

Tunç, B., Yıldız, S., Doğan, A. (2015). Meslek liselerinde disiplin sorunları, nedenleri ve çözümü: bir durum analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 384-403.

Geliş Tarihi: 31/07/2015

Kabul Tarihi: 26/11/2015

## MESLEK LİSELERİNDE DİSİPLİN SORUNLARI, NEDENLERİ VE ÇÖZÜMÜ: BİR DURUM ANALİZİ\*

Binali TUNÇ \*\*  
Sevgi YILDIZ \*\*\*  
Abdullah DOĞAN \*\*\*\*

### ÖZ

Bu araştırma meslek liselerinde yaşanan öğrenci kaynaklı disiplin sorunlarının neler olduğunu, bunların nedenlerini ve çözümü konusunda nelerin yapılabileceğini, öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma grubu, Mersin ili merkez ilçelerindeki meslek liselerinde görev yapan 269 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler Güner'in (2009) geliştirdiği "Öğretmenlerin Disiplin Anlayışları ve Disiplin Uygulamaları" veri toplama aracıyla elde edilmiş, betimsel istatistikler, t-testi ve ANOVA test teknikleri ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, meslek lisesi öğretmenleri, dersi dinlememe, derste izinsiz konuşma ve derslere ilgisizliği öncelikli disiplin sorunları olarak görmektedirler. Disiplini bozan davranışların nedenleri olarak, TV ve internetteki olumsuz örnekler, öğrencilerin gelişim özellikleri ve aile içi problemler gösterilmiştir. Öğretmenler disiplin problemlerini çözmek amacıyla genellikle, öğrenci aileleriyle iletişim kurmakta, öğrencilerin olumlu davranışlarını çoğaltıcı olumlu geribildirimler vermekte ve öğrencilerin sosyal faaliyetlere katılımını desteklemektedir. Cinsiyet, öğretmenlik alanı, kıdem değişkenleri görüşler üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmazken, okuldaki görev süresi ve disiplin kurulunda görev alma değişkenlerine göre görüşler anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

**Anahtar sözcükler:** Okulda disiplin, meslek lisesi, öğretmenler.

## DISCIPLINE PROBLEMS IN VOCATIONAL HIGH SCHOOL, CAUSES AND SOLUTIONS: A CASE STUDY

### ABSTRACT

This study aims to determine discipline problems resulted from students at the vocational schools and the solution to these problems by being based on perceptions of teachers at vocational high school according to variables like gender, seniority, tenure in the current school, being a member of discipline board and field of teaching. The study group consists of 269 teachers at the vocational high schools in Mersin. The data was collected via "Teachers' Perceptions of Discipline and Practice of Discipline" scale, developed by Güner (2009). In analysis of data, descriptive statistics, t-test and ANOVA were used. According to findings, vocational high school teachers have regarded students' behaviors like not listening to lectures, talking without permission and indifference to course as primary disciplinary problems. Many negative samples on TV and internet, developmental characteristics of students and family problems are regarded as reasons for behavior disrupting discipline. In order to solve these discipline problems, teachers communicate with students' families, and give feedback to stimulate positive behaviors of students, support students to participate in social activities. While there is no statistically significant difference among perceptions of teachers according to variables like gender, field of teaching, seniority, there is a statistically significant difference among perceptions of teachers according to variables like the tenure in the current school, being a member of discipline board.

**Keywords:** Discipline in the school, vocational school, teachers

\* Bu makale 7-9 Mayıs 2015 tarihinde düzenlenen 10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde (Gaziantep/TÜRKİYE) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, e-posta:tunc75@gmail.com

\*\*\* Arş. Gör., Ankara Üniversitesi, e-posta:sevgyildiz@ankara.edu.tr

\*\*\*\* Öğretmen, MEB, e-posta:edebiyatege@hotmail.com

## 1.GİRİŞ

Bu çalışmada meslek liselerinde yaşanan disiplin sorunlarının belirlenmesi, nedenlerinin anlaşılması ve çözümü konusunda nelerin yapılabileceğine dair öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Okullarda eğitim sürecinin düzenlenmesine yönelik kurallar, “okul disiplini” kavramı ile ifade edilmektedir. Okulda disiplin olgusu, okulun düzenlenmesine yönelik oluşturulan kuralları gündeme getirmektedir. Ancak disiplin olgusu basit düzeyde öğrencilerin kurallara uyup uymaması sorunu olmaktan öte, derin bir felsefi tartışmayı gerektirecek boyutlara sahiptir.

Çalışmada disiplin olgusunun özünde bir kurallar sistemi olduğu kabul edilmektedir. Eğitimde disiplin, sürecin her anına içerilmiş olan kurallar bütünü, disiplin sorunları da bu bakımdan kurallara uymama hali olarak anlaşılmalıdır. Kurallar, toplumsal alanda davranışlara ilişkin standartlar oluşturmaya yönelik düzenlemelerdir. Her toplumsal alanda davranışlara ilişkin düzenlemelerin (standartların) bulunması kaçınılmazdır. Bu yönüyle, çalışma, eğitim alanında belirlenen davranış düzenlemelerini konu edinmektedir. Eğitimde, öğrenci davranışlarına önceden belirlenmiş standartlar çerçevesinde müdahale edilir. Bu müdahalede hareket noktası kural olarak belirlenmiş davranış standartlarıdır. Bir bakıma eğitimden söz edildiğinde bireylerin davranışlarına kurallar çerçevesinde müdahale etmekten söz edilir.

Eğitim konulu tartışmalar, eğitimin ne olduğu, amaçları, beklenen sonuçlar gibi çok boyutlu, bir o kadar da karmaşık ve derin bir bağlama sahiptir. Eğitimsel kazanımlar ve bu kazanımları gösteren her türlü belgelendirmeler, bireylerin sahip olacaklarını veya olamayacaklarını gösterir. Öğrencinin gelecek yaşamına dair meslek seçimi, çalışma koşulları, ekonomik gelir, sosyal çevre, toplumsal statü gibi durumlar eğitimsel belgelere dayalı belirlenir. Bu yönüyle eğitimin tartışmalarının, bireylerin toplumsal konumlarına belirleyicisi olarak, sosyo-politik bir bağlama sahip olması kaçınılmazdır. Meslek lisesi mezunu veya fen lisesi mezunu olmak arasındaki fark, basit bir diploma farkının ötesinde, bireylerin gelecekte hangi yönlerde ilerleyeceğinin göstergeleridir. Anne-babaların çocuklarının eğitimi açısından duydukları kaygılar onların neleri öğrendiklerinden ziyade, mezuniyet sonrasında sahip olmak istediklerine sağlayabilecek belgelere ulaşabilme kaygısıdır. Bir yönüyle öğrenci davranışlarına yönelik oluşturulan kurallar, onların eğitimsel kazanımlarının da belirleyicisi olmaktadır.

Eğitim türlerine göre öğrencilerin sosyo-ekonomik profillerinin değişmesi, eğitim-toplumsal konum ilişkisini gösterir. Okullardaki davranışların okulla sınırlı olmadığı, başarı veya başarısızlığın sosyo-politik temelli bir toplumsal kurgunun yansıması olduğu konusunda geniş bir alanyazın bulunmaktadır. Birçok araştırma ve çalışmada (Althusser, 1991; Apple, 2006; Ball, 1993, 1997; Bernstein, 1990; Bourdieu, 1984, 1986; Freire, 2008; Thrupp, 1998) toplumsal kurgunun oluşturulmasında eğitimin oynadığı role değinilmektedir. Bu çalışmalarda başarı-başarısızlığın bireysel farklılıklardan kaynaklı olmasından ziyade, bireysel farklılıkların belirleyicisi olan sosyo-ekonomik kökenden kaynaklı olduğu belirtilmektedir. Akademik başarısı düşük, disiplin sorunlarının görece fazla yaşandığı okulların yaygınlıkla dezavantajlı sosyo-ekonomik çevrelerde olması gibi, okullarda “suçlanan” öğrencilerin de büyük ölçüde dezavantajlı sosyo-ekonomik kökenli olması, toplumsal eşitsizliklere işaret etmektedir. Ancak çalışmada disiplin olgusu, felsefi bağlama girilmeden, okul pratikleri boyutundan ele alınmaktadır. Disiplin olgusunun felsefi bağlamı başka bir yazının konusu olmayı gerektirecek kapsamda olduğundan burada sınırlı yer verilmektedir.

Disiplin konusunun pratik boyutu ise, Raby'nin (2012) belirttiği gibi öğrenci öğrenmeleri konusundaki yasal sorumluluklarla ilgilidir. Var olan eğitim sistemleri büyük ölçüde tanımlanmış (standardize edilmiş) bilgi, beceri ve duygu kazanımlarını hedeflediğinden, öğretim süreci buna uygun olarak düzenlenir. Amaçların kazanımı, sürece çeşitli kurallarla müdahale edilmesini gerektirir. Bunlar sessiz olma, düzenli olma, öğrenmenin gereklerini yerine getirme gibi öğretmen ediminin göstergelerinin yanı sıra, okul güvenliği, zamanlama, sürecin planlar çerçevesinde işleyişi gibi okul yönetimini ilgilendiren boyutlara da sahiptir.

Eğitim politikası konusunda karar vericilerin, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin disiplin olgusuna ilişkin kabullerinin gözden geçirilmesine gerek bulunmaktadır. Disiplin bir dizi mükemmelleştirilmiş davranış seti midir? Disiplin bir öğrenme süreci midir, bireysel bir yapabilirlikler bütünü müdür, yoksa aile ve sosyal çevreden kaynaklı bir durum mudur? Öğrenciler okul kurallarını neden uyarlar veya neden bozarlar? Okul kuralları-disiplinin amacı nedir? Öğrencilerin ve öğretmenlerin okul kurallarına ve disipline ilişkin inançları nelerdir? (Raby, 2012). Yukarıda ifade edilen sorular disiplin olgusunun derinliğini ve karmaşıklığını göstermektedir. Ancak çalışmada öğretmenlerin, öğrencilerin kurallara neden uymadıkları ve bu nedenlerin nasıl ortadan kaldırılabilirliği konusundaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yine disiplin olgusunun öğretmen-yönetici, öğrenci ve aile kaynaklı yönleri konunun çok boyutluluğunun bir başka göstergesidir. Ancak çalışmada disiplin algısı, okul bileşenlerinden yalnızca öğretmen algısıyla sınırlıdır. Okullarda disiplin konusunda temel belirleyicilerden birisi öğretmenlerin disiplin felsefeleridir. Disiplin konusundaki görüşler nasıl bir toplum inşası öngörüldüğüyle ilintilidir. Öğretmenlerin nasıl bir birey ve nasıl bir toplum? Sorusuna ilişkin felsefi pozisyonları, okullardaki disiplin uygulamalarında belirleyici olmaktadır. Araştırmanın sınırlandırıldığı bir başka nokta, meslek lisesi öğretmenlerinin görüşlerinin alınması, diğer lise türlerindeki öğretmenlerin çalışmaya dâhil edilmemesidir. Meslek liseleri disiplin sorunları konusunda, diğer lise türlerinden görece daha fazla gündeme gelmektedirler. Araştırma disiplin sorunlarının neler olduğu, nedenleri ve çözümü konusunda, meslek liselerinde görevli öğretmenlerin daha fazla deneyim ve gözleme sahip olabilecekleri düşüncesinden hareketle meslek liselerinde gerçekleştirilmiştir.

### 1.1. Disiplin Kavramı

Disiplin olgusu, toplumsal davranışlara ilişkin ölçünlerin (standartlar) belirlenmesini ve davranışların belirlenen ölçünlere uygun sürdürülmesini (stabilite) ifade etmektedir. Bu süreçte aynı zamanda davranışlara ilişkin kabul alanının tanımlanması, kabul alanı dışında kalan davranışların da belirlenmesi söz konusudur. Bir başka ifadeyle disiplin olgusu, olması gerekeni tanımlarken, olmaması gerekeni de doğal bir sonuç olarak ortaya koyar. Ancak disiplin konusundaki tartışmalar büyük ölçüde, kabul edilebilir alanın dışına, yani disiplin sorunlarına odaklanarak, eyleyicileri (failler) sorumlu tutma eğilimindedir. Thrupp (1998) suçlamanın, toplumsal nizamın kurulmasında; diğer yandan "eğitim reformlarının" gerçekleştirilmesinde önemli bir politik strateji olduğunu belirtmektedir. Okullar akademik yönden başarılı-başarısız olarak sınıflandırılırken, aynı zamanda disiplinli-disiplinsiz olarak da sınıflandırılır. Bu olumlu-olumsuz sınıflandırmalar, disiplin sorunlarının sosyo-politik boyutlarının dikkatlerden uzak tutulmasına yöneliktir.

Disiplin konusundaki tartışmalar ikili sınıflandırılabilir. Birinci grupta disiplin olgusunu toplumsal sınıf temelinde ve sınıflar arası ilişkiler çerçevesinde çözümleyen araştırmacılar (Althusser, 1991; Apple, 2006; Ball, 1993, 1997; Bernstein, 1190; Bourdieu, 1984, 1986; Freire, 2008; Thrupp, 1998) yer alır. Buna göre eğitim süreci - toplumsal sınıfların tarihselliğiyle oluşan ilişkiler ağı üzerinden- eyleyicilerin bireysel davranışlarını yönlendirerek toplumsal sınıfların yeniden üretimini sağlayacak biçimde işler. Bu sürecin açık, adil, var olan eşitsizlikleri azaltıcı, “iyi” niyetli bir çaba olduğu ve bu çabanın belirli kurallarla sürdürülebileceğine dair güçlü bir söylem oluşturulur. Diğer yandan, tüm söylemi riske atabilecek, süreci akamete uğratabilecek olumsuzluklara dair bir başka söylem geliştirilir. Bu, bozucu etkide bulunabilecek “sakıncalı” davranışların tanımlandığı disiplin söylemidir. Disiplin söyleminde, eğitimin bireysel ve toplumsal kazanımlarından hareketle, bu kazanımlar önünde engel oluşturabilecek “istenmeyen” durumlar belirlenir. Bu aynı zamanda okul toplumunun duygu, düşünce ve davranış olarak tasarımı olduğu bir süreçtir. Okullardaki, sosyo-ekonomik toplumsal eşitsizliklerden kaynaklanan sorunlar veya başarısızlıklar okullara yüklenirken, okul dışı sorunların, öğretmenlerin ilgisizliği, fiziksel koşulların uygun kullanılmaması, organizasyon yetersizlikleri, öğrenci ilgisizliği, aile katılımının düşüklüğü gibi okul içi faktörlerden kaynaklandığı ileri sürülür. Değerlendirmeler teknik bir tarzda, ne sosyo-ekonomik faktörleri ne de okul performansını etkileyen dışsal faktörleri (yerel koşullar, finansal, personel ve diğer kaynak sıkıntıları) etkilediğini dikkate alır. Bu durumun temel stratejisi, okullardaki başarısızlığa karşı koymanın politik bir yön kazanmasının önüne geçmektir.

MEB’in de belirleyici bir aktör olarak yer aldığı ikinci grup, konuya, toplumsal alan içindeki tüm bireylere eşit mesafede, açıkça belirlenmiş akılcı kurallar bütünü olarak gören klasik egemen görüştür. Bu grupta disiplin olarak tanımlanan davranış kalıplarının, toplumsal “ortak” iyilik için gerekli olduğu inancı baskındır. Bireylerin toplumsal alanda “bilinç”leri ve “özgür” iradeleriyle davranışta buldukları kabulü, konuyu toplumsal ve tarihsel bağlamından kopararak ele alır. Toplumsal düzen davranışlara müdahale edilmesini gerektirdiğinden, bu müdahale de hukuk çerçevesinde yapılmalıdır. Bu bakışın ruhunu Kök’ün (2007) ifadeleri yansıtmaktadır: Katı, sert, zorlayıcı bir anlam taşıyan disiplin kavramı, amaçlarda ortaklaşmış insan gruplarının düzen içinde yaşamasını sağlamak amacıyla seçilip konulmuş kuralları, hükümleri ve bunlara uyulması için alınan önlemleri ifade eder. Disiplin sözcüğü, uygulamada çoğu kez ceza ile eş anlamlı kullanılır. Fakat kavram çok boyutlu ele alındığında cezalandırma, disiplin kavramının çok küçük bir boyutunu oluşturur. Eren (2006) ise disiplini kişilerin içinde yaşadıkları topluluğun genel düşünce ve davranışlarına uymalarını sağlamak amacıyla alınan önlemlerin bütünü olarak tanımlar. Kısaca disiplin; öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamının yaratılması amacıyla, kural koyma ve istenmeyen davranışların önlenmesini de içeren daha genel bir kavramdır (Bilir, Kuru ve Tezcan, 2007).

Disiplin olgusuna kurallar çerçevesinde bakan ikinci yaklaşımda, disiplin yaklaşımları önleyici ve etkileşimci olarak ikili sınıflandırılır. Önleyici disiplinde ödül ve cezalar açık olarak tanımlanmıştır. Öğrenci yaptığı şeylerin karşılığını göreceği konusunda bilinçlidir. Problem yaşayan iki öğrenciyi yan yana oturtmamak, sıra veya sınıflarını ayırmak önleyici disipline örnek olarak gösterilebilir. Yine arkadaşıyla tartışan bir öğrenciyeye, davranışının yanlış olduğunu hatırlatmak, uyarmak, özür dilemesini sağlamak, tekrar durumunda cezalandırmak önleyici disiplin yaklaşımını gösterir (Ilgar, 2005). Ward (1998) önleyici disiplin anlayışında, disiplini sağlama ve sorun davranışı ortadan

kaldırmada, ideal model davranışın sergilenmesi gerektiğini belirtir. Bireyler çevrelerinden, medyadan ve çeşitli yollardan, gördüklerini model olarak aldıklarından, yetişkinler, öğrencilerin model alabilecekleri biçimde davranmalıdırlar. Öğrencilerin, kendilerinin ve başkalarının duygularını anlamalarına, kendi arzularını kontrol etmelerine yardımcı olunmalıdır.

Etkileşimci disiplin yaklaşımında ise disiplin, içsel kontrolü sağlamaya yarayan katılımcı bir süreç olarak görülür. Tüm öğrencilerden yüksek beklenti içinde olma, içsel kontrolü sağlama konusunda bireyleri yönlendirme, uygun davranışlara model oluşturma, içsel ve dışsal grup ve örgütlerin katılımını sağlama, ev-okul bağlantısını sağlama, öğretimi çaba ve beceri gerektiren bir süreç olarak görme, etkileşimci yaklaşımın temel noktalarıdır (Ward, 1998).

Hangi disiplin yaklaşımından söz edilirse edilsin, her yaklaşımın dayandığı bir felsefi arka plan ve bu arka plandan kaynaklı model ve stratejilerle somutlaşan bir eylem boyutu söz konusudur. Öğretmenler, düşünsel arka planlarından hareketle sınıf yönetimi stratejilerini belirlerler. En kıdemli öğretmenler de dâhil tüm öğretmenler sınıflarında disiplin problemleri yaşarlar. Disiplin problemleri sınıf yönetiminin doğal bir parçası olduğundan, sorunları ortadan kaldırmayı denemek yerine, etkili yönetmek önemlidir. Disiplin sorunlarını uygun biçimde yönetemeyenler, açıkça ve zorluklarla boğuşmak durumunda kalır. Etkili yönetenler ise fazla göz önünde olmadan, etkili yönetirler. Etkili disiplin modelleri belirli gruplar ve durumlar için geçerli olduğundan, her koşulda işleyen bir disiplin modelinden söz edilemez (Tauber, 2007).

## **1.2. Okulda Disiplin Sorunları, Nedenleri ve Çözümü**

Bu çalışmada disiplin sorunu veya istenmeyen davranış, öğretimi ve öğrenmeyi olumsuz etkileyen, başarıya ulaşmayı engelleyen ya da zorlaştıran (Sarpkaya, 2007), öğrencilerin kendileri, diğer öğrenciler, yöneticiler, çevre, eğitim yapılan binalar ve materyaller gibi eğitimin bileşenlerine yönelik engelleyici, zarar verici, bozucu davranışların yanı sıra uyuşturucu, sigara, alkol kullanımı gibi zarar verici davranışları kapsamaktadır (Ward, 1998). Okulda disiplin sorunları, bireysel-grup sorunları, şiddet içeren veya içermeyen sorunlar, bireye yönelik veya öğretim sürecine yönelik sorunlar gibi çeşitli yönlerden sınıflandırılabilir. Ancak bu davranışlar içinde şiddet içerikli istenmeyen davranışların giderek yaygınlık kazandığı gözlenmektedir.

Disiplin sorunlarının türlerinin çok çeşitli olmasının yanında nedenleri de farklılaşmaktadır. Kimi zaman sorun davranışlar bireysel özelliklerden kaynaklanırken, kimi zaman sosyal ilişkiler veya çevresel koşullar davranışlara kaynaklık edebilmektedir. Ancak davranışların nedenlerini belirli bir zaman dilimiyle sınırlamak ve sınırlı değişkene dayandırmak davranışların anlaşılmasını güçleştirebilmektedir.

Sorun davranış gösteren öğrencilerin duygu durumları önemli bir noktadır. Öğrencilerin eğitime, okula, toplumsal çevreye, eğitimcilere ilişkin algıları ve bağlantılı olarak duygusal durumları davranışlarına yön vermektedir. Öğrenciler severek gittikleri, olumlu ilişkiler kurdukları, kendilerini güvende hissettikleri okullara karşı daha olumlu duygular taşıyacaklardır. Aksi halde okulda bulunmaktan dolayı olumsuz duygular yaşayan öğrencilerin okula bağlanmaları, kendilerini okulun bir parçası olarak görmeleri beklenmemelidir. Bu bakımdan kalabalık öğrenci grupları, toplumsal katılımı ve toplumsal

iklimi olumsuz etkileyerek dolaylı olarak okula ait olma konusunda daha olumsuz bir etki yapar (Pittman ve Haughwout, 1987).

Okula devam etmeme ve okul terki önemli bir disiplin sorunudur. Devam ve terkler okul içi ve dışı birçok nedene dayanmaktadır. Okul programı, okul içi ilişkiler gibi özelliklerin yanı sıra, sosyo-ekonomik koşullar önemli bir etkileyici konumundadırlar. Bireyin sosyo-ekonomik özelliklerine bağlı olarak eğitime yüklediği anlamın farklılaşması, dezavantajlı gruplar, okulun ikincil planda kalması gibi önemli sorunlar yaşayabilmektedirler. Eğitimi önemsememe gibi eğitime devam etmeyi güçleştirecek yaşam koşulları dezavantajlı grupların okula karşı ilgilerini etkilemektedir (Karakütük vd., 2014). Diğer yandan okulun fiziksel yapısı ve koşulları okul terklerini etkileyebilmektedir. Okul terkleri konusunda daha çok, geçmiş sosyal ve akademik yaşantılar neden olarak gösterilmektedir. Akademik programlar ve etkinliklerin daha fazla olduğu okullarda okul terkleri azalmaktadır. Belki de en önemlisi öğretmen ve öğrenci ilişkileri olumlu olan okullarda okul terkleri en az inmektedir (Lee ve Burkam, 2003). Pittman ve Haughwout (1987) okul büyüklüğünün, okul iklimini etkileyerek, öğrenci katılımını ve problem çevresini etkilediğini belirtmektedirler. Okul büyüklüğü, okulun sosyal iklimini olumsuz etkileyerek okul terkleri üzerinde dolaylı etkilerde bulunabilmektedir. Kalabalık öğrenci grupları, sosyal katılım, sosyal iklim ve okula ait olma konusunda daha dezavantajlıdır.

Ward (1998) dezavantajlı yaşam koşulları ve ayrımcılığa uğramanın, disiplin sorunlarının önemli bir kaynağı olduğunu belirtir. Farklı okulların, öğrenci davranışları üzerinde farklı etkileri olduğuna ilişkin araştırma sonuçları bulunmaktadır. Örneğin Van Houtte ve Stevens (2008) okul içinde yapılan sınıflama ya da gruplamalarda mesleki/teknik programlardaki öğrencilerin, öğretime ve okula ilişkin algılarının, diğer okul türlerindeki öğrencilere göre daha olumsuz olduğunu belirtmektedirler. Bunun yanı sıra, bazı öğrenciler okul içinde beklendiği davranışlar göstermemekte, özellikle alt toplumsal sınıftaki öğrenciler, okulda olumsuz davranışlar daha fazla sergileyebilmektedirler.

Disiplin sorunlarının bir diğer önemli kaynağı okul toplumuna ilişkin özelliklerdir. Okul-sınıf büyüklükleri okuldaki disiplin sorunlarının önemli bir kaynağıdır. Araştırmalar küçük okulların daha güvenli olduğunu göstermektedir ve dünyadaki farklı yerlerdeki okullardaki çeşitli örnekler bunu desteklemektedir. Okullar büyüdükçe şiddet içerikli sorunlar çoğalmakta, okullar küçüldükçe ise sorun durumlarda azalma gözlenmektedir. Öğrenci sayısı azaldıkça okul bileşenlerinin birbirlerini tanıması ve topluluk bilincinin gelişmesi kolaylaşmaktadır. Küçük okullarda demokratik toplum olma özelliği daha yaygın olduğundan bireyler demokratik yaşamın gereklerini yaşayarak öğrenirler (Karakütük vd., 2012, 2014). Küçük okullardaki öğretmenler, kendi aralarında daha fazla konuşma olanağı bulurlar, bu sayede öğrenciler hakkında daha kapsamlı bilgi sahibi olurlar. Disiplinler arası işbirliği biçiminde gerçekleşen bu süreçte, öğrenci davranışlarını ve çalışmalarını daha iyi değerlendirebilme olanağı sağlayarak, okuldaki kimi sorunların kriz aşamasına gelmeden önlenmesine yardımcı olur (Johnson, 2002; Klonsky, 2002). Kalabalık okullarda kontrol sınırlı olacağından, öğrenciler kendi aralarında model almaları giderek, uygun olmayan davranışları benimseyebilirler. Öğrenci sayısı fazla olduğundan, öğrencilere yol göstericilik etkinlikleri azalacaktır. Küçük okullarda öğrenciler ideal rol modelleri daha kolay fark ederek uygulamaya çalışırlar. Ayrıca yanlış davranışlar kolaylıkla fark edilip ayıklanacağından, öğrencilerin yanlış rol modeli seçme olasılığı azalacaktır (Ward, 1998).

İstenmeyen davranışların toplumsal ve ekonomik boyutlarının bulunması bu tür sorun davranışlarının önüne geçilmesini de güçleştirmektedir. Sorunların okul içi ve okul

dışından kaynaklı nedenleri olduğundan çözüm önerileri de okul içi ve okul dışına yönelik olarak geliştirilebilir. Okul dışı nedenler yerel çevreden başlayarak dünyadaki ekonomik, sosyal, siyasal gelişmelere kadar uzandığından görece kısa erimli çözümler yerine yapısal dönüşümleri gerektiren politikaların geliştirilmesine çalışılabilir. Daha adil, eşitlikçi, ayrımcılıkların yaşanmadığı, hakça bölüşümün olduğu bir dünya savunusu bu bağlamda önemlidir. Diğer yandan konunun görece daha kısa erimli ve kontrol edilebilir boyutu olan okul içi sorun kaynaklarında, öğretmenlerin, yöneticilerin, politika belirleyicilerin, ailelerin ve çevrenin ortak çözümler üretmelerine gereksinim bulunmaktadır. Araştırmacılar özellikle çevresel koşulların okul amaçlarıyla örtüşmediği çevrelerde, okul dışındaki olumsuz yansımaları sınırlandırmak üzere öğrencilerin okulda daha fazla zaman geçirebilecekleri çözümlerin üretilebileceğini belirtmektedirler. Okullar öğretim süreleri dışında hafta sonları ve tatillerde de öğrencilerin toplumsal ve kültürel etkinlikler gerçekleştirebilecekleri, ders çalışabilecekleri, oyunlar oynayabilecekleri alanlar haline getirilebilir (Ward, 1998).

Disiplin sorunlarının çözümü konusundaki yaklaşımları otorite merkezli ve insancıl (humanistik) olarak temel iki gruba ayırmak olanaklıdır. Geleneksel olarak ifade edilen, büyük ölçüde davranışçı öğrenme kuramına dayalı disiplin yaklaşımları görece otoriterdir. Davranışçı disiplin yaklaşımları, bireylerin davranışta bulunma biçimlerine müdahale ederler. Belirli bir davranışın doğruluğundan hareketle öğrencilere o davranışı benimsetmeye çalışırlar (Tauber, 2007). Otorite odaklı bu yaklaşım, otorite kurma, suçlama, eksik arama, cezalandırma, sorgulamama, itaat etme gibi öğrenciyi dışsal kontrole alıştırmaya yöneliktir. Geleneksel olarak ifade edilen otorite merkezli disiplin anlayışında öğretmen-öğrenci ilişkileri, aşırı ölçüde yapılandırılmış olup, sınıf içi ve dışında kuralların belirlenmesinde öğrenci katılımına yer verilmemektedir. Öğretmen katı kuralcıdır, kurallara uymak zorunludur. Öğrencinin sessizliği, pasif oluşu teşvik edilir. Öğrencide olumsuz davranış görüldüğünde cezalandırmaya başvurulur, öğrenci notla veya şiddetle cezalandırılmakla korkutulur. Ward'ın da (1998) belirttiği gibi okullarda disiplin sorunlarını çözmeye yönelik öneriler içinde güvenlik görevlilerinin istihdam edilmesi, kameralı izleme sistemleri, metal detektörleri gibi araçların kullanılması otoriteryan bakışın çözüm önerileridir.

Bununla birlikte insancıl disiplin yaklaşımları, demokratik bir toplumun gereği olarak, işbirliği, etkileşim, deneyimlerden öğrenme ve kapasite geliştirme gibi içsel mekanizmaları harekete geçirmeye yöneliktir. İnsancıl disiplin anlayışlarında öğrencilerin ilgi, istek ve beklentilerine önem ve yön verilir (Raby, 2012). Disiplin kuralları daha esnek ve mantıklıdır. Öğrencinin sınıfta sessiz oturması da bir sorunun varlığını gösterir. Güner, (2009) bu tür disiplin anlayışında "yapma"lardan ziyade "yap"lar üzerinde durulduğunu, öğrencilerin aktif olmasının istendiğini, olumlu davranışların ödüllendirilmesinin esas olduğunu ve cezaya çok az yer verildiğini ifade etmektedir. Sarıtaş'ın da (2003) belirttiği gibi, disiplinin amaçlarından yola çıkarak, disiplin sorunlarına yaklaşım geliştirilebilir. Öncelikle öğrenciye kendi davranışını istenen davranışlarla kıyaslayarak öz denetleme, öz değerlendirme alışkanlığı ve yeterliği kazandırmak, öğrencinin sosyalleşmesini geliştirmek, onlara doğru düşünme ve değerlendirme ölçütü çerçevesinde hareket etme alışkanlığı vermek önemlidir.

İlgili alanyazında disiplin problemlerinin meydana gelmesindeki sürekliliğin eğitimcilerin çoğunun öğrenci davranışlarını tanıma ve anlama konusundaki başarısız adımlarına bağlandığı, davranış yönetiminin daha yapıcı olabilmesi için öğretmenlerin en sık

karşılaştıkları ve yönetiminde zorlandıkları problem davranışları tanımlamalarının öneminin vurgulandığı görülmektedir (Burden, 1995). Bu belirlemeden hareketle çalışmada, meslek liselerinde görevli öğretmenlerin, disiplin bozucu davranışların düzeyi, kaynakları ve çözümü konusunda görüşlerinin anlaşılması önemlidir. Bu nedenle araştırmada meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin disiplin anlayışları ve disiplin uygulamaları konusundaki görüşleri cinsiyet, mesleki kıdem, bulunulan okulda geçirilen süre, disiplin kurulunda görev alma ve öğretmenlik alanına göre incelenmiştir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma meslek liselerinde görevli öğretmenlerin, okullarda yaşanan disiplin sorunlarının neler olduğu, kaynakları ve çözümü konusunda yapılabileceklerle ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçladığından, betimleyici tarama modeline uygun desenlenmiştir.

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Mersin ilindeki meslek liselerinde görev yapan 269 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubunun meslek lisesi öğretmenlerinden seçilmesi, meslek liselerinde disiplin sorunlarının görece daha sıklıkla yaşanmasındandır. Öğretmenlere ait demografik özelliklere tablo 1’de yer verilmektedir.

Tablo 1’e göre araştırmanın çalışma grubu ağırlıklı olarak erkek, 11-20 yıl arası kıdeme sahip; bir diğer ifade ile deneyimli öğretmenlerden oluşmaktadır. Yine öğretmenlerin sayılarına bakıldığında meslek dersi öğretmenleri ile disiplin kurulunda görev alan öğretmenlerin çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir.

**Tablo 1.**

*Katılımcıların kişisel özellikleri*

Özellik	Sayı	Yüzde
<i>Cinsiyet</i>		
Kadın	103	38,9
Erkek	162	61,1
<i>Mesleki Kıdem</i>		
1-10 yıl	39	14,5
11-20 yıl	149	55,4
21 yıl ve üstü	81	31,1
<i>Bulunulan Okuldaki Çalışma Süresi</i>		
1-3 yıl	79	29,8
4-7 yıl	62	23,4
8-11 yıl	60	22,6
12 yıl ve üstü	64	24,2
<i>Öğretmenlik Alanı</i>		
Kültür dersi	122	46,0
Meslek dersi	143	64,0
<i>Disiplin Kurulunda Görev Alma</i>		
Evet	140	52,0
Hayır	129	48,0



### 2.3. Veri Toplama Aracı

Öğretmenlerin disiplin anlayışları ve disiplin uygulamaları konusunda görüşlerinin belirlenmesi amacı ile Güner (2009) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Disiplin Anlayışları ve Disiplin Uygulamaları" isimli veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracı "öğrencilerin okulda disiplini bozan davranışları (25 madde), nedenleri (15 madde) ve disiplin problemlerine karşı kullanılan yöntemler (12 madde)" olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Beşli likert türüne göre düzenlenmiş olan maddeler "hiçbir zaman (1)", "nadiren (2)", "bazen (3)", "sık sık (4)" ve "her zaman (5)" şeklinde derecelendirilmiştir. Veri toplama aracının güvenilirlik düzeyi ( $r = .890$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada elde edilen veriler üzerinden yapılan güvenilirlik analiz sonuçları ( $r = .968$ ) önceki analizlerle tutarlı görülmüştür.

### 2.4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin normallik varsayımları çarpıklık ve basıklık katsayısı, aritmetik ortalama, ortanca ve mod gibi betimsel istatistikler ile grafiksel istatistikler kullanılarak incelenmiştir. Buna göre puanların normal dağılım gösterdiği kararına varılmıştır. Araştırma verilerinin okuyucu açısından daha iyi değerlendirilebilmesi için ortalama, standart sapma ve madde ortalamalarının sıra değerleri belirlenmiştir. Daha sonra öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet, öğretmenlik alanı ve disiplin kurulunda görev alma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile t-testi; mesleki kıdem ile görev yapılan okulda geçirilen süre değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Çalışmada anlamlılık düzeyi  $p < .05$  olarak kabul edilmiştir.

## 3. BULGULAR ve YORUM

Okuyucuların, öğretmen görüşlerini maddeler düzeyinde görebilmelerini sağlamak amacıyla Tablo 2'de, veri toplama aracındaki her bir maddeye ilişkin ortalama, standart sapma ve ortalamaların büyüklüklerine göre sıra numaraları yer almaktadır.

**Tablo 2.**

*Katılımcıların görüşlerinin maddelere göre ortalama ve standart sapma puanları*

Maddeler	N	Sıra	$\bar{X}$	Ss
<b>Okulda Disiplin Bozan Davranışlar</b>				
1. Derse araç ve gereçsiz girmek	269	6	3.22	.8918
2. Derslere karşı ilgisiz ve kayıtsız olmak	269	3	3.32	.8570
3. Öğretmenlerden izinsiz konuşmak	269	2	3.34	.8876
4. Öğretmenlere karşı saygılı olmamak	269	10	3.17	.9914
5. Okul içinde birbirlerine karşı şiddet uygulamak	269	11	3.14	.8695
6. Her türlü öğrenmeye karşı ilgisiz olmak	269	5	3.29	.8847
7. Gereksiz yere devamsızlık yapmak	269	4	3.31	.8342
8. Dersi dinlememek	269	1	3.35	.9212
9. Derste uyuma eğiliminde olmak	269	9	3.18	.9318
10. Argolu ve küfürlü konuşmak	269	11	3.14	.9837
11. Yanlarında kesici alet bulundurmamak	269	19	2.32	1.1609
12. Kılık kıyafet kurallarına uymamak	269	10	3.17	.9266
13. Okulun bulunduğu çevreye uyum sağlayamamak	269	16	3.06	.9673

Meslek liselerinde disiplin sorunları, nedenleri ve çözümü: bir durum analizi.

14. Temizliğe dikkat etmemek	269	13	3.11	.8981
15. Derslere geç gelmek	269	7	3.21	.8683
16. Okul araç ve gereçlerine zarar vermek	269	10	3.17	.8868
17. Okul ve sınıf kurallarına uymamak	269	6	3.22	.8356
18. İzin almadan sınıf içinde dolaşmak	269	15	3.08	.8245
19. Birbirlerine gerekli saygıyı göstermemek	269	7	3.21	.8967
20. Okulda sigara içmek	269	17	2.94	.9907
21. Yerlere tükürmek	269	18	2.86	1.0119
22. Geleceğe karşı ümitli olmamak	269	8	3.20	.9230
23. Derste cep telefonu ile ilgilenmek	269	12	3.12	1.1902
24. Kopya çekmek	269	14	3.10	.8858
25. Kendi aralarında sık sık tartışmak	269	13	3.11	.8898
<b>Okulda Disiplini Bozan Davranışlarının Nedenleri</b>				
26. Aile içi problemler yaşamaları	269	2	3.59	.7799
27. Disiplin yönetmeliğinin yetersizliği	269	4	3.43	.8982
28. Öğretmenin öğretim yöntemlerindeki eksikliği	269	7	3.27	.9534
29. Öğretmenin tutarsızlığı	269	6	3.30	.9607
30. Öğrencilerin ilgisini çekmeyen ödevlerin verilmesi	269	8	3.24	.9508
31. Tv ve internetteki kötü örneklerin çokluğu	269	1	3.63	.9275
32. Buldukları yaşın ve gelişim özelliklerinin etkisi	269	1	3.63	.8905
33. Ders saatinin fazlalığı	269	5	3.37	.9245
34. Derslerin sıkıcı olması	269	8	3.24	.8720
35. Öğretmenin disiplini sağlama yaklaşımlarını bilmemesi	269	9	3.21	.9542
36. Sınıfta uyulması gereken kuralların açık ve anlaşılır olmaması	269	10	3.16	1.0101
37. Öğrencinin gelecek kaygısının olmaması	269	3	3.53	.9321
38. Sınıfların kalabalık oluşu	269	8	3.24	.9760
39. Yöneticinin disiplini sağlama yaklaşımlarını bilmemesi	269	11	3.15	.9927
40. Öğretim araçlarındaki eksiklik	269	8	3.24	.9508
<b>Disiplin Problemlerine Karşı Kullanılan Yöntemler</b>				
41. Öğrenci ailesi ile iletişim kurmak	269	1	3.80	.86376
42. Öğrencinin koluna ya da omzuna hafifçe dokunarak uyararak	269	7	3.46	.92406
43. Sosyal faaliyetlere katılımını sağlamak	269	3	3.57	.82337
44. Öğrenciyi vücut dili ile sözsüz uyararak	269	4	3.56	.82913
45. Öğrenciyi okul yöneticilerine göndermek	269	8	3.42	.93778
46. Sınıfta rekabet ortamının artırılmasını sağlamak	269	9	3.36	.89893
47. Öğrenciye daha fazla ödev vermek	269	11	3.18	.92251
48. Öğrenciyi rehberlik servisine göndermek	269	5	3.55	.89895
49. Sınıfta sorumluluk vermek	269	6	3.51	.78987
50. Öğrencinin teneffüse çıkmasına izin vermemek	269	12	2.91	1.20920
51. Yaptığı olumlu davranışları övmek	269	2	3.68	.85031
52. Ceza vermek	269	10	3.22	.95645

Tablo 2'ye göre, disiplin bozucu davranışlar boyutunda öğretmenlerin en fazla katıldıkları, bir başka ifadeyle en sıklıkla rastlanan disiplin sorunu, “dersi dinlememektir” ( $\bar{X} = 3.35$ ). Bunu, öğretmenden izinsiz konuşmak ( $\bar{X} = 3.34$ ), derslere karşı ilgisiz ve kayıtsız olmak ( $\bar{X} = 3.32$ ), gereksiz yere devamsızlık yapmak ( $\bar{X} = 3.31$ ) ve her türlü öğrenmeye karşı ilgisiz olmak ( $\bar{X} = 3.29$ ) davranışları izlemiştir. En yüksek ortalamaya

sahip beş maddenin öğrenci motivasyonu ile ilgili olması dikkat çekicidir. Buna göre öğretmenlerin en fazla yakındıkları durumlar öğrencilerin ilgisizliği ve kayıtsızlığından kaynaklı durumlardır. Diğer yandan aynı boyutta öğretmenlerin görece en az katıldıkları madde, yerlere tükürmek ( $\bar{X} = 2.86$ ), okulda sigara içmek ( $\bar{X} = 2.94$ ), okulun bulunduğu çevreye uyum sağlayamamak ( $\bar{X} = 3.06$ ), izin almadan sınıf içinde dolaşmak ( $\bar{X} = 3.08$ ) ve kopya çekmek ( $\bar{X} = 3.10$ ), davranışları gelmektedir.

Disiplini bozan davranışların nedenleri boyutunda en yüksek katılım TV ve internetteki kötü örneklerin çokluğu ( $\bar{X} = 3.63$ ) ve buldukları yaşın ve gelişim özelliklerinin etkisi ( $\bar{X} = 3.63$ ) maddeleri almıştır. Bunu, aile içi problemler ( $\bar{X} = 3.59$ ), öğrencinin gelecek kaygısının olmaması ( $\bar{X} = 3.53$ ), disiplin yönetmeliğinin yetersizliği ( $\bar{X} = 3.43$ ) ve ders saatlerinin fazlalığı ( $\bar{X} = 3.37$ ) maddeleri izlemiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin disiplin bozucu davranışlarının nedenleri arasında ilk başta TV, internet gibi teknoloji kökenli iletişim araçları ile öğrencilerin buldukları gelişim dönemini işaret etmeleri dikkati çekmektedir. Gelişim dönemleri bakımından daha tepkisel bir dönemde bulunan lise öğrencilerinin, iletişim araçlarından olumsuz etkilendikleri anlaşılmaktadır. Diğer yandan öğretmenlerin en az katıldıkları madde yöneticilerin disiplini sağlama yaklaşımlarını bilmemesi ( $\bar{X} = 3.15$ ), olmuştur. Bunu, sınıfta uyulması gereken kuralların açık ve anlaşılır olmaması ( $\bar{X} = 3.16$ ) ve öğretmenin disiplini sağlama yaklaşımlarını bilmemesi ( $\bar{X} = 3.21$ ), maddeleri izlemiştir.

Disiplin problemlerine karşı kullanılan yöntemler boyutunda ise öğretmenlerin en sıklıkla öğrencilerin ailesiyle iletişime girdikleri ( $\bar{X} = 3.80$ ) anlaşılmaktadır. Bunu, yaptığı olumlu davranışları övmek ( $\bar{X} = 3.68$ ), sosyal faaliyetlere katılımını sağlamak ( $\bar{X} = 3.57$ ), öğrenciyi vücut diliyle sözsüz uyararak ( $\bar{X} = 3.56$ ) ve öğrenciyi rehberlik servisine göndermek ( $\bar{X} = 3.55$ ), yöntemleri izlemektedir. Öğretmenlerin görece az başvurdukları yöntemler ise öğrencinin teneffüse çıkmasına izin vermemek ( $\bar{X} = 2.91$ ), öğrenciyi daha fazla ödev vermek ( $\bar{X} = 3.18$ ), ceza vermek ( $\bar{X} = 3.22$ ), sınıfta rekabet ortamının artırılmasını sağlamak ( $\bar{X} = 3.36$ ) ve öğrenciyi okul yöneticisine göndermek ( $\bar{X} = 3.42$ ), maddeleri izlemektedir. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 3.**  
*Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları*

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Öğrencilerin disiplin bozan davranışları	Kadın	103	79.33	17.32	0.546	.585
	Erkek	162	78.17	16.47		
Öğrencilerin disiplin bozan davranışlarının nedenleri	Kadın	103	50.91	9.54	0.585	.559
	Erkek	162	50.16	10.47		
Disiplin problemlerine karşı kullanılan yöntemle	Kadın	103	41.43	7.28	0.043	.966
	Erkek	162	41.39	7.95		

Tablo 3'e göre, öğretmenlerin disiplini algılarına ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Disiplini bozan davranışlar boyutu [ $t_{(263)} = 0.546, p > .05$ ], disiplini bozan davranışların nedenleri boyutu [ $t_{(263)} = 0.585, p > .05$ ] ve disiplini bozan davranışlara karşı kullanılan yöntemler boyutu [ $t_{(263)} = 0.043, p > .05$ ] puanları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bir başka ifadeyle kadın ve erkek öğretmenler sınıfta disiplin bozucu davranışların neler olduğu, kaynakları ve sorunlara karşı kullanılan yöntemler konusunda birbirlerine benzer görüşlere sahiptirler. Tablo 4'te öğretmenlik alanı değişkenine göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 4.**

*Katılımcıların öğretmenlik alanı değişkenine göre t-testi sonuçları*

Boyutlar	Öğretmenlik Alanı	N	$\bar{X}$	Ss	T	P
Öğrencilerin disiplin bozan davranışları	Kültür Dersi	122	78.16	18.22	-0.346	.730
	Meslek Dersi	143	78.88	15.50		
Öğrencilerin disiplin bozan davranışlarının nedenleri	Kültür Dersi	122	49.34	10.61	-1.511	.132
	Meslek Dersi	143	51.23	9.69		
Disiplin problemlerine karşı kullanılan yöntemler	Kültür Dersi	122	40.42	7.88	-1.475	.141
	Meslek Dersi	143	41.83	7.60		

Tablo 4'e göre, öğretmenlerin her üç boyuta ilişkin görüşleri öğretmenlik alanı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin disiplini bozan davranışlar boyutu [ $t_{(267)} = -0.346, p > .05$ ], disiplini bozan davranışların nedenleri boyutu [ $t_{(267)} = -1.511, p > .05$ ] ve disiplini bozan davranışlara karşı kullanılan yöntemler boyutuna [ $t_{(267)} = -1.475, p > .05$ ] ilişkin puanlar, öğretmenlik alanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bir başka ifadeyle kültür dersleri branşındaki öğretmenlerin, disiplin konusundaki görüşleri, meslek dersleri branşlarındaki öğretmenlerle örtüşmektedir. Katılımcıların disiplin kurulunda görev alma değişkenine göre t-testi sonuçları ise Tablo 5'te yer almaktadır.

**Tablo 5.**

*Katılımcıların disiplin kurulunda görev alma değişkenine göre t-testi sonuçları*

Boyutlar	Disiplin Kurulunda Görev Alma	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Öğrencilerin disiplin bozan davranışları	Evet	140	82.82	13.86	4.592	.000
	Hayır	129	73.76	18.34		
Öğrencilerin disiplin bozan davranışlarının nedenleri	Evet	140	53.11	8.50	4.889	.000
	Hayır	129	47.29	10.94		
Disiplin problemlerine karşı kullanılan yöntemler	Evet	140	43.89	5.89	6.157	.000
	Hayır	129	38.41	8.54		

Tablo 5'e göre öğretmenlerin her üç boyuta ilişkin görüşleri, disiplin kurulunda görev alıp almama değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Disiplini bozan davranışlar boyutu [ $t_{(267)} = 4.592, p < .05$ ], disiplini bozan davranışların nedenleri boyutu [ $t_{(267)} = 4.889, p < .05$ ] ve disiplini bozan davranışlara karşı kullanılan yöntemler boyutuna [ $t_{(267)} = 6.157, p < .05$ ] ilişkin puanlar, disiplin kurulunda görev alma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Her üç boyutta disiplin kurulunda görev almış öğretmenlerin puanları, görev almamış olanlardan yüksektir. Buna göre disiplin kurulunda görev almış öğretmenler, disiplin bozucu davranışlara karşı daha duyarlıdır. Yine disiplin bozucu davranışların nedenleri ve bu davranışlara uygulanacak yöntemler konusunda, farkındalıklarının görece yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Disiplin kurulunda görev almamış öğretmenlerin ise disiplin bozucu davranışların neler olduğu, bu davranışların nedenleri ve çözüm yöntemleri konusunda görece duyarlıklarının ve farkındalıklarının daha düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Tablo 6'da ise öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ANOVA sonuçları bulunmaktadır.

**Tablo 6.**

*Katılımcıların kıdem değişkenine göre ANOVA sonuçları*

Boyutlar	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Öğrencilerin disiplin bozan davranışları	1-10	39	78.84	19.51	.051	.950
	11-20	149	78.18	16.46		
	21 ve üzeri	81	78.85	16.09		
	<b>Toplam</b>	<b>269</b>	<b>78.48</b>	<b>16.76</b>		
Öğrencilerin disiplin bozan davranışlarının nedenleri	1-10	39	49.33	11.42	.242	.785
	11-20	149	50.37	9.42		
	21 ve üzeri	81	50.70	10.91		
	<b>Toplam</b>	<b>269</b>	<b>50.32</b>	<b>10.16</b>		
Disiplin problemine karşı kullanılan yöntemler	1-10	39	40.23	8.55	.599	.550
	11-20	149	41.20	7.72		
	21 ve üzeri	81	41.87	7.48		
	<b>Toplam</b>	<b>269</b>	<b>41.26</b>	<b>7.77</b>		

Tablo 6'ya göre, öğretmenlerin disiplin konusundaki görüşlerine ilişkin puanları öğretmenlik mesleğindeki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Disiplini bozan davranışlar [ $F_{(2-266)} = .051, p > .05$ ], disiplini bozan davranışların nedenleri [ $F_{(2-266)} = .242, p > .05$ ] ve disiplini bozan davranışlara karşı kullanılan yöntemler [ $F_{(2-266)} = .599, p < .05$ ] boyutlarına ilişkin puanlar, kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre öğretmenlik mesleğinde farklı düzeylerde deneyime sahip öğretmenler, disiplin davranışlarının neler olduğu, nedenleri ve çözümünde kullanılan yöntemler konusunda benzer düşüncelere sahiptirler. Öğretmenlerin buldukları okuldaki görev sürelerine göre ANOVA sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

**Tablo 7.***Katılımcıların okuldaki görev süresi değişkenine göre ANOVA sonuçları*

Boyutlar	Okulda Görev Süresi	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Öğrencilerin disiplini bozan davranışları	1-3	79	75.54	19.57	1.793	.149	-
	4-7	62	77.59	16.51			
	8-11	60	80.96	14.89			
	12 ve üzeri	64	81.00	14.89			
	<b>Toplam</b>	<b>265</b>	<b>78.56</b>	<b>16.79</b>			
Öğrencilerin disiplini bozan davranışlarının nedenleri	1-3	79	47.32	10.65	4.471	.004	1-3, 1-4
	4-7	62	50.12	10.58			
	8-11	60	51.75	8.41			
	12 ve üzeri	64	53.15	10.01			
	<b>Toplam</b>	<b>265</b>	<b>50.39</b>	<b>10.21</b>			
Disiplin problemine karşı kullanılan yöntemler	1-3	79	38.75	8.56	4.650	.003	1-2, 1-3, 1-4
	4-7	62	41.79	8.03			
	8-11	60	42.43	6.70			
	12 ve üzeri	64	43.10	6.74			
	<b>Toplam</b>	<b>265</b>	<b>41.35</b>	<b>7.77</b>			

Tablo 7'ye göre, öğretmenlerin disiplini bozan davranışların nedenleri ve çözüm yolları boyutlarına ilişkin görüşleri, okullarındaki görev sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bir başka ifadeyle, okullarında yeni olan öğretmenlerin görüşleri, görece daha uzun süredir okulda bulunan öğretmenlerden anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Öğrencilerin disiplini bozan davranışların nedenleri [ $F_{(2,266)} = 4.471$ ,  $p > .05$ ] ve disiplini bozan davranışlara karşı kullanılan yöntemler [ $F_{(2,266)} = 4.650$ ,  $p < .05$ ] boyutlarına ilişkin puanlar, okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre, disiplin bozucu davranışların nedenleri boyutunda, okulda 1-3 yıldır görev yapan öğretmenler ( $\bar{x} = 47.32$ ), 8-11 yıl ( $\bar{x} = 51.75$ ) ve 12 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenlere göre ( $\bar{x} = 53.15$ ) daha düşük düzeyde katılmışlardır. Yine disiplini bozan davranışlara karşı uygulanacak yöntemler boyutunda da 1-3 yıldır okullarında görev yapan öğretmenler ( $\bar{x} = 38.75$ ), 4-7 yıl ( $\bar{x} = 41.79$ ), 8-11 yıl ( $\bar{x} = 42.43$ ) ve 12 yıldan uzun süredir görev yapan ( $\bar{x} = 43.10$ ) öğretmenlere göre daha düşük düzeyde katılmaktadırlar.

#### 4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma ile Mersin ili merkez ilçelerindeki meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin, okulda disiplin bozucu davranışların neler olduğu, kaynakları ve çözüm yöntemleri konusundaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler, *dersi dinlememe, derste izinsiz konuşma, derslere ilgisizlik ve devamsızlık* konularını öncelikli disiplin sorunları olarak görmektedirler. Bu sorunlardan, öğrencilerin istek ve ilgi düzeylerinin düşük olmasının öğretmenlerce temel sorunlar olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin en fazla yakındıkları durumlar öğrencilerin ilgisizliği ve kayıtsızlığından kaynaklı durumlardır. Buna göre öğrencilerin derslere, okula ve öğrenmeye karşı motivasyonun düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumun çok farklı nedenleri olabilir. Disiplini bozan davranışlar içinde görece daha az belirtilen konular ise *yerlere tükürmek, sigara içmek, çevreye uyum sağlayamamak, sınıfta izinsiz dolaşmak ve kopya çekmek* olmuştur. Bununla birlikte Siyez (2009) liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışına yönelik algılarını ve tepkilerini belirlemeye yönelik gerçekleştirdiği çalışmasının sonucunda, derslere ilgisizlik, derste konuşma, dersle ilgili sorumluluk almak istememe, derste söz almadan konuşma, kopya çekme, öğrencilerin arkadaşlarına küfür etmesi, el şakaları yapması, lakap takması ya da fiziksel olarak arkadaşlarına zarar vermeye çalışması gibi davranışların en sık karşılaşılan olumsuz davranışlar olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Atıcı (2006) ilköğretim birinci kademe gerçekleştirdiği çalışmada ders dinlememe, başkalarını rahatsız etme ve akademik başarısızlık öğretmenler tarafından en sık bildirilen olumsuz öğrenci davranışları olmuştur. Atçı (2004) da gürültü yapma, derse ilgisizlik, yerinden kalkıp dolaşma, sesli parmak ve söz almadan konuşmanın ilköğretim öğretmenlerinin en sık gözledikleri problemler olduğunu belirtmiştir.

Okullardaki istenmeyen öğrenci davranışlarını belirlemeye yönelik farklı kademelerde gerçekleştirilen ve bu çalışmanın sonuçlarıyla paralel olan sonuçlar, öğretmenlerin, özellikle öğrencilerin derslerde sergilediği olumsuz davranışlardan rahatsızlık duyduklarını göstermektedir. Diğer yandan öğretmenlerin özellikle sınıf içindeki olumsuz davranışlardan rahatsızlık duymaları, daha çok derste olup bitenlerle ilgilenmelerinden, sınıf dışındaki olumsuzlukları görmezden gelmelerinden veya önemsememelerinden kaynaklanıyor olabilir. Bununla birlikte öğretmenler ders dışındaki istenmeyen davranışlara karşı daha toleranslı ve hoşgörülü olabilirler. Bu durumun nedenlerinin belirlenmesine yönelik detaylı bir çalışma, öğretmenlerin disiplin algısının daha çok sınıf içerisine odaklanmasının nedenlerini ortaya koyabilir.

Okulda disiplini bozan davranışların nedenleri olarak, *TV ve internetteki kötü örneklerin yaygınlığı, öğrencilerin gelişim özellikleri, aile içi problemler, öğrencinin gelecek kaygısının olmaması, disiplin yönetmeliğinin yetersizliği ve ders saatlerinin fazlalığı* gösterilmiştir. Kilimci'nin (2009) araştırmasında da disiplin problemlerinin büyük ölçüde okul dışı faktörlerden kaynaklandığı belirlenmiştir. Araştırmada özellikle düşük sosyo-ekonomik bölgelerdeki okullarda şiddetin daha fazla olduğu, disiplin problemlerinin temel nedenleri olarak öğrenci sayısının fazlalığı, ailenin ekonomik sorunları, eğitim yetersizliği, etnik azınlık olma gösterilmiştir. Raby (2012) ergenlere yönelik önleme ihtiyacı, kontrolü kaybetme düşüncesi, sınıf güvenliği konusundaki kaygıların, daha kolay uygulanan otoriter ve cezalandırıcı yöntemlere yönelttiğini belirtmiştir. Disiplin sorunlarının nedenleri konusunda görece daha az vurgulanan konuların, yöneticilerin ve öğretmenlerin disiplin sağlama yeterliklerinin olması dikkati çekmektedir. Buna göre

öğretmenlerin kendileri ve yöneticilerini disiplin sağlamada yeterli görmekte, disiplin sorunlarının kaynağını öğrenciler ve okul dışı etkenlerde gördükleri anlaşılmaktadır.

Öğretmenler disiplin problemlerini çözmek amacıyla, *öğrenci aileleriyle iletişim kurmakta, öğrencilerin olumlu davranışlarını çoğaltıcı olumlu geribildirimler vermekte, öğrencilerin sosyal faaliyetlere katılımını desteklemekte ve rehberlik servिसinden yardım almaktadırlar*. Öğretmenlerin görece az başvurdukları yöntemler ise *ceza verme, okul yöneticisinden yardım isteme, öğrencilerin ders aralarını kullanmalarını engelleme* gibi olumsuz davranışlara karşı, giderek daha az başvurulan yöntemlerdir. Bu araştırmada ceza gibi olumsuz yöntemlerin daha düşük düzeyde onanmasına karşın, Kilimci'nin (2009) araştırmasında, ilköğretim öğretmen ve yöneticileri şiddet türü cezalandırmaları, sınıfta disiplin sağlama aracı olarak görme eğiliminde oldukları belirlenmiştir. İlköğretim düzeyinde şiddet türü cezaların disiplin sağlama aracı olarak görülmesine karşın, lise düzeyindeki öğretmenlerle yapılan bu çalışmada ceza türü disiplin sorunlarını çözmeye yaklaşımlarının benimsenmemesi, dikkati çeken bir noktadır. Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları ile karşı karşıya kaldıklarında uygun olmayan bazı yöntemlere başvurması bu alanda yeteri kadar bilgi sahibi olmamalarının bir sonucu (Siyez, 2009) olarak yorumlanabilir. Bununla birlikte Goodman (2007), olumsuz olarak kabul edilen bu tarz disiplin sağlama araçlarındaki artışı, öğretmenlerin cesaretini ve öğrencilerin okula ve öğretmenlere olan düşmanlığını pekiştiren ciddi bir okul sorunu olarak ifade etmektedir. Maya (2004), araştırmasında meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen davranışlarına yönelik tepkilerini belirlemeye çalışmış ve sonucunda disiplin kuruluna gönderme, sesli olarak uyarma ve azarlamanın en sık sergiledikleri davranışlar olduğuna belirlemiştir. Siyez (2009) ise araştırmasında olumsuz öğrenci davranışları ile karşılaşan okul yöneticileri ve öğretmenlerin bu davranışları azaltmada etkili olabilecek çok sayıda yöntemi denediğini belirlemiştir. Öğrencilerin motivasyonlarını arttırmaya çalışmak, okulu sevdirmeye çalışmak ve sosyal etkinlikler düzenlemek bu yöntemler arasında yer almaktadır. Disiplin cezaları, azarlama, öğüt verme ise olumsuz öğrenci davranışlarına karşı uygulanan diğer yöntemler arasındadır. Raby (2012) çalışmasında ortaöğretim düzeyindeki öğretmenlerin, temel eğitim düzeyindekilere göre daha fazla geleneksel itaat odaklı disiplin anlayışını benimsediklerini belirlemiştir. Bunun ergenlerden beklentiler ve onlara karşı güvensizlik hissinden kaynaklandığını belirtmiştir. Araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılması, konunun farklı çevrelerde ve eğitim tür-düzeylerinde karşılaştırmalı olarak ele alınmasının gerekliliğine işaret etmektedir.

Öğretmenlerin disiplin bozucu davranışların nedenleri ve çözüm yolları boyutlarına ilişkin görüşleri, cinsiyet, öğretmenlik alanı, mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak öğretmenlerin görüşleri okullarındaki görev süreleri ve disiplin kurulunda görev alma değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bir başka ifadeyle, okullarında yeni olan öğretmenlerin görüşleri, görece daha uzun süredir okulda bulunan öğretmenlerden anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Okullarında kısa süredir görev yapmakta olan öğretmenler, okulda daha uzun süreli bulunan öğretmenlere göre ifadelerine daha düşük düzeyde katılım göstermişlerdir. Bu durum çeşitli faktörlerden kaynaklanmış olabilir. Gerek göreve yeni başlayanlar gerekse okullarını değiştiren öğretmenlerin, görevlerine ilişkin idealist tutumları bu farklılığın önemli bir kaynağı olabilir. Benzer bir durum Raby'nin (2012) çalışmasında bulunmuştur. Araştırmada birçok öğretmen, ortaöğretimde göreve başlamadan önce dâhil edici, katılımcı ideallere sahip olduklarını ancak göreve



başladıktan sonra sınıf mevcutları, öğrencilerin katılıma istekli olmayışları nedeniyle daha otoriter disiplin anlayışlarına yöneldiklerini belirtmişlerdir. Diğer yandan disiplin kurulunda görev almış öğretmenler, görev almamış olanlara göre, disiplin bozucu davranışlara karşı daha duyarlıdır. Yine disiplin bozucu davranışların nedenleri ve bu davranışlara uygulanacak yöntemler konusunda, farkındalıkları daha yüksek düzeydedir.

Araştırmanın sınırlıklarına ve araştırma sonuçlarına dayalı olarak eğitimcilere yönelik çeşitli öneriler geliştirilebilir. Thrupp'un (1998) çalışmasında dile getirdiği bir nokta bu çalışmanın bir sınırlığına işaret etmektedir. Eğitim sürecine dair yapılacak çözümler, sosyo-ekonomik özellikler dikkate alınarak derinleştirilebilir. Çünkü eğitimin temel konusu olan davranışlar, sosyo-ekonomik etkenlerin tarihselliğiyle oluşur. Yine araştırma Mersin ilinde yer alan meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirildiğinden, daha geniş bir örneklem grubu ile ve farklı şehirlerde uygulanacak araştırmalar ile disipline yönelik sonuçlara ulaşılabilir.

#### KAYNAKÇA

- Althusser, L. (1991). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*. Çev: Y. Alp, M. Özışık, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Apple, M. W. (2006). *Eğitim ve iktidar*. Çev: E. Bulut, İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Atcı, A. (2004). *İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin sınıf içi problem davranışlara yönelik müdahalelerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Atıcı, M. (2006). İlköğretim öğrencilerinin davranış problemleriyle baş etme konusunda öğretmen-psikolojik danışman işbirliğine ilişkin görüşlerin karşılaştırılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 25, 55- 65.
- Ball, S. J. (1993). Education policy, power relations and teachers' work. *British Journal of Educational Studies*, 41 (2), 106-121.
- Ball, S. J. 1997. Good school/bad school: paradox and fabrication. *British Journal of Sociology of Education*, 18 (3) 317-336.
- Bernstein, B. (1990). *The Structuring of pedagogic discourse. Class, codes and control*. Routledge. London and Newyork.
- Bilir, A., Kuru, S., ve Tezcan, F. (2007). Muğla ili ortaöğretim okullarında disiplin uygulamalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 21-35.
- Bourdieu, P. (1984). Classes and classifications. In *Distinctions: A Social Critique of the Judgment of Taste*. Conclusion. Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of capital. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. In Richardson (Ed.), New York: Greenwood.
- Burden, P. E. (1995). *Classroom management and discipline. Methods to facilitate Cooperation and Instruction*. USA: Longman Publishers.
- Eren, E. (2006). *Yönetim ve organizasyon (çağdaş ve küresel yaklaşımlar)*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Freire, P. (2008). *Ezilenlerin pedagojisi*. Çev: D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Ankara: Ayrıntı Yayınları.

- Goodman, J. F. (2007). School discipline, buy-in and belief. *Ethics and Education*, 2 (1), 3-23.
- Güner, Ü. (2009). *Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin disiplin anlayışları ve disiplin uygulamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ilgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi* (3. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları
- Johnson, J. (2002). Do communities want smaller schools? *Educational Leadership*, 59 (5), 42-48.
- Karakütük, K., Tunç, B., Bülbül, T., Özdem, G., Taşdan, M., Çelikkaleli, Ö., ve Bayram, A. (2012). Türkiye'de genel ortaöğretim okullarının büyüklüğüne göre fiziksel koşulların yeterliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45 (2), 183-204.
- Karakütük, K., Tunç, B., Bülbül, T., Özdem, G., Taşdan, M., Çelikkaleli, Ö., ve Bayram, A. (2014). Examining the relationship between school size and school climate in public high schools, (Genel ortaöğretim okullarının büyüklüğü ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (171), 304-316.
- Kilimci, S. (2009). Teachers' perceptions on corporal punishment as a method of discipline in elementary schools. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (8), 242-251.
- Klonsky, M. (2002). How smaller schools prevent school violence. *Educational Leadership*, 59 (5), 65-72.
- Kök, M. (2007). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen, rehber öğretmen ve yöneticilerinin ortaöğretim kurumları ödül ve disiplin yönetmeliğindeki ceza gerektiren davranışlar ile cezalara ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2003). Dropping out of high school: the role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40 (2), 353-393.
- Maya, İ. (2004). *Mesleki-tekniik liselerde istenmeyen öğrenci davranışlarına gösterilen öğretmen tepkileri*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Pittman, R. B., & Haughwout, P. (1987). Influence of high school size on dropout rate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9 (4), 337-343.
- Raby, R. (2012). *School Rules. Obedience, discipline and elusive democracy*. University of Toronto Pres. Canada.
- Sarıtaş M. (2003). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme. *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* (Edt. Küçükahmet, L.). 3. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sarpkaya, P. (2007). Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilere göre resmi liselerdeki öğrenci disiplin sorunlarının nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (22), 110-121.

- Siyez, D. M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (1), 67-80.
- Tauber, R. T. (2007). *Classroom Management: Sound theory and effective practice*. Greenwood Publishing Group, Westport.
- Thrupp, M. (1998). Exploring the politics of blame: School inspection and its contestation in New Zealand and England. *Comparative Education*, 34 (2), 195-209.
- Van Houtte, M., & Stevens, P. A. J. (2008). Sense of futility the missing link between track position and self-reported school misconduct. *Youth and Society*, 2, 245-264.
- Ward, C. M. (1998). Student discipline and alleviating criminal behavior in the inner City. *The Urban Review*, 30 (1), 29-48.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. Introduction

Rules for the organization of educational process in schools are expressed as a "school discipline". Cases in the school raises the rules created for the regulation of school. Discipline problems at school, individual-group issues, or problems with non-violent, such as problems for the individual or for the teaching process can be classified in various ways. But increasingly violent behavior is observed in these undesirable behaviors become widespread. Sometimes the problem behavior is due to the individual characteristics, which sometimes can be sources of social behavior or environmental conditions. The solution can be developed as for in and out of the school because of that problems can be origination in and out of school.

Related literature in the discipline problems of the majority of educators continuity in the occurrence recognize student behavior and is connected to the steps fail on understanding, behavior management to be more constructive teachers most frequently encountered and had difficulty managing problem behaviors seems to emphasize the importance of identifying (Burden, 1995). In this study from determine of movement is aimed to the views of teachers in vocational schools in the discipline level of disruptive behavior, sources and methods used in the solution. For this purpose, the teachers at vocational schools will be examined by the disciplinary committee to take part in the teaching field in the discipline and gender views on discipline, professional seniority, duties performed in the current school period.

### 2. Method

This study has been designed according to the descriptive survey model to determine views of teachers in vocational schools what are the problems that occurred in school discipline, their views on what can be done about the resources and the solution. The working group in this study consists of 269 vocational school teachers working in 2012-2013 academic year in Mersin. According to this, participants consist of 103 female 162 male teachers. 'Discipline perceptions of teachers working in the vocational schools and disciplinary practices' (2009) developed by Güner is used for data collection with the aim of determine to teachers' perception about discipline and discipline practices.

Data collection tool is composed of three dimensions as 'student behavior disrupts discipline in the school (items 25), the reasons (items 15) and the methods used against disciplinary

problems (12 items)'. Items arranged according to five likert-types are rated as " never," "rarely," "sometimes," "often" or "always". Reliability level of data collection tool is calculated ( $r=.890$ ). This study based on the data obtained in reliability analysis ( $r = .968$ ) was observed consistent with previous analyzes. The views of teachers, gender, teaching area and the disciplinary board with the aim to determine whether to show a significant difference compared to the task of taking samples t-test; time spent on vocational schools that made the seniority showing a significant difference according to the variables with the aim of identifying one-way analysis of variance (ANOVA) was used.

### 3. Findings, Discussion and Results

According to the findings, teachers see listening to lectures, unauthorized speech at the course, indifference in the course and absenteeism as discipline problems. As the causes of behavior disrupting discipline in schools are shown lots of bad examples on the TV and internet, the developmental characteristics of students, family problems, lack of student's future concerns, lack of the disciplinary regulations and excess of the timetables. Teachers in order to solve discipline problems communicate with students' families, give students positive feedback multiplier positive behavior supports the students of participation to social activities and receive help from counseling services. Relatively few methods applied by teachers are increasingly less used method punish, ask for help from school administrators, against negative behaviors such as prevent students' using their break time. Views of teachers does not show a significant difference according to variable about the causes of disruptive discipline behavior and solution, genders, teaching area, professional seniority. However, the views of teachers differ significantly according to variable about serving in schools and getting task in disciplinary board.

The most complained cases by teachers stem from indifference and disinterest of the students. According to this, it is understood that the students has low motivation towards to courses, school and learning .In addition, teachers see themselves and administrators sufficient to providing discipline, the source of disciplinary problems is understood as students and external factors. On the other hand Siyez (2009) see applying of teachers to some method not suitable type of punishment when they faced undesirable student behavior as a result of not having enough knowledgeable in this field.

Results carried out at different levels in schools to determine unwanted student behavior and parallel with the findings of the study indicate that teachers are uncomfortable especially during the course, students behave negatively. Discipline problems relatively little about the causes of the emphasized topics of administrators and teachers provide competency on discipline draw attention .Specifying relatively that use less unwanted discipline solving methods such as punishment by the teachers participate to survey can be regarded as a positive practice. On the other hand, a point raised Thrupp's (1998) study indicates limitedness of this study. Analysis will be made regarding the education process can be deepened considering the socio-economic characteristics. Because the behaviors of the fundamental issues of education is formed with the historicity of the socio-economic factors. Another limitation of the study is that it was carried out only with teachers working in vocational schools in Mersin. Accordingly, with a larger sample group and with research will be applied in different cities can be reached to more generalized results for discipline. Therefore, perceptions of discipline in this study are limited to only with the perceptions of teachers within school component.