemektedir. Bu bulgu Dirik (2002), Gözütok (1995) ve Büyükkaragöz (1990) tarafından yapılan araştırmaların bulguları ile desteklenmektedir. Ancak Saracaloğlu (2001) tarafından öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın bulgusu ile çelişmektedir. Bu durum Dirik (2002)' e göre araştırmanın farklı yaş ve kültür düzeylerinde yapılmış olmasından kaynaklanmaktadır. Saracaloğlu' nun araştırmasında kız öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu durum Dirik (2002)' e göre gençlerin demokratik hak ve özgürlükler konusunda bilinçlendiğini ve öğretmen adaylarının sistemdeki öğretmenlerden daha demokratik tutum taşıdıkları şeklinde düşünülebilir.

Tablo 41 Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Demokratik Tutumları

Yaşlar	N	X	ss	F	p
23 – 28 yaş	28	34,93	3,15	0,83	0,44
29 – 34 yaş	53	35,55	4,10		
35 +	236	34,67	4,69		
Toplam	317	34,84	4,49		

*p<0,05

Tablo 41 incelendiğinde örnekleme oluşturan öğretmenlerin yaşları ile demokratik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı görülmektedir. Bu durum Saracaloğlu (2001) tarafından yapılan araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Bu araştırmada, öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının yaşa göre istatistiksel açıdan anlamlı bir değişime yol açmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak Gözütok (1995) ve Dirik (2002) tarafından gerçekleştirilen araştırmaların bulgularıyla çelişmektedir. Gözütok (1995)' un araştırma bulguları 21-25 yaş grubu lehine 26-40 ve 46-50 yaş grubu arasında anlamlı bir değişim olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmacı bu durumu, öğretmen adaylarının daha çok 21-25 yaş grubunda olmasına, henüz öğretmenlik sertifikası programında öğrenci olmalarına ve bu programda demokratik öğretmen davranışlarına önemle yer verilmesine bağlamıştır. Dirik (2002)' in araştırma bulguları 24-39 yaş grubu ile 40 ve daha yukarı yaştaki öğretmenler arasında fark bulunmuştur ve bu durum 24-39 yaş grubu lehinedir. Bu yaş grubunun demokratik tutumları 41-53 yaş grubunun demokratik tutumlarından daha olumlu çıkmıştır.

Tablo 42 Farklı Kıdeme Sahip Öğretmenlerin Demokratik Tutumları

Kıdem	N	X	ss	F	p
1 – 5 yıl	18	35,06	2,96	0,64	0,67
6 – 10 yıl	57	35,46	3,88		
11 – 15 yıl	39	34,38	3,81		
16 – 20 yıl	38	35,32	3,72		
21 – 25 yıl	47	35,11	5,79		
26 +	118	34,41	4,80		
Toplam	317	34,84	4,49		

*p<0,05

Tablo 42 incelendiğinde örnekleme oluşturan öğretmenlerin farklı kıdemlerde olması ile demokratik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı görülmektedir. Bu bulgu Dirik (2002)' in ve Gözütok (1995)' un araştırma sonuçları ile ters düşmektedir. Bunun sebebi ise; araştırmaların farklı yıllarda yapılması, farklı sosyo-ekonomik çevrelerde uygulanması ve örnekleme idareci personeline yer almış olmasından kaynaklanmaktadır.

Dirik (2002)' in araştırma sonucuna göre; farklı kıdemlerdeki öğretmenlerin ortalama demokratik tutum puanlarına bakıldığında en düşük puanı 21 yıl ve yukarısı, en yüksek puanı 16-20 yıllık öğretmenler ve ikinci sırayı da 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler almıştır. Farklılığı yaratan grup 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerdir. Gözütok (1995)' un araştırma sonucuna göre; 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenler en az ortalama demokratik tutum puanına sahiptir.

Bu sonuçlara göre; kıdemin, yaş faktörü ile paralellik göstermesinden dolayı öğretmenlerin çalışma isteklerinin ve beklentilerinin kalmaması sebeplerden biridir.

Tablo 43 Öğrenim Düzeylerine Göre Öğretmenlerin Demokratik Tutumları

Öğrenim Düzeyi	N	X	ss	F	p
Öğretmen Okulu	15	32,07	6,06	1,62	0,168
Eğitim Enstitüsü	115	34,78	4,98		
Eğitim Fakültesi	103	35,07	4,34		
Diğer Fakülteler	80	35,16	3,43		
Yüksek Lisans	4	34,75	2,75		
Toplam	317	34,84	4,49		

*p<0,05

Tablo 43 incelendiğinde örnekleme oluşturan öğretmenlerin mezun oldukları okul türlerinin farklı olması ile demokratik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı görülmektedir. Bu bulguları Gözütok (1995) ve Saracaloğlu (2001)' nun araştırma bulguları destekler niteliktedir. Bu araştırmalarda öğretmenlerin mezun oldukları kurumlara göre demokratik tutumlarının farklılaşmadığı bulunmuştur. Ancak, Fındıkçı (1991) ve Dirik (2002)' in ilgili araştırmalarında, öğretmenlerin mezun oldukları kurumlara göre demokratik tutumlarının farklılaştığı bulunmuştur. Bunun sebebi ise; örnekleme oluşturan öğretmenlerin daha çok diğer fakülteler diye adlandırılan kurumlardan mezun olmalarıdır. Ancak bu araştırmanın örnekleme incelendiğinde Tablo 9' da da görüleceği gibi diğer fakülteler diye adlandırılan kesimin sadece örneklemin % 25,24' lük bölümünü oluşturduğu ve eğitim ile ilgili kurumlardan mezun olan öğretmenlerin çoğunluğu oluşturduğu görülecektir.

Fındıkçı (1991)' ya göre de öğretmen okulu veya eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenler, diğerlerine göre daha demokratik bir disiplin tutumuna sahiptirler. Dirik (2002)' in araştırma sonucuna göre de; eğitim enstitüsü mezunları en düşük puana sahipken, en yüksek puanı eğitim fakültesi mezunları almış ve eğitim fakültesini diğer fakülteler takip etmiştir.

Tablo 44 Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Demokratik Tutumları

Medeni Durum	N	X	ss	F	p
Evli	294	34,84	4,59	0,0062	0,99
Bekar	19	34,95	2,32		
Boşanmış	4	34,75	5,25		
Toplam	317	34,84	4,49		

*p<0,05

Tablo 44 incelendiğinde örnekleme oluşturan öğretmenlerin medeni durumları ile demokratik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre; evli, bekar ve boşanmış öğretmenlerin demokratik tutumları benzer nitelik taşımaktadır.

Tablo 45 Sınıf Yönetimi İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Faaliyetine Katılan / Katılmayan Öğretmenlerin Demokratik Tutumları

Hizmet içi Eğitim	N	X	ss	t	p
Evet	190	34,76	4,80	0,38	0,70
Hayır	127	34,96	3,98		

*p<0,05

Tablo 45 incelendiğinde örnekleme oluşturan öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetine katılıp katılmaması ile demokratik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre; sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetine katılan ve katılmayan öğretmenlerin demokratik tutumları benzer özellikler göstermektedir. Bu bulguları Dirik (2002)' in araştırma bulguları da destekler niteliktedir. Dirik' in araştırma sonucuna göre de öğretmenlerin sınıf yönetimiyle ilgili hizmet içi eğitim etkinliklerine katılıp katılmama durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir değişim göstermemektedir.

Tablo 46 Sınıf Mevcuduna Göre Öğretmenlerin Demokratik Tutumları

Sınıf Mevcudu	N	X	ss	F	p
20 - 29 öğrenci	168	34,66	4,42	0,53	0,59
30 – 39 öğrenci	125	34,94	4,71		
40 – 49 öğrenci	24	35,63	3,81		
Toplam	317	34,84	4,49		

*p<0,05

Tablo 46 incelendiğinde örnekleme oluşturan öğretmenlerin sınıf mevcutları ile demokratik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı görülmektedir. Bu bulguları Dirik (2002)' in araştırma bulguları da destekler niteliktedir. Dirik' in araştırma sonucuna göre de öğretmenlerin sınıf mevcutları ile demokratik tutumları arasında anlamlı farkın olmadığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 47 Mesleği İçten ve Neşeli Olarak İcra Edebilme Durumuna Göre Öğretmenlerin Demokratik Tutumları

Mesleği İçten ve Neşeli Olarak İcra Edebilme Durumu	N	X	ss	F	p
Evet	219	34,81	4,66	0,21	0,81
Kısmen	58	34,67	4,65		
Sık sık	40	35,25	3,12		
Toplam	317	34,84	4,49		

*p<0,05

Tablo 47 incelendiğinde örnekleme oluşturan öğretmenlerin mesleklerini içten ve neşeli olarak icra etme durumu ile demokratik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı görülmektedir.

Tablo 48 Uygun Bir İş Bulunca Mesleği Bırakıp / Bırakmama Durumuna Göre Öğretmenlerin Demokratik Tutumları

Mesleği Bırakıp / Bırakmama Durumu	N	X	ss	F	p
Maddi Koşullar İyi Olursa Bırakırım	38	34,55	4,41	0,26	0,85
Çalışma Koşulları İyi Olursa Bırakırım	20	35,35	3,70		
Zorunlu Emekli Yaparlarsa Bırakırım	22	35,41	5,48		
Hayır Bırakmam	237	34,79	4,47		
Toplam	317	34,84	4,49		

*p<0,05

Tablo 48 incelendiğinde örneklemini oluşturan öğretmenlerin uygun bir iş bulunca mesleği bırakıp bırakmama durumu ile demokratik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı görülmektedir. Bu bulguları Dirik (2002)' in araştırma bulguları da destekler niteliktedir. Dirik' in araştırma sonucuna göre de uygun bir iş bulunduğu mesleği bırakma bırakmama durumu ile sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 49 Sınıf İnisyatifinde ve Yönetiminde Zorlanıp / Zorlanmama Durumuna Göre Öğretmenlerin Demokratik Tutumları

Sınıf İnisyatifinde ve Yönetiminde Zorlanıp / Zorlanmama Durumu	N	X	ss	F	p
Kısmen Zorlananlar	27	34,89	3,61	0,018	0,98
Çok Az Zorlananlar	48	34,73	5,17		
Zorlanmayanlar	242	34,86	4,45		
Toplam	317	34,84	4,49		

*p<0,05

Tablo 49 incelendiğinde örnekleme oluşturan öğretmenlerin sınıf inisiyatifinde ve yönetiminde zorlanıp zorlanmama durumu ile demokratik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı görülmektedir. Yine Tablo 45 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda hizmet içi eğitim alanlar ile bu konuda hizmet içi eğitim almayanların demokratik tutumlarının benzer nitelikte olduğu görülür.

Tablo 50 Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Öğretmenlerin Demokratik Tutumları

Yerleşim Birimi	N	X	ss	t	p
Merkez	247	35,00	4,50	1,18	0,24
İlçe	70	34,29	4,43		

*p<0,05

Tablo 50 incelendiğinde okulların bulunduğu yerleşim birimi ile öğretmenlerin demokratik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı görülmektedir. Bu bulguları Dirik (2002)' in araştırma bulguları da destekler niteliktedir. Dirik' in araştırma sonucuna göre de öğretmenlerin farklı yerleşim

birimlerinde çalışması ile demokratik tutumları arasında anlamlı bir bağın olmadığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 51 Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Demokratik Tutumları

Okul Türü	N	X	ss	t	p
Devlet Okulu	301	34,78	4,53	1,00	0,32
Özel Okul	16	35,94	3,62		

*p<0,05

Tablo 51 incelendiğinde örnekleme giren okulların türleri ile öğretmenlerin demokratik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı görülmektedir. Bu bulgu devlet okulunda görev yapan öğretmenler ile özel okulda görev yapan öğretmenlerin demokratik tutumlarının birbirlerine çok yakın olduğunu gösterir.

Tablo 52 Okulların Bulunduğu Çevrenin Sosyal ve Ekonomik Durumlarına Göre Öğretmenlerin Demokratik Tutumları

Okulların Bulunduğu Çevrenin Sosyal ve Ekonomik Durumu	N	X	ss	t	p
Sosyal ve Ekonomik Durum İyi	220	34,75	4,77	0,52	0,60
Sosyal ve Ekonomik Durum Kötü	97	35,04	3,78		

*p<0,05

Tablo 52 incelendiğinde örnekleme giren okulların bulunduğu çevrenin sosyal ve ekonomik durumları ile öğretmenlerin demokratik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin demokratik

tutumlarının okulun bulunduğu çevrenin sosyal ve ekonomik yapısına bağlı olmadığı ifade edilmiştir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Anlamlı Fark Göstermeyen Tablolar

Tablo 53 Bayan ve Erkek Öğretmenlerin Ceza Konusundaki Davranışları

Cinsiyet	N	X	ss	t	p
Bayan	126	78,90	6,65	0,2676	0,79
Erkek	191	79,13	7,93		

*p<0,05

Tablo 53 incelendiğinde bayan ve erkek öğretmenlerin ceza konusundaki davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı görülmektedir. Bu bulguları Dirik (2002)' in araştırma bulguları da destekler niteliktedir. Dirik' in araştırma sonucuna göre de öğretmenlerin cinsiyetlerinin farklı olması ceza konusunda farklı davranışlarına yol açmamaktadır.

Tablo 54 Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Ödül Konusundaki Davranışları

Yaşlar	N	X	ss	F	p
23 – 28 yaş	28	46,64	6,04	0,34	0,71
29 – 34 yaş	53	45,94	5,60		
35 +	236	46,71	6,32		
Toplam	317	46,57	6,17		

*p<0,05

Tablo 54 incelendiğinde yaş grupları farklı olan öğretmenlerin ödül konusundaki davranışlarında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı görülmektedir. Bu bulguları Dirik (2002)' in araştırma bulguları da destekler niteliktedir. Dirik' in

araştırma sonucuna göre de öğretmenlerin farklı yaşlarda olması ödül konusunda farklı davranmalarına yol açmamaktadır.

Tablo 55 Farklı Kıdeme Sahip Öğretmenlerin Ödül Konusundaki Davranışları

Kıdem	N	X	ss	F	p
1 – 5 yıl	18	47,56	7,45	0,21	0,96
6 – 10 yıl	57	46,46	5,80		
11 – 15 yıl	39	46,26	5,96		
16 – 20 yıl	38	47,18	5,84		
21 – 25 yıl	47	46,64	6,59		
26 +	118	46,37	6,23		
Toplam	317	46,57	6,17		

*p<0,05

Tablo 55 incelendiğinde farklı kıdeme sahip öğretmenlerin ödül konusundaki davranışlarında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı görülmektedir. Bu bulguları Dirik (2002)' in araştırma bulguları da destekler niteliktedir. Dirik' in araştırma sonucuna göre de öğretmenlerin farklı kıdeme sahip olması ödül konusunda farklı davranmalarına yol açmamaktadır.

Tablo 56 Öğrenim Düzeylerine Göre Öğretmenlerin Ödül Konusundaki Davranışları

Öğrenim Düzeyi	N	X	ss	F	p
Öğretmen Okulu	15	46,60	5,07	0,034	0,99
Eğitim Enstitüsü	115	46,57	6,28		
Eğitim Fakültesi	103	46,65	6,38		
Diğer Fakülteler	80	46,54	6,16		
Yüksek Lisans	4	45,50	1,92		
Toplam	317	46,57	6,17		

*p<0,05

Tablo 56 incelendiğinde mezun olunan okul türü ile öğretmenlerin ödül konusundaki davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı görülmektedir. Bu bulguları Dirik (2002)' in araştırma bulguları da destekler niteliktedir. Dirik' in araştırma sonucuna göre de mezun olunan okul türü öğretmenlerin ödül konusunda farklı davranmalarına yol açmamaktadır.

Tablo 57 Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Ödül Konusundaki Davranışları

Medeni Durum	N	X	ss	F	p
Evli	294	46,44	6,06	2,40	0,093
Bekar	19	47,32	6,97		
Boşanmış	4	53,00	7,83		
Toplam	317	46,57	6,17		

*p<0,05

Tablo 57 incelendiğinde medeni durum ile öğretmenlerin ödül konusundaki davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı görülmektedir.

Tablo 58 Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Ceza Konusundaki Davranışları

Medeni Durum	N	X	ss	F	p
Evli	294	78,95	7,52	0,37	0,69
Bekar	19	79,89	5,88		
Boşanmış	4	81,50	9,68		
Toplam	317	79,03	7,44		

*p<0,05

Tablo 58 incelendiğinde medeni durum ile öğretmenlerin ceza konusundaki davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı görülmektedir.

Tablo 59 Sınıf Yönetimi İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Faaliyetine Katılan / Katılmayan Öğretmenlerin Ödül Konusundaki Davranışları

Hizmet içi Eğitim	N	X	ss	t	p
Evet	190	47,01	6,22	1,51	0,13
Hayır	127	45,94	6,04		

*p<0,05

Tablo 59 incelendiğinde sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetine katılıp katılmama ile öğretmenlerin ödül konusundaki davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı görülmektedir. Bu bulguları Dirik (2002)' in araştırma bulguları da destekler niteliktedir. Dirik' in araştırma sonucuna göre de sınıf yönetimi konusunda hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin ödül vermeye yönelik davranışlarının benzer nitelikte olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 60 Sınıf Yönetimi İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Faaliyetine Katılan / Katılmayan Öğretmenlerin Ceza Konusundaki Davranışları

Hizmet içi Eğitim	N	X	ss	t	p
Evet	190	79,52	7,20	1,41	0,16
Hayır	127	78,31	7,76		

*p<0,05

Tablo 60 incelendiğinde sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetine katılıp katılmama ile öğretmenlerin ceza konusundaki davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı görülmektedir. Bu bulguları Dirik (2002)' in araştırma bulguları da destekler niteliktedir. Dirik' in araştırma sonucuna göre de sınıf yönetimi konusunda hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin ceza vermeye yönelik davranışlarının benzer nitelikte olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 61 Sınıf Mevcuduna Göre Öğretmenlerin Ödül Konusundaki Davranışları

Sınıf Mevcudu	N	X	ss	F	p
20 - 29 öğrenci	168	46,65	5,99	0,50	0,61
30 – 39 öğrenci	125	46,28	6,54		
40 – 49 öğrenci	24	47,63	5,51		
Toplam	317	46,57	6,17		

*p<0,05

Tablo 61 incelendiğinde sınıf mevcudu ile öğretmenlerin ödül konusundaki davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı görülmektedir. Bu bulguları Dirik (2002)' in araştırma bulguları da destekler niteliktedir. Dirik' in araştırma sonucuna göre de sınıf mevcudu ile öğretmenlerin ödül vermeye ilişkin davranışları arasında anlamlı bir bağ bulunamamıştır.

Tablo 62 Sınıf Mevcuduna Göre Öğretmenlerin Ceza Konusundaki Davranışları

Sınıf Mevcudu	N	X	ss	F	p
20 - 29 öğrenci	168	78,58	8,02	2,08	0,13
30 – 39 öğrenci	125	79,10	6,45		
40 – 49 öğrenci	24	81,88	7,69		
Toplam	317	79,03	7,44		

*p<0,05

Tablo 62 incelendiğinde sınıf mevcudu ile öğretmenlerin ceza konusundaki davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı görülmektedir. Bu bulguları Dirik (2002)' in araştırma bulguları da destekler niteliktedir. Dirik' in araştırma sonucuna göre de sınıf mevcudu ile öğretmenlerin ceza vermeye ilişkin davranışları arasında anlamlı bir bağ bulunamamıştır.

Tablo 63 Mesleği İçten ve Neşeli Olarak İcra Edebilme Durumuna Göre Öğretmenlerin Ödül Konusundaki Davranışları

Mesleği İçten ve Neşeli Olarak İcra Edebilme Durumu	N	X	ss	F	p
Evet	219	46,57	6,39	0,11	0,89
Kısmen	58	46,84	5,44		
Sık sık	40	46,25	6,07		
Toplam	317	46,57	6,17		

*p<0,05

Tablo 63 incelendiğinde mesleği içten ve neşeli olarak icra edebilme durumu ile öğretmenlerin ödül konusundaki davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı görülmektedir.

Tablo 64 Uygun Bir İş Bulunca Mesleği Bırakıp / Bırakmama Durumuna Göre Öğretmenlerin Ödül Konusundaki Davranışları

Mesleği Bırakıp / Bırakmama Durumu	N	X	ss	F	p
Maddi Koşullar İyi Olursa Bırakırım	38	45,53	6,12	0,42	0,74
Çalışma Koşulları İyi Olursa Bırakırım	20	46,60	4,47		
Zorunlu Emekli Yaparlarsa Bırakırım	22	46,68	7,92		
Hayır Bırakmam	237	46,73	6,14		
Toplam	317	46,57	6,17		

*p<0,05

Tablo 64 incelendiğinde uygun bir iş bulunca mesleği bırakıp bırakmama durumu ile öğretmenlerin ödül konusundaki davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı görülmektedir. Bu bulguları Dirik (2002)' in araştırma bulguları da destekler niteliktedir. Dirik' in araştırma sonucuna göre de uygun bir iş bulunduğu mesleği bırakabilecek ve bırakmayacak öğretmenlerin ödül vermeye yönelik davranışlarının benzer nitelikte olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 65 Uygun Bir İş Bulunca Mesleği Bırakıp / Bırakmama Durumuna Göre Öğretmenlerin Ceza Konusundaki Davranışları

Mesleği Bırakıp / Bırakmama Durumu	N	X	ss	F	p
Maddi Koşullar İyi Olursa Bırakırım	38	78,21	8,84	0,19	0,89
Çalışma Koşulları İyi Olursa Bırakırım	20	79,25	5,94		
Zorunlu Emekli Yaparlarsa Bırakırım	22	79,50	5,56		
Hayır Bırakmam	237	79,11	7,49		
Toplam	317	79,03	7,44		

*p<0,05

Tablo 65 incelendiğinde uygun bir iş bulunca mesleği bırakıp bırakmama durumu ile öğretmenlerin ceza konusundaki davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı görülmektedir. Bu bulguları Dirik (2002)' in araştırma bulguları da destekler niteliktedir. Dirik' in araştırma sonucuna göre de uygun bir iş bulunduğu mesleği bırakabilecek ve bırakmayacak öğretmenlerin ceza vermeye yönelik davranışlarının benzer nitelikte olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 66 Okuldaki Görev Dağılımına Göre Öğretmenlerin Ceza Konusundaki Davranışları

Görev Dağılımı	N	X	ss	F	p
Müdür	25	79,80	7,37	1,197	0,30
Müdür Yardımcısı	22	81,18	7,31		
Sınıf Öğretmeni	270	78,79	7,45		
Toplam	317	79,03	7,44		

*p<0,05

Tablo 66 incelendiğinde öğretmenlerin okuldaki görev dağılımları ile ceza konusundaki davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı görülmektedir. İdarecilerin ve sınıf öğretmenlerinin ceza vermeye yönelik davranışlarının benzer nitelikte olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 67 Sınıf İnisiyatifinde ve Yönetiminde Zorlanıp / Zorlanmama Durumuna Göre Öğretmenlerin Ödül Konusundaki Davranışları

Sınıf İnisiyatifinde ve Yönetiminde Zorlanıp / Zorlanmama Durumu	N	X	ss	F	p
Kısmen Zorlananlar	27	45,93	5,66	0,17	0,84
Çok Az Zorlananlar	48	46,54	5,24		
Zorlanmayanlar	242	46,66	6,40		
Toplam	317	46,57	6,17		

*p<0,05

Tablo 67 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf inisiyatifinde ve yönetiminde zorlanıp zorlanmama durumları ile ödül konusundaki davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı görülmektedir.

Tablo 68 Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Öğretmenlerin Ödül Konusundaki Davranışları

Yerleşim Birimi	N	X	ss	t	p
Merkez	247	46,71	6,06	0,71	0,48
İlçe	70	46,11	6,55		

*p<0,05

Tablo 68 incelendiğinde okulların bulunduğu yerleşim birimi ile öğretmenlerin ödül konusundaki davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı görülmektedir. Bu durum okulların bulunduğu il merkezindeki ve ilçelerdeki öğretmenlerin ödül konusundaki davranışlarının benzer özellikler gösterdiğini ortaya çıkarmıştır.

Tablo 69 Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Öğretmenlerin Ceza Konusundaki Davranışları

Yerleşim Birimi	N	X	ss	t	p
Merkez	247	79,48	6,90	0,38	0,64
İlçe	70	78,91	6,41		

*p<0,05

Tablo 69 incelendiğinde okulların bulunduğu yerleşim birimi ile öğretmenlerin ceza konusundaki davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı görülmektedir. Bu durum okulların bulunduğu il merkezindeki ve ilçelerdeki öğretmenlerin ödül konusundaki davranışlarının benzer özellikler gösterdiğini ortaya çıkarmıştır.

Tablo 70 Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Ödül Konusundaki Davranışları

Okul Türü	N	X	ss	t	p
Devlet Okulu	301	46,55	6,25	0,364	0,72
Özel Okul	16	47,13	4,46		

*p<0,05

Tablo 70 incelendiğinde okulların türleri ile öğretmenlerin ödül konusundaki davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı görülmektedir. Bu durum farklı tür okullarda görev yapan öğretmenlerin ödül konusundaki davranışlarının benzer özellikler gösterdiğini ortaya çıkarmıştır.

Tablo 71 Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Ceza Konusundaki Davranışları

Okul Türü	N	X	ss	t	p
Devlet Okulu	301	79,00	7,48	0,394	0,69
Özel Okul	16	79,75	6,76		

*p<0,05

Tablo 71 incelendiğinde okulların türleri ile öğretmenlerin ceza konusundaki davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı görülmektedir. Bu durum farklı tür okullarda görev yapan öğretmenlerin ceza konusundaki davranışlarının benzer özellikler gösterdiğini ortaya çıkarmıştır.

Tablo 72 Okulların Bulunduğu Çevrenin Sosyal ve Ekonomik Durumlarına Göre Öğretmenlerin Ödül Konusundaki Davranışları

Okulların Bulunduğu Çevrenin Sosyal ve Ekonomik Durumu	N	X	ss	t	p
Sosyal ve Ekonomik Durum İyi	220	46,57	6,44	0,039	0,97
Sosyal ve Ekonomik Durum Kötü	97	46,60	5,55		

*p<0,05

Tablo 72 incelendiğinde okulların bulunduğu çevrenin sosyal ve ekonomik durumları ile öğretmenlerin ödül konusundaki davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağın olmadığı görülmektedir. Bu durum farklı sosyal ve ekonomik çevrelerde görev yapan öğretmenlerin ödül konusundaki davranışlarının benzer özellikler gösterdiğini ortaya çıkarmıştır.