

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SINIF İÇİ DİSİPLİN  
YAKLAŞIMLARINA YÖNELİK ALGILARI İLE SINIFIN  
DUYGUSAL İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**MERVE FAKİROĞLU**

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ  
EĞTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**MERSİN  
TEMMUZ - 2019**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SINIF İÇİ DİSİPLİN  
YAKLAŞIMLARINA YÖNELİK ALGILARI İLE SINIFIN  
DUYGUSAL İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**MERVE FAKİROĞLU**

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**Danışman  
Doç. Dr. Sıdıka GİZİR**

**MERSİN  
TEMMUZ - 2019**

## ONAY

Merve FAKİROĞLU tarafından Doç. Dr. Sıdıka GİZİR danışmanlığında hazırlanan "Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf İçi Disiplin Yaklaşımlarına Yönelik Algıları ile Sınıfın Duygusal İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı bu çalışma aşağıda imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından oy birliği/çokluğu ile Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Görevi	Unvanı, Adı ve Soyadı	İmza
Başkan	Prof. Dr. Banu YAZGAN İNANÇ, Toros Ün. İktisadi, İdari ve Sosyal Bil. Fak.	
Üye	Doç. Dr. Sıdıka GİZİR, Mersin Ün. Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Böl.	
Üye	Dr. Öğrt. Üyesi Fatma GÜLŞEN USLU, Mersin Ün. Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Böl.	

Yukarıdaki Jüri kararı Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 21/08/2019 tarih ve 33/04 sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Sıdıka GİZİR  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Bu tezde kullanılan özgün bilgiler, şekil, tablo ve fotoğraflardan kaynak göstermeden alıntı yapmak 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu hükümlerine tabidir.

## ETİK BEYAN

Mersin Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliğinde belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
  - Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlâk kurallarına uygun olarak sunduğumu,
  - Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
  - Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak kullandığımı,
  - Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
  - Bu tezin herhangi bir bölümünü Mersin Üniversitesi veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı,
  - Tezin tüm telif haklarını Mersin Üniversitesi'ne devrettiğimi
- beyan ederim.

## ETHIC DECLARATION

This thesis is prepared in accordance with the rules specified in Mersin University Graduate Education Regulation and I declare to comply with the following conditions:

- I have obtained all the information and the documents of the thesis in accordance with the academic rules.
- I presented all the visual, auditory and written informations and results in accordance with scientific ethics.
- I refer in accordance with the norms of scientific works about the case of exploitation of others' works.
- I used all of the referred works as the references.
- I did not do any tampering in the used data.
- I did not present any part of this thesis as an another thesis at Mersin University or another university.
- I transfer all copyrights of this thesis to the Mersin University.

30 Temmuz 2019/ 30 July 2019



İmza

Merve FAKİROĞLU

## ÖZET

### ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SINIF İÇİ DİSİPLİN YAKLAŞIMLARINA YÖNELİK ALGILARI İLE SINIFIN DUYGUSAL İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerinin sınıf içinde uyguladıkları disiplin yaklaşımları (müdahaleci ve müdahaleci olmayan) ile sınıfın duygusal iklimi (olumlu ve olumsuz duygusal iklim) arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Araştırmanın örneklemini 506'sı (% 55,4) kadın, 407'si (%44,6) erkek olmak üzere toplam 913 ortaokul öğrencisinden oluşturmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen "Sınıf İçi Disiplin Yaklaşımı Ölçeği" ve "Sınıfın Duygusal İklimi Ölçeği" aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen veri korelasyon analizi aracılığıyla analiz edilmiştir.

Analiz sonucunda, müdahaleci olmayan disiplin yaklaşımı ile olumlu duygusal iklim arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü; olumsuz duygusal iklim arasında ise orta düzeyde negatif yönlü ilişki görülmektedir. Bunun yanı sıra müdahaleci yaklaşım ile olumlu duygusal iklim arasında yüksek düzeyde negatif yönlü; olumsuz duygusal iklim arasında da yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bulgular ilgili alanyazın dikkate alınarak tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf yönetimi, disiplin yaklaşımı, duygusal iklim.

**Danışman:** Doç. Dr. Sıdika GİZİR, Mersin Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Mersin.

## ABSTRACT

### INVESTIGATING THE RELATIONSHIP BETWEEN THE STUDENTS' PERCEPTIONS OF CLASSROOM DISCIPLINARY APPROACHES AND THE EMOTIONAL CLIMATE OF THE CLASS

The aim of this study is to investigate the significant relationships between the secondary school students' perceptions of classroom disciplinary approaches (intrusive and non-intrusive) employed by the teachers in the classroom and the emotional climate (positive and negative) of the classroom. The sample of the study consisted of 913 secondary school students (506 female and 407 male). The data of the study obtained through "Classroom Disciplinary Approach Scale" and "Classroom Emotional Climate Scale" developed by the researcher. Correlational analysis were used to analyze the data. The significance level was accepted as .01 in the study.

The results of the analyses revealed that non-intrusive discipline approach has a high positive association with positive emotional climate, but a moderate negative association with negative emotional climate. In addition, intrusive discipline approach has a high negative association with positive emotional climate, but a high positive association with negative emotional climate. The results were discussed considering the related literature.

**Keywords:** Classroom management, discipline approach, emotional climate .

**Advisor:** Assoc. Prof. Sıdka GİZİR, Mersin University, Department of Education Administration, Mersin.

## TEŞEKKÜR

Her gördüğümde motive olduğum, duruşuna sonsuz saygı duyduğum, geleceğim adına atacağım her adımda kendime model alabileceğimi düşündüğüm, her baktığımda gözlerindeki ışıktan güç aldığım, bana olan inancı ve güveni için sonuna kadar çabalayabileceğim, yanındayken asla umutsuzluğa düşmediğim, tanımaktan büyük mutluluk duyup 'İyi ki danışmanımsınız.' dediğim, tezimin her aşamasında çekinmeden soru sorup eksiksiz yanıt alabildiğim, her uyarı ve açıklamasında yeni bir şeyler öğrenerek minnettar olduğum, hatalarımı düzeltirken titizlikle ve sabırla emek harcayan, 'Hocam size çok ihtiyacım var...' dediğimde bana katlanarak (konu ne olursa olsun) yardımcı olmaya çalışan, yol gösteren biricik danışmanım Sayın Doç. Dr. Sıdika GİZİR'e her şey için sonsuz teşekkür ederim.

Yüksek lisans ders dönemim boyunca ufkuma ufuklar katan, birbirinden farklı bakış açılarıyla hayatıma, bakış açım ve kişiliğime renk katan, her aşamada bana güvendiklerini hatırlatan saygı değer öğretmenlerim Prof. Dr. Ayşe BALCI KARABOĞA, Doç. Dr. Binali TUNÇ, Prof. Dr. Devrim ALICI, Doç. Dr. Hüseyin ERGEN ve Doç. Dr. Yusuf İNANDI'ya, kapısını her çaldığımda yardımcı olan Doç. Dr. Cem Ali GİZİR'e çok teşekkür ederim.

Ben bu tezi bitiremeyeceğim diye isyan bayraklarını çektiğimde sen yapmazsan kim yapacak diyerek beni güdüleyen, bana mutluluk ve enerji veren, yüksek lisansa başladığım ilk günden son güne kadar her adımda yanımda olan, bana sadece sınıf arkadaşı değil yol arkadaşı olan Asena YÜCEDAĞLAR, Osman Faruk TATAR ve Samet KILIÇ'a çok teşekkür ederim.

Yüksek lisansa başlayabilmem için daha aday öğretmenken okuldaki ders programımı ayarlayıp bana büyük destek olan ilk müdürüm Ali DEMİR'e, veri toplama sürecinde beni yalnız bırakmayıp çok yardımcı olan müdür yardımcım Murat CAN'a, gittiğim her okulda güler yüzle karşılayıp yardımcı olan idareci ve öğrencilerimize en içten teşekkürlerimi sunarım.

Bana sürekli moral vererek destek olan, beni bu yolda yalnız bırakmayan, çeşitli konularda bilgilerini paylaşan biricik arkadaşlarım Süleyman SARİ, Emine YILDIZ, Hamza ŞİŞMAN, Tuğba BOZKAYA, Bülent KORUCU, Mehmet Nuri TOPALOĞLU, Özgü GÜLMÜŞ ve emeği geçen tüm arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Haklarını asla ödeyemeyeceğime inandığım, varlıklarına sonsuz şükrettiğim, hiçbir konuda benden desteğini esirgemeyen, hep yanımda olan ve sen yaparsın diye cesaretlendiren babam Abdullah FAKİROĞLU ve annem Oya FAKİROĞLU'na, bu hayattaki en kıymetlilerim, can kardeşlerim Enes FAKİROĞLU ve Furkan FAKİROĞLU'na sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
İÇ KAPAK	
ONAY	
ETİK BEYAN	
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
TEŞEKKÜR	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar DİZİNİ	vi
ŞEKİLLER DİZİNİ	vii
KISALTMALAR ve ŞİMGELER	viii
<b>1. GİRİŞ</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Problem Cümlesi	4
1.4. Alt Problem Cümleleri	4
1.5. Araştırmanın Önemi	4
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.7. Tanımlar	6
<b>2. KAYNAK ARAŞTIRMALARI / ALANYAZIN</b>	
2.1. Disiplin Kavramı	8
2.2. Eğitimde Disiplin	8
2.3. Okulda Disiplin	9
2.4. Sınıfta Disiplin	10
2.4.1. Sınıfta İstenmeyen Davranışlar	11
2.4.1.1. Öğrenciden Kaynaklı İstenmeyen Davranışlar	12
2.4.1.2. Öğretmenden Kaynaklı İstenmeyen Davranışlar	13
2.5. Disiplin Yaklaşımları	14
2.5.1. Müdahaleci Olmayan Yaklaşım	15
2.5.1.1. Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli: Gordon Modeli	16
2.5.1.2. Ginott Modeli	17
2.5.2. Etkileşimsel Yaklaşım	17
2.5.2.1. Gerçeklik Terapisi: Glasser Modeli	18
2.5.2.2. Mantıksal Sonuçlar Modeli: Dreikurs Modeli	19
2.5.3. Müdahaleci Yaklaşım	19
2.5.3.1. Güvengen Disiplin: Canter Modeli	21
2.5.3.2. Davranış Değıştirme Modeli: Skinner	21
2.6. İklim	22
2.6.1. Okul İklimi	23
2.6.2. Sınıf İklimi	24
2.6.2.1. Sınıf İkliminin Boyutları	25
2.6.2.2. Sınıf İkliminin Belirleyicileri	26
2.6.2.3. Sınıf İkliminin Eğitimdeki Yeri ve Önemi	27
2.6.2.4. Duygusal İklim	28
2.6.2.4.1. Olumlu Duygusal İklim	30
2.6.2.4.2. Olumsuz Duygusal İklim	31
2.7. İlgili Araştırmalar	31
<b>3. YÖNTEM</b>	
3.1. Araştırma Modeli	35
3.2. Evren ve Örneklem	35
3.3. Veri Toplama Araçları	35



	<b>Sayfa</b>
3.3.1. Ölçme Araçlarının Açıklayıcı Faktör Analizi	36
3.3.1.1. Disiplin Yaklaşımları Ölçeği'nin (DYÖ) Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları	38
3.3.1.2. Sınıfın Duygusal İklimi Ölçeği'nin (SDİÖ) Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları	40
3.3.2. Ölçme Araçlarının Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları	42
3.3.2.1. DYÖ'nün Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları	43
3.3.2.2. SDİÖ'nün Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları	43
3.3.3. Ölçeklerin (DYÖ ve SDİÖ) Güvenirlik Çalışmaları	44
3. 4. Verilerin Elde Edilmesi ve Analizi	46
<b>4. BULGULAR</b>	<b>48</b>
<b>5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER</b>	
5.1. Sonuç ve Tartışma	49
5.2. Öneriler	52
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	52
5.2.2. İleride Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler	53
<b>KAYNAKLAR</b>	<b>55</b>
<b>EKLER</b>	<b>59</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ</b>	<b>64</b>

## TABLULAR DİZİNİ

	<b>Sayfa</b>
Tablo 1. Disiplin Yaklaşımları Ölçeği ve Sınıfın Duygusal İklimi Ölçeği'nin Açıklayıcı Faktör Analizi Örneklem Dağılımı	38
Tablo 2. Disiplin Yaklaşımları Ölçeği'ndeki Maddelerin Faktör Yükleri, Ortak Faktör Varyansları, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	40
Tablo 3. Sınıfın Duygusal İklimi Ölçeği'ndeki Maddelerin Faktör Yükleri, Ortak Faktör Varyansları, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	42
Tablo 4. Disiplin Yaklaşımları Ölçeği ve Sınıfın Duygusal İklimi Ölçeği'nin Doğrulatoryı Faktör Analizi Örneklem Dağılımı	43
Tablo 5. Disiplin Yaklaşımları Ölçeği'ndeki Maddelerinin Standardize Edilmiş Lambda, t ve R <sup>2</sup> Değerleri ile Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	43
Tablo 6. Disiplin Yaklaşımları Ölçeği'nin DFA Sonuçları	44
Tablo 7. Sınıfın Duygusal İklimi Ölçeği'ndeki Maddelerinin Standardize Edilmiş Lambda, t ve R <sup>2</sup> Değerleri ile Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	45
Tablo 8. Sınıfın Duygusal İklimi Ölçeği'nin DFA Sonuçları	46
Tablo 9. Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar ile Değişkenlerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapması	48

## ŞEKİLLER DİZİNİ

	<b>Sayfa</b>
Şekil 1. Disiplin Yaklaşımları Ölçeği Faktör Yapısı	38
Şekil 2. Sınıfın Duygusal İklimi Ölçeği'nin Faktör Yapısı	41

### KISALTMALAR ve SİMGELER

<b>Kısaltma/Simge</b>	<b>Tanım</b>
AFA	Açıklayıcı Faktör Analizi
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
DYÖ	Disiplin Yaklaşımları Ölçeği
SDİÖ	Sınıfın Duygusal İklimi Ölçeği

## 1. GİRİŞ

Eğitim sisteminin en önemli unsurlarından biri olan öğretmenlerin temel görevi, öğrencilerde istendik yönde davranış değişikliği oluşturmaktır (Sağnak, 2008). Çağdaş eğitim anlayışı öğretmenlerin bu görevlerini, sadece bilgilerini öğrencilerine aktarmak suretiyle öğreten birisi olarak gerçekleştirmekten çok, sınıfın fiziki ortamını organize eden, öğrenci davranışlarını yöneten, güvenli ve bireylerin birbirine saygı gösterdiği bir ortam oluşturan ve kendisine ihtiyaç duyulduğunda etkileşime geçebilen bir rehber rolüyle gerçekleştirmeleri gerektiğine vurguda bulunmaktadır (Çiftçi, 2015; Demirel, 2005). Diğer bir ifadeyle öğretmenler, öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri, saygı gördükleri ve değer verildikleri bir ortam oluşturarak onların yeni bilgi ve beceriler kazanmalarını sağlamalıdır. Bu kapsamda öğretmenlerin, öğrenciler arasında olumlu iletişim ve etkileşimi cesaretlendirmek, öğrenciyi aktif olarak öğrenme sürecine katmak ve onların motivasyonlarını sağlamak suretiyle bir öğrenme topluluğu oluşturmaları için sınıflarını etkili bir şekilde yönetmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla eğitim-öğretim sürecinin etkili ve amaçlarına uygun bir şekilde sürdürebilmesinde öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Sevgi (2017), bu sürecin sorunsuz yürütülmesi için bir öğretmenin sınıf yönetimi kapsamında sağlıklı bir disiplin yaklaşımı benimsemesi gerektiğini vurgulamaktadır. İlgili alanyazında bazı öğretmenlerin müdahaleci, katı bir disiplin yaklaşımını benimserken; bazılarının da tam tersi olarak müdahaleci olmayan, demokratik bir disiplin yaklaşımını benimsediği görülmektedir. Bu farklılığın nedeninin öğretmenlerin kişisel değer ve beklentilerindeki farklılık olabileceği gibi sahip oldukları felsefi anlayıştaki farklılık olması da mümkün görünmektedir (Aksoy, 2001; Aydın, 2001; Burden, 2003; Karaboğa, 2014; Sağnak, 2008).

Humphreys (1998), öğretmenlerin çocuğu disiplin etme ile ilgili öğretmenlerin yıllarca yanlış algıya sahip olduğunu; öğrencileri itme, onlara vurma, üzerlerine yürüme, dayak atma, tehdit etme, alay etme gibi davranışların disiplin olarak görüldüğünü belirtmektedir. Humphreys'e (1998) göre bu davranışlar disiplin değil istismardır; bu davranışlarla çocuğun pozitif doğasına zarar verilmekte, eğitsel gelişimine engel olunmaktadır. Barr (2016) çocukların eğitsel gelişimini desteklemede ve çoklu öğrenme ortamları sağlamada sevgi ve saygının büyük önem taşıdığını belirtmektedir. Benzer şekilde Cemaloğu (2007), çocukların okula farklı ihtiyaç ve farklı beklentilerle geldiğini; bu ihtiyaçların ise sevgi, güvenlik, ait olma ve kabul görme gibi temel ihtiyaçlar olduğunu ifade etmektedir. İnsanlar temel ihtiyaçları karşılandığında, bir disiplin sisteminde değer verildiğine inandığında, kendini o sistemin temel taşı gibi görüp başarılı bir şekilde ilerlemesi için çaba göstermektedir (Humphreys, 1998). Bu kapsamda çocukların duygu, ihtiyaç ve beklentilerine önem verildiğinde onların istenmeyen davranışları göstermemeleri beklenmektedir.

Ayrıca bu pozitif yaklaşımın eğitim konusunda da öğrencileri besleyerek olumlu bir sınıf iklimini oluşturması beklenmektedir (Barr, 2016). Olumlu sınıf iklimi oluşturmanın en önemli yollarından birinin duygulardan geçtiğini belirten Andersen, Evans ve Harvey (2012), sınıf içerisindeki karmaşık yapıyı çözümlenmede duyguların hayati önem taşıdığını vurgulamaktadır. Sınıf içerisinde hakim olan duygular, sınıfın duygusal iklimini oluşturarak (Rivera, 1992); sınıf içerisindeki etkileşimlerin şeklini belirlemektedir (Barr, 2016; Good, 2005; Meirovich, 2012). Duygusal iklimin olumlu olması öğretmen ve öğrencilerin mutlu olmasını sağlamakta, istenmeyen durumla karşılaşılma ihtimalinin düşürmekte; böylelikle disiplin sorunlarıyla karşılaşmamaktadır. Olumsuz duygusal iklim ise öğretmen ve öğrencilerden gelecek duyarsız tepkiyi hareketlendirmekte, yani disiplin sorunlarına sebep olmaktadır (Humphreys, 1998). Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin sınıf yönetimi kapsamında öğrencilerle kurdukları iletişim ve etkileşim, uyguladıkları disiplin yöntemleri ya da davranış yönetimi stratejileri ve sınıflarındaki duygusal iklimin, öğrencilerin okul ve sınıf içerisindeki davranışlarıyla yakından ilişkili olduğu belirtilebilir. Öğrencilerin istedik yönde davranış geliştirmelerinde önemli olan bu faktörler arası ilişkiler dikkate alınarak bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları sunulmuş ve araştırmada kullanılan kavramlara ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

### **1.1. Problem Durumu**

Okul, etkileşimin yoğun olduğu kalabalık bir yaşam alanı olarak görülmekte ve bu alanda düzenin sağlanabilmesi ve toplumsal yaşamın sürdürülebilmesi için disiplinin gerekli olduğu düşünülmektedir. İçinde öğrencilerin oluşturduğu çeşitli formal ve informal grupları barındıran okul ortamında disiplin, öğrenciye hangi davranışın istenilir olduğunu gösterip öğretme, çocuğun istenilen davranışı ne kadar yerine getirdiğini izleme olarak ele alınmaktadır (Uğurlu, 2012).

İstenmeyen öğrenci davranışları tanımlanarak, istedik yönde değiştirilmesinin sağlanması, eğitimde sorunları çözenin yollarından birisi olarak görüldüğü için okulda ve sınıfta disiplin sağlamanın gerekliliği üzerinde önemle durulmaktadır. Bu kapsamda Aydın (2006) sınıfta istenmeyen davranışın üstesinden gelmenin sınıf disipliniyle ilgili olduğunu ifade etmektedir. Sınıfta istenmeyen davranışın oluşmasında ise birçok şeyin sebep olabileceği ileri sürülmekte ve istenmeyen davranışların ortadan kaldırılmasında öğretmene düşen payın önemli olduğu vurgulanmaktadır (İlhan, 2016). Sağnak (2008) öğretmenin temel görevinin, öğrencilerde hedefler doğrultusunda istedik davranış değişikliği oluşturabilmek olduğunu belirtmektedir. Öğretmenin sahip olduğu disiplin yaklaşımı ise söz edilen davranış değişikliğini oluşturma süreciyle yakından ilişkili değişkenlerden biri olarak görülmektedir. Çeşitli kriterler açısından gruplandırılabilen öğretmen disiplin yaklaşımları, genel olarak geleneksel ve modern disiplin stilleri şeklinde ele alınmaktadır. Geleneksel disiplin kavramının sıklıkla şiddet

içermesine karşın, günümüzde eğitim açısından kabul edilen disiplin anlayışı, bireyin başkasına ve kendisine karşı duyduğu sevgi ve saygıyı işaret etmektedir (Tümkiye, 2005). Sağnak'a (2008) göre etkili eğitim ve öğretim sağlamak isteyen öğretmen, disiplini amaç olarak değil araç olarak görmelidir. Benzer şekilde Uğurlu (2012), etkili eğitim sağlanabilmesi için, öğretmenin sınıf içerisinde modern disiplin anlayışını benimsemesi gerektiğinin önemini vurgulamaktadır.

Modern disiplin anlayışına göre insanlar son derece saygıdeğerdir ve bu anlayışa göre hiçbir disiplin metodu tamamıyla cezalandırıcı ya da her şeye izin verici değildir (Uğurlu, 2012). Uğurlu (2012) modern disiplin anlayışına göre öğretmenin öğrenciye sevgiyle yaklaşması, güvenli bir ortamda öğrenme imkânı sunması, işbirlikçi bir tutum sergilemesi ve öğrenme için heyecan depolaması gerektiğini; modern disiplin anlayışının pozitif disiplin ortamını oluşturacağını belirtmektedir. Pozitif disiplin, eğitim konusunda öğrencileri besleyerek olumlu bir sınıf ikliminin oluşumuna sebep olmaktadır (Barr, 2016).

Son yıllardaki çalışmalar incelendiğinde, en etkili disiplin yönteminin ne olduğunu anlamaya yönelik birçok çalışmayla karşılaşmaktadır. Bu kapsamda araştırmacıların birçoğunun disiplin yöntemlerine odaklandığı görülmekle birlikte, Good (2015) olumlu sınıf ikliminin etkili eğitimin sağlanabilmesi için pozitif disiplin anlayışından daha fazla işe yarayacağını vurgulamaktadır. Yapılan araştırmalara göre olumlu bir sınıf ikliminde öğrenim gören öğrencilerin, çeşitli etkinliklere katılımı artmakta; öğrenciler kendilerini daha rahat hissetmekte ve daha olumlu öğrenme süreci yaşamaktadır (Good, 2005; Reyes vd, 2012; Tobin vd., 2013) ve dolayısıyla istenmeyen davranış sorunları azalmaktadır.

Andersen, Evans ve Harvey (2012) sınıfta olumlu bir iklim oluşturmanın duygulardan geçtiğini vurgulamaktadır. Andersen vd., sınıf dinamiklerini belirlemede ve öğretmen ile öğrenci arasındaki karmaşık ilişkiyi anlama aşamasında duyguların hayati önem taşıdığını ileri sürmektedir. Sınıf içerisinde öğrenciler arasında hakim olan duygu, sınıfın duygusal iklimini oluşturmaktadır (Barr, 2016). Meirovich'e (2012) göre sınıf içerisinde hakim olan duygusal iklim, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimlerle belirlenmektedir. Oluşturulan duygusal iklim, sınıfta olumlu sonuçlara neden olabileceği gibi olumsuz sonuçlar da doğurabilmekte, bu durum duygusal iklimin; olumlu duygusal iklim, olumsuz duygusal iklim diye ayrılmasına sebep olmaktadır.

Olumlu duygusal iklime sahip sınıflarda, öğretmenler ve öğrenciler genellikle mutlu olmakta, sınıfta vakit geçirmekten zevk almakta ve kendilerini güvende hissetmektedirler (Andersen vd., 2012). Dolayısıyla bu iklimin hakim olduğu sınıflarda, istenmeyen durum ve davranışla karşılaşma ihtimali düşmektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmen, sınıfında olumlu duygusal iklim yaratarak sınıf yönetimi adına önemli bir iş başarmaktadır. Bununla birlikte öğretmenin oluşturduğu duygusal iklim sadece öğretmene bağlı olmamakta, öğrenci tarafından nasıl algılandığı da önem taşımaktadır. Bu bilgiler temelinde bu çalışmada, ortaokul

öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerinin uyguladıkları disiplin yaklaşımı ile sınıflarındaki duygusal iklim arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerinin sınıf içinde uyguladıkları disiplin yaklaşımları (müdahaleci ve müdahaleci olmayan) ile sınıfın duygusal iklimi (olumlu ve olumsuz duygusal iklim) arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemektir. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorusuna yanıt aranacaktır:

## **1.3. Problem Cümlesi**

Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerinin sınıf içerisinde kullandıkları disiplin yaklaşımları (müdahaleci yaklaşım ve müdahaleci olmayan yaklaşım) ile sınıflarının duygusal iklimi (olumlu duygusal iklim, olumsuz duygusal iklim) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## **1.4. Alt Problem Cümleleri**

Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerinin sınıf içerisinde kullandığı müdahaleci olmayan disiplin yaklaşımının sınıflarının olumlu duygusal iklimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerinin sınıf içerisinde kullandığı müdahaleci olmayan disiplin yaklaşımının sınıflarının olumsuz duygusal iklimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerinin sınıf içerisinde kullandığı müdahaleci disiplin yaklaşımının sınıflarının olumlu duygusal iklimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerinin sınıf içerisinde kullandığı müdahaleci disiplin yaklaşımının sınıflarının olumsuz duygusal iklimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## **1.5. Araştırmanın Önemi**

Öğrenciler, okul içerisindeki zamanlarının büyük bir kısmını sınıfta bir öğretmen eşliğinde geçirmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde, sınıf içerisinde geçirilen bu zamanda öğretmen tarafından uygulanan disiplin yöntemlerinin öğrenci tarafından olumsuz algılanması, onların sınıf içerisinde öğretmen ve diğer öğrenciler arasındaki ilişkilerine, eğitimsel uygulama ve etkinliklere yönelik olumsuz duygular hissetmesine sebep olduğu, bu durumun ise beraberinde sınıf içerisindeki duygusal iklimin de olumsuz etkilenmesine neden olduğu ileri sürülmektedir. Sınıftaki olumsuz duygusal iklim ise öğrencilerin sınıf içerisinde öğrenme ihtiyaçlarına zarar vermekte; onların derse devamını, öğrencilerin kendilerini rahat ve güvende hissetmelerini olumsuz etkilemektedir (Barr, 2016; Good, 2005; Reyes vd., 2012; Tobin vd.,



2013). Uluslararası alanyazında sınıfın duygusal ikliminin öğrencinin akademik, sosyal ve psikolojik gelişiminde oldukça önemli olduğunun vurgulanması ve belirli oranda çalışmalar yapılmış olmasına karşın Türkiye’de sınıfın duygusal iklimini ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın genelde eğitim yönetimi özelde ise sınıf yönetimi alanyazınına katkı sağlayacağı, benzer araştırmalara kaynaklık ederek alanyazındaki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Sınıf içerisindeki akış hem öğretmen hem de öğrenci davranışlarını etkilemektedir. Var olan etkileşim sonucunda açığa çıkabilecek düzeni bozucu ve öğrenme yaşantılarını engelleyici öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen tepkileri, sınıfta disiplin kavramını ortaya koymaktadır (İlhan, 2016). Sınıf içerisinde doğru oluşturulmuş bir disiplinin, sınıfın denge ve düzenini sağlaması (Tümkaya, 2005); öğrenciye kendini öz denetleme ve öz değerlendirme alışkanlığı kazandırması (Gündoğdu, 2007; Sarpkaya, 2005), öğrencinin kendine olan saygısını arttırarak uygun iletişim kurmasına yardımcı olması, kendi kararlarını verebilme becerisi (Burden, 2003) ve sosyal yaşama uyum kazandırması (Şimşek, 2000; Tertemiz, 2003; Uğurlu, 2012) beklenmektedir. Bu nedenle öğretmenlere, sınıf içerisinde pozitif disiplin davranışları sağlama noktasında önemli sorumluluklar düşmektedir.

Bununla birlikte Good (2015), öğrencilerin girmek için dört gözle beklediği sınıf ortamları yaratabilmek için öğretmenin sahip olduğu disiplin yaklaşımının önemini vurgulamakta; öğrencilerin duygularını yöneterek istenilen disiplinin sağlanabileceğini ifade etmektedir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin disiplin yöntemleri ya da yaklaşımları üzerine yapılmış birçok çalışma olduğu görülmekte, ancak öğretmenin sınıfta duygusal etkileşimle sınıf yönetmesi ya da uygulanan disiplin yaklaşımının sınıftaki duygusal iklimle ilişkisini ele alan herhangi bir çalışma olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin sınıf içerisindeki davranışları üzerinde etkili olan bu iki faktör arasındaki ilişkinin belirlenmesi ilgili alanyazının yanı sıra uygulamaya da katkı sağlayacaktır.

Bunun yanı sıra ilgili çalışmalarda genellikle öğretmenlerin perspektif, algı, tutum ve görüşlerinin yansıtıldığı; öğretmen algılarıyla sınıf yönetimi ve disiplin kavramlarının ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmada ise öğrenci algılarıyla öğretmenlerin disiplin yaklaşımları ve sınıfın duygusal iklimi belirlenmeye çalışılmıştır. Bireylerin algı, tutum ve davranışları arasındaki ilişki dikkate alındığında öğrencilerin bakış açısından bu değişkenlerin ele alınması, öğretmenlerin sınıf yönetimi etkinliklerine yönelik hem uygulamacılar olarak onlara, hem de konu üzerine çalışan araştırmacılara önemli bir geribildirim sağlayarak bir farkındalık oluşturacağı öngörülmüştür.

## 1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Hatay ilindeki kamu ilköğretim okullarında öğrenim gören 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır. Beşinci sınıf öğrencilerinin ilköğretim birinci kademedeki ikinci kademeye geçiş sürecinde olmaları, diğer bir ifadeyle okula ya da yeni öğretim kademesine uyum sürecinde olmaları dikkate alınarak örnekleme dahil edilmemişlerdir.

## 1.7. Tanımlar

Bu çalışmada ele alınan değişkenler aşağıda belirtildiği şekilde tanımlanarak ölçülmüştür.

**Disiplin Yaklaşımları:** Öğretmenler sınıfta disiplin problemlerini yönetirken etkili disiplin yöntemi geliştirme eğilimindedirler (İlhan, 2016). Bu yöntemin ait olduğu felsefi anlayış disiplin yaklaşımını belirlemektedir.

**Müdahaleci Olmayan Disiplin Yaklaşımı:** Müdahaleci olmayan disiplin yaklaşımı, insancıl yaklaşım olarak tanımlanmakta (Aksoy, 2001); öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı olarak da bilinmektedir (Aksoy, 2001; Duman, Çetin ve Gelişli, 2004). Bu değişken aşağıda örnek olarak sunulan maddeler aracılığıyla ölçülmüştür.

- Öğretmenlerimiz bizim sorumluluk alabileceğimize inanır.
- Öğretmenlerimiz bize olumlu model (örnek) olmaya çalışır.
- Öğretmenlerimiz bize karşı sabırlıdır.

**Müdahaleci Disiplin Yaklaşımı:** Müdahaleci disiplin yaklaşımı geleneksel ya da davranışçı yaklaşım olarak da bilinmekte (Aksoy, 2001); öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı olarak geçmektedir (Aksoy, 2001; Duman, Çetin ve Gelişli, 2004). Bu değişken aşağıda örnek olarak sunulan maddeler aracılığıyla ölçülmüştür.

- Öğretmenlerimiz herkesin içinde bize bağırır.
- Öğretmenlerimiz olumsuz bir şey yaptığımızda bizi hemen cezalandırır.
- Öğretmenlerimiz sınıf içerisinde bizi küçük düşürür.

**Duygusal İklim:** Öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimlerle belirlenen, sınıf ortamında hakim olan duygu durumudur (Meirovich, 2012).

**Olumlu Duygusal İklim:** Öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıran, öğrenci performansını arttıran (Meirovich, 2012); olumlu duyguların hakim olduğu sınıf iklimidir. Bu değişken aşağıda örnek olarak sunulan maddeler aracılığıyla ölçülmüştür.

- Öğretmenlerimizin bize kendimizi değerli hissettirir.
- Öğretmenlerimiz bizim beklentilerimizi önemser.

- Öğretmenlerimiz bize karşı saygılıdır.

**Olumsuz Duygusal İklim:** Öğretmenlerle öğrencilerin duygusal olarak az bağlantı kurduğu, öğretmenlerin öğrencileri göz ardı ettiği, karşılıklı olarak saygının olmadığı, küçük düşürücü tehditlerin hatta fiziksel şiddetin olabildiği sınıf iklimidir (Reyes vd., 2012). Bu değişken aşağıda örnek olarak sunulan maddeler aracılığıyla ölçülmüştür.

- Öğretmenlerimiz, kendilerinden korkmamızı ister.
- Öğretmenlerimiz ders esnasında telefonla oynar.
- Öğretmenlerimiz genellikle memnuniyetsizdir.



## **2. KAYNAK ARAŞTIRMALARI/ ALANYAZIN**

### **2.1. Disiplin Kavramı**

Disiplin kavramının farklı birçok tanımı yapılmakla birlikte bu tanımların sıklıkla 'kurulu düzene, kurallara uyma davranışı' şeklinde bir tanımlamayı içerdiği görülmektedir (Esen, 2006). Örneğin, Gündoğdu (2007) ve Sarıtaş (2005) disiplin kavramını, bir amaç için bir araya gelen insanların düzen içerisinde yaşayabilmeleri için seçilip koyulan kurallar ve bu kurallara uyulması için alınan önlemler şeklinde tanımlarken, Koç (2011) bu kavramı, tüm gruplarda ortak amaca hizmet etmek için, beraberce seçilerek koyulmuş kuralları kapsayan bir bütün şeklinde tanımlamaktadır. Bunların yanı sıra Karaboğa (2014) disiplin kavramını; düzen, intizam anlamında kullanmaktadır. Tosun (2002) kavramı daha genel olarak ele alıp, bir insan topluluğunun düzen içinde yaşamasını sağlamak amacıyla konulan kurallar olduğunu ileri sürmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, disiplin kavramının yanlış anlamlandırılarak kontrol mekanizması, ceza ya da uyulması gereken kurallar şeklinde de tanımlandığı görülmektedir (Humphreys, 1998). Gündoğdu (2007), Koç (2011) ve Sarıtaş (2005) disiplinin; kontrol mekanizması, ceza ya da uyulması gereken kurallar olarak tanımlandığı durumda amacına ulaşamayacağını ve büyük hatalara sebep olabileceğini vurgulamaktadır.

Tanımların özünde büyük farklılıklar olmasa da tanımı yapan kişiye, tanımın yapıldığı alana, kuruma ve kurumun amaçlarına göre farklılık gösterdiği görülürken; disiplinin tüm alanlardaki ortak amacının; belirlenen hedeflere ulaşmak, bir düzen kurmak ve bu düzeni hedefe ulaşmaya kadar korumak ve sürdürmek olduğu da görülmektedir (Esen, 2006). Eğitim alanındaki çalışmalar incelendiğinde ise eğitimde disiplinin amacı, öğrenmenin mümkün olduğu ortamı yaratmak şeklinde tanımlanmaktadır (Tosun, 2002). Bu alandaki farklı anlayışların ortaya çıkmasının sebebini ise Şimşek (2000), farklı hedeflere ulaşmada farklı yolların olabileceği, şeklinde açıklamaktadır. Eğitim alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde genel olarak disiplin kavramının 'eğitimde disiplin', 'okulda disiplin' şeklinde ele alındığı görülmektedir.

### **2.2. Eğitimde Disiplin**

Eğitim faaliyetinin insan ilişkilerinin yoğun olduğu, fazla etkileşim gerektiren ve dolayısıyla bireyin sosyalleşmesine en fazla katkısı olan etkinliklerden biri olması nedeniyle hedefi iyi belirlenmiş, iyi disipline edilmiş bir eğitim ortamının varlığı şarttır. Diğer bir ifadeyle eğitim, bireyde planlı bir biçimde istendik yönde davranış değiştirme etkinliği olarak ele alındığı için bu etkinliğin planlı ve örgütlü bir biçimde sürdürülebileceği ortamlarda belirli kuralların

olması kaçınılmazdır (Esen, 2006). Aksi takdirde eğitim etkinlikleri sonucunda beklenen hedefleri gerçekleştirmek zor olacaktır.

Eğitimde disiplin, öğrenciye hangi davranışın istenilir olduğunu gösterip öğretmek, bu davranışı gösterip göstermediğini izlemek, davranışı beklenenden daha iyi sergilediğinde onu ödüllendirmek, iyi sergilenmediğinde ise onu cezalandırmak olarak tanımlanmaktadır (Esen, 2006). Diğer yandan Tosun (2002) eğitimde disiplini, eğitim süreci içerisinde öğrenciye kazandırılması gereken kurallar ve yetişkinlerin bu konudaki yaklaşımları şeklinde tanımlamaktadır. Benzer olarak Sarıtaş (2003) bu kavramı, istenilen davranışı öğrenciye öğretmek ve yerleştirmek olarak tanımlamakta; hatta disiplin ile eğitimi eş anlamlı kullanmaktadır.

Eğitim sistemi, çocukların birçoğunun büyüme çağında katıldığı ve zamanlarının birçok kısmını geçirdiği tek sistemdir (Tümkeya, 2005). Bu nedenle hassas bir nitelik taşımaktadır. Çocuklar eğitim sistemi içerisinde bireysel, toplumsal ve çevresel uyum kazanmaktadır (Uğurlu, 2012). Bununla birlikte, çocuk hayata dair disiplini eğitim sistemi içerisinde öğrenmektedir (Tosun, 2002). Bu nedenle eğitim sistemlerinde belirli kuralların olması kaçınılmazdır. Aksi takdirde eğitim etkinliklerinin sonucu beklenen hedefleri gerçekleştirmekten uzak kalır (Esen, 2006). Bunun yanı sıra Toprakçı (2008), eğitim disiplinsiz olduğu takdirde çocuğun disiplini öğrenebileceği herhangi bir yer olmadığını ifade etmektedir.

Eğitim sisteminin kilit noktasında yer alan yönetici ve öğretmenlerin disiplin konusundaki tutumları da büyük önem taşımaktadır. Yöneticilerin fazla katı, çok serbest ya da tutarsız uygulamaları öğretmene ve dolayısıyla öğrenciye yansıtacaktır. Bu da doğal olarak çeşitli disiplin sorunlarının ortaya çıkmasına sebep olacaktır. Yönetim pozisyonundaki kişilerin eğitimde disiplini, uyulması gereken kurallar olarak görmemesi gerekmektedir (Esen, 2006). Toprakçı (2008), eğitimde disiplini anlayabilmek için okul disiplinini ve sınıf disiplinini de anlamak gerektiğini dile getirmiştir.

### **2.3. Okulda Disiplin**

Her örgüt, grup ve etkinlik kendine özgü kurallara sahiptir. Okullar kurallarla yönetilen toplumun büyük bir parçasıdır. Okul içerisinde disiplini oluşturmak ve uygulamak eğitimcilerin uğraştıkları en önemli sorunlardan biridir (Uğurlu, 2012). Cemaloğlu (2007) disiplinle ilgili ilk örneklerin genellikle ceza vermeye yönelik olduğunu; uygulayıcıların, şiddet içeren disiplinin, eğitsel amaçlara daha çok hizmet ettiği düşüncesinde olduklarını saptamıştır. Bunun yanı sıra Güner (2009) hala toplum içerisinde okulda disiplin denildiğinde, zihinde genellikle baskı ve dayanın canlandığını ifade etmektedir. Bunun nedenini ise disiplin sözcüğünün, öğretmenler, yöneticiler ve öğrenciler tarafından yanlış kullanılmasına bağlamaktadır. Oysa ki disiplin, çocuğı eğitmektir (Dodson; akt. Esen, 2006). Esen (2006) bu kapsamda disiplinin doğru

tanımlamasını yapmaya çalışmış ve okulda disiplini; istenmeyen öğrenci davranışlarına iyi şekilde tepki gösterilerek; kurallarla, önlenmesine yönelik öğretmen davranışları şeklinde tanımlamıştır. Başaran (2000) ise okulda disiplini, okulun ilke ve kurallarına öğrencinin uymasını sağlamak amacıyla kurulan yaptırım düzeni, şeklinde tanımlamaktadır.

Okul, hazırlamış olduğu eğitim ortamında çocuğa bilgi, beceri ve tutumlar kazandırmakla görevlidir ve bu hizmeti, sınırları toplumsal değerlerle çizilmiş bazı davranış kuralları çerçevesinde sunar (Uğurlu, 2012). Esen (2006) bu kuralların öğrencilerin özgürlüğünü kısıtlamayacak şekilde olması gerektiğini vurgulamıştır. Aksi takdirde baskıcı yöntemlerle uygulatılan kısıtlayıcı kurallar, öğrencide bazı tepki biçimlerinin yerleşmesine neden olacaktır. Karaboğa (2014) öğrencinin her davranışına müdahale edilmemesi, bunun yerine çocuğun kendi sorununu çözmesine destek verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Okul disiplinin amacı, öğrencinin, kendi davranışını istenilen davranışlarla kıyaslayarak öz denetleme, öz değerlendirme alışkanlığı ve yeterliği kazandırmak, öğrencinin sosyalleşmesini geliştirmek, onlara doğru düşünme ve değerlendirme kriterleri çerçevesinde hareket etme alışkanlığı vermektir (Gündoğdu, 2007; Sarıtaş, 2003). Karaboğa (2004) ise okulda disiplinin amacını, öğrencilere okulda uymaları gereken davranışların kurallarını öğreterek; öğrencilerin kurallara uyup uymadığını izlemek, şeklinde ifade etmektedir.

Bunun yanı sıra okul, bireyi geleceğe hazırlayan, sorumluluklarını öğreten bir kurum olarak görülmekte ve bireye yurttaşlık bilinci kazandırmaktadır (Karaboğa, 2014). Tosun'a (2002) göre çocuğa yurttaşlık görevi kazandırmanın iki yolu vardır; bunlardan birincisi öğrenciye temel kuralları anlamasına yardım etmek, ikincisi ise öğrencinin okul yaşantısının her alanına katılmasını sağlamaktır. Ancak okulun kendine özgü ortam ve olanaklarının da istenmeyen davranışlara neden olabileceği unutulmamalıdır (Gündoğdu, 2007). Bu nedenle okuldaki işleyişin sağlıklı ilerleyebilmesi için öğretmenlerin öneminin büyük olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Okulda istenilen koşulların yaratılabilmesi, yani uygun disiplinin kazanılması için; okullarda uygun bir eğitim programı, iyi bir rehberlik sistemi, etkin veli-okul ilişkisi ve okul binasının etkin kullanımı önemlidir (Küçükahmet, akt. Gündoğdu, 2007). Yani okuldaki disiplini ve öğrenci davranışlarını etkileyen öğretmen ve yönetici değil, öğrenciyi etkileyen tüm etmenlerdir.

#### **2.4. Sınıfta Disiplin**

Sınıf disiplini ve sınıf yönetimi kavramları birbiri yerine kullanılmakta ve birçok araştırmacı, bu iki kavramın birbiriyle ilişkili olduğunu ancak birbiri yerine kullanılmasının doğru olmayacağını ifade etmektedir. Çünkü sınıf disiplinin sağlanması ve sürdürülmesi sınıf yönetiminin konularından sadece biridir (Bal, 2005; Esen, 2006; Tümkaya, 2005).

Öğretmen ve öğrencilerin okulda yaşamlarını geçirdiği önemli alanlardan biri olan sınıf, eğitim ve öğretimin gerçekleştirildiği mekan olarak görölmektedir (Karaboğa, 2014). Esen'e (2006) göre öğretmenler, sınıf ortamını ve sınıf kontrolünü sağlamadan belirli eğitsel amaçları yerine getiremezler. Bu nedenle ilk olarak sınıf kontrolü sağlanmalıdır. Sınıf kontrolünün sağlanabilmesi için de sınıf içerisinde bazı kurallara ihtiyaç duyulmaktadır.

Sınıf, toplumsal yaşamın anlaşılması en güç mekanlarından biridir (Kılbaş Kök, 2006). Sınıf içerisindeki akış hem öğretmen hem de öğrenci davranışlarını etkilemektedir. Var olan etkileşim sonucunda açığa çıkabilecek düzeni bozucu ve öğrenme yaşantılarını engelleyici öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen tepkileri, sınıfta disiplin kavramını ortaya koymaktadır (İlhan, 2016). Sesli'ye (2013) göre sınıf içerisindeki disiplin, öğretmenlerin asıl sorumlulukları olarak hissettikleri öğretim etkinliklerinin dışında olan, ekstra bir etkinlik olarak algılanmalıdır. Çünkü sınıf içerisinde disiplin, öğretim etkinliklerinin sunulmasında da öğrencilerin öğrenme derecesinde de çok önemlidir. Bal (2005) öğretmenin sınıf yönetiminde bir orkestra şefi konumunda olduğunu, görevinin sınıfta disiplini sağlamak olduğunu ve öğrenme etkinlikleri için bu disiplini sürdürmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Ünal ve Ada (akt. İlhan, 2016) ise; sınıf disiplini için önemli bir etken olsa da tek aktörün öğretmen olmadığını, bunun yanı sıra okulun yönetim ve diğer elemanları arasındaki işbirliği, dersin içeriği ve öğretim yöntemi, okul aile işbirliği, hem sınıf içi hem de genel olarak disiplinin etkililiğini belirleyen öğelerden olduğunu ifade etmektedir.

Esen (2006) öğretmenin sınıf önünde duruşundan, ödevleri kontrol edişine kadar pek çok hususun sınıf yönetimini, dolayısıyla sınıf disiplinini etkilediğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde İlhan (2016) sınıf disiplininde karşılaşılan sorunların tesadüfen ortaya çıkmadığını dile getirmektedir. Sınıf içerisinde disiplin sorunlarına sebep olabilecek birçok faktör vardır. Esen (2006) sınıf yönetimini ve beraberinde sınıf disiplinini etkileyecek faktörleri; öğretmenin sınıf içinde duruşu, öğrencilerin sınıf içine yerleşimi, öğretmenin konuşmasının etkinliği, öğrenci çalışmalarının kontrolü, yazı tahtasının kullanımı şeklinde sıralamaktadır. Yani öğretmenlerin seçtiği davranış biçimi sınıf içerisindeki disiplin anlayışıyla doğrudan ilişkilidir (Tümkiye, 2005). Sınıf içerisindeki disiplin probleminin nedeni, öğrenciden ya da öğretmenden kaynaklı olabilir. Bu nedenle sınıftaki disiplin sorunlarını dile getirmek, öğrenci ve öğretmenden kaynaklı disiplin sorunlarını ele almak faydalı olacaktır.

#### **2.4.1. Sınıfta İstenmeyen Davranışlar**

Sınıf içerisinde bulunan öğrenciler farklı geçmiş yaşantılara, farklı kişilik ve karakter özelliklerine, farklı yetenek ve ihtiyaçlara, farklı sosyal, kültürel ve ekonomik özelliklere sahip olabilirler. Bu farklılık sınıf yapısının heterojen özellik göstermesine neden olmakta ve oluşan bu heterojen yapı, sınıf içerisindeki eğitim ve öğretim faaliyetlerinde birbirinden farklı

davranışların açığa çıkmasına sebep olmaktadır. Ayrıca bu heterojen yapı, sınıf içerisinde istenmeyen davranışların açığa çıkmasını beraberinde getirmektedir.

Öğretmenlerin birçoğu, sınıflarındaki öğrencilerin öğrenme ve davranış problemlerinden dolayı hedeflerine ulaşma konusunda sıkıntı yaşamaktadır (Uğurlu, 2012). İlhan (2016), eğitimdeki sorunların çözümlenebilmesi için, istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenini iyi tanımlayabilmenin şart olduğunu ifade etmektedir. Davranışın iyi yönetildiği sınıflarda öğretimi engelleyen davranışlar açığa çıkmamakta ve öğretimin amaçlarına daha rahat ulaşılabilir.

Ilgar (2000) dersin normal akışını bozan, hedef davranışlara ulaşmayı zorlaştıran veya engelleyen davranışları istenmeyen davranış olarak nitelendirmektedir. Tertemiz (2003) ise sınıf içerisinde öğretmeni ve öğrenciyi rahatsız eden, sınıf içi çalışmaların aksamasına neden olan, sınıf düzenini bozan davranışları istenmeyen davranış olarak tanımlamaktadır.

Türnüklü ve Yıldız (2002) sınıfta istenmeyen davranışları istenmeyen davranışın öğrenim boyutu ve istenmeyen davranışın yönetim boyutu olmak üzere iki başlık altında ele almaktadır. Öğrenim boyutunda istenmeyen davranışlar öğrencilerin akademik alandaki gelişimini ve performansını etkileyen davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Bunlar; öğrencinin ödevlerini zamanında ve kendisinden istenilen şekilde yapmaması, dikkatini derse karşı toplayamaması, derslere karşı ilgisizlik, öğrencinin öğretmenin çalışmalarını takip etmemesi, okula ders çalışmadan gelmesi, ders araç-gereçlerini getirmemesi vb. şeklinde sıralanabilir. Yönetim boyutunda istenmeyen davranışlar ise sınıf yönetimini olumsuz etkileyecek davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Bunlar ise; öğrencinin arkadaşlarının eşyalarına ve sınıfın araç gereçlerine zarar vermesi, öğrencinin öğretmenlerine ve arkadaşlarına karşı kaba ve saygısız davranması, küfürlü ve argo konuşması, derse zamanında girmemesi vb. şeklinde sıralanabilir.

İstenmeyen davranışlar sonucunda birtakım disiplin probleminin çıkması olasıdır. Ortaya çıkabilecek disiplin problemlerini tek bir gerekçeye dayandırılmaması gerekmektedir. Karaboğa (2014) disiplin probleminin tek bir gerekçeye bağlanması durumunda gerçek nedeni görmeyi engellenebileceğini vurgulamaktadır. Oysa ki problemin nedeninin tek yönlü olmayabileceği bilinmektedir. Hatta disiplin problemine sebep olan şeyin sınıf içi değişkenlerden kaynaklı olmaması da söz konusudur. Bu araştırmada sınıftaki disiplin probleminin nedeni, öğretmenden ve öğrenciden kaynaklanan nedenler olarak iki başlık altında incelenmektedir.

#### **2.4.1.1. Öğrenciden Kaynaklanan İstenmeyen Davranışlar**

Okula her çevreden, çeşitli davranışlara sahip birçok öğrenci gelir. Bu farklılık öğrencilerin davranışlarına yansır. Öğretmen, bu farklılığın bilincinde olmalı, tanımalı ve



istenmediği halde açığa çıkabilecek davranışları önceden tahmin etmelidir (Gündoğdu, 2007). Bunun yanı sıra öğrencilerin sınıf içerisindeki ihtiyaçları göz ardı edilmemelidir. Karaboğa (2014) öğrenci ihtiyaçlarını; sınıf ortamında öğrenme, sevgi ve saygı görme, fikirlerine değer görme, birey olarak kabul edilme şeklinde tanımlamaktadır. Öğrencilerin bu tarz ihtiyaçları karşılanmadığı zaman disiplin problemleri kaçınılmaz bir hal almaktadır.

Gündoğdu'ya (2007) göre; öğrencilerin disiplin problemleri ele alınırken hiçbir zaman suçlama ya da yargılanma amaçlı ele alınmamalı; aksine çocukların gelişimine engel olmayacak şekilde ele alınması gerekmektedir. Öğretmenler, bu davranışların geçici olduğunu unutmamalı; davranışı, olay akışı içerisinde ele almalıdır. Esen (2006), öğrencinin kontrolsüz bir şekilde açığa çıkarabileceği istenmeyen davranışları; hiperaktiflik, tırnak yeme, ödevlerde özensizlik, düşünmeden hareket etme, kontrolsüz gülme ve kıkırdama, kendi ve başkalarının malına zarar verme, dinlememe, dersten kaçma vb. şeklinde sıralamaktadır.

Öğrenciden kaynaklı istenmeyen davranışın nedeni çok yönlü olabilir. Birçok araştırmacı öğrenciden kaynaklı istenmeyen davranışı ele alırken aile yapısından kaynaklı olabileceğini, öğrencinin gelişim gereksinimlerinin karşılanmaması durumunda açığa çıkabileceğini, öğrencinin sağlık durumuyla vb. ilgili olabileceğini vurgulamaktadır. Bu kargaşanın yaşanmaması için, öğrencinin iyi tanınmasının şart olduğu görülmektedir.

#### **2.4.1.2. Öğretmenden Kaynaklanan İstenmeyen Davranışlar**

Bir öğretmenin sınıftaki tutum ve davranışları, sınıf iklimini en fazla etkileyen faktörlerden birisi olarak görülmektedir. Bu tutum ve davranışlar, sınıf içerisinde kimi problemlerin çözümünde olumlu etki yaratabileceği gibi kimi zaman yeni problemlerin çıkmasına da neden olmaktadır (Gündoğdu, 2007). Öğretmenin sergilediği istenmeyen davranış, öğrencide de istenmeyen davranışlara neden olmaktadır (Esen, 2006; Gündoğdu, 2007; İlhan, 2016; Uğurlu, 2012). Ekici ve Burgaz (2009) öğretmenden kaynaklanan istenmeyen davranışları; öğretme yetersizliği, saldırganlık ve düzensizlik şeklinde gruplandırmaktadır. Öğretme yetersizliği kapsamında istenmeyen davranışlar; öğretmenin uygun araç-gereç ve yöntemi kullanamaması, öğrencileri derse güdüleyememesi, tek düze konuşması vb. şeklinde tanımlanmaktadır (Aydın, 2008; Celep, 2008; Ekici ve Burgaz, 2009). Saldırganlık boyutunda istenmeyen davranışlar; öğrencilere hakaret etme, onları aşağılama ve arkadaşlarının önünde utandırma vb. şeklinde tanımlanmaktadır (Aydın, 2008; Celep, 2008; Ekici ve Burgaz, 2009). Düzensizlik boyutunda istenmeyen davranışlar ise derse gelmeme, derse geç gelme, dersten erken çıkarma, sınavları zamanında okumama, plansızlık vb. şeklinde tanımlanmaktadır.

Daha önce de söz edildiği üzere öğrencilerin sınıfta istenmeyen davranışlarıyla baş etmek öğretmenin sınıf disipliniyle yakından ilişkilidir (Gündoğdu, 2007; İlhan, 2016). Öğretmenler, sınıfta istenmeyen davranışla baş ederek öğrencilere istedik davranışlar

kazandırmalıdır (Aydın, 2008). Aydın'a göre bu süreçte, öğrencilere fiziksel ve psikolojik zarar verilmemesi adına disiplin modellerinden yararlanılarak uygun disiplin yöntemi belirlenmelidir. Bu kapsamda disiplin yaklaşımları ve bu yaklaşımlara uygun çeşitli disiplin modelleri geliştirilmiştir.

## 2.5. Disiplin Yaklaşımları

Öğretmenler sınıfta disiplin problemlerini çözerken etkili disiplin yöntemi geliştirme eğilimindedirler (İlhan, 2016). Her öğretmenin, öğrenci problemlerini çözmek için kendine özgü bir yöntem geliştirebileceği; ancak bu yöntemleri doğru ya da yanlış diye sınıflandırmanın mümkün olmadığı ileri sürülmektedir. Thomas (akt. Aydın, 2001) yöntemlerdeki farklılığın nedenini, öğretmenin kişisel değerleri ve beklentileri, okulun felsefesi ve rolü şeklinde sıralamaktadır. Benzer olarak Kartal (2012) ve Sarpkaya (2005) ise, bir disiplin yönteminin etkililiğinin, bulunan ortam ve koşullara göre değişebileceğini ifade etmektedir.

Alanyazın incelendiğinde disiplin kavramının çeşitli şekillerde ele alındığı, tek bir ifade şeklinin olmadığı görülmektedir. Disiplini, Geylan (akt. Sarpkaya, 2005) disiplin türleri (önleyici, düzeltici, kademeli, yapıcı), Şimşek (2000) disiplin anlayışları (baskıcı- aşırı denetleyici, itaate dayalı, öğrenci merkezli), Tomal (2001) disiplin stilleri (önleyici, destekleyici, düzeltici), Aksoy (2001) disiplin yönetim yaklaşımları (müdahaleci olmayan, müdahaleci, etkileşimsel) şeklinde ele almaktadır. Bu sınıflandırmanın temelde iki ana fikre dayandığı; bunlardan birinin ortaya olumsuz bir davranış açığa çıkmadan önlem almak, diğerinin ise açığa çıkan olumsuz davranışı ortadan kaldırmak olduğu görülmektedir (Sarpkaya, 2005).

Bunun yanı sıra Karaboğa (2014), eğitim alanındaki gelişmeler ve toplumsal gelişmelerle de disiplin yönelimlerinin değiştiğini; baskıcı anlayıştan demokratik anlayışa doğru, şekil yönelimli anlayıştan amaç yönelimli anlayışa doğru, öğretmen ağırlıklı anlayıştan öğrenci ağırlıklı anlayışa doğru şekil aldığı ifade etmektedir. Bu yönelimlerin belirleyicilerinin yönetim durumları, ortam ve olaylar olduğu düşünölmektedir. Bununla birlikte Burden (2003), sınıf içerisindeki disiplin yönelimlerini belirleyen en önemli şeyin öğretmenin kontrol derecesi olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilere uygulanacak kontrolün derecesi çeşitli görüşlere göre farklılık göstermekte ve farklı disiplin yönelimlerini ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışmada disiplin kavramı, öğretmenin sınıf içerisinde öğrencilere uyguladığı kontrol düzeyi açısından yapılan sınıflandırma temelinde müdahaleci, etkileşimsel ve müdahaleci olmayan disiplin yaklaşımları olarak ele alınmıştır (Aksoy, 2001; Burden, 2003).

Öğretmenler istenmeyen davranışı ortadan kaldırmak ya da oluşumunu engellemek adına kendilerine özgü disiplin yaklaşımı benimsemekte ve ona uygun davranmaktadırlar. Mesela bir öğretmen derste yeme içme konusunda ses çıkarmazken başka öğretmen bu davranışı katı kurallarla yasaklayabilir (İlhan, 2016). Öğretmenlerin verdikleri farklı tepkilerin

nedeni öğretmenlerin disipline yaklaşımıyla ilgilidir. Temelinde ise öğretmenin sahip oldukları mizaç, karakter, kişilik, deneyimler ve aldığı eğitim gelmektedir (Karaboğa, 2014).

Alanyazın incelendiğinde, sınıf içerisindeki disiplini sağlamaya yönelik çok sayıda model önerildiği görölmektedir. Bu modeller arasında benzerlik görölse de öğrenci davranışının yönetilmesine hepsi birbirinden farklı yöntem önermektedir. Aksoy (2001) belirlenen bir modelin tüm sınıflarda işe yarayacağını belirtmenin imkansız olduğunu; bu nedenle farklı modellerin ortaya çıkmasının olağan karşılanması gerektiğini ifade etmektedir.

Bunun yanı sıra disiplinle ilgili çalışmalar göz önüne alındığında modellerin de kendi içerisinde farklı şekillerde sınıflandırıldığı görölmektedir. Çiftçi (2015) disiplin modellerini, öğretmen merkezli disiplin modelleri ve öğrenci merkezli disiplin modelleri şeklinde sınıflandırırken; Aksoy (2001) müdahaleci disiplin modelleri, müdahaleci olmayan disiplin modelleri ve etkileşimsel disiplin modelleri şeklinde sınıflandırmaktadır. Benzer olarak, Burden (2003) ise disiplin modellerini; düşük düzeyde kontrol içeren disiplin modelleri, orta düzeyde kontrol içeren disiplin modelleri ve yüksek düzeyde kontrol içeren disiplin modelleri şeklinde sınıflandırmaktadır. Alanyazındaki çeşitlilik göz önünde bulundurularak, önce disiplin yaklaşımları sonra o disiplin yaklaşımın felsefesine uygun disiplin modellerinin tek tek ele alınmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

### **2.5.1. Müdahaleci Olmayan Yaklaşım**

Müdahaleci olmayan disiplin yaklaşımı, insancıl yaklaşım olarak tanımlanmakta (Aksoy, 2001); öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı olarak da bilinmektedir (Aksoy, 2001; Duman, Çetin ve Gelişli, 2004). Aksoy (2001) ve Burden (2003) müdahaleci olmayan disiplin yaklaşımının felsefesine göre öğrencinin bazı özellikleri doğuştan getirdiğini, öğretmenin rolünün ise öğrencinin davranışlarını kontrol edebileceği bir sınıf ortamı oluşturmak olduğunu ifade etmektedir.

Müdahaleci olmayan disiplin yaklaşımının felsefesine göre öğrenciler, kendi davranışlarını kontrol etmede birincil sorumluluğa sahip, kendileri ile ilgili kararları kendileri vermektedir (Aksoy, 2001; Burden, 2003). Bununla birlikte Burden (2003) öğrenciye kendi davranışlarını kontrol etme fırsatının tanınmasının gerekliliğini, ancak davranışların sonuçları hakkında farkındalık yaratılmasının önemini vurgulamaktadır. Bu yaklaşıma göre sınıfta istenmeyen davranışlara öğrencilerin duygu ve düşüncelerdeki karmaşalar neden olmaktadır (Aksoy, 2001). Sınıfta istenmeyen bir davranış gözlemlendiğinde öğretmenin doğrudan müdahale etmesi uygun görülmemekte, öğretmenin temel rolü öğrencilerle görüşmeler yaparak problemin çözümüne yardımcı olmak şeklinde tanımlanmaktadır (Duman, Çetin ve Gelişli, 2004). Bunun yanı sıra müdahaleci olmayan yaklaşımı benimseyen öğretmenlerin, öğrencilerinin davranışlarına az da olsa bir kısıtlama getirmesi, öğrencilerine karşı duyarlı ve

kabul edici olması beklenmekte (Şimşek, 2000), sınıfta istenmeyen davranışlara karşı kuralların öğretmen- öğrenci işbirliği ile oluşturulması uygun görülmektedir (Celep, 2008).

Müdahaleci olmayan disiplin yaklaşımına göre öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşim ve iletişim büyük önem taşımaktadır (Burden, 2003, Hanif, Nawaz ve Tanveer (akt. Aksoy, 2001); Şimşek, 2000). Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin iletişim becerilerini iyileştirecek, problem çözme becerilerini geliştirecek bir eğitim programının benimsenmesi gerekmektedir (Şimşek, 2000). Bununla birlikte öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının ön planda olması beklenmektedir (Burden, 2003; Sağnak, 2008; Uğurlu, 2012).

Müdahaleci olmayan disiplin yaklaşımının felsefesine uygun, en tanınmış disiplin modelleri; Etkili Öğretmenlik Modeli: Gordon Modeli ve Ginott Modeli'dir (Aksoy, 2001; Burden, 2003). Bu modellerin başlangıç noktasını anlamak ve müdahaleci olmayan disiplin yaklaşımının felsefesini daha iyi anlamlandırabilmek için çalışmanın bu kısmında modellerden söz edilmektedir.

#### **2.5.1.1. Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli: Gordon Modeli**

Etkili öğretmenlik eğitimi modeli 1974 yılında Gordon tarafından tasarlanmıştır. Düşük düzeyde kontrol içeren, müdahaleci olmayan bir modeldir. Bu modelin amacı öğretmenlerle öğrenciler arasında iyi bir ilişki kurarak disiplini sağlamaktır ( İlhan, 2016; Karaboğa, 2014; Koç, 2011; Uğurlu, 2012). Gordon'a göre öğretmenlerin anlayışlı tavırları, öğrencilerden kaynaklı istenmeyen davranışı azaltmaktadır (Uğurlu, 2012). Etkili öğretmenlik eğitimi modeli anlayışına göre öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin temelinde açıklık, şeffaflık, bağımsızlık olmalıdır (Aksoy, 2001). Öğretmen, öğrencisiyle iletişime geçerken özen göstermeli, onu anlamaya çalışmalı ve empati yapmalıdır (Koç, 2011). Gordon ayrıca öğretmenin sınıf içerisinde otoriter olmasını ya da serbest bırakıcı tavırlar sergilemesini istememekte; öğretmen ve öğrencinin çabasıyla, öğrencinin öz disiplin ve öz denetim kazanabileceğini vurgulamaktadır (Çelik, 2003). Gordon'a göre öğrencilerin denetimi ceza veya ödülle sağlanmaya çalışılmamalıdır, aksi takdirde istenmedik etkilere sebep olunabilir (Uğurlu, 2012).

Etkili öğretmenlik eğitimi modelinde, ortada bir problem varsa, öğretmen problemi belirlemeli ve nedenini analiz etmelidir (İlhan, 2016; Karaboğa, 2014; Koç, 2011; Uğurlu, 2012). Bu noktada en önemli şeylerden biri problemin kime ait olduğunu saptamaktır. Problem öğretmen kaynaklı mı yoksa öğrenci kaynaklı mı belirlenmelidir (Burden, 2003). Eğer problemin kaynağı öğrenci ise öğretmen öğrenciyle iletişime geçip ona rehberlik etmeli; eğer problemin kaynağı öğretmen ise çözüm öğretmen- öğrenci işbirliği ile ortaya koyulmalıdır (Tertemiz, 2007).

Gordon'a (akt. İlhan, 2016) göre, öğrencilere yardım etmenin en iyi yolu onları etkin bir şekilde dinlemektir; öğrenciye nasihat edilerek, öğrenciyi sürekli uyararak, öğrenciye çözümler

önererek yardım edilmez. Bu modelde, öğrenci sorunları John Dewey'in önerdiği altı adımlı problem çözme süreciyle çözümlenir. Bu süreçte ilk olarak sorun tanımlanır, olası çözümler sunulur, çözümler değerlendirilir ve karar verilir. Karar verildikten sonra kararın nasıl uygulanacağı bildirilir ve son olarak çözümün başarısı değerlendirilir. Problemi bu yöntemle çözen öğretmen bu aşamaların tamamını kullanmayarak bir kaçını da kullanabilir (Koç, 2011).

### **2.5.1.2. Ginott Modeli**

Ginott modeli, Burden'e (2008) göre düşük kontrol içeren bir disiplin modeliyken Aksoy'a (2001) göre müdahaleci olmayan disiplin modelidir. Çiftçi (2015) ise Ginott modelini öğrenci merkezli disiplin modeli şeklinde sınıflandırmaktadır. Bu modelde temel amaç, öğretmenlere sınıf içerisinde güven veren, insancıl ve verimli sınıf iklimi oluşturmada destek sağlamaktır (Celep, 2008). Ginott'a (akt. Burden, 2003) göre öğretmen uygun iletişim ortamına sahip olduğunda güvenli, insancıl ve verimli sınıf ortamı yaratabilecektir. Uygun iletişim ortamıyla kastedilen şey, öğrencilerin kendileriyle ilgili ve olaylar hakkındaki duygularını yansıtabildiği, sıcak ve içten konuşmalardır (Aksoy, 2001). Ginott'a göre öğretmenin uygun iletişim iklimi oluşturabilmesi için kullandığı dil çok önemlidir; öğretmen çocuğa "aptal" , "tembel" ,"sorumsuz" gibi ifadeler kullanmamalı, olaylar esnasında davranışa değil duruma odaklanmalıdır (akt. Pala, 2005). Ginott'a göre öğrencinin benlik algısını etkilemenin kilit noktası etkili iletişim ve iş birliğidir (İlhan, 2016).

Aksoy'a (2001) göre Ginott modelinin merkezinde, öğretmenlerin izin vermesiyle öğrencinin kendi davranışını kontrol edebileceği düşüncesi yatmaktadır. Bu modelin temel yapı taşlarından biri de öğretmenin, farklılıkları olağan bir durum olarak kabul etmesi ve cezaya asla başvurmaması yer alır (Aksoy, 2001; İlhan, 2016; Uğurlu, 2012). Ginott modelinin savunucularına göre ceza performansı arttırmaz, aksine kin, intikam gibi kötü duyguları uyandırır. Öğretmen sabırlı olmalı, her öğrencinin yaşantısını anlamaya çalışmalı ve her öğrenci için çaba harcamalıdır. Böylece öğrencinin derse katılımı artacak, öğrenme girişimleri pekişecek ve benlik algısı gelişecektir (Uğurlu, 2012).

### **2.5.2. Etkileşimsel Yaklaşım**

Etkileşimsel yaklaşım ise hem insancıl hem de davranışsal felsefenin etkisiyle oluşan (Aksoy, 2001), orta düzeyde kontrol içeren sınıf yönetimi yaklaşımı olarak bilinmektedir (Burden, 2003). Etkileşimsel disiplin yaklaşımına göre öğrenci davranışlarının kontrolünde, öğretmenin ve öğrencinin eşit düzeyde sorumluluk üstlenmesi ön görülmektedir (Aksoy, 2001; Burden, 2003; Duman, Çetin ve Gelişli, 2004). Bu yaklaşıma göre sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili konularda öğrencinin düşünceleri, fikri, duygu ve tercihleri dikkate alınsa (Burden, 2003) bile grup ihtiyaçları bireysel ihtiyaçlarının önünde gelmektedir (Burden, 2003; Duman, Çetin ve Gelişli, 2004).

Etkileşimsel disiplin yaklaşımında demokratik ve destekleyici bir sınıf ortamının oluşması beklenmektedir (Aksoy, 2001). Bu anlayışına göre, öğretmenlerin destekleyici yöntemlere istenmeyen davranış açığa çıkar çıkmaz başvurması (Aydın, 2006), buna bağlı olarak öğrencinin kendini kontrol etmesini sağlayacak davranışların kendiliğinden açığa çıkması beklenmektedir. Benzer olarak Esen (2006) destekleyici disiplin anlayışına sahip öğretmenlerin, öğrencilerine, kendilerine hakim olma duygusu kazandırmaya çalışacağını ve derslerine olan ilgilerini arttırmaya çalışacağını vurgulamaktadır.

Etkileşimsel sınıf yönetimi anlayışına sahip öğretmenlerin, yüksek derecede destekleyici ve düşük derecede de zorlayıcı özellikler sergilemesi (İlhan, 2016; Sağnak, 2008; Uğurlu, 2012); bunun yanı sıra öğrenci merkezli davranması ve öğrencileriyle yakın ilişki geliştirmesi (Sağnak, 2008) beklenmektedir. Bu anlayışa sahip öğretmenlerin, disiplin problemlerini sakinleştirici ve iddiasız bir yaklaşımla ele aldığı ancak zor zamanlarda katı politikalar uyguladığı görülmektedir (İlhan, 2016; Uğurlu, 2012).

Bunun yanı sıra Ergen, Karakuş ve Töman (2014) destekleyici bir öğretmenin uyum arama, yardımsever olma, nazik, tereddütlü, kaçınan, kişisel ve iddiasız olma gibi kişilik özelliklerine sahip olacağını belirtmektedir. Etkili sınıf kurallarının oluşturulmasında ve pozitif sınıf iklimi oluşturulmasında öğretmenin kişilik özelliklerinin de rol aldığını ifade eden Çelik'e (2005) göre destekleyici anlayışa sahip öğretmenlerin nazik, iddiasız, yardımsever ve uyumlu olması sınıf iklimini olumlu etkilemektedir. Etkileşimsel disiplin yaklaşımının en tanınmış modelleri Gerçeklik Terapisi diye bilinen Glasser Modeli ve Mantıksal Sonuçlar Modeli olarak bilinen Dreikurs Modeli'dir (Aksoy, 2001; Burden, 2003).

### **2.5.2.1. Gerçeklik Terapisi: Glasser Modeli**

Gerçeklik terapisi modeli orta düzeyde kontrol içeren ya da başka bir deyişle müdahaleci olmayan disiplin modelidir. Glasser, iki farklı disiplin modeli geliştirmiştir. İlk olarak 1985 öncesinde geliştirdiği modelde kuralların olması gerektiğini ve sınıf toplantılarının önemini dile getirmektedir (Uğurlu, 2012). Glasser modelinde sınıf toplantıları istenmeyen davranışın çözümü için en iyi yol olarak görülür (Kayabaşı ve Cemaloğlu, 2007). Sınıf toplantılarında öğretmen bilinçli olarak geri planda kalır; toplantıda sınıf kuralları oluşturulur ve kim tarafından nasıl denetleneceği belirlenir (Sarıtaş, 2000). Bu şekilde öğrenciye kendini denetleme sorumluluğu verilmiş olacaktır. Bu durumda, öğrencinin iyi tercihler yapma ve bu tercihlerle yaşama sorumluluğu vardır (Burden, 2003). Öğretmen bu aşamada öğrenciye destek ve yardımcı olmalı, öğrenciyi cesaretlendirmelidir (Burden, 2013; Karaboğa, 2014).

Glasser, 1985 yılı sonrasında ise geliştirdiği modelde kaliteye odaklanmıştır (Kayabaşı ve Cemaloğlu, 2007; Uğurlu, 2012). Glasser, kaliteli bir öğretim için öğretimin iyileştirilmesi ve bu noktada öğretmenlerin öğretim yöntemlerini değiştirmesi gerektiğini vurgulamaktadır

(Çifçili, 2009). Glasser, iyi disiplinin gerçek bir terapi olduğunu belirtmekte (İlhan, 2016; Kayabaşı ve Cemaloğlu, 2007; Koç, 2011) ve Gerçeklik Terapisi'nin, kişinin iletişimine ve insan ilişkilerine olan ihtiyacına dayandığını ileri sürmektedir (İlhan, 2016). Koç (2011), Gerçeklik Terapisi Teorisine göre öğrencilerin, çevreleri tarafından engellenmiş bireyler olarak değil aksine potansiyel yetenekli kabul edilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

### **2.5.2.2. Mantıksal Sonuçlar Modeli: Dreikurs Modeli**

Mantıksal sonuçlar modeli, Dreikurs ve Nelson'un sınıf düzeni araştırmaları ile Adler'in kuramına dayanmaktadır (Celep, 2008). Bu model; olumlu disiplin modeli, pozitif disiplin modeli ve demokratik model olarak da adlandırılmaktadır. Ayrıca orta düzeyde kontrol içeren, etkileşimsel bir disiplin modeli olarak tanımlanmaktadır. Bu model, öğrencilerin ait olma ve bağlılık gibi temel ihtiyaçlarına (Celep, 2008; Çelik, 2005) ve öğrencilerin kendi iç disiplinlerini geliştirmeleri esasına dayanır (Karaboğa, 2014). Bu yaklaşıma göre öğrenciler kendi kararlarını verebilme becerisi kazanmalı, öğrenciye davranışını kontrol etme fırsatı tanınmalıdır (Burden, 2003). Yani öğrencinin sadece ait olma ve bağlılık ihtiyacının karşılanması yeterli değildir (Çelik, 2005); bunun yanı sıra öğrenciye davranışlarının ve davranışı sonucunda ortaya çıkabileceklerin sorumluluğu verilmelidir (Burden, 2003; İlhan, 2016). Böylelikle öğrenci içerisinde bulunduğu durumu değerlendirmeyi öğrenecek ve deneyim kazanacaktır.

Bu modelde öğretmenin konumu öğrencilerin gerçekleri bulmasına yardımcı olmaktadır (Burden, 2003). Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin bağlılık ve ait olma ihtiyaçlarını karşılayabilmek için de çaba sarf etmektedir (Çelik, 2005). Aydın (2008) ve Burden (2003) birçok davranış bozukluğunun öğrencinin kendini kanıtlama, ilgi çekme veya önemsenme gibi gereksinimlerinin karşılanamadığı takdirde açığa çıktığını, bu nedenle öğretmenin öğrenciyle yakından ilgilenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Çünkü bu model anlayışında öğrenciler, kendilerine kayıtsız kalınmasına dayanamamaktadır.

Mantıksal sonuçlar modeli anlayışında, öğrenciyle öğretmen arasında kurulan empatik iletişim de tanımlanmaktadır. Öğretmen öğrenciyle iş birliği yapmalı ve öğrenciyle dayanışma içerisinde çalışmalıdır (Aydın, 2008). Bu durumda sınıf ortamında oluşabilecek sorunlar önceden görülebilir ya da bir sorun ortaya çıkarsa ders akışı bozulmadan daha kolay çözüm oluşturulabilecektir.

### **2.5.3. Müdahaleci Yaklaşım**

Müdahaleci disiplin yaklaşımı geleneksel ya da davranışçı yaklaşım olarak da bilinmekte (Aksoy, 2001); öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı olarak geçmektedir (Aksoy, 2001; Duman, Çetin ve Gelişli, 2004). Bu yaklaşımın felsefi görüşüne göre öğrencilerin doğuştan bazı potansiyellere sahip olmaması, büyüme ve gelişmelerinin dış koşullar sonucu oluşması söz konusudur (Burden, 2003).

Müdahaleci disiplin yaklaşımına göre, çocuğun davranışlarının kontrol altına alındığı durumda uygun davranışların kazanılması, istenmeyen davranışların açığa çıkmaması (Burden, 2003; Duman, Çetin ve Gelişli, 2004; Esen, 2006; Karaboğa, 2014; Sarpkaya, 2005; Uğurlu, 2012), buna bağlı olarak disiplin sorunlarının oluşmaması beklenmektedir. Bu yaklaşımın amacı, sınıfta akılcı düzenlemeler yaparak çocuğun kendini yönetmesini sağlamaktır. Esen (2006) müdahaleci disiplin yaklaşımında, dış kontrolden iç kontrole geçiş olduğuna dikkat çekmekte; Tosun (2002) ise müdahaleci yaklaşımda sınıfta düzen sağlanacağından çocuğun iyiye doğru gideceğini ve kendi kendini yöneteceğini vurgulamaktadır.

Müdahaleci disiplin yaklaşımına göre, bütün problemlere müdahale edilemese de problemlerin ortaya çıkış miktarında azalma gözlenmesi, problemlerin yansımalarının en aza inmesi beklenmektedir. Bu anlayışa sahip öğretmenlerin, istek ve beklentilerini açık şekilde dile getirdiği görülmektedir (Karaboğa, 2014). Bunun yanı sıra müdahaleci disiplin yaklaşımı, davranışta düzeni sağlayan öğretmenlerin daha başarılı olduğu düşüncesini benimsemektedir. Kaunin araştırmalarında en etkili öğretmenin, istenmeyen davranışla başa çıkmak için kriz yönetimine başvurmayan öğretmenler olduğunu ifade etmekte; bu öğretmenlerin davranış problemlerini önceden görerek ve önlem aldıklarını dile getirmektedir (Sarpkaya, 2005).

Müdahaleci disiplin yaklaşımı, öğrencilerin istenmeyen davranışları göstermemesi için kurallar koyarak düzenlemeler yapmanın şart olduğunu belirtmektedir. Esen (2006), bu kuralların öğretmen- öğrenci işbirliği içerisinde belirlenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca kural ve düzenlemeler, öğrencinin içerisinde bulunduğu gelişim basamağının özellikleri dikkate alınarak hazırlanmalıdır (Esen, 2006; Sarpkaya, 2005; Uğurlu, 2012), bu noktada öğretmene büyük görev düşmektedir. Bununla birlikte Karaboğa (2014), öğretmenin en büyük görevinin, öğretim yöntem ve tekniklerindeki çağdaş gelişmeleri takip ederek uygulamak olduğunu, ifade etmektedir. Bunun yanı sıra Gordon (akt. Kartal, 2014), istenmeyen davranışların önüne geçilebilmesi için sınıf ortamında bazı değişikliklerin yapılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Ancak müdahaleci disiplin yaklaşımının birçok öğretmen tarafından yanlış anlaşıldığı; geleneksel, otoritenin öğretilmekte olduğu, öğrencinin söz hakkı olmadığı bir disiplin yaklaşımının ortaya çıktığı görülmektedir. Yapılan ölçme sonucunda müdahaleci disiplin yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin, istenmeyen davranışlar ortaya çıkmadan kurallar koyarak düzenlemeler yapmak ya da sorunları öngörerek ortadan kaldırmak yerine öğrenciye baskı ve korku yoluyla otorite kurduğu görülmektedir. Müdahaleci disiplin yaklaşımını daha iyi anlamlandırabilmek için geliştirilen müdahaleci disiplin yaklaşımının en bilinen modelleri; Güvengen Disiplin: Canter Modeli ve Davranış Değiştirme Modeli: Skinner Modeli'nin incelenmesi gerekmektedir.



### **2.5.3.1. Güvengen Disiplin: Canter Modeli**

Güvengen disiplin modeli, alanyazında zorlayıcı disiplin modeli olarak da geçmektedir. Lee ve Canter tarafından geliştirilen bu model davranışçı yaklaşımlar arasında yer almaktadır. Ayrıca yüksek düzeyde kontrol içeren ya da müdahaleci disiplin modeli olarak da bilinmektedir.

Bu model, öğretmenlerin ve öğrencilerin hak ve sorumluluklarına dayalı düşüncelerden oluşmaktadır (Aksoy, 2001; Çelik, 2005). Çelik (2005) bu yaklaşıma göre, öğretmenlerin kısıtlayıcı bir ortam oluşturma şanslarının olduğunu ama buna karşılık öğrencinin de bu duruma tepki gösterebileceğini ifade etmekte; ayrıca bu kısıtlayıcı ortamların okul yönetimi ve anne babalar tarafından ciddi anlamda destek gördüğünü dile getirmektedir.

İlhan'a (2016) göre bu modelin amacı, öğretmen ve öğrenci arasında pozitif iklimin sahip olduğu, sakin, güçlü ve tutarlı iletişim kurdukları bir sınıf ortamı oluşturmaktır. Lee ve Canter yaptığı araştırmalarda sakin, özgüveni yüksek, üretken ve planlı sınıflara sahip öğretmenlerin, yani sınıflarında pozitif iklimi oluşturabilecek öğretmenlerin, yaptırım gücünün yüksek olduğu sonucunu çıkarmıştır. Bu araştırmaların sonucuna göre, öğrencilerin derse odaklanması ve öğrenim zamanının verimli geçmesi öğretmenin yaptırım gücüne bağlıdır (Aydın, 2008). Bu model, öğretmenin öğrenciler üzerinde sağlam bir otorite kurulmasının gerekli olduğunu savunmaktadır (İlhan, 2016).

Güvengen disiplin modeli anlayışında, öğretmenin otoriter olmasıyla anlatılmak istenen, öğrencilerin uygun davranışı sergilemesi için kendi davranışından sorumlu tutulmasının şart olduğudur, yani öğretmen öğrencinin davranışından sorumlu değildir. Benzer olarak Uğurlu (2012), öğrencinin uygun davranışı gösterme noktasında kendi kontrolünü sağlayacağını, uygun davranış gösterip göstermemesini öğrencinin kendi tercihi olarak ifade etmektedir.

Güvengen disiplin anlayışına göre, öğretmen disiplini sağlarken tehditler savurmamalı, aksine öğrenciye tavsiyede bulunmalıdır (Koç, 2011). Canter, disiplin denildiğinde akla sıkı kontrolün gelmemesi gerektiğini, bunun yerine insancıl öğrenme ortamının sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır (Kayabaşı ve Cemaloğlu, 2007; Pala 2005).

### **2.5.3.2. Davranış Değiştirme Modeli: Skinner**

Davranış değiştirme modeli Pavlov'un uyarıcı- tepki deneyleriyle başlamış, daha sonra Skinner tarafından eğitime uyarlanmıştır (Celep, 2008). Davranış değiştirme modeli, Burden'e (2003) göre yüksek düzeyde kontrol içeren, Aksoy'a (2001) göre ise müdahaleci bir modeldir.

Skinner'e göre disiplin sağlama modelinde en etkili yöntem ödül- cezadır (Uğurlu, 2012). Skinner, sınıfta istenilen davranışın öğretmen tarafından gözlenmesini daha sonra bu davranışa yönelik bir ödül yani pekiştirici verilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Koç, 2011). Çünkü Skinner'e göre bir davranış, o davranıştan hemen sonra açığa çıkan sonuç tarafından şekillenmektedir (Burden, 2003). İstenilen davranışın ödüllendirilmesinin iki yararı vardır:

Bunlardan birincisi pekiştireç alan öğrencinin olumlu davranışı devam ettirmesi; ikincisi ise diğer öğrencilerin ödül alan davranışını model alarak öğrenmesidir. Ödüllendirilmeyen, göz ardı edilen veya ceza verilen davranış zayıflar ve söner (İlhan, 2016; Koç, 2011; Uğurlu, 2012). Ceza istenmeyen davranışın ortadan kalkması için olumlu pekiştireçten daha hızlı etki gösterir (İlhan, 2016).

Bu anlayışa göre öğretmenler, sınıf ortamında davranışı etkileyen öğeleri değerlendirmeli; davranışı olumsuz etkileyen öğeleri değerlendirmeli; davranışı olumsuz etkileyen öğe varsa bunları kabul edilebilir davranışlar doğrultusunda değiştirmelidir (Celep, 2008). Ayrıca bu modele göre öğretmenler, öğrenciye kuralları ve davranışın sonucunda olacakları açık ve net şekilde ifade etmelidir (Pala, 2005). Celep (2008) bu yaklaşımın iyi yönünün öğretmenlerin bu yöntemi, diğer yöntemlere oranla daha kolay uygulayabilmeleri olduğunu belirtmektedir, çünkü öğretmenler, öğrenci davranışlarına tam olarak ödül uygulayabilmekte ve öğrencinin davranışındaki değişmeyi gözlemleyebilmektedirler.

Alanyazın incelendiğinde eğitimde istenilen verimin elde edilebilmesi için olumlu bir sınıf ortamının oluşturulmasının şart olduğu görülmektedir. Sınıf ortamlarında istenmeyen davranış ne kadar azsa ya da problem durumu ne kadar hızlı ortadan kaldırılabiliyorsa öğrencinin kendini sınıfta o kadar rahat ve güvende hissetmesi beklenmektedir (Aydın, 2008). Bu nedenle öğretmenlerin istenmeyen davranışları ortadan kaldırması ve sınıf kurallarını önceden belirlemesi olumlu bir sınıf iklimi yaratmada önem taşımaktadır.

Kızılhan'a (2011) göre olumlu bir sınıf iklimi, öğretmen ve öğrenci arasındaki kişilerarası ilişkilerin boyutu ve kuralların açıklığıyla oluşmaktadır. Bu aşamada sınıfın kimliğini oluşturan öğretmene büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmenin sahip olduğu disiplin yaklaşımının, öğrencinin çevreyle olan uyumu konusunda da önemli olduğu (Mumcu, 2008) göz önüne alındığında; öğretmenin disiplin anlayışının öğrencilerin sınıf iklimi algılarıyla da ilişkili olabileceği görülmektedir. Araştırmanın bu kısmında iklim kavramından söz edilerek sınıf iklimi kavramı vurgulanmaktadır.

## **2.6. İklim**

İklim kavramı, örgütsel çevrelerdeki önemli farklılıkları vurgulamak için, örgütsel psikolojide fazlaca kullanılmaktadır. Lunenburg ve Ornstein (2013) iklimi, örgüt içerisindeki çevresel özelliklerin bütünü şeklinde tanımlarken Rivera (1992) iklimi, davranışsal sonuçlara yol açan ortam özelliği şeklinde tanımlamaktadır. Gül (2012) ise, örgüt amaçlarının gerçekleşmesine katkıda bulunan kişilerin hissettikleri duygu ve algıların örgütsel iklimi ortaya koyacağını ifade etmektedir.

Örgüt iklimi birçok değişkene, metodolojiye, teoriye ve modele göre çalışılmış ve azımsanmayacak kadar önemli çalışma açığa çıkmıştır. Çünkü araştırmacılar, örgütsel başarı

için iklimin öneminin büyük olduğunu (İhtiyaroğlu, 2014), vurgulayarak kötü iklim kuruma zarar verebileceğini ifade etmektedir. Son dönemlerde de okul başarısını ve okul etkililiği arttırmak için bir çok çalışmanın yapıldığı görölmektedir. Çalışmada, okuldaki başarı ve etkililiği arttırmak amaçlandığından, çalışmanın bu kısmında okul iklimi ve sınıf ikliminden bahsedilmektedir.

### **2.6.1. Okul İklimi**

Okul, kendine özgü havası ve yapısı olan sosyal bir sistemdir (Özçiçek, 2016). Eğitim örgütleri, içindeki buldukları çevre ile etkileşim içinde bulduklarından hem çevreyi etkileyip hem de çevreden etkilenirler. Okulların amaçlarının, diğer örgütlere oranla daha karmaşık ve çatışık olduğu bilinmektedir (Saraç, 2015). Bu nedenle okullar; öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer çalışanlar açısından toplumun diğer kurumlarına göre çok farklı bir konuma sahiptir (Sezgin ve Kılınç, 2011).

Eğitim kurumlarında yapılan iklim çalışmaları okul iklimi adı altında tartışılmaktadır. Ancak okul iklimi kavramının duyularla algılanamaması sebebiyle konuyla ilgili birçok değişik tanımlama yapılmaktadır (Özçiçek, 2016). Tanımlamalar farklı olsa da okul ikliminin, her okulda olduğu ve okulun etkililiğini belirlemede önemli bir olgu olduğunu söylemek mümkündür.

Saraç (2015) okul iklimini, okuldaki tüm insanların, kendi günlük çalışma çevreleri olan okulun çalışma ortamı hakkında paylaştıkları algılar, şeklinde tanımlamaktadır. Benzer olarak Çalık ve Kurt (2010) okul iklimini, bireylerin görev yaptıkları örgütlerini algılama biçimleri, onların örgütteki davranış biçimlerini ve performanslarını etkileyen önemli bir etken olarak tanımlamaktadır. Bunun yanı sıra Lunenburg ve Ornstein (2013) okul iklimini, okulun kişiliği olarak tanımlamaktadır. Hoy (2003) ise okul ikliminin; okulun fiziksel özelliklerinin, bireylerin kültürel ve kişisel geçmiş yaşantılarının ve okulda paylaşılan değerlerin okul çalışanlarının davranış şekillerini etkileyerek oluşturduğunu belirtmektedir.

Her örgüt gibi okulların da kendine ait karakteristik özelliklere ve iklime sahip olduğu görölmektedir. Her örgütün kendisini diğer örgütlerden ayıran bir kişiliği olduğu gibi okulların da kişiliği ikliminde ortaya çıkmaktadır (İhtiyaroğlu, 2014). Benzer olarak Hoy (2003) okul iklimini, bir okulu başka okuldan ayıran; okuldaki bireyleri birbirinden ayıran nitelik olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle, okul iklimini anlamanın örgütsel yaşamın çözümlenmesini kolaylaştıracağını söylenebilir.

Okul iklimi, öğrencilerin öğrenme ve gelişimleri için elverişli ortamlar yaratmak yönünden gerekli olan fiziksel, sosyal ve akademik süreçleri kapsamaktadır (İhtiyaroğlu, 2014). Sağkal (2015) ise okul ikliminin sadece başarının artırılması için değil; aynı zamanda güvenli bir öğrenme ortamı yaratılmasında, doğru tanımlanmış davranış normlarının oluşturulmasında,

sosyal ve duygusal gelişmelerin sağlanmasında ve okulda farklı pozisyonlarda bulunan kişilerin (yönetici-öğretmen-öğrenci-veli-personel) iletişiminin sağlanmasında büyük önem taşıdığını ifade etmektedir. Buna dayanarak İhtiyaroğlu'nun (2014) da ifade ettiği gibi, okul ikliminin ilişkisel olduğunu vurgulamak doğru olacaktır. Kurumsal, yönetsel ve öğretmen açısından uyumu yakalayan örgütlerde pozitif bir iklimin oluşması ve ilişkisel olarak okuldaki her şeyin yolunda gitmesi beklenmektedir. Pozitif iklime sahip sağlıklı bir okulda, başarı için çalışan ve davranış yönüyle uyumlu öğrenciler; eşitlikçi, saydam ve destekleyici bir yönetim; kurumsal bütünlük bulunmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Okul ikliminin bir diğer belirleyicisi ise okulun alt sistemlerini oluşturan sınıflardır (Aslan, 2011). Bu nedenle okul iklimini daha iyi anlamlandırabilmek için okulun temel yapı taşlarından biri olan sınıfı ve her sınıfa özgü olan sınıf iklimini anlamak gerekmektedir.

### **2.6.2. Sınıf İklimi**

Sınıf, eğitim ve öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği ortak yaşam alanıdır. Okulda öğretmen ve öğrencilerin vakitlerinin büyük bir çoğunluğu sınıfta, ortak yaşam alanında geçmektedir. Sınıfta geçirilen sürede bir yandan öğrencilerin aileden getirdiği davranışlar düzenlenmeye çalışılırken bir yandan da yeni davranışlar kazandırılıp, çeşitli bilgiler verilmeye çalışılmaktadır. Sınıf ortamında öğrenme ortamının ve yaşantılarının düzenlenmesi öğretmenin sorumluluğundadır (Aydın, 2008). Öğretmenin ne öğrettiği kadar, nasıl öğrettiği, öğrencileriyle nasıl bir ilişki kurduğu, nasıl bir etkileşim ve iletişim içinde olduğu, öğrencilerini ne ölçüde tanıyıp anlayabildiğinin de o derece önemli olduğu görülmektedir (Aslan, 2011). Oluşturulmasında öğretmene oldukça önemli roller ve sorumluluklar düşen bu atmosfer, sınıf iklimi olarak ele alınmaktadır. Şendur (1999) sınıf iklimini, sınıf içerisinde yer alan öğrencilerin, diğer öğrencilerle ve öğretmenleriyle arasındaki ilişkiler, uyulması gereken kurallar, sınıfın fiziksel şartlarının sınıf içerisinde oluşturduğu psikolojik, sosyal ve fiziksel etkiler şeklinde tanımlamaktadır. Sınıf iklimi, sınıfı oluşturan fiziksel düzenlemeler, psikolojik durumlar ve öğrencilerin etkileşiminin ürünü şeklinde ifade edilmektedir (Durdu, 2015). Aslan (2011) ise sınıf iklimini kısaca, sınıfın niteliği şeklinde tanımlamaktadır. Bunların yanı sıra Barr (2016) sınıf iklimini, öğrencilerin akademik deneyimlerine ilişkin fikirlerinin yansıması olarak tanımlarken; Fraser ve Treagust (1986) bu iklimi, öğrencilerin akranları ve öğretmenleriyle ilgili duygularını yansıtan geniş yapı şeklinde ele almaktadır. Tanımlardan da anlaşılabilceği gibi sınıf iklimi kavramı üzerinde uzlaşmış tek bir tanım olmamakla birlikte, sınıf ikliminin genel olarak sınıf çevresinin algılanan niteliği olduğuna vurguda bulunmaktadır (Çengel ve Türkoğlu, 2015).

Sınıf yapısı düşünüldüğünde, her sınıfta egemen olan bir sınıf ikliminin olduğu ifade edilebilir. Farklı sosyal yapıdan gelen çocukların, farklı düşünce ve algılarla sınıfa özgü bir

atmosfer oluşturması beklenmektedir. Öğrencilerin gerginlikleri, beklentileri, endişeleri, mutlulukları, mutsuzlukları hatta huzurlu olup olmadıkları durum bile sınıf ortamına yansımakta; tüm bunlar sınıfta hakim olan iklimi belirlemede etkili olmaktadır. Bunların yanı sıra sınıf ikliminin oluşumunda en önemli belirleyicilerden biri de öğretmen ve kullandığı sınıf yönetimi stratejisidir. Öğretmenin kullandığı yönetim stratejisi, disiplin anlayışı ve öğrencilere olan bakışı sınıf iklimini belirlemede büyük önem arz etmektedir. Fraser ve Treagust (1986), her öğrencinin ve öğretmenin kendi bireysel algısı olsa da sınıf ortamında, öğrenciler ve öğretmen arasında bir kolektiflik duygusu olduğunu, bu duygunun ise sınıf iklimini oluşturduğunu vurgulamakta; Barr (2016) ise, öğretmenlerle öğrenciler arasındaki uyumun, olumlu bir sınıf iklimi için şart olduğunu dile getirmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, sınıf iklimi konusunda farklı yaklaşımların olduğu göze çarpmakta, sınıf iklimini oluşturan farklı boyutlardan bahsedildiği görülmektedir. Bu konuya açıklık getirmek için farklı perspektiflerden sınıf ikliminin boyutları incelenecektir.

#### **2.6.2.1. Sınıf İkliminin Boyutları**

Öğretmen ve öğrenci davranışlarının daha iyi anlaşılabilmesi için, sınıf sosyal bir sistem olarak incelenebilir (Aslan, 2011). Aslan'a (2011) göre sosyal sistem modelinde, boyutlar arasında etkileşim vardır ve davranış bu etkileşim sonucunda açığa çıkmaktadır. Sosyal bir sistem olan sınıf içerisinde oluşan iklimin de boyutlardan oluştuğu söylenebilir.

Borich (akt. Durdu, 2015), etkili bir sınıf ikliminin iki boyutundan söz etmekte; bu iki boyutu sosyal çevre ve sınıfı düzenlemeye çalışan çevre şeklinde tanımlamaktadır. Sosyal çevre, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkileri kapsarken; sınıfı düzenlemeye yönelik çevre, sınıfın fiziksel ve görsel yönlerini kapsamaktadır (Çakmak, 2003). Moos'un (akt. Çengel, 2013) sınıf iklimi sınıflandırması üç boyutu kapsamaktadır ve řu şekildedir: ilişkiler, kişisel gelişim ve çevrenin korunumu ve değişimi. İlişki boyutu, sınıf içerisindeki öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin doğasını; kişisel gelişim boyutu, sınıf içerisindeki gelişim türlerindeki yönelimi; çevrenin korunumu ve değişim boyutu, sınıf içerisindeki kuralları, beklentileri ve kontrolü içermektedir.

Bunların yanı sıra Fraser ve Treagust (1986), sınıf iklimini yedi boyutta incelemektedir. Fraser ve Treagust (1986) bu boyutları; kişiselleştirme, katılım, öğrencilerin birlikteliği, memnuniyet, görev oryantasyonu, yenilikçilik ve bireyselleşme olarak sıralamaktadır. Kişiselleştirme boyutu, öğretmenin her öğrenciye etkileşim fırsatı sunarak, öğretmenin öğrenci için çabalamasını ifade ederken; katılım boyutu, öğretmenin öğrencinin derse katılımı için öğrenciyi teşvik etmesini kapsamaktadır. Öğrencilerin birlikteliği boyutu, öğrencilerin birbirini tanıyıp dost olmasına, birbirine yardım etmesine işaret etmekte; memnuniyet boyutu, öğrencinin dersin akışından hoşlanmasını; görev oryantasyonu boyutu, sınıf etkinliklerinin açık ve iyi organize edilmesini; yenilikçi boyutu, öğretmenin kullandığı benzersiz öğretim yöntem ve

aktivitelerini kapsamaktadır. Son olarak bireyselleşme boyutu öğrencilerin farklı yetenek ve ilgi alanlarına göre farklı muamele görmesi anlamına gelmektedir. Fraser ve Treagust (1986), sınıf ikliminin tüm boyutlarının birbirine katkısı olduğunu, birbirinden etkilendiğini ve birbirini kapsayıcı özellikleri olduğunu vurgulamaktadır.

Barr'a (2016) göre sınıf iklimi doğası gereği kişiler arasındadır, bu nedenle öğrencilerin algıları ile ifade edilmektedir. Sınıf iklimi, tek ve biriciktir ve eğitim-öğretim faaliyetleri için hayati önem taşımaktadır. Bu nedenle sınıf iklimini belirleyen değişkenlere, sınıf iklimini etkileyen faktörlere değinilmelidir.

### **2.6.2.2. Sınıf İklimi Belirleyicileri**

Sınıf iklimi, sınıfı kuşatan, çocukların sosyal gelişimine ve öğrenme düzeyine katkıda bulunan düşünceleri ifade etmeye yarayan enerji şeklinde tanımlanmaktadır (Aslan, 2011). Çengel'e (2013) göre sınıf iklimini belirleyen öğeler; öğrencinin sınıf içerisinde öğretmenlerle olan ilişkisi, öğrencinin diğer öğrencilerle ilişkisi, öğrencinin akademik olarak kendini gördüğü nokta ve sınıf içerisinde yaşadığı doyumdur. Bunların yanı sıra Durdu (2015), sınıf içerisindeki enerjinin yani iklimin fiziksel, psikolojik ve sosyal yönlerden etkilendiğini ifade etmektedir.

İlk olarak, Çengel'in (2013) sıraladığı değişkenlere odaklanılacak olursa sınıf iklimini belirlemede öğretmen-öğrenci ilişkilerinin rolünden söz edilmelidir. Öğrencinin okul içerisindeki en önemli çevre değişkenlerinden biri öğretmendir. Sınıf içerisinde, temelde öğretmenden beklenen sınıfın lideri olması ve sınıfta geçirilecek öğretim zamanını planlamasıdır. Çengel (2013), öğretmenin kendine, işine ve öğrencilerine olan algısının sınıf ortamını, sınıf iklimini belirleyen en önemli etken olduğunu dile getirmektedir. Aynı zamanda yapılan çalışmalar incelendiğinde sınıf iklimi oluşturmada öğretmen davranışlarının, öğrencilerin davranışlarını ve akademik yeterlilik algılarını ve doyumlarını etkilediği görülmektedir (Fraser ve Treagust, 1986).

Sınıf iklimini anlamaya yönelik yapılan çalışmalarda genel anlamda öğretmen-öğrenci ilişkileri üzerine odaklanılmış olsa da öğrencilerin kendi arasındaki ilişkileri de önem arz etmektedir. Olumlu bir sınıf iklimi oluşturmada öğrenci-öğrenci arasındaki iletişiminin rolünün büyük olduğu görülmektedir (Johnson, 2009). Johnson (2009), öğrenci-öğrenci etkileşimi olmadan olumlu bir sınıf iklimi oluşturmanın zor olduğunu ifade etmektedir. Benzer olarak Çengel (2013) olumlu sınıf iklimini, bireylerin ortak amaçlar için bir araya geldikleri, sosyal karşılıklı bağlılığın olduğu ortamlar olarak tanımlamakta ve öğrenciler arasında etkileşim olmadan, açık ve doğru iletişim kurulmadan olumlu bir sınıf ikliminin sağlanamayacağından söz etmektedir. Olumlu sınıf ikliminde öğrenciler birbirini destekleyerek olumlu bağlılık oluşturacaktır. Öğrenciler arasında oluşan olumlu karşılıklı bağlılık, beraberinde başarı için çaba göstermelerine sebep olacak; sınıf üyeleri birbirinden daha fazla bilgi edinecek ve

akademik başarı için birbirini yüreklendirecektir (Çengel, 2013). Benzer olarak Reyes, Brackett, Rivers, White ve Salovey (2012) öğrenciler arasındaki olumlu bağlılığın, öğrencilerin okuldaki akademik başarılarını etkileyeceğini vurgulamaktadır.

Bandura (akt. Çengel, 2013), öğrencinin öğretmenleriyle ya da diğer öğrencilerle olan ilişkilerinin yanı sıra akademik başarısını belirleyen en önemli göstergelerden birinin de öğrencinin kendi akademik yeterliğine ilişkin algısı olduğunu ifade etmektedir. Durdu (2015), öğrencinin akademik yeterlik algısının olumlu olduğunda kendine duyduğu güven ve saygısının artacağını; bununla birlikte olumlu sınıf ikliminin oluşacağını dile getirmektedir. Öğrencinin, özgüveni ve özsaygısının artması öğrenmeye yönelik motive olmasını kolaylaştırmaktadır. Bu durumun, sınıf ortamını olumlu etkileyerek olumlu bir sınıf ikliminin oluşmasına sebep olması beklenmektedir. Bu pozitif etkileşimin, öğrencilerin sınıfta bulunmaya ilişkin doyumlarına da olumlu yansıtacağı ön görülmektedir. Aslan (2011) sınıfta bulunmaya ilişkin doyumun, sınıf ikliminin önemli bir ögesi olduğunun üzerinde durmaktadır.

Benzer olarak Moos (akt. Mumcu, 2008) sınıf ikliminin belirleyicilerini; öğretmen, öğrenci, sınıf yönetimi ve sınıf içi iletişim olarak sıralamaktadır. Bir başka bakış açısı da sınıf iklimini etkileyen ve belirleyen faktörleri; güç ilişkisi, iletişim, sınıfta korku ve kaygı, dikkat çekme, güdüleme, öğrenci özellikleri şeklinde sıralamaktadır (Durdu, 2015). Durdu, sınıf ikliminin belirleyicilerini açıklamada farklı bakış açılarının olmasını iklim değişkenlerinin karmaşık bir yapıya sahip olmasıyla açıklamaktadır. Mumcu'ya (2008) göre, tek bir faktör iklimi belirlemez ama birden fazla değişkenin yarattığı destek sınıf iklimini belirlemede önem arz etmektedir. Hatta sınıfta yapılan küçük değişikliklerin bile, sınıf iklimi üzerinde olumlu gelişmelere neden olacağı söylemek mümkündür.

### **2.6.2.3. Sınıf İkliminin Eğitimdeki Yeri ve Önemi**

Okullarda eğitim ve öğretimin büyük oranda gerçekleştiği mekanlar sınıflardır. Sınıf içerisinde yaşanan olaylar öğrenciyi ve öğretmeni çok yönlü etkileyerek sınıf içerisindeki eğitim akışını belirleyerek akademik ve sosyal anlamda birçok şeye sebep olmaktadır. Bu nedenle sınıf içerisinde hakim olan iklimin öneminin büyük olduğu bilinmektedir. Sınıf iklimi değişkeni genellikle öğrencinin akademik başarısıyla ilişkilendirilmekte ve çalışmaların tamamında sınıf iklimi ile akademik başarının anlamlı bir ilişki gösterdiği görülmektedir. Sınıf iklimi sadece akademik başarının arttırılmasında değil; güvenli öğrenme ortamının oluşturulmasında, iyi tanımlanmış davranış normlarının oluşturulmasında, sosyal ve duygusal gelişimin sağlanmasında, şiddet ve zorbalık davranışlarının azaltılmasında, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkide, sorun çözme yönteminde etkili olmaktadır (Sağkal, 2015).

Alan yazın incelendiğinde sınıf içerisinde hakim olan iklimin pozitif (olumlu) ve negatif (olumsuz) şeklinde sınıflandırıldığı görülmekte; bununla beraber olumlu iklimin sıcak iklim,

olumsuz iklimin ise soğuk iklim şeklinde isimlendirildiği de görölmektedir. Sağlam (2006), mutlu öğrencilerin olduğu, sorumlulukların yerine getirildiği, öğrenmeyi kolaylaştıran sınıfların sıcak iklimli sınıfa işaret ettiğini; derse katılımın olmadığı, disiplin sorunlarının fazla yařandđı, öğretmenle öğrenci arasındaki bağların kopmuş olduğu durumların soğuk iklimli bir sınıfa işaret edeceğini ifade etmektedir. Yani etkili bir eğitim için, sınıf içerisinde istenilen olumlu sınıf iklimidir.

Durdu'ya (2015) göre olumlu sınıf iklimi yaratmada belli başlı etkenler vardır, bunlar; fiziksel çevre, duyuşsal çevre ve öğretmen-öğrenci ilişkileridir. Fiziksel çevre; sınıfın ışık alıp almadığı, öğrencilerin oturma düzeni, ders esnasında kullanılan materyaller vb. şeklinde sıralanabilir ve sınıf iklimini etkiler. Duyuşsal çevre ise öğretmen ve öğrencilerin tutum ve beklentilerini, görüşlerini içermektedir (Durdu, 2015) ve sınıf iklimini etkilemektedir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki de sınıf içi etkileşimi etkileyeceğinden sınıf iklimini etkileyen değişkenlerdendir. Bradfield'e (akt. Sağlam, 2006) göre olumlu sınıf ikliminde öğrenciler öğrenme için güçlü bir tutum geliştirmeye daha çok ilgi göstermekte; öğrencilerin tutumundaki bu değişiklikler öğrenme davranışını olumlu etkilemekte ve öğrenme koşullarını geliştirmektedir. Bunun yanı sıra Evans, Harvey, Buckley ve Yan (2009) sınıf içerisindeki olumlu iklimin, çocuğun sosyal ve bilişsel gelişimiyle anlamlı ilişki gösterdiğini, çocuğun motivasyonuna katkı sağlayacağını ifade etmekte ve bu olumlu iklimin üç unsura bağlı olduğunu vurgulamakta; bunları öğrenme ortamının pedagojik boyutu ve müfredat, sınıf içerisindeki disiplin tarzı ve sınıf içerisindeki duygusal etkileşimler olarak sıralamaktadır. Benzer olarak Pianta, Belsky, Vandergrift, Houts ve Morrison (2008) sınıf içerisindeki kalitenin sosyal ve duygusal etkileşimlerle belirlendiğini, sosyal ve duygusal etkileşimlerin kalitesinin sonucunda da sınıfta duygusal iklimin oluşacağını ifade etmektedir.

#### **2.6.2.4. Duygusal İklım**

Duyguların, tüm insanların etkileşiminde önemli bir unsur olduğu, bunun yanı sıra gruplar arasındaki ilişkiyi tanımlamakta da önemli bir işleve sahip olduğu bilinmektedir (Goldenberg, Halperin ve Saguy, 2014). Sınıf içerisinde ortaya çıkan öğretmen ve öğrenci etkileşimleri diyalog şeklinde olabileceği gibi sözel olmayan unsurlarla da olabilmektedir. Bu etkileşim hem öğretmende hem de öğrencide birtakım duyguların açığa çıkmasında sebep olmaktadır. Goldenberg vd. (2014) bireyin herhangi bir gruba bağlı olan ve grup içerisinde olan etkileşimlerle açığa çıkan duyguları gruba dayalı duygular olarak tanımlamakta, gruba dayalı duyguların ise kolektif duyguları oluşturacağını vurgulamaktadır. Kolektif duyguların, ortama hakim olan duygu durumunu yarattđı, hakim olan duygu durumunun ise ortamın duygusal iklimini oluşturduğu ileri sürölmektedir (Rivera,1992). Bu kapsamda, sınıf içerisinde hakim olan duygu durumu ise sınıfın duygusal iklimini oluşurmaktadır.



Alanyazında sınıfın duygusal iklimini nesnel olarak tanımlamanın zor olduğuna değinilmekte; bununla birlikte geçici ruh halleri ile yaygın olan iklimi karıştırmamak gerektiği vurgulanmaktadır (Rivera, 1992). Rivera'ya (1992) göre duygusal iklim, yerel bir duygusal atmosferden daha kalıcıdır, yalnızca bireyin duygu ve davranışıyla değil, grup içerisindeki bireylerin birbiriyle nasıl ilişki kurduğuyla ilgilidir. Sınıf içerisindeki duygusal iklim, bireylerin tamamının ne hissettiğiyle ilgilidir (Andersen, Evans ve Harvey, 2012). Bunun yanı sıra sınıftaki sosyal ve duygusal etkileşimlerin kalitesinin, öğretmenler ve öğrenciler arasında duygusal iklimi oluşturacağı vurgulanmaktadır (Pianta ve ark. 2008; Reyes, Brackett, Rivers, White ve Salovey, 2012).

Evans, Harvey, Buckley ve Yan (2009) sınıfın duygusal ikliminin öğretim sürecinin bir parçası, sınıfın bir bileşeni olduğunun unutulmaması gerektiğini ifade etmekte ve sınıf içerisindeki duygusal iklimi; duygusal ilişki, duygusal farkındalık, duygusal koçluk, duygusal inançlar ve duygusal kurallar olmak üzere beş unsurla ele almaktadır. Evans vd. (2009) duygusal ilişkiyi, öğretmen ve öğrenci arasındaki bağ olarak tanımlamakta; öğretmen ve öğrencinin bağ kurduğu koşulları nasıl oluşturduğuna dikkat çekmektedir. Duygusal farkındalık; öğrenci duygularının, öğretmen tarafından anlaşılıp nedenlerinin ayırt edilmesi ve ona göre kendi duygusal tepkilerinin geliştirilmesidir (Evans ve Harvey, akt. Evans vd., 2009). Duygusal koçluk ise öğrencinin akranlarıyla etkileşime girmesinde yardımcı olmak ve sosyal, duygusal ve akademik çabalarını destekleyerek iyileştirmektir (Denham, akt. Rinchen, 2014). Rinchen (2014) duygusal inançları, öğrencilerin duygularını etkileyen fikirler, şeklinde ifade ederken; duygusal kuralları da sınıfta disiplini sağlamak için ihtiyaç duyulan eşitlik, adalet ve tutarlılık şeklinde tanımlamaktadır.

İlgili araştırmalar, sınıfın duygusal iklimi ile öğrencilerin sosyal gelişimleri, motivasyonları ve bilişsel gelişimleri arasındaki ilişkiyi doğrulamaktadır (Evans, Harvey, Buckley ve Yan, 2009). Bunun yanı sıra öğretmenin öğrenci ihtiyacını anlayabilmesi, öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı olabilmesi için öğrencilerin duygusal durumlarını doğru şekilde anlayabilmesinin büyük önem taşıdığı (Andersen, Evans ve Harvey, 2012); grup seviyesindeki etkileşimlerin farklı duygusal ifadelerle neden olabileceği (Oliveira, Sequeira, Tullio, Petisca, Guerra, Melo ve Paiva, 2015) bilinmektedir. Benzer olarak Andersen vd. (2012), sınıf içerisindeki öğretmen ve öğrenci arasındaki karmaşık ilişkiyi anlamak için, duygusal iklimi anlamının hayati önem taşıdığını vurgulamaktadır.

Daha önce de söz edildiği gibi öğretmen, çocuğun duygusal ve akademik gelişimi için sınıf içerisinde istenilir duygusal iklimi yaratma sorumluluğuna sahiptir (Durdu, 2015; Sağlam, 2006). Bu doğrultuda Good (2015) sınıfta istenilir duygusal iklimin oluşabilmesi için sınıf kuralları ve normlarının geliştirilmesinin gerekliliğini, öğretmenle öğrenciler arasındaki

ilişkilerin güçlendirilmesinin gerektiğini ve öğrencilerin kendi arasında pozitif ilişkiler kurmasının şart olduğunu vurgulamaktadır.

Bunun yanı sıra Tobin, Rictchie, Oakley, Mergard ve Hudson (2013) sınıf içerisindeki duygusal iklimi, olumlu duygusal iklim ve olumsuz duygusal iklim diye ele almaktadır. Tobin, Rictchie, Oakley, Mergard ve Hudson (2013) olumlu duygusal iklimin; mutluluk, sevinç, grup aidiyeti ve sosyal bütünleşmeyle, olumsuz duygusal iklimin ise; üzüntü, korku, öfke ve aşırılıklarla ilişkili olduğuna işaret etmektedir. Benzer olarak Meirovich (2012) duygusal iklimi oluşturan duyguların çeşitli boyutlarla karakterize edilebileceğini ifade etmektedir. Örneğin, neşe ve memnuniyet duygusu pozitif, öfke ve hayal kırıklığı olumsuz duygular olarak tanımlanmaktadır.

#### **2.6.2.4.1. Olumlu Duygusal İklim**

Sınıf içerisindeki duygusal iklimin olumlu olması, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmakta ve öğrenci performansını arttırmaktadır (Meirovich, 2012). Hatta olumlu duygusal iklimin sağlanabildiği sınıflarda, öğrencilerin kendini daha rahat hissettiği, öğrenim sürecine daha büyük bir hevesle dahil olduğ u ve öğrenmek için olumlu bir bakış açısına sahip olduğ u bilinmektedir (Barr, 2016; Good, 2005; Reyes vd., 2012; Tobin vd., 2013).

Good (2015) öğrencilerin kendini daha rahat hissettiği ortamlarda; soru sormaya çekinmediklerini, yardım istemekten endişe duymadıklarını ve daha fazla etkinliğ e katıldıklarını ifade etmektedir. Benzer olarak Herb, Miller, Martoccio, Horodyski, Senehi, Contreras, Peterson, Merckling, Favreau, Sturza, Kaciroti ve Lumeng (2019) olumlu duygusal iklime sahip olan sınıftaki öğrencilerin kendini daha rahat hissettiğini, duygularını tanıma becerilerine sahip olduğ unu ve özdenetimlerini sağladıklarını; böylelikle istenmeyen davranışların açığ a çıkma riskinin çok az olduğ unu vurgulamaktadır. Olumlu duygusal iklime sahip sınıflarda duygusal desteğin ve etkileşimin daha fazla olduğ u, bununla birlikte öğrenci ve öğretmen ilişkilerinin daha kaliteli olduğ u, çocukların saldırganlık riskinin azaldığı görülmektedir (Rucinski, Brown ve Downer, 2017).

Reyes vd. (2012) olumlu duygusal iklime sahip sınıflarda öğretmenlerin, öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı olduğ unu; bununla birlikte öğretmen-öğrenci ilişkilerinin sıcak, samimi, şefkatli ve besleyici olduğ unu ifade etmektedir. Ayrıca olumlu duygusal iklime sahip sınıflardaki öğretmenlerin, alaycı ve sert disiplin uygulamalarından kaçındığı da görülmektedir (Reyes vd., 2012). Sağ lam (2006) ise sınıfta olumlu duygusal iklim oluşturabilmek için, öğretmenin öğrencilerle çalışmaktan hoşlanması, hoşgörölü ve sempatik olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra Meirovich (2012) duygusal iklimin planlanarak oluşturulmasının sağlıklı olmadığını, kendiliğinden açığ a çıkacak duygusal iklimin daha olumlu sonuçlar doğuracağını ifade etmektedir. Olumlu duygusal iklimin kendiliğinden ortaya çıkması

için sınıf içerisinde eğlenceli grup etkinliklerine önem verilmesi, etkileşimli sınıf tartışmalarına yer verilmesi ve ortak başarıların paylaşılması gerekmektedir (Rinchen, 2014). Ayrıca öğretmenin olumlu model olduğu ve sınıf kural ile normlarının önceden belirlendiği sınıflarda olumlu duygusal iklimin kendiliğinden oluşması beklenmektedir (Good, 2015).

#### **2.6.2.4.2. Olumsuz Duygusal İklim**

Sınıf içerisinde hakim olan duygusal iklimin olumsuz olması öğrenmeye zarar vermekte, (Good, 2015) öğrenmeyi zayıflatmaktadır (Meirovich, 2012). Olumsuz duygusal iklimin hakim olduğu sınıflarda çocukların endişeli olduğu (Avant, Gazelle, Faldowski, 2011), hayal kırıklıkları yaşadığı (Tobin vd., 2013), olumsuz duygular yaşayarak duygusal uyumsuzluğa düştüğü görülmektedir (Goldenberg, 2014). Meirovich (2012) olumsuz duygusal iklime maruz kalan öğrencilerin ayrıca sınıfa karşı kayıtsızlaştığını, daha sabırsız ve zarar verici olduklarını vurgulamaktadır. Olumsuz duygusal iklimin hakim olduğu sınıflarda saldırgan davranışların açığa çıkması (Andersen vd., 2012), savunmacı bir iklimin oluşması (Meirovich, 2012) ve akran zorbalığı riskinin artması da beklenmektedir (Avant vd., 2011; Andersen vd., 2012). Bunun yanı sıra Rucinski vd.'ne (2017) göre öğretmen sınıfa karşı sıcak ve duyarlı olsa da sınıfın duygusal ikliminin olumsuz olması durumunda, kaliteli bir etkileşim için yeterli olmamaktadır.

Benzer olarak Reyes vd. (2012) olumsuz duygusal iklime sahip sınıflarda, öğretmenlerle öğrencilerin duygusal olarak az bağlantı kurduğunu, öğretmenlerin öğrencileri göz ardı ettiğini, karşılıklı olarak saygının olmadığını, küçük düşürücü tehditlerin hatta fiziksel şiddetin olabildiğini ifade etmektedir. Ayrıca olumsuz duygusal iklimin hakim olduğu sınıflarda öğretmenlerin, tutarsız ve rahatsız edici davranışlar sergilediği görülmektedir (Reyes vd., 2012).

Öğretmen öğrenciyi görmezden geldiğinde, öğretmenin işleyeceği konudan öğrencinin haberi olmadığında ve ya öğretmen sınıfa gelmediğinde olumsuz duygusal iklimin kendiliğinden açığa çıkması beklenmektedir (Rinchen, 2014). Benzer olarak Tobin vd. (2013) ve Rinchen (2014) öğretmen ve öğrencilerin, diğerlerine engel olarak birbirlerini kısıtladıklarında ya da bireylerin kendi güçlerini oluşturmaya çalıştığı sınıflarda olumsuz duygusal iklimin oluşacağını ifade etmektedir.

#### **2.7. İlgili Araştırmalar**

Alanyazın incelendiğinde bu çalışmayla doğrudan benzerlik gösteren bir çalışma olmadığı görülmektedir. Bu nedenle çalışmaya altyapı olabileceği düşünölen çalışmalar sunulmuştur. İlk olarak öğretmenlerin disiplin anlayışlarının nelere göre farklılık gösterdiği çalışmalar, ardından öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranış ya da disiplin sorunu gördüğünde kullandıkları yöntemi araştıran çalışmalar, son olarak sınıf içerisindeki duygusal iklimi inceleyen çalışmalar ele alınmıştır.

Örneğin Erzurum ve Kır (2011) sınıf öğretmenlerinin ve orta okulda görev yapan branş öğretmenlerinin kullandıkları disiplin türlerinin, demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini anlamaya yönelik yaptığı çalışmada; öğretmenlerin cinsiyetleri, branşları, ve yaşlarıyla uyguladıkları disiplin türleri arasında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir. Benzer olarak Uğurlu (2012), lisede görev yapan öğretmenlerin kullandıkları disiplin stillerinin demografik özelliklerine göre farklılık olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin disiplin stillerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, medeni durum, mezun olduğu okul, branş ve çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

Bununla birlikte uluslararası alanyazında öğretmenlerin demografik özellikleri ve bireysel özelliklerinin sınıf yönetimi üzerindeki ilişkisini inceleyen Martin ve Shoho (2000) bu bulguları destekleyen bulgular sunmuştur. Martin ve Shoho (2000), öğretmenlerin yaşları ve deneyimleri arttıkça daha müdahaleci yaklaşım sergilediklerini ifade etmektedir.

Gündoğdu'nun (2007) ve Yılmaz'ın (2007) sınıf öğretmenlerinin sınıf içerisinde en fazla kullandığı disiplin yöntemini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmalarda; sınıf öğretmenlerinin en fazla ödül- ceza yöntemini kullandıkları görülmektedir. Bu çalışmalarda ödül; psikolojik ödül, maddi ödül ve sosyal ödül olarak tanımlanırken ceza; psikolojik ceza, sosyal ceza ve fiziksel ceza olarak tanımlanmaktadır. Benzer şekilde Yıldız'ın (2009) aynı araştırmayı ortaokul öğretmenleri üzerinde yaptığı görülmektedir. Bu araştırma sonucunda ise ortaokul öğretmenlerinin en fazla kullandığı disiplin yönteminin psikolojik ve sosyal ödüller olduğu görülürken, psikolojik ve fiziksel cezalardan kaçındıkları görülmektedir.

Danaoğlu (2009) sınıf öğretmenleri ve 5. sınıf öğrencilerinin dersine giren branş öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerini belirlemeye çalıştığı araştırmasında öğretmenlerin en fazla uyguladığı stratejileri; sözlü uyarı, davranışın nedenini araştırma, beden dili kullanma, görmezden gelme ve açıklama yaparak davranış düzenleme şeklinde sıralamaktadır. Bal (2005) ise 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin kullandığı disiplin yöntemlerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, öğretmenlerin disiplin yöntemi olarak tercih edilen yöntemleri dersten sonra öğrenciyle konuşmak, vücut işaretleriyle sözsüz vurguda bulunmak, öğrencilerin dikkatini başka yere çekmek ve öğrenciyle sınıf içerisinde anında konuşmak şeklinde sıralamaktadır.

Bununla birlikte Carotenuto (2011) ortaokul öğretmenlerinin, istenmeyen davranışları nasıl yönettiği ve öğretmenlerin bunu yaparken nasıl etkili olduklarını incelediği çalışmada, öğretmenlerin disiplini sağlamaya çalışırken öğrenciye ceza vermesinin, bağırmasının, öğrenciyi dışlamasının etkili çözümler olmadığını vurgulamaktadır. Ayrıca çalışmada, sınıf içerisinde istenmeyen davranışlarla baş edilirken öğretmenlerin inanç siteminin, sınıf yönetim şeklinin ve öğrencilerin okula uyma düzeylerinin daha etkili olduğunu belirtilmektedir.

Benzer çalışmaların Satoğlu (2008) tarafından ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlere, Güner (2009) tarafından ise meslek lisesinde çalışan öğretmenlere yapıldığı görülmektedir. Satoğlu (2008) öğretmenlerin disiplin sorunlarıyla baş etme şekillerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiğini; erkek öğretmenlerin disiplinsiz bir davranışla karşılaştığında bir grup öğrenciyle derse devam ederek istenmeyen davranışı görmezden geldiğini, kadın öğretmenlerin ise bir süre ders işlemeyi kesip sessiz kaldığını, dersten sonra ise disiplinsiz davranış sergileyen öğrenciyle özel olarak konuştuğunu ifade etmektedir. Güner (2009) ise meslek lisesindeki öğretmenlerin disiplin problemleriyle karşılaştığında en fazla kullandıkları yöntemin, ilk aşamada doğru öğrenci davranışlarını överek doğru davranışa teşvik etmeye çalışma daha sonra istenmeyen davranışı gösteren öğrencinin ailesiyle iletişime geçme olduğunu belirtmiştir.

Disiplinle ilgili ele alınan son çalışma ise Lewisa, Katz, Romib ve Quic'in (2008) yaptığı öğrencilerin okuldaki çalışmaları ve tutumlarının, öğretmenlerin sınıf disiplinini oluştururken sergilediği tavırlarla ne derece ilişkili olduğunun incelendiği çalışmadır. Bu çalışmanın verileri Avustralya, İsrail ve Çin'den toplanmış, bir yandan da üç ülke arasında karşılaştıma yapılması amaçlanmıştır. Üç ülke için de bulguların paralellik gösterdiği, öğretmenlerin sergilediği agresif tutumların ve verdiği cezaların, öğrencilerin derse karşı ilgisiz olması ve öğretmene karşı negatif tavır göstermesiyle önemli derecede ilişkili olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin sınıf disiplinine yönelik yaklaşımları, kullandıkları yöntemler ya da disiplin modelleri üzerine odaklanan çalışmalarla karşılaştırıldığında sınıfın duygusal iklimini ele alan çalışmaların görece sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Sınırlı sayıda yapılan bu çalışmaların ise genellikle uluslararası alanyazında yer aldığı görülmüş; ulusal alanyazında sınıfın duygusal iklimini ele alan herhangi bir çalışmayla rastlanmamıştır. Andersen vd. (2012), Yeni Zelandalı çocukların öğretmenlerinin duyguları hakkındaki görüşleriyle sınıfın duygusal iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı çalışmanın örneklemini düşük ve yüksek sosyoekonomik topluluklardan oluşan 8-12 yaş aralığındaki 79 öğrenciden oluşmaktadır ve görüşme yapılan çocuklar sınıflarında olumlu duygusal iklim yaratabilen öğretmenlerin sınıfından seçilmiştir. Çalışmanın sonucunda yaşa göre küçük çocukların duygular hakkında konuşmadığı, daha çok olaylar hakkında konuştuğu, öğretmenlerinin niyetlerini anlayamadıkları görülürken, orta yaş ve büyük çocukların öğretmenlerinin duygularını tanıyabildiği hatta büyük çocukların öğretmenlerinin niyetleri hakkında açıkça konuşabildikleri görülmüştür. Çalışma da vurgulanan bir diğer nokta ise öğretmenin niyetini anlayan ve olumlu duygusal iklim içerisinde bulunan öğrencinin, öğretmenin onu sevdiğini düşünerek öğretmene daha yakın davranması, böylelikle sınıf içerisinde istenmeyen davranışların açığa çıkmamasıdır.

Good (2015), ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin sınıflarında olumlu duygusal iklimi oluşturmaları için etkili sınıf yönetimi stratejilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Good'a (2015) göre başarılı bir öğrenim ortamı ve öğrenmeye yönelik olumlu bir duygusal iklim yaratmada en önemli faktör öğretmenlerdir, Sosyal Öğrenme Teorisi'ne göre öğrenci davranışları, taklit yoluyla öğretmen aracılığıyla şekillenmektedir. Sınıf içerisinde olumlu duygusal iklim oluşturabilmek için öğretmenlerin olumlu pekiştirmeler kullanması ve pozitif bir disiplin anlayışı içinde olması gerekmektedir.

Brackett vd. (2011) yürüttükleri çalışmada; sınıfın duygusal iklimi, öğretmen ilişkileri ve öğrenci davranışları arasındaki bağlantı araştırılmaktadır. Karma desenli bu çalışmanın örneklemini 5., 6. sınıf öğrencilerinin dersine giren öğretmenler ve 5., 6. sınıfta okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucu, öğrenci davranışlarıyla sınıfın duygusal ikliminin ve öğretmen ilişkilerinin pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Benzer olarak Reyes vd. (2012) yaptıkları çalışmada sınıfın duygusal iklimi, öğrenci katılım düzeyi ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Örneklemini öğretmen ve öğrencilerin oluşturduğu çalışmada, sınıfın duygusal iklimini anlamaya yönelik veriler anketle toplanırken öğrenci katılım düzeyi ve akademik başarı sınıf gözlemleri, öğrenci raporları ve karne notlarıyla tespit edilmiştir. Çalışmanın sonucunda sınıfın duygusal iklimi ile öğrenci katılım düzeyi ve akademik başarı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu açığa çıkmıştır. Olumlu duygusal iklime sahip sınıflarda öğrencinin derslere daha fazla katıldığı gözlemlenmiş, bunun yanı sıra akademik başarıyı arttırmak için olumlu duygusal iklimin önem taşıdığı vurgulanmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, bir eğitim sistemi, bir okul ya da bir eğitimcinin temel hedefi olarak çocuklara etkili bir eğitim ve öğretim süreci yaşatarak onların akademik, sosyal ve psikolojik alanlarda sağlıklı gelişimlerinin sağlanması, öğretmenlerin sınıflarda öğrencilerin davranışlarını yönetirken sahip oldukları disiplin yaklaşımları ve bununla bağlantılı olarak sergiledikleri tutum ve davranışlarla yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Bunu yanı sıra daha önce de söz edildiği gibi kuramsal olarak ele alındığında öğretmenlerin sınıf içerisindeki bu tür tutum ve davranışları, sınıfın duygusal iklimi ve dolayısıyla öğrencilerin çeşitli alanlardaki gelişimlerinde önemli rol oynamaktadır. Bu bilgiler temel alınarak bu çalışmada öğretmenlerin sınıf içerisinde disiplin sağlamaya yönelik sergiledikleri davranışlar ile sınıfın duygusal iklimi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

### 3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla araştırma modeli, evren ve örnekleme, veri toplamada kullanılan ölçme araçları ve veri analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma kapsamında, Hatay ilindeki kamu okullarında öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerinin sınıf içerisinde kullandıkları disiplin yaklaşımları (müdahaleci yaklaşım, müdahaleci olmayan yaklaşım) ile sınıflarının duygusal iklimi (olumlu duygusal iklim, olumsuz duygusal iklim) arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmaktadır. İki ya da daha fazla değişkenin, müdahale edilmeden, aralarındaki ilişkinin incelendiği araştırmalar ilişkisel araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2013). İlişkisel araştırmalarda değişkenlerin birlikte değişimi incelenmekte; kesinlikle neden-sonuç ilişkisi ele alınmamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2013).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2017- 2018 Temel Eğitim birimi verilerine göre Hatay ilindeki 380 ortaokulun 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 95086 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise araştırmanın problemi, değişkenlerin özellikleri ve evrenin büyüklüğü göz önünde bulundurularak evrenden küme örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Kümeler belirlenmeden önce her ilçedeki okul ve öğrenci sayıları dikkate alınarak örneklemin temsiliyet gücünü artırmak amacıyla okul ve öğrenci oranları belirlenmiştir. Bu oranlar dikkate alınarak her ilçeden kaç okul ve öğrenciye ulaşılması gerektiği belirlenmiştir. Daha sonra belirlenen sayıda okul ve her bir okuldaki örnekleme dahil edilecek sınıflar seçkisiz olarak tespit edilmiştir. Belirlenen sınıflardaki tüm öğrencilere ölçme araçları uygulanmıştır.

Bu doğrultuda Hatay ilindeki ve her bir ilçedeki ortaokul sayıları dikkate alınarak oluşturulan örneklem, 506'sı (% 55,4) kadın, 407'si (%44,6) erkek olmak üzere toplam 913 öğrenciden oluşmaktadır. Ayrıca örneklemin 103'ü (% 11,3) 6. sınıf, 361'i (% 39,5) 7. sınıf, 449'u (% 49,2) 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklemi oluşturan öğrencilerin 4'ü (% 0,4) 10 yaşında, 88'i (% 9,6) 11 yaşında, 232'si (% 25,4) 12 yaşında, 326'sı (%35,7) 13 yaşında, 263'ü (% 28,8) 14 yaşında olup öğrencilerin yaş ortalaması 12,8'dir.

#### 3.3. Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin sınıfta uyguladıkları disiplin üzerine oluşan alanyazını incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf içerisindeki disiplin anlayışını temel alan farklı çalışmalarda çeşitli veri toplama araçlarının kullanıldığı görülmektedir. Ancak var olan araçlar incelendiğinde, bu araçların birçoğunun öğretmen açısından disiplin yaklaşımını ölçtüğü; Duman, Gelişli ve Çetin

(2004) tarafından geliştirilen ölçekte ise öğrenci bakış açısından disiplin yaklaşımlarının ele alındığı bu nedenle bu ölçme araçlarının araştırmanın amaç ve örnekleme uygun olmadığı görülmüştür. Duman, Gelişli ve Çetin (2004) tarafından geliştirilen ölçeğin örneklemini lise öğrencileri oluşturmakta, yapılan bu çalışmada ise ortaokul öğrencileri hedeflenmektedir. Dolayısıyla bu çalışma kapsamında kullanılmak üzere Şimşek (2004) tarafından geliştirilen 'Öğretmen Disiplin Anlayışı Ölçeği', Tümkaya (2005) tarafından geliştirilen 'Öğretmenlerin Sınıf İçi Disiplin Anlayışları Anketi', Esen (2006) tarafından geliştirilen 'Disiplin Türleri Ölçeği', Kayabaşı ve Cemaloğlu (2007) tarafından geliştirilen 'Öğretmen Disiplin Modelleri Ölçeği', Tomal (2001) tarafından geliştirilip Sağnak (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan 'Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri' ve ilgili alanyazından yararlanılarak maddeleri araştırmacı tarafından oluşturulan 'Disiplin Yaklaşımı Ölçeği' geliştirilmiştir.

Bunun yanı sıra duygusal iklim üzerine oluşan alanyazının incelenmesi sonucunda, öğrencilerin sınıf içerisindeki duygusal iklim algılarını belirlemeye yönelik herhangi bir ölçme aracının olmadığı görülmüştür. Bu kapsamda ilgili alanyazın dikkate alınarak öğrencilerin sınıf içerisindeki duygusal iklime yönelik algılarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından 'Sınıfın Duygusal İklimi Ölçeği' geliştirilmiştir.

Bu araştırma kapsamında ele alınan değişkenleri ölçmek amacıyla geliştirilen her iki ölçme aracı için daha önce de belirtildiği gibi öncelikle ilgili alanyazın ve mevcut ölçme araçları, araştırmanın amacı ve örneklem özellikleri dikkate alınarak incelenmiş, ölçme aracında yer alması uygun görülen maddeler oluşturulmuştur. Daha sonra belirli sayıda ortaokul öğrencisine bu ölçme araçları sunulmuş maddelerin anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir. Sonrasında ise uzman görüşü almak amacıyla oluşturulan taslak ölçme aracı Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında görevli 3 doçent tarafından kapsam, anlam ve söz dizini açısından incelenmiştir. Uzman görüşü doğrultusunda taslak ölçme araçları yeniden gözden geçirilerek düzenlenmiştir. Son şekli verilen ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmak üzere pilot çalışmalar yürütülmüştür. Bu çalışmalar sonucunda elde edilen ölçme araçları araştırmanın verisi elde etmek amacıyla kullanılmıştır.

Bu çalışmanın verisini elde etmek amacıyla geliştirilen ölçme aracı üç kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısım kişisel bilgileri anlamaya yönelik soruları; ikinci kısım öğrencilerin bakış açısından öğretmenin sahip olduğu disiplin yaklaşımını belirlemeye yönelik maddeleri ve üçüncü kısım ise öğrencilerin sınıflarının duygusal iklimini belirlemeye yönelik maddeleri içermektedir (Ek 1). Ölçme araçlarının geliştirilmesine ilişkin detaylı bilgi aşağıda sunulmuştur.

### **3.3.1. Ölçme Araçlarının Açıklayıcı Faktör Analizi**

Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerin benimsediği disiplin yaklaşımlarını belirlemek amacıyla Disiplin Yaklaşımları Ölçeği (DYÖ) ve ortaokul



öğrencilerinin algularına göre sınıfın duygusal iklimini belirlemek amacıyla Sınıfın Duygusal İklimi Ölçeği (SDİÖ) taslak olarak oluşturulmuş, her iki ölçme aracı için de yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında öncelikle 364 ortaokul öğrencisinden oluşan bir örnekleme uygulanmıştır. Bu doğrultuda Hatay ilindeki ve her bir ilçedeki ortaokul sayıları dikkate alınarak oluşturulan örneklem, 183'ü (% 50,3) kadın, 181'i (%49,7) erkek olmak üzere toplam 364 öğrenciden oluşmaktadır. Ayrıca örneklemin 67'si (% 18,4) 6. sınıf, 72'si (% 19,8) 7. sınıf, 225'i (% 61,8) 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Örnekleme oluşturan öğrencilerin 3'ü (% 0,8) 10 yaşında, 44'ü (% 12,1) 11 yaşında, 63'ü (% 17,3) 12 yaşında, 138'i (%37,9) 13 yaşında, 116'sı (% 31,9) 14 yaşında olup öğrencilerin yaş ortalaması 12,9'dur (Tablo 1).

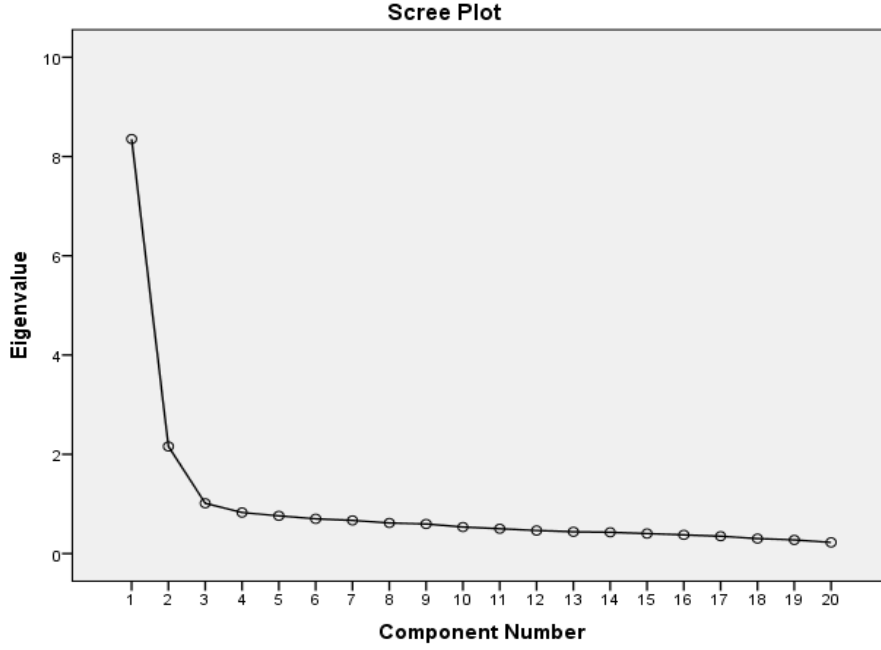
**Tablo 1.** DYÖ ve SDİÖ'nün Açıklayıcı Faktör Analizi Örneklem Dağılımı

Cinsiyet	Yaş	Kadın					Erkek				
		10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Sınıf	6.sınıf	3	17	11	1	-	-	21	11	1	2
	7.sınıf	-	3	25	13	-	-	3	15	13	-
	8.sınıf	-	-	1	62	47	-	-	-	48	67
<b>Toplam</b>		183					181				

### 3.3.1.1. Disiplin Yaklaşımları Ölçeği'nin (DYÖ) Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları

Elde edilen veriler açıklayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla öncelikle *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) ve *Barlett's Küresellik Testi* yapılmıştır. Ölçeğin KMO değeri .935 olarak belirlenmiş ve Barlett's Küresellik Testi sonucu da anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2_{(190)} = 3546,309$ ;  $p < .01$ ). Dolayısıyla, verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterdiği ve örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin faktör sayısının belirlenmesi amacıyla elde edilen verilere AFA temelinde *Varimax Eksen Döndürme Yöntemi* kullanılarak temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular değerlendirilerek ölçeğin faktör yapısı belirlenmiştir. DYÖ'nün AFA ile elde edilen Öz Değerler Grafiği Şekil 1'de sunulmuştur.



**Şekil 1:** Disiplin Yaklaşımları Ölçeği Faktör Yapısı

Ölçeğin faktör yapısı belirlenirken, Kline'nın (2015) çok boyutlu ölçek geliştirme çalışmaları için yapmış olduğu uyarılar ve öneriler dikkate alınarak bir faktörü açıklayan madde sayısı en az beş olacak şekilde en yüksek faktör yük değerlerine sahip olan maddeler öncelikli olarak tercih edilmiş ve her bir faktör içerisinde faktör yükü .50'nin altında olan ve birden fazla faktöre yüklenen maddeler, kavramsal netlik oluşturmak amacıyla ölçekten çıkarılmıştır (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 12, 21, 28, 29, 31 ve 33 nolu maddeler).

AFA sonucunda ölçeğin özdeğeri 1'den büyük 2 faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve toplam varyansın % 52.564'ünü açıkladığı gözlenmiştir. İki faktörlü yapıya sahip bu ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri, ölçeğin faktör yapısı ve madde analizi sonucunda elde edilen madde-toplam korelasyonları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2'de görüldüğu gibi Faktör 1'i (müdahaleci olmayan disiplin yaklaşımı) oluşturan 13 maddenin (8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 30) faktör yükleri .556 ile .763 arasında değişirken; Faktör 2'yi (müdahaleci disiplin yaklaşımı) oluşturan 7 maddenin (22, 23, 24, 25, 26, 27, 32) faktör yükleri .615 ile .792 arasında değişmektedir. Maddelerin Toplam Korelasyonları tüm maddeler için pozitif değer taşımaktadır. Bu bulgular, ölçme aracının toplam 20 madde içeren 2 boyuttan oluştüğünü ve geçerli bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

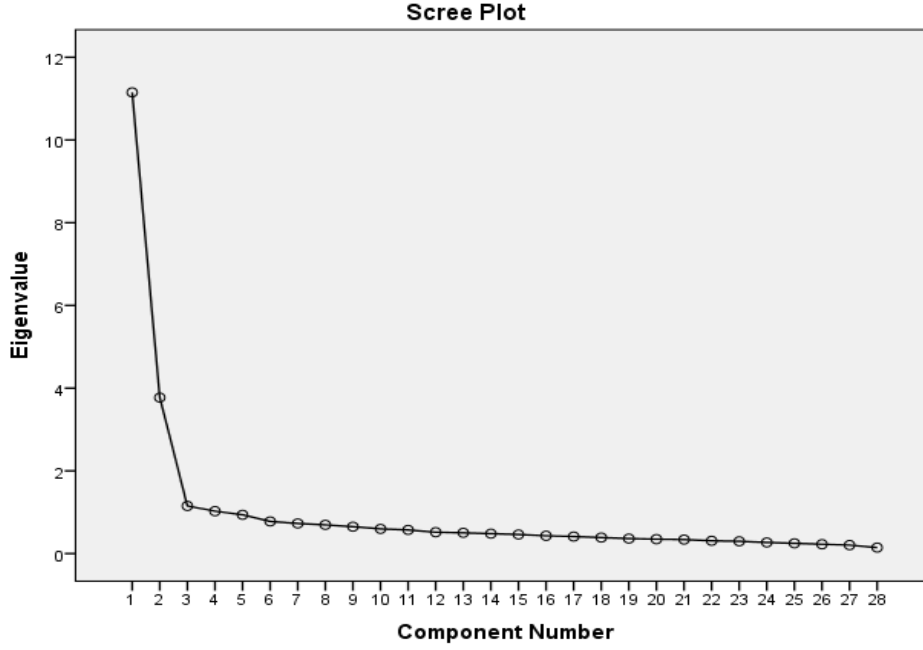
**Tablo 2.** DYÖ'deki Maddelerin Faktör Yükleri, Ortak Faktör Varyansları, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları (N=364)

Faktörler ve Maddeler	Faktör Yükleri		Ortak Varyans	Madde Toplam Korelasyonu	$\bar{X}$	Ss
	F1	F2				
Positive	M16	.763	.652	.758	4.04	1.12
	M19	.734	.564	.684	3.77	1.18
	M30	.719	.522	.633	4.08	1.03
	M8	.715	.572	.699	3.75	1.24
	M20	.707	.549	.681	3.98	1.06
	M15	.706	.523	.652	4.10	1.08
	M10	.667	.523	.666	3.76	1.27
	M11	.660	.549	.604	3.92	1.14
	M18	.659	.466	.617	4.10	1.03
	M13	.622	.470	.624	3.98	1.19
	M9	.604	.417	.580	4.18	1.09
	M14	.570	.386	.558	4.25	1.03
	M17	.556	.395	.566	3.79	1.14
	Negative	M25	.792	.707	.758	3.59
M26		.790	.660	.712	3.93	1.33
M22		.777	.622	.673	3.07	1.50
M23		.724	.590	.676	3.48	1.49
M27		.691	.541	.633	4.10	1.35
M24		.648	.497	.608	4.05	1.33
M32		.615	.398	.515	3.24	1.37
Özdeğerler	8.35	2.16	-	-	-	-
Varyans (%)	41.77	10.78	-	-	-	-
Cronbach ""alfa	.91	.87	-	-	-	-

### 3.3.1.2. Sınıfın Duygusal İklimi Ölçeği'nin (SDİÖ) Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla öncelikle *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) ve *Barlett's Küresellik Testi* yapılmıştır. Ölçeğin KMO değeri .941 olarak belirlenmiş ve *Barlett's Küresellik Testi* sonucu da anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2_{(378)} = 6127,679$ ;  $p < .01$ ). Dolayısıyla, verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterdeği ve örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin faktör sayısının belirlenmesi amacıyla örneklemden elde edilen verilere Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) temelinde *Varimax Eksen Döndürme Yöntemi* kullanılarak temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular değerlendirilerek ölçeğin faktör yapısı belirlenmiştir. Ölçeğin Açıklayıcı Faktör Analizi ile elde edilen Öz Değerler Grafiği Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2: Sınıfın Duygusal İklimi Ölçeği'nin Faktör Yapısı

Ölçeğin faktör yapısı belirlenirken diğer ölçme aracında olduğu gibi Kline'nın (2015) çok boyutlu ölçek geliştirme çalışmaları için yapmış olduğu uyarılar ve öneriler dikkate alınarak bir faktörü açıklayan madde sayısı en az beş olacak şekilde en yüksek faktör yük değerlerine sahip olan maddeler öncelikli olarak tercih edilmiş ve her bir faktör içerisinde faktör yükü .50'nin altında olan ve birden fazla faktöre yüklenen maddeler (1, 2, 7, 15, 17, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 33, 35, 36, 37 numaralı maddeler), kavramsal netlik oluşturmak amacıyla ölçekten çıkarılmıştır.

AFA sonucunda SDİÖ'nün özdeğeri 1'den büyük 2 faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve toplam varyansın % 53.289'ını açıkladığı gözlenmiştir. Ayrıca ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri, ölçeğin faktör yapısı ve madde analizi sonucunda elde edilen madde-toplam korelasyonları Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3'de görüldüğu gibi Faktör 1'i (olumlu duygusal iklim) oluşturan 16 maddenin (3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 22, 23) faktör yükleri .575 ile .779 arasında değişirken; Faktör 2'yi (olumsuz duygusal iklim) oluşturan 12 maddenin (29, 30, 31, 32, 34, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44) faktör yükleri .591 ile .781 arasında değişmektedir. Maddelerin Toplam Korelasyonları tüm maddeler için pozitif değer taşımaktadır. Bu bulgular, ölçeğin 28 madde içererek 2 boyuttan oluştuğunu ve geçerli bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

**Tablo 3.** Sınıfın Duygusal İklimi Ölçeği'ndeki Maddelerin Faktör Yükleri, Ortak Faktör Varyansları, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları (N=364)

Faktörler ve Maddeler	Faktör Yükleri		Ortak Varyans	Madde Toplam Korelasyonu	$\bar{X}$	Ss
	F1	F2				
Olumlu	M13	.779	.615	.728	4.19	1.05
	M12	.768	.603	.725	3.96	1.14
	M6	.754	.581	.706	3.92	1.16
	M23	.741	.571	.713	3.82	1.27
	M4	.740	.618	.744	3.88	1.22
	M5	.730	.621	.742	3.99	1.14
	M11	.723	.540	.697	4.10	1.16
	M10	.712	.550	.684	3.93	1.23
	M14	.688	.505	.661	4.05	1.12
	M3	.677	.529	.678	3.94	1.18
	M8	.676	.502	.658	4.05	1.12
	M16	.663	.479	.646	3.85	1.19
	M20	.661	.478	.603	3.61	1.29
	M19	.614	.421	.652	3.99	1.17
	M22	.595	.378	.566	4.29	.98
	M18	.575	.352	.543	3.70	1.27
Olumsuz	M31	.781	.672	.771	3.45	1.45
	M40	.775	.669	.770	3.58	1.43
	M30	.758	.586	.699	3.22	1.45
	M44	.751	.575	.692	3.31	1.57
	M42	.746	.584	.705	3.19	1.53
	M39	.744	.574	.698	3.30	1.38
	M29	.704	.521	.657	2.99	1.46
	M41	.700	.552	.688	3.73	1.38
	M32	.697	.514	.654	3.13	1.41
	M43	.691	.535	.666	2.99	1.57
	M38	.605	.395	.571	3.73	1.30
	M34	.591	.399	.570	3.64	1.38
Özdeğerler	11.15	3.77	-	-	-	-
Varyans (%)	39.82	13.47	-	-	-	-
Cronbach alfa	.94	.92	-	-	-	-

### 3.3.2. Ölçme Araçlarının Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları

Bu araştırmada açıklayıcı faktör analizinin yanı sıra doğrulayıcı faktör analizi de kullanılarak DYÖ'nün ve SDİÖ'nün yapı geçerliliği ve faktör yükleri yeniden sınanmıştır. Bu süreçte, DYÖ'nün AFA sonucunda elde edilen toplam 20 madde ve 2 boyuttan oluşan kuramsal alt yapısı, doğrulayıcı faktör analizi için başlangıç noktası kabul edilirken; SDİÖ'nün AFA sonucunda 28 madde ve 2 boyuttan oluşan ölçek yapısı başlangıç noktası olarak kabul edilmiştir.

Bu kapsamda AFA sonucunda ulaşılan şekliyle ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması için DYÖ ve SDİÖ 304 ortaokul öğrencisinden oluşan ikinci örneklem grubuna uygulanmıştır. Bu doğrultuda Hatay ilindeki ve her bir ilçedeki ortaokul sayıları

dikkate alınarak oluşturulan örneklem, 133'ü (% 43,7) kadın, 171'i (%56,3) erkek olmak üzere toplam 304 öğrenciden oluşmaktadır. Ayrıca örneklemin 52'si (% 17,1) 6. sınıf, 100'ü (% 32,9) 7. sınıf, 152'i (% 50) 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Örnekleme oluşturan öğrencilerin 1'i (% 0,3) 10 yaşında, 35'i (% 11,5) 11 yaşında, 52'si (% 17,1) 12 yaşında, 111'i (%36,5) 13 yaşında, 105'i (% 34,5) 14 yaşında olup öğrencilerin yaş ortalaması 12,9'dur. Doğrulamalı faktör analizi örneklem dağılımı Tablo 4'de sunulmuştur.

**Tablo 4.** DYÖ ve SDİÖ'nün Doğrulamalı Faktör Analizi Örneklem Dağılımı

Cinsiyet		Kadın					Erkek				
Yaş		10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Sınıf	6.sınıf	1	21	5	3	-	-	9	9	2	1
	7.sınıf	-	1	18	18	1	-	4	19	30	9
	8.sınıf	-	-	1	28	36	-	-	-	30	58
<b>Toplam</b>		133					171				

### 3.3.2.1. DYÖ'nün Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları

Elde edilen veri üzerinde yapılan DFA sonucuna göre, DYÖ'nde yer alan maddelerin faktör yükleri, ölçeğin faktör yapısı ve madde analizi sonucunda elde edilen madde-toplam korelasyonları Tablo 5'de sunulmuştur.

**Tablo 5.** Disiplin Yaklaşımları Ölçeği'ndeki Maddelerinin Standardize Edilmiş Lambda, t ve R<sup>2</sup> Değerleri ile Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları (N=304)

Faktörler ve Maddeler		$\lambda$	t	R <sup>2</sup>	Madde Toplam Korelasyonu	$\bar{X}$	Ss
AFA No	DFA No	-	-	-	-	-	-
Müdahaleci Olmayan Disiplin Yaklaşımı							
M8	M19	.70	13.48	.48	.68	3.67	1.23
M9	M13	.66	12.66	.44	.62	4.08	1.15
M10	M11	.68	13.15	.47	.67	3.56	1.22
M11	M12	.65	12.39	.42	.63	3.86	1.11
M13	M16	.66	12.57	.43	.63	3.94	1.24
M14	M6	.70	13.73	.50	.67	4.01	1.12
M15	M8	.72	14.21	.52	.69	3.93	1.15
M16	M2	.72	14.28	.52	.69	3.88	1.14
M17	M18	.69	13.38	.48	.65	3.68	1.23
M18	M9	.75	15.06	.56	.73	3.89	1.12
M19	M20	.70	13.60	.49	.67	3.65	1.22
M20	M5	.70	13.64	.49	.68	3.84	1.19
M30	M3	.68	13.24	.46	.65	3.99	1.15

**Tablo 5'in devamı.** Disiplin Yaklaşımları Ölçeği'ndeki Maddelerinin Standardize Edilmiş Lambda, t ve R<sup>2</sup> Değerleri ile Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları (N=304)

Faktörler ve Maddeler		$\lambda$	$t$	R <sup>2</sup>	Madde Toplam Korelasyonu	$\bar{X}$	Ss
AFA No	DFA No	-	-	-	-	-	-
Müdahaleci Disiplin Yaklaşımı							
M22	M17	.72	13.85	.52	.63	2.99	1.46
M23	M4	.81	16.47	.65	.75	3.30	1.44
M24	M15	.74	14.37	.55	.68	3.72	1.40
M25	M10	.81	16.44	.65	.74	3.36	1.40
M26	M1	.60	11.01	.36	.61	3.68	1.37
M27	M14	.57	10.23	.32	.59	3.88	1.35
M32	M7	.66	12.35	.44	.62	3.12	1.41

DFA sonucunda, İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index; GFI) .92, Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness Of Fit Index; AGFI) .90, Standardize Edilmiş Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü (Standardized Root Mean Square Residual; SRMR) .045, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation; RMSEA) .048 ve Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index; CFI) .99 olarak belirlenmiştir (Tablo 6).

**Tablo 6.** Disiplin Yaklaşımları Ölçeği'nin DFA Sonuçları

Uyum Ölçütleri	Uyum Ölçütleri Kabul Değerleri	Disiplin Yaklaşımları Ölçeği Uyum Değerleri
Ki-kare	-	269.32
Df	-	164
Kikare/df	< 2	1.64
RMSEA	< .05	.048
SRMR	< .05	.045
CFI	> .90	.99
GFI	> .90	.92
AGFI	> .90	.90

### 3.3.2.2. SDİÖ'nün Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları

Elde edilen veri üzerinde yapılan DFA sonucuna göre, ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri, ölçeğin faktör yapısı ve madde analizi sonucunda elde edilen madde-toplam korelasyonları Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Sınıfın Duygusal İklimi Ölçeği'ndeki Maddelerinin Standardize Edilmiş Lambda, t ve R<sup>2</sup> Değerleri ile Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları (N=304)

Faktörler ve Maddeler		$\lambda$	$t$	R <sup>2</sup>	Madde Toplam Korelasyonu	$\bar{X}$	Ss
AFA No	DFA No	-	-	-	-	-	-
Olumlu Duygusal İklim							
M3	M15	.67	13.11	.45	.64	3.70	1.27

**Tablo 7'nin devamı.** Sınıfın Duygusal İklimi Ölçeği'ndeki Maddelerinin Standardize Edilmiş Lambda, t ve R<sup>2</sup> Değerleri ile Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları (N=304)

Faktörler ve Maddeler		$\lambda$	t	R <sup>2</sup>	Madde Toplam Korelasyonu	$\bar{X}$	Ss
AFA No	DFA No						
Olumlu Duygusal İklim							
M4	M21	.71	13.80	.50	.69	3.80	1.20
M5	M2	.81	16.72	.65	.78	3.95	1.11
M6	M27	.72	14.18	.52	.70	3.94	1.16
M8	M26	.79	16.23	.62	.76	3.85	1.12
M10	M14	.76	15.24	.57	.72	4.04	1.23
M11	M3	.65	12.58	.42	.62	3.78	1.27
M12	M11	.65	12.48	.43	.65	3.75	1.21
M13	M24	.76	15.39	.58	.72	4.01	1.17
M14	M13	.70	13.71	.49	.68	3.86	1.20
M16	M17	.63	11.94	.39	.60	3.68	1.17
M18	M4	.59	11.08	.35	.59	3.64	1.19
M19	M18	.64	12.26	.41	.64	3.45	1.27
M20	M5	.71	13.84	.50	.69	3.83	1.26
M22	M20	.69	13.35	.47	.66	4.15	1.07
M23	M1	.66	12.78	.44	.67	3.58	1.23
Olumsuz Duygusal İklim							
M29	M8	.59	10.83	.35	.54	3.07	1.43
M30	M16	.70	13.31	.49	.66	3.17	1.47
M31	M23	.76	15.51	.58	.71	3.37	1.44
M32	M7	.69	13.23	.48	.64	3.06	1.46
M34	M28	.69	13.39	.48	.63	3.44	1.34
M38	M19	.60	11.28	.36	.57	3.49	1.38
M39	M25	.55	10.01	.31	.57	3.13	1.49
M40	M10	.75	11.86	.57	.76	3.30	1.50
M41	M22	.66	12.45	.44	.65	3.34	1.50
M42	M9	.66	12.55	.44	.67	2.94	1.56
M43	M12	.68	12.85	.46	.68	2.86	1.50
M44	M6	.56	10.07	.31	.55	3.04	1.61

DFA sonucunda Tablo 8'de görülebileceği gibi İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index;GFI) .90, Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness Of Fit Index;AGFI) .88, Standardize Edilmiş Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü (Standardized Root Mean Square Residual;SRMR) .046, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation;RMSEA) .045 ve Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index;CFI) .99 olarak bulunmuştur.



**Tablo 8.** Sınıfın Duygusal İklimi Ölçeği'nin DFA Sonuçları

Uyum Ölçütleri	Uyum Ölçütleri Kabul Değerleri	Duygusal İklim Ölçeği Uyum Değerleri
Ki-kare	-	530.96
Df	-	327
Kikare/df	< 2	1.62
RMSEA	< .05	.045
SRMR	< .05	.046
CFI	> .90	.99
GFI	> .90	.90
AGFI	> .90	.88

### 3.3.3. Ölçeklerin (DYÖ ve SDİÖ) Güvenirlik Çalışmaları

Disiplin Yaklaşımları Ölçeği'nin güvenirliliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa iç tutarlık ve test-tekrar test yöntemleri kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlığını belirlemek için yapılan analiz sonucunda Cronbach alfa değerleri “müdahaleci olmayan yaklaşım” için .92; “müdahaleci yaklaşım” için .88 bulunmuştur. Ölçeğin geneline ve kapsadığı tüm boyutlara ilişkin Cronbach alfa değerinin ise .92 olduğu görölmektedir. Bu bulgular, ölçeğin yüksek düzeyde iç tutarlığa sahip olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte, test-tekrar test güvenirliliğinin incelenmesi için ölçeğin son şekli, 83 ortaokul öğrencisine, iki hafta arayla yeniden uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen korelasyon değerleri iki ayrı uçta yer alan “müdahaleci olmayan yaklaşım” için .83 ve “müdahaleci yaklaşım” için .83 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geneli ve kapsadığı tüm bileşenler incelendiğinde ise korelasyon değerinin .84 olduğu görölmektedir.

Öğrenci bakış açısından Sınıfın Duygusal İklimi Ölçeği'nin güvenirliliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa iç tutarlık ve test-tekrar test yöntemleri kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlığını belirlemek için yapılan analiz sonucunda Cronbach alfa değerleri “olumlu duygusal iklim” için .94; “negatif duygusal iklim” için .91 bulunmuştur. Ölçeğin geneline ve kapsadığı tüm boyutlara ilişkin Cronbach alfa değerinin ise .94 olduğu görölmektedir. Bu bulgular, ölçeğin yüksek düzeyde iç tutarlığa sahip olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte, test-tekrar test güvenirliliğinin incelenmesi için ölçek, 83 ortaokul öğrencisine, iki hafta arayla yeniden uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen korelasyon değerleri iki ayrı uçta yer alan “olumlu duygusal iklim” için .82 ve “olumsuz duygusal iklim” için .80 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geneline ve kapsadığı tüm bileşenlere bakıldığında ise korelasyon değerinin .83 olduğu belirlenmiştir.

### 3. 4. Verilerin Elde Edilmesi ve Analizi

Araştırma verileri, AFA ve DFA sonucunda elde edilen ölçme araçlarının gerekli yasal izinler alındıktan sonra 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde Hatay İlindeki kamuya ait ortaokulların 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören toplam 913 öğrenciye uygulanması

sonucunda elde edilmiştir. Öğrencilerin bakış açısından öğretmenlerin kullandığı disiplin yaklaşımları ile sınıfın duygusal iklimi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla elde edilen veri kullanılarak değişkenler arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi .01 kabul edilmiştir.



#### 4. BULGULAR

Analiz sonucunda öğrencilerin bakış açısından öğretmenlerin kullandığı disiplin yaklaşımının alt boyutları olan müdahaleci olmayan disiplin yaklaşımı ile müdahaleci disiplin yaklaşımının, sınıfın duygusal ikliminin alt boyutları olan olumlu duygusal iklim ile olumsuz duygusal iklim arasında anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu ilişkilerin değerlendirilmesinde Cohen'in (1992) belirlediği etki gücünün standart puanlaması kriterleri kullanılmıştır. Buna göre değişkenler arasındaki korelasyonlarda .10 düşük düzey, .30 orta düzey ve .50 yüksek düzey ilişki olarak tanımlanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen betimsel istatistik değerleri ve değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 8'de sunulmaktadır.

Tabloda da görülebileceği gibi müdahaleci olmayan disiplin yaklaşımı ile olumlu duygusal iklim arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ( $r = .74, p < .01$ ) anlamlı bir ilişki; olumsuz duygusal iklim arasında ise orta düzeyde negatif yönlü ( $r = -.49, p < .01$ ) anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin algılarına göre müdahaleci disiplin yaklaşımı ile olumlu duygusal iklim arasında yüksek düzeyde negatif yönlü ( $r = -.51, p < .01$ ); olumsuz duygusal iklim arasında ise yüksek düzeyde pozitif yönlü ( $r = .70, p < .01$ ) anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir.

**Tablo 9.** Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar ile Değişkenlerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapması (N=913)

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

\* $p < .01$

## 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde sonuç ve tartışmaya yer verilmekte, ardından uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler sunulmaktadır.

### 5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıf içerisindeki disiplin yaklaşımlarına yönelik algıları ile sınıfın duygusal iklimi arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada, müdahaleci olmayan disiplin yaklaşımı ile olumlu duygusal iklim arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü; olumsuz duygusal iklim arasında ise orta düzeyde negatif yönlü ilişki görülmektedir. Bunun yanı sıra müdahaleci yaklaşım ile olumlu duygusal iklim arasında yüksek düzeyde negatif yönlü; olumsuz duygusal iklim arasında da yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Türkiye’de konu üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin algılarına göre öğretmenlerin disiplin yaklaşımları ile sınıfın duygusal iklimini ilişkilendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alanyazında öğretmenlerin disiplin uygulamaları, stilleri ve yaklaşımları ya da disiplin sağlamaya yönelik davranışları ya tek başına bir değişken olarak çalışılmış ya da bazı değişkenlerle ilişkilendirilerek ele alınmıştır. Ayrıca bu çalışmaların büyük bir çoğunluğu öğretmenlerin algısı temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Örneğin Tümkaya (2005) ve Karaboğa (2014) öğretmenin gösterdiği tepki ve seçtiği davranış biçiminin benimsediği disiplin yaklaşımıyla doğrudan ilişkili olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Esen (2006) öğretmenin sınıf içerisindeki duruşunun, iletişim şeklinin, etkinliğinin benimsediği disiplin yaklaşımıyla ilişkili olduğunu ileri sürmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin disiplin uygulamaları, stilleri ve yaklaşımları ya da disiplin sağlamaya yönelik davranışları ile genel olarak sınıf iklimi arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalara da rastlanmakla birlikte ulusal alanyazında sınıfın duygusal iklimi üzerine herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Örneğin Çengel (2013) ve Durdu (2015) öğretmenin öğrenciye davranış şekli ve öğretmen-öğrenci ilişkisinin sınıf iklimini belirleyen önemli değişkenler olduğunu belirtmektedirler. Gündoğdu (2007) ise sınıf iklimini en fazla etkileyen faktörün öğretmenin tavır ve davranışları olduğunu ileri sürmektedir.

Uluslararası alanyazın incelendiğinde ise sınıfın duygusal iklimi üzerine sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Örneğin Rinchen (2014) öğretmen-öğrenci ilişkilerinin sınıfın duygusal iklimini oluşturmada önem taşıdığını; Herb vd. (2019) öğretmenin tavır ve davranışının, sınıfın duygusal ikliminin potansiyel yöneticisi olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmen sınıf içerisinde eğlenceli tavırlar sergilediğinde, öğretmen-öğrenci etkileşimi başarılı olduğunda (Rinchen, 2014), öğretmen öğrenci arasında samimi ve sıcak ilişkiler kurulduğunda (Herb vd. 2019) sınıf içerisinde olumlu duygusal iklim; öğretmen öğrenciyi görmezden geldiğinde, öğrenciye karşı hükmedici tavırlar sergilendiğinde, etkileşimler tek yönlü olduğunda

sınıf içerisinde olumsuz duygusal iklim oluştuğu (Rinchen, 2014) belirtilmektedir. Benzer olarak Hamre ve Pianta (2005), sınıf içerisinde oluşacak duygusal iklimin büyük oranda öğretmen davranışlarıyla ilgili olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde bu çalışmada da öğrencilerin algısına göre öğretmenlerinin kendilerini önemsemediği, her konuda cesaretlendirdiği, iyi ilişkiler kurmaya önem verdiği, onlara karşı sabırlı olduğu, duygularını önemsemediği ve duyarlı olduğunu düşündüklerini işaret eden müdahaleci olmayan disiplin yaklaşımını içeren öğretmen tutum ve davranışlarının sınıfta olumlu duygusal iklimle pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Benzer şekilde yine bu çalışmada sonucunda uluslararası alanyazındaki ilgili çalışma bulgularına paralel şekilde öğrencilerin algısına göre müdahaleci disiplin yaklaşımını işaret eden öğrencilerin öğretmenden korkmasının istenmesi, öğrencilere tehditkar davranma, hoş olmayan isimler takma, olumsuz bir durumda hemen ceza verme ve/ya disipline gönderme, sınıf içerisinde öğrencilere bağırma ve öğrencilerin hatalarının tüm sınıf içerisinde eleştirilerek onların küçük düşürülmesi gibi davranışlarla sınıfın olumlu duygusal iklimi arasında negatif yönlü ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Sağnak (2008) da disiplin tarzı olarak müdahaleci disiplin yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin sınıfında sınırlandırılmış, kontrol edici ve kurallar empoze eden bir iklim oluşurken; müdahaleci olmayan yaklaşımı benimseyen öğretmenlerin sınıfında hoşgörölü, öğrenci merkezli ve destekleyici bir iklim oluştuğunu belirtmektedir. Uğurlu (2012) ise müdahaleci olmayan disiplin yaklaşımının öğrencilere kendini güvende hissettireceğini, hatalarıyla birlikte öğrenme ortamı sağlayacağını, insanlara sevgiyle yaklaşabilecekleri bir bakış açısı kazandıracığını, hayat ve öğrenme için heyecan katacağını; bunun da karşılıklı sevgi ve saygıya dayalı bir iklim oluşturacağını ifade etmektedir. Öğrencilerin kendini daha rahat hissettiği, öğrenim sürecine daha büyük bir hevesle dahil olduğu ve öğrenmek için olumlu bir bakış açısına sahip olduğu sınıflarda olumlu duygusal iklimin hakim olduğu bilinmektedir (Barr, 2016; Good, 2005; Reyes vd., 2012; Tobin vd., 2013). Bu bilgiler temel alındığında, müdahaleci olmayan disiplin yaklaşımı ile sınıfın olumlu duygusal iklimi arasında anlamlı bir ilişkinin bulunması kabul edilebilir bir bulgu olarak görülmektedir. Benzer olarak Humphreys (1998) sınıf içerisinde öğretmenin aşırı kontrollü davranışlar sergilemesinin sınıfta istenmeyen davranışlara neden olabileceğini; öğrencide utanma, kaygı, çekinme gibi olumsuz duyguları ortaya çıkarabileceğini ifade etmektedir. Öğretmenin aşırı kontrollü davranışlar sergilemesi, öğrencileri kısıtlaması, öğretmenin yaptırım gücünün fazla olması müdahaleci disiplin yaklaşımını (Aksoy, 2001; Burden, 2003; Çelik, 2005) vurgular niteliktedir. Karaboğa (2014) kendine saygı duyulmayan, fikirlerine değer verilmeyen, birey olarak kabul edilmeyen öğrencinin sınıf ortamında istenmeyen davranışlar sergileyeceğini, agresifleşip saldırganlaşacağını belirtmektedir. Bu bilgiler temelinde müdahaleci disiplin yaklaşımının öğrencide olumsuz duyguları açığa çıkarabileceği belirtilebilir. Sınıf ikliminin, öğretmen-öğrenci

etkileşimlerini yöneteceği göz önüne alındığında, fazla kontrol içeren bir sınıfın öğrenciyi kendini iyi hissettirmesi ve olumlu duygular açığa çıkarması beklenmemektedir. Andersen vd. (2012) sınıfın duygusal ikliminin bireylerin tamamının ne hissettiğiyle ilişkili olduğunu; Tobin vd. (2013) ise olumlu duyguların açığa çıktığı sınıflarda olumlu duygusal iklimin, olumsuz duyguların açığa çıktığı sınıflarda olumsuz duygusal iklimin hakim olduğunu belirtmektedir. Bu bulgular da öğretmenin benimsediği disiplin yaklaşımının sınıfın duygusal iklimiyle ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Bunun yanı sıra Evans vd. (2009), öğretmen ve öğrenci arasındaki duygusal etkileşimlerin, sınıf içerisinde davranış yönetimi sağlayacağını, öğrencinin kendi otokontrolünü sağlamada etkili olacağını; bununla birlikte disiplinin kendiliğinden sağlanacağını ifade etmektedir. Benzer şekilde olumlu duygusal iklimin hakim olduğu sınıflarda öğrencilerin kendi duygularını tanıma becerilerine sahip olabilecekleri, bu beceriyle kendi özdenetimlerini sağlayabilecekleri Herb vd. (2019) tarafından belirtilmektedir. Ayrıca alanyazın incelendiğinde, öğrencinin duygularının dikkate alındığı, sınıf ya da aile içerisinde benlik duygusunun başarılı bir şekilde kazandırıldığı durumlarda disiplinin kendiliğinden oluştuğu, istenmeyen davranışlarla karşılaşmadığı (Humphryes, 1998), öğretmenlerin disiplin sorunlarını önlemede ve çözümede sınıfın duygusal iklimini kullanabileceği (Alonso ve Nieto, 2018; Barr, 2016) vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra Rucinski, Brown ve Downer (2017) öğrencinin sınıf düzeyindeki saldırganlık davranışlarının öğretmen ve öğrenci arasında olumlu duygusal etkileşimlerle azaltılabileceğini vurgulamaktadır.

Humphryes'e (1998) göre çocukların sınıfta, istenmeyen davranışlarının ve yarattıkları disiplin sorunlarının en yaygın nedeni, çocukların kendileriyle ilgili olumsuz duygulara sahip olmasıdır. Bununla birlikte olumsuz duygusal iklime sahip ortamlarda bulunarak olumsuz duygular yaşayan çocukların, kendileri ve başkaları için hayatı zorlaştırmaya koşullandığı görülmektedir (Humphreys, 1998). Buna dayanarak olumsuz duygusal iklimin hakim olduğu olumsuz duyguların yaşandığı ortamlarda bulunan çocukların istenmeyen davranışları bilinçli olarak sergileyebileceği, disiplin problemlerini kasıtlı olarak yaratabileceği düşünülebilir.

Bununla birlikte Meirovich (2012) sınıfın duygusal iklimi ile sınıf disiplinin kendiliğinden sağlanabileceğini; ancak bunun için sınıftaki duyguların optimal düzeyde olması gerektiğini vurgulamaktadır. Duyguların yoğun olarak olumlu olması beklenilse de hafif düzeyde olumsuz duyguların da sınıf içerisinde olması gerektiği; hafif bir korkunun ya da hafif bir kaygının öğrencinin davranışlarını yönlendirmede etkili olabileceği belirtilmektedir (Meirovich, 2012). Benzer olarak Rivera (1992), bir ortamda hakim olan duygusal iklime olumlu duygusal iklim diyebilmek için o ortamdaki tüm duyguların olumlu olmasının zorunlu olmadığını, olumlu duyguların hakim olduğu durumda olumlu duygusal iklimin oluşacağını belirtmektedir. Buna dayanarak öğretmenlerin sınıflarında tüm duyguları optimal düzeyde

tutması, hakim olan duygusal iklimi olumlu yönde tutarak disiplin sağlama konusunda problem yaşamaması, istenmeyen davranışlarla karşılaşmaması beklenmektedir. Bununla birlikte sınıfta disiplin sağlamak için sınıfın duygusal ikliminin bir araç olarak kullanılabileceği, olumlu duygusal iklimin hakim olduğu sınıflarda, bugüne kadar alışlagelmiş disiplin yöntemlerine ihtiyaç duyulmadan disiplin sağlanabileceği belirtilebilir. Disiplinin nasıl sağlanacağına dair yapılan birçok çalışmadan farklı çözüm sunan bu çalışmanın, alanyazın için büyük önem taşıyacağı düşünülmektedir.

## **5.2. ÖNERİLER**

### **5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler**

Sınıf yönetimi ve öğretmenlerin disiplin yaklaşımları üzerine oluşan alanyazın incelendiğinde, sınıf yönetiminde de disiplin uygulamalarında da öğretmen-öğrenci etkileşiminin büyük önem taşıdığı görülmektedir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin kalitesi sınıf içerisinde gelişen olaylara yön vermekte ve öğrencilerin eğitim sürecine yönelik algılarında önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir. Bu çalışmada da öğretmenin benimsediği disiplin yaklaşımının sınıfın duygusal iklimiyle ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sınıf içerisinde oluşan olumlu duygusal iklimin; öğrenci katılımını (Barr, 2016), akademik başarıyı (Meirovich, 2012), öğrencinin motivasyonunu (Barr, 2016; Meirovich, 2012), devam-devamsızlık durumunu (Good, 2015), disiplin davranışlarını (Alonso ve Nieto 2018; Humphreys, 1998; Rucinski vd., 2017) etkilediği görülmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi sınıfta çeşitli açılardan sorun yaşayan öğretmenlerin sınıf içerisinde duygu yönetimini ihmal etmemesi, olumlu bir duygusal iklim oluşturmak için çabalaması gerekmektedir. Sınıf içerisinde olumlu bir duygusal iklim yaratmak isteyen öğretmen adil, açık, dürüst, destekleyici olmalı; öğrencilerine saygı duymalı; öğrenci üzerinde fazla baskı kurmaktan kaçınarak olumsuz duygulara sebep olmamalıdır. Öğretmenlik meslek etiği incelendiğinde de öğrenciye sevgi-saygı duymadan yaklaşmanın, öğrenciler arası ayırım yapacak davranışlar sergilemenin, sınıf önünde öğrencinin aşağılanarak küçük düşürülmesinin öğretmenlik meslek etiğine aykırı olduğu görülmekte (Ay, 2017; Aydın, 2011; Gedik Dinç ve Gizir, 2019); sınıfta lider konumunda olan öğretmenin, öğrencilerine karşı tarafsız ve dürüst olması, öğrenci beklenti, duygu ve inançlarına duyarlı olması, ahlaki açıdan doğru ve yanlış gösterme sorumluluğunu hissetmesi beklenmektedir (Erdem, Ömüriş, Öz, Boz, Özmen ve Kubat, 2014). Bununla birlikte öğretmenin sınıfa geç kalması, sınıf içerisinde telefonla oynaması, derse isteksiz gelmesi, derste başka şeylerle ilgilenmesi, öğrenciyi notla tehdit etmesi, öğrenciler arasında ayrımcılık yapması, öğrenciye karşı şiddet uygulaması öğrencilerde öfke, korku, üzüntü, kaygı gibi olumsuz duygulara neden olmaktadır. Benzer olarak Gedik Dinç ve Gizir (2019), bu sıralanan davranışların öğrenciler de öğretmenin etik dışı davranışlar sergilediği algısını oluşturduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle sınıfta olumlu duygusal iklim yaratmak isteyen öğretmenin bu

tür davranışlardan kaçınması; sağlıklı bir öğrenme ortamı için sınıf yönetimi kadar duygu yönetiminin de önem taşıdığı farkında olması gerekmektedir.

Alanyazın incelendiğinde duygu teriminin eğitim reformlarında yer almadığı ancak yapılan araştırmalar incelendiğinde, eğitimciler için duyguların, hem sınıf içinde hem de sınıf dışında büyük önem taşıdığı görülmektedir (Aydın, 2008; Barr, 2016; Good, 2015). Sınıf içerisinde açığa çıkan olumlu duyguların sınıf kalitesini arttıracığı; kaliteli sınıflarda istenmeyen davranışlarla karşılaşmayacağı ya da az oranda görülebileceği, bununla birlikte sosyal ve duygusal risklerin azalacağı bilinmektedir (Krauss, Raver, Morris ve Jones, 2014). Benzer olarak Brackett vd. (2011) öğretmenlerin öğrencilerin duygularını destekleyen sıcak ve olumlu bir iklim yarattığı zaman, öğrencilerin öğretmene daha çok bağlandığını, daha olumlu davranışlar sergilediğini, okulda daha başarılı olduklarını, motivasyonlarının ve katılımlarının daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Bunun yanı sıra olumlu duygusal iklime sahip sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin, kendilerini daha rahat ve güvende hissedeceği (Good, 2015); bu öğrencilerin gelecekte daha sağlıklı bir vatandaş olacağı (Brackett vd., 2011) belirtilmektedir. Bu kapsamda duyguların eğitimi sürecinin önemli unsurlarından birisi olduğu göz önüne alınarak, eğitim reformlarında göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilebilir.

Yine bu kapsamda öğretmen seçme, yetiştirme ve istihdam sürecinde öğretmen adaylarının sınıf içi disiplin sağlama, davranış yönetimi, empati kurma, iletişim becerileri ve çatışma çözme konularına hem kuramsal hem de uygulamalı eğitimlere ağırlık verilmesi, özellikle öğretmen yetiştirme programlarındaki ders kapsamlarının bu temelde tekrar gözden geçirilmesi önerilmektedir.

### **5.2.2. İleride Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler**

Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde eğitim örgütlerinde duygusal iklim üzerine yapılmış yeterli sayıda çalışmanın olmadığı görülmektedir. Küreselleşen dünya şartları düşünüldüğünde, örgütlerde insan ilişkilerinin ve etkileşimlerinin, insan algılarının ve duygularının büyük önem taşıdığı bilinmektedir. Örgütlerde hakim olan duygu iklimini bilmenin ve duyguları yönetebilmenin hem örgüte hem de bireye katkı sağlaması beklenmektedir. Bu nedenle sahada çalışanlara ve alanyazına katkı sağlamak amacıyla duygusal iklim kavramının önce betimsel olarak ele alınması, ardından örgütlerdeki işlevinin araştırılması, bu konuda yapılan çalışmaların artırılması önerilmektedir.

Bununla birlikte ilgili çalışmalarda genellikle öğretmenlerin perspektif, algı, tutum ve görüşlerinin yansıtıldığı; öğretmen algılarıyla sınıf yönetimi ve disiplin kavramlarının ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmada ise öğrenci algılarıyla öğretmenlerin disiplin yaklaşımları ve sınıfın duygusal iklimi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışma ve ilgili diğer çalışmalar dikkate alınarak öğretmen ve öğrenci algı, tutum ve davranışlarının birlikte ele alındığı çalışmaların



öğretmenlerin sınıf yönetimi etkinliklerine yönelik hem uygulamacılar olarak onlara hem de konu üzerine çalışan araştırmacılara önemli bir geribildirim sağlayacaktır.

Ayrıca daha önce belirtildiği gibi bu çalışmada öğretmenin disiplin yaklaşımının öğrenci tarafından nasıl algılandığına ve öğrencinin sınıf içerisindeki duygusal iklimi nasıl algıladığına odaklanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen sınıfın duygusal iklimi ölçeğinde sadece öğretmen öğrenci ilişkisi üzerinde durulmuş, öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşim kapsamı dışı bırakılmıştır. Sınıf içerisindeki duygusal iklimin ölçülmesinde öğrenci-öğrenci etkileşiminin de göz önüne alındığı yeni çalışmalar yapılması bu iklimin daha kapsamlı bir resminin ortaya konmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde sınıfın duygusal iklimini anlamaya yönelik çalışmalarda genel olarak nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma desenli çalışmalar görülmektedir; sadece nicel ölçümün kullanıldığı bu çalışma bulguları nitel gözlemlerle de desteklenmelidir. Ayrıca çalışma sadece Hatay ili kamu ortaokullarında okuyan 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencileriyle sınırlıdır. Bu kapsamda ele alınan değişkenlerin farklı ve daha geniş örneklem gruplarında, farklı zaman dilimlerinde tekrarlanması önerilmektedir. Son olarak çalışma belirli sınırlılıklar dahilinde yapılmıştır, dolayısıyla elde edilen bulguların genellemesinde bu sınırlılıklar dikkate alınmalıdır.

## KAYNAKLAR

- [1]. Aksoy, N.(2001). Sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25, 9-20.
- [2]. Aktaş, A. (2019). *Sınıf yönetiminde sınıf içi disiplin sorunları çözüm yöntemleri konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- [3]. Alonso, J. ve Nieto, J. T. (2018). Classroom emotional climate: Nature, measurement, effects and implications for education. *Revista de Psicodidactia (English ed.)*, 24(2), 79-87.
- [4]. Alves Oliveira, P., Sequeira, P., Di Tullio, E., Petisca, S., Guerra, C., Melo, F. S. ve Paiva A. (2015, Eylül). *It's amazing, we are all feeling It! Emotional climate as a group-level emotional expression in HRI*. AAAI Fall Symposium Series, 2015.
- [5]. Andersen, R. J., Evans, I. M. ve Harvey, S. T. (2012). Insider views of the emotional climate of the classroom: What new zealand children tell us about their teachers' feelings. *Journal of Research in Childhood Education*, 26 (2).
- [6]. Aslan, M. (2011). *Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: Öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- [7]. Ay, F. (2017). Öğretim üyesinin etik sorumluluğu. *Sağık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 4(3), 267-271.
- [8]. Aydın, İ. (2011). *Öğretmenlik meslek etiği*. 13 Temmuz 2019 tarihinde <http://inayetaydin.blogspot.com/2011/09/ogretmenlik-meslek-etigi.html> adresinden erişilmiştir.
- [9]. Aydın, A. (2008). *Sınıf yönetimi*. (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- [10]. Aydın, B. (2001). *İlköğretim okullarında sınıf disiplinin sağlanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- [11]. Aydın, B. (2006). Öğretmenlerin kendi sınıf disiplin sistemlerini oluşturması. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 19-32.
- [12]. Bal, T. (2005). *İlköğretim 4. Ve 5. sınıf öğretmenlerinin disiplin anlayışları ve kullandıkları disiplin yöntemleri ( Konya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- [13]. Balay, R. ve Sağlam M. (2008). Sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(5), 1-24.
- [14]. Barr, J. J. (2016). Developing a positive classroom climate. *Idea Paper*, 61.
- [15]. Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, R. S., Elbertson, N. A. Ve Salovey P. (2011). Classroom emotional climate, teacher affiliation, and student conduct. *Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 27-36.
- [16]. Burden, P. R.(2003). *Classroom Management*. (2. Baskı). New York: John Wiley & Sons Inc.
- [17]. Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E. A, Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- [18]. Celep, C.(2008). *Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama*. (3. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- [19]. Carotenuto, M., R. (2011). *Pupil misbehaviour and classroom management: The impact of congruence*. Doktora tezi, Southampton Üniversitesi Hukuk, Sanat ve Sosyal Bilimler Fakültesi, İngiltere.
- [20]. Cemaloğlu, N. ve Kayabaşı, Y.(2007). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27(2), 123-155.
- [21]. Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- [22]. Çalık, T. & Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeği'nin (OİÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 35 (157), 167-180.
- [23]. Çelik, V. (2005). *Sınıf yönetimi* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- [24]. Çengel, M. (2013). *Sınıf iklimi oluşması sürecinde örtük program: Meslek liseleri üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- [25]. Çengel, M. ve Türkoğlu, A. (2015). Öğrenciler tarafından algılanan sınıf iklimi ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*,11(4), 1240-1257.
- [26]. Çifçili, V.(2009). Sınıf içi disiplinde otorite. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 11, 91-103.
- [27]. Çiftçi, A. S. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetim tarzları ve demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- [28]. Danaoğlu, G. (2009). *Sınıf ve branş öğretmenlerinin ilköğretim öğretmenlerinin 5. sınıflarda karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlarla baş etme stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- [29]. Duke, D.L. (1986). School organization leadership and student behavior. *Washington D.C.Career Connections*. 73 (1), 17 – 2.
- [30]. Durdu, İ. (2015). *Duygusal zeka ve sınıf iklimi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- [31]. Ekici, C.E. ve Burgaz, B. (2009). İstenmeyen öğrenci davranışlarının öğretmen ve okuldan kaynaklanan nedenleri. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 91–111.
- [32]. Ekici, G. (2004). İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 29(131), 50–60.
- [33]. Erdem, F., Ömüriş, E., Öz, Ö., Boz, H., Özmen, M., & Kubat, U. (2014). Öğretim elemanlarının etik sorumlulukları üzerine üniversite öğrencilerinin algılamaları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 2(1), 39-63.
- [34]. Ergen, Y., Karakuş, C. ve Töman, U. (2014). Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi disiplin anlayışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Route Educational and Social Science Journal*, 1(3), 327- 339.
- [35]. Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- [36]. Erzurum, H. H. ve Kır, İ. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin kullandıkları disiplin türleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(8), 271-285.
- [37]. Esen, H. (2006). *İlk ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kullandıkları disiplin türleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- [38]. Evans, I. M., Harvey, S.T., Buckley, L. ve Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments. *New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4, 131–146.
- [39]. Fraser, B. J. ve Treagust, D. F. (1986). Validity and use of an instrument for assessing classroom psychological environment in higher education. *Higher Education*, 15, 37–57.
- [40]. Gedik Dinç, R. ve Gizir, S. (2019). Öğrencilerin bakış açısından öğretim elemanlarının sınıf içindeki etik dışı davranışları. *Yükseköğretim Dergisi*, 9(1), 29-39.
- [41]. Goldenberg, A., Halperin, E. ve Saguy, T. (2014). How group- based emotions are shaped by collective emotions: Evidence for emotional transfer and emotional burden. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- [42]. Good, N. (2015). Creating a positive emotional climate in an elementary school classroom. *Master's Theses and Capstone Projects*, 186.
- [43]. Gökçen, E. (2018). *Sınıf içi disiplini bozan davranışlara yönelik öğretmen görüşleri (Şanlıurfa ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- [44]. Gündoğdu, H. (2007). *İlköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları yöntemlerin öğrenciler üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- [45]. Güner, Ü. (2009). *Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin disiplin anlayışları ve disiplin uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- [46]. Hamre, B. K. ve Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76, 949-967.
- [47]. Herb, H. E. B., Miller, A. L., Martoccio, T. L., Horodyski, M., Senehi, N., Contreras, D., Peterson, K., Merckling, D. D., Favreau, Z., Sturza, J., Kaciroti, N. ve Lumeng, J. C. (2019). Do child gender and temperament moderate associations between head start classroom social-emotional climate and children's social-emotional competencies? *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 518- 530.
- [48]. Hoy, W. K. (2003). An analysis of enabling and mindfull school structures: Some theoretical, research, and practical consideration. *Journal of Educational Administration*, 41, 87-108.
- [49]. Humphreys, T. (1998). *Disiplin nedir? Ne değildir?* (Çev. Çelik, B.) (4. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- [50]. Ilgar, L. (2000). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- [51]. İlhan, Z. (2016). *Öğretmenlerin kullandıkları disiplin stilleri ile yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin incelemesi*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- [52]. İhtiyaroğlu, N. (2014). *Okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı ile ilişkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [53]. Johnson, D. I. (2009). Connected classroom climate: A validity study. *Communication Research Reports*, 26, 146-157.
- [54]. Karaboğa, Y. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerin ortaöğretim okullarındaki disiplin sorunlarına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- [55]. Kayabaşı, Y. ve Cemaloğlu, N. (2007). Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları disiplin modellerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(8), 149-170.
- [56]. Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. (4. Baskı) New York: The Guilford Press.
- [57]. Kılbaş Köktaş, Ş. (2006). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Adana: Nobel Yayınevi.
- [58]. Kızılhan, P. (2011). *Sınıf atmosferinin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin başarısına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [59]. Koç, E. (2011). *Öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde kullanılan disiplin modellerine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [60]. Krauss, A. F., Raver, C. C., Morris, M. A. ve Jones, S. M. (2014). The role of classroom-level child behavior problems in predicting preschool teacher stress and classroom emotional climate. *Early Education and Development Journal*, 25(4), 530-552.
- [61]. Lewisa, R., Katz, Y. J., Romib, S. ve Quic, X. (2008). Students' reaction to classroom discipline in Australia, Israel, and China. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 715-724.
- [62]. Lunenberg, F. C. ve Ornstein, A. C. , (2013). *Eğitim yönetimi*. (Çev. Arastaman, G. ). (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- [63]. Martin, N. K. ve Shoho, A. R. (2000). The Influence of Teacher Characterstics on Classroom Management Style. *Annual Conference of the Southwest Educational Research Association*, Dallas, January.
- [64]. Meirovich, G. (2012). Creating a favorable emotional climate in the classroom. *The International Journal of Management Education*, 10 (2012) 169-177.
- [65]. Mumcu, M. (2008). *İlköğretim okulu öğrenci ve öğretmenlerinin gerçek ve tercih edilen sınıf atmosferi algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- [66]. Özçiçek, T. V. (2016). *Örgüt iklimini etkileyen iç etmenler*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Ankara.

- [67]. Pala, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 171-179.
- [68]. Pianta, R. C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R. ve Morrison, F. J. (2008). Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 45, (2), 365- 397.
- [69]. Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, E. A., White, M. ve Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104 (3).
- [70]. Rinchen, S. (2014). *A study of the emotional climate of a science education class for pre-service teachers in Bhutan*. Doktora Tezi. Queensland University of Technology, Faculty of Education.
- [71]. de Rivera, J. (1992). Emotional climate: Social structure and emotional dynamics. *International Review of Studies on Emotion*, 2, 197-218.
- [72]. Rucinski, C. L., Brown, J. L. ve Downer, J. T. (2017). Teacher-child relationships, classroom climate, and children's social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 992-1004.
- [73]. Sağkal, A. S. (2015). *Barış eğitimi programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları, sosyal problem çözme becerileri ve sınıf iklimi üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- [74]. Sağlam, H. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin sınıf iklimi algılarının çok boyutlu olarak incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- [75]. Sağnak, M. (2008). Liselerde çalışan öğretmenlerin kullandıkları disiplin stilleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(9), 17- 22.
- [76]. Saraç, K. (2015). *Okul ikliminin ortaokul öğrencilerinin algılarına göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- [77]. Sarıtaş, M. (2000). *Sınıf yönetimi ve kurallarla ilgili kurallar geliştirme ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- [78]. Satoğlu, E. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin karşılaştıkları disiplin sorunları ve başatma yolları*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- [79]. Sevgi, F. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin kişilik tipleri ile sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenmesi (Kayseri ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- [80]. Sesli, S. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile disiplin anlayışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- [81]. Sezgin, F. ve Kılınc, A. Ç. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (3), 743-757.
- [82]. Şimşek, Ö. F. (2000). *Bir grup rehberliği programının öğretmenlerin disiplin anlayışına etkisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [83]. Tertemiz, N., (2003), *Sınıf Yönetimi ve Disiplin*, L. Küçükahmet (Edt.), *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- [84]. Toprakçı, E. (2008). Eğitimde disiplin üzerine. *İlköğretim Dergisi*, 23, 21-25.
- [85]. Tosun, Ü. (2002). *Onurlu disiplin*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- [86]. Tümkaya, S. (2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 44, 549-568.
- [87]. Türnüklü, A. ve Yıldız V., (2002), Öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla başa çıkma stratejileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 284, 22-27.
- [88]. Uğurlu, B. (2012). *Resmi liselerde çalışan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile kullandıkları disiplin stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

[89]. Yıldız, N. (2009). *İlköğretim ikinci kademe sınıf- şube öğretmenlerinin sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları yöntemler ve öğrenciler üzerindeki etkileri (Sarıyer ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.



## EKLER

### Ek 1.



TC  
REYHANLI KAYMAKAMLIğI  
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 92942029-903.01-E.20710603  
Konu : Merve FAKİROğLU

01/11/2018

### REYHANLI KAYMAKAMLIğINA

Müdürlüğümüze bağlı Reyhanlı Ortaokulunda İlköğretim Matematik Öğretmeni olarak görev yapan 332\*\*\*\*\*20 T.C kimlik numaralı Merve FAKİROğLU, Mersin Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında yüksek lisans öğrencisi olarak tez çalışmasının Hatay İl genelinde pilot çalışması yapması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ve teklif ederim.

Mehmet Ali ARSLAN  
İlçe Milli Eğitim Müdür V.

OLUR  
01/11/2018  
Fatih ÇOBANOğLU  
Reyhanlı Kaymakamı



TC  
REYHANLI KAYMAKAMLIğI  
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 87852962-605.01-E.192469  
Konu : Merve FAKİROğLU'nun Araştırma  
İzin Onayı

03.01.2019

..... MÜDÜRLÜĞÜNE  
REYHANLI

Hatay Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 02.01.2019 tarihli ve 67589 sayılı  
"Merve FAKİROğLU'nun Araştırma İzin Onayı" konulu yazıları ekte gönderilmiştir.  
Bilgi ve gereğini rica ederim.

Ökkeş OLGUNOğLU  
Müdür a.  
Şube Müdürü

Eki: İlgili Evraklar



### Ek 3.

#### Sevgili Öğrenciler;

Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerin disiplin modelleri ve sınıfın duygusal ikliminin belirlenmesi amacıyla yapılmakta olan bu çalışmada kullanılan veri toplama aracı üç kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısım kişisel bilgilerinizi, ikinci kısım sınıf içi disiplin ile ilgili maddeleri, üçüncü kısım ise sınıfın duygusal iklimini belirlemeye yönelik maddeleri içermektedir.

Bu araştırma kapsamında *vereceğiniz yanıtlar kesinlikle gizli tutulacak, elde edilen veriler birey olarak değil grup olarak değerlendirilecek ve bu araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır.*

Ölçeğin yanıtlanması yaklaşık 5-10 dakikanızı alacaktır. Her bir ifadeyi okuduktan sonra aklınıza ilk geleni işaretleyiniz ve işaretlessiz ifade bırakmayınız. Ayırdığınız değerli zaman, gösterdiğiniz ilgi ve içten katkınız için çok teşekkür eder, saygılar sunarım.

Çalışma Danışmanı: Doç. Dr. Sıddıka GİZİR

Merve FAKİROĞLU  
Mersin Ü. Eğitim Fakültesi,  
Eğitim Bilimleri Bölümü,  
Eğitim Yönetimi

## I. KISIM

Cinsiyetiniz: Kadın [ ] Erkek [ ]

Sınıfınız:.....

Yaşınız:.....

#### Annelerinizin Eğitim Durumu:

Okumamış [ ]  
İlkokul [ ]  
Ortaokul [ ]  
Lise [ ]  
Önlisans [ ]  
Üniversite [ ]  
Lisansüstü [ ]

#### Babanızın Eğitim Durumu:

Okumamış [ ]  
İlkokul [ ]  
Ortaokul [ ]  
Lise [ ]  
Önlisans [ ]  
Üniversite [ ]  
Lisansüstü [ ]

## II. KISIM

Lütfen her ifadeye katılma derecenizi aşağıdaki ölçeğe göre değerlendiriniz.

1. Kesinlikle katılıyorum
2. Katılıyorum
3. Kararsızım
4. Katılmıyorum
5. Kesinlikle katılmıyorum

		<u>Kesinlikle Katılıyorum</u>	<u>Katılıyorum</u>	<u>Kararsızım</u>	<u>Katılmıyorum</u>	<u>Kesinlikle Katılmıyorum</u>
1	Öğretmenlerimiz aşağılayıcı şakalar yapar.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
2	Öğretmenlerimiz bizi önemser.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
3	Öğretmenlerimiz herhangi bir sorun olduğunda bize yol gösterir.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
4	Öğretmenlerimiz kızınca tehditkar davranırlar.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
5	Öğretmenlerimiz bizimle iyi ilişkiler kurmaya önem verir.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
6	Öğretmenlerimiz başarılı olabileceğimize inanır.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
7	Öğretmenlerimiz olumsuz bir şey yaptığımızda bizi hemen cezalandırır.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
8	Öğretmenlerimiz, yapmaya zorlandığımız işlerde bize yol gösterir.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
9	Öğretmenlerimiz bizim sorumluluk alabileceğimize inanır.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
10	Öğretmenlerimiz sınıf içerisinde bizi küçük düşürür.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
11	Öğretmenlerimiz bizim hislerimize karşı duyarlıdır.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
12	Öğretmenlerimiz karar verme aşamasında bize yardımcı olur.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
13	Öğretmenlerimiz bize olumlu model (örnek) olmaya çalışır.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
14	Öğretmenlerimiz bize hoş olmayan isimler takar.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
15	Öğretmenlerimiz en ufak hatamızda bizi uyarmadan disiplin kuruluna gönderir.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
16	Öğretmenlerimiz sınıftaki sorunları bizimle konuşarak çözmeye çalışır.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
17	Öğretmenlerimiz herkesin içinde bize bağırır.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
18	Öğretmenlerimiz bize karşı sabırlıdır.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
19	Öğretmenlerimiz bizim moralimizi önemser.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
20	Öğretmenlerimiz bizi her konuda cesaretlendirir.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

**III. KISIM**

Lütfen her ifadeye katılma derecenizi aşağıdaki ölçeğe göre değerlendiriniz.

1. Kesinlikle katılıyorum
2. Katılıyorum
3. Kararsızım
4. Katılmıyorum
5. Kesinlikle katılmıyorum

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Öğretmenlerimizin bize kendimizi değerli hissettirir.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
2	Öğretmenlerimiz bize karşı hoşgörülüdür .	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
3	Öğretmenlerimiz arkadaşlarımızla iyi ilişkiler kurmamızda destek olur.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
4	Öğretmenlerimiz bize karşı tutarlı davranır.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
5	Öğretmenlerimiz bize güvenir.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
6	Öğretmenlerimizin bize karşı şiddet uygulayacağından korkarız.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
7	Öğretmenlerimizin disiplin uygulamaları çok serttir.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
8	Öğretmenlerimiz, hatalarımızı tüm sınıfın önünde eleştirir.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
9	Öğretmenlerimiz bizi notla tehdit eder.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
10	Öğretmenlerimiz sınırını bizden çıkarır.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
11	Öğretmenlerimiz bizim beklentilerimizi önemser.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
12	Öğretmenlerimiz öğrenciler arasında ayrımcılık yapar.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
13	Öğretmenlerimiz bize karşı dürüsttür.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
14	Öğretmenlerimize güvenirim.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
15	Öğretmenlerimiz bizim hislerimizi önemser.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
16	Öğretmenlerimiz, kendilerinden korkmamızı ister.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
17	Öğretmenlerimiz, yeni önerilere açıktır.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
18	Öğretmenlerimiz duygularımızı rahatlıkla anlar.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
19	Öğretmenlerimiz derste genellikle başka şeyler düşünür.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
20	Öğretmenlerimiz bizim güvenliğimize önem verir.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
21	Öğretmenlerimiz bize karşı saygılıdır.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
22	Öğretmenlerimiz haksız yere notumuzu düşürür.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
23	Öğretmenlerimiz, sınıf içerisinde bizi küçük düşürür.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
24	Öğretmenlerimiz bizim iyiliğimiz için uğraşırlar.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
25	Öğretmenlerimiz ders esnasında telefonla oynar.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
26	Öğretmenlerimiz bize samimi davranır.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
27	Öğretmenlerimiz bizim mutlu olmamız için çaba gösterir.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
28	Öğretmenlerimiz genellikle memnuniyetsizdir.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

## ÖZGEÇMİŞ

**Adı ve Soyadı** : Merve FAKİROĞLU  
**Doğum Tarihi** : 12 Nisan 1993  
**E-mail** : mfakiroglu04@gmail.com

**Öğrenim Durumu** :

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Mersin Üniversitesi	2011-2015
Yüksek Lisans	Eğitim Yönetimi	Mersin Üniversitesi	2016-2019

**Görevler** :

Görev Ünvanı	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	Yeniyurt Ortaokulu /Dörtyol/ HATAY	2015-2018
Öğretmen	Reyhanlı Ortaokulu /Reyhanlı/ HATAY	2018-

## ESERLER (Makaleler ve Bildiriler)

1. Fakiroğlu, M. ve İnandı, Y. (2017, Kasım). *Yeni kamu yönetimi ve denetimi: Sözleşmeli öğretmenlik uygulaması*. IX. Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi, 1-3 Kasım 2017. Antalya-Türkiye.
2. Fakiroğlu, M., Kovancı, M., Demir, N. ve İnandı, Y. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının okul kültürü ve değişime dirençle ilişkisi*. 13. International Balkan Education and Science Congress, 6-8 Ekim 2018. Edirne- Türkiye.
3. Gizir, S. ve Fakiroğlu, M. (2018). *Öğretmenlerin okullarındaki iletişim iklimi algıları ile örgütsel destek algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. 9. Eğitim Yönetimi Forumu, 1- 4 Kasım 2018. Antalya- Türkiye.
4. Gizir, S. ve Fakiroğlu, M. (Baskıda). *Öğretmenlerin örgütsel destek algılarının okullarındaki iletişim iklimine yönelik algıları üzerindeki rolü*. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.