

**T. C.**  
**DİCLE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN DİSİPLİNİ SAĞLAMA YAKLAŞIMLARI İLE**  
**ÖĞRENCİLERİN SINIF İKLİMİ ALGILARI VE ÖĞRETİMSEL MUHALEFET**  
**DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**İsmet KAYA**

**Diyarbakır – 2019**

**T. C.**  
**DİCLE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN DİSİPLİNİ SAĞLAMA YAKLAŞIMLARI İLE**  
**ÖĞRENCİLERİN SINIF İKLİMİ ALGILARI VE ÖĞRETİMSEL MUHALEFET**  
**DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**HAZIRLAYAN**

**İsmet KAYA**

**Tez Danışmanı**

**Doç. Dr. H. Fazlı ERGÜL**

**Diyarbakır– 2019**

T.C.

DİCLE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

DIYARBAKIR

İsmet KAYA tarafından yapılan “Öğretmenlerin Disiplini Sağlama Yaklaşımları İle Öğrencilerin Sınıf İklimi Algıları Ve Öğretimsel Muhalefet Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalında DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesinin

Ünvanı

Adı Soyadı

İmza

**Başkan:** Prof. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU

**Tez Danışmanı:** Doç. Dr. H. Fazlı ERGÜL

**Üye:** Doç. Dr. Veysel Okçu

**Üye:** Doç. Dr. Abidin DAĞLI

**Üye:** Dr. Öğrt. Üyesi Fırat Kıyas BİREL

Tez Savunma Sınavı Tarihi: 15/11/2019

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu onaylarım.

15/11/2019

Prof. Dr. İlhami BULUT

ENSTİTÜ MÜDÜRÜ

## BİLDİRİM

Tezimin içerdığı yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi D.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

**İsmet KAYA**

**15/11/2019**

## ÖNSÖZ

Öğretmenlerin disiplini sağlama yaklaşımları ile öğrencilerin sınıf iklimi algıları ve öğretimsel muhalefet davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesini hedefleyen bu çalışma altı ana bölümden oluşmaktadır. *Birinci bölümde* araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve varsayımları; *ikinci bölümde* disiplin, sınıf iklimi, muhalefet ve bu kavramlarla ilgili alanyazında yapılmış araştırma bulguları; *üçüncü bölümde* araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizi; *dördüncü bölümde* araştırmada elde edilen bulgular; *beşinci bölümde* sonuç ve tartışma ve altıncı bölümde ise öneriler yer almaktadır.

Doktora çalışmam sürecinde birçok kişinin katkısı olmuştur. Çalışmanın her aşamasında hiçbir desteğini esirgemeyen, her konuda bana yol gösteren değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. H. Fazlı ERGÜL'e en içten saygı ve teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca kendisine ihtiyaç duyduğumda bana her türlü katkıyı sunan Doç. Dr. Abidin DAĞLI'ya içten teşekkürlerimi sunarım. Lisansüstü eğitimim süresince bana her konuda destek olan değerli hocalarım Prof. Dr. Behçet ORAL, Dr. Öğr. Üyesi Fırat Kıyas BİREL ve Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM'e teşekkürlerimi sunarım.

Doktora eğitimim süresince bana destek olan, beni sürekli motive eden değerli meslektaşlarım ve arkadaşlarım Dr. Zakir ELÇİÇEK, Dr. Bünyamin Han, Dr. Öğr. Üyesi Kasım KARATAŞ, Dr. Mehmet DEMİRKOL, Arş. Gör. Kasım SEZGİN, Arş. Gör. Tuncay ARDIÇ, Dr. Öğr. Üyesi İsmail KINAY, Arş. Gör. Halil İbrahim GÖRÜR, Dr. Emel Demir GÖRÜR ve diğer arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Oğlu olduğum için onur duyduğum rahmetli Annem'e, yokluk içinde binbir türlü fedakarlıklarla beni okutmaya çalışan kıymetli Babam'a şükran ve minnet duygularımı sunarım. Yoğun çalışmalarım boyunca kendisini ihmal etmeme rağmen anlayışını, güler yüzünü ve sevgisini benden hiç esirgemeyen can yoldaşım, en büyük destekçim, değerli eşim Fatma Zehra'ya en derin teşekkürlerimi sunuyorum. İleride bu satırları okuyacak canımdan çok sevdiğim oğlum Mirza'ya sevgilerimi sunar ve bana bu güzellikleri bahşeden yüce Allah'a sonsuz hamd ederim.

İsmet KAYA

Diyarbakır, 2019

## İÇİNDEKİLER

<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>iii</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>iv</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>vii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>ix</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<b>xi</b>
<b>TABOLOLAR LİSTESİ</b> .....	<b>xii</b>
<b>BÖLÜM I</b> .....	<b>1</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi .....	8
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	10
1.5. Varsayımlar.....	10
<b>BÖLÜM II</b> .....	<b>11</b>
<b>KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	<b>11</b>
2.1. DİSİPLİN .....	11
2.1.1. Disiplin Yaklaşımları .....	13
2.2. SINIF İKLİMİ.....	26
2.2.1. Öğretmen-Öğrenci İlişkisi .....	28
2.2.2. Öğrenciler Arasındaki İletişim .....	31
2.2.3. Akademik Yeterlik .....	33
2.2.4. Doyum .....	34
2.3. MUHALEFET .....	36
2.3.1. Öğretimsel Muhalefet.....	38
2.3.2. Öğretimsel Muhalefet Davranışları .....	41
2.3.3. Öğretimsel Muhalefetin Nedenleri .....	42
2.3.4. Öğretimsel Muhalefet Türleri.....	48
2.3.5. Öğretimsel Muhalefetin Yönetimi.....	54
2.4. Disiplin Yaklaşımı ve Sınıf İklimi.....	58
2.5. Disiplin Yaklaşımı ve Öğretimsel Muhalefet .....	60
2.6. Sınıf İklimi ve Öğretimsel Muhalefet.....	64

2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	67
2.7.1. Disiplin Yaklaşımı ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	67
2.7.2. Sınıf İklimi ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar .....	75
2.7.3. Öğretimsel Muhalefet ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar.....	81
<b>BÖLÜM III .....</b>	<b>86</b>
<b>YÖNTEM .....</b>	<b>86</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	86
3.2. Evren ve Örneklem .....	86
3.3. Veri Toplama Araçları .....	90
3.4. Verilerin Analizi .....	93
<b>BÖLÜM IV.....</b>	<b>95</b>
<b>BULGULAR .....</b>	<b>95</b>
4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular .....	95
4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular .....	97
a) Cinsiyete Göre Öğrencilerin Disiplin Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri.....	97
b) Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Disiplin Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri.....	98
c) Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Disiplin Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri .....	100
d) Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Öğrencilerin Disiplin Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri.....	101
e) Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Disiplin Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri.....	101
f) Babanın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Disiplin Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri.....	103
4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular .....	104
4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular .....	106
a) Cinsiyete Göre Öğrencilerin Sınıf İklimine İlişkin Görüşleri.....	106
b) Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Sınıf İklimine İlişkin Görüşleri.....	108
c) Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Sınıf İklimine İlişkin Görüşleri .....	110
d) Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Öğrencilerin Sınıf İklimine İlişkin Görüşleri .....	112
e) Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Sınıf İklimine İlişkin Görüşleri.....	113
f) Babanın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Sınıf İklimine İlişkin Görüşleri.....	116
4.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular .....	118
4.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular .....	120

a) Cinsiyete Göre Öğrencilerin Öğretimsel Muhalefete İlişkin Görüşleri .....	120
b) Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Öğretimsel Muhalefete İlişkin Görüşleri .....	121
c) Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Disiplin Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri .....	122
d) Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Öğrencilerin Öğretimsel Muhalefete İlişkin Görüşleri .....	124
e) Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Öğretimsel Muhalefete İlişkin Görüşleri .....	125
f) Babanın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Öğretimsel Muhalefete İlişkin Görüşleri .....	127
4.7. Yedinci Alt Amaca İlişkin Bulgular .....	128
4.8. Sekizinci Alt Amaca İlişkin Bulgular .....	129
4.9. Dokuzuncu Alt Amaca İlişkin Bulgular .....	131
<b>BÖLÜM V .....</b>	<b>136</b>
<b>TARTIŞMA .....</b>	<b>136</b>
<b>BÖLÜM VI .....</b>	<b>162</b>
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>162</b>
6.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler .....	162
6.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	164
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>165</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>190</b>
Ek-1: Örneklem Büyüklükleri Tablosu .....	190
Ek-2 191	
Ek-2 192	
Ek-2 194	
Ek-2 195	
<b>Ek-3: Etik Kurul Kararı .....</b>	<b>196</b>
<b>Ek-4: Araştırma İzni .....</b>	<b>197</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>200</b>



## ÖZET

### Öğretmenlerin Disiplini Sağlama Yaklaşımları İle Sınıf İklimi Ve Öğrencilerin Öğretimsel Muhalefet Algıları Arasındaki İlişki

KAYA, İSMET

Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. H. Fazlı ERGÜL

Ekim 2019, XIV+200 sayfa

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerin disiplin yaklaşımları ile sınıf iklimi ve öğretimsel muhalefet arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır merkez ilçelerinde bulunan 19 Anadolu Lisesinde öğrenim gören 16.701 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Tabakalı ve basit seçkisiz örnekleme yöntemleri ile evrenden seçilen 1512 öğrencinin ölçek formu değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmada iki alt boyut ve 39 sorudan oluşan “Disiplin Yaklaşımları Ölçeği (DYÖ)”, dört boyut ve 29 sorudan oluşan “Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği (ÖTASİÖ)” ve üç alt boyut ve 22 maddeden oluşan “Öğretimsel Muhalefet Ölçeği (ÖMÖ)” kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS ve AMOS programlarından yararlanarak çözümlenmiştir. Öğrenci algılarının çeşitli değişkenlere göre anlamlı fark gösterip göstermediği t-Testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile belirlenmiştir. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır. Öğrencilerin disiplin, sınıf iklimi ve öğretimsel muhalefete ilişkin algıları arasındaki ilişki korelasyon analizi ile incelenmiştir.

Araştırma sonucunda ulaşılan bazı bulgular şunlardır: Öğretmenlerin yüksek düzeyde çağdaş disiplin anlayışına, orta düzeyde geleneksel disiplin anlayışına sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili alt boyutlardaki algılarının ortalamaları; *akran desteği* için “katılıyorum”, *öğretmen desteği* için “biraz katılıyorum”, *doyum* için “katılıyorum” ve *akademik yeterlik* için ise “katılıyorum” derecesinde saptanmıştır. Tüm ölçek bazındaki ortalama ise “katılıyorum” düzeyinde bulunmuştur. Öğrencilerin öğretimsel muhalefet ile ilgili alt boyutlardaki algılarının ortalamaları; *dışavurumcu* için “orta düzeyde katılıyorum”, *etikleyici* için “orta düzeyde katılıyorum” ve *intikamcı* için ise “hiç katılmıyorum” derecesinde saptanmıştır. Tüm ölçek bazındaki ortalama ise “orta düzeyde katılıyorum” şeklinde bulunmuştur. Disiplin yaklaşımının alt boyutları ile sınıf ikliminin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde; çağdaş boyutun, sınıf ikliminin

bütün boyutları ile pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkisinin olduğu görülmüştür. Bununla birlikte geleneksel boyutun da, sınıf ikliminin bütün boyutları ile genel olarak negatif yönde düşük düzeyde bir ilişkisinin olduğu görülmüştür. Disiplin yaklaşımının “*çağdaş*” alt boyutu ile öğretimsel muhalefetin “*dışavurumcu*” alt boyutu arasında negatif yönde “düşük” düzeyde bir ilişki; “*etkileyici*” alt boyutu ile pozitif yönde “orta” düzeyde anlamlı bir ilişki ve “*intikamcı*” alt boyutu ile negatif yönde “orta” düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Disiplin yaklaşımının “*geleneksel*” alt boyutu ile öğretimsel muhalefetin “*dışavurumcu*” alt boyutu arasında pozitif yönde “düşük” düzeyde anlamlı bir ilişki; “*etkileyici*” alt boyutu ile negatif yönde “düşük” düzeyde anlamlı bir ilişki ve “*intikamcı*” alt boyutu ile pozitif yönde “orta” düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Sınıf ikliminin öğretimsel muhalefet üzerindeki etkisini belirlemek için kurulan ve test edilen modele göre; olumlu sınıf ikliminin, öğrencilerin etkili muhalefet etme düzeylerini arttırdığı görülmüştür. Bununla birlikte olumlu sınıf ikliminin, öğrencilerin intikamcı muhalefet davranışlarını ise azalttığı tesbit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Disiplin, disiplin yaklaşımı, sınıf iklimi, muhalefet, öğretimsel muhalefet.

## ABSTRACT

### **The Relationship between Discipline Approaches of Teachers and Classroom Climate and Students' Perceptions on Instructional Dissent**

KAYA, İSMET

Dicle University, Graduate School of Education Sciences

Department of Educational Administration

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. H. Fazlı ERGÜL

October 2019, XIV+200 pages

The aim of this study is to examine the relationship between teachers' disciplinary approaches and classroom climate and instructional dissent according to the perceptions of high school students. Relational survey model was used in the research. The population of the research consists of 16,701 high school students studying in 26 Anatolian High Schools located in the central districts of Diyarbakır (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir) during 2017-2018 academic year. The data gathered from 1512 students who were chosen with stratified and simple random sampling models were examined. In the research, “Disciplinary Approach Scale” that consists of two sub-dimensions and 39 items and “The Classroom Climate Perceived by Students Scale” that consists of four sub-dimensions and 29 questions and “Instructional Dissent Scale” that consists of three sub-dimensions and 22 items. The data obtained was analyzed with SPSS and AMOS software. With t-Test and one-way variance analyze, it is determined that whether if the students' perceptions show a significant difference according to various variables. The significance level was set as 0,05. The students' perceptions about disciplinary, classroom climate and education opposition were examined with correlation analysis. Structural equation modeling was used to determine if there is a mediation effect of classroom climate for the effect of disciplinary approaches on educational opposition.

Important findings of the research are that: The students' perceptions for disciplinary approach are “often” in contemporary dimension, it is “sometimes” in traditional dimension. According to that, teachers have a high level of contemporary discipline and a medium level of traditional discipline. The average of students' perceptions of the sub-dimensions related to classroom climate are “agree” for peer support, “neither agree nor disagree” for teacher support, “agree” for satisfaction and “agree” for academic adequacy. The average of the whole scale is “agree”. The average of students' perceptions of the sub-dimensions related to instructional dissent is “agree on a

medium level” for expressionist, “agree on a medium level” for impressive, “ never disagree” for revenge. The mean of the whole scale was “agree on a medium level”. When the relation between sub-dimensions of disciplinary approach and sub-dimensions of classroom climate was examined, it was observed that there is a relation between contemporary dimension and all dimensions of classroom climate in a positive direction and at a medium level. At the same time, it was observed that there is a relation between traditional dimension and all dimensions of classroom climate in a negative direction and at a low level. The “contemporary” sub-dimension of disciplinary approach and “expressionist” sub-dimension of educational opposition have a relation in a negative direction and at a “low” level. The “contemporary” sub-dimension of disciplinary approach and “impressive” sub-dimension of instructional dissent have a significant relation in a positive direction and at a “medium” level. The “contemporary” sub-dimension of disciplinary approach and “vengeful” sub-dimension of instructional dissent have a significant relation in a negative direction and at a “medium” level. The “traditional” sub-dimension of disciplinary approach and “expressionist” sub-dimension of instructional dissent have a significant relation in a positive direction and at a “low” level. The “traditional” sub-dimension of disciplinary approach and “impressive” sub-dimension of instructional dissent have a significant relation in a negative direction and at a “low” level. The “traditional” sub-dimension of disciplinary approach and “vengeful” sub-dimension of instructional dissent have a significant relation in a positive direction and at a “medium” level. According to the model established and tested to determine the effect of classroom climate on instructional dissent; positive classroom climate increases the level of effective opposition of students. Beside that it was found that the favorable classroom climate decreases students' vengeful opposition behaviors.

**Keywords:** Disciplinary, disciplinary approach, classroom climate, opposition, educational opposition.

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Kurgulanan Yol Analizi Modeli.....	131
Şekil 2. İlk modelin Test Sonucu .....	132
Şekil 3. İkinci Modelin Test Sonucu .....	134



## TABOLALAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmanın Yapıldığı Okullardaki Şube ve Bu Şubelerdeki Öğrenci Sayıları... 87	87
Tablo 2. Okullarda Bulunan Şubeler ve Bu Şubelerden Örnekleme Alınan Öğrenci Sayıları .....	89
Tablo 3. Disiplin Yaklaşımları Ölçeği'nin İç Tutarlılık Katsayısına İlişkin Bulgular .....	91
Tablo 4. Sınıf İklimi Ölçeği'nin İç Tutarlılık Katsayısına İlişkin Bulgular .....	92
Tablo 5. Öğretimsel Muhalefet Ölçeği'nin İç Tutarlılık Katsayısına İlişkin Bulgular .....	93
Tablo 6. Öğretmenlerin Kullandıkları Disiplin Yaklaşımlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Madde Ortalamaları, Standart Sapmaları, Boyut Ortalamaları ve Düzeyleri.....	96
Tablo 7. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Disiplin Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin t-Testi Sonuçları.....	97
Tablo 8. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Disiplin Yaklaşımlarına İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	98
Tablo 9. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Disiplin Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları .....	99
Tablo 10. Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Disiplin Yaklaşımlarına İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	100
Tablo 11. Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Disiplin Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları .....	100
Tablo 12. Öğrenci Sayısına Göre Öğrencilerin Disiplin Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin t-Testi Sonuçları .....	101
Tablo 13. Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Disiplin Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Betimsel Analiz Sonuçları.....	102
Tablo 14. Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Disiplin Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları .....	102
Tablo 15. Babanın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Disiplin Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Betimsel Analiz Sonuçları.....	103
Tablo 16. Babanın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Disiplin Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları .....	104
Tablo 17. Sınıf İklimine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Madde Ortalamaları, Standart Sapmaları, Boyut Ortalamaları ve Düzeyleri .....	105
Tablo 18. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Sınıf İklimine İlişkin Görüşlerinin t-Testi Sonuçları .....	107

Tablo 19. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Sınıf İklimine İlişkin Görüşlerinin Betimsel Analiz Sonuçları .....	108
Tablo 20. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Sınıf İklimine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları.....	109
Tablo 21. Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Sınıf İklimine İlişkin Görüşlerinin Betimsel Analiz Sonuçları .....	110
Tablo 22. Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Sınıf İklimine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları.....	111
Tablo 23. Öğrenci Sayısına Göre Öğrencilerin Sınıf İklimine İlişkin Görüşlerinin t-Testi Sonuçları.....	112
Tablo 24. Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Sınıf İklimine İlişkin Görüşlerinin Betimsel Analiz Sonuçları.....	113
Tablo 25. Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Sınıf İklimine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları .....	114
Tablo 26. Babanın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Sınıf İklimine İlişkin Görüşlerinin Betimsel Analiz Sonuçları.....	116
Tablo 27. Babanın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Sınıf İklimine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları .....	117
Tablo 28. Öğretimsel Muhalefete İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Madde Ortalamaları, Standart Sapmaları, Boyut Ortalamaları ve Düzeyleri .....	119
Tablo 29. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Öğretimsel Muhalefete İlişkin Görüşlerinin t-Testi Sonuçları.....	120
Tablo 30. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Öğretimsel Muhalefete İlişkin Görüşlerinin Betimsel Analiz Sonuçları .....	121
Tablo 31. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Öğretimsel Muhalefete İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları .....	122
Tablo 32. Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Öğretimsel Muhalefete İlişkin Görüşlerinin Betimsel Analiz Sonuçları .....	122
Tablo 33. Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Öğretimsel Muhalefete İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları .....	123
Tablo 34. Öğrenci Sayısına Göre Öğrencilerin Öğretimsel Muhalefete İlişkin Görüşlerinin Betimsel Analiz Sonuçları .....	124

Tablo 35. Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Öğretimsel Muhalefete İlişkin Görüşlerinin Betimsel Analiz Sonuçları.....	125
Tablo 36. Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Öğretimsel Muhalefete İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları .....	126
Tablo 37. Babanın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Öğretimsel Muhalefete İlişkin Görüşlerinin Betimsel Analiz Sonuçları.....	127
Tablo 38. Babanın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Öğretimsel Muhalefete İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları .....	128
Tablo 39. Disiplin Yaklaşımları ve Sınıf İkliminin Boyutları Arasındaki Korelasyon Durumu.....	129
Tablo 40. Disiplin Yaklaşımları ve Öğretimsel Muhalefetin Boyutları Arasındaki Korelasyon Durumu .....	130
Tablo 41. Birinci Modeldeki Yolların Anlamlılık Değerleri.....	133
Tablo 42. İkinci Modeldeki Yolların Anlamlılık Değerleri .....	134
Tablo 43. Birinci ve İkinci Modele İlişkin Uyum Değerleri .....	135



# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve varsayımları yer almaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

İnsanın sosyal bir varlık olması, bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarını karşılamak için diğer insanlarla birlikte yaşamasını da zorunlu hale getirmektedir. Bu zorunluluk insan olmanın doğasından ileri gelmektedir. Bireysel veya toplumsal ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla bir araya gelen bireyler örgütleri oluştururlar. Toplumsal hayatta bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere oluşturulmuş birçok örgüt bulunmaktadır. Toplumun en önemli örgütlerinden biri de okul örgütüdür. Eğitim hizmeti veren bir örgüt olarak okul, bireylerin kişisel, sosyal ve akademik öğrenmelerinin ve gelişimlerinin gerçekleştiği yerdir.

Okullarda öğrenme faaliyetinin istenilen düzeyde gerçekleştirilebilmesi için; öğrencilerin gereksinimlerinin karşılandığı, kendilerini iyi hissedebilecekleri, birtakım sorunlarından arındırılmış bir ortamın meydana getirilmesi gerekir (Uslu, 2002). Bu ortamın sağlanacağı yer okuldaki öğretimin gerçekleştiği sınıflardır. Çünkü okuldaki öğretim daha çok sınıf ortamında gerçekleştirilmektedir. Sınıf, eğitim sisteminin en küçük ve en alt birimi olmasına rağmen, bu sistemin en önemli basamağını oluşturmaktadır (Saritaş, 2000: 47). Eğitimin hedefi olan istenilen yönde öğrenci davranışlarının oluştuğu ve şekillendiği yer büyük ölçüde sınıftır. Bu nedenle, davranışların kazanılmasında ve etkili öğrenmenin gerçekleşmesinde sınıf ortamının en iyi şekilde düzenlenmesi ve yönetilmesi gerekmektedir.

Sınıf yönetimi, etkili bir eğitim ve iletişim ağını gerçekleştirme amacına dönük etkinlikleri ifade eder. Bu anlamda sınıfı yönetmek, sınıf yönetimini etkileyen değişkenleri tanımayı gerektirmektedir (Aydın, 2014: 19). Sınıf yönetimini etkileyen birçok değişken vardır. Bu değişkenler; sınıfın fiziksel düzeni, zaman yönetimi, davranış düzenlemeleri, plan-program etkinliklerinin düzenlenmesi, sınıfta ilişki ve iletişimin yönetimi, öğrenci motivasyonu, sınıf içi kuralların düzenlenmesi ve öğretmenlerin disiplin sağlama yaklaşımları şeklinde ifade edilebilir (Akan, 2015: 9; Başar, 2004: 4; Çelik, 2005: 8-9; Demirtaş, 2012; Kılbaş Köktaş, 2003: 3).

Bu değişkenlerden birisi olan *disiplin sağlama yaklaşımı*, sınıftaki öğrencilerin başarılarını arttırmada ve davranışlarını geliştirmede önemli bir işleve sahiptir (Gözütok, 1993; Akt. şimşek, 2000). Çünkü sınıf yönetimi ve disiplin arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Hatta çoğu zaman bu iki kavram birbirinin yerine kullanılmaktadır. Mccown ve diğerleri'ne (1996) göre sınıf yönetimi, öğretim sürecinin merkezinde yer almaktadır. Öğrenme, ancak uygun bir ortam oluşturulduğunda ve öğretim etkili bir şekilde planlanıp uygulandığında ortaya çıkar. Planlanan ve uygulanan eğitim süreci de disiplin üzerine kurulmaktadır. Sınıfta disiplin sağlanmadan etkili bir öğrenmenin gerçekteşmesinden söz edilemez. Sınıftaki disiplin problemlerinin sonuçları, sınıf yönetimini doğrudan etkilemektedir (Bal, 2005: 24). Bu nedenle sınıf yönetimi yaklaşımlarında özellikle disiplinin sağlanması konusuna ağırlık verilmiştir (Çelik, 2005: 38).

Öğretmenlerin, sınıf disiplini ile ilgili yeterli donanıma sahip olmaları önem arz etmektedir. Çünkü sınıf disiplini bir bütün olarak bireyin gelişimi ile ilgili bir kavramdır ve bireyi tanımayı gerektirir. Kendini tanıyabilme, kendini ifade edebilme, sorumluluk alabilme, sorunlara ve olgulara eleştirel yaklaşabilme, başkalarına saygı duyabilme, kendine ve çevresine güven duyabilme, değerli olduğunu hissedebilme gibi davranışların kazandırılması bir yönüyle sınıf disiplininin nasıl anlaşıldığına bağlıdır (Aydın, 2001: 15).

Marzano'ya (2003) göre, sınıftaki öğretmen davranışları, öğrenci başarısı üzerine etkisi olan programla ilgili okul politikaları, değerlendirme, personel niteliği, toplumsal katılıma göre karşılaştırıldığında iki kat daha fazla etkilidir (Uyanık Balat, 2013: 5). Browsers ve Tomic'e (2000) göre, disiplini sağlama ile ilgili sorunları olan öğretmenlerin sıklıkla sınıfta etkili olmadıkları, yüksek düzeyde stres ve tükenmişliğe ilişkin belirtiler gösterdikleri bildirilmiştir.

Disiplini sağlama yaklaşımları, öğretmenlerin istenemeyen davranışları ortaya çıkmadan önlenmesi ve ortaya çıktığında doğru bir şekilde çözmesi için önemlidir (Ellis ve Blake, 1986; Duman, Yücel ve Çetin, 2004). Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları bazı disiplin yaklaşımları, sınıfta baskıcı-otoriter olunması gerektiğini, ödül ve cezanın eğitimde etkili olduğunu savunurken, bazı yaklaşımlar da öğrenciye değer verme, onların dünyasına girme ve öğrenciyi anlama gibi yollarla disiplin anlayışının geliştirileceğini savunmaktadır (Harris, 1991; Akt. Başar, 2004). Disiplin kavramı, öğretmenler, yöneticiler ve öğrenciler tarafından çoğunlukla yanlış anlaşılan ve bu nedenle de yanlış anlamda kullanılan bir kavramdır. Disiplin, öğrencilerin koşulsuz itaat etmesi, sessiz ve uslu

durması, verilen her direktife uyması ve kimseyi rahatsız etmeden dinlemesini sağlamak değildir (Savage, 1999; Akt. Yılmaz ve Babaoğlan, 2013). Disiplin, toplumumuzda birçok anne-baba ve öğretmen tarafından yalnızca bağırma, vurma, huysuzluk nöbetleri, işbirliğine kapalı davranış, küstahça yanıt verme, bozguncu eylemler vb. gibi kontrol edilemeyen davranışlar olarak değerlendirilmektedir (Celep, 2004: 169). Oysa disiplin, istenilen davranışları ve alışkanlıkları çocuğa öğretmeyi, iradesini yönetmeyi, öğretmeyi ve ahlaki açıdan gelişimini sağlamayı amaçlayan bir yetiştirme anlayışıdır (Adams, 2000; Hoffman, Hutchinson ve Reiss, 2009). Bu anlayıştan hareketle, öğretmenlerin kullanmış oldukları disiplin yaklaşımlarının birinci muhatabı sınıftaki öğrenciler olduğundan, bu yaklaşım biçiminin öğrencileri dolayısıyla da sınıf iklimini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemesi mümkündür.

Öğretmenlerin disiplin anlayışları sınıf iklimini etkilemektedir. Öğretmenlerin kendi görüşleri, öğretim tarzlarına karşılık gelen iklimleri oluşturma eğilimindedirler (Watson ve Kelly, 2004). Açık, baskıcı olmayan bir disiplin anlayışına sahip öğretmenlerin önem verdikleri unsurlar öğretmen desteği, esnek kurallar ve yaratıcı öğretim işlemleridir. Baskıcı öğretmenler kontrol edilen, rekabetçi ve görev-odaklı sınıf ortamları yaratırlar (Schultz, 1982). Kontrol-odaklı bir anlayışa sahip öğretmenler daha fazla rekabetçi ve daha az destekçi sınıflar geliştirirler, oysa insancıl (destekçi) anlayışa sahip öğretmenler katılımın, ikili ilişkilerin, öğretmen desteğinin, kuralların açıklığının ve yaratıcılığın yüksek olduğu ortamlar yaratırlar (Harty ve Hassan, 1983).

Öğretmenin sınıf içindeki davranışlarını, onun sınıfa ve öğrenciye olan bakış açısı şekillendirir. Öğretmenin sınıfta kural koyucu olarak yalnızca kendisini görmesi, katı kuralcı olması ve gücü elinde tutmaya çalışması; sınıfta olumsuz, öğrencileri tedirgin eden, soğuk bir havanın oluşmasına neden olur. Böyle bir ortamda öğrenciler isteksiz, ilgisiz, içlerine kapanık ve çekingen davranan bir konuma sürüklenebilir. Oysa sınıf ortamı öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri, ifade ettikleri ve sıcak ilişkilerin yaşandığı bir yer olmalıdır. Bu anlamda öğretmenlerin sınıfları baskıcı-otoriter bir şekilde disipline edilecek, öğrencilerini aktarılan bilgileri aynen alacak bir bütün halinde görmelerine dayanan geleneksel anlayıştan ve bu anlayışın kendilerine yüklediği rollerden sıyrılmaları gerekmektedir (Sağlam, 2006: 58).

Öğrenciler okuldaki zamanlarının neredeyse tamamına yakını sınıf ortamında geçirmektedirler. Ülkemizde eğitim görmekte olan bir öğrenci üniversite eğitimini tamamladığında toplamda yaklaşık 16.000 saatini eğitim ortamında geçirmiş olmaktadır.

Bu eğitimin sınıf ortamında gerçekleştiği göz önüne alındığında öğrencilerin akademik ve sosyal öğrenmelerinin gerçekleştiği ve bunun için en çok zaman geçirdikleri çevrenin sınıf iklimi olduğu söylenebilir.

Sınıf iklimi; öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenleriyle olan iletişim, uyulması gereken sınıf içi kurallar, öğrencilerin akademik yeterliği, sınıfın fiziksel koşullarının sınıfta oluşturduğu psikolojik, sosyal ve fiziksel etkileri (Demirbolat, 2000), sınıf ortamının algılanan niteliği olarak tanımlanmaktadır (Rowe, Kim, Baker, Kamphaus ve Horne, 2010). Sınıf iklimi, öğrencilerin bilişsel, sosyal, duyuşsal ve psikomotor öğrenmelerinin gerçekleştiği temel ortamdır. Bu ortamın olumlu olması öğrenmeyi kolaylaştırırken, olumsuz olması öğrenme ortamı için bir engel de olabilir. Dolayısıyla, “sınıf ortamı”, “sınıf atmosferi,” “sınıf iklimi” gibi farklı şekillerde ifade edilen bu kavramın (Çengel ve Türkoğlu, 2014) farklı yönleriyle ele alındığı görülmektedir.

Sınıf iklimi farklı araştırmalarda, ders başarısı (Bahçetepe ve Giorgetti, 2015; Parlak ve Küçüköğlü, 2008; Pierce, 1994), derse yönelik tutum (Chionh ve Fraser, 2009), derse katılım, motivasyon (Ryan ve Patrick, 2001; Wong, 1993), akıl sağlığı (Somersalo, Solantaus ve Almqvist, 2002), suç işleme (Sprott, 2004) gibi değişkenler ile ilişkilendirilmektedir. Ayrıca olumlu sınıf ikliminin, akademik başarıyı ve sosyalleşme davranışlarını arttırdığı, sınıf ortamındaki zorbalık ve şiddeti azalttığı yönünde bir takım sonuçlar bulunmaktadır (Anderson, Evans ve Harvey, 2012).

Birey ve çevre arasındaki ilişki, öğrencilerin davranışlarını açıklamaya yönelik yapılan tüm tartışmaların altını çizdiği temel değişkendir. Bu ilişkiyi şekillendiren ise bireylerin inançlarını, davranış biçimlerini, değer yargılarını ve varsayımlarını içeren kültürel yapıdır. Bu kültürel yapı önce aile daha sonra sınıftan başlayıp topluma uzanan bir hiyerarşiyi kapsar. Bu anlamda, disiplin sürecinde öğrencilerin sınıf kurallarını anlamlandırma ve tanımlamada (Cheng, 2000) sınıf ikliminin, nasıl yorumlandığı, sınıftaki uygulamaların öğrenciler tarafından nasıl değerlendirildiği önem arz etmektedir (Neff ve Helwing, 2002). Araştırmalar öğrencinin etkileyici olmayan öğretime ve kötü sınıf iklimine olumsuz tepki vereceğini öne sürmektedir. Sınıf deneyimlerine dayanan bu olumsuz reaksiyonların bir türü kural ve uygulamalarla ilgili uyuşmazlığın ifadesi veya fikirlerin tutarsızlığı da denilebilecek bir muhalefet şeklinde olabilir (Kassing, 1997b).

İdeal olarak sınıf ortamı öğrenmeyi teşvik eden, öğretmen ile öğrenci arasında etkili ve uygun iletişimi düzenleyen bir ortamı ifade eder. Fakat öğrencilerin beklentileri öğretmen tarafından karşılanmayabilir ve bu durum değişik şekillerde öğrencilerin

muhalefet etmesine neden olabilir. Öğrencilerin; sınıf iklimi, öğretmenlerin disiplini sağlama davranışları ve bununla ilişkili diğer etkenlere yönelik, hoşnutsuzluğunu ve şikâyetlerini dile getirdikleri bu muhalefet biçimine öğretimsel muhalefet denir (Goodboy, 2011a; Goodboy ve Martin, 2014).

Öğretimsel muhalefet, çoğunlukla öğretmenin hoş olmayan tutum ve sınıfta aldığı haksız kararlardan oluşan etkisiz bir öğretimden kaynaklı öğrenci algısının verdiği bir yanıt olarak meydana çıkmaktadır. Öğrenciler öğretimsel muhalefetlerini ifade ederken genellikle sınıfla ilgili konularda anlaşmazlık ve şikâyetlerini dile getirirler (Goodboy, 2011a). Öğretmenler anlaşılır, akıcı, fark edilebilir etkili davranışlar sergilediklerinde ve olumlu bir sınıf ortamı oluşturduklarında öğretimsel muhalefetten vazgeçilmektedir (LaBelle, Martin ve Weber, 2013). Yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin sergiledikleri olumsuz davranış şeklinin öğrencilerin derslere katılımını azalttığı (Goodboy ve Bolkan, 2009), öğretmenleri ile iletişime geçmek için gerekli olan motivasyonu düşürdüğü (Goodboy, Myers ve Bolkan, 2010), daha az duyuşsal ve bilişsel öğrenme sağladığı (Banfield, Richmond ve McCroskey, 2006; Goodboy ve Bolkan, 2009) görülmektedir. Dahası uygun davranış sergilemeyen ve olumlu bir sınıf iklimi oluşturamayan öğretmenlerin, daha çok yoruldukları, daha az sevildikleri (Can ve Baksi, 2014), daha az güvenilir (Banfield ve diğerleri, 2006; Thweatt ve McCroskey, 1998) ve daha az duyarlı (Wanzer ve McCroskey, 1998) oldukları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yetersiz, zayıf ve saldırgan olduğu sınıf ortamında öğrenciler öğretmenleri daha az pozitif bulmakta ve bu öğrencilerin öğrenme eğilimi daha az olmaktadır (Vallade ve Myers, 2014). Ülkemizde alan yazında çoğunlukla öğrencilerin disiplinsiz ve istenmeyen davranışları üzerinde durulurken, öğretimsel muhalefet davranışları üzerinde yapılan çalışmalara rastlanmamıştır.

Öğretimsel muhalefet, araştırma için nispeten yeni bir alan olduğu için öğrencilerin muhalefet deneyimlerini etkileyebilecek birçok faktör ve değişken vardır. Negatif sınıf iklimi bağlamında öğrencinin özelliklerinin önemini gösterecek bir takım çalışmalar vardır (McPherson ve Young, 2004; Kelsey, Kearney, Plax, Allen ve Ritter, 2004; Sabee ve Wilson, 2005). Bununla birlikte, öğretmenlerin kullandıkları disiplin sağlama yaklaşımlarının karşılaştırıldığı (Çelikkaleli ve İnandı, 2012; Sağnak, 2007), buna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin alındığı (Aydın, 2004; Bilir, Kuru ve Tezcan, 2007) ve disiplin anlayışlarının incelendiği (Sesli ve Bozgeyikli, 2015) birçok çalışma bulunmaktadır. Ancak öğretmenlerin kullandıkları disiplin yaklaşımları ile algılanan sınıf iklimi ve öğrencilerin öğretimsel muhalefet algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik

literatürde herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır; bu araştırma disiplin, sınıf iklimi ve öğretimsel muhalefet alanlarında günümüzde yaşanan ve ortaya çıkan problemlere çözüm önerileri geliştirmeye yöneliktir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Anadolu lisesi öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerin disiplin yaklaşımları ile sınıf iklimi ve öğretimsel muhalefet arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Anadolu lisesi öğrencilerinin, öğretmenlerin kullandıkları disiplin yaklaşımlarına ilişkin algıları nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Anadolu lisesi öğrencilerinin, öğretmenlerin disiplin yaklaşımlarına ilişkin algı düzeyleri;
  - a. Cinsiyet,
  - b. Sınıf düzeyi,
  - c. Kardeş sayısı,
  - d. Sınıftaki öğrenci sayısı,
  - e. Annenin öğrenim durumu,
  - f. Babanın öğrenim durumudeğişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Anadolu lisesi öğrencilerinin sınıf iklimine ilişkin algıları nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. Lise öğrencilerinin sınıf iklimine ilişkin algı düzeyleri;
  - a. Cinsiyet,
  - b. Sınıf düzeyi,
  - c. Kardeş sayısı,
  - d. Sınıftaki öğrenci sayısı,
  - e. Annenin öğrenim durumu,
  - f. Babanın öğrenim durumudeğişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Anadolu lisesi öğrencilerinin öğretimsel muhalefet davranışları nasıl bir dağılım göstermektedir?

6. Anadolu lisesi öğrencilerinin sergiledikleri öğretimsel muhalefete davranışları;
- Cinsiyet,
  - Sınıf düzeyi,
  - Toplam kardeş sayısı,
  - Sınıftaki öğrenci sayısı,
  - Annenin öğrenim durumu,
  - Babanın öğrenim durumu,
- değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Anadolu lisesi öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerin kullandıkları disiplini sağlama yaklaşımları ile sınıf iklimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Anadolu lisesi öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerin kullandıkları disiplini sağlama yaklaşımları ile öğretimsel muhalefet davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
9. Kurgulanan model (Yol Analizi) anlamlı mıdır ve bu modeldeki yollardan:
- A. **Disiplin** yaklaşımının;
- Çağdaş Disiplin* boyutu, **Sınıf İklimini** yordamakta mıdır?
  - Çağdaş Disiplin* boyutu, **Öğretimsel Muhalefet** yaklaşımının *İntikamcı Muhalefet* boyutunu yordamakta mıdır?
  - Çağdaş Disiplin* boyutu, **Öğretimsel Muhalefet** yaklaşımının *Etkileyici Muhalefet* boyutunu yordamakta mıdır?
  - Çağdaş Disiplin* boyutu, **Öğretimsel Muhalefet** yaklaşımının *Dışavurumcu Muhalefet* boyutunu yordamakta mıdır?
- B. **Disiplin** yaklaşımının
- Geleneksel Disiplin* boyutu, **Sınıf İklimini** yordamakta mıdır?
  - Geleneksel Disiplin* boyutu, **Öğretimsel Muhalefet** yaklaşımının *İntikamcı Muhalefet* boyutunu yordamakta mıdır?
  - Geleneksel Disiplin* boyutu, **Öğretimsel Muhalefet** yaklaşımının *Etkileyici Muhalefet* boyutunu yordamakta mıdır?
  - Geleneksel Disiplin* boyutu, **Öğretimsel Muhalefet** yaklaşımının *Dışavurumcu Muhalefet* boyutunu yordamakta mıdır?
- C. **Sınıf İklimi**,
- Öğretimsel Muhalefet** yaklaşımının *İntikamcı Muhalefet* boyutunu

yordamakta mıdır?

**2. Öğretimsel Muhalefet** yaklaşımının *Etkileyici Muhalefet* boyutunu yordamakta mıdır?

**3. Öğretimsel Muhalefet** yaklaşımının *Dışavurumcu Muhalefet* boyutunu yordamakta mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin sınıf içindeki davranışlarının öğrencilerin davranışlarını şekillendirmedeki rolü büyüktür. Bu nedenle öğretmenlerin disiplini sağlamada sergiledikleri yaklaşım biçimi ve bu yaklaşım biçiminin öğrencilerin davranışlarına yansıma şeklinin belirlenmesinin önemi oldukça fazladır. Bu araştırma, öğretmenlerin sınıfta sergiledikleri disiplini sağlama yaklaşımlarının çeşitli yönleri ile betimlenmesi ve açıklanmasının, okullarda yaşanan sorunların teşhis edilmesi ve bu sorunların ortadan kaldırılmasına dönük okul geliştirme çalışmalarına katkı sağlaması açısından önemlidir. Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve öğretmenlerin bunlarla başa çıkma stratejileri ile ilgili çalışmalarda ağırlıklı olarak öğretmen görüşlerine başvurulmaktadır. Oysaki öğretmenlerin kullandıkları disiplin yaklaşımının birinci muhatabı sınıftaki öğrenciler olduğundan, disipline ile ilgili öğrencilerin görüşlerin başvurma, sorunun tanımlanması ve çözümüne yönelik uygun stratejilerin geliştirilmesinde öğretmenlerin ve velilerin görüşlerine göre daha belirleyici olduğu söylenebilir.

Öğrenci merkezli uygulamalar aynı zamanda öğrencilerin derse ve okula karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Öğrencilerin tutumlarındaki bu değişiklikler öğrenme davranışını olumlu etkiler ve öğrenme koşullarını geliştirir. Bu nedenle, öğretmenlerin kullandıkları disiplini sağlama yaklaşımlarının öğrencilerin tutum ve davranışlarını ne kadar etkilediği ve bunun bir sonucu olarak sınıf iklimini nasıl etkilediği de önem taşımaktadır. Bu nedenle, öğrenme koşullarının ve öğrenme ortamının bileşiminden oluşan sınıf ikliminin, öğretmenlerin kullandıkları disiplini sağlama yaklaşımları ile olan ilişkisinin ortaya konması yaşamsal bir önem taşımaktadır. Öğrencilerin en çok vakit geçirdikleri ortamlardan birinin de sınıf ortamı olduğu düşünüldüğünde, sınıf iklimin öğrenci davranışlarını etkilemesi söz konusudur. Öğretmenlerin kullandıkları disiplini sağlama yaklaşımları ile sınıf iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi, disiplin yaklaşımlarının sınıf iklimini etkileyip etkilemediğinin ortaya konması da ayrı bir önem taşımaktadır.



Etkili öğrenmenin sağlandığı sınıf ortamlarının, öğrencilerin arkadaşları ve öğretmenleri ile iyi ilişkiler kurduğu ortamlar olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle, öğrencilerin öğretimsel muhalif davranışlarının anlaşılması sınıflardaki iletişim yapısının çözümlenmesine yardım etmesi bakımından önemlidir. Okullarda öğrencilerin öğretimsel muhalifet davranışlarını tetikleyen nedenlerin, muhalif davranış biçimlerinin ve sergiledikleri muhalefetin yol açtığı sonuçların saptanması gerek okul gerekse öğretmenler bakımından önem taşımaktadır. Öncelikle öğrencileri muhalefet etmeye iten koşulların mevcut oluşu, genelde okullarda özelde ise sınıflarda bazı sorunların yaşandığının bir göstergesi olarak düşünülebilir. Bu bakımdan öğrencileri muhalefet etmeye iten nedenlerin irdelenmesi ve çözümlenmesi; okul içi sorunların teşhis edilmesine ve bu sorunlara dönük iyileştirme ve geliştirme çalışmalarının yapılmasına ışık tutması açısından önemli görülmektedir.

Sınıf ortamındaki iklimin ve bireyler arasındaki ilişkinin öğrenmeyi etkileyeceği söylenebilir. Bir örgütün sağlıklı işlemesi aynı amacı taşıyan bireyler arasındaki işbirliğiyle mümkündür. Örgütsel anlamda düşünüldüğünde muhalefet, kişinin kendini örgüt içerisinde aykırı hissetmesi demektir. Bu nedenle, eğer doğru bir şekilde anlaşılmaz ve gerekli önlemler alınmazsa muhalefetin, örgüt bireyleri arasındaki iş birliğine zarar verebileceği açıktır. Örgütsel muhalefetle ilgili yapılan çalışmalar genellikle örgüt üyelerinin; neden muhalif davranışlar sergiledikleri, muhalif davranış sergileme biçimleri ve sergiledikleri bu muhalif davranışların örgüt, örgüt üyeleri ve örgüt yöneticileri üzerinde meydana getirdiği sonuçlar üzerine odaklanması açısından önem taşımaktadır. Ülkemizde eğitim örgütlerinde örgütsel muhalefet ile ilgili birçok çalışma yapılmış olmasına rağmen, öğretimsel muhalefete ilişkin yapılan çalışmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle, eğitim örgütlerinde öğretimsel muhalefetin, araştırma için nispeten yeni bir alan olduğu söylenebilir.

Alanyazın taramalarında, genelde Türk eğitim sisteminde özelde ise kamu liselerinde öğrenci muhalefetini merkeze alan akademik çalışmalara rastlanmamıştır. Öğrencilerin öğretimsel muhalefet deneyimlerini etkileyebilecek ve bilinmeyi bekleyen pek çok faktör vardır. Bu araştırma, özellikle öğretimsel muhalefet ile yakından ilgili olduğu düşünülen öğretmenlerin disiplini sağlama yaklaşımları ve sınıf ikliminin çeşitli yönleriyle incelenmesi nedeniyle önemlidir. Araştırma, öğrencileri öğretimsel muhalefete iten nedenler içerisinde öğretmenlerin disiplini sağlama yaklaşımlarının ve sınıf ikliminin ne kadar etkili olduğuna ilişkin veriler elde ederek literatüre katkı sağlaması açısından önemlidir.

#### **1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Bu araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır merkez ilçelerdeki Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrenciler (Anadolu meslek liseleri ve Anadolu imam hatip liseleri hariç) ile sınırlıdır.
2. Bu araştırmanın verileri, öğrencilere uygulanan ölçek maddeleri ile sınırlıdır.

#### **1.5. Varsayımlar**

1. Öğrenciler ölçek uygulamalarına gönüllü olarak katılmışlardır.
2. Öğrenciler ölçme araçlarını yanıtlarken görüşlerini içtenlikle yansıtmışlardır.



## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; araştırmanın kuramsal çerçevesi kapsamında disiplin, sınıf iklimi ve öğretimsel muhalefet başlıklarına yer verilmiştir. Daha sonra konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara değinilmiştir.

#### 2.1. DİSİPLİN

Sınıf yönetimi ile ilgili yapılan araştırmalar, sınıfta disiplin ve düzenin sağlanmasının, etkili bir öğretim için en önemli koşullardan biri olduğunu ortaya koymuştur (Brophy, 1986; Evertson, Emmer, Stanford ve Clements, 1983; Güner, 2012). Sıklıkla sevgiye dayalı disiplin, olumlu disiplin, öğretim ya da eğitim disiplini gibi içinde birçok disiplin sözcüğü geçen eğitimsel terimlerle karşılaşılmaktadır. Disiplin, eğitimcilerin karşı karşıya olduğu güç sorunlardan biridir. Bu nedenle eğitimcilerin öncelikli olarak disiplinin ne olduğunu çok iyi kavramaları gerekmektedir (Çelebi Öncü, 2013: 123).

Sınıf yönetimi süreçleri içerisinde ele alınan disiplin kavramı; istenmeyen davranışların yönetilmesi (Özyürek, 2005) istenen davranışların öğretilbileceği uygun bir ortamın hazırlanması, sorun davranışların engellenmesi (Başar, 2004), öğrenmenin mümkün olduğu bir ortam yaratılması (Tosun, 2002), bireylerin çevreyle uyum sağlayabilmeleri adına yapılan her türlü uygulama (Kutlu, 2006; Akt. Gangal, 2013: 4), bireye hangi davranışların iyi ve doğru, hangi davranışların kötü olduğunun öğretilmesi (İlgar, 2005) gibi farklı biçimlerde ifade edilmektedir. Kişilerin içinde yaşadıkları toplumun düşünce, kültür ve davranışlarına uymalarını sağlamak amacıyla alınan önlemlerin bütünü, öğretim konusu olan veya olabilecek bilgilerin bütünü, bilim dalı (TDK, 1998) olarak tanımlanmaktadır.

Disiplin sözcüğüne, toplumun büyük bir kesimi tarafından yanlış anlamlar yüklenmektedir. Bu nedenle disiplin kavramı, birçok insanda yanlış çağrışımlar yapmaktadır. Toplumdaki çoğu ebeveyn, disiplin kavramının yalnızca bağırma, vurma, huysuzluk nöbetleri, işbirliğine kapalı davranış, küstahça yanıt verme, bozguncu eylemler vb. gibi istenmeyen davranışlar olduğunu sanmaktadır (Celep, 2004: 169).

Disiplin kelimesi toplumda çoğu zaman “ceza” olarak anlaşılmakta; öğrenci, öğretmen ve yöneticiler tarafından yanlış anlamlarda kullanılmaktadır. Örneğin disiplin kurulu, ceza vermek üzere kurulan bir kurul olarak algılanır. Öğrenciye okulda verilen cezalar "disiplin cezası" olarak adlandırılır. Bu durum bazen söylemlerde de karşılık bulur. Örneğin "Sınıfta disiplini sağladım" ifadesi "Sınıfta benim sözüm geçiyor, istediğimi yaptırabiliyorum" anlamını taşımaktadır. Benzer biçimde "bu sınıf çok disiplinli" dendiğinde kurallara uyan, uyumlu öğrencilerden oluşan bir sınıf kastedilmektedir. Bu yönüyle disiplin kavramı, baskı kurmak ya da yönetimi ele geçirmek anlamında kullanılmaktadır (Erden, 2008: ). Ceza istenmeyen davranışlara tepkidir. Disiplin ise istenmeyen davranışları engellemek ve bundan doğan tepkiyi önlemek içindir. Problem öncesi ve sonrası ile ilişkili, problemi önlemek yanında, problem doğduğunda ya da oluştuğunda ne yaptığımızla da ilgilidir (Tertemiz, 2002: 61).

*Eğitim kurumlarında amaçlar gerçekleştirilmeye çalışılırken, kurumun yapısından, işleyişinden ve kurum içerisinde faaliyet gösteren bireylerden kaynaklanan ve kurumun amaçlarını gerçekleştirmesini engelleyen birçok istenmeyen sorunlar oluşabilir. Öğretmenler ve yöneticiler de, oluşan bu sorunları çözmek için disiplin kurallarını işletmeye çalışırlar. Çünkü toplumsal düzenin işleyişi, o düzen içerisinde çeşitli örgütlerin birbiri ile ilişkili ve uyum içinde fonksiyonlarını yerine getirmeleriyle gerçekleşir. Bu nedenle, her kurum ya da örgüt yaptığı işin gereklerini yerine getirebilmek için kendine özgü disiplin kuralları oluşturur (Ada ve Çetin, 2002).*

Eğitimciler, disiplini sağlamak adına bu kuralları oluştururken uygun yöntemler kullanılmalıdır. Bazı yanlış uygulamalar, günümüzde hala eğitimciler tarafından kullanılmaktadır. Bunlar; belirsiz ve uygulanamayacak kurallar koymak; öğretmenin kötü davranışlara karşı tutarsız ve çifte standart şeklinde tepki göstermesi; öğretmenin kötü davranışları görmezden gelmesi; verilen cezanın aşırı olması ve davranışı düzeltici yönde etkiye sahip olmamasıdır (Cotton, 1990; Akt. Ada ve Ölçüm, 2002).

*Disiplin, öğrencinin başarısını etkilediği kadar, sınıfın başarısını da etkiler. Disiplin, yerinde, zamanında ve dozunda olursa öğrenciye yararı olur. Aşırı disiplin, öğrenciyi okuldan soğutabilir ve aynı zamanda öğrencinin kendine olan güvenini azaltır. Sınıf sisteminin temelini oluşturan öğretmen-öğrenci öğelerinin birbiriyle ilişkileri, bu ilişkilerin oluşturduğu çağdaş disiplin yaklaşımı, eğitimin niteliğini etkilediği kadar öğrencilerin psikolojik ve sosyal gelişimlerini de önemli ölçüde etkilemektedir. Üstelik disiplin, başkaları tarafından işbirliğine kapalı, saldırgan ya da diğer engelleyici tepkilere maruz kalan öğrencilerin haklarını korumaya da yöneliktir (Özdem, 2003).*

Bu nedenle öğretmenlerin herhangi bir problem durumunda en uygun davranışı sergileyebilmeleri için disiplin yaklaşımlarının farkında olmaları önem arz etmektedir. Çünkü disiplin yaklaşımlarından hangisi benimsenirse, ona göre disiplin uygulamalarının şekillendiğini görürüz.

### 2.1.1. Disiplin Yaklaşımları

Her kurum yapılan işin gereklerini yerine getirebilmek için kendine uygun disiplin kuralları oluşturur. Oluşturulan bu kurallar hiç şüphesiz kurumların disiplin anlayışlarıyla yakından ilgilidir. Öğrencileri disipline olmamış sorumsuz bireyler olarak algılayan öğretmenlerin, daha fazla sıkı disipline ağırlık verdikleri, insancıl denetime sahip öğretmenlerin öğrenme ortamını işbirliğine ve yaşayarak öğrenmeye dayandırdığı ve öğrencilerinin kapasitelerine güvenen bir anlayışa sahip olduğu ortaya çıkmıştır (Hoy ve Woolfolk, 1993). Unutmamalıdır ki öğretmenlerin sınıflarındaki disiplin uygulamaları, çocuklar ve onların davranışları hakkındaki düşünceleri, kendilerinin kişisel ve mesleki değer yargıları, inandıkları disiplin ve eğitim felsefesi tarafından şekillenir (Porter, 2007; akt: Baysal, 2009: 14).

Gordon'a (2000) göre disiplin, öğretmenin olumsuz davranışlarının sınıfa yansması ve bu davranışların öğrenci üzerindeki etkileri üzerinde durmaktadır. Buna göre disiplinin iki anlamı vardır. Birincisinin amacı denetleme iken ikincisinin amacı öğretme ve eğitmedir. Birincisinde kastedilen kavramlar; yönlendirmek, düzeltmek, sıkı denetim altına almak, hizaya sokmak, sınırlamak, durdurmak, bastırmak, zorlamak, gem vurmak, susturmak, cezalandırmak, engellemek, dayakla adam etmek, azarlamak, eleştirmek, ayıplamak, ibret olsun diye cezalandırmak vb. iken ikincisi ile birlikte kullanılan kavramlar aydınlatmak, bilgi vermek, yetiştirmek, ahlakını düzeltmek, bilgilendirmek, önderlik etmektir. Dolayısıyla bir öğretmen bu iki yaklaşımdan hangisini benimseniyorsa davranışları da ona göre şekillenebilir.

Etkili disiplin yaklaşımlarının uygulanması öğrencilerde istendik davranışların kazandırılmasında oldukça önemli bir yere sahiptir. Ayrıca disiplin istendik davranışları kazandırmayla birlikte, kurallara uyma becerisi kazandırma ve yaşamı toplu halde sürdürebilme özelliğine de sahiptir (Özen Kılıç, 2009: 1). Öğretmenlerin sınıfta sadece öğretim yapan kişi değil aynı zamanda sınıfta karşılaşılan problemleri çözebilme yeterliği olan ve sorunlara etkili disiplin yaklaşımlarıyla çözüm bulan nitelikte olması beklenir. Bu şekilde öğretmen bir yandan öğretim ortamını hazırlayıp öğrenmeyi kolaylaştırırken, bir

yandan da sınıf içi etkileşimi sağlayabilir (Çakır, 2010: 2). Disiplin yaklaşımının temel amacı, olumsuz öğrenci davranışlarını engellemektir. Diğer bir ifadeyle, sınıf disiplininin sağlanmasında ve sınıfı kontrol etmede amaç sınıf ortamını bozan olumsuz öğrenci davranışlarının engellenmesidir (Erden, 2008: 15).

*Bazı öğretmenler uyguladıkları disiplin yönteminin ne olduğunun ve bunun öğrenciyi hangi şekilde etkilediğinin bilincindeyken; bazıları alışlagelmiş yöntemleri öğrenciler üzerindeki etkisini sorgulamadan uygulamaktadır. Oysaki öğrenci, öğretmenin hangi disiplin uygulamalarında bulunduğu farkındadır. Öğretmenin uygulamalarına göre öğrenci de vereceği tepkiyi şekillendirir. Öğrencilerin öğretmene göre tavır aldığı bu anlamda söylenebilir. Öğrencinin kendisini anlamaya çalışan, sorunları konuşarak çözen öğretmenlere verdiği tepki ile kendisine bağırarak, azarlayan, ceza veren öğretmene verdiği tepki farklıdır (Ada ve İnce, 2012).*

Eğitim sistemlerinin çoğu, disiplini sağlarken ödül ve cezayı sadece davranışları kontrol etmek amacıyla kullanır (Hoffman, Hutchinson ve Reiss, 2009). Oysa öğretmen, öğrenciye disiplinin ne anlama geldiğini sınıf içindeki davranışlarıyla yani kullandığı disiplin yöntemiyle göstermelidir (LaGrand, 1969; Akt. Yılmaz ve Babaoğlu, 2013). Alan yazına bakıldığında, görünürde, birbirinden farklı disiplin sınıflamalarına rastlanmaktadır. Disiplin yaklaşımlarını tanımlama ve boyutlarını ortaya koymaya ilişkin pek çok çalışma bulunmaktadır (Helvacı, 2015: 154; Lewis, 2001; Ilgar, 2005; Tümkaya, 2005; Ada ve Ölçüm, 2002; Wolfgang ve Glickman, 1980; Akt. Allen, 2005: 28). Bu çalışmalarda disiplin yaklaşımlarının boyutlarının ele alınan kapsam ve yaklaşıma bağlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Örneğin Wolfgang ve Glickman (1980) literatürde yer alan modelleri, dayandıkları felsefe ya da psikolojik temelleri dikkate alarak (1) müdahaleci, (2) etkileşimsel ve (3) müdahaleci olmayan yaklaşımlar olarak sınıflandırmıştır (Akt. Allen, 2005: 28). Duman, Yücel ve Çetin (2004), sınıf yönetimi yaklaşımlarına göre öğretmenlerin kullanmış oldukları disiplin yaklaşımlarını (1) Müdahaleci-Baskıcı Disiplin ve (2) Müdahaleci Olmayan Modern-Yapıcı Disiplin yaklaşımları şeklinde iki kategoride ele almışlardır. Ada ve Ölçüm (2002), disiplin yaklaşımlarını üç kategori şeklinde ele almışlardır. Bunlar: (1) Geleneksel disiplin, (2) pozitif disiplin, (3) onur grupları disiplin anlayışlarıdır. Sevim (2004), üç temel disiplin anlayışından söz edilebileceğini ifade eder: (1) Demokratik, (2) otoriter ve (3) izin verici. Lewis, Romi, Qui ve Katz'ın (2005), disiplin yaklaşımlarını (1) ceza, (2) ödül ve övgü, (3) karara katılma, (4) görüşme, (5) dolaylı uyarma ve (6) saldırganlık olmak üzere toplam 6 kategoride ele aldıkları görülmektedir.

Curwin ve Mendler (1997), disiplin yaklaşımlarını, sorumluluk-temelli (responsibility-based) ve itaat-temelli (obedience-based) olmak üzere ikiye ayırmışlardır. Buna göre itaat modelleri, caydırıcı olarak cezaya başvurur, kötü bir sonuca yol açacak kural ihlallerine ilişkin olarak korku uyandırır ve beklentiler doğrultusunda davranıldığında ödüllendirir. Buna karşılık sorumluluk modelleri, öğrencilere karar verme becerileri kazandırır ve iyi modellerden uygun davranışları görmeleri anlamında olanaklar sunar.

Dreikurs ve Cassel (1991), demokratik, baskıcı ve izin verici şeklinde bir sınıflamaya gitmiştir (Şimşek, 2000: 64). Buna göre demokratik bir sınıf ortamında, öğrenci ve öğretmen arasında karşılıklı bir saygı ve güven duygusu söz konusudur, yarışmadan çok işbirliği esastır, sınıf ortamı sıcak ve arkadaşçadır, sınıf sorunları düzenli olarak tartışılır, öğretmen talep etmek yerine öğrencinin yardımını ister, öğrenci üzerinde güç kullanımına başvurulmaz ve onun kendini geliştirme ve davranışlarını düzeltme gücüne güven duyulur. Bu yöntemde öğrencinin kendisini yeterli hissetmesini sağlama yoluyla cesaretlendirilmesi esastır ve hatalarından öğrenmesine yardımcı olunur.

Baskıcı öğretmenler, bir patron gibi davranırlar, sivri bir dil kullanırlar, emrederler, güç kullanmaktan kaçınmazlar, baskı kurarlar, istemek yerine emrederler, düşüncelerini zorla kabul ettirmek isterler, eleştirici ve cezalandırıcıdırlar, hata bulmaya çalışırlar, sınıf ortamına ilişkin tüm kuralların ve sürecin tek belirleyicisi konumundadırlar.

İzin verici öğretmenler ise, baskıcı öğretmenlerin tam tersine, öğrencinin davranışlarına çok az bir sınırlama getirirler ve buna karşılık olumsuz davranışlar ortaya çıktığında da “mantıksal sonuçlarını” uygulamaya koymaz. Bazı durumlarda bu öğretmenler, öğrenci üzerinde baskı kurulmamasına ilişkin felsefi bir bakış açısına sahip olsalar da, daha sıklıkla, öğrencilerin davranışları üzerinde denetim sağlamaya güçleri yoktur ya da bunu nasıl başaracaklarını bilemezler.

İncelenen araştırmalardan ve kuramsal açıklamalardan yola çıkılarak, disiplin yaklaşımlarında iki temel bileşen üzerinde durulduğu söylenebilir. Bunlar, öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin aşırı derecede yapılandırıldığı öğretmen merkezli “*geleneksel yaklaşım*” ile disiplini sağlamada gücü öğrencinin yararına olacak şekilde kullanan insancıl, demokratik ve öğrenciyi merkeze alan “*çağdaş yaklaşım*” olarak isimlendirilebilir.

İnsancıl yaklaşımın savunucularından olan William Glasser (1969), Rudolf Dreikurs (Dreikurs, Grunwald ve Pepper, 1982), John Neison (1987) ve Mortimer Adler (1990) çocukların gelişimi ve sosyal etkileşimleri gibi konular üzerinde durmuşlar ve

çocukların kendi davranışlarını kontrol etme becerisi kazanmalarına yardımcı olacak araçlar, yöntemler geliştirmişlerdir. Davranışçı, öğretmeni merkeze alan yaklaşımlar: Skinner, Saul Axeirod (1977) ve Lee Canter (Canter, Canter, 1985) ceza ve ödüllerle çocukların davranışlarını yönlendirecek metodlar geliştirmişlerdir. Bu yaklaşımın amacı, belirlenen beklentilere göre çocukların davranışlarını yapılandırmaktır (Celep, 2004: 170). Disiplin yaklaşımlarını davranışçı ve insancıl olarak ele aldığımızda, bu yaklaşımların hangisi benimsenirse, ona göre disiplin uygulamalarının şekillendiğini görürüz (Durukan, 2005). Bu yaklaşımlardan davranışçı yaklaşım, geleneksel yaklaşım olarak ve insancıl yaklaşım ise çağdaş yaklaşım olarak bilinmektedir.

Bu yaklaşımlardan hangisinin en etkili olduğuna ilişkin kesin bir cevap yoktur. Disiplin problemlerinin türüne, ortama ve koşullara göre farklı disiplin yaklaşımları tercih edilebilir ve bu yaklaşımları uygularken eğitimin amacı, yönetimi, kültürel yapı ve ekonomik yapı gibi birçok faktörün dikkate alınması gerekir (Çelik, 2005: 65).

#### **2.1.1.1. Geleneksel Disiplin Yaklaşım**

Geleneksel yaklaşım, sınıf içi yaşantılarda ve bu yaşantıların aktarıldığı eğitim etkinliklerinde öğretmenin etkin (aktif), öğrencinin ise edilgen (pasif) bir konumda olduğu öğretmen merkezli bir yaklaşımdır. Sınıfta kuralların oldukça katı ve tek yönlü olduğu bu yaklaşımda, öğretmen öğrenci ilişkileri, aşırı derecede yapılandırılmıştır. Sınıf ortamında öğrenci-öğrenci ve öğrenci öğretmen arasındaki etkileşim olabildiğince azdır. Öğrencinin, eğitimin amaçlarına yönelik görüşleri alınmaz ve sınıf içi kurallar belirlenirken, öğrenci katılımına yer verilmez. Kuralları sadece öğretmen belirler ve değişmez doğrular olarak kabul edilen bu kurallar tartışılmazlar (Aydın, 2014: 5).

Öğrencilerin bireyselliklerinin dikkate alınmadığı bu yaklaşımda, yargılama suçlama ve cezalandırma davranışları egemendir. Geleneksel disiplin yaklaşımı, insan doğasına ilişkin kötümser yaklaşımları referans alır. Bu anlamda insancıl bir ortamın olmadığı bu yaklaşımın sonuçlarından birisi öğrencinin yabancılaşmasıdır. Sınıfta disiplinin sağlanması için katı-otoriter yöntemler esas alınır. Sınıf düzeni esastır ve bunun bozulmaması gerekir. Sınıfta ortaya çıkabilecek her türlü sorunun çözümüne ilişkin öğretmenin önceden bildiği yollar vardır, sınıf kuralları nesneldir ve mutlaka uyulmalıdır. Öğrenciler, öğretmen tarafından sürekli kontrol edilmelidir. Bu anlamda sınıfta iyi bir kontrol sağlamak iyi öğretmenliğin belirtisidir. Öğrencilerin sınıfta aktif olması, kontrolün kaybedilmesi olarak yorumlanır (Tassell, 2001'den akataran: Demirtaş, 2012: 23).



Geleneksel disiplin uygulamaları uzun vadede bir çözüm getirmez ve sorunu göreceleli olarak anlık çözmeyi sağlar. Öğrenci ceza aldığı için yaptığı davranışı anlık olarak bırakır ama yaptığı yanlışın ne olduğunu farketmez ve doğru olan davranışın da ne olduğunu öğrenemez. Sonuç olarak yapılan davranış cezalandırılır. Yaptığı davranışın neden hatalı olduğunu öğrenemeyen öğrenci, öğretmenin o davranışa kızdığını fark eder fakat nedenini idrak edemez. Öğrenci kendisine açıkça izah edilmediği için cezanın altında yatan sebebi anlayamaz. Bu durum, benzer yanlışlıkların sürekli tekrarlanmasına sebep olur. Sonuç olarak öğrenci, öğretmen sürekli ceza veriyor diye ondan uzaklaşmaya başlar (Ada ve İnce, 2012).

Geleneksel anlayışla yönetilen bir sınıfta öğretmen, kendisinin hazırlayıp belirlediği birtakım kurallarla öğrencileri hizaya getirmeye ve bu kurallara herkesin harfiyen uymalarını sağlamaya çalışır. Öğretmen, öğrencilerin kurallara baş eymelerini ister ve istediklerini öğrencilere nasıl yaptırabileceğine odaklanır (Saban, 2000: 28). Bu yaklaşımda, öğrencinin ne istediğinden çok öğretmenin ne istediği önemli görülmektedir. Bu yaklaşım biçimi öğretmeni katı, müdahaleci ve otoriter yaparken, öğrenciyi de uysal, sorumluluk alamayan ve sürekli problem çıkarmaya hazır bir nesne haline getirmektedir.

Geleneksel yaklaşımın ilkeleri düzeni korumaya yöneliktir. Düzeni koruma, riski de beraberinde getirir. Çünkü düzen yönelimli öğretmen her an öğretimi kesebilir ve dersi tehlikeye sokabilir. Öğretmen en küçük istenmeyen davranışa karşı hoşgörülü değildir, hemen dersi kesip emirler yağdırabilir. Önemli olan sınıf düzenini sağlanmasıdır. Gerekirse öğrenci feda edilir. Çünkü düzen, eğitim ve öğretim etkinliklerinden daha önemli görülmektedir (Çelik, 2005: 10).

Geleneksel disiplin yaklaşımı davranışçı yaklaşım olarak da adlandırılır (Ada ve İnce, 2012). Davranışçı akım Pavlov'un uyarın-tepki deneyleriyle 20. yüzyılın ilk yıllarında başladı. Daha sonra Skinner, Saul Axelrod (1977) ve Lee Canter (Canter, 1985) ceza ve ödülle davranışlara şekil verecek yöntemleri geliştirmişlerdir. Bu yaklaşımın amacı, sınıf ortamında istenmeyen davranışların davranışçı yöntemlerle değiştirilmesidir. Davranışçı yaklaşımda olumsuz ve istenmeyen öğrenci davranışları, pekiştirme, ödül, ceza ve model olma gibi tekniklerle değiştirilmeye çalışılır. Ülkemizde en yaygın olarak kullanılan yaklaşım budur. Ancak öğretmenlerin bu konudaki kuramsal ve uygulamalı bilgileri yetersiz olduğu için, genellikle olumsuz davranışların değiştirilmesinde ceza tekniği kullanılmaktadır; bu tekniğin yanlış kullanılması sonucunda çocukların okula karşı tutumları giderek olumsuzlaşmıştır (Erden, 2008: 23).

Davranışçı akıma göre, öğrenmeyi şekillendiren “pekiştirme” (ödüllendirme) yöntemidir. Çocuğa kazandırılmak istenen davranış pekiştirilmez ve ödül verilmez ise, bu davranışın sergilenme sıklığı azalır ve zamanla ortadan kalkar. Bunun aksine eğer davranış ödüllendirilir ve pekiştirilirse öğrencinin davranışı gösterme sıklığı da artar. Öğrenciyi övmek, takdir etmek, ona değer vermek, güven ve cesaret vermek gibi yöntemler psikolojik yönden motive eder. Öğrencileri sınıf içerisinde onure etmek, alkışlatmak ve onlara bir takım ayrıcalıklar vermek gibi yöntemler de sosyal yönden motive eder. İstenen davranışların sonucunda öğrencilere çikolata, şeker, gülen yüz, yıldız veya teşekkür belgesi vermek gibi pekiştiriciler ise maddi ödüller çerçevesinde kullanılan yöntemlerdir (Saban, 2000: 30).

Bu yaklaşımın içinde yer alan modeller, öğrencinin öğretmen tarafından kontrol edilmesi ve gücün öğretmenin elinde toplanması gerektiğini savunmaktadır. Kurallar öğretmen tarafından belirlenir, öğrencinin sergilemesi istenen davranışlar açıkça ifade edilir ve bu davranışların sergilenmesi ödül-ceza yöntemiyle sağlanır. Bu yaklaşımın temel varsayımları şu şekildedir (Wolfgang, 2005; Akt. Baysal, 2009: 21):

1. Çocukların yardıma ihtiyaçları vardır çünkü kendilerini kontrol edemezler.
2. Öğretmenler yalnızca öğrencilerin gözlenebilir davranışlarıyla ilgilenirler.
3. Öğretmenlerin odak noktası istenmeyen davranışlar ve bunların nasıl düzeltileceğidir.
4. Davranışları şekillendiren çevresel etkilerdir.
5. Davranışlar, sonuçlara göre değerlendirilir.

Davranışçılara göre tüm davranışlar, çevresel uyarıcılar aracılığıyla biçimlenir ve aynı biçimde çevreden yeni uyarıcıların verilmesiyle değiştirilebilir. Davranışçı yaklaşımın ilkelerinin disiplin problemlerine uygulanması kolay görünmektedir. Çünkü doğrudan davranış üzerinde odaklanmaktadır ve sadece gözlenebilen davranışların psikolojinin alanına dâhil edilmesi gerektiğini düşünmektedir. Böylece insan davranışlarının hem daha iyi anlaşılabileceğini hem de istenilen yönde daha kolay değiştirilebileceğini iddia etmektedirler.

Madsen ve Stephens’in (1983), davranışsal yöntemlerin disiplin amacıyla kullanılmasına ilişkin ilkeleri şu şekilde özetlenebilir (Akt. Şimşek, 2000: 23);

- 1- Davranışsal yaklaşım, hiçbir zaman geçmişteki davranışlarla ilgilenmez, çünkü geçmişteki davranışları değiştirmek imkânsızdır. Onun konusu şimdiki ve gelecekteki

davranışlardır. Davranış değişimini amaçlayan kişi, değiştirilmek istenen davranışı sabırlı bir biçimde inceler ve analiz eder.

- 2- Sorun davranış ya da davranışlar, çok açık bir biçimde tanımlanmalıdır. Özellikle öğrenciyle iletişim durumlarında, sorun yaratan davranış ya da alternatif olumlu davranış son derece açık bir biçimde belirtilmelidir.
- 3- Bir davranışın devam etmesine ya da ortadan kalkmasına neden olan, o davranışın sonuçlarıdır. Bu nedenle her türlü davranış değişikliğinin gerçekleştirilmesinde, kullanılacak olumlu ya da olumsuz pekiştiricilerin neler olması gerektiğine karar verilmelidir.
- 4- Davranış değişiminin gerçekleştirilmesinde, olumlu davranışların vurgulanmasının büyük önemi vardır.
- 5- Davranış değişikliğini gerçekleştirirken, pekiştirmenin zamanlaması oldukça önemlidir.

Davranışsal yaklaşım, bireyi dışsal kaynaklara bağımlı kılması, basit davranış problemleri ile başa çıkmada etkili olabilirken karmaşık ve ciddi davranış sorunları söz konusu olduğunda yetersiz kalması yönüyle bir takım eleştirilere maruz kalmıştır. Davranışçı yaklaşımın ceza ve ödül uygulamalarında özellikle cezaya yönelik olarak, yanlış davranışın ne olduğunu öğretmesi ama doğru davranışın ne olduğunun ifade edilmesine olanak tanımaması; sorumluluğu ve esnekliği engellemesi, çocuğu istenmeyen yönleri (yalan söyleme vb.) sevk etmek gibi sıkıntıları bulunmaktadır.

Liselerde istenmeyen öğrenci davranışlarına öğretmenlerin gösterdikleri tepkileri inceleyen bir çalışmada, öğretmenlerin en çok başvurdukları ilk üç tepkinin; “disipline göndermek”, “azarlamak”, “sesle uyararak” olması sebebiyle, öğretmenlerin sınıf yönetimlerinde geleneksel disiplin-davranışçı yaklaşımı uyguladıkları görülmüştür (Çalışkan Maya, 2004).

Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışıyla karşılaştığında öncelikle yapması gereken ceza yöntemlerine başvurmak değil, dersi ilgi çekici ve sevimli kılmak ya da her öğrencinin başarısızlık endişelerini yok ederek, onların potansiyelleri ölçüsünde kendilerini geliştirmek için fırsat yaratmak olmalıdır. Bu durum ancak öğretmenlerin çağdaş disiplin yaklaşımlarını benimsemeleriyle ve bunu kendi sınıflarda uygulamaları ile mümkün olabilir.

Disipline insancıl bir açıdan bakıldığında, ödül ve ceza yöntemleri, öğrencinin/çocuğun davranışlarının değiştirilmesinde en etkili yollar olarak görünse de,

daha çok “otorite karşısında bağımlı bir birey” anlayışını güçlendirdiği, bağımsız bir ahlak anlayışına sahip olmayı engellediği ve insanın doğasına yönelik olumsuz bir bakışı getirdiği için savunulabilir uygulamalar olarak görülemez. Ancak bu yöntemlerin davranış dağarcığımızdan silinmesi, yine çocuğun davranışlarının olumsuz olduğunu anlayabilmesine yarayabilecek ipuçlarını vermekle birlikte, istenmeyen yan etkileri üretmeyen yeni yöntemlerin ve yaklaşımların bulunması zorunluluğunu getirmiştir (Şimşek, 2000: 24).

### 2.1.1.2. Çağdaş Disiplin Yaklaşımı

Bir öğretmenin sınıf yönetimi konusunda kendisinden beklenen belki de en önemli becerilerden birisi disiplin konusunda sağladığı başarıdır. Çünkü sınıfı, tıpkı bir orkestra gibi yönetmek, her öğrenciyi yeteneğine göre etkinliklere dâhil etmek ve istenmeyen davranışları zamanında önlemek gibi bir takım beceriler, öğretmenin disiplini sağlamada ki başarısına bağlıdır. Yapılan araştırmalarda (Backes ve Ellis, 2003; Akt. Güleç ve Alkış, 2004), sınıfta disiplini sağlamada yetersiz kalan, kendi disiplin problemleriyle başa çıkamayan ve problem çıkaran öğrencileri sürekli olarak yönetime yollayan öğretmenler hakkında olumsuz düşüncelerin olduğu ortaya konmuştur. Dolayısıyla öğretmenler, kendi sınıflarındaki disiplin problemlerini çözmek ve bunun için de etkili yöntemler kullanmak durumundadırlar. Bunu yapabilmek için de çağdaş disiplin yaklaşımını bilmeleri önem arz etmektedir.

Bu yaklaşımın temelindeki varsayım; çocukların içsel olarak geliştikleridir. Çocuklar kendi yönlerini bulmalarına izin verildiği zaman en üst gelişimlerine ulaşırlar. Bu bakış açısından, çocuklar öğrenmek için, kendilerini yönlendirmek ve kendilerini gerçekleştirmek için doğal bir eğilime sahiptirler. Öğrenciler yüksek düzeyde otonomiye sahiptirler. Öğretmenin rolü kişisel gelişimi arttıracak ve bireysel yaşam tecrübelerini netleştirmeye yardım edecek koşulları sağlamaktır (Edwards, 2000; Akt. Baysal, 2009: 25).

Öğrencinin birey olarak değerli olduğu felsefesinden hareket eden çağdaş disiplin yaklaşımı, demokratik, insancıl ve olumlu disiplin olarak da adlandırılır. Sınıf içi kuralları birlikte oluşturmak, öğrencilerin iyi alışkanlıklar kazanmalarına yardımcı olmak, örnek olmak, teşvik etmek, takdir etmek, beden dilini etkili kullanmak, davranışın altında yatan nedeni düşünmek, davranışın sonucunu açıklamak ve zararlarını fark etmesini sağlamak, küçük kusurları görmezden gelmek, ‘sen dili’ yerine ‘ben dilini’ kullanmak, etkin

dinleme, dersi ve ortamı eğlenceli yapmak, sorun çözme becerisini kavratmak, öğrencinin kendi hatalı davranışlarını düzeltmesini sağlamak, veli-öğretmen-öğrenci toplantıları çağdaş disiplin uygulamalarına örnek olarak verilebilir (Kızılkaya, 2006: 119).

Çağdaş yaklaşım, öğrencinin duygusal, düşünsel ve zihinsel gelişimine uygun insancıl bir modeldir. Burada eğitim-öğretim etkinliklerinin merkezinde öğrenci yer alır. Diğer bir ifadeyle, öğrenci sınıf yaşamının nesnesi değil, öznesidir. Sınıfta uyulması gereken kurallar, öğretim yöntemleri, dersin amaçları gibi etkinlikler birlikte tartışılarak belirlenir (Aydın, 2014: 6). Çağdaş yaklaşıma göre, sınıf yönetiminin merkezinde öğrenci bulunur. Bu yaklaşımda otorite yerine etkileşim esas alınmıştır (Ünal ve Ada, 2000: 31). Sınıfta etkinlik ve sorumluluklar paylaşılmıştır. Karar alma sürecinde öğretmen sadece lider, rehberlik ve yardım edendir. Öğretmen patron konumunda değil, sınıfın herhangi bir üyesi gibidir (Sarı ve Dilmaç, 2011: 59). Eğitim-öğretim etkinliklerinin amacına uygun bir şekilde yürütülmesinde ve amacına ulaşmasında şüphesiz en önemli görevi öğretmen üstlenmektedir. Bu nedenle eğitim ve öğretim hizmetlerinin merkezinde öğretmen bulunmaktadır. Dolayısıyla öğretmenin çağdaş bir disiplin anlayışına sahip olması eğitim-öğretim etkinliğinin amacına ulaşması bakımından önem arz etmektedir (Gündüz ve Can, 2013).

*Çağdaş disiplin uygulamalarında problemin kaynağını bulmak kadar, çözümü için uygulanan yaklaşım da önemlidir. Öğretmen, öğrenciye bir suçlu gibi yaklaşmaz. Öğrencinin değerli bir birey olduğunu kabul eder ve buna göre yaklaşır. Öğrenciye bağırarak, dövmek yerine, onu karşısına alıp konuşmayı tercih eder. Bu durum öğretmen-öğrenci ilişkilerine olumlu yansır. Öğrencinin öğretmene saygısı artar. Çağdaş disiplin uygulamaları sorunları kalıcı olarak çözdüğü için ve öğrencinin ileriye dönük uyumlu bir birey olarak yaşamasını sağlayacağı için öğretmenler tarafından tercih edilmelidir (Ada ve İnce, 2012).*

İnsancıl ve öğrenci merkezli olan çağdaş yaklaşımlar, temel olarak kişinin psikolojik özü ve onun gereksinim ve yetenekleri ile ilgilenmektedir. Bu yaklaşımların kurucuları Carl Rogers (1972), Abraham Maslow (1970) ve Thomas Gordon (1974)'dur (Celep, 2008: 244). Bununla birlikte insancıl yaklaşımlardan olan Glasser, Dreikurs, Adler ve Neison çocukların doğal özellikleri üzerinde durmuşlar ve çocukların kendi davranışları üzerinde kontrol kazanmalarına yardımcı olacak araçlar ve yöntemler geliştirmişlerdir (Celep, 2004: 170).

Rogers'e göre öğrencilerin kendilerini, diğer öğrencileri, öğretmenleri ve sınıf çevresini nasıl algıladıkları önem taşımaktadır. Öğretmenin görevi, öğrencinin kendisini, diğer öğrencileri ve çevresini anlamasına yardımcı olmaktır (Çelik, 2005: 48). Rogers

(1994) eğitim yoluyla yetiştirilmek istenen insan modelinin temel özelliklerini, disiplinle oldukça bağlantılı kavramlara başvurarak şu şekilde ortaya koymuştur: kendinden kaynaklanan eylemleri ortaya koyma ve bu eylemlerinin sorumluluğunun üstlenebilme; mantıklı kararlar verme ve kendini yönlendirebilme, başkalarının aktardığı şeyleri değerlendirme yeteneğine sahip olma, eleştirel düşünebilme; başkalarının istekleri doğrultusunda değil, kendi amaçları doğrultusunda çaba harcayabilme; değişik etkinlikleri başkalarıyla işbirliği içerisinde gerçekleştirebilme. Eğitimin hedeflediği insan tipi, bu ya da buna yakın bir biçimde ortaya konduğunda, geleneksel disiplin yaklaşımlarının ve uygulamalarının yetersizliği hemen ortaya çıkmaktadır (Şimşek, 2000: 27).

Thomas Gordon tarafından, etkili öğretmenlik eğitimi yöntemi insancıl yaklaşıma dayalı olarak geliştirilmiştir. Bu yöntem etkili iletişim becerileri kullanılarak, öğretmen-öğrenci ilişkisinin geliştirilmesi esasına dayalıdır. Öğretmen etkililiği eğitimi modelinde ilk basamak, sorunu yaratanın kim olduğunun saptanmasıdır. Problem öğrencinin ya da öğretmenin olabilir. Eğer sınıfta meydana gelen bir olay, öğretmen üzerinde gerçek ve doğrudan ve istenmedik biçimde etki yaratıyorsa sorun öğretmendir. Benzer şekilde bir olay ya da durum, öğrenciyi gerçekten, doğrudan ve istenmedik biçimde etkiliyorsa sorun öğrencidir (Erden, 2008: 161-162). Gordon'a göre, sorunun öğrencide olması durumunda öğretmenin o öğrenciyi bir danışman gibi dinlemesini önerir. Etkin dinleme sayesinde öğretmen, öğrencinin kendi sorununu çözmesine yardımcı olmalıdır (Tertemiz, 2002: 53). İyi bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin temel özelliklerini açıklık, önemsemek, birbirine gereksinim duymak, gereksinimleri karşılıklı olarak gidermek şeklinde sıralayan Gordon, daha iyi bir öğrenme ortamının temel özelliğinin "sınıf içi demokrasi" olduğunu ifade etmekte ve öne sürdüğü bu yaklaşımın her yaş ve türde öğrenci için etkili olduğunu iddia etmektedir (Gordon, 2000: 21).

Bu modelde, tüm çatışmaların çözümünde kullanılan 'kaybeden yok' yöntemi etkili bir disiplin yöntemi olarak görülmektedir. Geleneksel çatışma yöntemlerinde çatışmaya giren her iki taraftan birinin kaybetmesi söz konusu iken, 'kaybeden yok' yönteminde her iki tarafında kazandığı bir süreç önerilmektedir. Gordon (2000: 187), ünlü eğitimci John Dewey'in sunduğu altı aşamalı sorun çözme yönteminin basamaklarını kısaca şu şekilde özetlemektedir;

1. Sorunun tanıtılması
2. Çözümlerin üretilmesi
3. Çözümleri değerlendirme
4. Olası en iyi çözüme karar verme
5. Uygulama için yöntem belirleme
6. Sonucu değerlendirme

Glasser'in geliştirdiği gerçeklik terapisi yaklaşımı ise bireyin içinde yaşadığı toplumda sorumluluk bilinciyle ihtiyaçlarını karşılaması ve sosyal bağımlılık üzerine odaklanmaktadır. Bu yaklaşıma göre, bütün sorunlar bireylerin sevilme ve değer verilme ihtiyaçlarının karşılanmamasından kaynaklanmaktadır. Bu ihtiyaç eksikliği bireylerin olumsuz davranışlar göstermelerine ve çevrelerindeki gerçek dünyaya yabancılaşmalarına neden olmaktadır (Erden, 2008: 163).

Bu modelde öğrenci ve öğretmen, olumlu ve güdüleyici bir sınıf ortamının yaratılmasından birlikte sorumludurlar ve bu nedenle de sınıf kurallarının oluşturulmasında öğretmen, öğrencilerle işbirliği içerisinde. Öğrenciler, kendi seçimlerini yapabilecek ve bu seçimlerinin sorumluluklarını alabilecek güce sahiptirler. Sınıf kurallarının ihlali durumunda öğretmen, baskı ya da zorlama yapmadan, öğrencinin kendi davranışını değerlendirmesine yardım etmeye çalışır, bu arada öğrenciye alternatif davranışlar da gösterebilir. Bununla birlikte öğretmen, problem davranışları önlemek için bir plan yapar. Gerekteğinde, öğrencinin problem davranışına uygun olan sonuçları belirler ve öğrencinin, davranışının sorumluluğunu bu mantıksal sonuç yoluyla almasına yardımcı olur (Şimşek, 2000: 40).

Glasser'in modelinin merkezinde, 'kalite' kavramı bulunmaktadır ve bu nedenle, disiplin kavramını kalite kavramı ile ilişkisi dâhilinde anlayabiliriz. Glasser (1999), 'kaliteli öğrenmenin', öğrencinin kendisine verilen bilgilerin nerede ve ne zaman kendisine yardımcı olacağına ilişkin sağlam öngörülerini bulduğunda söz konusu olabileceğini, bu nedenle de, öğretim programlarının yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir. 'Kaliteli öğretimin' ise şu özelliklere sahip bir ortamda söz konusu olduğu söylenebilir:

1. Sıcak ve destekleyici bir sınıf ortamının sağlanması.
2. Öğrencilerden, yalnızca yararlı olarak görebilecekleri çalışmalar talep etmek.
3. Öğrencilerden daima yapabileceklerinin en iyisini istemek ve bu noktada sabırlı olmak.

4. Öğrencilerden kendi çalışmalarını değerlendirmelerini istemek ve daha iyisini yapmaları yönünde desteklemek.
5. Kaliteli çalışmaların, kendilerini daha iyi hissetmelerini sağladığım anlamalarında öğrenciye yardımcı olmak.
6. Kaliteli çalışmaların, hem kendisi hem de diğerleri için yıkıcı değil yapıcı olduğunu görmesinde öğrenciye yardımcı olmak.

Çağdaş disiplin yaklaşımı modellerinden bir diğeri de Rudolf Dreikurs tarafından geliştirilen mantıksal sonuçlar modelidir. Dreikurs Modeli, insancıl yaklaşımı benimseyen bir disiplin modeli olup, demokratik bir öğretimden ve sınıf ortamından yararlanarak, öğrencilerin benlik saygılarını olumlu yönde geliştirilmesini amaçlamaktadır. Benlik saygısı olumlu yönde gelişen öğrencinin öz disiplini de gelişmektedir. Zaten bu yaklaşımın temel amacı da öğrencide öz disiplini geliştirmektir. Bu sayede öğrencilerin kendilerini kontrol etmeleri ve kendi disiplinlerini geliştirmeleri sağlanır. Bu yaklaşımın özünde, öğrencinin sorumluluk bilinciyle donatılıp kendi davranışlarından kendisinin sorumlu olduğunu öğrenmesidir. Ayrıca bu modele göre öğretmenlerin bir görevi de, öğrencilerine dünyanın gerçeklerin göstermeleri gerekmektedir (Çelik, 2012: 251).

Dreikurs ve Cassel (1991), Adler'in yaklaşımından yola çıktığını belirterek, öğretmenlere ve tüm yetişkinlere yol gösterici olacak şu önermeleri sıralamaktadır (Akt. Şimşek, 2000: 45):

1. İnsan sosyal bir varlıktır ve onun temel gereksinmesi ait olmaktır. Bu hem çocuklar hem de yetişkinler için geçerlidir.
2. Tüm davranışlar amaçlıdır. Bir insanın davranışını, bu davranışın yöneldiği amacı kavrayamadan tam olarak anlayamayız (Eğer bir kişi ya da bir çocuk olumsuz bir davranış sergiliyorsa, bu onun "anamlı/geçerli" şeyler konusunda yanlış inançlara sahip olduğunu gösterir.
3. İnsan 'karar veren' bir organizmadır ve çoğunlukla farkında olmadan, gerçekten ne istediğine karar verir.
4. İnsan, bazı kısmi karakteristiklerinin bilinmesiyle tam olarak anlaşılamayacak bir bütündür. Bu bütün, parçalarının toplamından farklı bir anlama sahiptir.
5. İnsan gerçekliği, olduğu gibi görmez, onu sadece algılar ve bu algılaması hatalı ya da tamamen yanlış olabilir.

Bu ilkelerden yola çıkılarak, öğrencilerin temel ihtiyacının ait olma isteği olduğu, öğrencilerin davranışlarının anlaşılması için davranışın yöneldiği amacın kavranması gerektiği, öğrencinin yalnız bir davranışa göre değil bir bütün olarak ele alınması gerektiği söylenebilir. Ayrıca etkili demokratik bir sınıf ortamının oluşturulabilmesi için



öğrencilerin karar vermeye ve kararlarının sorumluluğunu almaya teşvik edilmesi gerektiği sonucuna varılabilir.

Bu modelde İletişime oldukça önem verilmekte olup, iletişimin temelinde saygıya dayalı olması gerektiği vurgulanarak, bunun yanı sıra eş-duyumun önemli bir unsur olduğu üzerinde durulmaktadır. Büyüklerin çocuklarla iletişim kurarken, iyi bir dinleyici olarak, sözsüz mesajlara açık olmaları, çocuğun duygularını yakalayıp bunları ona iletmeleri ve bu arada çocuğu hatalı amaçlarıyla da yüzleştirmeleri gerekmektedir.



## 2.2. SINIF İKLİMİ

“Sınıf iklimini” açıklayan, uzlaşmış tek bir tanım olmamakla birlikte kavram genel olarak, sınıf ortamında algılanan hava olarak tanımlanabilir. Sınıf iklimi, öğrencilerin öğrenmeleri, ders başarıları, arkadaşlarıyla ilişkileri ve öğretmenleriyle kurdukları iletişim biçimini kapsaya bir kavramdır. Öğrencilerin iyi bir sınıf ikliminde ileri düzey öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri mümkün olduğu gibi kötü bir sınıf ikliminde de engelleyici bir atmosferle karşılaşmaları mümkün olabilir. Sınıf iklimi, sınıf ortamı, sınıf atmosferi, öğrenme çevresi gibi farklı şekillerde isimlendirilebilen bu kavram temelde aynı şeyi ifade etmektedir (Adelman ve Taylor, 2005). Sınıf iklimi, öğrenme ortamının niteliğine ilişkin öğrencilerin sahip oldukları genel algılardır (Dorman, 2002). Sınıf iklimi kavramıyla, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıran olumlu bir havanın oluşturulması ve sürdürülmesi kastedilmektedir (Wakgari ve Teklu, 2013).

Sınıf iklimi, sosyal sistem organizasyonu, sosyal tutumlar, ahlaki değerler, güç, kontrol, rehberlik, destek, değerlendirme, öğretim uygulamaları, beklentiler, yeterlik, hesap verebilirlik, bütünlük, büyüme, değişim, düzen ve güvenlik gibi bazı temel kavramları içermektedir (Adelman ve Taylor, 2005). Sınıf iklimine yönelik literatür çalışmaları (Evans, Harvey, Buckley ve Yan, 2009), bu kavramın genellikle öğretim stili, sınıf yönetimi, öğrenci ve öğretmenler arasındaki duygusal ilişkiler gibi boyutları içerdiğini göstermektedir. Bununla birlikte bazı araştırmalar, akademik başarı (Pierce, 1994; Chionh ve Fraser, 2009), derse katılım, motivasyon (Ryan ve Patrick, 2001), akıl sağlığı (Somersalo, Solantaus ve Almqvist, 2002), derse yönelik tutum, özsaygı (Chionh ve Fraser, 2009), suça yönelme (Spratt, 2004), empati ve zorbalık (Raskauskas, Gregory, Harvey, Rifshana ve Evans, 2010) gibi değişkenlerin, sınıf iklimi ile ilişkilendirildiğini göstermektedir.

*Sınıf iklimi, öğrenme-öğretme etkinliklerinde verimliliği ve öğrenmenin düzeyini etkileyen başlıca değişkenlerdendir. Yüksek düzeyde öğrenmenin sağlanması için sınıfta öğrencilerin kendilerini güvende, rahat ve değerli hissetmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin böyle hissettikleri bir sınıf iklimi, olumlu bir sınıf iklimi şeklinde tanımlanabilir. Olumlu bir sınıf iklimi kendiliğinden oluşmaz; özellikle öğretmen ve öğrencilerin olumlu davranışları ile şekillenir. Olumlu bir sınıf iklimi, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimini sağlarken aynı zamanda çalışma ve öğrenme istekleri ile performanslarını da yükseltir. Olumlu bir sınıf ikliminin olduğu sınıflarda öğrenci başarısında yükselme, okula devamsızlıklarda ve sınıflardaki sorunlu davranış sayısında azalma ile öğrencilerin okula bağlılık düzeyinde yükselme gözlemlenebilmektedir (Kohen, 2006: 10-11).*

Son yıllarda eğitimcilerin olumlu bir sınıf ikliminin nasıl yaratılabileceği ve sürdürülebileceği konusuna giderek daha fazla önem verdikleri görülmektedir. Sınıf iklimi kavramı sadece akademik başarının artırılmasında değil; ayrıca etkili bir öğrenme ortamının yaratılmasında, istenen davranışların kazandırılmasında, istenmeyen davranışların azaltılmasında, sosyal ve duygusal gelişimin sağlanmasında, öğrenciler-öğretmenler-yöneticiler-veliler-personeller arasında işbirliğine dayalı kişilerarası ilişkilerin geliştirilmesinde, anlaşmazlıklarda yapıcı barışçıl sorun çözme yöntemlerinin kullanılmasında önemli bir etkiye sahip olabileceği tartışılmaktadır. Bu yönleriyle, olumlu sınıf ikliminin, çocuk ve genç gelişimi için risk faktörlerini azaltıcı; koruyucu faktörleri ise arttırıcı bir işleve sahip olabileceği gözlenmektedir (Sağkal, 2015: 61).

Öğretmen desteğinin sağlandığı ve pozitif sınıf ikliminin oluşturulduğu sınıflarda öğrencilerin derse daha fazla katıldığı, kendilerini daha rahat hissettikleri ve ifade ettikleri, başarının arttığı ve öğrenmelerin kolaylaştığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin kendi akranları ve öğretmenleriyle kurdukları iletişim, öğretmenin öğrencilerine verdiği destek olumlu sınıf atmosferi için önemli etkenler oldukları sonucuna varılmıştır (Künkül, 2008: 40).

Olumlu bir sınıf iklimini oluşturan faktörler şu şekilde sıralanabilir (Asrağ, 2009: 5);

- Amaçların gerçekleştirilmesine dönük uygun bir ortam
- Eğitim ve öğrenmeye uygun fiziksel özelliklere sahip bir sınıf
- Hem içsel hem de dışsal olarak motive olan öğrenciler
- Öğretmen-öğrenci arasında güçlü bir iletişim
- Akran desteğinin iyi olduğu bir ortam.

Araştırmacılar, pozitif sınıf ikliminin yaratılmasında, işbirliğine dayalı tutum ve davranışların geliştirilmesinin (Johnson, Johnson ve Anderson, 1983); fiziksel ortam, düzen, dersin işleniş şekli ve içeriği, okul sistemini oluşturan üyeler arasındaki ilişkiler gibi boyutlara dikkat edilmesinin (Gillen, Wright ve Spink, 2011) önemli olduğunu belirtmektedirler. Adelman ve Taylor (2005) ise olumlu sınıf ikliminin yaratılmasında sınıf içi atmosferin kalitesinin artırılması, akademik başarı ile birlikte sosyal ve duygusal öğrenmenin de desteklenmesi, tüm öğrencilere verimli bir eğitim ortamı sunulması ve öğrenme motivasyonunun artırılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Sınıf iklimini tanımlama ve boyutlarını ortaya koymaya ilişkin pek çok çalışma bulunmaktadır (Fraser, 1998). Sınıf iklimi değişkenlerinin ele alındığı birçok çalışmada

öğrenme ortamına ilişkin genel durum incelenmiştir (Howes ve Smith, 1995a, 1995b; Pianta, Steinberg ve Rollins, 1995). Bazı araştırmalarda ise sınıf iklimine yönelik genel algılardan çok sınıfın genel kalitesini yakından ilgilendiren özel faktörler ele alınmıştır. Bu çalışmalarda sınıf ikliminin boyutlarının ele alınan kapsam ve yaklaşıma bağlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Örneğin Pianta ve arkadaşlarının (Hamre ve Pianta, 2001; Pianta, La Paro, Payne, Cox, ve Bradley, 2002) sınıf iklimini ölçmeye ilişkin çalışmalarında sınıfın ikliminin boyutlarını, duygusal destek, sınıfın organizasyonu ve öğretimsel destek olarak sınıflamışlardır. Yapılan bir araştırmada olumlu bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrencinin sınıf iklimi algısı üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır (Birch ve Ladd, 1997). Ayrıca sınıf iklimi ile öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Peisner-Feinberg ve Burchinal, 1997; Peisner-Feinberg, Burchinal, Clifford, Culkin, Howes, Kagan ve Yazejian, 2001; Pianta, La Paro, Payne, Cox ve Bradley, 2002; Roeser, Midgley ve Urdan, 1996). Ayrıca öğrencilerin sosyal beceri yeterliklerinin sınıf iklimiyle yakın bir ilişki içinde olduğunu gösteren çalışmalar da olmuştur (Pianta ve diğ., 2002; Hamre ve Pianta, 20001; Howes, 2000). Söz konusu araştırmalar, olumlu-pozitif bir sınıf iklimindeki öğrencilerin sosyal becerilerinin, olumsuz sınıf iklimindeki öğrencilere göre daha iyi olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte farklı araştırmalarda farklı boyutlar ön plana çıkmaktadır.

İncelenen araştırmalardan ve kuramsal açıklamalardan yola çıkılarak sınıf ikliminin temelde dört değişken ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir (Çengel ve Türkoğlu, 2015). Bu değişkenler; öğretmen desteği, akran desteği, bireyin kendisini akademik yeterlik yönüyle nasıl gördüğü ve sınıfta yaşadığı doyum bireyin algıladığı sınıf iklimini etkileyen en önemli değişkenler olarak karışımıza çıkmaktadır.

### **2.2.1. Öğretmen-Öğrenci İlişkisi**

Bir öğretmenin öğrencileriyle gerçek anlamda kurduğu iletişim becerisi, o öğretmenin etkinlik ve etkililiğinin derecesini gösterir. Bir öğretmen, öğrencilerin iletişim sürecindeki tepkilerine bakarak ne kadar öğrettiğini anlamakla beraber nasıl öğretmesi gerektiğini de kavrayabilir. Öğretmen-öğrenci iletişiminin niteliği öğrencinin dersi sevmesi ve çalışma alışkanlığı kazanması ile doğru orantılıdır. Bu durum sadece öğretmenin eğitimci kişiliği ile değil aynı zamanda, karakteri ve anlayışı ile de ilgilidir (Kohen, 2006: 65).

Yapılan araştırmalar akran desteğinin yüksek olduğu, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle iyi iletişim kurduğu sınıflarda etkili öğrenmelerin gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. ğrenme aktivitesi ancak uygun bir “ğrenme iklimi”nde gerçekleşir. Öğrenciler sınıfın fiziksel ortamının yanı sıra öğretmenin beklenti ve tavırlarından da etkilenir (Aydın, 2006). Bu nedenle sınıf ortamlarını öğrencilerin arkadaşlarıyla ilişki kurduğu ve öğretmenleriyle iletişim halinde olduğu bir yer olmaktan ziyade sadece öğrenmenin gerçekleştiği bir mekn olarak görmek yanlış olacaktır.

Sınıflar, eğitim ğretim etkinliğinin üretim yeridir (Celep, 2004: 4). Öğretmen ise bu ortamı canlandıran, anlam katan, ğretim için zevkli bir hale getiren, öğrencileri ile sağlıklı ilişkiler kurarak en etkili yöntem ve stratejileri başarıyla kullanan ve öğrencide öğrenme isteği uyandıran bir sanatkrdır (Büyükkaragöz ve ivi, 1996: 5). Olumlu bir sınıf ortamı oluşturulduğunda, öğrencilerin öğrenebilmeleri, derse, okula karşı olumlu bir tutum geliştirebilmeleri ve eğitimin hedeflerine ulaşmaları sağlanabilir. Sınıf ortamı öğrencilerin kendilerini güvende hissettiği, dikkatlerini derse verebildiği, öğrenmekten zevk aldığı ve kesintisiz olarak dersin sürdüğü ortamlar olmalıdır. Bütün bunların sağlanabilmesi öğretmenin öğrencileriyle sağlıklı bir iletişim kurabilmesi ve öğrenme için gerekli olan uyarıcıları sağlayabilmesi ile mümkündür (Erden, 2008: 15).

Sıcak bir sınıf iklimi, ğretmen tarafından, öğrencilerin içinde bulduklarında kendilerini duygusal açıdan güvende hissettikleri, eğlenebildikleri, parçası olabildikleri ve genel olarak mutlu hissetleri bir ortamın yaratılması olarak tanımlanabilir (Anderson, Evans ve Harvey, 2012). Bununla birlikte, örneğin öğretmenin beklentisinin düşük olmasının öğrencilerin okula ilişkin çıktılarının olumsuz olmasına ve okulun etkililiğini azaltmaya neden olduğunu göstermektedir (Brault, Joanosz, ve Archambault, 2014). Buna göre öğrencileriyle iletişim kurmakta becerikli olmayan, öğrencilerinden her hangi bir beklentisi olmayan veya öğrencilerine güvenle bakmayı bilmeyen öğretmenlerin öğrencileri üzerinde negatif etkileri olduğu söylenbilir.

Bailey’in (1999) ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerle yapmış olduğu çalışması öğrencilerin okulu sevip sevmemelerindeki en önemli faktörlerin arkadaşları ve öğretmenleri olduğunu ortaya koymuştur (Bilgiç, 2009). Okulu sevip sevmemek aynı zamanda eğitime yansıdağından dolayı bir öğretmenin öğrencisiyle kurduğu iletişimin önemi ortaya çıkmaktadır. ğretmenleri ile iyi iletişime kurabildiklerinde öğrencilerin; daha iyi davranışlar sergilediği, daha çok çalıştıkları, başarılarının arttığı ve dersleri daha çok sevdikleri çalışmalarla ortaya konmuştur (Kohen, 2006: 19).

Sınıf içinde öğretmen-öğrenci iletişimde bir takım sorunlar yaşanmakta, bu da sınıf iklimini etkilemektedir. Örneğin, öğrenciler sorulan soruyu bilmedikleri zaman ya da sınıf önünde soruyu cevaplamaktan tedirginlik ve utanç duydukları zaman, öğretmenlerine bu duygularını iletmek yerine, eksiklik diye nitelendirdikleri bu duyguları uygunsuz davranışlarla kapatma yolunu tercih etmektedirler. Öğretmen de öğrencinin asıl kaygılarını anlayamadığı için, yalnızca gözlemlendiği davranışlara bakarak öğrenciyi değerlendirir, hatta sınıf önünde onu cezalandırma yoluna gider (Burden, 1999'dan akt; Kohen, 2006: 66).

Sınıf ortamında iletişim bağlamında etkili bir alış verişin olması öncelikle öğretmenin anlattığı konuyu etkili bir şekilde aktarmasına ve öğrencileri ile etkili bir iletişim kurmasına bağlıdır. Bu etkili iletişimin kurulması öğretmenin temelde sahip olması gereken üç beceriye bağlıdır (Künkül, 2008):

1. Dürüst ve şeffaf olma becerisi
2. Söz söyleme ve aktarma becerisi
3. Empati ve dinleme becerileri

Öğretmen karşıdaki öğrencilere açık olduğu oranda öğrencilerinin de açık ve saydam olmalarını, kendisine karşı güven duymalarını sağlayabilir. Öğrencilerin ancak kendilerine açık olan bir öğretmene karşı kalplerini açmaları mümkün olabilir. Ayrıca bir öğretmenin iyi bir iletişim kurmasının en önemli yollarından birisi de konuşma ve bildiklerini aktarabilme becerisidir. 'Öğretmen' kelimesinin altında yatan anlamlardan birisi de budur. Öğretmen; bildiklerini öğreten, aktaran ve karşıdakini aydınlatan anlamındadır. Dolayısıyla etkili bir aktarımın olmadığı bir yerde etkili bir iletişimin olması da mümkün değildir. İletişim olmadığı zaman, öğrenme ve öğretme kavramlarından söz etmek de zor olacaktır. Bununla birlikte öğretmen-öğrenci arasında etkili bir iletişimin olabilmesi için alıcı konumunda olan öğrencinin de dinleme ve alma pozisyonunda olması önemlidir. Aktaran konumunda olan bir öğretmen, her ne kadar yetenekli olursa olsun, öğrenci etkin dinlemediği ve alıcı olmadığı sürece etkili bir iletişimden söz etmek zor olacaktır.

### 2.2.2. Öğrenciler Arasındaki İletişim

Sınıfta öğrencilerin birbirlerine olan saygılarının desteklenmesi, sınıf içi uyumlu sosyal davranışlar sergilemeleri açısından önemli olabilmektedir. Bunun için öğretmenler öğrencilerin aktif katılımını sağlayan bir sınıf ortamı hazırlayabilir ve grup çalışmaları düzenleyerek öğrenciler arasındaki etkileşimi arttırabilirler (Ryan ve Patrick, 2001). Dolayısıyla öğrenciler arasındaki sınıf içi etkileşimin iyi olması, hem birlikte yaşadıkları sınıfın iklimine hem de etkili bir şekilde öğrenmelerine olumlu anlamda katkı sunabilir.

Sınıf ortamı farklı kültürlerden gelen bireylerin bulunduğu bir yerdir. Burada farklılıkların bir zenginlik olarak özümsemesi ve bunların bir arada yaşayabilmesi öğrencilerin karşılıklı olarak birbirlerini kabullenmelerine ve birbirlerine saygı duymalarına bağlıdır. Özellikle küreselleşen günümüz dünyasında, göçlerin arttığı şehirlerdeki sınıfların çok kültürlü olma olasılığı geçmiş zamanlara göre daha fazladır (Pandit ve Alderman, 2004). Bu nedenle farklı kültürlerden biraraya gelen öğrencilerden oluşan sınıf ortamının öğrenmeye uygun olabilmesi için öğrenciler arasındaki iletişimin önemi kuşkusuz büyüktür. Ayrıca karşılıklı anlayış ve saygılı tutumlarının sınıfta ve okulda kişiler arası çatışmaların önlenmesinde kritik bir değişken olduğu da bildirilmiştir (Damon, 1984; Morrison, 2006).

İnsanın sosyal bir varlık olduğu düşünüldüğünde aynı ortamı paylaşan öğrenciler arasındaki etkileşimin önemi daha iyi anlaşılacaktır. Bu etkileşimin öğrencilerin çoğu davranışı üzerinde etkileri vardır. Örneğin bir araştırmada, sınıf içi etkileşimin kaliteli olmasının öğrencilerin sosyal ve akademik yeterliklerini arttırdığı belirtilmiştir (Patrick, Ryan ve Kaplan, 2007). Başka bir çalışmada ise sınıftaki etkileşimi desteklemenin akademik başarıyla birlikte okula bağlılığı da arttırdığı tespit edilmiştir (Abbott ve diğ., 2010). Bununla birlikte birçok çalışma, sınıf içinde öğrenciler arasındaki ilişkiler geliştirebildiği oranda öğrenciler arasındaki çatışmanın azaldığını, empatik duyguların arttığı, bunun da zorba davranışlardaki azalışla ilişkili olduğunu göstermiştir (Roland ve Galoway, 2002).

Buna göre sınıf içinde olumlu öğrenci etkileşiminin, öğrencilerin sosyal ve akademik becerilerini geliştirdiği, okula bağlılığı arttırdığı, öğrenciler arasındaki çatışmaları azalttığı ve empatik düşünme becerilerini arttırdığı görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin zorba davranışlarında da azalmaların olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf iklimine odaklanan ölçme araçlarında genel olarak ele alınan önemli bir boyut, akran desteğine ilişkindir. Pek çok araştırma, sınıfta akran desteğinin eğitim sürecinde önemli bir

yere sahip olduğunu vurgulamaktadır (Wentzel, 1998). Sınıf içindeki arkadaşlık ilişkileri birbirini destekleyici nitelikte olabileceği gibi, akran zorbalığı gibi son derece olumsuz nitelikte de olabilir. Ancak arkadaşlar arasındaki ilişkinin niteliğinin sınıf ikliminin önemli bir boyutu olduğu ortadadır (Akt: Çengel ve Türkoğlu, 2015). Sınıf arkadaşlarının kendileri ile ilgilendiğini düşünen bireylerin sosyal ve akademik olarak okuldaki etkinliklere daha çok bağlandıkları görülmektedir (Wentzel, Battle, Russell, ve Looney, 2010). Buna göre olumlu bir sınıf iklimde öğrencilerin birbirlerine değer vermeleri, birbirlerine saygı duymaları ve birbirlerini desteklemeleri beklenmektedir.

Öğrenciler arasındaki ilişki, tüm yaş grupları arasında fakat özellikle ergenler için son derece önemlidir. Öğrenci ergenlik devresinde etrafındaki büyüklerden ziyade kendi arkadaşlarını dinler, onlarla beraber olmak ister, onlar gibi giyinmek, konuşmak, yazmak ve onlar gibi davranmak ister. Akran baskısı en çok bu devrede bu kadar belirgin olarak karşımıza çıkar. Sınıf ortamında olumlu akran ilişkisi olduğu takdirde öğrencilerin gözünde okulun değeri de artmaktadır. Okulların toplumun küçük birer örneğini teşkil ettiğini varsayarsak, burada gelişen ait olma, emniyet, öz güven, saygı gibi olumlu duygular okul bittikten sonra da yaşamları boyunca devam eder (Kızıltepe, 2006: 52).

Sınıf içi iletişimin niteliği öğrencinin akranlarıyla ve öğretmeniyle olan etkileşim sürecini yönlendirmektedir. Sınıf içinde bilişsel bir iletişimin yanı sıra duygusal ve davranışsal bir iletişim de söz konusudur. Dolayısıyla öğretmenlerin sınıf ortamında olumlu bir ilişkinin kurulabilmesi için bazı kurallara dikkat etmesi gerekmektedir. Örneğin öğretmenler sınıfta pozitif tutum oluşturulmasına, karşısındaki dinleme gibi genel iletişim becerilerini öğrencilere kazandırmaya özen göstermelidirler. Aynı şekilde öğrenci ile olan iletişimde, ölçülü ve yakın bir ilişki kurarak öğrencilere kurulacak olan ilişkinin nasıl olması gerektiği konusunda örnek olabilirler. Sonuç olarak öğretmenin sınıf ortamında öğrencilerine nezaket ve iyi tavırlarıyla model olmasının öğrencilerin akranları ve öğretmenleriyle olan ilişkilerine önemli katkılar sunacağı söylenebilir (Gezer, 2016: 50).



### 2.2.3. Akademik Yeterlik

Bireyin sınıf iklimine ilişkin algısını etkileyen önemli değişkenlerden biri, sınıftaki öğrenme-öğretme sürecinde kendini ne ölçüde yeterli hissettiğine ilişkindir. Bu durum, bireylerin kendi akademik yeterliklerine ilişkin algıları olarak da ifade edilebilir (Bandura, 1994; Akt. Çengel ve Türkoğlu, 2015). Akademik yeterlik, öğretimin herhangi bir kademesinde, öğrencinin bir derse yönelik aldığı notlarının ortalaması olarak tanımlanabilir (Onuk, 2007: 13).

Akademik başarı öğrencinin kendisi, ailesi ve içinde yaşadığı toplum için çoğu zaman bir değer kriteri taşıması bakımından önem taşımaktadır. Bu konuda yaşanan herhangi bir aksaklık veya başarısızlık durumunda çoğu zaman okulu terk etme ve başka tepkiler ortaya çıkabilmektedir. Bu da öğrencide güven eksikliğine, işe yaramazlık hissini oluşmasına ve çoğu zaman iş hayatına geç atılmasına neden olabilmektedir (Yıldırım, 2000).

Öğrencilerin sınıf iklimi algılarının, akademik yeterlik ile ilişkili olduğu birçok çalışmayla ortaya konmuştur. Ghaith (2003), sınıf ortamındaki öğretimin niteliği, başarı ve algılanan sınıf iklimi arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Başka bir çalışmaya göre, ortaöğretim öğrencilerinin kendi akademik yeterliklerine ilişkin algıları, akademik başarılarının anlamlı ve pozitif yönlü bir yordayıcısıdır. Bununla birlikte, öğrencilerin akademik başarıları sınıftaki davranış problemleri ile negatif yönlü anlamlı bir ilişki içindedir (Roeser, Eccles ve Sameroff'un, 2000). "Sınıf Haritası Anketi"nde de (Doll ve diğerleri, 2010) "Akademik Öz yeterlik" boyutu bu konuya ilişkindir. Lorschach ve Jinks'e (1999) göre, öğrencilerin kendi akademik yeterliklerine ilişkin algıları öğrenme ortamlarının iyileştirilmesi için anlamlı bir araçtır ve bu nedenle sınıf iklimi ile ilgili araştırmaların içerisinde yer almalıdır. Kakojoibari ve Saki (2014) ise algılanan sınıf iklimi, matematik başarısı, matematik öz yeterliği ve matematik benlik algısı arasında anlamlı ilişkiler olduğuna işaret etmektedir.

Buna göre akademik yeterlik; öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı ve pozitif bir yönde yordamakta, sınıftaki davranış problemlerini azaltmakta, öğrenme ortamlarını iyileştirme noktasında anlamlı bir araç olmakta, matematik öz yeterliği ve matematik benlik algısını olumlu anlamda etkilemektedir.

#### 2.2.4. Doyum

İklim, atmosfer ve öğrenme çevresiyle ilgili yapılan bazı çalışmalarda “doyum” boyutu ele alınmıştır. Örneğin, ‘Kolej ve Üniversite Çevresi Ölçeği’nin (Fraser, Treagust ve Dennis, 1986), ‘Öğrenme Çevresi Ölçeği’nin (Fisher ve Fraser, 1981) doyum boyutları bulunmaktadır. Bu çalışmalarda ele alınan “doyum” boyutu ile ifade edilmeye çalışılan genel olarak, “sınıf çalışmalarına katılmaktan keyif alma” olarak ifade edilebilir. Ayrıca ‘Sınıf Çevresi Ölçeği’nde yer alan (Fisher ve Fraser, 1983) “Katılım” boyutu da kısmen bu boyut ile ilişkili olarak düşünülebilir. “Katılım” boyutu ile ifade edilmeye çalışılan; Öğrencilerin tartışmalara katılıp katılmamaları, sınıfta sıkılıp sıkılmamaları, ek görevlere gönüllü olup olmamaları, buldukları sınıfa aidiyet hissedip hissetmemeleri ve sınıfta bulunmaktan hoşlanıp hoşlanmadıklarını kapsar.

Öğretmen ve öğrenciler, sınıf ortamını her zaman çekici ve hoş görmek ister. Öğretmen dersini sınıfta işler, sınavını burada yapar, düzeni sağlamaya çalışır ve öğrencileri motive eder. Bununla birlikte öğrenciler de zamanlarının önemli bir kısmını sınıfta harcarlar ve bu ortamın rahat bir ortam olmasını isterler (Çelik, 2005: 91). Bu anlamda, algılanan sınıf iklimi bireylerin öznel iyi oluşlarını anlamlı düzeyde etkilediği ortaya çıkmıştır (Guess ve Bowling, 2014). Öğrencilerin, olumlu algıya sahip oldukları sınıflarda kendilerini daha rahat hissettikleri ve hoşnut oldukları söylenebilir. Öğrencilerin hoşnut oldukları bir sınıf iklimi onların davranışlarını etkilemektedir. Örneğin, iki ayrı lise öğrencisi üzerinde yapılan bir araştırmada, çekici sınıf ortamlarının, öğrencilerin duygularını olumlu yönde etkilediğini ve grup bağlılığını arttırdığını ortaya koymuştur (Weinstein, 1996’dan akt: Çelik, 2005: 92).

Sınıf ortamında ‘doyum’ sağlanabilmesi için öğrencilerin ihtiyaçları, ne istedikleri, nelerden hoşlandıkları gibi bazı hususlara dikkat edilmesi gerekir. Öğrenci sınıfta ve sosyal grupta ait olma ihtiyacını karşılamak ister. Her öğrenci ait olma ve tanınma ihtiyacını karşılamaya çalışır. Bu yönüyle sınıf ikliminin öğrenciye aidiyet hissi verdiği oranda öğrenci için doyum sağlayacağı söylenebilir.

*Ait olma duygusunun varlığı kadar bu duygunun nasıl doyurulduğu önemlidir. Özellikle ergenlik döneminde birey, toplum tarafından kabul edilen alanlarda ve kabul edilen şekillerde bir sosyal grubun parçası olamazsa, bu gereksinimi farklı grup ve ortamlarda doyurma ihtiyacında olmaktadır (Duru, 2007).*

Öğretmen öğrencilerini harekete geçirmek için onların ihtiyaçları ve yönelimlerinden haberdar olmalı ve onları uygun şekillerde ödüllendirmeye çalışmalıdır. İçsel ödüller öğrenme yaşantısı sonucunda öğrencide bir hoşlanma, neşe ve gayret duygusu uyandırır. Dışsal ödüller de başarılı yaşantıların devam etmesini ya da tekrarlanmasını kolaylaştıran uyarıcılardır (Ergül, 2006: 152). Buna göre öğretmenlerin uygun yer ve zamanda öğrencilerine vereceği ödüllerin onları motive edeceği, onlarda sınıf ortamından hoşlanma duygusu uyandıracacağı ve başarılı yaşantıları devam ettirerek doyum sağlayabileceği söylenebilir.

Aktif bir öğrenme ortamının olmadığı, öğretmenlerin anlattığı öğrencilerin de pasif dinleyiciler konumunda ders dinlediği bir öğrenme ortamı öğrenciyi sıkar ve dikkatlerinin dağılmasına zemin hazırlar (Erden, 2008: 95). Böyle bir ortamın öğrenci açısından doyum sağlaması zor olacaktır. Ayrıca öğrencinin derse ilgisini çekmeyen, ne işe yaradığına ilişkin bilgi sahibi olunmayan ve öğrencinin yeteneğini açığa çıkarma imkânı tanımayan derslerde öğrencinin sıkılması kaçınılmazdır (İlgar, 2005: 168). Dolayısıyla böyle bir ortamda doyumdan bahsetmek de zor olacaktır. Doyum sağlamayan bir ortamda öğrencilerin derslerden zevk almaması, sıkılması ve istenmeyen davranışlarda bulunması olasıdır.

Öğretim programında öğrencinin istediği dersi seçememesi, devam ettiği alanda yetersiz kalması, öğretmenin öğretim yetersizliği, öğretme metodlarının verimli ve yerinde kullanılamaması, öğrencilerin ilgi alanlarının göz ardı edilmesi, öğrencilerde değer ve başarı hissi oluşturamaması, dersin ilgi çekici olmaması, öğrencileri aktif olarak derse katmaması, öğrencileri motive etmemesi gibi bir takım etkenler öğrencilerin sıkılmasına ve başka faaliyetlere yönelmelerine neden olabilir (İlgar, 2005: 168). Sıkılan öğrenci, dersi takip etmemek, ses çıkarmak, arkadaşlarıyla konuşmak gibi istenmeyen davranışlarda bulunabilir. Böylece kendisi öğrenemediği gibi arkadaşlarının da öğrenmesine engel olur. Bu nedenle öğretmenlerin yapması gereken öğrencilerin sıkılmasına neden olan yukarıdaki faktörleri göz önüne alarak dersi işlemek ve doyum sağlamalarına engel olan başka faktörler varsa onları da bulmak ve ortadan kaldırmaktır. Böylece öğrencinin öğretmeni, dersi ve sınıf ortamını daha çok sevmesi, daha iyi öğrenmesi ve doyum sağlaması mümkün olabilecektir.

### 2.3. MUHALEFET

Muhalefet kavramı, bir tutuma, görüşe, davranışa karşı olma durumu, kabulsüzlük, uyuşmazlık ve zıt gitmek olarak tanımlanmaktadır (TDK, 1998; Büyük Lügat, 1999). Muhalefet bir düşünce, fiil veya harekete karşı durma, karşı koyma; karşı gelme, zıt olma; ayrılık, aykırılık, uymama anlamlarına gelmektedir. “Muhalefet etmek”, karşı gelmek, karşı çıkmak anlamında kullanılır (Doğan, 2014: 1226). Muhalefet, h-I-f kökünden gelen Arapça bir kavramdır. Aynı kökten gelen ihtilaf kavramı gibi, “herkesin ayrı bir yol tutması ve görüş ayrılığı” anlamına gelmektedir (Ardoğan, 2004: 172). Muhalefet kavramının İngilizce karşılığı olan *dissent* sözcüğü, Morris (1969)’e göre, Latince *dissentire* kelimesinden türetilmiş olup, “dis”, ayrı, farklı anlamlara gelirken, “sentire” ise hissetmek anlamına gelmektedir. Böylece *dissentire* kelimesi ayrı hissetme, farklı duygulara sahip olma anlamını taşımaktadır ve örgütsel bağlamda muhalif üyenin örgütünden ayrı hissettiği anlamına gelmektedir (Akt. Kassing, 1997a). Bu tanıma dayanarak muhalefetin, örgüt içinde bir çatışmayı ima etmediği, sadece muhalif olan kişinin örgütte yaygın kabul gören görüşlerden farklı görüşlere sahip olduğu ve diğer üyelerle aynı hissiyatı taşımadığı (Kassing, 1997a) anlaşılabilir.

Muhalefetle ilgili literatürde çeşitli tanımlar yapılmakla birlikte, bu tanımlarda ön plana çıkan hususları beş başlıkta değerlendirmek mümkündür. “Bunlar muhalefetin; (i) içinde bulunulan şartlardan duyulan memnuniyetsizlik sonucu oluşması, (ii) örgüt içindeki statükoyla ayrı düşüldüğünde, savunma pozisyonunun alınması gerektirdiği durumlarda oluşması, (iii) açıkça protesto yapılmasının ve itirazın dile getirilmesinin gerektirdiği durumlarda oluşması, (iv) doğal olarak hasmane duyguları içerdiği durumlarda oluşması, (v) ağırlıklı olarak ilkesel konulardan oluşmasıdır” (Kassing, 1997b). Muhalefet, tetikleyici bir olayın bireyin tahammül sınırlarını aşması durumunda oluşur (Redding, 1985).

Muhalefet kelimesi ilk olarak akla siyaset bilimine yönelik bir çağrışım oluşturmaktadır. Bunun en temel sebeplerinden birisi de bu kavramın siyaset alanında çokça kullanılmasıdır. Son yıllarda bu kavram eğitim ve yönetim bilimi gibi bir çok disiplinin ilgi alanına girmeye başlamıştır. Bu nedenle son yıllarda muhalefet olgusunun siyaset bilimi dışında örgüt içi ilişkiler bağlamında da incelenmesi gerektiği yönünde bir anlayış gelişmiştir (Özdemir, 2010).

Örgüt içerisinde bireyler arasında meydana gelen birtakım olay, davranış ya da durumlar nedeniyle görüş ayrılığı meydana gelebilmektedir. Örgüt içerisindeki bireyler

arasında ortaya çıkan bu görüş ayrılığı durumuna, örgütsel muhalefet denilmektedir (Kassing, 1997b). Örgütsel muhalefet, bir yandan örgüt içi demokrasinin gelişmesine katkı sağlarken, diğer taraftan örgüt içinde meydana gelebilecek sorunların irdelenmesi bakımından da büyük önem taşımaktadır (Kassing, 2002). Örgüt içi sorunların teşhis edilmesi bir bakıma bu sorunların çözümüne dönük önlemlerin alınmasına, örgütün yenileşmesine ve gelişmesine katkı sağlayabilir (Özdemir, 2010). Muhalefet, yıkıcı ve şiddet içeren davranışlara varmadığı sürece bireysel hak ve özgürlüklerin korunmasında önemli bir role sahiptir (Dağlı, 2015).

Kassing (1997a) bazen örgütlere dışarıdan bakıldığında muhalefetin görünürde yokmuş gibi (relatively absent) görünebileceğini oysa muhalefetin hiçbir zaman örgütlerde bütünüyle yok olmayacağını, her zaman her örgütte belli bir oranda var olabileceğini söylemektedir. Muhalif görüşlerin uygun bir tarzda dile getirilmesine izin vermeyen örgütlerde muhalif olanlar görüşlerini açık bir şekilde ifade edemediklerinden örgüt içinde muhalefet eden yokmuş gibi bir izlenim bırakabileceğini ancak muhalif kişilerin karşıt görüşlerini yine de yöneticilerin kulağına gitmeyecek şekilde dile getirebildikleri rapor edilmektedir (Kassing, 1997b).

Muhalif olma örgüt içinde çoğunluğun sahip olduğu görüşlere aykırı düşen, dolayısıyla grup normlarının dışına kalan görüşlere sahip olma durumudur (Donovan Wright, 2013; Akt: Akada, 2015: 25). Muhalif olmak sadece karşıt görüşlere sahip olmakla kalmayıp aynı zamanda bu görüşleri dile getirmeyi de gerektirmektedir. Muhalif olmak, hem örgütteki bireylerin çoğunluğunun benimsediği görüşlerden farklı düşünerek kendini gruptan ayrı hissetmek hem de bu karşıt görüşleri açıkça seslendirerek kendini deşifre etmek gibi iki katmanlı bir durum olmaktadır (Kassing, 1997b).

Muhalefet, otoritenin davranışlarını tartışma ve değerlendirmeyi sosyal bir hak olarak görmeye dayanır. Bireylerin kendi geleceğini belirleme hakkının bir tezahürü biçimi; sosyal, kültürel ve siyasal hayata bireysel veya kolektif olarak katılma hakkının da bir uzantısı olan muhalefet, diğer bireysel hak ve özgürlüklerin korunmasında da önemli bir role sahiptir (Ardoğan, 2004). Ayrıca muhalefetin veya muhalefet etme hakkının mevcut otoritenin gücünün sınırlandırılması yönünde de bir gereklilik arzettiği unutulmamalıdır. Muhalefet günümüz siyaset dünyası başta olmak üzere aile, okul, iş ve din gibi birçok örgüt türünde varlığını sürdürmektedir.

Eğitim örgütleri dediğimiz okullar bireyin ve toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kurulurlar. Bireylerin bu eğitim ihtiyaçları da okulun bir alt sistemi olan sınıf ortamında karşılanır. Çünkü sınıf, okul için stratejik bir öneme sahiptir. Öğrencilere istendik davranışlar bu ortamda kazandırılır. Öğretmenler öğrencilere istendik davranışları kazandırma yoluna giderken bazen öğretimsel muhalefet dediğimiz bir muhalefetle karşı karşıya gelebilirler (Dağlı, Ergül ve Kaya, 2017).

### 2.3.1. Öğretimsel Muhalefet

Muhalefet genellikle gruplar içinde hoş karşılanmayan ve istenmeyen bir davranış olarak algılanmaktadır. Her ne kadar farklı fikirlerin varlığı bir zenginlik olarak kabul edilse de bu durum birçok ortamda pratik anlamda yaşama imkânı bulamamaktadır. Bu ortamlardan birisi de okullardaki sınıf ortamıdır. Sınıf ortamındaki öğrencilerin; öğretmenlerinden farklı düşünmeleri, uygun olmayan yaklaşımlara tepki vermeleri, daha başarılı olmak için çeşitli öneriler öne sürmeleri normal karşılanması gerekirken çoğu zaman bu durum öğretmenler tarafından istenmeyen davranışlar olarak görülebilmektedir.

Gordon (2008), muhalefetin, toplumlarda kabul görmediğini; bu durumun sorumlularından birinin de eğitim sistemi olduğunu öne sürmektedir. Yazar, demokratik bir toplumun inşasının ancak okullardaki öğrencilerin muhalif düşünme becerilerini kazanmaları ile mümkün olabileceğini, öğrencilere muhalif düşünme becerisinin kazandırılması sürecinde, ‘monolog düşünme’ yerine ‘diyaloga dayalı’ düşünme becerisinin kazandırılmasının yararlı olacağını düşünmektedir. Dolayısıyla Gordon’a göre, eğitim sürecinde öğrencilere sahip oldukları farklı görüşleri ifade edebilme alışkanlığının kazandırılması, demokratik toplumun inşa edilmesinde büyük bir öneme sahiptir.

Görüş ve tutum farklılıkları, tartışma ve ihtilaf, insanın akıl ve irade sahibi öznel bir varlık olmasına bağlı olarak beşerî bir gereklilik, tabiî bir olgudur (Ardoğan, 2004). Bu noktadan hareketle sınıf içinde öğrenciler tarafından farklı görüş ve taleplerle kendini gösterecek olan muhalefetin eğitimde kaçınılmaz bir olgu olduğu unutulmamalıdır. Öğrencilerin dersle ilgili anlaşmazlıklarını ve şikâyetlerini açıklamaları öğretimsel muhalefet olarak adlandırılmaktadır (Goodboy, 2011b).

Öğretimsel muhalefet ile ilgili yapılan araştırmalarda öğrencinin etkileyici olmayan öğretime ve kötü sınıf deneyimlerine olumsuz tepki verdiği öne sürülmektedir. Sınıf deneyimlerine dayanan bu olumsuz reaksiyonların bir türü kural ve uygulamalarla ilgili uyumsuzluğın ifadesi veya fikirlerin tutarsızlığı da denilebilecek bir muhalefet şeklinde

olabilir (Kassing, 1997b). Öğretimsel muhalefet eğitimde önemli bir yanıttır, çünkü öğretimsel muhalefet öğrencilerin bireysel öğrenme isteği ve sınıftaki motivasyon durumu ile bağlantılıdır. Öğretimsel muhalefet öğrencilerin bir tür direnç gösterme biçimidir ve örgütsel davranış biçimleri arasında değerlendirilebilmektedir (Goodboy, 2001a).

Direnç, öğrencilerin okulda kendi düşünce yapılarına, yaşam biçimlerine, ilgi ve beklentilerine uymayan durumlara karşı tepki göstermesidir. Öğrenciler tepki gösterdikleri durumlarda bir değişme olmadığını gördüğünde bu tepkilerini direnç hâline dönüştürebilmektedir. Böylece öğrenciler direnç göstererek, öğretmenlerinin ve okulun faaliyetlerine karşı koyma davranışını sergileyebilmektedir (Yüksel, 2004). Giroux (1983), direnci kısaca öğrencinin eğitim-öğretim faaliyetlerine karşı koyma olarak görürken (Akt: Yüksel, 2004), McLaren (1985: 85) direnç kavramını, “öğretimde okul kültürünün meşruluğu, gücü ve anlamlılığına öğrencilerin karşı koyma davranışı” olarak tanımlamaktadır. Burroughs ve diğerleri (1989) ise direncin olumsuz ve yıkıcı yönünün yanı sıra yapıcı ve olumlu yönünün de bulunduğu dikkat çekerek direnci “yapıcı veya yıkıcı karşı koyma davranışı” olarak tanımlamışlardır (Burroughs, Kearney ve Plax, 1989: 216).

Buna göre öğretimsel muhalefetin, olumsuz ve yıkıcı yönünün yanı sıra yapıcı ve olumlu yönü de bulunmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin muhalif olarak algılanan direnç davranışları sadece olumsuz ve yıkıcı olarak algılanmamalı bu davranışların aynı zamanda olumlu taraflarının da olduğu bilinmeli ve iyi bir şekilde yönetilmelidir. Örneğin, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları olumsuz durumlara muhalefet ederek bu duruma karşı koymaları veya öğretmenin uygun olmayan fikir, düşünce ve uygulamalarına karşı çıkmaları olumlu sonuçlar doğurabilir. Direnç gösterildiği durumlarda öğretmenler yaptıkları yanlış fark ederek hatalarını giderilebilir. Direnç gösterilmediği durumda ise öğretmenler aynı yanlışlıkları yapmaya devam edebilir.

Her öğrencinin bireysel olarak diğerlerinden farklı olduğu ve sınıf ortamındaki bir durumun her öğrenci için uygun olmayabileceği söylenebilir. Öğretmelerin bir dersi öğretme yöntemleri bazı öğrenciler için uygun iken bazıları için ise uygun olmayabilir. Dolayısıyla öğrencilerin bu durumun değişmesi yolunda tepki göstermeleri veya muhalif davranışlar sergilemeleri doğaldır. Bazı öğrenciler kişilik özellikleri veya yetiştirme tarzlarından kaynaklı nedenlerle bunu rahatlıkla yapabilmekte iken çoğu öğrenci için bu yapılamayacak bir şey olarak görülmektedir.

McMurray (2007) çalışmasında, liselerde sosyal bilimlerin çeşitli branşlarında ders veren öğretmenlere, sınıf ortamında öğrencilerin muhalif görüşlerini ifade edebilecekleri bir atmosfer yaratmalarını önermektedir. Yazara göre demokratik toplumun temel özelliklerinden biri, çoğunluğun sahip olduğu görüşten farklı düşünen bireylerin de kendilerini ifade edebilmeleridir. Oysa sınıf içi öğretim pratikleri incelendiğinde sınıf ortamında farklı görüşlere sahip öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilme imkanlarının sınırlı olduğu görülmektedir. Yazara göre bu durumun çeşitli nedeni bulunmaktadır. Bunlardan biri de bir kısım öğretmenin okul yöneticilerinden gelebilecek eleştirilerden çekinmeleridir. Çünkü farklı görüşlerin tartışıldığı sınıflarda doğal olarak bir miktarda gürültü olmaktadır. Öğretmenlerin sınıf hâkimiyeti sağlamak adına sınıf ortamını sessiz bir hale getirmeye çabalaması, sonuçta öğrencileri de sessiz kalmaya itmektir. Bu durum ise sınıflarda farklı görüşlerin tartışılması sürecini engellemektedir (Akt: Özdemir, 2010: 86).

Sınıf içinde karşıt görüş sahibi olan her öğrenci görüşlerini dile getirerek muhalif konumuna düşme davranışı gösteremeyebilmekte (Garner, 2006; Akt: Akada, 2015: 26), çoğu zaman sessiz kalmayı tercih etmektedir. Morrison ve Milliken'e (2000) göre bazen bireyler muhalefet etmenin bir değişiklik yaratmadığına ve bir sonuç getirmediğine inanabilmekte veya görüşlerini sesli olarak dile getirmenin kendileri açısından tehlikeli olabileceğini, bu yüzden sert bir şekilde tepki görebileceğini düşünebilmekte ve bu yüzden sessiz kalmayı tercih edebilmektedir. Milliken, Morrison ve Hewlin (2003) bireylerin sessiz kalmasına başka nedenler de eklemekte ve muhaliflerin sorun çıkaran kişi (troublemaker) olarak görülmekten veya arkadaşları tarafından dışlanmak ve yalnız bırakılmak istemediklerinden dolayı sessiz kalmayı tercih edebildiklerini belirtmektedir.

Ayrıca Graham'a (1983) göre bireylerin muhalif görüşlerini dile getirmeleri için örgütsel durumu fark ederek doyumsuzluk hissetmelerine ek olarak, kendilerinde konuşma sorumluluğu hissetmeleri de gerekmektedir (Akt: Akada, 2015: 26). Aynı sınıf ortamını paylaşan öğrenciler ve öğretmenler arasında da bir etkileşimin yaşandığı ve muhalefetin bu etkileşimden oluşan bir süreç olduğu düşünüldüğünde, bu süreçte öğrencinin muhalif görüşlerini dile getirmesi için öncelikle sınıf ortamında kendisini rahatsız eden bir durumla ilgili doyumsuzluk hissetmesi ve bu durumu düzeltmek için kendisinde konuşma sorumluluğunu hissetmesi gerekmektedir. Miceli, Near ve Schwenk'e göre sosyal sorumluluk duygusu daha fazla olan bireyler örgütsel konulara daha duyarlı olabilmekte ve



mevcut durumu düzeltmek için karşıt görüşlerini seslendirme yoluna gidebilmektedir (Akt. Özdemir, 2010).

### 2.3.2. Öğretimsel Muhalefet Davranışları

Goodboy (2001b), öğretimsel iletişimde öğrencilerin negatif tepkilerini üç başlık altında incelemiştir. Bunlar; 1. Direnç stratejileri, 2. İtiraz davranışları ve 3. Öğrenci dırdırcılığı şeklindedir. Öncelikle, öğrenciler öğretmenlerini ikna çabalarına karşı mukavemet göstermek için sınıfta sergiledikleri muhalif tavırlardan oluşan direnme stratejilerini kullanabilir (Burroughs, Kearney, ve Plax, 1989). Öğrencilerin genel direnç davranışları; bir işi tamamlamayı veya ona katılmayı reddetme, öğretmen ile tartışma ve öğretmen ile alay etme gibi mukavemet davranışlarını içermektedir (Alpert, 1991).

Burroughs, Kearney ve Plax, (1989) tarafından yapılan bir araştırmada öğrencilerin kullandıkları direnç davranışları tespit edilerek listelenmiş ve bu davranışlar 14 kategoride sınıflanmıştır. Bu kategoriler; öğretmeni suçlama, öğretme-öğrenme sürecindeki faaliyetlere katılmama, kendinden istenenleri isteksiz bir şekilde yapma, derse hazırlıksız gelme, öğretmeni aldatma, şikâyetlerini öğretmene iletme, sınıf düzenini bozma, özür dilememe, öğretmeni önemsememe, derse önem vermeyerek ödevleri yapmama, öğretmene meydan okuma, öğretmeni yöneticilere şikâyet etme, kendi direnç davranışını mazur göstererek davranışını savunma, dönem içerisinde ve sonunda öğretmenini çevresine olumsuz bir şekilde anlatma davranışları olarak belirlenmiştir.

İkincisi öğrenciler, sınıf kültürünü beraber inşa etme sürecinde itiraz davranışlarını kullanabilirler. Simonds (1997) dört tür itiraz davranışı keşfetmiştir: *Değerlendirmeye itiraz* (sınav tarzını ve puanlamasını sorgulama gibi), *prosedürel itiraz* (sınıftaki kural ve normları test etme gibi), *uygulamalı itiraz* (ders veya konu ile ilgili sorgulamada bulunmak gibi) ve *meydan okuyucu itiraz* (sınıfta bulunan öğretmen veya diğer öğrencilerin davranışlarını etkilemeye çalışmak gibi). Öğretmenler sınıfta uzman oldukları (Myers, 1999), sözsüz bir şekilde yakınlık kurdukları (Goodboy ve Myers, 2009), açık olmayı sürdürdükleri (Simonds, 1998) ve öğretmen onayını kullandıkları (Goodboy ve Myers, 2008) zaman öğrenci itiraz davranışları azalabilir.

Üçüncüsü öğrenciler, saldırgan olmayan bir şekilde bir öğretmeni hep aynı talep, bahane ve isteklerle rahatsız eden yerli yersiz konuşma davranışlarını kullanabilirler (Dunleavy, Martin, Brann, BoothButterfield, Myers, ve Weber, 2008). Ayrıca öğrenciler akran desteğini sağlamak, hayal kırıklığını göstermek, uzlaşmaya varmak, öğretmen

otoritesine meydan okumak, öğretmenin sempatisini kazanmak, öğretmenin yetersizliğini ortaya koymak ve öğretmeni istek yağmuruna tutmak gibi stratejileri de kullanabilirler (Dunleavy ve Myers, 2008).

Öğrenci direnci, öğrencinin itiraz davranışları ve yerli yersiz konuşmalar sınıftaki memnuniyetsizliğe karşı olumsuz öğrenci reaksiyonları olarak görülse de bu değişkenlerle ilgili yapılan araştırmaların üç ortak tarafı vardır. Birincisi, bütün bu öğretimsel iletişim davranışları öğrencinin sınıfta öğretmen üzerinde otoritesini kullanma girişimleridir. İkincisi, bütün bu davranışlar öğrencinin sınıfta bir şeyleri değiştirmek istemesidir. Üçüncüsü, bu üç öğrenci davranışının öğretmenler tarafından öğrencilerin öğrenimi ve sınıfın işlevselliği açısından yıkıcı ve zararlı görülmesidir (Goodboy, 2011b).

### **2.3.3. Öğretimsel Muhalefetin Nedenleri**

Muhalifliği tetikleyen unsurlar; tetikleyen bir unsurun neden olmasıyla şahsi, karşıt bir düşünceyi ifade etmek istemesinden sonra meydana gelmektedir. Herhangi bir örgütlenmede meydana gelen herhangi bir şey karşıt ifade kullanmaya neden olabilmektedir, muhaliflik hemen hemen hiçbir zaman bariz bir sebeple meydana gelmez. Redding (1985) örgütlenmelerde az sayıda-zayıf kararlar almanın muhalif olmada öncelikli belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Kassing ve Armstrong (2002) muhalifliği tetikleyici unsurları; kendisine odaklanma, başkasına odaklanma ve tarafsız kalma olarak açıklamaktadır. Kassing ve Armstrong muhalifliği tetikleyen olayları; işçi iyileştirmeleri (işçi haklarındaki adilsizlik), örgütsel değişim (değişiklikler ve uygulama), karar alma (kararların nasıl alındığı), verimsizlik (işyerindeki verimsizlik), rol/sorumluluk (iş yükü algısı), kaynaklar (kaynakların nasıl kullanıldığı), etikler (etik olmayan uygulamalar), performans değerlendirme (çalışanların nasıl değerlendirildiği) ve tehlikeyi önlemek olarak ifade etmektedir. Kassing ve Armstrong ayrıca çalışanların zarar önleme ve etik konular hakkında muhalif olmada daha az meyil gösterirlerken, kurumlarındaki değişiklikler ve iş arkadaşlarıyla olan problemleri ile ilgili hem amirleri hem de iş arkadaşlarıyla olan memnuniyetsizlikleri ile ilgili konuşmaya daha fazla yatkınlık gösterdiklerini görmüşlerdir.

Mesleki bağlamda muhalifliği tetikleyen nedenler Kassing ve meslektaşlarının araştırmalarıyla ortaya çıkmaktayken eğitimsel bağlamda muhalifliğe neden olan sebepler hakkında çok az şey bilinmektedir. Çünkü eğitimsel bağlamda istenmeyen, öğrenci tepkilerine neden olan, öğrencilerin antipati duyduğu bir çok eğitimcinin hoş karşılanmayan davranışları tespit edilmiştir (Goodboy ve Bolkan, 2009; Kearney ve

diğerleri, 1991). Horan ve arkadaşları öğrencilerin %52.1'inin muhalifliği de kapsayan sınıf içerisinde ortaya çıkan haksızlıklara davranış olarak tepki gösterdiklerini, bu da öğrencilerin adalet algılarının ötesinde muhalifliğe sebep olan sayısız nedenlerin olduğunu ortaya koymaktadır (Goodboy, 2011b).

Her ne kadar yapılan araştırmalar, öğretimsel muhalefetin arkasındaki başlıca nedenin etkisiz öğretimden kaynaklı öğrenci algısı olduğunu ortaya koysa da öğretmenlerin algılanan yetersizliklerine rağmen, bazı araştırmalar öğrencinin muhalefet ifadesini etkileyen uzak faktörleri de incelemeye başlamıştır. Bazı ön bulgular göstermektedir ki ders veya öğretime rağmen öğrenciler genel olarak az ya da çok muhalefete eğilimli olabilmektedir. Goodboy ve Myers (2012), sözel agresifliği yüksek olan öğrencilerin iletişimde etkileyici ve intikamcı muhalefeti, yüksek derecede tartışma özelliğine sahip öğrencilerin ise etkileyici muhalefeti kullandıklarını keşfetmişlerdir. Üçüncüsü, Goodboy ve Bolkan (2013) baskın bir çekişme tarzına sahip öğrencilerin her üç muhalefet türünü de sık sık kullandıklarını keşfetmişlerdir. Dolayısıyla uzak faktörlerin öğretimsel muhalefeti teşvik etmede oynadıkları rol göz önünde bulundurulduğunda, “etkili öğretmenlerin bile muhalefetle karşılaşmalarının mümkün olduğu” görülmektedir (Goodboy ve Myers, 2012).

Öğretimsel muhalefet, çoğunlukla öğretmenin hoş olmayan tutum ve sınıfta aldığı haksız kararlardan oluşan etkili olmayan bir öğretimden kaynaklı öğrenci algısına dayalı olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler haksız bir sınav ve puanlamanın ötesinde öğretmenlerin etkili olmayan öğretim tarzlarının, kendilerini ödevleri hakkında muhalefete yönelttiğini ifade etmektedir (Goodboy, 2011b). Öğrenciler öğretimsel muhalefetlerini ifade ederken genellikle sınıfla ilgili konularda anlaşmazlık ve şikâyetlerini dile getirirler (Goodboy, 2011a). Öğretmenler anlaşılır, akıcı, fark edilebilir etkili davranışlar sergilediklerinde ve olumlu bir sınıf ortamı oluşturduklarında öğretimsel muhalefetten vazgeçilmektedir (LaBelle, Martin ve Weber, 2013).

Araştırmalar, öğrencilerin daha çok anti sosyal uyum stratejileri kullanan, hoş olmayan davranışlar sergileyen, yakın hissedilmeyen ve öğrenciler tarafından sevilmeyen öğretmenlere tepki gösterdiklerini ortaya koymuştur (Goodboy ve Bolkan, 2009; Plax, Kearney, Downs, ve Stewart, 1986). Nitel bazı çalışmalarda, öğrencilerin çoğunlukla öğrenci muhalefetine karşarak haksızlığa tepki gösterdikleri görülmektedir (Horan, Chory ve Goodboy, 2010).

Yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin sergiledikleri olumsuz davranış şeklinin öğrencilerin derslere katılımını azalttığı (Goodboy ve Bolkan, 2009), öğrencilerin

öğretmenleri ile iletişime geçmede onların motivasyonunu düşürdüğü (Goodboy, Myers ve Bolkan, 2010), daha az duyuşsal ve bilişsel öğrenme sağladığı (Banfield, Richmond ve McCroskey, 2006; Goodboy ve Bolkan, 2009) saptanmıştır. Diğer taraftan uygun davranış sergilemeyen ve olumlu bir sınıf iklimi oluşturamayan öğretmenlerin, daha çok yoruldukları, daha az sevildikleri (Can ve Baksi, 2014), daha az güvenilir (Banfield ve diğerleri, 2006; Thweatt ve McCroskey, 1998) ve daha az duyarlı (Wanzer ve McCroskey, 1998) oldukları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yetersiz, düzensiz ve saldırgan davranışlar sergiledikleri durumlarda, öğrenciler öğretmenleri daha az pozitif bulmakta ve bu öğrencilerin öğrenme eğilimi daha az olmaktadır (Vallade ve Myers, 2014). Öğretmenlerin bu tür davranışları, öğrencinin öğrenmesini ve sınıftaki öğretme-öğrenme etkinliklerini doğrudan ya da dolaylı olarak olumsuz etkileyen ve engelleyen davranışlardır (Kearney ve diğ., 1991).

Liselerdeki sınıf ortamı, öğretmen ve öğrenciler arasında tekrar tekrar oluşabilecek uyuşmazlıklar arasında bir bağlam oluşturur. Öğretmenler sınıfta bu uyuşmazlıkları tırmandıracak adaletsiz bir sınav ve haksız puanlama gibi tutumlarıyla öğrenciyi soğutabilir (Goodboy, 2011a, 2011b; Kearney, Plax, Hays ve Ivey, 1991). Memişoğlu (2005) araştırmasında her dört öğrenciden biri öğretmenlerin kendilerine adil davranmadığını ifade etmektedir. Muhalefeti tahrik eden öğretmen, öğrencilere, yaptıkları çalışmanın kalitesinde çok, onlar hakkındaki yargılarına göre davranır. Kabul edilebilir gördüğü öğrencilere yumuşak eleştiriler ya da okşayıcı ifadeler kullanırken; mimlenmiş öğrencilere karşı ise oldukça eleştirici ve iğneleyicidir. Bu tür öğrenciler, zaten herhangi bir takdir veya ödüle nadiren layık görülürler. Bu öğretmen, dersinde notu bir koz olarak kullanır. Not defterini sürekli yanında gezdiren bu öğretmenin sınıfta yarattığı hava bunaltıcıdır (Smith ve Laslett, 1996; Akt. Balay, 2016: 144). Aksine bütün öğrencilere eşit davranıldığında öğrencilerin bu davranış karşısında öğretmenlerine karşı olumlu duygular geliştirdikleri görülmüştür (Can ve Baksi, 2014). Diğer taraftan öğrenciler eğitim ve öğretimleri hakkında haksız veya haklı kanaatlere sahip oldukları için öğretmenleri ile uyuşmazlık sorunu yaşayabilirler (Goodboy ve Frisby, 2014). Bazı öğrenciler uyuşmadıkları noktaları kendilerine saklayıp ödevlerine dair şikâyetlerini dile getirmese de (Bolkan ve Goodboy, 2013) diğer bir kısım öğrenciler öğretimsel muhalefet yaparak hoşnutsuzluklarını gösterirler.

Öğretimsel muhalefet üzerine yapılan araştırmalar göstermektedir ki öğrencilerin geneli, sınıf şartlarını öğrenciler için istemsiz bir hale getirdiklerinden dolayı

öğretmenlerini muhalefetin tek sebebi olarak görmektedir (Bolkan ve Goodboy, 2013; Goodboy, 2011a, 2011b; Horan, Chory ve Goodboy, 2010). Buna karşılık öğrenciler, hoşnutsuzluklarını dile getirmek için iletişim ihtiyacı hissetmekte ve bu durumu öğretmenlerine muhalefet ederek dışarıya vurmaktadırlar (Goodboy, 2011b). Ayrıca Marzano (2003) muhalif çocukların, orta düzeyde davranış sorunları sergilediklerini fakat sıklıkla kurallara uymaya karşı koyabileceklerini, yetişkinlerle tartıştıklarını, kaba bir dil kullandıklarını ve diğerlerini şikâyet etme eğiliminde olduklarını ifade eder (Uyanık Balat, 2013).

Öğrenciler, bir anlamda sınıfta eğitim satın alan müşteri konumundadırlar ve genellikle sınıfta gördüklerinden ve öğretmenlerinden memnun olmazlar (McMillan ve Cheney, 1996). Öğretmenler iletişimleriyle bu memnuniyetsizliğin oluşmasında önemli rol oynarlar. Örneğin, olumsuz davranış sergileyen veya anti sosyal bir otorite kullanan öğretmenler öğrencilerin öğretmenleri ile olan iletişim memnuniyetlerini (Goodboy ve Bolkan, 2009; Goodboy, Bolkan, Myers ve Zhao, 2011) ve isteklerini riske atarlar (Banfield, Richmond, ve McCroskey, 2006). Lindhal ve Unger'in (2010) belirttiği gibi öğretmenler genelde öğrencilerin acımasız ve olumsuz geribildirimlerinden sıkılırlar. Çünkü öğrenciler mutsuz olduklarında memnuniyetsizliklerini iletişimde göstermeye meyillidirler. Öğretmenlerin iletişimdeki itici tavırları öğrencilerin memnuniyetsizliklerini artırabilir. Öğrenciler notların adil oluşunu, sınıfla ilgili prosedür ve kuralları ve kişiler arası muameleler gibi sınıftaki meselelerini tartışma konusu yapabilir (Chory, 2007; Paulsel, Chory-Assad, ve Dunleavy, 2005).

Goodboy (2011b) öğretimsel muhalefeti başlatan faktörleri, muhalif mesaj alıcıları ve öğrencilerin iletişimde kullandıkları muhalefet türlerini incelemiş ve bir grup faktörün muhalefeti tetikleyebileceğini keşfetmiştir. Bunun için dokuz faktör tanımlamıştır. Bunlar;

- 1) Adil olmayan test ve ödevler,
- 2) Öğretmenlerin agresif davranışları,
- 3) Geri bildirim eksikliği,
- 4) Adil olmayan puanlama,
- 5) Sınıf politikaları,
- 6) Grup üyelerinin kaytarması,
- 7) Etkili olmayan öğretim tarzı,
- 8) Müfredatı ihlal etme,

9) Öğretmenin isteksiz bir şekilde hareket etmesidir.

Ayrıca sınıf şartları, öğrencinin başarı düzeyi, öğretmenin otoritesi ile öğrenciler arasındaki çatışma ve mücadeleler de muhalefetin önemli sebepleri arasındadır. Öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenin derste kullandığı öğretim yöntem ve yaklaşımlarının uygun olmaması, ders işlerken otoriter davranması, öğrencilerden beklentilerini açıkça belirtmemesi, ders konularının öğrencilerin yaşantılarına daha az uygun olması, anlatılan konuların öğrenci seviyesinin üzerinde olması, öğrencilerin kendilerini yetersiz hissetmeleri, öğrencilerin kişisel olarak öğretmenden hoşlanmamaları vb. sebepler öğrenci direncine dolayısıyla da dışavurumcu ve intikamcı muhalefete sebep olmaktadır (Akt: Yüksel, 2004; Goodboy, 2011b).

Bazı öğretmenlerin hata avcısı gibi davranmaları da öğrencilerin muhalefet etmelerine neden olmaktadır. Bu öğretmenler, öğrenciler yanlış davranışta bulduklarında, azarlama, cezalandırma, jest ve mimik yoluyla onlara müdahale ederler; olumlu davranışlar sergilediklerinde ise herhangi bir tepkide bulunmazlar. Bu nedenle öğrencilerin çoğu, öğretmenlerinin dikkatlerini çekebilmek için bilerek yanlış davranışlarda bulunabilirler. Öğretmenler bu tuzağa düştüklerinde söz konusu yanlış davranışları önleme yerine daha da pekiştirebilirler. Bu durumda öğretmenle öğrencilere devamlı olarak, *oturun* demekle ayağa kalkmayı, *susun* demekle de konuşmayı öğretmiş olurlar. Bu yaklaşım sonuçta öğretmenlerin sürekli olarak öğrencilere müdahale etmek durumunda oldukları gerilimli bir öğrenme ortamı yaratır (Bully ve Soly, 1996; Akt. Balay, 2016: 143).

Örgütsel muhalefet davranışının sergilenmesinde rol oynayan değişkenlerden biri de örgüt üyelerinin sahip oldukları kişilik özellikleridir. Muhalif davranışların sergilenmesinde etki gösteren kişilik özellikleri arasında örgüt üyesinin sözlü sataşma düzeyi (verbal aggressiveness), tartışma yatkınlık düzeyi ve denetim odağı bulunmaktadır. Tartışmaya yatkınlık düzeyi yüksek olan insanlar sürekli olarak karşıt görüşler öne sürme eğilimine sahipken, tartışmaya yatkınlık düzeyi düşük insanlar tartışmadan kaçma eğilimi taşımaktadır (Kassing ve Avtgis, 1999). Dolayısıyla kişilik özellikleri bakımından tartışmaya yatkın olan öğrencilerin muhalif davranışlar sergileme olasılığının daha fazla olduğu söylenebilir. Ayrıca tartışmaya yatkınlık düzeyi düşük öğrencilerin muhalefet etme düzeylerinin de düşük olduğunu söylemek mümkündür.

Örgüt üyelerinin sahip olduğu sözlü sataşma düzeyi ile tartışmaya yatkınlık düzeyi üzerine yürütülen araştırmalar, düşük sözel sataşma düzeyine ve yüksek tartışmayı sevme

düzeğine sahip örgüt üyelerinin üstleri ile daha yapıcı ilişkiler kurabildiğini ortaya çıkartmıştır. Bunun bir sonucu olarak ise bu özelliklere sahip örgüt üyelerinin görece daha yüksek düzeyde işe bağlılık ve iş doyumuna sahip oldukları saptanmıştır (Gorden ve Infante ve Izzo, 1988).

Sözlü sataşma ve tartışmayı sevme düzeyi ile örgütsel muhalefet arasındaki ilişkiyi merkeze alan çalışmalar, tartışmayı sevme düzeyi yüksek örgüt üyelerinin daha fazla dikey muhalefet davranışı sergilediklerini saptamıştır. Buna karşın sözlü sataşma düzeyi yüksek örgüt üyelerinin ise daha fazla biçimde yatay muhalefet davranışları benimsedikleri belirlenmiştir (Kassing ve Avtgis, 1999).

Örgütsel muhalefet davranışı ile ilgili bir diğer kişilik özelliği ise denetim odağıdır. Denetim odağı, davranışların sonuçlarının içsel nedenlere mi, yoksa dışsal nedenlere mi bağladığını anlatan bir kavramdır. Bu yönüyle iç-denetim odağı ve dış-denetim odağından söz etmek mümkündür. İç-denetim odağına sahip bireyler yaşamlarında başlarına gelen her türlü olayın nedenini kendilerinde ararken, dış-denetim odaklı bireyler ise kendileriyle ilgili her türlü olayın nedenini dış faktörlerde arama eğiliminde olmaktadır (Wade ve Tavis, 1990; Akt. Özdemir, 2010: 76).

Denetim odağı ve örgütsel muhalefet davranışları üzerine odaklanan çalışmalar, iç denetim odağına sahip örgüt üyelerinin dikey muhalefet davranışını, buna karşın dış denetim odağına sahip örgüt üyelerinin ise yatay muhalefet davranışı sergilediklerini ortaya koymuştur. Diğer taraftan örgüt üyelerinin örgüt içerisinde kendilerini görece güçsüz hissetmeleri ya da çatışmadan uzak durmak istemelerinin bir sonucu olarak, muhalif davranışlar sergilemekten kaçındıkları da ortaya çıkarmıştır (Kassing, 2001).

Örgütsel muhalefet ile örgütsel özdeşleşme düzeyi arasındaki ilişkiyi sorgulayan Kassing (2000a), konuşma özgürlüğünün görece yüksek olduğu örgütlerde örgüt üyelerinin, bağlı buldukları örgüt ile daha fazla özdeşleştiklerini ve bu örgüt üyelerinin yoğun bir biçimde dikey muhalefet davranışı sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Örgüt içi ilişki yapılarının örgütsel muhalefet ile olan ilgisi üzerine odaklanan çalışmalar, örgüt üyelerinin muhalif duygu ve düşüncelerini görece daha iyi iletişim kurdukları üstelerine doğrudan ifade ettiklerini ortaya çıkartmıştır. Buna karşın, üstleri ile ilişkileri iyi olmayan örgüt üyelerinin muhalif görüşlerini daha çok iş arkadaşları ile paylaştıkları rapor edilmiştir (Kassing, 2000b). Bu bakımdan örgüt içi ilişki yapısı, örgüt üyelerinin seçecekleri muhalefet stratejisini doğrudan etkilemektedir (Kassing, 2008). Buna dayalı olarak öğretmenler ile iyi iletişim kurabilen öğrencilerin dikey muhalefet

(Etkileyici muhalefet) stratejisini, buna karşın öğretmenler ile sağlıklı iletişim kuramayan öğrencilerin ise yatay muhalefet (Dışavurumcu veya İntikamcı Muhalefet ) stratejilerini kullanabilecekleri sonucuna varmak mümkündür.

### 2.3.4. Öğretimsel Muhalefet Türleri

Goodboy, öğrencilerin muhalefet etme nedenleri ve şekilleri üzerinde yaptığı çalışmalarda, öğrencilerin üç muhalefet türünü kullandıklarını keşfetmiştir. Bunlar; (1)*Dışavurumcu (expressive)*, (2)*Etkileyici (rhetorical)*, (3)*İntikamcı (vengeful)* muhaleftir. Dışavurumcu ve intikamcı muhalefet öğrencilerin iletişimini, motivasyonlarını, duyuşsal öğrenimlerin ve sınıf adaleti algılarını olumsuz etkiler (Goodboy, 2011a). Etkileyici muhalefet ise öğretmen ile kurulan iletişim sayesinde bir yanlış düzeltmeye yönelik tek muhalefet türüdür ve bilişsel öğrenmeye pozitif etkisi vardır (Goodboy, 2011a, 2011b). Ayrıca öğretmenlerin anlayışlı oldukları hissedildiğinde öğrenciler daha çok etkileyici muhalefeti az da olsa dışavurumcu muhalefeti kullanmaktadırlar (LaBelle, Martin ve Weber, 2013).

**1. Dışavurumcu Muhalefet (Expressive Dissent):** Dışavurumcu muhalefet, öğrencinin, kendi duygusal durumunu iyileştirmek için duygularını açığa vurma ve ifade etme isteğidir. Dışavurumcu muhalefet, öğrencinin başka bir gruba giderek empati ve/veya sempati kazanmak için hayal kırıklığını dile getirmesi durumunda gerçekleşir (örneğin öğrencinin zor bir sınavı başka bir öğrenciye yakınması gibi) (Goodboy, 2011b). Dışavurumcu muhalefet, sınıftaki bir anlaşmazlık durumunda duygularını ve hayal kırıklıklarını açıkça ortaya koyan öğrenciler tarafından kullanılmaktadır. Öğrenciler öncelikle kendilerini daha iyi hissetmek için dışavurumcu muhalefeti kullanırlar ve bu mesajları sınıf arkadaşlarına, ailelerine ve arkadaşlarına iletirler.

Dışavurumcu muhalefet, sınıftaki bir anlaşmazlık durumunda duygularını ve hayal kırıklıklarını açıkça ortaya koyan öğrenciler tarafından kullanılmaktadır. Teorik olarak bu duygusal boşalmaların çoğu dışsal bağlamlar yoluyla bilişsel çelişkiyi azaltma ve başarısızlığı meşrulaştırma çabasıdır. Bilişsel çelişki teorisi (Festinger, 1957; Akt. Goodboy, 2011b); tutarsız bilişler ortaya çıktığında öğrencilerin bu çelişkileri azaltma yoluna gideceğini ifade etmektedir. Sınıfta iyi bir performans sergilemeyen ya da öğretmen (yanlış ya da doğru) davranışlarıyla gerginlik yaşayan öğrenciler kendileri hakkında oluşan rahatsız edici düşünceleri azaltarak bilişsel çelişkisini doğrulamak ve konu hakkındaki düşüncelerini kabul ettirmek için arkadaşlarına yönelebilir. Ayrıca, ilişkilendirme teorisi



(Kelley ve Michela, 1980) öğrencilerin sınıf başarısızlığını dışsallaştırabileceğini; kendilerini suçlama gibi bir davranış içine girmeyeceklerinden bu tür başarısızlıklarda mümkün olduğunca eğitimcisini suçlayacağını ifade etmektedir. Muhalefik kişiye; kendini dinleyen birine kendi hayal kırıklıklarını açıklayarak ve eğitimcisini kendi sınıf içi başarısızlıklarıyla (ör; kötü not) suçlayarak dışsal dayandırmaları güçlendirmek için bir yöntem olarak hizmet edebilir. Sonuç olarak dışavurumcu muhalefet, öğrencilerin kendilerini daha iyi hissetmek için kullandıkları iyileştirici bir yol olarak görünmektedir.

Dışavurumcu muhalefet çoğu zaman öğretmen ile yaşanan çatışma ile ilişkili olabilmektedir. Dışavurumcu muhalefet, öğrencinin karşıt görüşlerini açıkça dile getirerek öğretmene karşı bir görüş sergilemesi olarak değerlendirilebilmektedir. Hirschman'a göre dışavurumcu muhalefet, öğrencilerin sınıf içinde kendilerince uygun görmedikleri durumlarla karşılaştıklarında memnuniyetsizliklerini ifade etmek için kullandıkları bir tepki davranışıdır (Garner'den akt. Akada, 2015: 32). Gimmler'e (2001: 22) göre dışavurumcu muhalefet davranışı bireysel veya kolektif biçimlerde gerçekleştirilebilmektedir (Akt. Flew, 2009).

Öğrencilerin dışa vurduğu muhalif görüşler hem sınıf içinde hem de dışında bulunan alıcılara (kanallara) seslendirilebilmektedir. Karşıt görüş ve eleştiriler sınıf içinde yapıldığında iletiler öğretmenler ve sınıf arkadaşları gibi sınıfın diğer üyelerine yapılmaktadır (Kassing, 2001). Sınıf dışındakilere yapılan iletiler ise aile üyelerine, okul dışından arkadaşlara, tanıdıklara, yabancılara (Kassing ve Avtgis, 1999) hatta sosyal medya ve internet uygulamalarına yapılmaktadır.

Kassing (1998), bireylerin muhalif görüşlerini örgütsel süreçler üzerinde doğrudan etkisi olmayan diğer örgüt üyelerine anlatılmasına yatay muhalefet adını vermektedir. Kassing'in örgütsel muhalefet davranışlarından biri olarak nitelediği yatay muhalefet, bir anlamda öğrencinin kendi duygusal durumunu iyileştirmek için duygularını açığa vurma ve ifade etme isteği olarak nitelenen dışavurumcu muhalefet ile aynı şeydir. Çünkü dışavurumcu muhalefette de, öğrencinin yaşadığı hayal kırıklıklarını sınıf arkadaşlarıyla paylaşması söz konusudur.

Kimi zaman bireyler muhalif görüşlerini açık bir biçimde ifade ettikleri durumda, bir şekilde zarar göreceklere inancını taşımaktadır. Bu ise onları onaylamadıkları uygulamalar karşısında sessiz kalmaya ya da böyle durumları arkadaşlarına anlatmaya itmektedir. Bu nedenle yatay muhalefet kavramı kimi zaman gizli (latent) muhalefet olarak da isimlendirilmektedir. Çünkü örgüt üyeleri örgütsel bir sorunun yaşandığını gözlemekte

ve bilmekte ancak bunu açığa çıkarma noktasında çok fazla öne çıkmak istememektedir (Kassing ve Avtgis, 1999).

**2. Etkileyici Muhalefet (Rhetorical Dissent):** Öğrencinin, öğretmeni mevcut bir hatayı düzeltmek veya bir konuyu iyileştirmek üzere harekete geçirmek için ikna etme isteğidir (Goodboy, 2011b). Diğer bir deyişle, öğrencilerin sınıftaki bir problemi düzeltmek üzere direkt olarak öğretmenleriyle onları ikna etmek amacıyla iletişime geçmeleri ile gerçekleşir (örneğin öğrencinin derste almış olduğu kötü bir notu iyileştirmek umuduyla mesai saatleri boyunca öğretmeniyle görüşmesi). Öğrenciler etkileyici muhalefeti genellikle fark edilen bir yanlış düzeltmek amacıyla öğretmenlerini ikna etmek ve böylece bir değişiklik yapmalarını sağlamaya çalışmak için kullanırlar. Etkileyici muhalefet genel olarak öğretmene yöneltilmektedir. Etkileyici muhalefeti kullanan öğrenciler vicdani bir sorumluluk duygusu ile hareket ederek sınıf içinde kendi kanaatleri doğrultusunda uygun olmayan düşünce ve uygulamalara karşı çıkmakta ve bulunduğu sınıfı daha iyi bir yer yapmak için muhalefet mesajı vermektedir.

Etkileyici muhalefet, öğretmenle kurulan iletişim ile bir yanlış düzeltmeye yönelik tek muhalefet türüdür ve bilişsel öğrenmeye pozitif etkisi vardır (Goodboy, 2011a). Etkileyici muhalefet öğrencilerin kendilerini daha iyi hissetmek için kullandıkları bir muhalefet türü olarak görülmektedir. Öğretmenlerin anlayışlı oldukları hissedilen sınıflarda, öğrenciler daha çok etkileyici muhalefeti kullanmaktadırlar (LaBelle, Martin ve Weber, 2013).

Örgütsel muhalefet ile ilgili yapılan çalışmalarda üyelerin karşıt görüşlerini dile getirmesini içeren bir kavram vardır. Bu kavram “çalışanın sesi” olarak adlandırılmaktadır. Hirschman’a göre ses (dile getirme) örgüt içinde doyumсузлук yaşayan ve karşıt görüş taşıyan bireylerin bu örgütü terk etmek yerine, mevcut durumu değiştirmek yönünde gösterdikleri çabadır (Akt. Kassing, 2002). Dolayısıyla öğrenciler sınıf ortamında bir problemi çözmek veya kaygı duydukları bir durumu gidermek amacıyla öğretmenleriyle konuşma ve seslerini duyurma ihtiyacı hissedebilirler. Bu durum çoğu zaman “eleştiri” veya “muhalefet” olarak da nitelendirilebilmektedir (Gorden, Infante ve Izzo, 1988). Aslında etkileyici muhalefeti, olumlu ve yapıcı eleştiri olarak değerlendirmek mümkündür. Çoğu zaman eleştiri yıkıcı anlamda kullanılmaktadır. Oysa eleştirinin yapıcı ve faydalı olduğu durumlar da vardır. Örneğin sınıftaki öğretimi daha etkili kılmak amacıyla öneriler sunmak, var olan bir problemi çözüme kavuşturmak için çözüm önerisi sunmak ve eksik

görülen noktaların daha iyi nasıl yapılabileceği üzerine alternatifler bulmak olumlu eleştiriye örnek gösterilebilir. Bu durum bazen bir öğrencinin öğretmenin fikrine karşı fikir sunmasıyla ortaya çıkmaktadır. Bu endişe duyulacak bir durum olmanın aksine fırsat olarak görülmesinde yarar vardır. Çünkü etkileyici muhalefetin geribildirimsel bir işleve sahip olduğu söylenebilir. Hegstrom'a göre örgüt üyelerinin muhalif görüşlerine kulaklarını tıkayan örgütler önemli bir geribildirim alma fırsatını kaçırmaktadır (Akt. Kassing ve DiCioccio, 2004). Geri bildirimden yoksun öğretmenlerin, herhangi bir öğrenci veya sınıfın geneli ile ilgili var olan bir sıkıntının farkına varmaları ve bunu çözüme kavuşturmaları zor olacaktır.

Etkili öğretmenler sınıf ikliminin her bir öğrencinin davranışlarından etkilendiğini bilerek bu öğrencilerin muhalefet etme biçimlerini olumlu yöne kanalize etmeyi başaran öğretmenlerdir. Öğrencilerin muhalefet davranışları, bir durumun düzeltilmesi veya geliştirilmesi amacıyla kullanıldığında bu durum öğretmenler için korkulacak bir durum değil aksine öğrencilerin ne istediklerini anlamaya yönelik bir sinyal gibi algılanmalıdır. Böylece zamanında fark edilen etkileyici muhalefet davranışlarına gerekli ve olumlu yaklaşım sergilenerek birçok problemin önlenmesi sağlanır.

Bir sınıfta muhalif fikirde öğrencilerin olması oldukça doğal bir olaydır. Ayrıca karşıtlıklar olmaksızın ilerlemenin olmayacağını söylemek de mümkündür. Sınıf lideri olarak öğretmenin yapması gereken karşıt fikirleri yaratıcı enerjiye dönüştürerek muhalefetin etkili olmasını sağlamak ve böylece olumlu bir sınıf atmosferi yaratmaktır. Saygın öğretmenler direnme ve eleştiri karşısında açık davranır ve yenilik yaratan tartışmaları tercih ederler.

Bozucu bir etkisi olmasına karşın muhalefetin, derin bir güven yaratmak ve iletişim kurmak için gereken yaratıcı fikirlerin ve imkânların kaynağı olduğu söylenebilir. Öğretmenler, muhalefeti kötülemek yerine onun değerini ve etkisini anlayarak öğrencileri ve sınıfı için pek çok özel yol bulabilir (Cooper ve Sawaf, 2010: 141-143):

- *Farkında olma:* Muhalefet, diğer insanların gerçekten neye önem verdiklerini ve neye karşı mücadele etmek istediklerini fark etmenizi sağlar.
- *Problemleri ortaya çıkarma:* Muhalefet edilen konular ve sorunlarla ilgili konuşmalar, zaman kaybı, adaletsizlikler ve uygun olmayan davranış biçimlerinin ortaya çıkmasını sağlar.

- *Empati kurma:* Empati duygusu yalnızca uyguladığında ve işteki zorluk ile çatışma durumunda test edildiğinde anlam kazanır. Muhalefet, diğer insanlardaki farklılık ve çeşitlilikten kaynaklı değerleri anlamayı ve bunu bir engel olarak değil de ilerlemek için bir destek olduğunu anlamaya yarayabilir.
- *Güven:* Kendimizi ve öğrencilerimizi yalnızca uzlaşmanın olduğu açık ve dürüst bir ortamda kabul edebilir, değerlendirebilir ve güvencede hissedebiliriz.
- *Katılım:* Bir sınıfı yönetirken sorumluluk ve işbirliği ile ilgili kafa yormak gerekir. Ayrıca bunu ortaya çıkararak günlük ilişkilerdeki farklı fikir ve duyguları hoş karşılamak ve öğrencilerle verimli çalışmanın gereksinimlerini bütünleştirmek gerekir.
- *Yaratıcı işbirliği:* Boyun eğme ve rıza göstermenin, yenilik ve ilerlemeye pek bir faydası dokunmaz. Etkileyici muhalefet, ancak öğrenciler açık ve güvenilir olduklarında ve öğretmenleri onları konuşarak katılıma teşvik ettiğinde, yeni bir fikri kavrama, yansıtma ve geliştirme için etki katalizörü olabilir.
- *Daha iyi sonuçlar:* Farklı duygular ve birbirine zıt olan görüşler, konuların alanını genişletmek, öngörülerde bulunmak ve problemlere daha iyi ve bütüncül çözümler üretmek için bizi zorlar.
- *Eylemle öğrenme:* Okullar açısından “öğrenen örgütler” olmak istenen bir durumdur. Okulun içinde veya dışında olsun çatışma ve tartışma için etkin öğrenme laboratuvarları gerekir. Okullardaki sınıf ortamı bu durum için en uygun yerdir.
- *Mücadele ve sorumluluk:* Fikirlerimizin ve bilgilerimizin değerli bir oluşumu şekillendirmesine yardımcı olduğu gerçeğinden hareketle, etkileyici muhalefet işi daha anlamlı ve canlı kılar.
- *Zamanı iyi kullanma:* Birçok öğretmen, enerji ve zamanını farklılıklarla ilgili doğrudan konuşma yerine daha çok onları yumuşatmak için harcar. Etkileyici muhalefet iyi değerlendirildiği ve yönlendirildiği zaman yanlış anlaşılmalrı, dedikoduları, yanlış varsayımların ortaya atılmasını, muğlak ve uygunsuz davranışları engelleyerek zamanın boşa harcanmasını önler.

Etkileyici muhalefet; fark edilen yanlış bir davranışı düzeltmek için eğitimciyi ikna etme ve düşüncesini değiştirmeye çalışma gibi özel amaçlar için kullanılmaktadır. Bazı öğrenciler duygularını açığa vurmaya çalışırken diğerleri muhalifliklerini tetikleyen sebeplere çözüm istediklerini ve sınıfta değişiklik beklediklerini vurgulamaktadırlar. Beklediği üzere bu muhalifliğin çoğu problemleri azaltma yetkisine sahip eğitimcilere

yönlendirilmekte ve açıkça dile getirilmektedir (Goodboy, 2011b). Ayrıca öğrencilerin öğretmenlerine kendi isteklerini kabul ettirmek için çeşitli davranışlarda bulduklarını ifade eden başka araştırmalar da bulunmaktadır (Golish, 1999; Golish ve Olson, 2000). Dahası Mottet, Beebe, Raffeld ve Paulsel (2004) yaptıkları bir araştırmada öğretmenlerin derse katılan, eğitim için hevesli olan öğrencilerin ricalarını yerine getirmede daha istekli olduklarını görmüşlerdir. Kısaca öğretmenlere karşı duyarlı bir tutum geliştiren ve iletişimi etkili kullanabilen öğrencilerin hedeflerini gerçekleştirmede daha başarılı oldukları ve bunu yaparken de etkileyici muhalefetten yararlandıkları söylenebilir.

Etkileyici muhalefetin bir diğer özelliği de herkesin öfkesini gösterebilmesine olanak tanımasıdır. Bazı araştırmalara göre, bu durum üretkenliği ve verimi arttırmanın en sağlıklı yollarından biridir (Arnold ve Plas, 1993; Akt. Cooper ve Sawaf, 2010: 155). İnsanlarla düşünceleri ve rahatsız oldukları konular hakkında konuşulduğunda, hoşnutsuzluğun ve muhalefetin içindeki yapıcı enerji yapıcı bir amaçla kullanılmak için serbest kalır (Cooper ve Sawaf, 2010: 156).

**3. İntikamcı Muhalefet (Vengeful Dissent):** İntikamcı muhalefet, itibarına leke düşürerek bir öğretmenden intikam almak maksadıyla onun hakkında olumsuz söylemleri yaymakla gerçekleşir. Örneğin bir öğretmeni meslektaşlarıyla zor durumda bırakmaya çalışmak, gelecekte öğrencilerin o öğretmenin dersini almamalarını ve/veya öğretmenin hata diye algılanan yanlışından dolayı kendi mesleğini kaybetmesini sağlamaya çalışmaktır (Goodboy, 2011b). İntikamcı muhalefet; öğretmene misilleme veya oç alma yoluyla yapılmaktadır. Öğrenciler öğretmenlerini sıkıntıya sokmak için (öğretmenlerini işten kovdurmaya sebebiyet ihtimali dâhil) ve diğer öğrencilerin aynı problemlerle karşı karşıya gelmelerini önlemek ve diğer eğitimcilerin sorunlu bir meslektaşına sahip olduklarının farkına varmalarını sağlamak için öğretmenlerinin itibarını yerle bir etmek için muhalif olduklarını belirtmektedirler. İntikamcı muhalefet, öğrencilerin kendilerini yararsız-işe yaramaz hissettiklerinde sınıfta kendilerince eşitliği (dengeyi) sağlamak için başvurdukları muhalefet türüdür. Bazı araştırmalar öğrencinin, canının yakıldığını hissettiğinde öğretmenlerine zarar vermeye yönelik saldırgan ve düşmanca tavırlar içine girebildiğini ifade etmektedir (Chory-Esad ve Paulsel, 2004). İntikamcı muhalefet de aynı sebepten meydana gelen saldırgan bir davranış olarak görünmektedir.

Bazı öğretmenlerin muhalif öğrencilere bakış açıları her zaman olumlu olmayabilmektedir. Kassing (2011) bazı kişilerin muhalifleri “hain ve arkadan bıçaklayan

üyeler” (traitoruos) olarak değerlendirebileceklerini vurgulamaktadır. Ayrıca muhaliflerin bazılarının gözünde “karalanabilecek” kişiler, bazılarının gözünde ise “aslanlaştırılabilir” kişiler olabileceklerini söyler. İntikamcı muhalefet, genellikle öğretimsel muhalefetin yıkıcı ve zarar veren biçimi olarak görülmektedir. Bu nedenle bu muhalefet biçimini tercih eden öğrencilerin, öğretmenlerin gözünde çoğunlukla “karalanabilecek” kişiler olarak görülme olasılığı yüksektir.

Gorden (1988: 290) örgüt üyelerinin, açıkça belirtilmiş muhalefet stratejisinde, muhalif görüşlerini, (1) aktif-yapıcı (active constructive), (2) aktif-yıkıcı (active destructive), (3) pasif-yapıcı (passive constructive) ve (4) pasif-yıkıcı (passive destructive) olmak üzere dört ayrı şekilde ifade ettiklerini belirtmektedir. Bu stratejiler içerisinde aktif-yıkıcı ifade biçimi tıpkı öğretimsel muhalefet biçimlerinden intikamcı muhalefete benzemektedir. Buna göre örgüt üyelerinin, muhalif görüşlerini aktif-yıkıcı şeklinde ifade etmeleri; örgüt üyelerinin, örgütsel uygulamalarla ilgili çalışma arkadaşlarına şikâyetle bulunmayı, kendi çıkarlarını düşünmeyi, ikiyüzlü davranmayı, sözlü olarak saldırmayı, surat asmayı ve hasmane tutum sergilemeyi içermektedir.

### **2.3.5. Öğretimsel Muhalefetin Yönetimi**

Otorite ve kurallar yaşamın bazı dönemlerinde gereksiz şeyler olarak algılanabilir. Özellikle otoriteye karşı gelme isteği ergenlik dönemindeki öğrencilerde daha fazla gözlenir. Öğrenci istenmeyen davranışları yaparak otoriteyi (kendini sınırlayan gücü) ortadan kaldırmak veya kuralların sınırını kendi lehinde daha da genişletmek isteyebilir (İlgar, 2005: 168). Öğrenci muhalefeti çoğu zaman öğretmenler tarafından otoriteye karşı gelmek olarak algılanabilmektedir. Oysa muhalefetin yapıcı ve faydalı yönleri de bulunmaktadır. Bu durumda yapılması gereken öğretimsel muhalefeti; otoriteye karşı gelmek, direnç göstermek ve istenmeyen davranışlarda bulunmak şeklinde görmemek, bunun yerine onu etkili bir şekilde yönetmeyi başarmaktır.

Yükseköğretimdeki öğrencilerin muhalif davranışlarını inceleyen bazı araştırmalarda, muhalefetin büyük ölçüde öğretim elemanlarının davranışlarından kaynaklandığı, öğrencilerin kendilerine yakın davranan öğretim elemanlarına direnç göstermedikleri, buna karşılık öğrencilerin kendilerine soğuk davranan ve uzak olarak gördükleri, kısaca sevmedikleri öğretim elemanlarına direnç gösterdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada öğrencilerin öğretmenle açıkça karşı karşıya gelmekten kaçındıkları ve bunu sözel olmayan şekilde gösterdikleri tespit edilmiştir (Plax, Kearney, Downs ve

Stewart, 1986; Kearney, Plax ve Burroughs, 1991). Bu durum öğrencilerin muhalefet etmeyi açıktan yapmasalar da bunu farklı bir şekilde gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla muhalefeti tamamen ortadan kaldırmaktansa muhalefetin yönetilmesi gerektiğini söylemek daha doğru olacaktır.

Yapılan bazı araştırmalara göre öğretmenler ders dönemlerinin hemen başında öğrenciler hakkında ilk izlenimlerini oluştururlar (Laws, Apperson, Buchert ve Bregman, 2010; Tom, Tong ve Heese, 2010). Öğrencilerin kendileri hakkında olumsuz ifadelerde bulunmasını istemeyen eğitimciler muhalifliği tetikleyen unsurlardan kaçınmaya özellikle dikkat etmelidir. Dahası şu ki; eğitimciler eğitimdeki her muhalifliğin kendilerine zarar vermeye yönelik olduğunu düşünmemeliler bilakis bazı öğrenciler, kendi hayal kırıklıklarını ortaya koymak veya problemleri giderip ders hususunda ilerleme kaydetmeyi ummaktadır. Sınıf, örgütlenmeye benzer bir şekilde, muhalif ifadelerle ortaya çıkan çelişkili düşünceler üretmeye imkân tanıyan bir sahnedir. Ancak Kassing'in program niteliğindeki araştırmasından faydalanan örgütsel içeriğe zıt olarak, eğitimsel içerik eğitimcilerinin öğrencilerinin muhalifliğine etkili şekilde cevap vermek-yönetmek ve olası öğrenci muhalifliğini azaltmak çabasıyla eğitimcilerin muhaliflik sürecini anlamalarını sağlamak için çok daha fazla araştırmaya ihtiyaç duymaktadır (Goodboy, 2011b).

Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik direnç/muhalefet davranışlarını inceleyen Yüksel (2004) direnç/muhalefetin yönetilmesi için aşağıdaki önerileri yapmaktadır:

1. Öğretmenler öğrencilerin ait oldukları toplumsal grupların düşünceleri, değerleri ve gelenekleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır.
2. Öğretme-öğrenme süreci öğrencilerin görüşleri alınarak, onlarla birlikte plânlanmalıdır.
3. Öğretme-öğrenme süreci sürekli olarak değerlendirilmelidir. Öğretmenler öğrencilerden sürekli dönüt alarak bu dönütler doğrultusunda yanlış ve eksikliklerini gidermelidir.
4. Sınıftaki olumsuz olaylar gereğinden fazla büyütülmemeli ve sert tepkilerden kaçınılmalıdır. Gereğinden fazla gösterilen tepkiler olumsuz davranışların direnç/muhalefet hâlini almasına yol açmaktadır.
5. Direnç gösteren öğrencilerin tekrar direnç göstermelerinin engellenebilmesi için onlarla iletişim kurulmalı, onlarla yakından ilgilenilmelidir.
6. Öğrencilere gördükleri derslerin önemi ve bu derslerin günlük hayattaki yansımaları konusunda ayrıntılı açıklamalar yapılmalıdır.

Öğretimsel muhalefeti yönetmenin esas yolu, öğrencilerle etkili bir iletişim içerisinde olmaktan ve sınıfta demokratik bir ortam oluşturmaktan geçmektedir.

Öğrenciyle iletişim yollarının sürekli açık olduğu, tüm faaliyetlere öğrenci katılımının sağlandığı, kararların birlikte alındığı durumlarda öğrencilerin olumsuz muhalefet etme olasılıkları azalmaktadır (Yüksel, 2004).

Cooper ve Sawaf'a göre, muhalefet kaçınılması veya korkulması gereken bir olgu değil aksine faydalı ve etkili bir şekilde yönetilmesi gereken bir fırsattır. Muhalefetin etkili bir şekilde yönetilmesi için Cooper ve Sawaf (2010: 148-156) şu önerileri ileri sürmektedir:

1. **Ses Gücünü Kullanmak:** Bu prensibi uygulamanın yolu hiçbir duyguyu göz ardı etmeden sakin ve yavaş konuşarak diyaloga girmektir. Tartışma hararetlendiğinde yavaş ve sakince konuşarak ritminizi değiştirebilir ve bu yolla öğrencilerin diyalog sürecinin farkına varmalarını sağlayarak kalbinizi ve düşüncelerinizi açabilirsiniz. Bunu uygulayan öğretmenler uzlaşmazlığın devam etmesine karşın, havayı yumuşatarak diyalogu motive eden bir katalizör elde etmişlerdir. Böylece merkezde kalarak sınıfı kendinize çekebilirsiniz. Bu yetenek, öğretmeni hem ayrı bir yere koyan hem de sınıftaki her öğrenciyle işbirliğine girmesini saplayan nadir yeteneklerden biridir.
2. **Ortalık Kızıştığında Açık Davranmaya Devam Etmek:** Şüpheli kişiler kendilerini neyin rahatsız ettiğini öğretmene açıkça söylerler. Kelimeleri bazen iğneleyici olabilir. Öğretmen başlangıçta düşüncelerinin reddedilmiş olduğunu hissedebilir. Fakat öyle değildir. Bu öğrenciler bazen gerçeği gördükleri veya hissettikleri gibi ortaya koymaktadırlar. Birkaç kişinin bu öğrencileri haklı görmesi öğretmenin sınırlarını bozabilir ve öğretmen bu öğrencilere hadlerini bildirmek isteyebilir. Bu asla yapılmaması gereken bir davranıştır. Öğretmen onları azarladığında öğrencilerin dürüst ve açık bir şekilde konuşmasını engelleyebilir. Bu durumda öğretmen, merak duygusuyla hareket edebilir ve bu öğrencilerin konuşmasına imkân tanıyabilir. Böyle bir durumda öğretmenin kendisine şu soruyu sorabilir: “Bundan çıkarmam gereken sonuç ne?”
3. **Empati Kurmak:** Başkalarının inandığı ve hissettiği şeyleri bilmeniz sizin onlarla aynı fikirde olduğunuz anlamına gelmez; bu, görüşleri ve duyguları ne olursa olsun bunların gerçek olduğunu, en azından, o kişinin bu görüş ve duygulara bağlı olduğunu bilmek demektir. Örneğin, “Nasıl hissettiğinizi anlıyorum”, “Yerinde olsaydım, ben de çok sinirlenirdim” gibi cümleler karşıdaki kişiye kendisini dinlediğinizi gösterir.



4. ***Ciddi Bir Şekilde Dinlemek:*** Bir öğrenci duygularınıza saldırdığında anlama, saldırıyı hoş karşılama ve öğrenme için onu dinleyin. Sınıftaki öğrencilerin her zaman öğretmenin tarafını tutmayacakları ve belki de onu onaylamayacakları unutulmamalıdır. Direnç, bazı durumlarda isteksizlikten kaynaklanır. Duygular onları deneyimleyenler için gerçektir. Birçok durumda, sessiz bir ifade bile duygusal tepkiyi etkisiz kılmaya yardımcı olabilir. Örneğin, sinirli insanlara sakin olmalarını söylemek nadiren yaralı olur. Bunu yapmak onların doğrularını görmezlikten geldiğiniz hissi uyandırabilir.
5. ***Savunmacılığı Aşmak:*** Hararetli bir tartışmada güven köprüsü kurmanın en etkili yollarından biri, savunmacı olmaktan vazgeçme ve suçlayıcı ve akıl verici bir tarzda “Aklınız olsaydı, ... olurdu” veya “Gerçekten olayların işleme biçimini anlasaydınız, ....olurdu” gibi cümleler kullanmamaktır. Kendi deneyimlerinize ilgili konuşmak için çaba sarf edin. “Bu konuyu kavramak ve çözüm bulma konusunda zorluklar olduğunun farkındayım .... yollarını öğrenmek için, göz önünde bulunduracağım şeylerden bir tanesi de kendi çabalarımdır. Bunu, konuyla ilgili değerli bir deneyim olarak burada sizinle paylaşmak istiyorum.” öğrencileri de aynısını yapmaları için teşvik edin. Karşınızdakiler fikirlerinizi kabul etsin veya etmesin, empatiniz ve duygusal açıdan dürüst tavrınız sınıftaki herkes tarafından fark edilir ve böylece doğru veya yanlış olsun, daha sonra söyleyeceklerinizi daha açık bir şekilde dinleyecek bireyler bulabilirsiniz.
6. ***Gerektiği Zaman Hayır Demek:*** Peter Block’un bize hatırlattığı gibi: “Rol modellerimiz altı yaşında bir çocuk gibi olmalı. Doğrudan konuşmalılar. Kabul ederler veya etmezler, severler veya nefret ederler, evet derler veya hayır derler, ... Hayır diyemediğimizi hissediyorsak evetlerimizin hiçbir anlamı yoktur.” Belirsiz ifadeler, varsayımlar ve söylentilerin onda dokuzu ilişkiler için gerçekten daha zararlıdır. Öğrencilere, hangi noktada olduğumuzu, problemin ne olduğunu ve tartıştığımız konuyu niçin tartışmamız gerektiğini ve niçin belli bir şekilde hareket etmeye karar verdiğimizizi, yanlış anlaşılması mümkün olmayan terimlerle anlatmaya çalışmalıyız. Sonuçları iyi veya kötü olsun bu şekilde konuşmak bizi daha gerçekçi, daha güvenilir ve daha etkin kılar.
7. ***Kızgınlıkla Üretken Bir Şekilde Baş Etmek:*** Kızgınlık ve hiddetin ortadan kaldırılması yerine yönlendirilmesi gerekir; kızgınlığın arttırılması çok büyük öfke patlamalarına, düşmanca duyguların ve kalp ve sağlık problemlerinin ortaya

çıkmasına yol açabilir. “Sıcak” duyguları bir cezaymış gibi görmek veya kişisel bir saldırı olarak algılamak tahrip edici bir sonuç doğurur. Fakat birçok durumda aslında bu tür duyguların böyle bir amacı yoktur. Aristo öfke konusunda şunları söyler: “Herkes öfkelenebilir; bu kolaydır. Fakat doğru kişiye, doğru zamanda, doğru amaç için ve gereken ölçüde sinirlenmek, işte kolay olmayan budur.”

8. ***Ulaşılması Zor Öğrencilerin Varlığının farkında Olmak:*** Durum ne olursa olsun, çok az insan durumla gerçekten ilgilenmek yerine reddetmeye, direnmeye, suçlamaya ve aşağılamaya başvurur. Böyle kişiler bilinen ve bilinmeyen bir takım sebeplerden dolayı, açık bir diyalogun bir parçası olmayı reddederler ve hiçbir sınıf etkinliğine veya topluluğa katılmayı istemezler.

#### **2.4. Disiplin Yaklaşımı ve Sınıf İklimi**

Sınıf, öğrenci ve öğretmen arasında yoğun etkileşimin yaşandığı bir ortamdır. Bu etkileşimin olumlu veya olumsuz anlamda öğrenciyi etkilemesi kaçınılmazdır. Ayrıca bu etkileşimin iyi ya da kötü şekilde sonuçlanmasının büyük oranda öğretmenlerin yaklaşımına bağlı olduğunu söylemek de yanlış olmayacaktır. Öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkisi göz önüne alındığında sınıf içinde sergiledikleri tavır ve yaklaşımın önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Sınıfın iklimini çoğu zaman öğretmenlerin öğrencilerine sergiledikleri bu yaklaşım biçiminin belirlediği söylenebilir.

Sirkeci’ye (2010: 1) göre, sınıf; öğretmen, program ve kaynakların kullanılarak eğitimin hedefi olan istendik davranışların kazandırıldığı ortamdır. Genel olarak bu davranışların kazandırıldığı ortam çoğunlukla sınıf ortamıdır. Sınıf ortamında çoğu zaman disiplini bozan bazı davranışlar, istendik davranışların kazandırılmasına engel olabilmektedir. Bunun aşılması için etkili disiplin yaklaşımlarının benimsenmesi, sorun davranışların nedenlerinin araştırılması ve öğrenmeye uygun ortamların sağlanması gereklidir.

Sınıf iklimi, gerçek yaşamla iç içe olan, hareketli bir süreci kapsamaktadır. Öğretmen, bu sürecin iç ve dış dinamiklerini en iyi şekilde yönetmesi gereken bir lider konumundadır. Şu halde öğretmen, mevcut olanaklardan eğitim amacıyla en uygun şekilde yararlanmalıdır. Böylece hem eğitim sorunları karşısında yalnız kalmaktan kurtulacak hem de eğitim sistemini etkileyen öğelerin katkılarını bütünleştirebilecektir. Böylece kolektif ve duyarlı bir sınıf atmosferi sağlanarak, eğitimin etkililiği artırılır (Aydın, 2014: 6).

Sınıf yönetiminde önemli olan disiplin sorunlarını önleyici olumlu bir atmosfer oluşturmaktır. Bunun temelinde bireylerin gereksinimlerinin farkında olmak yatar. Bu gereksinimler; özerklik, yetkinlik, ait olma ve ilişki, benlik saygısı, katılım ve eğlencedir. Eğer sınıf ortamında bir sorun ortaya çıkıyorsa, öğrencilerin hangi gereksinimlerinin karşılanmadığı hususunda duyarlı olmak gerekir (Selçuk, 2001; Akt. Demirtaş, 2012: 17). Bir araştırmada öğrencilerin sınıf içi olumsuz davranışları karşısında, öğretmenlerin genellikle sınıfa bağırarak veya kızarak tepkide buldukları ve bu tepkinin sınıfı olumsuz etkilediği bulunmuştur (Can ve Baksi, 2014). Öğretmenlerin istenmedik davranışlarda bulunması sınıfın iklimini bozar (Tümekaya, 2005).

*Can ve Baksi'nin (2014), yaptıkları bir çalışmada, öğretmenler, demokratik ve özgür kavramlarının önemli olduğunu, mümkün olduğunca adil olmaya ve öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade edebileceği bir ortam oluşturmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler, olumlu bir sınıf ikliminin öğrenci davranışlarını pozitif etkilediğini, öğrencilere karşı adil davranılması gerektiği, aşırı hoşgörülü bir yaklaşımın sınıf düzenine zarar verdiğini, kurallar konulması gerektiğini ve bu kurallar çerçevesinde demokratik tutum gösterildiği takdirde, sınıf yönetimi başarılarının arttığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin sınıf içinde yapmış oldukları olumsuz davranışlardan etkilendiklerini ve bunun sonucunda tüm sınıfa karşı olumsuz tepkiler sergileyebildiklerini ifade etmişlerdir.*

Öğrenciler üzerinde yapılan araştırmaların çoğu olumlu bir sosyal iklimin öğrencilerin öz saygılarını ve akademik başarılarını kuvvetlendirdiğini göstermektedir. Rekabet, düşmanlık ve uzaklaşma iklimine sahip sınıflar kaygı ve huzursuzluğa neden olur ve birçok öğrencinin entelektüel gelişimini sekteye uğratar. Öğretmen ve öğrencilerin birbirlerini destekledikleri sınıflar, öğrencilerin özgüven duygularının gelişmesini kolaylaştırır. Öğrencilerin arkadaşlarında hissettikleri kişiler arası güç veya öğrencilerin kendilerinde gördükleri kabiliyet ve yeterlik seviyeleri de okul konusunda olumlu duyguların ortaya çıkmasına ve öğrencilerin sınıf içi çalışmalara katılmalarında artışa sebep olur (Tümekaya, 2005).

Kısaca disiplin, sınıfta pozitif iklimin oluşturulması ve devamını sağlayan temel faktörlerden biridir. Sınıfta disiplin, öğrenmeye yol açan bir çevrenin oluşturulması ve düzenin korunmasının temelidir (Nicholson, Stephens, Elder ve Leavitt, 1985). Sınıfta olumlu bir iklimin oluşturulması için disiplin yaklaşımının önemszenmesi zorunluluk arz

etmektedir. Öğrenmeye yol açan bir çevrenin oluşturulması ve düzenin kurulması etkili bir disiplin yaklaşımının ortaya konması ile mümkün olabilir.

## 2.5. Disiplin Yaklaşımı ve Öğretimsel Muhalefet

Bazı öğretmenler, sınıf ortamında sürekli olarak etkileşim içerisinde oldukları öğrencilere karşı kullandıkları disiplin yaklaşımlarının ne olduğunu ve bunun öğrenciyi nasıl etkilediğinin farkındadır. Bazı öğretmenler ise alışlagelmiş yöntemleri öğrenciler üzerindeki etkisini sorgulamadan uygulamaktadır. Oysaki öğrenciler, disiplin konusunda öğretmenlerinin kullandığı disiplin yaklaşımlarının farkındadır ve bu disiplin uygulamalarına göre öğrenci de vereceği tepkiyi şekillendirir. Bu anlamda öğrencilerin öğretmene göre tavır aldığı söylenebilir. Öğrencinin kendisini anlamaya çalışan, sorunları konuşarak çözen öğretmenlere verdiği tepki ile kendisini azarlayan, kendisine bağırarak ve ceza veren öğretmene verdiği tepki farklıdır (Ada ve İnce, 2012).

Disiplin, başkalarını kontrol etmeye dönük bir bakışla ele alındığında başarılı olamaz (Humphreys, 1998: 17). Bir öğretmen için, sınıfta öğrenci davranışlarının nasıl sınırlanacağı önemli bir sorundur. Öğrencilerin öğretmenleri tarafından birey olarak ciddiye alınmaları ve saygı görmeleri önemlidir. Nimmo'ya göre katı yani gelenekçi bir disiplin anlayışında, öğretmenlerle öğrenciler arasındaki çatışmaların çoğu, sınıfta güç mücadelesi etrafında döner. Yazar, öğretmenin sınıfta baskıcı olmaması gerektiğini vurgular. Eğer öğretmen baskıcı olmaya çalışırsa, öğrenciler bunu hissedecek ve ona karşı asi bir tutum takınacaklardır. Bu nedenle öğretmenin tutumu, öğrencilerin ne düşündüklerini ve neler hissettiklerini içeren, onlara önem veren bir tutum olmalıdır. Öğretmen, gücü paylaştığında kontrolü kaybedeceğini düşünmemelidir. Paylaşılan güç, sorumluluk ve bunlar arasındaki eşitlik birçok genel disiplin problemlerinin azalmasına katkı sağlayacaktır (Zeiger, 2000; Akt. Demirtaş, 2012: 18).

Öğretmenin sınıfta tekdüze konuşması, tutarsız yönergeler vermesi, mantıksız beklentiler geliştirmesi, öğrenciyi teşvik eden yolları bilmemesi, uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanamaması, başarıyı değerlendirmede adil davranmaması, vb. konular “öğretim yetersizliği” ile ilişkilendirilmektedir (Ekinci ve Burgaz, 2009). Öğretmenlerin niteliği, istenmeyen öğrenci davranışlarına etkisi bakımından önemli görülmektedir. Eğer öğretmen öğretim-öğrenme sürecini etkili bir biçimde tasarlayıp uygulayabiliyorsa, öğrencinin yaptığı etkinliklere ilişkin uygun dönüt sağlıyorsa istenmeyen davranışlara daha

az rastlanmaktadır. Yeterince motive edilmediği için sınıfta sıkılan öğrenciler daha fazla istenmeyen davranışlar sergilemektedir (Weishew ve Peng, 1993: 5-17).

Sheets (2002)'in yaptığı bir araştırmada öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerini dinlemediklerini, iletişimde bulunmak için çaba göstermediklerini ve aralarında iyi ilişkiler olmadığını ifade etmişlerdir. Roberson ve Doebler'in yaptıkları araştırmada (2001: 497-503) öğrencileri, öğretmenin derste istekli olmadığını, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel gereksinimlerini dikkate almadığını, öğretmenlerin derste farklı materyaller kullanmadığını ve öğretmenlerin yeni öğretme yöntemleri, stratejileri ve etkinlikleri izlemediğini düşündüklerini ortaya koymuştur. Memişoğlu (2005), öğrencilerde öğrenme isteği uyandırma, dersleri zevkli hale getirme, derslerde materyal kullanma, derslere hazırlıklı gelme gibi konularda öğretmen yetersizliğine ilişkin bulgular ortaya koymuştur. Bu ve benzeri araştırmalara bakıldığında “öğretmen yetersizliğinin” öğrencilerde istenmeyen muhalefet (dışavurumcu ve intikamcı muhalefet) davranışlarına neden olduğu söylenebilir.

Öğretmenin öğrencileri küçük düşürücü, aşağılayıcı bir dil kullanması, arkadaşlarının içinde utandırması ya da hakaret etmesi ve olumlu bir dil kullanmaması gibi davranışlar, öğrencinin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesini engeller. Öğrencinin güdülenmesini azaltıp öğrenmeyi engelleyen bu durum, öğrencide düşmanca duygular gelişmesine ve öğrencide istenmeyen davranışlara neden olmaktadır (Bekiari, Heropoulou ve Sakellariou, 2005). Tor ve Sargın (2005), öğretmenlerin; kulak çekme, cetvel veya sopayla vurma, tokat atma, azarlama, kalem veya başka bir eşya fırlatma gibi davranışlarda bulduklarını belirtmişlerdir. Aynı araştırmada “öğretmen tarafından gösterilen şiddete nasıl tepki verirsiniz?” sorusuna öğrencilerin yarısından fazlası, öğretmenin dersine çalışmayacağını, beşte biri ise öğretmenin ders işleyişini bozmaya çalışacağını belirtmişlerdir.

*Yapılan araştırmalar incelendiğinde, sınıf içi olumsuz tutum ve davranışların öğretmenleri de etkilediğini ve öğretmenlerin bunu davranışlarına yansıtıktıkları ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin, öğrenciler tarafından hissedilen olumsuz davranışları, öğrencilerde yeni olumsuz davranışlar oluşmasına, dolayısıyla sınıf yönetimi başarısının olumsuz etkilenmesine neden olabilmektedir. Öğrencilerin sınıf içi tutum ve davranışları öğretmenlerin sınıf yönetimi başarısını doğrudan etkilemekte, öğretmenlerin sınıfa karşı tutum ve davranışları da değişmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi başarıları, öğrencilerin sınıf içi tutum ve*

*davranışlarına göre şekillenmekte ve değişmektedir. Ayrıca, öğrencilerin sınıf içi tutum ve davranışlarının öğretmen davranışlarına bağlı olarak farklılıklar gösterdiği, öğretmenlerin olumsuz öğrenci davranışlarına verdikleri tepkilerin öğrenci tutum ve davranışlarını etkilediği görülmektedir (Can ve Baksi, 2014).*

Buna göre öğretmenin sınıfındaki öğrencilere karşı yaklaşımını simgeleyen disiplin anlayışının öğrencileri olumlu veya olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Buna karşın öğrencilerin de derse ve öğretmene karşı sergiledikleri ilgi ve tutumların öğretmeni etkilediği söylenebilir. Öğretmen sınıfta başarısız bir disiplin yaklaşımı sergilediğinde öğrencilerin muhalefet davranışlarıyla karşılaşabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin istenmeyen muhalefet davranışları da öğretmenin genel olarak sınıf yönetimi becerisini dolaylı olarak da disiplin anlayışını etkileyebilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin disiplin anlayışı ile öğrencilerin muhalefet davranışlarının karşılıklı bir ilişki içerisinde olduğu söylenebilir.

Hedef davranışların kazandırılması genellikle sınıf ortamında gerçekleştirilmektedir. Öğretmen, müfredat ve kaynakları kullanarak öğrencilere hedeflenen davranışları kazandırmak için çaba göstermektedir. Bunun gerçekleşmesi yönünde yaşanan en büyük sıkıntılardan birisi de sınıf ortamında yaşanan disiplin sorunlarıdır. Bu sıkıntıların üstesinden gelebilmek için, öğrenmeye uygun ortamların hazırlanması, sorunların nedenlerinin araştırılması ve çağdaş disiplin anlayışının öğretmenler tarafından benimsenmesi gereklidir (Sirkeci, 2010: 1).

*Öğrencilere göre, öğretmenlerin anlayışlı, güler yüzlü, empati kurabilen, samimi veya sert davranışları sınıftaki öğrencilerin tutum ve davranışlarını değişik şekillerde etkilemektedir. Öğrenciler öğretmenlerinin daha anlayışlı olmalarını, sabırlı, güler yüzlü, hoşgörülü davranmalarını çok sert olmamalarını, incitmeden konuşmalarını, az ödev vermelerini, istenmeyen davranışlarda bulunan öğrenciler için farklı yöntemler denemelerini, turtarlı olmalarını, uyarıyı ders dışında yapmalarını ve sınıfa hâkim olmalarını istemektedirler. Öğrenciler öğretmenlerinin gereksiz bağırma, anlayışsız olma, sınav sonuçlarını geç duyurma, öğrencileri dinlemeden anlamadan kızma, adil davranmama, ceza verme, sert tepkiler verme ve notla tehdit etme şeklindeki olumsuz davranışları sergilemelerinden*

*rahatsızlık duymaktadırlar ve bu davranışların sergilenmemesi gerektiğini düşünmektedirler (Can ve Baksi, 2014).*

Öğretmenlerin sınıfta sessizliği sağlama ve iyi davranış konusundaki istekleri haklıdır. Fakat bunu sağlama çabası, yapıcı davranmayan öğretmenlerin olduğu sınıflarda, öğrencilere gösterilen olumsuz tutum nedeniyle zaafa uğramaktadır. Hatta bazı öğretmenler, öğrencileri azarlamadan ve onları itaat altında almadan isteklerinin yerine getirilmeyeceğine inanırlar. Oysa yapılması istenen şeylerin çoğu, eğer öğretmen, iğneleyici, zorlayıcı ve her durumda onları eleştirmeye hazır bir konumda olmasa, öğrenciler tarafından yapılabilecek şeylerdir. Bu gibi öğretmenler, sık sık öğrencilerin istenilen yönde davranmadıklarından şikâyet ederken, aslında öğrenmeyi aktif bir biçimde engellediklerini görememektedir (Smith ve Laslett, 1996; Akt. Balay, 2016: 144).

Yapılan araştırmalar, öğrencilerin beğendikleri ve rol model aldıkları öğretmenlerin derslerine karşı daha ilgili, dikkatli ve başarılı olduklarını göstermektedir. Mesleki donanım ile birlikte öğretmenin hal, hareket, tutum ve tavırları yoluyla, öğrenciyle iyi bir iletişim kurabilmesi, öğrenci üzerinde olumlu etki bırakması açısından önemlidir. Öğretmenin, öğrenciyi olumlu etkileyen rol model davranışları ve iletişim konusundaki becerileri başarıyı etkilemektedir. Bu da öğrenciler tarafından sevilen bir öğretmen olmanın önemini ortaya çıkarmaktadır (Gurbetoğlu ve Tomakin, 2011).

İstenmeyen davranışlarla baş etmek için belirlenen strateji; eylemin türüne, sıklığına, şiddetine, başkaları üzerindeki etkisine, eylemin amaçlarına ve sonuçlarına göre değişmektedir. Uygulanacak stratejilerin ilk basamağı, eylemi yapan bireyi ve eylemin amacını anlamaya çalışmak olmalıdır. Çünkü eylemin nedenini bulmak ve öğrencinin niyetine uygun bir seçim yapmak buna bağlıdır. Örneğin arkadaşı ile konuşan biri için, eylem kısa sürüyorsa görmezden gelinabileceği gibi, derse geç gelen biri için dersten sonra nedenini anlamaya çalışmakla ve kitaplarını getirmeyen için dersten sonra konuşmakla işe başlanabilir. Strateji seçme ve uygulamada, sınıfın işleyişini bozmamak ve eğitimin amaçlarına zarar vermemek düşüncesi ön planda tutulmalıdır (Başar, 2004: 176).

Muhalefet kural veya uygulamalarla ilgili fikir ayrılığı ve uyuşmazlığın ifade edilmesine denir (Kassing, 1997a). Şu halde öğretimsel muhalefet öğrenci, sınıfla ilgili uyuşmazlık veya şikâyetlerini ifade ederken gerçekleşir. Öğrencilerin sınıftaki adalet deneyim ve tepkilerini inceleyen nitel bir çalışmada Horan, Chory ve Goodboy (2010) sınıfta yaşanan bir haksızlıktan sonra öğrencilerin en çok kullandığı davranışsal tepkinin öğrenci muhalefeti olduğunu keşfetmişlerdir. Özellikle, Horan'ın örnekleminin %52.1'i

sınıfta bir haksızlık gördüklerinde kendi öğretmenlerine, diğer öğretmenlere, koçlara, danışmanlara, bölüm başkanına, aile bireyelerine, arkadaşlara, diğer öğrencilere muhalif olduklarını söylemektedir. Muhalefetin çoğu öğretmenin, davranışlarına açıklama getirmesini istemeye ve onu öğrencilerin adil olarak tanımladığı bir davranışta bulunması için ikna etmeye yöneliktir. Can ve Baksi (2014), yaptıkları bir araştırmada öğrencilerin ders başarılarının, öğretmenlerine ve derse karşı ilgi ve güvenlerinin, öğretmenlerinin kendilerine karşı sergiledikleri tutum ve davranışlara bağlı olduğunu bulmuşlardır.

## 2.6. Sınıf İklimi ve Öğretimsel Muhalefet

İdeal olarak sınıf ortamı öğrenmeyi teşvik eden ve öğretmen ile öğrenci arasında uygun iletişimi sağlayan bir ortamdır. Fakat gerçekte ise bu sağlanmayabilir ve öğrencilerin memnuniyetsizliklere karşı sergiledikleri tavırlar öğrenmeyi ve öğrenme iklimini olumsuz etkileyebilir. Bazı araştırmalar, öğrencilerin kaba veya saygısız olarak görülen nezaketsiz tavırlarının (Tiberius ve Flak, 1999) öğrenimlerini yavaşlattığını (Boice, 1996) ve kapasitelerini sınırlandırdığını ortaya koymaktadır (Feldmann, 2001). Uygunsuz hareketler, öğretmene karşı direnç, başkalarının dikkatini dağıtma (Erdoğan, 2015: 92), kopya çekme, telefon kullanma, saldırgan ifadeler, derse geç gelme, dersi bölme ve ders içinde konuşma (Paik ve Broedel-Zaugg, 2006), devamsızlık, kırıncı ve küfürlü konuşma, öğretmenine kaba ve saygısız davranma (Baloğlu, 2001: 137) gibi bir takım davranışlar öğrenmeye engel olan uygunsuz davranışlardır (Boice, 1996). Buna göre memnuniyetsizliğin olduğu bir sınıfta olumlu bir iklimden bahsedilememektedir. Dolayısıyla olumlu bir iklimin hâkim olmadığı bir ortamda, etkili bir öğrenmeden söz etmek de zor olacaktır.

Öğrenciye güven veren ve öğrenmeye elverişli bir sınıf ikliminin meydana gelmesi ancak öğretmenler sayesinde gerçekleşebilir. Öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri, öğretmen ve arkadaşlarıyla paylaşımında bulunmaları ve iş birliğine yatkın olmaları olumlu bir sınıf ikliminde mümkün olabilir. Öğretmen-öğrenci arasında etkili iletişimin sağlandığı bir sınıf ikliminde istenmeyen davranışların azalma olasılığı yüksektir. Öğretmenin olumlu bir sınıf atmosferi oluşturması için öncelikle öğrencilerine karşı örnek bir model olması gerekmektedir. Öğretmenin sözlü veya sözsüz her davranışı, öğrencileri etkiler. Öğretmenin davranışlarının öğrenciler üzerindeki etki derecesi, bu davranışları ne derece inanarak ve samimiyetle yaptığına bağlıdır. Olumlu görünen; fakat zoraki ya da yapmacık davranışlar, beklenen etkiyi oluşturmayacağı gibi süreç içinde hem



öğretmene hem de öğrenciye, ilişkinin tutarsızlığı bağlamında zarar verebilecektir. Bu da ciddi bir güven sorununa neden olur (Arıca, 2004: 259).

Karşılıklı güven ortamının hâkim olduğu bir sınıf ortamında öğrenci muhalefetinin olumlu yönde olması beklenmektedir. Sınıf ikliminin öğrenciler üzerindeki bu etkisi göz ardı edilmeden öğretmenler tarafından dikkate alınması önem arz etmektedir. Aksi durumda öğrencilerin kendilerini güvende hissetmedikleri bir ortamda öğretmenlerine karşı olumsuz muhalefet (intikamcı ve dışavurumcu) sergilemeleri kaçınılmaz olacaktır. Bu durumun öğrencilerin davranışlarını ve öğrenme durumlarını olumsuz etkileyebileceği söylenebilir.

Bazı öğretmenlerin hata avcısı gibi davranmaları öğrencilerin muhalefet etmelerine neden olmaktadır. Bu öğretmenler, öğrenciler yanlış davranışta bulduklarında, azarlama, cezalandırma, jest ve mimik yoluyla onlara tepki verirler; olumlu davranışlar sergilediklerinde ise herhangi bir geri dönüşte bulunmazlar. Bu nedenle öğrencilerin çoğu, öğretmenlerinin dikkatlerini çekebilmek için bilerek yanlış davranışlar sergilemeye başvurabilirler. Öğretmenler bu tuzağa düştüklerinde söz konusu yanlış davranışları önleme yerine daha da pekiştirmektedirler. Bu durumda öğretmenler, öğrencilere farkında olmadan, *oturun* demekle ayağa kalkmayı, *susun* demekle de konuşmayı öğretmiş olurlar. Bu yaklaşım sonuçta öğretmenlerin sürekli olarak öğrencilere müdahale etmek durumunda oldukları gerilimli bir öğrenme ortamı yaratır (Bully ve Soly, 1996; Akt. Balay, 2016: 143).

Muhalefeti tahrik eden öğretmen, öğrencilere, yaptıkları çalışmanın kalitesinde çok, onlar hakkındaki yargılarına göre davranır. Kabul edilebilir gördüğü öğrencilere yumuşak eleştiriler ya da okşayıcı ifadeler kullanırken; mimlenmiş öğrencilere karşı ise oldukça eleştirici ve iğneleyicidir. Bu tür çocuklar, zaten herhangi bir takdir veya ödülle nadiren layık görülürler. Bu öğretmen, dersinde notu bir koz olarak kullanır. Not defterini sürekli yanında gezdiren bu öğretmenin sınıfta yarattığı hava bunaltıcıdır (Smith ve Laslett, 1996; Akt. Balay, 2016: 144). Bu bunaltıcı havanın sınıftaki öğrenciler üzerinde bir takım etkileri olabilmektedir. Ayrıca öğrenciyi etkileyen her durumun aynı ortamı paylaşan öğretmeni de etkileyebileceği unutulmamalıdır.

Öğretmenlerin uygunsuz davranışları, öğrencilerin öğrenimlerini sekteye uğratabilmekte (Kearney ve diğerleri 1991), öğrencilerin öğretmenlerinden uygun ve etkili davranışlarına yönelik beklentilerini yıkabilmekte ve böylece sınıfta ilişkisel ihlaller gözlemektedir (Vallade ve Myers, 2014). Karşılıklı ilişkinin zedelendiği böyle bir ortamda

muhalefetin yıkıcı etkileri olabilmekte ve öğrenciler ciddi anlamda olumsuz etkilenebilmektedir.

Yapılan araştırmalara göre, öğretmenler uygunsuz davrandığı zaman öğrenciler derslere daha az katılırlar (Goodboy ve Bolkan, 2009), öğretmenleri ile iletişime geçmek için gerekli motivasyonları düşük düzeyde olur (Goodboy, Myers ve Bolkan, 2010), daha az duyuşsal öğrenme (Banfield, Richmond ve McCroskey, 2006; Wanzer ve McCroskey, 1998), daha az bilişsel öğrenme ve düşük durum motivasyonu (Goodboy ve Bolkan, 2009) söz konusu olur. Öğretmenlerin yetersiz, tembel ve saldırgan olduğu sınıf ortamlarında -ki bu davranışlar öğrencilerin ilişkisel ihlal olarak gördüğü davranışlardır- öğrencilerin öğrenmeye eğilimi daha az olmakta ve öğretmenlerini daha az pozitif bulmaktadırlar (Vallade ve Myers, 2014).

Bütün bunlar göz önüne alındığında öğretmen davranışlarının doğrudan sınıf iklimini ve dolayısıyla öğrencilerin davranışlarını etkilediği söylenebilir. Sınıf ikliminin etkili olması durumunda öğrencilerin öğrenmeye ve iş birliğine daha yatkın oldukları; olumsuz olması halinde ise muhalefete ve uygunsuz davranışlara yöneldikleri yukarıdaki araştırmalarla ortaya konmuştur. Kısaca öğretmenlerin davranışları sınıf iklimini, sınıf iklimi ise öğrencilerin davranışlarını, öğrencilerin davranışları da öğretmenleri ve sınıf iklimini etkilemektedir. Bu döngünün sağlıklı işleminin ancak öğretmenlerin etkili bir iletişim donanımına sahip olmaları ve öğrencileri ile iyi bir ilişki kurmalarına bağlı olduğu söylenebilir.

## 2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu alt başlık altında, araştırmanın temel konuları olan “Disiplin Yaklaşımları”, “Sınıf İklimi” ve “Öğretimsel Muhalefet” ile ilişkili olduğu düşünülen yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar, yakın geçmişten itibaren ele alınarak kronolojik biçimde verilmiştir.

### 2.7.1. Disiplin Yaklaşımı ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Baştürk ve Şekeroğlu (2018), tarafından yapılan “*Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Okul İdarecilerinin Karşılaştıkları Disiplin Sorunlarına İlişkin Görüşleri*” adlı çalışmada, disiplin sorunlarının başında teknolojinin gelişmesiyle birlikte çocukların bu teknolojiyi amacına uygun kullanmaması sonucuna ulaşılmıştır. Teknolojinin kullanımı konusunda aile denetiminin olmaması da bu sorunların bir nedeni olarak bulunmuştur. Bulgulara göre, disiplin sorunlarının nedenlerinin başında aile gelmektedir. Araştırmacılar bulgulara dayalı olarak şu önerilerde bulunmuşlardır; Öğretmen, öğrencilerle açık olmalı, öğrencileri anlamalı, içten ve dürüst olmalı, öğrencilerin hata yapabileceğini bilmeli, öğrenciler ile iyi bir iletişim kurarak, sınıfın havasını sosyal açıdan iyi yapılandırmalıdır. Öğrencileri ilgiyle dinlemeli, rekabet ortamı yaratmamalı, öğrenciye saygı duymalı, bazen lider bazen bir takım arakadaşı rolünü oynamalıdır.

Kaya, Ergül ve Aküzüm (2018)’ün “*Disiplin Yaklaşımları Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*” adlı çalışması, liselerde görev yapan öğretmenlerin disiplin yaklaşımlarını belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın verileri, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, Diyarbakır il merkezindeki resmi 2 liseden rastgele seçilen 330 öğrenciden elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda geliştirilen 2 boyut (geleneksel yaklaşım, çağdaş yaklaşım) ve 39 maddeden oluşan DYÖ’nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Yavuz Tabak ve Üzbe Atalay (2018), “*Öğrenci Disiplin Sorunlarının Nedenleri, Önlenmesi ve Çözülmesi: Okul Yöneticisi ve Psikolojik Danışman Görüşleri*” adlı çalışmada disiplin sorunlarının ana nedenleri olarak şu sonuçlara varmışlardır; ders saatlerinin oldukça uzun olması ve kültür dersleri (matematik, edebiyat, fizik vb.) gibi derslerde gerek öğrencilerin ilgi duymamalarından kaynaklı gerekse öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi eksikliğinden kaynaklı disiplin sorunlarının oldukça fazla yaşandığı ifade

edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin akranları ve öğretmenleri ile etkili iletişim kuramamalarının da disiplin sorunlarına yol açtığı sonucuna varılmıştır.

Kılıçoğlu (2015), sınıf içerisinde istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin başedebilme yöntem ve tekniklerini öğrenme amacıyla yaptığı bir çalışmada; Öğretmenlerin istenmeyen davranış en az tekrarlandığında kullandıkları üç yöntemin; “olumlu davranışı sergileyen öğrenciyi örnek gösterme, öğrenciyi derse katmaya çalışma ve öğrenciyi sözlerle onure etme” şeklinde olduğu görülmektedir. Olumsuz davranışlar en fazla tekrarlandığında öğretmenlerin başvurdukları üç yöntem ise, “öğrenciyi hafifçe dokunma, öğrenciyi fiziksel şiddet uygulama, bütün sınıfı cezalandırma” şeklindedir. Demografik özelliklerin etkisi incelendiğinde; yaşın “bütün sınıfı cezalandırma” ve “öğrenciyi derse katmaya çalışma” maddelerini etkilediği görülmüştür. Bölge faktörünün ise, “bütün sınıfı cezalandırma” ve “öğrenciyi derse katmaya çalışma” maddelerini etkilediği tespit edilmiştir. Kıdem yılının ise, “Öğrenciyi hafifçe dokunma” ve “Öğrenciyi derse katmaya çalışma” maddelerini etkilediği görülmüştür. Cinsiyet değişkeninin hiçbir davranış şeklini etkilemediği tespit edilmiştir.

Can ve Baksi'nin (2014), “*Öğrencilerin Sınıf İçi Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Başarısına Etkisi*” isimli yaptıkları çalışmada hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Buna göre, istenmeyen davranışlar olarak arkadaşlarıyla tartışma, dikkat eksikliği, ilgisizlik ve izinsiz konuşma davranışlarının olduğu görülmüştür. Buna karşılık öğretmenler, istenmeyen davranışları genellikle sözlü uyarıda bulunma, dersten sonra konuşma ve beden diliyle çözmeye çalışmaktadır. Öğretmenler lisans eğitiminin, sınıf yönetimi açısından pratikte yeterli olmadığını ve öğrencilerin olumlu tutum ve davranışlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi başarılarına olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin sınıfa karşı olumsuz tutum takınmalarına neden olan etmenlerden birinin de sınıf içinde sergilenen olumsuz öğrenci davranışlarının olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrenci görüşlerine göre, istenmeyen davranışlara karşı öğretmenler genellikle sözlü uyarıda bulunmaktadırlar. Olumlu davranışları ise yüksek not vererek veya sınıf içinde tebrik ederek ödüllendirmektedirler. Sonuç olarak öğretmenlerin sınıf yönetimi başarısının, öğrencilerin sınıf içi tutum ve davranışlarından doğrudan etkilendiği ve buna karşın öğretmenlerin sınıfa karşı tutum ve davranışlarının da değiştiği ortaya çıkmıştır.

Rehman ve Sadruddin tarafından (2012), Güney Doğu Asya çocukları arasındaki istenmeyen öğrenci davranışlarının başlıca sebeplerinin araştırıldığı çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. İstenmeyen davranışların temel sebebi çocukların içinde yetiştikleri aile ve sosyal çevre olarak bulunmuştur. Yetiştikleri çevrenin ahlaki değerleri eksiktir, ebeveynler sıklıkla cezaya başvurmakta, çocuklarına karşı kaba bir dil kullanmakta, tek taraflı kurallar dayatılmakta, çocukların kötü arkadaş çevresi bulunmakta, çocuklar başkaları önünde azarlanmakta veya aşırı şekilde korunmaktadır.
2. İletişim kopukluğu, dikkat eksikliği sevgi, ilgi ve rehberlik etme eksikliği gibi ebeveyn ilgisizliğinden kaynaklanan problemler.
3. Medya aracılığıyla modern kültürün dayattığı olumsuz yaşam biçimindeki değişimler.
4. Öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerinin engellenmesi ve bu nedenle cesaretlerinin kırılması.
5. Öğrenciler arasında adil bir değerlendirmenin yapılmaması ve yanlı davranmayı içeren kayırmacılık.

Sun ve Shek (2011); “*Student Classroom Misbehavior: An Exploratory Study Based On Teachers’ Perceptions*” adlı çalışmada, öğretmen görüşlerine göre Hong Kong’daki ortaokul öğrencilerinin sınıf içindeki istenmeyen ve en fazla, kabul edilemez, rahatsız edici davranışlarını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Buna göre dikkat eksikliği, yersiz konuşma, boş hayaller kurma ve tembellik öğrencilerin en yaygın ve rahatsız edici davranışları olarak bulunmuştur. Bununla birlikte öğretmene karşı sözlü saldırıda bulunma, saygısızlık, kabalık ve yersiz konuşma davranışları ise istenmeyen öğrenci davranışları olarak bulunmuştur. Bulgulara göre öğretmenler; kuralları bozma, görmemezlikten gelme, kurallara uymama, sınıf düzenine uygunsuz davranma ve eğitim sürecini sabote etme gibi davranışları problem öğrenci davranışları olarak algılamaktadırlar.

Çankaya (2011), “*Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışlarla Başa Çıkma Yolları*” konulu yaptığı bir çalışmada, Elazığ İli Merkez İlköğretim okullarında görev yapan 60 sınıf öğretmeni ile yüz yüze görüşmüştür. Öğretmenlere göre en çok karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışları; “kopya çekme”, “derse karşı ilgisiz olma”, “fiziksel ve sözlü şiddet”, “öğretmene karşı saygısızlık”, “sorumluluk”, “dersin ahengini bozma” ve “gruplaşma” olarak bulunmuştur.

Buna karşın öğretmenlerin başvurdukları çözüm yolları ise; “rehberlik-danışmanlık yapma”, “yüzleştirme”, “sorumluluk kazandırma”, “cezalandırma”, “ödüllendirme” ve “sosyal destek sağlama” gibi bir takım çözüm önerileri yer almaktadır.

Baysal (2009), ilköğretim II. kademedeki görev yapan 720 öğretmen ile yaptığı “*İlköğretim II. Kademedeki Görevli Öğretmenlerin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Sorunlarına, Bunların Nedenlerine ve Çözüm Yollarına İlişkin Görüşleri*” başlıklı araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır: Eğitim durumlarına göre sınıfta karşılaşılan disiplin sorunlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Disiplin sorunlarına ilişkin alan, kıdem ve cinsiyet değişkenleri açısından öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Sınıfta karşılaşılan disiplin sorunları küçük yaramazlıklar niteliğinde olup çok ciddi boyutlarda değildir. Deneyimi az olan öğretmenlerin, deneyimli öğretmenlere göre daha fazla disiplin sorunlarıyla karşılaştığı saptanmıştır. Öğrencilerin dersin düzenini bozma, birbirlerine sözlü sataşmalarda bulunma ve sınıf içinde izinsiz dolaşma gibi davranışlarının erkek öğretmenlerin sınıflarında daha az meydana geldiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca erkek öğretmenlerin sınıflarında, öğretmeni kesici aletlerle taciz etme ve kız öğrencilerin erkek öğrenciler tarafından cinsel tacize uğrama davranışlarına daha sık rastlandığı bulunmuştur.

Sadık’ın (2008) yaptığı, “*İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Stratejilerinin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi*” konulu araştırma, öğrencilerin sınıf içinde istenmeyen davranışlarıyla baş etmede kullanılan stratejiler ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelendiği nitel bir çalışmadır. Araştırma 5 öğretmen ve 172 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada şu sonuçlar elde edilmiştir; bir baş etme stratejisi olarak önleyici ve iyileştirici yöntemler öğretmenler tarafından olumlu algılanırken, öğrenciler tarafından ise cezalandırıcı, korkutucu ve adaletsiz olarak algılanmaktadır. Araştırmada yapılan gözlemler sonucunda öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etmek için bağırma, davranışı görmezden gelme, beden dilini kullanma, küçük düşürme, azarlama ve gözdağı verme gibi stratejilere başvurdukları ortaya çıkmıştır.

Alkan (2007), “*İlköğretim Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemleri ve Okulda Şiddet*” başlıklı araştırmasında, öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla öğretmenlerin baş etme yöntemlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada bazı önemli bulguları şu şekildedir: Öğretmenler, istenmeyen öğrenci davranışları karşısında en çok öğrencileri teneffüse çıkarmama, dersten kovma, öğrencinin sorusuna ilgisiz kalma, ayakta bekletme ve dayak atma yöntemlerini kullanmaktadırlar. Araştırmada

ortaya çıkan diğer bir önemli sonuç da şudur; kıdemli öğretmenlerin, daha az deneyimli öğretmenlere göre; bayan öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre; sosyal bilimler öğretmenlerinin, fen bilimleri öğretmenlerine göre ve eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin, fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere göre istenmeyen davranışları yönetme sürecinde daha olumlu ve etkili yöntemler kullandıkları görülmüştür.

Kızılkaya (2006), tarafından yapılan “*İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme İhtiyacı*” başlıklı betimsel çalışmada, 272 ilköğretim sınıf ve branş öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Bu çalışmanın sonuçları şu şekildedir; Öğretmenler en çok olumlu disiplin yöntemlerinden davranışın sorumluluğunu bireye yüklemek, beden dili ve görmezlikten gelmek, çatışma çözme becerisini kazandırmak, davranışın nedenini sorgulamak ve öğrencilerin istenen davranışları sergilemelerine yardımcı olmak konusunda kendilerini yetersiz hissetmektedirler ve bu konularda öğrenmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Tezcan ve Demir’in (2006) “*Lise Kimya Öğretmenlerinin Sınıf Disiplini Hakkındaki Görüşleri*” konulu yaptıkları araştırmada, bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla derslerinde daha iyi disiplin sağlayabildiği, meslekte yeni olan ve mesleki kıdeminin son yıllarını yaşayan öğretmenlerin sınıfa hâkim olmakta zorlandıkları bulgusuna rastlanmıştır.

Çetin (2002), “*İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Problemleri ile İlgili Görüşleri*” başlıklı çalışmada öğretmenlerin, sınıflarındaki disiplin sorunları, bu sorunların nedenleri ve bu sorunlarla baş etmede kullandıkları yöntemler hakkında görüşlerini almayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucuna göre; sınıf içerisinde en çok ortaya çıkan disiplin sorunları “izinsiz konuşmak”, “kavgaya etmek”, “sözlü saldırıda bulunmak”, “ödevlerini yapmamak”, “öğretmenin derse ilişkin isteklerine karşı gelmek” ve “aşırı konuşmak ve konuşmalarıyla başkalarını rahatsız etmek” şeklindedir. Araştırmanın bir diğer önemli sonucu ise kıdemi az olan öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere göre daha fazla disiplin problemleri ile karşılaşması olmuştur. Öğretmenlerin çoğu disiplin problemlerinin ana nedeni olarak ebeveynlerin çocuklarına karşı olumsuz tutumlarını, aile içi problemlerini ve çocuklarının eğitimine karşı ilgisizliğini göstermektedirler. Öğretmenler disiplin problemlerini çözüme çoğunlukla sözlü uyarı ve vücut dilini kullanmayı gerektiren, şiddet içermeyen disiplin tekniklerini kullanmaktadırlar.

Aydın (2001), 8. sınıflara yönelik “*İlköğretim Okullarında Sınıf Disiplinin Sağlanması*” başlıklı nitel araştırma tekniklerinin kullanıldığı bir araştırma yapmıştır. Bu amaçla öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin katıldıkları çalışmada öğretmenler ve yöneticilerle bireysel, öğrencilerle de toplu olarak görüşme yapılmıştır. Öğrenciler, problemin nedenleri olarak öğretmenleri de gösterdikleri halde, öğretmenlerin problemin nedeni olarak kendileri dışındaki etkenleri gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda disiplin problemlerinin çözümünde, öğretmen ve yöneticiler tarafından birlikte uygulanabilecek yazılı bir kurallar listesinin olmadığı ve tecrübelerle dayalı çözüm yöntemlerinin uygulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Disiplin konusunda başarılı öğretmenlerin sorunların çözümünde daha olumlu yaklaşımlar kullandıkları, disiplini sağlamada güçlük çeken öğretmenlerin ise sorunların çözümünde daha katı oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca disiplin konusunda sorun yaşayan öğretmenlerin ayrımcılık yapma, akademik anlamda yetersiz olma, pedagojik yaklaşım eksikliği gibi bir takım yeterliklerden yoksun olmalarının özellikle önem taşıdığı sonucuna varılmıştır. Disiplin sorunlarının çözümünde; olumlu öğretmen tepkilerinin, dersin işleniş yönteminin, rehberlik servisinin, öğretmen ve öğrencilerle bireysel ve toplu görüşmelerin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bazı öğrenci ve öğretmenlerin disiplin konusunda sert bir tutumu ve dayak yöntemini düşünmeleri de çarpıcı bir sonuç olarak ortaya çıkmıştır.

Lewis (2001), hangi disiplin yöntemlerinin öğrencilerde sorumluluk bilincini daha fazla destekleyeceğini bulmak amacıyla, Avustralya’da 12 ile 17 yaş arasındaki 3590 ilköğretim ve ortaöğretim öğrencisine anket uygulamıştır. Araştırmanın bazı önemli sonuçları şu şekildedir:

- İlköğretim öğrencileri kendilerini sorumluluk sahibi görmekte ve düzenin korunmasına önem vermektedirler. Fakat düzeni korumaları konusunda, arkadaşlarını desteklememektedirler. Ortaöğretim öğrencilerinin ise sınıf disiplini ile ilgili sorumluluk düzeylerinin daha az olduğu sonucuna varılmıştır.

- İlköğretim öğrencileri, öğretmenlerinin disiplini sağlarken daha çok pekiştirme, ipuçları, öğrenci katılımını sağlama, ödüllendirme ve cezalandırma stratejilerini kullandığını, bazen sert davrandığını belirtirken, ortaöğretim öğrencileri ise öğretmenlerin ödüllendirme, ipuçları, tartışma, öğrenci katılımını sağlama tekniklerini nadiren kullandıklarını ifade etmişlerdir. Her ilkokul hem de orta öğretim düzeyinde öğretmenlerin, yanlış davranışlar sergileyen öğrencilere, bazen sert bir şekilde tepki verdikleri görülmüştür.



- Hem ilköğretim hem de ortaöğretim öğrencileri, sınıfta disiplin sağlanmaya çalışıldığında, öğrenmelerinin engellendiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler sınıftaki sorunlu davranışlarla ilgilenirken; başarılı ve öğrenmeye istekli öğrencilerin, kendilerini daha az engellenmiş hissettikleri, baskıcı disiplin yöntemiyle daha çok karşılaşmış öğrencilerin ise kendilerini daha çok engellenmiş hissettikleri bulunmuştur.

- Bayan öğretmenlere kıyasla erkek öğretmenlerin daha çok baskıcı-otoriter ve daha az ilişki merkezli disiplini benimsedikleri sonucuna varılmıştır. Ayrıca kızların erkek öğrencilere göre sınıf disiplininde daha sorumlu davrandıkları ve istenmeyen davranışları daha az sergiledikleri sonucuna varılmıştır. İlişki merkezli disiplinle karşılaşan öğrencilerin daha sorumlu davrandıkları araştırmanın diğer önemli sonuçlarından birisidir.

Türnüklü (2000), İlköğretim birinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin, disiplini sağlamada başvurdukları stratejileri Türk ve İngiliz öğretmenlerini karşılaştırarak incelemiştir. Türnüklü bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanmış 12 Türk ve 8 İngiliz öğretmenle görüşmüştür. Araştırmanın önemli bazı sonuçları şu şekildedir:

- Türk ve İngiliz öğretmenlerin sınıf için belirtmiş oldukları kuralların çeşitleri ve içerikleri arasında benzerlikler olmasına rağmen İngiliz okullarında kuralların, öğretmenleri de bağlayıcılığı ve okul davranış yönetimi politikasına uygunluğu söz konusudur.

- Okul bir disiplin politikasına sahip olması ve bunun anaokulundan itibaren uygulanması İngiliz öğretmenlerinin en büyük avantajı olarak öne çıkmaktadır. Bu durum Türk okulları için geçerli değildir.

- Her iki grupta en ciddi sorun, bir öğrencinin başka bir öğrenciyi rahatsız etmesi şeklindedir. Bu konuda cezalandırmayı da içeren müdahale tekniklerinin kullanılması her iki grubunda başvurduğu yöntemdir.

- Eğitim sisteminde, sınıf yönetimi dersinin uzun yıllardır var olması, İngiliz öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı sistematik ve daha bilinçli yaklaşımlarını sağlamaktadır. Türk öğretmenlerin ise istenmeyen davranışlara karşı gerekli becerileri, ancak tecrübe ve iç gözü sonucu kazandıkları saptanmıştır.

Aksoy (1999), yaptığı doktora çalışması kapsamında, Ankara ilindeki ilköğretim okullarının birinci ve ikinci kademelerinde karşılaşılan disiplin problemlerini, bunların nedenlerini ve bu disiplin problemlerine karşı kullanılan çözüm yollarını belirlemek amacıyla, betimsel bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmanın bulgularına göre, öğretmenlerin

sınıf içerisinde en çok karşılaştıkları ilk üç disiplin problemi sırası ile izinsiz konuşmak, verilen ödevleri yapmamak ve kavga etmektir. Araştırmaya katılan öğretmenler, disiplin problemlerine neden olan etmenleri: Aile içi problemler, ailelerin çocuklarına ve çocuklarının eğitimine olan ilgisizliği, ailelerin çocuklarına rol model olmamaları şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmenler disiplin problemlerine karşı kullandıkları yöntemleri; öğrenciyle dersten sonra konuşmak, öğrenciyi vücut diliyle uyarmak ve öğrencinin dikkatini başka yöne çekmek şeklinde belirtmişlerdir.

Emmer (1986), dört yaklaşıma (Etkili Öğretmenlik Eğitimi, Adlerci Yaklaşım, Glasser'in Gerçeklik Terapisi ve Canter'in Etkin Disiplin Yaklaşımı) dayalı bir disiplin eğitim programının etkililiğini araştırmıştır. Öğretmenlerin disiplin sorunlarıyla başa çıkmalarını kolaylaştırmak amacıyla yapılan bu çalışmada araştırmacı, söz konusu yaklaşımları değerlendirebilmek için araştırma raporlarının yanı sıra, makalelerden ve bu yaklaşımları uygulayan kişilerin görüşlerinden yararlanmıştır. Araştırma sonucuna göre, uygulanan eğitim programlarının, öğretmenlerin tutum ve algılarında olumlu değişiklikler meydana getirdiği, ayrıca öğretmenleri çaba gösterme ve öğrenciye destek olma yönünde motive ettiği görülmüştür.

Konu ile ilgili yurt içinde ve dışında yapılmış araştırmalar incelendiğinde, araştırmalarda dikkati çeken bazı bulgular şöyle özetlenebilir; araştırmaların disiplin problemleri, bunların nedenleri ve bu disiplin problemlerine karşı kullanılan çözüm yolları ile ilgili kavramlar üzerine yapıldığı görülmektedir. Araştırmaların tamamına yakını genelde öğretmenlerin anket sorularına verdiği cevaplar üzerine yorumlanmıştır. Bu durum, literatürde öğrencilerin disipline ilişkin düşüncelerine fazlaca yer verilmediği şeklinde yorumlanabilir. Bazı araştırmalarda ise öğrenci ve öğretmenlerin disipline ilişkin algılarının farklı olduğu ortaya çıkmıştır.

Disiplin sorunlarının ana nedenlerinin başında ailenin geldiği, teknolojinin gelişmesiyle birlikte çocukların bu teknolojiyi amacına uygun kullanmadığı ve bu konuda aile denetiminin olmamasının da disiplin sorununun bir nedeni olduğu; ders saatlerinin oldukça uzun olması ve kültür dersleri (matematik, edebiyat, fizik vb.) gibi derslerde gerek öğrencilerin ilgi duymamalarından kaynaklı gerekse öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi eksikliğinden kaynaklı disiplin sorunlarının oldukça fazla yaşandığı, ayrıca öğrencilerin akranları ve öğretmenleri ile etkili iletişim kuramamalarının da disiplin sorunlarına yol açtığı; öğretmenlerin sınıfa karşı tutumlarının öğrencilerin sınıf içinde sergiledikleri istenmeyen davranışlarından etkilendiği; öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerin sergilediği

istenmeyen davranışlar olarak en çok derse karşı ilgisizlik, dikkatini verememe, izinsiz konuşma ve arkadaşlarıyla tartışma ile karşılaştıkları ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin karşılaştıkları disiplin sorunlarının çözümünde sergiledikleri disiplin yaklaşımlarına bakıldığında; geleneksel ve çağdaş olmak üzere iki şekilde disiplin yaklaşımı sergiledikleri; öğretmenlerin, istenmeyen davranışları genellikle sözlü uyarıda bulunarak, sınıf dışında konuşarak ve beden dilini kullanarak çözmeye çalıştıkları; deneyimli öğretmenlerin, deneyimi az olan öğretmenlere göre disiplin sorunlarıyla daha az karşılaştığı; öğretmenlerin en çok olumlu disiplin yöntemlerinden davranışın sorumluluğunu öğrenciye yaşatmak, beden diliyle görmezlikten gelmek ve öğrencilerin iyi alışkanlıklar kazanmalarına yardımcı olmak konusunda kendilerini eksik hissettikleri ve bu konularda öğrenmeye ihtiyaç duydukları; disiplin sorunlarının çözümünde, öğretmenler ve yöneticiler tarafından ortak olarak uygulanabilecek yazılı kuralların olmadığı ve tecrübelerle dayalı çözüm yöntemlerinin uygulandığı, başarılı öğretmenlerin disiplin sorunlarının çözümünde daha olumlu yöntemler kullandıkları, disiplin konusunda zorlanan öğretmenlerin ise sorunların çözümünde tepki odaklı bir yaklaşım sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca disiplini sağlamada güçlük çeken öğretmenlerin adil davranmama, akademik anlamda yetersiz olma, pedagojik formasyon eksikliği ve etkili iletişim gibi özelliklerinin öncelikle önem taşıdığı; disiplin sorunlarının çözümünde, olumlu öğretmen tepkilerinin, dersin eğlenceli olmasının, rehberlik servisinin, öğrencilerle bireysel ve toplu görüşmelerin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **2.7.2. Sınıf İklimi ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar**

Ekici (2018), tarafından yapılan “*Türkçe Öğretim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Olumlu Sınıf İklimi Sağlama Yeterliklerinin İncelenmesi*” adlı çalışmada, olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliliğine ilişkin öğretim elemanlarının algı düzeylerinin oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliliğine ilişkin öğrencilerin de algı düzeyinin çok yüksek olduğu görülmüştür. Öğretim elemanlarının algı düzeyinin öğrencilerin algı düzeyinden daha yüksek ve anlamlı olarak farklılık gösterdiği saptanmıştır. Öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerini gerçekleştirme sıklığına ilişkin öğrenci algılarında cinsiyet” ve “yaş” değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının buna ilişkin algılarında ise “mesleki kıdem” değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Ertuğrul (2017), “*Öğretim Elemanlarının Olumlu Sınıf İklimi Sağlama Yeterliklerine İlişkin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Görüşleri*” başlıklı yaptığı araştırmada, öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerini gerçekleştirme sıklığına ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerini almayı amaçlamıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri arasında; “sınıf düzeyi”, “öğrenim görülen üniversite”, “sınıf yönetimi dersinin önemine ilişkin algı”, “öğrencinin sınıftaki diğer öğrencilerle ilişkisinin niteliğine ilişkin algı”, “öğretim elemanının öğrencilerle ilişkisinin niteliğine ilişkin algı”, “öğretim elemanının sınıf yönetme başarısına ilişkin algı” ve “derslerin verimli işlenip işlenmediğine ilişkin algı” değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.

Çengel ve Türkoğlu'nun (2015), “*Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği*” adlı çalışması, meslek lisesi dokuzuncu sınıflarda kullanılmak üzere geçerli ve güvenilir bir ölçek ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla akran desteği, öğretmen desteği, doyum ve akademik yeterlik olmak üzere dört temel boyut alanyazın taranarak belirlenmiştir. Benzer ölçek geçerliliği gerçekleştirilen çalışmanın geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Özkök'ün (2013), öğrencilerin okul aidiyeti duygusunu, arkadaşlara bağlılık düzeyini ve empatik sınıf atmosferi algısını incelenmeyi hedeflediği araştırma, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek okullarda eğitim gören öğrencilerin, sosyo-ekonomik olarak alt ve orta düzeye sahip okullardaki öğrencilere göre daha fazla aidiyet hissettiklerini göstermiştir.

Karşı (2012), “*Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıf Atmosferine İlişkin Algıları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*” adlı çalışmada dokuzuncu sınıf öğrencilerinin algıladıkları sınıf atmosferi ile akademik başarı arasındaki anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin sınıf atmosferine ilişkin algı düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Cananoğlu (2011), “*İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri ve Algıları Sınıf Atmosferinin Sosyodemografik Değişkenlere Göre İncelenmesi*” adlı bir araştırmada; öğrencilerin öğrenilmiş çaresizliğe yönelik algı düzeyleri ile sınıf atmosferi algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu; sınıf büyüklüğü, öğretmenin etkisi ve sınıf düzeni ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığını; sınıf atmosferinin alt boyutlarından sınıf büyüklüğü ve öğretmen etkisi ile akademik başarıları arasında olumlu

yönde bir farklılık olduğu ancak sınıf düzeni alt boyutuyla bir ilişki olmadığını; sınıf atmosferinin alt boyutlarından sınıf büyüklüğü ile anne eğitim düzeyleri arasında olumlu yönde bir farklılık olduğu ancak öğretmen etkisi ve sınıf düzeni alt boyutları arasında bir ilişki olmadığını; sınıf atmosferinin alt boyutlarından sınıf büyüklüğü ile baba eğitim düzeyleri arasında olumlu yönde bir farklılık olduğu ancak öğretmen etkisi ve sınıf düzeni alt boyutları arasında bir ilişki olmadığını; sınıf atmosferinin alt boyutlarından sınıf büyüklüğü ve sınıf düzeni ile sosyo-ekonomik düzey arasında anlamlı bir fark olduğu ancak öğretmen etkisi alt boyutuyla anlamlı bir fark olmadığını ve sınıf atmosferinin alt boyutlarından sınıf büyüklüğü ile sınıf mevcudu arasında olumlu yönde bir farklılık olduğu ancak öğretmen etkisi ve sınıf düzeni alt boyutuyla anlamlı bir fark olmadığını tespit edilmiştir.

Ekşioğlu, Sürücü ve Arastaman'ın (2009), "*Lise Öğrencilerinin Okula Bağlılıklarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi*" konulu çalışması, lise öğrencilerinin okula bağlanma düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Buna göre lise öğrencilerinin okula bağlılığı ve okula bağlılığın alt boyutları üzerinde; yaş, cinsiyet, akademik başarı algısı, ekonomik durum, anneye bağlanma, babaya bağlanma, gelecek beklentisi, aileden algılanan sosyal destek, arkadaşlardan alınan sosyal destek ve öğretmenlerden alınan sosyal destek değişkenlerinin bir etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma dokuzuncu ve onuncu sınıfa devam eden 366 öğrenciyle yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerden alınan sosyal destek değişkeninin, okula aidiyet duygusunun en önemli yordayıcısı olduğu olduğu belirlenmiştir.

Dilalla ve Mullineaux (2008), "*Sınıf Atmosferinin Problem Davranışlara Etkisi*" başlıklı çalışmada, öğrenci davranışları üzerinde sınıf atmosferinin etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Bunun için aynı sınıfta bulunan tek yumurta ikizleri ile farklı sınıflarda öğrenim gören tek yumurta ikizlerini incelemiştir. Araştırmada sonucunda aynı sınıflarda öğrenim gören ikizlerin hem ebeveynleri hem de öğretmenleri tarafından benzer şekilde değerlendirildikleri görülmüştür. Ayrıca çalışmada öğrenci davranışları üzerinde sınıf atmosferinin önemli bir etkisinin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Küçüköğlü ve Akkuş (2007), tarafından yapılan "*Sınıf İçi İncelemeler Düzeninin Öğrenci Başarısına Etkisi*" konulu çalışmada sınıf iklimi değişkeninin yüksek öğrenim düzeyinde öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada öğrencilerin; arkadaşlarıyla birlikte ders çalışmaları, öğretim üyesine sempati duymaları, sınıftaki öğrencilerle iyi ilişkiler içinde olmaları, ödevlerin hazırlanmasında sınıf arkadaşlarından yardım almaları, sınıftaki arkadaşlarıyla birbirlerine karşı anlayışlı olmaları arkadaşlarıyla birlikte ders çalışmaları, derste arkadaşlarına göre daha iyi bir not alma isteğini taşımaları ile sınıfta bir rekabet ortamının var olmasının öğrenci başarısı üzerinde öğrenim görülen alan, cinsiyet ve sınıf düzeyi faktörlerinden daha ayırt edici öneme sahip olduğu tespit edilmiştir.

Çevik (2007), “*Lise 3. Sınıf Öğrencilerinin Arkadaşlık İlişkileri Ve Benlik Saygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*” adlı araştırmada, lise öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri ve benlik saygılarını bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Toplamda 532 lise üçüncü sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırma sonucunda erkeklerin kızlara göre daha fazla arkadaşına sahip olduğu; çoğu öğrencinin arkadaş sayısının 10’dan fazla olduğu; çoğu öğrencinin yakın arkadaş sayısının en fazla 2 ile 4 olduğu; erkeklerin yakın arkadaş sayısının kızlardan daha yüksek olduğu; cinsiyet ve yakın arkadaş sayısı değişkenleri açısından öğrencilerin benlik saygısının anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Arastaman (2006), “*Ankara İli Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri*” başlıklı çalışmada, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşlerini araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre, kız öğrencilerin okula bağlılık durumu erkeklere göre daha olumludur. Annenin öğrenim durumu ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi artışının öğrencilerin okula aidiyet duygularında azalmaya neden olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin davranış anlamında okula karşı yüksek bağlılık gösterdikleri, bilişsel olarak ise düşük bağlılık gösterdikleri bulunmuştur. Öğrencilerin okulda mutlu olmaması, okula aidiyet duygularını azaltan en önemli faktör olduğu tespit edilmiştir.

Alver ve Küçüköğlü (2004), tarafından yapılan araştırmada sınıf ortamındaki ders düzeni ve kuralların öğrenci başarısına etkisine yönelik üniversite öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretim elemanının sınıf içi çalışmalara öğrencileri etkin katılıma teşvik etmesinin, kuralların önceden belirlenmesinin, öğretim elemanının kurallar noktasında ilkeli olmasının, kuralların ihlali durumunda yaptırım yapılacağına bilinmesi ve öğretim elemanının dersle ilgili kurallar koymasına ile

hoşgörülü olmasının öğrenci başarısı üzerinde ayırt edici bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Barth, Dunlap, Dane, Lochman ve Wells (2004) “*Sınıf Atmosferinin Akran İlişkileri, Saldırganlık ve Akademik Dikkat Üzerindeki Etkileri*” adlı çalışmalarında lisedeki dokuzuncu sınıf öğrencileri ve fen bilgisi öğretmenleriyle çalışmışlardır. Sınıf ve okul ortamlarının bireysel davranışlar üzerindeki eş zamanlı ve uzun süreli etkilerinin, 17 okulda 65 sınıfta öğrencilere yönelik olarak incelendiği araştırmada sınıf ortamının, öğrenci saldırganlığı, akran ilişkileri ve akademik odaklanma ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri ve öğretmenlerin deneyimleri ile sınıf atmosferi arasında bir ilişkisi olduğu bulunmuştur.

Ün Açıkgöz, Özkal ve Güngör Kılıç (2003), “*Öğretmen Adaylarının Sınıf Atmosferine İlişkin Algıları*” adlı çalışmada, sınıf atmosferine ilişkin öğretmen adaylarının algılarını ve bu algıların öğrencinin cinsiyeti, öğretim elemanının cinsiyeti ve sınıf düzeyi ile ilişkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada, öğretmen adaylarının sınıf atmosferine ilişkin algılarının olumsuz olduğu bulunmuştur. Sınıf atmosferine ilişkin bu algıların cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterdiği tesbit edilmiştir. Ayrıca erkek adaylarının sınıf atmosferine ilişkin algılarının bayan öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu ve bayan öğretim elemanlarının kendi sınıflarında erkek öğretim elemanlarının sınıflarına göre daha olumlu bir sınıf atmosferi meydana getirdikleri ortaya çıkmıştır.

Emeksiz (2003), “*İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi ve Liderlik Etkilerine İlişkin Görüşleri*” adlı çalışmasında öğretmenlerin liderlik ve okul iklimine yönelik görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, liderlik ile okul iklimi arasında çok yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğunu ve iklim boyutunun liderlik ile ilgili olumlu değişimlerden pozitif yönde etkilendiğini ortaya koymuştur.

Şeker (2000), “*Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerileri İle Sınıf Atmosferi Arasındaki Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*” başlıklı araştırmasında öğretmenlerin iletişim becerisi ile sınıf atmosferi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu amaçla öğretmenlere ‘İletişim Becerileri Envanteri’, öğrencilere ise ‘Sınıf Atmosferi Ölçeği’ uygulanmıştır. Araştırma sonucunda olumlu sınıf atmosferi oluşturmada iletişim becerisi yüksek olan öğretmenlerin daha etkili olduğu, sınıf atmosferinin yaş ve sınıf düzeyi değişkenleriyle bir ilişkisinin olmadığı ancak sınıftaki öğrenci sayısı değişkeni ile ilişkisi olduğu bulunmuştur. Öğrenci sayısının fazla olduğu kalabalık sınıflarda öğretmenin

iletişim beceri puanının yüksek olmasına rağmen olumlu sınıf atmosferi düzeyinin düşük, öğrenci sayısı az olan sınıflarda ise olumlu sınıf atmosferi oranının yüksek olduğu saptanmıştır.

Şendur (1999), “*Sınıf Atmosferi ve Öğrenci Güdüsü*” adlı çalışmada, ilköğretimde okuyan beşinci sınıf öğrencilerinin sınıf atmosferine ilişkin algıları ile başarı güdüsü arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada kendisinin geliştirdiği sınıf atmosferi ve başarı güdüsü ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin başarı güdü düzeylerinin, öğrencilerdeki sınıf atmosferine ilişkin algıların düzeyinden etkilendiği sonucuna varmıştır.

Shapiro (1993) tarafından “*Strategies That Create A Positive Classroom Climate*” adlı bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada sonucunda işbirlikli öğrenmenin etkili bir şekilde uygulandığı sınıflarda, daha fazla öğrenci katılımının olduğu, öğrenmenin arttığı, öğrencilerin özgüvenlerinin çoğaldığı ve daha olumlu bir sınıf atmosferinin oluştuğu görülmüştür.

Açıkgöz (1989), “*Liselerde Sınıf Atmosferi Üzerine Bir Araştırma*” adlı bir çalışmada 1018 lise öğrencisiyle çalışmıştır. Araştırmacı tarafından istenilen sınıf çevresi ile varolan gerçek sınıf çevresine ilişkin öğrencilerin algılarının tesbit edildiği bu çalışmada, lise öğrencilerinin çoğu, sınıflarda varolan atmosferin olumsuz olduğu ve sınıflarda olumlu atmosferin yaratılmasını istedikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Walberg ve Haertal’ın (1981), sınıf iklimi ile ilgili çalışmaları kullanarak gerçekleştirdikleri meta-analiz, sınıf iklimine ilişkin öğrenci algılarının; motivasyon, başarı ve öğrenci memnuniyeti gibi belirli öğrenci çıktılarına belirlemede önemli bir faktör olduğunu bulgulamıştır. Bunun için toplamda 12 çalışmayı çalışmayı analiz etmişlerdir. Çalışma sonucunda öğrencilerin bilişsel davranış düzeyleri, öğrenme çıktıları ve öğrencilerin sınıflarının özelliklerini algılayışı arasındaki güçlü bağı açıkça desteklemektedir (Akt. Karşı, 2012: 38).

Sınıf iklimi ile ilgili yapılan araştırmalarda genelde sınıf iklimi algısının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi, başarı güdüsü, akran ilişkileri, saldırganlık, arkadaşlara bağlılık, okula bağlılık, okula aidiyet duygusu ve akademik dikkat ile olan ilişkisi araştırılmış. Bunun yanı sıra, öğrencilerin çeşitli kademede sınıf iklimi algıları, öğrencilerin algıladıkları sınıf atmosferi ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişki, okula karşı aidiyet duygusu ile arkadaşlara bağlılık düzeyinin empatik sınıf atmosferi algısı açısından incelenmesi, sınıf atmosferi algıları ile öğrencilerin cinsiyetleri, sosyo-ekonomik düzeyleri,



akademik başarıları, anne-baba eğitim düzeyleri gibi çeşitli değişkenlerle aralarındaki ilişkiler araştırılmıştır.

Sınıf iklimi ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, öğrenci tarafından algılanan sınıf iklimi ile akademik başarı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Sınıf atmosferinin sınıftaki öğrenci sayısı ile ilişkili olduğu, öğrenci mevcudunun az olduğu sınıflarda olumlu sınıf atmosferi algı oranının yüksek, kalabalık sınıflarda ise olumlu sınıf atmosferi algı oranının düşük olduğu saptanmıştır. Olumlu sınıf atmosferi oluşturmada iletişim becerisi yüksek olan öğretmenlerin daha etkili olduğu, işbirlikli öğrenmenin etkili bir şekilde uygulandığı sınıflarda, daha fazla öğrenci katılımının olduğu, öğrenmenin arttığı, öğrencilerin özgüvenlerinin çoğaldığı ve daha olumlu bir sınıf atmosferinin oluştuğu görülmüştür. Yine yapılan araştırmalar sonucunda öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri, öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ile sınıf iklimi algısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenin derslere etkin katılım sağlamasının, kuralları önceden belirlenmesinin, kurallara uyulmasına önem vermesinin, kurallara uymama durumunda yaptırımın önceden bilinmesinin ve öğretmenin derse yönelik kurallar koyması ile hoşgörülü davranmasının öğrenci başarısı üzerinde ayırt edici bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

### **2.7.3. Öğretimsel Muhalefet ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar**

Birel ve Kaya (2018), “*Üniversite Öğrencilerinin Öğretimsel Muhalefet Davranışları ve Nedenleri*” adlı araştırmada öğrencilerin öğretimsel muhalefete ilişkin algılarını, öğretimsel muhalefet davranışlarını ve onları muhalefet etmeye iten nedenleri ortaya koymayı amaçlamışlardır. Nitel araştırma yöntemiyle yapılan bu çalışmanın katılımcıları, üniversite öğrencileri ve sınıf ortamında herhangi bir öğretim elemanına karşı öğretimsel muhalefet deneyimi yaşamış olanlardan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının, adaletsiz davranışlarda bulunma, mesleki yetersizlik, iletişim sıkıntısı, egoist davranışlar sergileme, kendi fikirlerinde ısrar etme, bir düşünceyi dayatmaya çalışma, dışlayıcı tutumlar ve bir takım kişisel özellikler nedeniyle öğrencilerin muhalif davranışlar sergilemelerine neden olduğu ortaya çıkmıştır. Buna karşın, öğrencilerin muhalefetlerini; *Dışavurumcu/sözel* muhalefet, *intikamcı* muhalefet ve *etkileyici/yapıcı* muhalefet şeklinde ortaya koydukları görülmüştür. Araştırmada elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak şu önerilere yer verilmiştir: Öğretim elemanlarının

mesleki alanda kendilerini sürekli yenilemeleri ve kendi alanlarındaki gelişimleri yakından takip etmeleri önem arz etmektedir. Öğretim elemanlarının, öğrencilerle daha etkili ders işleme adına iletişim açısından donanımlı olmaları ve iletişim yeterliklerini geliştirmeleri gerektiği belirtilmiştir.

Dağlı, Ergül ve Kaya (2017), tarafından yapılan “*Öğretimsel Muhalefet Ölçeğinin Türkçe’ye Uyarlanması: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması*” adlı araştırma, ülkemizdeki lise öğrencilerinin öğretimsel muhalefet algılarını açığa çıkarmada kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Ölçek, Diyarbakır il merkezindeki resmi liselerde okumakta olan 424 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan geçerlik ve güvenirlilik analizleri sonucunda, bu ölçeğin lise öğrencilerinin öğretimsel muhalefet algılarını belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu tespit edilmiştir.

Kaya (2016), tarafından yapılan “*Öğrenci Muhalefetini Etkileyen Bireysel Bir Faktör Olarak Akademik Kontrol Odağı*” adlı çalışmada, öğretimsel muhalefet modeli kullanılarak öğrencilerin sınıf politikası veya prosedürleri ile ilgili yaşadıkları anlaşmazlıkları açıklamakta tercih ettikleri muhalefet türleri ve akademik kontrol odağı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, akademik kontrol odağı arttıkça öğrencilerin daha çok dışavurumcu ve intikamcı muhalefet stratejilerini kullanmakta oldukları, akademik kontrol odağı azaldıkça etkileyici muhalefet stratejisini kullanmakta oldukları tespit edilmiştir. Buna göre, akademik kontrol odağı içselden dışsala doğru gittikçe, öğrencilerin etkileyici muhalefet stratejisi kullanma olasılığının azaldığı sonucuna varılmıştır. Diğer bir ifadeyle içsel akademik kontrol eğilimli öğrenciler öğrenme ortamlarında çok miktarda kontrole sahiplerdir ve diğer insanlardan ziyade kendi akademik başarı veya başarısızlıklarından kendilerinin sorumlu olduğu inancındadırlar. Dolayısıyla fark ettikleri bir yanlış düzeltmeleri amacıyla öğrencileri ikna ederek bir değişiklik yapmalarını sağlamaya çalıştıkları ortaya çıkmıştır.

Linn Holmgren ve Bolkan (2014) tarafından, öğretmenlerin etkileyici muhalefet karşısında verdikleri tepkiyi incelemek amacıyla, etkileyici muhalefet (Rhetorical Dissent) deneyimi yaşamış 208 öğrenci ile yapılan araştırmanın sonucu şu şekildedir: Öğrencilerin öğretmenlere yönelik adalet algılarıyla ilişkili iyileştirici iletişimin; sürece özgü memnuniyeti ve olumlu uzun vadeli sınıf çıktılarını desteklediği görülmüştür.

Buckner ve Finn (2013), akademik kontrol odağı ile öğretimsel muhalefet arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladıkları çalışmada, öğrenme ortamları üzerinde

daha büyük kontrol odağı algılayan öğrencilerin (yüksek akademik kontrol odağı gibi) bir şekilde daha çok intikamcı muhalefet sergiledikleri görülmüştür.

Goodboy (2012), “*Öğretimsel Muhalefette Cinsiyetin Rolü*” adlı yaptığı bir çalışmada öğretimsel muhalefeti ifade etmede cinsiyet farklılığının rolünü ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada kızların erkeklere göre dışavurumcu muhalefeti daha fazla tercih ettikleri buna karşın erkeklerin etkileyici ve intikamcı muhalefeti kızlara göre daha fazla tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin intikamcı muhalefeti, bayan öğretmenlerden daha çok erkek öğretmenlere karşı sergiledikleri sonucuna varılmıştır.

Goodboy (2011a), kolej öğrencilerinin muhalefet etme biçimlerini ortaya koymak amacıyla “*Öğretimsel Muhalefet Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirliği*” adlı bir çalışma yapmıştır. Toplamda 420 öğrenci ile yapılan araştırmada üç boyutlu (Dışavurumcu, etkileyici ve intikamcı) bir ölçek elde edilmiştir. Yapılan istatistikler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Goodboy (2011b), yaptığı “*Öğrencilerin Öğretimsel Muhalefet Düzeyi*” adlı araştırmada eğitimsel bağlamda muhalifliği tetikleyen etmenleri ortaya koymuştur. Araştırma kapsamında 123 kolej öğrencisinin görüşleri alınmıştır. Buna göre muhalefeti tetikleyen nedenler; Yanlı sınav, adaletli olmayan değerlendirme, öğretim stili, öğretmenin uygun olmayan tepkisi, sınıf politikaları, müfredata uymamak, öğretmenin yetersizliği, geri bildirim eksikliği, grup üyelerinin gayretsizliği şeklinde ortaya konmuştur. Araştırmaya göre ders dönemlerinin hemen başında eğitimciler öğrenciler hakkında ilk izlenimlerini oluştururlar. Öğrencilerin kendileri hakkında olumsuz ifadelerde bulunmasını istemeyen eğitimciler muhalifliği tetikleyen unsurlardan kaçınmaya özellikle dikkat etmelidir. Dahası şu ki; eğitimciler eğitimdeki her muhalifliğin kendilerine zarar vermeye yönelik olduğunu düşünmemeliler bilakis bazı öğrenciler, kendi hayal kırıklıklarını ortaya koymak veya problemleri giderip ders hususunda ilerleme kaydetmeyi ummaktadır.

Sadık ve Doğanay (2007), tarafından “*Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlarla İlgili, Öğretmen, Öğrenci Ve Veli Görüşlerinin Karşılaştırılması*” adlı bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırma öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerini öğrencilerin sınıftaki istenmeyen davranışları hakkında derinlemesine incelemeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Araştırma verileri öğretmen, öğrenci ve veli olmak üzere üç farklı kaynaktan elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre katılımcılar büyük oranda toplumsal beklentilere uygun olmayan davranışları istenmeyen davranış olarak nitelendirmiş ve benzer tutum içinde olmuşlardır. Davranışın problem olma nedeni ile ilgili öğretmenler, daha çok öğrenci

tarafından sergilenen davranışın kendilerine ve arkadaşlarına getirebileceği olumsuz akademik sonuçları, veliler ise kendilerinde oluşacak olumsuz psikolojik ve sosyal sonuçları belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin, sergiledikleri davranışların sonuçlarının farkında oldukları ancak erkek öğrencilerin, davranışlarının başkaları üzerindeki psikolojik etkilerini farketmedikleri görülmüştür.

Yüksel (2004), tarafından “*Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretme-Öğrenme Süreçlerine Yönelik Direnç Davranışları*” adlı bir araştırma yapılmıştır. Eğitim fakültesi son sınıfa devam eden öğrencilerin direnç davranışlarını tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmanın sonuçları öğrencinin öğrenim gördüğü ana bilim dalı, cinsiyet ve öğretim türüne göre analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin direnç davranışları sergiledikleri, bu direnç davranışlarını sergilemelerinin başta öğretim elemanlarının akademik yeterliklerine ilişkin düşüncelerinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin sınıftaki arkadaş ilişkilerinin ve aldıkları eğitime dayalı olarak geleceğe yönelik beklentilerinin de direnç davranışlarını etkilediği ortaya konmuştur. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yoğun direnç gösterdikleri ve öğretim elemanlarının niteliklerine ve aldıkları eğitimin gelecekte yararlı olacağına ilişkin inançlarının daha olumsuz olduğu, öğretim türüne değişkenine göre ikinci öğretim öğrencilerinin, öğretim elemanlarının meslekî niteliklerine ilişkin düşüncelerinin daha olumsuz olduğu tesbit edilmiştir. Ana bilim dallarına göre öğrencilerin direnç davranışları göstermesinde bir farklılık olmadığı ancak direnç gösterme sebeplerinde farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

İlgili literatüre bakıldığında muhalefetin, öğretimsel bağlamda yeni incelenmeye başlanan bir konu olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu konuyla ilgili ülkemizde doğrudan yapılan çalışma neredeyse yok denecek kadar azdır. Alan yazın incelendiğinde muhalefet ile ilgili yapılan çalışmalarda genel olarak öğretmen görüşlerine başvurulduğu görülmektedir. Bu çalışmaların da genelde örgütsel muhalefet, öğrencilerin istenmeyen davranışları, öğrencilerin direnç davranışları ve disiplin sorunları vb. üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrenci muhalefetini tetikleyen unsurlar bağlamında araştırmaların geneline bakıldığında; etkisiz öğretim yöntemleri, sınav değerlendirmelerindeki adaletsizlik, iletişim çatışmaları, mesleki yetersizlik, öğretmenlerin egoist tavırları, farklı fikirlere saygı duymama ve öğrenciyi karara katmama, dışlayıcı tutumlar ve sınıftaki arkadaşlık ilişkilerinin ön plana çıktığı görülmektedir.

Yapılan araştırmalarda, öğrencilerin muhalefet etme biçimlerine bakıldığında; bunun dışı vurumcu, etkileyici ve intikamcı olmak üzere üç şekilde dışı vurulduğu görölmektedir. Ayrıca kızların erkeklere göre dışıvurumcu muhalefeti daha fazla tercih ettikleri buna karşın erkeklerin etkileyici ve intikamcı muhalefeti kızlara göre daha fazla tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Dahası öğrencilerin intikamcı muhalefeti, bayan öğretmenlerden daha çok erkek öğretmenlere karşı sergiledikleri sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ders dönemlerinin hemen başında eğitimcilerin öğrenciler hakkında ilk izlenimlerini oluşturdukları görölmüş buna karşın, öğrencilerin kendileri hakkında olumsuz ifadelerde bulunmasını istemeyen eğitimcilerin muhalifliği tetikleyen unsurlardan kaçınmaya özellikle dikkat etmeleri önerilmiştir. Dahası eğitimcilerin, eğitimdeki her muhalifetin kendilerine zarar vermeye yönelik olduğunu düşünmemeleri gerektiği bilakis bazı öğrencilerin muhalefeti, kendi hayal kırıklıklarını ortaya koymak veya problemleri giderip ders hususunda ilerleme kaydetmeyi ummak amacıyla kullandıkları sonucuna varılmıştır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama ve ilişkisel tarama desenleri kullanılmıştır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. İlişkisel tarama modeli ise, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2005: 79-81).

Buna göre öğretmenlerin kullanmış oldukları disiplin sağlama yaklaşımlarının, lise öğrencilerinin sınıf iklimi algılarını ve öğretimsel muhalefet algılarını anlamlı bir biçimde yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Bunu belirlemek amacıyla ilişkisel araştırma desenlerinden yordama araştırması kullanılmıştır. Bu tür çalışmalarda iki değişken arasında yeterli büyüklükte bir ilişki varsa sonuç değişken yordayan değişken tarafından tahmin edilebilmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012: 333)

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır merkez ilçelerinde (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir) bulunan 19 Anadolu Lisesinde (Meslek ve Teknik Anadolu liseleri hariç) öğrenim gören 16.795 ortaöğretim öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın evreni ile ilgili veriler Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün istatistiklerine dayalı olarak tespit edilmiştir. Evreni oluşturan öğrencilerin ilçe ve okullara göre dağılımına bakıldığında yedi okulun bazı şubelerinde hiç öğrenci olmadığı için bu okullar örneklem dışında tutulmuştur. Aşağıda Tablo 1'de evreni oluşturan öğrencilerin ilçe ve okullara göre dağılımı gösterilmektedir.

**Tablo 1.** Araştırmanın Yapıldığı Okullardaki Şube ve Bu Şubelerdeki Öğrenci Sayıları

	İLÇE/OKUL ADI	9. Sınıf		10. Sınıf		11. Sınıf		12. Sınıf		Genel Toplam
		ŞUBE	ÖĞRENCİ	ŞUBE	ÖĞRENCİ	ŞUBE	ÖĞRENCİ	ŞUBE	ÖĞRENCİ	ÖĞRENCİ
<b>BAĞLAR</b>	1. Birlik Anadolu Lisesi	8	289	17	273	16	204	18	301	1067
	2. Güler Şevki Özbek Anadolu Lisesi	6	241	2	80	4	158	4	124	603
	3. Necip Fazıl Kısakürek Anadolu Lisesi	4	157	4	129	12	430	17	626	1342
	<b>TOPLAM</b>	<b>18</b>	<b>687</b>	<b>23</b>	<b>482</b>	<b>32</b>	<b>792</b>	<b>39</b>	<b>1051</b>	<b>3012</b>
<b>KAYAPINAR</b>	4. Ali Emiri Anadolu Lisesi	9	355	8	260	7	244	4	143	1002
	5. Fatih Sultan Mehmet Anadolu Lisesi	9	319	6	202	8	243	7	206	970
	<b>TOPLAM</b>	<b>18</b>	<b>674</b>	<b>14</b>	<b>462</b>	<b>15</b>	<b>487</b>	<b>11</b>	<b>349</b>	<b>1972</b>
<b>SUR</b>	6. Alparslan Anadolu Lisesi	8	119	7	198	4	68	4	80	465
	<b>TOPLAM</b>	<b>8</b>	<b>119</b>	<b>7</b>	<b>198</b>	<b>4</b>	<b>68</b>	<b>4</b>	<b>80</b>	<b>465</b>
<b>YENİŞEHİR</b>	7. 80. Yıl Cumhuriyet Anadolu Lisesi	9	104	8	71	10	89	11	151	415
	8. 85. Yıl Millî Egemenlik Anadolu Lisesi	5	172	5	162	5	131	9	238	703
	9. Ahmet Arif Anadolu Lisesi	5	200	7	284	20	744	5	170	1398
	10. Diyarbakır Anadolu Lisesi	5	148	5	155	5	163	10	303	769
	11. Gaffar Okkan Anadolu Lisesi	7	162	3	79	6	137	10	292	670
	12. Nevzat Ayaz Anadolu Lisesi	6	196	5	166	5	170	8	253	785
	13. Orhan Asena Anadolu Lisesi	6	200	13	429	21	738	2	66	1433
	14. Rekabet Kurumu Anadolu Lisesi	6	169	6	166	6	172	8	222	729
	15. Selahaddin Eyyubi Anadolu Lisesi	7	230	4	135	5	152	10	333	850
	16. Sezai Karakoç Anadolu Lisesi	4	120	5	160	6	162	7	189	631
	17. Şehit Süleyman Sorkut Anadolu Lisesi	8	281	11	383	7	190	4	90	944
	18. Yeni Diyarbakır Anadolu Lisesi	8	275	7	245	7	242	4	109	871
	19. Ziya Gökalp Anadolu Lisesi	5	190	12	450	7	219	8	195	1054
	<b>TOPLAM</b>	<b>81</b>	<b>2447</b>	<b>91</b>	<b>2885</b>	<b>110</b>	<b>3309</b>	<b>96</b>	<b>2611</b>	<b>11252</b>
<b>Genel Toplam</b>	<b>125</b>	<b>3927</b>	<b>135</b>	<b>4027</b>	<b>161</b>	<b>4656</b>	<b>150</b>	<b>4091</b>	<b>16.701</b>	

*Kaynak: Diyarbakır İl Millî Eğitim Müdürlüğü, İstatistik Şube Bölümü (2018)*

Yukarıdaki tablo 1’de görüldüğü gibi örneklemin temsil ettiği evren, 16.701 öğrenciden oluşmaktadır. Evrendeki bu öğrencilerden 3927’si 9. sınıf; 4027’si 10. sınıf; 4656’sı 11. sınıf ve 4091’i 12. sınıflardan oluşmaktadır.

Araştırmanın örneklemini belirlemek için öncelikle Diyarbakır merkez ilçelerinde bulunan Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin sayılarından yola çıkılarak tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem sınırları saptanmış bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Ayrıca bu yöntem, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme

yöntemidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014: 87). Tabakalı örnekleme, evrenin, araştırmacının bağımlı değişkeni üzerinde etkisi olabilecek şekilde homojen olmadığı durumlarda tercih edilebilecek bir yöntemdir. Evrenden seçilen tabakaların büyüklükleri farklıysa ve bunun da araştırmaya yansımaları gerekiyorsa, alt evrenden örnekleme alınacaklar, her bir alt evrenin evren içindeki oranınca belirlenir (Can, 2016). Bu araştırmanın örnekleme 3 basamakta belirlenmiştir.

İlk aşamada, okullardaki 9. sınıf, 10. sınıf, 11. sınıf ve 12. sınıf şubelerinin her biri tabaka olarak örnekleme alınmıştır. Şubelerdeki öğrenci sayıları dikkate alınarak tabakalar oluşturulmuştur. Örneklem seçimi işleminde, Örneklem Büyüklükleri Tablosu'ndan (Ek-1) yararlanılmış ve araştırmanın örneklemini  $\alpha=.05$  anlamlılık düzeyinde 381 öğrencinin temsil edebileceği varsayılmıştır (Anderson, 1990; Akt. Balcı, 2015: 108.). Ancak uygulama sırasında karşılaşılabilecek sorunlar ve veri kaybı da göz önünde bulundurularak Anadolu liselerinde öğrenim görmekte olan 1.500 öğrencinin örnekleme alınması kararlaştırılmıştır. Örneklem sayısı belirlendikten sonra, ulaşılması gereken öğrenciler belirlemek amacıyla sırasıyla tabakalama, oranlama ve rastgele seçme işlemleri uygulanmıştır. Tüm şubeler için şubedeki öğrenci sayısının evrende temsil ettiği oran hesaplanmış ve bu oran dikkate alınarak her bir şubede ulaşılacak öğrenci sayısı belirlenmiştir. Oranlamanın yapılma sebebi örneklem dağılımını evrenin dağılımına mümkün olduğunca benzeştirmek içindir. Bu sayının evren içindeki tabakaların dağılımına uygun olmasını sağlamak için her bir şubenin evrene oranından faydalanarak her bir şubeye ait örneklem büyüklüğü belirlenmiştir; Şubedeki örneklem büyüklüğü= $1500 \times \text{Şubedeki öğrenci sayısı}/\text{Evren}$

Örneğin; Birlik Anadolu Lisesinin lise 1 şubesinde 289 öğrenci bulunmaktadır. Buna göre Birlik Anadolu lisesinde ulaşılması gereken lise 1 öğrenci sayısı şu şekilde hesaplanmıştır; Öğrenci sayısı= $1.500 \times 289/16.701= 25.95$  şeklinde hesaplanarak, sonuç tam sayıya yuvarlanmış ve 26 öğrenciye ulaşılmıştır. Diğer şubelerdeki örneklem belirleme yöntemi de aynı şekilde hesaplanmıştır. Aşağıdaki tabloda Anadolu liseleri ve bu liselerin şubelerinde ulaşılan öğrenci sayıları verilmiştir.



**Tablo 2.** Okullarda Bulunan Şubeler ve Bu Şubelerden Örnekleme Alınan Öğrenci Sayıları

İLÇE/OKUL ADI	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf	Örneklem Sayısı			
	Öğrenci Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğrenci Sayısı	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
Birlik Anadolu Lisesi	289	273	204	301	26	25	18	27
Güler Şevki Özbek Anadolu Lisesi	241	80	158	124	22	7	14	11
Necip Fazıl Kısakürek Anadolu Lisesi	157	129	430	626	14	12	39	56
Ali Emiri Anadolu Lisesi	355	260	244	143	32	23	22	13
Fatih Sultan Mehmet Anadolu Lisesi	319	202	243	206	29	18	22	19
Alparslan Anadolu Lisesi	119	198	68	80	11	18	6	7
80. Yıl Cumhuriyet Anadolu Lisesi	104	71	89	151	9	6	8	14
85. Yıl Milli Egemenlik Anadolu Lisesi	172	162	131	238	15	15	12	21
Ahmet Arif Anadolu Lisesi	200	284	744	170	18	26	67	15
Diyarbakır Anadolu Lisesi	148	155	163	303	13	14	15	27
Gaffar Okkan Anadolu Lisesi	162	79	137	292	15	7	12	26
Nevzat Ayaz Anadolu Lisesi	196	166	170	253	18	15	15	23
Orhan Asena Anadolu Lisesi	200	429	738	66	18	39	66	6
Rekabet Kurumu Anadolu Lisesi	169	166	172	222	15	15	15	20
Selaheddini Eyyubi Anadolu Lisesi	230	135	152	333	21	12	14	30
Sezai Karakoç Anadolu Lisesi	120	160	162	189	11	14	15	17
Şehit Süleyman Sorkut Anadolu Lisesi	281	383	190	90	25	34	17	8
Yeni Diyarbakır Anadolu Lisesi	275	245	242	109	25	22	22	10
Ziya Gökalp Anadolu Lisesi	190	450	219	195	17	40	20	18
<b>Genel Toplam</b>	<b>3927</b>	<b>4027</b>	<b>4656</b>	<b>4091</b>	<b>354</b>	<b>362</b>	<b>419</b>	<b>368</b>

Tablo 2’de görüldüğü üzere liselerin tüm şubelerinden ulaşılan öğrenci sayıları verilmiştir. Buna göre Birlik Anadolu lisesinin 9. sınıf şubesinde okumakta olan 289 öğrenciden 26’sına, 10. sınıf şubesinde okumakta olan 273 öğrenciden 25’ine, 11. sınıf şubesinde okumakta olan 204 öğrenciden 18’ine ve 12. sınıf şubesinde okumakta olan 289 öğrenciden 27’sine ulaşılmıştır. Diğer liselerin de şubelerinde ulaşılan öğrenci sayıları bu şekilde tabloda verilmiştir.

Son aşamada, okullardaki şubeler basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, “oluşturulan evren listesinden örnekleme birimlerinin seçkisiz olarak çekilmesi” olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Herbir sınıf düzeyinde basit seçkisiz yöntemle seçilen şubelerin öğrenci listelerinde yer alan tüm öğrenciler örnekleme dâhil edilmiştir. Örneğin Birlik Anadolu lisesinde 8 tane 9. sınıf şubesi bulunmaktadır. Bu sınıflar içerisinde toplamda 26 öğrenciye ulaşılmaması gerekmektedir. Bu lisenin 9. sınıf şubesinden 2 şube basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiş daha sonra bu 2 şubedeki

bütün öğrencilere ölçek formları uygulanmıştır. Veri kaybını engellemek amacıyla bu şubede eksiksiz doldurulan anket formlarından 26 tanesi rastgele seçilerek örnekleme dahil edilmiştir. Bu yolla toplam 1512 ölçek formu değerlendirmeye alınmıştır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; Disiplin Yaklaşımları Ölçeği (DYÖ), Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği (ÖTASİÖ) ve Öğretimsel Muhalefet Ölçeği (ÖMÖ) olmak üzere üç farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliğini belirleyen süreçler aşağıda açıklanmaktadır.

#### 3.3.1. Disiplin Yaklaşımları Ölçeği

Bu araştırmada, Kaya, Ergül, Aküzüm ve Oral<sup>1</sup> (2018) tarafından geliştirilen “DYÖ” kullanılmıştır (Ek-2). DYÖ’nün yapı geçerliğinin, açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizleri ile değerlendirildiği görülmüştür. Yapılan AFA sonucunda KMO değeri 0,94; Barlett Sphericity testi sonucu ise anlamlı ( $p < .05$ ,  $df=231$ ) bulunmuştur. Ölçek 39 madde olup, 39 maddeden 19 madde (1-19) I. faktör olan *çağdaş yaklaşımı*, 20 madde (20-39) II. faktör olan *geleneksel yaklaşımı* oluşturmaktadır. Ölçekte ters kodlanan madde yer almamaktadır. I. faktördeki maddelerin faktör yüklerinin 0,40-0,69; II. faktördeki maddelerin faktör yüklerinin ise 0,54-0,73 arasında değiştiği saptanmıştır. Açıklanan toplam varyans %44,90 olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmada kullanılan DYÖ iki bölümden oluşmaktadır: I. bölümde kişisel bilgilerle ilgili yedi, II. bölümde ise disiplin yaklaşımları ile ilgili 39 madde yer almaktadır. Kişisel bilgiler hariç, 39 maddeden oluşan veri toplama aracındaki soruların cevap seçenekleri ve bu seçeneklere verilen değerler; “Asla (1), Nadiren (2), Bazen (3), Çoğunlukla (4) ve Her Zaman (5)” puan olarak belirlenmiştir.

<sup>1</sup>İlgili çalışmada, Prof.Dr. Behçet Oral’ın ismi sehven yazılmamıştır. Atıflarda şu şekilde gösterilmesi önerilir: Kaya, İ., Ergül, H. F., Aküzüm, C. ve Oral, B. (2018). Disiplin yaklaşımları ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Social Sciences Studies Journal*, 4(21) , 3434-3445.

**Tablo 3.** Disiplin Yaklaşımları Ölçeği'nin İç Tutarlılık Katsayısına İlişkin Bulgular

Boyut	Madde sayısı	Ölçeği geliştirenin sonuçları	Bu araştırmada elde edilen sonuç
Çağdaş	19	,91	,91
Geleneksel	20	,94	,92
Toplam	39	,95	,74

Tablo 3'te görüldüğü üzere ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alpha katsayısına bakılmıştır. Bu araştırmada ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı “*çağdaş yaklaşım*” boyutu için 0,91, “*geleneksel yaklaşım*” boyutu için 0,92 ve tüm ölçek için ise 0,74 olarak saptanmıştır.

### 3.3.2. Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği

Bu araştırmada, Çengel ve Türkoğlu (2015) tarafından geliştirilen, Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği “ÖTASİÖ” kullanılmıştır (Ek-2). ÖTASİÖ'nün yapı geçerliğinin, faktör analizi ve hipotez yöntemi ile değerlendirildiği görülmüştür. Ölçek 29 madde olup, toplam dört boyuttan oluşmaktadır. Akran desteği alt boyutunda 10 madde (1,5, 9, 13, 17, 21, 23, 25, 27, 29), öğretmen desteği alt boyutunda 9 madde, (2, 6, 10, 14, 18, 22, 24, 26, 28), doyum alt boyutunda 5 madde (3, 7, 11, 15, 19) ve akademik yeterlik alt boyutunda ise 5 madde (4, 8, 12, 16, 20) bulunmaktadır. Ölçekte yalnız doyum alt boyutunda bulunan yedi nolu madde ters kodlanmıştır. Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .92 iken, Guttman Split-half katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca sırasıyla akran desteği, öğretmen desteği, doyum ve akademik yeterlik boyutlarının Cronbach alpha güvenirlikleri; .90; .88; .86 ve .78 iken; Guttman Split Half güvenirlikleri; .90; .88; .66 ve .70 düzeyinde olduğu araştırmacılar tarafından bulunmuştur.

Bu araştırmada kullanılan ÖTASİÖ iki bölümden oluşmaktadır: I. bölümde kişisel bilgilerle ilgili 7, II. bölümde ise algılanan sınıf iklimi ile ilgili 29 madde yer almaktadır. Kişisel bilgiler hariç, 29 maddeden oluşan veri toplama aracındaki soruların cevap seçenekleri ve bu seçeneklere verilen değerler; “kesinlikle katılmıyorum” (1), “katılmıyorum” (2), “biraz katılıyorum” (3), “katılıyorum” (4) ve “kesinlikle katılıyorum” (5) puan olarak belirlenmiştir.

**Tablo 4.** Sınıf İklimi Ölçeği'nin İç Tutarlılık Katsayısına İlişkin Bulgular

Boyut	Madde sayısı	Ölçeği geliştirenin sonuçları	Bu araştırmada elde edilen sonuç
Akran Desteği	10	,90	,90
Öğretmen Desteği	9	,88	,91
Doyum	5	,86	,88
Akademik Yeterlik	5	,78	,76
Toplam	29	,92	,93

Tablo 4'te görüldüğü üzere ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alpha katsayısına bakılmıştır. Bu araştırmada ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı “*akran desteği*” boyutu için 0,90, “*öğretmen desteği*” boyutu için 0,91, “*doyum*” boyutu için 0,88, “*akademik yeterlik*” boyutu için 0,76 ve tüm ölçek için ise 0,93 olarak saptanmıştır.

### 3.3.3. Öğretimsel Muhalefet Ölçeği

Öğrencilerin öğretimsel muhalefet algılarını ölçmek için “Instructional Dissent Scale” adıyla Goodboy (2011a) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Öğretimsel Muhalefet Ölçeği (Ek-2) adıyla Dağlı, Ergül ve Kaya (2017) tarafından uyarlanan ölçek kullanılmıştır. Öğretimsel muhalefet ölçeği “dışavurumcu muhalefet”, “etkileyici muhalefet” ve “intikamcı muhalefet” olmak üzere üç alt boyut ve 22 maddeden oluşmaktadır. Her bir boyutta bulunan madde sayıları; *dışavurumcu muhalefet* 10 madde (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10), *etkileyici muhalefet* 6 madde (11, 12, 13, 14, 15, 16) ve *intikamcı muhalefet* ise yine 6 madde (17, 18, 19, 20, 21, 22) şeklindedir. Ölçekte tersten puanlanan madde yoktur. Türkçe formda tüm maddeler özgün ölçekteki alt faktörlerle uyumlu olarak bulunmuştur ve özgün formun üç faktörlü yapısı oluşmuştur. Ayrıca Öğretimsel Muhalefet Ölçeği'nin faktör yük değerlerinin dışavurumcu muhalefet alt boyutunda .39 ile .73 arasında, etkileyici muhalefet alt boyutunda .60 ile .75 arasında ve intikamcı muhalefet alt boyutunda ise .63 ile .83 arasında değiştiği bulgulanmıştır.

Ölçek 5’li likert tipi bir ölçek olup; Tamamen Katılıyorum (5), Büyük Oranda Katılıyorum (4), Orta Düzeyde Katılıyorum (3), Çok Az Katılıyorum (2), Hiç Katılmıyorum (1) dereceleme düzeyleri ile puanlanmaktadır. Ters kodlanan madde yoktur.

**Tablo 5.** Öğretimsel Muhalefet Ölçeği’nin İç Tutarlılık Katsayısına İlişkin Bulgular

Boyut	Madde sayısı	Ölçeği geliştirenin sonuçları	Bu araştırmada elde edilen sonuç
Dışavurumcu	10	,73	,83
Etkileyici	6	,81	,86
İntikamcı	6	,84	,90
<b>Toplam</b>	22	,80	,84

Tablo 5’te görüldüğü üzere ölçeğin güvenirliliği için Cronbach Alpha katsayısına bakılmıştır. Bu araştırmada ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı “*dışavurumcu*” boyutu için 0,83, “*etkileyici*” boyutu için 0,86, “*intikamcı*” boyutu için 0,90 ve tüm ölçek için ise 0,84 olarak saptanmıştır.

Araştırma için öncelikle Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Etik Kurul Başkanlığına dilekçe ve ölçekler ile başvuruda bulunulmuş ve gerekli incelemelerden sonra ölçekler için etik kurul raporu alınmıştır. Daha sonra Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla dilekçe ve etik kurul raporu ile Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne uygulama izni için başvuruda bulunulmuştur. İlgili makamlardan araştırma kapsamında kullanılacak ölçekler için uygulama izni alınmıştır. Daha sonra ise Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü’nden 06.01.2017 tarih ve 30769799/605.01-E.273706 sayılı karar ile araştırma izni alınmıştır (Ek-3). Daha sonra örneklem olarak belirlenen Diyarbakır il merkezindeki 4 ilçede bulunan Anadolu liselerinde okumakta olan lise öğrencilerine ulaşılarak ölçekler uygulanmıştır.

### 3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ilk adım olarak öğrencilerin disiplin yaklaşımları, sınıf iklimi ve öğretimsel muhalefete ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi için t-Testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testleri kullanılmıştır. Bir araştırmada verilerin parametrik analiz yöntemleri ile sınımlanabilmesi için veri setine ilişkin değerlerin normal dağılım göstermesi ve varyansların homojen olması gibi belli koşullar gerekmektedir (Büyüköztürk, 2010). Verilerin bilgisayar ortamına aktarılmasından sonra Skewness ve Kurtosis uç değer analizleri hesaplanmış ve veri setinin çok değişkenli normal dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın alt amaçlarından olan ve bağımsız değişkenler ile boyutlar arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan anlamlılık testlerinde öncelikle parametrik varsayımlardan olan verilerin normalliği test edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler normal dağılım gösterdiğinden dolayı parametrik testler kullanılmıştır. Veri setinin normal dağılım gösterdiği belirlendikten sonra disiplin yaklaşımları, sınıf iklimi ve öğretimsel muhalefet arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu ile incelenmiştir.

Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Tablolarda bulunan p değerinin 0.05' den küçük olduğu durumlarda anlamlı bir fark olduğu, p değerinin 0.05' den büyük olduğu durumlarda ise grupların görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı şeklinde açıklama yapılmıştır. Analizlerde elde edilen istatistiksel olarak anlamlı farkların büyüklüğünü belirlemek amacıyla etki değeri hesaplanmıştır. Etki değerinin hesaplanmasında Eta kare değeri kullanılmıştır. Etki büyüklüğünün değerlendirilmesinde 0,01 “küçük etki”; 0,06 “orta düzeyde etki” ve 0,14 ise “büyük etki” kriterleri kullanılmaktadır (Green ve Salkind, 2004: 169). Cohen'e (1988) göre ise Eta kare değeri .01-.06 arasında olması “küçük”, .06-.14 arasında olması “orta”, .14 ve üstünde olması “büyük” etki olarak yorumlanır (Akbulut, 2010: 114).

Araştırmaya katılan katılımcıların araştırma sorularına verdikleri yanıtların aritmetik ortalamalarının değerlendirilmesinde “Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği” için “1.00-1.79= Kesinlikle Katılmıyorum”, “1.80–2.59= Katılmıyorum”, “2.60–3.39= Biraz Katılıyorum”, “3.40–4.19= Katılıyorum”, “4.20–5.00= Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde yorumlanmaktadır. “Öğretimsel Muhalefet Ölçeği” için “1.00-1.79= Hiç Katılmıyorum”, “1.80–2.59= Çok Az Katılıyorum”, “2.60–3.39= Orta Düzeyde Katılıyorum”, “3.40–4.19= Büyük Oranda Katılıyorum”, “4.20–5.00= Tamamen Katılıyorum” şeklinde yorumlanmaktadır. “Öğretmenlerin Disiplin Yaklaşımı Ölçeği” için ise, “1.00-1.79= Asla”, “1.80–2.59= Nadiren”, “2.60–3.39= Bazen”, “3.40–4.19= Çoğunlukla”, “4.20–5.00= Her Zaman” şeklinde yorumlanmaktadır.

Öğrenci görüşlerine göre disiplin yaklaşımları, sınıf iklimi ve öğretimsel muhalefet boyutları arasındaki ilişkileri tespit etmek için regresyon ve korelasyon analizleri yapılmıştır. Korelasyonun düzeyinin belirlenmesinde ise katsayının 0,00-0,30 arasında olması “düşük ilişki” 0,30 ile 0,70 arasında olması “orta düzeyde ilişki”, ve 0,70-1,00 arasında olması ise “yüksek ilişki” olarak yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2010: 32).

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR**

Bu bölümde, veri toplama araçları ile elde edilen verilerin, yöntem bölümünde açıklanan tekniklerle çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Bulguların daha iyi anlaşılması amacıyla gerekli durumlarda tablolar kullanılmıştır. Bulgular, araştırma alt amaçlarının verilisindeki sıraya uyularak düzenlenmiştir.

#### **4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular**

Araştırmanın birinci alt amacı “Anadolu lisesi öğrencilerinin, öğretmenlerin kullandıkları disiplin yaklaşımlarına ilişkin algıları nasıl bir dağılım göstermektedir?” şeklindedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretmenlerin kullandıkları disiplin yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemek için ölçme aracındaki tüm maddelere verilen cevapların madde ortalamaları, standart sapmaları, boyut ortalamaları ve düzeyleri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin Kullandıkları Disiplin Yaklaşımlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Madde Ortalamaları, Standart Sapmaları, Boyut Ortalamaları ve Düzeyleri

	Öğretmenlerimiz;	$\bar{X}$	Ss	Düzy
Çağdaş Disiplin Yaklaşımı	1. Dersi öğrencilerin anlayabileceği düzeyde bir dil kullanarak işler.	3,62	0,87	Çoğunlukla
	2. Ders etkinliklerini zevkli hale getirir.	2,96	1,01	Bazen
	3. Başkalarına karşı saygılı davranır.	3,95	1,01	Çoğunlukla
	4. Öğrenciler arasında ayırım yapmaz.	3,37	1,21	Bazen
	5. Örnek davranışlarda bulunur.	3,86	0,99	Çoğunlukla
	6. Öğrenciye ismi ile hitap eder.	4,17	0,92	Çoğunlukla
	7. Onur kırıcı davranışlarda bulunmaktan kaçınır.	3,76	1,02	Çoğunlukla
	8. Sınıf içindeki disiplin problemlerini dersten sonra çözmeye çalışır.	3,26	1,22	Bazen
	9. Derste öğrencinin kendini ifade etmesine ortam sağlar.	3,61	1,08	Çoğunlukla
	10. İstenen davranışları sergileyen öğrencileri ödüllendirir.	2,58	1,25	Nadiren
	11. Sorun yaşayan öğrencilerin sorunlarını çözmelerine yardımcı olur.	3,50	1,14	Çoğunlukla
	12. Öğrencilere karşı suçlayıcı olmayan bir dil kullanır.	3,49	1,12	Çoğunlukla
	13. Öğrencilere sorunlarını çözmede rehberlik eder.	3,54	1,13	Çoğunlukla
	14. Öğrencilerin derse etkin katılımını destekler.	3,83	1,07	Çoğunlukla
	15. Sınıf içinde uyulması gereken kuralları açık bir şekilde ifade eder.	4,16	1,00	Çoğunlukla
	16. Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirler.	2,64	1,36	Bazen
	17. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerine değer verir.	3,36	1,16	Bazen
	18. Öğrencilerin davranışlarını değerlendirirken tutarlı davranır.	3,42	1,09	Çoğunlukla
	19. Öğrencilerin çalışmalarını değerlendirirken objektif davranır.	3,48	1,16	Çoğunlukla
	<b>Boyut Ortalaması</b>	<b>3,50</b>	<b>0,68</b>	<b>Çoğunlukla</b>
Geleneksel Disiplin Yaklaşımı	20. Öğrenciler hata yaptığında bağırır.	2,90	1,29	Bazen
	21. Her hangi bir öğrencinin hata yapması durumunda bütün sınıfı cezalandırır.	2,15	1,22	Nadiren
	22. Derse geç gelen öğrencileri cezalandırır (azarlama, derse almama vb.)	2,52	1,30	Nadiren
	23. Yanlış davranışlar sergileyen öğrencileri disiplin kuruluna sevk eder.	3,00	1,22	Bazen
	24. Disiplin sorunlarının çözümünde ceza yöntemini kullanır.	2,91	1,26	Bazen
	25. En basit hatalara bile sert tepki gösterir.	2,32	1,17	Nadiren
	26. Sınıf kurallarına uyulmadığında ceza verir (dayak atma, azarlama, konuşmama vb.)	2,08	1,19	Nadiren
	27. Öğrenciyi düşük not vermekle tehdit eder.	3,13	1,46	Bazen
	28. Öğrenciyi olumsuz ifadelerle (tembel, yaramaz vb.) etiketler.	2,64	1,33	Bazen
	29. Sınıf içi kuralları baskı ile uygular.	2,50	1,22	Nadiren
	30. Her türlü disiplin sorununu okul idaresine bildirir.	2,74	1,24	Bazen
	31. Öğrencilerle ilişkilerinde serttir.	2,35	1,10	Nadiren
	32. Öğrencilerden kayıtsız-şartsız itaat ister.	2,37	1,30	Nadiren
	33. Kendileri ile ilgili eleştirilere tahammül etmez.	2,78	1,35	Bazen
	34. Tutum ve davranışlarıyla öğrenciler arasında stres yaratır.	2,68	1,26	Bazen
	35. Öğrencilerle ilişkilerinde mesafeli davranır.	3,04	1,14	Bazen
	36. Öğrenciyi eleştirirken kırıcı davranır.	2,51	1,18	Nadiren
	37. Ders etkinliklerine katılmayan öğrenciyi cezalandırır.	1,95	1,12	Nadiren
	38. Hata yapan öğrencilerin hatalarını değil kişiliklerini hedef alır.	2,32	1,32	Nadiren
39. Disipline aykırı davranışlarda bulunan öğrencileri ailelerine şikâyet eder.	3,02	1,28	Bazen	
	<b>Boyut Ortalaması</b>	<b>2,59</b>	<b>0,78</b>	<b>Nadiren</b>

Tablo 6’da görüldüğü gibi, öğrenciler, öğretmenlerin kullandıkları disiplin yaklaşımının “çağdaş” alt boyutunda en çok “Öğretmenlerimiz öğrenciye ismi ile hitap eder.” ( $\bar{X}=4,17$ ) ifadesine “Çoğunlukla” düzeyinde, en az ise “Öğretmenlerimiz istenen davranışları sergileyen öğrencileri ödüllendirir.” ( $\bar{X}=2,58$ ) ifadesine “Nadiren” derecesinde görüş belirtmişlerdir. Öğrenciler ilgili alt boyuta ( $\bar{X}=3,50$ ), “Çoğunlukla” düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

Öğrenciler, öğretmenlerin kullandıkları disiplin yaklaşımının “geleneksel” alt boyutunda en çok “Öğretmenlerimiz öğrenciyi düşük not vermekle tehdit eder.” ( $\bar{X}=3,13$ )



ifadesine “Bazen” düzeyinde, en az ise “Öğretmenlerimiz sınıf kurallarına uyulmadığında ceza verir (dayak atma, azarlama, konuşmama vb.)” ( $\bar{X}=2,08$ ) ifadesine “Nadiren” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcılar ilgili alt boyuta ( $\bar{X}=2,59$ ) “Nadiren” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

## 4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı “Anadolu lisesi öğrencilerinin disiplin yaklaşımlarına ilişkin algı düzeyleri (a) Cinsiyet, (b) Sınıf Düzeyi, (c) Kardeş Sayısı, (d) Sınıftaki Öğrenci Sayısı, (e) Annenin öğrenim Durumu, (f) Babanın Öğrenim Durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu alt amaca ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

### a) Cinsiyete Göre Öğrencilerin Disiplin Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin kullandıkları disiplin yaklaşımlarına ilişkin öğrenci görüşlerini *cinsiyet* değişkenine göre tespit etmek için t-Testi uygulanmış ve yapılan analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Cinsiyete Göre Öğrencilerin Disiplin Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	SD	t	p
Çağdaş	Kız	665	3,42	,71	1510	-4,402	,000*
	Erkek	847	3,57	,65			
Geleneksel	Kız	665	2,73	,82	1510	5,867	,000*
	Erkek	847	2,49	,74			

\*:  $p < ,05$

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğrencilerin *cinsiyet* değişkenine göre öğretmenlerin kullandıkları disiplin yaklaşımlarına yönelik görüşleri arasında her iki boyutta da (çağdaş ve geleneksel) anlamlı fark bulunmuştur ( $p < ,05$ ). Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında çağdaş boyutunda erkek öğrencilerin algılarının ortalamalarının (3,57) kız öğrencilerin algılarına göre (3,42) daha yüksek olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0,11$ ) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durumda erkek öğrencilerin öğretmenlerin kullandıkları disiplin yaklaşımlarına ilişkin görüşleri “çağdaş” boyutunda

kız öğrencilerin görüşlerinden anlamlı olarak daha yüksek olduğunu göstermektedir. *Geleneksel disiplin* boyutunda ise erkeklerin ortalamalarının (2,49) kız öğrencilere göre (2,73) daha az olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0,15$ ) bu farkın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin kullandıkları disiplin yaklaşımlarına ilişkin öğrenci görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

### b) Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Disiplin Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin disiplin yaklaşımlarına ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Disiplin Yaklaşımlarına İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss
Çağdaş	9. Sınıf	354	3,67	,64
	10. Sınıf	374	3,55	,69
	11. Sınıf	418	3,49	,64
	12. Sınıf	366	3,30	,70
	Toplam	1512	3,50	,68
Geleneksel	9. Sınıf	354	2,52	,80
	10. Sınıf	374	2,63	,72
	11. Sınıf	418	2,55	,79
	12. Sınıf	366	2,68	,81
	Toplam	1512	2,59	,78

Tablo 8’de görüldüğü gibi *sınıf düzeyi* değişkenine göre öğrencilerin disiplin yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin ortalamaları; çağdaş boyutu için ( $\bar{X}=3,30$ ) ile ( $\bar{X}=3,67$ ) arasında değişmektedir. Geleneksel boyutunda ise öğrencilerin görüş ortalamaları ( $\bar{X}=2,52$ ) ile ( $\bar{X}=2,68$ ) arasında değişmektedir. Öğrencilerin disiplin yaklaşımlarına ilişkin görüşlerini sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı olup olmadığını tespit etmek için ANOVA testi uygulanmış ve yapılan analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.** Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Disiplin Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	KT	KO	Sd	F	P	Fark LSD
Çağdaş	Gruplar arası	26,42	3,00	8,81	26,42	,000*	1-2; 1-3; 1-4; 2-4; 3-4
	Grup içi	673,85	1508,00	,45			
	Toplam	700,28	1511,00				
Geleneksel	Gruplar arası	5,32	3,00	1,77	2,92	,033*	1-4; 3-4
	Grup içi	917,60	1508,00	,61			
	Toplam	922,93	1511,00				

\*:  $p < ,05$

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğretmenlerin kullandıkları disiplin yaklaşımlarına yönelik öğrenci görüşleri arasında *sınıf düzeyi* değişkenine göre *çağdaş ve geleneksel* boyutlarında anlamlı fark saptanmıştır ( $p < ,05$ ). Bulunan anlamlı farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD testi sonucuna göre, *çağdaş* boyutunda farkın kaynağı 1 ile 2; 1 ile 3; 1 ile 4; 2 ile 4 ve 3 ile 4’ten kaynaklanmaktadır. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe disiplin yaklaşımının çağdaş boyutuna yönelik görüşlerinin ortalamasının düştüğü görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (eta kare) bu farkın oldukça düşük düzeyde ( $\eta^2=0,03$ ) olduğunu göstermektedir. *Geleneksel* boyutunda farkın kaynağı sınıf düzeyi 9 ile 12 ve 11 ile 12 olan öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir. Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe disiplin yaklaşımının geleneksel boyutuna yönelik görüşlerinin ortalamasının yükseldiği görülmektedir. Buna göre sınıf düzeyi nispeten yüksek olan öğrenciler, öğretmenlerin disiplin yaklaşımlarının geleneksel etkisinin daha yüksek olduğu görüşündedirler. Hesaplanan etki büyüklüğü (eta kare) bu farkın oldukça düşük düzeyde ( $\eta^2=0,005$ ) olduğunu göstermektedir.

### c) Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Disiplin Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri

Kardeş sayısına göre öğrencilerin disiplin yaklaşımlarına ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10.** Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Disiplin Yaklaşımlarına İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss
Çağdaş	1. 1-3	479	3,50	,67
	2. 4-6	799	3,48	,70
	3. 7 ve üzeri	233	3,58	,64
	Toplam	1511	3,50	,68
Geleneksel	1. 1-3	479	2,64	,80
	2. 4-6	799	2,61	,79
	3. 7 ve üzeri	233	2,45	,72
	Toplam	1511	2,59	,78

Tablo 10'da görüldüğü gibi, kardeş sayısına göre öğrencilerin disiplin yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin ortalamaları; çağdaş boyutu için ( $\bar{X}=3,48$ ) ile ( $\bar{X}=3,58$ ) arasında değişmektedir. Geleneksel boyutunda ise öğrencilerin görüş ortalamaları ( $\bar{X}=2,45$ ) ile ( $\bar{X}=2,64$ ) arasında değişmektedir. Öğrencilerin disiplin yaklaşımlarına ilişkin görüşleri arasında kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için ANOVA testi uygulanmış ve yapılan analiz sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

**Tablo 11.** Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Disiplin Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	KT	KO	Sd	F	P	Fark LSD
Çağdaş	Gruplar arası	1,53	2,00	,76	1,65	,193*	
	Grup içi	698,38	1508,00	,46			
	Toplam	699,91	1510,00				
Geleneksel	Gruplar arası	5,87	2,00	2,93	4,83	,008*	1 ile 3, 2 ile 3
	Grup içi	917,05	1508,00	,61			
	Toplam	922,92	1510,00				

Tablo 11'de görüldüğü gibi, kardeş sayısı değişkenine göre öğrencilerin disiplin yaklaşımlarına yönelik görüşleri arasında çağdaş boyutta anlamlı bir fark bulunmazken ( $p>,05$ ) geleneksel boyutta ise anlamlı bir fark saptanmıştır ( $p<,05$ ). Bulunan anlamlı farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD testi sonucuna göre, geleneksel boyutunda farkın kaynağı kardeş sayısı 1. grup ile 3. grup arasında ve 2. ile 3. grup arasındaki öğrenci

görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Bu grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde kardeş sayısı az olan öğrencilerin görüşlerinin aritmetik ortalaması kardeş sayısı fazla olan öğrencilere nispeten daha yüksektir. Hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2$ ) bu farkın oldukça düşük düzeyde ( $\eta^2=0,006$ ) olduğunu göstermektedir.

#### d) Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Öğrencilerin Disiplin Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri

Öğrenci sayısına göre öğrencilerin disiplin yaklaşımlarına ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12.** Öğrenci Sayısına Göre Öğrencilerin Disiplin Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Öğrenci sayısı	N	$\bar{X}$	Ss	SD	t	p
Çağdaş	30 ve aşağısı	482	3,50	,67	1510	-,053	<b>,958*</b>
	31 ve üzeri	1030	3,50	,69			
Geleneksel	30 ve aşağısı	482	2,56	,77	1510	-1,031	<b>,303*</b>
	31 ve üzeri	1030	2,61	,79			

\*:  $p > ,05$

Tablo 12’de görüldüğü gibi, öğrencilerin *öğrenci sayısı* değişkenine göre öğretmenlerin kullandıkları disiplin yaklaşımlarına yönelik görüşleri arasında her iki boyutta da (çağdaş ve geleneksel) anlamlı fark bulunmamıştır ( $p > ,05$ ). Öğretmenlerin kullandıkları disiplin yaklaşımlarına ilişkin öğrenci görüşleri öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

#### e) Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Disiplin Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri

Annenin öğrenim durumu değişkenine göre öğrencilerin disiplin yaklaşımlarına ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

**Tablo 13.** Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Disiplin Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Betimsel Analiz Sonuçları

Boyutlar	Anne Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
Çağdaş	1. Okuryazar değil	401	3,55	,69
	2. Okuryazar	202	3,47	,68
	3. İlkokul	364	3,55	,66
	4. Ortaokul	251	3,45	,61
	5. Lise	197	3,42	,73
	6. Üniversite	97	3,45	,75
	Toplam	1512	3,50	,68
Geleneksel	1. Okuryazar değil	401	2,51	,77
	2. Okuryazar	202	2,59	,77
	3. İlkokul	364	2,52	,77
	4. Ortaokul	251	2,63	,73
	5. Lise	197	2,78	,83
	6. Üniversite	97	2,73	,86
	Toplam	1512	2,59	,78

Tablo 13'te görüldüğü gibi *annenin öğrenim durumuna* göre öğrencilerin disiplin yaklaşımlarına ilişkin algılarının ortalamaları; *çağdaş yaklaşım* boyutu için ( $\bar{X}=3,42$ ) ile ( $\bar{X}=3,55$ ) arasında değişmektedir. Geleneksel boyutunda ise öğrencilerin görüş ortalamaları ( $\bar{X}=2,51$ ) ile ( $\bar{X}=2,78$ ) arasında değişmektedir. Bu ortalama farklılıklarının anlamlı olup olmadığını belirlemek için ANOVA analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

**Tablo 14.** Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Disiplin Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	KT	KO	Sd	F	P	Fark LSD
Çağdaş	Gruplar arası	4,13	5,00	,83	1,79	,113	-
	Grup içi	696,15	1506,00	,46			
	Toplam	700,28	1511,00				
Geleneksel	Gruplar arası	13,26	5,00	2,65	4,39	,001*	1 ile 5 ve 1 ile 6; 2 ile 5; 3 ile 5 ve 3 ile 6; 4 ile 5
	Grup içi	909,67	1506,00	,60			
	Toplam	922,93	1511,00				

\*:  $p < ,05$

Tablo 14'te görüldüğü gibi, *annenin öğrenim durumu* değişkenine göre öğrencilerin disiplin yaklaşımlarına yönelik görüşleri arasında *çağdaş yaklaşım* boyutunda anlamlı bir fark bulunmazken ( $p > ,05$ ) *geleneksel yaklaşım boyutunda* anlamlı bir fark saptanmıştır ( $p < ,05$ ). Bulunan anlamlı farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD testi sonucuna göre,

*geleneksel* boyutunda farkın kaynağı annesi okuryazar olmayan ile lise mezunu olan; annesi okuryazar olmayan ile üniversite mezunu olan; annesi okuryazar olan ile lise mezunu olan; annesi ilkokul mezunu olan ile lise mezunu olan; annesi ilkokul mezunu olan ile üniversite mezunu olan; annesi ortaokul mezunu olan ile lise mezunu olan öğrenci görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0,014$ ) bu farkın oldukça düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

#### f) Babanın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Disiplin Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri

Babanın öğrenim durumu değişkenine göre öğrencilerin disiplin yaklaşımlarına ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

**Tablo 15.** Babanın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Disiplin Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Betimsel Analiz Sonuçları

Boyutlar	Babanın Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
Çağdaş	1. Okuryazar değil	45	3,47	,86
	2. Okuryazar	112	3,55	,65
	3. İlkokul	337	3,59	,67
	4. Ortaokul	350	3,49	,65
	5. Lise	393	3,49	,68
	6. Üniversite	275	3,42	,71
	Toplam	1512	3,50	,68
Geleneksel	1. Okuryazar değil	45	2,56	,76
	2. Okuryazar	112	2,61	,82
	3. İlkokul	337	2,55	,77
	4. Ortaokul	350	2,51	,74
	5. Lise	393	2,68	,80
	6. Üniversite	275	2,64	,79
	Toplam	1512	2,59	,78

Tablo 15’te görüldüğü gibi, *babanın öğrenim durumuna* göre öğrencilerin disiplin yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin ortalamaları; *çağdaş yaklaşım* boyutu için ( $\bar{X}=3,42$ ) ile ( $\bar{X}=3,59$ ) arasında değişmektedir. Geleneksel boyutunda ise öğrencilerin görüş ortalamaları ( $\bar{X}=2,51$ ) ile ( $\bar{X}=2,68$ ) arasında değişmektedir. Bu ortalama farklılıklarının anlamlı olup olmadığını belirlemek için ANOVA analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

**Tablo 16.** Babanın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Disiplin Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	KT	KO	Sd	F	P	Fark LSD
Çağdaş	Gruplar arası	5,03	5,00	1,01			
	Grup içi	695,25	1506,00	,46	2,18	,054	-
	Toplam	700,28	1511,00				
Geleneksel	Gruplar arası	6,27	5,00	1,25			
	Grup içi	916,65	1506,00	,61	2,06	,068	-
	Toplam	922,93	1511,00				

\*:  $p < ,05$

Tablo 16’da görüldüğü gibi, *babanın öğrenim durumu* değişkenine göre öğrencilerin disiplin yaklaşımlarına yönelik görüşleri arasında her iki boyutta da anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > ,05$ ). Öğretmenlerin kullandıkları disiplin yaklaşımlarına ilişkin öğrenci görüşleri babanın öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

#### 4.3.Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı “Anadolu lisesi öğrencilerinin sınıf iklimine ilişkin algıları nasıl bir dağılım göstermektedir?” şeklinde ifade edilmişti.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin görüşlerinin nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemek için ölçme aracındaki tüm maddelere verilen cevapların madde ortalamaları, standart sapmaları ve boyut ortalamaları hesaplanmış olup sonuçlar Tablo 17’de verilmiştir.



**Tablo 17.** Sınıf İklimine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Madde Ortalamaları, Standart Sapmaları, Boyut Ortalamaları ve Düzeyleri

	<b>Maddeler</b>	$\bar{X}$	Ss	<b>Düzy</b>
<b>Akran Desteği</b>	1. Sınıf arkadaşlarım sorunlarımı çözmeme yardım eder.	3,51	1,16	Katılıyorum
	2. Sınıf arkadaşlarım doğru karar vermeme yardım eder.	3,12	1,11	Biraz Katılıyorum
	3. Sınıf arkadaşlarım bir haksızlığa uğradığımda beni destekler.	3,26	1,43	Biraz Katılıyorum
	4. Sınıf arkadaşlarım hatalarımı düzeltmeme yardım eder.	3,73	1,09	Katılıyorum
	5. Sınıf arkadaşlarım beni dinler.	3,16	1,23	Biraz Katılıyorum
	6. Sınıf arkadaşlarım her durumda yanımda olur.	3,06	1,32	Biraz Katılıyorum
	7. Başım sıkıştığımda yardım isteyebileceğim sınıf arkadaşlarım var.	3,63	1,50	Katılıyorum
	8. Sınıf arkadaşlarım benim için değerlidir.	3,73	,96	Katılıyorum
	9. Sınıf arkadaşlarım derslerde söz almam konusunda beni cesaretlendirir.	3,64	1,21	Katılıyorum
	10. Sınıf arkadaşlarım derslerle ilgili bilgilerini benimle paylaşır.	3,25	1,16	Biraz Katılıyorum
	<b>Boyut Ortalaması</b>	<b>3,56</b>	<b>,85</b>	<b>Katılıyorum</b>
<b>Öğretmen Desteği</b>	11. Öğretmenlerim beni anlar.	3,42	1,42	Katılıyorum
	12. Öğretmenlerim herkese eşit söz hakkı verir.	3,52	1,13	Katılıyorum
	13. Öğretmenlerim bana arkadaşça davranır.	3,30	1,17	Biraz Katılıyorum
	14. Öğretmenlerim derslere ilişkin çalışmalarda güçlük çektiğimde yardım ederler.	3,39	1,19	Katılıyorum
	15. Öğretmenlerim beni dinler.	3,25	1,37	Biraz Katılıyorum
	16. Öğretmenlerim bana değer verir.	3,90	1,11	Katılıyorum
	17. Öğretmenlerim benimle iyi iletişim kurar.	3,62	1,10	Katılıyorum
	18. Öğretmenlerim düşüncelerime önem verir.	3,70	1,13	Katılıyorum
	19. Bir sorunum olduğunda, öğretmenlerime anlatabilirim.	3,04	1,50	Biraz Katılıyorum
	<b>Boyut Ortalaması</b>	<b>3,38</b>	<b>,90</b>	<b>Biraz Katılıyorum</b>
<b>Doyum</b>	20. Bu sınıfta öğrenci olduğum için kendimi şanslı hissediyorum.	4,16	1,00	Katılıyorum
	21. Elimde bir fırsat olsa, başka bir sınıfa giderdim.	3,33	1,20	Biraz Katılıyorum
	22. İyi ki bu sınıfın bir üyesiyim.	3,65	1,13	Katılıyorum
	23. Sınıfımla gurur duyuyorum.	4,13	1,10	Katılıyorum
	24. Tatillerde sınıfımı özlerim.	3,64	1,07	Katılıyorum
	<b>Boyut Ortalaması</b>	<b>3,41</b>	<b>1,02</b>	<b>Katılıyorum</b>
<b>Akademik Yeterlik</b>	25. Sınıfta derse odaklanırım.	3,59	1,10	Katılıyorum
	26. Derslerimde başarılıyım.	3,34	1,31	Biraz Katılıyorum
	27. Sınıfta dersle ilgili işlerimi zamanında bitiririm.	3,07	1,33	Biraz Katılıyorum
	28. Derse katılmayı severim.	3,65	1,22	Katılıyorum
	29. Sınıfta yeni şeyler öğrenmeyi severim.	3,59	1,10	Katılıyorum
	<b>Boyut Ortalaması</b>	<b>3,71</b>	<b>,75</b>	<b>Katılıyorum</b>
	<b>Tüm Ölçek Ortalaması</b>	<b>3,51</b>	<b>,88</b>	<b>Katılıyorum</b>

Tablo 17’de görüldüğü üzere, öğrenciler, sınıf ikliminin “*akran desteği*” alt boyutunda en çok “*Sınıf arkadaşlarım hatalarımı düzeltmeme yardım eder.*” ( $\bar{X}=3,73$ ) ve “*Sınıf arkadaşlarım benim için değerlidir.*” ( $\bar{X}=3,73$ ) ifadelerine “katılıyorum” düzeyinde, en az ise “*Sınıf arkadaşlarım her durumda yanımda olur.*” ( $\bar{X}=3,06$ ) ifadesine “biraz katılıyorum” derecesinde görüş belirtmişlerdir. Öğrenciler ilgili alt boyuta ( $\bar{X}=3,56$ ), “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

Öğrenciler, sınıf ikliminin “*öğretmen desteği*” alt boyutunda en çok “*Öğretmenlerim bana değer verir.*” ( $\bar{X}=3,90$ ) ifadesine “katılıyorum” düzeyinde, en az ise “*Öğretmenlerim beni dinler.*” ( $\bar{X}=3,25$ ) ifadesine “biraz katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcılar ilgili alt boyuta ( $\bar{X}=3,38$ ) “biraz katılıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Öğrenciler “*doyum*” alt boyutunda en çok “*Bu sınıfta öğrenci olduğum için kendimi şanslı hissediyorum.*” ( $\bar{X}=4,16$ ) ifadesine “katılıyorum” düzeyinde, en az ise “*Elimde bir fırsat olsa, başka bir sınıfa giderdim.*” ( $\bar{X}=3,33$ ) ifadesine “biraz katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcılar ilgili alt boyuta ( $\bar{X}=3,41$ ) “katılıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Öğrenciler, sınıf ikliminin “*akademik yeterlik*” alt boyutunda en çok “*Derse katılmayı severim.*” ( $\bar{X}=3,65$ ) ifadesine “katılıyorum” düzeyinde, en az ise “*Sınıfta dersle ilgili işlerimi zamanında bitiririm.*” ( $\bar{X}=3,07$ ) ifadesine “biraz katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcılar ilgili alt boyuta ( $\bar{X}=3,71$ ) “katılıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

#### **4.4.Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular**

Dördüncü alt amaç “Anadolu lisesi öğrencilerinin sınıf iklimine ilişkin algı düzeyleri (a) Cinsiyet, (b) Sınıf Düzeyi, (c) Kardeş Sayısı, (d) Sınıftaki Öğrenci Sayısı, (e) Annenin Öğrenim Durumu, (f) Babanın Öğrenim Durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu alt amaca ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

##### **a) Cinsiyete Göre Öğrencilerin Sınıf İklimine İlişkin Görüşleri**

Öğretmenlerin kullandıkları disiplin yaklaşımlarına ilişkin öğrenci görüşlerini *cinsiyet* değişkenine göre tespit etmek için t-Testi uygulanmış ve yapılan analiz sonuçları Tablo 18’ de verilmiştir.

**Tablo 18.** Cinsiyete Göre Öğrencilerin Sınıf İklimine İlişkin Görüşlerinin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	SD	t	p																																
Akran Desteği	Kız	665	3,61	,79	1510	1,811	,070																																
	Erkek	847	3,53	,89				Öğretmen Desteği	Kız	665	3,25	,91	1510	-5,363	,000*	Erkek	847	3,49	,87	Doyum	Kız	665	3,41	1,00	1510	,051	,959	Erkek	847	3,41	1,04	Akademik Yeterlik	Kız	665	3,65	,76	1510	-3,077	,002*
Öğretmen Desteği	Kız	665	3,25	,91	1510	-5,363	,000*																																
	Erkek	847	3,49	,87				Doyum	Kız	665	3,41	1,00	1510	,051	,959	Erkek	847	3,41	1,04	Akademik Yeterlik	Kız	665	3,65	,76	1510	-3,077	,002*	Erkek	847	3,77	,74								
Doyum	Kız	665	3,41	1,00	1510	,051	,959																																
	Erkek	847	3,41	1,04				Akademik Yeterlik	Kız	665	3,65	,76	1510	-3,077	,002*	Erkek	847	3,77	,74																				
Akademik Yeterlik	Kız	665	3,65	,76	1510	-3,077	,002*																																
	Erkek	847	3,77	,74																																			

\*:  $p < ,05$

Tablo 18’de görüldüğü gibi, öğrencilerin *cinsiyet* değişkenine göre sınıf iklimine yönelik görüşleri arasında *akran desteği* ve *doyum* boyutlarında anlamlı bir fark bulunmazken ( $p > ,05$ ) *öğretmen desteği* ve *akademik yeterlik* boyutlarında ise anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < ,05$ ). Hesaplanan etki büyüklükleri (Öğretmen desteği  $\eta^2 = 0,13$ ; Akademik yeterlik  $\eta^2 = 0,079$ ) bu farkın oldukça düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durumda erkek öğrencilerin sınıf ikliminin *öğretmen desteği* ve *akademik yeterlik* alt boyutlarına yönelik görüşleri kız öğrencilerin görüşlerinden anlamlı olarak daha yüksek olmasına karşın bu anlamlılığın etki değerinin oldukça düşük olduğunu göstermektedir.

### b) Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Sınıf İklimine İlişkin Görüşleri

Sınıf düzeyi değişkenine göre öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

**Tablo 19.** Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Sınıf İklimine İlişkin Görüşlerinin Betimsel Analiz Sonuçları

Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss
<b>Akran Desteği</b>	9. Sınıf	354	3,70	,84
	10. Sınıf	374	3,62	,83
	11. Sınıf	418	3,50	,81
	12. Sınıf	366	3,45	,90
	Toplam	1512	3,56	,85
<b>Öğretmen Desteği</b>	9. Sınıf	354	3,42	,89
	10. Sınıf	374	3,39	,94
	11. Sınıf	418	3,44	,83
	12. Sınıf	366	3,28	,93
	Toplam	1512	3,38	,90
<b>Doyum</b>	9. Sınıf	354	3,47	,98
	10. Sınıf	374	3,57	,93
	11. Sınıf	418	3,40	1,03
	12. Sınıf	366	3,21	1,11
	Toplam	1512	3,41	1,02
<b>Akademik Yeterlik</b>	9. Sınıf	354	3,80	,74
	10. Sınıf	374	3,82	,74
	11. Sınıf	418	3,65	,72
	12. Sınıf	366	3,60	,79
	Toplam	1512	3,71	,75

Tablo 19 incelendiğinde, sınıf düzeyi değişkenine göre, öğrencilerin sınıf iklimine yönelik görüşlerinin ortalamalarının, *akran desteği* alt boyutunda (3,45) ile (3,70) arasında, "*öğretmen desteği*" boyutunda (3,28) ile (3,44) arasında, *doyum* alt boyutunda (3,21) ile (3,57) arasında ve *akademik yeterlik* alt boyutunda ise (3,60) ile (3,82) arasında yer aldığı görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizinden (Anova) yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 20'de sunulmuştur.

**Tablo 20.** Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Sınıf İklimine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	KT	KO	Sd	F	P	Fark LSD
Akran desteği	Gruplar arası	13,899	4,633	3	6,472	,000*	1-3; 1-4; 2-4
	Grup içi	1079,409	,716	1508			
	Toplam	1093,307		1511			
Öğretmen desteği	Gruplar arası	5,252	1,751	3	2,189	,088	1-4; 3-4
	Grup içi	1205,991	,800	1508			
	Toplam	1211,243		1511			
Doyum	Gruplar arası	25,536	8,512	3	8,257	,000*	1-4; 2-3; 2-4; 3-4
	Grup içi	1554,539	1,031	1508			
	Toplam	1580,075		1511			
Akademik yeterlik	Gruplar arası	13,040	4,347	3	7,826	,000*	1-3; 1-4; 2-3; 2-4;
	Grup içi	837,570	,555	1508			
	Toplam	850,610	4,633	1511			

\*:  $p < ,05$ 

Tablo 20’de görüldüğü gibi, *sınıf düzeyi* değişkenine göre öğrencilerin sınıf iklimine yönelik görüşleri arasında *öğretmen desteği* boyutunda anlamlı bir fark bulunmazken ( $p > ,05$ ) *akran desteği*, *doyum* ve *akademik yeterlik* boyutlarında anlamlı bir fark saptanmıştır ( $p < ,05$ ). Bulunan anlamlı farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD testi sonucuna göre, *akran desteği* boyutunda farkın kaynağı 9. sınıf öğrenci görüşleri ile 11. sınıf öğrenci görüşleri; 9. sınıf öğrenci görüşleri ile 12. sınıf öğrenci görüşleri; 10. sınıf öğrenci görüşleri ile 12. sınıf öğrenci görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Fakat hesaplanan etki büyüklüğü (eta kare) bu farkın oldukça düşük düzeyde ( $\eta^2=0,012$ ) olduğunu göstermektedir.

*Doyum* boyutunda farkın kaynağı 9. sınıf öğrenci görüşleri ile 12. sınıf öğrenci görüşleri; 10. sınıf öğrenci görüşleri ile 11. sınıf öğrenci görüşleri; 10. sınıf öğrenci görüşleri ile 12. sınıf öğrenci görüşleri; 11. sınıf öğrenci görüşleri ile 12. sınıf öğrenci görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Bu grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde 9. sınıfa devam eden öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalamasının 12. sınıfa devam eden öğrencilere; 10. sınıfa devam eden öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalamasının 11. sınıf ve 12. sınıfa devam eden öğrencilere; 11. sınıfa devam eden öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalamasının ise 12. sınıfa devam eden öğrencilere göre nispeten daha yüksektir. Buna

göre düşük sınıf düzeyine devam eden öğrenciler sınıflarında doyumun daha yüksek olduğu görüşündedirler. Hesaplanan etki büyüklüğü (eta kare) bu farkın oldukça düşük düzeyde ( $\eta^2=0,016$ ) olduğunu göstermektedir.

*Akademik yeterlik* boyutunda ise farkın kaynağı 9. sınıf öğrenci görüşleri ile 11. sınıf öğrenci görüşleri; 9. sınıf öğrenci görüşleri ile 12. sınıf öğrenci görüşleri; 10. sınıf öğrenci görüşleri ile 11. sınıf öğrenci görüşleri; 10. sınıf öğrenci görüşleri ile 12. sınıf öğrenci görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Bu grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde 9. sınıfa devam eden öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalamasının 11. sınıf ve 12. sınıfa devam eden öğrencilere; 10. sınıfa devam eden öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalamasının ise 11. sınıf ve 12. sınıfa devam eden öğrencilere göre nispeten daha yüksektir. Buna göre düşük sınıf düzeyine devam eden öğrenciler akademik yeterliklerinin daha yüksek olduğu görüşündedirler. Hesaplanan etki büyüklüğü (eta kare) bu farkın oldukça düşük düzeyde ( $\eta^2=0,015$ ) olduğunu göstermektedir.

### c) Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Sınıf İklimine İlişkin Görüşleri

Kardeş sayısına göre öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

**Tablo 21.** Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Sınıf İklimine İlişkin Görüşlerinin Betimsel Analiz Sonuçları

Boyutlar	Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss
<b>Akran Desteği</b>	1. 1-3	479	3,57	,85
	2. 4-6	799	3,58	,86
	3. 7 ve üzeri	233	3,52	,82
	Toplam	1511	3,57	,85
<b>Öğretmen Desteği</b>	1. 1-3	479	3,33	,91
	2. 4-6	799	3,39	,90
	3. 7 ve üzeri	233	3,47	,87
	Toplam	1511	3,38	,90
<b>Doyum</b>	1. 1-3	479	3,38	1,01
	2. 4-6	799	3,43	1,04
	3. 7 ve üzeri	233	3,44	,98
	Toplam	1511	3,41	1,02
<b>Akademik Yeterlik</b>	1. 1-3	479	3,64	,75
	2. 4-6	799	3,73	,76
	3. 7 ve üzeri	233	3,80	,71
	Toplam	1511	3,71	,75

Tablo 21’de görüldüğü gibi *kardeş sayısına* göre öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin görüşlerinin ortalamaları; *akran desteği* boyutu için ( $\bar{X}=3,52$ ) ile ( $\bar{X}=3,58$ ) arasında değişmektedir; *Öğretmen desteği* boyutu için ( $\bar{X}=3,33$ ) ile ( $\bar{X}=3,47$ ) arasında değişmektedir; *Doyum* boyutu için ( $\bar{X}=3,38$ ) ile ( $\bar{X}=3,44$ ) arasında değişmektedir; *Akademik yeterlik* boyutunda ise ( $\bar{X}=3,64$ ) ile ( $\bar{X}=3,80$ ) arasında değişmektedir. Öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin görüşlerini kardeş sayısı değişkenine göre tespit etmek için ANOVA testi uygulanmış ve yapılan analiz sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

**Tablo 22.** Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Sınıf İklimine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	KT	KO	Sd	F	P	Fark LSD
Akran desteği	Gruplar arası	,675	,337	2	,466	,628	-
	Grup içi	1091,702	,724	1508			
	Toplam	1092,376		1510			
Öğretmen desteği	Gruplar arası	3,610	1,805	2	2,255	,105	-
	Grup içi	1206,946	,800	1508			
	Toplam	1210,556		1510			
Doyum	Gruplar arası	,890	,445	2	,426	,653	-
	Grup içi	1577,187	1,046	1508			
	Toplam	1578,077		1510			
Akademik yeterlik	Gruplar arası	4,447	2,223	2	3,963	,019*	1-2; 1-3
	Grup içi	845,899	,561	1508			
	Toplam	850,346	,337	1510			

\*:  $p < ,05$

Tablo 22’de görüldüğü gibi, *kardeş sayısı* değişkenine göre öğrencilerin sınıf iklimine yönelik görüşleri arasında *akran desteği*, *öğretmen desteği* ve *doyum* boyutlarında anlamlı bir fark bulunmazken ( $p > ,05$ ) *akademik yeterlik* boyutunda ise anlamlı bir fark saptanmıştır ( $p < ,05$ ). Bulunan anlamlı farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD testi sonucuna göre, *akademik yeterlik* boyutunda farkın kaynağı 1. grup ile 3. grup arasında ve 1. grup ile 3. grup arasında olan öğrenci görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (eta kare) bu farkın oldukça düşük düzeyde ( $\eta^2=0,005$ ) olduğunu göstermektedir.

#### d) Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Öğrencilerin Sınıf İklimine İlişkin Görüşleri

Öğrenci sayısına göre öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 23’de verilmiştir.

**Tablo 23.** Öğrenci Sayısına Göre Öğrencilerin Sınıf İklimine İlişkin Görüşlerinin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Öğrenci sayısı	N	$\bar{X}$	Ss	SD	t	p																																
AkranDesteği	30 ve aşağısı	482	3,52	,85	1510	-1,281	,200																																
	31 ve üzeri	1030	3,58	,85				ÖğretmenDesteği	30 ve aşağısı	482	3,41	,84	1510	,727	,467	31 ve üzeri	1030	3,37	,92	Doyum	30 ve aşağısı	482	3,32	1,05	1510	-2,343	,019*	31 ve üzeri	1030	3,46	1,01	AkademikYeterlik	30 ve aşağısı	482	3,64	,76	1510	-2,515	,012*
ÖğretmenDesteği	30 ve aşağısı	482	3,41	,84	1510	,727	,467																																
	31 ve üzeri	1030	3,37	,92				Doyum	30 ve aşağısı	482	3,32	1,05	1510	-2,343	,019*	31 ve üzeri	1030	3,46	1,01	AkademikYeterlik	30 ve aşağısı	482	3,64	,76	1510	-2,515	,012*	31 ve üzeri	1030	3,75	,75								
Doyum	30 ve aşağısı	482	3,32	1,05	1510	-2,343	,019*																																
	31 ve üzeri	1030	3,46	1,01				AkademikYeterlik	30 ve aşağısı	482	3,64	,76	1510	-2,515	,012*	31 ve üzeri	1030	3,75	,75																				
AkademikYeterlik	30 ve aşağısı	482	3,64	,76	1510	-2,515	,012*																																
	31 ve üzeri	1030	3,75	,75																																			

\*:  $p < ,05$

Tablo 23’te görüldüğü gibi, öğrencilerin *öğrenci sayısı* değişkenine göre sınıf iklimine yönelik görüşleri arasında *akran desteği* ve *öğretmen desteği* boyutlarında anlamlı bir fark bulunmazken ( $p > ,05$ ) *doyum* ve *akademik yeterlik* boyutlarında anlamlı bir fark saptanmıştır ( $p < ,05$ ). Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında *doyum* boyutunda mevcudu 30 ve aşağısı olan sınıflardaki öğrencilerin ortalamalarının (3,32) mevcudu 31 ve üzeri olan sınıflardaki öğrencilerin ortalamalarına göre (3,46) daha az olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0,060$ ) bu farkın oldukça düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. *Akademik yeterlik* boyutunda ise mevcudu 30 ve aşağısı olan sınıflardaki öğrencilerin ortalamalarının (3,64) mevcudu 31 ve üzeri olan sınıflardaki öğrencilerin ortalamalarına göre (3,75) daha az olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0,064$ ) bu farkın oldukça düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durumda sınıf iklimine ilişkin öğrenci görüşleri öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.



### e) Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Sınıf İklimine İlişkin Görüşleri

Annelerin öğrenim durumu değişkenine göre öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 24’te verilmiştir.

**Tablo 24.** Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Sınıf İklimine İlişkin Görüşlerinin Betimsel Analiz Sonuçları

Boyutlar	Anne Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
Akran Desteği	1. Okuryazar değil	401	3,46	,88
	2. Okuryazar	202	3,70	,77
	3. İlkokul	364	3,60	,80
	4. Ortaokul	251	3,60	,84
	5. Lise	197	3,58	,92
	6. Üniversite	97	3,45	,91
	Toplam	1512	3,56	,85
Öğretmen Desteği	1. Okuryazar değil	401	3,39	,90
	2. Okuryazar	202	3,44	,85
	3. İlkokul	364	3,43	,91
	4. Ortaokul	251	3,38	,88
	5. Lise	197	3,27	,90
	6. Üniversite	97	3,30	,93
	Toplam	1512	3,38	,90
Doyum	1. Okuryazar değil	401	3,42	1,00
	2. Okuryazar	202	3,53	,93
	3. İlkokul	364	3,45	1,01
	4. Ortaokul	251	3,45	1,05
	5. Lise	197	3,24	1,11
	6. Üniversite	97	3,27	1,05
	Toplam	1512	3,41	1,02
Akademik Yeterlik	1. Okuryazar değil	401	3,78	,72
	2. Okuryazar	202	3,75	,74
	3. İlkokul	364	3,73	,74
	4. Ortaokul	251	3,72	,74
	5. Lise	197	3,56	,79
	6. Üniversite	97	3,56	,80
	Toplam	1512	3,71	,75

Tablo 24’te görüldüğü gibi, *annenin öğrenim durumuna* göre öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin görüşlerinin ortalamaları; *akran desteği* boyutu için ( $\bar{X}=3,45$ ) ile ( $\bar{X}=3,70$ ) arasında değişmektedir; *Öğretmen desteği* boyutu için ( $\bar{X}=3,27$ ) ile ( $\bar{X}=3,44$ ) arasında değişmektedir; *Doyum* boyutu için ( $\bar{X}=3,24$ ) ile ( $\bar{X}=3,53$ ) arasında değişmektedir; *Akademik yeterlik* boyutunda ise ( $\bar{X}=3,56$ ) ile ( $\bar{X}=3,78$ ) arasında değişmektedir. Bu ortalama farklılıklarının anlamlı olup olmadığını belirlemek için ANOVA analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 25’te verilmiştir.

**Tablo 25.** Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Sınıf İklimine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	KT	KO	Sd	F	P	Fark LSD
Akran Desteği	Gruplar arası	10,086	2,017	5			
	Grup içi	1083,221	,719	1506	2,804	<b>,016*</b>	1-2; 1-3; 2-6
	Toplam	1093,307		1511			
Öğretmen Desteği	Gruplar arası	4,699	,940	5			
	Grup içi	1206,544	,801	1506	1,173	,320	-
	Toplam	1211,243		1511			
Doyum	Gruplar arası	11,753	2,351	5			
	Grup içi	1568,322	1,041	1506	2,257	<b>,047*</b>	1-5; 2-5; 2-6; 3-5; 4-5; 4-6;
	Toplam	1580,075		1511			
Akademik Yeterlik	Gruplar arası	9,176	1,835	5			
	Grup içi	841,434	,559	1506	3,285	<b>,006*</b>	1-5; 1-6; 2-5; 2-6; 3-5; 3-6; 4-5
	Toplam	850,610	2,017	1511			

\*:  $p < ,05$ 

Tablo 25'te görüldüğü gibi, *annenin öğrenim durumu* değişkenine göre öğrencilerin sınıf iklimine yönelik görüşleri arasında *öğretmen desteği* boyutunda anlamlı bir fark bulunmazken ( $p > ,05$ ) *akran desteği*, *doyum* ve *akademik yeterlik* boyutlarında anlamlı bir fark saptanmıştır ( $p < ,05$ ). Hesaplanan etki büyüklüğü (eta kare) bu farkın oldukça düşük düzeyde ( $\eta^2 = 0,009$ ) olduğunu göstermektedir. Bulunan anlamlı farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD testi sonucuna göre, *akran desteği* boyutunda farkın kaynağı annesi okuryazar olmayan öğrenci görüşleri ile annesi okuryazar olan; annesi okuryazar olmayan öğrenci görüşleri ile annesi ilkokul mezunu olan; annesi okuryazar olmayan öğrenci görüşleri ile annesi üniversite mezunu olan öğrenci görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Bu grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde annesinin öğrenim durumu düşük olan öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması annesinin öğrenim durumu yüksek olanlara nispeten daha fazladır. Buna göre anne öğrenim durumu düşük olan öğrenciler sınıflarındaki akran desteğinin daha yüksek olduğu görüşündedirler.

*Doyum* boyutunda farkın kaynağı annesi okuryazar olmayan öğrenci görüşleri ile annesi lise mezunu olan; annesi okuryazar olan öğrenci görüşleri ile annesi lise mezunu olan; annesi okuryazar olan öğrenci görüşleri ile annesi üniversite mezunu olan; annesi ilkokul mezunu olan öğrenci görüşleri ile annesi lise mezunu olan; annesi ortaokul mezunu

olan öğrenci görüşleri ile annesi lise mezunu olan; annesi ilkokul mezunu olan öğrenci görüşleri ile annesi lise mezunu olan; annesi ortaokul mezunu olan öğrenci görüşleri ile annesi lise mezunu olan öğrenci görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Bu grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde annenin öğrenim durumuna göre öğrenci görüşlerinde anlamlı bir kıyaslamanın yapılamadığı görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (eta kare) bu farkın oldukça düşük düzeyde ( $\eta^2=0,007$ ) olduğunu göstermektedir.

*Akademik yeterlik* boyutunda ise farkın kaynağı annesi okuryazar olmayan öğrenci görüşleri ile annesi lise mezunu olan; annesi okuryazar olmayan öğrenci görüşleri ile annesi üniversite mezunu olan; annesi okuryazar olan öğrenci görüşleri ile annesi lise mezunu olan; annesi okuryazar olan öğrenci görüşleri ile annesi üniversite mezunu olan; annesi ilkokul mezunu olan öğrenci görüşleri ile annesi lise mezunu olan; annesi ilkokul mezunu olan öğrenci görüşleri ile annesi üniversite mezunu olan; annesi ortaokul mezunu olan öğrenci görüşleri ile annesi lise mezunu olan öğrenci görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (eta kare) bu farkın oldukça düşük düzeyde ( $\eta^2=0,010$ ) olduğunu göstermektedir. Bu grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde annesinin öğrenim durumu düşük olan öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması annesinin öğrenim durumu yüksek olanlara nispeten daha fazladır. Buna göre anne öğrenim durumu düşük olan öğrenciler sınıflarındaki akademik yeterliğin daha yüksek olduğu görüşündedirler.

### f) Babanın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Sınıf İklimine İlişkin Görüşleri

Babanın öğrenim durumu değişkenine göre öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

**Tablo 26.** Babanın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Sınıf İklimine İlişkin Görüşlerinin Betimsel Analiz Sonuçları

Boyutlar	Babanın Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
Akran Desteği	1. Okuryazar değil	45	3,66	,99
	2. Okuryazar	112	3,60	,88
	3. İlkokul	337	3,58	,86
	4. Ortaokul	350	3,52	,80
	5. Lise	393	3,62	,84
	6. Üniversite	275	3,50	,88
	Toplam	1512	3,56	,85
Öğretmen Desteği	1. Okuryazar değil	45	3,47	1,13
	2. Okuryazar	112	3,45	,87
	3. İlkokul	337	3,45	,88
	4. Ortaokul	350	3,35	,89
	5. Lise	393	3,42	,88
	6. Üniversite	275	3,26	,90
	Toplam	1512	3,38	,90
Doyum	1. Okuryazar değil	45	3,48	1,14
	2. Okuryazar	112	3,64	,89
	3. İlkokul	337	3,45	1,05
	4. Ortaokul	350	3,41	1,00
	5. Lise	393	3,41	1,02
	6. Üniversite	275	3,27	1,03
	Toplam	1512	3,41	1,02
Akademik Yeterlik	1. Okuryazar değil	45	3,69	,88
	2. Okuryazar	112	3,78	,74
	3. İlkokul	337	3,82	,72
	4. Ortaokul	350	3,74	,71
	5. Lise	393	3,71	,76
	6. Üniversite	275	3,53	,77
	Toplam	1512	3,71	,75

Tablo 26’da görüldüğü gibi, *babanın öğrenim durumuna* göre öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin görüşlerinin ortalamaları; *akran desteği* boyutu için ( $\bar{X}=3,50$ ) ile ( $\bar{X}=3,66$ ) arasında değişmektedir; *Öğretmen desteği* boyutu için ( $\bar{X}=3,26$ ) ile ( $\bar{X}=3,47$ ) arasında değişmektedir; *Doyum* boyutu için ( $\bar{X}=3,27$ ) ile ( $\bar{X}=3,64$ ) arasında değişmektedir; *Akademik yeterlik* boyutunda ise ( $\bar{X}=3,53$ ) ile ( $\bar{X}=3,82$ ) arasında

değişmektedir; Bu ortalama farklılıklarının anlamlı olup olmadığını belirlemek için ANOVA analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

**Tablo 27.** Babanın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Sınıf İklimine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	KT	KO	Sd	F	P	Fark LSD
Akran Desteği	Gruplar arası	3,575	,715	5	,988	,424	-
	Grup içi	1089,732	,724	1506			
	Toplam	1093,307		1511			
Öğretmen Desteği	Gruplar arası	7,865	1,573	5	1,969	,080	
	Grup içi	1203,378	,799	1506			
	Toplam	1211,243		1511			
Doyum	Gruplar arası	12,231	2,446	5	2,350	,039*	2-4; 2-5; 2-6; 3-6;
	Grup içi	1567,845	1,041	1506			
	Toplam	1580,075		1511			
Akademik Yeterlik	Gruplar arası	13,475	2,695	5	4,848	,000*	2-6; 3-6; 4-6; 5-3; 5-6;
	Grup içi	837,135	,556	1506			
	Toplam	850,610	,715	1511			

\*:  $p < ,05$

Tablo 27’de görüldüğü gibi, *babanın öğrenim durumu* değişkenine göre öğrencilerin sınıf iklimine yönelik görüşleri arasında *akran desteği* ve *öğretmen desteği* boyutlarında anlamlı bir fark bulunmazken ( $p > ,05$ ), *doyum* ve *akademik yeterlik* boyutlarında anlamlı bir fark saptanmıştır ( $p < ,05$ ). Bulunan anlamlı farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD testi sonucuna göre, *doyum* boyutunda farkın kaynağı babası okuryazar olan öğrenci görüşleri ile babası ortaokul mezunu olan; babası okuryazar olan öğrenci görüşleri ile babası lise mezunu olan; babası okuryazar olan öğrenci görüşleri ile babası üniversite mezunu olan; babası ilkokul mezunu olan öğrenci görüşleri ile babası üniversite mezunu olan öğrenci görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Bu grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde babasının öğrenim durumu düşük olan öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması babasının öğrenim durumu yüksek olanlara nispeten daha fazladır. Buna göre baba öğrenim durumu düşük olan öğrenciler sınıflarındaki doyumun daha yüksek olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0,007$ ) olduğunu göstermektedir.

*Akademik yeterlik* boyutunda farkın kaynağı ise babası okuryazar olan öğrenci görüşleri ile babası üniversite mezunu olan; babası ilkokul mezunu olan öğrenci görüşleri ile babası üniversite mezunu olan; babası ortaokul mezunu olan öğrenci görüşleri ile babası üniversite mezunu olan; babası lise mezunu olan öğrenci görüşleri ile babası ilkokul mezunu olan; babası lise mezunu olan öğrenci görüşleri ile babası üniversite mezunu olan öğrenci görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Bu grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde babanın öğrenim durumuna göre öğrenci görüşlerinde anlamlı bir kıyaslamamanın yapılamadığı görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0,015$ ) bu farkın oldukça düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

#### **4.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular**

Araştırmanın üçüncü alt amacı “Anadolu lisesi öğrencilerinin öğretimsel muhalefete ilişkin algıları nasıl bir dağılım göstermektedir?” şeklinde ifade edilmişti.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretimsel muhalefete ilişkin görüşlerinin nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemek için ölçme aracındaki tüm maddelere verilen cevapların madde ortalamaları, standart sapmaları ve boyut ortalamaları hesaplanmış olup sonuçlar Tablo 28’de verilmiştir.

**Tablo 28.** Öğretimsel Muhalefete İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Madde Ortalamaları, Standart Sapmaları, Boyut Ortalamaları ve Düzeyleri

Maddeler	$\bar{X}$	Ss	Düzye
1. Derste beni kızdıran şeyleri başkalarına şikâyet ederim.	2,45	1,20	Çok Az Katılıyorum
2. Dersle ilgili yaşadığım hayal kırıklığımı başkaları ile paylaşmak beni rahatlatır.	3,57	1,24	Büyük Oranda Katılıyorum
3. Beni kızdıran öğretmen hakkında sınıftaki diğer öğrencilerin de şikâyetleri olup olmadığını öğrenmek için onlarla konuşurum.	3,71	1,21	Büyük Oranda Katılıyorum
4. Öğretmen ve dersle ilgili şikâyetinde bulunmam beni rahatlatır.	2,82	1,36	Orta Düzeyde Katılıyorum
5. Derste beni kızdıran şeyleri başkaları ile konuşarak rahatlamaya çalışırım.	3,53	1,27	Büyük Oranda Katılıyorum
6. Öğretmenime kızdığım zaman bunu yaşayan tek kişi olmadığımı umarak diğer öğrencilerle durum hakkında konuşurum.	3,53	1,22	Büyük Oranda Katılıyorum
7. Kızgınlığımı başkalarına anlatarak dersle ilgili kendimi rahatlatmaya çalışırım.	3,36	1,27	Orta Düzeyde Katılıyorum
8. Kızgınlığımı dindirmek için öğretmenimden şikâyetçi olurum.	1,97	1,10	Çok Az Katılıyorum
9. Diğer öğrencilerin bana katılacağını düşünerek öğretmenimin sınıf içi uygulamalarını eleştiririm.	2,55	1,25	Çok Az Katılıyorum
10. Sınıf içindeki problemlerimizi tartışabilmek için arkadaşlarımla konuşurum.	3,67	1,14	Büyük Oranda Katılıyorum
<b>Boyut Ortalaması</b>	<b>3,12</b>	<b>,77</b>	<b>Orta Düzeyde Katılıyorum</b>
11. Dersi daha iyi anlayabilmek için öğretmenimle aynı fikirde olmadığım noktaları ona söylerim.	3,53	1,21	Büyük Oranda Katılıyorum
12. En iyi notu alabilmek için öğretmenim ile endişelerimi paylaşırım.	2,98	1,30	Orta Düzeyde Katılıyorum
13. Endişelerimin giderilmesini istediğimde öğretmenime başvururum.	3,09	1,32	Orta Düzeyde Katılıyorum
14. Derslerde daha başarılı olmak için öğretmenimle çatışan düşüncelerimi dile getiririm.	3,19	1,26	Orta Düzeyde Katılıyorum
15. Derste bazı şeylerin olumlu yönde değişmesini istediğimde öğretmenime katılmadığım noktaları kendisine söylerim.	3,32	1,22	Orta Düzeyde Katılıyorum
16. Derste başarılı olmak için neye ihtiyacım olduğunu öğretmenime rahatlıkla söyleyebilirim.	3,25	1,29	Orta Düzeyde Katılıyorum
<b>Boyut Ortalaması</b>	<b>3,23</b>	<b>,97</b>	<b>Orta Düzeyde Katılıyorum</b>
17. Öğretmenimin kötü uygulamalarını başkalarına anlatarak onu gözden düşürmeye çalışırım.	1,90	1,21	Çok Az katılıyorum
18. Anlaşamadığım öğretmenimin niteliksiz olduğunu diğer öğretmenlere anlatırım.	1,88	1,19	Çok Az katılıyorum
19. Yaptığım eleştirilerden dolayı öğretmenimin bir gün işten atılmasını umuyorum.	1,77	1,30	Hiç Katılmıyorum
20. Öğretmenimin ne kadar kötü biri olduğunu herkesin bilmesi için olumsuz propaganda yaparım.	1,65	1,14	Hiç Katılmıyorum
21. Geçirdiğim kötü dönemin (sömestr) intikamını almak için öğretmenimin ne kadar kötü biri olduğunu herkesin bilmesini isterim.	1,69	1,17	Hiç Katılmıyorum
22. Sıkıntı çıkararak öğretmenimden intikam almaya çalışırım.	1,62	1,15	Hiç Katılmıyorum
<b>Boyut Ortalaması</b>	<b>1,75</b>	<b>,97</b>	<b>Hiç Katılmıyorum</b>
<b>Tüm Ölçek Ortalaması</b>	<b>2,70</b>	<b>0,90</b>	<b>Çok Az katılıyorum</b>

Tablo 28’de görüldüğü üzere, öğrenciler, öğretimsel muhalefetin “*dışavurumcu*” alt boyutunda en çok “*Beni kızdıran öğretmen hakkında sınıftaki diğer öğrencilerin de şikâyetleri olup olmadığını öğrenmek için onlarla konuşurum*” ( $\bar{X}=3,71$ ) ifadesine “büyük oranda katılıyorum” düzeyinde, en az ise “*Kızgınlığımı dindirmek için öğretmenimden şikâyetçi olurum*” ( $\bar{X}=1,97$ ) ifadesine “çok az katılıyorum” derecesinde görüş belirtmişlerdir. Öğrenciler ilgili alt boyuta ( $\bar{X}=3,12$ ), “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

Öğrenciler, öğretimsel muhalefetin “*etikleyici*” alt boyutunda en çok “*Dersi daha iyi anlayabilmek için öğretmenimle aynı fikirde olmadığım noktaları ona söylerim*” ( $\bar{X}=3,53$ ) ifadesine “büyük oranda katılıyorum” düzeyinde, en az ise “*En iyi notu alabilmek için öğretmenim ile endişelerimi paylaşırım*” ( $\bar{X}=2,98$ ) ifadesine “orta düzeyde katılıyorum”

şeklinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcılar ilgili alt boyuta ( $\bar{X}=3,23$ ) “orta düzeyde katılıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Öğrenciler “*intikamcı*” alt boyutunda ise en çok “*Öğretmenimin kötü uygulamalarını başkalarına anlatarak onu gözden düşürmeye çalışırım*” ( $\bar{X}=1,90$ ) ifadesine “çok az katılıyorum” düzeyinde, en az ise “Sıkıntı çıkararak öğretmenimden intikam almaya çalışırım” ( $\bar{X}=1,62$ ) ifadesine “hiç katılmıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcılar ilgili alt boyuta ( $\bar{X}=1,75$ ) “hiç katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

#### 4.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular

Altıncı alt amaç “Anadolu lisesi öğrencilerinin öğretimsel muhalefete ilişkin algı düzeyleri (a) Cinsiyet, (b) Sınıf Düzeyi, (c) Kardeş Sayısı, (d) Sınıftaki Öğrenci Sayısı, (e) Annenin Öğrenim Durumu, (f) Babanın Öğrenim Durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu alt amaca ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

##### a) Cinsiyete Göre Öğrencilerin Öğretimsel Muhalefete İlişkin Görüşleri

Öğretimsel muhalefete ilişkin öğrenci görüşlerini *cinsiyet* değişkenine göre tespit etmek için t-Testi uygulanmış ve yapılan analiz sonuçları Tablo 29’ da verilmiştir.

**Tablo 29.** Cinsiyete Göre Öğrencilerin Öğretimsel Muhalefete İlişkin Görüşlerinin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	SD	t	p
Dışavurumcu	Kız	665	3,13	,76	1510	,711	,477
	Erkek	847	3,10	,77			
Etkileyici	Kız	665	3,12	,94	1510	-3,797	,000*
	Erkek	847	3,31	,99			
İntikamcı	Kız	665	1,98	1,06	1510	8,356	,000*
	Erkek	847	1,57	,85			

\*:  $p < ,05$

Tablo 29’da görüldüğü gibi, öğrencilerin *cinsiyet* değişkenine göre öğretimsel muhalefete yönelik görüşleri arasında *etkileyici* ve *intikamcı* boyutlarında anlamlı fark bulunurken ( $p < ,05$ ) *dışavurumcu* boyutunda ise anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).



Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında *etkileyici* boyutunda erkek öğrencilerin ortalamalarının (3,31) kız öğrencilere göre (3,12) daha yüksek olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0,097$ ) bu farkın oldukça düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durumda erkek öğrencilerin öğretimsel muhalefetlerinin etkileyici boyutuna yönelik görüşleri kız öğrencilerin görüşlerinden anlamlı olarak daha yüksek olmasına karşın bu anlamlılığın etki değerinin oldukça düşük olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde *intikamcı* boyutunda ise kız öğrencilerin ortalamalarının (1,98) erkek öğrencilere göre (1,57) daha yüksek olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0,21$ ) bu farkın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna göre öğrenci görüşleri öğretimsel muhalefetin intikamcı boyutu bakımından cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

### b) Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Öğretimsel Muhalefete İlişkin Görüşleri

Sınıf düzeyi değişkenine göre öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

**Tablo 30.** Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Öğretimsel Muhalefete İlişkin Görüşlerinin Betimsel Analiz Sonuçları

Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss
Dışavurumcu	9. Sınıf	354	3,14	,73
	10. Sınıf	374	3,15	,78
	11. Sınıf	418	3,12	,74
	12. Sınıf	366	3,06	,82
	Toplam	1512	3,12	,77
Etkileyici	9. Sınıf	354	3,28	,94
	10. Sınıf	374	3,26	,98
	11. Sınıf	418	3,23	,94
	12. Sınıf	366	3,14	1,03
	Toplam	1512	3,23	,97
İntikamcı	9. Sınıf	354	1,79	,98
	10. Sınıf	374	1,75	,93
	11. Sınıf	418	1,72	,98
	12. Sınıf	366	1,73	,99
	Toplam	1512	1,75	,97

Tablo 30 incelendiğinde, sınıf düzeyi değişkenine göre, öğrencilerin öğretimsel muhalefete yönelik görüşlerinin ortalamalarının, *dışavurumcu* alt boyutunda (3,06) ile (3,15) arasında, *etkileyici* boyutunda (3,14) ile (3,28) arasında, *intikamcı* alt boyutunda ise (1,72) ile (1,79) arasında yer aldığı görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizinden (Anova) yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 31'de verilmiştir.

**Tablo 31.** Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Öğretimsel Muhalefete İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	KT	KO	Sd	F	P	Fark LSD
Dışavurumcu	Gruplar arası	1,709	,570	3			
	Grup içi	883,002	,586	1508	,973	,404	-
	Toplam	884,712		1511			
Etkileyici	Gruplar arası	3,902	1,301	3			
	Grup içi	1429,611	,948	1508	1,372	,250	-
	Toplam	1433,512		1511			
İntikamcı	Gruplar arası	1,031	,344	3			
	Grup içi	1422,012	,943	1508	,364	,779	-
	Toplam	1423,043	,570	1511			

Tablo 31’de görüldüğü gibi *sınıf düzeyi* değişkenine göre öğrencilerin öğretimsel muhalefete yönelik görüşleri arasında hiçbir boyutta anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>,05$ ). Buna göre öğrenci görüşleri öğretimsel muhalefetin dışavurumcu, etkileyici ve intikamcı boyutları bakımından sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

### c) Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Disiplin Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri

Kardeş sayısına göre öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

**Tablo 32.** Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Öğretimsel Muhalefete İlişkin Görüşlerinin Betimsel Analiz Sonuçları

Boyutlar	Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss
Dışavurumcu	1-3	479	3,15	,78
	4-6	799	3,13	,76
	7 ve üzeri	233	3,00	,77
	Toplam	1511	3,12	,77
Etkileyici	1-3	479	3,15	,96
	4-6	799	3,29	,99
	7 ve üzeri	233	3,20	,94
	Toplam	1511	3,23	,97
İntikamcı	1-3	479	1,84	1,07
	4-6	799	1,75	,95
	7 ve üzeri	233	1,56	,77
	Toplam	1511	1,75	,97

Tablo 32’de görüldüğü gibi, *kardeş sayısına* göre öğrencilerin öğretimsel muhalefete ilişkin görüşlerinin ortalamaları; *Dışavurumcu* boyut için ( $\bar{X}=3,00$ ) ile ( $\bar{X}=3,15$ ) arasında değişmektedir; *Etkileyici* boyut için ( $\bar{X}=3,15$ ) ile ( $\bar{X}=3,29$ ) arasında değişmektedir; *İntikamcı* boyutunda ise ( $\bar{X}=1,56$ ) ile ( $\bar{X}=1,84$ ) arasında değişmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ANOVA testi uygulanmış ve yapılan analiz sonuçları Tablo 33’te verilmiştir.

**Tablo 33.** Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Öğretimsel Muhalefete İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	KT	KO	Sd	F	P	Fark LSD
Dışavurumcu	Gruplar arası	3,650	1,825	2	3,126	,044*	1-3; 2-3
	Grup içi	880,547	,584	1508			
	Toplam	884,197		1510			
Etkileyici	Gruplar arası	6,151	3,075	2	3,256	,039*	1-2
	Grup içi	1424,379	,945	1508			
	Toplam	1430,530		1510			
İntikamcı	Gruplar arası	12,388	6,194	2	6,622	,001*	1-3; 2-3
	Grup içi	1410,593	,935	1508			
	Toplam	1422,982	1,825	1510			

\*:  $p < ,05$

Tablo 33’te görüldüğü gibi, *kardeş sayısı* değişkenine göre öğrencilerin öğretimsel muhalefete yönelik görüşleri arasında tüm boyutlarda anlamlı bir fark saptanmıştır ( $p < ,05$ ). Bulunan anlamlı farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD testi sonucuna göre, *dışavurumcu* boyutunda farkın kaynağı kardeş sayısı 1 ile 3 arasında olan öğrenci görüşleri ile kardeş sayısı 7 ve üzeri olan öğrenci görüşleri; kardeş sayısı 4 ile 6 arasında olan öğrenci görüşleri ile kardeş sayısı 7 ve üzeri olan öğrenci görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Bu grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde kardeş sayısı az olan öğrencilerin aritmetik ortalaması kardeş sayısı fazla olan öğrencilerin aritmetik ortalamasından daha fazladır. Hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2$ ) bu farkın oldukça düşük düzeyde ( $\eta^2=0,004$ ) olduğunu göstermektedir. *Etkileyici* boyutunda farkın kaynağı kardeş sayısı 1 ile 3 arasında olan öğrenci görüşleri ile kardeş sayısı 4 ile 6 arasında olan öğrenci görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Bu grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde kardeş sayısı az olan öğrencilerin aritmetik ortalaması kardeş sayısı fazla olan öğrencilerin aritmetik

ortalamasından daha düşüktür. Hesaplanan etki büyüklüğü (eta kare) bu farkın oldukça düşük düzeyde ( $\eta^2=0,004$ ) olduğunu göstermektedir.

*İntikamcı* boyutunda ise farkın kaynağı kardeş sayısı 1 ile 3 arasında olan öğrenci görüşleri ile kardeş sayısı 7 ve üzeri olan öğrenci görüşleri; kardeş sayısı 4 ile 6 arasında olan öğrenci görüşleri ile kardeş sayısı 7 ve üzeri olan öğrenci görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Bu grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde kardeş sayısı az olan öğrencilerin aritmetik ortalaması kardeş sayısı fazla olan öğrencilerin aritmetik ortalamasından daha fazladır. Hesaplanan etki büyüklüğü (eta kare) bu farkın oldukça düşük düzeyde ( $\eta^2=0,008$ ) olduğunu göstermektedir.

#### d) Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Öğrencilerin Öğretimsel Muhalefete İlişkin Görüşleri

Öğrenci sayısına göre öğrencilerin öğretimsel muhalefete ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 34’te verilmiştir.

**Tablo 34.** Öğrenci Sayısına Göre Öğrencilerin Öğretimsel Muhalefete İlişkin Görüşlerinin Betimsel Analiz Sonuçları

Boyutlar	Öğrenci sayısı	N	$\bar{X}$	Ss	SD	t	p
<b>Dışavurumcu</b>	30 ve aşağısı	482	3,20	,78	1510	3,053	<b>,002*</b>
	31 ve üzeri	1030	3,08	,75			
<b>Etkileyici</b>	30 ve aşağısı	482	3,27	,95	1510	1,095	,273
	31 ve üzeri	1030	3,21	,99			
<b>İntikamcı</b>	30 ve aşağısı	482	1,80	1,02	1510	1,325	,185
	31 ve üzeri	1030	1,73	,95			

\*:  $p < ,05$

Tablo 34’te görüldüğü gibi, öğrencilerin *öğrenci sayısı* değişkenine göre öğretimsel muhalefete yönelik görüşleri arasında *etkileyici* ve *intikamcı* boyutlarında anlamlı bir fark bulunmazken ( $p > ,05$ ) *dışavurumcu* boyutunda anlamlı bir fark saptanmıştır ( $p < ,05$ ). Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında *dışavurumcu* boyutunda mevcudu 30 ve aşağısı olan sınıflardaki öğrencilerin ortalamalarının (3,20) mevcudu 31 ve üzeri olan sınıflardaki öğrencilerin ortalamalarına göre (3,08) daha yüksek olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0,078$ ) bu farkın oldukça düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

### e) Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Öğretimsel Muhalefete İlişkin Görüşleri

Annenin öğrenim durumu değişkenine göre öğrencilerin öğretimsel muhalefete ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 35’te verilmiştir.

**Tablo 35.** Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Öğretimsel Muhalefete İlişkin Görüşlerinin Betimsel Analiz Sonuçları

Boyutlar	Anne Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
Dışavurumcu	1. Okuryazar değil	401	3,05	,78
	2. Okuryazar	202	3,10	,77
	3. İlkokul	364	3,14	,76
	4. Ortaokul	251	3,18	,73
	5. Lise	197	3,17	,74
	6. Üniversite	97	3,09	,82
	Toplam	1512	3,12	,77
Etkileyici	1. Okuryazar değil	401	3,18	1,00
	2. Okuryazar	202	3,25	,94
	3. İlkokul	364	3,21	,97
	4. Ortaokul	251	3,35	,93
	5. Lise	197	3,25	1,00
	6. Üniversite	97	3,06	1,01
	Toplam	1512	3,23	,97
İntikamcı	1. Okuryazar değil	401	1,63	,89
	2. Okuryazar	202	1,77	,96
	3. İlkokul	364	1,74	,96
	4. Ortaokul	251	1,81	,98
	5. Lise	197	1,82	1,06
	6. Üniversite	97	1,92	1,10
	Toplam	1512	1,75	,97

Tablo 35’te görüldüğü gibi, *annenin öğrenim durumuna* göre öğrencilerin öğretimsel muhalefete ilişkin görüşlerinin ortalamaları; *dışavurumcu* boyut için ( $\bar{X}=3,05$ ) ile ( $\bar{X}=3,18$ ) arasında değişmektedir; *Etkileyici* boyut için ( $\bar{X}=3,06$ ) ile ( $\bar{X}=3,35$ ) arasında değişmektedir; *İntikamcı* boyutunda ise ( $\bar{X}=1,63$ ) ile ( $\bar{X}=1,98$ ) arasında değişmektedir. Bu ortalama farklılıklarının anlamlı olup olmadığını belirlemek için ANOVA analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 36’da verilmiştir.

**Tablo 36.** Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Öğretimsel Muhalefete İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	KT	KO	Sd	F	P	Fark LSD
Dışavurumcu	Gruplar arası	3,736	,747	5	1,277	,271	-
	Grup içi	880,976	,585	1506			
	Toplam	884,712		1511			
Etkileyici	Gruplar arası	7,673	1,535	5	1,621	,151	-
	Grup içi	1425,840	,947	1506			
	Toplam	1433,512		1511			
İntikamcı	Gruplar arası	10,525	2,105	5	2,244	,048*	1-4; 1-5; 1-6
	Grup içi	1412,518	,938	1506			
	Toplam	1423,043	,747	1511			

\*:  $p < ,05$ 

Tablo 36'da görüldüğü gibi, *annenin öğrenim durumu* değişkenine göre öğrencilerin öğretimsel muhalefete yönelik görüşleri arasında *dışavurumcu ve etkileyici* boyutlarında anlamlı bir fark bulunmazken ( $p > ,05$ ) *intikamcı* boyutunda anlamlı bir fark saptanmıştır ( $p < ,05$ ). Hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0,007$ ) olduğunu göstermektedir. Bulunan anlamlı farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD testi sonucuna göre, *intikamcı* boyutunda farkın kaynağı annesi okuryazar olmayan öğrenci görüşleri ile annesi ortaokul mezunu olan; annesi okuryazar olmayan öğrenci görüşleri ile annesi lise mezunu olan; annesi okuryazar olmayan öğrenci görüşleri ile annesi üniversite mezunu olan öğrenci görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Bu grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde anne öğrenim durumu düşük olan öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması anne öğrenim durumu yüksek olanlara nispeten daha azdır. Buna göre anne öğrenim durumu yüksek olan öğrenciler anne öğrenim durumu düşük olan öğrencilere göre daha fazla intikamcı muhalefet yapmaktadır.

### f) Babanın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Öğretimsel Muhalefete İlişkin Görüşleri

Babanın öğrenim durumu değişkenine göre öğrencilerin öğretimsel muhalefete ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 37’de verilmiştir.

**Tablo 37.** Babanın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Öğretimsel Muhalefete İlişkin Görüşlerinin Betimsel Analiz Sonuçları

Boyutlar	Baba Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
Dışavurumcu	1. Okuryazar değil	45	3,07	,73
	2. Okuryazar	112	2,99	,75
	3. İlkokul	337	3,10	,78
	4. Ortaokul	350	3,12	,76
	5. Lise	393	3,17	,75
	6. Üniversite	275	3,12	,78
	Toplam	1512	3,12	,77
Etkileyici	1. Okuryazar değil	45	3,44	1,07
	2. Okuryazar	112	3,28	,93
	3. İlkokul	337	3,26	,94
	4. Ortaokul	350	3,19	1,01
	5. Lise	393	3,27	,94
	6. Üniversite	275	3,13	1,00
	Toplam	1512	3,23	,97
İntikamcı	1. Okuryazar değil	45	1,60	,89
	2. Okuryazar	112	1,81	,99
	3. İlkokul	337	1,69	,92
	4. Ortaokul	350	1,66	,86
	5. Lise	393	1,77	,98
	6. Üniversite	275	1,90	1,13
	Toplam	1512	1,75	,97

Tablo 37’de görüldüğü gibi, *babanın öğrenim durumuna* göre öğrencilerin öğretimsel muhalefete ilişkin görüşlerinin ortalamaları; *dışavurumcu* boyutu için ( $\bar{X}=2,99$ ) ile ( $\bar{X}=3,17$ ) arasında değişmektedir; *Etkileyici* boyutu için ( $\bar{X}=3,13$ ) ile ( $\bar{X}=3,44$ ) arasında değişmektedir; *İntikamcı* boyutunda ise ( $\bar{X}=1,60$ ) ile ( $\bar{X}=1,90$ ) arasında değişmektedir. Bu ortalama farklılıklarının anlamlı olup olmadığını belirlemek için ANOVA analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 38’de verilmiştir.

**Tablo 38.** Babanın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Öğretimsel Muhalefete İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	KT	KO	Sd	F	P	Fark LSD
Dışavurumcu	Gruplar arası	2,975	,595	5	1,016	,407	-
	Grup içi	881,737	,585	1506			
	Toplam	884,712		1511			
Etkileyici	Gruplar arası	6,554	1,311	5	1,383	,228	-
	Grup içi	1426,959	,948	1506			
	Toplam	1433,512		1511			
İntikamcı	Gruplar arası	11,793	2,359	5	2,517	,028*	3-6; 4-6
	Grup içi	1411,251	,937	1506			
	Toplam	1423,043	,595	1511			

\*:  $p < ,05$ 

Tablo 38’de görüldüğü gibi, *babanın öğrenim durumu* değişkenine göre öğrencilerin öğretimsel muhalefete yönelik görüşleri arasında *dışavurumcu ve etkileyici* boyutlarında anlamlı bir fark bulunmazken ( $p > ,05$ ), *intikamcı* boyutunda anlamlı bir fark saptanmıştır ( $p < ,05$ ). Bulunan anlamlı farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD testi sonucuna göre, *intikamcı* boyutunda farkın kaynağı babası ilkökul mezunu olan öğrenci görüşleri ile babası üniversite mezunu olan; babası ortaokul mezunu olan öğrenci görüşleri ile babası üniversite mezunu olan öğrenci görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (eta kare) bu farkın oldukça düşük düzeyde ( $\eta^2=0,008$ ) olduğunu göstermektedir.

#### 4.7.Yedinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt amacı “Öğrenci algılarına göre, öğretmenlerin kullandıkları disiplini sağlama yaklaşımları ile sınıf iklimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir.

Öğretmenlerin kullandıkları disiplini sağlama yaklaşımları ile sınıf iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan basit doğrusal korelasyona ilişkin bulgular, Tablo 39’da verilmiştir.



**Tablo 39.** Disiplin Yaklaşımları ve Sınıf İkliminin Boyutları Arasındaki Korelasyon Durumu

		Akran Desteği	Öğretmen Desteği	Doyum	Akademik Yeterlik	Tüm Ölçek
Çağdaş	r	,359**	,681**	,345**	,455**	,569**
	p	,000	,000	,000	,000	,000
	n	1512	1512	1512	1512	1512
Geleneksel	r	-,133**	-,499**	-,209**	-,212**	-,330**
	p	,000	,000	,000	,000	,000
	n	1512	1512	1512	1512	1512

\*\*Korelasyon, 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 39’da görüldüğü gibi, disiplin yaklaşımının “çağdaş” alt boyutu ile sınıf ikliminin “akran desteği” alt boyutu arasında ( $r=,359$ ;  $p<,01$ ) pozitif yönde, “orta” düzeyde, “öğretmen desteği” alt boyutu arasında ( $r=,681$ ;  $p<,01$ ) pozitif yönde, “orta” düzeyde, “doyum” alt boyutu arasında ( $r=,345$ ;  $p<,01$ ) pozitif yönde, “orta” düzeyde ve “akademik yeterlik” alt boyutu arasında ( $r=,455$ ;  $p<,01$ ) ise pozitif yönde, “orta” düzeyde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Disiplin yaklaşımının “geleneksel” alt boyutu ile sınıf ikliminin “akran desteği” alt boyutu arasında ( $r=-,133$ ;  $p<,01$ ) negatif yönde, “düşük” düzeyde, “öğretmen desteği” alt boyutu arasında ( $r=-,499$ ;  $p<,01$ ) negatif yönde, “orta” düzeyde, “doyum” alt boyutu arasında ( $r=-,209$ ;  $p<,01$ ) negatif yönde, “düşük” düzeyde ve “akademik yeterlik” alt boyutu arasında ( $r=-,212$ ;  $p<,01$ ) ise negatif yönde, “düşük” düzeyde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Lise öğrencilerinin, öğretmenlerin kullandıkları disiplin yaklaşımlarına yönelik algıları ile sınıf ikliminin geneline ilişkin algıları arasındaki ilişki incelendiğinde; disiplin yaklaşımının “çağdaş” alt boyutu ile sınıf iklimi arasında ( $r=,569$ ;  $p<,01$ ) pozitif yönde, "orta" düzeyde ve anlamlı bir ilişki; disiplin yaklaşımının “geleneksel” alt boyutu ile sınıf iklimi arasında ( $r=-,330$ ;  $p<,01$ ) ise negatif yönde, "orta" düzeyde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

#### 4.8.Sekizinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt amacı “Öğretmenlerin kullandıkları disiplini sağlama yaklaşımları ile öğretimsel muhalefet arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir.

Öğretmenlerin kullandıkları disiplini sağlama yaklaşımları ile öğretimsel muhalefet arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan basit doğrusal korelasyona ilişkin bulgular, Tablo 40’te verilmiştir.

**Tablo 40.** Disiplin Yaklaşımları ve Öğretimsel Muhalefetin Boyutları Arasındaki Korelasyon Durumu

		<b>Dışavurumcu</b>	<b>Etkileyici</b>	<b>İntikamcı</b>	<b>Tüm Ölçek</b>
<b>Çağdaş</b>	r	-,033	,372**	-,333**	,008
	p	,195	,000	,000	,763
	n	1512	1512	1512	1512
<b>Geleneksel</b>	r	,216**	-,164**	,425**	,236**
	p	,000	,000	,000	,000
	n	1512	1512	1512	1512

\*\*Korelasyon, 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

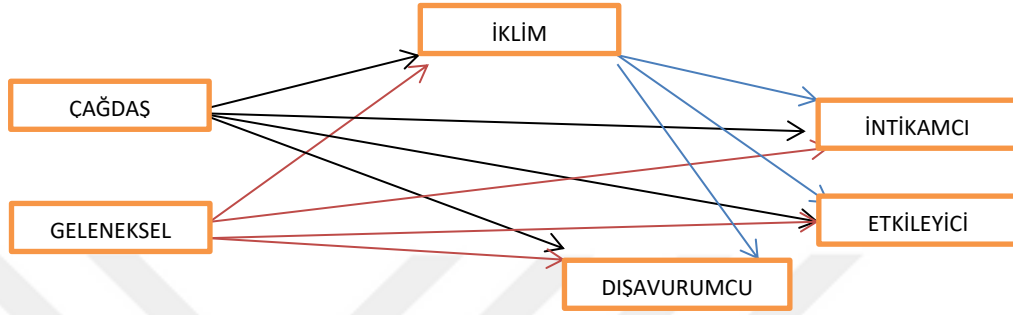
Tablo 40'ta görüldüğü gibi, disiplin yaklaşımının “çağdaş” alt boyutu ile öğretimsel muhalefetin “dışavurumcu” alt boyutu arasında ( $r=-,033$ ;  $p<,01$ ) negatif yönde, “düşük” düzeyde, “etkileyici” alt boyutu arasında ( $r=,372$ ;  $p<,01$ ) pozitif yönde, “orta” düzeyde ve “intikamcı” alt boyutu arasında ( $r=-,333$ ;  $p<,01$ ) ise negatif yönde, “orta” düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Disiplin yaklaşımının “geleneksel” alt boyutu ile öğretimsel muhalefetin “dışavurumcu” alt boyutu arasında ( $r=,216$ ;  $p<,01$ ) pozitif yönde, “düşük” düzeyde, “etkileyici” alt boyutu arasında ( $r=-,164$ ;  $p<,01$ ) negatif yönde, “düşük” düzeyde ve “intikamcı” alt boyutu arasında ( $r=,425$ ;  $p<,01$ ) ise pozitif yönde, “orta” düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Lise öğrencilerinin, öğretmenlerin kullandıkları disiplin yaklaşımlarına yönelik algıları ile öğretimsel muhalefetin geneline ilişkin algıları arasındaki ilişki incelendiğinde; Disiplin yaklaşımının “çağdaş” alt boyutu ile öğretimsel muhalefet arasında ( $r=,008$ ;  $p<,01$ ) pozitif yönde, "düşük" düzeyde bir ilişki; disiplin yaklaşımının “geleneksel” alt boyutu ile öğretimsel muhalefet arasında ( $r=,236$ ;  $p<,01$ ) ise pozitif yönde, "düşük" düzeyde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

#### 4.9. Dokuzuncu Alt Amaca İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin disiplini sağlama yaklaşımları ile öğrencilerin sınıf iklimi algıları ve öğretimsel muhalefet davranışları arasındaki ilişkinin ve bu düzeyleri yordama gücünü tek bir modelde test etmek amacıyla kuramsal bir model kurgulanmıştır.



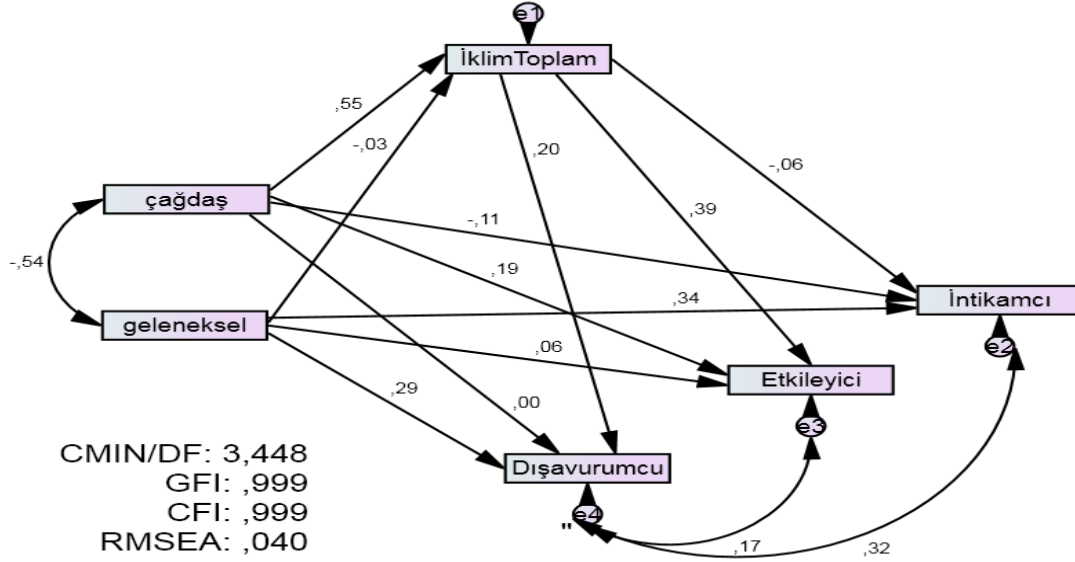
**Şekil 1 Kurgulanan Yol Analizi Modeli**

Yukarıdaki modelde şu alt amaçların gerçekleşip gerçekleşmediği test edilmiştir:

1. **Disiplin** yaklaşımının *Çağdaş Disiplin* Boyutu, **Sınıf İklimini** yordamakta mıdır?
2. **Disiplin** yaklaşımının *Çağdaş Disiplin* Boyutu, **Öğretimsel Muhalefet** yaklaşımının *İntikamcı Muhalefet* Boyutunu yordamakta mıdır?
3. **Disiplin** yaklaşımının *Çağdaş Disiplin* Boyutu, **Öğretimsel Muhalefet** yaklaşımının *Etkileyici Muhalefet* Boyutunu yordamakta mıdır?
4. **Disiplin** yaklaşımının *Çağdaş Disiplin* Boyutu, **Öğretimsel Muhalefet** yaklaşımının *Dışavurumcu Muhalefet* Boyutunu yordamakta mıdır?
5. **Disiplin** yaklaşımının *Geleneksel Disiplin* Boyutu, **Sınıf İklimini** yordamakta mıdır?
6. **Disiplin** yaklaşımının *Geleneksel Disiplin* Boyutu, **Öğretimsel Muhalefet** yaklaşımının *İntikamcı Muhalefet* Boyutunu yordamakta mıdır?
7. **Disiplin** yaklaşımının *Geleneksel Disiplin* Boyutu, **Öğretimsel Muhalefet** yaklaşımının *Etkileyici Muhalefet* Boyutunu yordamakta mıdır?
8. **Disiplin** yaklaşımının *Geleneksel Disiplin* Boyutu, **Öğretimsel Muhalefet** yaklaşımının *Dışavurumcu Muhalefet* Boyutunu yordamakta mıdır?
9. **Sınıf İklimi**, **Öğretimsel Muhalefet** yaklaşımının *İntikamcı Muhalefet* Boyutunu yordamakta mıdır?
10. **Sınıf İklimi**, **Öğretimsel Muhalefet** yaklaşımının *Etkileyici Muhalefet* Boyutunu yordamakta mıdır?
11. **Sınıf İklimi**, **Öğretimsel Muhalefet** yaklaşımının *Dışavurumcu Muhalefet* Boyutunu yordamakta mıdır?

Kurgulanan modele ilişkin sonuçlar modelin kabul edilebilir değerler verdiğini (CMIN/DF: 3,45; RMSEA: ,040) bununla birlikte bazı yolların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu da 4. ve 5. alt amaçların doğrulanmadığı anlamına gelmektedir.

Bu modele ilişkin bulgular Şekil 2’de ve Tablo 41’de verilmiştir.



Şekil 2. İlk modelin Test Sonucu

Şekil 2 incelendiğinde, kurgulanan modelin uyum indekslerinin anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre disiplin yaklaşımının çağdaş boyutu; sınıf iklimi üzerinde anlamlı ( $\beta=,55$ ;  $p<,05$ ) bir etki yaratmaktadır. Disiplin yaklaşımının çağdaş boyutunun; intikamcı muhalefet ( $\beta=-,11$ ;  $p<,05$ ) ve etkileyici muhalefet ( $\beta=,19$ ;  $p<,05$ ) boyutları üzerinde anlamlı bir etki yarattığı görülmektedir. Geleneksel boyutunun da; dışavurumcu muhalefet ( $\beta=,28$ ;  $p<,05$ ), etkileyici muhalefet ( $\beta=,06$ ;  $p<,05$ ) ve intikamcı muhalefet ( $\beta=,34$ ;  $p<,05$ ) boyutları üzerinde anlamlı bir etki yarattığı görülmektedir. Son aşama da ise sınıf ikliminin, öğretimsel muhalefetin boyutları (dışavurumcu, etkileyici ve intikamcı) üzerinde anlamlı ( $\beta=,20$ ;  $-,39$ ;  $-,06$ ;  $p<,05$ ) bir etki yarattığı görülmektedir.

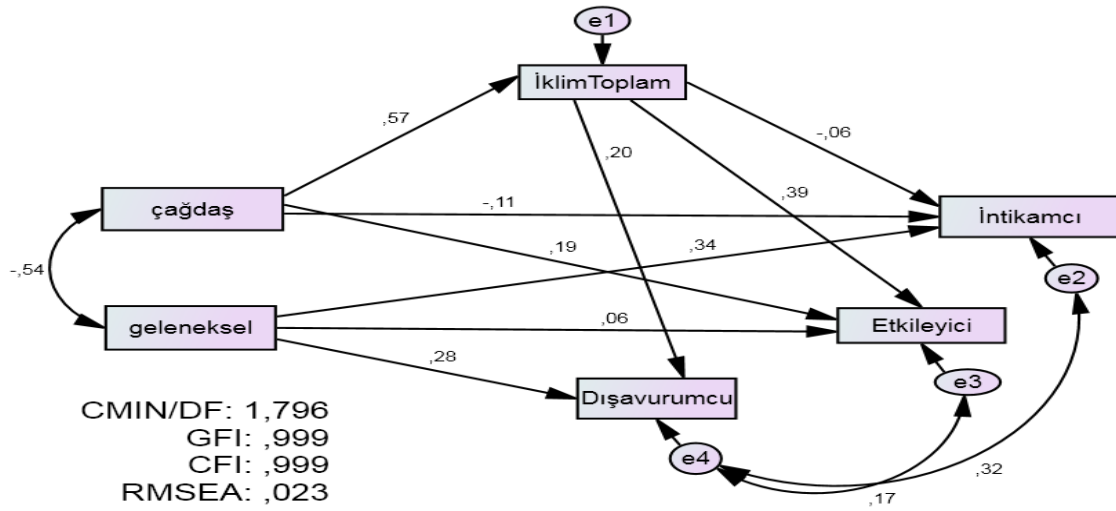
**Disiplin** yaklaşımının *Çağdaş* boyutunun, **Öğretimsel Muhalefet** yaklaşımının *Dışavurumcu* boyutunu ise yordamadığı görülmektedir ( $\beta=,00$ ;  $p >,05$ ).

**Disiplin** yaklaşımının *Geleneksel Disiplin* boyutunun da **Sınıf İklimini** yordamadığı görülmüştür ( $\beta=-,03$ ;  $p >,05$ ).

**Tablo 41.** Birinci Modeldeki Yolların Anlamlılık Değerleri

			Standardize regresyon değeri ( $\beta$ )	P
İklimToplam	<---	Çağdaş	,55	,000
İntikamcı	<---	Çağdaş	-,11	,000
Etkileyici	<---	Çağdaş	,17	,000
Dışavurumcu	<---	Çağdaş	,00	,886
İklimToplam	<---	Geleneksel	-,03	,166
İntikamcı	<---	Geleneksel	,34	,000
Etkileyici	<---	Geleneksel	,06	,018
Dışavurumcu	<---	Geleneksel	,29	,000
İntikamcı	<---	İklimtoplamlam	-,06	,025
Etkileyici	<---	İklimtoplamlam	,39	,000
Dışavurumcu	<---	İklimtoplamlam	,20	,000

Tablo 41’de görüldüğü gibi, analiz sonucunda anlamlı olmayan iki yol mevcuttur. Bu iki yol modelden çıkarılmıştır. Bu yollar çıkarıldıktan sonra model tekrar analiz edilmiştir. Oluşturulan bu Model 3 adımda incelenmiştir. *İlk olarak*, disiplin yaklaşımının boyutları bağımsız, sınıf iklimi bağımlı değişken; *ikinci olarak*, disiplin yaklaşımlarının boyutları bağımsız, öğretimsel muhalefetin boyutları bağımlı değişken; üçüncü aşamada ise sınıf iklimi bağımsız, öğretimsel muhalefetin boyutları bağımlı değişken olarak ele alınarak, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle disiplin yaklaşımı boyutlarının (çağdaş ve geleneksel) sınıf iklimi üzerindeki etkisi; ikinci olarak disiplin yaklaşımı boyutlarının (çağdaş ve geleneksel) öğretimsel muhalefet boyutları (dışavurumcu, etkileyici ve intikamcı) üzerindeki etkisi; son olarak da sınıf ikliminin öğretimsel muhalefet boyutları (dışavurumcu, etkileyici ve intikamcı) üzerindeki etkisini incelemek amacıyla oluşturulan modelin analiz sonuçları Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. İkinci Modelin Test Sonucu

Tablo 42. İkinci Modeldeki Yolların Anlamlılık Değerleri

			Standardize regresyon değeri ( $\beta$ )	P
İklımToplam	<---	Çağdaş	,57	***
İntikamcı	<---	Çağdaş	-,11	***
Etkileyici	<---	Çağdaş	,19	***
İntikamcı	<---	Geleneksel	,34	***
Etkileyici	<---	Geleneksel	,06	,018
Dışavurumcu	<---	Geleneksel	,28	***
İntikamcı	<---	İklımtoplām	-,06	,025
Etkileyici	<---	İklımtoplām	,39	***
Dışavurumcu	<---	İklımtoplām	,20	***

Tablo 42’de görüldüğü gibi modeldeki tüm yollar anlamlıdır. Elde edilen bulgulara göre, disiplin yaklaşımının çağdaş boyutu; sınıf iklimi üzerinde anlamlı ( $\beta=,57$ ;  $p<,05$ ) bir etki yaratmaktadır. Disiplin yaklaşımının öğretimsel muhalefet üzerindeki etkisine bakıldığında; çağdaş boyutunun; intikamcı muhalefet ( $\beta=-,11$ ;  $p<,05$ ) ve etkileyici muhalefet ( $\beta=,19$ ;  $p<,05$ ) boyutları üzerinde anlamlı bir etki yarattığı görülmektedir. Geleneksel boyutunun da; dışavurumcu muhalefet ( $\beta=,28$ ;  $p<,05$ ), etkileyici muhalefet ( $\beta=,06$ ;  $p<,05$ ) ve intikamcı muhalefet ( $\beta=,34$ ;  $p<,05$ ) boyutları üzerinde anlamlı bir etki yarattığı görülmektedir. Son aşama da ise sınıf ikliminin, öğretimsel muhalefetin boyutları (dışavurumcu, etkileyici ve intikamcı) üzerinde anlamlı ( $\beta=,20$ ;  $,39$ ;  $-,06$ ;  $p<,05$ ) bir etki yarattığı görülmektedir.

**Tablo 43.** Birinci ve İkinci Modele İlişkin Uyum Değerleri

Uyum Ölçüleri	İyi Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uy. Değ.	1. Modele İlişkin Uyum Değerleri	2. Modele İlişkin Uyum Değerleri
$\chi^2/df$	$00 < \chi^2/df < 2$	$2 < \chi^2/df < 3$	3.448	1.796
GFI	$0.95 < GFI < 1.00$	$0.90 < GFI < 0.95$	0.999	0.999
AGFI	$0.90 < AGFI < 1.00$	$0.85 < AGFI < 0.90$	0.984	0.992
CFI	$0.95 < CFI < 1.00$	$0.90 < CFI < 0.95$	0.999	0.999
NFI	$0.95 < NFI < 1.00$	$0.90 < NFI < 0.95$	0.998	0.998
RFI	$0.95 < RFI < 1.00$	$0.90 < RFI < 0.95$	0.977	0.988
RMSEA	$0.00 < RMSEA < 0.05$	$0.05 < RMSA < 0.080$	0.040	0.023

Tablo 43'te görüldüğü gibi 1. Model ( $\chi^2/df$  kabul edilebilir) ve 2. Model iyi uyum değerlerine sahiptir. İyi uyum değerleri ve kabul edilebilir değerler çeşitli araştırmacıların farklı çalışmalarında işaret edilen ortak noktalardan derlenmiştir (Çelik ve Yılmaz, 2013: 39; Schermelleh-Engel, Moosbrugger, 2003; Hu ve Bentler, 1999; Bentler ve Bonett, 1980; Marsh, Hau, Artelt, Baumert ve Peschar, 2006; Raykov ve Markoulides, 2006).

Sonuç olarak Dokuzuncu Alt Problem için şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. **Disiplin** yaklaşımının *Çağdaş Disiplin* boyutu, **Sınıf İklimini** yordamaktadır.
2. **Disiplin** yaklaşımının *Çağdaş Disiplin* boyutu, **Öğretimsel Muhalefet** yaklaşımının *İntikamcı Muhalefet* boyutunu yordamaktadır.
3. **Disiplin** yaklaşımının *Çağdaş Disiplin* boyutu, **Öğretimsel Muhalefet** yaklaşımının *Etkileyici Muhalefet* boyutunu yordamaktadır.
4. **Disiplin** yaklaşımının *Çağdaş Disiplin* Boyutu, **Öğretimsel Muhalefet** yaklaşımının *Dışavurumcu Muhalefet* boyutunu yordamamaktadır.
5. **Disiplin** yaklaşımının *Geleneksel Disiplin* boyutu, **Sınıf İklimini** yordamamaktadır.
6. **Disiplin** yaklaşımının *Geleneksel Disiplin* boyutu, **Öğretimsel Muhalefet** yaklaşımının *İntikamcı Muhalefet* boyutunu yordamaktadır.
7. **Disiplin** yaklaşımının *Geleneksel Disiplin* boyutu, **Öğretimsel Muhalefet** yaklaşımının *Etkileyici Muhalefet* boyutunu yordamaktadır.
8. **Disiplin** yaklaşımının *Geleneksel Disiplin* boyutu, **Öğretimsel Muhalefet** yaklaşımının *Dışavurumcu Muhalefet* boyutunu yordamaktadır.
9. **Sınıf İklimi**, **Öğretimsel Muhalefet** yaklaşımının *İntikamcı Muhalefet* boyutunu yordamaktadır.
10. **Sınıf İklimi**, **Öğretimsel Muhalefet** yaklaşımının *Etkileyici Muhalefet* boyutunu yordamaktadır.
11. **Sınıf İklimi**, **Öğretimsel Muhalefet** yaklaşımının *Dışavurumcu Muhalefet* boyutunu yordamaktadır.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma sonuçları yorumlanmış, araştırma konuları ile ilgili alanyazındaki diğer çalışmaların sonuçları ile ilişkilendirilerek maddeler halinde tartışılmıştır.

#### **1. Öğretmenlerin kullandıkları disiplin yaklaşımlarına ilişkin sonuçlar ve tartışma;**

Araştırmanın birinci alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin disiplin yaklaşımına yönelik algıları *çağdaş* boyutunda “çoğunlukla”, *geleneksel* boyutunda ise “nadiren” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin çoğunlukla çağdaş disiplin yaklaşımını benimsedikleri ve buna ilişkin davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Öğrencilerin algılarına göre, öğretmenlerin çağdaş disiplin yaklaşımı boyutunda en çok sergiledikleri davranış “öğrenciye ismi ile hitap eder”, en az sergiledikleri davranış ise “istenen davranışları sergileyen öğrencileri ödüllendirir” şeklindedir. Öğretmenler *çoğunlukla* öğrencilere isimleriyle hitap etmekte ve istenen davranışları sergileyen öğrencileri *nadiren* ödüllendirmektedir. Buna göre, öğretmenlerin öğrencileri çeşitli pekiştiricilerle ödüllendirmede eksik kaldığı ve istenen davranışları sergileyen öğrencilere yeterince destek olmadığı görülmektedir. Geleneksel disiplin boyutundaki maddeler dikkate alındığında öğretmenlerin nadiren çağdaş disiplin yaklaşımına aykırı olan geleneksel bir takım davranışlar sergiledikleri de görülmektedir. Öğrencilerin algılarına göre, öğretmenlerin geleneksel disiplin yaklaşımı boyutunda en çok sergiledikleri davranış “öğretmenlerimiz öğrenciyi düşük not vermekle tehdit eder.”, en az sergiledikleri davranış ise “ders etkinliklerine katılmayan öğrenciyi cezalandırır” şeklindedir. Buna göre öğretmenler öğrencilerle ilişkilerinde *bazen* mesafeli davranmakta ve *nadiren* de olsa ders etkinliklerine katılmayan öğrencileri cezalandırmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerle ilişkilerinde bazen mesafeli davranmaları, öğrencilerini alınan kararlara katmamaktan ve aktif ders işleme metodlarını yeteri kadar kullanmamaktan kaynaklanıyor olabilir.

Bu araştırmada ortaya çıkan sonuçlar, alanyazındaki bazı araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Sağnak’ın (2008) yaptığı araştırmada, öğrencileri ile konuşmaya açık, işbirliği yapan, yakın ilişkiler kuran fakat otoriter, kazan-kazan yöntemini uygulayan



öğretmen profili ilk sırada çıkmıştır. Can ve Baksi'nin yaptığı araştırmada (2014), öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre, öğretmenler sınıfta karşılaşılan olumsuz öğrenci davranışlarına karşı genellikle sözlü uyarıda bulunmaktadır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu öğretmenlerin sınıf içi kuralların uygulanmasında bütün öğrencilere eşit davrandığını ve bu davranış karşısında öğretmenlerine karşı olumlu duygular geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Başka bir araştırmada (Bilir, Kuru ve Tezcan, 2007), öğretmenler, disiplin yönetmeliğinin cezai yaptırımlarının fazla olduğunu ve amacın ceza vermek olmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler, Disiplin Kurulu kararlarına öğrencilerin de katılmalarını istemişlerdir. Apaydın ve Manolova'nın yaptığı araştırmada ise (2015), öğretmenlerin olumsuz davranışları önlemede aktif yöntem olarak konuşmayı, pasif yöntem olarak ise empati kurmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin olumsuz davranışlarını önleme yöntemlerinin ise bilimsel yöntemlere dayanmadığı daha çok konuşarak veya empati kurarak çözmeye çalıştıkları görülmüştür. Oysa öğrencinin olumsuz davranışlarına yönelik geliştirilen disiplin kurallarının bilimsel kurallara dayandırılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Alanyazındaki bazı araştırmalarda ise farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Buluç (2006) öğrencilerin; öğretmenlerin sınıf kurallarını belirlemede başarısız oldukları, kuralları belirleme sürecine öğrencileri katmadıkları, öğretmenlerin kendilerinin de kurallara uymadıkları, kurallar çiğnendiğinde davranışın genellikle hoş görülmediği algısına sahip olduklarını saptamıştır. Memişoğlu (2005), lise öğrencilerinin yaklaşık üçte birinin öğretmenlerin sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte oluşturmadığı görüşünde olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında bu çalışmaya benzer ve farklı sonuçların ortaya konduğu gözlenmektedir. Bu durum öğrencilerin öğretmenlerini çoğunlukla çağdaş ve kısmen de geleneksel görmelerinin temelinde, disiplini sağlamada başarılı öğretmenlerin çağdaş disiplin yaklaşımını benimsediklerini, disiplini sağlamada güçlük çeken öğretmenlerin ise geleneksel yöntemlere başvurdukları şeklinde yorumlanabilir. Şahin ve Arslan (2014), tarafından yapılan bir araştırmada ise öğretmenlerin sınıf yönetiminde geleneksel yöntemleri ön planda tuttuğu, rehberlik servisini kullanmadıkları, kendilerini yeterli gördükleri ancak öğrenciyle iletişim problemi yaşadıkları tespit edilmiştir.

Aydın'ın (2001), öğretmenlerin disiplin sorunlarına karşı gösterdikleri tepkiyi ortaya koymak amacıyla yaptığı araştırmada, öğrenciler, disiplini sağlamada başarılı olan öğretmenlerin, sorunlara karşı genellikle sözel uyarıda bulduklarını ve bunu olumlu bir

şekilde yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler, disiplini sağlamada başarılı öğretmenlerin; kaba kuvvete başvurmama, gereksiz konuşma yapana soru sorma, istenmeden yapılan hataları görmezden gelme, yanlış davranışların nedenini açıklama, notu tehdit olarak kullanmama, nasihat etme, sorunları birlikte çözme, empati kurabilme, anlayışlı olma, karşısındakine değer verme, beden diliyle uyarıda bulunma, öğrenciye ismi ile hitap etme gibi davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler, disiplini sağlamada güçlük çeken öğretmenlerin; genellikle dayağa başvurduklarını, sözel ikazda bulunma, dersi anlatmış kabul etme ve konuyu atlama, sınıftan atma, notla korkutma, idareye gönderme, yok yazma, sinirlenme, başka sınıfları övme, kızma, hakaret etme, dersten çıkıp gitme, kapris yapma, bağırıp çağırma, masaya vurma, kin tutma, hakaret etme, sadece susun deme gibi olumsuz tepkilerde bulduklarını ifade etmişlerdir.

## **2. Lise öğrencilerinin, öğretmenlerin kullandıkları disiplin yaklaşımlarına ilişkin algıları;**

### ***a. Cinsiyet değişkenine göre;***

Öğretmenlerin kullandıkları disiplin yaklaşımlarına ilişkin öğrenci algıları arasında “cinsiyet” değişkenine göre hem *çağdaş* hem de *geleneksel* alt boyutlarında anlamlı bir fark saptanmıştır. Buna göre; erkek öğrencilerin öğretmenlerin kullandıkları disiplin yaklaşımlarına ilişkin algı düzeyi “çağdaş” boyutunda kız öğrencilerin algı düzeyinden anlamlı olarak daha yüksektir. “Geleneksel” boyutta ise kız öğrencilerin algı düzeyi erkek öğrencilerin algı düzeyinden anlamlı olarak daha yüksektir. Bu durumda erkek öğrenciler kız öğrencilere göre öğretmenlerinin daha çok çağdaş disiplin yaklaşımlarını benimsediklerini düşünmektedir. Kız öğrenciler ise erkek öğrencilere göre öğretmenlerin daha geleneksel oldukları görüşündedirler. Bu durum, geleneksel (erkek egemen) bir toplumda yetişen erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre kendilerini daha rahat ifade etmeleri ve bunun bir sonucu olarak daha iyi anlaşıldıklarını düşünmeleri olabilir. Kız öğrencilerin ise daha çekingen oldukları ve öğretmenlerden kaynaklı birtakım disiplin sıkıntılarını ifade edemedikleri söylenebilir. Bu durum kız öğrencilerin, yaşadıkları olumsuz duyguları dışarıya yeteri kadar yansıtamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bu durum, kız ve erkek öğrenciler arasındaki beklenti düzeyinin farklı olduğu şeklinde de görülebilir. Fantana kız ve erkek öğrencilerdeki disipline ilişkin algılarda var olan farklılıkların sıklıkla beklentilerden kaynaklandığını belirtmektedir (Cohen ve Manion, 1990'den akt. Aydın, 2001: 152). Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre öğretmenlerinin

daha çok iletişim odaklı olmalarını beklerken, erkek öğrenciler ise öğretmenlerin kendilerine sadece kızmamalarını bir ayrıcalık olarak görmektedir denebilir. Şahin ve Arslan'a (2014) göre; öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullandığı stratejilerde öğrencilerin neler hissettiğini çok fazla dikkate almadığı, önemli olanın kısa süreliğine de olsa davranışın ortadan kalkmasını sağlamak olduğu görülmektedir.

Literatürde bazı araştırmalar kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğretmenlerini daha olumlu değerlendirdiklerini göstermiştir. Kiraz ve Omağ'ın (2013) yaptığı araştırmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğretmenlerini daha olumlu değerlendirdikleri görülmüştür. Duman, Gelişli ve Çetin (2004), yaptıkları araştırmalarında, öğrencilerin cinsiyet faktörünün öğretmenlerin sınıf yönetimine etkisini incelemiş, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sınıf yönetimi konusunda öğretmenlerini daha olumlu bulduklarını belirtmişlerdir. Bazı araştırmalar, öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarını algılamada öğrenci cinsiyetinin etkili olmadığını da göstermiştir. Taflan (2007: 66), öğrencilerdeki cinsiyet değişkeninin, sınıf yönetimi stratejilerini algılamaları bakımından bir farklılık yaratmadığı sonucuna varmıştır. Çakmak, Kayabaşı ve Ercan (2008), sınıf yönetimi stratejileri konusundaki öğretmen adaylarının görüşlerini değerlendirdikleri çalışmada, verilen sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varmıştır. Buna benzer olarak Savran ve Çakıroğlu (2004), fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik inançlarını belirlemek amacı ile yaptıkları çalışmalarında fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik yaklaşımlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark elde edememişlerdir.

#### ***b. Sınıf düzeyi değişkenine göre;***

Öğretmenlerin kullandıkları disiplin yaklaşımlarına ilişkin öğrenci algıları arasında “sınıf düzeyi” değişkenine göre hem *çağdaş* hem de *geleneksel* alt boyutlarında anlamlı bir fark saptanmıştır. Buna göre alt sınıflarda olan öğrenciler, öğretmenlerin disiplin yaklaşımlarının *çağdaş* etkisinin daha fazla olduğu, sınıf düzeyi nispeten yüksek olan öğrenciler ise, öğretmenlerin disiplin yaklaşımlarının geleneksel etkisinin daha fazla olduğu görüşündedirler. Üst sınıftaki öğrenciler, öğretmenlerin daha geleneksel disiplin anlayışına sahip olduklarını düşünmektedirler. Kiraz ve Omağ'ın (2013) yaptıkları araştırmada, sınıflar göz önüne alındığında öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarını değerlendirmelerinde 6. ve 7. sınıf öğrencileri arasında 6. sınıflar lehine anlamlı bir fark

olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada 6. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilere nazaran daha olumlu sonuçlar verdiği görülmüştür. Özellikle dersin anlaşılma düzeyi, dönüt alma, istenmeyen davranışlara tepkiler ve öğretmen öğrenci ilişki düzeyi alt boyutlarında 6. sınıf öğrencileri öğretmenlerinin davranışlarını daha olumlu bulmaktadır. İstenmeyen öğrenci davranışları ergenlik döneminde en üst noktaya çıkmaktadır ve sınıfta kontrol problemleri daha karmaşık bir hal almaktadır (Fontana, 1994'den akt. Sağnak, 2008). Ayrıca, öğretmenler, üst sınıftaki öğrenci davranışlarını daha ciddi istenmeyen davranış olarak algılamaktadır (Borg ve Falzon, 1990). Bu durum, öğretmenlerin daha geleneksel yöntemler kullanmasına yol açmış olabilir.

Benzer bir çalışmada Burç (2006), öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlilikleri hakkındaki öğrenci görüşlerinin okudukları sınıfa göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini, alt sınıf düzeyindeki öğrencilerin öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusundaki yeterliliklerini üst sınıf düzeyindeki öğrencilere göre daha olumlu değerlendirdiklerini saptamıştır. Bir diğer çalışmada ise bu bulgulara zıt olarak öğrenciler, sınıf derecesinin yükselmesiyle öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin daha ılımlı davranışlara dönüştüğü yönünde görüş bildirmişlerdir (Duman, Gelişli ve Çetin, 2004). Savran ve Çakıroğlu (2004) ise yaptıkları çalışmada sınıf yönetimine yönelik fen bilgisi öğretmen adaylarının algılarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediğini tespit etmişlerdir. Bu araştırmada, her ne kadar istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiş olsa da, etki değeri incelendiğinde bu değer düşük olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf düzeyi değişkeni açısından öğretmenlerin disiplin yaklaşımlarına yönelik öğrenci görüşleri birbirine yakındır.

### ***c. Kardeş sayısı değişkenine göre;***

Öğretmenlerin kullandıkları disiplin yaklaşımlarına ilişkin öğrenci algıları arasında “kardeş sayısı” değişkenine göre *çağdaş* boyutunda anlamlı bir fark bulunmazken *geleneksel* alt boyutunda anlamlı bir fark saptanmıştır. Geleneksel boyutta öğrenci algılarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde kardeş sayısı az olan öğrencilerin görüşlerinin aritmetik ortalaması, kardeş sayısı fazla olan öğrencilere göre nispeten daha yüksektir. Buna göre kardeş sayısı az olan öğrenciler, öğretmenlerinin daha geleneksel bir disiplin anlayışa sahip oldukları görüşündedirler. Kardeş sayısı az olan öğrenciler öğretmenlerini daha gelenekselci bulmaktadır. Bu durum, kardeş sayısının az olduğu ailelerde çocuklara daha fazla söz hakkı tanındığı dolayısıyla bu çocukların daha fazla ilgi beklentisi içinde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu ortamda büyüyen bireylerin aynı

demokratik yaklaşımı sınıf ortamında öğretmenlerinden de beklemedikleri söylenebilir. Ancak kalabalık sınıf ortamında bu beklentiler istenilen ölçüde karşılanamayınca “öğrenciler yeterince değer görmediklerini düşünmekte ve öğretmenlerini daha geleneksel bir disiplin anlayışına sahip olarak görmektedir” denebilir. Kardeş sayısı fazla olan öğrencilerin ise öğretmenlerin disiplin yaklaşımlarına yönelik beklentilerinin daha düşük olduğu ifade edilebilir.

Alisinanoğlu (2003) tarafından, “*Çocukların Denetim Odakları İle Algıladıkları Anne Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*” konulu araştırmada kardeş sayısı değişkenlerinin önemli bir farklılığa neden olmadığı bulgusu tespit edilmiştir. Küçükahmet ve diğerleri’ne göre (2007: 21), ailelerin ve özellikle ana-babaların tutumları farklı nedenlerden dolayı farklılık göstermektedir. Bu farklılıklara sahip olan ailelerdeki çocuk tutumları da farklı olacaktır. Gelişim süreci içinde kritik gelişim dönemlerinde ortaya çıkabilecek yanlış ana-baba tutum ve davranışları, sevgi ve ilginin yoksunluğu, benliğe yöneltilen çeşitli örseleyici, geriletici, yıkıcı tutumlar, özbenlik ve kimliğin oluşmasında tüm davranışları denetim altına alan yetkeci tutum ve davranışlar, ana-babadan birinin yoksunluğu, ailenin gelir düzeyi, *ailedeki kardeş sayısı*, boşanmalar çocukların gelişimsel dönemlerine etki eden şartlardır.

#### ***d. Sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre;***

Öğretmenlerin kullandıkları disiplin yaklaşımlarına ilişkin öğrenci algıları arasında “sınıftaki öğrenci sayısı” değişkenine göre hem *çağdaş* hem de *geleneksel* alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre öğretmenlerin kullandıkları disiplin yaklaşımlarına ilişkin öğrenci görüşleri öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Çakır (2010) tarafından yapılan araştırmada da anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Tümkaya (2005) tarafından yapılan çalışmada ise sınıftaki öğrenci sayısına göre disiplin anlayışlarının anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Sesli ve Bozgeyikli (2015), öğrenci sayısı çok olan sınıflarda, öğretmenlerin daha çok otorite ve baskı kullanarak sınıf yönetimi sağlamaya çalıştıkları bulgusuna varmıştır. Sınıftaki öğrenci sayısı azaldığında ise öğretmenlerin daha demokratik ve eşitlikçi yöntemlerle sınıf disiplini sağlamaya çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Salem (2011) yapmış olduğu çalışmada, 240 ortaokul öğretmenin görüşünü alarak, okulda karşılaştıkları sınıf içi problemleri araştırma, çözüm öneriler sunmayı amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre en sık karşılaşılan ilk

üç davranış problemi “bazı öğrencilerin dikkatini çekmek”, “yüksek sesle konuşmak” ve “aşırı kalabalık sınıflar” olarak bulunmuştur.

***e. Annenin öğrenim durumu değişkenine göre;***

Öğrencilerin, öğretmenlerinin disiplin anlayışına yönelik görüşleri arasında anne öğrenim durumu değişkenine göre her ne kadar anlamlı bir fark saptanmış olsa da etki değeri oldukça küçük çıkmıştır. Disiplin ile ilgili yapılan tartışmalarda evde ve okulda disiplini sağlamanın tek yolunun, anne-babanın ve öğretmenlerin çocukları denetim altında tutmaları, cezalandırmaları ve dayakla yola getirmeleri üzerinde durulur. Çocuklar üzerinde baskı kurarak disiplin sağlamaya çalışmak ve onları denetim altında tutmak etkisiz ve bir o kadar da zararlıdır (Çiftçi, 2009: 14). Etkisiz anne babaların disiplin konusunda çok sınırlı disiplin yöntemleri vardır. Bunlar genelde uygunsuz şiddet ve anne babanın ruh haline bağlı olarak keyfi gelişen aşırı disiplin ya da kayıtsızlık şeklindedir. Saldırgan çocukların anne babaları çok sık olarak daha katı disiplin önlemleriyle daha fazla şey elde edebileceklerini düşünmeleridir (Gasteiger ve Klein 2007’den akt. Çiftçi: 2009: 23). Bu bağlamda, öğrenim durumu yüksek annelerin buna yönelik farkındalıklarının daha yüksek olduğu ve disiplin konusunda daha çağdaş yöntemlere başvurdukları söylenebilir.

***f. Babanın öğrenim durumu değişkenine göre;***

Öğretmenlerin kullandıkları disiplin yaklaşımlarına ilişkin öğrenci algıları arasında “babanın öğrenim durumu” değişkenine göre hem *çağdaş* hem de *geleneksel* alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre öğretmenlerin kullandıkları disiplin yaklaşımlarına ilişkin öğrenci görüşleri babanın öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Yahaya vd. (2009), Malazya Jahor’da, öğrencilerin disiplin problemleri düzeyini ve disiplin problemlerine sebep olan başlıca faktörleri tanımlamak amacıyla yaptıkları çalışmada, disiplin problemleri anne-babanın eğitimi olmasına bağlı bulunmamıştır. Bir başka araştırmaya göre ise, anne babanın öğrenim durumu, ailenin sosyo-ekonomik durumu, ailenin çocuğa verdiği değer, çocukla ilgilenme düzeyleri, ailedeki çocuk sayısı, ailenin eğitime verdiği önem gibi birçok etmen çocuğun okuldaki davranışlarını etkiler (Gündoğdu, 2007: 65). Ailelerin disiplin ve eğitim anlayışlarının farklılaşması, çocuklarının eğitim hayatına olan ilgilerini de şekillendirmektedir. Bazı anne-babalar çocuklarının eğitimiyle çok yakından ilgilirken, bazı anne-babalar çocuğunu okula kaydedip mezun oluncaya kadar okula uğramamaktadır (Çelik, 2005: 27).

### 3. Sınıf iklimine ilişkin sonuçlar ve tartışma;

Araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin sınıf iklimine yönelik algıları *akran desteği* alt boyutunda “katılıyorum”, *öğretmen desteği* alt boyutunda “biraz katılıyorum”, *doyum* alt boyutunda “katılıyorum” ve *akademik yeterlik* alt boyutunda ise “katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmüştür. Öğrenciler *akran desteği* boyutunda en çok; “*Sınıf arkadaşlarım sorunlarımı çözmeme yardım eder.*” ve “*Sınıf arkadaşlarım benim için değerlidir.*” sorularına “katılıyorum” düzeyinde; en az ise “*Sınıf arkadaşlarım her durumda yanımda olur.*” “biraz katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu durumda öğrenciler, sorunlarının çözümünde, kendi hatalarını düzeltmede, yardım istemede, değerli görülme ve derslere katılma noktasında cesaret göstermede sınıf arkadaşlarından destek görmektedirler. Buna göre öğrencilerin, sınıf ortamında iyi düzeyde akran desteği gördükleri söylenebilir. Demir Şad (2007) yaptığı çalışmada akranları tarafından kabul edilen öğrencilerin, reddedilen öğrencilere göre akademik başarılarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Oral ve Yurtal (2008), akademik yönden başarılı öğrencilerin daha kolay arkadaş edindiklerini ve arkadaş ilişkilerinin daha olumlu olduğunu saptamıştır. Ayrıca başarılı öğrencilerin kendilerine, güvenilir olma, başarılı olma, zeki olma, neşeli olma, sevilme ve cana yakın olma gibi olumlu özellikleri daha fazla atfettikleri bulunmuştur. Bu sonuçlara dayanılarak, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin, arkadaşlarına karşı daha olumlu tutum ve davranışlara sahip olduğu; bu tutum ve davranışların da arkadaşları tarafından benzer şekilde olumlu algılandığı sonucuna varılmıştır.

*Öğretmen desteği* boyutundaki maddeler dikkate alındığında öğrenciler en çok; “Öğretmenlerim bana değer verir.” “katılıyorum” en az ise; “*Bir sorunum olduğunda öğretmenlerime anlatabilirim.*” sorularına “biraz katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilere değer verdiği ve öğrencilerin kendilerini değerli gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte, öğrencilerin, öğretmenlerini iyi bir dinleyici olarak görmedikleri ve bir sorun anında bu sorunu kendilerine anlatacak kişiler olarak görme noktasında “kararsız” kaldıkları görülmektedir. Bu durum öğrencilerin, sınıf ortamında öğretmen desteğini yeterli düzeyde bulmadıkları şeklinde ifade edilebilir. Ertuğrul’un (2017: 40) yaptığı çalışmada, öğrencilerin Türkçe öğretmen adaylarının derslerine giren öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerini yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerine yönelik bir algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle, söz konusu öğretim elemanlarının sınıflarda

öğrencilerle iyi ilişkiler kurmaya ve verimli öğrenmeyi etkileyen faktörlere dikkat ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

*Doyum* boyutundaki maddeler dikkate alındığında öğrenciler en çok “*Bu sınıfta öğrenci olduğum için kendimi şanslı hissediyorum.*” sorusuna “katılıyorum; en az ise “*Elimde bir fırsat olsa başka bir sınıfa giderdim*” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Buna göre öğrencilerin; Buldukları sınıfın bir üyesi oldukları için kendilerini şanslı hissettikleri, sınıflarıyla gurur duydukları ve iyi düzeyde bir sınıf aidiyeti hissettikleri görülmektedir. Bu durum öğrencilerin, kendi sınıflarına karşı olumlu duygular besledikleri, aidiyet hissettikleri, sınıf ortamından hoşnut oldukları kısaca doyum sağladıkları şeklinde yorumlanabilir.

*Akademik yeterlik* boyutundaki maddeler dikkate alındığında öğrenciler en çok; “*Derse katılmayı severim.*” sorusuna “katılıyorum” düzeyinde en az ise; “*Sınıfta dersle ilgili işlerimi zamanında bitiririm.*” sorusuna “biraz katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Buna göre öğrencilerin; sınıfta derse odaklandığı, derse katılmayı sevdikleri ve yeni şeyler öğrenmeyi istedikleri bunu karşın dersle ilgili işleri zamanında bitiremedikleri görülmektedir. Bu durum; öğrencilerin sınıf ortamında akademik yeterliklerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin sınıf iklimine yönelik algılarının “katılıyorum” düzeyinde çıkması sınıf iklimine yönelik memnuniyetlerinin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Buna göre Anadolu lisesindeki öğrencilerin, buldukları sınıfta öğretmenleri ve arkadaşları tarafından desteklendiği, akademik yeterliklerinin yüksek olduğu ve iyi düzeyde doyum sağladıkları görülmektedir.

#### **4. Lise öğrencilerinin, sınıf iklimine ilişkin algıları;**

##### **a. Cinsiyet değişkenine göre;**

Öğrencilerin *cinsiyet* değişkenine göre sınıf iklimine yönelik görüşleri arasında her ne kadar sadece *öğretmen desteği* ve *akademik yeterlik* boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiş olsa da, etki değeri incelendiğinde bu değer düşük olduğu görülmektedir. Buna göre cinsiyet değişkeni açısından sınıf iklimine yönelik öğrenci görüşleri birbirine yakındır ve anlamlı olarak bir farklılık göstermemektedir. Uğur Uğurlu'nun (2010: 85) yaptığı araştırmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sınıf atmosferini daha olumlu değerlendirdikleri görülmektedir. Kız öğrencilerin “Bu dersten sonra kendimi bir şeyler



öğrenmiş gibi hissederim”, “Öğretmen, çalışmalarında güçlük çeken öğrencilere yardım eder” ve “Bu sınıfta öğretmen arkadaş gibidir” ifadelerine erkek öğrencilere göre daha fazla katıldıkları sonucu elde edilmiştir. Özkök (2013: 54) yaptığı çalışmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha içten ve yakın arkadaşlık ilişkileri kurduklarını belirtilmiştir. Kız öğrenciler, hem toplam hem de alt boyutlar bazında erkek öğrencilere göre kendilerini okula daha ait hissetmektedir. Bilgiç (2009) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin arkadaş bağlılığını kız öğrenciler lehine anlamlı bulmuştur. Fehimoğlu (1998) ise çalışmasında kız öğrencilerin erkeklere oranla arkadaşlık ilişkilerinde daha duygusal ve daha destekleyici olduklarını; kızların arkadaşlarına daha çok açıldıklarını ortaya koymuştur. Özdemir ve diğerleri (2010) yaptıkları araştırmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran okullarındaki öğrenme ortamını daha güvenli bulduklarını ve daha olumlu bir akran etkileşimi içinde olduklarını belirlemişlerdir. Karşı'nın (2012) liseli öğrencilerle yaptığı araştırmasında da kız öğrencilerin tüm boyutlarda ve toplamda sınıf atmosferi algı ölçeğine ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu saptanmıştır. Şendur (1999); Künkül (2008); Cananoğlu (2011: 65) ve Turan (2014: 91) araştırmalarında ise öğrencilerin sınıf atmosferine ilişkin algılarının cinsiyetlerine bağlı olarak farklılaşmadığı sonucuna varmışlardır.

#### ***b. Sınıf düzeyi değişkenine göre;***

Öğrencilerin *sınıf düzeyi* değişkenine göre sınıf iklimine yönelik görüşleri arasında öğretmen desteği boyutu hariç diğer boyutlarda anlamlı fark bulunmuştur. Fakat hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın her üç boyutta da oldukça düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna göre öğrenci görüşleri, sınıf ikliminin akran desteği, öğretmen desteği, doyum ve akademik yeterlik boyutları bakımından sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Bazı araştırmalarda da bunu destekleyen bir takım sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin Özkök'ün (2013: 52) yaptığı araştırmada, okul aidiyetine yönelik öğrenci görüşleri arasında sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bunun aksine sonuçların elde edildiği bir takım çalışmalar da mevcuttur.

Örneğin Aslan'ın (2011: 78) yaptığı araştırmada, öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili görüşlerinin kademe değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma sonunda anlaşmazlık boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmıştır. İkinci kademe öğrencilerinin arasındaki gerginlik ve kavga düzeyinin daha fazla olduğu saptanmıştır. Ertuğrul'un (2017: 40) yaptığı araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının

derslerine giren öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterlikleriyle ilgili algıları arasında “sınıf düzeyi” değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir; sınıf düzeyi yükseldikçe öğretmen adaylarının derslerine giren öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine ilişkin algılarının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Açıkgöz, Özkal ve Kılıç’ın (2003) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının sınıf iklimine ilişkin algılarının öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Küçüköğlü ve Köse’nin (2008) yaptığı araştırmada da sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mumcu’nun (2008: 49) araştırmasına göre, sınıf düzeyi yükseldikçe araştırma, görev yönelimi, kişisel ilgi, paylaşılmış kontrol azalmaktadır. Genel olarak sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin sınıf çevresi algılarının azaldığı görülmüştür. Kızıllan’ın (2011: 21) araştırmasına göre; sınıf düzeyinin, sınıf ortamına etkisi bulunmaktadır. Ayrıca sınıf düzeyi; kişilerarası ilişkileri, işbirliği, sınıf kurallarının belirginliği ve bireyselleşmeyi olumlu yönde etkilerken görev yönelimi ve öğretmen kontrolünü olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça kişiler arası ilişkileri, işbirliği, kuralların belirginliği ve bireyselleşme yükselmekte ancak görev yönelimi ve öğretmen kontrolü azalmaktadır.

**c. Kardeş sayısı değişkenine göre;**

Öğrencilerin *kardeş sayısı* değişkenine göre sınıf iklimine yönelik görüşleri arasında *akran desteği*, *öğretmen desteği* ve *doyum* boyutlarında anlamlı bir fark bulunmazken *akademik yeterlik* boyutunda ise anlamlı bir fark saptanmıştır. Buna göre kardeş sayısı az olan öğrenciler sınıflarında akademik yeterliğin daha düşük olduğu görüşündedirler. Bu durum kardeş sayısı az olan öğrencilerin sınıf ortamında akademik beklentilerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kardeş sayısı az olan ailelerde yetişen öğrencilerin, sınıfta başarılı olma ve buna yönelik akademik beklentilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum, kardeş sayısı az olan ailelerde ebeveynlerin çocuklarının başarı düzeyiyle daha çok ilgilendikleri şeklinde de ifade edilebilir. Erficeli (2015) tarafından yapılan bir araştırmada; ailede yaşayan kişi sayısının, sahip olunan kardeş sayısının fazla olması ve ebeveynlerin, özellikle annelerin eğitim düzeyinin çok düşük olması gibi bir takım değişkenler göz önüne alındığında, çocukların olumlu davranış geliştirmelerinin zor olacağı ve bu durumun aileleri tarafından gerektiği kadar önemsenmemiş olabileceği vurgulanmıştır.

***d. Sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre;***

Öğrencilerin *öğrenci sayısı* değişkenine göre sınıf iklimine yönelik görüşleri arasında *doyum* ve *akademik yeterlik* boyutlarında anlamlı bir fark saptanmasına rağmen etki değerlerinin oldukça düşük olduğu görülmüştür. Öğrenci sayısı 30 ve aşağısı olan sınıflardaki öğrencilerin sınıf ortamındaki doyum ve akademik yeterlik düzeyleri mevcudu 31 ve üzeri olan sınıflardaki öğrencilerinkinden daha azdır. Buna göre sınıf mevcudu 30 ve aşağısı olan öğrencilerin doyum ve akademik yeterlik ile ilgili beklentilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda öğrencilerin, doyum ve akademik yeterlik beklentileri yüksek olması nedeniyle buna yönelik görüş ortalamaları düşük çıkmıştır. Yaman'ın (2010) araştırma bulgularında da kalabalık sınıfların; eğitim-öğretim ortamı, öğretmenin sınıf yönetimi, sınıflardaki hijyen ve sağlık problemleri, sınıftaki sosyal iletişim ve öğretmenin rehberlik rolleri boyutlarında ciddi düzeyde sorunlar yaşanmasına yol açtığı bulunmuştur. Uğur Uğurlu'nun (2010: 86) yaptığı çalışmada, kalabalık sınıflarda eğitim gören öğrenci gruplarının sınıf atmosferlerini çok daha olumsuz değerlendirdikleri görülmüştür. Sonuçlara göre; sınıf mevcudu 45 ve üzeri olan öğrenci grubu “Öğretmen öğrencileriyle tek tek kişisel olarak ilgilenir” ifadesine, diğer öğrenci gruplarına göre daha az katılmışlardır. Sınıf mevcudu 15-30 kişi aralığında olan öğrenciler “Bu sınıfta (derste) öğrenciler arkadaşlarıyla alay eder” ifadesini sınıf mevcudu 45 veya daha fazla olan öğrenci grubuna göre daha düşük puanla değerlendirmişlerdir. Sınıf mevcudu 45 veya daha fazla olan öğrenci grubu “Öğretmen çalışmalarında güçlük çeken öğrencilere yardım eder” ifadesini diğer öğrenci gruplarına göre daha düşük puanla değerlendirdikleri görülmüştür. Kalabalık sınıf mevcutlarının eğitimi öğretmen merkezli öğrenciyi ise pasif duruma getirdiği söylenebilir. Bu durumda öğrencilerin derse aktif olarak katılımı sağlanamamaktadır. Katılım az olduğu bir sınıf ortamında doyumdan bahsetmenin de zor olacaktır. Ayrıca kalabalık sınıfların temizlik gibi başka sorunlarla da sınıfın fiziki şartlarını zorladığı söylenebilir. Bu ve benzeri nedenlerden dolayı kalabalık sınıflarda eğitim gören öğrencilerin doyum beklentilerinin düşük olduğu düşünülebilir.

Turan (2014: 94) yaptığı çalışmada, öğrencilerin sınıf atmosferini algılama düzeyi ile sınıf mevcudu arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Bu durumun, sınıf mevcudu arttıkça eğitimin kalitesinin azalmasından kaynaklandığını vurgulamıştır. Araştırmacıya göre, mevcudu fazla olan sınıflarda okuyan öğrenciler sınıf mevcudu az olan sınıfta okuyan öğrencilere göre; öğretmenleriyle daha az iletişime geçecekler, sınıflarının dar gelmesinden dolayı hareketleri kısıtlanacak ve sınıfları daha gürültülü olacaktır. Sadık'a (2000) göre,

kalabalık olmayan sınıf mevcutları öğretmene daha fazla öğretim yöntemi kullanma, öğrenci gelişimini izleme, her öğrenciye daha fazla zaman ayırma, etkin öğrenmeyi sağlama, ek süre tanıma gibi kolaylıklar sağlar. Kalabalık sınıflarda öğrenci davranışlarını takip etmek zorlaşır. Blatchford, Bassett ve Brown (2005) da sınıf mevcudu az ve kalabalık olan iki farklı kategoride konuyu ele alıp gözlemlerde bulunmuş, öğrenciler açısından, öğretmen-öğrenci iletişiminin mevcudu az olan sınıflarda daha yoğun olduğunu belirlemiştir. Künkül (2008: 66) ise araştırmasında, sınıftaki öğrenci sayısı ile sınıf iklimi arasında herhangi bir ilişki bulamamıştır.

***e. Annenin öğrenim durumu değişkenine göre;***

*Annenin öğrenim durumu* değişkenine göre öğrencilerin sınıf iklimine yönelik görüşleri arasında *öğretmen desteği* boyutunda anlamlı bir fark bulunmazken, *akran desteği*, *doyum* ve *akademik yeterlik* boyutlarında anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu farkın kaynağına bakıldığında etki değerinin her üç boyut için oldukça düşük olduğu görülmektedir. Buna göre anne öğrenim durumu değişkeninin, öğrencilerin sınıf iklimine yönelik görüşleri açısından önemli bir değişken olmadığı sonucu çıkarılabilir. Bazı çalışmalarda sınıf iklimine yönelik görüşlerin anlamlı farklılıklara neden olduğu sonucuna varılmıştır. Örneğin Uğur Uğurlu'nun (2010: 90) yaptığı çalışmaya göre; eğitim seviyesi yüksek olan ebeveynlerin çocukları, eğitim ortamlarında ki sınıf atmosferini daha yüksek puanla değerlendirmişlerdir. Annesi ilkökul mezunu olan öğrenciler “Öğretmen öğrencileriyle tek tek kişisel olarak ilgilenir” ifadesine annesi lise mezunu olan öğrencilere göre daha az katılmışlardır. Annesi lise mezunu olan öğrenciler “Tüm öğrenciler sınıfta birbirinden farklı kitap, materyal ve araç kullanırlar” ifadesini annesini ilkökul mezunu olan öğrencilere göre daha olumlu değerlendirmişlerdir. Özkök'ün (2013: 55) Araştırma bulgularına göre genel olarak anne-baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin arkadaşlarına bağlılıkları da yükselmiştir. Özkök'ün (2013: 52) yaptığı çalışmada, anne öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okula aidiyet duygularının da yükseldiği görülmüştür. Araştırmaya göre, eğitim seviyesi yüksek ailelerin eğitim hakkındaki düşünceleri daha olumlu olabileceğinden, bu düşünceler öğrencinin de okula karşı yaklaşımının olumlu şekillenmesinde etkili olabileceği sonucuna varılmıştır. Alaca (2011) yaptığı çalışmada, anne-baba öğrenim düzeyiyle okula aidiyet duyguları arasında olumlu ilişki olduğunu, anne-baba öğrenim düzeyi yükseldikçe, öğrencinin okula aidiyet duygusunun da yükseldiğini bulmuştur.

***f. Babanın öğrenim durumu değişkenine göre;***

*Babanın öğrenim durumu* değişkenine göre öğrencilerin sınıf iklimine yönelik görüşleri arasında *akran desteği ve öğretmen desteği* boyutlarında anlamlı bir fark bulunmazken *doyum ve akademik yeterlik* boyutlarında anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu farkın kaynağına bakıldığında etki değerinin her iki boyut için oldukça düşük olduğu görülmektedir. Buna göre baba öğrenim durumu değişkeninin, öğrencilerin sınıf iklimine yönelik görüşleri açısından önemli bir değişken olmadığı sonucu çıkarılabilir. Bazı araştırmalarda baba öğrenim durumu değişkeninin anlamlı farklılıklara neden olduğu görülmüştür. Örneğin Omay'ın (2008) yapmış olduğu araştırmada, babalarının öğrenim durumu ortaokul mezunu olan öğrenci grubunun, baba öğrenim durumu lise mezunu olan öğrenci grubuna göre öğrencilerin davranışsal değerlerini daha olumlu değerlendirdikleri görülmektedir. Aynı zamanda, baba öğrenim durumu ilkokul mezunu olan öğrenci grubunun baba öğrenim durumu lise ve üniversite mezunu olan öğrenci grubuna göre öğrencilerin davranışsal değerlerini daha olumlu değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu durum baba öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin öğrenci davranış değerlerini algılayışlarının da olumsuzlaştığını göstermektedir. Araştırma bulgularına göre baba öğrenim durumu ortaokul olan öğrenci grubunun, baba öğrenim durumu lise mezunu olan öğrenci grubuna göre anne, baba, toplum ve okul arası ilişkileri daha olumlu değerlendirdikleri görülmektedir.

Baba öğrenim durumunun öğrenci başarısı üzerine etkisi incelendiğinde birçok araştırmada baba öğrenim durumunun çocukları üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Yavuz (2009) “Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavında Öğrencilerin Matematik- Fen (MF) Puanlarını Etkilediği Düşünülen Bazı Faktörlerin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi” konu araştırmasında da baba ve anne öğrenim durumu ele alınmış ve araştırma sonuçları, öğrenci başarısını anne ve baba öğrenim düzeyinin de etkilediğini ortaya koymaktadır. Aslan (1994), ilkokul öğrencileri ile yaptığı bir araştırmada, üniversite mezunu babaların çocuklarının ilkokul veya ortaokul mezunu olan babaların çocuklarına göre daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Uğur Uğurlu'nun (2010: 90) yaptığı çalışmada; babası ilkokul mezunu olan öğrenci grubu “Bu dersten sonra kendimi bir şeyler öğrenmiş gibi hissederim” ifadesine, babası üniversite mezunu olan öğrenci grubuna göre daha düşük puanla değerlendirmiştir. Babası lise mezunu olan öğrenci grubu “Öğrenciler, grup çalışmaları için kendi eşlerini seçerler” ifadesine, babası ortaokul mezunu olan öğrenci grubuna göre daha fazla katılmışlardır.

Çavumirza (2012: 52) yaptığı araştırmada, baba öğrenim durumu arttıkça öğrencilerin sınav başarılarının da arttığını bulgulamıştır. Buna göre babalarının öğrenim durumu yüksekokul-lisans- yüksek lisans mezunu olan öğrencilerin puanları; ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olanlara göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Babasının öğrenim durumu lise mezunu olan öğrencilerin puanları ise ilkokul ve ortaokul mezunu olanlara göre de anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Babasının öğrenim durumu ortaokul mezunu olan öğrencilerin puanları ise ilkokul mezunu olanlara göre de anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Akman (2010: 83) yaptığı araştırmada ilköğretim orta kademe öğrencilerinin baba öğrenim düzeyi değişkenine göre okul iklimi, öğretmen-öğrenci ilişkileri, idare, öğrencilerin davranışsal değerleri, öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler ve güvenlik-düzenlilik boyutlarında anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Buna benzer araştırmalarda Dindar (2008), Taşkiran (2008) ve Arıman (2007) da baba öğrenim durumu değişkenine göre bir farklılık bulamamıştır.

### **5. Öğretimsel muhalefete ilişkin sonuçlar ve tartışma;**

Araştırmanın beşinci alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin öğretimsel muhalefete ilişkin algıları *dışavurumcu muhalefet* alt boyutunda “orta düzeyde katılıyorum”, *etkileyici muhalefet* alt boyutunda “orta düzeyde katılıyorum” ve *intikamcı muhalefet* alt boyutunda ise “hiç katılmıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. *Dışavurumcu muhalefet* boyutundaki maddeler dikkate alındığında öğrenciler en yüksek düzeyde; “Sınıf içindeki problemlerimizi tartışabilmek için arkadaşlarımla konuşurum.” sorusuna “büyük oranda katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Buna göre öğrencilerin öğretmenleriyle veya dersle ilgili bir sıkıntıyı gideremedikleri durumlarda arkadaşlarına anlatmayı tercih ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin muhalefetlerini dışavurmada büyük oranda arkadaşlarıyla paylaşarak ortaya çıkardıkları görülmektedir. Bu durumda öğretimsel muhalefeti uygun yollarla ifade edemeyen öğrencilerin bunu arkadaşlarına anlatarak dışavurmalarının kaçınılmaz olduğu sonucuna varılabilir. Horan ve arkadaşları öğrencilerin %52.1’inin muhalifliği de kapsayan sınıf içerisinde ortaya çıkan haksızlıklara davranış olarak tepki gösterdiklerini, bu da öğrencilerin adalet algılarının ötesinde muhalifliğe sebep olan sayısız nedenlerin olduğunu ortaya koymaktadır (Goodboy, 2011b). Öğrenciler öğretimsel muhalefetlerini ifade ederken genellikle sınıfla ilgili konularda anlaşmazlık ve şikâyetlerini dile getirirler (Goodboy, 2011a). LaBelle,

Martin ve Weber'in (2013) yaptıkları çalışmaya göre, öğretmenler anlaşılır, akıcı, fark edilebilir etkili davranışlar sergilediklerinde ve olumlu bir sınıf ortamı oluşturduklarında öğretimsel muhalefetten vazgeçilmektedir. Öğretimsel muhalefet üzerine yapılan araştırmalar göstermektedir ki öğrencilerin geneli, sınıf şartlarını öğrenciler için istemsiz bir hale getirdiklerinden dolayı öğretmenlerini muhalefetin tek sebebi olarak görmektedir (Bolkan ve Goodboy, 2013; Goodboy, 2011a; Horan, Chory ve Goodboy, 2010). Buna karşılık öğrenciler, hoşnutsuzluklarını dile getirmek için iletişim ihtiyacı hissetmekte ve bu durumu öğretmenlerine muhalefet ederek dışarıya vurmaktadırlar (Goodboy, 2011b). Ayrıca Marzano (2003) muhalif çocukların, orta düzeyde davranış sorunları sergilediklerini fakat sıklıkla kurallara uymaya karşı koyabileceklerini, yetişkinlerle tartıştıklarını, kaba bir dil kullandıklarını ve şikâyet etme eğiliminde olduklarını ifade eder (Uyanık Balat, 2013).

*Etkileyici muhalefet* boyutundaki maddeler dikkate alındığında öğrencilerin en yüksek düzeyde; "Dersi daha iyi anlayabilmek için öğretmenimle aynı fikirde olmadığım noktaları ona söylerim." sorusuna "büyük oranda katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Buna göre öğrencilerin; dersle ilgili endişelerinin giderilmesinde, öğretmenlerine katılmadıkları noktaları söylemede ve başarılı olmak için ihtiyaç duydukları şeyi öğretmenlerine ifade etmede çekinmedikleri ve büyük oranda bunu yaptıkları görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin, öğrencilerinin derse yönelik düşüncelerine büyük oranda değer verdikleri şeklinde yorumlanabilir. Etkileyici muhalefet, öğretmenle kurulan iletişim ile bir yanlışı düzeltmeye yönelik tek muhalefet türüdür ve bilişsel öğrenmeye pozitif etkisi vardır (Goodboy, 2011a). LaBelle, Martin ve Weber'in (2013) yaptıkları araştırmaya göre, etkileyici muhalefet öğrencilerin kendilerini daha iyi hissetmek için kullandıkları bir muhalefet türü olarak görülmektedir. Öğretmenlerin anlayışlı oldukları hissedilen sınıflarda, öğrenciler daha çok etkileyici muhalefeti kullandıkları ortaya çıkmıştır. Cooper ve Sawaf'a (2010: 156) göre, insanlarla düşünceleri ve rahatsız oldukları konular hakkında konuşulduğunda, hoşnutsuzluğun ve muhalefetin içindeki yapıcı enerji yapıcı bir amaçla kullanılmak için serbest kalır. Hegstrom'a göre örgüt üyelerinin muhalif görüşlerine kulaklarını tıkayan örgütler önemli bir geribildirim alma fırsatını kaçırmaktadır (Akt. Kassing ve DiCioccio, 2004). Cooper ve Sawaf (2010: 141-143), bozucu bir etkisi olmasına karşın muhalefetin, derin bir güven yaratmak ve iletişim kurmak için gereken yaratıcı fikirlerin ve imkânların kaynağı olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenler, muhalefeti kötülecek yerine onun değerini ve etkisini anlayarak öğrencileri ve sınıfı için pek çok özel yol bulabilir. Bunlar; farkında olma, problemleri ortaya çıkarma, empati kurma, güven, katılım, yaratıcı işbirliği, daha iyi sonuçlar, eylemle öğrenme, mücadele ve sorumluluk ve zamanı iyi kullanma şeklinde sıralanabilir. Geri bildirimden yoksun öğretmenlerin, herhangi bir öğrenci veya sınıfın geneli ile ilgili var olan bir sıkıntının farkına varmaları ve bunu çözüme kavuşturmaları zor olacaktır.

*İntikamcı muhalefet* boyutundaki maddeler dikkate alındığında öğrencilerin en yüksek düzeyde; “*Öğretmenimin kötü uygulamalarını başkalarına anlatarak onu gözden düşürmeye çalışırım*”, sorusuna “çok az katılmıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin; öğretmenlerinin kötü uygulamalarını başkalarına anlatarak onları gözden düşürme ve öğretmenlerinin kötü biri olduğunu herkese anlatma davranışını çok az sergiledikleri söylenebilir. Bu da öğretimsel muhalefetlerini ortaya koyarken öğrencilerin, intikamcı bir tutum sergilemekten kaçındıklarını göstermektedir. Bu sonuç ülkemizde Anadolu lisesi öğrencilerinin öğretmenlerle problem yaşama durumunda bile intikamcı muhalefeti çok da tercih etmediklerinin bir göstergesi olarak görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin içinde yetiştikleri kültürün; öğretmenler hakkında kötü konuşma, onlara zarar verme, meslektaşlarıyla zor durumda bırakma, kendi mesleğini kaybetmesini sağlama ve onlardan intikam alma gibi konulara sıcak bakmaması şeklinde yorumlanabilir. Chory-Esad ve Paulsel’e (2004) göre, öğrenciler canının yakıldığını hissettiğinde öğretmenlerine zarar vermeye yönelik saldırgan ve düşmanca tavırlar içine girebilmektedir. Yükseköğretimdeki öğrencilerin muhalif davranışlarını inceleyen bazı araştırmalarda, muhalefetin büyük ölçüde öğretim elemanlarının davranışlarından kaynaklandığı, öğrencilerin kendilerine yakın davranan öğretim elemanlarına direnç göstermedikleri, buna karşılık öğrencilerin kendilerine soğuk davranan ve uzak olarak gördükleri, kısaca sevmedikleri öğretim elemanlarına direnç gösterdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada öğrencilerin öğretmenle açıkça karşı karşıya gelmekten kaçındıkları ve bunu sözel olmayan şekilde gösterdikleri tespit edilmiştir (Plax, Kearney, Downs ve Stewart, 1986; Kearney, Plax ve Burroughs, 1991).

Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretim-öğrenme süreçlerine yönelik direnç/muhalefet davranışlarını inceleyen Yüksel (2004) direnç/muhalefetin yönetilmesi için şu önerilerde bulunmuştur: Öğretmenler öğrencilerin ait oldukları toplumsal grupların düşünceleri, değerleri ve gelenekleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Öğretim-öğrenme süreci öğrencilerin görüşleri alınarak, onlarla birlikte planlanmalıdır. Öğretim-öğrenme süreci



sürekli olarak değerlendirilmelidir. Öğretmenler öğrencilerden sürekli dönüt olarak bu dönütler doğrultusunda yanlış ve eksikliklerini gidermelidir. Sınıftaki olumsuz olaylar gereğinden fazla büyütülmemeli ve sert tepkilerden kaçınılmalıdır. Gereğinden fazla gösterilen tepkiler olumsuz davranışların direnç/muhalefet hâlini almasına yol açmaktadır. Direnç gösteren öğrencilerin tekrar direnç göstermelerinin engellenebilmesi için onlarla iletişim kurulmalı, onlarla yakından ilgilenilmelidir. Öğrencilere gördükleri derslerin önemi ve bu derslerin günlük hayattaki yansımaları konusunda ayrıntılı açıklamalar yapılmalıdır.

## **6. Lise öğrencilerinin, öğretimsel muhalefete ilişkin algıları;**

### **a. Cinsiyet değişkenine göre;**

Öğrencilerin *cinsiyet* değişkenine göre öğretimsel muhalefete yönelik görüşleri arasında dışavurumcu ve etkileyici boyutlarında anlamlı bir fark bulunmazken intikamcı boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla intikamcı muhalefete başvurdukları sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, beklentiler karşılanmadığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha sert bir muhalefet tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Goodboy (2012), “*Sex Differences In Instructional Dissent*” adlı yaptığı bir çalışmada öğretimsel muhalefeti ifade etmede cinsiyet farklılığının rolünü ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada kızların erkeklere göre dışavurumcu muhalefeti daha fazla tercih ettikleri buna karşın erkeklerin etkileyici ve intikamcı muhalefeti kızlara göre daha fazla tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin intikamcı muhalefeti, bayan öğretmenlerden daha çok erkek öğretmenlere karşı sergiledikleri sonucuna varılmıştır. Yüksel’in de (2004) yaptığı çalışmada, cinsiyete göre farklılıklar görülmektedir. Buna göre erkek öğrenciler kızlara göre sınıfta direnç davranışlarını daha sık gösterirken, öğretim elemanlarının niteliklerine ilişkin düşünceleri ile aldıkları eğitimin gelecekte yararlı olacağına ilişkin inançları daha olumsuzdur.

### **b. Sınıf düzeyi değişkenine göre;**

*Sınıf düzeyi* değişkenine göre öğrencilerin öğretimsel muhalefete yönelik görüşleri arasında hiçbir boyutta anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre öğrenci görüşleri öğretimsel muhalefetin dışavurumcu, etkileyici ve intikamcı boyutları bakımından sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Çalışma süresi ile muhalefet düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı araştırmalarda ise (Kassing, 1997b; Kassing ve Avtgis, 1999; Kassing ve DiCioccio: 2004; Özdemir, 2010:126), kıdemi az olan

öğretmenler kıdemi daha fazla olan öğretmenlere göre daha az muhalefet ettikleri görülmüştür. Çünkü örgüt üyeleri, örgütsel sosyalleşme sürecinde örgütün muhalefeti nasıl karşıladığını öğrenmektedir (Kassing, 1997b). Dolayısıyla daha kıdemli örgüt üyeleri, muhalefet davranışı sergileyen örgüt üyelerinin ne tür sonuçlarla karşılaşacaklarını bir biçimde öğrenmiş olmaktadır (Özdemir, 2010: 126). Goodboy ve Myers (2012) öğrencilerin grup çalışmalarını sevmeyişlerinin esasında dönem boyunca artış gösterdiğini ortaya koymuştur. Grup üyelerinin küçük gruplar içinde gevşeme olasılığı hedeflenen grup amaçlarının başarılammamasıyla meydana gelen hayal kırıklığıyla ortaya çıkan öğrenci muhalefetine (muhtemelen diğer grup üyelerine) sebep olabilen bir risktir. Muhalifliği tetikleyen sebepler sonradan öğrenci memnuniyetsizliğine dönüşebilmektedir.

***c. Kardeş sayısı değişkenine göre;***

*Kardeş sayısı* değişkenine göre öğrencilerin öğretimsel muhalefete yönelik görüşleri arasında üç boyutta da anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu farkın kaynağına bakıldığında etki değerinin her üç boyut için oldukça düşük olduğu görülmektedir. Buna göre kardeş sayısı değişkeninin, öğrencilerin öğretimsel muhalefete yönelik görüşleri açısından önemli bir değişken olmadığı sonucu çıkarılabilir. Öğrencilerin muhalefet etmelerine yönelik kardeş sayısı değişkenine ilişkin herhangi bir araştırma bulgusuna rastlanmamıştır.

***d. Sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre;***

Öğrencilerin *öğrenci sayısı* değişkenine göre öğretimsel muhalefete yönelik görüşleri arasında *etkileyici* ve *intikamcı* boyutlarında anlamlı bir fark bulunmazken *dışavurumcu* boyutunda anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu farkın kaynağına bakıldığında etki değerinin oldukça düşük olduğu görülmektedir. Buna göre öğrenci sayısı değişkeninin, öğrencilerin öğretimsel muhalefete yönelik görüşleri açısından önemli bir değişken olmadığı sonucu çıkarılabilir. Bazı araştırmalarda sınıftaki öğrenci sayısı ile istenmeyen davranışlar arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Örneğin Kılıç Özmen'e göre (2012), sınıf mevcudu arttıkça istenmeyen davranışlarla karşılaşma ihtimali daha fazla olmaktadır. Karakaş (2005), 31-40 ve 41 daha çok mevcutlu sınıflarda, kalabalık nedeniyle istenmeyen öğrenci davranışlarıyla daha çok karşılaşıldığını ve öğretmenin zamanında ve gerektiği gibi müdahalede zorlandığını" belirtmiştir. Buluç (2008) tarafından yapılan çalışmada ise sınıftaki öğrenci sayısı çokluğunun, öğretmen performansını, velilerle ilişkileri ve sınıf disiplinini sağlama konusunda olumsuz etkilediği

görülmüştür. Bu durumun öğretmenler açısından, dışavurumcu muhalefet şeklinde yansımalarının olabileceğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte ülkemizdeki sınıf mevcudu sayısının da gelişmiş ülkelerle kıyaslandığında fazla olduğu bilinmektedir. Sınıf mevcutlarının fazla olmasının oluşturduğu en önemli sorun ise istenmeyen davranışlardır (Üstün ve Demir, 2015). İstenmeyen öğrenci davranışlarının yoğun olduğu kalabalık bir sınıf ortamında, öğrencilerin karşılanamayan beklentilerini dışavurumcu muhalefet şeklinde ifade edilmesi olasıdır.

***e. Annenin öğrenim durumu değişkenine göre;***

*Annenin öğrenim durumu* değişkenine göre öğrencilerin öğretimsel muhalefete yönelik görüşleri arasında *dışavurumcu ve etkileyici* boyutlarında anlamlı bir fark bulunmazken *intikamcı* boyutunda anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu farkın kaynağına bakıldığında etki değerinin oldukça düşük olduğu görülmektedir. Buna göre annenin öğrenim durumu değişkeninin, öğrencilerin öğretimsel muhalefete yönelik görüşleri açısından önemli bir değişken olmadığı sonucu çıkarılabilir. Aral'a göre (1991), bazı ailelerde ebeveynler çocuğa sıcak davranarak fazla bir denetim çabası göstermez. Bu tür ailelerde çocuğa her şeyi yapma izni verilerek olumsuz davranışlar bile hoşgörülle karşılanmakta, çocuk anne babasına hükmederek çok az saygı göstermektedir. Aşırı hoşgörülle yetiştirilen çocuk bencil, idare edilemez, sabırsız, anlayışsız olabilir (Akt: Gündoğdu, 2007: 65). Literatürde öğretimsel muhalefete yönelik anne öğrenim durumunun bir değişken olarak ele alındığı başka herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

***f. Babanın öğrenim durumu değişkenine göre;***

*Baba öğrenim durumu* değişkenine göre öğrencilerin öğretimsel muhalefete yönelik görüşleri arasında hiçbir boyutta anlamlı bir fark saptanmamıştır. Buna göre baba öğrenim durumunun, öğretimsel muhalefete yönelik öğrenci görüşleri açısından anlamlı bir farklılığa neden olmadığı söylenebilir. Öğretimsel muhalefete ilişkin öğrenci görüşlerinin, *baba öğrenim durumu* değişkeni açısından doğrudan incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır ama dolaylı olarak yapılan birtakım çalışmalar vardır. Sınıf içi istenmeyen davranışlarla ilgili Boz'un (2003: 182-186), yaptığı çalışmada, istenmeyen davranışların aileden kaynaklanan nedenlerinde ebeveynlerin çocuklarına olan ilgisizliği, anne-babanın çalışıyor olması, *anne-babanın öğrenim düzeyi*, çocuğun aşırı korunması, ailenin maddi imkânlarının etkili olduğunu belirtilmiştir. Nitekim öğretimsel muhalefetin dışavurumcu ve intikamcı boyutları da istenmeyen öğrenci davranışları arasında yer almaktadır. Ayrıca

Demir'in (2013: 68) yaptığı çalışmaya göre, Anne-babalar, çocuklarıyla ilgilendiğinde ve eğitim süreçlerine katıldıklarında öğrenciler daha az istenmeyen davranış sergilemektedirler. Bu sonuçtan yola çıkarak öğrenim durumu yüksek ebeveynlerin eğitim sürecine daha fazla katılmalarının beklendiği dolayısıyla bu ailelerin çocuklarının, istenemeyen davranışları daha az sergileyebileceği düşünülebilir. Erden'e (2008: 49) göre, toplumsal sistemin en küçük birimi olan aile, çocuğun davranışlarının biçimlendiği en önemli yerdir. Ailenin kültürel özellikleri, *anne-babanın öğrenim durumu*, ailenin sosyo-ekonomik durumu, aile üyelerinin çocuğa verdiği değer, çocukla ilgilenme düzeyleri, ailedeki çocuk sayısı ve eğitime verdiği önem gibi etmenler çocuğun okuldaki davranışlarını etkiler.

#### **7. Disiplini Yaklaşımları ile sınıf iklimi arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar ve tartışma;**

Disiplin yaklaşımının alt boyutları ile sınıf ikliminin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde; çağdaş boyutun, sınıf ikliminin bütün boyutları ile pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkisinin olduğu görülmüştür. Bununla birlikte geleneksel boyutun da, sınıf ikliminin bütün boyutları ile genel olarak negatif yönde düşük düzeyde bir ilişkisinin olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, disiplin yaklaşımının alt boyutları ile sınıf ikliminin geneli arasındaki ilişki incelendiğinde; disiplin yaklaşımının “*çağdaş*” alt boyutu ile sınıf iklimi arasında pozitif yönde "orta" düzeyde ve anlamlı bir ilişki; disiplin yaklaşımının “*geleneksel*” alt boyutu ile sınıf iklimi arasında ise negatif yönde "orta" düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Buna göre, çağdaş disiplin anlayışı ile sınıf iklimi arasındaki ilişkinin pozitif yönde orta düzeyde anlamlı; geleneksel disiplin anlayışı ile sınıf iklimi arasındaki ilişkinin ise negatif yönde orta düzeyde anlamlı çıkması dikkat çekicidir. Bu durum çalışmanın tutarlılığını göstermesi açısından da önemli görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin çağdaş disiplin yaklaşımlarını benimsemelerinin sınıf iklimini hem bir bütün olarak hem de ayrı ayrı boyutlar bazında olumlu etkilediğini söylemek mümkündür. Öğretmenlerin kullandıkları geleneksel disiplin yaklaşımlarının ise sınıf iklimini hem bir bütün olarak hem de boyutlar bazında olumsuz etkilediği görülmektedir. Buna göre geleneksel disiplin yaklaşımlarının sınıf iklimini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Bu durumda, öğretmenlerin kullandıkları disiplin yaklaşımlarının çağdaş olma düzeyi arttıkça sınıf iklimin pozitif yönde değişim gösterdiği, disiplin yaklaşımlarının

geleneksel olma düzeyi arttıkça da sınıf ikliminin negatif yönde etkilendiği söylenebilir. Selçuk (2001), bireylerin özerklik, yetkinlik, ait olma ve ilişki, benlik saygısı, katılım ve eğlence gibi çağdaş disiplin yaklaşımının gereklilikleri olan bir takım gereksinimlerin karşılanması durumunda olumlu bir atmosferin oluşacağını söylemektedir. Buna göre, eğer sınıf ortamında bir sorun ortaya çıkıyorsa, hangi gereksinimin karşılanmadığı hususunda duyarlı olmak gerekir (Akt. Demirtaş, 2012: 17). Bir çalışmada, öğretmenlerin geleneksel davranışlarda bulunmalarının sınıf iklimini olumsuz etkilediği görülmüştür (Tümkiye, 2005). Bir diğer çalışmada, öğrencilerin sınıf içi olumsuz davranışları karşısında, öğretmenlerin genellikle sınıfa bağırarak veya kızarak tepkide buldukları ve bu tepkinin sınıfı olumsuz etkilediği bulunmuştur (Can ve Baksı, 2014). Öğretmen ve öğrencilerin birbirlerini destekledikleri sınıflar, öğrencilerin özgüven duygularının gelişmesini kolaylaştırır. Öğrencilerin arkadaşlarında hissettikleri kişiler arası güç veya öğrencilerin kendilerinde gördükleri kabiliyet ve yeterlik seviyeleri de okul konusunda olumlu duyguların ortaya çıkmasına ve öğrencilerin sınıf içi çalışmalara katılmalarında artışa sebep olur (Tümkiye, 2005). Can ve Baksı'nın (2014) yaptıkları çalışmada, öğretmenler, olumlu bir sınıf iklimi için, demokratik ve özgür kavramlarının önemli olduğunu, mümkün olduğunca demokratik olmaya ve öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade edebileceği bir ortam yaratmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

#### **8. Disiplini Yaklaşımları ile öğretimsel muhalefet arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar ve tartışma;**

Araştırmanın sekizinci alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenler disiplini sağlamaya çalışırken çağdaş yaklaşımı benimsediklerinde öğrencilerin dışavurumcu ve intikamcı muhalefet etme düzeyleri azalmakta, etkileyici muhalefet etme düzeyleri ise artmaktadır. Bundan hareketle öğretmenlerin çağdaş disiplin yaklaşımını benimsedikçe, öğrencilerin yıkıcı muhalefet (dışavurumcu ve intikamcı) etme düzeylerinin azaldığı ve muhalefetlerini yapıcı (etkileyici) bir şekilde dile getirme davranışlarının arttığı söylenebilir. Geleneksel disiplin yaklaşımının öğretmenler tarafında benimsenme düzeyi arttıkça, öğrencilerin yapıcı muhalefet etme davranışlarının azaldığı yıkıcı muhalefet etme davranışlarının ise arttığı görülmektedir. Kısaca öğretmenlerin geleneksel disiplin davranışlarını sergileme düzeyleri arttıkça öğrencilerin yıkıcı muhalefet etme davranışlarının da arttığı söylenebilir. Bu durumda, çağdaş disiplin yaklaşımının öğretimsel muhalefeti olumlu, geleneksel disiplin yaklaşımının ise öğretimsel muhalefeti olumsuz etkilediğini söylemek mümkündür. Ada ve İnce'ye göre (2012), öğretmenin

uygulamalarına göre öğrenci de vereceği tepkiyi şekillendirir. Bu anlamda öğrencilerin öğretmene göre tavır aldığı söylenebilir. Öğrencinin kendisini anlamaya çalışan, sorunları konuşarak çözen öğretmenlere verdiği tepki ile kendisine bağırın, azarlayan, ceza veren öğretmene verdiği tepki farklıdır. Humpreys'e (1998: 17) göre, disiplin, başkalarını kontrol etmeye dönük bir bakışla ele alındığında başarılı olamaz.

Bu noktadan hareketle geleneksel yaklaşımın kontrol etmeye yönelik olduğu, çağdaş yaklaşımın ise öğrencilerin öğretmenleri tarafından birey olarak ciddiye alınmaları ve saygı görmeleri anlamına geldiği söylenebilir. Nimmo'ya göre katı yani gelenekçi bir disiplin anlayışında, öğretmenlerle öğrenciler arasındaki çatışmaların çoğu, sınıfta güç mücadelesi etrafında döner. Yazar, öğretmenin sınıfta baskıcı olmaması gerektiğini vurgular. Eğer öğretmen baskıcı olmaya çalışırsa, öğrenciler bunu hissedecek ve ona karşı asi bir tutum takınacaklardır. Bu nedenle öğretmenin tutumu, öğrencilerin ne düşündüklerini ve neler hissettiklerini içeren, onlara önem veren bir tutum olmalıdır. Öğretmen, gücü paylaştığında kontrolü kaybedeceğini düşünmemelidir. Paylaşılan güç, sorumluluk ve bunlar arasındaki eşitlik birçok genel disiplin problemlerinin azalmasına katkı sağlayacaktır (Zeiger, 2000; Akt. Demirtaş, 2012: 18). Öğretmen öğretme-öğrenme etkinliklerini etkili biçimde tasarlayıp uygulayabiliyorsa, öğrencinin yaptığı etkinliklere ve başarısına ilişkin dönüt sağlıyorsa istenmeyen davranışlara daha az rastlanmaktadır. İyi güdülenmediği için sınıfta sıkılan öğrenciler daha fazla istenmeyen davranış göstermektedir (Weishew ve Peng, 1993: 5-17).

Öğretmenin öğrencileri küçük düşürücü, aşağılayıcı bir dil kullanması, arkadaşlarının içinde utandırması ya da hakaret etmesi ve olumlu bir dil kullanmaması gibi davranışlar, öğrencinin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesini ve öğrenmeye güdülenmesini azaltarak öğrenmeyi engellemekte, öğrencide düşmanca duygular gelişmesine neden olmakta ve öğrencinin davranışlarını olumsuzlaştırmaktadır (Bekiari, Heropoulou ve Sakellariou, 2005). Tor ve Sargın (2005) tarafından yapılan bir araştırma öğretmenlerin, kulak çekme, cetvel veya sopayla vurma, tokat atma, azarlama, kalem veya başka bir şey fırlatma gibi davranışlara önemli ölçüde başvurduklarını belirlemiştir. Aynı araştırmada “öğretmen tarafından gösterilen şiddete nasıl tepki verirsiniz?” sorusuna öğrencilerin % 54.16'sı, öğretmenin dersine çalışmayacağını, %20.83'ünün öğretmenin ders işleyişini bozmaya çalışacağını belirtmişlerdir. Can ve Baksi'nin (2014) araştırmasında, öğrencilerin sınıf içi tutum ve davranışlarının öğretmen davranışlarına bağlı olarak farklılıklar gösterdiği, öğretmenlerin olumsuz öğrenci davranışlarına verdikleri

tepkilerin öğrenci tutum ve davranışlarını etkilediği görülmüştür. Öğrencilerin sınıftaki adalet deneyim ve tepkilerini inceleyen nitel bir çalışmada Horan, Chory ve Goodboy (2010) sınıfta yaşanan bir haksızlıktan sonra öğrencilerin en çok kullandığı davranışsal tepkinin öğrenci muhalefeti olduğunu keşfetmişlerdir. Özellikle, Horan'ın örnekleminin %52.1'i sınıfta bir haksızlık gördüklerinde kendi öğretmenlerine, diğer öğretmenlere, bölüm başkanına, aile bireyelerine, arkadaşlara, diğer öğrencilere muhalif olduklarını söylemektedir. Muhalefetin çoğu öğretmenin, davranışlarına açıklama getirmesini istemeye ve onu öğrencilerin adil olarak tanımladığı bir davranışta bulunması için ikna etmeye yöneliktir.

## **9. Kurgulanan modele (Yol Analizi) yönelik sonuçlar ve tartışma;**

### **9.1. Disiplin yaklaşımının, sınıf iklimine etkisi**

Disiplin yaklaşımının sınıf iklimi üzerindeki etkisini belirlemek için kurgulanan modele göre; disiplin yaklaşımının çağdaş boyutu, sınıf iklimini ( $\beta = \%57$ ) oranında pozitif yönde anlamlı olarak etkilemektedir. Buna göre öğretmenlerin çağdaş disiplin yaklaşımlarını benimsemeleri sınıf iklimini pozitif yönde etkilemektedir. Öğretmenler, öğrenciye değer veren çağdaş bir disiplin anlayışını merkeze aldıklarında, öğrencilerin sınıf iklimine yönelik algıları büyük oranda olumlu olmaktadır. Bu durumda öğrencilerin hem birbirleriyle hem de öğretmenleriyle daha pozitif bir iletişimi içerisine girdikleri ve birbirlerini daha fazla destekledikleri ifade edilebilir. Ayrıca bu sonuca göre, öğretmenlerin çağdaş disiplin uygulamalarını kullandıkları sınıflarda doyum ve akademik yeterliğin de daha yüksek olduğu söylenebilir. Tümkaya (2005), öğretmenlerin istenmedik davranışlarda bulunmalarının sınıf iklimini bozacağını belirtmiştir. Birçok araştırmada, çağdaş disiplin yaklaşımlarının sınıf iklimini olumlu anlamda etkilediğini ortaya koymaktadır (Can ve Baksi, 2014; Nicholson, Stephens, Elder ve Leavitt, 1985; Sirkeci, 2010).

### **9.2. Disiplin yaklaşımının, öğretimsel muhalefete etkisi**

Disiplin yaklaşımının öğretimsel muhalefet üzerindeki etkisini belirlemek için oluşturulan ve test edilen modele göre; çağdaş disiplin yaklaşımının etkileyici muhalefeti olumlu yönde intikamcı muhalefeti ise negatif yönde etkilediği görülmektedir. Geleneksel disiplin yaklaşımı, dışavurumcu ve intikamcı muhalefeti pozitif yönde anlamlı olarak etkilerken, etkileyici muhalefeti pozitif yönde düşük seviyede anlamlı olarak etkilemektedir. Buna göre öğretmenler, çağdaş disiplin anlayışına uygun davranışları

sergilediklerinde öğrenciler intikamca duygular beslemek yerine iletişime dayalı bir tarz benimsemeyi tercih etmektedir. Öğrenciler, öğretmenlerinin anlayışlı bir sınıf lideri olması karşısında herhangi bir sıkıntıyı daha rahat ifade edebilmekte ve muhalefetlerini etkileyici bir şekilde dile getirebilmektedir. Buna karşılık, öğretmenlerin gelenekselci ve öğrencinin duygularını göz ardı eden anlayışı, öğrencilerinin intikamca duygular beslemesine ve öğretmenleri hakkında kara propaganda yapmalarına yol açmaktadır. İnsan, doğası gereği eksik ve kusurları görmeye meyilli bir varlıktır. Bu nedenle anlayışsız bir tavırla geleneksel disiplin davranışları sergilemenin, öğrenciye hem olumsuz propaganda yapma imkanı vereceği hem de intikamca duyguları körüklemeye yol açacağı söylenebilir. Ada ve İnce'nin (2012) çalışmaları bu sonucu desteklemektedir. Buna benzer birtakım araştırmalara göre, disiplin; başkalarını kontrol etmeye dönük geleneksel bir bakışla ele alındığında başarılı olamaz. Bu durum öğrencilerin memnuniyetsizliğini artırır ve istenmeyen muhalefet biçimine neden olur (Humpreys, 1998: 17; Demirtaş, 2012: 18; Weishew ve Peng, 1993: 5-17; Sheets, 2002; Bekiari, Heropoulou ve Sakellariou, 2005; Tor ve Sargin, 2005).

### **9.3. Sınıf ikliminin, öğretimsel muhalefete etkisi**

Sınıf ikliminin öğretimsel muhalefet üzerindeki etkisini belirlemek için kurulan ve test edilen modele göre; olumlu sınıf ikliminin, öğrencilerin etkili muhalefet etme düzeylerini arttırdığı, intikamcı muhalefet davranışlarını ise azalttığı söylenebilir. Kısaca sınıf ikliminin pozitif olduğu durumlarda öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade ettikleri, hoşnut olmadıkları veya daha iyi olmasını istedikleri noktaları öğretmenleriyle daha rahat paylaştıkları ve öğretmenlerine karşı intikamcı duygular içerisinde olmadıkları söylenebilir. Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle güvene dayalı bir iletişim kurdukları, akademik yeterlik ve doyum sağladıkları bir sınıf ortamında intikamcı duygular yerine etkileyici tepkiler geliştirdikleri ifade edilebilir. Pozitif bir sınıf ikliminde öğrencilerin muhalefeti de pozitif olmakta ve öğrenciler daha rahat ve anlayışlı olmaktadır. Öğrenciler buldukları ortamı benimsediklerinde bu ortamda bulunan öğretmenlerine karşı tepkileri de daha olumlu olmaktadır. Kısaca olumlu bir sınıf iklimindeki öğrencilerin daha rahat, daha anlayışlı, daha çok iletişim ve çözüm odaklı davrandıkları söylenebilir. Öğrenciler Bully ve Solyty' (1996) göre, öğretmenlerin hata avcısı gibi davranmaları sınıf iklimini olumsuz etkilemekte ve bu durum öğrencilerin muhalefet etmelerine neden olmaktadır. Öğretmenlerin sürekli olarak öğrencilere müdahale etmek durumunda oldukları gerilimli bir öğrenme ortamında olumsuz bir muhalefetin olması kaçınılmaz



olacaktır (Balay, 2016: 143). Smith ve Laslett'e (1996) göre, notu bir silah olarak kullanan ve not defterini sürekli yanında gezdiren bir öğretmenin sınıfta yarattığı hava bunaltıcıdır (Balay, 2016: 144). Bu bunaltıcı havanın sınıftaki öğrenciler üzerinde bir takım olumsuz etkilerinin olması muhtemeldir. Ayrıca öğrenciyi etkileyen her durumun aynı ortamı paylaşan öğretmeni de etkileyebileceği unutulmamalıdır. Öğretmenlerin yetersiz, başarısız ve saldırgan olduğu sınıf ortamlarında öğrencilerin öğrenmeye eğilimi daha az olmakta ve öğretmenlerini daha az pozitif bulmaktadırlar (Vallade ve Myers, 2014).



## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak "uygulayıcılara" ve "araştırmacılara" yönelik önerilere yer verilmiştir.

#### 6.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlerin kullandıkları disiplin yaklaşımlarına yönelik kız öğrencilerin, erkeklere oranla yaşadıkları olumsuz duyguları dışarıya yeteri kadar yansıtamadıkları görülmüştür. Bu nedenle kız öğrencilerin, sınıf içi uygulamalara katılım sağlamalarının artırılması bu uygulamalara yönelik fikirlerinin alınması ve onlara kendilerini ifade etme fırsatının verilmesi gerekir. Bunun için öğretmen eğitimi programlarında cinsiyet farklılıklarına yönelik duyarlılık eğitiminin verilmesi gerekir.

2. Lise öğrencilerinin sınıf iklimi bağlamında, öğretmen desteğini yeterince alamadıkları görülmektedir. Öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerini yeterince dinlemediklerini, yeterince arkadaş canlısı davranmadıklarını ve sorunlarını öğretmenlerine rahatça anlatamadıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle eğitim fakültelerinde ve hizmetiçi eğitim programlarında öğrenim gören bütün öğretmen adaylarına ve öğretmenlere etkili iletişim, iletişim becerileri ve öğretmen-öğrenci iletişimi konusunda seminerler verilmesi önerilir.

3. Öğrencilerin; dersle ilgili endişelerinin giderilmesinde, farklı düşünceleri dile getirmede, öğretmenine katılmadığı noktaları söylemede ve başarılı olmak için ihtiyaç duydukları şeyi öğretmenlerine ifade etmede kararsız kaldıkları görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin uygun bir şekilde muhalefetlerini dile getirebilecekleri, daha iyi anlamak için önerilerde bulunabilecekleri ve anlaşmazlık noktalarını ifade edebilecekleri bir öğrenme kültürünün liselerde yerleşmesi sağlanmalıdır. Bunun için "drama" ve "münazara" gibi ifade becerilerini geliştiren etkinliklerin öğretmenler tarafından öğrenilmesi ve sınıflarda aktif olarak kullanılması gerekir.

4. Kız öğrencilerin öğretimsel muhalefete yönelik görüşlerine bakıldığında erkeklere oranla daha fazla intikamcı muhalefeti benimsedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerle kuracakları iletişimde kız öğrencilerin beklentilerini ve hassasiyetlerini göz önünde bulundurmaları ve ona göre davranmaları önerilebilir. Bununla birlikte kız

öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri için pozitif ayrımcılık yapılması önerilir.

5. Öğretmenlerin çağdaş disiplin yaklaşımlarını benimsemelerinin sınıf iklimini hem bir bütün olarak hem de ayrı ayrı boyutlar bazında olumlu etkilemektedir. Buna karşın geleneksel disiplin yaklaşımlarının ise sınıf iklimini olumsuz etkilediği görülmektedir. Bu nedenle öğretmenler, çağdaş disiplin yaklaşımının gerekliliğinin farkına varmalı ve okullarda bu yaklaşımın uygulanmasına yönelik çalışmalar yapmalı. Bunun için drama çalışmaları, atölye ve seminerler düzenlenmelidir.

6. Öğretmenler çağdaş disiplin yaklaşımını benimsediklerinde yapıcı muhalefet artmakta, yıkıcı muhalefet azalmaktadır. Öğretmenler geleneksel disiplin yaklaşımını benimsediklerinde ise yıkıcı muhalefet artmakta, yapıcı muhalefet azalmaktadır. Bu durumda öğrencilerin muhalefet etme tarzlarının (yapıcı veya yıkıcı olma) öğretmenlerin sergiledikleri disiplin yaklaşımından etkilendiği görülmektedir. Bu nedenle öğretimsel muhalefetin zararlarını en aza indiren çağdaş disiplin yaklaşımıyla ilgili öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmeli ve bu yaklaşımın öğretmenler tarafından benimsenmesi sağlanmalıdır. Bunun için çağdaş disiplin yaklaşımlarının başarılı uygulama örneklerinin öğretmenlere paylaşılarak farkındalık artırılmalıdır.

7. Öğretmenlerin kendilerini sınıfın merkezine alan, sınıf düzeninin ve kurallarının belirleyicisi olduğu şeklindeki geleneksel yaklaşımın değişmesi, öğrenci beklentilerini, gereksinimlerini ve gelişim özelliklerini merkeze alan özgür ve esnek bir sınıf yaşantısı oluşturmaya yönelik çağdaş bir yaklaşım benimsemeleri açısından, sınıf yönetimi ile ilgili bilimsel yayınları izlemeleri yararlı olabilir.

## 6.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma nicel yöntemle ve ölçekler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırmalar nitel yöntem ve teknikler kullanılarak yapılabilir.
2. Bu çalışmada disiplin yaklaşımı ile sınıf iklimi ve öğretimsel muhalefet arasındaki ilişkiye yönelik öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Aynı konuda öğretmen ve öğrenci görüşlerinin karşılaştırılarak değerlendirilmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.
3. Aynı çalışma başka ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılabilir.
4. Okulun yönetim yapısı ile öğretimsel muhalefet arasındaki ilişkileri saptamaya yönelik araştırmalar yapılabilir.
5. Öğretimsel muhalefet alanyazında sınırlı sayıda araştırıldığından dolayı, bu konu ‘anne-baba tutumları’ gibi diğerk birçok değışkenle incelenebilir.
6. Öğretimsel muhalefete ilişkin araştırmalar, lisans ve lisansüstü gibi kademelerde de çalışılabilir.

## KAYNAKÇA

- Abbott, R. D., O'Donnell, J., Hawkins, D., Hill, K. G., Kosterman, R. ve Catalano, R. F. (2010). Changing teaching practices to promote achievement and bonding to school. *American Journal of Orthopschiatry*, 68, 542-552.
- Açıkgöz, K. Ü. (1989). Liselerde sınıf atmosferi üzerine bir araştırma, *Eğitim Bilimleri Sempozyumu* (15-17 Haziran), İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Açıkgöz, K., Özkal, N., ve Kılıç, A. (2003). Öğretmen adaylarının sınıf atmosferine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 1-7.
- Ada, Ş., ve Çetin, Ö. M. (2002). *Eğitim ve öğretim ortamında disiplin nedir?* Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ada, S., ve İnce, B. (2012). Sınıfta istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin disiplin uygulamalarıyla ilgili ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(4), 1023-1041.
- Ada, S., ve Ölçüm, M. (2002). Öğretmen adaylarının pozitif disiplin anlayışına göre istenilmeyen davranışları önleme becerileri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 1-10.
- Adams, A.T. (2000). The status of school discipline and violence. *Annals of American Academy of Political ve Social Science*, 567, 140-157.
- Adelman, H. S., ve Taylor, L. (2005). Classroom climate. In S. W. Lee, P. A. Lowe, & E. Robinson (Eds.), *Encyclopedia of school psychology* (pp. 88-90). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Akada, T. (2015). Örgütsel muhalefete ilişkin öğretmen görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Akan, D. (2015). "Temel kavramlar ve sınıf yönetiminin kapsamı". (Ed: Celal Gülşen). *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Akman, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddet ve okul iklimi algıları arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aksoy, N. (1999). Classroom management and student discipline in elementary schools of Ankara. Yayımlanmamış doktora tezi. University of Cincinnati, USA.

- Alaca, F. (2011). İki dilli olan ve olmayan öğrencilerde okul yaşam kalitesi algısı ve okula aidiyet duygusu ilişkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Alisinanoğlu, F. (2003). Çocukların denetim odağı ile algıladıkları anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 97-108.
- Alkan, H. B. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri ve okulda şiddet. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Allen, D. (2005). An investigation of secondary educators' knowledge and use of classroom discipline management models. Unpublished doctoral dissertation, Texas Woman's University, USA.
- Alpert, B. (1991). Students' resistance in the classroom. *Anthropology ve Education Quarterly*, 22, 350-366.
- Alver, B., ve Küçüköğlü, A. (2004). Ders düzeni ve kuralların belirginliğinin öğrenci başarısına etkisi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 65-80.
- Anderson, R. J., Evans, I. M., ve Harvey, S. T. (2012). Insider views of the emotional climate of the classroom: what New Zeland children tell us about their teachers' feelings. *Journal of Research in Childhood Education*, 26, 199-220.
- Apaydın, Ç., ve Manolova, O. (2015). Sınıf içinde uygulanan informal cezaların analitik hiyerarşi yöntemi ile belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 105-122.
- Arastaman, G. (2006). Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ardoğan, R. (2004). Teorik temeller ve tarihsel gerilimler arasında İslam kültüründe siyasal muhalefet. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(2), 171-189.
- Arıman, F. (2007). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aslan, G. (1994). İlkokul öğrencilerinin başarı ve başarısızlıklarında aile faktörü. yayımlanmamış yüksek lisan tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Aslan, M. (2011). Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma. Yayımlanmamış yüksek lisan tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Asrağ, A. C. (2009). İlköğretim I. kademe öğrencilerinin anadil öğrenim problemleri ve sınıf iklimine etkisi: Türkçe konuşma problemi şanlıurfa ili örneği. Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Aydın, A. (2014). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, B. (2001). İlköğretim okullarında sınıf disiplininin sağlanması. Yayımlanmamış doktora tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aydın, B. (2004). Disiplin sorunları ve çözüm yöntemleri konusunda öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 39, 326-337.
- Aydın, B. (2006). Öğretmenlerin kendi disiplin sistemlerini oluşturması. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 19-32
- Bahçetepe, Ü., ve Meşeci, G. F. (2015). Akademik başarı ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Istanbul Journal Of Innovation In Education*, 1(3), 83-101.
- Bal, T. (2005). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin disiplin anlayışları ve kullandıkları disiplin yöntemleri. Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Balay, R. (2016). *2000'li Yıllarda sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baloğlu, N. (2001). *Etkili sınıf yönetimi*. Ankara: Baran Ofset.
- Banfield, S. R., Richmond, V. P., ve McCroskey, J.C. (2006). The effect of teacher misbehaviors on teacher credibility and affect for the teacher. *Communication Education*, 55, 63-72.
- Barth J. M., Dunlap S. T., Dane H., Lochman J. E., ve Wells K. C. (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations and academic focus. *Journal of School Psychology*, 42(2), 115-133.
- Başar, H. (2004). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baştürk, N., ve Şekeroğlu, S. (2018). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul idarecilerinin karşılaştıkları disiplin sorunlarına ilişkin görüşleri, 27. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi* (18-22 Nisan), Atatürk Üniversitesi, Antalya, 1006-1007.

- Baysal, N. (2009). İlköğretim II. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına, bunların nedenlerine ve çözüm yollarına ilişkin görüşleri. Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Bekiari, A., Heropoulou, H. ve Sakellariou, K. (2005). Perceived aggressive physical education teacher communication, student state satisfaction and reasons for discipline. *Italian Journal of Sport Sciences*, 12(1), 73-78.
- Bentler, P. M. ve Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606.
- Bilir, A., Kuru, S., ve Tezcan, F. (2007). Muğla ili ortaöğretim okullarında disiplin uygulamalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19).
- Bilgiç, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi algısının arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değişkenleriyle ilişkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Birch, S. H., ve Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.
- Birel, F. K., ve Kaya, İ. (2018). Üniversite öğrencilerinin öğretimsel muhalefet davranışları ve nedenleri. 27. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi*, Antalya.
- Blatchford, P., Bassett, P., ve Brown, P. (2005). Teachers' and pupils' behavior in large and small classes: a systematic observation study of pupils aged 10 and 11 years. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 454-467.
- Boice, R. (1996). Classroom incivilities. *Research in Higher Education*, 37, 453-486.
- Bolkan, S., ve Goodboy, A. K. (2013). No complain, no gain: Students' organizational, relational, and personal reasons for withholding rhetorical dissent from their college instructors. *Communication Education*, 62, 278-300.
- Borg, M. G., ve Falzon, J. M. (1990). Teachers' perception of primary schoolchildren's undesirable behaviours. *British Journal Of Educational Psychology*, 60, 220-226.
- Boz, H. (2003). Sınıf yönetme sanatı. İstanbul: Zambak Yayınları.
- Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American Psychologist*, 41(10), 1069-1077.
- Brault, M. C., Joanosz, M. ve Archambault, I. (2014). Effects of school composition and school climate on teacher expectations of students: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 44, 148159.



- Browsers, A., ve Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239-253.
- Buckner, M. M., ve Finn, A. N. (2013). Academic locus of control as an individual factor influencing student dissent. *Communication Research Reports*, 30(4), 333-341.
- Buluç, B. (2006). An analysis of classroom rules in secondary schools in Turkey, *Educational Research Quarterly*, 29(3), 30-51.
- Burç, E. D. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri (Hatay ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Burroughs, N. F., Kearney, P. ve Plax, T. G. (1989). Compliance- resistance in the college students. *Communication Education*, 38, 214- 229.
- Büyük Lügat. (1999). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik*. İstanbul: Tür DAV Yayınları.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1996). *Genel öğretim metodları*. Ankara: Öz Eğitim Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, E., ve Baksi, O. (2014). Öğrencilerin sınıf içi tutum ve davranışlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi başarısına etkisi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 86-101.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cananoğlu, E. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ve algıları sınıf atmosferinin sosyodemografik değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Celep, C. (2004). *Sınıf yönetimi ve disiplin*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2008). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cheng, Y. C. (2000). Cultural factors in educational effectiveness: A framework for comparative research. *School Leadership and Management*, 20(2), 207-225.

- Chionh, Y. H., ve Fraser, B. J. (2009). Classroom environment, achievement, attitudes and self-esteem in geography and mathematics in Singapore. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18(1), 29-44.
- Chory-Assad, R. M., ve Paulsel, M. L. (2004). Classroom justice: Student aggression and resistance as reactions to perceived unfairness. *Communication Education*, 53, 255-275.
- Chory, R. M. (2007). Enhancing student perceptions of fairness: The relationship between instructorcredibility and classroom justice. *Communication Education*, 56, 89-105.
- Cooper, R. ve Sawaf, A. (2010). *Liderlikte duygusal zekâ: Yönetim ve organizasyonlarda duygusal zekâ*. (Çev. Zelal Bedriye Ayman ve Banu Sancar), İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Curwin, R. L., ve Mendler, A. N. (1997). Discipline with dignity: beyond obedience. *Education Digest*, 63(4), 11-15.
- Çakır, N. (2010). Okulöncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışları ile iç-dış denetim odakları arasındaki ilişki (Çanakkale ili örneği). Yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Çakmak, M., Kayabaşı, Y. ve Ercan, L. (2008). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 53-64.
- Çalışkan Maya, İ. (2004). Mesleki teknik liselerde istenmeyen öğrenci davranışlarına gösterilen öğretmen tepkileri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Çankaya, İ. (2011). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla başa çıkma yolları. *Turkish Studies*, 6(2), 307-316.
- Çavumirza, E. S. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları bazı değişkenler ve algıladıkları okul iklimi bakımından seviye belirleme sınavında aldıkları puanların değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisan tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Çelebi Öncü, E. (2013). “Okul öncesi eğitimde olumlu disiplin ve sınıf kuralları oluşturmak”. (Ed: Gülden Uyanık Balat ve Hülya Bilgin). *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çelik, H. E., ve Yılmaz, V. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesi temel kavramlar uygulamalar programlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Çelik, K. (2012). "Disiplin oluşturma ve kural geliştirme". (Ed: Hüseyin Kıran). *Etkili sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, V. (2005). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelikkaleli, Ö., ve İnandı, Y. (2012). İlköğretim öğretmenlerinde disiplin anlayışı ve kişilerarası ilişkiye yönelik yetkinlik inancının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(2), 15-28.
- Çengel, M., ve Türkoğlu, A. (2014). Sınıf iklimi: Tanımı, ölçme araçları ve boyutlarına ilişkin bir alanyazın taraması. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 1236-1263.
- Çengel, M., ve Türkoğlu, A. (2015). Öğrenciler tarafından algılanan sınıf iklimi ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1240-1257.
- Çetin, Y. (2002). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları disiplin problemleri ile ilgili görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çevik, G. B. (2007). Lise 3. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri ve benlik saygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çınar, D., Özkaya, A. ve Şeker, R. (2004). Çevresel faktörlerin üniversite öğrencilerinin başarı düzeyine etkileri. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Çiftçi, H. Y. (2009). Devlet okullarında görevli öğretmenlerin disiplin yaklaşımları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dağlı, A. (2015). Örgütsel Muhalefet ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 14(53), 198-218.
- Dağlı, A. Ergül, H. F., ve Kaya, İ. (2017). Öğretimsel muhalefet ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(50), 237-251.
- Damon, W. (1984). Peer education: The untapped potential. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5, 331-343.
- Demir, F. (2013). Ortaokullarda öğrencilerin disiplinsiz davranışları ve bu davranışların sebepleri. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

- Demirbolat, A. (2000). “Sınıf ortamı ve grup etkileşimi”. (Ed: Leyla Küçükahmet). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Demir Şad, E. (2007). Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen ilköğretim II. kademe öğrencilerinin özsaygı, sosyal beceri, davranış problemleri ve okul başarılarının karşılaştırılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Demirtaş, H. (2012). “Sınıf yönetiminin temelleri”. (Ed: Hüseyin Kıran). *Etkili sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dilalla L. F., ve Mullineaux P. Y. (2008). The effect of classroom environment on problem behaviors: A twin study, *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(2), 107-128.
- Dindar, M. (2008). Farklı türdeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi algılarının karşılaştırılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Doğan, M. (2014). *Doğan büyük Türkçe sözlük*. Ankara: Yazar Yayınları.
- Doll, B., Spies, R. A., LeClair, C. M., Kurien, S. A., ve Foley, B. P. (2010). Student perceptions of classroom learning environments: Development of the ClassMaps Survey. *School Psychology Review*, 39(2), 203-218.
- Dorman, J. (2002). Classroom environment research: Progress and possibilities. *Queensland Journal of Educational Research*, 18(2), 112–140.
- Duman, T., Gelişli, Y., ve Çetin, Ş. (2004). Orta öğretim öğrencilerinin, öğretmenlerin sınıfta disiplin sağlama yaklaşımlarına ilişkin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 281-292.
- Dunleavy, K. N., Martin, M. M., Brann, M., Booth-Butterfield, M., Myers, S. A., ve Weber, K. (2008). Student nagging behavior in the college classroom. *Communication Education*, 57, 1-19.
- Dunleavy, K. N., ve Myers, S. A. (2008). Exploring the concept of student nagging behavior. *Qualitative Research Reports in Communication*, 9, 13-19.
- Duru, E. (2007). Sosyal Bağlılık Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 85-94.
- Durukan, H. (2005). *Sınıf yönetimi*. (2. Bs.). Ankara: Lisans Yayıncılık.

- Ekici, E. (2018). Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Ekinci, E. ve Burgaz, B. (2009). İstenmeyen öğrenci davranışlarının öğretmen ve okuldan kaynaklanan nedenleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 91-111.
- Ekşioğlu, S., Sürücü, M., ve Arastaman, G. (2009). Lise öğrencilerinin okula bağlılıklarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. 18. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İzmir.
- Ellis, S., ve Blake, C. (1986) Reducing Jason's disruptive behaviour. *British Journal of Special Education*, 13, 141-142.
- Emeksiz, Ö. (2003). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul iklimi ve liderlik etkenlerine ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Emmer, E. T. (1986). Effects of teacher training in disciplinary approaches. *Eric No: ED316927*.
- Erden, M. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Arkadaş yayıncılık.
- Ergül, H. F. (2006). "Öğrencinin öğrenmeye olan motivasyonunu artırma yolları". (Ed: Münevver Yalçınkaya ve İlhan Günbayı). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2015). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: ALFA Yayıncılık.
- Erficeli, S. E. (2015). Aile işlevleri ve okul ikliminin riskli çevrelerde yaşayan ortaokul öğrencilerinin saldırganlık düzeylerini yordamadaki rolü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ertuğrul, G. (2017). Öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Evans, I. M., Harvey, S. T., Buckley, L., ve Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments. *Kotuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4(2), 131-146.
- Evertson, C. M., Emmer, E. T., Stanford, J. P., ve Clements. B. S. (1983). Improving classroom management an experiment in elementary school classrooms. *The Elementary School Journal*, 84(2), 173-188.
- Fehimoğlu, S. (1998). Benlik, batılılaşma, yakın arkadaşlık ilişkisi: ailesel benlik üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

- Feldmann, L. J. (2001). Classroom civility is another of our instructor responsibilities. *College Teaching*, 49, 137-140.
- Fisher, D. L., ve Fraser, B. J. (1981). Validity and use of my class inventory. *Science Education*, 65, 145-156.
- Fisher, D. L., ve Fraser, B. J. (1983). Validity and use of the classroom environment scale. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 5(3), 261-271.
- Flew, T. (2009). The citizen's voice: Albert Hirschman's Exit, Voice and loyalty and its contribution to media citizenship debates. *Media Culture Society*, 31, 977-994.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th Ed.). New York: McGraw Hill.
- Fraser, B. J., Treagust, D. F., ve Dennis, N. C. (1986). Development of an instrument for assessing classroom psychosocial environment in higher education. *Higher Education*, 15, 37-57.
- Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning Environments Research*, 1(1), 7-34.
- Ghaith, G. (2003). Effects of the learning together model of cooperative learning on English as a foreign language reading achievement, academic self-esteem, and feelings of school alienation. *Bilingual Research Journal*, 27(3), 451-474.
- Gangal, M. (2013). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıfta istenmeyen davranışlarla başa çıkmaya yönelik uygulamaları ve sınıf yönetimi stratejileri hakkındaki inançlarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Gezer, M. (2016). Orta okul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi başarılarını yordayan çeşitli değişkenlerin belirlenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Gillen, A., Wright, A., ve Spink, L. (2011). Student perceptions of a positive climate for learning: a case study. *Educational Psychology in Practice*, 27(1), 65-82.
- Glasser, W. (1999). *Okulda kaliteli eğitim*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Golish, T. D. (1999). Students' use of compliance gaining strategies with graduate teachingassistants: Examining the other end of the power spectrum. *Communication Quarterly*, 47, 12-32.

- Golish, T. D., ve Olson, L. N. (2000). Students' use of power in the classroom: An investigation of student power, teacher power, and teacher immediacy. *Communication Quarterly*, 48, 293-310.
- Goodboy, A. K., ve Myers, S. A. (2008). The effect of teacher confirmation on student communication and learning outcomes. *Communication Education*, 57, 153-179.
- Goodboy, A. K., Bolkan, S., Myers, S. A., ve Zhao, X. (2011). Student use of relational and influence messages in response to perceived instructor power use in American and Chinese college classrooms. *Communication Education*, 60, 191-209.
- Goodboy, A. K. (2011a). The development and validation of the instructional dissent scale. *Communication Education*, 60, 422-430.
- Goodboy, A. K. (2011b). Instructional dissent in the college classroom. *Communication Education*, 60, 296-313.
- Goodboy, A. K., ve Bolkan, S. (2009). College teacher misbehaviors: Direct and indirect effects on student communication behavior and traditional learning outcomes. *Western Journal of Communication*, 73, 204-219.
- Goodboy, A. K., ve Bolkan, S. (2013). Instructional dissent as a function of student conflict styles. *Communication Research Reports*, 30, 259-263.
- Goodboy, A. K., Myers, S. A., ve Bolkan, S. (2010). Student motives for communicating with instructors as a function of perceived instructor misbehaviors. *Communication Research Reports*, 27, 11-19.
- Goodboy, A. K., ve Myers, S. A. (2012). Instructional dissent as an expression of students' verbal aggressiveness and argumentativeness traits. *Communication Education*, 61, 448-458.
- Goodboy, A. K. (2012). Sex differences in instructional dissent. *Psychological Reports*, 111, 189-195.
- Goodboy, A. K., ve Frisby, B. N. (2014). Instructional dissent as an expression of students' academic orientations and beliefs about education. *Communication Studies*, 65, 96-111.
- Goodboy, A. K., ve Martin, M. M. (2014). Student temperament and motives as predictors of instructional dissent. *Learning and Individual Differences*, 32, 266-272.
- Gorden, W. I., Infante, D. A. ve Izzo, J. (1988). Variations in voice pertaining to dissatisfaction/satisfaction with subordinates. *Management Communication Quarterly*. 2(1), 6-22.

- Gorden, W. I. (1988). Range of employee voice. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 1(4), 283-299.
- Gordon, M. (2008). Toward a pedagogy of dissent. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 21(2), 20-27.
- Gordon, T. (2000). *Çocukta dış disiplin mi? İç disiplin mi?*. (çeviren: Emel Aksay). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Green, S. B., ve Salkind, N. J. (2004). Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data. New Jersey: Pearson Prentice Hall. Upper Saddle River, New Jersey 07458.
- Guess, P. ve McCane-Bowling, S. (2014). Students' perceptions of teachers: implications for classroom practices for supporting students' success. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 58(4), 201-206.
- Gurbetoğlu, A., ve Tomakin, E. (2011). Sevilen ve Sevilmeyen Öğretmen Davranışlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 261-276.
- Güleç, S., ve Alkış, S. (2004). Öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları davranış değiştirme stratejileri. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 247-266.
- Gündoğdu, H. (2007). İlköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları yöntemlerin öğrenciler üzerindeki etkisi. yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Gündüz, Y., ve Can, E. (2013). Öğrenci görüşlerine göre ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi ilkelerine uyma düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(3), 419-446.
- Güner, N. (2012). The effect of preventive classroom management training program on approval and disapproval behaviours of teachers. *International Journal of Instruction*, 5(1), 153-166.
- Hamre, B. K., ve Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Harty, H., ve Hassan, H.A. (1983). Student control ideology and the science classroom environment in urban secondary schools of sudan. *Journal of Research in Science Teaching*, 20(9), 851-59.



- Helvacı, M. A. (2015). "Sınıfta iletişim ve disiplin oluşturma". (Ed: Celal Gülşen). *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hoffman, L., Hutchinson, J., ve Reiss, E. (2009). On improving school climate: Reducing reliance on rewards and punishments. *International Journal of Whole Schooling*, 5(1), 13-24.
- Horan, S. M., Chory, R. M., ve Goodboy, A. K. (2010). Understanding students' classroom justice experiences and responses. *Communication Education*, 59, 453-474.
- Hoy, W.K., ve Woolfolk, A. E. (1993). Teachers sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93(4), 355-372.
- Howes, C., ve Smith, E.W. (1995a). Children and their child care caregivers: Profiles of relationships. *Social Development*, 4(1), 44-61.
- Howes, C., ve Smith, E. W. (1995b). Relations among childcare quality: teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activities in childcare. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 381-404.
- Howes, C. (2000). Socio-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9, 191-204.
- Hu, L. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Humpreys, T. (1998). *Disiplin, nedir? ne değildir?*. (Çev: Berat Çelik), İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Johnson, D. W., Johnson, R., ve Anderson, D. (1983). Social interdependence and classroom climate. *The Journal of Psychology*, 114, 135-142.
- Kakojoibari, A., ve Sharifi Saki, S. (2014). The comparative analysis on mathematical achievement, self- efficacy, and self-concept based the perceived classroom climate. *Journal of Educational and Management Studies*, 4(2), 355-363.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi (15. baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karakaş, B. N. (2005). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinde gözlenen istenmeyen davranışlar ve öğretmenlerin bunlarla başa çıkma yöntemleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa

- Karşı, F. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf atmosferine ilişkin algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kassing, J. W. (1997a). Development and validation of the organizational dissent scale. Unpublished doctoral dissertation, Kent State University.
- Kassing, J.W. (1997b). Articulating, antagonizing, and displacing: A model of employee dissent. *Communication Studies*, 48(4), 311-332.
- Kassing, J. W. (1998). Development and Validation of the Organizational Dissent Scale. *Management Communication Quarterly*, 12(2), 183-229.
- Kassing, J. W. ve Avtgis, T. A. (1999). Examining the relationship between organizational dissent and aggressive communication. *Management Communication Quarterly*. 13(1), 76-91.
- Kassing, J. W. (2000a). Exploring the Relationship Between Workplace Freedom of Speech, Organizational Identification and Employee Dissent. *Communication Research Reports*, 17, 387-396.
- Kassing, J. W. (2000b). Investigating the Relationship Between Superior-Subordinate Relationship Quality and Employee Dissent. *Communication Research Reports*, 17, 58-70.
- Kassing, J.W. (2001). From the look of things: Assessing perceptions of organizational dissenters. *Management Communication Quarterly*. 14, 443-471.
- Kassing, J. W. (2002). Speaking up: Identifying employees upward dissent strategies. *Management Communication Quarterly*. 16(2), 187-209.
- Kassing, J. W., ve Armstrong, T.A. (2002). Someone's going to hear about this: Examining the association between dissent-triggering events and employees' dissent expression. *Management Communication Quarterly*, 16, 39-65.
- Kassing, J. W. ve DiCioccio, R. L. (2004). Testing a workplace experience explanation of displaced dissent. *Communication Reports*, 17(2), 113-120.
- Kassing, J. W. (2008). Consider This: A Comparison of Factors Contributing to Employees' Expressions of Dissent. *Communication Quarterly*, 56, 342-355.
- Kassing, J. W. (2011). *Dissent in organizations*. E Kitap (Erişim Tarihi: 17.09.2017), 9-12.
- Kaya, Ç. (2016). Öğrenci muhalefetini etkileyen bireysel bir faktör olarak akademik kontrol odağı. 24. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi (29-31 Mayıs)*, Sabancı Üniversitesi, İstanbul.

- Kaya, İ., Ergül, H. F., ve Aküzüm, C. (2018). Disiplin yaklaşımları ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Social Sciences Studies Journal*, 4(21) , 3434-3445.
- Kearney, P., Plax, T. G. ve Burroughs, N. F. (1991). An attributional analysis of college students resistance decisions. *Communication Education*. 40, 325- 342.
- Kearney, P., Plax, T. G., Hays, E. R. ve Ivey, M. S. (1991). College teacher misbehaviors: What students don't like about what teachers say or do. *Communication Quarterly*, 39, 309-324.
- Kelley, H. H., ve Michela, J.L. (1980). Attribution theory and research. *Annual Review of Psychology*, 31, 457-501.
- Kelsey, D. M., Kearney, P., Plax, T. G., Allen, T. H., ve Ritter, K. J. (2004). College students' attributions of teacher misbehaviors. *Communication Education*, 53, 40-55.
- Kılbaş Köktaş, Ş. (2003). *Sınıf yönetimi*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Kılıçoğlu, C. (2015). Sınıf içerisinde istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin başedebilme yöntem ve teknikleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kılıç Özmen, Z. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarını algılama düzeyleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 1(1), 35-43.
- Kızılkaya, E. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme ihtiyacı. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Kızıllhan, P. (2011). Sınıf atmosferinin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin başarısına etkisinin incelenmesi. Doktora tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kızıltepe, Z. (2006). "Sınıf ortamı ve grup etkileşimi". (Ed: Münevver Yalçinkaya ve İlhan Günbayı). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Kiraz, A., ve Omağ, K. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin uyguladığı sınıf yönetimi tekniklerine ilişkin öğrenci algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 198-211.
- Kohen, L. (2006). Etkili sınıf yönetimi için uygun sınıf ortamının yaratılmasında öğrenci ve öğretmen beklentileri: İstanbul'daki üniversitelerden bir uygulama. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

- Küçükahmet, L., Ataman, A., Efil, İ., Çalık, T., Duman, T., Güçlü, N., Akyol, H., Aytekin, H. ve Demirbolat, A. (2000). Sınıf yönetimi. Ankara: Nobel yayınları.
- Küçüköğlü, A., ve Akkuş, Z. (2007). Sınıf içi informal ilişkiler düzeninin öğrenci başarısına etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 1-17.
- Küçüköğlü, A., ve Köse, E. (2008). Yükseköğretim düzeyinde sınıf atmosferinin öğrenci başarısına etkisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(3), 175-187.
- Künkül, T. (2008). Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ile algıladıkları sınıf atmosferi arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Adana.
- LaBelle, S., Martin, M. M., ve Weber, K. (2013). Instructional dissent in the college classroom: Using the instructional beliefs model as a framework. *Communication Education*, 62, 169–190.
- Laws, E. L., Apperson, J. M., Buchert, S., ve Bregman, N. J. (2010). Student evaluations of instruction: When are enduring first impressions formed?. *North American Journal of Psychology*, 12, 81-92.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17, 307-319.
- Lewis, R., Romi, S., Qui, X., ve Katz, Y. J. (2005). Teachers classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21, 729-741.
- Lindhal, M. W., ve Unger, M. L. (2010). Cruelty in student teaching evaluations. *College Teaching*, 58, 71-76.
- Linn Holmgren, J., ve Bolkan, S. (2014). Instructor responses to rhetorical dissent: Student perceptions of justice and classroom outcomes. *Communication Education*, 63(1), 17-40.
- Lorsbach, A. W., ve Jinks, J. L. (1999). Self-efficacy theory and learning environment research. *Learning Environments Research*, 2, 157-167.
- Marsh, H. W., Hau, K. T., Artelt, C., Baumert, J. ve Peschar, J. L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311- 360.
- McLaren, P. (1985). The ritual dimensions of resistance: Clowning and symbolic inversion. *Journal of Education*, 167(2) 84- 97.

- McMillan, J. J., ve Cheney, G. (1996). The student as consumer: The implications and limitations of a metaphor. *Communication Education*, 45, 1-15.
- McPherson, M. B., ve Young, S. L. (2004). What students think when instructors get upset: Fundamental attribution error and student-generated reasons for instructor anger. *Communication Quarterly*, 52, 357-369.
- Memişoğlu, S. P. (2005) Lise öğrencilerinin sınıf ortamında öğretmen davranışlarına ilişkin görüşleri. On Dördüncü Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli, (28-30 Eylül).
- Milliken, F., Morrison, E. ve Hewlin, P. (2003). An exploratory study of employee silence: issues that employees don't communicate upward and why. *Journal Of Management Studies*, 40(6), 1453-1476.
- Morrison, B. (2006). School bullying and restorative justice: Toward a theoretical understanding of the role of respect, pride and shame. *Journal of Social Issues*, 62, 371-392.
- Morrison, E., ve Milliken, F. (2000). Organizational silence: a barrier to change and development in pluralistic world. *Academy of Management Review*, 25(4), 706-725.
- Mottet, T. P., Beebe, S. A., Raffeld, P. C., ve Paulsel, M. L. (2004). The effects of student verbal and nonverbal responsiveness on teachers' liking of students and willingness to comply with student requests. *Communication Quarterly*, 52, 27-38.
- Mumcu, M. (2008). İlköğretim okulu öğrenci ve öğretmenlerinin gerçek ve tercih edilen sınıf atmosferi algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Myers, S. A. (1999). The relationship between college student challenge behavior and instructor power. *Speech and Theatre Association of Missouri Journal*, 28, 8-17.
- Neff, K. D., ve Helwig, C. C. (2002). A constructivist approach to understanding the development of reasoning about rights and authority within cultural contexts. *Cognitive Development*, 17, 1429-50.
- Nicholson, G., Stephens, R., Elder, R. ve Leavitt, V. (1985). Safe School: You can't do it alone. *Phi Delta Kappan*, 66 (7), 491-496.
- Omay, H. (2008). İlköğretim okulları öğrencilerinin okul iklimi algıları ile saldırganlık ölçeği puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

- Onuk, Ö. (2007). Müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin öğretmenliğe güdülenmeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Oral, V., ve Yurtal, F. (2008). İlköğretim 5.sınıf düzeyinde arkadaşlığın sosyometrik statü ve akademik başarı açısından incelenmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(2), 281-294.
- Özdem, E. (2003). İlköğretim I. kademesindeki öğretmenlerin sınıf disiplinine ilişkin görüşleri ve uygulamaları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Özdemir, M. (2010). Ankara ili kamu genel liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel muhalefete ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38, 213-224.
- Özen Kılıç, D. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okullarındaki disiplin anlayışına ilişkin görüşleri. Yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Özök, A. (2013). Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusunun arkadaşlara bağlılık düzeyinin ve empatik sınıf atmosferi algısının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özyürek, M. (2005). *Sınıfta davranış değiştirme*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Paik, C., ve Broedel-Zaugg, K. (2006). Pharmacy students' opinions on civility and preferences regarding professors. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 70, 1-9.
- Pandit, K., ve Alderman, D. (2004). Border crossings in the classroom: The international student interview as a strategy for promoting intercultural understanding. *Journal of Geography*, 103, 127-136.
- Parlak, A., ve Küçükoglu, A. (2008). Hemşirelik öğretiminde sınıf ikliminin öğrenci başarısına etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18.
- Patrick, H., Ryan, A. M. ve Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 83-98.

- Paulsel, M. L., Chory-Assad, R. M., ve Dunleavy, K. N. (2005). The relationship between student perceptions of instructor power and classroom justice. *Communication Research Reports*, 22, 207-215.
- Peisner-Feinberg, E., ve Burchinal, P. (1997). Relations between preschool children's child care experiences and concurrent development: The cost, quality, and outcomes study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 451-477.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., ve Yazejian, N. (2001). The relation of preschool quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72(5), 1534-1553.
- Pianta, R., Steinberg, S., ve Rollins, B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationship and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295-312.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M., ve Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal*, 102(3), 225-238.
- Pierce, C. (1994). Importance of classroom climate for at-risk learners. *The Journal of Educational Research*, 88(1), 37-42.
- Plax, T. G., Kearney, P., Downs, T. M. ve Stewart, R.A. (1986). College student resistance toward teachers use of selective control strategies. *Communication Research Reports*. 3, 20-27.
- Raskauskas, J., Gregory, J., Harvey, S. T., Rifshana, F., ve Evans, I. M. (2010). Bullying among primary school children in New Zealand: Relationships with prosocial behavior and classroom climate. *Educational Research*, 52(1), 1-13.
- Raykov, T., ve Markoulides, G. A. (2006). *A first course in structural equation modeling*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Redding, W. C. (1985). Rocking boats, blowing whistles and teaching speech communication. *Communication Education*, 34, 245-258.
- Rehman, M. H., ve Sadruddin, M. M. (2012). Study of the causes of misbehavior among South-East Asian children. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(4), 162-175.

- Roberson, T. G. ve Doebler, L. K. (2001). Problems of secondary student teachers as perceived by cooperating teachers and high school students: a follow-up study, *Education*, 109(4), 497-503.
- Roeser, R.W., Midgley, C., ve Urdan, T.C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioural functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., ve Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social emotional development: A summary of research findings. *Elementary School Journal*, 100, 443-471.
- Roland R. ve Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44, 299-312.
- Rowe, E. W., Kim, S., Baker, J. A., Kamphaus, R.W., ve Horne, A. M. (2010). Student personal perception of classroom climate: exploratory and confirmatory factor analyses. *Educational and Psychological Measurement*, 70(5), 858-879.
- Ryan, A. M., ve Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme-öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sabee, C. M., ve Wilson, S. R. (2005). Students' primary goals, attributions, and facework during conversations about disappointing grades. *Communication Education*, 54, 185-204.
- Sadık, F. (2008). İstenmeyen davranışlarla başetme stratejilerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 7(2), 232-251.
- Sadık, F. (2000). İlköğretim birinci aşama sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışlar. Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sadık, F., ve Doğanay, A. (2007). Sınıf içi istenmeyen davranışlarla ilgili, öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 539-560.



- Sağkal, A. S. (2015). Barış eğitimi programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları, sosyal problem çözme becerileri ve sınıf iklimi üzerindeki etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Sağlam, H. (2006). İlköğretim II. kademe öğretmenlerinin sınıf iklimi algılarının çok boyutlu olarak incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Yedi Tepe Üniversitesi, İstanbul.
- Sağnak, M. (2007). İlköğretim okullarında ve liselerde kullanılan sınıf içi disiplin stratejilerinin karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 305-316.
- Sağnak, M. (2008). Liselerde çalışan öğretmenlerin kullandıkları disiplin türleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 17-22.
- Salem, M. (2011). The classroom problems faced teachers at the public schools in tafila province and proposed solutions. *International Journal Education Science*, 3(1): 37-48.
- Arıca, T. (2011). "Sınıf içi disiplin". (Editörler: Musa Gürsel, Hakan Sarı ve Bülent Dilmaç). *Sınıf yönetimi*. Konya: Eğitim Kitapevi.
- Sarıtaş, M. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplin ile ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. (Ed: Leyla Küçükahmet). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Savran, A., ve Çakıroğlu, J. (2004). Preservice science teachers' orientations to classroom management. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 124-130.
- Schermelleh Engel, K., ve Moosbrugger, 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.
- Schultz, R.A. (1982). Teaching style and sociopsychological climates. *Alberta Journal of Educational Research*, 28(1), 9-18.
- Sesli, S., ve Bozgeyikli, H. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile disiplin anlayışlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmalar Dergisi*, 5(8).
- Shapiro, S. (1993). Strategies that create a positive classroom climate. *The Clearing House*, 67(2), 91-97.
- Sheets, R. H. (2002). You're just a kid that's there-chicano perception of disciplinary events. *Journal of Latinos & Education*, 1(2), 105-122.
- Simonds, C. J. (1997). Challenge behavior in the college classroom. *Communication Research Reports*, 14, 481-492.

- Simonds, C. J. (1998). Being perfectly clear: An examination of the relationship between teacher clarity and student challenges in the college classroom. Paper presented at the annual meeting of the *Central States Communication Association*, Chicago, IL.
- Sirkeci, B. (2010). Özel ve devlet ilköğretim okulları birinci kademesindeki öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları ve yaklaşım biçimleri. Yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Somersalo, H., Solantaus, T., ve Almqvist, F. (2002). Classroom climate and the mental health of primary school children. *Nordic Journal of Psychiatry*, 56(4), 285-290.
- Sprott, J. B. (2004). The development of early delinquency: Can classroom and school climates make a difference?. *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice*, 46(5), 553-572.
- Sun, R. C. F., ve Shek, D. T. L. (2011). Student classroom misbehavior: an exploratory study based on teachers' perceptions. *The Scientific World Journal*, Volume, 2012. Article ID: 208907.
- Şahin, S., ve Arslan, M. C. (2014). Öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullanılan öğretmen stratejilerinin öğrenciler üzerindeki etkileri. *Turkish Studies*, 9(2), 1399-1415.
- Şimşek, Ö. F. (2000). Bir grup rehberliği programının öğretmenlerin disiplin anlayışına etkisi. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş (Temel ilkeler ve lisrel uygulamaları)*. Ankara: Ekinoks.
- Şeker, A. (2000). Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf atmosferi arasındaki çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Şendur, E. P. (1999). Sınıf atmosferi ve öğrenci güdüsü. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Taflan, A. (2007). Öğretmen görüşleri ve öğrenci algısıyla sınıf yönetimi stratejilerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Taşkıran, A. (2008). Meslek lisesi öğrencilerinin okul iklimi algıları ile mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- TDK. (1998). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.

- Tertemiz, N. (2002). "Sınıf yönetimi disiplini". (Ed: Leyla Küçükahmet). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tezcan, H., ve Demir, Z. (2006). Lise kimya öğretmenlerinin sınıf disiplini hakkındaki görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 101-112.
- Thweatt, K. S., ve McCroskey, J. C. (1998). The impact of teacher immediacy and misbehaviors on teacher credibility. *Communication Education*, 47, 348-358.
- Tiberius, R. G., ve Flak, E. (1999). Incivility in dyadic teaching and learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 77, 3-12.
- Tom, G., Tong, S. T., ve Heese, C. (2010). Thick slice and thin slice teaching evaluations. *Social Psychology of Education*, 13, 129-136.
- Tor, H. ve Sargın, N. (2005). İlköğretim okullarının ikinci kademesinde okuyan öğrencilerin şiddet hakkındaki görüşleri. On Dördüncü Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli, (28-30 Eylül).
- Tosun, Ü. (2002). *Onurlu disiplin*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Turan, G. (2014). Beşinci sınıf öğrencilerinin sınıf atmosferi algıları ile eleştirel düşünmeye karşı tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Tümkaya, S. (2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilgisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(4), 549-568.
- Türnüklü, A. (2000). Türk ve İngiliz ilköğretim öğretmenlerinin sınıf içi davranış yönetim stratejilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23, 449-466.
- Uğur Uğurlu, A. R. (2010). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin sınıf atmosferi algılarının çok değişkenli olarak incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yedi Tepe Üniversitesi, İstanbul.
- Uslu, A. (2002). Yüzüncü yıl üniversitesinde sınıf atmosferinin öğrenci başarısına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Uyanık Balat, G. (2013). "Sınıf yönetimi kavramı ve sınıf yönetimi modelleri". (Ed: Gülден Uyanık Balat ve Hülya Bilgin). *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi*. Ankara: Eğiten Kitap.

- Ünal, S. ve Ada, S. (2000). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi.
- Ün Açıkgöz, K., Özkal, N., ve Güngör Kılıç, A. (2003). Öğretmen adaylarının sınıf atmosferine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 1-7.
- Üstün, Ö., ve Demir, M. K. (2015). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin laboratuvar ortamlarında karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 281-301.
- Vallade, J. I., ve Myers, S. A. (2014). Student forgiveness in the college classroom: Perceived instructor misbehaviors as relational transgressions. *Communication Quarterly*, 62, 342-356.
- Yahaya, A., Ramli, J., Hashim, S., Ali İbrahim, M., Rahman, R., ve Yahaya, N. (2009). Discipline problems among secondary school students in Jahor Bahru, Malaysia. *European Journal of Social Sciences*, 11(4).
- Yaman, E. (2010). Kalabalık sınıfların etkileri: Öğrenciler ne düşünüyor?. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 403-414.
- Yavuz, M. (2009). Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavında öğrencilerin matematik-fen puanlarını etkilediği düşünülen bazı faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1543-1572.
- Yavuz, Ş. (2007). Son çocukluk dönemi öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yavuz Tabak, B. ve Üzbe Atalay, N. (2018). Öğrenci Disiplin Sorunlarının Nedenleri, Önlenmesi ve Çözülmesi: Okul Yöneticisi ve Psikolojik Danışman Görüşleri, 27. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi (18-22 Nisan)*, Atatürk Üniversitesi, Antalya, 1255-1257.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167-176.
- Yılmaz, F. ve Babaoğlu, E. (2013). Sınıf öğretmenlerinin disiplini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemleri. *İlköğretim Online*, 12(1), 36-51.

- Yüksel, S. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik direnç davranışları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 341-354.
- Wakgari, T., ve Teklu, T. (2013). Approaches of classroom activities in mathematics achievements in Ethiopian college of teachers education: An experimental action research. *Journal of Education and Practice*, 4(3), 9-17.
- Wanzer, M. B., ve McCroskey, J. C. (1998). Teacher socio-communicative style as a correlate of student affect toward teacher and course material. *Communication Education*, 47, 43-52.
- Watson, J., ve Kelly, B. (2004). Expectation versus variation: students' decision making in a chance environment. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 4(3), 371-396.
- Weishew, N. L. and Peng, S. S. (1993). Variables predicting students' problem behaviors. *Journal of Educational Research*, 87(1), 179-215.
- Wentzel, K. R. (1998). Social support and adjustment in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(90), 202-209.
- Wentzel, K. R., Battle, A, Russell, S. L., ve Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 193-202.
- Wong, N. Y. (1993). Psychosocial environments in the Hong Kong mathematics classroom. *Journal of Mathematical Behavior*. 12, 303-309.

**EKLER****Ek-1: Örneklem Büyüklükleri Tablosu**

<b>Evren</b>	<b>%5</b>	<b>%4</b>	<b>%3</b>	<b>%2</b>
100	79	85	91	96
500	217	272	340	413
1000	277	375	516	705
5000	356	535	879	1622
<b>50.000</b>	<b>381</b>	<b>593</b>	<b>1044</b>	<b>2290</b>
100.000	382	596	1055	2344
1.000.000	384	599	1065	2344
25.000.000	384	600	1067	2400

**Ek-2**

Sevgili öğrenciler;

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin disiplini sağlama yaklaşımları ile algılanan sınıf iklimi ve öğrencilerin öğretimsel muhalefet algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu anket formu; kişisel bilgi, öğretmenlerin disiplin yaklaşımları, öğrenciler tarafından algılanan sınıf iklimi ve öğretimsel muhalefet olarak belirlenen 4 bölümden ve toplam 90 maddeden oluşmaktadır. Sizden istenilen anket formlarındaki ifadeleri okuduktan sonra sizin için en uygun seçeneği işaretlemenizdir. Lütfen her ifadeye mutlaka **tek** yanıt veriniz ve kesinlikle **boş** bırakmayınız.

Araştırmaya yaptığımız katkılar için teşekkür ederim.

İsmet KAYA

D.Ü.Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Doktora Öğrencisi

**KİŞİSEL BİLGİLER****I. Cinsiyetiniz :**

Erkek  Kız

**II. Öğrenim durumunuz:**

9.Sınıf  10.Sınıf  11.Sınıf  12.Sınıf

**III. Siz dahil toplam kardeş sayınız:**

1-3  4-6  7 ve üzeri

**IV. Sınıfınızdaki öğrenci sayısı:**

30 ve aşağısı  31 ve üzeri

**V. Annenizin Öğrenim Durumu:**

Okuryazar değil  Okuryazar  İlkokul  Ortaokul  Lise  Üniversite

**VI. Babanızın Öğrenim Durumu:**

Okuryazar değil  Okuryazar  İlkokul  Ortaokul  Lise  Üniversite

**Ek-2**  
**Öğretmenlerin Disiplin Yaklaşımları Ölçeği**

Öğretmenlerimiz;		Her Zaman	Çoğunlukla	Bazen	Nadiren	Asla
1	Dersi öğrencilerin anlayabileceği düzeyde bir dil kullanarak işler.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
2	Ders etkinliklerini zevkli hale getirir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
3	Başkalarına karşı saygılı davranır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4	Öğrenciler arasında ayırım yapmaz.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
5	Örnek davranışlarda bulunur.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
6	Öğrenciye ismi ile hitap eder.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
7	Onur kırıcı davranışlarda bulunmaktan kaçınır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
8	Sınıf içindeki disiplin problemlerini dersten sonra çözmeye çalışır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
9	Derste öğrencinin kendini ifade etmesine ortam sağlar.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
10	İstenen davranışları sergileyen öğrencileri ödüllendirir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
11	Sorun yaşayan öğrencilerin sorunlarını çözmelerine yardımcı olur.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
12	Öğrencilere karşı suçlayıcı olmayan bir dil kullanır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
13	Öğrencilere sorunlarını çözmede rehberlik eder.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
14	Öğrencilerin derse etkin katılımını destekler.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
15	Sınıf içinde uyulması gereken kuralları açık bir şekilde ifade eder.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
16	Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirler.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
17	Öğrencilerin duygu ve düşüncelerine değer verir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
18	Öğrencilerin davranışlarını değerlendirirken tutarlı davranır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
19	Öğrencilerin çalışmalarını değerlendirirken objektif davranır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
20	Öğrenciler hata yaptığında bağırır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
21	Her hangi bir öğrencinin hata yapması durumunda bütün sınıfı cezalandırır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
22	Derse geç gelen öğrencileri cezalandırır (azarlama, derse almama vb.)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
23	Yanlış davranışlar sergileyen öğrencileri disiplin kuruluna sevk eder.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
24	Disiplin sorunlarının çözümünde ceza yöntemini kullanır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
25	En basit hatalara bile sert tepki gösterir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
26	Sınıf kurallarına uyulmadığında ceza verir (dayak atma, azarlama, konuşmama vb.)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
27	Öğrenciyi düşük not vermekle tehdit eder.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
28	Öğrenciyi olumsuz ifadelerle (tembel, yaramaz vb.) etiketler.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
29	Sınıf içi kuralları baskı ile uygular.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
30	Her türlü disiplin sorununu okul idaresine bildirir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
31	Öğrencilerle ilişkilerinde serttir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
32	Öğrencilerden kayıtsız-şartsız itaat ister.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
33	Kendileri ile ilgili eleştirilere tahammül etmez.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
34	Tutum ve davranışlarıyla öğrenciler arasında stres yaratır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)



35	Öğrencilerle ilişkilerinde mesafeli davranır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
36	Öğrenciyi eleştirirken kırıcı davranır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
37	Ders etkinliklerine katılmayan öğrenciyi cezalandırır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
38	Hata yapan öğrencilerin hatalarını değil kişiliklerini hedef alır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
39	Disipline aykırı davranışlarda bulunan öğrencileri ailelerine şikâyet eder.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)



## Ek-2

## Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği

Maddeler		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Sınıf arkadaşlarım sorunlarımı çözmeme yardım eder.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
2	Öğretmenlerim beni anlar.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
3	Bu sınıfta öğrenci olduğum için kendimi şanslı hissediyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4	Sınıfta derse odaklanırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
5	Sınıf arkadaşlarım doğru karar vermeme yardım eder.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
6	Öğretmenlerim herkese eşit söz hakkı verir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
7	Elimde bir fırsat olsa, başka bir sınıfa giderdim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
8	Derslerimde başarılıyım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
9	Sınıf arkadaşlarım bir haksızlığa uğradığımda beni destekler.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
10	Öğretmenlerim bana arkadaşça davranır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
11	İyi ki bu sınıfın bir üyesiyim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
12	Sınıfta dersle ilgili işlerimi zamanında bitiririm.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
13	Sınıf arkadaşlarım hatalarımı düzeltmeme yardım eder.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
14	Öğretmenlerim derslere ilişkin çalışmalarda güçlük çektiğimde yardım ederler.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
15	Sınıfımla gurur duyuyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
16	Derse katılmayı severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
17	Sınıf arkadaşlarım beni dinler.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
18	Öğretmenlerim beni dinler.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
19	Tatillerde sınıfımı özlerim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
20	Sınıfta yeni şeyler öğrenmeyi severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
21	Sınıf arkadaşlarım her durumda yanımda olur.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
22	Öğretmenlerim bana değer verir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
23	Başım sıkıştığında yardım isteyebileceğim sınıf arkadaşlarım var.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
24	Öğretmenlerim benimle iyi iletişim kurar.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
25	Sınıf arkadaşlarım benim için değerlidir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
26	Öğretmenlerim düşüncelerime önem verir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
27	Sınıf arkadaşlarım derslerde söz almam konusunda beni cesaretlendirir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
28	Bir sorunun olduğunda, öğretmenlerime anlatabilirim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
29	Sınıf arkadaşlarım derslerle ilgili bilgilerini benimle paylaşır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)


## Ek-2

## Öğretimsel Muhalefet Ölçeği

Maddeler		Tamamen Katılıyorum	Büyük Oranda Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çok Az Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Derste beni kızdıran şeyleri başkalarına şikâyet ederim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
2	Dersle ilgili yaşadığım hayal kırıklığımı başkaları ile paylaşmak beni rahatlatır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
3	Beni kızdıran öğretmen hakkında sınıftaki diğer öğrencilerin de şikâyetleri olup olmadığını öğrenmek için onlarla konuşurum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4	Öğretmen ve dersle ilgili şikâyetle bulunmam beni rahatlatır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
5	Derste beni kızdıran şeyleri başkaları ile konuşarak rahatlamaya çalışırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
6	Öğretmenime kızdığım zaman bunu yaşayan tek kişi olmadığımı umarak diğer öğrencilerle durum hakkında konuşurum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
7	Kızgınlığımı başkalarına anlatarak dersle ilgili kendimi rahatlatmaya çalışırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
8	Kızgınlığımı dindirmek için öğretmenimden şikâyetçi olurum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
9	Diğer öğrencilerin bana katılacağını düşünerek öğretmenimin sınıf içi uygulamalarını eleştiririm.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
10	Sınıf içindeki problemlerimizi tartışabilmek için arkadaşlarımla konuşurum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
11	Dersi daha iyi anlayabilmek için öğretmenimle aynı fikirde olmadığım noktaları ona söylerim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
12	En iyi notu alabilmek için öğretmenim ile endişelerimi paylaşıyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
13	Endişelerimin giderilmesini istediğimde öğretmenime başvururum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
14	Derslerde daha başarılı olmak için öğretmenimle çatışan düşüncelerimi dile getiririm.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
15	Derste bazı şeylerin olumlu yönde değişmesini istediğimde öğretmenime katılmadığım noktaları kendisine söylerim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
16	Derste başarılı olmak için neye ihtiyacım olduğunu öğretmenime rahatlıkla söyleyebilirim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
17	Öğretmenimin kötü uygulamalarını başkalarına anlatarak onu gözden düşürmeye çalışırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
18	Anlaşamadığım öğretmenimin niteliksiz olduğunu diğer öğretmenlere anlatırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
19	Yaptığım eleştirilerden dolayı öğretmenimin bir gün işten atılmasını umuyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
20	Öğretmenimin ne kadar kötü biri olduğunu herkesin bilmesi için olumsuz propaganda yaparım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
21	Geçirdiğim kötü dönemin (sömestr) intikamını almak için öğretmenimin ne kadar kötü biri olduğunu herkesin bilmesini isterim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
22	Sıkıntı çıkararak öğretmenimden intikam almaya çalışırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)


**Ek-3: Etik Kurul Kararı**

Tarih ve Sayısı: 2011/12010-03000



DICLE ÜNİVERSİTESİ  
1974

T.C.  
DICLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Sosyal Bilimler Etik Kurulu



\* 8 0 2 9 0 4 1 5 4 1 1 \*

Sayı : 93688024-756.99-  
Konu : Anket (İsmet KAYA)

**ZIYA GÖKALP EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA**  
(Eğitim Bilimleri Bölümü Başkanlığı)

İlgi yazıya istinaden; Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi doktora öğrencisi İsmet KAYA'nın, anket uygulama talebi Kurulumuzun 18.11.2016 tarihli oturumunda görüşülmüş, ilgili kurul kararı aşağıda belirtilmiştir.


Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Vecihi ÖZKAYA  
Dekan V.

KARAR-2016/5-6: Üniversitemiz doktora öğrencisi İsmet KAYA'nın, anket çalışmasına ilişkin olarak, Prof. Dr. Behçet ORAL tarafından hazırlanan 12.07.2016 tarih ve 51616 sayılı rapor görüşüldü.

Üniversitemiz doktora öğrencisi İsmet KAYA'nın, anket çalışmasının etik açıdan uygun olduğu, herhangi bir sakınca içermediği ve etik ilke şartlarını taşıdığı kanaatine varıldığından, anketin uygulanmasının, uygun olduğuna oy birliğiyle karar verildi.

**Ek-4: Araştırma İzni**



**T.C.  
DİYARBAKIR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 30769799/605.01-E.290114  
Konu: Araştırma İzni

09.01.2017

**Sayın: İsmet KAYA  
Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp  
Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü  
DİYARBAKIR**


İlgi : 28.12.2016 tarihli dilekçeniz.

"Öğretmenlerin Disiplini Sağlama Yaklaşımları İle Algılanan Sınıf İklimi ve Öğrencilerin Öğretimsel Muhalefet Algıları Arasındaki İlişki" adlı tez çalışmanız Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz tarafından incelenmiş olup, İlimiz Merkez İlçelerine bağlı Liselerde eğitim gören öğrencilere yönelik yapılacak bilimsel çalışmalarınızın, gönüllülük esası gözönünde bulundurularak ve eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde yapılmasının uygun görüldüğü ile ilgili, Valilik Makamından alınan 06.01.2017 tarih ve 273706 sayılı onay örneği ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Yılmaz YILDIZ  
Müdür a.  
Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

**EKİ:**  
1- Değerlendirme Formu (1 Sayfa)  
2- Onay Yazısı (1 Sayfa)

  
**Mustafa KAPLAN**  
V.H.K.İ

Güvenli Elektronik İmza  
Aslı İle Aynıdır.  
09.01.2017

Mehmet Akif ERSOY Cad. Yenişehir/DİYARBAKIR  
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr  
e-posta: istatistik21@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Semra ÇAKIR- Memur  
Tel: (0 412) 322 22 35  
Faks: (0 412) 322 22 48

## Ek-5: ÖTASİÖ'nün Kullanım İzni

The screenshot shows an Outlook web interface. The left sidebar contains a navigation pane with folders like 'Sık Kullanılanlar', 'Klasörler', 'Gelen Kutusu' (20), 'Gereksiz E-posta' (8), 'Taslaklar' (27), 'Gönderilmiş Öğeler' (1), 'Silinmiş Öğeler' (16), 'Unwanted', 'Archive', 'BİLİM', 'ENGLISH THESIS', 'EVLİLİK', 'GANO DERMA', 'KALITELİ YAZILAR', 'Konuşma Geçmişi', and 'PITTSBURGH'. The main content area displays an email with the following text:

**Re: Ölçeğinizin Kullanımı Hakkında**

Merhabalar İsmet Hocam,  
 Doktora-sonrası araştırmalarımı yürütmek üzere, 1 yılına yurt dışında olduğumdan dolayı arşivime ve dolayısıyla ilgili ölçeğe ulaşmam biraz zaman aldı.  
 Gecikmeden dolayı özür dilerim. Ekteki ölçek formu uygulamalarınız için yeterli olacak mı bilmiyorum.  
 Herhangi bir sıkıntıda lütfen yazmaktan çekinmeyin.  
 Çalışmalarınızda başarılar dilerim.  
 Kolaylıklar,  
 Meltem

2016-11-29 7:43 GMT-06:00 İSMET KAYA <[ismetkaya0571@hotmail.com](mailto:ismetkaya0571@hotmail.com)>:

Doktora tezimde kullanmak üzere, daha önce yaptığınız  
 CLASSROOM CLIMATE PERCEIVED BY STUDENTS  
 SCALE: A VALIDITY AND RELIABILITY STUDY adlı çalışmanın  
 "ÖĞRENCİLER TARAFINDAN ALGILANAN SINIF İKLİMİ ÖLÇEĞİ" nizi kullanmak istiyorum.  
 Bu ölçeği gönderirseniz çok sevinirim...  
 SAYGILARIMLA...

## Ek-6: Öğretimsel Muhalefet Ölçeği'nin Kullanım İzni

The screenshot shows an Outlook web interface. The left sidebar contains a navigation pane with folders like 'Sık Kullanılanlar', 'Klasörler', 'Gelen Kutusu', 'Gereksiz E-posta', 'Taslaklar', 'Gönderilmiş Öğeler', 'Silinmiş Öğeler', 'Unwanted', 'Archive', 'BİLİM', 'ENGLISH THESIS', 'EVLİLİK', 'GANO DERMA', 'KALİTELİ YAZILAR', 'Konuşma Geçmiş', and 'PITTSBURGH'. The main content area displays an email titled 'RE: Permission of Scale...'. The email is from Alan Goodboy (AG) to İsmet KAYA, dated June 23, 2016, at 10:12 AM. The body of the email reads: 'Hello ismet KAYA, Feel free to use the scale for your thesis. Thanks for asking. Alan Goodboy'. Below this, the original email's metadata is shown: 'From: İSMET KAYA [mailto:ismetkaya0571@hotmail.com]', 'Sent: Thursday, June 23, 2016 10:19 AM', 'To: Alan Goodboy <Alan.Goodboy@mail.wvu.edu>', and 'Subject: Permission of Scale...'. The body of the original email reads: 'Dear Goodboy, I am student of Ph.D at department administration of education. I am writing my thesis now. And I want to use your Instructional Dissent Scale. I will translate your scale from english to Turkish if you let me use. Thanks... İsmet KAYA'.

## ÖZGEÇMİŞ

1987 yılında Diyarbakır'ın Silvan ilçesinde doğdu. İlk, orta ve lise eğitimini Diyarbakır'da tamamladı. Dicle Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nden 2009 yılında mezun olduktan sonra Diyarbakır/Kayapınar Kaldırım İlkokulu'nda Sınıf Öğretmeni olarak göreve başladı. 2013 yılında Dicle Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı'nda yüksek lisansını tamamladıktan sonra aynı üniversitenin aynı anabilim dalında doktora eğitimine başladı. Halen, 2012 yılında atandığı Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Evli ve 1 çocuk babasıdır.

