

## BÖLÜM 2

# ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SINIF İÇİ DİSİPLİN YAKLAŞIMLARINA YÖNELİK ALGILARI İLE SINIFIN DUYGUSAL İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ<sup>1</sup>

Merve FAKİROĞLU<sup>2</sup>  
Sıdıka GİZİR<sup>3</sup>

### GİRİŞ

Eğitimsel her türlü etkinliğin merkezinde yer alan sınıflar, aynı zamanda öğrencilerin öğretmenleri ve diğer öğrencilerle uzun süreler birlikte zaman geçirerek etkileşimde buldukları ve dolayısıyla ortak algılar, değerler, inançlar, tutumlar ve davranışlar geliştirdikleri sosyal gruplar ya da topluluklar olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen ve öğrenciler ile öğrencilerin kendi aralarındaki resmi, gayri resmi, akademik ve sosyal olmak üzere çok yönlü iletişim ve etkileşimler için düzenli bir ortam sağlayan sınıflar, bu özellikleri nedeniyle öğrenme topluluğu olarak ele alınmaktadır. İlgili alanyazında öğretmenlerin etkili bir öğrenme topluluğu oluşturmak için sergiledikleri her türlü davranış ve uygulama ise sınıf yönetimi olarak ele alınmaktadır (Burden, 2003). Öğretmenlerin etkili bir şekilde sınıf yöneterek öğrenme topluluğu oluşturmaları ise öğrencileriyle etkili bir iletişim kurmalarının yanı sıra onların kendi aralarında olumlu ve etkili iletişim kurmalarını sağlamaları, öğrencileri birbirleriyle akademik ve sosyal etkileşimde bulunmaya cesaretlendirmeleri, motivasyonlarını artırarak onları eğitimsel ve öğretimsel etkinliklerde aktif kılarak istenmeyen davranışlar sergilemelerinin önüne geçmelerini gerektirmektedir. Bu süreçte üzerlerine büyük sorumluluk yüklenen öğretmenlerin, sınıf içerisindeki uygulamalarda çeşitli disiplin yöntemlerini benimsedikleri görülmektedir.

Humphreys (1998), öğretmenlerin sınıfta disiplin sağlamak konusunda yıllarca yanlış bir algıya sahip olduklarını ve bu algı temelinde öğrencileri disipline

<sup>1</sup> Bu çalışma, Merve FAKİROĞLU tarafından Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Doç. Dr. Sıdıka GİZİR danışmanlığında yapılan yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümüdür.

<sup>2</sup> Öğretmen, Bilim Uzmanı, MEB; Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ABD. mfakiroglu04@gmail.com

<sup>3</sup> Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, sgizir@mersin.edu.tr

edebilmek için onları tehdit etme, itme, vurma, alay etme gibi günümüzde istismar olarak değerlendirilen davranışlar sergilediklerini belirtmektedir. Barr (2016) öğrencilerin olumlu doğasına zarar veren ve her türlü alanda gelişimlerine engel olan bu davranışların aksine sevgi ve saygının hâkim olduğu, onların akademik, sosyal ve psikolojik alanlarda gelişimlerini destekleyen öğrenme ortamlarının yaratılması gerektiğine vurguda bulunmaktadır. Cemaloğlu (2007) da benzer şekilde öğrencilerin birbirlerinden farklı kişisel özellikleri, ihtiyaçları ve beklentileri olduğuna işaret ederek onların aidiyet, kabul görme, sevgi, saygı ve güvenlik gibi temel insani ihtiyaçlarının karşılanmasının önemini dile getirmektedir.

Öğrencilerin değerleri, düşünceleri ve duygularına önem verme, onların ihtiyaç ve beklentilerini karşılama, işbirlikçi olma yönünde tutum ve davranışlar içeren pozitif disiplin yaklaşımları, sınıf içerisinde olumlu bir iklim oluşmasına katkı sağlamakta ve öğrencilerde disiplin sorunlarını azaltmaktadır (Barr, 2016; Uğurlu, 2012). Bu yönde bir iklim oluşturmada ise öğrencilerin duygularının önemli bir parametre olduğundan söz eden Andersen, Evans ve Harvey (2012), bu duyguların aynı zamanda karmaşık olarak nitelendirilen sınıf yapısını çözümlemede önemli olduğunu belirtmektedir. Sınıfta öğrenci ve öğretmen ile öğrencilerin kendi aralarındaki iletişim ve etkileşimlerde belirleyici olan sınıfın duygusal iklimi ise sınıfta baskın olan bu duygular tarafından oluşturulmaktadır (Barr, 2016; Good, 2005; Meirovich, 2012; Rivera, 1992). Öğretmen ve öğrencilerin sınıfta olmaktan zevk alması, mutlu olması, kendilerini güvende ve değerli hissetmelerini sağlayan olumlu bir duygusal iklim, öğrencilerin istenmeyen davranışlarının da azalmasını sağlamaktadır (Andersen, Evans & Harvey, 2012). Buna karşın öğrenci ve öğretmenlerde duyarsızlığı artıran olumsuz duygusal iklim ise sınıfta çeşitli disiplin sorunlarına yol açabilmektedir (Humphreys, 1998). Bunun yanı sıra öğretmenin sınıfta oluşturduğu duygusal iklimin öğrenciler tarafından nasıl algılandığı da önemli görülmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin iletişim yöntemleri ve sınıfta öğrencileriyle olan etkileşim biçimleri, benimsedikleri davranış yönetimi ve disiplin yöntemleri ile sınıfta oluşturdukları duygusal ikliminin öğrencilerin okul ve sınıfta sergiledikleri olumlu ya da olumsuz davranışlarla ilişkili olduğu ileri sürülebilir. Bu bilgiler temelinde bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerinin sınıf içinde uyguladıkları disiplin yaklaşımları (müdahaleci ve müdahaleci olmayan) ile sınıfın duygusal iklimi (olumlu ve olumsuz duygusal iklim) arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemektir.

### **Sınıf Yönetiminde Disiplin Yaklaşımları**

Sınıf yönetiminin en önemli konularından birisi olan sınıfta disiplini sağlama, öğrencilerin öğretim sürecinin normal akışını bozma, amaç ve hedeflere ulaşmayı

engelleme, kendilerine, diğer öğrencilere ve öğretmene zarar verme, kendisinin ve diğer öğrencilerin öğrenme haklarını engelleme gibi istenmeyen davranışlar sergilemeleri durumunda, öğretmenin bu davranışların önüne geçmeye yönelik tutum ve davranışlarını içermektedir (Burden, 2003). Sınıf disiplini kavramı geçmişte genellikle cezalar, kurallar, yaptırımlar ve kontrol mekanizmalarıyla ilişkilendirilerek baskıcı, şekil yönelimli, öğretmen merkezli bir anlayıştan eğitim ve ilgili diğer bilimlerle toplumsal değişimler sonucunda günümüzde demokratik, amaç yönelimli, öğrenci merkezli bir anlayışla ele alınmaya başlanmıştır (Karaboğa, 2014).

Sınıf yönetimi üzerine oluşan alanyazında disiplin kavramının farklı şekillerde ele alınarak isimlendirildiği ve sınıflandırıldığı görülmektedir. Örneğin Aksoy (2001) ve Burden (2003) bu kavramı disiplin yönetim yaklaşımları (müdahaleci olmayan, müdahaleci, etkileşimsel), Tomal (2001) disiplin stilleri (önleyici, destekleyici, düzeltici), Geylan (akt. Sarpkaya, 2005) disiplin türleri (önleyici, düzeltici, kademeli, yapıcı) ve Şimşek (2000) ise disiplin anlayışları (baskıcı – aşırı denetleyici, itaate dayalı, öğrenci merkezli) olarak isimlendirmişlerdir. Bu çalışmada sınıf disiplini, insanın doğasına yönelik felsefi bir bakışı temel alarak geliştirilen ve sınıfta öğretmen tarafından öğrenciye tanınan özgürlük; diğer bir ifadeyle sınıfta öğrencilere uygulanan kontrolün düzeyine göre belirlenen disiplin modelleri temelinde ele alınacaktır (Aksoy, 2001; Burden, 2003). Buna göre disiplin modelleri daha önce de söz edildiği gibi müdahaleci olmayan, etkileşimsel ve müdahaleci disiplin modelleri olarak sınıflandırılmıştır.

Müdahaleci olmayan disiplin modelinin temelini oluşturan felsefi yaklaşıma göre öğrenciler, sınıf içerisindeki süreçlerde karar alma, aldığı kararların sorumluluğunu üstlenme ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenme yetisine sahiptirler ve sınıf içerisinde öğretmenin hedeflerinden birisi öğrencilerin bu yetilerini kullanarak onlara doğru kararlar alma, kendi davranışları ile kararları konusunda sorumluluk alma, problem çözme becerileri ve iç disiplin (özdenetim) geliştirme konusunda rehberlik etmektir (Burden, 2003). Diğer bir ifadeyle bu disiplin modeli, öğrencilerin kendi davranışlarının kontrolünde birincil sorumlu olduklarını ve onların kendi gelişimlerini sağlayacak kararları verme beceri ve içsel potansiyelle sahip oldukları felsefesini temel alır. Dolayısıyla bu modele göre öğretmenlerin, öğrencilerinin sınıftaki istenmeyen davranışlarına doğrudan müdahale etmesi ve kısıtlamalar getirmesinden çok istenmeyen davranış ya da durumla ilgili olarak öğrencilerin bireysel özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda onları da çözüm sürecine katarak rehberlik ya da danışmanlık etmesi, öğrencilerle iş birliği yapması öngörülmektedir (Aksoy, 2001; Burden, 2003; Duman, Çetin & Gelişli, 2004). Bu doğrultuda öğrencilerin bireysel özellikleri, farklı ihtiyaç ve beklentileri ile sınıfta

öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşim süreci ve ortamı son derece önem kazanmaktadır.

Diğer disiplin modeli olan ve orta düzeyde öğretmen kontrollü model olarak da isimlendirilen etkileşimci model ise çocuğun gelişiminin içsel ve dışsal güçlerin bir kombinasyonu ile sağlanabileceği üzerinde duran felsefeye dayanır ve sınıf içerisindeki davranışları konusunda öğrenciye tanınan özgürlük ve öğretmen kontrolünün dengede tutulmasını öngören bir yaklaşımı temel almaktadır. Başka bir ifadeyle insancıl ve davranışçı yaklaşımların etkileşiminin yansıması olarak görülen bu model, öğrencilerin davranışlarının sorumluluğu ve kontrolünün öğretmen ve öğrenci arasında dengelenmesini temel almaktadır (Burden, 2003). Bu modele göre öğretmen, öğrencilerin duygu ve düşünceleri, bireysel özellikleri ile farklı ihtiyaç ve beklentilerinin olabileceğini göz önünde bulundurmakla birlikte, sınıfı oluşturan öğrenci grubunun genel ihtiyaç ve beklentilerini öncelikli olarak dikkate alması gerekmektedir (Aksoy, 2001; Burden, 2003; Duman, Çetin & Gelişli, 2004; İlhan, 2016). Bu modeli benimseyen öğretmenlerin öğrencilerini merkeze almaları, onlara kendi kararlarını verebilme becerilerini geliştirmeleri için davranışlarını kontrol etme fırsatları tanımaları, ancak onların davranışları ve bunların sonuçları hakkında farkındalıklarını artırmaları gerekmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin onlara yönelik demokratik ve destekleyici tutum ve davranışlar sergilemeleri; yardımseverlik, nazik ve uyumlu olmak gibi kişisel özelliklere sahip olmaları beklenmekte ve dolayısıyla olumlu sınıf iklimi oluşturabilecekleri belirtilmektedir (Ergen, Karakuş & Töman, 2014; Sağnak, 2008).

Davranışçı ya da geleneksel yaklaşım olarak da isimlendirilen müdahaleci disiplin modeli ise öğrencilerin çevresel (dışsal) koşullar aracılığıyla geliştiğini ve şekillendiğini; kendi davranışları konusunda karar vermeye yönelik içsel beceri ve potansiyele sahip olmadıklarını savunur (Burden, 2003). Bu modele göre öğrencilerin duygu, düşünce ve tercihleri oldukça az oranda dikkate alınır, çünkü yetişkinler eğitimsel ve öğretimsel süreçler konusunda daha bilgili ve tecrübelidirler ve öğrencilerin gelişimi ve davranışlarının kontrolü için en uygun olanı seçmekle yükümlüdürler. Dolayısıyla öğretmen ve diğer yetişkinler, okul ve sınıf içerisinde uygun (istendik) öğrenci davranışlarını belirlemek, bu davranışları pekiştirmek, uygun olmayan davranışları ise söndürmelidirler. Bu kapsamda öğretmenler, öğrencilerinin gelişimsel özelliklerini göz önünde bulundurarak kurallar ve kabul edilebilir davranışlar ile kabul edilemez davranışların sınırlarını net bir şekilde belirleyen yönergeleri oluşturmak, bu kurallar ve yönergeleri öğrencilere öğretmek, öğrenci davranışları ile baş etmede gerekirse aile ve okul yöneticisinden yardım almak durumundadırlar (Burden, 2003; Esen, 2006; Sarpkaya, 2005; Uğurlu, 2012).

Sınıfta düzen ve disiplini sağlamakla yükümlü olan öğretmenlerin benimstedikleri disiplin yöntemleriyle bağlantılı olarak sahip oldukları tutum ve davranışlar, öğrencileriyle olan iletişim ve etkileşimleri kadar öğrencilerin kendi aralarındaki iletişim ve etkileşimde de belirleyicidir. Öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşim ise sınıf ikliminin oluşmasında en önemli etkenlerden birisi olarak görülmektedir. Bununla bağlantılı olarak ise sınıf iklimi; sınıf kuralları, sınıfın düzeni ve fiziksel özelliklerinin yanı sıra sınıftaki psikolojik ortam ve öğretmen-öğrenci ve öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşimin bir ürünü olarak ele alınmaktadır (Aslan, 2011; Durdu, 2015; Fraser & Treagust, 1986). Evans, Harvey, Buckley & Yan (2009) sınıf ikliminin; öğretim programı, sınıf disiplini ve sınıftaki duygusal etkileşimler olmak üzere üç unsurdan etkilendiğini ve oluşan iklimin ise öğrencilerin akademik, sosyal ve psikolojik gelişimlerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Pianta, Belsky & ark. (2008) de öğrencilerin sınıftaki yaşam kalitelerinin belirlenmesinde sosyal ve duygusal etkileşimlerin önemine işaret ederek bu etkileşimlerin kalitesinin ise sınıfın duygusal iklimini oluşturduğunu ifade etmektedir.

### **Sınıfın Duygusal İklimi**

Bireyler arası etkileşimlerin önemli unsurlarından birisi olarak görülen duygular, grup içi ve gruplar arası etkileşimlerde de üzerinde önemle durulan kavramlardan birisidir. Goldenberg, Halperin & Saguy (2014) sosyal bir grup olarak tanımlanan sınıf içerisinde de öğretmen ve öğrenciler arasındaki sözel ve sözel olmayan iletişim ve etkileşimler sonucunda öğretmen ve öğrencilerde bazı duyguların açıkça çıkabileceğinden söz etmektedirler. Goldenberg & ark., bireylerin grup içinde birbirleriyle olan etkileşimleri sonucunda kolektif duygular geliştirdiklerini ve kolektif hale gelen bu duyguların ise ortamda baskın olan duygu durumunu yansıttığını belirtmektedirler. Rivera (1992) grupta baskın kolektif duygu durumunun da içinde bulunulan ortamın duygusal iklimini oluşturduğunu işaret etmektedir. Bu doğrultuda, sınıfın duygusal iklimini ise sınıftaki öğrenciler arasında baskın olan duygu durumu oluşturmaktadır. Başka bir ifadeyle sınıfın duygusal iklimi, sadece bir ya da iki öğrencinin ne hissettiği ya da duygularının ne olduğuyla değil, sınıftaki öğrencilerin hemen hemen tamamının ne hissettiğiyle ilgilidir ve bu iklim sınıftaki etkileşimin kalitesinin bir ürünüdür (Andersen & ark., 2012; Pianta & ark., 2008; Reyes & ark., 2012).

Duygusal farkındalık, duygusal koçluk, duygusal inançlar, duygusal kurallar ve duygusal ilişki olmak üzere beş unsurla ele alınan sınıfın duygusal iklimi, öğretim sürecinin de önemli işlevsel bileşenlerinden birisi olarak vurgulanmaktadır (Evans vd., 2009). Duygusal farkındalık, öğretmenin öğrencilerinin duygularını

anlaması ve bu duyguların oluşma nedenlerini ayırt etmesi ve bu süreç sonunda kendi duygusal tepkilerini geliştirilmesini içermektedir (Evans ve Harvey, akt. Evans & ark., 2009). Öğretmenin öğrencinin diğer öğrencilerle etkileşimde bulunmasına yardımcı olmak, onun sosyal, duygusal ve akademik çabalarını destekleyerek iyileştirmeye çalışması ise duygusal koçluk olarak tanımlanmaktadır (Denham, akt. Rinchen, 2014). Duygusal inançlar, öğrencilerin duygularına etki de bulunan fikirler; duygusal kurallar ise sınıfta disiplinini sağlama sürecindeki uygulamalarda eşitlik, adalet ve tutarlılık olarak ele alınmaktadır (Rinchen, 2014). Son olarak beşinci unsur olan duygusal ilişki de öğretmen ve öğrenci arasında oluşan bağ ve bu bağın kurulma koşullarının nasıl oluştuğu ile ilgilidir (Evans & ark., 2009).

İlgili alanyazında sınıfın duygusal iklimi ile öğrencilerin bilişsel, sosyal ve psikolojik gelişimlerinin ilişkilendiği belirtilmekte (Andersen & ark., 2012; Evans & ark., 2009; Oliveira & ark., 2015) ve öğretmenin öğrencileriyle olumlu bir ilişki ve etkileşim sağlayarak olumlu bir duygusal iklim oluşturması gerektiği işaret edilmektedir (Durdu, 2015; Good, 2015; Sağlam, 2006). Konu üzerine yapılan çalışmalar sonucunda, olumlu duygusal iklimin olduğu sınıflarda öğrencilerin kendilerini daha rahat ve mutlu hissettikleri, öğrenme sürecine olumlu yaklaştıkları, öğretimsel etkinliklere katılma motivasyonlarının yüksek olduğu, soru sormaktan çekinmedikleri, öğretmen ve diğer öğrencilerden rahatlıkla yardım isteyebildikleri, kendi duygularını tanıma becerileri kazandıkları, özdenetim sağladıkları ve istenmeyen davranışlarda azalma olduğu belirlenmiştir (Barr, 2016; Good, 2015; Herb & ark., 2019; Meirovich, 2012; Rucinski, Brown ve Downer, 2017; Tobin vd., 2013). Sınıfta olumlu duygusal iklim oluşturan öğretmenler, öğrencileriyle daha sıcak, samimi ve destekleyici ilişkiler kurmakta ve öğrencilere hoşgörülü, sempatik, şefkatli tutum ve davranışlar sergilemektedirler (Meirovich, 2012; Reyes & ark., 2012; Rinchen, 2014; Sağlam, 2006). Öğretmenlerin öğrencilerinin beklenti ve ihtiyaçlarını görmediği ya da görmezden geldiği, duygusal bağ kurmadığı, tutarsız, sabırsız, rahatsız edici, tehditkar, aşağılayıcı ve kısıtlayıcı tutum ve davranışlar sergilediği sınıflarda ise olumsuz duygusal iklim oluşmaktadır (Meirovich, 2012; Reyes vd., 2012). Bu yönde bir iklimin oluştuğu sınıflarda öğrencilerin endişeli, kayıtsız, sabırsız, zarar verici ve saldırgan olduğu, akran zorbalığı riskinin arttığı, öğretmen-öğrenci ve diğer öğrencilerin arasında saygının olmadığı ve güç savaşı verilebildiği görülmektedir (Avant, Gazelle & Faldowski, 2011; Andersen & ark., 2012; Meirovich, 2012; Reyes & ark., 2012; Tobin vd., 2013).

Good (2015), öğrencilerin kendilerini rahat ve mutlu hissettikleri, karşılıklı saygı, sevgi ve olumlu duygular ile destekleyici tutum ve davranışların hâkim olduğu bir sınıf ikliminin oluşturulmasında öğretmenin sınıftaki disiplini yaklaşı-

mının önemine vurguda bulunmaktadır. İlgili alanyazında öğretmenlerin disiplin yaklaşımları üzerine yapılan çok sayıda çalışmaya rastlanmakla birlikte, özellikle Türkiye’de sınıfın duygusal iklimi üzerine ve (ya) duygusal iklim ile sınıfta uygulanan disiplin yöntem ya da yaklaşımları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca sınıf disiplini üzerine yapılan çalışmaların genellikle öğretmenlerin algı, tutum ve görüşleri açısından ele alınarak incelendiği görülmektedir. Bu çalışmada ise öğretmenlerin sınıf disiplini yaklaşımları ve sınıfın duygusal iklimi, öğrencilerin alguları dikkate alınarak çalışılmıştır. Bu kapsamda bu çalışma ile Hatay ilindeki kamu okullarında öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerinin sınıf içerisinde kullandıkları disiplin yaklaşımları (müdahaleci yaklaşım ve müdahaleci olmayan yaklaşım) ile sınıflarının duygusal iklimi (olumlu duygusal iklim, olumsuz duygusal iklim) arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın genelde eğitim yönetimi özelde ise sınıf yönetimi alanyazına katkı sağlayacağı, benzer araştırmalara kaynaklık ederek alanyazındaki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

## **YÖNTEM**

Araştırmanın amacı dikkate alınarak bu çalışmada korelasyonel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu tür çalışmalar, iki ve daha fazla değişken arasındaki ilişkinin araştırmacıları müdahalesi olmadan incelenmesini içermektedir (Büyüköztürk & ark., 2013).

### **Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın evreni, Hatay ilindeki 380 kamu ortaokulunun 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim görmekte olan 95086 öğrenciden oluşmaktadır. Küme örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen araştırma örnekleme ise toplam 913 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Örneklemin temsiliyet gücünü artırmak amacıyla Hatay iline bağlı her bir ilçedeki kamu ortaokulları ve öğrenci sayıları dikkate alınarak okul ve öğrenci oranları tespit edilmiş ve bu oranlara göre kaç okul ve öğrencinin örnekleme dahil edileceği hesaplanmıştır. Sonrasında ise belirlenen sayıda ortaokul ve bu okullardan örnekleme dahil edilecek sınıflar seçkisiz olarak belirlenmiştir. İlgili ölçme araçları belirlenen sınıflardaki tüm öğrencilere gerekli yasal izinler alınarak gönüllülük esasına göre uygulanmıştır.

Toplam 913 ortaokul öğrencisinden oluşan örneklemin 506’sı (%55,4) kadın, 407’si (%44,6) erkektir. Öğrencilerin 4’ü (%0,4) 10 yaşında, 88’i (%9,6) 11 yaşında, 232’si (%25,4) 12 yaşında, 326’sı (%35,7) 13 yaşında, 263’ü (%28,8) 14 yaşında

olup yaş ortalaması 12,8'dir. Bununla birlikte öğrencilerin 103'ü (%11,3) 6. sınıf, 361'i (%39,5) 7. sınıf, 449' u (%49,2) ise 8. sınıftır.

### **Veri Toplama Araçları**

Çalışmada öğretmenlerin sınıf içerisinde uyguladıkları disiplin yaklaşımını öğrencilerin algılarıyla ölçmek amacıyla Fakiroğlu (2019) tarafından geliştirilen Disiplin Yaklaşımları Ölçeği (DYÖ) kullanılmıştır. Ölçme aracının geliştirilmesi amacıyla Fakiroğlu tarafından yapılan açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda, bu aracın toplam 20 madde ve 'Müdahaleci Disiplin Yaklaşımı' ve 'Müdahaleci Olmayan Disiplin Yaklaşımı' olmak üzere iki boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. DYÖ'nin iç tutarlılığını test etmek üzere yapılan analiz sonucunda ise Cronbach alfa değerinin müdahaleci yaklaşım yaklaşımı boyutu için .88, müdahaleci olmayan disiplin yaklaşım için ise .92 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin geneline yönelik Cronbach alfa değerinin ise .92 olarak belirlenmiştir. Bunun yanı sıra ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğinin belirlenmesi için yapılan analiz sonucunda ise ölçeğin geneline yönelik korelasyon değeri .84; müdahaleci disiplin yaklaşımı için .83 ve müdahaleci olmayan yaklaşımı için ise .83 olarak tespit edilmiştir (Fakiroğlu, 2019).

Sınıfta hâkim olan duygusal iklimi öğrencilerin algılarıyla belirlemek amacıyla ise Sınıfın Duygusal İklimi Ölçeği (SDİÖ) kullanılmıştır (Fakiroğlu, 2019; Gizir & Fakiroğlu, 2021). SDİÖ'nin geliştirilmesi için yapılan açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda, ölçeğin toplam 28 madde içerdiği ve 'Olumlu Duygusal İklim' ve 'Olumsuz Duygusal İklim' olmak üzere iki boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. SDİÖ'nin iç tutarlılığını test etmek üzere yapılan analiz sonucunda ise ölçeğin geneline yönelik Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .94; ölçeğin boyutlarından olan olumlu duygusal iklim için .94 ve olumsuz duygusal iklim için ise .91 olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğinin incelenmesi sonucunda ölçeğin geneline ilişkin korelasyon değeri .83; olumlu duygusal iklim bileşenine ilişkin korelasyon değeri .82 ve olumsuz duygusal iklim bileşeni için de .80 olarak belirlenmiştir (Gizir ve Fakiroğlu, 2021).

### **Veri Analizi**

Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları disiplin yaklaşımları (müdahaleci yaklaşım ve müdahaleci olmayan yaklaşım) ile sınıfın duygusal iklimi (olumlu duygusal iklim, olumsuz duygusal iklim) arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak Pearson Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi .01 kabul edilmiştir.



## BULGULAR

Analiz sonuçları, öğrencilerin algılarına göre öğretmenlerin kullandığı disiplin yaklaşımının alt boyutları olan müdahaleci olmayan disiplin yaklaşımı ile müdahaleci disiplin yaklaşımının, sınıfın duygusal ikliminin alt boyutları olan olumlu duygusal iklim ile olumsuz duygusal iklim arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Elde edilen değerler, Cohen'in (1992) belirlediği etki gücünün standart puanlaması kriterleri temel alınarak değişkenler arasındaki korelasyonlarda .10 düşük düzey, .30 orta düzey ve .50 yüksek düzey ilişki olarak tanımlanmıştır. Elde edilen betimsel istatistik değerleri ve değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 1'de sunulmaktadır.

**Tablo 1. Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar ile Değişkenlerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapması (N=913)**

Değişkenler	1	2	3	4
1.Müdahaleci Olmayan Yaklaşım	-			
2.Müdahaleci Yaklaşım	-.48**	-		
3.Olumlu Duygusal İklim	.74**	-.51**	-	
4.Olumsuz Duygusal İklim	-.49**	.70**	-.57**	-
Aritmetik Ortalama	50.71	16.57	62.18	31.44
Standart Sapma	10.83	7.32	13.64	12.32
*p<.01				

Tablo 1'de sunulduğu gibi müdahaleci olmayan disiplin yaklaşımı ile olumlu duygusal iklim arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ( $r = .74, p<.01$ ) anlamlı bir ilişki tespit edilirken, müdahaleci olmayan disiplin yaklaşımı ile olumsuz duygusal iklim arasında orta düzeyde negatif yönlü ( $r = -.49, p<.01$ ) anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçları ayrıca öğrencilerin algılarına göre müdahaleci disiplin yaklaşımı ile olumlu duygusal iklim arasında yüksek düzeyde negatif yönlü ( $r = -.51, p<.01$ ); müdahaleci disiplin yaklaşımı ile olumsuz duygusal iklim arasında ise yüksek düzeyde pozitif yönlü ( $r = .70, p<.01$ ) anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları disiplin yaklaşımları (müdahaleci yaklaşım ve müdahaleci olmayan yaklaşım) ile sınıfın duygusal iklimi (olumlu duygusal iklim, olumsuz duygusal iklim) arasındaki ilişkinin ele alındığı bu çalışma sonucunda, müdahaleci olmayan disiplin

yaklaşımı ile olumlu duygusal iklim arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü; müdahaleci olmayan disiplin yaklaşımı ile olumsuz duygusal iklim arasında ise orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte müdahaleci disiplin yaklaşımı ile olumlu duygusal iklim arasında yüksek düzeyde negatif yönlü ilişki tespit edilirken müdahaleci disiplin yaklaşımı ile olumsuz duygusal iklim arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

İlgili alanyazında, öğretmenin sınıf içerisindeki tutum ve davranışlarının sınıfın duygusal ikliminin oluşmasında önemli faktör olduğu belirtilmektedir (Hamre & Pianta, 2005; Herb & ark., 2019). Örneğin Herb vd. (2019) öğretmen ve öğrenciler arasında etkili bir iletişim ve etkileşim olduğunda, samimi ve sıcak ilişkiler kurulduğunda sınıfta olumlu bir duygusal iklimin oluştuğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde Rinchen (2014), öğretmen ve öğrenciler arasında olumlu etkileşim sağlandığında ve öğretmenlerin sınıfta öğrencilerine yönelik eğlenceli tavırlar sergilemesinin sınıfta olumlu duygusal iklim oluşumunu sağladığını belirtmektedirler. Buna karşın öğretmenin hükmedici ve müdahaleci davranışları, öğrencileri görmezden gelmesi ve öğretmenden öğrenciye yönelik tek yönlü etkileşim kurulduğunda sınıfta olumsuz duygusal iklimin hâkim olduğu belirtilmektedir (Rinchen, 2014). Söz edilen çalışma bulgularına benzer şekilde bu çalışmada da öğrencilerin algılarına göre öğretmenlerin öğrencileri her konuda desteklemesi ve cesaretlendirmesi, duygularını önemsemesi ve iyi ilişkiler kurmaya önem vermesi, sabırlı ve duyarlı olması gibi müdahaleci olmayan disiplin yaklaşımıyla ilişkilendirilen öğretmen tutum ve davranışlarının sınıfta olumlu duygusal iklimle pozitif yönde ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin algısına göre müdahaleci disiplin yaklaşımını kapsamında değerlendirilen öğrencilere tehditkar davranma, sınıf içerisinde öğrencilere bağırma, olumsuz etiketleme, istenmeyen bir davranış sergilendiğinde hemen ceza verme ve/ya disipline gönderme, öğrencilerin hatalarıyla diğer öğrencilerin gözü önünde yüzleştirilerek küçük düşürülmesi ve öğrencilerin öğretmenden korkmasının istenmesi gibi sınıfın disiplinini sağlamaya yönelik davranışlarla sınıfın olumlu duygusal iklimi arasında negatif yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Sağnak (2008), sınıfta müdahaleci disiplin yaklaşımı temelinde tutum ve davranış sergileyen öğretmenlerin sınıflarında öğretmen merkezli, kontrol edici, kurallar empoze eden ve sınırlandırıcı bir iklimin baskın olduğunu belirtmektedir. Müdahaleci olmayan disiplin yaklaşımının uygulandığı sınıflarda ise karşılıklı sevgi ve saygının olduğu, öğrencilerin kendilerini rahat ve güvende hissettikleri, öğrenmeye olumlu bir bakış açısının hakim olduğu ve öğretimsel etkinliklere katılımın daha hevesle sağlandığı bir iklim oluştuğu ifade edilmektedir (Barr, 2016; Uğurlu, 2012; Tobin & ark., 2013). Söz edilen bilgiler dikkate alındığında müdahaleci olmayan disiplin

yaklaşımı ile sınıfın olumlu duygusal iklimi arasında anlamlı bir ilişki olması kabul edilebilir bir bulgu olarak görülmektedir.

Disiplin yaklaşımları üzerine oluşan alanyazın incelendiğinde, öğretmenin sınıf içerisinde aşırı kontrollü, müdahaleci ve kısıtlayıcı davranışlarda bulunmasının öğrencilerde çekinme, kaygı, utanma gibi olumsuz duyguları ortaya çıkarabileceği ve istenmeyen davranışlara yol açabileceği belirtilmektedir (Aksoy, 2001; Burden, 2003; Çelik, 2005; Humphreys, 1998). Karaboğa (2014) da benzer şekilde saygı duyulmayan, kendisine değer verildiğini hissetmeyen öğrencilerin saldırgan davranışlar sergileyebileceğini ifade etmektedir. Dolayısıyla öğretmenin sınıfta merkezi konumda bulunarak öğrencilere yönelik kontrolünün fazla olması, sınırlayıcı ve kuralcı davranmasını içeren müdahaleci disiplin yaklaşımının benimsenmesinin öğrencilerde olumsuz duygular oluşturabileceği belirtilebilir. Duygusal iklim, sınıftaki öğrencilerin hepsinin kolektif olarak ne hissettiğiyle ilişkilidir (Andersen & ark., 2012). Diğer bir ifadeyle olumlu duyguların ortaya çıktığı sınıf ortamında olumlu duygusal iklim, olumsuz duyguların ortaya çıktığı sınıflarda ise olumsuz duygusal iklim baskın hale gelmektedir (Tobin & ark., 2013). Bu kapsamda öğretmenin sınıfta uyguladığı disiplin yaklaşımı sonucunda ortaya çıkan duyguların kolektif hale gelmesi, yani bu yaklaşımın sınıfın duygusal iklimi ile ilişkili olması kabul edilebilir bir bulgu olarak değerlendirilmektedir.

Sınıflardaki olumlu duygusal iklimin akademik başarı (Meirovich, 2012), öğrenci katılımı (Barr, 2016), öğrencinin motivasyonu (Barr, 2016; Meirovich, 2012), devam-devamsızlık durumu (Good, 2015) ve öğrencilerin disiplinle ilgili davranışlarıyla (Alonso ve Nieto 2018; Humphreys, 1998; Rucinski & ark., 2017) ilişkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerin duygularının fark edildiği ve önemsendiği, sıcak ve olumlu bir iklim yarattığı zaman, öğrencilerin öğretmenleriyle bağ kurduğu, olumlu davranışlara yöneldikleri, akademik başarılarının, motivasyonlarının ve katılımının arttığı ifade edilmekte Brackett & ark., (2011) ve olumlu duygusal iklime sahip sınıflardaki öğrencilerin kendilerini daha rahat ve güvende hissettiği (Good, 2015), gelecekte daha sağlıklı bir vatandaş olacakları (Brackett & ark., 2011) ileri sürülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin sınıfta duygu yönetimi ile ilgili bilgi ve beceriler kazanması ve bu kapsamda olumlu yönde bir duygusal iklim oluşturulabilmeleri için öğrencilerine karşı dürüst, adil, açık, destekleyici, saygılı olmalı, onların sınıfa aidiyet hissi geliştirmelerine yardımcı olmalı ve karşılıklı etkin bir iletişim ve etkileşim sağlamalıdır. Başka bir ifadeyle öğretmenin disiplin sağlamak amacıyla sınıflarda baskıcı, aşırı kontrolcü, tehditkar ve kuralcı davranışlar sergileyerek sınıflarda olumsuz duyguları ortaya çıkaracak ve bu duyguların öğrenciler arasında kolektif hale gelmesine yol açacak bir ortam yaratmaması gerekmektedir. Söz edilen bu tutum ve davranışlar aynı

zamanda öğretmenlik meslek etiğine uygun görünmemektedir (Ay, 2017; Aydın, 2011; Gedik Dinç & Gizir, 2019). Öğretmenlerin birer sınıf lideri olarak öğrencilerinin ihtiyaç, beklenti ve duygularına karşı duyarlı olması, onlara adil ve dürüst davranması, ahlaki olarak onlara doğru ve yanlış öğretmesi ve bu anlamda rol model olması gerekmektedir (Erdem & ark., 2014).

Bu çalışmada daha önce söz edildiği gibi öğretmenin disiplin yaklaşımı ve sınıfın duygusal iklimi sadece öğrencilerin algılarına göre ve öğrenci-öğretmen etkileşimi boyutunda ele alınmış, öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşim dikkate alınmamıştır. Dolayısıyla öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşimi de dikkate alan çalışmalar yapılması, özellikle sınıfın duygusal ikliminin oluşması konusunda daha kapsamlı bir tanımlama yapılmasına olanak sağlayacaktır. Ayrıca bu çalışmanın örnekleminin Hatay ilindeki kamu ortaokul öğrencileriyle sınırlı tutulması nedeniyle bulguların genellenmesinde dikkatli olunması ve çalışmanın daha farklı gelişim özelliğine sahip öğrencilerle, daha geniş örneklerle ve zaman içerisinde tekrarlanarak yapılması gerekmektedir.

## KAYNAKLAR

- Aksoy, N. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25, 9-20.
- Alonso, J. & Nieto, J. T. (2018). Classroom emotional climate: Nature, measurement, effects and implications for education. *Revista de Psicodidactia (English ed.)*, 24(2), 79-87.
- Andersen, R. J., Evans, I. M. & Harvey, S. T. (2012). Insider views of the emotional climate of the classroom: What new zealand children tell us about their teachers' feelings. *Journal of Research in Childhood Education*, 26 (2).
- Aslan, M. (2011). *Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: Öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Avant T. S., Gazelle H. & Faldowski R., (2011). Classroom emotional climate as a moderator of anxious solitary children's longitudinal risk for peer exclusion: A child x environment model. *Developmental Psychology*, 47(6), 1711-27.
- Ay, F. (2017). Öğretim üyesinin etik sorumluluğu. *Sağık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 4(3), 267-271.
- Aydın, İ. (2011). *Öğretmenlik meslek etiği*. 13 Temmuz 2019 tarihinde <http://inayetaydin.blogspot.com/2011/09/ogretmenlik-meslek-etigi.html> adresinden erişilmiştir.
- Barr, J. J. (2016). Developing a positive classroom climate. *Idea Paper*, 61.
- Burden, P. R. (2003). *Classroom Management*. (2. Baskı). New York: John Wiley & Sons Inc.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E. A., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, R. S., Elbertson, N. A. & Salovey P. (2011). Classroom emotional climate, teacher affiliation, and student conduct. *Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 27-36.
- Cemaloğlu, N. & Kayabaşı, Y. (2007). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27(2), 123-155.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Çelik, V. (2005). *Sınıf yönetimi* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Duman, T., Gelişli, Y. & Çetin, Ş. (2004). Orta öğretim öğrencilerinin, öğretmenlerin sınıfta disiplin sağlama yaklaşımlarına ilişkin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 281-292. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26127/275212>
- Durdu, İ. (2015). *Duygusal zekâ ve sınıf iklimi arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erdem, F., Ömüriş, E., Öz, Ö., Boz, H., Özmen, M., & Kubat, U. (2014). Öğretim elemanlarının etik sorumlulukları üzerine üniversite öğrencilerinin algılamaları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 2 (1), 39-63.
- Ergen, Y., Karakuş, C. & Töman, U. (2014). Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi disiplin anlayışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Route Educational and Social Science Journal*, 1(3), 327 – 339.
- Esen, H. (2006). *İlk ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kullandıkları disiplin türleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Evans, I. M., Harvey, S.T., Buckley, L. & Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments. *New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4, 131-146.
- Fakiroğlu, M. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin sınıf için disiplin yaklaşımlarına yönelik algıları ile sınıfın duygusal iklimi arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Fraser, B. J. & Treagust, D. F. (1986). Validity and use of an instrument for assessing classroom psychological environment in higher education. *Higher Education*, 15, 37-57.
- Gedik Dinç, R. & Gizir, S. (2019). Öğrencilerin bakış açısından öğretim elemanlarının sınıf içindeki etik dışı davranışları. *Yükseköğretim Dergisi*, 9(1), 29-39.
- Gizir, S. & Fakiroğlu, M. (2021). Sınıf duygusal iklimi ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *The Journal of International Education Science*, 26 (8), 33-49.
- Good, N. (2015). Creating a positive emotional climate in an elementary school classroom. *Master's Theses and Capstone Projects*, 186.
- Goldenberg, A., Halperin, E. & Saguy, T. (2014). How group – based emotions are shaped by collective emotions: Evidence for emotional transfer and emotional burden. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76, 949-967.
- Herb, H. E. B., Miller, A. L., Martoccio, T. L., Horodyski, M., Senehi, N., Contreras, D., Peterson, K., Merckling, D. D., Favreau, Z., Sturza, J., Kaciroti, N. & Lumeng, J. C. (2019). Do child gender and temperament moderate associations between head start classroom social-emotional climate and children's social-emotional competencies? *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 518 – 530.
- Humphreys, T. (1998). *Disiplin nedir? Ne değildir?* (Çev. Çelik, B.) (4. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- İlhan, Z. (2016). *Öğretmenlerin kullandıkları disiplin stilleri ile yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin incelemesi*. Yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Karaboğa, Y. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerin ortaöğretim okullarındaki disiplin sorunlarına ilişkin görüşleri*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Meirovich, G. (2012). Creating a favorable emotional climate in the classroom. *The International Journal of Management Education*, 10 (2012) 169-177.
- Uğurlu, B. (2012). *Resmi liselerde çalışan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile kullandıkları disiplin stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Oliveira, P., Sequeira, P., Di Tullio, E., Petisca, S., Guerra, C., Melo, F. S. & Paiva A. (2015, Eylül). *It's amazing, we are all feeling It! Emotional climate as a group-level emotional expression in HRI*. AAAI Fall Symposium Series, 2015.

- Pianta, R. C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R. & Morrison, F. J. (2008). Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 45, (2), 365 – 397.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, E. A., White, M. & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104 (3).
- Rinchen, S. (2014). *A study of the emotional climate of a science education class for pre-service teachers in Bhutan*. Doktora Tezi. Queensland University of Technology, Faculty of Education.
- Rivera, J. (1992). Emotional climate: Social structure and emotional dynamics. *International Review of Studies on Emotion*, 2, 197-218.
- Rucinski, C. L., Brown, J. L. & Downer, J. T. (2017). Teacher-child relationships, classroom climate, and children's social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 992-1004.
- Tobin, K., Ritchie, S. M., Oakley, J., Mergard, V., & Hudson, P. B. (2013). Relationship between emotional climate and the fluency of classroom interactions. *Learning Environments Re-search*, 6, 71-89.
- Sağlam, H. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin sınıf iklimi algılarının çok boyutlu olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sağnak, M. (2008). Liselerde çalışan öğretmenlerin kullandıkları disiplin stilleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(9), 17 – 22.
- Sarpkaya, P. (2005). Resmi liselerde öğrenci disiplin sorunları ve ilgili grupların (yönetici, öğretmen, öğrenci, veli) yaklaşımları (Aydın ili örneği), Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şimşek, Ö. F. (2000). *Bir grup rehberliği programının öğretmenlerin disiplin anlayışına etkisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.