



T.C

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ ANLAYIŞI İLE ÖĞRENCİLERİN OKUL
BAĞLILIĞI, OKUL DİRENCİ VE AKADEMİK BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN
ANALİZİ

DOKTORA TEZİ

Metin KIRBAÇ

Malatya-2019

T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ ANLAYIŞI İLE ÖĞRENCİLERİN OKUL
BAĞLILIĞI, OKUL DİRENCİ VE AKADEMİK BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN
ANALİZİ

DOKTORA TEZİ

Metin KIRBAÇ


Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Sevim ÖZTÜRK


Malatya-2019


T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı


Metin KIRBAÇ tarafından hazırlanan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışı ile Öğrencilerin Okul Bağlılığı, Okul Direnci ve Akademik Başarısı Arasındaki İlişkilerin Analizi başlıklı bu çalışma, 27.09.2019 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.


İmza

Başkan: Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ 

Üye : Prof. Dr. Mihriban ŞENGÜL 

Üye : Prof. Dr. Nail YILDIRIM 

Üye : Doç. Dr. Ahmet KAYA 

Üye (Tez Danışmanı): Dr. Öğrt. Üyesi Sevim ÖZTÜRK 

ONAY

...../...../2019

Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Dr. Öğr. Üyesi Sevim ÖZTÜRK'ün danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **“Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları ile Öğrencilerin Okul Bağlılığı, Okul Direnci ve Akademik Başarısı Arasındaki İlişkilerin Analizi”** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Metin KIRBAÇ



Sevgili Kızıma...

ÖNSÖZ

Eğitim sisteminin uygulama alanındaki en önemli yapı taşı okullardır. Okulların amaçlarına ulaşım ulaşmadıkları ve eğitim sisteminin başarısı konularında en önemli göstergelerden biri öğrencilerin akademik başarısıdır. Bu araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile öğrencilerin okul bağlılıkları, okul dirençleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin analizi incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçların alan yazına ve eğitim camiasına katkıda bulunması beklenmektedir.

Çalışmamı tamamlayabilmek için birçok kişinin önemli desteği ve katkılarından yararlandım. Bu nedenle; doktora sürecim boyunca bilgisini ve desteğini esirgemeyen, başarılı olmam için özen gösteren, eğitim yönetimi ve denetimi alanında bakış açımın ve araştırma becerilerimin gelişmesine katkıda bulunan değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Sevim ÖZTÜRK'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme komitelerimde bulunarak, tezimin daha nitelikli hale gelmesine katkıda bulunan ve beni süreçte yönlendiren Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ'e ve Prof. Dr. Mihriban ŞENGÜL'e şükranlarımı sunarım.

Doktora eğitimim boyunca bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, yolumu aydınlatan değerli hocalarım Doç. Dr. Abdullah ATLI, Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ, Doç. Dr. Niyazi ÖZER, Doç. Dr. Ali KIŞ, Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER, Doç. Dr. Necdet KONAN, Dr. Öğr. Üyesi Melike CÖMERT ve Dr. Öğr. Üyesi Mahire ASLAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Yaşamım boyunca bana hep inanan, güvenen, desteklerini ve sevgilerini hep yanımda hissettiğim babam Alaaddin KIRBAÇ'a ve annem Ayten KIRBAÇ'a şükran duygularımı ifade etmek isterim. Hayatımı daha anlamlı kılan ve beni her zaman destekleyen sevgili eşim Elifcan KIRBAÇ ve sevgili kızım Latife Nur KIRBAÇ'a içten duygularıyla teşekkür ederim. Ayrıca bu süreçte beni destekleyen tüm dostlarıma şükranlarımı sunarım.

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ ANLAYIŞI İLE ÖĞRENCİLERİN OKUL BAĞLILIĞI, OKUL DİRENCİ VE AKADEMİK BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN ANALİZİ

KIRBAÇ, Metin

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Sevim ÖZTÜRK

Eylül-2019, XVII+190 sayfa

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okul bağlılığı, okul direnci ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, Malatya ili merkez ilçeleri olan Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokulların 8. sınıflarında öğrenim görmekte olan 9037 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme evrende yer alan okullardan tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın örnekleminde merkez ilçe ve cinsiyet tabaka olarak kullanılmıştır. Araştırma kapsamında eksik ve hatalı doldurulmuş veriler ayıklandıktan sonra geriye kalan 985 kişi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Bu kapsamda bağlı bulunduğu merkez ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü açısından Battalgazi'de 578, Yeşilyurt'ta 407; cinsiyet açısından ise 458 kız, 527 erkek öğrenciye

ulaşmıştır. Araştırma örnekleminde bulunan 985 kişiden 773'ü 2018 LGS'ye girmesinden dolayı analizler 773 kişi üzerinden yapılmıştır.

Araştırma nicel yöntemli bir çalışma olup, ilişkisel model ile desenlenmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları (otoriter-demokratik), öğrencilerin okul bağlılığı, okul direnci ve akademik başarısı ile ilgili alan yazın göz önünde bulundurularak, doğrudan ve dolaylı etkileri öngören bir model öne sürülmüştür. Bu modelin test edilmesi için yapısal eşitlik modellemesi (YEM) çerçevesinde gözlenen değişkenlerle yol analizi çalışması yapılmıştır. Araştırmanın değişkenlerine ilişkin veriler tümü araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve standardize edilmiş ölçekler ve kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışına ilişkin veriler araştırmacı tarafından geliştirilen "Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği" ile, öğrencilerin okul bağlılığına ilişkin veriler araştırmacı tarafından geliştirilen "Okul Bağlılığı Ölçeği" ile, öğrencilerin okul direncini ilişkin veriler araştırmacı tarafından geliştirilen "Okul Direnci Ölçeği" ile, öğrencilerin akademik başarısına ilişkin veriler 2017-2018 eğitim-öğretim yılında yapılan LGS'den alınan puanlar ile, katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler "Kişisel Bilgi Formu" ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizi kısmında, basit korelasyon testi, regresyon analizi, betimsel istatistikler, yol analizi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda, araştırmaya ait 12 hipotezin 5'inin reddedildiği, 7'sinin ise kabul edildiği görülmektedir. Araştırmanın öne çıkan bulgularına bakıldığında, öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışlarının, öğrencilerin okul direncine yönelik algılarını olumlu; okul bağlılığına yönelik algılarını olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışları ile öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişkide, okul bağlılığının tam aracılık etkisi olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışlarının, öğrencilerin okul direncin yönelik algılarını olumsuz; okul bağlılığına yönelik algılarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışları ile öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişkide, okul bağlılığının tam aracılık etkisi olduğu ifade edilmiştir. Son olarak, öğrencilerin okul bağlılığına yönelik algıları, akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin akademik başarılarını arttırabilmek amacıyla, öğretmenler sınıf içerisinde demokratik bir sınıf yönetimi anlayışı sergilemeli ve öğrencilerin okula duydukları bağlılık algılarını yükseltebilmek için çeşitli uygulamalar yapılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Yönetimi Anlayışı, Okul Bağlılığı, Okul Direnci, Akademik Başarı, Yapısal Eşitlik Modellemesi

ABSTRACT

ANALYSIS OF THE RELATIONSHIPS BETWEEN TEACHERS' CLASSROOM MANAGEMENT STYLES AND STUDENTS' SCHOOL ENGAGEMENT, SCHOOL RESISTANCE AND ACADEMIC ACHIEVEMENT

KIRBAÇ, Metin

PhD, Inonu University Institute of Educational Sciences Department of Educational
Management

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Sevim ÖZTÜRK

September-2019, XVII + 190 pages

The aim of this study is to investigate the relationship between teachers' classroom management styles and school engagement, school resistance and academic achievement of 8th grade students. The population of the study consists of 9037 students studying in the 8th grades of the secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in Battalgazi and Yeşilyurt districts in the central districts of Malatya province in the 2017-2018 academic year. The sample of the study was determined by using stratified random sampling method from schools in the universe. In the sample of the research, central district and gender were used as strata. After extracting incomplete and incorrectly filled data within the scope of the research, the remaining 985 people formed the sample of the research. In this context, in terms of the

central district of the National Education Directorate, 578 students in Battalgazi, 407 students in Yesilyurt; in terms of gender, 458 female and 527 male students were reached. As 773 out of 985 people in the research sample entered the 2018 LGS, analyzes were conducted on 773 people.

The study is a quantitative method and is designed with a correlational model. In the study, a model that predicts direct and indirect effects has been proposed by taking into account the literature on teachers' classroom management styles (authoritarian-democratic), students' engagement, school resistance and academic achievement. In order to test this model, a path analysis study was performed with the variables observed within the framework of structural equation modeling (SEM). Data on the variables of the study were collected by means of standardized scales and personal information form, all of which were developed by the researcher. The data on teachers' styles of classroom management were collected using the "Classroom Management Styles Scale" developed by the researcher; data on students' school engagement were collected using the "School Engagement Scale" and school resistance were collected using the "School Resistance Scale" developed by the researcher; data on students' academic achievement were collected with the scores obtained from LGS in 2017-2018 academic year; data on personal information about the participants was collected with "Personal Information Form". In the analysis of the research data, simple correlation test, regression analysis, descriptive statistics and path analysis were performed.

As a result of the research, it was seen that 5 of the 12 hypotheses were rejected and 7 of them were accepted. When the findings of the study are considered, it is seen that teachers' authoritarian classroom management style positively affects students' perceptions about school resistance; negatively affects students' perceptions about school engagement. In addition, it has been stated that school engagement has a full mediating effect on the relationship between teachers' authoritarian classroom management style and students' academic achievement. It is seen that teachers' democratic classroom management style negatively affects students' perceptions of school resistance; positively affects students' perceptions about school engagement. In addition, it has been stated that school engagement has a full mediating effect in the relationship between teachers' democratic classroom management style and students' academic achievement. Finally, it was concluded that students' perceptions of school engagement affects their academic achievement positively. In this context, in order to increase the academic achievement of the students, teachers should demonstrate a democratic

classroom management style in the classroom and implement various practices in order to increase students' perception of engagement to the school.

Keywords: Classroom Management Styles, School Engagement, School Resistance, Academic Achievement, Structural Equation Modeling



İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	iii
ÖNSÖZ.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
TABLOLAR LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xviii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Varsayımlar.....	9
1.5. Sınırlılıklar.....	9
1.6. Tanımlar.....	9
BÖLÜM II.....	11
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1. Sınıf Yönetimi.....	11
2.1.1. Sınıf yönetiminin tarihsel gelişimi.....	11
2.1.2. Sınıf yönetimi yaklaşımları.....	16
2.1.3. Sınıf yönetimi modelleri.....	28
2.1.4. Sınıf yönetiminin boyutları.....	30
2.1.5. Sınıf yönetimini etkileyen değişkenler.....	31
2.1.6. Sınıf yönetimi anlayışları.....	35
2.1.7. Sınıf yönetimi anlayışlarının okul bağlılığı, okul direnci ve akademik başarı ile ilişkisi.....	43
2.2. Okul Bağlılığı.....	48
2.2.1. Okul bağlılığının boyutları.....	51
2.2.2. Okul bağlılığının okul direnci ve akademik başarı ile ilişkisi.....	55
2.3. Okul Direnci.....	57
2.3.1. Okul direncinin boyutları.....	60
2.3.2. Okul direncinin akademik başarı ile ilişkisi.....	62
2.4. İlgili Araştırmalar.....	63

2.4.1. Sınıf yönetimi ile ilgili araştırmalar.....	63
2.4.2. Okul bağlılığı ile ilgili yapılan araştırmalar.....	71
2.4.3. Okul direnci ile ilgili araştırmalar.....	77
BÖLÜM III	82
YÖNTEM	82
3.1. Araştırmanın Modeli	82
3.2. Evren ve Örneklem.....	83
3.3. Veri Toplama Araçları.....	86
3.3.1. Sınıf yönetimi anlayışı ölçeği (SYAÖ).....	87
3.3.2. Okul bağlılığı ölçeği (OBÖ).....	96
3.3.3. Okul direnci ölçeği (ODÖ).....	106
3.4. Verilerin Analizi	116
BÖLÜM IV	125
BULGULAR VE YORUM	125
4.1. Araştırmanın Betimsel İstatistikleri.....	125
4.2. Araştırma Modeline İlişkin Analiz Sonuçları.....	128
4.3. Araştırma Modelinde Aracılık Etkisinin İncelenmesi.....	133
4.4. Araştırma Modeline İlişkin Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkiler	144
4.5. Araştırmanın Hipotezlerine İlişkin Sonuçlar	145
BÖLÜM V.....	147
SONUÇ, TARTIşMA VE ÖNERİLER.....	147
5.1. Birinci Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	147
5.2. İkinci Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma	148
5.3. Üçüncü Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma	149
5.4. Dördüncü Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	150
5.5. Beşinci Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma	152
5.6. Altıncı Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	152
5.7. Yedinci Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma	154
5.8. Sekizinci Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma	154
5.9. Dokuzuncu Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	156
5.10. Onuncu Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma	157
5.11. On Birinci Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma	158
5.12. On İkinci Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	159
5.13. Öneriler	160
5.13.1. Uygulayıcılara öneriler	160
5.13.2. Araştırmacılara öneriler	161

KAYNAKÇA.....	162
EKLER.....	186
Ek 1: Veri Toplama Formu.....	186
Ek 2. Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin Belgesi.....	190



TABLOR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmanın Evrenine İlişkin Betimleyici Bilgiler	84
Tablo 2. Örneklemeye İlişkin Betimleyici Bilgiler	85
Tablo 3. SYAÖ için Elde Edilen Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu Değerleri	88
Tablo 4. SYAÖ'nün betimsel istatistikleri	89
Tablo 5. Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği'ne İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	92
Tablo 6. SYAÖ'ye İlişkin Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Uyum İyiliği Değerleri	94
Tablo 7. SYAÖ'ye ilişkin Cronbach Alpha İç Tutarlılık ve Test Tekrar Test Değerleri.....	96
Tablo 8. OBÖ için Elde Edilen Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu Değerleri	98
Tablo 9. OBÖ'nün betimsel istatistikleri	99
Tablo 10. Okul Bağlılığı Ölçeği'ne İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	100
Tablo 11. OBÖ'ye İlişkin Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Uyum İyiliği Değerleri	102
Tablo 12. OBÖ'ye İlişkin İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Uyum İyiliği Değerleri	104
Tablo 13. OBÖ'ye ilişkin Cronbach Alpha İç Tutarlılık ve Test Tekrar Test Değerleri	106
Tablo 14. ODÖ için Elde Edilen Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu Değerleri	108
Tablo 15. ODÖ'nün Betimsel İstatistikleri	109
Tablo 16. Okul Direnci Ölçeği'ne İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	110
Tablo 17. ODÖ'ye İlişkin Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Uyum İyiliği Değerleri	112
Tablo 18. ODÖ'ye İlişkin İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Uyum İyiliği Değerleri	114
Tablo 19. ODÖ'ye ilişkin Cronbach Alpha İç Tutarlılık ve Test Tekrar Test Değerleri.....	116
Tablo 20. Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları.....	117
Tablo 21. Çok Değişkenli Normallik Analizleri.....	123
Tablo 22. Modeldeki Bağımsız Değişkenlerin İkili Korelasyonları	123
Tablo 23. Araştırmanın Bağımsız Değişkenlerine İlişkin Tolerans ve VIF Değerleri.....	124
Tablo 24. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışı İle Öğrencilerin Okul Bağlılığı, Okul Direnci ve Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Veriler.....	125
Tablo 25. Öğrencilerin Sınıf Yönetimi (Otoriter-Demokratik), Okul Bağlılığı (Davranışsal-Duyusal-Bilişsel), Okul Direnci (Aktif-Pasif), Akademik Başarı Değişkenleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Basit Korelasyon Testi Sonuçları	126
Tablo 26. Modeldeki Değişkenlerin İkili Korelasyonları	128
Tablo 27. Araştırma Modeline İlişkin Tahmin Sonuçları	130
Tablo 28. Araştırma Modeline İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri.....	131

Tablo 29. Otoriter Sınıf Yönetimi ile Okul Bağlılığı ve Okul Bağlılığı ile Akademik Başarı Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları	134
Tablo 30. Otoriter Sınıf Yönetimi ile Okul Direnci ve Okul Direnci ile Akademik Başarı Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları	134
Tablo 31. Demokratik Sınıf Yönetimi ile Okul Bağlılığı ve Okul Bağlılığı ile Akademik Başarı Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları	135
Tablo 32. Demokratik Sınıf Yönetimi ile Okul Direnci ve Okul Direnci ile Akademik Başarı Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları	135
Tablo 33. Otoriter Sınıf Yönetimi ile Okul Bağlılığı Arasındaki Yol Diyagramına İlişkin Tahmin Değerleri.....	136
Tablo 34. Okul Bağlılığı ile Akademik Başarı Arasındaki Yol Diyagramına İlişkin Tahmin Değerleri	137
Tablo 35. Otoriter Sınıf Yönetimi ile Akademik Başarı Arasındaki Yol Diyagramına İlişkin Tahmin Değerleri.....	137
Tablo 36. Otoriter Sınıf Yönetimi ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Okul Bağlılığının Aracılık Rolünü İnceleyen Yol Diyagramına İlişkin Tahmin Değerleri.....	138
Tablo 37. Otoriter Sınıf Yönetimi ile Okul Direnci Arasındaki Yol Diyagramına İlişkin Tahmin Değerleri.....	139
Tablo 38. Okul Direnci ile Akademik Başarı Arasındaki Yol Diyagramına İlişkin Tahmin Değerleri	139
Tablo 39. Demokratik Sınıf Yönetimi ile Okul Bağlılığı Arasındaki Yol Diyagramına İlişkin Tahmin Değerleri.....	140
Tablo 40. Okul Bağlılığı ile Akademik Başarı Arasındaki Yol Diyagramına İlişkin Tahmin Değerleri	141
Tablo 41. Demokratik Sınıf Yönetimi ile Akademik Başarı Arasındaki Yol Diyagramına İlişkin Tahmin Değerleri.....	141
Tablo 42. Demokratik Sınıf Yönetimi ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Okul Bağlılığının Aracılık Rolünü İnceleyen Yol Diyagramına İlişkin Tahmin Değerleri.....	142
Tablo 43. Demokratik Sınıf Yönetimi ile Okul Direnci Arasındaki Yol Diyagramına İlişkin Tahmin Değerleri.....	143
Tablo 44. Okul Direnci ile Akademik Başarı Arasındaki Yol Diyagramına İlişkin Tahmin Değerleri	143
Tablo 45. Araştırma Modeline İlişkin Standardize Edilmiş Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkiler	144
Tablo 46. Araştırmanın Hipotezlerinin Değerlendirilmesi.....	145

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Liderlik Dizini Doğrusu	39
Şekil 2. Okul Sosyalleşme Anlayışı Çerçevesi.....	44
Şekil 3. Araştırma Modeli	83
Şekil 4. SYAÖ'ye (otoriter) ilişkin Box-Plot Grafiği.....	90
Şekil 5. SYAÖ'ye (otoriter) ilişkin Q-Q Plot Grafiği	90
Şekil 6. SYAÖ'ye (otoriter) ilişkin Histogram Grafiği.....	90
Şekil 7. SYAÖ'ye (demokratik) ilişkin Box-Plot Grafiği.....	91
Şekil 8. SYAÖ'ye (demokratik) ilişkin Q-Q Plot Grafiği	91
Şekil 9. SYAÖ'ye (demokratik) ilişkin Histogram Grafiği.....	91
Şekil 10. Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Scree Plot Grafiği	93
Şekil 11. Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği'ne İlişkin Birinci Düzey DFA Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Diyagram Gösterimi	95
Şekil 12. Okul Bağlılığı Ölçeği'ne ilişkin Box-Plot Grafiği	99
Şekil 13. Okul Bağlılığı Ölçeği'ne ilişkin Q-Q Plot Grafiği	99
Şekil 14. Okul Bağlılığı Ölçeği'ne ilişkin Histogram Grafiği	99
Şekil 15. Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Scree Plot Grafiği	101
Şekil 16. Okul Bağlılığı Ölçeği'ne İlişkin Birinci Düzey DFA Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Diyagram Gösterimi	103
Şekil 17. Okul Bağlılığı Ölçeği'ne İlişkin İkinci Düzey DFA Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Diyagram Gösterimi	105
Şekil 18. Okul Direnci Ölçeği'ne ilişkin Box-Plot Grafiği	109
Şekil 19. Okul Direnci Ölçeği'ne ilişkin Q-Q Plot Grafiği.....	109
Şekil 20. Okul Direnci Ölçeği'ne ilişkin Histogram Grafiği	109
Şekil 21. Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Scree Plot Grafiği	111
Şekil 22. Okul Direnci Ölçeği'ne İlişkin Birinci Düzey DFA Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Diyagram Gösterimi	113
Şekil 23. Okul Direnci Ölçeği'ne İlişkin İkinci Düzey DFA Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Diyagram Gösterimi	115
Şekil 24. OBÖ'ye İlişkin Box-Plot Grafiği.....	118
Şekil 25. OBÖ'ye İlişkin Q-Q Plot Grafiği	118
Şekil 26. OBÖ'ye İlişkin Histogram Grafiği.....	118
Şekil 27. SYAÖ (otoriter)'ye İlişkin Box-Plot Grafiği.....	119
Şekil 28. SYAÖ (otoriter)'ye İlişkin Q-Q Plot Grafiği	119
Şekil 29. SYAÖ (otoriter)'ye İlişkin Histogram Grafiği	119

Şekil 30. SYAÖ (demokratik)'ye İlişkin Box-Plot Grafiği.....	120
Şekil 31. SYAÖ (demokratik)'ye İlişkin Q-Q Plot Grafiği	120
Şekil 32. SYAÖ (demokratik)'ye İlişkin Histogram Grafiği.....	120
Şekil 33. ODÖ'ye İlişkin Box-Plot Grafiği	121
Şekil 34. ODÖ'ye İlişkin Q-Q Plot Grafiği	121
Şekil 35. ODÖ'ye İlişkin Histogram Grafiği	121
Şekil 36. Akademik Başarıya İlişkin Box-Plot Grafiği.....	122
Şekil 37. Akademik Başarıya İlişkin Q-Q Plot Grafiği	122
Şekil 38. Akademik Başarıya İlişkin Histogram Grafiği	122
Şekil 39. Araştırma Modeline İlişkin Yol Diyagramı.....	128
Şekil 40. Birinci Modele İlişkin Yol Diyagramı.....	129
Şekil 41. Araştırma modeline ilişkin yol diyagramı, standardize edilmiş yol katsayıları (regresyon katsayısı) ve determinasyon katsayıları (R ²).....	132
Şekil 42. Aracılık Etkisi Modeli.....	133
Şekil 43. Otoriter Sınıf Yönetimi ve Okul Bağlılığı Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yol Diyagramı .	136
Şekil 44. Okul Bağlılığı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yol Diyagramı	136
Şekil 45. Otoriter Sınıf Yönetimi ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yol Diyagramı	137
Şekil 46. Otoriter Sınıf Yönetimi ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Okul Bağlılığının Aracılık Rolünü İnceleyen Yol Diyagramı.....	138
Şekil 47. Otoriter Sınıf Yönetimi ile Okul Direnci Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yol Diyagramı ..	139
Şekil 48. Okul Direnci ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yol Diyagramı	139
Şekil 49. Demokratik Sınıf Yönetimi ve Okul Bağlılığı Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yol Diyagramı	140
Şekil 50. Okul Bağlılığı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yol Diyagramı	140
Şekil 51. Demokratik Sınıf Yönetimi ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yol Diyagramı	141
Şekil 52. Demokratik Sınıf Yönetimi ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Okul Bağlılığının Aracılık Rolünü İnceleyen Yol Diyagramı.....	142
Şekil 53. Demokratik Sınıf Yönetimi ile Okul Direnci Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yol Diyagramı	143
Şekil 54. Okul Direnci ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yol Diyagramı	143

KISALTMALAR LİSTESİ

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
HSSSE	: High School Survey of Student Engagement
LGS	: Liselere Geçiş Sistemi
MADICS	: Maryland Adolescent Development in Context Study
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NELS	: U.S. Department of Education's National Educational Longitudinal Study
OBÖ	: Okul Bağlılığı Ölçeği
ODÖ	: Okul Direnci Ölçeği
PISA	: Program for International Study Assessment
SEM	: Structural Equation Modeling
SYAÖ	: Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği
YEM	: Yapısal Eşitlik Modellemesi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın yapılma gerekçelerine ilişkin temel dayanaklarının yer aldığı problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Yeni bir bin yılla birlikte artan değişim hızı ve bu hıza uygun nitelikli insan gücü yetiştirmek zorunda olan Türkiye'nin başarısı, nitelikli bir eğitime bağlıdır. Bu nedenle etkili bir okul ve sınıf yönetiminin var olması gerekliliği kaçınılmaz olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitelikli eğitimin en önemli unsuru olan öğretmenlerin, sınıf yönetim tekniklerini etkili olarak uygulayabilmesi gereklidir (Bila, 2006). Sınıf yönetimi tekniklerinin etkili bir şekilde uygulanması başta öğretmene, sonrasında okulun diğer unsurlarına (yönetici, çevre, öğrenci profili, okul kültürü vs.) dolaylı yönden bağlıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı eğitim sistemi içerisinde, sistemin en kritik ögesinin öğretmen olduğunu her planlamasında belirtmiştir (Süral, 2013). Bursalıoğlu (2013) eğitim yönetiminin, yönetimin eğitime uygulanmasından, okul yönetiminin de eğitim yönetimine uygulanmasından meydana geldiğini ve hiyerarşik bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Eğitim yönetimi sıra dizini; "bakanlık yönetimi, il-ilçe yönetimleri, okul yönetimi, sınıf yönetimi basamaklarından oluşur ve sınıf yönetimi, eğitim yönetimi sıra dizininin ilk ve temel basamağıdır" (Başar, 2001: 161). Eğitim politikalarının sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesinin ilk ve en önemli adımı sınıftaki öğretimin niteliği ile belirlenir. Her toplum, eğitim sistemi için belirli hedeflere sahiptir. Bu hedeflerin gerçekleşebilmesi için okul ve sınıflarda pratik olarak ortaya konabilmesi gerekmektedir (Özdemir, 2013). Sınıf, eğitsel etkinliklerin üretim yeridir (Celep, 2001). Eğitim etkinliklerinde, beklenen başarıyı elde etmenin birinci koşulu etkili bir sınıf yönetimi olarak görülmektedir (Aytekin, 2000).

Sınıf, yıllık öğretim süresinin büyük bir bölümünün geçtiği, eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği ve öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin de yoğun olarak yaşandığı önemli bir alandır (Akın, 2006). Bu alan, öğretmenin sınıf içerisindeki tutum ve davranışlarını, öğrenci ile olan iletişimini, motivasyonunu etkilerken, öğrencinin de akademik başarısını etkileyebilmektedir. Purkey (1970), “öğretmenin yaratacağı sınıf atmosferinde, disiplin etkenini başarıyı sağlayacak bir faktör olarak” nitelendirirken (Akt. Topal, 2007: 18); Bloom (1998) da, sınıftaki öğrenme ortamında öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin önemine dikkat çekmektedir.

Sınıf yönetimi ile ilgili olarak alanyazında birçok tanım yer almaktadır. Lemlech (1988: 3) sınıfı, bir orkestraya, öğretmeni de orkestra şefine benzeterek; sınıf yönetimini, “birçok farklı enstrümandan oluştuğu halde uyumlu ve ahenkli ses çıkaran bir orkestra olarak” tanımlarken; Çelik (2008: 2), “sınıf kurallarının belirlenmesi, uygun bir sınıf düzeninin sağlanması, öğretimin ve zamanın etkili bir şekilde yönetilmesi ve öğrenci davranışlarının denetlenerek olumlu bir öğrenme ikliminin geliştirilmesi süreci” olarak ifade etmektedir. Ayrıca Şişman ve Turan (2007: 2) sınıf yönetimini, “sınıf içi etkinlikleri öğrenme odaklı olarak etkili bir biçimde düzenleyip sürdürme ve öğrenci davranışlarına rehberlik etme sürecidir” şeklinde tanımlamaktadır. Bir başka tanıma göre de sınıf yönetimi, “öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması, etkinliklere öğrencilerin katılımının sağlanması, kısaca sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın yönetimidir” (Başar, 2001: 4).

Sınıf yönetimi konusunda alan yazında farklı sınıflandırmalar ve kavramsallaştırma çalışmaları bulunmaktadır. Genel olarak sınıflandırma ve kavramsallaştırma çabalarına bakıldığında; yaklaşımlar (Aydın, 2003; Çelik, 2008; Demirtaş, 2011; Gündüz, 2004; Küçükahmet, 2005; Ünal ve Ada, 2003) modeller (Aydın 2003; Başar 2001; Çelik 2008; Demirtaş 2011; Erdoğan 2003; Küçükahmet 2005; Ünal ve Ada 2003), boyutlar (Başar, 2001; Demirtaş, 2011; Çelik, 2008; Gündüz, 2004; Terzi, 2001), sınıf yönetimini etkileyen faktörler (Aydın 2003; Başar 2001; Çelik 2008; Küçükahmet, 2005) ve anlayışlar (Aydın, 2003; Erdoğan, 2003; Celep, 2008; Çelik, 2008; Hesapçioğlu, 1994; Hicks ve Gullett, 1975; Küçükahmet, 2005; Lewin, Lippitt ve White, 1939; McGinty, 2000; Uluğ, 1999) kapsamında değerlendirilmeye çalışıldığı görülmektedir.

1950’li yıllardan sonra sınıf yönetimi alan yazında üç farklı yaklaşım ön plana çıkmıştır. Bu yaklaşımlardan ilki, davranışçı yaklaşımdır. Davranışçı yaklaşımı benimseyen araştırmalar genellikle deneysel çalışmalar üzerine yoğunlaşır ve uygulamalardan çıkan sonuçlarla geniş ve zengin bir kuramsal altyapı oluşturur. Tümdengelim yöntemini benimseyen davranışçı yaklaşım, çeşitli sınıf yönetimi uygulamalarını incelemiş ve süreç içerisinde birçok yeni sınıf yönetimi ile

ilgili teknik ortaya koymuştur. İkinci yaklaşım ise ekolojik yaklaşımdır. Tümevarım yöntemini benimseyen bu yaklaşım ise gözlenen öğrenci davranışlarında, sınıf içi uygulamalarda ve öğretmen davranışlarındaki çeşitliliği baz alarak kavramları ve ilkeleri yani kuramsal bir altyapıyı oluşturmuştur. Daha sonralarda ortaya çıkan üçüncü yaklaşım olarak ise sınıf içerisindeki süreçler ile genelde akademik başarı olarak çıktılar arasındaki ilişkileri inceleyen süreç-çıkıtı yaklaşımıdır.

Sınıf yönetimi ile ilgili alan yazındaki bir diğer sınıflandırma ise sınıf yönetimi modelleri üzerine yapılmıştır. Başar (2001: 6) “tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olmak üzere dördümlü model” öne çıkan model sınıflandırmalarından biridir. Bu modellerden “Tepkisel model”de, amaç istenmeyen durum veya davranışın değiştirilmesidir. “Önlemsel model”de amaç, planlama düşüncesine bağlı, geleceği kestirme, istenmeyen davranış ve sonucu, olmadan önleme yönelimlidir. “Gelişimsel model” öğrencilerin fiziksel, duygusal ve deneyimsel gelişim düzeylerinin gerektirdiği uygulamaların gerçekleştirilmesini esas alır; bir uygulamaya geçilmeden önce öğrencilerin ona bu açılardan hazırlanmasını öngörür. “Bütünsel model”e ise, diğer tüm modelin bir karması, sınıf yönetiminin sistem modeli denebilir. Bu yaklaşımların bilinmesi, etkili bir sınıf yönetiminin gerçekleştirilmesinde öğretmenlere yol gösterici olacaktır.

Sınıf yönetiminin boyutlarını temel alan sınıflandırmada ise Başar (2001: 5)’a göre 5 boyutlu bir yapısı olduğu ifade edilmiştir. Bunlar; “sınıf ortamının fiziksel düzeni, plan-program, sınıfta ilişkilerin düzenlenmesi, davranış düzenlemeleri ve süre kullanımına ilişkin etkinliklerdir”. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri de bu 5 boyut üzerinden değerlendirilmektedir. İyi bir sınıf yönetimi becerisine sahip olan öğretmen bu 5 boyutu da dikkate alan öğretmendir.

Sınıf yönetimine, etkileyen faktörler bağlamında bakıldığında, aile, toplumsal değerler ve çevre, öğrenciden beklenti ve öğrencinin beklentisi, kitle iletişim araçlarını içeren sosyal faktörler; öğrenci ihtiyaçları ve öğretmenin kişilik özelliklerini içeren psikolojik faktörler; okul yönetiminin yapısı ve işleyişi, öğretmen niteliği, sınıf kuralları, sınıfın fiziksel durumunu içeren eğitsel değişkenlerdir (Demirtaş, 2011; Çalık, 2011; Dönmez, 2010; Gordon, 1974; Külahoğlu, 2005; Taş, 2011).

Sınıf yönetimini etkileyen değişkenlere göz önünde bulundurulduğunda, içerisinde etkin olarak “öğretmen” değişkeninin öne çıktığı görülmektedir (Aydın, 2003). Öğretmenlerin hem alanlarında, hem genel kültür olarak hem de pedagojik açıdan iyi yetişmiş olması beklenir. Glasser (1999) öğretmenlerin okullarda öğretim işi yapan kişiler olmaktan çok yöneticilik rollerinin ön planda olduğunu ifade etmektedir. Glasser (1999: 284): “Tüm öğretmenlerin

öğretime yönelik bir planı programı vardır. İlk ve orta öğretimdeki öğretmenlerin, plan ve öncelikleriyle öğrencilerininkinin denk düşmesi olağan değildir. Öğretmenin kendisiyle aynı önceliklere sahip olmayan öğrencilere öğretim vermesi zorlaşır; konuyu öğrenmek istemeyen öğrenciye bir şeyler öğretmek neredeyse olanaksızdır. Böylece, öğretmenlerin başarılı olması için, etkili yönetim sergilemeleri gerekir” demiştir.

Eğitimdeki kalite ve etkililik ile ilgili yapılan değişimlerin çoğu, öğretmenin niteliği ve bu niteliğin nasıl artırılabilceği üzerinde yoğunlaşmış durumdadır. Sınıf içerisindeki etkinliklerin amacına ulaşabilmesi ve öğrenci çıktılarında başarının sağlanabilmesi için öğretmenin etkisinin oldukça önemli olduğuna dair alan yazında yaygın bir kanı bulunmaktadır (Abu-Tineh, Khasawneh ve Khalaleh, 2011; Burkett, 2011; Cheng, 1994; Evertson, ve Weinstein, 2011; Walker, 2009). Öğretmen ile öğrenci ilişkisine örgütsel ve liderlik dizini perspektifinden bakıldığında, öğretmen bulunduğu sınıfın lideri, öğrenciler de öğretmenin takipçileri konumunda olduğu görülmektedir. Dolayısıyla sınıf yönetimi ile ilgili alan yazındaki sınıflandırma ve kavramsallaştırma çalışmaları kapsamında ele alınan “sınıf yönetimi anlayışları”nın önemi oldukça büyük olduğu görülmektedir.

Alan yazında, bu çalışmaya da kuramsal olarak yön göstermiş olan üç kuram üzerinde yoğunlaşıldığı görülmektedir. İlki Lewin, Lippitt ve White (1939) çalışmasını temel alan Dreikurs Adleryen yaklaşımı, ikincisi Baumrind (1966; 1971)’in ebeveyn tutumları ve bu tutumlarının çocuklar üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışmaları ve üçüncü olarak da Tannenbaum ve Schmidt (1958; 1973) oluşturduğu liderlik dizini kuramıdır.

Bu çalışmada, alan yazında var olan, Lewin, Lippitt ve White (1939), Baumrind (1966) ve Dreikurs (1968)’un ortaya koyduğu, liderlik dizininde ve örgüt kuramlarında da (Hicks ve Gullett, 1975; Tannenbaum ve Schmidt, 1958; 1973) kendine yer bulan, en eski ve günümüzde de geçerliliğini koruyan, demokratik ve otoriter sınıf yönetimi anlayışları temel alınmıştır. Kuramsal olarak Lewin, Lippitt ve White (1939)’daki çalışmasında yapılan ilk deneyde sadece demokratik ve otoriter liderlik anlayışlarına bakılmış olması, Tannenbaum ve Schmidt (1958; 1973)’in iki uçlu liderlik dizini kuramında bir uçta demokratik, diğer uçta otoriter liderin bulunması, Baumrind’in 1966 yılında yaptığı çalışmasındaki “izin verici” (permissive) olarak nitelendirdiği ebeveyn tutumu ile Lewin, Lippitt ve White (1939)’ın “serbest” (Laissez-Faire) kavramlarının ve içeriklerinin birbirlerini tam olarak karşılayamaması ve serbest sınıf yönetimi anlayışının “ancak her bireyin kendi kendini yönetme yeterliklerine sahip olduğu ilköğretimden daha üst eğitim kademelerinde uygulanabileceği” (İlgar, 2005: 144) gibi nedenlerden dolayı “serbest sınıf yönetimi anlayışı” bu çalışma kapsamına alınmamıştır.

Sınıf, özel bir öğretim ortamı, öğretmen ve öğrencilerin okul içerisindeyken en çok vakit geçirdiği bir yaşam ve öğrenme alanı, öğrenme ve öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği bir ortamdır. Bir toplumun konulan hedeflere ulaşabilmesi için eğitimin ne denli önem arz ettiği göz önünde bulundurulduğunda eğitim sisteminin en alt basamağında yer alan sınıfların bu konuda büyük roller üsteleneceği aşikârdır. Eğitimin formal bağlamına bakıldığında, öğrenme-öğretme etkinlikleri, öğretim ilkeleri ve yöntemleri, ders planları, oturma düzenleri, sınavlar, eğitim teknolojileri, iletişim, öğretim ilke ve yöntemlerine uygun eğitim materyalleri ve daha birçok öğe aynı anda veya farklı zamanlarda sınıf içerisinde bulunmaktadır (Aydın, 2003; Sarıtaş, 2005; Demirtaş, 2011). Sınıftaki tüm bu öğelerin kontrolü öğretmendedir. Öğretmenin sınıftaki rolü sadece öğretim görevlerini yerine getirmek değildir aynı zamanda etkili bir sınıf yönetimi sağlayarak olumlu bir sınıf iklimi yaratmak, dolayısıyla da öğrencinin bilişsel, davranışsal ve duygusal özelliklerini geliştirmektir. Tanımlanan bu özellikler, öğrencinin okula olan bağlılığını ifade etmektedir. Dolayısıyla sınıf içerisinde uygun bir öğrenme ortamının oluşturulması, düzenin sağlanması ve öğrencinin okula olan bağlılığının artırılması, öğretmenin sınıf içerisinde etkili bir yönetim göstermesi ile yakın bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir.

Okul bağlılığı kavramı son yıllarda özellikle öğrencilerin akademik başarıları ile memnuniyetlerinin düşük ve okulu bırakma oranlarının yüksek olduğu okullarda dikkat çeken kavramlar arasında gösterilmektedir (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004). Öğrencilerin okul bağlılık düzeyleri, okula geliştirdikleri olumlu duyguları, okul içinde veya dışındaki faaliyetlere katılma arzuları ve akademik faaliyetlere zihinsel olarak enerji harcama isteklerinin toplamı olarak ifade edilmektedir (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004; Finn ve Voelkl, 1993; Robinson, 2016). Alan yazındaki bir başka tanıma göre; “Öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmeleri ve okulun amaçlarını benimsemeleri” şeklinde ifade edilen okul bağlılığı konusu son dönemde eğitim bilimleri alan yazında üzerinde sıkça durulmaya başlanmıştır (Kalaycı ve Özdemir, 2013).

Eğitim bilimleri alan yazında okul bağlılığı hakkında birçok çalışma bulunmaktadır (Ergün, 2014; İhtiyaroğlu ve Demir, 2015; Uğur ve Akın, 2015; Arastaman, 2009; Gününç ve Kuzu, 2014; Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004; Finn ve Voelkl, 1993; Robinson, 2016). Bu çalışmaların çoğunda okul bağlılığının davranışsal, duygusal ve bilişsel olmak üzere üç bileşenden oluşan psikolojik bir yapı olduğu ifade edilmiştir. Davranışsal boyut, öğrencilerin okul içi veya okul dışı akademik ya da sosyal etkinliklere katılımını içermektedir. Bu kapsamda davranışsal bağlılık duygusuna sahip öğrencilerin görece yüksek akademik performans ve düşük okul terki gösterdikleri ileri sürülmektedir. Duygusal bağlılık ise öğrencilerin derslerine, öğretmenlerine, sınıf arkadaşlarına ve okula yönelik sergiledikleri olumlu ya da olumsuz tepkilerden ve

kendisinden yapılması istenen işleri yapmayı isteme düzeyinden oluşmaktadır. Okul bağlılığının üçüncü boyutunu oluşturan bilişsel bağlılık ise öğrencilerin öğrenmeye ve kendini bilişsel olarak zorlayan derslere yönelik sahip oldukları çalışma azimleri ve psikolojik yatırımları olarak ele alınmaktadır (Fredricks vd., 2004).

Okul bağlılığı öncelikli olarak öğrencinin akademik çabası ve akademik başarısı gibi gözlenebilen davranışlarıyla ilgilidir (Jimerson, Campos ve Greif, 2003) Bowlby (1982)'e göre okula yönelik geliştirilen bağlılık, öğrencilerin okul içerisinde sergiledikleri tüm davranışları, birbirleriyle olan ilişkilerini ve okula yönelik tutumlarını etkileyen önemli bir etken olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca okul bağlılığı, öğrencilerin çevresinde olanları algılayış şekilleridir. Dolayısıyla önemli duygusal özelliklerden biridir. Öğrencinin bilişsel çıktıları okula yönelik geliştirdiği olumlu tutumlardan etkilenmektedir. Bloom (1998) öğrencilerin duygusal özelliklerinin, bilişsel başarı değişkenindeki varyansın dörtte birine yakın bir kısmını açıklayabildiğini ifade etmiştir. Sonuç olarak, okulun etkililiği açısından en önemli göstergelerden birinin akademik başarı olduğu düşünüldüğünde, okul bağlılığının akademik başarı üzerinde etkisi olduğu görülmektedir (Allen, Pianta, Gregory, Mikami ve Lun, 2011; Appleton, Christenson ve Furlong, 2008; Betts, Appleton, Reschly, Christenson ve Huebner, 2010; Chase, Hilliard, Geldhof, Warren ve Lerner, 2014; Fredericks vd., 2004; Skinner, Wellborn ve Connell, 1990; Willms, 2003).

Sınıf yönetimi, eğitim ile ilgilenen hemen hemen herkesin en çok ilgilendiği konulardan biridir (Doyle, 1986). Olumlu bir iklime sahip sınıfta, öğrencilerin içsel motivasyonları, derse ilgileri, öz güvenleri yüksek olur ve öğrenme süreçleri daha verimli geçer (Deci ve Ryan, 1985). Olumlu bir iklime sahip sınıf ortamları oluşturabilmenin önemli etkenlerinden biri etkili bir sınıf yönetiminin sağlanmasıdır. Öğretmenin sınıf yönetiminde sorun yaşaması ve etkili bir sınıf yönetimi sergileyememesi, sınıf içerisinde istenmeyen davranışların; daha ileri boyutta ise direnç davranışlarının ortaya çıkmasına neden olabilmektedir.

Okul direnci kavramı eğitim sistemleri açısından yaygın olarak görülen sorunlardan biri olarak ifade edilmektedir (Apple, 1979; Bowles ve Gintis, 1976; Giroux, 1983; Willis, 1977). Sınıf düzenini bozan ve öğretmen otoritesini zedeleyen bu tür davranışlar öğretimi aksatmakta, öğretimsel hedeflere ulaşmayı ve okulun işlevini yerine getirebilmeyi engellemektedir.

Direnç davranışı birçok bilim insanı tarafından farklı şekilde tanımlanmaktadır. Örneğin Giroux (1983), direnci, "öğrencinin eğitim öğretim faaliyetlerine karşı koyma olasılıkları" olarak tanımlarken; McLaren (1985), "öğretimde okul kültürünün meşruluğu, gücü ve anlamlılığına

öğrencilerin karşı koyma davranışı” olarak tanımlamaktadır (Akt. Yüksel, 2003: 238). Kearney ve Plax (1992) ise direnci, yapıcı veya yıkıcı karşı koyma davranışı olarak tanımlayarak; direncin negatif, zarar verici ve yıkıcı yönünün yanında yapıcı ve pozitif yönünün de bulunduğu dikkat çekmektedir. Yapılan tanımlara bakıldığında; direncin, öğrencinin okuldaki faaliyetlere, kendi düşünce yapılarına, yaşam biçimlerine, ilgilerine ve beklentilerine uymayan durumlara karşı tepki gösterme davranışı sergiledikleri, tepki gösterdikleri durumlarda bir değişme olmadığını gördüklerinde ise bu tepkilerini direnç davranışına dönüştürdükleri görülmektedir. Bu davranışlar bazen sözlü ya da fiziksel davranışlar içerirken bazen de tepkisiz kalma olarak ortaya çıkabilmektedir.

Öğrencinin gösterdiği direnç davranışlarının etmenleri, gençlik kültürü, öğretmen tepkisinin uygunluğu, öğrencinin kültürü, sınıf içerisindeki öğretim yaklaşımı olarak sayılabilir. Özellikle ergenlik döneminde bulunan öğrencilerin otoriteye başkaldırma, benliğine sahip çıkma, arkadaşları yanında kendini kanıtlama vb. davranışlar içine girmesi, öğretmen tarafından uygun tepki ile karşılaşmaması durumunda büyük sorunlara yol açabilir (Başar, 2001). Bu açıdan öğrenci direnci, öğretmen ve yöneticiler açısından önemli bir sorun oluşturmaktadır. Doğal olarak, gösterilen direnç davranışlarının iyi yönetilememesi öğrencinin akademik başarısını da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Alpert, 1991; Deci, 1995; Quigley, 1987).

Akademik başarı, bir okulun etkililik düzeyini belirleyen ölçütler arasında en sık kullanılanlardan biridir (Balcı, 2013). Akademik başarı, özel olarak yapılandırılmış çevre içerisinde yer alan eğitim kurumlarında belirli amaçları performans çıktıları olarak istenilen düzeyde ortaya koymasidir (Steinmayr, Meißner, Weidinger ve Wirthwein, 2015). Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları, öğrencilerin okul bağlılıkları ve dirençlerinin akademik başarı ile olan ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç çerçevesinde etkililiğin ölçütü olarak akademik başarı alınmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmenin sınıf yönetimi anlayışı ile öğrencinin okul direnci, okul bağlılığı ve akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç aşağıdaki hipotezlerle test edilmektedir.

H₁: Öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışları, öğrencilerin okul direncine yönelik algılarını anlamlı bir biçimde yordamaktadır.

H₂: Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışları, öğrencilerin okul direncine yönelik algılarını anlamlı bir biçimde yordamaktadır.

H₃: Öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışları, öğrencilerin okul bağlılığına yönelik algılarını anlamlı bir biçimde yordamaktadır.

H₄: Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışı, öğrencilerin okul bağlılığına yönelik algılarını anlamlı bir biçimde yordamaktadır.

H₅: Öğrencilerin okul direncine yönelik algıları, akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

H₆: Öğrencinin okul bağlılığına yönelik algıları, akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

H₇: Öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışları, öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

H₈: Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışları, öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

H₉: Öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışları ile öğrencinin akademik başarısı arasındaki ilişkide, okul bağlılığı aracılık rolü oynamaktadır.

H₁₀: Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışları ile öğrencinin akademik başarısı arasındaki ilişkide, okul bağlılığı aracılık rolü oynamaktadır.

H₁₁: Öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışları ile öğrencinin akademik başarısı arasındaki ilişkide, okul direnci aracılık rolü oynamaktadır.

H₁₂: Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışları ile öğrencinin akademik başarısı arasındaki ilişkide, okul direnci aracılık rolü oynamaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Nitelikli bir eğitim-öğretim ortamı oluşturmanın en önemli yollarından biri etkili bir sınıf yönetiminin sağlanabilmesidir. Öğrencilerin sınıf içerisinde öğrenme ihtiyaçlarının yüksek

düzyeyde karşılanması büyük ölçüde öğretmennin etkili bir sınıf yönetimi sergilemesiyle ilişkilidir. (Paliç ve Keleş, 2011; Akın, 2006: 58; İlgar, 2007: 5). Dolayısıyla öğrencilerin başarıları veya öğrenciyi başarıya götürecekt etkenleri doğrudan etkilemesi nedeniyle öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışı önem arz etmektedir.

Sınıf yönetimi konusunda yapılan araştırmalarda, öğretmenin sınıf yönetimi anlayışı ile öğrencinin okul direnci, okul bağlılığı ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ayrı ayrı inceleyen araştırmalar olmasına rağmen, sınıf yönetimi ile bu üç bağımsız değişkeni birlikte inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bununla birlikte, öğrencilerin okul bağlılığı, okul direnci ve dolayısıyla akademik başarılarının, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışı ile olan ilişkisinin belirlenmesi eğitim – öğretim süreci açısından önemli görülmektedir. Dolayısıyla bu kapsamda yapılacak bir çalışmanın alan yazına ve uygulayıcılara yapacağı katkı araştırmayı önemli kılmaktadır.

1.4. Varsayımlar

1. Ölçme aracında yer alan sorulara verilen yanıtlar, öğrencilerin gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.
2. Ölçme aracında yer alan sorular, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile öğrencilerin okul bağlılıkları ve okul dirençlerini betimleyici niteliktedir.
3. LGS sınavı öğrencilerin akademik başarılarını betimleyici niteliktedir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma Malatya İli Battalgazi ve Yeşilyurt ilçesinde yer alan ortaokullarla sınırlıdır.
2. Araştırma 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır.
3. Akademik başarı puanları 2018 yılında yapılan LGS sonuçları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Akademik Başarı: “Öğrencilerin okul gibi bir eğitim kurumunda, eğitimle ilgili hedefleri gerçekleştirme düzeyleridir” (Aduke, 2015).

Bu kavram araştırmada, 8. Sınıf öğrencilerinin içinde buldukları eğitim öğretim yılı sonunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan LGS-merkezi sınavı özel anlamında kullanılmıştır.

Liselere Geçiş Sistemi (LGS-Merkezi Sınav): “Resmî ve özel ortaokullar, imam hatip ortaokulları ve geçici eğitim merkezlerinin 8’inci sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, özel program ve proje uygulayan eğitim kurumları ile mesleki ve teknik Anadolu liselerinin Anadolu teknik programlarına öğrenci yerleştirilmesi amacıyla Bakanlıkça yapılan merkezî sınavdır” (MEB, 2018).

Sınıf Yönetimi: “İçinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli imkân ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması, sürdürülmesidir” (Doyle, 1986: 394).

Bu kavram araştırmada, öğretmenlerin sınıf içerisinde sergiledikleri yönetim anlayışları özel anlamında kullanılmıştır.

Okul Bağlılığı: “Bilişsel, duygusal ve davranışsal açıdan öğrencinin okula kendini çok boyutlu bir şekilde ait hissetmesidir” (Fredericks vd., 2004: 60).

Bu kavram araştırmada, öğrencinin okulu benimsemeye yönelik tutum ve davranışları özel anlamında kullanılmıştır.

Okul Direnci: “Öğrencinin eğitim öğretim faaliyetlerine karşı çıkma olasılıklarıdır” (Giroux, 1983: 267).

Bu kavram araştırmada, öğrencinin eğitim öğretime faaliyetlerine karşı tepkisel tutum ve davranışları özel anlamında kullanılmıştır.

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölüm kapsamında sınıf yönetimi, okul bağlılığı, okul direnci kavramlarını açıklamaya ve sınıf yönetimi, okul bağlılığı, okul direnci ve akademik başarı arasındaki ilişkiye yönelik kuramsal bilgiler sunulmuş olup; araştırmaya konu olan değişkenler ile ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelenmiştir.

2.1. Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi ile ilgili geçmişten günümüze tanımlama ve sınıflandırmaya çabalayan birçok çalışma yapılmıştır. Özellikle sosyoloji ve psikoloji alanlarında temelleri oturtulmaya çalışılmış, yönetim bilimi tarafından ise genel hatları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kavramsallaştırma ve sınıflandırma çalışmaları sonucunda sınıf yönetimi kavramı genel olarak, yaklaşımlar (Aydın, 2003; Çelik, 2008; Demirtaş, 2011; Gündüz, 2004; Küçükahmet, 2005; Ünal ve Ada, 2003) modeller (Aydın 2003; Başar 2001; Çelik 2008; Demirtaş 2011; Erdoğan 2003; Küçükahmet 2005; Ünal ve Ada 2003), boyutlar (Başar, 2001; Demirtaş, 2011; Çelik, 2008; Gündüz, 2004; Terzi, 2001), sınıf yönetimini etkileyen faktörler (Aydın 2003; Başar 2001; Çelik 2008; Küçükahmet, 2005) ve anlayışlar (Aydın, 2003; Erdoğan, 2003; Celep, 2008; Çelik, 2008; Hesapçioğlu, 1994; Hicks ve Gullett, 1975; Küçükahmet, 2005; Lewin, Lippitt ve White, 1939; McGinty, 2000; Uluğ, 1999) kapsamında değerlendirilmeye çalışılmıştır.

2.1.1. Sınıf yönetiminin tarihsel gelişimi

Sınıf yönetiminin tarihsel gelişimine bakıldığında, 20. Yüzyılın başlarında, William Chandler Bagley (1907)'in söylemleri öne çıkmaktadır. Bagley, psikoloji biliminin ilkeleri kapsamında dört kaynaktan elde ettiği bilgiler ile sınıf yönetimini açıklamaya çalışmıştır. Bunlardan birincisi, başarılı ve etkili olarak nitelendirdiği öğretmenler üzerine gözlemleri; ikincisi, sınıf yönetimi ve öğretim üzerine yazılmış kaynaklar; üçüncüsü, kendisi öğretmenlik yaptığı dönemde edindiği kişisel deneyimler; dördüncüsü ise test edilerek kanıtlanmış psikoloji biliminin genel ilkeleri.

Bagley (1907: 35)'in dili günümüzden biraz daha farklı görünmektedir. Örneğin okulun misyonunu “öğrencileri yaşadıkları olumsuz ortamdan uzaklaştırıp, kanun ve toplum düzenine uyumlu hale getirmek” olarak ifade etmiştir. Aslında temel varsayımlarına bakıldığında, aşına olunan ifadeler olduğu görülmektedir. Çünkü okullar çocukları toplumsal yaşama hazırlama gibi bir misyona sahiptir ve yönetsel ilkeler de kısa vadede etkili olma değil uzun vadede etkili olma üzerine kurulu olmalıdır.

Disiplin konusunda Bagley, 20. Yüzyılın başlarında olmasına rağmen Baumrind (1971)'in sınıflandırmasını ve görüşlerini öngörüp ifade edebilmiştir. Bagley, öğretmenlerin yönetim sorumluluklarını alması ve öğrenciler tarafından sevilme endişesini duymaksızın yetkilerini kullanmaya cesaret göstermeleri gerektiğini söylemiştir. Ancak öğretmenler bu katı tutumu sergilerken aynı zamanda adil ve iyi kişilikli olmaları gerektiği söylenebilir. Sorunlar, öğrenciler için etkinlikler planlayarak ve çalışmaya teşvik ederek çözülebilir. Cezaların son çare olarak uygulanması, mümkün olduğunca doğal sonuçları vurgulaması ve sonuçta verilen cezanın sınıf iklimini olumlu yönde etkilemesinin öncelik olarak görülmesi gerektiği ifade edilmiştir. Cezalar uygulanırken, istenmeyen davranışın iyi belirlenip sadece o davranışı ortadan kaldırmaya yönelik olması ve cezanın şiddeti gerekenden fazla olmaması gerektiği belirtilmiştir. Özellikle küçük yaş grubundaki çocuklarda, fiziksel cezalar bu kriterleri karşılamaktadır. Çünkü o yaş grubundaki çocukları azarlamak veya telkin etmek, sergiledikleri istenmeyen davranışın nedenlerini anlamaları açısından yetersiz kalacak ve ergenliğe kadar da etkin olmayacağı görülmektedir.

Bagley (1907), önleyici sınıf yönetimi anlamında öğrencilerin ilgilerini canlı tutabilmek için bazı motivasyon önerilerinde bulunmuştur. Ona göre okuldaki ve sınıftaki etkinlikler ilgi çekici ve zevkli olmalıdır. Ancak bu durum kısıtlı bir uygulama alanına sahiptir. Çünkü çocuklar içgüdüsel olarak çabuk bıkar ve etkinliklerde çeşitlilik bekler. Dolayısıyla öğrenciler kısa süreli bir şekilde motive olmaya ihtiyaç duyarlar. Ödüller cezalara göre daha çok tercih edilmeli çünkü çocukların cezalandırılmasının çocukta yaşattığı moral bozukluğu ve olumsuz durum enerjisini dışa atamamasına neden olabilmektedir. Fakat bazı çocuklar sözle ikaz edilmeye ve hatta cezalara ihtiyaç duymaktadırlar. Bagley, ödül verilirken rekabetçi ve maddi değeri olan ödüllerin verilmemesi gerektiğini çünkü az sayıda öğrencinin bu ödüllere sahip olabileceğini ve diğerlerinde yoğun bir kıskançlık ve rakip görme hissiyatını uyandırabileceğini ifade etmiştir. Tüm öğrencilerin kazanabilmesine olanak tanıyan türde etkinlikler yapılması ve maddi değeri olmayan, örneğin başarı madalyaları gibi, ödüllerin verilmesi tercih edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Aksi durumda öğrencinin sınıf içerisinde yapması gereken sıradan etkinlikler veya testler ceza gibi algılamasına neden olabilir. Manevi ödüller verilirken de aşırıya kaçılmaması,

sürekli olarak kapasitesi düşük olan öğrenciyi rencide edici bir ortam yaratılmaması vurgulanmıştır. Ayrıca ödül öğrencinin başarıya ulaşip ulaşmamasına değil aynı zamanda başarıya ulaşmak için gösterilen çabaya da verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Aksi takdirde öğrenci ödüle bağımlı hale gelir, kendisini depresif ve huzursuz bir ruh halinde hissedebilir. Önemli olanın öğrencinin yaptığı işten keyif alması, sorumluluk duygusunu ve özsaygısını geliştirmesi olduğu unutulmaması gerektiği belirtilmiştir.

20. yy'ın başlarındaki gelişmeler genel olarak ele alındığında, sınıf yönetimi psikolojinin içgüdü kuramından köklerini alsa da günümüzde söylenenlerden farklı olduğu görülmektedir. O dönemde çocukların bilişsel ve bilişüstü becerileri göz önünde tutulmayıp çoğunlukla davranışçı bir eğitim üzerinde durulmuştur. Aynı zamanda çocukta öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi ve işbirlikli öğrenme gibi kavramlar önemli görülmezken rekabet kavramı ön plana çıkmıştır. Ancak sınıf yönetimi özellikle göreve yeni başlayan öğretmenler için çok önemli görülmesine karşın 1950'lere kadar sınıf yönetimi ile ilgili alan yazında teorik anlamda fazla bir gelişme olmamıştır. Çünkü yönetim kavramı eğitim çalışmalarında bir alt alan olarak bağımsız bir şekilde tanımlanmamıştır. Breed (1933) sınıf yönetimi kavramının genelde eğitim ve öğretim programları içerisinde ele alınan bir konu alanı olarak kaldığını ve dolayısıyla da gelişmediğini belirtmiştir. Breed "Sınıf ve Yönetimi" adlı kitabında sınıf yönetimini bazı başlıklar ile incelemeye çalışmıştır. Bu başlıklar; homojen ve heterojen gruplar, sınıf mevcudu, not verme ve sınıf atlama kriterleri, müfredat ile ilgili durumlar, müfredat dışı etkinlikler, sınıf oturma düzeni ve benzer diğer konulardır. Bu başlıkları da temelde iki bölüme ayırmıştır. Biri sınıf yönetimi ile ilgili rutin olan işleri düzenlemek diğeri ise öğrencilerin davranışlarını düzenlemek.

Breed (1933) sınıf yönetimi ile ilgili rutin işler hakkında Bagley (1907)'in ve diğer uygulayıcıların görüşlerini savunurken, öğrencilerin davranışlarını düzenleme konusunda birkaç temel prensipten bahseder. Karakter hakkında genetik ve içgüdüsel açıklamaları ve evrensel hale gelmiş genellemelerin ve öğütlerin işe yaramadığı düşüncesini reddeder, öğretmenlerin en çok değer verdiği karakter davranışlarını öne çıkarmaları gerektiğini ve öğrencilerin sosyalleşme sürecinde vurgulamaları gerektiğini söyler. Belli durumlarda beklenen davranışları ayrıntılı bir biçimde tarif etmek gerektiğini ve bazı kişisel özelliklerin somutlaştırıldığı modeller çizilerek ifade edilmesi gerektiğini öne sürmüştür. Bu görüşlerine temel olarak Charters (1927) ideallerin öğretilmesi, Watson (1926)'ın davranışçılık yaklaşımı, Haggerty (1925)'nin okullarda uygulama yaparak veri toplaması ve okullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının çeşitli şekillerini incelediği araştırmaları ve karakter eğitimi üzerine yazılmış diğer çalışmaları göstermiştir.

20. yy'ın ortalarına doğru gelindiğinde Bagley (1907) ve Breed (1933)'in haricinde yazılmış diğer kaynaklarda da benzer şeyler görülmektedir. Yazarların kişisel deneyimleri ve gözlemleri ile daha önce de ifade edilen psikolojik prensipler öne çıkmaktadır. Bazı kaynaklarda da teorik olarak daha önce değinilmiş ilkeleri göz önünde tutup tümdengelimci bir yaklaşım benimsenmektense yazarların kendi deneyimlerini alan yazındaki kuramsal kavramlarla anlatma çabası göze çarpmaktadır. Yani kuramsal temellere önce oturtup sonra uygulamada denemektense, önce uygulamada görüp sonrasında kuramsal temellere oturtulmaya çalışılmıştır. Sınıf yönetimi ile ilgili yapılması gerekenler hakkında söylenenler birbiriyle örtüşürken, otoritelerin veya kuramsal ilkelerin öne sürdükleri ile tamamen örtüşmemekteydi. Çeşitli davranış problemleri veya öğretmenlerin tutumları ile ilgili deneysel çalışmalara, sayısının da az olmasından kaynaklı olarak, pek atıf da bulunulmamaktaydı. Aynı zamanda sınıf yönetimi ile ilgili var olan kaynaklar, öğretimin işlevleri ve yönetimin işlevleri üzerinde de durmaktaydı. Çünkü o dönemlerde sınıf yönetimi okul etkililiğinin bir alt başlığı olarak da ele alınmaktaydı (Johnson ve Brooks, 1979).

1950'lerde Brown (1952) daha yenilikçi bir yaklaşımı içine aldığı "Sınıf Yönetimi: Okul Yönetiminde Öğretmenin Etkisi" kitabını alan yazına kazandırmıştır. Brown, Hıristiyan değerlere vurgu yaparken, okulu, öğrenciyi demokratik vatandaş olmaya hazırlayan bir yapı olarak görmüştür. Ayrıca öğrenci merkezli ve ilerlemeci eğitim yöntemleri kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Brown'ın söyledikleri, kapsamlı olması açısından Bagley'e, öğretim işlevleri ve yönetimsel meselelerle ilgili olması (kılık-kıyafet, toplumda iyi bir izlenime sahip olmak, olumsuz durumlardan kaçınma gibi) açısından Breed'in söylemleri ile örtüşmektedir.

Brown önceki söylemlere göre öğrenciyi daha çok merkeze alan, öğrenciyi daha çok önemseyen ve kendi ilerlemeci felsefesinden temellerini almış bir söylem geliştirmiştir. Örneğin temel kuralları belirleme ve oluşturma sürecine öğrencileri dâhil olması gerektiğini, öğrencilerin dışarıdan denetlenmesindense kendi iç denetimlerinin gelişmesinin öğrencinin kişisel ve akademik gelişimi için çok daha önemli olduğu üzerinde durmuştur. Disiplin kavramını vurgulamak yerine öğrencinin özdenetim becerilerinin gelişmesi gerektiğini savunmuştur. Anlık etkili olmak yerine uzun vadeli öğrenme hedeflerine motive olabilmek ve kalıcı öğrenmeler sağlayabilmek için gerekli süreçleri analiz etmeye çalışmıştır. Katı kuralların ve disiplinin sınıf içerisinde uygulanmasındansa öğrenciler arasında kolektif bir şekilde sorumluluk alma ile paylaşma duygusunun ve bireysel gelişme sağlanmasının davranışın kontrolünde daha etkin bir rol oynayacağını ifade etmiştir. Brown'a göre bazı davranışlar hızlı bir süreç içerisinde alışkanlık haline getirilmeli, bazıları daha geniş bir süreçte bazıları ise hiç alışkanlık haline getirilmemelidir.

Sorunlara karşı önlemsel bir yaklaşım benimsenmelidir. Sorun ortaya çıkmadan gerekli tedbirler alınırsa sorun ortaya çıktıktan sonra çözüme kavuşturmak için harcanan zamanın ve enerjinin daha fazla olacağını, dolayısıyla da herkesin daha işlevsel çalışabileceğini, iyi bir okul iklimi yaratılabileceğini, bireyler arası iletişimin güçleneceğini ve okul içi değerlerin daha sağlıklı kalacağını öne sürmüştür. Eğer okul ve sınıf içerisinde bir sorunun çözümü amacıyla kuralların öğretmen tarafından konulma gerekliliği durumu varsa bunu mümkün olduğunca öğrencilerle olan ilişkilerin bozulmaması ve yeni başka sorunların ortaya çıkmaması şartıyla yapmak gerektiğini ifade etmiştir. Cezalar konusunda ise Brown, hak edilen cezanın verilmesinden önce önleyici ve yeniden düzenleyici cezalar ve tedbirler üzerine odaklanması gerektiğini savunmuştur. Ayrıca tüm bu söylenenlerin yapılması ve beklentilerin net olarak ortaya çıkarılması ile eğitim-öğretim yılının daha üretken geçmesi, öğrencilerin istenen davranışlar ve alışkanlıklar kazanmasının sağlanabileceğini belirtmiştir.

Brown, psikoloji ve eğitim psikolojisi alanlarında çocukların nasıl öğrendiğine dair kendi döneminden 50 yıl öncesinde belirlenmiş bazı ilkelerden de bahsetmiştir. Bu ilkeler; çocukların davranışı yapma sıklığı, doyum alma, cezalandırma, yakın ilişki kurma, ilgi, yenilikçi olma gibi ilkelerdir. Brown, Bagley ve Breed'e göre daha fazla kaynaktan yararlanmıştır. Ancak bu kaynakların sadece ikisi uygulamalı araştırmalardır. Bu uygulamalı araştırmalar, öğretmenlerin kibar, içten, düşünceli, nazik, neşeli, sabırlı ve adil olma gibi değerlere sahip olması ve bunları öğrencilere gösterebilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Charters ve Waples, 1929; Witty, 1947). Wickman (1928)'ın yaptığı çalışmada ise ilgi çekici bir sonuca ulaşmıştır. Öğretmenler ve akıl hastalıkları uzmanları ile yaptıkları görüşmeler sonucunda sergilenen çeşitli çocuk davranışları ile semptomlar arasında benzerlikler olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Daha sonra yaptığı iki çalışmayla da bu bulguları desteklemiştir. Bunu izleyen çalışmalarda (Fuller, 1969; Stern, 1963) öğretmenlerin özellikle sınıftaki kontrolünü tehdit eden öğrenci davranışlarından endişe duydukları ifade edilmiştir.

Sınıf yönetimi ile ilgili uygulamalı çalışmalar özellikle 1950'lerden sonra başlamıştır. Bu çalışmalardan bazıları bireysel düzeyde kalırken bazıları da doğrudan sınıf yönetimi ile ilgili olmayıp (grup liderliği, sosyal iklim gibi) dolaylı yoldan bu konuya değinmiştir. 1950'lere kadar sınıf yönetimi konusu ile ilgili sistematik olarak yapılmış göze çarpan bir uygulamalı çalışma bulunmamaktadır.

20. yy'ın ortalarından hemen sonra yapılan çalışmaların çoğunda çocukların davranışlarını etkileyen ödül-ceza ve övgü-suçlama gibi ikili teknikler üzerinde durulmuştur. Bu teknikler, psikologlar tarafından yürütülen deneysel çalışmalarda öncelikli olarak hayvanlarda

kullanılmış sonrasında da insanlarda, özellikle de çocuklarda kullanılmıştır (Kennedy ve Willcutt, 1964; Solomon, 1964). Bu çalışmalar genellikle ödül ve övgünün, ceza ve suçlamaya karşı daha etkin olduğunu göstermiştir. Ancak bu çalışmalardan bazıları, özellikle de başarısız olan çocukların üzerinde ceza ve suçlamanın da etkin olabileceğini raporlamıştır. McDonald (1965) bu durumu, çocukların övülme ve suçlanma ile ilgili geçmiş yaşantılarına bağlı olarak değişebileceği şeklinde yorumlamıştır. Psikoloji alan yazında çocuklar ile ilgili bu tekniklerin çıkmasını sağlayan kuramlardan kökenini alan çalışmalar, sınıf yönetimine bu bulguları daha da genişleterek uygulamışlardır. Kounin ve Gump (1961) üç farklı ilkokulda yürüttükleri çalışmalarında ilkokul öğrencilerine “okulda yapabileceğiniz en kötü şey nedir?” şeklinde bir soru yönelmiştir. Ceza veren öğretmenlerin öğrencileri genellikle agresif ve saldırgan ifadeler kullanırken, ifadelerinde oldukça katı ve sert bir tutum sergilemişlerdir. Diğer tarafta ceza vermeyen öğretmenin öğrencileri ise okul kurallarını ihlal etme veya dersi bölme gibi ifadeler kullanmışlardır. Ayrıca bu ifadeleri kullanırken de diğer gruba göre daha soyut bir dil kullanmışlardır. Kounin ve Gump, cezanın olmamasının öğrencilerin sosyalleşmesinde, istenmeyen davranışların gözlenmemesinde ve sağlıklı değerler oluşturmasında daha etkin bir rol oynadığı sonucuna ulaşmışlardır.

2.1.2. Sınıf yönetimi yaklaşımları

1950’li yıllara kadar yapılan çalışmalar genellikle ödül odaklı etkilemeyi içeren pozitif tekniklerin, ceza odaklı negatif tekniklere göre tercih edilmesi gerektiğini savunmuştur. Ayrıca bu çalışmalar, yetkinin öğretilmesinde olduğu, öğrencinin kendi kendini denetleyebilmesine olanak tanıyan dengeli bir öğretmen yönlendirmesi içeren sınıf yönetimi yaklaşımlarının, otoriter veya serbest tarzdaki liderlikleri içeren sınıf yönetimlerine göre daha tercih edilebilir olduğunu ileri sürmüştür. Bu bağlamda 1950’lerden sonra iki farklı yaklaşım öne çıkmıştır. İlk yaklaşım davranışçı yaklaşımdır. Davranışçı yaklaşımı benimseyen araştırmalar genellikle deneysel çalışmalar üzerine yoğunlaşır ve uygulamalardan çıkan sonuçlarla geniş ve zengin bir kuramsal altyapı oluşturur. Tümdengelim yöntemini benimseyen davranışçı yaklaşım, çeşitli sınıf yönetimi uygulamalarını incelemiş ve süreç içerisinde birçok yeni sınıf yönetimi ile ilgili teknik ortaya koymuştur. İkinci yaklaşım ise ekolojik yaklaşımdır. Tümevarım yöntemini benimseyen bu yaklaşım ise gözlenen öğrenci davranışlarında, sınıf içi uygulamalarda ve öğretmen davranışlarındaki çeşitliliği baz alarak kavramları ve ilkeleri yani kuramsal bir altyapıyı oluşturmuştur. Daha sonralarda ortaya çıkan üçüncü yaklaşım olarak ise sınıf içerisindeki süreçler ile genelde akademik başarı olarak çıktılar arasındaki ilişkileri inceleyen süreç-çıkıtı yaklaşımıdır.

2.1.2.1. Davranışçı yaklaşım

Sınıf yönetimi ile ilgili çoğu davranışçı çalışma edimsel koşullanma veya deneysel analizler olarak bilinen ve uygulama içeren çalışmalardır. Davranışçılar uyarıcıyı kontrol ederek davranış oluşturma üzerine vurgu yapmışlardır. Bu yaklaşım kapsamında uyarıcılar sayesinde öğrencilere istenen davranış anlatılır ve sonrasında bu davranışı pekiştirilerek öğrenciye bu davranış kazandırılır. Eğer öğrenciler bu davranışı sergilemeyi reddederse kademeli olarak davranış kazandırılmaya çalışılır. İstenilen davranışın öğrenci tarafından sergilendiği gözlemlendiğinde onun kalıcı izli olduğuna kanaat getirilene kadar davranış pekiştirilemeye zorlanır. Öğrenci tarafından kazandırılmaya çalışılan davranış kazandırılmıyorsa veya öğrenci istenildiği şekilde o davranışı sergilemiyorsa pekiştirme sonlandırılır hatta gerekirse cezalar verilebilir.

Sınıf yönetimi konusunda davranışçı tekniklerle yapılan ilk çalışmalar çoğunlukla pekiştirmeler aracılığıyla “yerinde oturma veya sessiz bir şekilde dinleme” gibi davranışın şeklini kısıtlamaya yönelik ve bireysel çalışmalardır. Laboratuvar ortamında hazırlanmışçasına belirlenen pekiştireçler istenen davranışı sağlayabilmek için çeşitli ödüller veya övgüler olarak ifade edilirken istenmeyen davranışı ortadan kaldırmak için ise görmezden gelmek gerektiğinin üzerinde durulmuştur. Bu pekiştireç tekniği bazı araştırmacılar tarafında düzenlenip geliştirilerek sınıflarda uygulanmaya konulmuştur (Axelrod, 1977; Madsen ve Madsen, 1981). Bunlardan ilki, öğretmenin, istenen davranışı kendiliğinden sergilemesi için öğrenciyi beklemesi yerine beklentilerini belirtip, bazı hatırlatıcıları kullanarak öğrenciye o davranışı yaptırıp sonrasında da pekiştirmesi olarak ifade edilmiştir. “Kurallar, övgü ve görmezden gelme” davranışçılar için sınıf yönetiminde bir slogan haline almıştır. İkincisi ise sınıf içerisinde 20 öğrenci veya daha fazla mevcudu olan sınıflarda pekiştireç kullanmanın pek mümkün olmadığını savunmuştur. Öğretmen sınıf içerisinde doğal süreç içerisindeyken öğrencilerin tümünün davranışlarını gözlemlemekte zorlanabilir ve dolayısıyla öğrenci istenen davranışı sergilediği anda pekiştireç veremeyebilir. Buna çözüm olarak da davranışları ayrı ayrı gözlemleyip pekiştireç vermek yerine davranış gruplarını gözlemleyerek pekiştireç vermeyi sunmuştur (örneğin; derse katılma, ödevleri yapma, sınavlarda başarılı olma gibi). Pekiştireç vermeyi daha uzun bir sürece yayıp sonuçlar doğrultusunda takip etmenin daha faydalı olabileceği düşünülmüştür. Böylece öğrenciler önceki performansları ile sonraki performansları kıyaslanarak gerekli ödüller ve iyi notların verilmesi birden değil kademeli bir şekilde arttırılarak veya azaltılarak verilebilecektir.

Zaman içerisinde davranışçılar, davranışçı kurama özel olan teknikleri, kavramları ve deneysel uygulamaları devam ettirmişler ancak bazı durumlarda yetersiz kaldıkları

gözlemlenmiştir. Bazı ilkeleri her sınıfta uygulayıp aynı sonuçları almak her zaman mümkün olmamaktadır. Örneğin “görmezden gelme sayesinde istenmeyen davranışın sönmesi” ancak öğretmenden bir pekiştireç bekleyen öğrenci üzerinde etkin olmaktadır. Hâlbuki bazı öğrenciler doğası itibariyle tatminkâr olup pekiştirece ihtiyaç duymamakta veya arkadaşlar tarafından verilen pekiştireçlerle daha çok ilgilenmekte olabilmektedir. Dolayısıyla bazı araştırmacılar etkili yöneticilerin istenmeyen davranışın görülmesine mahal vermeden ani müdahaleler yapmaları ve pekiştireçleri keserek ya da cezalar vererek davranışın sönmesini beklemeye uğraşmamaları gerektiğini ifade etmişlerdir (Kounin, 1970; Brophy ve Evertson, 1976). Ayrıca Brophy (1981) öğrencilerin akademik başarıları ile öğretmenin öğrenciyi davranışları karşısında övmesi arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında çıkan ilişkinin oldukça zayıf olduğunu ve her zaman pozitif yönlü olmadığını ortaya koymuştur.

Birçok eğitimci felsefi alan yazın açısından davranışçı yaklaşıma karşıt durmuşlardır. Bu eğitimciler arasında sınıf yönetiminde davranışçı yaklaşımı kısmen kabullenenler, bu yaklaşımın uygulanabilirliğinde sıkıntılar olduğunu öne sürmüşlerdir. Özellikle öğrencilere kazandırılan davranışlar bir kez ortadan kaybolduğunda yani söndüğünde artık o davranışı sistematik olarak pekiştirerek geri kazandırmanın pek mümkün olmadığını vurgulamışlardır. Bu sorun eğitimcilerle Skinner’in (1953) edimsel koşullanma kuramını terk ettirip, Bandura’nın (1969) sosyal öğrenme kuramı ve Meichenbaum’un (1977) bilişsel davranışçı kuram kapsamında davranışçı yaklaşımı düzenlemeleri gerektiği üzerinde yoğunlaştırmıştır. Yeni düzenlemeler ile birlikte, öncelikle kademeli olarak öğrenci üzerindeki dış kontrol odağı olarak ve kurallara uyup uymadığına dair pekiştireçler veren öğretmenler etkilerini azaltıp bireysel öğrenme yöntemleriyle öğrencilerin kendi öz düzenleme ve öz denetim kapasiteleri geliştirilmeye çalışılmıştır. Öğretmen, kazandırılmak istenen davranışın kazandırılma sürecini sınıf içerisinde göstermekle kalmaz aynı zamanda etkinliğe rehberlik ederek kendi düşüncelerini ve öğrencinin nasıl bireysel öğrenme, bireysel izleme ve bireysel pekiştirme yapabileceği hakkında yönlendirmeler yapar. Öğrencilere etkinlikleri kendi başlarına yapabilmeleri için fırsatlar tanınır. Öğretmen başlarda sık sık rehber konumunda öğrenciye yardımcı olur, ancak süreç ilerledikçe kendini sürecin dışında tutmaya çalışır ve öğrencinin kendi kendine öğrenmesi için teşvik eder (Önce sınıf içerisinde yüksek sesle konuşur, sonrasında konuşma sıklığını azaltır ve kısık sesle konuşur, en sonunda da bireysel öğrenme için fırsat tanır gibi).

Sınıf yönetiminde davranışçı yaklaşım yavaş yavaş form değiştirirken yerini artık öz becerilerin gelişmesine olanak tanıyan bazı yeni yaklaşımlara bırakmaya başlamıştır. Camp ve Bash (1981) tarafından oluşturulan “Think Aloud” programı, 6-8 yaş grubu çocuklarda öz

denetim ve öz düzenleme becerilerini geliştirmeye amaçlamıştır. Bu kapsamda özellikle hiperaktif çocuklarda bilişsel ve kişilerarası problemlerle başa çıkabilmeleri için öğrencilerin bilişsel gelişimlerini güçlendirecek yöntemler ve teknikler üzerinde durulmuştur. Ödül-ceza, net bir şekilde öğrenci davranışlarının ve uyulması gereken kuralların neler olduğunun ifade edilmesi gibi davranışçı kuramın ilkelerini temel alarak düzenlenen bazı disiplin düzenlemelerinde ise zaman içerisinde dışarıdan pekiştireç verilmesinin etkisinin azaldığı ve öğrencinin öz düzenleme ve bireysel öğrenme becerilerinin geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılmış olup yapılan araştırmalar planlanan sürecin dışına çıkmıştır (Canter ve Canter, 1992).

2.1.2.2. Ekolojik yaklaşım

Ekolojik bakış açısına sahip araştırmacılar, onaylanan veya onaylanmayan (baskılanan) çeşitli davranışları içeren ortamları analiz etmeye çalışırlar (Bronfenbrenner, 1989). Sınıfları da birer ekoloji olarak görürler ve sadece sınıfın fiziksel özellikleri değil aynı zamanda öğretmenler, öğrenciler ve okuldaki diğer çalışanlar tarafından belirlenmiş onaylanan ve onaylanmayan davranışları analiz ederek ortam-birey uyumunu sınıflara yansıtmaya çalışırlar. Sınıf yönetiminde bu yaklaşımı temel alan bazı çalışmalar, sınıf içerisinde sergilenen davranışların onaylanması veya onaylanmaması yerine sınıfların çeşitli özelliklerine (sınıfın mevcudunun fazla olması veya az olması, bireysel çalışmaların yapılabilişliği gibi) uygun etkinliklerin öğretmen tarafından planlanması ve uygulanması gerektiğini vurgulamışlardır.

Kounin ve Gump (1961) yaptıkları çalışmalarında, sınıf içerisinde istenmeyen davranış sergileyen öğrencilere öğretmenin yaptığı müdahaleleri gözlemlemiş ve kodlamışlardır. Bu kodlar; açıklık (istenmeyen davranış gösteren öğrencilerin bunun yerine nasıl davranmaları gerektiğinin söylenmesi), sertlik (öğretmenin ses tonunun yükselmesi) ve kabalık (öğretmenin öfkesini kontrol edememesi) olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ayrıca sınıfta istenmeyen davranış gösteren öğrenciler dışında kalan diğer öğrencilerin tepkileri de gözlemlenmiş ve kodlanmıştır. Bu kodlar; tepkisiz kalma, karmaşa ve kaygı yaşama, uyum gösterme, uyum göstermeme ve ikilemde kalma olarak ifade edilmiştir. Öğretmen müdahalelerinden çıkan kodlar ile öğrenci gözlemlerinden çıkan kodlar birbirleriyle ilişkilendirildiğinde ise açıklık olarak kodlanmış öğretmen müdahalelerinde öğrenciler uyum gösterme davranışı sergilemektedir. Kodlanmış diğer iki öğretmen müdahale biçiminde ise tüm öğrencilerin bu müdahale şekline uygun olmadığını özellikle sınıfın yaramaz olarak nitelendirilen çocukları için uygun olduğu ifade edilmiştir. Sertlik olarak kodlanmış öğretmen müdahalesinde yaramaz öğrenciler uyum gösterirken, kabalık olarak kodlanmış öğretmen müdahalesinde kaygı yaşadıkları gözlenmiştir.

Ancak bu müdahaleler okulun ilk günlerinde daha etkili görülürken zaman ilerledikçe ve büyük yaş gruplarında fazla bir etkisinin olmadığı ifade edilmiştir.

Ekolojik yaklaşım ile ilgili Kounin ve Gump'ın bazı yöntem ve teknikleri değiştirdikleri diğer çalışmalarında bazı anahtar kavramlar ortaya çıkmıştır. Bu kavramlar aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

- Öğretmenin Farkındalığı. Öğretmenin sınıf içerisinde olan biten her şeyin farkında olabilmesidir. Sınıf içerisinde bireysel çalışmalar veya küme çalışmaları yapılıyor olsa bile öğretmen olan bitenden haberdar olmalıdır.
- Çoklu görevler. Öğretmen sınıfta birden fazla işi bir arada yapmalıdır. Örneğin dersi anlatırken ders bölünmeden sınıftaki dikkatin eksilmemesi için öğrencilerle göz iletişimini koparmamalı, jest, mimik gibi hareketleri kullanmalıdır.
- Dersteki momentum. Öğretmen dersi anlatırken iyi hazırlanmış olmalı ve canlılığını kaybetmemelidir. Ders boyunca çıkan gürültüyü veya dikkat dağınıklığını dağıtacak canlılığı her an sergileyebilmelidir.
- Öğrencilerin dikkati. Öğretmen öğrencilerin dikkatini düşürmemek için dersi anlatırken ve soru sorarken gerekli bir süre bekleyip sınıfı gözleri ile taraması gerekmektedir. Tüm sınıf tarafından tahmin edilen kişi veya kişiler soruyu cevaplamak için seçilmemelidir. Sorunun cevabını söylemek isteyen öğrenci ya ayağa kaldırılmalı ya da sınıfın tamamının görebileceği bir konumda olmalıdır. Soruyu doğru cevaplayan öğrenci yerin oturduktan sonra akranları tarafından onaylanması için diğer arkadaşlarına da söz hakkı verilmelidir.
- Ödev çeşitliliği ve rekabet. Öğretmen öğrencilere ödev ve görevler verirken kapasitelerini göz önünde bulundurmalı ve ödev çeşitliliği sağlamalıdır.

2.1.2.3. Süreç-çıktı yaklaşımı

1960'lı yıllardan 1980'li yıllara kadar özellikle öğretmen davranışlarından ve öğretmen-öğrenci iletişiminden oluşan sınıf içi süreçler ile akademik başarıyı baz alan çıktılar üzerine bir çok çalışma yapılmıştır (Anderson, Evertson ve Brophy, 1979; Crawford, 1989). Süreç ile ilgili ölçümler genellikle sınıf içi gözlemler aracılığıyla kodlar oluşturularak ve değerlendirmeler yaparak gerçekleştirilmiştir. Bu ölçümlerin çoğu da Kounin ve Gump'ın çalışmalarını temel almıştır. Fakat bu çalışmalarda öğretmen farkındalığı, çoklu görev gibi kavramların sadece sınıf yönetimi ile ilgili olmadığını aynı zamanda bir çıktı değişkeni olan akademik başarı ile de ilgili olduğu ifade edilmiştir. Bu çalışmalarda öğrencinin davranışından veya akademik başarısızlığından kaynaklı olarak sorumluluk alma davranışı üzerinde pek durulmamıştır. Sınıf içerisinde ilginin

kaybolmaması için bu çalışmalarının önerilerinde, özellikle de mevcut veya yaş açısından küçük gruplarda, her öğrencinin söz hakkı almasının sağlanması ve sınıfta hep bir ağızdan konuşulmaması gerektiği gibi ifadeler yer almıştır.

Good ve Grouws (1977) matematik öğretimi ile ilgili yürüttükleri çalışmalarında öğrencinin yaptıklarından dolayı sorumluluk almasının akademik başarı ile ilişkili olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Öğretmen bu sorumluluk duygusunu öğrenciye makul miktarda hissettirmesi gerektiği ifade edilmiştir. Eğer bu sorumluluk duygusu öğrenciye sıklıkla hatırlatılırsa öğrencinin dikkatsiz ve ilgisiz olmasına yol açabilir ve dolayısıyla da öğrencinin okula bağlılığı konusunda da büyük sorunlar ortaya çıkarabilir. Ayrıca büyük gruplar üzerinde yapılan çalışmalar öğretmenin her bir öğrenciyi doğru gözleyip takip edemediğinden dolayı sorulara hep bir ağızdan cevap verilmesi yanlış cevap verenlerin arada kaybolmasına ve gerekli dönütlerin sağlanamamasına neden olacağına ilişkin bulgulara ulaşmıştır (Anderson, Evertson ve Brophy, 1979).

Süreç-çıktı yaklaşımı öğrencilerin sınıf içerisindeki etkinlikler üzerinde çalışmaları esnasında bireysel çalışmalarının, gözetim gerektirmeden sıralarında kendi başlarına ödevlerini yapmalarının başarıyı arttırdığını öne sürer. Öğrenci ihtiyaç duyduğunda öğretmen yardımcı olabilir ancak yardım ederken diğer öğrencilerin dikkatini dağıtmamalı ve hemen bireysel çalışmasına dönmesi sağlanmalıdır. Bu bağlamda öğrencide sorumluluk alma becerisi gelişir ve dolayısıyla da akademik başarısı olumlu yönde etkilenecektir (Helmke ve Schrader, 1988).

Alan yazında var olan davranışsal, ekolojik ve süreç-çıktı yaklaşımlarını destekleyen veya farklı bakış açıları içeren başka çalışmalarda bulunmaktadır. Evertson, Emmer, Sanford ve Clements (1983) öğretmenlerin sınıf yönetimi teknikleri hakkında eğitilmesini öngören çalışmasında, öğretmenlerin bu teknikleri kullanarak sınıfta istenmeyen davranışları önleyebildiklerini ve öğrencilerin okula olan bağlılıklarını dolayısıyla da akademik etkinliklerden alınan verimin arttığını gözlemlemiştir. Üstelik bu teknikleri kullanan öğretmenlerin sınıflarında var olan iklim de bozulmamıştır. Bu kapsamlı öğretmen eğitim programları, öğretmenin yönetsel yeterliliklerin, dolayısıyla da öğrencinin görev bilincinin ve akademik başarısının gelişmesine de katkı da bulunmuştur (Evertson ve Harris, 1999). Ayrıca bu üç yaklaşım ve sonrasında yapılan bazı diğer çalışmalar, öğretmen ile öğrenci iletişiminin doğru ve sağlıklı bir şekilde kurulması gerektiği üzerinde görüş birliğine varmışlardır. Öğretmenin öğrenciyle katı bir iletişimdense daha dostça bir iletişim kurmasının yanında uzmanlık alanına hâkim olması, olumlu bir sınıf iklimi oluşturmak ve istenilen öğrenme ortamının oluşması adına önemli görülmektedir (Brooks, 1985; Doyle, 1986). Ancak Doyle (1984), öğretmenin iyi bir sınıf yönetimi sağlayabilmesi için sadece

iletişim kavramının yeterli olmadığını, derslerin ve etkinliklerin iyi bir şekilde planlanmış olması gerektiğini savunmuş ve öğretmenlere bazı önerilerde bulunmuştur:

- Yapılandırılmış dersler zaman yönetimini içermelidir.
- Öğrenciler için uygun ve açık yönlendirmeler içeren etkinlikler yapılmalıdır.
- Etkinlikler arasında geçişler akıcı olmalıdır.
- Öğrencilerin söyledikleri veya sergiledikleri davranışları üzerine detaylı bir şekilde konuşmalı ve duyarlı davranarak onu önemseydiğini hissettirmelidir.
- Etkinlikler, tüm öğrencilerin dikkatlerini çektikten sonra başlatılmalıdır. Ayrıca etkinlik yapılmaya başlandıktan sonra ufak tefek sınıf düzenini bozacak davranışlar görmezden gelinmelidir ki sınıfın geneli etkinlikten kopmasın.
- Sınıf içerisinde istenmeyen davranışlar sorun haline gelse bile yapılan plandan dönülmemelidir.

Doyle (1986) sınıfların fiziksel düzenlerinin de sınıf yönetimi üzerinde etkisi olabileceğini belirtmiştir. Sınıfta geniş bir hareket alanının olması, küme şeklinde oturma düzeni oluşturulması, işlevsel alanın geleneksel oturma düzenine göre daha fazla olduğu düzenlerin yapılacak olan etkinliklere göre şekillenmesi, sınıftaki yönetimi etkileyebilmektedir. Sınıf içerisinde birbirinden ayrı alanların oluşturulmasıyla bu alanlar arasındaki iletişimlerin sağlanabilmesi ve etkinlik türüne göre düzenlenmesi, ekolojik yaklaşımı benimseyen araştırmacılar tarafından "eşgüdüm" olarak adlandırılmıştır.

Öğrenci sosyalleşmesi, disiplin sorunları ve çözümleri ile ilgili alan yazına bakıldığında, kişiler arası iletişimin sınıf yönetiminde oldukça önemli bir yerinin olduğu görülmektedir. Bagley (1907) öğretmenlerin katı bir tutum sergilediği ancak bu katı tutum içerisinde adil, iyi kişilikli ve cezayı en son çare olarak gören liderlik anlayışını ifade ederken öğretmen-öğrenci iletişiminin öneminden bahsetmiştir. 20. Yüzyılın sonlarına doğru gelindiğinde çalışmaların haricinde psikiyatristlerin, klinik psikologlarının ve diğer davranış bilimcilerin oluşturdukları kuramlarda da kişiler arası iletişimin önemi öne çıkmaktadır.

Redl ve Wattenberg (1959), özellikle sorunlu öğrenciler için oluşturduğu yaklaşımında, 4 adet etkileme tekniği tanımlamıştır. Bunlardan ilki, bireysel kontrolü sağlamaktır. Öğretmen bunu sağlarken, yakından denetim, mizahi bir yaklaşım, ilgili davranma ve bazı durumları görmezden gelme gibi stratejiler kullanılmalıdır. İkinci olarak gerekli durumda yardımcı olabilmelidir. Öğretmen, öğrencinin öfkesini kontrol edebilmesi için yapılacak farklı bir etkinlik gerçekleştirebilir. Eğer öğrenci sınıf içerisinde saldırgan davranışlar sergiliyorsa gerekirse fiziksel

olarak kısıtlama amaçlı bazı uygulamalar yapabilir. Üçüncü olarak öğrencilerin istenmeyen davranışlarının kendilerine ve diğerlerine olabilecek olası zararlarından, öğrenciyi haberdar etmektir. Ayrıca öğretmen, öğrencinin yeni değerler ve hedefler geliştirmesine destek olabilir. Son olarak da eğer gerekirse istenen davranışı sergileyenlere ödül, sergilemeyenlere ise ceza verilebilir.

Adlerian psikolojiyi kuramsal olarak temele alan Dreikurs (1968), öğrencilerin sorun davranışlarını değerlendirip, altında yatabilecek sebepleri araştırarak buna uygun yanıtların verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Aşağılık duygusu hisseden veya kendini sınıfına (veya okuluna) ait hissetmeyen öğrencilerin, dikkat çekmek, popüler olmak, sempati kazanmak veya buna benzer amaçlarla bazı semptomatik davranışlarda bulunabilir. Bu tür durumlarda öğretmen, öğrencinin hangi davranışlarının kışkırtıcı ve sınıf düzenini bozan davranışları olduğunu iyi tespit etmeli ve tespit ettikten sonra ise bu davranışların sonuçlarını öğrenci ile özel bir görüşme planlayarak bu görüşmede öğrenciye aktarmalıdır. Öğretmen, öğrencide kendine zarar veren bu davranışları fark etmesi ve bu davranışlardan uzaklaştırıp kendisine daha faydalı olabilecek hedefler belirleyip, bu hedefler doğrultusunda davranışlar sergilemesi için bir iç denetim mekanizması geliştirene kadar bu görüşmelere devam etmelidir. Ayrıca Dreikurs (1968), dersten atma, tek ayaküstünde bekleme veya ödev cezası verme gibi yapay cezalardan uzak durulması gerektiğini savunmuştur. Onun yerine istenmeyen davranış sergileyen öğrencinin, davranışının sonuçlarını deneyimlemesi gerektiğini vurgulamıştır. Adlerian tekniklerle sınıf yönetimi sağlanan sınıflarda yapılan az sayıda çalışma olsa da, çalışmaların ortak bulgusu, Adlerian ilkelere sahip öğretmenlerin sınıflarında öğrenci davranışlarında iyileşmeler olduğu yönündedir (Hartwell, 1975; Hoffman, 1975).

Gordon (1974) sınıf yönetimine Carl Rogers'ın 1940'lı yıllarda geliştirdiği "danışman odaklı terapi" yöntemini uyarlamıştır. Bu kapsamda Gordon öğretmen etkililiği ile ilgili bir hizmet içi eğitim programı hazırlamıştır. Bu eğitim, sorunun hangi taraf veya taraflar tarafından sahipleneceği ve öğrenci ile iki tarafın da olumsuz etkilenmeyeceği çözüm yolları geliştirmeyi içermektedir. Bu yaklaşımda sorunlar, öğrencinin ihtiyaçları karşılanmamışsa öğrenci tarafından, öğretmenin ihtiyaçları karşılanmadıysa öğretmen tarafından, her iki grubun da ihtiyaçları karşılanmamışsa her iki grup tarafından benimsenir. Yaşanan sorunlar öğrenci tarafından benimsenen kaygı yaşama, engellenme, zayıf benlik algısı gibi sorunlar ise, Gordon öğretmenlere, öğrencileri sorunlarını paylaşmaları için teşvik etmeyi, öğrencilerin kendilerinin dinlendiğini ve önemsediklerini hissettikleri pasif dinlemeyi ve özellikle de öğrencileri özenli bir şekilde dinleyip duygularını yansıttıkları ve gerekli dönütleri verdikleri aktif dinlemeyi tavsiye

etmiştir. Yaşanan sorunlar öğretmen tarafından benimsenen sorunlar ise, Gordon öğretmenlere, “sen” dili yerine “ben” dilini kullanmalarını önermiştir. Örneğin sınıfta çıkan bir gürültü üzerine öğretmen, öğrencileri eleştiren “sen” dilini kullanmak yerine “bu şekilde konuştuğunuz için konuyu gereksiz yere baştan anlatmak zorunda kalıyorum ve bu beni üzüyor” gibi cümleler kullanılmalıdır. Hem öğretmen hem öğrenci grubu tarafından paylaşılan sorunlar da ise iki tarafından olumsuz duygular içerisinde girmeyeceği bir çözümü, bir araya gelip var olan sorunu birlikte analiz ederek ortaya koymalıdır. Eğer bu çözüm işe yaramazsa başka bir çözümü düşünmek ve uygulamaya sokmaktan çekinmemelidirler.

Psikiyatrist William Glasser (1977) okulda ve sınıfta yaşanılacak problemler için 10 adımdan oluşan bir çözüm yolu sunmuştur. “Gerçeklik Terapisi” kuramından hareketle oluşturduğu bu 10 adım, sınıf kurallarının konulması ve yürütülmesi, öğrenci motivasyonunun sağlanması, öğrencinin sınıfa ve okuluna bağlılığının geliştirilmesi, istenmeyen davranışları sergilemekten vazgeçmesi gibi birçok olumlu gelişmeyi sağlayabileceğini öne sürmüştür. Bu 10 adım aşağıda sıralanmıştır:

1. Öğrencinin istenmeyen davranışına karşılık verilen tepkiler yazılmalıdır.
2. İstenmeyen davranışı önlemek veya ortadan kaldırmak için kullanılan tekniklerden hangisinin işe yaradığı veya yaramadığı analiz edilmelidir.
3. Öğrenciye bazen basit işleri yapması için sorumluluk vererek, üstüne düşerek ve cesaretlendirerek öğrenci-öğretmen iletişimi güçlendirilmelidir.
4. Öğrenciyi sergilediği olumsuz davranışı tam olarak tanımlayana kadar zorlamalı ve bunu yapmaması istenmelidir.
5. Eğer istenmeyen davranış devam ediyorsa, öğrenciyi çağırarak kısa bir konuşma yapmak ve tekrar bu davranışının ne olduğunu tanımlamasını istemek. Öğrenciye, yaptığı davranışın kurallara aykırı olduğunu ve bu davranışın yerine nasıl davranması gerektiğini söylemek
6. Eğer gerekirse 5. adımı tekrarlamak. Fakat bu kez öğrenciden bu sorunun çözümüne ilişkin bir öneri istenebilir. Bu öneri sadece istenmeyen davranışı bir daha yapmaması üzerine basit bir anlaşmanın ötesinde istenmeyen davranışın yerine koyacağı olumlu bir davranışı da içermelidir.
7. Eğer hala sorun devam ediyorsa öğrenciye uyması gereken yeni bir plan çizilmeli ve bu planın gereklerini yerine getirene kadar sınıftan uzaklaştırılmalıdır.
8. Eğer plana da uymayı kabul etmiyorsa disipline sevk edilmelidir. Artık öğretmen devreden çıkmış ve okul müdürü daha aktif bir rol üstlenmek zorundadır. Daha önce

yapılan plan tekrar sunulmalı ve sınıf içinde olması ya da olmaması fark etmeden planın içerdiği kurallara uyması sağlanmalıdır.

9. Öğrenci disiplin cezasına da uymayı kabullenmiyorsa velisine haber verilip okula çağrılmalı ve disiplin cezasının uygulanmasına devam edilmelidir.
10. Tüm bu çözümler işe yaramıyorsa öğrenci başka bir okula nakledilmelidir.

Alan yazındaki sınıf yönetimi ile ilgili tarihsel gelişmelere bakıldığında genel olarak 1960'lar ile 1970'ler arasında birbirini tekrar eden ve tamamlayan çalışmalar bulunmaktadır. 1980'lere gelindiğinde araştırmacılar üzerinde ortak bir kaniya vardıkları bulgular göze çarpmaktadır (Brophy, 1981; Doyle, 1986). Davranışçı yaklaşım ve ekolojik yaklaşım bir çok araştırmacı tarafından kabul görürken sonrasında klinik psikoloji ve psikiyatri alan yazından köklerini alan yaklaşımlar öne çıkmıştır. Sınıf içerisinde etkili yönetim ilkelerini açıklamak için günümüzde hala klinik psikolojinin veya psikiyatrinin alan yazındaki temel ilkelere atıfta bulunulmakta ve modern sınıf yönetimi yaklaşımlarını etkilemektedir. Üzerinde ortak kaniya varılmış sınıf yönetimi ilkeleri belirlenmiş olsa da sınıfın durumuna göre bu ilkeler değişkenlik gösterebilmektedir. Örneğin küçük sınıflarda öğretmen daha bireysel çalışmalara önem vermeliyken, büyük sınıflarda işbirlikli bir yaklaşım sergilemelidir (Evertson ve Weinstein, 2011). Sonuç olarak tüm bu değişkenlik gösteren durumlara rağmen sınıf yönetimi konusunda günümüzde de kabul gören temel ilkelerden bahsetmek gerekirse; birincisi, öğretim sistemlerindeki değişkenlere bağlı olarak öğretmenlerin sınıf içerisindeki yönetim anlayışları ve yaklaşımları şekillenmektedir. İkincisi öğrencideki istenmeyen davranışa odaklanan bir yönetim anlayışındansa öğrenciden nasıl davranması beklendiğinin net bir şekilde açıklanması ve ona bu konuda yardım edilmesi üzerine vurgu yapılan bir yönetim anlayışının benimsenmesi gerektiğidir. Üçüncü olarak ise sınıf yönetimi yaklaşımı ve anlayışı belirlenmeden önce öğretimin hedefleri kapsamında öğrenci çıktılarının açık bir şekilde belirlenmesi ve ondan sonra bu çıktılarına uygun öğrenme etkinliklerinin neler olacağına karar verilmesi gereklidir. Sonrasında ise bu öğrenme etkinliklerine, sınıfına ve dolayısıyla okuluna beklenen düzeyde bağlılık geliştirmesi amacıyla öğrencide geliştirilmesi gereken bilişsel ve davranışsal yetilerinin neler olduğu belirlenmeli ve son olarak da öğretmenin, öğrenciyi bu rollere nasıl hazırlaması gerektiğini belirlemelidir.

Sınıf yönetimi alan yazında kabul gören bu ilkeler bağlamında sınıf, özel bir öğretim ortamı, öğretmen ve öğrencilerin okul içerisindeyken en çok vakit geçirdiği bir yaşam ve öğrenme alanı, öğrenme ve öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği bir ortamdır. Bir toplumun konulan hedeflere ulaşabilmesi için eğitimin ne denli önem arz ettiği göz önünde

bulundurulduğunda eğitim sisteminin en alt basamağında yer alan sınıfların bu konuda büyük roller üsteleneceği aşikârdır. Eğitimin formal bağlamına bakıldığında, öğrenme-öğretme etkinlikleri, öğretim ilkeleri ve yöntemleri, ders planları, oturma düzenleri, sınavlar, eğitim teknolojileri, iletişim, öğretim ilke ve yöntemlerine uygun eğitim materyalleri ve daha birçok öğe aynı anda veya farklı zamanlarda sınıf içerisinde bulunmaktadır (Aydın, 2003; Sarıtaş, 2005; Demirtaş, 2011). Sınıftaki tüm bu öğelerin kontrolü öğretmendedir. Öğretmenin sınıftaki rolü sadece öğretim görevlerini yerine getirmek değildir aynı zamanda etkili bir sınıf yönetimi sağlayarak olumlu bir sınıf iklimi yaratmak, dolayısıyla da öğrencinin bilişsel, davranışsal ve duyuşsal özelliklerini geliştirmektir. Sınıf içerisinde uygun bir öğrenme ortamının oluşturulması ve düzenin sağlanması etkili bir sınıf yönetimi ile mümkündür.

Alan yazına bakıldığında sınıf yönetimi ile ilgili birçok tanım mevcuttur. Sınıf yönetimi, “eğitim programı ve planı, öğretim yöntemi, eğitim etkinliği, teknoloji, zaman, mekân, öğretici ve öğrenci arasında etkili bir eşgüdümleme gerçekleştirerek, öğrenmeye elverişli bir ortam ve düzenin sağlanması ve sürdürülmesidir” (Sarıtaş, 2005: 44). Ayrıca sınıf yönetimi “ sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesi, içinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının kurallarının sağlanması ve sürdürülmesidir” (Başar, 2001: 4). Bir başka tanıma göre sınıf yönetimi, “olumlu öğrenme ortamının kurulması ve sürdürülmesidir” şeklindedir (Brophy, 2010). Alan yazında yer alan bazı diğer tanımlar aşağıda verilmiştir:

“Sınıfta öğretimin ve öğrenci öğrenmesinin gerçekleşebilmesi için öğretmenin sınıf ortamını düzenlemesi, öğrencileri organize etmesi, zamanı kontrol etmesi ve materyalleri kullanmasıdır” (Wong ve Wong, 1991: 10).

“Sınıfın amacını gerçekleştirmek için sınıftaki öğretim kaynakları ile öğrencileri organize ederek eyleme geçirme sürecidir” (Celep, 2008: 1)

“Sınıf ortamında bulunan bireylerin işbirliğini sağlama ve onları belirli amaçlar doğrultusunda yönlendirmek için sarf edilen çabaların toplamı olan sınıf yönetimi, sınıf ortamında var olan her türlü mevcut kaynakla iş görme, beklenen güçlükleri yenme ve beklenmeyen güçlüklerle uğraşmaktır” (Erdoğan, 2003: 12).

“Öğretmenin öğrencilerde istenen davranış değişikliğini oluşturma, uygun olmayan davranışları düzeltme, iyi bir iletişim ağı kurma ve geliştirme, sınıfta olumlu bir iletişim yaratma ve zamanı etkili kullanma etkinlikleridir” (Ünal ve Ada, 2003: 29).

“Eğitimin amaçlarına ulaştırabilmesi için sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın etkili ve verimli bir şekilde yönetilmesidir” (İlgar, 2005: 161).

“Öğretimi destekleyen ve öğrenci başarısını artıran bir öğrenme çevresi yaratmaktır” (McLeod, Fisher ve Hoover, 2003: 62).

“Sınıf kurallarının belirlenmesi, uygun bir sınıf düzenin sağlanması, öğretimin ve zamanın etkili bir şekilde yönetilmesi ve öğrenci davranışlarının denetlenerek olumlu bir öğrenme ikliminin geliştirilmesi sürecidir” (Çelik, 2008: 2).

“Yönetsel, pedagojik ve stratejik bir bakış açısıyla sınıf ortamını düzenlemek ve sınıftaki çalışmalara yön vermektir (Ertürk, 1991: 83).

“Öğrenme için öngörülen özel bir çevre için gerekli olanak, ortam ve koşulların yaratılması kadar; sınıftaki her türlü kaynağın ve öğretim için ayrılan, sürenin en etkin biçimde kullanılarak öğrenci davranışlarının değiştirilmesini öngörmektedir” (Uluğ, 1999: 218).

“İçinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli imkân ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması, sürdürülmesidir” (Doyle, 1986: 394).

“Öğretmenin, öğrenme ve öğretme için uygun çevre oluşturmasıdır” (Randall, 1992: 18).

“Kapsamlı bir biçimde sınıfta hedefler doğrultusunda öğretim ve öğrenmenin meydana gelmesi için öğretmenin öğrenme çevresi ve öğrenci davranışlarını düzenlemesi, kontrol etmesi ve değiştirmesiyle ilgili teknik ve etkinlikler bütünüdür” (Erden, 2005: 28).

“Sınıf yönetimi, sınıfta bulunan kaynakları belli bir amaç için örgütleme ve örgütlenen sistemi sürdürme sürecidir. Yani çoğu derslere ait olan amaçları gerçekleştirmek için sınıfa ait tüm parçalardan bir sistem oluşturma ve bu sistemi yönetme sürecidir” (Yılmaz, 2006: 7).

“Sınıfta pozitif bir öğrenme iklimi oluşturma, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilmelerine ve potansiyellerini ortaya koyabilmelerine fırsat sağlama sürecidir” (Turan, 2010: 2).

“Sınıf içerisinde öğrenci davranışını yönlendirebilmek, onlara istenen davranışlar kazandırmak, istenmeyen davranışları önlemek amacıyla öğretmen ve öğrenci tarafından izlenmesi gereken stratejileri araştıran bir alandır” (Yiğit, 2008: 21).

“Sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesidir” (Lemlech, 1988: 3).

Sınıf yönetimi alan yazında bunlara benzer birçok daha tanım bulunmaktadır. Alanın birden fazla alandan besleniyor olması (psikoloji, klinik psikoloji, psikiyatri, eğitim bilimi vs.) tanımlamayı kolaylaştırmasının yanında tanım çeşitliliği de sağlamıştır. Alan yazındaki bu tanımlardan hareketle sınıfta disiplin sağlamaya çalışan öğretmenlerin benimsedikleri disiplin yaklaşımlarından kaynaklı olarak bazı sınıf yönetimi modelleri ortaya çıkmıştır. Alan yazındaki modelleme çalışmalarına bakıldığında bazı yazarlar disiplin modeli (Turan, 2010; Celep, 2000; Tertemiz, 2011) başlığı altında, bazı yazarlar ise sınıf yönetimi modelleri (Başar, 2001; Erdoğan, 2003; Sarıtaş, 2005) başlığı altında konuyu ele almışlardır. Bu çalışma kapsamında disiplin modellerinin temel aldığı kuramlara “sınıf yönetiminin tarihsel gelişimi” başlığı altında ele alınmasından ötürü bu kısım, sınıf yönetimi modelleri başlığı altında verilmeye çalışılacaktır.

2.1.3. Sınıf yönetimi modelleri

Sınıf içerisindeki disiplini ve gerekli etkinliklerin yürütülmesini sağlamak amacıyla ve etkinliklerin amaca uygun gerçekleştirilebilmesi için farklı sınıf yönetim modellerinden bahsedilebilir. Öğretmen, öğretim yılı içerisinde sınıf yönetim modellerinden bir ya da birkaçını uygulayabilir, öğrenci gereksinimleri ve beklentilerine, sınıfın koşullarına ve öğretim etkinliklerinin türüne göre modellerden yararlanabilir. Alan yazında sınıflandırmaya dâhil olan 4 temel sınıf yönetimi modeli yer almaktadır (Başar, 2001).

2.1.3.1. Tepkisel model

Sınıfta istenmeyen davranış karşısında öğretmenin ortaya bir tepki koyduğu ve klasik bir model olarak ifade edilen bir modeldir. Öğretmen sıkça ödül-ceza uygulamalarına başvurur. “Tepki, karşı tepki oluşturur” kaygısından dolayı, bu modeli kullanacak öğretmenin dikkatli olmasında yarar vardır. Genel olarak bu modeli tercih eden öğretmenlerin, sınıf yönetimi becerisi konusunda eksiklikleri olduğu söylenebilir. Modelin temelinde grup değil birey ve onun davranışının değerlendirilmesi yatmaktadır.

2.1.3.2. Önlemsel model

İstenmeyen davranışın sınıf içerisinde ortaya çıkmasını önlemeyi amaç edinen bir modeldir. İstenmeyen davranışın önceden ön görülme gerekliliği bir hazırlık ve plan yapmayı zorunlu kılar. Bu modelde bireyler değil sınıfın tamamı dikkate alınır ve sınıf kuralları ile diğer

düzenlemelerin tamamı sınıf içinde istenmeyen davranışın ortaya çıkmasını engellemek için hazırlanır. Eğer bu modelde başarılı olunursa tepkisel modeli uygulamaya gerek kalmayacaktır.

2.1.3.3. Gelişimsel model

Öğrencilerin gelişim düzeylerine göre sınıf yönetimi uygulamalarının değişmesi beklenen bir durumdur. Gelişimsel model durum bağımlılık ilkesi bağlamında değerlendirilen ve öğrencinin gelişim düzeyine göre düzenlenebilen sınıf yönetimi modelidir. Özellikle küçük yaş grubundaki öğrencilerin soyut işlem döneminde olmadığı göz önüne alındığında, bu gruptaki öğrencilerin sınıf kurallarına katı bir şekilde daima uyamayacağı ön görülebilir. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak gelişimleri ilerledikçe sınıf yönetimi uygulamaları da değişebilmektedir. Gelişimsel model, ergenlik dönemindeki bir grupta ilköğretim 1. sınıfta okumakta olan gruba farklı sınıf yönetimi uygulamalarının gerçekleştirilmesi gerektiğini ileri sürmektedir.

2.1.3.4. Bütünsel model

Diğer 3 modelin bir sentezi, hepsini kullanmaya yönelik olan bir modeldir. Bütünsel modelde var olan duruma göre bazen tepkisel, bazen önlemsel veya bireyin gelişim özelliklerine göre değişebilen gelişimsel model uygulanır. Sınıf sadece özel bir alan değil çevresindeki diğer değişkenlerle birlikte ele alınması gereken karmaşık bir ortamdır. Dolayısıyla tek bir model her zaman etkin olamayabilir. Bütünsel model, tüm modellerin bir karmasıdır şeklinde düşünülebilir (Demirtaş, 2011).

Sınıf yönetim modellerine bakıldığında sadece bu 4 modelle sınırlanması doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Sınıf, birçok değişkenin etkisi altında olan karmaşık bir öğrenme ortamıdır. Alan yazındaki sınıf yönetim modellerine bakıldığında, yönetim kuramlarından etkilendiği görülmektedir. Tepkisel modele bakıldığında, klasik yönetim anlayışının izleri öne çıkmaktadır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarının geriye itildiği, çoğunlukla sınıf içi kurallar ve düzenlemelerin üstünde durulduğu bir model olması klasik yönetim anlayışının ürünü olduğunu göstermektedir. Önlemsel ve gelişimsel modellere bakıldığında, neo-klasik yönetim anlayışının izleri göze çarpmaktadır. Öğrencilerin daha çok bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişimleri üzerinde durma ve gruptan çok bireye vurgu yapması neo-klasik anlayışın etkilerini taşıdığını göstermektedir. Son olarak bütünsel model incelendiğinde ise, çağdaş yönetim kuramlarından sistem kuramının etkisi hissedilmektedir (Demirtaş, 2011).

2.1.4. Sınıf yönetiminin boyutları

Sınıf kendine ait bir doğası olan ve bir dizi etkinlikten oluşan özel bir çevredir. Farklı etkinliklerin bir arada bulunması, sınıf içerisinde olanların anlık olması, olabilecek her şeyin önceden ön görülememesi, sınıfta olan bitenin herkes tarafından görülmesi ve olumlu veya olumsuz yaşananların ortak bir yaşantı, tarih oluşturması sınıfın çok boyutlu yapısını yansıtan özellikleridir. Bu bağlamda sınıf yönetiminin alan yazında 5 temel boyutu bulunmaktadır (Başar, 2001).

2.1.4.1. Sınıfın fiziksel düzeni

Sınıfın ısı, ışıklandırması, temizliği, renk düzeni, estetik görünümü, kullanılabilir işlevsel ve işlevsel olmayan alanı, oturma düzeni, eğitsel materyalleri, teknolojik donanımı gibi fiziksel özelliklerin öğretim etkinliklerine uygun olarak düzenlenmesini ifade eder. Bu düzenleme hem öğrenme hem disiplin sağlama açısından oldukça önemlidir. Özellikle küçük yaş gruplarında kullanılan materyallerin ve sınıf içerisinde bulunan demirbaşların (sıra, masa gibi) sert malzemelerden olmaması gereklidir. Sınıf alanı, etkinliklerin gerçekleştirilebilmesi için gereken boş alanı içermelidir. Oturma düzeninin etkinliklere göre ayarlanabilmesi açısından sıraların yere sabit olmaması, sınıfın her etkinliğe göre şekillenmesini sağlayacaktır.

2.1.4.2. Plan-program etkinlikleri

İyi bir ders planı yapıp uygulayabilme sınıfta yaşanan birçok disiplin sorununu ortadan kaldırabilir. Plan yapma, öğretim etkinliklerinin düzeninin ve nasıl yapılacağını ortaya konulmasıdır. Ders planı, etkinliklerin düzenlenmesi, etkinliklere uygun öğretim ilke ve yöntemlerinin kullanılması, uygun materyal seçimi ve ölçme değerlendirme ilkelerine uygun bir değerlendirmenin yapılmasını içerir.

2.1.4.3. Zaman yönetimi

Zaman yönetimi, sınıf içinde olan olayların sıraya konulup düzenlenmesidir. Etkinliklerin süresinin ayarlanması, öğrencilerin veya öğrenci gruplarının etkinlik kapsamında yapacakları bireysel veya grup çalışmalarına ayrılacak sürenin belirlenmesi, yapılacak ölçme ve değerlendirme kapsamında sürenin ayarlanması zaman yönetim içerisinde yer almaktadır. Zamanı verimli kullanabilmenin ilk şartı planlı olmaktır. Öğretmenin, öğrenme ve öğretme etkinliklerinin planını yapıp buna uygun bir şekilde hareket etmesi, zaman yönetimi konusunda

da sıkıntı yaşamasına engel olacaktır. Zamanın etkin kullanımı, öğrenci başarısını arttırmakla kalmayıp öğretmeni zihinsel yorgunluktan da kurtarmaktadır (Özkılıç ve Korkmaz, 2004).

2.1.4.4. Sınıf içi ilişkiler

Sınıf içerisindeki ilişkilerin ve öğretimin verimliliğinin sağlanabilmesi için sınıf kurallarının belirlenmesi önemlidir. Sınıf kuralları öğretim yılının başında, mümkün oldukça öğrencilerin katılımı ile belirlenmeli ve süreç içerisinde gözden geçirilmelidir. Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki iletişimin sağlıklı kurulması, sınıf ikliminin olumlu olmasını sağlaması ve dolayısıyla da öğretim etkinliklerinin verimliliği açısından önemli görülmektedir. Öğretmen öğrencilerin bireysel ve grup olarak ihtiyaçlarına duyarlı olmalı ve bu ihtiyaçları giderebilmesi, olumlu sınıf ortamını oluşturur ve sınıf içinde istenmeyen davranışın sergilenme sıklığını azaltır.

2.1.4.5. Davranış düzenlemeleri

Demirtaş (2011) bu boyutu “sınıf ortamının istenen davranışı sağlayabilir duruma getirilmesi, sınıf ikliminin olumlu hale dönüştürülmesi, sorunların ortaya çıkmadan önce tahmin edilip önlem alınması, kurallara uyumun sağlanması, istenmeyen davranışların değiştirilmesi” olarak ifade etmiştir. Diğer tüm boyutların sağlıklı bir şekilde sağlanması ile bu sonuçların alınabileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin sınıfta etkili bir yönetim sağlayabilmeleri, sadece sınıf yönetimi modelleri ve boyutlarına hâkim olmaları ile değil aynı zamanda sınıf kültürünü, iklimini ve öğrenci davranışlarını etkileyen değişkenleri de bilmesi gerekir. Sınıf yönetimini etkileyen değişkenlerin sınıflandırması konusunda da alan yazında birkaç tane sınıflandırma mevcuttur. Çalık (2011), “okul, aile ve çevre” olarak sınıflandırırken, Taş (2011), “sosyal etkenler, psikolojik etkenler ve eğitsel etkenler” olarak sıralamıştır. Dönmez (2010), “öğretmen, öğrenci, arkadaş grupları, okul müdürü, aile ve teknoloji” olarak sıralarken, Külahoğlu (2005), psiko-sosyal kuram açısından “öğrenci davranışlarını etkileyen faktörler” açısından yaklaşarak farklı bir sınıflandırma yapmıştır. Bu çalışma kapsamında sınıf yönetimini etkileyen değişkenler sosyal, psikolojik ve eğitsel olarak sınıflandırılmaya çalışılacaktır.

2.1.5. Sınıf yönetimini etkileyen değişkenler

Sınıf yönetimini etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Alan yazında sınıf yönetimini etkileyen değişkenler ile ilgili en sık ve en geniş anlamda kullanılan başlıklar “sosyal, psikolojik ve eğitsel” şeklinde sınıflandırılarak isimlendirilmiştir.

2.1.5.1. Sosyal değişkenler

Sosyal değişkenlerden ilki ailedir. Ailenin yapısı, ailenin ekonomik durumu, eğitim düzeyi, çocuk sayısı ve ebeveynlerin ayrı veya ölmüş olması gibi durumlar çocuğun tüm değerlerini ve inançlarını dolayısıyla da sınıf içerisindeki davranışlarını etkilemektedir. Kişilik gelişiminin önemli bir kısmının sadece aile içerisinde alınan eğitime bağlı olduğu düşünöldüğünde, çocuğun kişilik yapısının temellerinin aile atıldığını söylemek yanlış olmaz. Çocuk okulla ilk tanıştığı dönemde, kişilik özelliklerini değiştirebilmek oldukça güçtür. Dolayısıyla öncesinde ailenin eğitimi daha da önem kazanmaktadır (Taş, 2011). Külahoğlu (2005) aile yapılarını “kalıplayıcı ve geliştirci” olmak üzere ikiye ayırmıştır. Kalıplayıcı aile yapısında çocuğa sadece çocuk benliği açısından yaklaşılır. Hâlbuki birey, transaksiyonel açıdan ana-baba, yetişkin ve çocuk benliklerine sahiptir. Kalıplayıcı ailelerde ebeveynler otoritelerinin sarsılması kaygısından ötürü çocuğa sadece çocuk benliğiyle yaklaşır ve çocukta bu durum öz güven zedelenmesine neden olur. Ancak geliştirci aile yapılarında, çocuğa yetişkin benliği de benimsetilmeye çalışılır. Dolayısıyla çocukta demokratik değerler gelişir ve kendi ayakları üzerinde durabilme konusunda başarılı olurlar. Ayrıştırıcı bir kimlik olmaktan çok ayrımları hoşgörölü bir tutumla çözme eğilimleri yüksek bireyler haline gelirler.

Ailenin ev içerisindeki kişi sayısının fazla olması, çocuğa verilen değerin azalmasına neden olabilmektedir. Ebeveynlerin artan sorumlulukları, bazı görevlerini yerine getirmeleri konusunda eksik davranmalarına dolayısıyla da çocuğun kişilik gelişiminde olumsuzluklar olmasına neden olabilmektedir. Ayrıca ailenin ekonomik durumu da çocuğun gelişimini etkileyen bir diğer faktördür. Günümüzde artan eğitim harcamaları aileleri, bütçelerinden ciddi oranda bir miktarı eğitime ayırmalarını gerektirmektedir. Sadece maddi gelir değil aynı zamanda ailenin eğitim düzeyi de çocuğun davranışlarını etkileyen faktörler arasındadır. Çocuk, ebeveynlerini model alabilir ve ebeveynler çocuğa akademik destek sağlayabilir. Dolayısıyla da çocuğun sınıf içerisindeki tutum ve davranışları olumlu yönde gelişebilir. Ailedeki ebeveynlerin ayrı ya da ölmüş olması da çocuğu etkileyen faktörler arasındadır. Aile, çocuğun sevgi ihtiyacını karşılayan ilk kurumdur. Ebeveynlerin ayrı olması veya ölmüş olması, çocuğun sevgi ihtiyacının karşılanmamasına sebep olabilmektedir. Sevgi görme, çocuğun güçlü hissetmesine ve öz güvenli olmasına katkı sağladığından dolayı olmaması durumu, çocuğun hırçınlaşmasına, saldırganlaşmasına, öz güven eksikliği hissetmesine, sınıf içerisinde de olumsuz davranışlar sergilemesine neden olabilmektedir (Külahoğlu, 2005; Demirtaş, 2011).

Sınıf yönetimini etkileyen sosyal değişkenlerden ikincisi toplumsal değerler ve çevredir. Okullar birer toplumsal sistemlerdir. Toplumsal sistemlerin en önemli özelliklerinden birisi de girdisini aldığı ve çıktısını verdiği çevre ile sürekli olarak etkileşim halinde olmalarıdır. Bu nedenle okul yöneticisi ve öğretmenler hem okul içerisinde hem de sınıf içerisinde çevrenin beklentilerine cevap verebilmelilerdir. Okul yöneticileri ve öğretmenler, çevredeki inançların, değerlerin, tutumların, teknolojik gelişmelerin neler olduğu ile ilgilenmelidirler. Çünkü bu değerler ve gelişmelere bağlı olarak sınıf içi etkinliklerde şekillenecektir. Öğretmenin sınıf yönetimi anlamındaki görevi, çevreden gelen olumsuz etkileme çabalarının sınıfa olan yansımalarını en alt düzeye indirmek, olumlu etkileme çabalarını ise en üst düzeye çıkarmaktır. Öğretmenlerin, veli toplantıları veya başka nedenler ile okullara gelen öğrenci velilerinin istekleri karşısında kendilerini baskı altında hissetmemeleri ve zor durumda kalmamaları için, sınıf yönetimini bilimsel yöntemlerle sağlaması gerekmektedir. Aksi takdirde velilerin baskılarına yenik düşecek ve sınıf yönetiminde de yetersiz kalacaktır (Çalık, 2011; Demirtaş, 2011).

Sınıf yönetimini etkileyen sosyal değişkenlerden bir diğeri ise öğrenciden beklenti ve öğrencinin beklentisidir. Öğretmenlerin ve ailelerin, öğrencilerden en büyük beklentisi akademik başarıdır. Ancak bu beklentilerin, öğrenci gerçekleştirebileceğinden yüksek olması çoğunlukla öğrencide kaygıya ve strese neden olmaktadır. Dolayısıyla öğrenciden beklentilerin, öğrencinin potansiyeline uygun olması gerekmektedir. Bu konuda öğretmen, çocuğu iyi tanımalı ve aileyi de çocuklarını doğru yönlendirmeleri için gerekli bilgileri vermelidir. Aksi takdirde sınıf içerisinde öğrencilerin potansiyeline uygun etkinlikleri düzenleme konusunda sıkıntı yaşayabileceğinden dolayı sınıf yönetiminde de problemler yaşayabilir (Demirtaş, 2011; Dönmez, 2010). Diğer tarafından öğrencilerin de beklentileri sınıf yönetimini etkilemektedir. Öğrenciler, sınıfta bulunan bir birey olarak bu gruba bir aidiyet duymak isterler (Külahoğlu, 2005). Eğer grup dışına itilirlerse pasif veya aktif direnç davranışları sergileyebilirler. Bu bağlamda sınıf içerisinde formal ve informal ilişkileri düzenlemek yine öğretmenin görevidir. Eğer zararlı informal ilişkiler sınıf içerisinde yayılmış durumdaysa ve sınıfta sağlıklı ilişkiler sağlanamamışsa, öğretmen sınıf içerisindeki iletişimi gerekli sınıf yönetimi modelleri ve teknikleri ile sağlamalıdır. Gordon (1974), öğrencilerin olumsuz davranışlarının 4 temel amacı olduğunu ifade etmiştir. Bunlardan ilki ilgi çekme isteğidir. Her öğrencinin ilgi gösterilemeye ihtiyacı vardır ve eğer yaptığı olumlu davranışlar ve başarıları ile ilgi çekemezlerse olumsuz davranışlar sergilemeleri oldukça olasıdır. İkincisi öğretmen ile güç mücadelesine girme isteğidir. Bazı öğrenciler, kurallara direnir, otoriteye başkaldırmak ister ve öğretmenin sınırını belirlemeye çalışır. Öğretmen bu tip direnç davranışları gösteren öğrenciler ile güç çatışmasından kaçınmalı ve onlara bazı sorumluluklar vererek olumsuz davranışlardan uzaklaştırmalıdır. Üçüncü olarak, intikam arayışidir. Eğer

öğretmen, bir öğrenciyi cezalandırmış ve verdiği ceza ile de çocuğu duygusal veya fiziksel olarak incitmişse, öğrenci öğretmene karşı bir intikam arayışına girer. Bu konuda da öğretmen aralarındaki iletişimi güçlendirmeye çalışmalı, kendisi de başka bir intikam arayışına girmemelidir. Son olarak da öğrencilerin yetersizlik yaşamalarıdır. Birkaç kez deneyip başarısız olan bir öğrenci umutsuzluk ve yetersizlik duygusuna kapılabilir. Öğretmen bu tür durumlarda, öğrenciyi olumsuz anlamda eleştirmemeli, gösterdiği çabaları takdir etmelidir. Tüm bu ve benzer durumlarda öğrencinin öğretmenden beklediği olumlu katkıyı öğretmen sağlayabilirse, sınıf içerisindeki istenmeyen davranışların sıklığı azalacak ve daha etkili bir sınıf yönetimi sergileyebilecektir.

Sınıf yönetimini etkileyen sosyal değişkenlerden sonuncusu, kitle iletişim araçlarıdır. Günümüzde TV ve radyo gibi kitle iletişim araçlarının yerini telefonlar ve bilgisayarlar almıştır. Yapılan çalışmalarda genellikle öğrencilerin günlük sosyal medya kullanım sürelerinin 1 saat civarında olduğu, kullanım sıklıklarının her gün olduğu görülmektedir (Demir, 2016; İnce ve Koçak, 2017; Yıldız ve Demir, 2016). Bilgi kaynağı olarak internet ve sosyal ağların kullanılıyor olması, artık öğretmenin teknolojik anlamda kendini geliştirmesi ve sosyal medya kullanımının artılarını ve eksilerini iyi değerlendirebilecek bir bilgi düzeyine sahip olması gerekir.

2.1.5.2. Psikolojik değişkenler

Psikolojik değişkenler, öğrenci ihtiyaçları ve öğretmenin kişilik özellikleri olarak sınıflandırılabilir. Öğrenciler arasında sosyoekonomik ve psikolojik açıdan birçok farklılık bulunmaktadır. İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramına göre bakıldığında her öğrencinin farklı basamakta ihtiyaçları olabilir. Dolayısıyla her çocuk aynı şekilde güdülenemeyecektir. Öğretmen bu bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmalı ve sınıfı yönetirken bu farklılıkları göz ardı etmemelidir. Bu ihtiyaçların farklı olmasının nedeni çok çeşitli olabilir. Öğrencinin geldiği çevre, aile yapısı, yaşı, zekâ düzeyi, ailenin sosyoekonomik durumu ve daha birçok durum, çocuğun ihtiyaçlarını çeşitlendirebilir (Taş, 2011; Dönmez, 2010). Bu nedenle öğretmen, öğrenci ihtiyaçlarını iyi analiz edip değerlendirmeli ve sınıf yönetimi konusunda bu değerlendirmeden yararlanmalıdır.

Öğretmenlerin kişilik özellikleri de sınıf yönetimini etkileyen bir diğer psikolojik değişkendir. Öğretmenin kişiliği, mesleki deneyimi, aldığı hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler, alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi sınıf yönetimini etkileyen özelliklerdir (Erdoğan, 2003). Ayrıca öğretmen, kendi amaç, istek ve gereksinimlerinin farkında olmalı ve ona göre davranmalıdır. Kendi ihtiyaçlarını karşılayamayan bir öğretmenden, öğrencilerine gerekli sevgi ve ilgi göstermesi beklenemez (Külahoğlu, 2005).

2.1.5.3. Eğitsel değişkenler

Eğitsel değişkenlerden ilki okul yönetiminin yapısı ve işleyişidir. Okul yönetimi, eğitim yönetiminin alt alanıdır. Okulun amaçlarını gerçekleştirmek okuldaki yöneticilerin görevidir. Bu görevi yerine getirirken sergiledikleri yönetim anlayışı, sadece okulun iklimini değil aynı zamanda sınıf ortamının iklimini de etkileyebilmektedir. Okulda otoriter bir yönetim anlayışı varken bir öğretmenin sınıfını demokratik bir yönetim anlayışı ile yönetmesi zorlaşabilmektedir. Bu nedenle okuldaki insan kaynağının niteliğine ve var olan duruma uygun bir yönetim anlayışı benimsenmelidir (Taş, 2011). Bir diğer eğitsel değişken ise öğretmen niteliğidir. Öğretmenlerin aldıkları eğitim ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumu, sınıf yönetimini etkilemektedir. Öğretmen, öğrencinin bilişsel, duygusal ve davranışsal gelişimlerini gözlemleyip, değerlendirebilmeli ve değerlendirme sonucuna uygun öğrenci gelişim planları yapabilmelidir. Ayrıca öğretmen iyi ders planı yapabilecek donanıma da sahip olmalıdır. Başar (2003)'a göre "Görsel-işitsel teknolojik araçların kullanılması, dersin mantıklı bir yapı ve sıra dizini içerisinde işlenmesi, ilginin bütünüyle konuya odaklanması, uygun pekiştireçlerin verilmesi ve pekiştireçler dışında anlatılanların tekrar edilmesi ve istenmeyen davranışlarla herkesin dikkatini çekecek şekilde ilgilenilmemesi" adımlarının sağlıklı bir şekilde planlanması ve uygulanması, öğrencinin ders içerisinde devamlılığını sağlayabilmektedir. Bir diğer eğitsel değişken ise sınıfın fiziksel durumudur. Sınıfın ısı, ışık, havalandırma, oturma düzeni, sınıfta kullanılan malzemelerin türü ve kullanılan renkler öğrenciyi olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Öğretmen yapılacak etkinliğe uygun bir şekilde sınıf ortamını düzenlemelidir. Sınıfın tüm fiziksel özelliklerini en elverişli hale getirilmesi, öğrencinin dikkatinin dağılmasını engeller ve öğretim etkinliklerine yoğunlaşmasını kolaylaştırır. Bir başka eğitsel değişken ise sınıf kurallarının durumudur. Kurallar belirlenirken öğrenci katılımının sağlanması kurallara uyma eğilimini arttırmaktadır. Ayrıca kuralların açık, anlaşılır bir dille yazılması ve öğrencilerle sözleşme imzalanıp sınıf içerisinde herkesin görebileceği bir yere asılması, öğrencilerin sınıfta daha özenli davranmalarını sağlamaktadır (Taş, 2011).

2.1.6. Sınıf yönetimi anlayışları

Sınıf yönetimini etkileyen değişkenlere bakıldığında, aile, toplumsal norm ve değerler, çevre, beklentiler, öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçları, okul yönetimi, öğretmenlerin ihtiyaçları ve nitelikleri, sınıf kuralları gibi değişkenler olduğu görülmektedir (Taş, 2011). Bu değişkenler içerisinde en etkin olarak "öğretmen" değişkeninin öne çıktığı görülmektedir (Aydın, 2003). Öğretmenlerin hem alanlarında, hem genel kültür olarak hem de pedagojik açıdan iyi yetişmiş olması beklenir. Glasser (1999) öğretmenlerin okullarda öğretim işi yapan kişiler olmaktan çok

yöneticilik rollerinin ön planda olduğunu ifade etmektedir. Glasser (1999: 284): “Tüm öğretmenlerin öğretime yönelik bir planı programı vardır. İlk ve orta öğretimdeki öğretmenlerin, plan ve öncelikleriyle öğrencilerininkinin denk düşmesi olağan değildir. Öğretmenin kendisiyle aynı önceliklere sahip olmayan öğrencilere öğretim vermesi zorlaşır; konuyu öğrenmek istemeyen öğrenciye bir şeyler öğretmek neredeyse olanaksızdır. Böylece, öğretmenlerin başarılı olması için, etkili yönetim sergilemeleri gerekir” demiştir.

Eğitimdeki kalite ve etkililik ile ilgili yapılan değişimlerin çoğu, öğretmenin niteliği ve bu niteliğin nasıl artırılabilirliği üzerinde yoğunlaşmış durumdadır. Sınıf içerisindeki etkinliklerin amacına ulaşabilmesi ve öğrenci çıktılarında başarının sağlanabilmesi için öğretmenin etkisinin oldukça önemli olduğuna dair alan yazında yaygın bir kanı bulunmaktadır (Abu-Tineh, Khasawneh ve Khalaileh, 2011; Burkett, 2011; Cheng, 1994; Evertson, ve Weinstein, 2011; Walker, 2009). Öğretmen ile öğrenci ilişkisine örgütsel ve liderlik dizini perspektifinden bakıldığında, öğretmen bulunduğu sınıfın lideri, öğrenciler de öğretmenin takipçileri konumunda olduğu görülmektedir.

Alan yazında bu konu birkaç farklı başlık altında toplanmış durumdadır. Sınıf yönetimi anlayışı dışında, sınıf yönetimi profili (Aluçdibi, 2010; Ata, 2014; Ekici, 2004; Bosworth, 1996; Kurt, 2013), sınıf yönetimi tarzı (Hesapçioğlu, 1994; Yılmaz, 2011) ve sınıf yönetimi stili (Aktan ve Sezer, 2018; Bosworth, 1997; Santrock, 2012) başlıkları da mevcuttur. Türkçe alan yazında sınıf yönetimi tarzı ve sınıf yönetimi profili aynı anlamda kullanılmaktadır. İki kavram da Bosworth (1996)'in “otoriter, başıboş, aldırılmaz ve takdir edilen sınıf yönetimi profilleri” sınıflandırmasını kullanmıştır. Sınıf yönetimi stilleri ise Santrock (2012) tarafından geliştirilen ebeveynlik stillerini sınıf yönetimine uyarlayan Bosworth (1997) tarafından oluşturulmuştur. Bu sınıflandırmaya göre sınıf yönetimi stilleri “baskıcı, yetkeci, serbest ve ilgisiz” olarak belirlenmiştir (Ekici, 2004). Bu sınıflandırmalar haricinde bir de alan yazında Wolfgang ve Glickman (1986)'ın “müdahaleci, müdahaleci olmayan ve etkileşimci” olarak belirlediği bir sınıflandırma bulunmaktadır.

Sınıf yönetimi anlayışı, Hesapçioğlu (1994: 256)'na göre “bir öğretmenin ya da bir grup öğretmenin, sınıf düzenlemesine ilişkin tutarlı olarak sergiledikleri ortak davranışları yansıtmaya düzeyidir. Yaşanılan çağın değer yargılarından, yönelimlerinden ve çağdaş sınıf yönetimi bilincinden ortaya çıkan ve öğretmenlerin temel tutumu içinde yer alan sınıf düzenini oluşturma biçimidir.” Bir başka tanıma göre sınıf yönetim anlayışı, “yönetim işlevlerinin yerine getirilmesi ve öğretmenin tipik olarak grup üyelerine yönelik davranış biçimlerini içermektedir” (Terzi, 2001: 3). Sınıf yönetimi anlayışı, liderlik dizini kuramına göre “öğretmenlerin kişilik özelliklerinin bir yansımasıdır. Öğretmenin liderlik tarzları sınıfın genel iklimini ve öğrencinin davranışlarını

etkilediği gibi, onun hangi davranış modelini tercih ettiğiyse de doğrudan ilişkilidir” (Tertemiz, 2011: 71).

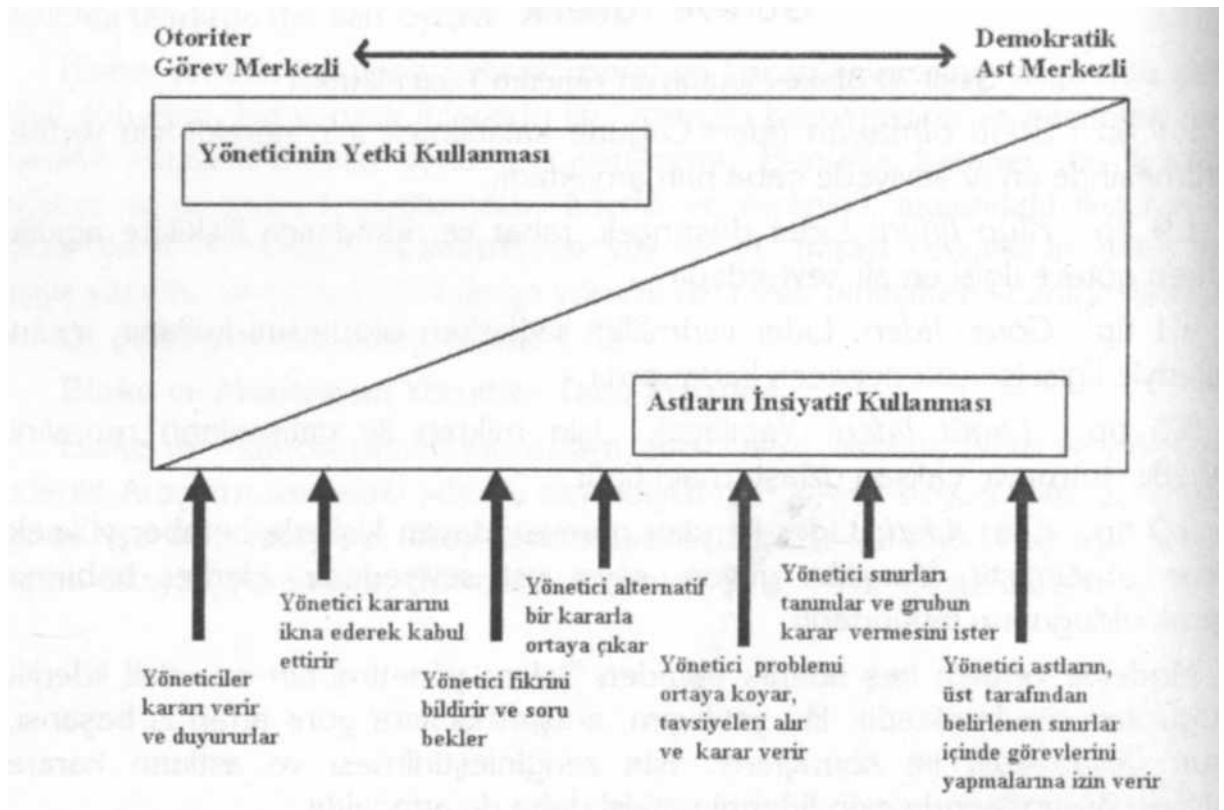
Alan yazında bu çalışmaya da kuramsal olarak temel olan üç kurama değinilecektir. İlki Lewin, Lippitt ve White (1939) çalışmasını temel alan Dreikurs Adleryen yaklaşımı, ikincisi Baumrind (1966; 1971)'in ebeveyn tutumları ve bu tutumlarının çocuklar üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışmaları ve üçüncü olarak da Tannenbaum ve Schmidt (1958; 1973) oluşturduğu liderlik dizini kuramıdır.

Lewin, Lippitt ve White (1939) 10 yaş grubu çocuklar ile deneysel bir çalışma yürütmüşlerdir. Önce iki adet 10 yaş grubu çocukla sonrasında da 4 adet 10 yaş grubu çocukla yapılan deneylerin ilkinde, demokratik ve otoriter liderlik özellikleri sergilenerek gerekli etkinlikler yapılmıştır. Sonraki deneyde ise sadece demokratik ve otoriter değil serbest liderlik özellikleri sergileyen kişilerin yönetiminde etkinlikler gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin istenmeyen davranışlarına ilişkin notlar alınmıştır. Verilerin toplama ve analiz edilme işlemi sırasında, 5'er kişiden oluşan grupların kişisel özellikleri kontrol altına alınmaya çalışılmış, etkinlikler sırasında öğrenci davranışları not edilmiş, deneyler sonrasında öğrenciler ve velileri ile nitel görüşmeler yapılmış, misafir gözlemcilerin olduğu sınıflarda onların da görüşlerine başvurulmuş ve video kayıtları incelenmiştir. Dreikurs (1957) Lewin'in sınıflandırmasını temel alarak öğretmenlere sınıflarının liderleri gözüyle bakmış ve benzer sınıflandırmayı yapmıştır. Bu bağlamda demokratik yönetim anlayışının diğer iki anlayışla kıyaslandığında daha etkili olduğu görülmüştür. Demokratik anlayış, öğretmenin de sınıf topluluğunun üyelerinden biri olarak görüldüğü, öğrencilere gerekli yönlendirmeleri emir vermeden yapması nedeniyle sınıf ikliminde olumlu yönde gelişmelerin olduğu gözlenmiştir. Öğrenciler öncesine göre daha başarı odaklı, sorumluluk almaya istekli, işbirlikli çalışmayı kabul eden ve etkili öğrenme gerçekleştirebilen bireyler haline gelmişlerdir. Öğretmene lider olarak bakıp yapılan bu sınıflandırmaya sonrasında Baumrind (1966; 1971)'in ebeveynler ile ilgili yaptığı çalışmalar da ışık tutmuştur. 1960'larda Baumrind okul öncesi çağındaki çocuklar üzerinde çalışmış ve davranışlarını gözlemleyerek ebeveyn tarzlarını oluşturmaya çaba göstermiştir. Üç ile beş ay süren yapılandırılmış gözlemler, ev ziyaretleri ve ebeveynlerle röportajlar sonucunda üç tip tutuma sahip çocuk profili ortaya çıkarmıştır. Bunlar; agresif (atılğan), öz denetimli ve kendine güvenen. Bu gruplamaya neden olan ebeveyn tutumları ise yine üç grupta toplanmıştır: Otoriter, izin verici ve bunların ikisinin arasında yer alan kısmen katı kısmen hoşgörü sahibi olan bir ebeveyn tutumu olan otoritatif (demokratik). Maccoby ve Martin (1983), Baumrind'in sınıflandırması ile ilgili geniş bir alan yazın taraması yapmış ve iki temel boyuta odaklanmıştır. Bu boyutlara duyarlılık ve beklenti düzeyi

ismi vermiştir. Duyarlı olan ailelerin çocuklarına sıcak bir ilgi gösterdiklerini ve çocuğun ihtiyaçlarını doyurduklarını, beklenti düzeyi yüksek olan ailelerin ise çocuklarına sıkı bir denetim uyguladıklarını ve çocuklarından beklediklerini yüksek düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca Baumrind'in sınıflandırmasına ek olarak Maccoby ve Martin (1983), ihmalkâr (umursamaz) adında başka bir ebeveyn tutumu olduğunu da öne sürmüşlerdir. Özellikle otoriter ve demokratik liderlikle ilgili alan yazında önemli bir yer tutan bu çalışmalar, liderlik dizininin, ebeveyn tutumlarının ve sınıf yönetimi anlayışının da önemli yönlendiricisi konumundadır.

Baumrind (1966; 1971) ve Maccoby ve Martin (1983)'in çalışmalarında var olan sınıflandırma kapsamında otoriter ebeveyn tutumunun, yüksek beklenti içerdiği ve fiziksel ve duygusal olarak düşük doyum sağladığı ortaya çıkmıştır. Bu tip ailelerde çocuktan beklenen, çocuğun kendilerini dinlemesi ve ne diyorlarsa yapması gerektiğidir. Çünkü onlar ebeveynlerdir ve ebeveynlerin söyledikleri doğrudur. Bu tutuma sahip aileler, cezalandırma tekniklerini uygular ve gerektiğinde zorlayıcı önlemler alır. Ayrıca çocuk, ebeveynlerin yüksek beklentilerini karşılamak zorunda bırakılır. Bu tip bir tutuma sahip ailede yetişen çocukların güvensiz, içe kapanık ve tatminsiz olduğu, erkek çocukların agresif davranışlar sergilediği, kız çocukların ise bağımsızlığını kazanmakta zorlandığı ifade edilmektedir. Otoritatif (demokratik) ailelerde çocuktan beklenti yüksek, fiziksel ve duygusal doyum yüksektir. Ebeveynler çocuğu, mantığını kullanma ve açıklama yapması için yönlendirirler. Çocuğun kendini sözel olarak ifade etmesi için teşvik ederler ve çocuktan istediklerinin arkasında yatan nedeni açıklamaya çalışırlar. Çocuğun bağımlı olmaması ve çocukla herhangi bir konuda mutabakata varabilmek amacıyla ebeveynler, sürekli ve sıkı bir şekilde çocuklarına rehber gibi davranarak yardımcı olurlar. Bir konuda aynı fikre varabilmek amacıyla çocukları ile seviyeli bir şekilde tartışmaktan kaçınmazlar, kendi değerlerini açık bir şekilde ifade ederler ve çocuklarından bu değerlere saygı duymasını beklerler. Ebeveynler tüm bunları yaparken, çocuğa sevgiyle ve destekleyici bir tutumla yaklaşmaktadır. Bu tür ailelerde yetişen çocuklar, öz güvenli, öz denetimli ve keşfedici bir tutum kazanırlar. Üçüncü aile tarzı olarak izin verici ailelerde, düşük beklenti, fiziksel ve duygusal doyum olarak yüksek doyum söz konusudur. Bu tarzda, ebeveynler kendilerini çocukların davranışlarını şekillendirme konusunda çok önemli ve aktif bir rol oynuyormuş gözüyle görmezler. Kontrolü ve özgürlüğü çocuğa bırakmışlardır ve çocuğun isteklerini koşulsuz kabul ve onaylama tutumuyla yaklaşılırlar. Bu tarzdaki ailelerde yetişen çocuklar, öz güvensiz ve öz denetimsiz olurlar ve sosyal ilişkiler ile akademik başarı konusunda da sıkıntılar yaşarlar. Sonuncu aile tarzı olan ihmalkâr (umursamaz) ailelerde ise düşük beklenti, düşük fiziksel ve duygusal doyum bulunmaktadır. Bu tarz Maccoby ve Martin (1983) tarafından kuramsala eklenmiştir. Bu tarzdaki ailelerde yetişen çocuklarda düşük benlik saygısı ve saldırgan davranışlar görülmektedir.

Son olarak da Tannenbaum ve Schmidt (1958; 1973) oluşturduğu liderlik dizini kuramı kapsamında bir liderlik sınıflandırması yapmıştır. Tannenbaum ve Schmidt (1958; 1973) ortaya koyduğu liderlik dizini doğrusu kapsamında doğrunun bir tarafında demokratik diğer tarafında otoriter liderlik bulunmaktadır. Tannenbaum ve Schmidt (1958; 1973) yöneticilerin, liderlik dizini doğrusu üzerinde bulunan iki uçtan birini seçmek zorunda olmadıklarını, bu iki uç arasında herhangi bir liderlik tarzını sergileyebileceklerini ifade etmiştir. Tannenbaum ve Schmidt (1958; 1973) liderlik dizini doğrusundaki iki uç arasında bulunan tüm yönetsel otorite ve astların serbestliği olasılıklarına yer verememiştir. Ancak yöneticiler için mümkün olduğunca esnek davranarak uygun duruma uygun liderlik tarzını seçebilecekleri bir seçenek havuzu oluşturmuştur.



Şekil 1. Liderlik Dizini Doğrusu (Tannenbaum ve Schmidt, 1973).

Şekil 1'de görüldüğü gibi yönetici yetki alanını genişlettikçe "otoriter", astlarına inisiyatif alanı tanıdıkça ise "demokratik" liderlik tarzına yaklaşmaktadır. Bazı yöneticiler otoriter liderlik tarzını sergileyerek etkili olurken bazıları ise demokratik liderlik tarzını kullanarak etkili olabilmektedir. Kararların kimin tarafından alınması ve yöneticinin hangi liderlik tarzına daha uygun olduğu, yöneticinin liderlik doğrusu üzerinde nerede bulunması gerektiğini etkilemektedir. Kararların astlar tarafından alınması yönetici için bir belirsizlik yaratırken

yöneticinin kendisi tarafından alınması bu belirsizliği ortadan kaldırmaktadır. Önemli olan yöneticinin bu belirsizliğin üstesinden gelip gelemeyeceğidir. Bu iki değişken haricinde yöneticinin geçmiş deneyimleri ve aldığı eğitimler de hangi liderlik tarzını sergilemesi gerektiği konusunda etkili olabilecek değişkenler olarak görülmektedir (Tannenbaum ve Schmidt, 1958; 1973).

Bu çalışma kapsamına, alan yazında var olan, Lewin, Lippitt ve White (1939), Baumrind (1966) ve Dreikurs (1968) ortaya koyduğu, liderlik dizininde ve örgüt kuramlarında da (Hicks ve Gullett, 1975; Tannenbaum ve Schmidt, 1958; 1973) kendine yer bulan, en eski ve günümüzde de geçerliliğini koruyan, demokratik ve otoriter sınıf yönetimi anlayışları temel alınmıştır. Kuramsal olarak Lewin, Lippitt ve White (1939)'daki çalışmasında yapılan ilk deneyde sadece demokratik ve otoriter liderlik anlayışlarına bakılmış olması, Tannenbaum ve Schmidt (1958; 1973)'in iki uçlu liderlik dizini kuramında bir uçta demokratik, diğer uçta otoriter liderin bulunması, Baumrind'in 1966 yılında yaptığı çalışmasındaki "izin verici" (permissive) olarak nitelendirdiği ebeveyn tutumu ile Lewin, Lippitt ve White (1939)'ın "serbest" (Laissez-Faire) kavramlarının ve içeriklerinin birbirlerini tam olarak karşılayamaması ve serbest sınıf yönetimi anlayışının "ancak her bireyin kendi kendini yönetme yeterliklerine sahip olduğu ilköğretimden daha üst eğitim kademelerinde uygulanabileceği" (İlgar, 2005: 144) gibi nedenlerden dolayı "serbest sınıf yönetimi anlayışı" bu çalışma kapsamına alınmamıştır. Ancak alan yazında bulunan, Lewin, Lippitt ve White (1939)'ın çalışmasını temel alan ve kendi Adleryen yaklaşımı ile bütünleştiren Dreikurs (1957)'un; Tannenbaum ve Schmidt (1958; 1973) liderlik dizininin; Hicks ve Gullett (1975) örgütsel kuramlar kapsamında ele aldığı üçlü sınıflandırma açıklanmaya çalışılacaktır. Bu sınıflandırmaya göre öğretmenler sınıfı yönetmeye çalışırken üç tip anlayış benimseyebilirler. Bunlar otoriter, demokratik ve serbest (ilgisiz) anlayış olarak isimlendirilmektedir (Soheili, Alizadeh, Murphy, Bajestani ve Ferguson, 2015; Djigic ve Stojiljkovic, 2011).

2.1.6.1. Otoriter sınıf yönetimi anlayışı

Bu sınıf yönetimi anlayışında tüm yetki ve karar alma mekanizması öğretmende toplanmıştır. Sınıf içerisinde uygulanacak olan tüm kurallar ve ilkeler önceden ve sadece öğretmen tarafından belirlenebilir (Hesapçioğlu, 1994). Sınıfta yeni uygulanacak herhangi bir kural veya uygulama, öğretmenin tekelindedir ve izni olmazsa sınıfta uygulanması mümkün değildir. Bu merkezi kontrol, ödül ve ceza sistemlerini de öğretmenin bireysel bakış açısına bağlı olmasından kaynaklanmaktadır ve bu merkeziyetçi yapının temelinde yatan güdü ise güçtür.

Öğrenciden sürekli itaat bekleyen öğretmenler, geleneksel değerlere de gerektiğinden fazla değer verirler (Terzi, 2001).

Otoriter öğretmenler, öğrencileri üzerinde yoğun bir baskı ile disiplin kurmaya çalışırlar. Öyle ki sınıfta dersle ilgili bir soru sorulması bile öğretmen tarafından yasaklanabilir. Sınıfın sürekli olarak sessiz olmasını ister ve bu sessizliği herhangi bir nedenle bozan öğrenciyi cezalandırabilir. Öğretmen, öğrencilerini konuşmaları veya söz almaları için teşvik etmediğinden dolayı öğretmen ile öğrenciler arasındaki iletişim oldukça zayıftır. Öğrenciler öğretmenleri ile konuşmamaları gerektiğini bilirler. Öğretmen ile öğrenci arasında hiyerarşik bir ilişki vardır ve bu ilişki emir komuta şeklinde ilerler. Bu emirleri öğrenciler uygulamak zorundadırlar ve neden diye sorma hakları yoktur (Uluğ, 1999).

Otoriter sınıf yönetimi anlayışı sergileyen öğretmenler, tüm konularda kararları tek başlarına alırlar. Kararın öğrenciyi ilgilendirip ilgilendirmemesi sorgulanmaksızın, öğretmen karar konusundan öğrencilerine danışmaz. Kararı aldıktan sonra da diğer tüm süreçler yine öğretmen tarafından yürütülür. Öğretmen aynı zamanda sınıftaki tek bilgi kaynağıdır. Eleştiriye kapalıdır ve öğrencilerinden söylediği herhangi bir şeye itiraz etmelerini istemez. Kendisine koşulsuz bağlılık duymalarını bekleyen öğretmen, karar alırken öğrencilerin ihtiyaçlarını ve beklentilerini göz önünde bulundurmaz. Hem iletişimde hem karar alma konusunda öğretmen tek yetkili olduğundan dolayı öğrenciler sınıf içi yönetim süreçlerinin hiçbirinde aktif rol oynamazlar.

Öğretimsel açıdan bakıldığında otoriter öğretmenler, derslerdeki konuları ve derslerin nasıl işleneceğini belirleme hususunda öğrencilerin görüşlerini dikkate almazlar. Öğretim ilke ve yöntemleri konusunda geleneksel yöntemleri çoğunlukla tercih ederler ve gelişen teknoloji ile birlikte yeni oluşturulan öğretim ilke ve yöntemlerini kullanmazlar. Ders esnasında genellikle kendi konuşur, öğrenciye söz hakkı vermesi ancak öğretmenin kendisi öğrencilere soru sorduğu sırada mümkündür. Öğrencileri değerlendirirken not vermeyi sıklıkla bir tehdit aracı olarak kullanır ve süreç değerlendirmesinden çok sonucu değerlendirir, öğrencinin kendini geliştirebilmesi için gerekli olan dönütleri çoğunlukla vermez (Uluğ, 1999; İlgar, 2005; Aydın, 2003).

2.1.6.2. Demokratik sınıf yönetimi anlayışı

Demokratik liderlik anlayışı neo-klasik kuramların ortaya çıkmasıyla popülerlik kazanmıştır. Bu anlayış okulların, hedeflenen örgütsel hedefe ulaşabilmesi için çalışanlarının işbirliği içinde olmasını ve karar alma sürecine dâhil etmesini mümkün kılmaktadır. Bireyler karar

verme sürecine katılım sağlıyorsa alınan kararlara da destek verecektir ve performanslarını arttıracaktır. Demokratik bir şekilde karar alma süreci yöneticinin alınan kararın tüm sorumluluğunu astlarına yüklemesi demek değildir. Bu süreç astların eğitimleri ve deneyimleri çerçevesinde gerekli önerileri sunmasına olanak tanımaktadır (Hicks ve Gullett, 1975).

Demokratik sınıf yönetimi anlayışını benimseyen bir öğretmen, öğrencileri ile iletişimleri sağlıklıdır. Öğrenciler sınıf içerisinde çekinmeden kendilerini ifade ederler ve özgür bir sınıf iklimi oluşur. Öğretmen sınıfın bir parçasıdır ve tek otorite değildir. Sınıftaki iletişimin sağlıklı olması karşılıklı bir güven ortamı yaratır ve öğrencilerin özerkliği vardır. Bu özerklik öğrenciye sorumsuz davranma hakkını vermez tam aksine öğrenciler haklarını, sorumluluklarını bilen ve demokrasi bilincine sahip olan kişiler olarak davranır. Öğretmenler, öğrencilerin gereksinimleri ve beklentilerinin ne olduğunu iyi bilir ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara dikkat eder. Öğrenciler sınıf kuralları çerçevesinde isteklerini öğretmenlerine rahatlıkla dile getirir (Çelikten, 2008).

Sınıf içerisindeki kurallar öğrencileri de ilgilendirdiği için öğretmen ve öğrenciler ile birlikte alınır. Sınıf içerisinde güven duygusu oluştuğu için öğrenciler sınıftaki kuralların herkese adil bir şekilde uygulanacağını bilirler. Bu duygu öğrencilerin sınıfa bağlılıklarını ve başarılarını da yükseltir. Öğretmen tamamen otoritesini elden bırakmaz, öğrencilere belirli sınırlar içerisinde özgür olabildiklerini hissettirir. Öğrenciler karar verme sürecine katıldıklarından dolayı bir kuralın konulmasının arkasındaki nedeni bilir ve dolayısıyla kurallara uyma olasılıkları artar (İlgar, 2005; Celep, 2008).

Öğretim kapsamında demokratik sınıf yönetimini benimseyen öğretmenler, sınıf içerisinde uygulanacak olan etkinlikler hakkında öğrencilere gerekli bilgileri verir ve yönlendirme sağlar. Geleneksel ve etkisi azalmış öğretim ilke ve yöntemlerin yerine yeni gelişmeler ışığında kullanılacak yeni ilke ve yöntemleri sınıfa taşır. Öğretmen soru sormaktan çok öğrencinin soru sorması üzerine yoğunlaşır ve öğrencilerin sınıf içerisindeki rekabetten değil işbirliğinden beslenmesini sağlar (Beyaztaş, 2009).

2.1.6.3. Serbest sınıf yönetimi anlayışı

Serbest yönetim anlayışında lider pozisyonunda olan kişiler demokratik ve otoriter anlayışlarda olduğu gibi dışarıdan bir motivasyon kaynağı konumunda değildirler. Öğrenciler ihtiyaçları ve istekleri doğrultusunda kendilerini motive ederler. Öğrencilere ulaşmaları gereken bir hedef verilmiştir ancak o hedefe kendi yaratıcılıkları ve becerileri ile ulaşmak

durumundadırlar. Sınıf içerisinde disiplin neredeyse yok gibidir ve öğrenciler seçimleri konusunda tamamen özgür bırakılmışlardır (McGinty, 2000).

Bu sınıf yönetimi anlayışında öğretmen ancak gerek duyulduğunda bir danışman rolü oynamaktadır (Bierman, 1997). Genellikle siyasi ve yaratıcılık gereksiniminin fazla olduğu yapılarda olumlu sonuçlar alan bu yönetim anlayışı, sınıf yönetimi bağlamında pek başarılı olamamıştır, özellikle de ergenlik ve daha önceki yaş gruplarında.

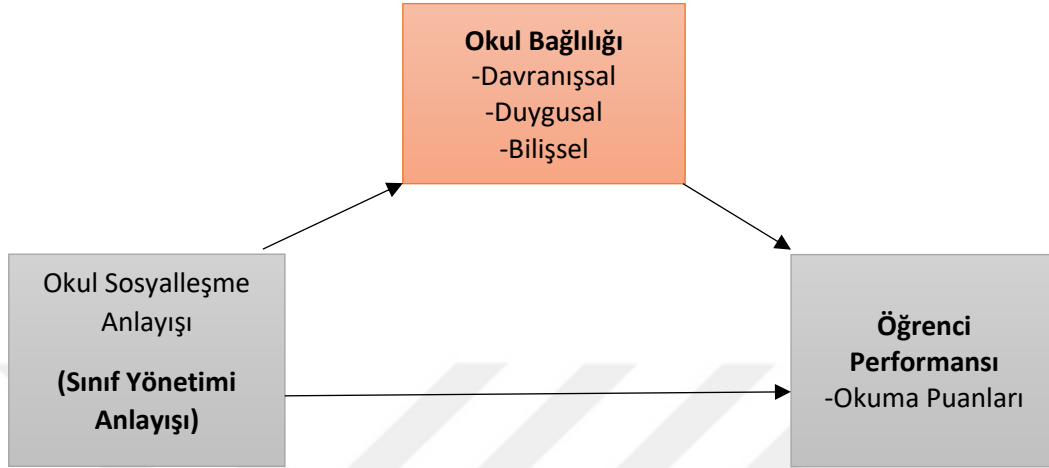
Öğretmen, sınıf içindeki öğretim etkinliklerinde gerekmedikçe danışman rolünü dahi oynamaz ve öğrenciler tamamen kendi başlarına bırakılır. Öğrenci değerlendirmesi konusunda gerekli dönütler sağlanmaz ve nesnel bir tutum sergilenmez. Sınıfta gerekli disiplin sağlanmadığından etkili bir öğrenme de gerçekleşmez. Bu tür bir sınıf yönetimi anlayışı sergileyen öğretmen çoğunlukla alanında yeterli donanıma sahip değildir. Sınıf içerisinde sergilenen istenmeyen davranışları genellikle görmezden gelir. Kendileri kararsız ve aktif olmadıklarından ötürü çok az karar alırlar. Kararlara katılım konusunda öğretimi olumlu ya da olumsuz etkileyecek bir uygulama yapmazlar (Beyaztaş, 2009).

Öğrenciler, öğretmenlerinden kabul gören sosyal norm ve davranışların neler olduğunu öğrenemezler. Çünkü öğretmen, öğrencilerine karşı oldukça hoşgörülüdür ve herhangi bir sosyal norm öğretme gereksinimi duymaz. Bu tür sınıf yönetimi anlayışına sahip öğretmenlerin sınıflarında gürültü ve karmaşa eksik olmaz dolayısıyla öğrencilerin istenen davranışı sergileme veya gerekli öğrenmeleri gerçekleştirmeleri güçleşir. Öğrencilerin özgür ortamlarda kişisel olarak kendilerini daha çok geliştireceğini savunan bu anlayış, ancak büyük yaş gruplarından oluşan sınıflarda etkili olabilir (İlgar, 2005; McGinty, 2000).

2.1.7. Sınıf yönetimi anlayışlarının okul bağlılığı, okul direnci ve akademik başarı ile ilişkisi

Bu çalışma kapsamında sınıf yönetimi anlayışları ile ilişkili olabileceği düşünülen değişkenlerden ilki okul bağlılığı değişkenidir. Alan yazında sınıf yönetimi anlayışı ile okul bağlılığı arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak Lee (2008) çalışmasında, okul sosyalleşme anlayışı ile bağlılık ve akademik başarı arasındaki ilişkiye bakmıştır. Okul sosyalleşme anlayışı, Baumrind (1966; 1971)'in ebeveyn tutumları ile ilgili çalışmalarını temel almaktadır. Sosyalleşme anlayışı, çocuk ve ailesi arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir olgudur ancak bu olgu aynı zamanda öğretmenin sınıf yönetimi anlayışına da uyarlanabilir (Lee, 2008). Öğrencilerden, öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışını okul genelinde

değerlendirmesi istendiğinde, özellikle de ortaokul ve lise düzeyinde, okul sosyalleşme anlayışı ve dolayısıyla da okuldaki öğretmenlerinin genel olarak sınıf yönetimi anlayışlarının ne olduğu ortaya çıkmaktadır (Lee, 2008).



Şekil 2. Okul Sosyalleşme Anlayışı Çerçevesi (Lee, 2008).

Lee (2008)'nin çizdiği “okul sosyalleşme anlayışı” çerçevesinde bakıldığında okul bağlılığı bir aracı değişken olarak alınmış olup okul sosyalleşme anlayışı öğrenci performansını hem doğrudan hem de okul bağlılığı değişkeni üzerinden etkilemekte olduğu görülmektedir. Okul sosyalleşme anlayışının sınıf yönetimi anlayışı ile benzer yapıda oldukları düşünüldüğünde okul bağlılığı üzerinde sınıf yönetimi anlayışlarının etkileri olduğu söylenebilir. Bir diğer çalışmada ise Pellerin (2005) otoritatif (demokratik) okullarda, öğrencilerin davranışsal bağlılık olarak tanımlanan okula gelmeme, okula geç gelme ve ev ödevlerini yapmama gibi sorunların oldukça düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Alan yazında sınıf yönetiminin sınıf iklimini doğrudan, dolayısıyla sınıftaki öğrenci davranışlarını, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkisini ve başarıyı etkilediğine dair birçok çalışma mevcuttur (Bagley, 1907; Brooks, 1985; Brown, 1952; Çelik, 2008; Çelikten, 2008; Doyle, 1986; Dreikurs, 1957; Tertemiz, 2011; Turan, 2010). Bu bağlamda düşünüldüğünde sınıf yönetimi anlayışı okul bağlılığının yordayıcılarından birisidir denilebilir. Çünkü okul bağlılığını etkileyen okul ve sınıf düzeyli değişkenlerin büyük çoğunluğu sınıf yönetimi ile ilgilidir. Okul ve sınıf iklimi, öğrencilerin özerklik ve kendine güven duygularının gelişimi, akran ilişkileri, öğretmen beklentilerinin düzeyinin öğrenci düzeyine uygun olması, öğretmenin öğrencilerle olan iletişimi ve öğretmen desteği gibi birçok değişken okul bağlılığı ile yakından ilişkili kavramlardır (Appleton, Christenson, Kim ve Reschly, 2006; Echeverria, 2006).

Öğretmen-öğrenci iletişiminin sağlıklı ve destekleyici olması öğrencilerin okula bağlılıklarını olumlu yönde etkilemektedir (Avenilla, 2003; Echeverria, 2006; Goldschmidt, 2008; Lee, 2008; Skinner, Furrer, Marchand ve Kindermann, 2008; Wang, 2010; Yang, 2015) Ayrıca Baumrind (1966)'in ebeveyn tutumu çalışmalarının sınıf yönetimi anlayışlarının temellerini oluşturduğu düşünüldüğünde, öğretmen-öğrenci ilişkisinin ebeveyn-çocuk ilişkisine benzerlik gösterdiği görülmektedir. Demokratik bir anlayışın sınıftaki öğrenme süreçleri üzerinde en olumlu etkiyi gösterdiği ifade edilmektedir (Pellerin, 2005). Demokratik bir sınıf ortamında öğrencilerle öğretmen arasında sağlıklı ve destekleyici bir iletişim kurulur (İlgar, 2005; Celep, 2008). Bu olumlu ilişki, çocukların ailelerine güvenli bağlanmalarını sağladığı gibi öğrencilerin de öğretmenlerine güvenli bağlanmalarını ve öğrenme etkinliklerinin daha verimli geçmesini sağlar (Kremer, 2010). Alan yazında 99 çalışmayı inceleyip değerlendiren bir meta analiz çalışmasında sınıftaki öğretmen-öğrenci ilişkisinin olumlu olmasının okul bağlılığı üzerinde orta ve büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu ortaya çıkmıştır (Roorda, Koomen, Spilt ve Oort, 2011). Ayrıca yüksek okul bağlılığı gösteren öğrenciler incelendiğinde sınıf içerisinde öğretmen ve akran desteğinin, sınıf içi karar alma sürecine ve sınıf içi etkilere katılım düzeylerinin yüksek algılandığı görülmektedir (Fredricks, Bluemenfeld ve Paris, 2004).

Demokratik sınıf anlayışı, sınıf içerisinde öğrencilerin özgürlüğünü önemser ve özgür bir sınıf iklimi oluşturur (Çelikten, 2008). Özgür bir iklime sahip sınıfta, öğrencilerin içsel motivasyonları, derse ilgileri, öz güvenleri yüksek olur ve öğrenme süreçleri daha verimli geçer (Deci ve Ryan, 1985). Özgür sınıf iklimlerinde karara katılım öğrenciler tarafından da sağlanır. Özgür ve karar alma sürecinin içerisine öğrencilerin de dâhil olduğu bir sınıf ortamında okula bağlılığın olumlu yönde gelişmesi beklenen bir durumdur (Fredricks vd. 2004). Ayrıca sınıf yönetimi anlayışı, doğrudan sınıf yapısını etkileyen bir değişkendir. Sınıfta uyulması gereken yazılı kurallar dışında, sınıftaki yönetim anlayışına istinaden normlar ve sınıf içerisinde yazılı olmayan kurallar oluşur. Öğrencinin sınıfta ve okulda algıladıkları, sınıfına ve okuluna yönelik normlar sınıfın iklimini belirlemektedir. Sınıf yönetim anlayışı sınıftaki iklimi şekillendiren en önemli değişkenlerden biridir. Dolayısıyla sınıf yönetimi anlayışı ile öğrencinin okuluna yönelik geliştirdiği bağlılığın üç boyutunu da etkilemektedir (Fredricks ve Eccles, 2002).

Sınıf yönetimi anlayışları ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlerden ikincisi okul direnci değişkenidir. Sınıf yönetimi, eğitim ile ilgilenen hemen hemen herkesin en çok ilgilendiği konulardan biridir (Doyle, 1986). Sınıf yönetimi, sınıf içerisinde öğrenmenin ve öğretmenin gerçekleşebileceği ve sürdürülebileceği süreçlerin sağlanmasıdır (Duke, 1979). Önceleri sınıf yönetimi araştırmacıları sınıf yönetimini, sınıf disiplini ile aynı anlamda görmekteydiler ve

özellikle öğretmenin, öğrencinin sınıf içerisinde istenmeyen davranışını nasıl engellemesi gerektiği üzerinde yoğunlaşmışlardır. Son dönemde yapılan çalışmalar, iyi bir öğretmen ile kötü bir öğretmenin sınıf içerisinde istenmeyen davranış sergileyen öğrencilere karşı davranışlarının birbirinden çok da farklı olmadığını göstermektedir (Doyle, 1986; Brophy, 2010). İyi sınıf yönetimi sergileyen öğretmen ile kötü sınıf yönetimi sergileyen öğretmen arasındaki fark, öğrenciler arasındaki iş birliğini sağlama, sınıf içi iletişimi iyi hale getirme, olumlu sınıf iklimi oluşturma ve sınıf içi etkinliklerini zenginleştirme konularında ortaya çıkmaktadır (Brophy, 2010). Bunların yapılması, sınıf içerisinde öğrencilerin istenmeyen davranışlarını hatta ileri boyutta direnç davranışlarını ortaya çıkmadan söndürmektedir (Burroughs, 2007). Öğretmenin bu tür bir sınıf yönetimi anlayışını benimsemesi olumlu bir sınıf iklimi yaratacak ve olası direnç davranışlarının ortaya çıkma potansiyelini düşürecektir.

Direnç davranışları sınıf içerisinde huzuru bozan, çatışma içeren ve olumsuz tüm davranışları kapsamamaktadır. Sınıf içerisindeki olumsuz davranışın direnç davranışı olabilmesi için bilişsel bir süreç gerekir. Yani öğrencinin sergilediği olumsuz davranışın direnç davranışı sayılabilmesi için mantıksal bir geri planı olması gerekmektedir. Dolayısıyla direnç davranışları, istenmeyen davranışlardan bu yönüyle ayrılır (Erickson, 1987). Öğrencinin sınıfta öğretmenin uygulamaya soktuğu herhangi bir kararı eleştirmesi, yapılan bir etkinliğe veya etkinlik sürecine karşı çıkması, okula gitmek istememesi, sevmediği öğretmenin dersine girmemesi, verilen ödevleri yapmaması, öğretmenin koyduğu kuralın nedenini açıklamaması halinde o kurala uymaması, derse geç gelmesi, derse gereken ilgi ve alakayı göstermemesi gibi davranışlar okul direnci davranışları olarak sayılabilir. Bahsedilen bu davranışların öğrenciler tarafından sergileniyor olması, o sınıfın ikliminin bozulduğunun göstergesidir (Chan ve Tracy, 1996).

Demokratik sınıf yönetimi anlayışı sınıf içi kuralların belirlenmesinde öğretmeni tek otorite olarak görmez. Kurallar öğrencilerin de katılımıyla birlikte belirlenir. Bu durum olumlu bir sınıf iklimi oluşturur ve öğrenme-öğretme etkinlikleri sağlıklı bir şekilde yürütülmesini sağlar (İlgar, 2005; Celep, 2008). Sınıf içerisinde ortaya çıkabilecek olası direnç davranışları da engellenmiş ve öğrencilerin başarıları artmış olur. Alan yazına bakıldığında sınıf içi başarının yükselmesi, sınıf içerisinde istenmeyen ve direnç davranışlarının az olduğu ve iyi organize edilmiş bir sınıf yapısına sahip sınıflarda görülmektedir (Brophy ve Everton, 1976; Everton ve Emmer, 1982).

Öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin sağlıklı olması öğrenciler arasındaki işbirliğini kuvvetlendirir dolayısıyla da sınıf içerisinde direnç davranışlarının azalmasına neden olabilmektedir (Burroughs, 2007). Eğitim alan yazına bakıldığında işbirliği kavramı Grice (1975)'in

kapsamlı analiziyle ortaya çıktığı görülmektedir. Bu kavram direnç davranışlarının sergilenmemesi açısından oldukça önemlidir. Çünkü öğrenciler arasında işbirliği sağlanmışsa sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere katılmak için gönüllü olurlar. Bu sayede öğretmen bir yandan sınıftaki direnç davranışlarını önlemek veya ortadan kaldırmakla uğraşırken bir yandan da öğretim ile uğraşmak zorunda kalmaz. Sınıfta öğrenciler arasında işbirliği varsa öğretim etkinliklerine gönüllü katılırlar, etkinliklerden keyif alırlar ve direnç davranışları göstermezler (Burroughs, 2007). Demokratik sınıf yönetimi anlayışına bakıldığında, sınıf içerisinde rekabet ortamı değil işbirliği olan bir ortam sağlamaktadır (Beyaztaş, 2009). Bu da sınıftaki direnç davranışlarının ortaya çıkmasını engellemektedir.

Sınıf yönetimi anlayışı ile ilişkili olduğu düşünülen son değişken akademik başarı değişkenidir. Sınıf yönetimi, güvenli ve motive edici bir öğrenme ortamı oluşturmakta önemli bir rol oynamaktadır. Sınıf yönetimi kavramı öğretmenin kişiliğini, becerilerini, profesyonelliğini, davranışlarını, tutumlarını kapsayan geniş bir kavramdır. Sınıf yönetimi ile ilgili yapılan çalışmaların büyük bir kısmı, sınıf yönetiminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir (Cotton, 2003; Kurt, 2013; Ross ve Bruce, 2007; Wang, Haerted ve Wallberg, 1993). Bu çalışmalara bakıldığında öğrencilerin akademik başarısı üzerinde etkili olduğu ifade edilen 228 değişken arasında en doğrudan etkileyen değişkenin sınıf yönetimi olduğu görülmektedir (Djigic ve Stojiljkovic, 2011).

Sınıf yönetimi zamanı, etkinlikleri, öğretim materyallerini, öğretmen-öğrenci ilişkilerini, öğrenci davranışlarını, sınıf iklimini düzenlemeyi içeren bir kavramdır. Öğretmen tüm bunları sınıf içinde iyi bir öğrenme ortamı oluşturabilmek amacıyla etkili bir şekilde düzenlemeye çalışır. Dolayısıyla iyi bir sınıf yöneticisi olması iyi bir öğrenme ortamı oluşturmayı ve yüksek akademik başarıya ulaşmasını sağlayabilmektedir (Watson ve Wagner, 2000).

Watson ve Wagner (2000), öğretmenin sınıf içerisinde liderlik anlamında iki temel rolü olduğunu ifade etmişlerdir. İlki öğrencileri motive eden, ortak amaca yönelten ve öğrencilerde doyum sağlayan bütünleştirici roldür. İkincisi ise, öğrenme etkinliklerini koordine eden ve göreve yönelten yönlendirici roldür. Öğretmen iyi bir sınıf yönetimi sağlamak istiyorsa bu iki rolü birleştirmelidir. Bu rolleri sergilerken öğretmenlerin üç temel sınıf yönetimi anlayışını benimsedikleri görülmektedir. Bunlar demokratik, otoriter ve serbest sınıf yönetimi anlayışlarıdır.

Alan yazındaki çalışmalara bakıldığında açık bir şekilde görülmektedir ki, akademik başarının yükselmesi için sınıf ikliminin sağlıklı bir şekilde oluşturulmuş olması gerekmektedir

(Djigic ve Stojiljkovic, 2011). Bunu sağlayabilmek içinse öğretmenler, öğrencilerle yapıcı ve üretken bir ilişki kurabilecekleri sınıf yönetimi anlayışını benimsemelilerdir. Lewin, Lippitt ve White (1939) demokratik sınıf yönetimi anlayışının serbest ve otoriter sınıf yönetimi anlayışlarına kıyasla çok daha fazla olumlu etkisinin olduğunu ifade etmektedirler. Demokratik sınıf yönetimi anlayışını benimseyen bir öğretmen kendisini sınıfın bir parçası olarak görür, öğrencilerle görüş alışverişinde bulunur ve öğrencilerle birlikte etkinlikler içerisinde yer alır ve tüm bunları yaparken de tek otorite olarak kendini görmez, öğrencileri domine etmez. Öğretmenin bu tür davranışları, öğrencileri iş birliği içerisinde çalışmaya teşvik eder, okul yükümlülükleri hususunda sorumluluklarını almayı öğretir, öğrenme konusunda öğrencilerin yüksek standartlar koymasını ve motivasyonu sağlar, sosyal ve çalışma becerileri gelişir (Marzano, Marzano ve Pickering, 2003) ve sonuç olarak da akademik başarı yükselir.

Öğretmen-öğrenci iletişiminin sağlıklı olduğu etkileşimci yaklaşımın olduğu, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların önemsendiği, öğrencilerin eleştirel düşünmesini ve eleştiriye açık ve hoşgörülü bir sınıf ortamında öğrencilerin derse katılımlarının ve ilgilerinin oldukça yüksek düzeyde olduğunu gösteren birçok çalışma mevcuttur (Garvin, 1999; Stephen, 2006; Zimmerman, 1999). Bu tip bir sınıf ortamının düzenlenmesinde demokratik sınıf yönetimi anlayışının daha etkili olacağı rahatlıkla ifade edilebilir. Ayrıca öğrencilerin baskılandığı ve sürekli kontrol altında tutulduğu ortamlarda ise öğrencilerin başarılarının düşme eğilimi gösterdiği yine alan yazında ifade edilmektedir (Deci ve Ryan, 1985).

2.2. Okul Bağlılığı

Okul bağlılığı kavramı 20. yy'ın başlarından itibaren eğitim alan yazınında fark edilir ölçüde bahsedilmeye başlanmıştır. Dewey (1938) okul bağlılığını kavramlaştırarak alan yazına kazandıran ilk isimdir. Dewey (1938) okul bağlılığını, öğrencilerin okulda ne öğretildiğini doğru bir şekilde öğrenebilmeleri ve ne öğretildiğine dair ilgi duymaları gerekliliği olarak tanımlamıştır. Ayrıca okul bağlılığının iki temel özelliğinin ilkinin öğrenci, ikincisinin de öğrencinin eğitim gördüğü ortam olduğunu söylemiştir. Öğrenciler sınıfa kendi geçmiş yaşantılarını ve öğrenmelerini getirirler ve öğretmen de öğrencilerin olumlu öğrenme alışkanlığı kazanmalarını sağlar. Sonuç olarak Dewey'in teorisi olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmanın, öğretmenin öğrencilerin okula bağlılıklarını sağlamasını kolaylaştıracağını öne sürmüştür. Ancak eğitim alan yazında okul bağlılığının temelleri Brophy (1983)'nin öğretmen-öğrenci ilişkilerine odaklandığı, akademik etkinliklere katılabilme adına öğrencilere motivasyon sağlama üzerine yaptığı çalışmayla atılmıştır. Bu çalışmada Brophy (1983), öğrencinin kendisini okulun bir parçası olarak görebilmesi için sergileyebileceği gözlenebilir davranışları gözlemlemiş ve bilişsel öğrenmeye

verilecek önemin artırılması amacıyla yapılması gerekenlerin neler olabileceğini tartışmıştır. Sonrasında eğitim alan yazında okul bağlılığını formal olarak ilk kez kavramlaştıran, ortaokul öğrencileri üzerinde çalışan Mosher ve MacGowan (1985)'dir. Sheppard (2011) Dewey'in okul bağlılığını kavramlaştırmasına katılmakla birlikte, öğretmenin rolünün sorgulayıcı ve merak duygusunu canlı tutan bir öğrenme ortamı oluşturabilmek olarak ifade etmiştir.

Dewey'in okul bağlılığını kavramlaştırmasıyla birlikte öğrencilerin okul bağlılıklarının üzerinde etkisi olan çevresel faktörlerin ne olabileceği ve öğrenci çıktıları ile okul bağlılığının nasıl bir ilişki içerisinde olduğu araştırılmaya başlanmıştır. Okul bağlılığı ile ilgili yapılan çalışmalar, nasıl ölçüldüğü ve nasıl tanımlandığı ile ilgili geniş bir yelpazede çeşitlilik göstermektedir. Bu çalışmalardan bazıları okul bağlılığını, öğrencilerin okul hakkında neler hissettiği ve düşündüğü (Voelkl, 1997) ile ilgilenirken (psikolojik boyut) bazıları ise öğrencilerin okulda nasıl davrandığı (Finn, 1993) ile ilgilenmiştir (davranışsal boyut). 1990'ların ortasına ve 2000'li yılların başlarına kadar okul bağlılığının bu çok boyutlu yapısı birleştirilmemiştir. Bu yönde yapılan araştırmalar, bu iki boyutun farklı çıktılarla ilişkisi bulunduğunu göstermiştir. Psikolojik bağlılığın artması okula karşı olumlu duyguların, gelecekteki başarının ve akademik başarının arttığını gösterirken, davranışsal bağlılığın artması okulu bırakmanın, sınıf içerisinde istenmeyen davranışların, madde kullanımının azalmasını, akademik başarının artmasını sağladığı görülmüştür (Dotterer ve Lowe, 2010).

2004 yılında, araştırmacılar okul bağlılığının üç alt boyutla birlikte çoklu bir değerlendirme ile ele alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Fredericks vd. (2004), okul bağlılığı üzerine deneysel alan yazında bulunan bulguları sentezleyerek duygusal, bilişsel ve davranışsal boyutlardan oluşan yeni bir okul bağlılığı kavramsalını ortaya koymuşlardır. Fredericks vd. (2004) okul bağlılığının bu boyutlardan oluştuğunu ifade etmeden önce alan yazında okul bağlılığı ile ilgili tanımlama yapan 43 adet çalışmayı incelemiştir. Bu inceleme sonucunda genel olarak araştırmaların okul bağlılığı kavramının bir ya da iki boyutu veya yönü üzerinde durduğunu görmüşlerdir. Fredericks vd. (2004) yaptıkları bu geniş çalışma ile öğrencinin okulda nasıl davrandığını ifade eden davranışsal boyut, okula karşı ne hissettiğini ifade eden duygusal boyut ve okulda nasıl ve ne düşündüğünü ifade eden bilişsel boyutu birleştiren ve toplamda okul bağlılığını tanımlayan bir model ortaya koymuşlardır.

Birçok çalışma, okulun çıktıları ile okul bağlılığı arasındaki ilişkiyi vurgulamış olsalar da, okul bağlılığının hem işlevsel hem kuramsal olarak net bir tanımı bulunmamaktadır (Fredericks vd., 2004; Norris, Pignal ve Lipps, 2003). Okul bağlılığının ne ve iç yapısının ne olduğunu, kuramsal ve işlevsel tanımın nasıl olabileceği ve hangi yöntemlerle ölçülmesi gerektiği hakkında

üzerinde uzlaşmış çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Ancak alan yazında okul bağlılığı ile ilgili yapılan birkaç farklı tanıma bakıldığında okul bağlılığı;

“Davranışsal boyutu parçası olma, duygusal boyutu özdeşleşme anlamına gelen bir kavramdır” (Finn ve Voelkl, 1993: 250).

“Sosyal ve fiziksel çevre ile birlikte hedef odaklı ilişkiler bütünüdür” (Furrer ve Skinner, 2003: 149).

“Bilişsel, duygusal ve davranışsal açıdan öğrencinin okula kendini çok boyutlu bir şekilde ait hissetmesidir” (Fredericks vd., 2004: 60).

“Bir öğrencinin akademik olarak bilgisinin, becerilerinin, öğrenmesinin, özümsemesinin gelişebilmesi için gösterdiği çaba ve sahip olduğu psikolojik sermayedir” (Newmann, Wehlage ve Lamborn, 1992: 12).

“Başarılı bir okul performansı ve öğrenme hedeflerinin kabul edilmesi ve özümsemesidir” (Connell, 1990: 62).

şeklinde tanımlanmıştır. Alan yazında okul bağlılığı kavramı bazen iki boyutlu (Finn ve Voelkl, 1993), bazen ise üç boyutlu olarak tanımlanmıştır (Fredericks vd., 2004). Ayrıca Finn (1993) davranışsal boyutu da kendi içinde 4 seviyeye ayırmıştır. Birincisi “derse gelme, derse hazırlık yapma ve direktiflere uygun davranma” olarak belirlenmiştir. İkincisi “sorular sormak ve etüt vb. okulun ders saatleri dışında verdiği eğitimlerden yararlanmak”. Üçüncüsü “okulun dışındaki etkinliklere katılmak”. Dördüncüsü ise “hedefler ve karar alma mekanizmasına dâhil olabilmek”tir. Bu 4 seviye şunu göstermektedir, bağlılığın olabilmesi için öncelikle “derse katılma” adımının tamamlanması gerekmektedir. Ancak bir öğrencinin okulla özdeşleşebilmesi ve okul başarısını arttırabilmesi için okul bağlılığının detaylandırılması ve mümkün olduğunca öğrenci için anlamlı olması gerekmektedir. Dolayısıyla okul bağlılığının seviyesi öğrencinin sergilediği davranışların çeşitliliğinin ve okulla özdeşleşmesinin düzeyini belirlemektedir. Bazı araştırmalar okula gelmeyi, sınıfta bulunmayı ve ders dışı etkinlikleri, okul bağlılığının yordayıcıları olarak görür ve okul bağlılığının düzeyini ölçer. Fakat etkinliklerin miktarı ve okula veya sınıfa gelip gelmeme gibi ikili bir değerlendirme üzerinde okul bağlılığının ölçümü, davranışların çeşitliliğini veya öğrencilere etkinliklerin anlamlı gelip gelmemesini yansıtmaz. Örneğin okul gazetesinin çıkarılmasına katkı veren bir öğrenci ile sınıfta veya okulda karar alma sürecine katılan bir öğrencinin aynı düzeyde okula bağlılık göstermeyebilir. Okul bağlılığında en

önemli nokta öğrencinin okula bağlılık sağlayabilecek etkinliklere yüklediği anlam ile okula bağlılık düzeyinin değişmesidir.

Öğrenciler öğrenme ve öğretme etkinliklerini kendi içlerinde anlamlı görürlerse okula karşı daha fazla bağlılık göstermektedirler (Fabry, 2010). Okul bağlılığı ile ilgili tanımlamalar değişkenlik gösterse de çoğunlukla öğrencinin kendi ihtiyaçları ile okul ve sınıf ortamının ona sağladıkları arasındaki uyum olarak tanımlanmaktadır (Hazel, Vazirabadi ve Gallagher, 2013). Bu uyumun sağlanabilmesi ve öğrencilerin öğrenme etkinliklerini anlamlı görebilmesi için öğrenme sürecine ve öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılabilmesi gerekmektedir. Bu sayede öğrencinin okula bağlılığı da artmış olabilmektedir (Appleton, Christenson, Kim vd., 2006).

Alan yazındaki birçok çalışma okul bağlılığı kavramını çok boyutlu bir kavram olarak ele almıştır. Bu boyutlar ve boyutların tanımlamaları değişse de genel olarak çok boyutlu bir kavram olduğu konusunda bir uzlaşıya varılmıştır denilebilir (Fredericks vd., 2004). Bu çalışma kapsamında da okul bağlılığı “davranışsal, duygusal ve bilişsel” olmak üzere üç boyutlu olarak ele alınmaya çalışılacaktır.

2.2.1. Okul bağlılığının boyutları

Okul bağlılığı, üç adet birbiriyle bağlı olan boyut içermektedir: Davranışsal, duygusal ve bilişsel (Fredericks vd., 2004). Bir öğrencinin okula bağlılığının sağlanabilmesi için bu üç boyutta da bağlılığın artmış olması gerekmektedir. Okul bağlılığı kavramı ölçülmesi zor bir kavram olmasına rağmen bu boyutlu yapının işe yarar ve anlamlı olduğu araştırmalar tarafından ortaya konulmuş durumdadır (Marks, 2000; Willms, 2003).

2.2.1.1. Davranışsal bağlılık

Davranışsal bağlılık boyutu, öğrencilerin aktif bir şekilde dâhil olduğu akademik etkinliklerden akademik olmayan etkinliklere kadar okulda sergiledikleri tüm davranışları kapsamaktadır. Fredericks vd. (2004), davranışsal bağlılığı, olumlu davranış, öğrenme sürecine katılım ve ders dışı etkinliklere katılım olmak üzere üç farklı bileşenden oluştuğunu ifade etmektedir. Olumlu davranış, okula gelme, düzen bozan davranışlardan kaçınma, kendinden istenene uygun davranma ve sınıf kurallarına uyma olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme sürecine katılım, dikkatini yoğunlaştırma, çaba gösterme, azimli olma, sınıf içi tartışmalara katılma, derste sorular sorma, ev ödevlerini tamamlama ve sınıfta öğretilenlere ek zaman dilimi ayırarak ders çalışma şeklinde ifade edilmektedir. Ders dışı etkilere katılım ise sportif faaliyetler,

tiyatro vb. gösteriler, eğitsel kol çalışmaları ve diğer öğrencilerle ilgili yapılan organizasyonlara katılım olarak belirtilmektedir (Finn ve Voelkl, 1997).

Davranışsal bağlılığın bileşenleri bağlılık düzeyi anlamında aynı düzeyi yansıtmamaktadır. Örneğin, sadece okula gelip sınıfta oturmak ile aktif bir şekilde derse katılıp soru sormak aynı düzeyde bağlılığı göstermez. Bu etkinliklerin hepsi farklı ölçülerde bireysel çaba gerektirmektedir ve bu bireysel çaba ölçüsünde de bireyin bağlılık düzeyi belirlenmektedir. Ayrıca okulların hepsi aynı sayıda ve düzeyde etkinlikler düzenleyip öğrencilerine aynı sayıda imkân sunamaz. Dolayısıyla bu değişkenlik davranışsal bağlılığın ölçümünde bazı zorluklar yaratmaktadır (Lee, 2008).

Davranışsal bağlılığın düşük olduğu okullarda okula gelmemenin yüksek dolayısıyla da okulu bırakma oranlarının yüksek olması beklenir (Alexander, Entwisle ve Horsey, 1997; Rumberger ve Larson, 1998). Rumberger ve Larson (1998) 8. ve 12. sınıflarda yaptıkları çalışmalar sonucunda okula gelmeme oranının yükselmesi okulu bırakma oranının da yordayıcısı olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca yine davranışsal bağlılığın düşük olduğu okullarda, öğrencilerin sınıf ve okul kurallarına uymadıkları, öğrenciler arasındaki kavgaların çok olduğu, ailelere sürekli sözlü veya yazılı uyarıların gittiği, uyarı, kınama veya okuldan uzaklaştırma gibi cezaların verildiği veya başka bir okula naklinin yapıldığı gibi disiplin cezalarının olduğu gözlenmektedir. Yapılan boylamsal bir çalışmada, davranışsal bağlılığı düşük olan öğrenciler hakkında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin ortak bir şekilde "agresif" olarak tanımlama yaptıkları görülmektedir (Goldschmidt, 2008). Dolayısıyla davranışsal bağlılık düzeyinin düşük olması öğrencinin öğrenme sürecini doğrudan etkileyen bir durum olduğu ifade edilebilir.

2.2.1.2. Duygusal bağlılık

Duygusal bağlılık, duyuşsal bağlılık veya psikolojik bağlılık olarak da ifade edilmektedir. Bu boyut, öğrencinin okuldaki duygusal tepkilerini ve okula kendini ait hissetme düzeyini göstermektedir (Finn, 1993; Fredericks, 2004; Goldschmidt, 2008; Lee, 2008; Willms, 2003). Duygusal tepkiler, okuldaki sorumluluklara, okula, öğretmenlere ve akranlarına karşı sevmeme, sevmeme, ilgili olma, sıkılma, mutlu hissetme, üzgün hissetme, tedirgin veya gergin hissetme gibi duyguları kapsamaktadır (Skinner ve Belmont, 1993). Bu duygusal tepkiler bazen bir sorumluluğa, göreve veya bir kişiye karşı olabilmektedir. Ancak çoğunlukla bu tepkiler spesifik değil daha genel durumlara karşı verilmektedir. Örneğin basit bir şekilde öğrencinin kendisini okulda mutlu hissetmesi gibi. Görev ve sorumluluklara veya kişilere verilen olumlu tepkiler, öğrenciyi okula ait hissettirir. Okula ait hissetme duygusu öğrencinin okuldaki diğer kişiler

tarafından kabul edilme, saygı duyulma ve değerli görülme gibi olumlu duygular hissetmesini sağlar (Willms, 2003). Alan yazında yapılan çalışmalar okula ait hissetme duygusunu özdeşleşme (Finn, 1993), bağ kurma (Shochet, Dadds, Ham ve Montague, 2006), okula katılma, dâhil olma (Johnson, Crosnoe ve Elder, 2001) gibi kavramlar olarak da ifade etmektedir.

Fredericks vd. (2004) duygusal bağlılığın düzeyinin belirlenmesinde öğrencinin yaşadığı duygunun kaynağının bir önemi olmadığını ifade etmektedir. Örneğin bir öğrenci öğrenmeyi sevdiği için veya ders dışı etkinliklere katılmaktan hoşlandığı için okulda kendini mutlu hissederken, başka bir öğrenci sınıf arkadaşlarını veya öğretmenlerini sevdiği için okulda kendini mutlu hissedebilir. Önemli olan öğrencinin kendini nasıl hissettiğidir nedenin ne olduğu değil. Hatta bu mutluluk duygusunun kaynağının ne olduğu bilinmese bile duygusal bağlılık öğrencinin okulda nasıl hissettiği ile ilgilenmektedir. Eğer mutluyrsa yüksek, üzgünse düşük olması beklenen bir durumdur.

Etnografik çalışmalar, duygusal bağlılık ile okul terkinin arasında negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerle yüz yüze yapılan görüşmeleri içeren bir çalışmada, “okuldan sıkıldım”, “bunaldım” veya “bir türlü alışamadım” diyen öğrencilerin yüzde 40’nın okulu sonrasında bıraktığı görülmüştür. Öğretmen ile öğrencilerin aralarındaki ilişkinin sağlıklı olması duygusal bağlılığı arttıran etkenlerden biridir (Fine, 1991). Okul terki ile ilgili yapılan başka bir çalışmada öğrencilerin öğretmenle olan ilişkisinin olumlu olması dolayısıyla okula duygusal olarak bağlılıklarının düzeyinin artması öğrencilerin okulu bırakma ve okula gelmeme eğilimlerinin düşük olmasına neden olduğu ifade edilmiştir (Croninger ve Lee, 2001).

2.2.1.3. Bilişsel bağlılık

Bilişsel bağlılık, öğrencilerin öğrenmeye olan çabalarının toplamını ve anlamak için çaba sarf etmeye olan istekleri ile yeni beceriler kazanma isteklerini ifade etmektedir. Bilişsel bağlılık, öğrencilerin zihinsel olarak okuluna ve sınıfına dâhil olmasını, öğrenme için kullandıkları bilişsel stratejileri ve akademik olarak karşılaşılan güçlüklerle savaşıma gücünü gösteren bir düşünme egzersizidir (Fredericks vd., 2004; Lao ve Kuhn, 2002). Bu boyut, araştırmayı, analiz etmeyi, sentezlemeyi, sorgulamayı, nedenini bulmayı ve kararlar vermeyi içermektedir (Zhu, 2006). Zihinsel olarak dâhil olmayı ölçebilmenin zor olmasından dolayı bilişsel süreç stratejileri ve bilişsel öz düzenleme becerileri sıklıkla bilişsel bağlılığın ölçülmesinde kullanılmaktadır (Miller, Greene, Montalvo, Ravindran ve Nichols, 1996). Yüksek düzeyde bilişsel bağlılık için derin bilişsel süreç stratejileri ve bilişsel öz düzenleme gibi ileri seviye düşünme becerilerinin yüksek olması gerekmektedir. Derin bilişsel süreç, ezbere dayalı daha yüzeysel olan bilişsel sürece göre yeni

öğrenilen bilgi ile eski öğrenilen arasında bağlantı kurmayı, anlamlandırmayı ve bilgi yapısı kurmayı içermektedir. Bilişsel olarak öz düzenleme becerileri, öğrenme süreci esnasında hedef koyma, planlama, öz izleme ve öz değerlendirme gibi bilişüstü işlevleri kapsamaktadır (Zimmerman, 1990).

Bilişsel bağlılığın alan yazında açık bir tanımı bulunmamaktadır. Aslında bilişsel süreç veya bilişsel öz düzenleme alanında çalışan araştırmacılarının çoğu bilişsel bağlılık kavramını tek başına kullanmamaktadır. Bu karışıklık bilişsel eylemlerin ölçülmesinin zorluğundan kaynaklanmaktadır. Açık ve net bir şekilde bilişsel bağlılığı tanımlamaya çalışan Fredericks vd. (2004) ve Newmann vd. (1992) psikolojik yatırım olarak ifade etmeye çalışmıştır. Fakat psikolojik yatırım kavramı da bilişsel bağlılığı tanımlama konusundaki belirsizliği ortadan kaldırmaya yetmemektedir. Çünkü psikolojik yatırım bireyin hem duygusal hem bilişsel özelliklerini kapsamaktadır (Lee, 2008).

Alan yazında bilişsel bağlılığı tanımlama çabalarından bir diğeri ise öz düzenlemeli öğrenme becerileri ile ilgili üç bileşenli tanımdır. Bu tanıma göre ilk bileşen, öğrencilerin öğrenmelerini planlama, izleme ve değiştirmeyi kapsayan bilişüstü becerileridir. İkincisi akademik faaliyetlerde öğrencinin kendi çabasını yönetme ve kontrol etmesidir. Üçüncüsü ise öğrencinin öğrenmesi gerekenleri anlaması ve hatırlaması için kullandığı bilişsel becerilerdir (Pintrich ve De Groot, 1990). Bilişsel bağlılık düzeyinin artabilmesi için, derin bilişsel stratejilerin, zihinsel çabanın ve fikirler arasında bağlantı kurmanın daha çok kullanılması gerekmektedir (Fredericks vd., 2004).

Bilişsel bağlılığı tanımlarından biri de öğrenmeye karşı olan motivasyon ile ilgilidir (Fredericks vd., 2004). Hatta bazen motivasyon ile bilişsel bağlılık aynı anlamda kullanılabilir (National Research Council & Institute of Medicine, 2004). Öğrencinin öğrenmeye karşı motive olması öğrenmeyi değerli kılar ve öğrenebilmek için elinden gelenin en iyisini yapmasını sağlar. Sınav sonuçlarından çok öğrenmeyi önemseyen öğrenciler öğrenmeye ve anlamlandırmaya odaklanmış durumdadırlar. İçsel motivasyon sağlayabilen öğrenciler zorluklara karşı daha dirençli olmaktadır (Fredericks vd., 2004). İçsel motivasyonu ölçme için kullanılan ölçeklerdeki maddeler ile bilişsel bağlılığı ölçmek için kullanılan maddelerin birbirine benzer olmasının nedeni kuramsal olarak birbirlerine olan bu yakınlıklarından kaynaklanmaktadır (Echeverria, 2006).

Okul terki ile öğrencilerin bilişsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ölçen çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bilişsel bağlılık ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara

bakıldığında yüksek bilişsel bağlılık algısına sahip öğrencilerin öğrenme için harcadıkları çabanın ve akademik başarılarının yüksek olduğu görülmektedir (Green, Miller, Crowson, Duke, ve Akey, 2004). Bilişsel bağlılığı öğrenmeye harcanılan çaba algısı ile ölçen bir araştırma, bilişsel bağlılığın öğrencilerin akademik başarıları aracılığıyla okul terki üzerinde dolaylı bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur (Rotermund, 2010).

Okul bağlılığı hem bireysel hem kurumsal farklılıklara göre değişebilmektedir. Örneğin öğrenci sayısının fazla olduğu büyük okullarda öğrencilerin okula bağlılıklarını sağlayabilmek için her öğrenciye az sayıda imkân ve fırsat tanınabilmektedir. Çünkü okul veya sınıfların kalabalık olması, öğrencilerin dersle ilgili veya ders dışı etkinliklere eşit ölçüde katılabilesini engelleyebilmektedir. Ayrıca bazı öğrenciler sınıf içi veya sınıf dışı etkinliklerin düzenlenmesini istese de okulların kültürleri, çalışanların nitelikleri, yöneticilerin vizyonları, okulun prensipleri gibi özelliklerden, kısacası okulun işleyişinden, dolayı öğrenciler için okul bağlılığını arttıracak etkinlikler düzenlenmeyebilir. Bu nedenle okul bağlılığı kavramı hem bireysel faktörlerden hem kurumsal faktörlerden etkilenebilmektedir (Fredericks vd., 2004).

2.2.2. Okul bağlılığının okul direnci ve akademik başarı ile ilişkisi

Okul bağlılığı ile ilişkisi olduğu düşünülen değişkenlerden biri okul direncidir. Alan yazında okul bağlılığını ölçülebilmesi için öğrencinin, akademik başarısının, sınıf içi davranışlarının, ders dışı etkinliklere katılımının, öğretmen ve diğer öğrencilerle olan ilişkisinin ve okula karşı hissettiği duyguların mümkün olduğunca ölçülebilmesi gerekmektedir (Jimerson, Campos ve Grief, 2003). Okula bağlılığın bu özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, direnç ile bağlılık kavramlarının birbirleriyle kısmi bir tezatlık oluşturduğu görülmektedir (Russell, 2005). Alpert (1991) direnç davranışları gösteren öğrencilerin akademik başarılarının düştüğünü, ortamdaki soyutlandığını, okul ve sınıf kurallarına karşı çıkarak huzursuzluk yarattığını ve okula karşı olumsuz duygular beslediğini ifade etmiştir. Dolayısıyla okul bağlılığı ile okul direncinin negatif yönlü bir ilişkisi olacağı oldukça olasıdır.

Alan yazında okul bağlılığı ile okul direnci arasındaki ilişki doğrudan inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamış olsa bile iki kavramla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında birbirleriyle tam anlamıyla olmasa da bir zıtlık oluşturdukları görülmektedir. Direnç gösteren bireylere “yabancı”, bağlılık gösteren bireylere ise “üye” tanımlaması yapılmaktadır (Russell, 2005). Bu tanımlamayı Woodward ve Munns (2003) da çalışmasında okula bağlılık sağlayan bireylere kullanmıştır. Ayrıca okula bağlılık kavramı alan yazında sıklıkla bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak üç boyutta açıklanmıştır. Tüm bu boyutlardaki bağlılığın yüksek olması, okula bağlılığın da

yüksek olması anlamına gelmektedir. Fernandes (1988)'in açık ve gizil okul direnci sınıflandırması ile alan yazında yaygın bir şekilde kabul gören okul bağlılığı sınıflandırması birbiriyle benzerlik göstermektedir. Gizil olarak ifade edilen okul direnci boyutu okul bağlılığının bilişsel ve duygusal boyutunu yansıtırken, açık olarak ifade edilen okul direnci boyutu ise davranışsal boyutu ifade etmektedir. Okul bağlılığında olduğu gibi okul direncinde de bu iki boyuttaki direncin yüksek olması, okula direncin de yüksek olması anlamına gelmektedir. Bu durum okul bağlılığı ile okul direncinin birbirlerini tamamen dışlayan iki kavram olarak düşünülmesi gerektiğini ifade etmemektedir. Bir öğrenci belli derecede okula bağlılık duyarken belli derecede de okula karşı direnç gösterebilmektedir (Russell, 2005).

Okul bağlılığı ile ilişkisi olduğu düşünülen bir diğer değişken ise akademik başarıdır. Alan yazında okul bağlılığı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştıran birçok çalışma bulunmaktadır (Allen, Pianta, Gregory, Mikami ve Lun, 2011; Appleton, Christenson ve Furlong, 2008; Betts, Appleton, Reschly, Christenson ve Huebner, 2010; Chase, Hilliard, Geldhof, Warren ve Lerner, 2014; Fredericks vd., 2004; Skinner, Wellborn ve Connell, 1990; Willms, 2003). Yapılan araştırmalar sonucunda okul bağlılığı ile akademik başarı göstergeleri (test puanları, mezuniyet notları vb.) arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Çalışmalar genellikle okul bağlılığı ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğunu gösterse de okul bağlılığının boyutları ile akademik başarı arasındaki ilişki farklılaşmaktadır (Lee, 2008). PISA çalışmasında öğrencilerin davranışsal bağlılık düzeyleri ile okuma becerileri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir (Willms, 2003). Özellikle akademik sağlamlık düzeyi yüksek olan öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalarda, bu öğrencilerin diğer öğrencilere göre davranışsal bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu dolayısıyla da akademik başarılarının yüksek olduğu ifade edilmiştir (Finn ve Rock, 1997). Okula devam etme ve ders dışı etkinliklere katılım gösteren öğrencilerin diğer öğrencilere göre davranışsal bağlılıkları ile akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Finn, 1993; Fredericks vd., 2004; Lamdin, 1996; Libbey, 2004). Duygusal bağlılık ile akademik başarı arasındaki ilişkiye bakıldığında ise durum biraz daha farklı görünmektedir. Davranışsal bağlılık ile duygusal bağlılığı birlikte ölçüp akademik başarı ile ilişkisini arayan çalışmalarda genellikle pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir (Borman ve Overman, 2004). Ancak duygusal bağlılığı, okula aidiyet duygusu veya okulla özdeşleşme üzerinden ölçen çalışmalara bakıldığında duygusal bağlılığın akademik başarı üzerinde güçlü bir yordayıcı değişken olmadığı görülmektedir (Finn, 1993; Willms, 2003). Öte yandan 214 Meksikalı Amerikalı öğrenci üzerinde yapılan çalışmada ise öğrencilerin duygusal bağlılık düzeyleri ile genel not ortalaması arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur (Gonzalez ve Padilla, 1997).

Okul bağıllığı boyutlarından sonuncusu olan bilişsel bağıllık ile akademik başarı arasında da pozitif ilişki bulunmaktadır. Bilişüstü bağıllık, alan yazında geniş bir şekilde kabul görmüş olan stratejik öğrenme veya öz düzenlemeli öğrenme olarak da ifade edilmektedir. Alan yazındaki çalışmalar bilişüstü beceriler, stratejik öğrenme veya öz düzenlemeli öğrenme ile akademik başarı arasında pozitif ilişki olduğunu göstermektedir (Zimmerman, 1990).

2.3. Okul Direnci

Okul direnci kavramı eğitim sistemleri açısından yaygın olarak görülen sorunlardan biri olarak ifade edilmektedir (Apple, 1979; Bowles ve Gintis, 1976; Giroux, 1983; Willis, 1977). Sınıf düzenini bozan ve öğretmen otoritesini zedeleyen bu tür davranışlar öğretimi aksatmakta, öğretimsel hedeflere ulaşmayı ve okulun işlevini yerine getirebilmeyi engellemektedir. Öğrencinin sınıf içerisinde gösterdikleri direnç davranışlarının çalışılması eğitimcilere, okuldaki ve sınıftaki öğrenme süreçlerine ilişkin önemli bakış açıları kazandırmaktadır. Sınıfta huzuru bozan bu davranışlar iyi analiz edilebilirse öğretimsel süreç üzerinde etkisi olabilecek gizil tüm değişkenlerin ortaya çıkmasını sağlayabilmektedir. Öğrencinin bazen isyana varabilecek türden davranışları sınıfın yönetilmesindeki aksaklıkların daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunabilmektedir (McFarland, 2001).

Öğrencinin gösterdiği direnç davranışları ile ilgili tanımlamalar öncelikli olarak eleştirel ve direnç kuramcıları tarafından yapılmıştır. Zengin etnografik durum çalışmaları işçi sınıfından gelen çocukların davranışlarını (Alpert, 1991; Apple, 1979; Bowles ve Gintis, 1976; Giroux, 1983; Willis, 1977), siyahi sınıftan gelen çocukların davranışlarını (Cumins, 1989; Ogbu, 1987), kendi kültürel ortamına bağlı olarak çocuğun sergilediği davranışları (McFadden, 1992) ve çocuğun cinsiyetine bağlı olarak sergilediği davranışları (McRobbie, 1991) incelemiştir. Bu çalışmalar ışığında sınıfsal yapı, etnik köken, kültürel yapı ve cinsiyet gibi değişkenlerin okulda ve sınıftaki direnç davranışları ile ilgili olduğu ifade edilmiştir. 1970'lerin sonlarına 1980'lerin başlarına doğru direnç kuramcıları, öğrencilerin okula karşı gösterdikleri direnç davranışlarını "işçi sınıfının kültürel silahı" olarak görmüşlerdir (Davies, 1994). Marksist bir anlayış içeren bu görüşe göre, o dönemlerde işçi sınıfına mensup ailelerin çocuklarının entelektüellik ve okul karşıtı kültürlerinden dolayı okula karşı direnç davranışları gösterdikleri ve hatta okula gitmedikleri ifade edilmiştir. Çocuklar kendi kültürel yapılarının dinamikleri ile okul otoritesi arasındaki dengeyi kurabilmek için kendi içlerinde alt kültürel yapılar olarak bazı gruplaşmalar oluşturmaya başlamışlardır (Walker, 1988; Willis, 1977).

Durkheim okullarla toplumun kültürel yapısı arasındaki bu farkın yine eğitim ile kapatılabileceğini söylemiştir. Eğitimin en önemli işlevinin toplumun değerlerini ve normlarını istedik yönde değiştirmek olarak gören Durkheim, okulların bu süreçte değer ve normların değişmesiyle öğrencilerin ahlaki değerlerinin de değişebileceğini ifade etmiştir. Durkheim toplumların belirli bir ölçüde homojenlik ihtiyacı olduğunu ve bu homojenlik ihtiyacını da okulların sınıflar içerisinde öğrencilerde birliktelik algısı yaratarak temel benzerlikler etrafında toplanmasını sağlayarak oluşturabileceklerini savunmuştur. Her ne kadar bu görüşü savunsa da okullarda öğrenci çeşitliliğinden dolayı kültürel çeşitliliğin kaçınılmaz olacağını ancak okullardaki bu karmaşık kültürel yapıların yine ortak bilinçle en düşük düzeyde de olsa ortak paydada buluşabileceğini öne sürmüştür (Akt. Russell, 2005).

Okullardaki öğrencilerin direnç davranışlarının nedenleri, sadece cinsiyet, sınıfsal yapı, etnik köken, kültürel yapı değildir. Okullardaki yönetimlerin özellikle de sınıflardaki yönetim anlayışlarının, öğretim ilke ve yöntemlerinin, öğrenci-öğretmen arasındaki iletişimin, öğretmenin akademik anlamda yeterli olmamasının gibi özellikle sınıf içi faktörlerle ilgili olduğu da bilinmektedir (Alpert, 1991; Yüksel, 2004). Okul ve sınıflardaki direnç davranışları, sisteme karşı bir başkaldırıdan ziyade sınıftaki bir etkinliğin yapılmasını isteme veya istememe durumlarında sergilediği tutum ve davranışlar şeklinde düşünülen bir kavramdır (Grahame ve Jardin, 1990). Alpert (1991) yaptığı çalışmada öğretmenler ile öğrencilerin iletişimlerinin iyi olmasının ve öğretmenlerin, öğrencilerin dünyasını iyi tanıyabilmesinin öğrencinin direnç davranışlarını ortadan kaldırdığı yönünde bulgular ortaya koymuştur. Direnç kavramı genellikle karşıt veya çatışmacı tutumlar, değerler ve davranışlar olarak bilinse de eğitim alan yazında direnç kavramının tanımı konusunda bir netlik bulunmamaktadır (Fernandes, 1988). Eğitim alan yazında direncin nasıl oluştuğu ve nasıl tanımlanabileceği konusunda üzerinde uzlaşılmış bir tanımlamaya rastlanılmamaktadır. Ancak yine de mikro toplumsal yapılardan olan okullardaki direnç kavramının alan yazında yapılan tanımlarının bazılarında bahsetmek gerekirse okul direnci;

“Okuldaki veya sınıftaki uygulamaların yarattığı eşitsizliklere gösterilen tepkiler” (Davis, 1992: 233).

“Öğrencilerin akademik başarı, toplumsal sınıf veya etnik köken açısından ayrıma maruz kalmalarına gösterdikleri tepkiler” (Haddad ve Lieberman, 2002: 331).

“Öğrencilerin eğitim-öğretim etkinliklerine karşı çıkma olasılıklarıdır” (Giroux, 1983: 267).

“Sınıftaki etkinliklere katılmama, ev ödevlerini yapmama, hiçbir şekilde söz alıp konuşmama, arkadaşlarıyla ders esnasında şakalaşma ve konuşma, okula gelmeme gibi davranışları amaçlı bir şekilde sergilemektir” (Wear ve Aultman, 2005: 1059).

“Öğrencinin ait olduğu toplum ile okul arasındaki çatışma ve uzlaşmazlıkların tümüdür” (Alpert, 1991: 351).

“Öğrencilerin okuldaki veya sınıftaki otoriteden kaynaklı olarak okul ve sınıf kurallarına ve normlarına gösterdikleri tepkilerdir” (Willis, 1977: 52).

“Okulda veya sınıfta öğrencilerin, otoriteye karşı gösterdikleri dersin işlenmesini engelleme, fiziksel öfke ve şiddet davranışlarının tümüdür” (Giroux, 1983: 268).

Alan yazında istenmeyen davranış kavramı ile direnç davranışı birbirini yerine sıklıkla kullanılmaktadır. Direnç davranışını istenmeyen davranıştan ayıran en önemli özellik, önceden üzerinde düşünülmesi, belli bir amaca yönelik olmasıdır (Erickson, 1987). Direnç davranışı, okulu bir kültürlerarası dengeleme süreci olarak görmektense yeni bir kültürün oluşum süreci olarak görmekten kaynaklanan ideolojik ve düşünsel bir duruştur. Akademik başarı anlamında bakıldığında direnç davranışı gösteren öğrencinin akademik başarısının düşük olması, kendisinin amaçlı olarak koyduğu tepkilerin bir sonucu olarak düşünülebilir. Bazı çalışmalarda, sınıfta öğretmenin öğrenci ile iletişim kurma tarzı ile ailesinin evde kendisi ile iletişim kurma tarzının benzememesinin, öğrencinin okula karşı direnç geliştirdiği durumu ortaya konulmuştur (Erickson ve Schultz, 1982). İstenmeyen davranış ise aniden düşünülüp karar verilen ve plan süreci veya belli bir amaç gerektirmeyen davranışlardır. Dolayısıyla istenmeyen davranış ile direnç davranışları birbirinden bu noktada ayrılmaktadır.

Eğitim alan yazında öğretmenlerin direnç stratejileri ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında bu çalışmaların çoğunlukla davranış değiştirme teknikleri ve davranış değiştirme mesajları olarak yoğunlaştığı görülmektedir (Burroughs, Kearney ve Plax, 1989; Kearney, Plax ve Burroughs, 1991; Plax, Kearney, Downs ve Stewart, 1986). Bu çalışmaların sonucunda öğrencilere yakın ve insan odaklı (ödül temelli) bir anlayış benimseyen öğretmenlerin derslerinde düşük düzeyde direnç davranışları gözlemlenirken, öğrencilere uzak ve insan odaklı olmayan (ceza temelli) bir anlayış benimseyen öğretmenlerin derslerinde ise yüksek düzeyde direnç davranışları gözlemlendiği görülmüştür. Ayrıca Burroughs vd. (1989) yaptıkları çalışmada direnç davranışlarının her zaman zararlı ve yıkıcı davranışlar olmadığını aynı zamanda yararlı ve yapıcı direnç davranışlarının da öğrenciler tarafından sergilenebileceğini ifade etmişlerdir. Yıkıcı

direnç davranışları olarak derse geç gelme, ev ödevini yapmama, derste uyuma, sınavda kopya çekme, derse hazırlıksız gelme, sınıf tartışmalarına ve öğrenme etkinliklerine katılmayı reddetme, öğretmenine veya sınıf arkadaşına karşı nefret besleme, derste öğretmenin veya öğrencinin dikkatini dağıtma ve dersi bölme davranışları olarak ifade edilmiştir. Yapıcı direnç davranışları olarak ise sınıfta yaşanan bir olaydan kaynaklı olarak haksızlığa uğrayan arkadaşını destekleme veya diğer arkadaşları cesaretlendirme gibi davranışlar belirtilmiştir. Yapıcı direnç davranışları sayesinde sınıfta otorite paylaşılır, öğretmen tek otorite olmaz ve sınıfın birlikte öğrenebilmesi sınıfça paylaşılan bir sorumluluk halini alır.

Burroughs vd. (1989), öğrencilerle yaptıkları çalışmada, öğrencilerden aldıkları görüşmelerden elde edilen toplam 2916 mesajı incelemişlerdir. Bu görüşmelerin analizi sonucunda 19 ayrı kategoriden oluşan uyma-direnç gösterme davranışları tipolojisi oluşturmuşlardır. Bu tipolojideki kategoriler; öğretmene tavsiye verme, öğretmeni suçlama, okula gelmeyi ve sınıfta herhangi bir etkinliğe katılmayı istememe, isteksiz uyma davranışı gösterme, aktif direnç davranışı gösterme, öğretmeni yanıltma, doğrudan iletişim, sınıf düzenini bozma, bahaneler söyleme, öğretmeni görmezden gelme, öncelikler, öğretmenin otoritesini sarsmaya çalışma, öğrencileri örgütleme, öğretmeni yöneticilere veya güçlü gördüğü başka kişilere şikâyet etme, öğretmenin olumsuz davranışlarını model alma, saygısız bir şekilde kendini savunma, öğretmenin söylediğinin aksini savunma, öğretmenden intikam almaya çalışma olarak ifade edilmiştir. Her kategorinin altında da 4 ile 7 arasında değişen öğrencilerin ortak ifadeleri yer almaktadır. Bu çalışma kapsamında da Burroughs vd. (1989)'nin oluşturduğu 19 kategorilik tipolojiden faydalanılarak öğrencilerin okul direnci ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2.3.1. Okul direncinin boyutları

Okul direnci kavramı karşı çıkma, mücadele etme, karşıt durma, isteksiz davranma, isyan etmek gibi ifadelerle bazı durumlarda eş anlamlı olarak kullanılabilir (Hibler, 2000). Ancak Fernandes (1988) direnç kavramının net bir şekilde tanımlanamadığını ifade etmiştir. Alan yazında direnç kavramının daha net anlaşılabilmesi için çoğunlukla ikili sınıflandırmalarla boyutlandırılma çabası görülmektedir. Bunlardan ilki küresel ve kısmi dirençtir. Eğer toplumda baskın olarak var olan cinsiyetçi ve ırkçı tutumlar gibi makro ideolojilere ve sonrasında bu ideolojilerin okullara yansımalarına karşı öğrencilerin gösterdiği bir dirençten bahsediliyorsa bu küresel düzeyde bir direnç boyutudur. Ancak okul veya toplum düzeyinde üretilen, kısmen mikro fakat egemen ideolojilere karşı öğrencilerin gösterdiği dirençten bahsediliyorsa bu kısmi direnç düzeyinde bir direnç boyutudur.

Fernandes (1988) okul direnci kavramının boyutlandırmalarından bir başkasında ise, açık ve gizil olarak belirtmiştir. Okul direncinin gizil boyutunun, gözlemlenmesi ve analiz edilmesi zor, kişiden kişiye değişen bir boyut olduğunu söylerken, açık boyutunun ise, tutum ve davranışlar sayesinde net olarak tanımlanabilen bir boyut olduğunu ifade etmiştir. Bu boyutlandırmaya benzer Alpert (1991) ve Quigley (1987)'nin açık ve gizli boyutlandırmaları bulunmaktadır. Quigley Kanada'da yetişkin eğitimi kapsamında yaptığı çalışmasında açık direnç davranışları gösteren öğrencilerin eğitim süreci içerisinde devam etmeye eğilimli olduğunu, diğer taraftan gizli direnç davranışları gösterenlerin ise eğitim sürecini bırakmaya eğilimli olduğunu öne sürmüştür. Alpert (1991) yaptığı boyutlandırma Quigley (1987)'nin boyutlandırması ile benzer olmasına karşın ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında açık direnç davranışları sergileyen öğrencilerin, okula gelmedikleri, okul kurallarına uymadıkları ve dolayısıyla da akademik başarılarında düşüş yaşadıkları görülmüştür. Gizli direnç davranışı gösteren öğrencilerin ise okula gelmeme, akademik başarıda düşüş yaşama ve okul kurallarına uymama davranışlarının daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Potansiyel, Sanal ve Etkili; bireysel ve grup (Fernandes, 1988), yapıcı ve yıkıcı (Burroughs vd., 1989) gibi başka boyutlandırmaları da bulunan okul direnci kavramının, bu çalışma kapsamında da kullanılacak olan, bir başka boyutlandırması da aktif ve pasif direnç davranışlarından oluşan boyutlandırma. Aktif direnç davranışları, öğrencilerin sınıfta olan biten herhangi bir duruma ilişkin aynı fikirde olmaması, aynı fikirde olmamasından kaynaklı olarak eleştirilmesi olarak ortaya çıkabilir. Bazen sınıf içerisinde farklı kültürel özellikleri olan öğrencilerin aynı ortamda bulunmasından kaynaklı ortaya çıkabilecek olan eşitsizliklere karşı direnç gösterilebilir. Öğretmenlerin ırk, cinsiyet, sınıf ve başarıya göre ayırım yaparak öğrencilere yaklaşması gibi durumlarda da öğrenciler tarafından aktif direnç davranışları sergilenebilir (Chan ve Treacy, 1996). Sınıf ve okul içerisinde öğrenciler tarafından sergilenebilecek aktif direnç davranışları, hoşuna gitmeyen bir kurala karşı çıkma, konulan kuralın nedeninin açıklanmaması durumunda o kurala uymama, beklediği nottan daha düşük bir not aldığımda itiraz etme, arkadaşlarının ve öğretmenlerinin kendisini eleştirmesine tepki gösterme, öğretmenin niteliğini sorgulama gibi davranışları kapsamaktadır.

Pasif direnç davranışları ise genel olarak daha yaygın olarak görülür ve bazı durumlarda tutum düzeyinde kalıp davranışa dökülmeyebilir. Bu tip direnç davranışını gözlemlenmek görünür halde olamayabileceğinden ötürü oldukça zordur. Ayrıca pasif direnç davranışı gösteren bir öğrenciye davranışı hakkında bir şeyler sorulduğunda çoğunlukla inkâr eder ve durumsal faktörleri bahaneler olarak sıralar. Örneğin, okulun çok erken bir saatte başlaması, sınıfın iyi

havalandırılmadığı veya sınıf ortamının kendini ifade etmesine uygun bir ortam olmadığı gibi bahanelerin arkasına sığınarak tutumunu veya sergilediği davranışa neden bulmaya çalışır. Sınıf veya okul içerisinde görülen pasif direnç tutum ve davranışları, okula gelmek istememe, derse geç gelme, verilen ödevleri yapmama, sevmediği öğretmenin dersine girmeyi istememe, öğretmen ders anlatırken başka şeylerle uğraşma gibi tutum ve davranışları kapsamaktadır (Burroughs vd., 1989).

2.3.2. Okul direncinin akademik başarı ile ilişkisi

Okula direnci kavramı öğrencinin okul algısını olumsuz etkileyen değişkenlerden biridir. Eğitim öğretim etkinliklerini yapmamak, öğrenmeye karşı yabancılaşma, okulda öğretilen bilgiyi ve değerleri sorgulamak, okulda bulunmama isteği, okula ait hissedememek gibi birçok olumsuz durum okul direncinin etkilediği durumlardan birkaçıdır. Bu bağlamda bakıldığında öğrencinin eğitimle ilgili beklentilerinin azalması akademik başarısının düşmesine neden olabilmektedir (Alpert, 1991). Öğrencinin kendi özerkliğinin tehdit edilmesi ve öğretmen otoritesinin ağırlık kazanması, öğrencide direnç tutumu ve davranışları oluşmasına neden olduğu gibi sonuç olarak da akademik başarının olumsuz etkilenmesine de neden olabilmektedir (Deci, 1995). Quigley (1987) yaptığı çalışmada özellikle pasif direnç davranışları gösteren öğrencilerin okulu bırakma eğilimli ve akademik başarılarının düşük olduğunu ortaya koymuştur. Alpert (1991) ise özellikle aktif direnç davranışları sergileyen öğrencilerin okul ve sınıf kurallarına uymadıklarını ve akademik başarılarının düştüğünü ifade etmiştir. Okul direncinin her iki boyutunda da akademik başarının olumsuz anlamda etkilendiği belirtilmiştir.

Okula gitmeme isteği, okula ait hissetmeme, verilen ödevleri yapmama, derslere geç gitme, sevmediği öğretmenin dersine girmeme, sınıftaki etkinliklere katılmama, öğretmenin otoriter tavırlarına karşı çıkma gibi nedeni ne olduğu önemli olmaksızın gösterilen direnç davranışları, öğrencinin sınıf içerisinde akademik olarak etkinliğini azaltan davranışlardır. Dolayısıyla bu kapsamda bakıldığında, öğrencinin direnç davranışı göstermesi akademik başarısını olumsuz etkileyebilecek değişkenler arasında gösterilebilir. Direnç davranışı gösteren bir öğrencinin sınıf içerisinde üretken bir tutumda olması beklenmemektedir. Ayrıca öğretmenin yaklaşımının özellikle ergen gruplarında önemli olduğu görülmektedir. Öğretmenin, ergenlerin diline, konuştukları terminolojiye hâkim olamaması, öğrencilerin öğrenmelerine, becerilerine, kendilerini ifade etme yetilerine ve dolayısıyla da akademik başarılarına etki edebilmektedir (Alpert, 1991).

2.4. İlgili Araştırmalar

Alanyazın taraması bölümünün bu kısmında, araştırmanın temel konuları olan sınıf yönetimi, okul bağlılığı ve okul direnci ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili yurt içinde ve yurt dışında yapılan bazı çalışmalar yakın tarihten başlanarak kronolojik olarak sunulmaktadır.

2.4.1. Sınıf yönetimi ile ilgili araştırmalar

2.4.1.1. Yurt içi

Terzi (2001) “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi” adlı çalışmasında, ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin, otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve bu görüşlerinin kişisel özelliklerine göre farklılık olup olmadığının saptanması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi 73 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 953 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma nicel yöntemli olup tarama modeli ile desenlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı, yaş değişkenine göre otokratik ve ilgisiz yönetim anlayışında, mesleki kıdem değişkenine göre ilgisiz yönetim anlayışında farklılaşma olduğu görülmüştür.

Özçakır (2007) “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Anlayışları” adlı çalışmasında, beden eğitimi öğretmenlerinin otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi, Düzce ilinde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 72 beden eğitimi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma nicel yöntemli olup tarama modeli ile desenlenmiştir. Araştırma sonucunda, beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşleri cinsiyete, yaşa, mezun olunan okula, mesleki pozisyona ve öğretmenlik yapılan okul türüne göre değişmediği; kıdem değişkeni ile ilgisiz sınıf yönetimi anlayışı arasındaki farkın anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Beyaztaş (2009) “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Sınıf Yönetimi Anlayışlarının Belirlenmesi” adlı çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin kişisel özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Erzincan ili merkezinde

34 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 325 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma nicel yöntemli olup genel tarama modeli ile desenlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete, yaşa, mezun olunan okula göre değişmediği, mesleki kıdeme göre demokratik yönetim anlayışına ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılıklar olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Erkan (2009) "İlköğretimde Görevli Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki" adlı çalışmasında, resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin iş doyumları düzeyleri ile sınıf yönetimi anlayışları arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul Anadolu Yakası'ndaki resmi ilköğretim okullarında görev yapan 230 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma nicel yöntemli olup ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yaşlarına, eğitim düzeylerine ve mesleki kıdemlerine göre iş doyumları düzeylerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmenlerin cinsiyet ve branşlarına göre iş doyumları düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Çoban (2010) "Köy Enstitüsü Mezunu Öğretmenlerin Köy Enstitüsündeki Öğretmen Algıları ve Sınıf Yönetimi Anlayışı" adlı çalışmasında, Köy Enstitüsü mezunu öğretmenlerin, Enstitü'deki öğrencilik dönemleri boyunca öğretmen algılarının ve öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 28 Köy Enstitüsü mezunu öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma nitel yöntemli bir çalışma olarak yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, mezunlar öğretmenlerini sadece öğretmen olarak değil ana-baba veya ağabey-abla olarak tanımlamışlar ve öğretmenlerinin çağdaş ve demokratik bir sınıf yönetimi anlayışı sergilediğini belirtmişlerdir.

Yılmaz (2011) "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Tarzları İle Demokratik Değerlere İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki" adlı çalışmasında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzlarını, demokratik değerlere ilişkin görüşlerini ve bu iki görüş arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Kütahya ili merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 300 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma nicel yöntemli olup tarama modeli ile desenlenmiştir. Araştırma sonucunda, Öğretmenlerin sınıf yönetimi tarzları cinsiyetlerine göre değişmezken, otoriter sınıf yönetimi tarzları branş; takdir edilen sınıf yönetimi tarzları eğitim durumu ve yaş; başıboş sınıf yönetimi tarzları branş, eğitim durumu ve kıdeme göre değişmekte olduğu öne çıkmıştır.

Ekici, Aluçdibi ve ztrk (2012) “Biyoloji ğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerinin Cinsiyet Ve Kıdem Değişkenleri Açısından İncelenmesi” adlı çalışmalarında, biyoloji ğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerini, cinsiyetleri ve kıdemleri açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapmakta olan 110 biyoloji öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma nicel yöntemli olup, betimsel nitelikte bir çalışma olarak yürütölmüştür. Araştırma sonucunda, kadın öğretmenler en fazla taktir edilen sınıf yönetimi profilini, erkek öğretmenler ise otoriter sınıf yönetimi profilini kullanmayı tercih etmişlerdir. Cinsiyet ve kıdeme göre öğretmenlerin sınıf yönetimi profili puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görölmüştür.

Kurt (2013) “Biyoloji ğretmenlerinin ğrenci Başarisından Sorumluluk Algılarının Sınıf Yönetimi Profillerine Göre Analizi” adlı çalışmasında, biyoloji ğretmenlerinin ğrenci başarısından sorumluluk algılarını, sınıf yönetimi profillerine göre analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Ankara ili merkez ilçelerine bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 117 biyoloji ğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma nicel yöntemli olup tarama modeli ile desenlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin olumsuz davranışları ve başarı-başarisızlığı öğretmenin ortaya koyduğu sınıf yönetimi profili ile ilişkili bulunmuştur.

Ata (2014) “Okul öncesi öğretmenlerde bağlanma ve sınıf yönetimi profillerinin anne bağlanması ve çocuk yetiştirme tutumlarıyla ilişkilerinin incelenmesi” adlı çalışmasında, okul öncesi ğretmenlerinin bağlanma boyutları ile sınıf yönetimi profilleri ve annelerin ailelerle kurulan iletişim ve işbirliğine ilişkin ğretmen algıları arasındaki ilişki ve bu öğretmenlerin sınıflarına devam eden 4-5 yaş arasındaki çocukların annelerin bağlanma boyutları ile çocuk yetiştirme tutumları ve ailelerle kurulan iletişim ve işbirliğine ilişkin ğretmen algıları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Kırıkkale ilindeki bağımsız anaokulları ve ilköğretim okullarına bağlı anasınıflarında görev yapmakta olan 230 okul öncesi ğretmeni ile 4-5 yaş çocuğa sahip 230 anne oluşturmaktadır. Araştırma nicel yöntemli olup tarama modeli ile desenlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlere ait bağlanma kaygısının sınıf yönetiminde tükenmiş; bağlanma kaçınmasının ise ilgili sınıf yönetimi profili ile anlamlı ve pozitif bir ilişkisi olduğu bulunmuştur. Ayrıca demokratik sınıf yönetim profili ile annelerin iletişim boyutuna ilişkin ğretmen algıları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu görölmüştür. Katı sınıf yönetimi profili ile annelerin beklentiler, işbirliği ve katılım boyutlarına ilişkin ğretmen algıları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Varoğlu (2014) “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmasında, ilköğretim branş ğretmenlerinin eleştirel

düşünce eğilimi ve sınıf yönetimi anlayışı arasındaki ilişkiyi analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi, İstanbul ili Avrupa Yakası'ndaki devlet ve özel ortaokullarda görev yapmakta olan 249 branş öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma nicel yöntemli olup, ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. Araştırma sonucunda, ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi ve sınıf yönetimi anlayış algılarının pozitif yönlü ve düşük düzeyde ilişki gösterdiği öne çıkmıştır. Ayrıca ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları, cinsiyet, mezun olunan fakülte, mesleki kıdem ve kadro durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

2.4.1.2. Yurt dışı

Wickman (1928) "Çocukların Davranışı ve Öğretmen Tutumları (Children's Behavior and Teachers' Attitudes)" adlı çalışmasında Ohio eyaletinin Cleveland şehrinde 511 öğretmenin sınıf içerisinde çocukların çeşitli davranış problemlerini çözme konusundaki endişelerini araştırmış ve gelen cevapları sağlık uzmanlarında gelen cevaplarla karşılaştırarak değerlendirmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlama konusunda en büyük endişelerinin, sınıf düzenini bozan söz dinlememe, dik başlı davranma, hırsızlık gibi davranışlar sergileyen öğrencileri kontrol altına alma olduğunu iletmışlerdir. Sağlık uzmanları ise daha çok asosyal davranışlar, mutsuzluk, kırılabilirlik, alınganlık gibi kapalı problemlerin daha büyük olumsuzluklar oluşturabileceğini ifade etmiştir. Wickman sonuç olarak öğretmenlerin sınıf yönetiminde açık ve sınıf düzenini doğrudan etkileyen durumları, sınıf yönetimini doğrudan değil dolaylı etkileyen ve kapalı durumlardan daha olumsuz algıladıklarını ortaya koymuştur.

Lewin, Lippitt ve White (1939) "Deneysel Olarak Oluşturulan Sosyal İklimlerde Agresif Davranış Kalıpları (Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created Social Climates)" adlı çalışmalarında, farklı liderlik tarzlarına karşı sergilenen farklı davranışlar incelenmiştir. Bu bağlamda, 10 yaş grubu çocuklar ile deneysel bir çalışma yürütmüşlerdir. Önce iki adet 10 yaş grubu çocukla sonrasında da 4 adet 10 yaş grubu çocukla yapılan deneylerin ilkinde, demokratik ve otoriter liderlik özellikleri sergilenerek gerekli etkinlikler yapılmıştır. Sonraki deneyde ise sadece demokratik ve otoriter değil serbest liderlik özellikleri sergileyen kişilerin yönetiminde etkinlikler gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin istenmeyen davranışlarına ilişkin notlar alınmıştır. Verilerin toplama ve analiz edilme işlemi sırasında, 5'er kişiden oluşan grupların kişisel özellikleri kontrol altına alınmaya çalışılmış, etkinlikler sırasında öğrenci davranışları not edilmiş, deneyler sonrasında öğrenciler ve velileri ile nitel görüşmeler yapılmış, misafir gözlemcilerin olduğu sınıflarda onların da görüşlerine başvurulmuş ve video kayıtları incelenmiştir. Sonuç olarak,

özellikle agresif davranışlar üzerinde durulmuş ve bu davranışların çoğunlukla otoriter liderlik tarzının benimsendiği denek gruplarında sergilendiği ortaya konulmuştur.

Baumrind (1966) "Otoritatif Ebeveyn Kontrolünün Çocuk Davranışına Etkisi (Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior)" adlı çalışmasında alan yazında kendi konusu ile ilgili 12 adet çalışmayı derleyerek ebeveynlerin otoritelerinin çocuk üzerindeki etkilerine dair bazı sonuçlara ulaşmıştır. Alan yazındaki 12 çalışmanın yöntemleri incelendiğinde, verilerin ebeveynler ve çocuklardan ayrı ayrı toplandığı, çocuklardan doğal ortamlarında veya yapılandırılmış ortamlarda tekrarlı gözlemler aracılığıyla, ebeveynlerden görüşme veya doğrudan gözlem yoluyla toplanmıştır. Bir kısmının ise yöntemi niceldir ve araştırmaya sadece .05 düzeyinde anlamlı olan sonuçlara sahip araştırmalar dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda ise, cezalandırmanın çocuğun kontrolü üzerinde bir etkisinin bulunmadığı ve olumsuz yan etkileri olduğu, yakın kontrolün, yüksek beklentilerin ve sıkı otoritenin özellikle ergenlik dönemindeki çocukları isyana sevk ettiği, sıkı denetimin çocuğun pasif ve bağımlı bir kişilik geliştirmesini sağladığı, otoriter tutumun, çocuğun kendine güvenini ve canlılığını olumsuz etkilediği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Baumrind (1971) "Ebeveyn Otoritesinin Mevcut Modelleri (Current Patterns of Parental Authority)" adlı çalışmasında (a) daha önce yaptığı çalışmalarda bulunduğu çocuk-ebeveyn ilişkisinin sonuçlarını derlemek (b) okul öncesi çağındaki çocuklara ebeveynlerinin sergilediği otorite tutumlarının farklarını ortaya koymak ve çocuk üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 146 okul öncesi çağındaki çocuk ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında, demokratik (otoritatif) ebeveyn tutumunun, bağımsızlık ile net bir şekilde ilişkili olduğu, bu yaklaşımdaki ebeveynlerin kızlarının istedik davranışlar sergilediği, erkek çocukların ise demokratik olup geleneksel davranmayan ebeveynlerine karşı istedik davranışlar sergilediği görülmüştür. Demokratik ebeveyn tutumunun çocuklar üzerinde etkileri, otoriter ve serbest ebeveyn tutumları ile karşılaştırıldığında, erkek çocukların daha fazla sosyal sorumluluk aldığı, kızların ise akademik olarak daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca demokratik ebeveyn tutumunun çocukları daha fazla işbirliği yapmaya yönlendirdiği görülmüştür.

Cheng (1994) "Öğretmen Liderlik Ölçeği: Sınıf düzeyinde bir Çalışma (Teacher Leadership Scale: A Classroom-level Study)" adlı kesitsel çalışmasında, ilkokullarda öğretmenlerin gücün kullanımı, öğrenci performansı, sosyal iklim ve sınıfın algılanan fiziksel ortamı bağlamında sınıftaki liderlik tarzlarını incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın örneklemini 12 okul 58 sınıf ve 1842 adet eğitime devam eden öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırma sonuçlarından bazıları, öğretmenlerin sınıftaki liderlik tarzları ile sınıfın algılanan fiziksel ve sosyal ortamı, öğrencinin performansı değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin sınıftaki liderlik tarzları ile sınıfın sosyal iklimi arasında da beklenen anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır.

Laut (1999) "Sınıf Yönetimi: Öğretmen Adaylarının ve Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin İnançları (Classroom Management: Beliefs Of Preservice Teachers And Classroom Teachers Concerning Classroom Management Styles)" adlı çalışmasında mesleki deneyimi yüksek olanların sınıf yönetiminde daha az müdahaleci bir tutum sergiledikleri hipotezini test etmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini 43 okul öncesi öğretmeni, 44 staj yapan sınıf öğretmeni adayı ve 87 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Okul öncesi ve sınıf öğretmeni olarak çalışanların bir kısmı meslek hayatlarının başında olanlar bir kısmı ise kıdemli öğretmenlerdir. Araştırmanın verileri, sınıf yönetimi tarzının alt boyutları olan öğretimsel, disiplin ve sınıf yönetiminin kişisel alt boyutu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda en az öğretmenlik deneyimi olan öğretmen adaylarının diğer gruplara göre daha az müdahaleci olduğu görülmektedir. En fazla müdahaleci grup ise meslek hayatlarının başında olan öğretmenler olarak ortaya çıkmıştır.

Savran Gencer ve Çakıroğlu (2007) "Türkçe Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Etkinlik ve Sınıf Yönetimi Konusundaki İnançları (Turkish Preservice Science Teachers' Efficacy Beliefs Regarding Science Teaching And Their Beliefs About Classroom Management)" adlı çalışmalarında fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretim etkililiği ve sınıf yönetimi inançlarını araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemi, 584 fen bilgisi öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışmanın verileri, fen öğretimi etkililik inancı ve sınıf kontrol tutumu ve inancı ölçekleri (Woolfolk ve Hoy, 1990) ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların fen bilgisi öğretimine dair inançlarının yüksek olduğu ve sınıf yönetimi bağlamında öğretimsel yönetim boyutunda müdahaleci, insan yönetimi boyutunda ise müdahaleci olmayan bir tutum sergiledikleri bulgularına ulaşılmıştır.

Abu-Tineh, Khasawneh ve Khalaileh (2011) "Ürdün Okullarındaki Öğretmen Öz Yeterliği ve Sınıf Yönetimi Stilleri (Teacher Self-Efficacy And Classroom Management Styles In Jordanian Schools)" adlı çalışmalarının iki temel amacı bulunmaktadır. Birincisi, öğretmenlerin sınıf yönetimi tarzları ve öz yeterlik düzeylerini ortaya koymaktır. İkincisi ise, öğretmenlerin sınıf yönetimi tarzları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma nicel yöntemli olup örneklemi, 566 devlet okulu öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak, Woolfolk ve Hoy (1990) öz yeterlik ve Martin, Yin ve Baldwin (1998) Sınıf kontrol tutumu ve inancı ölçekleri

kullanılmıştır. Sonuç olarak, Ürdünlü öğretmenler öğretimsel sınıf yönetimi tarzını diğerlerine göre daha çok kullandığı, öz yeterlik düzeylerini yüksek algıladıkları ve hangi sınıf yönetimi tarzını kullanırlarsa kullansınlar öz yeterlik ile yüksek ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Djigic ve Stojiljkovic (2011) “Sınıf Yönetimi Stilleri, Sınıf İklimi ve Okul Başarısı (Classroom Management Styles, Classroom Climate And School Achievement)” adlı çalışmalarında, Martin ve Baldwin (1993)’in yaptığı sınıf yönetimi tarzı sınıflandırmasını kullanmış olup öğretmenlerin sınıf yönetimi tarzları ile sınıf ikliminden memnuniyet ve okul başarısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemi 273 ilkokul öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak, sınıf yönetimi tarzı değerlendirme ölçeği (PCMSA), okul ikliminden memnuniyet ölçeği (SSCC) ve akademik başarı göstergesi olarak da okul kayıtları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi tarzı, etkili öğretim ve akademik başarı için çok önemli bir değişken olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca etkileşimli sınıf yönetimi tarzı sergileyen öğretmenlerin sınıflarındaki iklimi ve başarıyı diğer sınıf yönetim tarzlarına göre daha etkili olduğu görülmektedir.

Chamundeswari (2013) “Öğretmen Yönetimi Stilllerinin Ortaöğretimdeki Öğrenciler Arasında Performans ve Liderlik Gelişimi Üzerindeki Etkileri (Teacher Management Styles And Their Influence On Performance And Leadership Development Among Students At The Secondary Level)” adlı çalışmada, farklı sınıf yönetimi anlayışına sahip olan öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarıları ve liderlik becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi, 90 kadın öğretmen ve 900 öğrenci oluşturmaktadır. Baumrind (1971)’in oluşturduğu sınıf yönetimi anlayışı sınıflandırmasını baz alarak yapılan bu çalışma, nicel yöntemli bir çalışmadır. Araştırmanın sonucunda, otoriter ve demokratik (otoritatif) sınıf yönetimi anlayışı ile akademik başarı arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Soheili vd. (2015) “Lider Olarak Öğretmenler: Adler-Dreikurs Sınıf Yönetimi Tekniklerinin Öğrencilerin Sınıf Ortamına İlişkin Algılarına ve Akademik Başarıya Etkisi (Teachers As Leaders: The Impact Of Adler-Dreikurs Classroom Management Techniques On Students’ Perceptions Of The Classroom Environment And On Academic Achievement)” adlı çalışmalarında, Adler ve Dreikurs’un öne sürdüğü sınıf yönetimi tekniklerinin öğrencilerin sınıf ortamına ait algılarını ve akademik başarılarını nasıl etkilediğini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini, 30 kadın öğretmen ve yaşları 7 ile 12 arasında değişen 745 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma nicel yöntemli deneysel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Araştırmanın öne çıkan bulgusu, Adler-Dreikurs sınıf yönetimi tekniklerinin kullanılması, öğrencilerin sınıf ortamından daha çok doyum almasını ve akademik başarılarının artmasını sağlaması olmuştur.

Rusk (2016) “Sınıf Yönetimi Uygulamaları Ve Sınıf Üzerindeki Etkisine İlişkin Bir Durum Çalışması (A Case Study Of Classroom Management Practices And The Influence On Classroom)” adlı çalışmasında, sınıf ortamının ve öğrencilerin sınıf etkinliklerine katılımının, iyi bir sınıf yönetimi uygulaması üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, 275 öğrencisi ve 13 öğretmeni bulunan bir okul oluşturmaktadır. Araştırma nitel yöntemli olup bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, iki önemli tema öne çıkmıştır. Birinci tema, araştırmaya katılan tüm öğretmenler, kendi sınıf yönetimi algılarının olumlu olarak değerlendirmiş, ikinci tema olarak ise, sınıfta sadece öğrenme ortamı hazırlamak değil birlik duygusunun olduğu bir kültür oluşturmak daha önemli görülmüştür.

Koutrouba, Markarian ve Sardianou (2018) “Sınıf Yönetimi Anlayışı: Yunanca Öğretmenlerinin Algıları (Classroom Management Style: Greek Teachers’ Perceptions)” adlı çalışmalarında, Yunan ilkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin algılarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini, 17 ilkokulda görev yapmakta olan 418 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma nicel yöntemli bir çalışma olarak yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda, öğretimsel bir yönetim amaçlayan öğretmenlerin etkileşimli bir sınıf yönetimi anlayışı sergilemeye eğilimli oldukları, davranışçı bir yönetim amaçlayan öğretmenlerin ise daha çok müdahaleci bir sınıf yönetimi anlayışı sergilemeye eğilimli olduğu ortaya çıkmıştır.

Aelterman, Vansteenkiste, Haerens, Soenens, Fontaine ve Reeve (2019) “Motivasyonu Yükselten Ve Düşüren Öğrenme Anlayışlarına İlişkin Bütünleştirici ve Ayrıntılı Bir Bakış: Circumplex Yaklaşımının Faydaları (Toward An Integrative And Fine-Grained Insight In Motivating And Demotivating Teaching Styles: The Merits Of A Circumplex Approach)” adlı çalışmalarında, destek ve yönlendirme bağlamında motive eden veya olumsuz etkileyen sınıf yönetimi anlayışlarının ortaya koymak için 4 adet ikili alt gruptan oluşan toplamda 8 adet yaklaşımdan meydana gelen bir çembersel model ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu bağlamda bu 8 adet alt grup değişken ile öğrenci motivasyonu, öğretmenin tükenmişliği gibi çıktı değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 1735 öğretmen ve 1332 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma nicel yöntemli ilişkisel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın sonucunda 8 alt grup değişken ile diğer değişkenler ilişkili bulunmuş olup, alan yazında yeni olan çembersel modelin avantajlarından bahsedilmiştir.

2.4.2. Okul bağıllığı ile ilgili yapılan araştırmalar

2.4.2.1. Yurt içi

Belkis, Duru ve Buluş (2005) “Şiddete Yönelik Tutumların Özyeterlik, Medya, Şiddete Yönelik İnanç, Arkadaş Grubu Ve Okula Bağlılık Duygusu İle İlişkisi” adlı çalışmalarında, ilköğretim II. kademesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin, şiddete yönelik tutumları ile aidiyet (okula bağlılık) duygusu, özyeterlik inançları, şiddete yönelik inançlar, medya ve arkadaş grubu ile olan ilişkileri incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini, yaşları 11-15 arası değişen 517 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma nicel yöntemli olup tarama modeli ile desenlenmiştir. Araştırma bulguları, şiddete yönelik tutumun, şiddete kaynaklık eden nedenlerden medya, arkadaş grubu ve şiddete yönelik inanç ile pozitif ilişkili olduğu, buna karşın okula bağlılık duygusu ve öz yeterlik inancı ile negatif ilişkili olduğunu göstermiştir.

Arastaman (2009) “Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen Ve Yöneticilerinin Görüşleri” adlı çalışmasında, kamu liselerinde öğrenim gören lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan 17 okulda öğrenim görmekte olan 408 ve bu okullarda görev yapan öğretmenler ve yöneticiler oluşturmaktadır. Araştırma nicel yöntemli bir çalışma olarak yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin okula bağlılıkları erkek öğrencilere göre yüksek bulunmuştur. Annesinin eğitim durumu ve ailenin gelir durumu düşük olan öğrencilerin okula bağlılıkları, annesinin eğitim durumu ve ailesinin gelir durumu daha yüksek durumda olan öğrencilere göre daha yüksek olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca hem öğretmenler hem de yöneticiler, öğrencilerin okul bağıllığını azaltan nedenlere ilişkin olarak öğretmenden kaynaklanan nedenleri, yönetimden kaynaklanan nedenlere göre daha yüksek düzeyde algılamakta sonucuna varılmıştır.

Kalaycı ve Özdemir (2013) “Lise Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Algılarının Okul Bağlılıkları Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmalarında, lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algıları ile okul bağıllıkları arasındaki ilişki yapısını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini, Çankırı iline bağlı okullarda öğrenim görmekte olan 410 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma nicel yöntemli olup ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. Araştırma sonucunda, okul yaşamının niteliği ile okula bağlılık arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Çalışmada son olarak okul yaşamı niteliğine ilişkin alt-boyutların, okul bağıllığının anlamlı birer yordayıcısı oldukları da belirlenmiştir. Bu

bulgulara dayalı olarak öğrencilerin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının, okula bağlanmaları bakımından önemli bir etmen olduğu genel sonucuna ulaşılmıştır.

Ergün (2014) “Ağsal Öğrenme Ortamlarında Sosyal Ağ Yapısı Ve Sosyal Olabilmenin Öğrenci Bağlılığı Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmasında, ağsal öğrenme ortamlarındaki sosyal ağ yapısı ve sosyal olabilmenin, öğrencinin bağlılığı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 409 üniversites öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma karma yöntemle yürütülen bir çalışmadır. Araştırma sonucunda, oluşturulan model bağlamında öğrenci bağlılığı ile hem sosyal olabilme algısı hem de kişilik özellikleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Model, öğrenci bağlılığındaki varyansın %61’ini açıklamıştır.

Günüç ve Kuzu (2014) “Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığını Etkileyen Faktörler Ve Teknolojinin Öğrenci Bağlılığındaki Rolü: Kampüs-Ders-Teknoloji Kuramı” adlı çalışmalarında, öğrenci bağlılığını etkileyen faktörleri ve derste kullanılan teknolojilerin öğrenci bağlılığındaki rolünü belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini, 45 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma nitel yöntemli olup kuram oluşturma modeli ile desenlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrenci bağlılığını etkileyen etkenler olarak kampüse ve derse bağlılık öğeleri altında ele alınmıştır. Teknoloji kullanımının, öğrenci bağlılığı üzerinde önemli bir etkisi olmadığı ancak etkili bir teknoloji kullanımı olması durumunda bağlılığın artabileceği yorumu yapılmıştır. Bütün bulgular ışığında, öğrenci bağlılığı ve teknoloji kullanımı arasındaki ilişkiler çalışma sonucunda geliştirilen Kampüs-Ders-Teknoloji Kuramı ile açıklanmaya çalışılmıştır.

İhtiyaroğlu ve Demir (2015) “Farklı Denetim Odağına Sahip Öğrencilerin Okul Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışmalarında, ortaöğretim okullarında eğitim gören öğrenci görüşlerine göre farklı denetim odağına sahip öğrencilerin okul bağlılık düzeylerini belirlemeyi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Ankara iline bağlı 5 merkez ilçede bulunan okullarda öğrenim görmekte olan 475 lise öğrencinden oluşmaktadır. Araştırma, nicel yöntemli olup tarama modeli ile desenlenmiştir. Araştırma sonucunda, denetim odağı ve öğrenci okul bağlılığı değişkenlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Korelasyon analizi sonuçlarına göre; iç denetim odağı ve öğrenci okul bağlılığı arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Ayrıca, dış denetim odağı ile öğrenci okul bağlılığı arasında da pozitif ancak zayıf bir ilişki vardır. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre ise, iç denetim odağı, öğrenci okul bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunmuştur.

Uğur ve Akın (2015) “Öğrenci Bağlılığı Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması” adlı çalışmalarında, Mazer’ın 2013 yılında geliştirmiş olduğu öğrenci bağlılığı ölçeğini

Türkçe'ye uyarlayarak geçerlik ve güvenilirliğini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 257 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, 13 maddeden ve 4 boyuttan oluşan bir ölçek elde edilmiştir.

2.4.2.2. Yurt dışı

Fredericks vd. (2004) "Okul Bağlılığı: Kavram Potansiyeli, Delillerin Durumu (School Engagement: Potential Of The Concept, State Of The Evidence)" adlı çalışmalarında, okul bağlılığı üzerine alan yazında yapılmış çalışmaları derleyerek okul bağlılığının genel bir tanımını, ölçüm özelliklerini, öncül değişkenlerini ve çıktı değişkenlerini özetlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda ilk sorun olarak aynı ifadelerle farklı tipteki okul bağlılıklarının ölçülmeye çalışılması olarak ifade edilmiştir. Bir diğer sorun, ölçülmek istenen özelliğin çok genel olması olarak ifade edilmiştir. Okul bağlılığının tipleri arasında nitelik olarak net çizgileri konulamamış, birbirleri arasındaki farklar öne çıkarılamamıştır. Okul bağlılığının çıktı değişkenleri olarak, akademik başarı, okulu bırakma; öncül değişkenler olarak ise öğretmen desteği, akranları ile olan ilişkiler, sınıf iklimi ve yapısı gibi değişkenler belirlenmiştir.

Skinner, Kindermann ve Furrer (2008) "Bağlılık ve Hoşnutsuzluğa Motivasyonel Bir Bakış Açısı (A Motivational Perspective On Engagement And Disaffection)" adlı çalışmalarında, öğrencilerin davranışsal ve duygusal olarak sınıftaki etkinliklere katılımlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 3. sınıf ile 6. sınıf arasında değişen 1018 öğrenciden oluşturmaktadır. Araştırma nicel ve nitel boyutlar içeren karma yöntemli olarak tasarlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin okula duygusal ve davranışsal bağlılıkları ile duygusal ve davranışsal olarak uzaklaşmaları ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, duygusal ve davranışsal bağlılık arasında pozitif bir ilişki bulunurken, duygusal ve davranışsal bağlılık ile duygusal ve davranışsal uzaklaşma arasında negatif ilişkiler bulgusuna ulaşılmıştır.

Goldschmidt (2008) "Sınıf İçi Davranışlar ve Okul Bağlılığı Arasındaki İlişkide Sosyal Yeterliliğin Rolü (The Role Of Social Competence In The Relationship Between Classroom Behaviors And School Engagement)" adlı çalışmasında, sınıf içi davranışlar ile okul bağlılığı arasında sosyal becerilerin aracılık rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, 7 devlet okulunda öğrenim görmekte olan 94 üçüncü sınıf, 69 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma nicel yöntemli bir çalışma olarak yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda, sınıf içi davranışlar okul bağlılığının alt boyutlarından sadece duygusal bağlılığı pozitif yönde yordarken diğer alt boyutları negatif yönde yordamakta bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca

sosyal beceriler sınıf içi davranışlar ile okul bağlılığı arasında aracı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Lee (2008) “Okul Sosyalleşme Tarzı, Öğrenci Bağlılığı ve Akademik Performans (School Socialization Style, Student Engagement And Academic Performance)” adlı çalışmasında, okul sosyalleşmesinin, okul bağlılığının alt boyutları olan davranışsal, duygusal ve bilişsel bağlılıkları ve akademik başarıları üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi, 141 okulda 15 yaş grubunda ve öğrenim görmekte olan 2849 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma nicel yöntemli olup ilişkisel desenli bir çalışma olarak yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, demokratik (otoritatif) okul sosyalleşme anlayışı davranışçı ve duygusal bağlılık ile pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuş ancak bilişsel bağlılık ve akademik başarı ile anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Wolohan (2009) “Lise Öğrenci Bağlılığı İle Okul Arasındaki İlişki: Okul Düzeyinde Bir Analiz (The Relationship Between High School Student Engagement And School Outcomes: A School Level Analysis)” adlı çalışmasında, okul bağlılığı ile akademik başarı, okulu bitirme gibi öğrenci çıktıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi, 100 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma nicel yöntemli olup ilişkisel desenle tasarlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin okul bağlılığı boyutlarından aldıkları puanlara bakıldığında, 9. sınıflarda davranışsal bağlılık en düşük düzeyde, yine 9. sınıflarda duygusal bağlılık en yüksek düzeyde bulunmuştur. Ayrıca akademik başarının anlamlı yordayıcısı olarak 9. ve 11. sınıflarda duygusal bağlılık öne çıkmaktadır.

Roorda vd. (2011) “Öğretmen Öğrenci Duyuşsal İlişisinin Öğrencilerin Okul Katılımı Ve Başarısı Üzerindeki Etkisi: Meta Analitik Bir Yaklaşım (The Influence Of Affective Teacher Student Relationship On Students’ School Engagement And Achievement: A Meta Analytic Approach)” adlı çalışmalarında alan yazında öğretmen-öğrenci iletişimi, öğrencilerin okul bağlılığı ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen 99 araştırmanın bir derlemesini yapmayı amaçlamışlardır. Bu bağlamda araştırma nicel yöntemli olup meta analitik bir model ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, toplamda 88417 öğrenciyi kapsayan 61 çalışmada okul bağlılığı ile öğretmen-öğrenci iletişimi pozitif, toplamda 5847 öğrenciyi kapsayan 18 çalışmada negatif ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca 52718 öğrenciyi kapsayan 61 çalışmada akademik başarı ile öğretmen-öğrenci iletişimi arasında pozitif, 18944 öğrenciyi kapsayan 28 çalışmada negatif ilişkiler ortaya konmuştur.

Eades (2014) "AfroAmerikan Erkek Lise Öğrencilerinin Örneklemde Sosyal Destek, Okula Bağlılık ve Akademik Başarı (Social Support, School Engagement And Academic Achievement In A Sample Of African American Male High School Students)" adlı çalışmasında, sosyal desteğin ve okul bağlılığının akademik başarı ile ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç haricinde okul bağlılığının davranışsal, duygusal ve bilişsel boyutlarının aile, öğretmen ve akran desteği ile akademik başarı arasında bir aracı değişken grubu olarak rol oynayıp oynamadıklarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, kendini "siyahi" veya "Afrikalı" olarak nitelendiren 150 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma nicel yöntemli olup ilişkisel desenli bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul bağlılığının alt boyutlarında sadece davranışsal bağlılık akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bir diğer bulguya göre, sosyal desteğin alt boyutlarından sadece akran desteği akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ifade edilmiştir. Son olarak da okul bağlılığı değişkeni sosyal destek ile akademik başarı arasında anlamlı bir aracı değişken olmadığı ortaya çıkmıştır.

Lee (2014) "Öğrenci Katılımı ve Akademik Performans Arasındaki İlişki: Bir Efsane Mi Yoksa Gerçek Mi? (The Relationship Between Student Engagement And Academic Performance: Is It A Myth Or Reality?)" adlı çalışmasında, Amerikan uluslararası öğrenci değerlendirme programı verileri kapsamında akademik başarı ile okul bağlılığı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 121 farklı okulda öğrenim görmekte olan 3268 15 yaş öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma nicel yöntemli olup çok düzeyli bir çalışma olarak yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, öğrencilerin davranışsal ve duygusal bağlılıkları ile okuma başarımları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuş ve davranışsal ve duygusal bağlılık okuma başarımının anlamlı birer yordayıcısı olarak ortaya konulmuştur.

Sarwar ve Ashrafi (2014) "Öğrencilerin Yükseköğretim Düzeyinde Akademik Başarının Göstergesi Olarak Taahhüt, Katılım ve Kontrol Odağı (Students' Commitment, Engagement And Locus Of Control As Predictor Of Academic Achievement At Higher Education Level)" adlı çalışmalarında, yükseköğretimde okumakta olan öğrencilerin okul bağlılığı, aidiyeti ve denetim odağının, akademik başarılarının birer anlamlı yordayıcısı olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini üç devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 369 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma nicel yöntemli olup ilişkisel desenli bir çalışma olarak yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, aidiyet, bağlılık ve denetim odağının öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Robinson (2016) "On Birinci ve On İkinci Sınıf Öğrencileri İçin Okulu Bırakma Niyetinin Yordayıcıları Olarak Davranışsal, Duygusal ve Bilişsel Bağlılığın Araştırılması (An Investigation Of

Behavioral, Emotional And Cognitive Engagement As Predictors Of The Intent To Drop Out Of School For Eleventh And Twelfth Grade Students)” adlı çalışmasında, lise öğrencilerinin okula duygusal, davranışsal ve bilişsel olan bağlılıkları ile okulu bırakma eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi, ekonomik olarak dez avantajlı olan iki devlet okulundan 431 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma nicel yöntemli ilişkisel desenli bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin okulu bırakma eğilimleri erkeklere göre daha yüksek, okul bağlılığının tüm boyutları ile okulu bırakma eğilimi arasında negatif yönlü ilişkiler olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Carter (2016) “Lise Liderliğinin Araştırılması, Düşük Sosyoekonomik ve Etnik Azınlık Öğrenci Bağlılığına Bakış Açıları (An Exploration Of High School Leadership Perspectives On Low Socioeconomic And Ethnic Minority Student Engagement)” adlı çalışmasında, okul liderliği ile öğrencilerin okula olan davranışsal, duygusal ve bilişsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi 9 okul müdüründen oluşmaktadır. Araştırma nitel yöntemli bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırma sonucunda, okul liderliği uygulamaları ile öğrencilerin okula olan davranışsal, duygusal ve bilişsel bağlılıkları arasında olumlu ilişkiler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Wang, Tian ve Huebner (2019) “Okulda Temel Psikolojik İhtiyaç Doyumu, Davranışsal Okul Bağlılığı ve Akademik Başarı: İlkokul Öğrencileri Arasında Boylamsal ve Karşılıklı İlişkiler (Basic Psychological Needs Satisfaction At School, Behavioral School Engagement, And Academic Achievement: Longitudinal Reciprocal Relations Among Elementary School Students)” adlı çalışmalarında, temel psikolojik ihtiyaçlar, davranışsal bağlılık ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi, 627 ilkokul öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma nicel yöntemli olup boylamsal bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, davranışsal bağlılık ile akademik başarı karşılıklı ilişkili ve temel psikolojik ihtiyaçlar akademik başarıyı davranışsal bağlılık üzerinden dolaylı olarak etkilediği bulgularına ulaşılmıştır.

Zhu, Tian, Zhou ve Huebner (2019) “Çinli İlkokul Öğrencileri Arasında Davranışsal Okula Bağlılığın Gelişimsel Yörüngesi ve Okuldaki Öznel İyi Oluş İle Karşılıklı İlişkileri (The Developmental Trajectory Of Behavioral School Engagement And Its Reciprocal Relations With Subjective Well-Being In School Among Chinese Elementary School Students)” adlı çalışmasında, öznel iyi oluş ile davranışsal bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi, 3. ve 6. sınıfta öğrenim görmekte olan 1057 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma nicel

yöntemli olup boylamsal bir çalışma olarak yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda, öznel iyi oluş ile davranışsal bağlılık arasında karşılıklı anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

2.4.3. Okul direnci ile ilgili araştırmalar

2.4.3.1. Yurt içi

Yüksel (2003) “Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Sürecine Yönelik Direnç Davranışları” adlı çalışmasında, öğrencilerin öğrenme-öğretme süreçlerine gösterdiği direnç davranışlarına dikkat çekmeyi amaçlamıştır. Araştırma bir alan yazın taraması şeklinde yürütülmüştür. Öğrenci direnci ile ilgili yapılan çalışmalar incelenerek, direnç davranışlarının neler olduğu ve hangi çeşitlerinin bulunduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Son olarak da direnci önleme ve gidermeye yönelik olarak ilgililer için öneriler sunulmuştur.

Yüksel (2004) “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Direnç Davranışları” adlı çalışmasında, eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik direnç davranışlarını tespit etmek ve bunun sebeplerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Uludağ Üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 844 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma nicel yöntemli bir çalışma olarak yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, öğrencilerin hem öğretmenlik meslek bilgisi derslerine hem bu dersleri yürüten öğretim üyelerine karşı direnç davranışı gösterdikleri tespit edilmiştir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık, resim-iş, müzik, beden eğitimi ve okul öncesi bölümü öğrencilerinin; erkek öğrencilerin; ikinci öğretimde öğrenim görmekte olan öğrencilerin daha sık direnç davranışı gösterdikleri görülmüştür.

Yüksel (2005) “Alt Sosyo-Ekonomik Düzeyden Gelen Lise Öğrencilerinin Öğrenme-Öğretme Faaliyetlerine İlişkin Direnç Davranışları” adlı çalışmasında, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının direnç davranışları incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Bursa şehir merkezinde sosyo ekonomik durum olarak alt düzeyde sayılan üç lisede öğrenim görmekte olan 528 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma nicel yöntemli olarak yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, öğretmene, derslere veya ev ödevlerine ilişkin olumsuz tutuma sahip öğrencilerin sıklıkla direnç davranışı gösterdiği ifade edilmiştir. Ayrıca erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha sık direnç davranışı gösterdikleri görülmüştür.

Eroğlu (2012) “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Direnç Davranışları” adlı çalışmasında, öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi

derslerine yönelik direnç davranışlarını ortaya koyarak dirence sebep olan durumların belirlenmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi, Fırat Üniversitesi eğitim ve teknik eğitim fakültelerinde dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 593 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma karma yöntemli bir çalışma olarak yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin meslek bilgisi derslerine direnç gösterdikleri görülmüştür. Bu direncin kaynağının ise öğretim elemanı olduğu belirtilmiştir.

2.4.3.2. Yurt dışı

Burroughs, Kearney ve Plax (1989) “Üniversite Sınıflarında Uyum-Direnç (Compliance-Resistance In The College Classroom)” adlı çalışmalarında, bir direnç tipolojisi geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemi, 574 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma nitel yöntemli bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcılardan toplanan 2916 adet görüşme 19 kategoride toplanmış ve bir direnç tipolojisi oluşturulmuştur. Bu tipolojideki başlıklar; öğretmene tavsiye verme, öğretmeni suçlama, okula gelmeyi ve sınıfta herhangi bir etkinliğe katılmayı istememe, isteksiz uyma davranışı gösterme, aktif direnç davranışı gösterme, öğretmeni yanıltma, doğrudan iletişim, sınıf düzenini bozma, bahaneler söyleme, öğretmeni görmezden gelme, öncelikler, öğretmenin otoritesini sarsmaya çalışma, öğrencileri örgütleme, öğretmeni yöneticilere veya güçlü gördüğü başka kişilere şikâyet etme, öğretmenin olumsuz davranışlarını model alma, saygısız bir şekilde kendini savunma, öğretmenin söylediğinin aksini savunma, öğretmenden intikam almaya çalışma olarak ifade edilmiştir.

Kearney, Plax ve Burroughs (1991) “Üniversite Öğrencilerinin Direnç Kararlarının Niteliksel Bir Analizi (An Attributional Analysis Of College Students’ Resistance Decisions)” adlı çalışmalarında, Burroughs vd. (1989) çalışmasında bulunan 19 kategoriden oluşan direnç tipolojisini kullanarak üniversite öğrencilerinin direnç davranışlarını tanımlamayı amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemi, 54 kız, 46 erkek toplamda 100 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma nicel yöntemli bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Araştırma sonucunda, toplamda 19 kategoriden oluşan tipoloji temelde iki ana başlığı ayrılabilir bulgusuna ulaşılmıştır. Bu başlıklar “öğretmenin hatasından kaynaklı”, “öğrencinin sorumluluğu kendisi aldığı” olarak belirlenmiş ve öğrencilerin sergiledikleri direnç davranışları bu başlıklar altında toplanmıştır.

Davis (1992) “Eşitsizlik Hakkında Öğretim: Öğrenci Direnci, Parçalanmış ve Kontrol Dışı (Teaching About Inequality: Student Resistance, Paralysis And Rage)” adlı çalışmasında, üç farklı sınıf iklimindeki öğrenci davranışlarını gözlemlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi

yazarın eğitim verdiği büyük devlet üniversitelerinden küçük ve kısıtlı alanlarda eğitim veren özel üniversitelere kadar geniş bir yelpazedeki okullarda eğitim görmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma nitel yöntemli bir çalışma olarak yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda, direnç gösteren, parçalanmış ve amacından sapmış iklim olarak üç farklı iklim tanımlanmıştır. Direnç gösteren sınıf ikliminde öğrenciler, sınıf, yaş, cinsiyet ve benzer sınıflandırmalara karşı çıkan davranışlarda bulunmuşlardır.

Alpert (1991) “Öğrencilerin Sınıfta Direnişi (Students’ Resistance In The Classroom)” adlı çalışmasında, üç tane İngilizce sınıfında öğrenim görmekte olan öğrencilerin direnç davranışlarının incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini orta sosyoekonomik sınıfa ait bir lisedeki sırasıyla 31, 34 ve 31 öğrenciyi kapsayan üç farklı sınıftan oluşmaktadır. Araştırmanın yöntemi nitel yöntemli olup durum çalışması deseni ile tasarlanmıştır. Araştırma 25 İngilizce dersi boyunca sürmüştü ve bu süre zarfında her sınıf araştırmacı tarafından gözlemlenmiş, sınıflarda okuyan farklı öğrencilerle ve o sınıfları okutan öğretmenlerle yüzyüze görüşmeler yapılarak kayıt altına alınmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenin akademik bilgisi ve öğretmenlik becerisi, öğrencilerin dillerini anlayabilmesi ve konuşabilmesi öğrencinin direnç davranışları gösterip göstermemesinde etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Chan ve Treacy (1996) “Çok Kültürlü Kurslarda Direnç (Resistance In Multicultural Courses)” adlı çalışmasında, çok kültürlü öğrenme ortamlarındaki sınıf dinamiklerinin ne olduğunu, bu ortamlarda sergilenen çeşitli direnç davranışlarını tanımlamayı ve bu davranışları önleme yollarının neler olabileceğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini bir öğretim kurumunun belirli bir dönemde başlayıp biten çok kültürlü bir kurs programında öğrenim görmekte olan öğrenciler ve öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Araştırma nitel yöntemli bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Araştırma sonucunda, sergilenen direnç davranışlarının pozitif ve negatif veya aktif veya pasif olabileceği vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmenin, öğrencilere sık aralıklarla dönüt verilmesi, sınıf kurallarının belirlenmesi, öğretilen konuların öğrencilerin kendi deneyimleri ile ilişkilendirilmesi, direnç davranışı gösteren bir öğrenciye karşı hemen öfkelenmemesi ve alttan almayı bilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

McFarland (2001) “Öğrenci Direnci: Sınıfların Formal ve İnfomal Grupları Öğrencilerin Olumsuz Davranış Biçimlerini Nasıl Düzeltir? (Student Resistance: How The Formal And Informal Organization Of Classrooms Facilitate Everyday Forms Of Student Defiance)” adlı çalışmasında, küçük topluluklardaki öğrencilerin direnç davranışlarının, ırksal ve sınıfsal nedenlerden çok formal ve informal örgütsel uygulamalardan kaynaklı olduğunu ileri sürmüştü ve bunu incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, birinci dönem, liselerde 36 sınıfta

bulunan 753 öğrenci, ikinci dönem 25 sınıfta bulunan 484 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma nitel yöntemli olup veri toplama aracı olarak gözlem formları, görüşme formları, anketler ve okul kayıtları kullanılmıştır. Ancak toplanan bu nitel veriler çok düzeyli poisson modeli ile nicel verilere dönüştürülerek analizler yapılmıştır. Araştırma sonucunda, ırksal ve sınıfsal nedenlerin öğrencilerin direnç davranışları üzerinde zayıf etkileri olduğu, sınıf özelliklerinin ve yapılarının, öğrencilerin direnç davranışları üzerinde çok daha büyük etkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Assad ve Paulsel (2004) "Sınıf Adaleti: Öğrenci Saldırganlığı ve Algılanan Adaletsizliğe Karşı Tepki (Classroom Justice: Student Aggression And Resistance As Reactions To Perceived Unfairness)" adlı çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin kendi sınıflarındaki adalet algılarını ile direnç davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi, 154 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma nicel yöntemli olup ilişkisel desenle tasarlanmıştır. Araştırma sonucunda, okul direncinin sadece "aldatma" ve "intikam alma" boyutları ile şekilsel adalet arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca paylaşımcı adalet yerine şekilsel adalet, okul direncinin anlamlı yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Burroughs (2007) "Öğretmenin Yakınlığı ve Öğrencinin Öğrenmeye Uyum-Direnç İlişkisinin Yeniden İncelenmesi A Reinvestigation Of The Relationship Of Teacher Nonverbal Immediacy And Student Compliance-Resistance With Learning" adlı çalışmada, yakın iletişim kurmaya çalışan öğretmen ile yakın iletişim kurmaktan kaçınan öğretmenin yönettiği sınıfların öğrencinin direnç veya uyum gösterme davranışlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi, 564 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilere öğretmenlerinin iletişim becerilerinin değerlendirebilmeleri için yeterli süre verilmiş olup sonrasında hem açık uçlu hem kapalı uçlu sorular yöneltilerek öğrencilerin direnç düzeyleri ölçülmeye çalışılmıştır. Ayrıca çalışma kapsamında etkili öğrenme ve bilişsel öğrenme de ölçülmüştür. Araştırma karma desenli bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Araştırma sonucunda, yakın iletişim kuran öğretmenlerin sınıfında öğrenim gören öğrencilerin daha çok uyma davranışı sergilediği, yine aynı şekilde etkili ve bilişsel öğrenme düzeyleri yüksek çıkan öğrencilerin daha çok uyma davranışı göstermeye eğilimli oldukları görülmüştür.

Sever, Aysun Küçükylmaz, Sağlam ve Güven (2010) "Öğretmen Adaylarının Öğrenci Direnci İle İlgili Görüşleri (Teacher Candidates' Opinions About Student Resistance)" adlı çalışmada, öğrencilerin direnç davranışlarının neler olduğuna ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini, okul öncesi programında öğrenim görmekte olan 9 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma nitel yöntemli olup

durum çalışması ile desenlenmiştir. Araştırma sonucunda, en sık gösterilen direnç davranışı olarak, derslere katılmamak, derslere gereken önemi göstermemek, öğretmene gereken değeri vermemek ve arkadaşlarına lakap takmak gibi davranışlar olduğu ortaya çıkmıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizine yer verilmiştir.

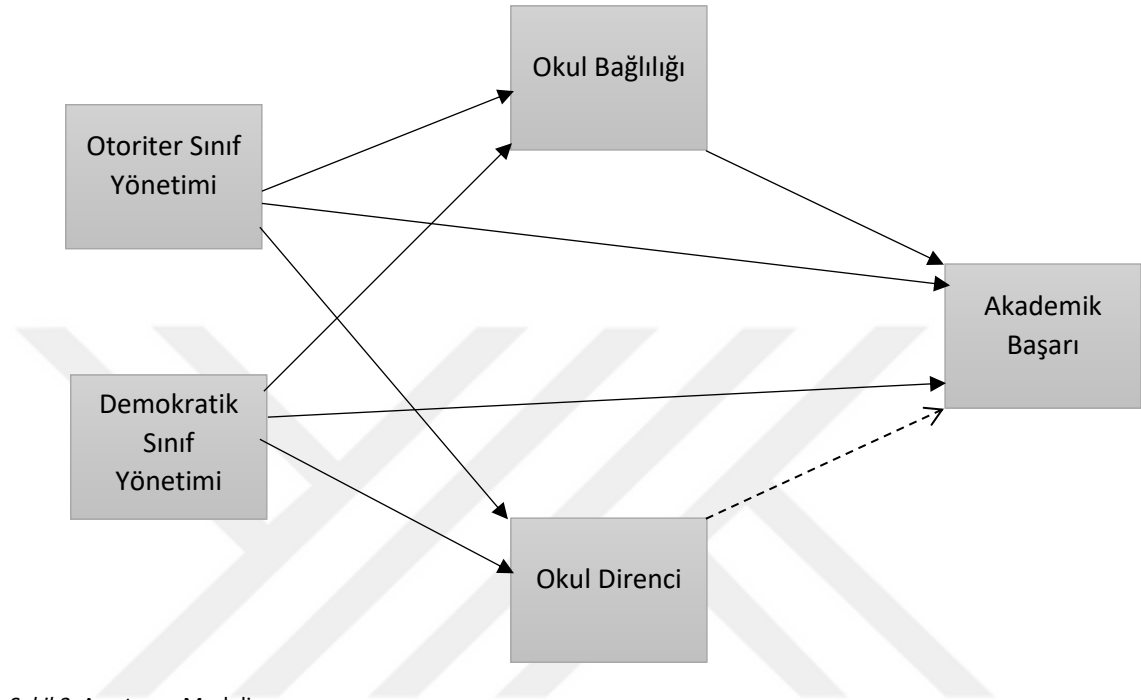
Bu araştırmanın dayandığı paradigmatik yaklaşım, pozitivist sosyal bilim yaklaşımıdır. Pozitivist sosyal bilim “insan etkililiğinin genel kalıplarını kestirmek amacıyla kullanılabilir bir dizi olasılığa dayalı nedensel yasa bulmak ve bu yasaları doğrulamak üzere tündengelimci mantığı bireysel davranışın kesin ampirik gözlemleriyle birleştiren organize bir yöntemdir.” (Neuman, 2006: 122). İnsanın doğasını “rasyonel memeliler” (Neuman, 2006: 123) olarak ifade eden pozitivist sosyal bilim, gözlenebilir dış gerçekleri baz alır, gözlenemeyen iç dinamiklerin incelenmesinin de gerekli olmadığını savunur. Akıl ve gözleme dayanan pozitivist düşünce, olguların çevresel faktörlerinden soyutlanarak nesnel bir hale gelebileceğini, gözlenebilir ve ölçülebilir bir nitelik kazanabileceğini savunmaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2013).

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışı ile öğrencilerin okul bağlılığı, okul direnci ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda çalışmada ilişkisel model kullanılmıştır. İlişkisel modeller, değişkenlere herhangi bir etki olmaksızın, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin ve birbirleri üzerindeki etkilerin incelendiği modellerdir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). İlişkisel modellerle yürütülen çalışmalarda, araştırmacı var olan durumu en doğal hali ile sürece müdahale etmeden ortaya koyar (Field, 2009). Ayrıca ilişkisel modeller, neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek için de kullanılabilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015).

Araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarının (otoriter-demokratik), öğrencilerin okul bağlılığını, okul direncini ve akademik başarısını doğrudan ve dolaylı olarak etkilediğini öngören bir model öne sürülmüştür. Bu modelin test edilmesi için yapısal eşitlik

modellemesi (YEM) çerçevesinde gözlenen değişkenlerle yol analizi çalışması yapılmıştır. Model Şekil 3'te görüldüğü gibidir.



Şekil 3. Araştırma Modeli

Şekil 3'te görüldüğü üzere araştırmada otoriter ve demokratik sınıf yönetimi dışsal (ekzojen) değişken olarak tanımlanırken, okul bağlılığı, okul direnci ve akademik başarı içsel (endojen) değişken olarak tanımlanmıştır. Değişkenleri bağımlı ve bağımsız olarak sınıflandırmak gerekirse, otoriter ve demokratik sınıf yönetimi değişkenleri bağımsız; akademik başarı bağımlı; okul bağlılığı ve okul direnci değişkenleri ise hem bağımlı hem bağımsız ara değişken olarak ifade edilebilir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Malatya merkez ilçeleri olan Battalgazi ve Yeşilyurt İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı ortaokullarda öğrenim görmekte olan toplamda 9037 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Örneklem büyüklüğüne karar verilmesi aşamasında birkaç yöntem birlikte uygulanmıştır. Alanyazında farklı güven düzeyleri ve sapma miktarlarına göre belirlenen örneklem büyüklükleri incelenmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel,

2015; Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Yapılan incelemeler sonucunda ortalama 10.000 kişilik bir evren büyüklüğü için “.95” güven aralığı ve sapma miktarı baz alındığında, örneklem büyüklüğünün 370 olması gerektiği belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2015). Bir başka örneklem büyüklüğü hesaplama yöntemi olan “güç analizi” yöntemi de araştırma kapsamında kullanılmıştır. “Güç analizi” analiz türüne göre değişmekle birlikte, .80 güç düzeyi ve ortalama etki büyüklüğü temel alınarak örneklem büyüklüğü hesaplama yöntemlerinden biri olarak kullanılmaktadır (Faul, Erdfelder, Lang, ve Buchner, 2007). Bu araştırma kapsamında çok değişkenli ilişki testlerinden biri olan yapısal eşitlik modeli kullanılımsından kaynaklı olarak, araştırmada 4 adet yordayan değişken bulunmaktadır. G*Power paket programı kullanılarak yapılan güç analizi sonucunda 129 kişilik bir örneklem sayısına ulaşmanın, yapılacak analiz için yeterli olacağı görülmüştür. Ancak Kline (2010) yapısal eşitlik modellemesinde örneklem büyüklüğünün artırılmasının daha iyi sonuçlar vereceğini belirtmiştir. Bu nedenle araştırmanın daha büyük bir örneklemle yürütülmesi uygun bulunmuştur.

Araştırmada tabakalı (küme) örnekleme yöntemi esas alınmıştır. Araştırma Malatya ili merkez ilçelerinde olan Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerindeki ortaokullarda yürütülmüştür. Bu okullardaki 8. sınıf öğrencilerinden mevcudu az olan okullarda öğrencilerin tamamı örnekleme alınırken, mevcudu fazla olan okullarda ise gönüllülük esas alınmıştır. Bu kapsamda araştırmada 1019 öğrenciye anket uygulanmıştır. Tabakalı seçkisiz örnekleme yönteminde, evrende yer alan her bir tabakanın ya da alt grubun evren içindeki oranı dikkate alınarak örnekleme evrendeki temsil oranıyla aynı oranda temsil edilir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Böylece seçilen örneklemin evreni temsil etme potansiyeli daha da güçlenmiş olmakta ve örneklem hatası ihtimali minimize edilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2016). 2017-2018 eğitim-öğretim yılında 8. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşan araştırmanın evrenine ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir. Araştırmanın örnekleminde merkez ilçe ve cinsiyet tabaka olarak kullanılmıştır.

Tablo 1. Araştırmanın Evrenine İlişkin Betimleyici Bilgiler

Tabaka	Evren	
	n	%
Bağlı Bulunduğu Merkez İlçe		
Battalgazi	5009	55.42
Yeşilyurt	4028	44.58
TOPLAM	9037	100
Cinsiyet		
Kız	4311	47.71
Erkek	4726	52.29
TOPLAM	9037	100

2017-2018 eğitim-öğretim yılında 8. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşan araştırmanın örnekleme ilişkine ilişkin bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Örnekleme İlişkin Betimleyici Bilgiler

Okul Adı	Tabaka	Örneklem	
	Bağlı Bulunduğu Merkez İlçe	n	%
91000 Dev Öğrenci Ortaokulu	Battalgazi	142	14.42
Atatürk Ortaokulu	Battalgazi	112	11.37
Cengiz Topel Ortaokulu	Battalgazi	48	4.87
Hayriye Başdemir Ortaokulu	Battalgazi	40	4.06
Hidayet Ortaokulu	Battalgazi	39	3.96
Mevlana Ortaokulu	Battalgazi	63	6.40
Öğretmenler Ortaokulu	Battalgazi	29	2.94
Yavuz Selim Ortaokulu	Battalgazi	48	4.87
Zekeriya Bitmez Ortaokulu	Battalgazi	57	5.79
Barguzu Ortaokulu	Yeşilyurt	19	1.93
Bindal Ortaokulu	Yeşilyurt	20	2.03
Biruni Ortaokulu	Yeşilyurt	16	1.62
Cahide Nebioğlu Ortaokulu	Yeşilyurt	61	6.19
Cumhuriyet Ortaokulu	Yeşilyurt	24	2.44
Recai Kutan Ortaokulu	Yeşilyurt	33	3.35
Sümer Ortaokulu	Yeşilyurt	140	14.21
Şehit Hakkı Yüzbaşı Ortaokulu	Yeşilyurt	39	3.96
Vali Galip Demirel Ortaokulu	Yeşilyurt	55	5.58
TOPLAM		985	100
	Bağlı Bulunduğu Merkez İlçe		
	Battalgazi	578	58.78
	Yeşilyurt	407	41.32
	TOPLAM	985	100
	Cinsiyet		
	Kız	458	46.49
	Erkek	527	53.51
	TOPLAM	985	100

Araştırma kapsamında 1019 kişiye ulaşılmış olup eksik ve hatalı doldurulmuş veriler ayıklandıktan sonra geriye kalan 985 kişi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Tablo 1 ve tablo 2’deki değerlere bakıldığında, hem okulların bağlı oldukları merkez ilçeler hem cinsiyet açısından örnekleme oranlarının, evrendeki oranlara yakın olduğu görülmektedir. Tablo 2’deki örnekleme yer alan 8. Sınıf öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından dağılımları incelendiğinde, 458’i (%46.49) kız, 527’si (%53.51) erkek olduğu belirtilmiştir. Okulların bağlı bulunduğu merkez ilçe değişkeni açısından bakıldığında ise, 578 (58.78) öğrencinin Battalgazi, 407 (41.32)

öğrencinin Yeşilyurt İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'ne bağlı okullarda öğrenim görmekte oldukları görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Anlayışı”, “Okul Bağlılığı” ve “Okul Direnci” olmak üzere üç farklı ölçek ile toplanmıştır. “Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği”, öğretmenin sınıf yönetimi anlayışını ölçmek üzere hazırlanmış, iki boyut ve 17 maddeden oluşmaktadır. “Okul Bağlılığı Ölçeği”, öğrencilerin okul bağlılıklarını ölçmek üzere hazırlanmış üç boyut ve 17 maddeden oluşmaktadır. “Okul Direnci Ölçeği” ise öğrencilerin okul dirençlerini ölçmek üzere hazırlanmış iki boyut ve 15 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca ölçeklere, kişisel bilgi formu eklenmiştir. Araştırmanın verileri yasal izinler alındıktan sonra Malatya ili merkez ilçeleri olan Battalgazi ve Yeşilyurt İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'ne bağlı olan ortaokullarda öğrenim görmekte olan 8. Sınıf öğrencilerden toplanmıştır. Hazırlanan veri toplama aracının ilk kısmı katılımcıların demografik bilgilerini içeren (cinsiyet, okul) “kişisel bilgi formu”ndan, ikinci bölümü “okul bağlılığı”, “sınıf yönetimi anlayışı” ve “okul direnci” ölçeklerinden oluşmaktadır. Kullanılan bu üç ölçeğin tamamı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Tüm ölçekler için, açımlayıcı faktör analizinde aynı yapıyı ölçemeyen maddelerin çıkarılması ve önemli faktör sayısının belirlenmesinde şu kriterler (Büyüköztürk, 2015) dikkate alınmıştır:

- a) Her bir faktöre yüklenen maddelerin içerik ve anlam bakımından tutarlı olması,
- b) Maddelerin bir tek faktörde yüksek yük değerlerine sahip olması veya bir maddenin faktörlerdeki en yüksek yük değeri ile bu değerden sonra en yüksek olan yük değeri arasındaki farkın en az “.10” olması,
- c) Önemli faktörlerin, herhangi bir maddede açıkladıkları ortak faktör varyansının yüksek olması,
- d) Her bir faktörün özdeğerinin en az 1 olması,
- e) Tüm maddeler tarafından açıklanan varyans oranının “.30” ve daha fazla olması,

f) Faktörlerin öz değerlerine göre çizilen çizgi grafiğinde yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör sayısı.

Aşağıda araştırmacı tarafından geliştirilen üç ölçeğin sırasıyla geliştirilme süreçleri anlatılmaya çalışılmıştır.

3.3.1. Sınıf yönetimi anlayışı ölçeği (SYAÖ)

Ortaokullarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin sınıf yönetimi anlayış algılarını belirlemek amacıyla öncelikli olarak alan yazında araştırmanın amacına uygun, geçerli ve güvenilir ölçme araçları olup olmadığı araştırılmıştır. Öğrenciler, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarını değerlendirirken demokratik ve otoriter olmak üzere iki boyut üzerinden değerlendirmeleri düşünülmüştür. Bu bağlamda alan yazında yapılan incelemeler sonucunda Bosworth (1996), Terzi (2001), Ekici (2004), Akman ve Umay (2007), Martin, Yin ve Baldwin (1998a) ve Cerit (2011)'in çalışmalarında “sınıf yönetimi anlayışı”, “sınıf yönetimi profili”, “sınıf yönetimi tarzı” ve “sınıf yönetimi stili” isimleri altında sınıf yönetimi ölçekleri geliştirildiği tespit edilmiştir.

Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği (SYAÖ) geliştirilirken, madde oluşturma, uzman görüşüne başvurma, ön deneme, geçerlilik ve güvenilirlik hesaplama aşamaları (Karasar, 2015; Balcı, 2004) takip edilmiştir. Yabancı kaynaklardan alınan ölçek maddelerinin dil eşdeğerliliğinin sağlanabilmesi için 3 İngiliz dili uzmanından yardım alınmıştır. Madde oluşturma aşamasında alan uzmanı olan yurt içinden 5 öğretim üyesi ve yurt dışından bir öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Ayrıca 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 24 kişilik gruba ve her biri farklı branşlardan olmak üzere (Türkçe, Matematik, İngilizce, Rehberlik, Fen Bilgisi) 5 öğretmene açık uçlu sorulardan oluşan, yarı yapılandırılmış görüşme formu doldurtulmuştur. Alan yazında yukarıda verilen kaynaklardaki ölçek maddeleri ile 8. sınıf öğrencileri ve öğretmenlerden toplanan veriler, alan uzmanı olan 6 öğretim üyesine sunulmuş ve birbirine benzer birçok madde çıkarılarak kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak 21 maddeden oluşan madde havuzu ile ön uygulamaya çıkmıştır.

Ölçekteki maddeler, beşli likert tipinde oluşturulmuş ve kişilerin maddelere katılma dereceleri sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin vermiş olduğu cevapların puanlanmasında, 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde, bir puanlama şekli göz önünde tutulmuştur. Geliştirilen taslak ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılabilmesi için, Kasım 2017'de farklı okullarda öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Toplanan formların incelenmesinden sonra hatalı ya da eksik

doldurulan formların elenmesi sonucu, 500 öğrenciden toplanan veriler analiz için değerlendirmeye alınmıştır. Veriler SPSS 22 paket programına girilmiştir. Çalışmada ölçeğin geçerliğini belirleme kapsamında açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi, madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test korelasyonları hesaplanmıştır.

3.3.1.1. Sınıf yönetimi anlayışı ölçeği'ne (SYAÖ) ilişkin geçerlik çalışmaları

Araştırmada geçerlik çalışmaları kapsamında düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayıları hesaplanmış, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

SYAÖ'nün geçerlik çalışmalarının ilki olarak düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayılarını hesaplanmıştır. Ancak SYAÖ iki alt boyut ve toplam puan alınmayan bir ölçek olarak tasarlandığından, değerler alt boyutlar olan "otoriter sınıf yönetimi anlayışı" ve "demokratik sınıf yönetimi anlayışı" olarak verilmiştir. Madde-toplam korelasyon katsayılarının hesaplanabilmesi için 500 kişilik bir örnekleme uygulama yapılmış ve sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. SYAÖ için Elde Edilen Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu Değerleri

Otoriter		Demokratik	
Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu	Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu
SY1	.50	SY12	.56
SY2	.49	SY13	.61
SY3	.56	SY14	.73
SY4	.49	SY15	.71
SY5	.24	SY16	.61
SY6	.52	SY17	.68
SY7	.06	SY18	.58
SY8	.51	SY19	.65
SY9	.51	SY20	.61
SY10	.37	SY21	.66
SY11	.47		

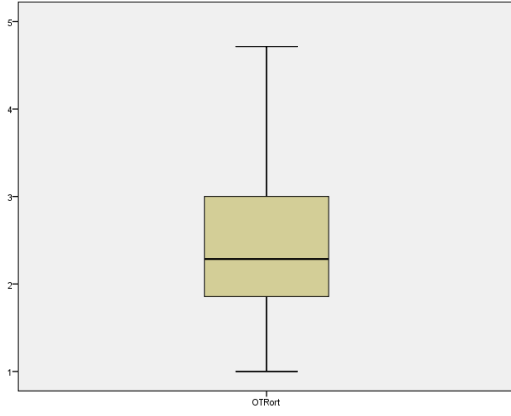
Tablo 3 incelendiğinde otoriter sınıf yönetimi anlayışı boyutu için maddelerin madde toplam korelasyon değerlerinin .06 ile .56 arasında değiştiği, demokratik sınıf yönetimi anlayışı boyutu için ise .56 ile .73 arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam korelasyon değerlerinin .30 ve üzeri olması gerektiği (Büyüköztürk, 2013; Pallant, 2011) göz önünde bulundurulduğunda SY5 ve SY7 maddelerinin ölçekten atılmasına karar verilmiştir.

AFA yapılabilmesi bazı koşulların yerine getirilmesi gerekmektedir. Bu koşulları yerine getirebilmek amacıyla verilerin tek ve çok değişkenli normallik, çoklu doğrusallık ve çoklu bağlantılılık problemi olup olmadığı kontrol edilmelidir. Bu varsayımlara ilişkin SYAÖ ölçeğinin tek değişkenli normalliğinin test edilebilmesi için betimsel istatistiklere bakılmıştır. Ancak SYAÖ iki alt boyut ve toplam puan alınmayan bir ölçek olarak tasarlandığından, değerler alt boyutlar olan “otoriter sınıf yönetimi anlayışı” ve “demokratik sınıf yönetimi anlayışı” olarak verilmiştir.

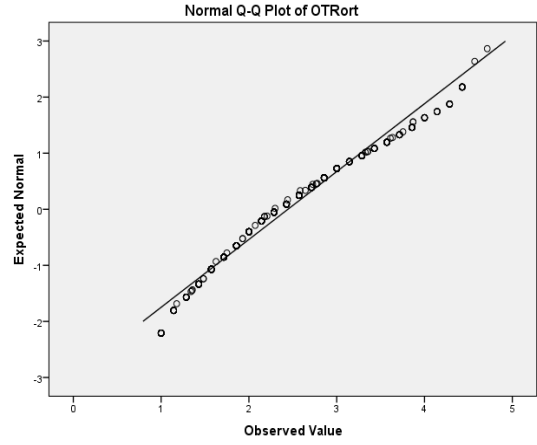
Tablo 4. SYAÖ'nün betimsel istatistikleri

İstatistikler	Otoriter	Demokratik
	Değerler	Değerler
Ortalama	2.44	3.35
Medyan	2.29	3.40
Mod	2	3
Standart Sapma	.82	.93
Çarpıklık	.51	-.29
Basıklık	-.32	-.49

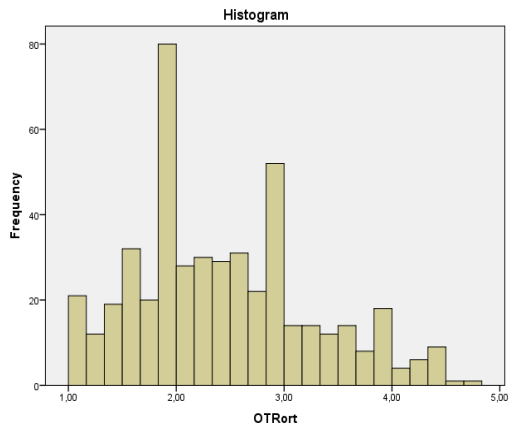
Tablo 4'e bakıldığında otoriter sınıf yönetimi anlayışı boyutu için \bar{x} =2.44, medyan=2.29 ve mod=2.00; demokratik sınıf yönetimi anlayışı boyutu için \bar{x} =3.35, medyan=3.40 ve mod=3.00 olarak bulunduğu ve birbirlerine yakın değerler oldukları görülmektedir. Ayrıca çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakıldığında, değerlerin -1 ile +1 arasında (Büyüköztürk, 2015; Çokluk vd., 2010) bulunmasından kaynaklı olarak verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Ancak tek değişkenli normalliği birden fazla yol ile test etmek sonuçların güvenilirliği açısından yarar sağlayabilir. SYAÖ'nün her iki boyutu için de Box-Plot, Q-Q Plot ve Histogram eğrilerine bakılmıştır.



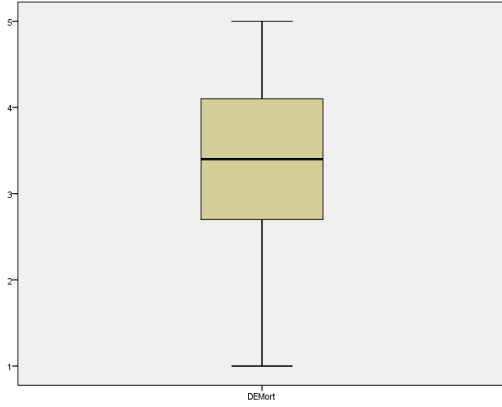
Şekil 4. SYAÖ'ye (otoriter) ilişkin Box-Plot Grafiği



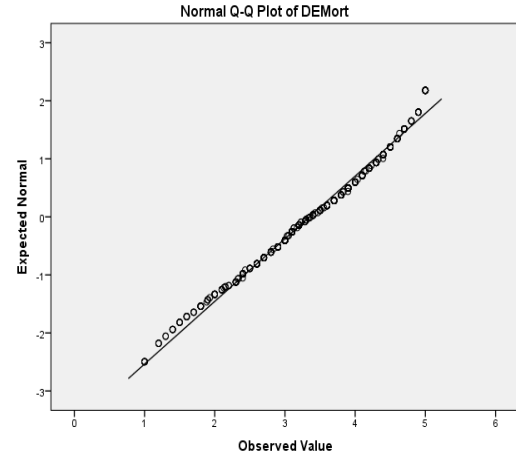
Şekil 5. SYAÖ'ye (otoriter) ilişkin Q-Q Plot Grafiği



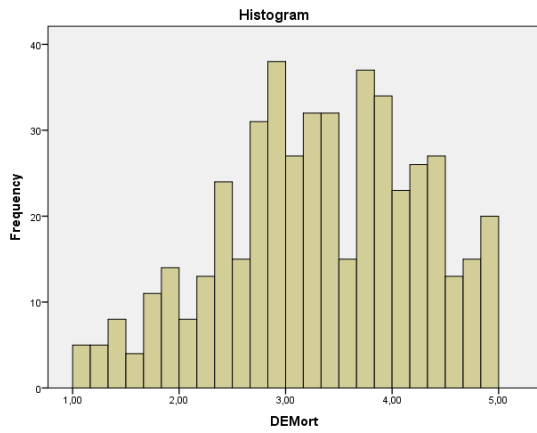
Şekil 6. SYAÖ'ye (otoriter) ilişkin Histogram Grafiği



Şekil 7. SYAÖ'ye (demokratik) ilişkin Box-Plot Grafiği



Şekil 8. SYAÖ'ye (demokratik) ilişkin Q-Q Plot Grafiği



Şekil 9. SYAÖ'ye (demokratik) ilişkin Histogram Grafiği

Tek değişkenli normallik ile ilgili yukarıdaki grafiklere bakıldığında, her iki boyut için de bir sorun olmadığı ve AFA uygulamak amacıyla düzenlenen veri setinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Tek değişkenli normallik testlerine ek olarak, çok değişkenli normallik, Mahalanobis Uzaklığı incelenerek test edilmiştir. Field (2009) örneklemedeki kişi sayısı 500 ve üzeri, değişken sayısı 5 ve üzeri olan durumlarda kritik ki-kare değerinin 25 olması, 25 üzerindeki değerlerin silinmesi gerektiğini ifade etmiştir. Araştırmanın AFA için seçilen örnekleminde SYAÖ'nün her iki boyutu için de 25 ve üzerinde Mahalanobis uzaklığına sahip bir veri olmamasından kaynaklı olarak veri silinmemiştir.

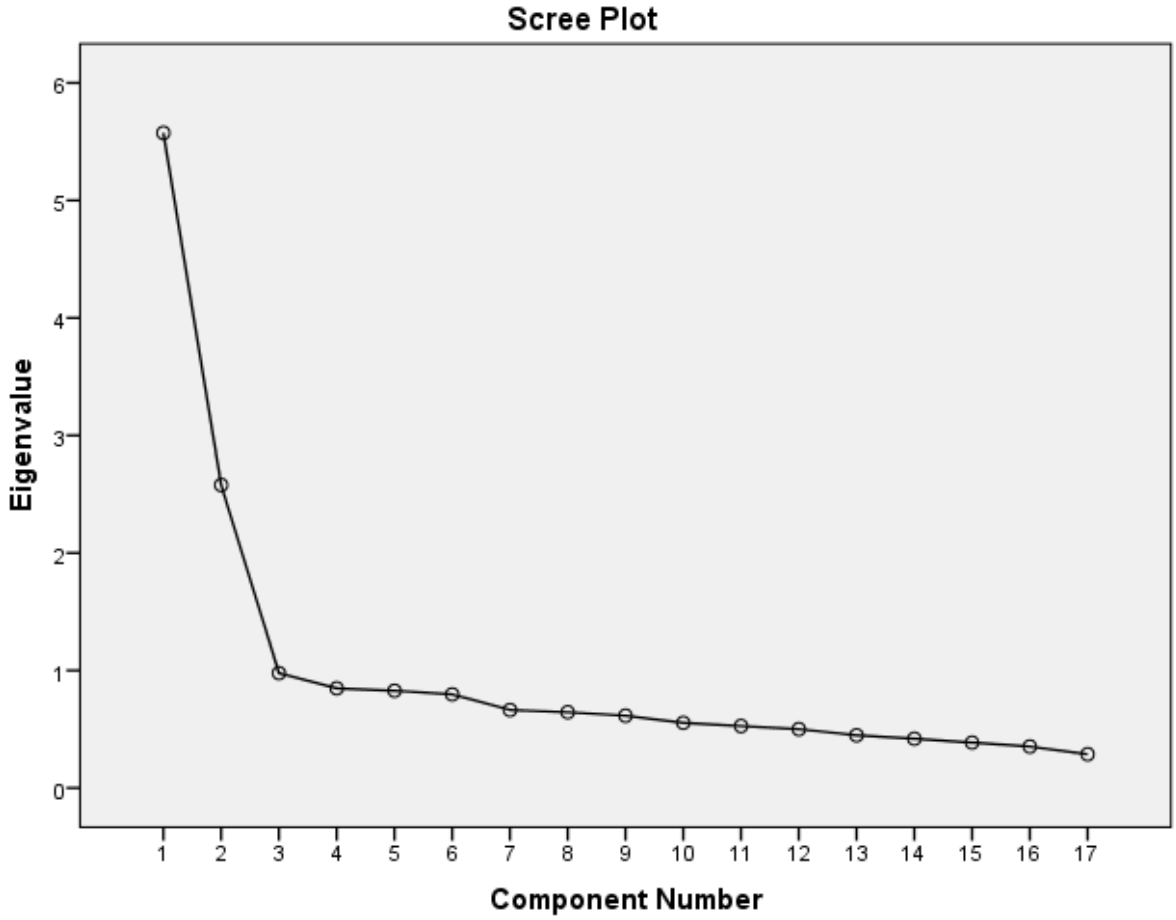
Ölçek maddeleri arasındaki korelasyon matrisinin incelenmesi sonucunda, her iki boyuttaki bütün maddelerin kendi boyutlarındaki maddelerle istatistiksel olarak anlamlı düzeyde, birbiri ile ilişkisi olduğu ve elde edilen korelasyon değerlerinin otoriter sınıf yönetimi anlayışı için .14 ile .47, demokratik sınıf yönetimi anlayışı için .32 ile .68 arasında değiştiği görülmüştür. Elde edilen korelasyon sonuçlarının .80'den büyük olmaması gerekmektedir (Can, 2013). Dolayısıyla AFA için seçilen örnekleimde çoklu doğrusallık problemi olmadığı söylenebilir.

Araştırmada AFA yapılmadan önce, verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testiyle sınanmıştır. Gerçekleştirilen analizlerde, verilerin faktör analizi için uygun olduğu belirlendikten sonra (KMO = .902, Bartlett Test of Sphericity = 3010.039, $p=.000$), yapı geçerliliğinin belirlenmesi için elde edilen veriler üzerinden, temel bileşenler analizi yöntemine göre AFA yapılmıştır.

Yapılan ilk faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan bazı maddelerin düşük faktör yüküne sahip oldukları, aynı anda birden fazla faktörde yüksek yük değeri aldıkları veya kuramsal olarak ilgili olmadıkları faktörde yüksek yük değerleri aldıkları saptanmıştır. Bu maddelerin çıkarılmasından sonra tekrarlanan faktör analizi neticesinde elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği'ne İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	1	2
Otoriter_3	.73	
Otoriter_6	.71	
Otoriter_1	.67	
Otoriter_11	.66	
Otoriter_8	.63	
Otoriter_2	.57	
Otoriter_10	.46	
Demokratik_14		.80
Demokratik_15		.77
Demokratik_17		.74
Demokratik_21		.71
Demokratik_19		.71
Demokratik_16		.70
Demokratik_13		.69
Demokratik_20		.68
Demokratik_18		.67
Demokratik_12		.64
Özdeğer	2.969	5.183
Açıklanan Toplam Varyans (%47.95)	17.466	30.488
Cronbach Alfa (Ölçek .73)	.76	.87



Şekil 10. Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Scree Plot Grafiği

Yapılan AFA neticesinde Toplam 17 maddeden oluşan iki faktörlü bir ölçek elde edilmiştir. Bu faktörlerin özdeğerlerinin sırasıyla 2.969 ve 5.183 olduğu; açıkladıkları varyansların da yine sırasıyla %17.466 ve %30.488 oldukları Tablo 5'te görülmektedir. Özdeğerlerin yanı sıra Şekil 10'daki Scree Plot grafiği incelendiğinde, ölçeğin iki faktörlü olmasının uygun olacağına karar verilmiştir. Ölçeği oluşturan iki faktörlü yapının açıkladığı toplam varyans da %47.954'tür. Kline (1994) toplam varyansı açıklama düzeyinin %30'un üzerinde olmasını, yapı geçerliği için önemli göstergelerden biri olarak belirtmektedir. Ayrıca ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak amaçlı yapılan paralel test yöntemlerinden biri olan Monte Carlo testi sonucunda da, ölçeğin iki faktörlü bir yapıya sahip olmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. İki faktörde toplanan 17 maddenin faktör yük değerleri incelendiğinde, en düşük değer $.462$ ve en yüksek faktör yük değerinin de $.796$ olduğu görülmektedir.

Faktör analizi sonucunda elde edilen her bir faktör adlandırılırken, faktörlerde yer alan maddelerin içerikleri ve alan yazındaki sınıflandırmaları göz önüne alınmıştır. Yapılan incelemede

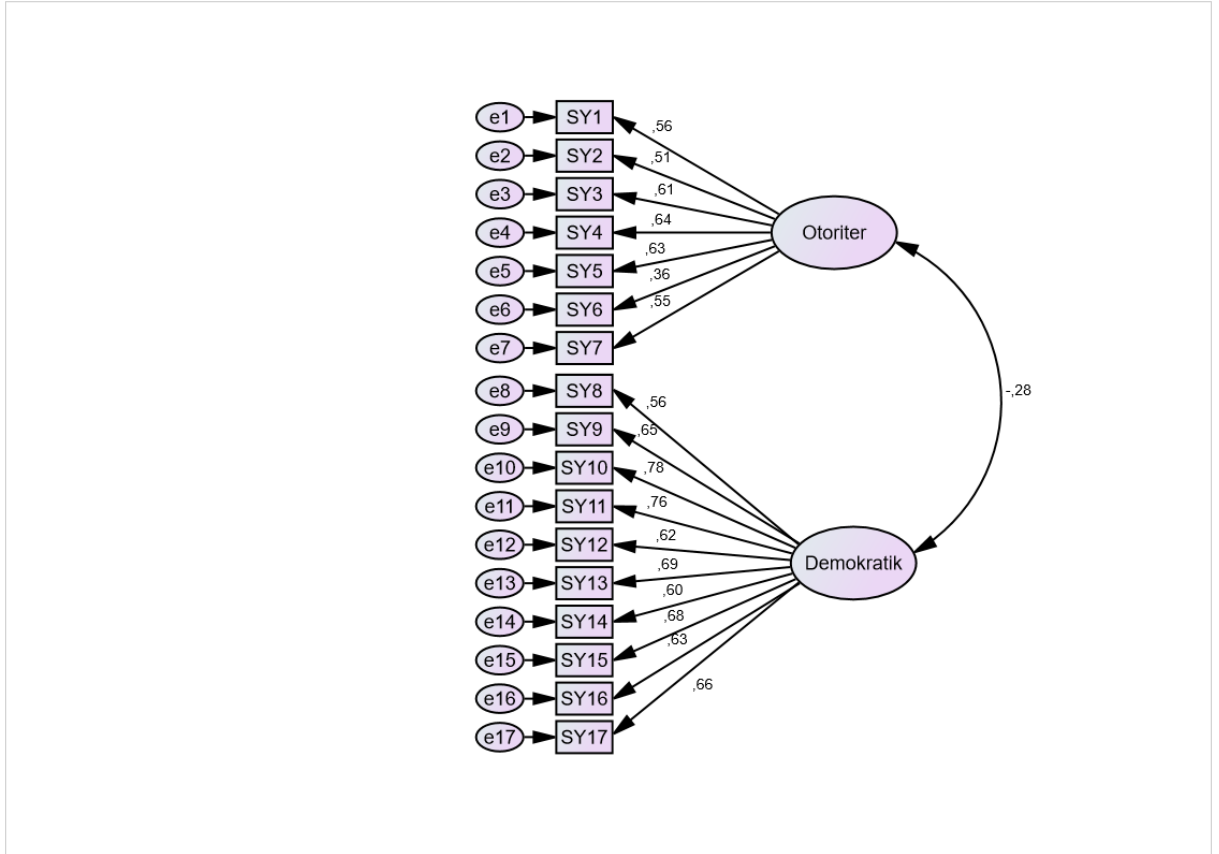
birinci faktörde bulunan maddelerin sınıf yönetimi anlayışının otoriter boyutu ile ilgili olduğu saptanmış, bu sebeple birinci faktöre “otoriter sınıf yönetimi anlayışı” adı verilmiştir. İkinci faktörde bulunan maddelerin sınıf yönetimi anlayışının demokratik boyutu ile ilgili olduğu saptandığından, bu faktöre “demokratik sınıf yönetimi anlayışı” adı verilmiştir.

AFA sonucunda belirlenen faktör yapısına ilişkin model-veri uyumunu değerlendirmek üzere ise ayrıca asıl uygulamadan elde edilen veriler üzerinden (N=773) birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA analizleri AMOS 21 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Veri setinin normallik varsayımları karşılanıp karşılanmadığına ilişkin testler “verilerin analizi” kısmında açıklanmıştır. Analizlerde en çok olabilirlik (maximum likelihood estimation) yöntemi kullanılmıştır. Yapılan birinci düzey DFA’dan elde edilen uyum iyiliği değerleri Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. SYAÖ’ye İlişkin Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Uyum İyiliği Değerleri (N=773)

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum için Kriterler	İyi Uyum için Kriterler	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	2.433	Mükemmel Uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	0.043	Mükemmel Uyum
PCLOSE	$.05 \leq PCLOSE$.962	İyi Uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	0.96	Mükemmel Uyum
NFI	$.90 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	0.93	İyi Uyum
TLI	$.97 \leq TLI \leq 1.00$	$.95 \leq TLI \leq .97$	0.95	İyi Uyum
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	0.96	Mükemmel Uyum
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < 95$	0.96	Mükemmel Uyum
AGFI	$.95 \leq AGFI \leq 1.00$	$.90 \leq AGFI < 95$	0.95	Mükemmel Uyum

Tablo 6'ya bakıldığında tüm değerlerin “iyi uyum” ve “mükemmel uyum” gösterdiği söylenebilir. Bu bağlamda SYAÖ'nün, birinci düzey DFA sonucunda, uyum iyiliği indeks değerlerine bakıldığında, ölçeğin modelinin yapı geçerliğine yeterince sahip olduğu ve iki faktörlü yapısının doğrulandığı söylenebilir. SYAÖ'ye ait birinci düzey DFA sonucunda elde edilen path diyagramı Şekil 11'de verilmiştir.



Şekil 11. Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği'ne İlişkin Birinci Düzey DFA Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Diyagram Gösterimi

SYAÖ, toplam puan alınmayan, her boyutun kendi içerisinde değerlendirildiği bir ölçek olarak düşünüldüğünden ikinci düzey faktör analizi yapılmamıştır. Birinci düzey DFA ile elde edilen değerler model-veri uyumunun mükemmel yakın olduğu söylenebilir. SYAÖ için genel bir değerlendirme yapmak gerekirse, AFA ve birinci düzey DFA sonucunda ölçeğin, “otoriter sınıf yönetimi anlayışı” ve “demokratik sınıf yönetimi anlayışı” olmak üzere iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.

3.3.1.2. Sınıf yönetimi anlayışı ölçeğine (SYAÖ) ilişkin güvenilirlik çalışmaları

Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği'nin (SYAÖ) güvenilirliğini incelemek için iç tutarlılık ve test tekrar test güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Test tekrar test güvenilirlik analizi için Malatya merkez ilçelerinden Battalgazi'de bulunan bir ortaokulda 8.sınıfta öğrenim gören 39 öğrenciye 3 hafta arayla Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği'nin Türkçe formunun son hali uygulanmıştır. Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ve test tekrar test sonuçları tablo 7'de görüldüğü gibidir.

Tablo 7. SYAÖ'ye ilişkin Cronbach Alpha İç Tutarlılık ve Test Tekrar Test Değerleri

Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach Alpha	Test Tekrar Test
Otoriter	7	0,76	0,72
Demokratik	10	0,89	0,76
SYAÖ Genel	17	0,73	-

Tablo 7'de görüldüğü gibi Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği'nin geneli ve alt boyutlarına ait Cronbach Alpha değerleri, ölçek maddelerinin yeterli iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Ölçek aynı çalışma grubuna 3 hafta arayla uygulandığında her iki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon değerlerinin ölçeğin alt boyutları için 0,70 üzeri olduğu görülmektedir. Ölçek geliştirme ve uyarlama süreçlerinde güvenilirlik katsayısı .70 ve üzerinde olan ölçeklerin güvenilir kabul edildiği (Büyüköztürk, 2015) göz önüne alındığında Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği'nin alt boyutları olan "otoriter sınıf yönetimi anlayışı" ve "demokratik sınıf yönetimi anlayışı"nın iç tutarlık ve test tekrar test güvenilirlik katsayılarının yeterli olduğu söylenebilir.

3.3.2. Okul bağlılığı ölçeği (OBÖ)

Ortaokullarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin okul bağlılığı algılarını belirlemek amacıyla öncelikli olarak alan yazında araştırmacının amacına uygun, geçerli ve güvenilir ölçme araçları olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan bu incelemeler sonucunda PISA (2003), High school survey of student engagement (HSSSE) (2005), Fredricks vd. (2004), National center for education statistics NELS çalışması (1996), California Eğitim Biriminin geliştirdiği ölçeği uyarlayan Wolohan (2009), MADICS'in raporundaki ölçeği uyarlayan Wang (2010), Skinner, Furrer, Marchand ve Kindermann (2008), Lippman ve Rivers (2008) ve Delaware okul ölçeğini uyarlayan Bear, Yang, Mantz, Pasipanodya, Hearn ve Boyer (2014)'in çalışmalarında "student engagement" veya "school engagement" isimleri altında okul bağlılığı ölçekleri geliştirildiği tespit edilmiştir.

Ulusal alan yazında kullanılan ölçeklerin ya sınıf düzeyinde kalması ya da bu araştırmanın amacı ile örtüşmemesi nedeniyle kullanılması uygun görülmemiştir.

Okul bağlılığı ölçeği (OBÖ) geliştirilirken, madde oluşturma, uzman görüşüne başvurma, ön deneme, geçerlilik ve güvenilirlik hesaplama aşamaları (Karasar, 2015; Balcı, 2004) takip edilmiştir. Yabancı kaynaklardan alınan ölçek maddelerinin dil eşdeğerliliğinin sağlanabilmesi için 3 İngiliz dili uzmanından yardım alınmıştır. Madde oluşturma aşamasında alan uzmanı olan yurt içinden 5 öğretim üyesi ve yurt dışından bir öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Ayrıca 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 24 kişilik gruba ve her biri farklı branşlardan olmak üzere (Türkçe, Matematik, İngilizce, Rehberlik, Fen Bilgisi) 5 öğretmene açık uçlu sorulardan oluşan, yarı yapılandırılmış görüşme formu doldurtulmuştur. Alan yazında yukarıda verilen kaynaklardaki ölçek maddeleri ile 8. sınıf öğrencileri ve öğretmenlerden toplanan veriler, alan uzmanı olan 6 öğretim üyesine sunulmuş ve birbirine benzer birçok madde çıkarılarak kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak 20 maddeden oluşan madde havuzu ile ön uygulamaya çıkmıştır.

Ölçekteki maddeler, beşli likert tipinde oluşturulmuş ve kişilerin maddelere katılma dereceleri sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin vermiş olduğu cevapların puanlanmasında, 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde, bir puanlama şekli göz önünde tutulmuştur. Geliştirilen taslak ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılabilmesi için, Kasım 2017'de farklı okullarda öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Toplanan formların incelenmesinden sonra hatalı ya da eksik doldurulan formların elenmesi sonucu, 500 öğrenciden toplanan veriler analiz için değerlendirmeye alınmıştır. Veriler SPSS 22 paket programına girilmiştir. Çalışmada ölçeğin geçerliğini belirleme kapsamında açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi, madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve Test-tekrar test korelasyonları hesaplanmıştır.

3.3.2.1. Okul bağlılığı ölçeğine (OBÖ) ilişkin geçerlik çalışmaları

Araştırmada geçerlik çalışmaları kapsamında düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayıları hesaplanmış, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

OBÖ'nün geçerlik çalışmalarının ilki olarak düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayılarını hesaplanmıştır. Bunun hesaplanabilmesi için 500 kişilik bir örnekleme uygulama yapılmış ve sonuçlar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. OBÖ için Elde Edilen Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu Değerleri

Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu	Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu
B1	.58	B13	.42
B2	.44	B14	.52
B3	.55	B15	.58
B4	.54	B16	.52
B5	.58	B17	.51
B6	.55	B18	.52
B7	-.04	B19	.55
B8	-.11	B20	.34
B9	.38		
B10	.56		
B11	.62		
B12	.57		

Tablo 8 incelendiğinde ölçekteki maddelerin madde toplam korelasyon değerlerinin -0.04 ile 0.62 arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam korelasyon değerlerinin .30 ve üzeri olması gerektiği (Büyüköztürk, 2013; Pallant, 2011) göz önünde bulundurulduğunda B7 ve B8 maddelerinin ölçekten atılmasına karar verilmiştir.

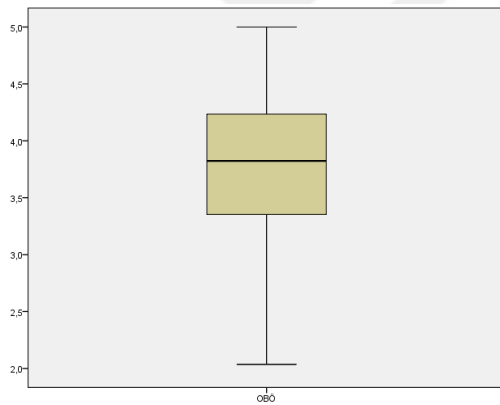
Ölçme aracı geliştirilmesi veya uyarlanması süreçlerinde ölçekten elde edilen puanların geçerliliğine dair en önemli özelliklerden biri yapı geçerliliğidir. Yapı geçerliliği, gözlenebilen değişkenler aracılığıyla gözlenemeyen değişkenlere ilişkin yapılmış olan çıkarımların geçerliliğini sınar (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Sosyal bilimlerde geliştirilen ölçeklerin yapı geçerliliğinin sınanmasında genellikle faktör analizi tekniği kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2015). Faktör analizinde kullanılan iki temel yöntem açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizidir (DFA). AFA'da araştırmacı çalışmasının ilk aşamalarında, aralarında ilişki olan değişkenleri bir araya toparlayarak elindeki veri setini tanımlamaya veya özetlemeye çalışmaktadır (Pallant, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2007). DFA'da ise değişkenler arasındaki ilişkiden yola çıkılarak şekillendirilen yapıya ilişkin hipotezin veya teorinin karışık ve üst düzeydeki analizlerle test edilmesi amaçlanır (Büyüköztürk, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2007).

AFA yapılabilmesi bazı koşulların yerine getirilmesi gerekmektedir. Bu koşulları yerine getirebilmek amacıyla verilerin tek ve çok değişkenli normallik, çoklu doğrusallık ve çoklu bağlantılılık problemi olup olmadığı kontrol edilmelidir. Bu varsayımlara ilişkin OBÖ'nün tek değişkenli normalliğinin test edilebilmesi için betimsel istatistiklere bakılmıştır.

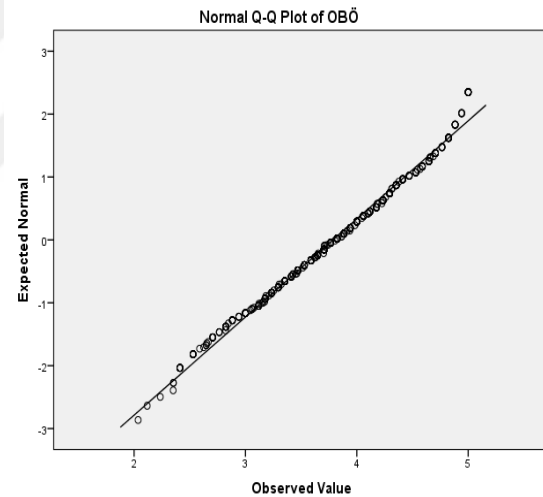
Tablo 9. OBÖ'nün betimsel istatistikleri

İstatistikler	Değerler
Ortalama	3.78
Medyan	3.82
Mod	3.71
Standart Sapma	.64
Çarpıklık	-.21
Basıklık	-.50

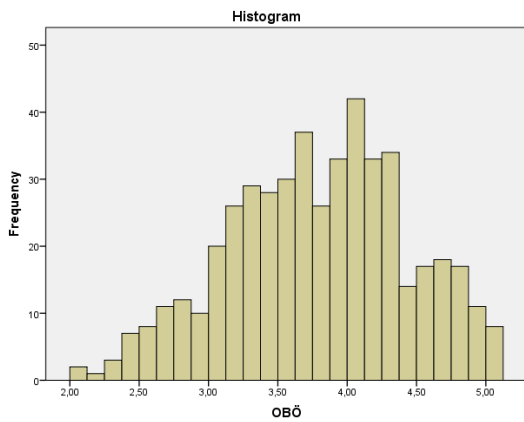
Tablo 9'a bakıldığında $\bar{x}=3.78$, medyan=3.82 ve mod=3.71 olarak bulunduğu ve birbirlerine yakın değerler oldukları görülmektedir. Ayrıca çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakıldığında, değerlerin -1 ile +1 arasında (Büyüköztürk, 2015; Çokluk vd., 2010) bulunmasından kaynaklı olarak verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Ancak tek değişkenli normalliği birden fazla yol ile test etmek sonuçların güvenilirliği açısından yarar sağlayabilir. Bunun için Box-Plot, Q-Q Plot ve Histogram eğrilerine bakılmıştır.



Şekil 12. Okul Bağlılığı Ölçeği'ne ilişkin Box-Plot Grafiği



Şekil 13. Okul Bağlılığı Ölçeği'ne ilişkin Q-Q Plot Grafiği



Şekil 14. Okul Bağlılığı Ölçeği'ne ilişkin Histogram Grafiği

Tek değişkenli normallik ile ilgili yukarıdaki grafiklere bakıldığında, bir sorun olmadığı ve AFA uygulamak amacıyla düzenlenen veri setinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Tek değişkenli normallik testlerine ek olarak, çok değişkenli normallik, Mahalanobis Uzaklığı incelenerek test edilmiştir. Field (2009) örneklemdaki kişi sayısı 500 ve üzeri, değişken sayısı 5 ve üzeri olan durumlarda kritik ki-kare değerinin 25 olması, 25 üzerindeki değerlerin silinmesi gerektiğini ifade etmiştir. Araştırmanın AFA için seçilen örnekleminde 25 ve üzerinde Mahalanobis uzaklığına sahip bir veri olmamasından kaynaklı olarak veri silinmemiştir.

Ölçek maddeleri arasındaki korelasyon matrisinin incelenmesi sonucunda, bütün maddelerin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde birbiri ile ilişkisi olduğu ve elde edilen korelasyon değerlerinin .09 ile .72 arasında değiştığı görülmüştür. Elde edilen korelasyon sonuçlarının .80'den büyük olmaması gerekmektedir (Can, 2013). Dolayısıyla AFA için seçilen örnekleimde çoklu doğrusallık problemi olmadığı söylenebilir.

Araştırmada AFA yapılmadan önce, verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testiyle sınanmıştır. Gerçekleştirilen analizlerde, verilerin faktör analizi için uygun olduğu belirlendikten sonra (KMO = .896, Bartlett Test of Sphericity = 3274.663, p=.000), yapı geçerliliğinin belirlenmesi için elde edilen veriler üzerinden, temel bileşenler analizi yöntemine göre AFA yapılmıştır.

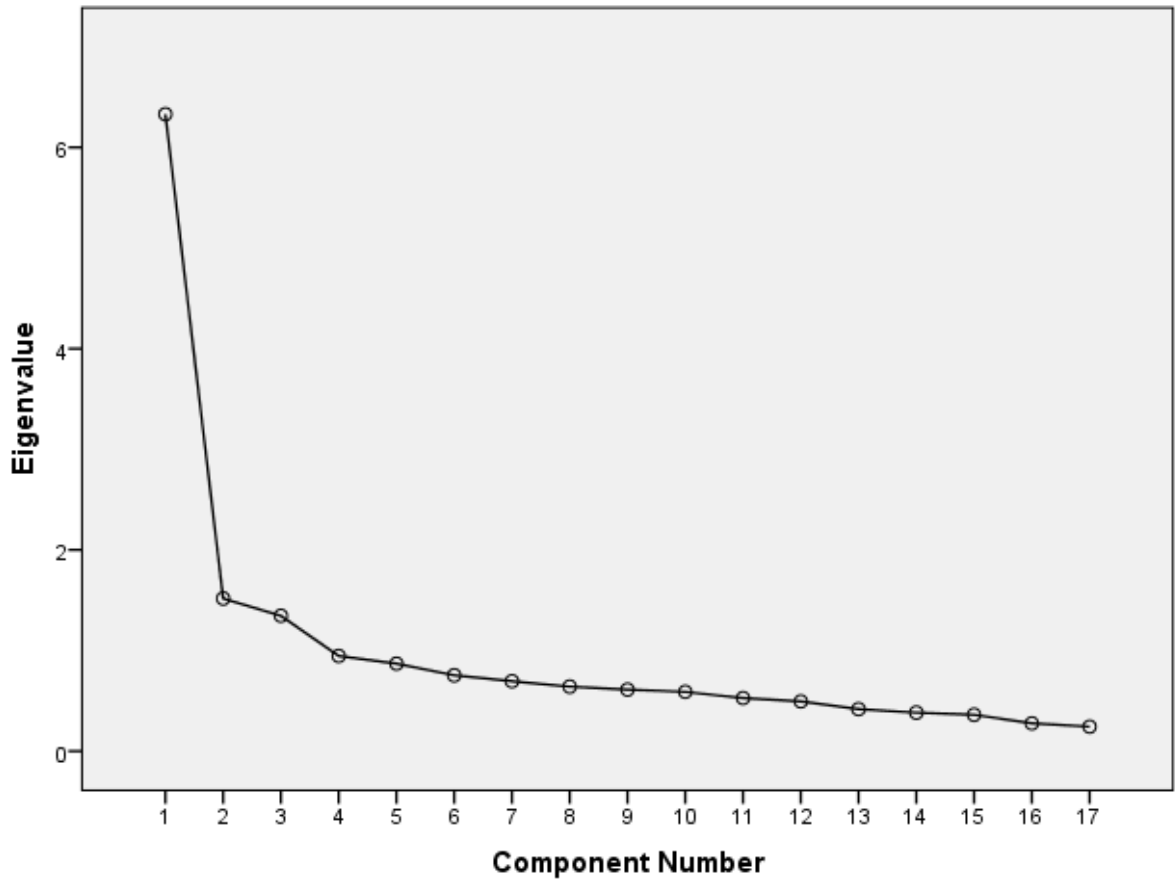
Yapılan ilk faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan bazı maddelerin düşük faktör yüküne sahip oldukları, aynı anda birden fazla faktörde yüksek yük değeri aldıkları veya kuramsal olarak ilgili olmadıkları faktörde yüksek yük değerleri aldıkları saptanmıştır. Bu maddelerin çıkarılmasından sonra tekrarlanan faktör analizi neticesinde elde edilen bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Okul Bağlılığı Ölçeği'ne İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	1	2	3
Davranışsal_3	.816		
Davranışsal_1	.777		
Davranışsal_4	.742		
Davranışsal_2	.649		
Davranışsal_5	.648		
Davranışsal_6	.417		
Duygusal_14		.837	

Duygusal_10		.762	
Duygusal_11		.588	
Duygusal_12		.580	
Duygusal_13		.550	
Bilişsel_16			.747
Bilişsel_17			.692
Bilişsel_15			.660
Bilişsel_18			.627
Bilişsel_19			.550
Bilişsel_20			.492
Özdeğer	3.563	2.952	2.678
Açıklanan Toplam Varyans (%54,08)	20.958	17.366	15.752
Cronbach Alfa (Ölçek .88)	.83	.79	.72

Scree Plot



Şekil 15. Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Scree Plot Grafiği

Yapılan AFA neticesinde Toplam 17 maddeden oluşan üç faktörlü bir ölçek elde edilmiştir. Bu faktörlerin özdeğerlerinin sırasıyla 3.563, 2.952 ve 2.678 olduğu; açıkladıkları varyansların da yine sırasıyla %20.958, %17.366 ve %15,752 oldukları Tablo 10’da görülmektedir. Özdeğerlerin yanı sıra Şekil 15’teki Scree Plot grafiği incelendiğinde, ölçeğin 3 faktörlü olmasının uygun olacağına karar verilmiştir. Ölçeği oluşturan üç faktörlü yapının açıkladığı toplam varyans da %54,08’dir. Kline (1994) toplam varyansı açıklama düzeyinin %30’un üzerinde olmasını, yapı geçerliği için önemli göstergelerden biri olarak belirtmektedir. Ayrıca ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak amaçlı yapılan paralel test yöntemlerinden biri olan Monte Carlo testi sonucunda da, ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Üç faktörde toplanan 17 maddenin faktör yük değerleri incelendiğinde, en düşük değer .417 ve en yüksek faktör yük değerinin de .837 olduğu görülmektedir.

Faktör analizi sonucunda elde edilen her bir faktör adlandırılırken, faktörlerde yer alan maddelerin içerikleri ve alan yazındaki sınıflandırmaları göz önüne alınmıştır. Yapılan incelemede birinci faktörde bulunan maddelerin okul bağlılığının davranışsal boyutu ile ilgili olduğu saptanmış, bu sebeple birinci faktöre “davranışsal bağlılık” adı verilmiştir. İkinci faktörde bulunan maddelerin okul bağlılığının duygusal boyutu ile ilgili olduğu saptandığından, bu faktöre “duygusal bağlılık” adı verilmiştir. Üçüncü faktörde bulunan maddelerin okul bağlılığının bilişsel boyutu ile ilgili olduğu saptandığından, bu faktöre “bilişsel bağlılık” adı verilmiştir.

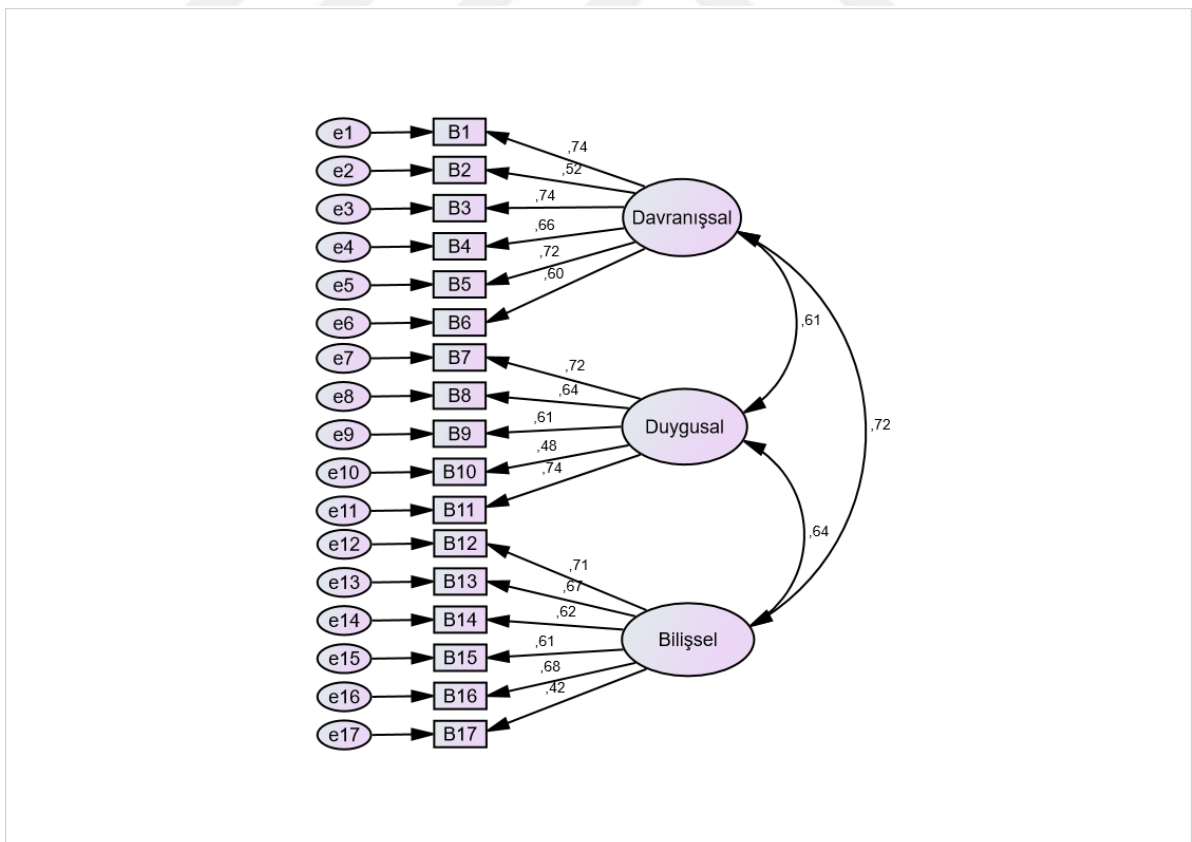
AFA sonucunda belirlenen faktör yapısına ilişkin model-veri uyumunu değerlendirmek üzere ise ayrıca asıl uygulamadan elde edilen veriler üzerinden (N=773) birinci düzey ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA analizleri AMOS 21 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Veri setinin normallik varsayımları karşılanıp karşılanmadığına ilişkin testler “verilerin analizi” kısmında açıklanmıştır. Analizlerde en çok olabilirlik (maximum likelihood estimation) yöntemi kullanılmıştır. Yapılan birinci düzey DFA’dan elde edilen uyum iyiliği değerleri Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. OBÖ’ye İlişkin Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Uyum İyiliği Değerleri (N=773)

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum için Kriterler	İyi Uyum için Kriterler	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	3.740	Kabul Edilebilir Uyum

RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	0.060	İyi Uyum
PCLOSE	$.05 \leq PCLOSE$.102	İyi Uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	0.93	İyi Uyum
NFI	$.90 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	0.91	İyi Uyum
TLI	$.97 \leq TLI \leq 1.00$	$.95 \leq TLI \leq .97$	0.96	İyi Uyum
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	0.93	İyi Uyum
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < 95$	0.94	İyi Uyum
AGFI	$.95 \leq AGFI \leq 1.00$	$.90 \leq AGFI < 95$	0.92	İyi Uyum

Tablo 11'e bakıldığında tüm değerlerin "kabul edilebilir uyum" ve "iyi uyum" gösterdiği söylenebilir. Bu bağlamda OBÖ'nün, birinci düzey DFA sonucunda, uyum iyiliği indeks değerlerine bakıldığında, ölçeğin modelinin yapı geçerliğine yeterince sahip olduğu ve üç faktörlü yapısının doğrulandığı söylenebilir. OBÖ'ya ait birinci düzey DFA sonucunda elde edilen path diyagramı Şekil 16'da verilmiştir.



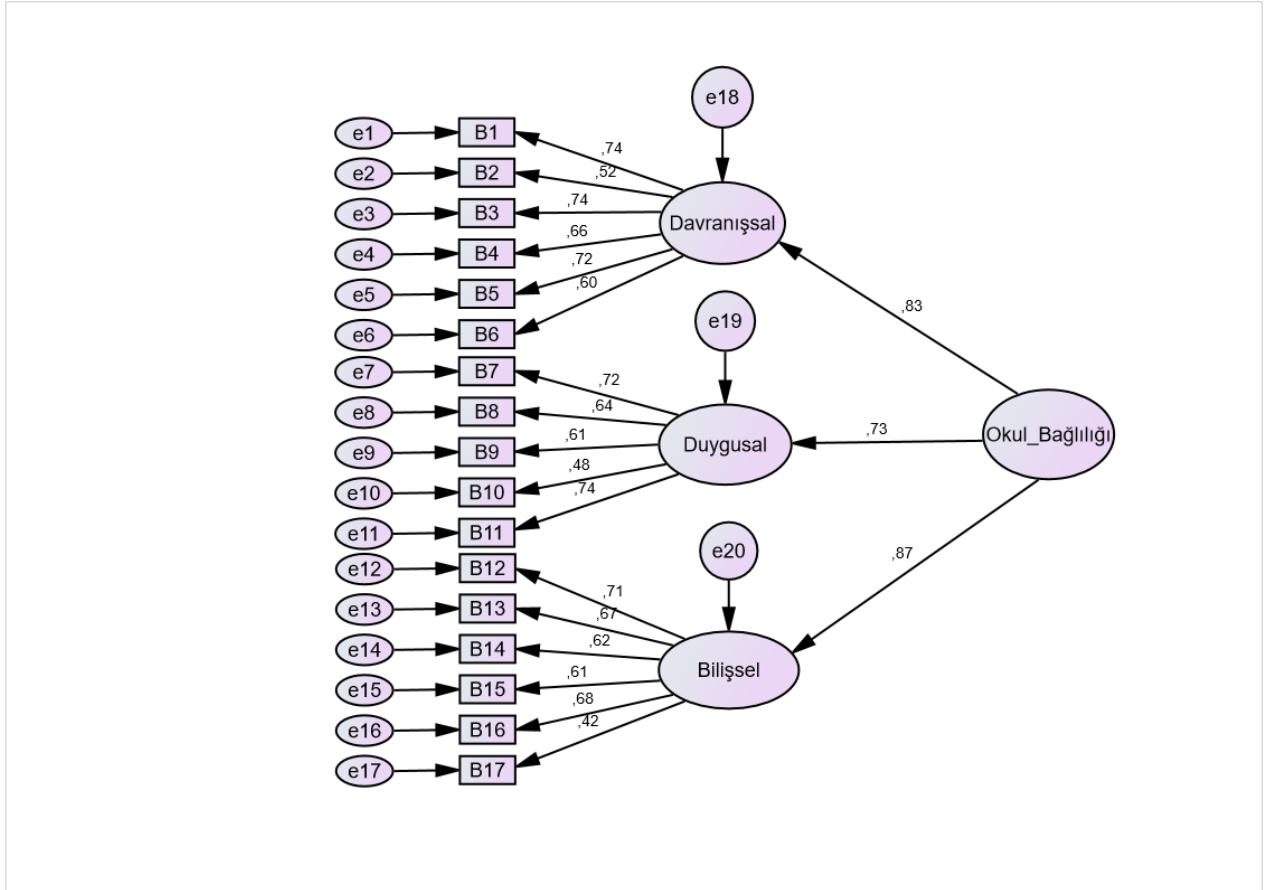
Şekil 16. Okul Bağlılığı Ölçeği'ne İlişkin Birinci Düzey DFA Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Diyagram Gösterimi

OBÖ'nün ikinci düzey faktör analizi sonucuna ilişkin uyum iyiliği indeksleri Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. OBÖ'ye İlişkin İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Uyum İyiliği Değerleri (N=773)

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum için Kriterler	İyi Uyum için Kriterler	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	3.540	İyi Uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	0.057	İyi Uyum
PCLOSE	$.05 \leq PCLOSE$.112	İyi Uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	0.94	İyi Uyum
NFI	$.90 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	0.91	İyi Uyum
TLI	$.97 \leq TLI \leq 1.00$	$.95 \leq TLI \leq .97$	0.96	İyi Uyum
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	0.94	İyi Uyum
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < 95$	0.94	İyi Uyum
AGFI	$.95 \leq AGFI \leq 1.00$	$.90 \leq AGFI < 95$	0.92	İyi Uyum

Tablo 12'ye bakıldığında tüm değerlerin "kabul edilebilir uyum" ve "iyi uyum" gösterdiği söylenebilir. Bu bağlamda OBÖ'nün, ikinci düzey DFA sonucunda, uyum iyiliği indeks değerlerine bakıldığında, ölçeğin modelinin yapı geçerliğine yeterince sahip olduğu, üç faktörlü yapısının doğrulandığı ve toplamda okul bağlılığını ölçtüğü söylenebilir. OBÖ'ya ait ikinci düzey DFA sonucunda elde edilen path diyagramı Şekil 17'de verilmiştir.



Şekil 17. Okul Bağlılığı Ölçeği'ne ilişkin İkinci Düzey DFA Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Diyagram Gösterimi

Genel bir değerlendirmeye yapılan birinci ve ikinci düzey DFA ile elde edilen bu değerler ölçek için model veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucu elde edilen veriler, Okul Bağlılığı Ölçeği'nin üç boyutlu (davranışsal-duygusal-bilişsel) yapısının geçerliğini doğrulayan kanıtlar sunmuştur.

3.3.2.2. Okul bağlılığı ölçeği'ne (OBÖ) ilişkin güvenilirlik çalışmaları

Okul Bağlılığı Ölçeği'nin (OBÖ) güvenilirliğini incelemek için iç tutarlılık ve test tekrar test güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Test tekrar test güvenilirlik analizi için Malatya merkez ilçelerinden Battalgazi'de bulunan bir ortaokulda 8.sınıfta öğrenim gören 39 öğrenciye 3 hafta arayla Okul Bağlılığı Ölçeği'nin Türkçe formunun son hali uygulanmıştır. Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ve test tekrar test sonuçları tablo 13'te görüldüğü gibidir.

Tablo 13. OBÖ'ye ilişkin Cronbach Alpha İç Tutarlılık ve Test Tekrar Test Değerleri

Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach Alpha	Test Tekrar Test
Davranışsal Bağlılık	6	0,83	0,71
Duygusal Bağlılık	5	0,79	0,74
Bilişsel Bağlılık	6	0,72	0,71
Okul Bağlılığı Genel	17	0,88	0,76

Tablo 13'te görüldüğü gibi Okul Bağlılığı Ölçeği'nin geneli ve alt boyutlarına ait Cronbach Alpha değerleri, ölçek maddelerinin yeterli iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Ölçek aynı çalışma grubuna 3 hafta arayla uygulandığında her iki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon değerlerinin ölçeğin geneli ve alt boyutları için 0,70 üzeri olduğu görülmektedir. Ölçek geliştirme ve uyarlama süreçlerinde güvenilirlik katsayısı .70 ve üzerinde olan ölçeklerin güvenilir kabul edildiği (Büyüköztürk, 2015) göz önüne alındığında Okul Bağlılığı Ölçeği'nin iç tutarlık ve test tekrar test güvenilirlik katsayılarının yeterli olduğu söylenebilir.

3.3.3. Okul direnci ölçeği (ODÖ)

Ortaokullarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin okul direnci algılarını belirlemek amacıyla öncelikli olarak alan yazında araştırmacının amacına uygun, geçerli ve güvenilir ölçme araçları olup olmadığı araştırılmıştır. Bu bağlamda alan yazında yapılan incelemeler sonucunda Sever, Küçükylmaz Aysun, Sağlam ve Güven (2010), Plax, Kearney, Downs ve Stewart (1986), Burroughs, Kearney ve Plax (1989) ve Kearney, Plax ve Burroughs (1991)'un çalışmalarında "okul direnci" ve "öğrenci direnci" isimleri altında ölçekler ve tipolojiler geliştirildiği tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında geliştirilen "Okul Direnci Ölçeği (ODÖ)"nin amaç ve içerik açısından uygun olmasından kaynaklı olarak Burroughs, Kearney ve Plax (1989)'ın oluşturmuş olduğu 19 kategoriden oluşan "direnç tipolojisi"nin temel alındığı söylenebilir.

Okul Direnci Ölçeği (ODÖ) geliştirilirken, madde oluşturma, uzman görüşüne başvurma, ön deneme, geçerlilik ve güvenilirlik hesaplama aşamaları (Karasar, 2015; Balci, 2004) takip edilmiştir. Yabancı kaynaklardan alınan ölçek maddelerinin dil eşdeğerliliğinin sağlanabilmesi için 3 İngiliz dili uzmanından yardım alınmıştır. Madde oluşturma aşamasında alan uzmanı olan yurt içinden 5 öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Ayrıca 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 24 kişilik gruba ve her biri farklı branşlardan olmak üzere (Türkçe, Matematik, İngilizce, Rehberlik, Fen Bilgisi) 5 öğretmene açık uçlu sorulardan oluşan, yarı yapılandırılmış görüşme formu doldurtulmuştur. Alan yazında yukarıda verilen kaynaklardaki ölçek maddeleri ile 8. sınıf öğrencileri ve öğretmenlerden toplanan veriler, alan uzmanı olan 6 öğretim üyesine sunulmuş

ve birbirine benzer birçok madde çıkarılarak kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak 33 maddeden oluşan madde havuzu ile ön uygulamaya çıkmıştır.

Ölçekteki maddeler, beşli likert tipinde oluşturulmuş ve kişilerin maddelere katılma dereceleri sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin vermiş olduğu cevapların puanlanmasında, 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde, bir puanlama şekli göz önünde tutulmuştur. Geliştirilen taslak ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılabilmesi için, Kasım 2017'de farklı okullarda öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Toplanan formların incelenmesinden sonra hatalı ya da eksik doldurulan formların elenmesi sonucu, 500 öğrenciden toplanan veriler analiz için değerlendirmeye alınmıştır. Veriler SPSS 22 paket programına girilmiştir. Çalışmada ölçeğin geçerliğini belirleme kapsamında açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi, madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test korelasyonları hesaplanmıştır.

3.3.3.1. Okul direnci ölçeği'ne (ODÖ) ilişkin geçerlik çalışmaları

Araştırmada geçerlik çalışmaları kapsamında düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayıları hesaplanmış, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

ODÖ'nün geçerlik çalışmalarının ilki olarak düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayılarını hesaplanmıştır. Madde-toplam korelasyon katsayılarının hesaplanabilmesi için 500 kişilik bir örnekleme uygulama yapılmış ve sonuçlar tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. ODÖ için Elde Edilen Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu Değerleri

Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu	Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu
OD1	.57	OD18	.67
OD2	.58	OD19	.68
OD3	.57	OD20	.69
OD4	.69	OD21	.66
OD5	.64	OD22	.54
OD6	.69	OD23	.40
OD7	.63	OD24	.45
OD8	.62	OD25	.51
OD9	.56	OD26	.60
OD10	.62	OD27	.51
OD11	.66	OD28	.53
OD12	.68	OD29	.54
OD13	.76	OD30	.48
OD14	.74	OD31	.49
OD15	.45	OD32	.66
OD16	.41	OD33	.61
OD17	.47		

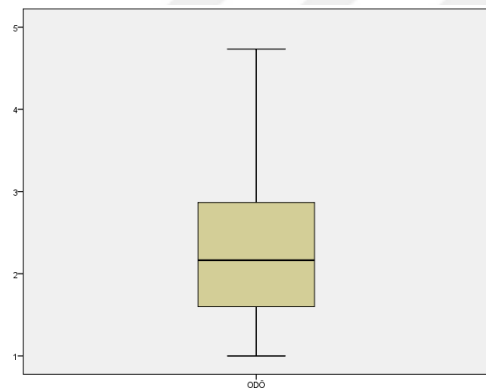
Tablo 14 incelendiğinde Okul Direnci Ölçeği için maddelerin madde toplam korelasyon değerlerinin 0.40 ile 0.76 arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam korelasyon değerlerinin .30 ve üzeri olması gerektiği (Büyüköztürk, 2013; Pallant, 2011) göz önünde bulundurulduğunda hiçbir maddenin ölçekten atılmamasına karar verilmiştir.

AFA yapılabilmesi bazı koşulların yerine getirilmesi gerekmektedir. Bu koşulları yerine getirebilmek amacıyla verilerin tek ve çok değişkenli normallik, çoklu doğrusallık ve çoklu bağlantılılık problemi olup olmadığı kontrol edilmelidir. Bu varsayımlara ilişkin ODÖ ölçeğinin tek değişkenli normalliğinin test edilebilmesi için betimsel istatistiklere bakılmıştır.

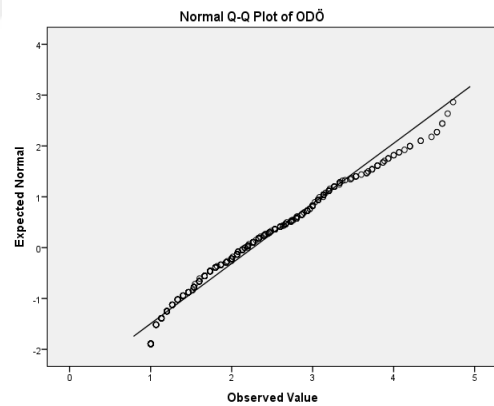
Tablo 15. ODÖ'nün Betimsel İstatistikleri

İstatistikler	Değerler
Ortalama	2.26
Medyan	2.16
Mod	1
Standart Sapma	.85
Çarpıklık	.51
Basıklık	-.29

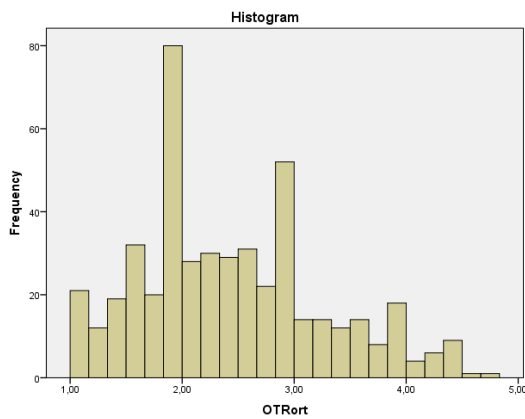
Tablo 15'e bakıldığında Okul Direnci Ölçeği için $\bar{x}=2.26$, medyan=2.16 ve mod=1.00 olarak bulunduğu ve birbirlerine yakın değerler oldukları görülmektedir. Ayrıca çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakıldığında, değerlerin -1 ile +1 arasında (Büyüköztürk, 2015; Çokluk vd, 2010) bulunmasından kaynaklı olarak verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Ancak tek değişkenli normalliği birden fazla yol ile test etmek sonuçların güvenilirliği açısından yarar sağlayabilir. Bunun için Box-Plot, Q-Q Plot ve Histogram eğrilerine bakılmıştır.



Şekil 18. Okul Direnci Ölçeği'ne ilişkin Box-Plot Grafiği



Şekil 19. Okul Direnci Ölçeği'ne ilişkin Q-Q Plot Grafiği



Şekil 20. Okul Direnci Ölçeği'ne ilişkin Histogram Grafiği

Tek değişkenli normallik ile ilgili yukarıdaki grafiklere bakıldığında, bir sorun olmadığı ve AFA uygulamak amacıyla düzenlenen veri setinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Tek değişkenli normallik testlerine ek olarak, çok değişkenli normallik, Mahalanobis Uzaklığı incelenerek test edilmiştir. Field (2009) örneklemdaki kişi sayısı 500 ve üzeri, değişken sayısı 5 ve üzeri olan durumlarda kritik ki-kare değerinin 25 olması, 25 üzerindeki değerlerin silinmesi gerektiğini ifade etmiştir. Araştırmanın AFA için seçilen örnekleminde ODÖ'nde 25 ve üzerinde Mahalanobis uzaklığına sahip bir veri olmamasından kaynaklı olarak veri silinmemiştir.

Ölçek maddeleri arasındaki korelasyon matrisinin incelenmesi sonucunda, ölçekteki bütün maddelerin diğer maddelerle istatistiksel olarak anlamlı düzeyde, birbiri ile ilişkisi olduğu ve elde edilen korelasyon değerlerinin .18 ile .66 arasında değiştii görülmüştür. Elde edilen korelasyon sonuçlarının .80'den büyük olmaması gerekmektedir (Can, 2013; Field, 2009). Dolayısıyla AFA için seçilen örneklemden çoklu doğrusallık ve çoklu bağlantılılık problemi olmadığı söylenebilir.

Araştırmada AFA yapılmadan önce, verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testiyle sınanmıştır. Gerçekleştirilen analizlerde, verilerin faktör analizi için uygun olduğu belirlendikten sonra (KMO = .953, Bartlett Test of Sphericity = 8261.720, p=.000), yapı geçerliliğinin belirlenmesi için elde edilen veriler üzerinden, temel bileşenler analizi yöntemine göre AFA yapılmıştır.

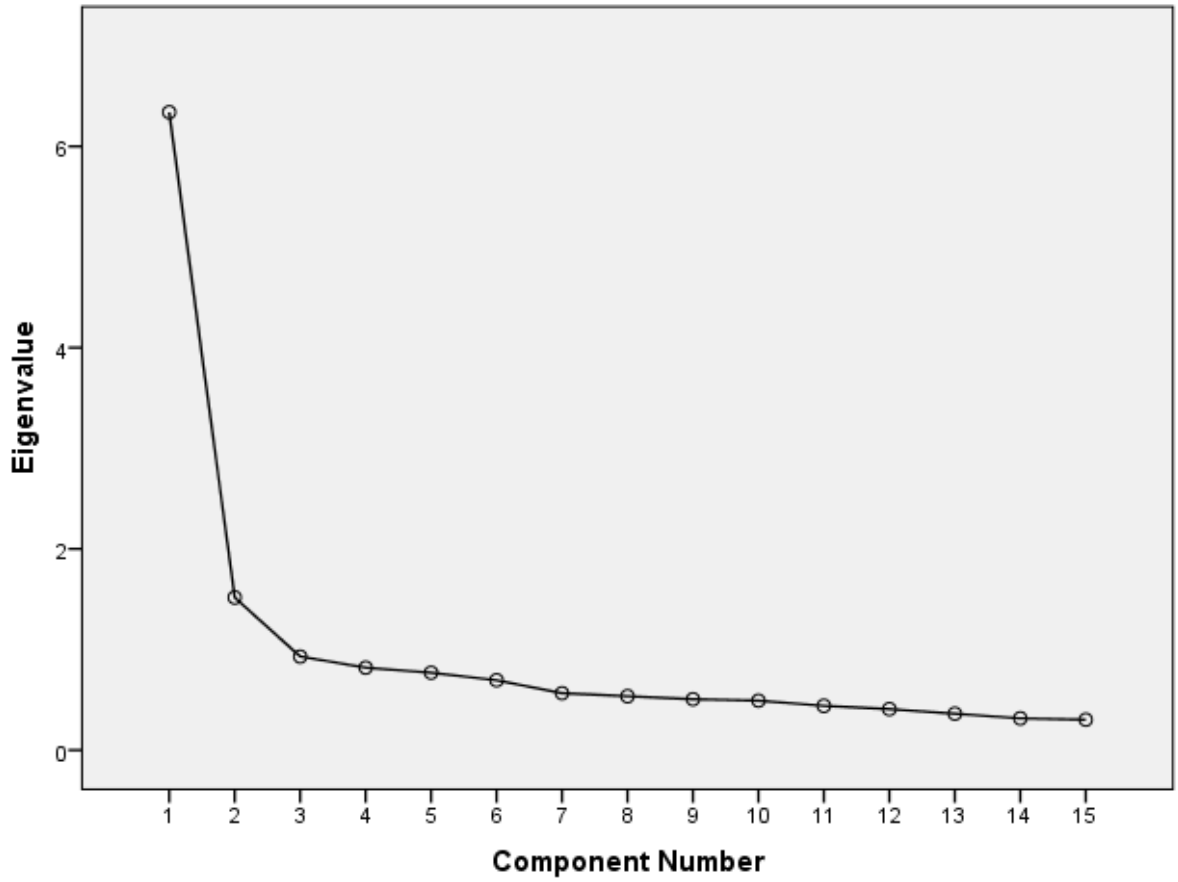
Yapılan ilk faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan bazı maddelerin düşük faktör yüküne sahip oldukları, aynı anda birden fazla faktörde yüksek yük değeri aldıkları veya kuramsal olarak ilgili olmadıkları faktörde yüksek yük değerleri aldıkları saptanmıştır. Bu maddelerin çıkarılmasından sonra tekrarlanan faktör analizi neticesinde elde edilen bulgular Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Okul Direnci Ölçeği'ne İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	1	2
Pasif_3	.71	
Pasif_4	.67	
Pasif_1	.66	
Pasif_5	.65	
Pasif_14	.62	

Pasif_11	.62	
Pasif_7	.58	
Aktif_27		.57
Aktif_25		.81
Aktif_26		.79
Aktif_33		.78
Aktif_24		.77
Aktif_30		.58
Aktif_28		.56
Aktif_21		.54
Özdeğer	3.921	3.936
Açıklanan Toplam Varyans (%52,38)	26.140	26.240
Cronbach Alfa (Ölçek .90)	.83	.89

Scree Plot



Şekil 21. Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Scree Plot Grafiği

Yapılan AFA neticesinde Toplam 15 maddeden oluşan iki faktörlü bir ölçek elde edilmiştir. Bu faktörlerin özdeğerlerinin sırasıyla 3.921 ve 3.936 olduğu; açıkladıkları varyansların da yine sırasıyla %26.140 ve %26.240 oldukları Tablo 17’de görülmektedir. Özdeğerlerin yanı sıra Şekil 21’deki Scree Plot grafiği incelendiğinde, ölçeğin iki faktörlü olmasının uygun olacağına karar verilmiştir. Ölçeği oluşturan iki faktörlü yapının açıkladığı toplam varyans da %52.380’tür. Kline (1994) toplam varyansı açıklama düzeyinin %30’un üzerinde olmasını, yapı geçerliği için önemli göstergelerden biri olarak belirtmektedir. Ayrıca ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak amaçlı yapılan paralel test yöntemlerinden biri olan Monte Carlo testi sonucunda da, ölçeğin iki faktörlü bir yapıya sahip olmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. İki faktörde toplanan 15 maddenin faktör yük değerleri incelendiğinde, en düşük değer .542 ve en yüksek faktör yük değerinin de .808 olduğu görülmektedir.

Faktör analizi sonucunda elde edilen her bir faktör adlandırılırken, faktörlerde yer alan maddelerin içerikleri ve alan yazındaki sınıflandırmaları göz önüne alınmıştır. Yapılan incelemede birinci faktörde bulunan maddelerin okul direncinin pasif boyutu ile ilgili olduğu saptanmış, bu sebeple birinci faktöre “pasif direnç” adı verilmiştir. İkinci faktörde bulunan maddelerin okul direncinin aktif boyutu ile ilgili olduğu saptandığından, bu faktöre “aktif direnç” adı verilmiştir.

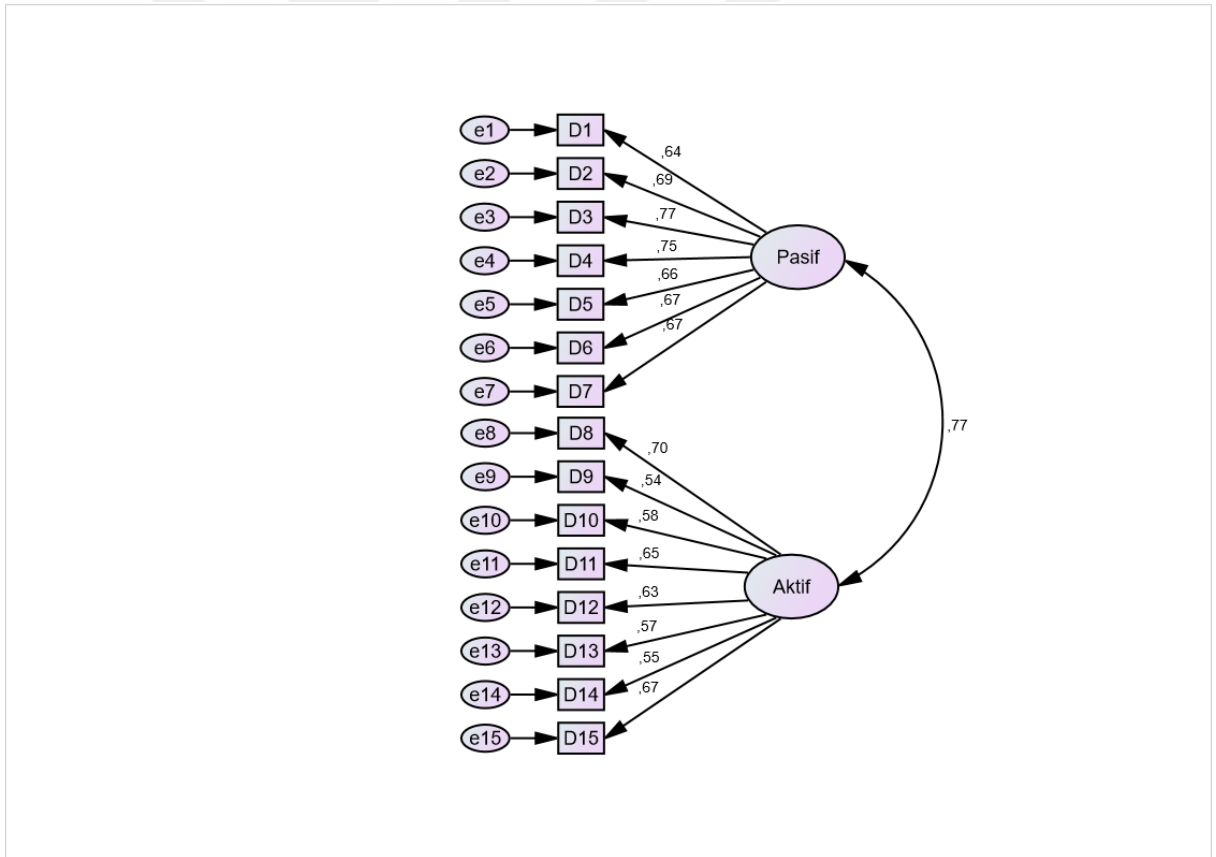
AFA sonucunda belirlenen faktör yapısına ilişkin model-veri uyumunu değerlendirmek üzere ise ayrıca asıl uygulamadan elde edilen veriler üzerinden (N=773) birinci düzey ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA analizleri AMOS 21 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Veri setinin normallik varsayımları karşılanıp karşılanmadığına ilişkin testler “verilerin analizi” kısmında açıklanmıştır. Analizlerde en çok olabilirlik (maximum likelihood estimation) yöntemi kullanılmıştır. Yapılan birinci düzey DFA’dan elde edilen uyum iyiliği değerleri Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. ODÖ’ye İlişkin Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Uyum İyiliği Değerleri (N=773)

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum için Kriterler	İyi Uyum için Kriterler	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	4.188	İyi Uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	0.064	İyi Uyum
PCLOSE	$.05 \leq PCLOSE$.117	İyi Uyum

CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	0.94	İyi Uyum
NFI	$.90 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	0.92	İyi Uyum
TLI	$.97 \leq TLI \leq 1.00$	$.95 \leq TLI \leq .97$	0.92	İyi Uyum
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	0.94	İyi Uyum
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < 95$	0.94	İyi Uyum
AGFI	$.95 \leq AGFI \leq 1.00$	$.90 \leq AGFI < 95$	0.92	İyi Uyum

Tablo 17'ye bakıldığında tüm değerlerin "iyi uyum" gösterdiği söylenebilir. Bu bağlamda ODÖ'nün, birinci düzey DFA sonucunda, uyum iyiliği indeks değerlerine bakıldığında, ölçeğin modelinin yapı geçerliğine yeterince sahip olduğu ve iki faktörlü yapısının doğrulandığı söylenebilir. ODÖ'ye ait birinci düzey DFA sonucunda elde edilen path diyagramı şekil 22'de verilmiştir.



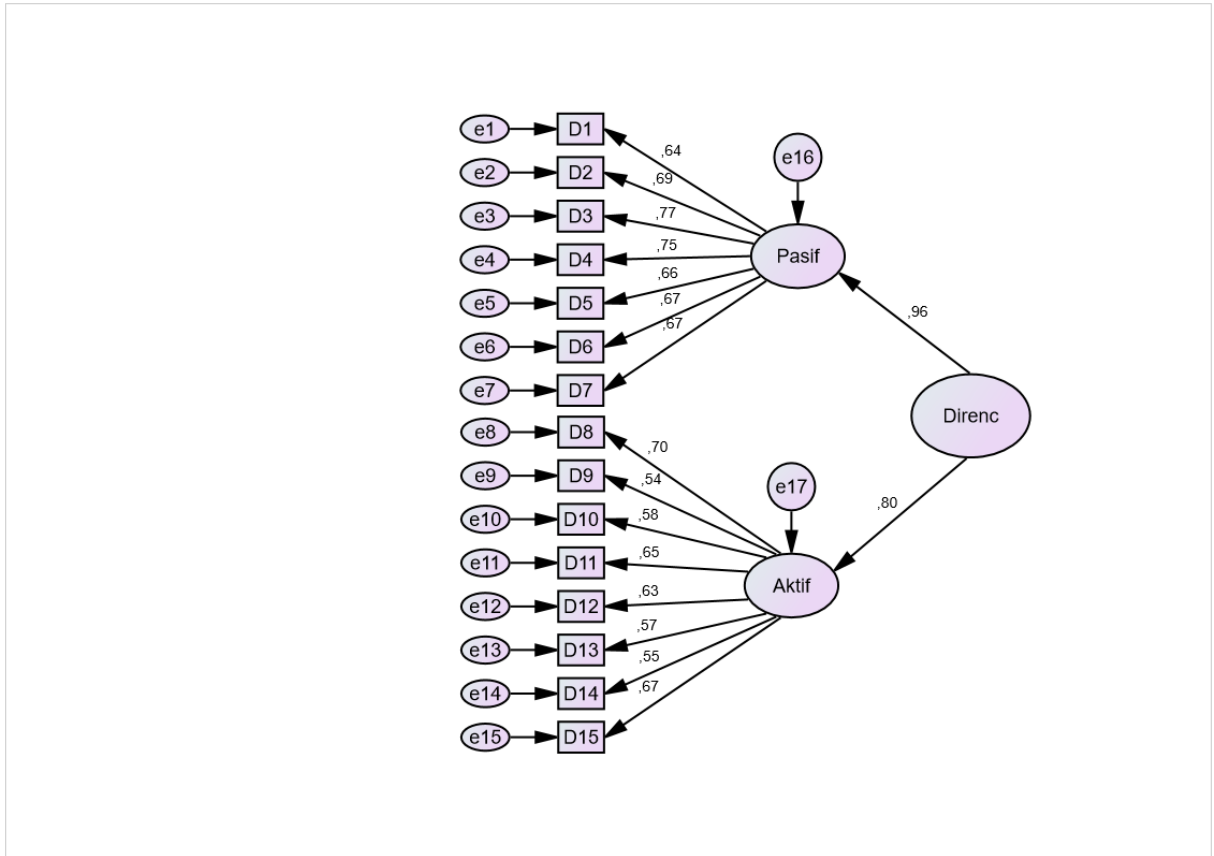
Şekil 22. Okul Direnci Ölçeği'ne İlişkin Birinci Düzey DFA Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Diyagram Gösterimi

ODÖ'nün ikinci düzey faktör analizi sonucuna ilişkin uyum iyiliği indeksleri tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. ODÖ'ye İlişkin İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Uyum İyiliği Değerleri (N=773)

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum için Kriterler	İyi Uyum için Kriterler	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	4.631	İyi Uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	0.069	İyi Uyum
PCLOSE	$.05 \leq PCLOSE$.098	İyi Uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	0.93	İyi Uyum
NFI	$.90 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	0.91	İyi Uyum
TLI	$.97 \leq TLI \leq 1.00$	$.95 \leq TLI \leq .97$	0.91	İyi Uyum
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	0.93	İyi Uyum
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < 95$	0.93	İyi Uyum
AGFI	$.95 \leq AGFI \leq 1.00$	$.90 \leq AGFI < 95$	0.91	İyi Uyum

Tablo 18'e bakıldığında tüm değerlerin "iyi uyum" gösterdiği söylenebilir. Bu bağlamda ODÖ'nün, ikinci düzey DFA sonucunda, uyum iyiliği indeks değerlerine bakıldığında, ölçeğin modelinin yapı geçerliğine yeterince sahip olduğu, iki faktörlü yapısının doğrulandığı ve toplamda okul direncini ölçtüğü söylenebilir. ODÖ'ya ait ikinci düzey DFA sonucunda elde edilen path diyagramı Şekil 23'te verilmiştir.



Şekil 23. Okul Direnci Ölçeği'ne İlişkin İkinci Düzey DFA Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Diyagram Gösterimi

Genel bir değerlendirmeye yapılan birinci ve ikinci düzey DFA ile elde edilen bu değerler ölçek için model veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucu elde edilen veriler, Okul Direnci Ölçeği'nin iki boyutlu (pasif-aktif) yapısının geçerliğini doğrulayan kanıtlar sunmuştur.

3.3.3.2. Okul direnci ölçeği'ne (ODÖ) ilişkin güvenilirlik çalışmaları

Okul Direnci Ölçeği'nin (ODÖ) güvenilirliğini incelemek için iç tutarlılık ve test tekrar test güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Test tekrar test güvenilirlik analizi için Malatya merkez ilçelerinden Battalgazi'de bulunan bir ortaokulda 8.sınıfta öğrenim gören 39 öğrenciye 3 hafta arayla Okul Bağlılığı Ölçeği'nin Türkçe formunun son hali uygulanmıştır. Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ve test tekrar test sonuçları tablo 19'da görüldüğü gibidir.

Tablo 19. ODÖ'ye ilişkin Cronbach Alpha İç Tutarlılık ve Test Tekrar Test Değerleri

Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach Alpha	Test Tekrar Test
Pasif Direnç	7	0,83	0,74
Aktif Direnci	8	0,89	0,76
Okul Direnci Genel	15	0,90	0,75

Tablo 19'da görüldüğü gibi Okul Direnci Ölçeği'nin geneli ve alt boyutlarına ait Cronbach Alpha değerleri, ölçek maddelerinin yeterli iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Ölçek aynı çalışma grubuna 3 hafta arayla uygulandığında her iki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon değerlerinin ölçeğin geneli ve alt boyutları için 0,70 üzeri olduğu görülmektedir. Ölçek geliştirme ve uyarlama süreçlerinde güvenilirlik katsayısı .70 ve üzerinde olan ölçeklerin güvenilir kabul edildiği (Büyüköztürk, 2015) göz önüne alındığında Okul Direnci Ölçeği'nin iç tutarlık ve test tekrar test güvenilirlik katsayılarının yeterli olduğu söylenebilir.

3.4. Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında araştırmacı tarafından yapılan istatistikî analizler parametrik testler aracılığıyla yapılmıştır. Öncelikle toplanan verilerin parametrik bir testin yapılabilmesi için gerekli olan varsayımları karşılayıp karşılayamadığı incelenmiştir. Bu kapsamda verilerin tek ve çok değişkenli normallik, doğrusallık, tekli ve çoklu uç değer ve çoklu bağlantılılık gerekleri SPSS yardımıyla analize tabi tutulmuştur.

Araştırmada 1019 öğrenciye anket uygulanmış olup tamamı geri dönmüştür. Ancak hatalı ve eksik kodlama nedeni ile analize tabi tutulamayacak anketler veri setinden çıkarılarak geriye kalan 985 ankete indirgenmiştir. Daha sonra hatalı veri kontrolü yapılmış ve hatalı veriler ilgili veri formu dikkate alınarak hatalardan arındırılmıştır. Veri setinde yer alan eksik veriler ve tekli uç değerler belirlenmiş ve 2018 yılı LGS sınavına girmeyen öğrenciler, veri setinden çıkarılarak geriye kalan 773 anket analize tabi tutulmuştur.

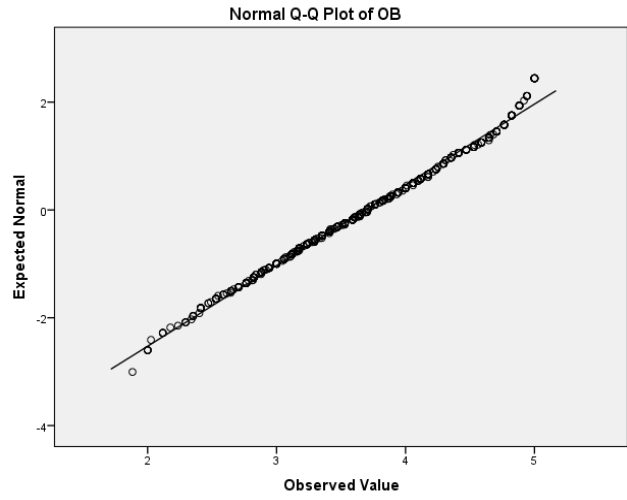
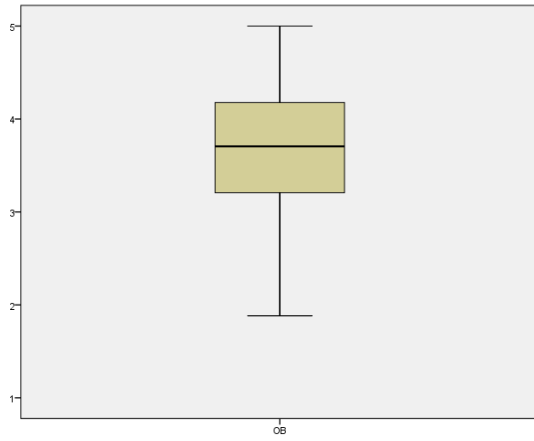
Analiz sürecinde öncelikle verilerin normallik dağılımına bakılmıştır. Tek değişkenli normallik dağılımını test etmek için çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Bu değerlerin +1 ile -1 arasında kalması dağılımın normalden aşırı sapma göstermediğinin kanıtı olarak değerlendirilebilir (Büyüköztürk, 2015; Çokluk vd., 2010). Bu araştırmaya ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri tablo 20'de gösterilmektedir.

Tablo 20. Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

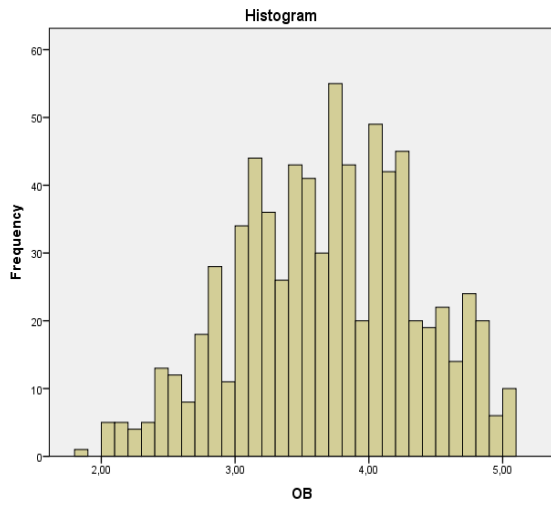
Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık
Otoriter Sınıf Yönetimi Anlayışı	.45	-.41
Demokratik Sınıf Yönetimi Anlayışı	-.21	-.57
Okul Bağlılığı	-.16	.51
Okul Direnci	.53	-.33
Akademik Başarı	.35	-.50

Tek değişkenli normallik için tablo 20’de görülen çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1 ile -1 arasında olması ya da +1 ile -1’e yakın olması veri setinin tek değişkenli normalliği sağladığı şeklinde değerlendirilebilir. Ancak tek değişkenli normalliği birden fazla yol ile test etmek sonuçların güvenilirliği açısından yarar sağlayabilir. Bunu sağlayabilmek amacıyla okul bağlılığı, sınıf yönetimi anlayışı, okul direnci ve akademik başarı değişkenlerine ilişkin Box-Plot, Q-Q Plot ve Histogram eğrilerine bakılmıştır. Bunlar sırasıyla aşağıda gösterilmektedir.

1. OBÖ için normallik grafikleri



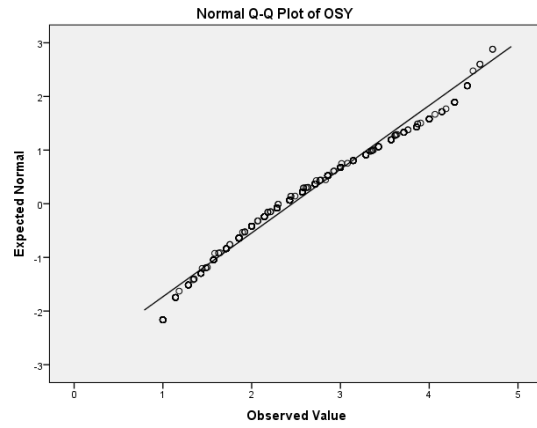
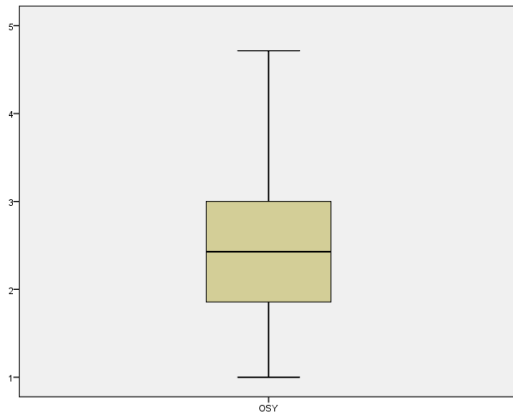
Şekil 24. OBÖ'ye ilişkin Box-Plot Grafiği



Şekil 25. OBÖ'ye ilişkin Q-Q Plot Grafiği

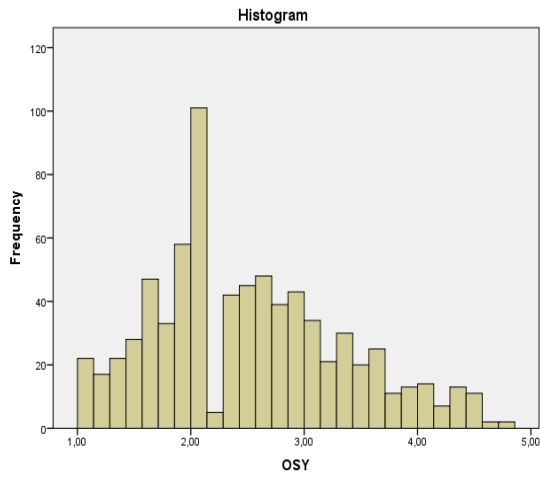
Şekil 26. OBÖ'ye ilişkin Histogram Grafiği

2. SYAÖ için normallik grafikleri (Otoriter Sınıf Yönetimi Anlayışı)



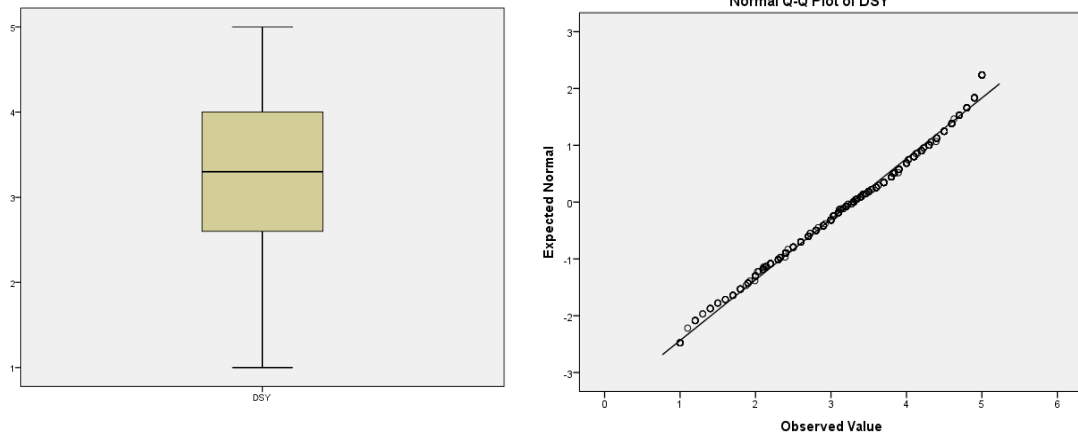
Şekil 27. SYAÖ (otoriter)'ye ilişkin Box-Plot Grafiği

Şekil 28. SYAÖ (otoriter)'ye ilişkin Q-Q Plot Grafiği



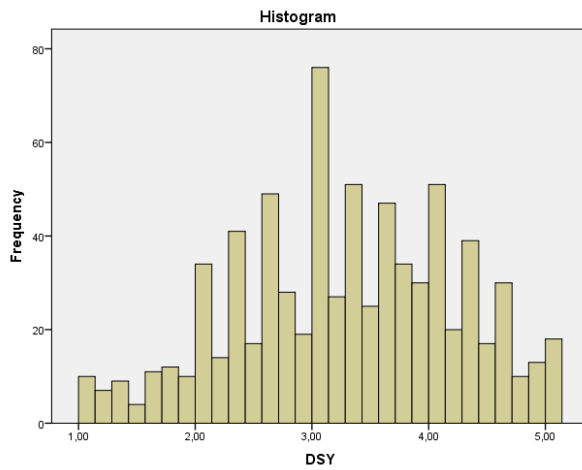
Şekil 29. SYAO (otoriter)'ye ilişkin Histogram Grafiği

3. SYAÖ için normallik grafikleri (Demokratik Sınıf Yönetimi Anlayışı)



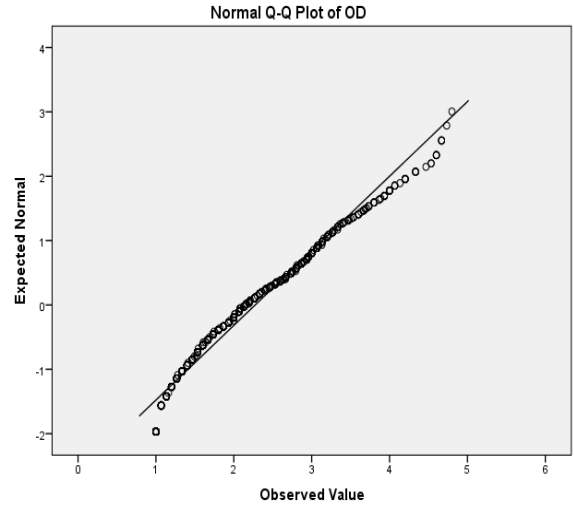
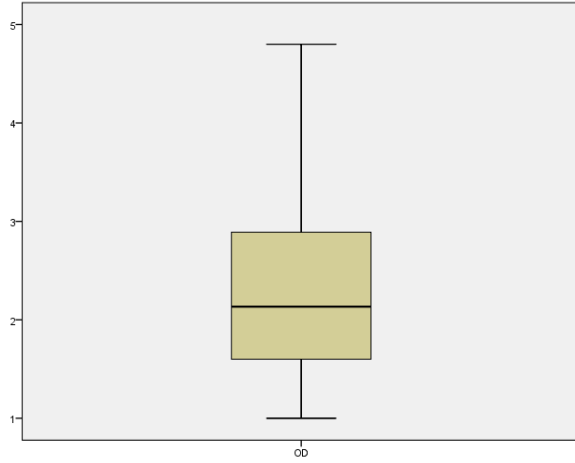
Şekil 30. SYAÖ (demokratik)'ye ilişkin Box-Plot Grafiği

Şekil 31. SYAÖ (demokratik)'ye ilişkin Q-Q Plot Grafiği

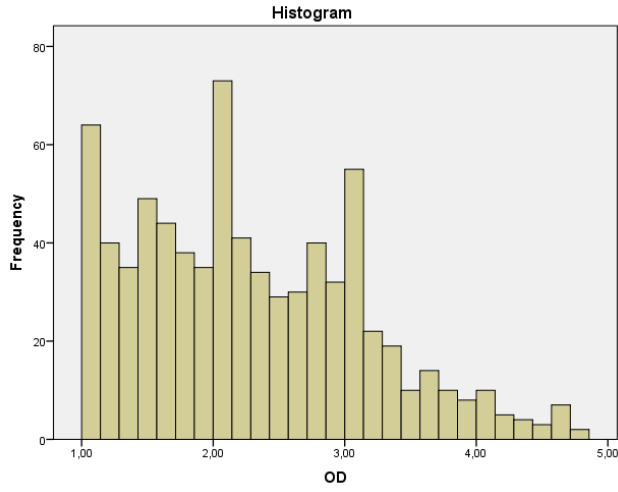


Şekil 32. SYAÖ (demokratik)'ye ilişkin Histogram Grafiği

4. ODÖ için normallik grafikleri



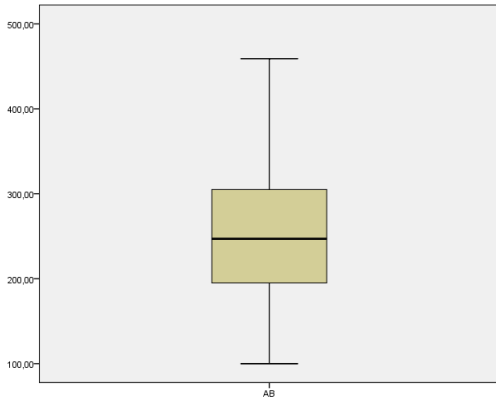
Şekil 33. ODÖ'ye İlişkin Box-Plot Grafiği



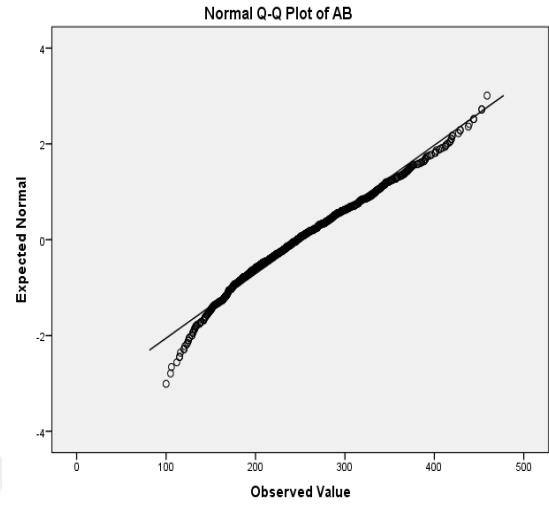
Şekil 34. ODÖ'ye İlişkin Q-Q Plot Grafiği

Şekil 35. ODÖ'ye İlişkin Histogram Grafiği

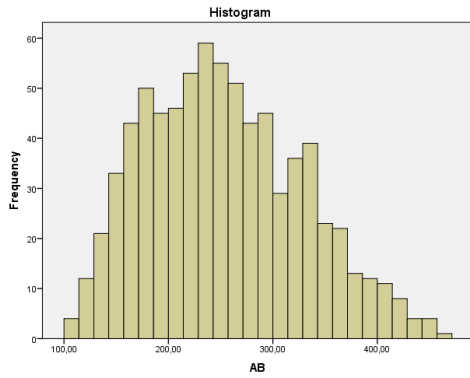
5. Akademik başarı için normallik grafikleri



Şekil 36. Akademik Başarıya İlişkin Box-Plot Grafiği



Şekil 37. Akademik Başarıya İlişkin Q-Q Plot Grafiği



Şekil 38. Akademik Başarıya İlişkin Histogram Grafiği

Yapılan analizlerde tek değişkenli normallik testlerinde, veri setinde normalliği bozacak bir durumun olmadığı görülmektedir. Tek değişkenli normalliğin kabulünden sonra çok değişkenli normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığına bakılmıştır. Bunun için öncelikli olarak çoklu uç değerlerin durumunu gözleyebilmek amacıyla çoklu regresyon işlemi yapılmış olup, Mahalanobis uzaklığı hesaplanmıştır. İlgili alan yazında örneklemdaki kişi sayısının 500 ve üzeri, değişken sayısının 5 ve üzeri olan durumlarda kritik ki-kare değerinin 25 olması, 25 üzerindeki değerlerin silinmesi gerektiğini ifade edilmektedir (Field, 2009). Araştırmanın veri seti için seçilen örnekleme, 25 ve üzerinde Mahalanobis uzaklığına sahip bir veri olmamasından kaynaklı olarak veri silinmemiştir. Ayrıca çok değişkenli normallik, AMOS programı ile çok değişkenli çarpıklık, basıklık ve kritik oran (c.r.) değerlerine bakılmıştır. Bu değerler Tablo 21’de gösterilmektedir.

Tablo 21. Çok Değişkenli Normallik Analizleri

Değişken	Çarpıklık	c.r.	Basıklık	c.r.
SYAÖ (otoriter)	.45	4.10	-.41	-2.24
SYAÖ (demokratik)	-.21	-2.28	-.57	-2.78
OBÖ	-.16	-1.58	.51	2.56
ODÖ	.53	4.62	-.33	-1.71
Akademik Başarı	.35	3.94	-.50	-2.52
Multivariate (Çok Değişkenli)			-.416	-1.112

Tablo 21'deki değerler incelendiğinde, tüm değişkenlerin kendi içlerinde normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Tablonun en altında Multivariate satırında Mardia'nın çok değişkenli normallik katsayısı adı da verilen çok değişkenli basıklık değerinin -.416 ve kritik oran (c.r) değerinin -1.112 olduğu tespit edilmiştir. Bayram'a (2010) göre burada önemli olan kritik oran değeridir. Çünkü bu değer çok değişkenli basıklığın normalleştirilmiş tahminidir yani z- değeridir. Bu değer 1.96'dan büyük ise çoklu normal dağılımdan uzaklaşıldığını gösterir. Buradaki değer 1.96'dan küçük bir değer olduğundan dolayı verilerin çoklu bir şekilde normal dağıldığı söylenebilir.

Alan yazında değişkenler arasındaki çoklu doğrusal bağlantının belirlenmesi için farklı yöntemler mevcuttur. Bunlardan bazıları; değişkenler arasındaki korelasyon ilişkisine ve kısmi korelasyon değerlerine bakmak, varyans artış faktörlerini (VIF) incelemek, bağımsız değişkenler için tolerans değerlerini hesaplamaktır. Araştırmalarda genelde değişkenler arasındaki ikili korelasyon değerlerinin incelendiği ayrıca VIF ve tolerans değerlerine bakıldığı görülmektedir (Çokluk vd., 2010). Bu araştırma için bağımsız değişkenler arasındaki ikili korelasyon Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Modeldeki Bağımsız Değişkenlerin İkili Korelasyonları

	\bar{x}	ss	1	2	3	4	5
1. Otoriter Sınıf Yönetimi	17.49	6.22	--				
2. Demokratik Sınıf Yönetimi	32.85	9.54	-.22*	--			
3. Okul Bağlılığı	62.42	11.98	-.23*	.50*	--		
4. Okul Direnci	34.57	13.41	.54*	-.25*	-.36*	--	

Tablo 22'ye bakıldığında, araştırmanın bağımsız değişkenleri arasındaki korelasyon değerlerinin .80'den düşük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu değer, araştırmanın veri seti

için çoklu doğrusallık ve çoklu bağlantılılık problemi olmadığı belirtilmektedir (Can, 2013; Field, 2009).

Araştırmanın VIF ve tolerans değerleri Tablo 23'te yer almaktadır.

Tablo 23. Araştırmanın Bağımsız Değişkenlerine İlişkin Tolerans ve VIF Değerleri

	Tolerans	VIF
1. Otoriter Sınıf Yönetimi	.704	1.421
2. Demokratik Sınıf Yönetimi	.740	1.351
3. Okul Bağlılığı	.695	1.438
4. Okul Direnci	.653	1.530

Tablo 23'teki değerlere göre bütün değişkenler için VIF değerleri 10'dan küçük, tolerans değerlerinin de 0.2'den büyük olduğu görülmektedir. VIF değerlerinin 10'dan küçük, tolerans değerlerinin de 0.2'den büyük olması durumu, çoklu bağlantılılık ve çoklu doğrusallık sorununun olmadığını göstermektedir (Can, 2013; Çokluk vd., 2010; Field, 2009).

Araştırmanın veri setinin parametrik istatistik yöntemlere uygun olup olmadığına ilişkin yapılan analizler sonucunda, veri setinin Yapısal Eşitlik Modellemesine uygun olduğu ve istatistikler yapılabileceğine karar verilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında, açıklayıcı faktör analizi, basit korelasyon testi, regresyon analizi, bazı betimsel istatistikler SPSS 22 paket programı aracılığıyla yapılırken; doğrulayıcı faktör analizi, yol (path) analizi, bazı betimsel istatistikler AMOS 21 paket programı aracılığıyla yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın hipotezleri yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak çözümlenmiş ve analiz sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Betimsel İstatistikleri

Bu araştırma ile öğrencilerin akademik başarılarını doğrudan ya da dolaylı etkileyen öğretmenin sınıf yönetimi anlayışı, okul bağlılığı ve okul direnci değişkenleri arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılmaya çalışılmış ve bunların akademik başarı ile ilişkilerinin çözümlenmesinde yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında yapılan analiz sonucunda değişkenlere ait betimsel analiz sonuçları Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışı İle Öğrencilerin Okul Bağlılığı, Okul Direnci ve Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Veriler

Değişken	\bar{x}	ss	Düzeyleri	Puan
Demokratik Sınıf Yönetimi	3.28	.95	Hiç Katılmıyorum	1.00-1.79
Otoriter Sınıf Yönetimi	2.49	.88	Az Katılıyorum	1.80-2.59
Okul Bağlılığı	3.67	.70	Orta Düzeyde Katılıyorum	2.60-3.39
Okul Direnci	2.30	.89	Çoğunlukla Katılıyorum	3.40-4.19
Akademik Başarı	250.94	78.70	Tamamen Katılıyorum	4.20-5.00

Tablo 24'teki değerler incelendiğinde, öğrencilerin demokratik sınıf yönetimi anlayışı algılarının $\bar{x}=3.28$ (ss=.95) ortalama puan değerinde, otoriter sınıf yönetimi anlayışı algılarının ise $\bar{x}=2.49$ (ss=.88) ortalama puan değerinde olduğu görülmektedir. Bu sonuç öğrencilerin, demokratik sınıf yönetimi anlayışı algılarının "orta düzeyde katılıyorum", otoriter sınıf yönetimi anlayışı algılarının "az katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Ayrıca diğer değişkenlere bakıldığında, okul bağlılığının $\bar{x}=3.67$ (ss=.70) ortalama puan değerinde, okul

direncinin $\bar{x}=2.30$ ($ss=.89$) ortalama puan değerinde olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre öğrencilerin okul bağlılığı algılarının “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde, okul direnci algılarının “az katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin akademik başarı puanları ise $\bar{x}=250.94$ ortalama puan değerinde olduğu görülmektedir.

Betimsel istatistikler bağlamında, ortaokul öğrencilerine uygulanan sınıf yönetimi anlayışı ölçeğinin alt boyutları olan otoriter ve demokratik sınıf yönetimi anlayışları, okul bağlılığı ölçeğinin alt boyutları olan davranışsal, duygusal ve bilişsel bağlılık, okul direnci ölçeğinin alt boyutları olan aktif ve pasif direnç puanları ile öğrencilerin 2018 LGS puanları arasındaki ilişkilerin anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla basit korelasyon testi sonuçları Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25. Öğrencilerin Sınıf Yönetimi (Otoriter-Demokratik), Okul Bağlılığı (Davranışsal-Duygusal-Bilişsel), Okul Direnci (Aktif-Pasif), Akademik Başarı Değişkenleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Basit Korelasyon Testi Sonuçları

	\bar{x}	ss	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Otoriter Sınıf Yönetimi	17.49	6.21	--							
2. Demokratik Sınıf Yönetimi	32.85	9.54	-.22*	--						
3. Davranışsal Bağlılık	23.72	4.59	-.19*	.35*	--					
4. Duygusal Bağlılık	18.06	4.38	-.25*	.52*	.52*	--				
5. Bilişsel Bağlılık	20.62	5.31	-.14*	.39*	.59*	.54*	--			
6. Pasif Direnç	15.35	7.11	.51*	-.31*	-.33*	-.45*	-.29*	--		
7. Aktif Direnç	19.21	7.67	.46*	-.15*	-.19*	-.22*	-.17*	.65*	--	
8. Akademik Başarı	250.94	78.70	-.09*	.15*	.36*	.08*	.20*	-.02	-.06	--

Tablo 25’deki bulgulara bakıldığında öğrencilerin akademik başarıları ile otoriter sınıf yönetimi, demokratik sınıf yönetimi, davranışsal bağlılık, duygusal bağlılık, bilişsel bağlılık değişkenleri arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu görülmektedir. İlişkilerin düzeyine ve yönüne bakıldığında ise, otoriter sınıf yönetimi değişkeni ile negatif yönlü ve küçük düzeyde bir ilişki olduğu ($r=-.09$) belirtilmiştir. Akademik başarı ile demokratik sınıf yönetimi arasında pozitif ve küçük ($r=.15$), davranışsal bağlılık ile pozitif ve orta ($r=.36$), duygusal bağlılık ile pozitif ve küçük ($r=.08$), bilişsel bağlılık ile pozitif ve küçük ($r=.20$) düzeyde ilişkiler olduğu ifade edilmiştir. Akademik başarı ile sadece pasif ve aktif direnç arasında anlamlı ilişki çıkmamıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışının boyutları göz önünde bulundurulduğunda tablo 2’deki veriler ışığında, otoriter sınıf yönetimi anlayışı ile demokratik sınıf yönetimi anlayışının,

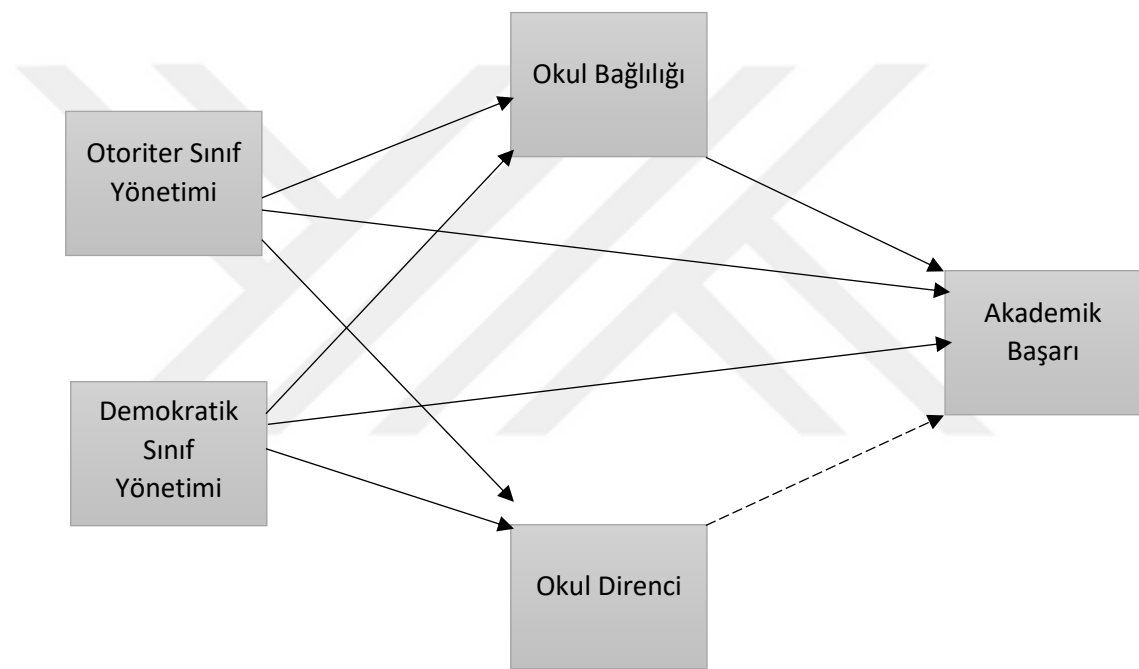
davranışsal, duygusal ve bilişsel bağlılığın, pasif ve aktif direncin, akademik başarının aralarında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. İlişkilerin yönüne ve düzeyine bakıldığında ise, otoriter sınıf yönetimi anlayışı ile pasif ve aktif direnç değişkenleri arasında pozitif yönlü ve orta düzey ($r=.51$; $r=.46$) ilişki olduğu ifade edilmiştir. Otoriter sınıf yönetimi değişkeni ile sırasıyla demokratik sınıf yönetimi ($r=-.22$), davranışsal bağlılık ($r=-.19$), duygusal bağlılık ($r=-.25$), bilişsel bağlılık ($r=-.14$) ve akademik başarı ($r=-.09$) değişkenleri arasında negatif yönlü ve küçük ilişkiler mevcuttur. Demokratik sınıf yönetimi anlayışı ile otoriter sınıf yönetimi anlayışının, davranışsal, duygusal ve bilişsel bağlılığın, pasif ve aktif direncin, akademik başarının aralarında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. İlişkilerin yönüne ve düzeyine bakıldığında ise, demokratik sınıf yönetimi anlayışı ile otoriter sınıf yönetimi ve aktif direnç değişkenleri arasında negatif yönlü ve küçük düzey ($r=-.22$; $r=-.15$), pasif direnç değişkeni ile negatif yönlü ve orta düzey ($r=-.31$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Demokratik sınıf yönetimi değişkeni ile sırasıyla davranışsal bağlılık ($r=.35$), duygusal bağlılık ($r=.52$), bilişsel bağlılık ($r=.39$) arasında pozitif yönlü ve orta düzey ilişkiler mevcuttur. Demokratik sınıf yönetimi değişkeni ile akademik başarı arasında ise pozitif yönlü ve küçük düzey ($r=.15$) ilişki bulunmaktadır.

Öğrencilerin okul bağlılığının boyutları göz önünde bulundurulduğunda tablo 2.'deki veriler ışığında, davranışsal bağlılık değişkeninin duygusal bağlılık ile pozitif yönlü ve orta düzey ($r=.52$), bilişsel bağlılık ile pozitif yönlü ve orta düzey ($r=.59$) ilişkileri olduğu görülmektedir. Duygusal bağlılık ile bilişsel bağlılık arasında yine pozitif yönlü ve orta düzey ilişki ($r=.54$) olduğu ifade edilmiştir. Pasif direnç değişkeni ile davranışsal bağlılık arasında negatif yönlü ve orta düzey ($r=-.33$), duygusal bağlılık arasında negatif yönlü ve orta düzey ($r=-.45$) ve bilişsel bağlılık arasında negatif yönlü ve orta düzeye yakın küçük ($r=-.29$) ilişki bulunduğu belirtilmiştir. Aktif direnç ile davranışsal bağlılık arasında negatif yönlü ve küçük düzey ($r=-.19$), duygusal bağlılık arasında negatif yönlü ve küçük düzey ($r=-.22$) ve bilişsel bağlılık arasında negatif yönlü ve küçük düzey ($r=-.17$) ilişki bulunduğu görülmektedir.

Son olarak öğrencilerin okul direnci boyutları göz önünde bulundurulduğunda tablo 2'deki veriler ışığında, aktif direnç değişkeni ile pasif direnç değişkeni arasında pozitif ve orta düzey ($r=.65$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

4.2. Araştırma Modeline İlişkin Analiz Sonuçları

Araştırmanın bu bölümünde tüm değişkenlerin birbirleri ile olan ilişkilerini ortaya koyabilmek ve sınıf yönetimi anlayışının, akademik başarıyı yordamasında okul bağlılığı ve okul direnci değişkenlerinin aracılık rolünü ortaya çıkarmak amacıyla bir araştırma modeli oluşturulmuş ve değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkiler yapısal eşitlik modellemesi (YEM) ile belirlenmeye çalışılmıştır. Okul direnci ile akademik başarı arasında doğrudan anlamlı bir ilişki olmamasından kaynaklı olarak bu iki değişken arasındaki yol çizgili bir şekilde gösterilmiştir. Araştırma kapsamında çizilen araştırma modeli Şekil 39'da verilmiştir.



Şekil 39. Araştırma Modeline İlişkin Yol Diyagramı

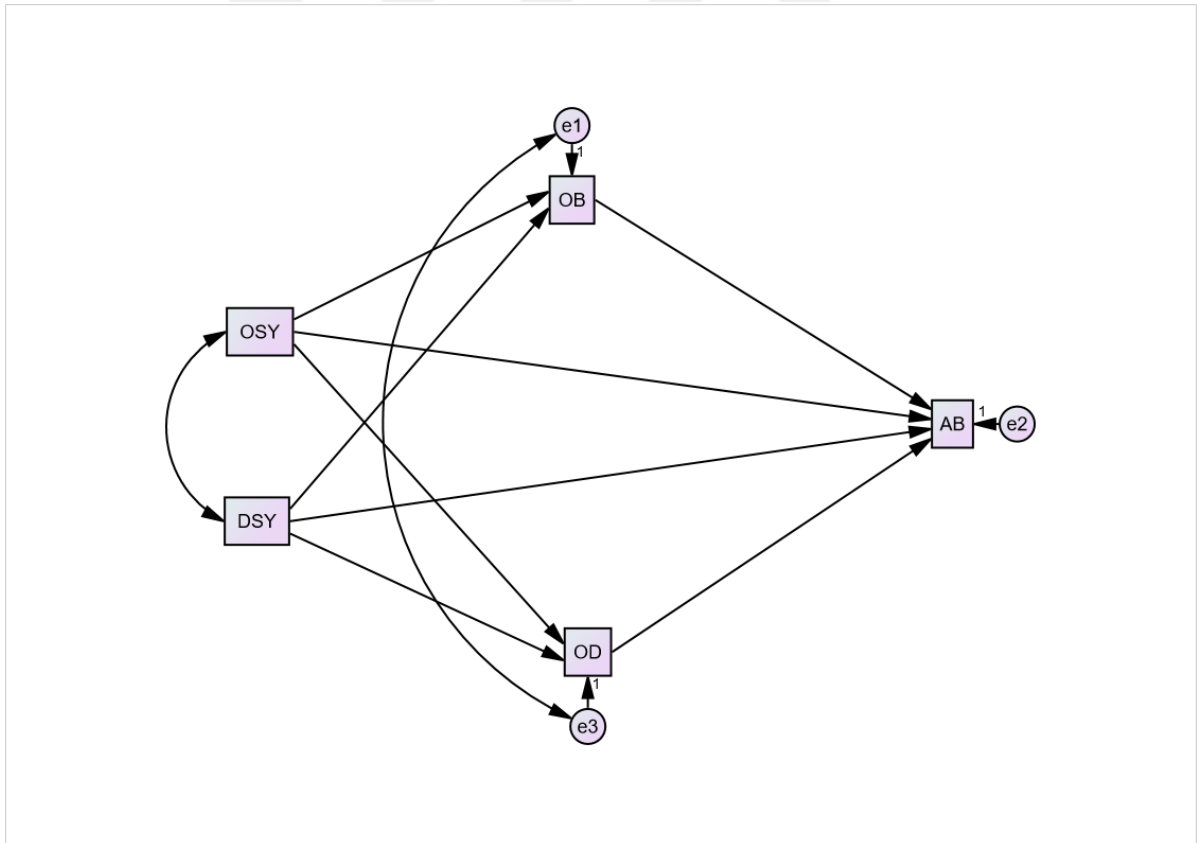
Araştırmanın modelinde yer alan değişkenlerin aralarındaki ilişkileri gösteren korelasyon değerleri Tablo 26'da yer almaktadır.

Tablo 26. Modeldeki Değişkenlerin İkili Korelasyonları

	\bar{x}	ss	1	2	3	4	5
1. Otoriter Sınıf Yönetimi	17.49	6.22	--				
2. Demokratik Sınıf Yönetimi	32.85	9.54	-.22*	--			
3. Okul Bağlılığı	62.42	11.98	-.23*	.50*	--		
4. Okul Direnci	34.57	13.41	.54*	-.25*	-.36*	--	
5. Akademik Başarı	250.94	78.70	-.09*	.15*	.25*	-.04	--

Tablo 26 incelendiğinde, öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışı ile demokratik sınıf yönetimi anlayışı ($r=-.22$), öğrencilerin okul bağlılığı ($r=-.23$), akademik başarısı ($r=-.09$) arasında negatif yönlü ve küçük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışı ile sadece öğrencilerin okul direnci ($r=.54$) arasında pozitif yönlü ve orta düzey bir ilişki belirtilmiştir. Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışı ile öğrencilerin okul bağlılığı ($r=.50$) arasında pozitif yönlü ve orta düzey, akademik başarısı ($r=.15$) arasında pozitif yönlü ve küçük düzey; öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışı ile öğrencilerin okul direnci ($r=-.25$) arasında negatif yönlü ve küçük düzey bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin okul bağlılığı ile okul direnci ($r=-.36$) arasında negatif yönlü ve orta düzey; yine öğrencilerin okul bağlılığı ile akademik başarısı ($r=.25$) arasında pozitif yönlü ve küçük düzey bir ilişki olduğu görülmektedir. Son olarak öğrencilerin okul direnci ile akademik başarısı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirtilmiştir.

Araştırmanın modeline ilişkin yol diyagramı ve tahmin sonuçları Şekil 40 ve Tablo 27’de özetlenmiştir.



Şekil 40. Birinci Modele İlişkin Yol Diyagramı

(DSY: Demokratik Sınıf Yönetimi, OSY: Otoriter Sınıf Yönetimi, OB: Okul Bağlılığı, OD: Okul Direnci, AB: Akademik Başarı)

Tablo 27. Araştırma Modeline İlişkin Tahmin Sonuçları

Test Edilen Yol	Standardize Edilmiş Tahmin (β)	C.R. (t- değeri)	p
OB <--- OSY	-.12	-3.93	***
OD <--- DSY	-.14	-4.51	***
OB <--- DSY	.47	14.85	***
OD <--- OSY	.51	16.52	***
AB <--- OB	.24	5.75	***
AB <--- OD	-.01	-.568	.565
AB <--- OSY	-.02	-.613	.540
AB <--- DSY	.03	.667	.505

$p < .01$; $p < .05$

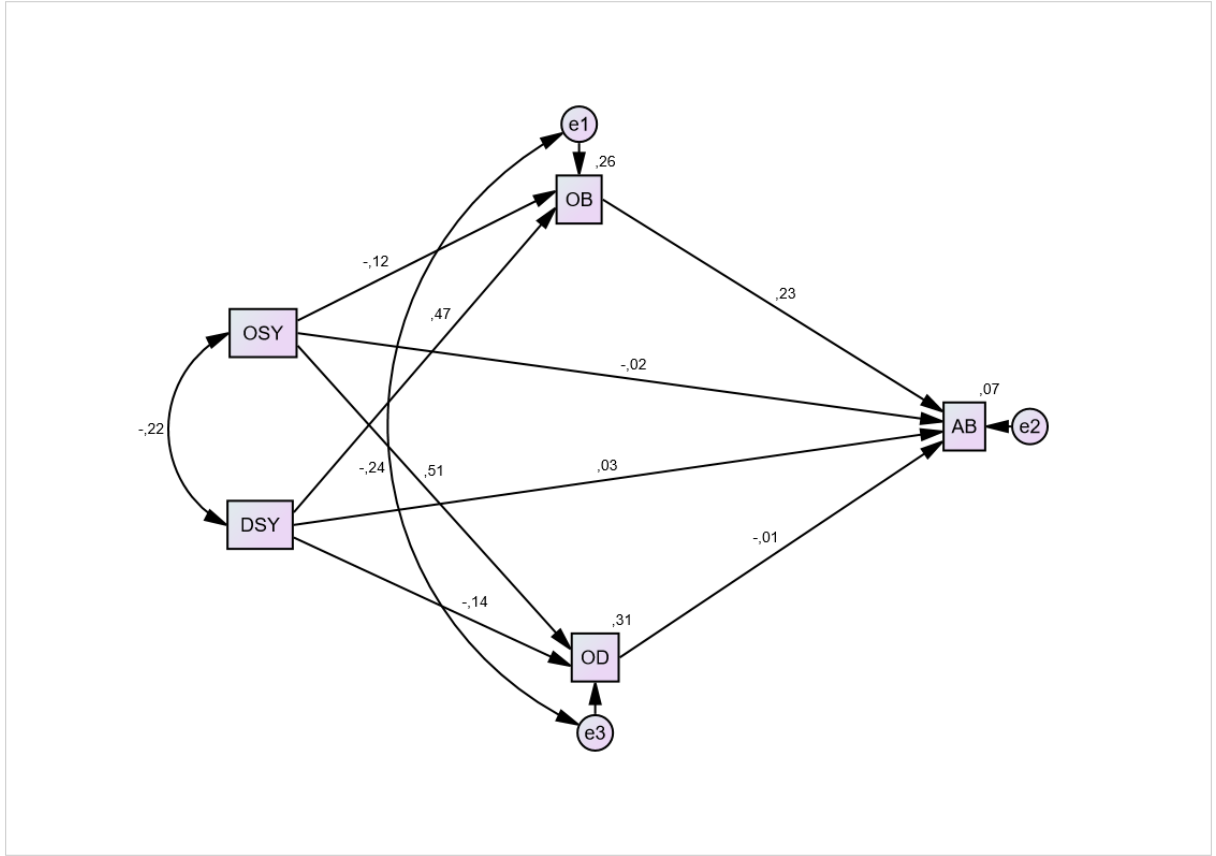
Tablo 27'deki bulgular incelendiğinde, araştırmanın modelinde yer alan otoriter ve demokratik sınıf yönetimi ile akademik başarı; okul direnci ile akademik başarı arasındaki yollar hariç tüm yolların anlamlı çıktığı görülmektedir. Okul direnci ile akademik başarı arasındaki yolun anlamlı çıkmamasının nedeni, zaten anlamlı bir ilişkinin bulunmamasından, otoriter ve demokratik sınıf yönetimi ile akademik başarı arasındaki yolların anlamlı çıkmamasının nedeni ise okul bağlılığı değişkeninin tam aracılık rolü oynamasından kaynaklanmaktadır. Bu duruma "araştırma modelinde aracılık etkisinin incelenmesi" başlığında değinilecektir. Araştırmanın modeline ilişkin yol diyagramındaki anlamlı olan yolların t değerlerine bakıldığında hepsinin ± 1.96 değerinden yukarıda olduğu görülmektedir.

Yapısal eşitlik modellemesi ile oluşturulan modelin test edildikten sonra kabul edilip edilmeyeceğine dair karar verilirken kullanılan ölçütlerden biri de analiz sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleridir (Bayram, 2010; Brown, 2006; Çelik ve Yılmaz, 2013; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Harrington, 2009; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2010; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; Sümer, 2000; Şimşek, 2007). Yol analizi sonucunda araştırma modelinin model uyum indekslerine bakılmış, modelin uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olup olmadığı kontrol edilmiştir. Modele ilişkin uyum değerleri Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28. Araştırma Modeline İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum için Kriterler	İyi Uyum için Kriterler	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	5.220	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	0.084	İyi Uyum
PCLOSE	$.05 \leq PCLOSE$.123	İyi Uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	0.99	Mükemmel Uyum
NFI	$.90 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	0.99	Mükemmel Uyum
TLI	$.97 \leq TLI \leq 1.00$	$.95 \leq TLI \leq .97$	0.95	İyi Uyum
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	0.99	Mükemmel Uyum
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < 95$	0.99	Mükemmel Uyum
AGFI	$.95 \leq AGFI \leq 1.00$	$.90 \leq AGFI < 95$	0.95	Mükemmel Uyum

Tablo 28'deki uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde, araştırma modeline ilişkin uyum iyiliği indekslerinin iyi uyuma işaret ettiği söylenebilir. Sadece χ^2/sd uyum iyiliği değeri istenilen aralığın biraz dışındadır. Bunun sebebi de χ^2 değerinin örneklem büyüklüğünden etkilenmesi ve örneklem büyüklüğünün fazla olduğu durumlarda χ^2 değerinin çok yüksek çıkmasıdır (Şimşek, 2007). Bu bulgulardan hareketle, uyum iyiliği indeksleri incelenen araştırma modelinin model veri uyumunun sağlandığı söylenebilir. Yapılan analizler sonucu doğrulanan araştırma modeline ilişkin yol diyagramı, standardize edilmiş yol katsayıları (regresyon katsayısı) ve determinasyon katsayılarının (R^2) değerleri Şekil 41'de verilmiştir.



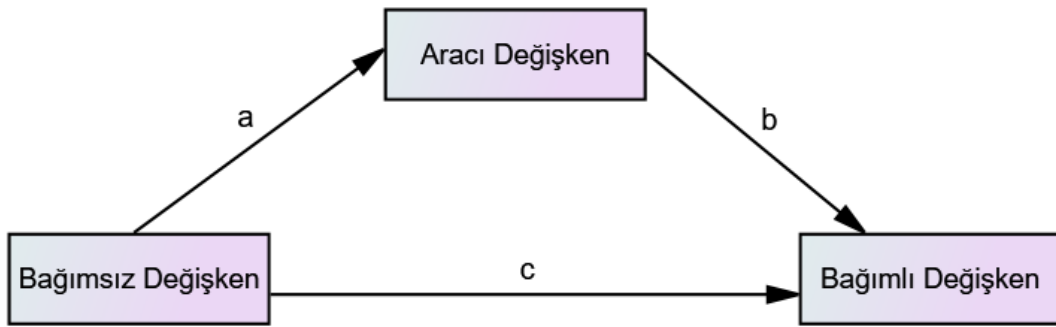
Şekil 41. Araştırma modeline ilişkin yol diyagramı, standardize edilmiş yol katsayıları (regresyon katsayısı) ve determinasyon katsayıları (R2)

(DSY: Demokratik Sınıf Yönetimi, OSY: Otoriter Sınıf Yönetimi, OB: Okul Bağlılığı, OD: Okul Direnci, AB: Akademik Başarı)

Şekil 41'deki araştırma modeline ilişkin yol diyagramında ana bağımlı (içsel-endojen) değişkenin akademik başarı (AB) olduğu ve geriye kalan değişkenlerin akademik başarıyı doğrudan veya dolaylı olarak etkilediği görülmektedir. Araştırma modeline göre otoriter sınıf yönetimi (OSY) okul bağlılığını (OB) doğrudan negatif yönde ($\beta = -0.12$; $t = -3.93$; $p < 0.05$), okul direncini doğrudan pozitif yönde ($\beta = 0.51$; $t = 16.52$; $p < 0.05$) etkilemektedir. Demokratik sınıf yönetimi (DSY) ise, okul bağlılığını (OB) doğrudan pozitif yönde ($\beta = 0.47$; $t = 14.85$; $p < 0.05$), okul direncini doğrudan negatif yönde ($\beta = -0.14$; $t = -4.51$; $p < 0.05$) etkilemektedir. Okul bağlılığı, akademik başarıyı doğrudan pozitif yönde ($\beta = 0.23$; $t = 5.75$; $p < 0.05$) etkilemektedir. Otoriter ve demokratik sınıf yönetimi okul direncindeki varyansın yaklaşık %31'ini, okul bağlılığındaki varyansın ise yaklaşık %26'sını açıklamaktadır. Tüm değişkenler birlikte akademik başarıdaki varyansın yaklaşık %7'sini açıklamaktadır.

4.3. Araştırma Modelinde Aracılık Etkisinin İncelenmesi

Buraya kadar tüm değişkenlerin dışsal (bağımsız-ekzojen) değişkenlerin içsel (bağımlı-endojen) değişkenler üzerindeki doğrudan etkileri incelenmiştir. Ancak bazen bir değişkenin başka bir değişken üzerindeki etkisine başka bir değişken aracılık edebilmektedir (Meydan ve Şeşen, 2015). Aracılık etkisi, “tahmin edici (bağımsız) değişkenin bağımlı değişkeni en az bir aracı değişken ile dolaylı olarak etkilemesi sonucunda gerçekleşmektedir” (Preacher ve Hayes, 2008: 879).



Şekil 42. Aracılık Etkisi Modeli

Alan yazında aracılık etkisini analiz etmek amacıyla en çok Baron ve Kenny'nin (1986) önerdiği işlem aşamalarının takip edildiği görülmektedir. Buna göre aracılık etkisinin koşulları (varsayımları) şu şekilde belirtilmektedir:

1. Bağımsız değişkenin aracı değişken üzerindeki etkisi anlamlı olmalıdır (a).
2. Aracı değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi anlamlı olmalıdır (b).
3. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin anlamlı olması gerekmektedir (c).
4. Son olarak; aracı değişken ve bağımsız değişken eş zamanlı olarak analizine girildiğinde daha önce bağımlı ve bağımsız değişken arasında var olan anlamlı ilişki artık anlamlı olmaktan çıkmalı veya daha önceki anlamlılık düzeyi azalmalıdır. Bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki etki anlamsız hale geliyorsa *tam aracılık etkisi*, anlamlılık düşüyorsa *kısmi aracılık etkisi* vardır.

Aracılık etkisinden bahsedebilmek için gerçekleştirilmesi gerekli olan koşulların yanında, bağımsız değişkenin aracı değişken vasıtası ile bağımlı değişken üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olup olmadığını tespit etmek gerekli olur. Bu anlamlılığı saptayabilmek için çeşitli testler geliştirilmiştir. Bu testlerden biri de Sobel testidir (Sobel, 1982). Bu test, ilgili değişkenlere ait düzeltilmemiş regresyon katsayıları (β) ve bunlara ait standart hata değerleri kullanılarak hesaplanmaktadır. Öncelikli olarak otoriter sınıf yönetimi ile akademik başarı arasındaki ilişkide, okul bağlılığının aracılık rolü olup olmadığını gösteren regresyon analizi sonuçları Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29. Otoriter Sınıf Yönetimi ile Okul Bağlılığı ve Okul Bağlılığı ile Akademik Başarı Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

	B	β	Sh	t	p
OB <--- OSY (a)	-.180	-.227	.028	-6.468	.000*
AB <--- OB (b)	28.22	.253	3.89	7.253	.000*

* $p < .05$; B = Standardize Edilmemiş β değeri; Sh = Standart Hata

$R^2_{(a)} = .051$; $R^2_{(b)} = .064$; $F_{(a)} = 41.834$; $F_{(b)} = 52.610$; $p_{(a)} < .05$; $p_{(b)} < .05$

Tablo 29'a göre otoriter sınıf yönetimi ile akademik başarı değişkenleri arasındaki okul bağlılığının aracılık rolü, istatistiksel olarak anlamlıdır (Sobel $(z) = -4.811$; Sh = 1.01; $p < .05$; <http://quantpsy.org/sobel/sobel.htm>).

İkinci olarak test edilecek yola ait, otoriter sınıf yönetimi ile akademik başarı arasındaki ilişkide, okul direncinin aracılık rolü olup olmadığını gösteren regresyon analizi sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30. Otoriter Sınıf Yönetimi ile Okul Direnci ve Okul Direnci ile Akademik Başarı Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

	B	β	Sh	t	P
OD <--- OSY (a)	.541	.537	.031	17.682	.000*
AB <--- OD (b)	-3.54	-.040	3.17	-1.116	.265

* $p < .05$; B = Standardize Edilmemiş β değeri; Sh = Standart Hata

$R^2_{(a)} = .029$; $R^2_{(b)} = .002$; $F_{(a)} = 312.67$; $F_{(b)} = 1.246$; $p_{(a)} < .05$; $p_{(b)} < .05$

Tablo 30'a göre otoriter sınıf yönetimi ile akademik başarı değişkenleri arasındaki okul direncinin aracılık rolü, istatistiksel olarak anlamlı değildir (Sobel $(z) = -1.114$; Sh = 1.71; $p < .05$; <http://quantpsy.org/sobel/sobel.htm>).

Araştırma modeline ilişkin üçüncü test edilecek yola ait, demokratik sınıf yönetimi ile akademik başarı arasındaki ilişkide, okul bağlılığının aracılık rolü olup olmadığını gösteren regresyon analizi sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Demokratik Sınıf Yönetimi ile Okul Bağlılığı ve Okul Bağlılığı ile Akademik Başarı Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

	B	β	Sh	t	p
OB <--- DSY (a)	.367	.498	.023	15.925	.000*
AB <--- OB (b)	28.22	.253	3.89	7.253	.000*

* $p < .05$; B = Standardize Edilmemiş β değeri; Sh = Standart Hata

$R^2_{(a)} = .248$; $R^2_{(b)} = .064$; $F_{(a)} = 253.61$; $F_{(b)} = 52.610$; $p_{(a)} < .05$; $p_{(b)} < .05$

Tablo 31’e göre demokratik sınıf yönetimi ile akademik başarı değişkenleri arasındaki okul bağlılığının aracılık rolü, istatistiksel olarak anlamlıdır (Sobel $(z) = 6.604$; Sh = 1.57; $p < .05$; <http://quantpsy.org/sobel/sobel.htm>).

Son olarak test edilecek yola ait, demokratik sınıf yönetimi ile akademik başarı arasındaki ilişkide, okul direncinin aracılık rolü olup olmadığını gösteren regresyon analizi sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. Demokratik Sınıf Yönetimi ile Okul Direnci ve Okul Direnci ile Akademik Başarı Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

	B	β	Sh	t	p
OD <--- DSY (a)	-.233	-.249	.033	-7.133	.000*
AB <--- OD (b)	-3.54	-.040	3.17	-1.116	.265

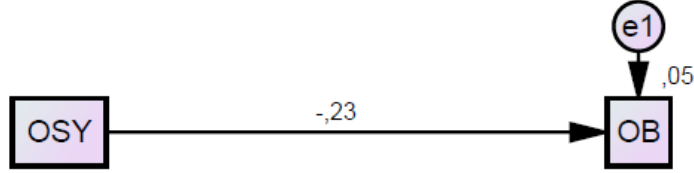
* $p < .05$; B = Standardize Edilmemiş β değeri; Sh = Standart Hata

$R^2_{(a)} = .062$; $R^2_{(b)} = .002$; $F_{(a)} = 50.883$; $F_{(b)} = 1.246$; $p_{(a)} < .05$; $p_{(b)} < .05$

Tablo 32’ye göre demokratik sınıf yönetimi ile akademik başarı değişkenleri arasındaki okul direncinin aracılık rolü, istatistiksel olarak anlamlı değildir (Sobel $(z) = 0.72$; Sh = 1.15; $p < .05$; <http://quantpsy.org/sobel/sobel.htm>).

Öğretmenlerin otoriter ve demokratik sınıf yönetimi anlayışlarının, öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisine okul bağlılığının ve okul direncinin aracılık etkisini belirleyebilmek amacıyla kullanılan bir başka yöntem de aracılık varsayımlarını karşılamaktır. Sırasıyla gidilecek olursa, öncelikle otoriter sınıf yönetiminin okul bağlılığı ve okul direnci

üzerindeki doğrudan etkisini incelemek gerekmektedir. Şekil 43'te otoriter sınıf yönetimi anlayışının okul bağlılığı üzerindeki etkisini gösteren yol diyagramı ve Tablo 33'te tahmin değerleri görülmektedir.



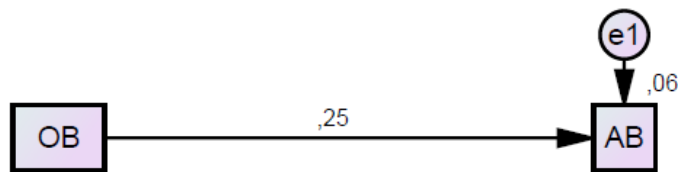
Şekil 43. Otoriter Sınıf Yönetimi ve Okul Bağlılığı Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yol Diyagramı

Tablo 33. Otoriter Sınıf Yönetimi ile Okul Bağlılığı Arasındaki Yol Diyagramına İlişkin Tahmin Değerleri

Test Edilen Yol	Standardize Edilmiş Tahmin (β)	Standart Hata	C.R. (t- değeri)	p
OB <--- OSY	-.227	.028	-6.472	***

$p < .01$; $p < .05$

Tablo 33'te otoriter sınıf yönetimi ile okul bağlılığı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($\beta = -.227$; $p < .01$). Aracılık etkisinin ikinci varsayımını test edebilmek için okul bağlılığı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemek gerekmektedir. Şekil 44'te okul bağlılığının akademik başarı üzerindeki etkisini gösteren yol diyagramı ve Tablo 34'te tahmin değerleri görülmektedir.



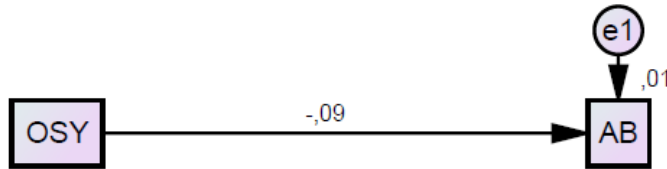
Şekil 44. Okul Bağlılığı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yol Diyagramı

Tablo 34. Okul Bağlılığı ile Akademik Başarı Arasındaki Yol Diyagramına İlişkin Tahmin Değerleri

Test Edilen Yol	Standardize Edilmiş Tahmin (β)	Standart Hata	C.R. (t- değeri)	p
AB <--- OB	.253	3.88	7.258	***

$p < .01$; $p < .05$

Tablo 34'te okul bağlılığı ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($\beta = .253$; $p < .01$). Aracılık etkisinin üçüncü varsayımını test edebilmek için otoriter sınıf yönetimi değişkeni ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemek gerekmektedir. Şekil 45'te otoriter sınıf yönetiminin akademik başarı üzerindeki etkisini gösteren yol diyagramı ve Tablo 35'de tahmin değerleri görülmektedir.



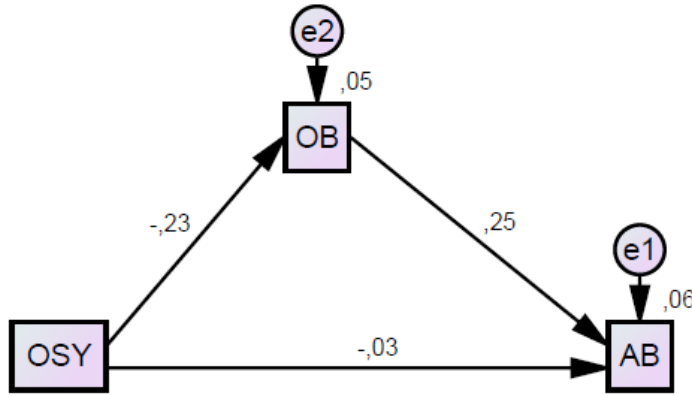
Şekil 45. Otoriter Sınıf Yönetimi ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yol Diyagramı

Tablo 35. Otoriter Sınıf Yönetimi ile Akademik Başarı Arasındaki Yol Diyagramına İlişkin Tahmin Değerleri

Test Edilen Yol	Standardize Edilmiş Tahmin (β)	Standart Hata	C.R. (t- değeri)	p
AB <--- OSY	-.086	3.18	-2.407	***

$p < .01$; $p < .05$

Tablo 35'te otoriter sınıf yönetimi ile akademik başarı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($\beta = -.086$; $p < .01$). Son olarak aracılık etkisini belirleyebilmek için bu yol diyagramına okul bağlılığı değişkeni eklenmiştir. Şekil 46'da otoriter sınıf yönetiminin akademik başarı üzerindeki etkisinde, okul bağlılığının aracılık rolüne ilişkin yol diyagramı ve Tablo 36'da tahmin değerleri görülmektedir.



Şekil 46. Otoriter Sınıf Yönetimi ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Okul Bağlılığının Aracılık Rolünü İnceleyen Yol Diyagramı

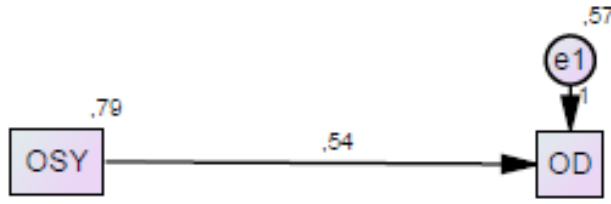
Tablo 36. Otoriter Sınıf Yönetimi ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Okul Bağlılığının Aracılık Rolünü İnceleyen Yol Diyagramına İlişkin Tahmin Değerleri

Test Edilen Yol	Standardize Edilmiş Tahmin (β)	Standart Hata	C.R. (t- değeri)	p
OB <--- OSY	-.227	.028	-6.472	***
AB <--- OSY	-.031	3.17	-.855	.393
AB <--- OB	.246	3.99	6.878	***

$p < .01$; $p < .05$

Tablo 36'ya bakıldığında okul bağlılığı, modele aracı değişken olarak eklendiğinde, daha önce otoriter sınıf yönetimi ile akademik başarı arasında anlamlı olan ilişki anlamsız hale geldiği görülmektedir. Bu nedenle otoriter sınıf yönetiminin akademik başarı üzerindeki etkisinde okul bağlılığının aracılık rolünün "tam aracı" olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırma kapsamında çizilen araştırma modelinin yol diyagramında yer alan ve ikinci aracı değişken olarak düşünülen okul direnci değişkeninin, aracılık etkisini incelemek için aracılık rolünün varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına bakmak gerekmektedir. Öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışının, öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisine okul direncinin aracılık etkisini belirleyebilmek amacıyla öncelikle otoriter sınıf yönetiminin okul direnci üzerindeki doğrudan etkisini incelemek gerekmektedir. Şekil 47'de otoriter sınıf yönetimi anlayışının okul direnci üzerindeki etkisini gösteren yol diyagramı ve Tablo 37'de tahmin değerleri görülmektedir.



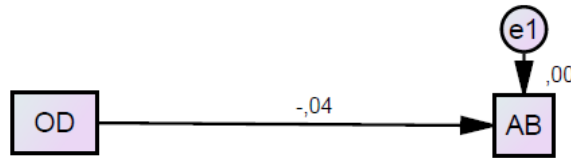
Şekil 47. Otoriter Sınıf Yönetimi ile Okul Direnci Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yol Diyagramı

Tablo 37. Otoriter Sınıf Yönetimi ile Okul Direnci Arasındaki Yol Diyagramına İlişkin Tahmin Değerleri

Test Edilen Yol	Standardize Edilmiş Tahmin (β)	Standart Hata	C.R. (t- değeri)	p
OD <--- OSY	.537	0.31	17.694	***

$p < .01$; $p < .05$

Tablo 37’de otoriter sınıf yönetimi ile okul direnci arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($\beta = .537$; $p < .01$). Aracılık etkisinin ikinci varsayımını test edebilmek için okul direnci ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemek gerekmektedir. Şekil 48’de okul direncinin akademik başarı üzerindeki etkisini gösteren yol diyagramı ve Tablo 38’de tahmin değerleri görülmektedir.



Şekil 48. Okul Direnci ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yol Diyagramı

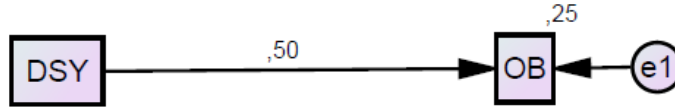
Tablo 38. Okul Direnci ile Akademik Başarı Arasındaki Yol Diyagramına İlişkin Tahmin Değerleri

Test Edilen Yol	Standardize Edilmiş Tahmin (β)	Standart Hata	C.R. (t- değeri)	p
AB <--- OD	-.040	3.164	-1.117	.264

$p < .01$; $p < .05$

Tablo 38’de okul direnci ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Aracılık rolü varsayımlarının ikincisinin karşılanmamasından dolayı, okul direnci değişkeninin otoriter sınıf yönetimi ile akademik başarı arasında anlamlı bir aracılık etkisi olmadığı görülmektedir.

Araştırma modeli kapsamında ikinci dışsal (ekzojen) değişken olan öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışının, öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisine okul bağlılığının ve okul direncinin aracılık etkisini belirleyebilmek amacıyla öncelikle demokratik sınıf yönetiminin okul bağlılığı ve okul direnci üzerindeki doğrudan etkisini incelemek gerekmektedir. Şekil 49’da demokratik sınıf yönetimi anlayışının okul bağlılığı üzerindeki etkisini gösteren yol diyagramı ve Tablo 39’da tahmin değerleri görülmektedir.



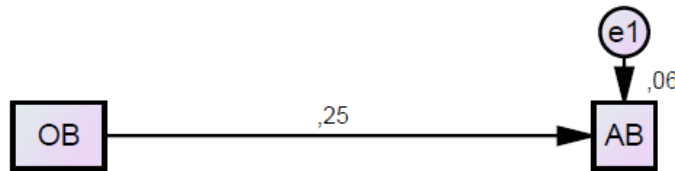
Şekil 49. Demokratik Sınıf Yönetimi ve Okul Bağlılığı Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yol Diyagramı

Tablo 39. Demokratik Sınıf Yönetimi ile Okul Bağlılığı Arasındaki Yol Diyagramına İlişkin Tahmin Değerleri

Test Edilen Yol	Standardize Edilmiş Tahmin (β)	Standart Hata	C.R. (t- değeri)	p
OB <--- DSY	.498	.023	15.936	***

$p < .01$; $p < .05$

Tablo 39’da demokratik sınıf yönetimi ile okul bağlılığı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($\beta = .498$; $p < .01$). Aracılık etkisinin ikinci varsayımını test edebilmek için okul bağlılığı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemek gerekmektedir. Şekil 50’de okul bağlılığının akademik başarı üzerindeki etkisini gösteren yol diyagramı ve Tablo 40’da tahmin değerleri görülmektedir.



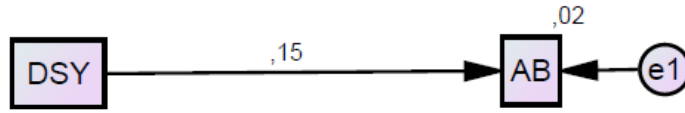
Şekil 50. Okul Bağlılığı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yol Diyagramı

Tablo 40. Okul Bağlılığı ile Akademik Başarı Arasındaki Yol Diyagramına İlişkin Tahmin Değerleri

Test Edilen Yol	Standardize Edilmiş Tahmin (β)	Standart Hata	C.R. (t- değeri)	p
AB <--- OB	.253	3.88	7.258	***

$p < .01$; $p < .05$

Tablo 40'ta okul bağlılığı ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($\beta = .253$; $p < .01$). Aracılık etkisinin üçüncü varsayımını test edebilmek için demokratik sınıf yönetimi değişkeni ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemek gerekmektedir. Şekil 51'de demokratik sınıf yönetiminin akademik başarı üzerindeki etkisini gösteren yol diyagramı ve Tablo 41'de tahmin değerleri görülmektedir.



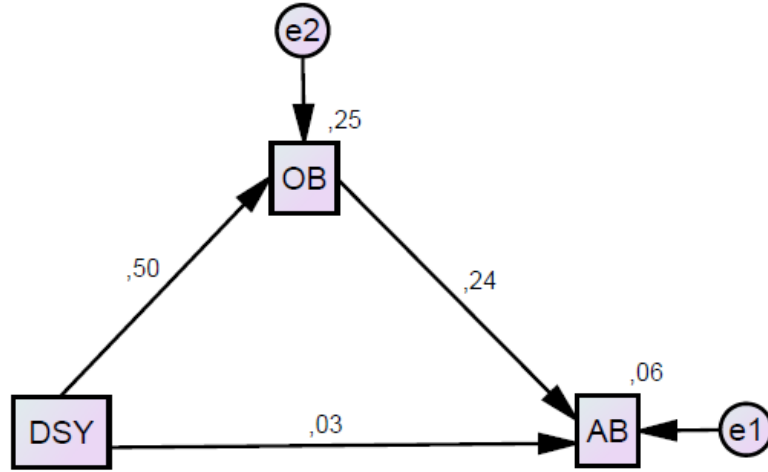
Şekil 51. Demokratik Sınıf Yönetimi ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yol Diyagramı

Tablo 41. Demokratik Sınıf Yönetimi ile Akademik Başarı Arasındaki Yol Diyagramına İlişkin Tahmin Değerleri

Test Edilen Yol	Standardize Edilmiş Tahmin (β)	Standart Hata	C.R. (t- değeri)	p
AB <--- DSY	.149	2.93	4.192	***

$p < .01$; $p < .05$

Tablo 41'de demokratik sınıf yönetimi ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($\beta = .149$; $p < .01$). Son olarak aracılık etkisini belirleyebilmek için bu yol diyagramına okul bağlılığı değişkeni eklenmiştir. Şekil 52'de demokratik sınıf yönetiminin akademik başarı üzerindeki etkisinde, okul bağlılığının aracılık rolüne ilişkin yol diyagramı ve Tablo 42'de tahmin değerleri görülmektedir.



Şekil 52. Demokratik Sınıf Yönetimi ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Okul Bağlılığının Aracılık Rolünü İnceleyen Yol Diyagramı

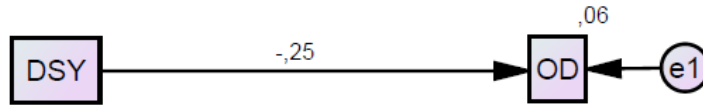
Tablo 42. Demokratik Sınıf Yönetimi ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Okul Bağlılığının Aracılık Rolünü İnceleyen Yol Diyagramına İlişkin Tahmin Değerleri

Test Edilen Yol	Standardize Edilmiş Tahmin (β)	Standart Hata	C.R. (t- değeri)	p
OB <--- DSY	.367	.023	15.936	***
AB <--- DSY	.031	3.31	.776	.438
AB <--- OB	.237	4.48	5.912	***

p<.01; p<.05

Tablo 42'ye bakıldığında okul bağlılığı, modele aracı değişken olarak eklendiğinde, daha önce demokratik sınıf yönetimi ile akademik başarı arasında anlamlı olan ilişki anlamsız hale geldiği görülmektedir. Bu nedenle demokratik sınıf yönetiminin akademik başarı üzerindeki etkisinde okul bağlılığının aracılık rolünün “tam aracı” olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırma kapsamında çizilen modelin yol diyagramında yer alan ve ikinci aracı değişken olarak düşünülen okul direnci değişkeninin, aracılık etkisini incelemek için aracılık rolünün varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına bakmak gerekmektedir. Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışının, öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisine, okul direncinin aracılık etkisini belirleyebilmek amacıyla öncelikle demokratik sınıf yönetiminin okul direnci üzerindeki doğrudan etkisini incelemek gerekmektedir. Şekil 53'te demokratik sınıf yönetimi anlayışının okul direnci üzerindeki etkisini gösteren yol diyagramı ve Tablo 43'te tahmin değerleri görülmektedir.



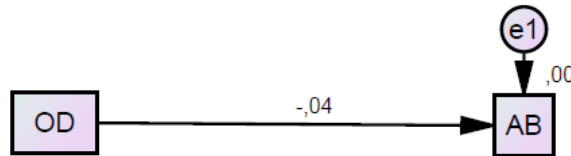
Şekil 53. Demokratik Sınıf Yönetimi ile Okul Direnci Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yol Diyagramı

Tablo 43. Demokratik Sınıf Yönetimi ile Okul Direnci Arasındaki Yol Diyagramına İlişkin Tahmin Değerleri

Test Edilen Yol	Standardize Edilmiş Tahmin (β)	Standart Hata	C.R. (t- değeri)	p
OD <--- DSY	-.249	0.03	-7.138	***

$p < .01$; $p < .05$

Tablo 43'te demokratik sınıf yönetimi ile okul bağlılığı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($\beta = -.249$; $p < .01$). Aracılık etkisinin ikinci varsayımını test edebilmek için okul direnci ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemek gerekmektedir. Şekil 54'te okul direncinin akademik başarı üzerindeki etkisini gösteren yol diyagramı ve Tablo 44'te tahmin değerleri görülmektedir.



Şekil 54. Okul Direnci ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yol Diyagramı

Tablo 44. Okul Direnci ile Akademik Başarı Arasındaki Yol Diyagramına İlişkin Tahmin Değerleri

Test Edilen Yol	Standardize Edilmiş Tahmin (β)	Standart Hata	C.R. (t- değeri)	p
AB <--- OD	-.040	3.164	-1.117	.264

$p < .01$; $p < .05$

Tablo 44'te okul direnci ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Aracılık rolü varsayımlarının ikincisinin karşılanmamasından dolayı, okul direnci değişkeninin demokratik sınıf yönetimi ile akademik başarı arasında anlamlı bir aracılık etkisi olmadığı görülmektedir.

4.4. Araştırma Modeline İlişkin Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkiler

Yapısal eşitlik modellemesine ilişkin çizilen yol diyagramlarının sonuçları yorumlanırken doğrudan, dolaylı ve toplam etkilerden de faydalanılmaktadır. Yol diyagramındaki bu etkilerin anlamlılıklarını inceleyebilmek için “bootstrap” analizi yapılmıştır. Yol diyagramlarında bulunan değişkenler için standardize edilmiş doğrudan (direct effect), dolaylı (indirect effect) ve toplam etkiler (total effect) Tablo 45’te verilmiştir.

Tablo 45. Araştırma Modeline İlişkin Standardize Edilmiş Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkiler

	OSY			DSY			OD			OB		
	Doğ.	Dol.	Top.	Doğ.	Dol.	Top.	Doğ.	Dol.	Top.	Doğ.	Dol.	Top.
OD	.51*		.51*	-.14*		-.14*						
OB	-.12*		-.12*	.47*		.47*						
AB	-.02	-.03*	-.06	.03	.11*	.14*	-.01		-.01	.23*		.23*

P<.05

Doğ: Doğrudan Etki; Dol: Dolaylı Etki; Top: Toplam Etki

(DSY: Demokratik Sınıf Yönetimi, OSY: Otoriter Sınıf Yönetimi, OB: Okul Bağlılığı, OD: Okul Direnci, AB: Akademik Başarı)

Araştırma modeline ilişkin doğrudan etkiler incelendiğinde, öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışının; öğrencilerin okul bağlılığını (-.12) ve okul direncini (.51) etkilediği ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışı ise; öğrencilerin okul bağlılığını (.47) ve okul direncini (-.14) etkilediği görülmektedir. Ayrıca okul bağlılığının, akademik başarıyı (.23) etkilediği belirtilmiştir. Araştırma modeline ilişkin dolaylı etkiler incelendiğinde, öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışının, öğrencilerin akademik başarısını (-.03) etkilediği görülmektedir. Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışının ise, öğrencilerin akademik başarısını (.11) etkilediği görülmektedir. Son olarak araştırma modeline ilişkin toplam etkiler incelendiğinde ise, öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışının; öğrencilerin okul direncini (.51) ve okul bağlılığını (-.12) etkilediği görülmektedir. Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışının ise; öğrencilerin okul bağlılığını (.47), okul direncini (-.14) ve akademik başarısını (.14) etkilediği belirtilmiştir. Ayrıca okul bağlılığının; akademik başarı (.23) değişkenini etkilediği ifade edilmiştir.

4.5. Araştırmanın Hipotezlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında oluşturulan hipotezlere ilişkin araştırma sonucunda elde edilen bulgular Tablo 46'da özetlenmiştir.

Tablo 46. Araştırmanın Hipotezlerinin Değerlendirilmesi

Hipotezler	Sonuç
H1. Öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışları, öğrencilerin okul direncine yönelik algılarını anlamlı bir biçimde yordamaktadır. (OSY→OD)	Kabul
H2. Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışları, öğrencilerin okul direncine yönelik algılarını anlamlı bir biçimde yordamaktadır. (DSY→OD)	Kabul
H3. Öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışları, öğrencilerin okul bağlılığına yönelik algılarını anlamlı bir biçimde yordamaktadır. (OSY→OB)	Kabul
H4. Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışı, öğrencilerin okul bağlılığına yönelik algılarını anlamlı bir biçimde yordamaktadır. (DSY→OB)	Kabul
H5. Öğrencilerin okul direncine yönelik algıları, akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. (OD→AB)	Ret
H6. Öğrencinin okul bağlılığına yönelik algıları, akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. (OB→AB)	Kabul
H7. Öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışları, öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. (OSY→AB)	Ret
H8. Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışları, öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. (DSY→AB)	Ret
H9. Öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışları ile öğrencinin akademik başarısı arasındaki ilişkide, okul bağlılığı aracılık rolü oynamaktadır. (OSY→OB→AB)	Kabul
H10. Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışları ile öğrencinin akademik başarısı arasındaki ilişkide, okul bağlılığı aracılık rolü oynamaktadır. (DSY→OB→AB)	Kabul
H11. Öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışları ile öğrencinin akademik başarısı arasındaki ilişkide, okul direnci aracılık rolü oynamaktadır. (OSY→OD→AB)	Ret
H12. Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışları ile öğrencinin akademik başarısı arasındaki ilişkide, okul direnci aracılık rolü oynamaktadır. (DSY→OD→AB)	Ret

Tablo 46 incelendiğinde “Öğrencilerin okul direncine yönelik algıları, akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır”, “Öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışları, öğrencilerin akademik başarıların yordamaktadır”, “Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışları, öğrencilerin akademik başarıların yordamaktadır”, “Öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışları ile öğrencinin akademik başarısı arasındaki ilişkide, okul direnci aracılık rolü oynamaktadır” ve “Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışları ile öğrencinin

akademik başarısı arasındaki ilişkide, okul direnci aracılık rolü oynamaktadır” hipotezleri reddedildiği, diğer hipotezlerin ise kabul edildiği görülmektedir.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada öğrencilerin okul bağlılıkları, okul dirençleri ve akademik başarıları ile öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları arasındaki ilişkileri çözümleyebilmek için özgün bir model oluşturulmaya çalışılmıştır. Oluşturulan bu model kapsamında geliştirilen hipotezler test edilmiştir. Bu bölümde modelin test edilmesi ile elde edilen sonuçlar tartışılmaya ve tartışılan sonuçlar çerçevesinde uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

5.1. Birinci Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın, “*Öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışları, öğrencilerin okul direncine yönelik algılarını anlamlı bir biçimde yordamaktadır*” hipotezi kabul edilmiştir.

Bu hipoteze ilişkin veriler üzerinden yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışları ile öğrencilerin okul direncine yönelik algıları arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı (.51) bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışları, öğrencilerin okul direncine yönelik algılarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Alan yazında öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışı ile öğrencilerin okul direnci algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen doğrudan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak eğitim alan yazında, öğretmenlerin direnç stratejileri ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, bu çalışmaların çoğunlukla davranış değiştirme teknikleri ve davranış değiştirme mesajlar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Burroughs, Kearney ve Plax, 1989; Kearney, Plax ve Burroughs, 1991; Plax, Kearney, Downs ve Stewart, 1986). Bu çalışmaların sonucunda öğrencilere yakın ve insan odaklı (ödül temelli) bir anlayış benimseyen öğretmenlerin derslerinde düşük düzeyde direnç davranışları gözlemlenirken, öğrencilere uzak ve insan odaklı olmayan (ceza temelli) bir anlayış benimseyen öğretmenlerin derslerinde ise yüksek düzeyde direnç davranışları gözlemlendiği görülmüştür. Öğretmen otoritesinin ağırlık kazanması, yani öğretmenin demokratik bir sınıf yönetimi anlayışından otoriter bir sınıf yönetimi anlayışına yönelmesi öğrencide direnç tutumu ve davranışları oluşmasına neden olmaktadır (Deci, 1995). Alpert

(1991) öğretmenin otoriter tavrının, öğrencilerde özellikle aktif direnç davranışları gözlenmesine yol açtığını ifade etmiştir.

Otoriter sınıf yönetimi sergileyen öğretmen, öğrencileri ile arasında sağlıklı iletişim kurmakta zorlanmaktadır. Bu durum sınıf iklimini olumsuz etkilemektedir (İlgar, 2005; Celep, 2008). Olumlu sınıf iklimi olmayan, iyi organize edilmemiş sınıf ortamlarında, öğrencilerin direnç davranışları gösterme sıklıkları artma eğilimi göstermektedir (Brophy ve Evertson, 1976; Everton ve Emmer, 1982). Otoriter sınıf yönetimi anlayışı ile yönetilen sınıflar, öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimi sınırlı, sağlıklı iletişim kurulamadığından ötürü sınıf iklimi olumsuz bir hal almış durumdadır. Bu bulgudan hareketle, yetişmekte olan ve görev başındaki öğretmenlere demokratik yönetim tutum ve davranışları kazandırılması, öğrencinin okul direncini kırmada olumlu etki yaratabilir.

5.2. İkinci Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın “*Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışları, öğrencilerin okul direncine yönelik algılarını anlamlı bir biçimde yordamaktadır*” hipotezi kabul edilmiştir.

Bu hipoteze ilişkin veriler üzerinden yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışları ile öğrencilerin okul direncine yönelik algıları arasında negatif, küçük ve anlamlı (-.14) bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışları, öğrencilerin okul direncine yönelik algılarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Alan yazında öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışı ile öğrencilerin okul direnci algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen doğrudan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin sağlıklı olması öğrenciler arasındaki işbirliğini kuvvetlendirir dolayısıyla da sınıf içerisinde direnç davranışlarının azalmasına neden olabilmektedir (Burroughs, 2007). Eğitim alan yazına bakıldığında işbirliği kavramı Grice (1975)'in kapsamlı analiziyle ortaya çıktığı görülmektedir. Bu kavram direnç davranışlarının sergilenmemesi açısından oldukça önemlidir. Çünkü öğrenciler arasında işbirliği sağlanmışsa sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere katılmak için gönüllü olurlar. Bu sayede öğretmen bir yandan sınıftaki direnç davranışlarını önlemek veya ortadan kaldırmakla uğraşırken bir yandan da öğretim ile uğraşmak zorunda kalmaz. Sınıfta öğrenciler arasında işbirliği varsa öğretim etkinliklerine gönüllü katılırlar, etkinliklerden keyif alırlar ve direnç davranışları göstermezler (Burroughs, 2007). Demokratik sınıf yönetimi anlayışına bakıldığında, sınıf içerisinde rekabet ortamı değil işbirliği olan bir ortam sağlamaktadır (Beyaztaş, 2009). Bu da sınıftaki direnç davranışlarının ortaya çıkmasını engellemektedir.

Alan yazında öğrencilere yakın ve insan odaklı (ödül temelli) bir anlayış benimseyen öğretmenlerin derslerinde düşük düzeyde direnç davranışları gözlemlenirken, öğrencilere uzak ve insan odaklı olmayan (ceza temelli) bir anlayış benimseyen öğretmenlerin derslerinde ise yüksek düzeyde direnç davranışları gözlemlendiği görülmüştür. Öğretmenin demokratik bir sınıf yönetimi anlayışı sergilemesi, öğrencilerde direnç davranışlarının azalmasını sağlamaktadır (Deci, 1995). Ayrıca sınıf içerisinde adaletin sağlanması, öğrencilerin direnç davranışlarını azaltan etkenlerden biridir. Demokratik sınıf ortamlarında, öğrenciler arasında ırk, cinsiyet, sınıf ve başarı veya herhangi bir nedenden dolayı öğretmenin bir ayrıma gitme ve adaletsiz davranma durumu olmayacağından ötürü direnç davranışlarının da azalması olası bir durumdur. Aksi durumda sınıf içerisinde öğrenciler, özellikle aktif direnç davranışları sergileyebilmektedir (Chan ve Treacy, 1996).

5.3. Üçüncü Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın *“Öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışları, öğrencilerin okul bağlılığına yönelik algılarını anlamlı bir biçimde yordamaktadır”* hipotezi kabul edilmiştir.

Bu hipoteze ilişkin veriler üzerinden yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışları ile öğrencilerin okul bağlılığına yönelik algıları arasında negatif, küçük ve anlamlı (-.12) bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışları, öğrencilerin okul bağlılığına yönelik algılarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Alan yazında öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışı ile öğrencilerin okul bağlılığı algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen doğrudan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak Lee (2008) çalışmasında, okul sosyalleşme anlayışı ile bağlılık ve akademik başarı arasındaki ilişkiye bakmıştır. Okul sosyalleşme anlayışı, Baumrind (1966; 1971)'in ebeveyn tutumları ile ilgili çalışmalarını temel almaktadır. Sosyalleşme anlayışı, çocuk ve ailesi arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir olgudur ancak bu olgu aynı zamanda öğretmenin sınıf yönetimi anlayışına da uyarlanabilir (Lee, 2008). Öğrencilerden, öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışını okul genelinde değerlendirmesi istendiğinde, özellikle de ortaokul ve lise düzeyinde, okul sosyalleşme anlayışı ve dolayısıyla da okuldaki öğretmenlerinin genel olarak sınıf yönetimi anlayışlarının ne olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, otoriter sınıf yönetimi anlayışı, öğrencinin sınıf içerisinde özgürlüğü önemsememesinden, öğretmen-öğrenci iletişimini sağlıklı kuramamasından, sınıf içerisindeki normları ve kuralları tek taraflı olarak belirlemesinden, adaletli bir ortam sağlayamayıp sınıf iklimini olumsuz etkilemesinden kaynaklı olarak okul bağlılığını düşürdüğü ifade edilebilir (Avenilla, 2003; Echeverria, 2006; Fredricks vd. 2004;

Goldschmidt, 2008; Lee, 2008; Skinner, Furrer, Marchand ve Kindermann, 2008; Wang, 2010; Yang, 2015).

Alan yazında sınıf yönetiminin sınıf iklimini doğrudan, dolayısıyla sınıftaki öğrenci davranışlarını, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkisini ve başarıyı etkilediğine dair birçok çalışma mevcuttur (Bagley, 1907; Brooks, 1985; Brown, 1952; Çelik, 2008; Çelikten, 2008; Doyle, 1986; Dreikurs, 1957; Tertemiz, 2011; Turan, 2010). Bu bağlamda düşünüldüğünde sınıf yönetimi anlayışı okul bağlılığının yordayıcılarından birisidir denilebilir. Çünkü okul bağlılığını etkileyen okul ve sınıf düzeyli değişkenlerin büyük çoğunluğu sınıf yönetimi ile ilgilidir. Okul ve sınıf iklimi, öğrencilerin özerklik ve kendine güven duygularının gelişimi, akran ilişkileri, öğretmen beklentilerinin düzeyinin öğrenci düzeyine uygun olması, öğretmenin öğrencilerle olan iletişimi ve öğretmen desteği gibi birçok değişken okul bağlılığı ile yakından ilişkili kavramlardır (Appleton, Christenson, Kim ve Reschly, 2006; Echeverria, 2006). Dolayısıyla otoriter sınıf yönetimi anlayışı sayılan tüm bu sınıf içi değişkenleri olumsuz etkilemesinden ötürü, okul bağlılığını da olumsuz etkilemesi beklenen bir durumdur.

5.4. Dördüncü Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın “*Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışları, öğrencilerin okul bağlılığına yönelik algılarını anlamlı bir biçimde yordamaktadır*” hipotezi kabul edilmiştir.

Bu hipoteze ilişkin veriler üzerinden yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışları ile öğrencilerin okul bağlılığına yönelik algıları arasında pozitif, orta ve anlamlı (.47) bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışları, öğrencilerin okul bağlılığına yönelik algılarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Alan yazında öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışı ile öğrencilerin okul bağlılığı algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen doğrudan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Lee (2008)'nin çizdiği “okul sosyalleşme anlayışı” çerçevesinde bakıldığında okul bağlılığı bir aracı değişken olarak alınmış olup okul sosyalleşme anlayışı öğrenci performansını hem doğrudan hem de okul bağlılığı değişkeni üzerinden etkilemekte olduğu görülmektedir. Ancak okul bağlılığının alt boyutlarından olan davranışsal bağlılık ve duygusal bağlılık boyutlarını yüksek oranda etkilediği ifade edilmiştir. Bunun nedeni olarak, demokratik sınıf yönetimi anlayışı ile yönetilen sınıf ortamlarında, öğrencilerin psikolojik ihtiyaçları doyurulur ve istenen davranışı sergilemeleri için cesaretlendirilir. Okul sosyalleşme anlayışının sınıf yönetimi anlayışı ile benzer yapıda oldukları düşünüldüğünde okul bağlılığı üzerinde sınıf yönetimi anlayışlarının etkileri olduğu söylenebilir. Bir diğer çalışmada ise Pellerin (2005) otoritatif (demokratik) okullarda, öğrencilerin

davranışsal bağlılık olarak tanımlanan okula gelmeme, okula geç gelme ve ev ödevlerini yapmama gibi sorunların oldukça düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle davranışsal okul bağlılığını ifade eden bu davranışlar, demokratik sınıf yönetimi anlayışından doğrudan etkilendiği görülmektedir.

Öğretmen-öğrenci iletişiminin sağlıklı ve destekleyici olması öğrencilerin okula bağlılıklarını olumlu yönde etkilemektedir (Avenilla, 2003; Echeverria, 2006; Goldschmidt, 2008; Lee, 2008; Skinner, Furrer, Marchand ve Kindermann, 2008; Wang, 2010; Yang, 2015) Ayrıca Baumrind (1966)'in ebeveyn tutumu çalışmalarının sınıf yönetimi anlayışlarının temellerini oluşturduğu düşünüldüğünde, öğretmen-öğrenci ilişkisinin ebeveyn-çocuk ilişkisine benzerlik gösterdiği görülmektedir. Demokratik bir anlayışın sınıftaki öğrenme süreçleri üzerinde en olumlu etkiyi gösterdiği ifade edilmektedir (Pellerin, 2005). Demokratik bir sınıf ortamında öğrencilerle öğretmen arasında sağlıklı ve destekleyici bir iletişim kurulur (İlgar, 2005; Celep, 2008). Bu olumlu ilişki, çocukların ailelerine güvenli bağlanmalarını sağladığı gibi öğrencilerin de öğretmenlerine güvenli bağlanmalarını ve öğrenme etkinliklerinin daha verimli geçmesini sağlar (Kremer, 2010). Alan yazında 99 çalışmayı inceleyip değerlendiren bir meta analiz çalışmasında sınıftaki öğretmen-öğrenci ilişkisinin olumlu olmasının okul bağlılığı üzerinde orta ve büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu ortaya çıkmıştır (Roorda, Koomen, Spilt ve Oort, 2011). Ayrıca yüksekokul bağlılığı gösteren öğrenciler incelendiğinde sınıf içerisinde öğretmen ve akran desteğinin, sınıf içi karar alma sürecine ve sınıf içi etkinliklere katılım düzeylerinin yüksek algılandığı görülmektedir (Fredricks, Bluemenfeld ve Paris, 2004).

Demokratik sınıf anlayışı, sınıf içerisinde öğrencilerin özgürlüğünü önemser ve özgür bir sınıf iklimi oluşturur (Çelikten, 2008). Özgür bir iklime sahip sınıfta, öğrencilerin içsel motivasyonları, derse ilgileri, öz güvenleri yüksek olur ve öğrenme süreçleri daha verimli geçer (Deci ve Ryan, 1985). Özgür sınıf iklimlerinde karara katılım öğrenciler tarafından da sağlanır. Özgür ve karar alma sürecinin içerisine öğrencilerin de dâhil olduğu bir sınıf ortamında okula bağlılığın olumlu yönde gelişmesi beklenen bir durumdur (Fredricks vd. 2004). Ayrıca sınıf yönetimi anlayışı, doğrudan sınıf yapısını etkileyen bir değişkendir. Sınıfta uyulması gereken yazılı kurallar dışında, sınıftaki yönetim anlayışına istinaden normlar ve sınıf içerisinde yazılı olmayan kurallar oluşur. Öğrencinin sınıfta ve okulda algıladıkları, sınıfına ve okuluna yönelik normlar sınıfın iklimini belirlemektedir. Sınıf yönetim anlayışı sınıftaki iklimi şekillendiren en önemli değişkenlerden biridir. Dolayısıyla sınıf yönetimi anlayışı öğrencinin okuluna yönelik geliştirdiği bağlılığın üç boyutunu da etkilemektedir (Fredricks ve Eccles, 2002). Demokratik sınıf

yönetimi anlayışı, iklim üzerinde olumlu etkilere sahip olduğundan, okul bağlılığını da olumlu olarak etkilemesi beklenen bir durumdur.

5.5. Beşinci Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın “*Öğrencilerin okul direncine yönelik algıları, akademik başarılarını anlamlı bir biçimde yordamaktadır*” hipotezi reddedilmiştir.

Bu hipoteze ilişkin veriler üzerinden yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin okul direncine yönelik algıları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin okul direncine yönelik algıları, akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordamamaktadır. Alan yazındaki çalışmalara bakıldığında, bunun tersi sonuçlar görülmektedir (Alpert, 1991; Deci, 1995; Quigley, 1987). Alan yazında istenmeyen davranış kavramı ile direnç davranışı birbiri yerine sıklıkla kullanılmaktadır. Direnç davranışını istenmeyen davranıştan ayıran en önemli özellik, önceden üzerinde düşünülmesi, belli bir amaca yönelik olmasıdır (Erickson, 1987). Direnç davranışı, okulu bir kültürlerarası dengeleme süreci olarak görmektense yeni bir kültürün oluşum süreci olarak görmekten kaynaklanan ideolojik ve düşünsel bir duruş olarak görmektedir. Akademik başarı anlamında bakıldığında direnç davranışı gösteren öğrencinin akademik başarısının düşük olması, kendisinin amaçlı olarak koyduğu tepkilerin bir sonucu olarak düşünülebilir (Erickson ve Schultz, 1982). Aynı şekilde direnç davranışı gösteren öğrencinin akademik başarısının düşük olmaması da amaçlı bir tepki olarak düşünülebilir. Ayrıca kültürel olarak Türk kültürü, ortaklaşa davranışçılığı bireyciliğin önünde tutan, ast-üst arasındaki güç mesafesi fazla olan ve değişime direnci yüksek olan bir toplumdur (Hofstede, 1980). Bu bağlamda düşünüldüğünde, öğrencilerin aktif ve pasif direnç davranışları sergileme olasılıklarının azalması ve dolayısıyla akademik başarıları üzerinde etkisinin anlamını yitirmesi beklenen bir durum olarak görülebilir.

5.6. Altıncı Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın “*Öğrencilerin okul bağlılığına yönelik algıları, akademik başarılarını anlamlı bir biçimde yordamaktadır*” hipotezi kabul edilmiştir.

Bu hipoteze ilişkin veriler üzerinden yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin okul bağlılığına yönelik algıları ile akademik başarıları arasında pozitif, küçük ve anlamlı (.23) bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin okul bağlılığına yönelik algıları, akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Alan yazında akademik başarı ile akademik başarı arasındaki

ilişkiyi araştıran birçok çalışma bulunmaktadır (Allen, Pianta, Gregory, Mikami ve Lun, 2011; Appleton, Christenson ve Furlong, 2008; Betts, Appleton, Reschly, Christenson ve Huebner, 2010; Chase, Hilliard, Geldhof, Warren ve Lerner, 2014; Fredericks vd., 2004; Skinner, Wellborn ve Connell, 1990; Willms, 2003). Yapılan araştırmalar sonucunda okul bağlılığı ile akademik başarı göstergeleri (test puanları, mezuniyet notları vb.) arasında bu araştırma sonucuna paralel olarak pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Çalışmalar genellikle okul bağlılığı ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğunu gösterse de okul bağlılığının boyutları ile akademik başarı arasındaki ilişki farklılaşmaktadır (Lee, 2008). PISA çalışmasında öğrencilerin davranışsal bağlılık düzeyleri ile okuma becerileri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir (Willms, 2003). Özellikle akademik sağlamlık düzeyi yüksek olan öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalarda, bu öğrencilerin diğer öğrencilere göre davranışsal bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu dolayısıyla da akademik başarılarının yüksek olduğu ifade edilmiştir (Finn ve Rock, 1997). Okula devam etme ve ders dışı etkinliklere katılım gösteren öğrencilerin diğer öğrencilere göre davranışsal bağlılıkları ile akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Finn, 1993; Fredericks vd., 2004; Lamdin, 1996; Libbey, 2004). Duygusal bağlılık ile akademik başarı arasındaki ilişkiye bakıldığında ise durum biraz daha farklı görünmektedir. Davranışsal bağlılık ile duygusal bağlılığı birlikte ölçüp akademik başarı ile ilişkisini arayan çalışmalarda genellikle pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir (Borman ve Overman, 2004). Ancak duygusal bağlılığı, okula aidiyet duygusu veya okulla özdeşleşme üzerinden ölçen çalışmalara bakıldığında duygusal bağlılığın akademik başarı üzerinde güçlü bir yordayıcı değişken olmadığı görülmektedir (Finn, 1993; Willms, 2003). Öte yandan 214 Meksikalı Amerikalı öğrenci üzerinde yapılan çalışmada ise öğrencilerin duygusal bağlılık düzeyleri ile genel not ortalaması arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur (Gonzalez ve Padilla, 1997). Okul bağlılığı boyutlarından sonuncusu olan bilişsel bağlılık ile akademik başarı arasında da pozitif ilişki bulunmaktadır. Bilişüstü bağlılık, alan yazında geniş bir şekilde kabul görmüş olan stratejik öğrenme veya öz düzenlemeli öğrenme olarak da ifade edilmektedir. Alan yazındaki çalışmalar bilişüstü beceriler, stratejik öğrenme veya öz düzenlemeli öğrenme ile akademik başarı arasında pozitif ilişki olduğunu göstermektedir (Zimmerman, 1990). Okul bağlılığına genel olarak bakıldığında, akademik başarı ile ilişkisinin pozitif olduğu ve üzerinde etkisi olan bir değişken olarak ifade edildiği görülmektedir.

5.7. Yedinci Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın “*Öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışları, öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı bir biçimde yordamaktadır*” hipotezi reddedilmiştir.

Bu hipoteze ilişkin veriler üzerinden yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışları, öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordamamaktadır. Ancak bu sonuç araştırma modeli içerisinde değerlendirildiğinde ortaya çıkan bir sonuçtur. Yani modelde anlamlı bir aracı değişken olan okul bağlılığı bulunduğu durumda, okul bağlılığı tam aracılık etkisi gösterip, otoriter sınıf yönetimi anlayışı ile akademik başarı arasındaki yolu anlamsız hale getirmesi ile ortaya çıkmaktadır. Alan yazında bu araştırma modeline benzer doğrudan bir araştırma olarak sadece Lee (2008)'in yaptığı çalışmaya ulaşılmıştır. Lee (2008) yaptığı çalışmada öğrencinin okulda sosyalleşme anlayışının dolayısıyla öğretmenin sınıftaki yönetim anlayışının akademik başarıyı hem doğrudan hem okul bağlılığı üzerinden etkilediği görülmektedir. Ancak Connell (1990)'in öz sistem süreçleri ile Ryan ve Deci (2000)'nin özerklik kuramlarında, öğrencinin okul sosyalleşme anlayışının dolayısıyla öğretmenin sınıftaki yönetim anlayışının akademik başarıyı etkilediği ancak bunun önce bireysel süreçleri, motivasyonu ve okul bağlılığını etkilediğini dolayısıyla bir çıktı olarak düşünülen akademik başarıyı etkilediğini ifade etmişlerdir. Hatta bir düşüncesini eyleme dökebilmesi için önce motive olması sonra bağlılık duyması gerektiği ifade edilmiştir. Eyleme dökme kısmı davranışsal, duygusal ve bilişsel bağlılığın sağlanması ile mümkün olabilmektedir. Bir öğrenci için motivasyon, okul bağlılığının bir ön koşuludur denilebilir. En son gelen aşama akademik başarıdır (Ryan ve Deci, 2000). Dolayısıyla okul bağlılığı kavramı otoriter sınıf yönetimi anlayışı ile akademik başarı arasında tam aracı değişken olarak öne çıkması ve otoriter sınıf yönetimi anlayışının akademik başarı üzerindeki doğrudan etkiyi anlamsız kılması, beklenen durumlardan biri olarak görülebilir.

5.8. Sekizinci Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın “*Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışları, öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı bir biçimde yordamaktadır*” hipotezi reddedilmiştir.

Bu hipoteze ilişkin veriler üzerinden yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışları, öğrencilerin

akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordamamaktadır. Ancak bu sonuç araştırma modeli içerisinde değerlendirildiğinde ortaya çıkan bir sonuçtur. Yani modelde anlamlı bir aracı değişken olan okul bağlılığı bulunduğu durumda, okul bağlılığı tam aracılık etkisi gösterip, demokratik sınıf yönetimi anlayışı ile akademik başarı arasındaki yolu anlamsız hale getirmesi ile ortaya çıkmaktadır. Sınıf yönetimi zamanı, etkinlikleri, öğretim materyallerini, öğretmen-öğrenci ilişkilerini, öğrenci davranışlarını, sınıf iklimini düzenlemeyi içeren bir kavramdır. Öğretmen tüm bunları sınıf içinde iyi bir öğrenme ortamı oluşturabilmek amacıyla etkili bir şekilde düzenlemeye çalışır. Dolayısıyla iyi bir sınıf yöneticisi olması iyi bir öğrenme ortamı oluşturmayı ve yüksek akademik başarıya ulaşmasını sağlayabilmektedir (Watkins ve Wagner, 2000).

Alan yazındaki çalışmalara bakıldığında açık bir şekilde görülmektedir ki, akademik başarının yükselmesi için sınıf ikliminin sağlıklı bir şekilde oluşturulmuş olması gerekmektedir (Djigic ve Stojiljkovic, 2011). Bunu sağlayabilmek içinse öğretmenler, öğrencilerle yapıcı ve üretken bir ilişki kurabilecekleri sınıf yönetimi anlayışını benimsemelilerdir. Lewin, Lippitt ve White (1939) demokratik sınıf yönetimi anlayışının serbest ve otoriter sınıf yönetimi anlayışlarına kıyasla çok daha fazla olumlu etkisinin olduğunu ifade etmektedirler. Demokratik sınıf yönetimi anlayışını benimseyen bir öğretmen kendisini sınıfın bir parçası olarak görür, öğrencilerle görüş alışverişinde bulunur ve öğrencilerle birlikte etkinlikler içerisinde yer alır ve tüm bunları yaparken de tek otorite olarak kendini görmez, öğrencileri domine etmez. Öğretmenin bu tür davranışları, öğrencileri iş birliği içerisinde çalışmaya teşvik eder, okul yükümlülükleri hususunda sorumluluklarını almayı öğretir, öğrenme konusunda öğrencilerin yüksek standartlar koymasını ve motivasyonu sağlar, sosyal ve çalışma becerileri gelişir (Marzano, Marzano ve Pickering, 2003) ve sonuç olarak da akademik başarı yükselir.

Öğretmen-öğrenci iletişiminin sağlıklı olduğu etkileşimci yaklaşımın olduğu, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların önemsendiği, öğrencilerin eleştirel düşünmesini ve eleştiriye açık ve hoşgörülü bir sınıf ortamında öğrencilerin derse katılımlarının ve ilgilerinin oldukça yüksek düzeyde olduğunu gösteren birçok çalışma mevcuttur (Garvin, 1999; Stephen, 2006; Zimmerman, 1999). Bu tip bir sınıf ortamının düzenlenmesinde demokratik sınıf yönetimi anlayışının daha etkili olacağı rahatlıkla ifade edilebilir. Ayrıca öğrencilerin baskılandığı ve sürekli kontrol altında tutulduğu ortamlarda ise öğrencilerin başarılarının düşme eğilimi gösterdiği yine alan yazında ifade edilmektedir (Deci ve Ryan, 1985).

Bu araştırmadaki model çerçevesinde demokratik sınıf yönetimi anlayışı sergilenen bir ortamda öğrencilerin akademik başarısında anlamlı bir değişiklik olmadığı görülmektedir. Ancak bu durum model içerisine okul bağlılığı değişkeni dâhil olduğu zaman geçerlidir. Alan yazında bu

araştırma modeline benzer doğrudan bir araştırma olarak sadece Lee (2008)'in yaptığı çalışmaya ulaşılmıştır. Lee (2008)'nin çalışmasında, akademik başarı olarak öğrencilerin okuma performansları alınmıştır. Lee (2008)'nin okul sosyalleşme anlayışı ile akademik başarı arasında, okul bağlılığının aracılık etkisine baktığı modelleme çalışmasında, okul bağlılığı boyutlarından davranışsal boyut aracılık etkisi rolü oynamıştır. Duygusal bağlılık boyutu ile akademik başarı; bilişsel bağlılık boyutu ile okul sosyalleşme anlayışı arasında anlamlı ilişkiler görülmemiştir. Fakat Connell (1990)'in öz sistem süreçleri kuramı ile Ryan ve Deci (2000)'nin özerklik kuramında, öğrencinin okul sosyalleşme anlayışının dolayısıyla öğretmenin sınıftaki yönetim anlayışının akademik başarıyı etkilediği ancak bunun önce bireysel süreçleri, motivasyonu ve okul bağlılığını etkilediğini dolayısıyla bir çıktı olarak düşünülen akademik başarıyı etkilediğini ifade etmişlerdir. Hatta bir düşüncesini eyleme dökebilmesi için önce motive olması sonra bağlılık duyması gerektiği ifade edilmiştir. Yani öğrencinin bulunduğu sınıf ortamında, öğretmenin sergilediği yönetim anlayışı, öncelikli olarak öğrencinin bireysel süreçlerini, motivasyonunu ve okul bağlılığını etkilemekte, sonrasında sonuç olarak akademik başarıdaki etkisi görülmektedir. Dolayısıyla demokratik sınıf yönetimi anlayışı ile okul bağlılığı değişkenin bir arada bulunduğu bir modelde, demokratik sınıf yönetimi anlayışının doğrudan akademik başarıyı anlamlı düzeyde etkilememesi beklenen bir durum olarak görülebilir.

5.9. Dokuzuncu Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın “*Öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkide, okul bağlılığı aracılık rolü oynamaktadır*” hipotezi kabul edilmiştir.

Bu hipoteze ilişkin veriler üzerinden yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkide, okul bağlılığı tam aracılık rolü oynamaktadır. Bu bulgunun anlamı, öğretmenin otoriter bir anlayışla sınıfı yönetmesi, öncelikli olarak öğrencinin bağlılığını olumsuz yönde, sonrasında da öğrencinin akademik başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Okul bağlılığının anlamlı bir aracı değişken olarak çıkmasının nedenlerinden biri, okul bağlılığı değişkeni, öğrenci çıktıları ile ilişkili olan diğer değişkenlere göre çevre ile etkileşime daha çok giren ve ona göre şekil alabilen bir değişken olarak görülmesidir (Finn, 1993; Fredericks vd., 2004). Çünkü okul bağlılığı, sosyal ortama daha duyarlıdır. Okul bağlılığına göre öğrencinin zekâsı, kapasitesi, aile ve kültürel yapısı gibi değişkenler, bireyin içinde bulunduğu sosyal ortamdan daha az etkilenen değişkenlerdir. Bir diğer neden ise, okul bağlılığı değişkeni akademik başarının önemli yordayıcılarından biri olmasıdır (Alexander, Entwisle ve Horsey, 1997; Klem ve Connell, 2004; Randolph, Fraser ve Orthner, 2004).

Öğrencinin okul bağlılığını yükseltebilmek, okul çıktılarındaki başarıyı arttırabilmek için önemli görülen yollardan biridir (Lee, 2008).

Otoriter sınıf yönetimi anlayışında tüm yetki ve karar alma mekanizması öğretmende toplanmıştır. Sınıf içerisinde uygulanacak olan tüm kurallar ve ilkeler önceden ve sadece öğretmen tarafından belirlenebilir (Hesapçioğlu, 1994). Sınıfta yeni uygulanacak herhangi bir kural veya uygulama, öğretmenin tekelindedir ve izni olmazsa sınıfta uygulanması mümkün değildir. Bu merkezi kontrol, ödül ve ceza sistemlerini de öğretmenin bireysel bakış açısına bağlı olmasından kaynaklanmaktadır ve bu merkezîyetçi yapının temelinde yatan güdü ise güçtür. Öğrenciden sürekli itaat bekleyen öğretmenler, geleneksel değerlere de gerektiğinden fazla değer verirler (Terzi, 2001). Bu anlayışta bir yönetim sergilenen sınıfta oluşacak iklimin olumlu olması beklenemez. Olumsuz iklime sahip bir sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencinin, okul bağlılığının azalması ve dolayısıyla da akademik başarısının düşmesi oldukça beklenen bir durumdur. Ayrıca daha önce de belirtildiği gibi öğretmenin sınıftaki yönetim anlayışının önce bireysel süreçleri, motivasyonu ve okul bağlılığını etkilemesi dolayısıyla bir çıktı olarak düşünülen akademik başarıyı etkilemesi (Connell, 1990; Ryan ve Deci, 2000), okul bağlılığının tam aracı değişken olma durumunu da açıklamaktadır.

5.10. Onuncu Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın “*Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkide, okul bağlılığı aracılık rolü oynamaktadır*” hipotezi kabul edilmiştir.

Bu hipoteze ilişkin veriler üzerinden yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkide, okul bağlılığı tam aracılık rolü oynamaktadır. Bu bulgunun anlamı, öğretmenin demokratik bir anlayışla sınıfı yönetmesi, öncelikli olarak öğrencinin bağlılığını olumlu yönde, sonrasında da öğrencinin akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Bir önceki hipotezin sonuç ve tartışmasında belirtildiği gibi okul bağlılığı değişkeni, öğrenci çıktılarından biri olan akademik başarı üzerinde etkili olan diğer değişkenlere nazaran sosyal ortama daha duyarlı olan bir değişkendir (Finn, 1993; Fredericks vd., 2004). Sınıftaki yönetim anlayışının, sınıf içerisinde oluşturacağı iklim okul bağlılığını ve dolayısıyla da akademik başarıyı etkilemesi beklenen bir durumdur (Lee, 2008).

Demokratik sınıf yönetimi anlayışını benimseyen bir öğretmen, öğrencileri ile iletişimleri sağlıklıdır. Öğrenciler sınıf içerisinde çekinmeden kendilerini ifade ederler ve özgür bir sınıf iklimi

oluşur. Öğretmen sınıfın bir parçasıdır ve tek otorite değildir. Sınıftaki iletişimin sağlıklı olması karşılıklı bir güven ortamı yaratır ve öğrencilerin özerkliği vardır. Bu özerklik öğrenciye sorumsuz davranma hakkını vermez tam aksine öğrenciler haklarını, sorumluluklarını bilen ve demokrasi bilincine sahip olan kişiler olarak davranır. Öğretmenler, öğrencilerin gereksinimleri ve beklentilerinin ne olduğunu iyi bilir ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara dikkat eder. Öğrenciler sınıf kuralları çerçevesinde isteklerini öğretmenlerine rahatlıkla dile getirir (Çelikten, 2008). Ayrıca öğretim kapsamında demokratik sınıf yönetimini benimseyen öğretmenler, sınıf içerisinde uygulanacak olan etkinlikler hakkında öğrencilere gerekli bilgileri verir ve yönlendirme sağlar. Geleneksel ve etkisi azalmış öğretim ilke ve yöntemlerin yerine yeni gelişmeler ışığında kullanılacak yeni ilke ve yöntemleri sınıfa taşır. Öğretmen soru sormaktan çok öğrencinin soru sorması üzerine yoğunlaşır ve öğrencilerin sınıf içerisindeki rekabetten değil işbirliğinden beslenmesini sağlar (Beyaztaş, 2009). Bu ve bunun gibi nedenlerden ötürü, demokratik sınıf yönetimi anlayışı sergilenen sınıflardaki iklimler olumlu iklimlerdir. Olumlu iklime sahip bir sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencinin, okul bağlılığının artması ve dolayısıyla da akademik başarısının yükselmesi oldukça beklenen bir durumdur. Ayrıca daha önce de belirtildiği gibi öğretmenin sınıftaki yönetim anlayışının önce bireysel süreçleri, motivasyonu ve okul bağlılığını etkilemesi dolayısıyla bir çıktı olarak düşünülen akademik başarıyı etkilemesi (Connell, 1990; Ryan ve Deci, 2000), okul bağlılığının tam aracı değişken olma durumunu da açıklamaktadır.

5.11. On Birinci Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın “Öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışları ile öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişkide, okul direnci aracılık rolü oynamaktadır” hipotezi reddedilmiştir.

Bu hipoteze ilişkin veriler üzerinden yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi ile öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişkide, okul direnci aracılık rolü oynamamaktadır. Alan yazında bu hipotezle ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırma modeli kapsamında, öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışı ile öğrencilerin okul direnci arasında anlamlı bir ilişki (.51) bulunmaktadır. Ancak öğrencilerin okul direnci ile akademik başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Öğrencinin gösterdiği direnç davranışları ile ilgili zengin etnografik durum çalışmaları, işçi sınıfından gelen çocukların davranışlarını (Alpert, 1991; Apple, 1979; Bowles ve Gintis, 1976; Giroux, 1983; Willis, 1977), siyahi sınıftan gelen çocukların davranışlarını (Cumins, 1989; Ogbu, 1987), kendi kültürel ortamına bağlı olarak çocuğun sergilediği davranışları (McFadden, 1992) ve çocuğun cinsiyetine bağlı olarak sergilediği davranışları (McRobbie, 1991) incelemiştir. Bu çalışmalar ışığında sınıfsal yapı, etnik köken, kültürel yapı ve cinsiyet gibi değişkenlerin okulda ve sınıftaki direnç davranışları ile ilgili olduğu

ifade edilmiştir. Ortaklaşa davranışçılığı bireyciliğin önünde tutan, ast-üst arasındaki güç mesafesi fazla olan ve değişime direnci yüksek olan bir toplumun (Hofstede, 1980), durağan bir kültürel yapıya sahip okullarında direnç davranışının ortamdaki etkilenmemesi anlaşılır bir durumdur. Ayrıca direnç davranışı bilinçli ve amaçlı bir davranıştır. Akademik başarıyı olumsuz etkileyebildiği gibi (Alpert, 1991; Deci, 1995; Quigley, 1987), aynı zamanda etkilememesi hatta olumlu etkilemesi de mümkün olabilmektedir. Burroughs vd. (1989) yaptıkları çalışmada, direnç davranışlarının her zaman zararlı ve yıkıcı davranışlar olmadığını aynı zamanda yararlı ve yapıcı davranışlar da olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu yapıcı davranışların, doğrudan akademik başarıyı etkileyen davranışlar olmayabileceği, sınıfta yaşanan bir olaydan kaynaklı olarak haksızlığa uğrayan arkadaşını destekleme veya diğer arkadaşları cesaretlendirme gibi davranışların da olabileceği belirtilmiştir.

5.12. On İkinci Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın “*Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışları ile öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişkide, okul direnci aracılık rolü oynamaktadır*” hipotezi reddedilmiştir.

Bu hipoteze ilişkin veriler üzerinden yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi ile öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişkide, okul direnci aracılık rolü oynamamaktadır. Araştırma modeli kapsamında, öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışı ile öğrencilerin okul direnci arasında anlamlı bir ilişki (-.14) bulunmaktadır. Ancak öğrencilerin okul direnci ile akademik başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Alan yazında bu hipotezle ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Okul direnci, okul içi ve sınıf içi iklimlerden etkilendiği bilinmekle beraber (Alpert, 1991; Yüksel, 2004), yapılan etnografik çalışmalar sınıfsal yapı, etnik köken, kültürel yapı ve cinsiyet faktörlerinden etkilendiğini ifade etmiştir (Alpert, 1991; Apple, 1979; Bowles ve Gintis, 1976; Cumins, 1989; Giroux, 1983; McFadden, 1992; McRobbie, 1991; Ogbu, 1987; Willis, 1977). Türkiye’deki okulların kültürel yapıları göz önüne alındığında, genellikle durağan olduğu, yasal metinlerle yöneticilere ve öğretmenlere pek hareket alanı bırakmadığı görülmektedir. Yapılan değişimlerin köklü olmaktan çok yüzeysel düzeyde kalması, öğrencilerin okula karşı direnç davranışı geliştirmelerinin önüne geçiyor olabilmektedir. Dolayısıyla okul direncinin ortamdaki etkilenmemesi beklenen bir sonuçtur. Ayrıca direnç davranışının planlı ve bilinçli olduğu göz önüne alındığında, öğrencinin akademik başarısını olumlu (Burroughs vd., 1989) ve olumsuz (Alpert, 1991; Deci, 1995; Quigley, 1987) etkileyebildiği gibi, hiç etkilemiyor olması da mümkündür. Çünkü direnç davranışları yapıcı da olabilmekte yıkıcı da olabilmekte ve akademik başarı ile doğrudan ilişkili olmayabilmektedir.

Akademik başarı denilen kavram bir öğrenci çıktısıdır ve öncesinde etkilenebilecek motivasyon, bireysel ihtiyaçlar gibi başka değişkenlerin olması muhtemeldir.

5.13. Öneriler

Araştırmanın öne çıkan bulgularına bakıldığında, öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışlarının, öğrencilerin okul direncine yönelik algılarını olumlu; okul bağlılığına yönelik algılarını olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışları ile öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişkide, okul bağlılığının tam aracılık etkisi olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışlarının, öğrencilerin okul direncine yönelik algılarını olumsuz; okul bağlılığına yönelik algılarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışları ile öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişkide, okul bağlılığının tam aracılık etkisi olduğu görülmüş ve öğrencilerin okul bağlılığına yönelik algılarının, akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar kapsamında uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik geliştirilen öneriler aşağıda sıralanmıştır.

5.13.1. Uygulayıcılara öneriler

1. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin memnuniyetlerini ve okul başarılarını önemseyen ve geliştirmeyi amaç edinen okul yöneticileri ve öğretmenler için yol gösteren bir kaynak olarak kullanılabilir.
2. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin direnç davranışlarını sergileme sıklığını arttıran öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışını ortadan kaldırıp, demokratik sınıf yönetimi anlayışı sergilemelerini sağlamak amacıyla, içerisinde örnek olaylar, senaryolar, örnek videolar, sınıf içi gözlemler gibi bilimsel tutuma uygun etkinlikler içeren, uygulamaya dönük ve sürece yayılmış demokratik liderlik eğitimleri verilebilir.
3. Öğrencinin okula karşı olumlu tutum geliştirmesinde ve akademik başarısında; öğretmenin tutum ve davranışının önemli bir belirleyici olduğu bilinerek, öğretmen yetiştirme program ve uygulamalarının demokratik tutumlu öğretmenler yetiştirilmesi yönünde düzenlenmesi sağlanmalıdır.
4. Okul bağlılığı değişkeni hem otoriter sınıf yönetimi anlayışı hem demokratik sınıf yönetimi anlayışı değişkenleri ile öğrencilerin akademik başarı değişkeni arasında tam aracılık etkisi göstermiştir. Farklı bir ifadeyle okul bağlılığı değişkeni, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışı ile öğrencilerin akademik başarısı arasında köprü vazifesi görmüş ve sınıf yönetimi anlayışlarının doğrudan etkilerini ortadan kaldırmıştır. Aynı

zamanda okul bağlılığı, öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin okul bağlılığı konusunda farkındalıklarının arttırılabilmesi amacıyla, öğrencilerin ders çalışmaya motive edilmesi, sınıf içerisinde dersin konusuyla ilgili fikirlerini paylaşabilecekleri demokratik sınıf ortamının oluşturulması, okuldayken mutlu hissetmelerini ve gerekli ilgiyi görmelerini sağlayacak bir sınıf ikliminin oluşturulması, öğrendikleri eski konularla yeni konular arasında bağ kurabilmelerinin sağlanması, öğrendikleri konuların gerçek hayattaki işlevinin ne olduğunu anlayabilmelerini sağlayabilecek öğretim ilke ve yöntemlerin neler olduğu ve nasıl kullanılabileceğini konu alan seminerler düzenlenebilir.

5. Araştırma bulgularına göre, okul bağlılığı değişkeninin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu doğrultuda okul bağlılığını arttırmaya yönelik faaliyetlere yön vermesi açısından araştırma kapsamında geliştirilen Okul Bağlılığı Ölçeği kullanılabilir.

5.13.2. Araştırmacılara öneriler

1. Akademik başarı üzerinde olumlu veya olumsuz etkisi olan farklı değişkenler araştırılabilir. Özellikle öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile akademik başarı arasında, motivasyon, öz yeterlik, öz düzenleme becerisi, okula karşı tutum gibi farklı aracı değişkenlerin aracılık etkisi incelenebilir.
2. Bu araştırma Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerinde yürütülmüştür. Farklı evren ve örneklerde tekrarlanarak genellenebilirlik arttırılabilir.
3. Bu araştırma nicel yöntemli bir araştırmadır. Nitel veya karma yöntemlerle konu ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abu-Tineh, M. A., Khasawneh, S. A. & Khalaileh, H. A. (2011). Teacher self-efficacy and classroom management styles in Jordanian schools. *Management in Education, 25*(4), 175-181.
- Aduke, A. F. (2015). Time management and students academic performance in higher institutions, Nigeria—A Case study of Ekiti State. *International Research in Education, 3*(2), 1-12.
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J. & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology, 111*(3), 497-521.
- Akın, U. (2006). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Akman, B. & Umay, A. (2007). Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerine Yönelik Bir Ölçek Uyarlama Çalışması. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme ve Sorunları Sempozyumu, 12-14* Mayıs 2007 Bakü: Azerbaycan
- Aktan, S. & Sezer, F. (2018). Sınıf yönetimi stilleri ölçeğinin psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal, 26*(2), 439-449.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education, 70*, 87-107.
- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y. & Lun, J. (2011). An interaction- based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science, 333*(6045), 1034-1037.
- Alpert, B. (1991). Students' resistance in the classroom. *Anthropology and Education Quarterly, 22*(4), 359-366.

- Aluçdibi, F. (2010). *Ortaretim ğrencilerinin biyoloji dersi motivasyon düzeylerine biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin etkisinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Anderson, L., Evertson, C. & Brophy, J. (1979). An experimental study of effective teaching in first-grade reading groups. *Elementary School Journal*, 79, 193–223.
- Apple, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445.
- Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yneticilerinin grşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 102-112.
- Assad, R. M. & Paulsel, M. L. (2004). Classroom justice: student aggression and resistance as reactions to perceived unfairness, *Communication Education*, 53(3), 253-273.
- Ata, S. (2014). *Okul ncesi ğretmenlerde bağlanma ve sınıf yönetimi profillerinin anne bağlanması ve ocuk yetiştirme tutumlarıyla ilişkilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avenilla, F. R. (2003). *Assessing the links between emotional and behavioral school engagement and academic outcomes among high school students*. (Yayınlanmamış doktora tezi). College of Health and Human Development, The Pennsylvania State University.
- Axelrod, S. (1977). *Behavior modification for the classroom teacher*. New York: McGraw-Hill.
- Aydın, A. (2003). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Aytekin, H. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. L. Kckahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (ss. 22-50). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Bagley, W. (1907). *Classroom management*. New York: Macmillan.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, A. (2013). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Başar, H. (2001). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development, 37*, 887-907
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph, 4(1)*, Part 2.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: AMOS uygulamaları*. İstanbul: Ezgi Kitabevi.
- Bear, G., Yang, C., Mantz, L., Pasipanodya, E., Hearn, S. & Boyer, D. (2014). *Technical Manual for Delaware School Survey: Scales of School Climate, Bullying Victimization, Student Engagement, and Positive, Punitive, and Social Emotional Learning Techniques*. Delaware olumlu davranış desteği ve okul iklimi dönüştürme projesi, Delaware Üniversitesi ve Delaware Eğitim Departmanı.
- Belkis, M., Duru, E. & Buluş, M. (2005). Şiddete yönelik tutumların özyeterlik, medya, şiddete yönelik inanç, arkadaş grubu ve okula bağlılık duygusu ile ilişkisi. *Ege Eğitim Dergisi, 6(2)*, 81-97.
- Betts, J. E., Appleton, J. J., Reschly, A. L., Christenson, S. L. & Huebner, S. E. (2010). A study of the factorial invariance of the Student Engagement Instrument (SEI): Results from middle and high school students. *School Psychology Quarterly, 25(2)*, 84-93.
- Beyaztaş, D. İ. (2009). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin çeşitli değişkenler açısından sınıf yönetimi anlayışlarının belirlenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Bierman, K. L. (1997). Implementing a comprehensive program for the prevention of conduct problems in rural communities: The fast track experience. *American Journal of Community Psychology*, 25(4), 493-514.
- Bila, M. (2006). *Özel ilköğretim okulu öğretmenleri ile devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bloom, B. S. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (D. A. Özçelik, Çev.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Borman, G. D. & Overman, L. T. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *Elementary School Journal*, 104, 177-195.
- Bosworth, K. (1997). *What is Your Classroom Management Profile? Teacher Talk-A Publication For Secondary Education Teachers*, 1(2). <http://protectiveschools.org/drugstats/tt/v1i2/table.html>. Erişim tarihi: 25.04.2019.
- Bosworth, K. (1996). *Teacher talk "What is your classroom management profile?"* <http://protectiveschools.org/drugstats/tt/v1i2/what.html>. Erişim tarihi: 22.01.2017.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol.1. Attachment*. Second ed. New York: Basic.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York: Basic.
- Breed, F. (1933). *Classroom organization and management*. Yonkers-on-Hudson, NY: World Book Company.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. R. Vasta (Ed.), *Annals of child development içinde* (ss. 187-250). Greenwich: JAI.
- Brooks, D. (1985). The teacher's communicative competence: The first day of school. *Theory Into Practice*, 24, 63-70.
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, 51, 5-32.
- Brophy, J. (2010). Classroom management as socializing students into clearly articulated roles.

Journal of Classroom Interaction, 45(1), 41-45

- Brophy, J. E. & Evertson, C. M. (1976). *Learning from teaching: A developmental perspective*. Boston: Allyn & Bacon.
- Brown, E. (1952). *Managing the classroom: The teacher's part in school administration*. New York: Ronald Press.
- Brown, T.A. (2006). *Confirmatory factor analysis: For applied research*. New York: Guilford Press.
- Burkett, M. C. (2011). *Relationship among teachers' personality, leadership styles ve efficacy of classroom management*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Southern Mississippi Üniversitesi, ABD.
- Burroughs, N. F. (2007) A Reinvestigation of the Relationship of Teacher Nonverbal Immediacy and Student Compliance-Resistance with Learning. *Communication Education*, 56(4), 453-475.
- Burroughs, N. F., Kearney, P. & Plax, T. G. (1989). Compliance-resistance in the college classroom. *Communication Education*, 38, 214-229.
- Bursalioğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Camp, B. & Bash, M. (1981). *Think aloud: Increasing cognitive skills—a problem-solving program for children*. Champaign, Illinois: Research Press.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Canter, L. & Canter, M. (1992). *Assertive discipline: Positive behavior management for today's classroom*. Santa Monica: Lee Canter & Associates.
- Carter, D. K. (2016). *An exploration of high school leadership perspectives on low socioeconomic and ethnic minority student engagement*. (Yayınlanmamış doktora tezi). La Verne

Üniversitesi, Kaliforniya.

- Celep, C. (2001). Sınıf yönetiminde öğretmen-öğrenci ilişkisi. *Çağdaş Eğitim, Ocak*, 19-24.
- Celep, C. (2008). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cerit, Y. (2011). The relationship between pre-service classroom teachers' self-efficacy beliefs and classroom management orientations. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*, 156-174.
- Chamundeswari, S. (2013). Teacher management styles and their influence on performance and leadership development among students at the secondary level. *International Journal of Academic Research and Development, 2(1)*, 367-418.
- Chan, C. S. & Treacy, M. J. (1996). Resistance in multicultural courses. *American Behavioral Scientist, 40(2)*. 212-221.
- Charters, W. & Waples, D. (1929). *The commonwealth teacher training study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Charters, W. (1927). *The teaching of ideals*. New York: Macmillan.
- Chase, P. A., Hilliard, L. J., Geldhof, G. J., Warren, D. J. & Lerner, R. M. (2014). Academic achievement in the high school years: The changing role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence, 43(6)*, 884-896.
- Cheng, Y. C. (1994) Teacher leadership style: A Classroom-level study. *Journal of Educational Administration, (32)3*, 54-71.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). Observation. *Research methods in education, 6*, 396-412.
- Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. D. Cicchetti & M. Beeghly (Edler.), *The self in transition: Infancy to childhood içinde* (ss. 61-98). Chicago, IL: University of Chicago.
- Cotton, K. (2003). *Principals and student achievement: What the research says*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Crawford, J. (1989). Teaching effectiveness in classrooms. *Elementary School Journal, 90*, 33-46.

- Croninger, R. G. & Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, 103, 548–581.
- Cumins, J. (1989). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review* 50(1), 18-34.
- Çalık, T. (2011). Sınıf yönetimi ve disiplin modelleri. Leyla Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde*, (ss. 2-11), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, H.E. & Yılmaz, V. (2013). *Lisrel 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi: Temel kavramlar-uygulamalar-programlama* (2.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, V. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelikten, M. (2008). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çoban, F. (2010). *Köy Enstitüsü mezunu öğretmenlerin köy enstitüsündeki öğretmen algıları ve sınıf yönetimi anlayışı*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Davies, S. (1994). In search of resistance and rebellion among high school dropouts'. *Canadian Journal of Sociology*, 19(3). 331-350.
- Davis, N. J. (1992). Teaching about inequality: Student resistance, paralysis and rage. *Teaching Sociology*, 21, 232-238.
- Deci, E. L. (1995). *Why we do what we do: Understanding self-motivation*. New York: Penguin Books.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Demir, Ü. (2016). Sosyal medya kullanımı ve aile etkileşimi: Çanakkale'de lise öğrencileri üzerine bir araştırma. *Selçuk İletişim*, 9(2), 27-50.

- Demirtaş, H. (2011). Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi içinde*, (ss. 1-34). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Company.
- Djigic, G. & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Social and Behavioral Sciences*, 29(2011), 819-828.
- Dotterer, A. M. & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth Adolescence*, 40, 1649-1660.
- Doyle, W. (1984). How order is achieved in classrooms: An interim report. *Journal of Curriculum Studies*, 16, 259-277.
- Doyle, W. (1986). Classroom organisation and management. Merlin C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching içinde*, (ss. 392-431). Newyork: MacmillanPub.
- Dönmez, B. (2010). Sosyal bir sistem olarak sınıf. M. Şişman ve S. Turan (Edler.), *Sınıf yönetimi içinde*, (ss. 46-58). Ankara: Öğreti Yayınları,
- Dreikurs, R. (1957). *Psychology in the classroom: A manual for teachers*. New York: Harper & Row.
- Dreikurs, R. (1968). *Psychology in the classroom*. New York: Harper & Row
- Duke, D. L. (1979). Editor's preface. D. L. Duke (Ed.), *Classroom management (78th Yearbook of the national society for the study of education) içinde*, (ss. xii). Chicago: University of Chicago Press.
- Eades, M. P. (2014). *Social support, school engagement and academic achievement in a sample of African American male high school students*. (Yayınlanmamış doktora tezi). North Carolina Üniversitesi, Greensboro.
- Echeverria, R. A. (2006). *School engagement: Testing the factor validity, measurement and latent means invariance between African and White students*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Virginia Polytechnic Institute and State University, USA.

- Ekici, G. (2004). İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 29(131), 50-60.
- Ekici, G., Aluçdibi, F. & Öztürk, N. (2012). Biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin cinsiyet ve kıdem değişkenleri açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(8), 13-30.
- Erden, M. (2005). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2003). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ergün, E. (2014). *Ağsal öğrenme ortamlarında sosyal ağ yapısı ve sosyal olabilmenin öğrenci bağlılığı üzerinde etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erickson, F. & Schultz, J. (1982). *The counselor as gatekeeping: Social interaction in interviews*. New York: Academic Press.
- Erickson, F. (1987). Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, 18, 335- 358.
- Erkan, Z. N. (2009). *İlköğretimde görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eroğlu, M. (2012). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik direnç davranışları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Ertürk, S. (1991). *Eğitimde program geliştirme*. Meteksan Yayıncılık, Ankara.
- Everton, C. M. & Emmer, E. T. (1982). Effective management at the beginning of the school year in junior high classes. *Journal of Educational Psychology*, 74, 485-498.
- Evertson, C. & Harris, A. (1999). Support for managing learning-centered classrooms: The classroom organization and management program. H. J. Freiberg (Ed.), *Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm içinde* (ss. 59-74). Boston: Allyn & Bacon.

- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (2011). *Handbook of classroom management-Research, practice and contemporary issues*. New Jersey: Routledge.
- Evertson, C., Emmer, E., Sanford, J. & Clements, B. (1983). Improving classroom management: An experiment in elementary classrooms. *Elementary School Journal*, 84, 173–188.
- Fabry, D. (2010). Combining research-based effective teacher characteristics with effective instructional strategies to influence pedagogy. *Journal of Research in Innovative Teaching*, 3(1), 24-33.
- Faul, F., Erdfeler, E., Lang, A. G. & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175-191.
- Fernandes, J. V. (1988). From theories of social and cultural reproduction to the theory of resistance. *British Journal of Sociology of Education* 9(2), 169-180.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using spss*. California: SAGE Publications.
- Finn, J. D. (1993). School engagement and students at risk. *National Education Longitudinal of 1988 Second Follow-up: Student Component Data File User's Manual (NCES 93-470)*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Finn, J. D. & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221-234.
- Finn, J. D. & Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to school engagement. *Journal of Negro Education*, 62, 249-268.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-119.
- Fredricks, J. A. & Eccles, J. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood to adolescence: Growth trajectories in two "male" type domains. *Journal of Developmental Psychology*, 38, 519-533.

- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207–226.
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- Garvin, J. N. (1999). *Interpersonal teacher behavior and student misbehavior and achievement*. (Yayınlanmamış doktora tezi). South Carolina State Üniversitesi, Caroline.
- Giroux, H. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: a critical analysis. *Harvard Educational Review* 52(3): 257–293.
- Glasser, W. (1977). Ten steps to good discipline. *Today's Education*, 66, 61–63.
- Glasser, W. (1999). *Okulda kaliteli eğitim*. (Ulaş Kaplan Çev.) İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Goldschmidt, E. P. (2008). *The role of social competence in the relationship between classroom behaviors and school engagement*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Lynch School of Education, Boston College.
- Gonzalez, R. & Padilla, A. M. (1997). The academic resilience of Mexican American high school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19, 301-317.
- Good, T., & Grouws, D. (1977). Teaching effects: A process-product study in fourth-grade mathematics classrooms. *Journal of Teacher Education*, 28, 49–54.
- Gordon, T. (1974). *T.E.T. Teacher effectiveness training*. New York: Wyden.
- Grahame, P. R. & Jardine, D. W. (1990). Deviance, resistance and play: A study in the communicative organisation of trouble in class. *Curriculum Inquiry*, 20, 238-2304.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. P. Cole & J. L. Morgan (Edler.), *Syntax and semantics: Vol. 3 Speech Acts içinde*. (ss. 41-58). New York: Academic Press.
- Gündüz, H. B. (2004). Eğitim okul ve sınıf yönetimi. Erçetin, Ş. Ş. & Özdemir, M. Ç. (Ed.ler). *Sınıf yönetimi içinde*. (ss. 1-32), Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

- Gününç, S. & Kuzu, A. (2014). Yükseköğretimde öğrenci bağlılığını etkileyen faktörler ve teknolojinin öğrenci bağlılığındaki rolü: Kampüs-ders-teknoloji kuramı. *Turkish Journal of Qualitative Inquiry*, 5(4), 86-113.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Haddad, A. T. & Lieberman, L. (2002). From student resistance to embracing the sociological imagination: Unmasking privilege, social conventions and racism. *Teaching Sociology*, 30(3), 328-341.
- Haggerty, M. (1925). The incidence of undesirable behavior in public-school children. *Journal of Educational Research*, 12, 102-122.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. New York: Oxford University Press.
- Hartwell, M. (1975). An evaluation of an in-service program concerning the disciplinary approach of Dr. Rudolf Dreikurs. *Dissertation Abstracts International*, 36(2), 704-705.
- Helmke, A. & Schrader, F. (1988). Successful student practice during seatwork: Efficient management and active supervision not enough. *Journal of Educational Research*, 82, 70-75.
- Hesapçioğlu, M. (1994). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Hibler, K. L. (2000). *Dynamics of resistance to multicultural education: Discursive practices of students and instructors*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Arizona State University, Arizona.
- Hicks, G. H. & Gullett, C. R. (1975). *Organizations: Theory and behaviour*. USA: McGraw-Hill Book Company.
- High School Survey of Student Engagement. (2005). *Getting students ready for college: What student engagement data can tell us*. Bloomington: Indiana University
- Hoffman, F. (1975). Use of the Adlerian model in secondary school counseling and consulting. *Individual Psychologist*, 12(2), 27-32.

- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences : International differences in work-related values*. Newbury Park, California : Sage Publication.
- High School Survey of Student Engagement Project Website. <http://ceep.indiana.edu/hssse/index.htm>. Erişim Tarihi: 22.09.2018.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- İhtiyaroğlu, N. & Demir, E. (2015). Farklı denetim odağına sahip öğrencilerin okul bağlılık düzeylerinin incelenmesi. *KSBD, Hüseyin Hüsnü Tekişik Özel Sayısı*, 7(1), 281-295.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi ve sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İnce, M. & Koçak, M. C. (2017). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıkları: Necmettin Erbakan Üniversitesi örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 736-749.
- Jimerson, S. R., Campos, E. & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *University of California Santa Barbara The California School Psychologist*, 8(1), 7-27.
- Johnson, M. & Brooks, H. (1979). Conceptualizing classroom management. D.Duke (Ed.), *Classroom management: The 78th Yearbook of the national society for the study of education, part 2 içinde*. (ss. 1–41). Chicago: University of Chicago Press.
- Johnson, M. K., Crosnoe, R. & Elder, G. (2001). Students' attachment and academic engagement: The role of the race and ethnicity. *Sociology of Education*, 74, 318- 340.
- Kalaycı, H. & Özdemir, M. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerindeki etkisi. *GEFAD / GUJGEF* 33(2): 293-315.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Kearney, P., Plax, T. G. & Burroughs, N. F. (1991). An attributional analysis of college students' resistance decisions. *Communication Education*, 40, 325-342.
- Kennedy, W. & Willicutt, H. (1964). Praise and blame as incentives. *Psychological Bulletin*, 62, 323-332.
- Klem, A. M. & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74, 262-273.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York, USA: Guilford Press.
- Kounin, J. & Gump, P. (1961). The comparative influence of punitive and non-punitive teachers upon children's concepts of school misconduct. *Journal of Educational Psychology*, 52, 44-49.
- Kounin, J. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Koutrouba, K., Markarian, D.A. & Sardianou, E. (2018). Classroom management style: Greek teachers' perceptions. *International Journal of Instruction*, 11(4), 641-656.
- Kremer, P. K. (2010). *Quality of Teacher-student Relationships: Moderator of the effects of peer victimization*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Arizona State University, Arizona.
- Kurt, H. (2013). Biyoloji öğretmenlerinin öğrenci başarısından sorumluluk algılarının sınıf yönetimi profillerine göre analizi. *Turkish Studies*, 8(6), 473-490.
- Küçükahmet, L. (2005). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Külahoğlu, Ş. Ö. (2005). Öğrenci davranışlarını etkileyen psikolojik ve sosyal faktörler. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar içinde*, (ss. 2-21), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lamdin, D. J. (1996). Evidence of student attendance as an independent variable in education production functions. *Journal of Educational Research*, 89, 155-162.

- Lao, J. & Kuhn, D. (2002). Cognitive engagement and attitude development. *Cognitive Development, 17*, 1203-1217
- Laut, J. (1999). Classroom management: Beliefs of preservice teachers and classroom teachers concerning classroom management styles. *South Carolina, Charleston Fall Teacher Education Konferansında sunuldu.*
- Lee, J. S. (2008). *School socialization style, student engagement and academic performance.* (Yayınlanmamış doktora tezi). University of North Carolina, Chapel Hill, USA.
- Lee, J. S. (2014). The relationship between student engagement and academic performance: Is it a myth or reality? *The Journal of Educational Research, 107*(3), 177-185,
- Lemlech, J.K. (1988). *Classroom Management.* New York: Longman Inc.
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behaviour in experimentally created "Social Climates". *Journal of Social Psychology, 10*(2), 269-299.
- Libbey, H. (2004). Measuring students' relationship to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health, September 2004, 74*(7), 274-283.
- Lippman, L. & Rivers, A. (2008). Assessing school engagement: A guide for out of school time program practitioners. *Research to Results, 39*, 1-5.
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the Context of the Family: Parent- Child Interaction. P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Ed.ler), *Handbook of Child Psychology Vol. 4: Socialization, Personality, and Social Development içinde*, (ss. 1-101), New York: Wiley.
- Madsen, C.H. & Madsen, C.K. (1981). *Teaching-discipline: A positive approach for educational development.* Boston: Allyn & Bacon.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in elementary, middle and high school years. *American Educational Research Journal, 37*, 153–184.
- Martin, N. K., Yin, Z., & Baldwin, B. (1998a). Construct validation of the attitudes and beliefs on classroom control inventory. *Journal of Classroom Interaction, 33*(2), 6- 15.

- Marzano, R. J., Marzano, J. S. & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McDonald, F. (1965). *Educational psychology*. Belmont, CA: Wadsworth.
- McFadden, M. G. (1992). Empowering Street youth? *New Zealand Association for Research in Education ve Australian Association for Research in Education Joint Konferansında sunuldu*.
- McFarland, D. A. (2001). Student resistance: How the formal and informal organization of classrooms facilitate everyday forms of student defiance. *American Journal of Sociology*, 107(3), 612-678.
- McGinty, J. F. (2000). *Classroom management styles and their linki to discipline infractions*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Rowan University, USA.
- McLeod, J., Fisher, J. & Hoover, G. (2003). *The key elements of classroom management. association for supervision and curriculum development*. Virginia: ASCD Books.
- McRobbie, A. (1991). *Fenimsim and youth culture: From Jackie to just seventeen*. London: Macmillian.
- MEB (2018). *Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretime Geçiş Yönergesi*. [https:// www.meb.gov.tr / meb_iys_dosyalar/2019_04/03134342_Yonerge2019.pdf](https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_04/03134342_Yonerge2019.pdf). Erişim Tarihi: 13.11.2018.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavior modification*. New York: Plenum.
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B. & Nichols, J. D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 388–422.
- Mosher, R. & MacGowan, B. (1985). *Assessing student engagement in secondary schools: Alternative conceptions, strategies of assessing, and instruments*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED272812.pdf>. Erişim Tarihi: 10.12.2018.
- National Center for Education Statistics. (1996). *National Education Longitudinal of 1988 Second Follow-up: Student Component Data File User's Manual (NCES 94-374)*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

- National Research Council and Institute of Medicine (2004). *Engaging schools: Fostering high school students' motivation to learn*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Neuman, W. L. (2006). *Toplumsal araştırma yöntemleri: 1. Cilt*. Ankara: Yayınodası Yayıncılık.
- Newmann, F., Wehlage, G. G. & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. F. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools içinde* (ss. 11–39). New York: Teachers College Press.
- Norris, C., Pignal, J. & Lipps, G. (2003). Measuring school engagement. *Education Quarterly Review*, 9(2), 25-34.
- Ogbu, J. (1987). Variability in minority school performance: A problem in search of an explanation. *Anthropology and Education Quarterly* 18, 312–34.
- Özçakır, S. (2007). *Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özdemir, S. (2013). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özkılıç, R. & Korkmaz, N. H. (2004). Sosyal bilimler, fen bilimleri ve beden eğitimi spor öğretmenlerinin sınıfta zaman yönetimine ilişkin davranışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 281-293.
- Paliç, G. & Keleş, E. (2011). Sınıf yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 199-220.
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows*. Berkshire: Open University Press.
- Pellerin, L. A. (2005). Student disengagement and the socialization styles of high schools. *Social Forces*, 84, 1159–1179.
- Plax, T. G., Kearney, P., Downs, T. M. & Stewart, R. A. (1986). College student resistance toward teachers' use of selective control strategies. *Communication Research Reports*, 3, 20-27.
- Quigley, B. A. (1987). Learning to work with them: Analysing nonparticipation in adult basic education through resistance theory. *Adult Literacy and Basic Education*. 11(2), 63-71.

- Randall, L. E. (1992). *Systematic supervision for physical education*. Human Kinetics, Illinois.
- Randolph, K. A., Fraser, M. W., & Orthner, D. K. (2004). Educational resilience among youth at risk. *International Journal of Substance Use and Misuse*, 39, 747-767.
- Redl, F. & Wattenberg, W. (1959). *Mental hygiene in teaching*. New York: Harcourt, Brace & Co.
- Robinson, M. O. (2016). *An investigation of behavioral, emotional and cognitive engagement as predictors of the intent to drop out of school for eleventh and twelfth grade students*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Regent University, USA.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81, 493-529.
- Ross, J. & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *The Journal of Educational Research*, 101(1), 50-60.
- Rotermund, S. (2010). *The role of psychological precursors and student engagement in a process model of high school dropout*. (Yayınlanmamış doktora tezi). ProQuest Dissertation & Theses'den 10.11.2018 tarihinde indirildi, (UMI Number: 3437283).
- Rumberger, R. W. & Larson, K. A. (1998). Student mobility and increased risk of high school dropout. *American Journal of Education*, 107, 1-35.
- Rusk, R. B. (2016). *A case study of classroom management practices and the influence on classroom*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Grand Canyon University, Phoenix, Arizona.
- Russell, L. C. (2005). *Pupil resistance to their schooling experince*. (Yayınlanmamış doktora tezi). The University of Aston in Birmingham.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Santrock, J. W. (2012). *Ergenlik*. (D. M. Siyez Çev.). Nobel Yayınları.

- Sarıtaş, M. (2005). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar içinde*, (ss.44-84), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sarwar, M. & Ashrafi, G. M. (2014). Students' commitment, engagement and locus of control as predictor of academic achievement at higher education level. *Current Issues in Education*, 17(3), 1-10.
- Savran Gencer, A. & Çakıroğlu, J. (2007). Turkish preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23, 664-675.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D. & Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(2), 170-179.
- Sever, D., Küçükylmaz Aysun, E., Sağlam, M. & Güven, M. (2010). Teacher candidates' opinions about student resistance. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4604-4612.
- Sheppard, S. L. (2011). School engagement: A "danse macabre"?, *Journal of Philosophy of Education*, 45, 111-123.
- Skinner, B. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781.
- Skinner, E., Kindermann, T. & Furrer, C. (2008). A motivational perspective on engagement and disaffection. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525.
- Skinner, E., Wellborn, J. & Connell, J. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: The role of perceived control in children's engagement and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22-32.

- Sobel, M. E. (1982). *Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equations models*. S. Leinhardt (Ed.), *Sociological methodology içinde*, (ss. 290-312). San Francisco: Jossey-Bass.
- Soheili F., Alizadeh, H., Murphy, J. M., Bajestani, S. H. & Ferguson, E. D. (2015). *The Journal of Individual Psychology*, 71(4), 440-461.
- Solomon, R. (1964). Punishment. *American Psychologist*, 19, 239–253.
- Steinmayr, R., Meißner, A., Weidinger, A. F. & Wirthwein, L. (2014). Academic achievement. *Obo in Education*. Doi: 10.1093/obo/9780199756810-0108.
- Stephen, P. (2006). *Classroom management*. New York: McGraw Hill.
- Stern, G. (1963). Measuring noncognitive variables in research on teaching. N.L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching içinde*. (ss. 398-447). Chicago: Rand McNally.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Süral, S. (2013). *İlköğretim görev yapan öğretmenlerin öğretme stilleri, sınıf yönetimi yaklaşımları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Şimşek, H. & Yıldırım, A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Şişman, M. & Turan, S. (2007). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. ThousandOaks, CA: Sage Publications.
- Tannenbaum, R. & Schmidt, W.H. (1958). How to choose a leadership pattern. *Harvard Business Review*, 36, 95- 101.

- Tannenbaum, R. & Schmidt, W. H. (1973). How to choose a leadership pattern. *Harvard Business Review*, 51, 162-180.
- Taş, A. (2011). Sınıf yönetimini etkileyen etmenler. H. Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi içinde*. (ss. 35-60), Ankara: Anı Yayıncılık
- Tertemiz, N. (2011). Sınıf yönetimi ve disiplin modelleri. Leyla Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde*. (ss. 110-137), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Terzi, Ç. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Topal, T. (2007). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının karşılaştırılması ve öğrenci başarısı ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turan, S. (2010). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Şişman ve S. Turan (Ed.ler), *Sınıf yönetimi içinde*. (ss. 1-11), Ankara: Öğreti Yayınları.
- Uğur, E. & Akın, A. (2015). Öğrenci bağlılığı ölçeği türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(1), 53-59.
- Uluğ, F. (1999). *Eğitimde grup süreçleri yönetsel psiko-sosyal ve teknik bakış*. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, S. & Ada, S. (2003). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Varoğlu, G. (2014). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Walker, J. (2009). Authoritative classroom management: How control and nurturance work together. *Theory Into Practice*, 48(2), 122-129.
- Wang, M. T. (2010). *School climate support for student engagement during adolescence*. (Yayımlanmamış doktora tezi). The Faculty of the Graduate School of Education of Harvard University.

- Wang, M.C., Haertel, G.D. & Wallberg, H.J. (1993): Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-294.
- Wang, Y., Tian, L. & Huebner, E. S. (2019). Basic psychological needs satisfaction at school, behavioral school engagement, and academic achievement: Longitudinal reciprocal relations among elementary school students. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 130-139.
- Watkins, C. & Wagner, P. (2000). *Improving school behaviour*. London: Paul Chapman Publishing.
- Watson, J. (1926). What is behaviorism? *Harper's Monthly Magazine*, 152, 723-729.
- Wear, D. & Aultman, J. M. (2005). The limits of narrative: Medical student resistance to confronting inequality and oppression in literature and beyond. *Medical Education*, 39, 1056-1065.
- Wickman, E. (1928). *Children's behavior and teachers' attitudes*. New York: The Commonwealth Fund.
- Willis, P. (1977). *Learning to labor: how working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.
- Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation: Results from PISA 2000*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- Witty, P. (1947). An analysis of the personality traits of the effective teacher. *Journal of Educational Research*, 40, 662-671.
- Wolfgang, C. H. & Glickman, C. D. (1986). *Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Wolohan, M. I. (2009). *The relationship between high school student engagement and school outcomes a school level analysis*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). California Davis Üniversitesi, California.
- Wong, H. K. & Wong, R. T. (1991). *The first days of school: How to be an effective teacher*.

Sunnyvale, CA: Harry K. Wong Publications.

Woodward, H. & Munns, G. (2003). Insiders voices: Self-assessment and student engagement. *New Zealand Association for Research in Education ve Australian Association for Research in Education Joint Konferansında sunuldu.*

Woolfolk, A. & Hoy, W. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology, 82*, 81–91.

Yang, C. (2015). *Multilevel associations between bullying victimization, school engagement and social-emotional learning.* (Yayınlanmamış doktora tezi). The Faculty of the University of Delaware.

Yıldız, A. & Demir, F. M. (2016). Üniversite öğrencilerinin internet ve sosyal medya kullanım amaçlarının belirlenmesine yönelik bir araştırma: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi, 17(37)*, 18-36.

Yılmaz, E. (2006). Sınıf yönetimi ve yaklaşımları. R. Arı ve M. E. Deniz (Ed.ler), *Sınıf yönetimi içinde.* (ss. 1-20), Ankara: Nobel Yayıncılık,

Yılmaz, K. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzları ile demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi, 9(21)*, 147-170.

Yiğit, B. (2008). Sınıf yönetimi, temel kavramlar, ilkeler ve amaçlar. B. Yiğit (Ed.), *Sınıf yönetimi teori ve pratik uygulamalar içinde,* (ss. 13-26), İstanbul: Kriter Yayınevi.

Yüksel, S. (2003). Öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine yönelik direnç davranışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(1)*, 235-251.

Yüksel, S. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik direnç davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 4(1)*, 171-200.

Yüksel, S. (2005). Alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen lise öğrencilerinin öğrenme-öğretme faaliyetlerine ilişkin direnç davranışları. *Eğitim ve Bilim, 30(138)*, 52-62.

Zhu, X., Tian, L., Zhou, J. & Huebner, E. S. (2019). The developmental trajectory of behavioral school engagement and its reciprocal relations with subjective well-being in school

among Chinese elementary school students. *Children and Youth Services Review*, 99, 286-295.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 21, 3-17.

Zimmerman, B. J. (1999). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Ed.ler). *Handbook of self-regulation içinde*. (ss. 13-39). New York: Academic Press.



EKLER

Ek 1: Veri Toplama Formu

SEVGİLİ GENÇLER

Elinizdeki bu form İnönü Üniversitesi yürütülen bir çalışma kapsamında hazırlanmış olup ve yine aynı kapsamda kullanılacaktır. Yapılacak bu uygulamada sizlerin değerli görüşlerinize ihtiyaç duymaktayız. Formdaki ifadelerin doğru veya yanlış cevabı yoktur. Sizden istenen, her cümleyi okuyup, o cümlenin size ne kadar uygun olduğunu işaretlemenizdir. Formdaki ifadelere vereceğiniz cevaplar kimseyle paylaşılmayacak ve isimleriniz gizli tutulacaktır. Yardımlarınız için teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Metin KIRBAÇ

1. Öğrencinin Adı Soyadı:
2. Cinsiyeti: Kız Erkek
3. Okulu:
4. Sınıfı/Şubesi:
5. Annenizin mesleği nedir? (Ör. Öğretmen, temizlikçi, bankacı, ev hanımı vb.)
7. Babanızın mesleği nedir? (Ör. Öğretmen, manav, mühendis, inşaat işçisi vb.)
8. İçinde bulunduğumuz eğitim öğretim yılında kaç gün devamsızlık yaptınız?gün
9. Dersleriniz için okuldan başka bir kuruma (dershane, etüt merkezi, özel ders vb.) gidiyor musunuz?
 Evet Hayır
10. Geçen dönemki karne not ortalamanız nedir?
 0-44 arası 45-54 arası 55-69 arası 70-84 arası 85-100 arası

SINIF YÖNETİMİ ANLAYIŞI ÖLÇEĞİ

İfade No	Bu bölümde yapmanız gereken, aşağıdaki her ifadeyi okuyarak, o ifadeye ne kadar katıldığınızı sağ tarafta yer alan kutucuğa işaretlemektir. İfadelerin doğru veya yanlış cevabı yoktur. Her ifade için bir işaretleme yapınız ve boş bırakmayınız. Örneğin , (1) puan o ifadeye hiç katılmadığınızı, (5) puan ise o ifadeye tamamen katıldığınızı gösterir. NOT: Öğretmenlerinizle ilgili ifadeleri yanıtlarken dersinize giren tüm öğretmenleri düşünüp, genel bir değerlendirme yapmanız gerektiğini unutmayınız	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Öğretmenlerim, sınıf düzenine ilişkin koydukları kuralların nedenlerini açıklamaz	①	②	③	④	⑤
2	Öğretmenlerimle rahat bir şekilde iletişim kuramam	①	②	③	④	⑤
3	Öğretmenlerim, kendisi ders anlatırken, soru sormak istediğimde dersi böldüğüm için izin vermez	①	②	③	④	⑤
4	Öğretmenlerim, olumsuz davranış sergilersem düşük not vermekle tehdit eder	①	②	③	④	⑤
5	Öğretmenlerim, kendisini eleştirmemden rahatsız olur	①	②	③	④	⑤
6	Öğretmenlerim, kendisine koşulsuz saygı göstermemi ister	①	②	③	④	⑤
7	Öğretmenlerimin verdiği ödevleri yapmamışsam ceza verirler	①	②	③	④	⑤
8	Öğretmenlerim, sınıf düzenine ilişkin kuralları bizimle birlikte belirler	①	②	③	④	⑤
9	Öğretmenlerimle aramda yakın bir ilişki vardır	①	②	③	④	⑤
10	Öğretmenlerim, derslerde benim ilgi ve ihtiyaçlarımı dikkate alır	①	②	③	④	⑤
11	Öğretmenlerim, benim fikirlerime ve bilgime önem verir	①	②	③	④	⑤
12	Öğretmenlerim, sınıfta yumuşak bir ses tonuyla, bağırmeden konuşur	①	②	③	④	⑤
13	Öğretmenlerim, sınıfta arkadaşlarımla ve kendisiyle iletişim kurmama önem verir	①	②	③	④	⑤
14	Öğretmenlerim, derslerde arkadaşlarımla birlikte çalışmamı sağlar	①	②	③	④	⑤
15	Öğretmenlerim, bana karşı adaletli ve eşit davranır	①	②	③	④	⑤
16	Öğretmenlerim, sınıfta cezadan çok ödülü kullanır	①	②	③	④	⑤
17	Öğretmenlerim, başarıyı değerlendirirken objektif (tarafsız) davranır	①	②	③	④	⑤


OKUL BAĞLILIĞI ÖLÇEĞİ

İfade No	Bu bölümde yapmanız gereken, aşağıdaki her ifadeyi okuyarak, o ifadeye ne kadar katıldığınızı sağ tarafta yer alan kutucuğa işaretlemektir. İfadelerin doğru veya yanlış cevabı yoktur. Her ifade için bir işaretleme yapınız ve boş bırakmayınız. Örneğin , (1) puan o ifadeye hiç katılmadığınızı, (5) puan ise o ifadeye tamamen katıldığınızı gösterir.	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Derslerimi dikkatli bir şekilde dinlerim	①	②	③	④	⑤
2	Okul kurallarına uyarım	①	②	③	④	⑤
3	Derslerime mümkün olduğu kadar çok çalışırım	①	②	③	④	⑤
4	Ödevlerimi zamanında bitiririm	①	②	③	④	⑤
5	Ders konuları zor olsa bile çalışmaya devam ederim	①	②	③	④	⑤
6	Sınıf içerisinde dersin konusuyla ilgili fikirlerimi paylaşıyorum	①	②	③	④	⑤
7	Okuldayken kendimi mutlu hissederim	①	②	③	④	⑤
8	Okuldaki öğretmenleri kendime yakın hissederim	①	②	③	④	⑤
9	Bu okuldaki öğretmenler bana ilgi gösterirler	①	②	③	④	⑤
10	Bu okuldaki öğrencileri severim	①	②	③	④	⑤
11	Okulda bulunmaktan keyif alırım	①	②	③	④	⑤
12	Yeni öğrendiğim bir konuyla eski öğrendiklerim arasında ilişki kurarım	①	②	③	④	⑤
13	Öğrendiklerimin günlük hayatımda ne işe yarayabileceğini düşünürüm	①	②	③	④	⑤
14	Derste öğrendiklerimi, okul dışındaki insanlarla konuşurum	①	②	③	④	⑤
15	Okulda yaptıklarımızla ilgili (derste anlatılan konular, etkinlikler vb.) internetten araştırma yaparım	①	②	③	④	⑤
16	Problemlere çözüm ararken, bunları gerçekten anlamaya çalışarak çözmeyi denerim	①	②	③	④	⑤
17	Kötü bir şey yaşadktan sonra kendimi kısa sürede toparlarım	①	②	③	④	⑤

OKUL DİRENCİ ÖLÇEĞİ

İfade No	Bu bölümde yapmanız gereken, aşağıdaki her ifadeyi okuyarak, o ifadeye ne kadar katıldığınızı sağ tarafta yer alan kutucuğa işaretlemektir. İfadelerin doğru veya yanlış cevabı yoktur. Her ifade için bir işaretleme yapınız ve boş bırakmayınız. Örneğin , (1) puan o ifadeye hiç katılmadığınızı, (5) puan ise o ifadeye tamamen katıldığınızı gösterir. NOT: Öğretmenlerinize ilgili ifadeleri yanıtlarken dersinize giren tüm öğretmenleri düşünüp, genel bir değerlendirme yapmanız gerektiğini unutmayınız	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Okula gitmek istemiyorum	①	②	③	④	⑤
2	Okuldayken sıkılıyorum	①	②	③	④	⑤
3	Derslerde anlatılan konular benim ilgimi çekmiyor	①	②	③	④	⑤
4	Öğretmenlerin verdiği ödevleri yapmak istemiyorum	①	②	③	④	⑤
5	Sevmediğim öğretmenin dersine girmek istemem	①	②	③	④	⑤
6	Bazı öğretmenlerin yaklaşımı okuldan soğumama neden oluyor	①	②	③	④	⑤
7	Öğretmen ders anlatırken başka şeylerle uğraşırım	①	②	③	④	⑤
8	Öğretmen bana kızdığında ona karşı öfkelenirim	①	②	③	④	⑤
9	Öğretmen dersi iyi anlatamıyorsa arkadaşlarımla bunu konuşurum	①	②	③	④	⑤
10	Hoşuma gitmeyen bir kurala arkadaşlarım uysa da ben karşı çıkarım	①	②	③	④	⑤
11	Öğretmenler koydukları kuralın nedenini açıklamazsa o kurala uymam	①	②	③	④	⑤
12	Öğretmenlerim bana değer vermezse tepki gösteririm	①	②	③	④	⑤
13	Sınavlarda beklediğimden düşük not aldığımda itiraz ederim	①	②	③	④	⑤
14	Okul arkadaşlarımla beni eleştirmesine tepki gösteririm	①	②	③	④	⑤
15	Öğretmenin beni eleştirmesine tepki gösteririm	①	②	③	④	⑤

Ek 2. Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin Belgesi



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61316475-44-E.10557223 30.05.2018
 Konu : Anket Uygulama İzin Onayı
 (Metin KIRBAÇ)

VALİLİK MAKAMINA

24.05.2018 tarih ve 10153045 sayılı evrak kayıt numarası ile bölümümüze gelen İnönü Üniversitesi Rektörlüğü'nün Bila tarih ve Bila sayılı yazılarında, Üniversitenin Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Metin KIRBAÇ, Dr. Öğr. Üyesi Sevim ÖZTÜRK'ün danışmanlığında yürütmekte olduğu "Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışı İle Öğrencinin Okul Direnci, Okul Bağlılığı ve Akademik Başarısı Arasındaki İlişkinin Analizi" konulu tez çalışmasını, ilimiz Battalgazi ve Yeşilyurt ilçesinde bulunan tüm ortaokullarda anket uygulamayı talep etmekte olup, Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz, 29/05/2018 tarihinde yapılan toplantıda; ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması kaydıyla anket/tez uygulamasını uygun görmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Erhan PELİTOĞLU
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
30.05.2018

Ali TATLI
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Adres: Şht.Hamit Fendoğlu Cad. 44100 Merkez/MALATYA
 Elektronik Ağ: malatya.meb.gov.tr
 e-posta: ortaogretim44@meb.gov.tr

Bilgi için: Ortaöğretim Şubesi / 201
 Tel: 0 (422) 323 25 05
 Faks: 0 (422) 323 96 05

Bu evrak güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://evrak.sorgu.meb.gov.tr> adresinden: 245e-84d1-30cc-a60a-94c1 koda ile veya edilebilir.