

# REHBERLİK DERSİ ALAN VE ALMAYAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ DİSİPLİN ANLAYIŞLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

**Dr. Seher A. Sevim**  
Ankara Üniversitesi

## Özet

Bu çalışmada, Rehberlik dersi alan ve almayan öğretmen adayları disiplin anlayışları açısından karşılaştırılmıştır. Araştırma, Rehberlik dersi alan ve almayan İlahiyat Fakültesi öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Rehberlik dersini alan grup 87 kişi, Rehberlik dersini almayan grup ise 46 kişidir. Veriler, Şimşek (2000) tarafından geliştirilen Öğretmen Disiplin Ölçeği ile toplanmıştır. Öğretmen Disiplin Ölçeği ikisi otoriter tutumu diğer ikisi demokratik tutumu temsil eden dört boyuttan meydana gelmektedir. “Baskıcı-Aşırı Denetleyici Disiplin” ile “İtaate Dayalı Disiplin” alt boyutları otoriter disiplin anlayışını, “Eşitlik Anlayışına Dayalı Disiplin” ile “Öğrenci Merkezli Disiplin” ise demokratik disiplin anlayışını temsil etmektedir. Verilerin analizinde bağımsız gruplara uygun t testi kullanılmıştır. Rehberlik dersi alan öğretmen adaylarının demokratik disiplin anlayışına sahip oldukları belirlenmiştir. Öte yandan, Rehberlik dersi alan ve almayan grupların “İtaate Dayalı Disiplin” anlayışları anlamlı bir farklılık göstermektedir.

## Anahtar Sözcükler

Öğretmen adayı, disiplin anlayışı, Rehberlik dersi.

## **COMPARISON OF DISCIPLINARY APPROACHES OF PRESERVICE TEACHERS WHO DID AND DID NOT TAKE GUIDANCE COURSE**

**Dr. Seher A. Sevim**  
Ankara University

### **Abstract**

In this research, disciplinary approaches of preservice teachers who attended Guidance course and of those who didn't attend Guidance course were compared. The population of the research consisted of Theology Faculty students who took and did not take Guidance course. The number of the students who took Guidance course was 87, while the number of thoes who did not take Guidance course was 46. The data were collected by means of Teacher Discipline Scale developed by Şimşek (2000). Teacher Discipline Scale was composed of four dimensions, two of which were related with authoritarian attitude and the other two to democratic attitude. "Authoritarian Discipline" and "Obedient Discipline" sub-dimensions represented authoritarian discipline understanding, and "Egalitarian Discipline" and "Student-centric Discipline" represented democratic discipline understanding. t test was used in the process of data analysis. The results revealed that preservice teachers who took a Guidance course had a more democratic disciplinary approach than the other group who did not take such a course. On the other hand, a significant difference emerged in the groups' "Obedient Discipline" understandings between those who took and did not Guidance course.

### **Keywords**

Preservice teacher, disciplinary approach, Guidance course

## GİRİŞ

Öğretmenler, okulda çok önemli işlevleri olan uzman gruplardan biridir. Öğrencileri ilgilendiren herhangi bir programı, öğretmenin katılımı ve desteği olmaksızın yürütmek mümkün değildir. Okulda rehberlik çalışmalarının yürütülmesinde de öğretmenlerin kritik rolleri bulunmaktadır. Öğretmenler, okulda çalışan diğer meslek elemanlarından (psikolojik danışman, özel eğitim uzmanı, sosyal çalışmacı vb.) daha çok öğrencilerle etkileşim içine girme, onları daha iyi tanıma fırsatını bulmaktadırlar. Ayrıca öğretmenler öğrenci ve rehberlik servisi arasında iletişimin ilk basamaklarından biri durumundadırlar (Gibson ve Mitchell, 1990; Myrick, 1997).

Rehberlik öğrenci kişilik hizmetleri arasında yer alan; öğrencinin kişilik gelişimi, sosyal gelişimi ile ilgilenen bir hizmet alanıdır. Kuzgun (1995) tarafından rehberlik, “bireye kendini anlaması, çevredeki olanakları tanınması ve doğru kararlar vererek özünü gerçekleştiren bir kişi olarak gelişebilmesi için yapılan sistematik ve profesyonel bir yardım süreci” olarak tanımlanmaktadır. Rehberlik terimi, hem bir anlayış ve yaklaşım biçimine, hem de çeşitli hizmetler bütününe işaret etmektedir. Rehberlik hizmetleri öğrencinin her yönüyle gelişmesini amaçlamakta ve bu hizmetlerin bütünlük ve süreklilik içinde verilmesinin uygun olduğu görülmektedir.

Okullarda rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde farklı yaklaşımlar ve uygulamalar söz konusudur. Bu farklı yaklaşımlara kriz, düzeltici, önleyici ve gelişimsel rehberlik yaklaşımları örnek olarak verilebilir. Gelişimsel yaklaşım, rehberliği bireyin gelişim sürecine yardım olarak görmektedir. Bu yaklaşım, bireyin kendini gerçekleştirmeye doğru olumlu ve sürekli olarak bir eğilim içinde olduğunu kabul etmektedir. Gelişimsel yaklaşıma göre okul rehberlik hizmetleri, psikolojik danışmanın önderliğinde, öğretmen ve okulda çalışan tüm personelin katkıda bulunduğu bir ekip çalışmasıdır (Myrick, 1997). Son yıllarda rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde gelişimsel yaklaşım benimsenmekte ve yaygınlaştırılmaya çalışılmaktadır. Okullarda rehberlik anlayışının benimsenmesi ve uygulanması yürütülen hizmetlerin niteliğini artırıyorsa, öğretmenleri de rehberlik sürecine katmak gerektiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Öğretmenin rehberlik sürecine katılması; eğitim ortamını zenginleştirmesini, öğrencilerin bazı sorunlarının büyümeden giderilmesini, okulda ve sınıfta ruh sağlığını koruyucu ve geliştirici ortam yaratmasını kolaylaştırmaktadır. Öğretmenlerin bu işlevlerini yerine getirebilmesi rehberlik hakkında bilgilenmeleri, rehberlik anlayışını benimsemeleri ve uygulamalarıyla gerçekleştirebilir. YÖK 1996 yılında öğretmenlik sertifikası derslerinin, öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamaktan uzak oluşu nedeniyle formasyon derslerini yeniden düzenleyerek programa Rehberlik dersini yerleştirmiştir. Öğretmenlerden öğrencileri ilgi ve becerilerine göre yönlendirmeleri, farklı özelliklere ve kapasitelere sahip öğrencilerle çalışma becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir (YÖK, 1998).

Okulda geleneksel disiplin anlayışı öğrencilerin davranışlarını kontrol etmeyi amaçlar. Öğrenme için en uygun ortamın öğrencilerin öğretmeni sessizce dinlemeleri ile sağlandığı kabul edilir. Sessiz ve dikkatli bir şekilde öğretmenlerini dinleyen öğrenciler öğreniyor gözükebilirler. Ancak, görüntü bazen yanıltıcı olabilir. Bu anlayışa göre, okulda öğrencileri itaate ve uyguculuğa zorlayarak öz denetimli bireyler yetiştirileceği varsayılır. Oysa, kişiliğin oluşumu esnasında bireye öğretilen özellikler gelişeceğinden, bağımlı ve uygucu yetiştirilen bireylerin sorgulayıcı, bağımsız ve öz denetimli davranışları beklenmemelidir (Sprinthall ve Sprinthall, 1990). Ana babaların ve öğretmenlerin sorumluluğu çocukları kontrol etmek değil, onların kendilerini kontrol etmelerine yardımcı olmaktır (Celep, 2002). Benzer hususları vurgulayan Onur'a (1979) göre ise disiplin, başlangıçta kendi gereksinimlerini (biyolojik, psikolojik ve toplumsal) gidermekte ve denetlemekte yetersiz kalan çocuğun yaşamının düzenlenmesi amacıyla uygulanır. Disiplin uygulamasından amaç, çocukta sadece itaat duygusu geliştirmek değildir. Çünkü, gelecekte kendi yaşamını düzenlemek için bağımsız olmak durumunda kalacak çocuğun, sadece itaat etmeyi öğrenmesi yeterli olmayacaktır. Bu nedenle, disiplin uygulamaları çocuğun her şeyden önce kişisel sorumluluk alma ve girişimcilik yönlerini geliştirmeyi amaçlamalıdır.

Gerek okulda gerekse ailede yetişkinlerin uyguladığı üç temel disiplin anlayışından söz edilebilir: Demokratik, otoriter, izin verici. Demokratik anlayışta, yetişkin çocuğun yetenek ve ihtiyaçlarına uygun kurallar koyar; bağımsızlık ve öz denetim gelişimine önem verir. Disiplin ile ilgili konular tartışılır ve açıklanır. Otoriter anlayışta, vurgu itaat ve otoriteye boyun eğmededir. Katı, cezalandırıcı ve zorlayıcı disiplin önlemlerini uygulama eğilimi yüksektir. İzin verici anlayışta ise, disiplin konularında daha esnek ve pasif bir tutum söz konusudur. Tanınan özgürlük ortamı, mantıklı kurallardan yoksun olduğu için çocuğun uygunsuz davranışlarının doğal sonuçlarıyla yüz yüze gelmesini engeller. Bu üçünden demokratik anlayış, kurulan yakın ilişki sonucunda çocuğun akıl yürütme yeteneği, sorumluluk alma duygusu, ahlaki yargı ve empati becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağlar. Öte yandan, diğer iki anlayış, çocuktan ziyade yetişkinin ihtiyaçlarını karşılamaya yöneliktir ve çocukta öz denetim gelişimini olumsuz etkiler (Sprinthall ve Sprinthall, 1990; Dacey ve Kenny, 1994).

Sınıfta disiplin sorunlarını ele alan farklı kuramsal yaklaşımlar söz konusudur. Davranışçı yaklaşıma göre pekiştirme, sönme, öğrenciyi belli bir mekanda tutma gibi tekniklerin kullanılması ile istenilen ve toplumca kabul edilen olumlu davranış kazandırılmaya çalışılır (Celep, 2002; Whirter ve Voltan-Acar, 1998). İnsancı yaklaşımın öncülerinden Patterson'a (1973) göre başarılı bir öğretim süreci, kullanılan teknik veya yöntemlerden ziyade öğretmenin kişiliğine yakından bağlıdır. İyi öğretmen bilgi veya gerçekleri aktaran bir kişi değil, öğrenmeyi kolaylaştırıcı ortamı hazırlayan kişidir. Öğrenme için en uygun ortam ise olumlu kişiler arası ilişkiler ile sağlanabilir. Bu temel yaklaşımların yanı sıra, Glasser'in gerçeklik terapisini esas alarak geliştirilen disiplin modeli, Gordon'un "Etkili Öğret-

menlik Eğitimi”, Haim-Ginott Modeli, Adler’in bireysel psikoloji yaklaşımına dayalı geliştirilen Dreikurs modeli de bulunmaktadır (Celep, 2002; Gordon, 1993 ve Tertemiz, 2003).

Rehberliğin temelinde bulunan insanı bakış açısının benimsenmesiyle öğretmen; öğrencilerin kişilik gelişimine önem veren, bireysel farklılıklarına duyarlı ve gereksinimlerini dikkate alan olumlu bir öğretmen öğrenci ilişkisi yaratabilir. Ayrıca sınıfta karşılıklı saygı, anlayış ve hoşgörüye dayanan demokratik bir ortam yaratarak, var olan disiplin sorunlarını da azaltabilir. Tezcan (1981) tarafından yapılan bir araştırmada, sevilen öğretmenler öğrenci sorunlarıyla ilgilenen hoşgörülü kişiler; sevilmeyen öğretmenler ise otoriter, anlayışsız olarak tanımlanmışlardır. Aynı zamanda öğretmenlerin öğrencilerine en çok derste susturma cezası verdikleri, kişiliği örselleyici azarlamalara başvurdukları belirlenmiştir. Dilekmen (2001) ise gözlem yöntemini kullanarak yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf içerisinde olumlu davranışları daha az sergilediklerini (sevgi, destek, ayırım yapmama gibi olumlu davranışların frekansı 108; fiziksel ceza, korkutarak kontrol, azarlama gibi olumsuz davranış frekansı 183) ve özellikle fiziki cezaya (%27,32) başvurduklarını, ikinci olarak hakaret etme, alaycı ve küçültücü ifadeler (%24,59) kullandıkları belirlenmiştir. Onur’un (1976) bulgularına göre de öğretmenlerin en sık verdikleri cezalar sırasıyla onur kırıcı sözlerle azarlamak, öğrencileri azarlamak ve itiraz etmemesini söylemek, sınıftan çıkarmaktır. Bu davranışların tümü olumsuz disiplin örnekleridir ve öğretmenin otoriter disiplin anlayışının yansımalarıdır. Ülkemizde sınıf disiplini sağlamak için bedensel ceza uygulama (tokatlama, kulak veya saç çekme, sopa ile vurma) veya çocuğa karşı olumsuz davranışlar gösterme (susmalarını sert bir şekilde söyleme, sert bir şekilde çocuğa bakma, masaya vurma vb.) gibi sınıf yönetimi konusunda yetersiz kalan ve çocuğun gelişimini olumsuz etkileyebilecek yöntemler hala kullanılmaya devam etmektedir (Gözütok, 1993a, 1993b; Mahiroğlu ve Uluç, 2003; Dilekmen, 2001).

## AMAÇ

Öğretmenin disiplin anlayışı öğrenci-öğretmen etkileşimi açısından önemli bir konudur. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlik programlarında okutulmakta olan Rehberlik dersini alan ve almayan öğretmen adaylarının disiplin anlayışlarının karşılaştırılması amacıyla yapılmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Rehberlik dersi alan ve almayan öğretmen adaylarının disiplin anlayışları birbirinden farklı mıdır?
2. Rehberlik dersi alan ve almayan öğretmen adaylarının baskıcı / aşırı denetleyici disiplin anlayışları birbirinden farklı mıdır?

3. Rehberlik dersi alan ve almayan öğretmen adaylarının itaate dayalı disiplin anlayışları birbirinden farklı mıdır?
4. Rehberlik dersi alan ve almayan öğretmen adaylarının eşitlik anlayışına dayalı disiplin anlayışları birbirinden farklı mıdır?
5. Rehberlik dersi alan ve almayan öğretmen adaylarının öğrenci merkezli disiplin anlayışları birbirinden farklı mıdır?

## YÖNTEM

### Katılımcılar ve Verilerin Toplanması

Bu araştırma Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencileri ile yürütülmüştür. Rehberlik dersini alan ve öğretmenlik programı içerisinde yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Bölümü 4. sınıf öğrencilerine 2002-2003 öğretim yılının sonunda Şimşek (2000) tarafından geliştirilen Disiplin Anlayışı Ölçeği uygulanmıştır. Rehberlik dersini alan grup 87 kişiden oluşmaktadır. Aynı fakültede okuyan İlahiyat Bölümü öğrencileri ise Rehberlik dersini almayan gruba oluşturmıştır. Rehberlik dersi almayan grupta 46 öğrenci bulunmaktadır.

### Ölçme Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Şimşek (2000) tarafından geliştirilmiş Öğretmen Disiplin Anlayışları Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen Disiplin Anlayışları Ölçeği likert tipi bir dereceleme ölçeği olup, toplam 14 maddeden oluşmaktadır.

Ölçek maddeleri yazılırken, giriş bölümünde değinilen üç temel disiplin anlayışının (otoriter, demokratik ve izin verici) söz konusu olabileceği görüşünden hareket edilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda, ölçekte ikisi otoriter disiplinle, ikisi de demokratik disiplinle ilişkili olmak üzere 4 faktör belirlenmiştir. “Baskıcı-Aşırı Denetleyici Disiplin” ve “İtaate Dayalı Disiplin” alt boyutları otoriter disiplin anlayışını, “Eşitlik Anlayışına Dayalı Disiplin” ve “Öğrenci Merkezli Disiplin” ise demokratik disiplin anlayışını temsil etmektedir. “Baskıcı-Aşırı Denetleyici Disiplin”, öğrenci üzerinde sıkı denetim kurmaya dönüktür. “İtaate Dayalı Disiplin” ise, disiplinde otoriteyi merkeze alır ve gücün öğretmende toplanması gerektiğini yansıtır. “Eşitlik Anlayışına Dayalı Disiplin”, öğrencinin öğretmen karşısında belirli kişisel haklara sahip olduğu görüşünü benimser. Son olarak, “Öğrenci Merkezli Disiplin” ise disiplinin sağlanması ve sürdürülmesinde öğretmenin yanı sıra öğrenciye de sorumluluklar verilmesi gerektiğini ileri sürer.

“Baskıcı-Aşırı Denetleyici Disiplin”, “İtaate Dayalı Disiplin”, “Eşitlik Anlayışına Dayalı Disiplin” ve “Öğrenci Merkezli Disiplin” olarak adlandırılan bu dört

faktör, toplam varyansın %53'ünü açıklamaktadır. Adı geçen faktörlerin özdeğerleri sırasıyla 3.47, 1.60, 1.30 ve 1.12'dir. Ayrıca, tüm maddelerin 1. faktör yükleri iki madde dışında .40'ın üzerindedir. Bu nedenle, ölçeğin tek boyutlu olarak da kullanılabileceği düşünülmüştür. Öte yandan, ölçeğin güvenilirliğini saptamak amacıyla yapılan analizler sonucunda madde toplam korelasyonlarının .34 ile .81 arasında değiştiği belirlenmiştir. Faktörlere göre iç tutarlılık katsayıları .46 ile .69, iki yarı korelasyonları ise .36 ile .74 arasında değişmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 14, en yüksek puan ise 70'dir. Ölçekten alınan yüksek puan demokratik bir disiplin anlayışını, düşük puan ise otoriter bir disiplin anlayışını yansıtmaktadır.

## İşlem

YÖK tarafından, Rehberlik dersinin haftada üç saat olmak üzere 14 hafta süreyle verilmesi planlanmıştır. Rehberlik dersini alan öğrenci grubu, Bahar döneminde haftada üç saat Rehberlik dersine katılmıştır. Rehberlik dersi araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Ölçeğin uygulaması bahar döneminin sonunda yapılmıştır. Her iki gruba da Öğretmen Disiplin Ölçeği aynı zamanda uygulanmıştır. Rehberlik dersini alan grubun uygulaması Rehberlik dersinin son haftasında yapılmıştır. Rehberlik dersini almayan grubun uygulaması ise dönemin son haftası uygun olan bir ders saati içinde yapılmıştır.

Rehberlik dersini alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Bölümü ile Rehberlik dersini almayan İlahiyat Bölümünün dersleri Öğretmenlik programındaki dersler (eğitim dersleri) dışında birbirine çok benzemektedir. Mezhepler Tarihi, Din Eğitimi, Arapça, Kelam vb. gibi dersler her iki gruptaki öğrenciler tarafından alınmaktadır. Rehberlik dersini alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Bölümü öğrencileri bu ortak derslere ek olarak öğretmenlik programında yer alan eğitim derslerini almaktadırlar. İlahiyat Bölümündeki öğrenciler ise Öğretmenlik Programında yer alan Rehberlik, Gelişim ve Öğrenme, Sınıf Yönetimi gibi dersleri almamaktadırlar. Her iki grupta da yer alan öğrencilerin eğitim özgeçmişleri de birbirine benzemektedir (imam hatip lisesi mezunu olma). İlahiyat Bölümündeki öğrenciler, mezun olduktan sonra Tezsiz Yüksek Lisans programında Eğitim derslerini alarak, genel veya meslek liselerine atanmaktadırlar.

## Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının disiplin anlayışları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığını saptamak amacıyla bağımsız örneklem için t testi kullanılmıştır. Karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi olarak .05 kabul edilmiştir.

## BULGULAR

Ölçeğin her iki gruba uygulanması sonucunda elde edilen puanların ortalama ve standart sapmaları Çizelge 1’de verilmiştir.

*Çizelge1. Disiplin ölçeğine ilişkin ortalama ve standart sapmaları*

|                   | N  | Genel Disiplin |      | Baskıcı Disiplin |      | İtaate Dayalı Disiplin |      | Eşitlik Anlayışı |      | Öğrenci Merkezli Disiplin |      |
|-------------------|----|----------------|------|------------------|------|------------------------|------|------------------|------|---------------------------|------|
|                   |    | $\bar{X}$      | SS   | $\bar{X}$        | SS   | $\bar{X}$              | SS   | $\bar{X}$        | SS   | $\bar{X}$                 | SS   |
| Rehberlik Alan    | 87 | 55,26          | 7,22 | 18,30            | 3,86 | 17,16                  | 2,66 | 11,41            | 2,45 | 8,59                      | 1,49 |
| Rehberlik Almayan | 46 | 52,02          | 8,18 | 17,14            | 4,48 | 15,58                  | 3,41 | 11,32            | 2,80 | 8,19                      | 1,75 |

Çizelge 1’de görüldüğü gibi Rehberlik dersi alanların aritmetik ortalaması 55.26, almayan grubun aritmetik ortalaması 52.02’dir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, “itaat anlayışı” boyutunda iki grubun ortalamalarının farklı olduğu gözlenmektedir. Diğer boyutlarda ise iki grubun ortalamaları birbirine çok yakındır.

İki grubun ortalamaları arasında fark olup olmadığı, bağımsız örneklemelere uygun t testi ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda, disiplin anlayışları açısından iki grubun ortalamalarının .05 düzeyinde farklı olduğu belirlenmiştir ( $t_{(131)} = -2.350$ ,  $p < .05$ ). Rehberlik dersi alan grup ( $\bar{X} = 55.26$ ), almayan gruba göre ( $\bar{X} = 52.02$ ) daha demokratik bir disiplin anlayışına sahiptir. Bu bulgu, demokratik disiplin anlayışı ile Rehberlik dersi alma arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

İki grubun ortalamaları arasındaki farklılıklar disiplin ölçeğinin alt boyutları açısından da incelenmiştir. Baskıcı-aşırı denetleyici disiplin ( $t_{(136)} = -1.593$ ,  $p > .05$ ), eşitlik anlayışına dayalı disiplin ( $t_{(144)} = -.197$ ,  $p > .05$ ) ve öğrenci merkezli disiplin ( $t_{(143)} = -1.443$ ,  $p > .05$ ) boyutlarında iki grubun ortalamaları arasında farklılık belirlenmemiştir. Öte yandan, Rehberlik dersi alan ve almayan grupların itaate dayalı disiplin anlayışları anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t_{(140)} = -3.054$ ,  $p < .05$ ). Rehberlik dersi almayan grubun ( $\bar{X} = 17.14$ ) alan gruba göre ( $\bar{X} = 18.30$ ) itaate dayalı bir disiplin anlayışını benimsediği söylenebilir.

## TARTIŞMA

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, iki grubun disiplin anlayışının farklı ve Rehberlik dersi alan grubun daha demokratik bir disiplin anlayışına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu eğitim sistemimiz açısından olumlu bir gelişmedir ve öğretmen eğitim programında verilen Rehberlik, Sınıf Yönetimi, Gelişim ve Öğrenme gibi derslerin olumlu yansımaları olarak değerlendirilebilir. Rehberlik dersi

alan Din Kültürü öğretmen adaylarının hem eğitim özgeçmişi (imam hatip lisesi mezunu) hem de öğretmenlik programı dışındaki aldıkları dersler İlahiyat Bölümü öğrencileriyle benzer olmasına rağmen disiplin anlayışlarının farklı olmasını, öğretmenlik programında kazandıkları bilgi ve becerilerle açıklanması yanlış olmayacaktır. Aday öğretmenlerle yapılan bir çalışmada, bedensel ceza uygulamaları konusundaki tutumlarının hem genç hem de kıdemli öğretmenlerden farklı olduğu ve bedensel cezaya karşı oldukları belirlenmiştir (Gözütok, 1993b). Saban (2003) tarafından yapılan çalışmada ise “ilkokullarda düzeni sağlamak için bedensel ceza gereklidir” fikrine aday öğretmenlerin %94’ü karşı olduklarını ifade etmelerine rağmen; erkek öğretmen adaylarının %12’si çocuklar belli davranışları gösterdiğinde disiplin yöntemi olarak kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

Çalışmadan elde edilen ikinci sonuç, demokratik bir anlayışı yansıttığı düşünülen eşitliğe dayalı ve öğrenci merkezli disiplin boyutlarında iki grup arasında fark bulunamaması, ancak itaate dayalı disiplin anlayışında farklılık saptanmasıdır. Rehberlik dersi almayan grubun itaate dayalı disiplin anlayışına sahip olduğu söylenebilir. Şimşek (2000) tarafından aynı ölçme aracı kullanılarak yapılan deneysel çalışmada da, verilen eğitim sonucunda eğitim programına katılan öğretmenlerin baskıcı ve itaate dayalı disiplin anlayışlarında değişiklik belirlenirken öğrenci merkezli disiplin anlayışlarında farklılık bulunamamıştır. İtaate dayalı disiplin anlayışı, disiplinde otoriteyi yani öğretmeni merkeze almaktadır. Bu nedenle gücün tek elde toplanması gerektiğini benimsemektedir. Rehberlik dersi alan öğretmen adayları otoritenin, yani öğretmenin gücünü bir baskı aracı olarak kullanmasından yana değildirlir. Ancak, bu görüşün uygulamaya ne kadar yansıdığına ilişkin elimizde veri yoktur. Ülkemizde disiplin veya dayak konusundaki tutumların davranışlara farklı yansıdığını gösteren araştırma bulguları da bulunmaktadır (Gözütok, 1993b; Yıldırım, 1994; Türnüklü ve Yıldız, 2002a, 2002b). Bu yüzden, öğretmenlerin disiplin anlayışlarının disiplin uygulamalarına nasıl yansıdığını ortaya çıkarmaya dönük gözleme dayalı araştırmalar yapılması yararlı olacaktır.

İtaate dayalı disiplin anlayışı, eğitimde geleneksel eğitim anlayışı (öğretmen merkezli) ile tutarlılık göstermektedir. Bu çalışmada özellikle itaate dayalı disiplin anlayışında farklılık saptanması, öğretmen eğitim programlarının etkisine bağlanabilir. Ancak var olan anlayış biçimlerinin bir anda değişmesini beklemek gerçekçi görünmemektedir. Kuzu (2002) tarafından yapılan çalışmada da, okullarda öğretmen merkezli bir disiplin anlayışının hakim olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler “sınıf kurallarının uygulanmasında esneklik gösterilmeli” gibi olumlu bir görüşe katılmazken; “disiplin kurallar bütünüdür ve taviz verilmemelidir” görüşünü savunmuşlardır. Ayrıca sınıf içi uygulamalarda da sınıf kurallarını öğrencilerle belirleme ve kuralları öğrencilerle tartışma, sınıf kurallarını öğretme ve öğrencinin görebileceği yerlere asma gibi önemli uygulamaları çok az yaptıkları belirlenmiştir (Kuzu, 2002; Yıldırım, 1994). Bazı çalışmalarda ise deneyim arttık-

ça öğretmenlerin sınıf hakimiyetinin arttığı ve disiplin anlayışının demokratikleştiği bulunmuştur (Gözütok, 1993b; Tümkaya, 2000).

Din Eğitimi alanında lisans eğitimini sürdüren öğrencilerden öğretmenlik programına devam edenlerin itaate dayalı disiplin anlayışlarının farklı olması olumlu bir gelişmedir. Gözütok (1993b) tarafından yapılan çalışmada, Din Bilgisi öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine (Türkçe, Fizik-Kimya-Biyoloji, Yabancı Dil, Sınıf Öğretmenleri) nazaran daha sık bedensel cezalandırmaya başvurdukları bulunmuştur. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının otoritenin tek elde toplanması ve öğretmeni merkez alan bir disiplin anlayışını benimsemediklerine ilişkin bu çalışmada elde edilen bulgu, öğretmen eğitimi programının olumlu etkisine bağlanabilir.

### Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Rehberlik dersi alan ve almayan grubun disiplin anlayışlarının farklı olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın öğretmenlik eğitiminde yer alan derslerle ilgili olduğu düşünülmektedir. Ancak bu iki grup arasındaki farklılık sadece 0.05 düzeyindedir. Ayrıca bu farklılığın sınıf içindeki etkileşime yansıyor yansımayacağını bilmek zordur. Bu nedenle hem öğretmenlerin görüşlerini inceleyen, hem de gözlem, görüşme gibi ayrıntılı bilgiler verebilecek araştırmaların planlanması gerekmektedir.

Demokratik bir sınıf ortamı yaratma, sınıfın öğrenme ve yaşamaya uygun bir yer olması için kararların paylaşarak alınmasını, düzenli bir şekilde öğrencilerle ilgilenmeyi gerektirir. Sınıfta çeşitli konularda yaşanan sorunlar da (ev ödevlerinin yapılmaması, geç kalma, öğretmene karşı çıkma vb.) sınıf toplantılarında ele alınabilir. Ancak öğretmenlerin öncelikle böyle bir etkileşimin (demokratik) gereğine inanmaları önemli görülmektedir. Bu ise, öğretmenlik programında yer alan rehberlik, gelişim ve öğrenme, sınıf yönetimi gibi derslerde kazandırılabilir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının demokratik bir disiplin anlayışına sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin var olan davranış biçimlerini değiştirebilmeleri için sınıf yönetimi, disiplin, kontrol konularındaki düşünce biçimlerinin ortaya konulması, daha sonra bu örüntüleri değiştirmeye yönelik müdahale biçimlerinin belirlenmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğrencilerle ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalarının belirlenmesi daha sonraki araştırmalarda ele alınabilir.

## KAYNAKÇA

- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. 2. baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dacey, J. ve Kenny, M. (1994). *Adolescent development*. Brown Communication. A.B.D. ss.221-224.
- Dilekmen, M. (2001). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf içi davranışları. *Çağdaş Eğitim*, 276, 31-36
- Gibson, R.L. ve Mitchell, M.H. (1990). *Introduction to counseling and guidance*. 3. baskı. New York: Macmillan.
- Gordon, T. (1993). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. (Çev. E. Aksay ve B. Özkan). 1.baskı. İstanbul: Yapa Yayınları.
- Gözütok, D. (1993a). Disiplin sağlamada öğretmen davranışları. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25, (2), 703-711.
- Gözütok, D. (1993b). *Okulda dayak*. Ankara: 72 Ofset.
- Kazu, H. (2002). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf kurallarına ilişkin görüşleri ve uygulamaları. *Eğitim Araştırmaları*, 9, 79-85.
- Kuzgun, Y. (1995). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. 4. baskı. Ankara: ÖSYM.
- Mahiroğlu, A. ve Uluç, B. (2003). Ortaöğretim kurumlarında fiziksel ceza uygulamaları. *Türk Eğitim Bilimleri*, 1, (1), 81-95.
- Myrick, R. D. (1997). *Developmental guidance and counseling- A practical approach*. 3. baskı. Minneapolis: Educational Media Corporation.
- Onur, B. (1976). *Ortaöğretimde ahlak eğitimi: ahlak eğitimi açısından lise son sınıflarda öğrenci eğitmeni ilişkilerini belirleyen koşulların araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Onur, B. (1979). Disiplin kavramı. *Eğitim ve Bilim*. 3, (17), 25-33.
- Patterson, C.H. (1973). *Humanistic education*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Saban, A. (2003). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, (8), 829- 846.
- Sprinthall, N.A ve Sprinthall, R.C. (1990). *Educational psychology: a developmental approach*. 5.baskı. Singapore: McGraw-Hill Book Co.
- Şimşek, Ö. (2000). *Bir grup rehberliği programının öğretmenlerin disiplin anlayışına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tertemiz, N. (2003). Sınıf yönetimi ve disiplin. İçinde L.Küçükahmet (Der.). *Sınıf yönetimi*. 5.baskı. Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Tezcan, M. (1981). *"Kuşaklar Çatışması" okuyan ve çalışan gençlik üzerine bir araştırma*. Doçentlik Tezi. Ankara.
- Tümkiye, S. (2000). *İlköğretimin birinci kademesinde görev yapan öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışı ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Araştırma Raporu.
- Türnüklü, A. ve Yıldız, V. (2002a). Öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla başa çıkma stratejileri. *Çağdaş Eğitim*, 284, 22-27.

Türnüklü, A. ve Yıldız, V. (2002b). Öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla başa çıkma stratejileri. *Çağdaş Eğitim*, 285, 32-36.

Yıldırım, L. (1994). *İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin demokratik tutum ve davranışları ile öğrencilerin demokratik davranışları arasındaki ilişkilerin saptanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı (1988), *Eğitim Fakülteleri öğretmen yetiştirme lisans programları*, Ankara.

## YAZAR HAKKINDA...

---

*Yrd.Doç.Dr. Sevim, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı'nda öğretim üyesidir. Araştırma konuları mesleki danışma ve aile rehberliğidir.*

*İletişim adresi: Seher A. Sevim,*

*Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, 06590 Cebeci, Ankara.*

*Telefon: 0312. 363 33 50/344*

*Faks: 0312 363 61 45*

*E-posta: sevimseher@hotmail.com*

---

## ABOUT THE AUTHOR...

---

*Asst.Prof.Dr. Sevim, is a Psychological Counseling and Guidance professor at Ankara University. Her research subjects include career counseling and family guidance.*

*Address for correspondence: Seher A. Sevim*

*Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi 06590 Cebeci, Ankara Türkiye.*

*Phone: 0312 3633350/344*

*Fax: 0312 3636145*

*E-mail: sevimseher@hotmail.com*

---