

# SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMI VE AKADEMİK BAŞARI

“Öğretmenin Sınıf Yönetimi Anlayışı ile  
Öğrencinin Okul Direnci, Okul Bağlılığı Ve  
Akademik Başarısı Arasındaki ilişki”



METİN KIRBAÇ

**Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • C. Cansın Selin Temana**

**Kapak & İç Tasarım / Cover & Interior Design • Serüven Yayınevi**

**Birinci Basım / First Edition • © Ekim 2023**

**ISBN • 978-625-6760-34-9**

**© copyright**

Bu kitabın yayın hakkı Serüven Yayınevi'ne aittir.

Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.

The right to publish this book belongs to Serüven Publishing. Citation can not be shown without the source, reproduced in any way without permission.

**Serüven Yayınevi / Serüven Publishing**

**Türkiye Adres / Turkey Address:** Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak

Ümit Apt No: 22/A Çankaya/ANKARA

**Telefon / Phone:** 05437675765

**web:** www.seruyenyayinevi.com

**e-mail:** seruyenyayinevi@gmail.com

**Baskı & Cilt / Printing & Volume**

**Sertifika / Certificate No:** 47083

# ***SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMI VE AKADEMİK BAŞARI***

***“Öğretmenin Sınıf Yönetimi Anlayışı ile Öğrencinin Okul  
Direnci, Okul Bağlılığı Ve Akademik Başarısı Arasındaki ilişki”***

**Dr. Öğr. Üyesi Metin KIRBAÇ**

## Özgeçmiş

### **Dr. Öğr. Üyesi Metin KIRBAÇ**

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesidir. Lisans derecesini İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği; yüksek lisans derecesini İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi; doktora derecesini ise İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi programlarından almıştır. Araştırma alanları arasında sınıf yönetimi, liderlik, yapısal eşitlik modellemeleri, okul bağlılığı, dijitalleşme, uzaktan eğitim ve öğretmen yetiştirme alanında çeşitli konular yer almaktadır.

2010-2013 yılları arasında Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri bölümünde araştırma görevliliği yürütmüştür. 2013-2019 yılları arasında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmıştır. 2020 yılından itibaren İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde doktor öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. 2020 yılından itibaren Eğitim Fakültesi dekan yardımcılığı görevini yürütmektedir.

## ÖNSÖZ

Sınıf; eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği, öğretmen ve öğrenci davranışlarının etkileşim içinde olduğu bir yaşam alanıdır. Öğrencilerin günlük yaşamlarının büyük kısmı sınıf ortamında geçer. İyi yönetilen bir sınıfta öğrenciler içten güdülenir ve başarılı olurlar. Sınıf yönetimi, eğitim yönetiminin ilk ve temel basamağıdır. Eğitimin birincil amacı olan kalıcı davranış değişikliği kazandırma, öğrenci ile öğretmenin yüz yüze olduğu sınıfta başlar. Bu nedenle eğitim yönetiminin kalitesi sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır.

Sınıf yönetimi; çok farklı çevrelerden gelen insanları tek bir hedefe yönelterek, sınıf kuralları ile oluşturulan öğrenme ortamında insan, mekân ve zaman kaynaklarının etkili şekilde yönetimidir. Sınıf yönetimi, öğrencilerin olumlu sosyal etkileşimini, etkili öğrenmelerini ve kendi kendilerini motive etmelerini artıran bir öğrenme ortamı oluşturmaya dönük öğretmen etkinlikleri olarak da tanımlanmaktadır. Sınıf yönetiminin temel amacı, sınıfta öğrenci motivasyonunu artıracak bir ortam oluşturulması ile öğrenci sorumluluğunu geliştirmek ve onlara kendi davranışlarını düzenleyebilmeyi öğretmektir. Etkili ve verimli bir sınıf yönetimi, öğrencinin sosyal, kültürel, bireysel ve demokratik yönden gelişimine katkı sağlar. Bu katkılar, gelecekteki yaşantısına da yansır.

Etkili sınıf yönetimi, aynı zamanda, başarılı bir eğitim ve öğretim sürecinin de temelini oluşturur. Bu temelin kurulmasında ve öğrenim sürecinin başarıyla sürdürülmesinde öğretmenler önemli rol oynar. Öğretmen, öğrenme etkinliğini sürdürürken, sınıf yönetimini de başarılı bir şekilde gerçekleştirdiğinde etkili bir eğitimciye dönüşür. Sınıf Yönetimi konusunda yapılan araştırmalarda; öğrenci öğrenmesini etkileyen en önemli faktörün öğretmen olduğu, etkili eğitimi gerçekleştirmede hiç bir değişkenin, öğretmen etkililiğini artırmaktan daha fazla katkısının olamayacağı belirtilmektedir. Çünkü sınıf yönetiminin zayıf olduğu bir sınıfta, etkili öğretim ve öğrenme gerçekleşemez. Bu durum da öğrenci başarısını da etkiler.

Sınıf yönetimi, bir öğretmen için en gerekli ve en önemli becerilerden biri olmakla birlikte, aynı zamanda, öğretmenlerin meslekleriyle ilgili en temel kaygıları olarak da görülmektedir. Sınıf yönetimi becerilerine sahip olmayan öğretmenlerin sınıfında etkili bir eğitim- öğretim ortamından söz etmek mümkün değildir. İyi yönetilen bir sınıfta; öğrenci kendisinden beklenileni bilir, çalışma motivasyonu üst düzeydedir ve derste zamanın boşa giden bölümü çok azdır. İyi yönetilmeyen sınıfta ise eğitim-öğretime ayrılan zaman kısıtlanır, uygunsuz davranışlar daha sıklıkla görülür, öğrenciler derslere motive olamaz ve dolayısıyla öğrenmekte güçlük çekerler. Bu da öğrenci başarısını olumsuz etkiler.

Hızlı değişim ve gelişim içinde bulunulan bu süreçte, eğitim-öğretim ortamındaki yaşamı yönetmek, sürecin yöneticisi konumundaki öğretmenlerin rol ve sorumluluklarında da değişimi kaçınılmaz hale getirmiştir. Bu bakımdan öğretmenlerin etkili ve verimli bir öğretim sürdürebilmeleri açısından sınıftaki yaşamı profesyonel bir şekilde organize etmeleri önemlidir. Eğitim ve öğretim hizmetinin niteliğinin olabildiğince üst düzeye

ıkarılması, öğretimsel açıdan kritik önem taşımaktadır. Bu yönüyle de ğretim sürecinin yöneticisi konumundaki “davranış değiştirme mühendisi” olarak nitelendirilen öğretmenin sınıf yönetimi yaklaşımı da oldukça önemlidir.

Bu kitapta, öğretmenin sınıf yönetimi anlayışı ile öğrencinin okul direnci, okul bağlılığı ve akademik başarısı arasındaki ilişki incelenmektedir.

Bu alışma, Doç. Dr. Sevim ztrk danışmanlığında Metin KIRBAÇ tarafından yürütülmüş olan “ğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışı ile ğrencilerin Okul Bağlılığı, Okul Direnci ve Akademik Başarısı Arasındaki İlişkilerin Analizi” başlıklı doktora tezinin bir bölümünün yeniden gözden geçirilerek “Sınıf Yönetimi ve Akademik Başarı” adıyla bir kitaba dönüştürülmüş halidir.

Dr. Öğrt. Üyesi Metin KIRBAÇ

## İÇİNDEKİLER

<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>5</b>
<b>1. BÖLÜM</b> .....	<b>1</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
<b>2. BÖLÜM</b> .....	<b>7</b>
<i>Sınıf Yönetimi</i> .....	7
Sınıf yönetiminin tarihsel gelişimi.....	7
Sınıf yönetimi yaklaşımları.....	11
Davranışçı yaklaşım .....	12
Ekolojik yaklaşım .....	14
Süreç-çıktı yaklaşımı .....	15
Sınıf yönetimi modelleri .....	22
Tepkisel model .....	22
Önlemsel model .....	22
Gelişimsel model .....	22
Bütünsel model .....	23
Sınıf yönetiminin boyutları .....	23
Sınıfın fiziksel düzeni .....	23
Plan-program etkinlikleri.....	24
Zaman yönetimi .....	24
Sınıf içi ilişkiler .....	24
Davranış düzenlemeleri.....	24
Sınıf yönetimini etkileyen değişkenler.....	25
Sosyal değişkenler .....	25
Psikolojik değişkenler .....	27
Eğitsel değişkenler .....	27
Sınıf yönetimi anlayışları.....	28
Otoriter sınıf yönetimi anlayışı.....	33
Demokratik sınıf yönetimi anlayışı .....	34
Serbest sınıf yönetimi anlayışı.....	35
Sınıf yönetimi anlayışlarının okul bağlılığı, okul direnci ve akademik başarı ile ilişkisi .....	35
<i>Okul Bağlılığı</i> .....	40
Okul bağlılığının boyutları.....	42
Davranışsal bağlılık.....	42

Duygusal bağıllık.....	43
Bilişsel bağıllık .....	44
Okul bağıllığının okul direnci ve akademik başarı ile ilişkisi.....	46
<i>Okul Direnci</i> .....	47
Okul direncinin boyutları .....	50
Okul direncinin akademik başarı ile ilişkisi .....	52
<b>3. BÖLÜM</b> .....	<b>53</b>
<i>Araştırmanın Bulguları</i> .....	57
Araştırmanın betimsel istatistikleri.....	57
Araştırma modeline ilişkin analiz sonuçları .....	59
Araştırma modelinde aracılık etkisinin incelenmesi .....	64
Araştırma modeline ilişkin doğrudan, dolaylı ve toplam etkiler .....	73
Araştırmanın hipotezlerine ilişkin sonuçlar .....	74
<b>SONUÇ</b> .....	<b>101</b>
<b>KAYNAKÇA</b> .....	<b>114</b>



## 1. BÖLÜM

### GİRİŞ

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

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

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

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

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

1950’li yıllardan sonra sınıf yönetimi alan yazında üç farklı yaklaşım ön plana çıkmıştır. Bu yaklaşımlardan ilki, davranışçı yaklaşımdır. Davranışçı yaklaşımı benimseyen araştırmalar genellikle deneysel çalışmalar üzerine yoğunlaşır ve uygulamalardan çıkan sonuçlarla geniş ve zengin bir kuramsal altyapı oluşturur. Tümdengelim yöntemini benimseyen davranışçı yaklaşım, çeşitli sınıf yönetimi uygulamalarını incelemiş ve süreç içerisinde birçok yeni sınıf yönetimi ile ilgili teknik ortaya koymuştur. İkinci yaklaşım ise ekolojik yaklaşımdır. Tümevarım yöntemini benimseyen bu yaklaşım ise gözlenen öğrenci davranışlarında, sınıf içi uygulamalarda ve öğretmen davranışlarındaki çeşitliliği baz alarak kavramları ve ilkeleri yani kuramsal bir altyapıyı oluşturmuştur. Daha sonralarda ortaya çıkan üçüncü yaklaşım olarak ise sınıf içerisindeki süreçler ile genelde akademik başarı olarak çıktılar arasındaki ilişkileri inceleyen süreç-çıkı yaklaşımıdır.

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

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

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

Sınıf yönetimini etkileyen değişkenlere göz önünde bulundurulduğunda, içerisinde en etkin olarak “öğretmen” değişkeninin öne çıktığı görülmektedir (Aydın,

2003). Öğretmenlerin hem alanlarında, hem genel kültür olarak hem de pedagojik açıdan iyi yetişmiş olması beklenir. Glasser (1999) öğretmenlerin okullarda öğretim işi yapan kişiler olmaktan çok yöneticilik rollerinin ön planda olduğunu ifade etmektedir. Glasser (1999: 284): “Tüm öğretmenlerin öğretime yönelik bir planı programı vardır. İlk ve orta öğretimdeki öğretmenlerin, plan ve öncelikleriyle öğrencilerininin denk düşmesi olağan değildir. Öğretmenin kendisiyle aynı önceliklere sahip olmayan öğrencilere öğretim vermesi zorlaşır; konuyu öğrenmek istemeyen öğrenciye bir şeyler öğretmek neredeyse olanaksızdır. Böylece, öğretmenlerin başarılı olması için, etkili yönetim sergilemeleri gerekir” demiştir.

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

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

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

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

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

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

yönelik sahip oldukları çalışma azimleri ve psikolojik yatırımları olarak ele alınmaktadır (Fredricks vd., 2004).

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

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

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

Direnç davranışı birçok bilim insanı tarafından farklı şekilde tanımlanmaktadır. Örneğin Giroux (1983), direnci, “öğrencinin eğitim öğretim faaliyetlerine karşı koyma olasılıkları” olarak tanımlarken; McLaren (1985), “öğretimde okul kültürünün meşruluğu, gücü ve anlamlılığına öğrencilerin karşı koyma davranışı” olarak tanımlamaktadır (Akt. Yüksel, 2003: 238). Kearney ve Plax (1992) ise direnci, yapıcı veya yıkıcı karşı koyma davranışı olarak tanımlayarak; direncin negatif, zarar verici ve yıkıcı yönünün yanında yapıcı ve pozitif yönünün de bulunduğuna dikkat çekmektedir. Yapılan tanımlara bakıldığında; direncin, öğrencinin okuldaki faaliyetlere, kendi düşünce yapılarına, yaşam biçimlerine, ilgilerine ve beklentilerine uymayan durumlara karşı tepki gösterme davranışı sergiledikleri, tepki gösterdikleri durumlarda bir değişme olmadığını gördüklerinde ise bu tepkilerini direnç davranışına dönüştürdükleri görülmektedir. Bu davranışlar

bazen sözlü ya da fiziksel davranışlar içerirken bazen de tepkisiz kalma olarak ortaya çıkabilmektedir.

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

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

## 2. BÖLÜM

### Sınıf Yönetimi

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

### Sınıf yönetiminin tarihsel gelişimi

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

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

Disiplin konusunda Bagley, 20. Yüzyılın başlarında olmasına rağmen Baumrind (1971)'in sınıflandırmasını ve görüşlerini öngörüp ifade edebilmiştir. Bagley, öğretmenlerin yönetim sorumluluklarını alması ve öğrenciler tarafından sevilme endişesini duymaksızın yetkilerini kullanmaya cesaret göstermeleri gerektiğini söylemiştir. Ancak öğretmenler bu katı tutumu sergilerken aynı zamanda adil ve iyi kişilikli olmaları gerektiği söylenebilir. Sorunlar, öğrenciler için etkinlikler planlayarak ve çalışmaya teşvik ederek çözülebilir. Cezaların son çare

olarak uygulanması, mümkün olduğunca doğal sonuçları vurgulaması ve sonuçta verilen cezanın sınıf iklimini olumlu yönde etkilemesinin öncelik olarak görülmesi gerektiği ifade edilmiştir. Cezalar uygulanırken, istenmeyen davranışın iyi belirlenip sadece o davranışı ortadan kaldırmaya yönelik olması ve cezanın şiddeti gerekenden fazla olmaması gerektiği belirtilmiştir. Özellikle küçük yaş grubundaki çocuklarda, fiziksel cezalar bu kriterleri karşılamaktadır. Çünkü o yaş grubundaki çocukları azarlamak veya telkin etmek, sergiledikleri istenmeyen davranışın nedenlerini anlamaları açısından yetersiz kalacak ve ergenliğe kadar da etkin olmayacağı görülmektedir.

Bagley (1907), önleyici sınıf yönetimi anlamında öğrencilerin ilgilerini canlı tutabilmek için bazı motivasyon önerilerinde bulunmuştur. Ona göre okuldaki ve sınıftaki etkinlikler ilgi çekici ve zevkli olmalıdır. Ancak bu durum kısıtlı bir uygulama alanına sahiptir. Çünkü çocuklar içgüdüsel olarak çabuk bıkar ve etkinliklerde çeşitlilik bekler. Dolayısıyla öğrenciler kısa süreli bir şekilde motive olmaya ihtiyaç duyarlar. Ödüller cezalara göre daha çok tercih edilmeli çünkü çocukların cezalandırılmasının çocukta yaşattığı moral bozukluğu ve olumsuz durum enerjisini dışa atamamasına neden olabilmektedir. Fakat bazı çocuklar sözle ikaz edilmeye ve hatta cezalara ihtiyaç duymaktadırlar. Bagley, ödül verilirken rekabetçi ve maddi değeri olan ödüllerin verilmemesi gerektiğini çünkü az sayıda öğrencinin bu ödüllere sahip olabileceğini ve diğerlerinde yoğun bir kıskançlık ve rakip görme hissiyatını uyandırabileceğini ifade etmiştir. Tüm öğrencilerin kazanabilmesine olanak tanıyan türde etkinlikler yapılması ve maddi değeri olmayan, örneğin başarı madalyaları gibi, ödüllerin verilmesi tercih edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Aksi durumda öğrencinin sınıf içerisinde yapması gereken sıradan etkinlikler veya testler ceza gibi algılamasına neden olabilir. Manevi ödüller verilirken de aşırıya kaçılmaması, sürekli olarak kapasitesi düşük olan öğrenciyi rencide edici bir ortam yaratılmaması vurgulanmıştır. Ayrıca ödül öğrencinin başarıya ulaşımına değil aynı zamanda başarıya ulaşmak için gösterilen çabaya da verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Aksi takdirde öğrenci ödüle bağımlı hale gelir, kendisini depresif ve huzursuz bir ruh halinde hissedebilir. Önemli olanın öğrencinin yaptığı işten keyif alması, sorumluluk duygusunu ve özsaygısını geliştirmesi olduğu unutulmaması gerektiğinde olduğu belirtilmiştir.

20. yy'ın başlarındaki gelişmeler genel olarak ele alındığında, sınıf yönetimi psikolojinin içgüdü kuramından köklerini alsada günümüzde söylenenlerden farklı olduğu görülmektedir. O dönemde çocukların bilişsel ve bilişüstü becerileri göz önünde tutulmayıp çoğunlukla davranışçı bir eğitim üzerinde durulmuştur. Aynı zamanda çocukta öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi ve işbirlikli öğrenme gibi kavramlar önemli görülmezken rekabet kavramı ön plana çıkmıştır. Ancak sınıf yönetimi özellikle göreve yeni başlayan öğretmenler için çok önemli görülmesine karşın 1950'lere kadar sınıf yönetimi ile ilgili alan yazında teorik anlamda fazla bir gelişme olmamıştır. Çünkü yönetim kavramı eğitim çalışmalarında bir alt alan olarak bağımsız bir şekilde tanımlanmamıştır. Breed (1933) sınıf yönetimi kavramının genelde eğitim ve öğretim programları içerisinde ele alınan bir konu alanı olarak



kaldığını ve dolayısıyla da gelişemediğini belirtmiştir. Breed “Sınıf ve Yönetimi” adlı kitabında sınıf yönetimini bazı başlıklar ile incelemeye çalışmıştır. Bu başlıklar; homojen ve heterojen gruplar, sınıf mevcudu, not verme ve sınıf atlama kriterleri, müfredat ile ilgili durumlar, müfredat dışı etkinlikler, sınıf oturma düzeni ve benzer diğer konulardır. Bu başlıkları da temelde iki bölüme ayırmıştır. Biri sınıf yönetimi ile ilgili rutin olan işleri düzenlemek diğeri ise öğrencilerin davranışlarını düzenlemek.

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

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

1950’lerde Brown (1952) daha yenilikçi bir yaklaşımı içine aldığı “Sınıf Yönetimi: Okul Yönetiminde Öğretmenin Etkisi” kitabını alan yazına kazandırmıştır. Brown, Hıristiyan değerlere vurgu yaparken, okulu, öğrenciyi demokratik vatandaş olmaya hazırlayan bir yapı olarak görmüştür. Ayrıca öğrenci merkezli ve ilerlemeci eğitim yöntemleri kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Brown’ın söyledikleri, kapsamlı olması açısından Bagley’e, öğretim işlevleri ve yönetsel meselelerle

ilgili olması (kılık-kıyafet, toplumda iyi bir izlenime sahip olmak, olumsuz durumlardan kaçınma gibi) açısından Breed'in söylemleri ile örtüşmektedir.

Brown önceki söylemlere göre öğrenciyi daha çok merkeze alan, öğrenciyi daha çok önemseyen ve kendi ilerlemeci felsefesinden temellerini almış bir söylem geliştirmiştir. Örneğin temel kuralları belirleme ve oluşturma sürecine öğrencileri dâhil olması gerektiğini, öğrencilerin dışarıdan denetlenmesinden kendi iç denetimlerinin gelişmesinin öğrencinin kişisel ve akademik gelişimi için çok daha önemli olduğu üzerinde durmuştur. Disiplin kavramını vurgulamak yerine öğrencinin özdenetim becerilerinin gelişmesi gerektiğini savunmuştur. Anlık etkili olmak yerine uzun vadeli öğrenme hedeflerine motive olabilmek ve kalıcı öğrenmeler sağlayabilmek için gerekli süreçleri analiz etmeye çalışmıştır. Katı kuralların ve disiplinin sınıf içerisinde uygulanmasındansa öğrenciler arasında kolektif bir şekilde sorumluluk alma ile paylaşma duygusunun ve bireysel gelişme sağlanmasının davranışın kontrolünde daha etkin bir rol oynayacağını ifade etmiştir. Brown'a göre bazı davranışlar hızlı bir süreç içerisinde alışkanlık haline getirilmeli, bazıları daha geniş bir süreçte bazıları ise hiç alışkanlık haline getirilmemelidir. Sorunlara karşı önlemsel bir yaklaşım benimsenmelidir. Sorun ortaya çıkmadan gerekli tedbirler alınırsa sorun ortaya çıktıktan sonra çözüme kavuşturmak için harcanan zamanın ve enerjinin daha fazla olacağını, dolayısıyla da herkesin daha işlevsel çalışabileceğini, iyi bir okul iklimi yaratılabileceğini, bireyler arası iletişimin güçleneceğini ve okul içi değerlerin daha sağlıklı kalacağını öne sürmüştür. Eğer okul ve sınıf içerisinde bir sorunun çözümü amacıyla kuralların öğretmen tarafından konulma gerekliliği durumu varsa bunu mümkün olduğunca öğrencilerle olan ilişkilerin bozulmaması ve yeni başka sorunların ortaya çıkmaması şartıyla yapmak gerektiğini ifade etmiştir. Cezalar konusunda ise Brown, hak edilen cezanın verilmesinden önce önleyici ve yeniden düzenleyici cezalar ve tedbirler üzerine odaklanması gerektiğini savunmuştur. Ayrıca tüm bu söylenenlerin yapılması ve beklentilerin net olarak ortaya çıkarılması ile eğitim-öğretim yılının daha üretken geçmesi, öğrencilerin istenen davranışlar ve alışkanlıklar kazanmasının sağlanabileceğini belirtmiştir.

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

özellikle sınıftaki kontrolünü tehdit eden öğrenci davranışlarından endişe duydukları ifade edilmiştir.

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

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

### **Sınıf yönetimi yaklaşımları**

1950'li yıllara kadar yapılan çalışmalar genellikle ödül odaklı etkilemeyi içeren pozitif tekniklerin, ceza odaklı negatif tekniklere göre tercih edilmesi gerektiğini savunmuştur. Ayrıca bu çalışmalar, yetkinin öğretilmesinde olduğu, öğrencinin kendi kendini denetleyebilmesine olanak tanıyan dengeli bir öğretmen yönlendirmesi içeren sınıf yönetimi yaklaşımlarının, otoriter veya serbest tarzdaki liderlikleri içeren sınıf yönetimlerine göre daha tercih edilebilir olduğunu ileri sürmüştür. Bu bağlamda 1950'lerden sonra iki farklı yaklaşım öne çıkmıştır. İlk yaklaşım davranışçı yaklaşımdır. Davranışçı yaklaşımı benimseyen araştırmalar genellikle deneysel çalışmalar üzerine yoğunlaşır ve uygulamalardan çıkan sonuçlarla geniş ve zengin bir kuramsal altyapı oluşturur. Tümdengelim yöntemini benimseyen davranışçı yaklaşım, çeşitli sınıf yönetimi uygulamalarını incelemiş ve süreç içerisinde birçok yeni sınıf yönetimi ile ilgili teknik ortaya koymuştur. İkinci yaklaşım ise ekolojik yaklaşımdır. Tümevarım yöntemini benimseyen bu yaklaşım

ise gözlenen öğrenci davranışlarında, sınıf içi uygulamalarda ve öğretmen davranışlarındaki çeşitliliği baz alarak kavramları ve ilkeleri yani kuramsal bir altyapıyı oluşturmuştur. Daha sonralarda ortaya çıkan üçüncü yaklaşım olarak ise sınıf içerisindeki süreçler ile genelde akademik başarı olarak çıktılar arasındaki ilişkileri inceleyen süreç-çıkı yaklaşımıdır.

### ***Davranışçı yaklaşım***

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

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

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

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

Sınıf yönetiminde davranışçı yaklaşım yavaş yavaş form değiştirirken yerini artık öz becerilerin gelişmesine olanak tanıyan bazı yeni yaklaşımlara bırakmaya başlamıştır. Camp ve Bash (1981) tarafından oluşturulan “Think Aloud” programı, 6-8 yaş grubu çocuklarda öz denetim ve öz düzenleme becerilerini geliştirmeye amaçlamıştır. Bu kapsamda özellikle hiperaktif çocuklarda bilişsel ve kişilerarası problemlerle başa çıkabilmeleri için öğrencilerin bilişsel gelişimlerini güçlendirecek

yöntemler ve teknikler üzerinde durulmuştur. Ödül-ceza, net bir şekilde öğrenci davranışlarının ve uyulması gereken kuralların neler olduğunun ifade edilmesi gibi davranışçı kuramın ilkelerini temel alarak düzenlenen bazı disiplin düzenlemelerinde ise zaman içerisinde dışarıdan pekiştirici verilmesinin etkisinin azaldığı ve öğrencinin öz düzenleme ve bireysel öğrenme becerilerinin geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılmış olup yapılan araştırmalar planlanan sürecin dışına çıkmıştır (Canter ve Canter, 1992).

### ***Ekolojik yaklaşım***

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

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

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

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

### ***Süreç-çıkı yaklaşımı***

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

Good ve Grouws (1977) matematik öğretimi ile ilgili yürüttükleri çalışmalarında öğrencinin yaptıklarından dolayı sorumluluk almasının akademik başarı ile ilişkili olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Öğretmen bu sorumluluk duygusunu öğrenciye makul miktarda hissettirmesi gerektiği ifade edilmiştir. Eğer bu sorumluluk duygusu öğrenciye sıklıkla hatırlatılırsa öğrencinin dikkatsiz ve ilgisiz olmasına yol açabilir ve dolayısıyla da öğrencinin okula bağlılığı konusunda da büyük sorunlar ortaya çıkarabilir. Ayrıca büyük gruplar üzerinde yapılan çalışmalar

öğretmenin her bir öğrenciyi doğru gözleyip takip edemediğinden dolayı sorulara hep bir ağızdan cevap verilmesi yanlış cevap verenlerin arada kaybolmasına ve gerekli dönütlerin sağlanamamasına neden olacağına ilişkin bulgulara ulaşmıştır (Anderson, Evertson ve Brophy, 1979).

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

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

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



- Sınıf içerisinde istenmeyen davranışlar sorun haline gelse bile yapılan plandan dönülmemelidir.

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

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

Redl ve Wattenberg (1959), özellikle sorunlu öğrenciler için oluşturduğu yaklaşımında, 4 adet etkileme tekniği tanımlamıştır. Bunlardan ilki, bireysel kontrolü sağlamaktır. Öğretmen bunu sağlarken, yakından denetim, mizahi bir yaklaşım, ilgili davranma ve bazı durumları görmezden gelme gibi stratejiler kullanmalıdır. İkinci olarak gerekli durumda yardımcı olabilmelidir. Öğretmen, öğrencinin öfkesini kontrol edebilmesi için yapılacak farklı bir etkinlik gerçekleştirebilir. Eğer öğrenci sınıf içerisinde saldırgan davranışlar sergiliyorsa gerekirse fiziksel olarak kısıtlama amaçlı bazı uygulamalar yapabilir. Üçüncü olarak öğrencilerin istenmeyen davranışlarının kendilerine ve diğerlerine olabilecek olası zararlarından, öğrenciyi haberdar etmektir. Ayrıca öğretmen, öğrencinin yeni değerler ve hedefler geliştirmesine destek olabilir. Son olarak da eğer gerekirse istenen davranış sergileyenlere ödül, sergilemeyenlere ise ceza verilebilir.

Adlerian psikolojiyi kuramsal olarak temele alan Dreikurs (1968), öğrencilerin sorun davranışlarını değerlendirip, altında yatabilecek sebepleri araştırarak buna uygun yanıtların verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Aşağılık duygusu hisseden veya kendini sınıfına (veya okuluna) ait hissetmeyen öğrencilerin, dikkat çekmek, popüler olmak, sempati kazanmak veya buna benzer amaçlarla bazı semptomatik davranışlarda bulunabilir. Bu tür durumlarda öğretmen, öğrencinin hangi davranışlarının kışkırtıcı ve sınıf düzenini bozan davranışları olduğunu iyi tespit etmeli ve tespit ettikten sonra ise bu davranışların sonuçlarını öğrenci ile özel bir görüşme planlayarak bu görüşmede öğrenciye aktarmalıdır. Öğretmen, öğrencide kendine zarar veren bu davranışları fark etmesi ve bu davranışlardan uzaklaştırıp kendisine daha faydalı olabilecek hedefler belirleyip, bu hedefler doğrultusunda davranışlar sergilemesi için bir iç denetim mekanizması geliştirene kadar bu

görüşmelere devam etmelidir. Ayrıca Dreikurs (1968), dersten atma, tek ayaküstünde bekleme veya ödev cezası verme gibi yapay cezalardan uzak durulması gerektiğini savunmuştur. Onun yerine istenmeyen davranış sergileyen öğrencinin, davranışının sonuçlarını deneyimlemesi gerektiğini vurgulamıştır. Adlerian tekniklerle sınıf yönetimi sağlanan sınıflarda yapılan az sayıda çalışma olsa da, çalışmaların ortak bulgusu, Adlerian ilkelere sahip öğretmenlerin sınıflarında öğrenci davranışlarında iyileşmeler olduğu yönündedir (Hartwell, 1975; Hoffman, 1975).

Gordon (1974) sınıf yönetimine Carl Rogers'ın 1940'lı yıllarda geliştirdiği "danışman odaklı terapi" yöntemini uyarlamıştır. Bu kapsamda Gordon öğretmen etkililiği ile ilgili bir hizmet içi eğitim programı hazırlamıştır. Bu eğitim, sorunun hangi taraf veya taraflar tarafından sahipleneceği ve öğrenci ile iki tarafın da olumsuz etkilenmeyeceği çözüm yolları geliştirmeyi içermektedir. Bu yaklaşımda sorunlar, öğrencinin ihtiyaçları karşılanmamışsa öğrenci tarafından, öğretmenin ihtiyaçları karşılanmadıysa öğretmen tarafından, her iki grubun da ihtiyaçları karşılanmamışsa her iki grup tarafından benimsenir. Yaşanan sorunlar öğrenci tarafından benimsenen kaygı yaşama, engellenme, zayıf benlik algısı gibi sorunlar ise, Gordon öğretmenlere, öğrencileri sorunlarını paylaşmaları için teşvik etmeyi, öğrencilerin kendilerinin dinlendiğini ve önemsediklerini hissettikleri pasif dinlemeyi ve özellikle de öğrencileri özenli bir şekilde dinleyip duygularını yansıttıkları ve gerekli dönütleri verdikleri aktif dinlemeyi tavsiye etmiştir. Yaşanan sorunlar öğretmen tarafından benimsenen sorunlar ise, Gordon öğretmenlere, "sen" dili yerine "ben" dilini kullanmalarını önermiştir. Örneğin sınıfta çıkan bir gürültü üzerine öğretmen, öğrencileri eleştiren "sen" dilini kullanmak yerine "bu şekilde konuştuğunuz için konuyu gereksiz yere baştan anlatmak zorunda kalıyorum ve bu beni üzüyor" gibi cümleler kullanılmalıdır. Hem öğretmen hem öğrenci grubu tarafından paylaşılan sorunlar da ise iki tarafından olumsuz duygular içerisinde girmeyeceği bir çözümü, bir araya gelip var olan sorunu birlikte analiz ederek ortaya koymalıdır. Eğer bu çözüm işe yaramazsa başka bir çözümü düşünmek ve uygulamaya sokmaktan çekinmemelidirler.

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

1. Öğrencinin istenmeyen davranışına karşılık verilen tepkiler yazılmalıdır.
2. İstenmeyen davranışı önlemek veya ortadan kaldırmak için kullanılan tekniklerden hangisinin işe yaradığı veya yaramadığı analiz edilmelidir.
3. Öğrenciye bazen basit işleri yapması için sorumluluk vererek, üstüne düşerek ve cesaretlendirerek öğrenci-öğretmen iletişimi güçlendirilmelidir.

4. Öğrenciyi sergilediği olumsuz davranışı tam olarak tanımlayana kadar zorlamalı ve bunu yapmaması istenmelidir.
5. Eğer istenmeyen davranış devam ediyorsa, öğrenciyi çağırarak kısa bir konuşma yapmak ve tekrar bu davranışının ne olduğunu tanımlamasını istemek. Öğrenciye, yaptığı davranışın kurallara aykırı olduğunu ve bu davranışın yerine nasıl davranması gerektiğini söyletmek
6. Eğer gerekirse 5. adımı tekrarlamak. Fakat bu kez öğrenciden bu sorunun çözümüne ilişkin bir öneri istenebilir. Bu öneri sadece istenmeyen davranışı bir daha yapmaması üzerine basit bir anlaşmanın ötesinde istenmeyen davranışın yerine koyacağı olumlu bir davranışı da içermelidir.
7. Eğer hala sorun devam ediyorsa öğrenciye uyması gereken yeni bir plan çizilmeli ve bu planın gereklerini yerine getirene kadar sınıftan uzaklaştırılmalıdır.
8. Eğer plana da uymayı kabul etmiyorsa disipline sevk edilmelidir. Artık öğretmen devreden çıkmış ve okul müdürü daha aktif bir rol üstlenmek zorundadır. Daha önce yapılan plan tekrar sunulmalı ve sınıf içinde olması ya da olmaması fark etmeden planın içerdiği kurallara uyması sağlanmalıdır.
9. Öğrenci disiplin cezasına da uymayı kabullenmiyorsa velisine haber verilip okula çağrılmalı ve disiplin cezasının uygulanmasına devam edilmelidir.
10. Tüm bu çözümler işe yaramıyorsa öğrenci başka bir okula nakledilmelidir.

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

neler olacağına karar verilmesi gereklidir. Sonrasında ise bu öğrenme etkinliklerine, sınıfına ve dolayısıyla okuluna beklenen düzeyde bağlılık geliştirmesi amacıyla öğrencide geliştirilmesi gereken bilişsel ve davranışsal yetilerinin neler olduğu belirlenmeli ve son olarak da öğretmenin, öğrenciyi bu rollere nasıl hazırlaması gerektiğini belirlemelidir.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sınıf yönetimi alan yazında bunlara benzer birçok daha tanım bulunmaktadır. Alanın birden fazla alandan besleniyor olması (psikoloji, klinik psikoloji, psikiyatri,

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

### **Sınıf yönetimi modelleri**

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

#### ***Tepkisel model***

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

#### ***Önlemsel model***

İstenmeyen davranışın sınıf içerisinde ortaya çıkmasını önlemeyi amaç edinen bir modeldir. İstenmeyen davranışın önceden ön görülme gerekliliği bir hazırlık ve plan yapmayı zorunlu kılar. Bu modelde bireyler değil sınıfın tamamı dikkate alınır ve sınıf kuralları ile diğer düzenlemelerin tamamı sınıf içinde istenmeyen davranışın ortaya çıkmasını engellemek için hazırlanır. Eğer bu modelde başarılı olunursa tepkisel modeli uygulamaya gerek kalmayacaktır.

#### ***Gelişimsel model***

Öğrencilerin gelişim düzeylerine göre sınıf yönetimi uygulamalarının değişmesi beklenen bir durumdur. Gelişimsel model durum bağımlılık ilkesi bağlamında değerlendirilen ve öğrencinin gelişim düzeyine göre düzenlenebilen sınıf yönetimi modelidir. Özellikle küçük yaş grubundaki öğrencilerin soyut işlem döneminde olmadığı göz önüne alındığında, bu gruptaki öğrencilerin sınıf kurallarına katı bir şekilde daima uyamayacağı ön görülebilir. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak gelişimleri ilerledikçe sınıf yönetimi uygulamaları da

değişebilmektedir. Gelişimsel model, ergenlik dönemindeki bir gruba ilkökul 1. sınıfta okumakta olan gruba farklı sınıf yönetimi uygulamalarının gerçekleştirilmesi gerektiğini ileri sürmektedir.

### ***Bütünsel model***

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

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

### ***Sınıf yönetiminin boyutları***

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

### ***Sınıfın fiziksel düzeni***

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

### ***Plan-program etkinlikleri***

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

### ***Zaman yönetimi***

Zaman yönetimi, sınıf içinde olan olayların sıraya konulup düzenlenmesidir. Etkinliklerin süresinin ayarlanması, öğrencilerin veya öğrenci gruplarının etkinlik kapsamında yapacakları bireysel veya grup çalışmalarına ayrılacak sürenin belirlenmesi, yapılacak ölçme ve değerlendirme kapsamında sürenin ayarlanması zaman yönetim içerisinde yer almaktadır. Zamanı verimli kullanabilmenin ilk şartı planlı olmaktır. Öğretmenin, öğrenme ve öğretme etkinliklerinin planını yapıp buna uygun bir şekilde hareket etmesi, zaman yönetimi konusunda da sıkıntı yaşamamasına engel olacaktır. Zamanın etkin kullanımı, öğrenci başarısını arttırmakla kalmayıp öğretmeni zihinsel yorgunluktan da kurtarmaktadır (Özkılıç ve Korkmaz, 2004).

### ***Sınıf içi ilişkiler***

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

### ***Davranış düzenlemeleri***

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

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



kuram açısından “öğrenci davranışlarını etkileyen faktörler” açısından yaklaşarak farklı bir sınıflandırma yapmıştır. Bu çalışma kapsamında sınıf yönetimini etkileyen değişkenler sosyal, psikolojik ve eğitsel olarak sınıflandırılmaya çalışılacaktır.

### **Sınıf yönetimini etkileyen değişkenler**

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

#### ***Sosyal değişkenler***

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

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

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

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

öğrencilerin yetersizlik yaşamalarıdır. Birkaç kez deneyip başarısız olan bir öğrenci umutsuzluk ve yetersizlik duygusuna kapılabilir. Öğretmen bu tür durumlarda, öğrenciyi olumsuz anlamda eleştirmemeli, gösterdiği çabaları takdir etmelidir. Tüm bu ve benzer durumlarda öğrencinin öğretmenden beklediği olumlu katkıyı öğretmen sağlayabilirse, sınıf içerisindeki istenmeyen davranışların sıklığı azalacak ve daha etkili bir sınıf yönetimi sergileyebilecektir.

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

### ***Psikolojik değişkenler***

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

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

### ***Eğitsel değişkenler***

Eğitsel değişkenlerden ilki okul yönetiminin yapısı ve işleyişidir. Okul yönetimi, eğitim yönetiminin alt alanıdır. Okulun amaçlarını gerçekleştirmek okuldaki yöneticilerin görevidir. Bu görevi yerine getirirken sergiledikleri yönetim anlayışı, sadece okulun iklimini değil aynı zamanda sınıf ortamının iklimini de etkileyebilmektedir. Okulda otoriter bir yönetim anlayışı varken bir öğretmenin sınıfını demokratik bir yönetim anlayışı ile yönetmesi zorlaşabilmektedir. Bu nedenle okuldaki insan kaynağının niteliğine ve var olan duruma uygun bir yönetim anlayışı

benimsenmelidir (Taş, 2011). Bir diğer eğitsel değişken ise öğretmen niteliğidir. Öğretmenlerin aldıkları eğitim ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumu, sınıf yönetimini etkilemektedir. Öğretmen, öğrencinin bilişsel, duygusal ve davranışsal gelişimlerini gözlemleyip, değerlendirebilmeli ve değerlendirme sonucuna uygun öğrenci gelişim planları yapabilmelidir. Ayrıca öğretmen iyi ders planı yapabilecek donanıma da sahip olmalıdır. Başar (2003)'a göre "Görsel-işitsel teknolojik araçların kullanılması, dersin mantıklı bir yapı ve sıra dizini içerisinde işlenmesi, ilginin bütünüyle konuya odaklanması, uygun pekiştireçlerin verilmesi ve pekiştireçler dışında anlatılanların tekrar edilmesi ve istenmeyen davranışlarla herkesin dikkatini çekecek şekilde ilgilenilmemesi" adımlarının sağlıklı bir şekilde planlanması ve uygulanması, öğrencinin ders içerisinde devamlılığını sağlayabilmektedir. Bir diğer eğitsel değişken ise sınıfın fiziksel durumudur. Sınıfın ısı, ışık, havalandırma, oturma düzeni, sınıfta kullanılan malzemelerin türü ve kullanılan renkler öğrenciyi olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Öğretmen yapılacak etkinliğe uygun bir şekilde sınıf ortamını düzenlemelidir. Sınıfın tüm fiziksel özelliklerini en elverişli hale getirilmesi, öğrencinin dikkatinin dağılmasını engeller ve öğretim etkinliklerine yoğunlaşmasını kolaylaştırır. Bir başka eğitsel değişken ise sınıf kurallarının durumudur. Kurallar belirlenirken öğrenci katılımının sağlanması kurallara uyma eğilimini arttırmaktadır. Ayrıca kuralların açık, anlaşılır bir dille yazılması ve öğrencilerle sözleşme imzalanıp sınıf içerisinde herkesin görebileceği bir yere asılması, öğrencilerin sınıfta daha özenli davranmalarını sağlamaktadır (Taş, 2011).

### **Sınıf yönetimi anlayışları**

Sınıf yönetimini etkileyen değişkenlere bakıldığında, aile, toplumsal norm ve değerler, çevre, beklentiler, öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçları, okul yönetimi, öğretmenlerin ihtiyaçları ve nitelikleri, sınıf kuralları gibi değişkenler olduğu görülmektedir (Taş, 2011). Bu değişkenler içerisinde en etkin olarak "öğretmen" değişkeninin öne çıktığı görülmektedir (Aydın, 2003). Öğretmenlerin hem alanlarında, hem genel kültür olarak hem de pedagojik açıdan iyi yetişmiş olması beklenir. Glasser (1999) öğretmenlerin okullarda öğretim işi yapan kişiler olmaktan çok yöneticilik rollerinin ön planda olduğunu ifade etmektedir. Glasser (1999: 284): "Tüm öğretmenlerin öğretime yönelik bir planı programı vardır. İlk ve orta öğretimdeki öğretmenlerin, plan ve öncelikleriyle öğrencilerinininkinin denk düşmesi olağan değildir. Öğretmenin kendisiyle aynı önceliklere sahip olmayan öğrencilere öğretim vermesi zorlaşır; konuyu öğrenmek istemeyen öğrenciye bir şeyler öğretmek neredeyse olanaksızdır. Böylece, öğretmenlerin başarılı olması için, etkili yönetim sergilemeleri gerekir" demiştir.

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

bulunduğu sınıfın lideri, öğrenciler de öğretmenin takipçileri konumunda olduğu görülmektedir.

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

Sınıf yönetimi anlayışı, Hesapçioğlu (1994: 256)'na göre "bir öğretmenin ya da bir grup öğretmenin, sınıf düzenlemesine ilişkin tutarlı olarak sergiledikleri ortak davranışları yansıtan düzeyidir. Yaşanılan çağın değer yargularından, yönelimlerinden ve çağdaş sınıf yönetimi bilincinden ortaya çıkan ve öğretmenlerin temel tutumu içinde yer alan sınıf düzenini oluşturma biçimidir." Bir başka tanıma göre sınıf yönetim anlayışı, "yönetim işlevlerinin yerine getirilmesi ve öğretmenin tipik olarak grup üyelerine yönelik davranış biçimlerini içermektedir" (Terzi, 2001: 3). Sınıf yönetimi anlayışı, liderlik dizini kuramına göre "öğretmenlerin kişilik özelliklerinin bir yansımasıdır. Öğretmenin liderlik tarzları sınıfın genel iklimini ve öğrencinin davranışlarını etkilediği gibi, onun hangi davranış modelini tercih ettiğiyle de doğrudan ilişkilidir" (Tertemiz, 2011: 71).

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

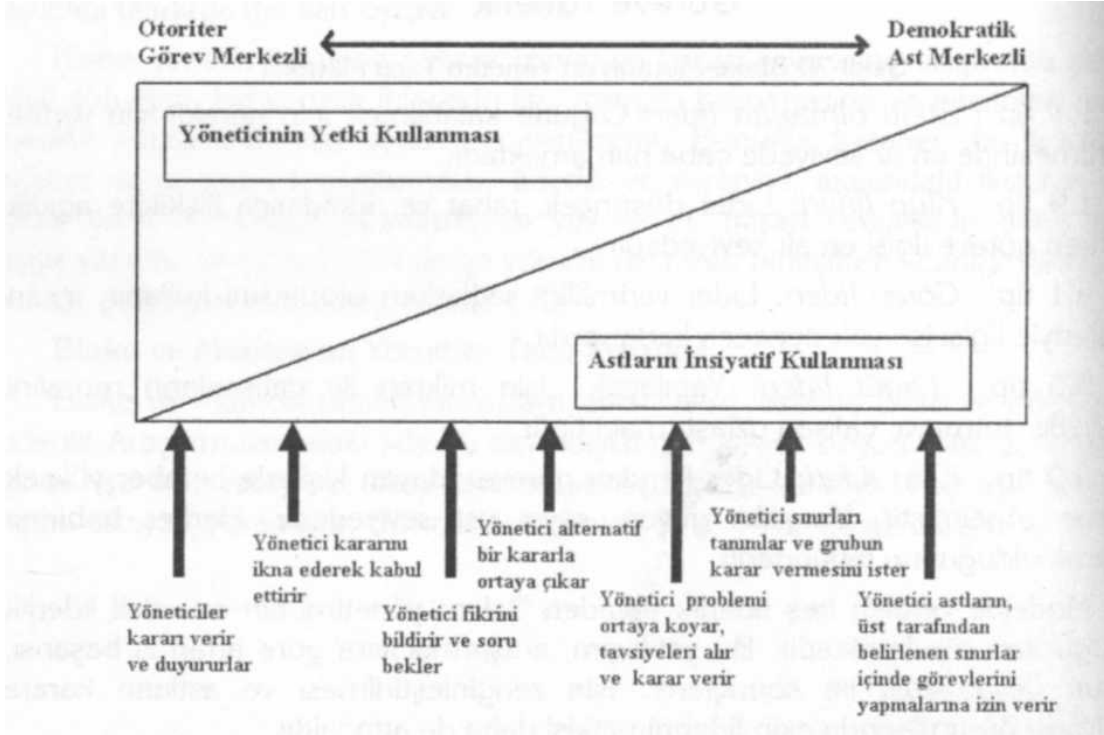
Lewin, Lippitt ve White (1939) 10 yaş grubu çocuklar ile deneysel bir çalışma yürütmüşlerdir. Önce iki adet 10 yaş grubu çocukla sonrasında da 4 adet 10 yaş grubu çocukla yapılan deneylerin ilkinde, demokratik ve otoriter liderlik özellikleri sergilenerek gerekli etkinlikler yapılmıştır. Sonraki deneyde ise sadece demokratik ve otoriter değil serbest liderlik özellikleri sergileyen kişilerin yönetiminde etkinlikler gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin istenmeyen davranışlarına ilişkin notlar alınmıştır. Verilerin toplama ve analiz edilme işlemi sırasında, 5'er kişiden oluşan grupların kişisel özellikleri kontrol altına alınmaya çalışılmış, etkinlikler sırasında öğrenci davranışları not edilmiş, deneyler sonrasında öğrenciler ve velileri ile nitel görüşmeler yapılmış, misafir gözlemcilerin olduğu sınıflarda onların da görüşlerine başvurulmuş ve video kayıtları incelenmiştir. Dreikurs (1957)

Lewin'in sınıflandırmasını temel alarak öğretmenlere sınıflarının liderleri gözüyle bakmış ve benzer sınıflandırmayı yapmıştır. Bu bağlamda demokratik yönetim anlayışının diğer iki anlayışla kıyaslandığında daha etkili olduğu görülmüştür. Demokratik anlayış, öğretmenin de sınıf topluluğunun üyelerinden biri olarak görüldüğü, öğrencilere gerekli yönlendirmeleri emir vermeden yapması nedeniyle sınıf ikliminde olumlu yönde gelişmelerin olduğu gözlenmiştir. Öğrenciler öncesine göre daha başarı odaklı, sorumluluk almaya istekli, işbirlikli çalışmayı kabul eden ve etkili öğrenme gerçekleştirebilen bireyler haline gelmişlerdir. Öğretmene lider olarak bakıp yapılan bu sınıflandırmaya sonrasında Baumrind (1966; 1971)'in ebeveynler ile ilgili yaptığı çalışmalar da ışık tutmuştur. 1960'larda Baumrind okul öncesi çağındaki çocuklar üzerinde çalışmış ve davranışlarını gözlemleyerek ebeveyn tarzlarını oluşturmaya çaba göstermiştir. Üç ile beş ay süren yapılandırılmış gözlemler, ev ziyaretleri ve ebeveynlerle röportajlar sonucunda üç tip tutuma sahip çocuk profili ortaya çıkarmıştır. Bunlar; agresif (atılğan), öz denetimli ve kendine güvenen. Bu gruplamaya neden olan ebeveyn tutumları ise yine üç grupta toplanmıştır: Otoriter, izin verici ve bunların ikisinin arasında yer alan kısmen katı kısmen hoşgörü sahibi olan bir ebeveyn tutumu olan otoritatif (demokratik). Maccoby ve Martin (1983), Baumrind'in sınıflandırması ile ilgili geniş bir alan yazını taraması yapmış ve iki temel boyuta odaklanmıştır. Bu boyutlara duyarlılık ve beklenti düzeyi ismi vermiştir. Duyarlı olan ailelerin çocuklarına sıcak bir ilgi gösterdiklerini ve çocuğun ihtiyaçlarını doyurduklarını, beklenti düzeyi yüksek olan ailelerin ise çocuklarına sıkı bir denetim uyguladıklarını ve çocuklarından beklediklerini yüksek düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca Baumrind'in sınıflandırmasına ek olarak Maccoby ve Martin (1983), ihmalkâr (umursamaz) adında başka bir ebeveyn tutumu olduğunu da öne sürmüşlerdir. Özellikle otoriter ve demokratik liderlikle ilgili alan yazında önemli bir yer tutan bu çalışmalar, liderlik dizininin, ebeveyn tutumlarının ve sınıf yönetimi anlayışının da önemli yönlendiricisi konumundadır.

Baumrind (1966; 1971) ve Maccoby ve Martin (1983)'in çalışmalarında var olan sınıflandırma kapsamında otoriter ebeveyn tutumunun, yüksek beklenti içerdiği ve fiziksel ve duygusal olarak düşük doyum sağladığı ortaya çıkmıştır. Bu tip ailelerde çocuktan beklenen, çocuğun kendilerini dinlemesi ve ne diyorlarsa yapması gerektiğidir. Çünkü onlar ebeveynlerdir ve ebeveynlerin söyledikleri doğrudur. Bu tutuma sahip aileler, cezalandırma tekniklerini uygular ve gerektiğinde zorlayıcı önlemler alır. Ayrıca çocuk, ebeveynlerin yüksek beklentilerini karşılamak zorunda bırakılır. Bu tip bir tutuma sahip ailede yetişen çocukların güvensiz, içe kapanık ve tatminsiz olduğu, erkek çocukların agresif davranışlar sergilediği, kız çocukların ise bağımsızlığını kazanmakta zorlandığı ifade edilmektedir. Otoritatif (demokratik) ailelerde çocuktan beklenti yüksek, fiziksel ve duygusal doyum yüksektir. Ebeveynler çocuğu, mantığını kullanma ve açıklama yapması için yönlendirirler. Çocuğun kendini sözel olarak ifade etmesi için teşvik ederler ve çocuktan istediklerinin arkasında yatan nedeni açıklamaya çalışırlar. Çocuğun bağımlı olmaması ve çocukla herhangi bir konuda mutabakata varabilmek amacıyla

ebeveynler, sürekli ve sıkı bir şekilde çocuklarına rehber gibi davranarak yardımcı olurlar. Bir konuda aynı fikre varabilmek amacıyla çocukları ile seviyeli bir şekilde tartışmaktan kaçınmazlar, kendi değerlerini açık bir şekilde ifade ederler ve çocuklarından bu değerlere saygı duymasını beklerler. Ebeveynler tüm bunları yaparken, çocuğa sevgiyle ve destekleyici bir tutumla yaklaşmaktadır. Bu tür ailelerde yetişen çocuklar, öz güvenli, öz denetimli ve keşfedici bir tutum kazanırlar. Üçüncü aile tarzı olarak izin verici ailelerde, düşük beklenti, fiziksel ve duygusal doyum olarak yüksek doyum söz konusudur. Bu tarzda, ebeveynler kendilerini çocukların davranışlarını şekillendirme konusunda çok önemli ve aktif bir rol oynuyormuş gözüyle görmezler. Kontrolü ve özgürlüğü çocuğa bırakmışlardır ve çocuğun isteklerini koşulsuz kabul ve onaylama tutumuyla yaklaşır. Bu tarzdaki ailelerde yetişen çocuklar, öz güvensiz ve öz denetimsiz olurlar ve sosyal ilişkiler ile akademik başarı konusunda da sıkıntılar yaşarlar. Sonuncu aile tarzı olan ihmalkâr (umursamaz) ailelerde ise düşük beklenti, düşük fiziksel ve duygusal doyum bulunmaktadır. Bu tarz Maccoby ve Martin (1983) tarafından kuramsala eklenmiştir. Bu tarzdaki ailelerde yetişen çocuklarda düşük benlik saygısı ve saldırgan davranışlar görülmektedir.

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



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

Şekil 1’de görüldüğü gibi yönetici yetki alanını genişlettikçe “otoriter”, astlarına inisiyatif alanı tanıdıkça ise “demokratik” liderlik tarzına yaklaşmaktadır. Bazı yöneticiler otoriter liderlik tarzını sergileyerek etkili olurken bazıları ise demokratik liderlik tarzını kullanarak etkili olabilmektedir. Kararların kimin tarafından alınması ve yöneticinin hangi liderlik tarzına daha uygun olduğu, yöneticinin liderlik doğrusu üzerinde nerede bulunması gerektiğini etkilemektedir. Kararların astlar tarafından alınması yönetici için bir belirsizlik yaratırken yöneticinin kendisi tarafından alınması bu belirsizliği ortadan kaldırmaktadır. Önemli olan yöneticinin bu belirsizliğin üstesinden gelip gelemeyeceğidir. Bu iki değişken haricinde yöneticinin geçmiş deneyimleri ve aldığı eğitimler de hangi liderlik tarzını sergilemesi gerektiği konusunda etkili olabilecek değişkenler olarak görülmektedir (Tannenbaum ve Schmidt, 1958; 1973).

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



kendi kendini yönetme yeterliklerine sahip olduğu ilköğretimden daha üst eğitim kademelerinde uygulanabileceği” (İlgar, 2005: 144) gibi nedenlerden dolayı “serbest sınıf yönetimi anlayışı” bu çalışma kapsamına alınmamıştır. Ancak alan yazında bulunan, Lewin, Lippitt ve White (1939)’ın çalışmasını temel alan ve kendi Adleryen yaklaşımı ile bütünleştiren Dreikurs (1957)’un; Tannenbaum ve Schmidt (1958; 1973) liderlik dizininin; Hicks ve Gullett (1975) örgütsel kuramlar kapsamında ele aldığı üçlü sınıflandırma açıklanmaya çalışılacaktır. Bu sınıflandırmaya göre öğretmenler sınıfı yönetmeye çalışırken üç tip anlayış benimseyebilirler. Bunlar otoriter, demokratik ve serbest (ilgisiz) anlayış olarak isimlendirilmektedir (Soheili, Alizadeh, Murphy, Bajestani ve Ferguson, 2015; Djigic ve Stojiljkovic, 2011).

### ***Otoriter sınıf yönetimi anlayışı***

Bu sınıf yönetimi anlayışında tüm yetki ve karar alma mekanizması öğretilerde toplanmıştır. Sınıf içerisinde uygulanacak olan tüm kurallar ve ilkeler önceden ve sadece öğretmen tarafından belirlenebilir (Hesapçioğlu, 1994). Sınıfta yeni uygulanacak herhangi bir kural veya uygulama, öğretmenin tekelindedir ve izni olmazsa sınıfta uygulanması mümkün değildir. Bu merkezi kontrol, ödül ve ceza sistemlerini de öğretmenin bireysel bakış açısına bağlı olmasından kaynaklanmaktadır ve bu merkezîyetçi yapının temelinde yatan güdü ise güçtür. Öğrenciden sürekli itaat bekleyen öğretmenler, geleneksel değerlere de gerektiğinden fazla değer verirler (Terzi, 2001).

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

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

Öğretimsel açıdan bakıldığında otoriter öğretmenler, derslerdeki konuları ve derslerin nasıl işleneceğini belirleme hususunda öğrencilerin görüşlerini dikkate almazlar. Öğretim ilke ve yöntemleri konusunda geleneksel yöntemleri çoğunlukla

tercih ederler ve gelişen teknoloji ile birlikte yeni oluşturulan öğretim ilke ve yöntemlerini kullanmazlar. Ders esnasında genellikle kendi konuşur, öğrenciye söz hakkı vermesi ancak öğretmenin kendisi öğrencilere soru sorduğu sırada mümkündür. Öğrencileri değerlendirirken not vermeyi sıklıkla bir tehdit aracı olarak kullanır ve süreç değerlendirmesinden çok sonucu değerlendirir, öğrencinin kendini geliştirebilmesi için gerekli olan dönütleri çoğunlukla vermez (Uluğ, 1999; İlgar, 2005; Aydın, 2003).

### ***Demokratik sınıf yönetimi anlayışı***

Demokratik liderlik anlayışı neo-klasik kuramların ortaya çıkmasıyla popülerlik kazanmıştır. Bu anlayış okulların, hedeflenen örgütsel hedefe ulaşabilmesi için çalışanlarının işbirliği içinde olmasını ve karar alma sürecine dâhil etmesini mümkün kılmaktadır. Bireyler karar verme sürecine katılım sağlıyorsa alınan kararlara da destek verecektir ve performanslarını arttıracaktır. Demokratik bir şekilde karar alma süreci yöneticinin alınan kararın tüm sorumluluğunu astlarına yüklemesi demek değildir. Bu süreç astların eğitimleri ve deneyimleri çerçevesinde gerekli önerileri sunmasına olanak tanımaktadır (Hicks ve Gullett, 1975).

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

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

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

### ***Serbest sınıf yönetimi anlayışı***

Serbest yönetim anlayışında lider pozisyonunda olan kişiler demokratik ve otoriter anlayışlarda olduğu gibi dışarıdan bir motivasyon kaynağı konumunda değildirler. Öğrenciler ihtiyaçları ve istekleri doğrultusunda kendilerini motive ederler. Öğrencilere ulaşmaları gereken bir hedef verilmiştir ancak o hedefe kendi yaratıcılıkları ve becerileri ile ulaşmak durumundadırlar. Sınıf içerisinde disiplin neredeyse yok gibidir ve öğrenciler seçimleri konusunda tamamen özgür bırakılmışlardır (McGinty, 2000).

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

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

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

### **Sınıf yönetimi anlayışlarının okul bağlılığı, okul direnci ve akademik başarı ile ilişkisi**

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



gösterdiği ifade edilmektedir (Pellerin, 2005). Demokratik bir sınıf ortamında öğrencilerle öğretmen arasında sağlıklı ve destekleyici bir iletişim kurulur (İlgar, 2005; Celep, 2008). Bu olumlu ilişki, çocukların ailelerine güvenli bağlanmalarını sağladığı gibi öğrencilerin de öğretmenlerine güvenli bağlanmalarını ve öğrenme etkinliklerinin daha verimli geçmesini sağlar (Kremer, 2010). Alan yazında 99 çalışmayı inceleyip değerlendiren bir meta analiz çalışmasında sınıftaki öğretmen-öğrenci ilişkisinin olumlu olmasının okul bağlılığı üzerinde orta ve büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu ortaya çıkmıştır (Roorda, Koomen, Spilt ve Oort, 2011). Ayrıca yüksek okul bağlılığı gösteren öğrenciler incelendiğinde sınıf içerisinde öğretmen ve akran desteğinin, sınıf içi karar alma sürecine ve sınıf içi etkinliklere katılım düzeylerinin yüksek algılandığı görülmektedir (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004).

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

Sınıf yönetimi anlayışları ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlerden ikincisi okul direnci değişkenidir. Sınıf yönetimi, eğitim ile ilgilenen hemen hemen herkesin en çok ilgilendiği konulardan biridir (Doyle, 1986). Sınıf yönetimi, sınıf içerisinde öğrenmenin ve öğretmenin gerçekleşebileceği ve sürdürülebileceği süreçlerin sağlanmasıdır (Duke, 1979). Önceleri sınıf yönetimi araştırmacıları sınıf yönetimini, sınıf disiplini ile aynı anlamda görmekteydiler ve özellikle öğretmenin, öğrencinin sınıf içerisinde istenmeyen davranışını nasıl engellemesi gerektiği üzerinde yoğunlaşmışlardı. Son dönemde yapılan çalışmalar, iyi bir öğretmen ile kötü bir öğretmenin sınıf içerisinde istenmeyen davranış sergileyen öğrencilere karşı davranışlarının birbirinden çok da farklı olmadığını göstermektedir (Doyle, 1986; Brophy, 2010). İyi sınıf yönetimi sergileyen öğretmen ile kötü sınıf yönetimi sergileyen öğretmen arasındaki fark, öğrenciler arasındaki iş birliğini sağlama, sınıf içi iletişimi iyi hale getirme, olumlu sınıf iklimi oluşturma ve sınıf içi etkinliklerini zenginleştirme konularında ortaya çıkmaktadır (Brophy, 2010). Bunların yapılması, sınıf içerisinde öğrencilerin istenmeyen davranışlarını hatta ileri boyutta direnç davranışlarını ortaya çıkmadan söndürmektedir (Burroughs, 2007). Öğretmenin bu

tür bir sınıf yönetimi anlayışını benimsemesi olumlu bir sınıf iklimi yaratacak ve olası direnç davranışlarının ortaya çıkma potansiyelini düşürecektir.

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

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

Öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin sağlıklı olması öğrenciler arasındaki işbirliğini kuvvetlendirir dolayısıyla da sınıf içerisinde direnç davranışlarının azalmasına neden olabilmektedir (Burroughs, 2007). Eğitim alan yazına bakıldığında işbirliği kavramı Grice (1975)'in kapsamlı analiziyle ortaya çıktığı görülmektedir. Bu kavram direnç davranışlarının sergilenmemesi açısından oldukça önemlidir. Çünkü öğrenciler arasında işbirliği sağlanmışsa sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere katılmak için gönüllü olurlar. Bu sayede öğretmen bir yandan sınıftaki direnç davranışlarını önlemek veya ortadan kaldırmakla uğraşırken bir yandan da öğretim ile uğraşmak zorunda kalmaz. Sınıfta öğrenciler arasında işbirliği varsa öğretim etkinliklerine gönüllü katılırlar, etkinliklerden keyif alırlar ve direnç davranışları göstermezler (Burroughs, 2007). Demokratik sınıf yönetimi anlayışına bakıldığında, sınıf içerisinde rekabet ortamı değil işbirliği olan bir ortam sağlamaktadır (Beyaztaş, 2009). Bu da sınıftaki direnç davranışlarının ortaya çıkmasını engellemektedir.

Sınıf yönetimi anlayışı ile ilişkili olduğu düşünülen son değişken akademik başarı değişkenidir. Sınıf yönetimi, güvenli ve motive edici bir öğrenme ortamı oluşturmakta önemli bir rol oynamaktadır. Sınıf yönetimi kavramı öğretmenin kişiliğini, becerilerini, profesyonelliğini, davranışlarını, tutumlarını kapsayan geniş

bir kavramdır. Sınıf yönetimi ile ilgili yapılan çalışmaların büyük bir kısmı, sınıf yönetiminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir (Cotton, 2003; Kurt, 2013; Ross ve Bruce, 2007; Wang, Haerted ve Wallberg, 1993). Bu çalışmalara bakıldığında öğrencilerin akademik başarısı üzerinde etkili olduğu ifade edilen 228 değişken arasında en doğrudan etkileyen değişkenin sınıf yönetimi olduğu görülmektedir (Djigic ve Stojiljkovic, 2011).

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

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

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

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

tutulduğu ortamlarda ise öğrencilerin başarılarının düşme eğilimi gösterdiği yine alan yazında ifade edilmektedir (Deci ve Ryan, 1985).

### **Okul Bağlılığı**

Okul bağlılığı kavramı 20. yy'ın başlarından itibaren eğitim alan yazınında fark edilir ölçüde bahsedilmeye başlanmıştır. Dewey (1938) okul bağlılığını kavramlaştırarak alan yazına kazandıran ilk isimdir. Dewey (1938) okul bağlılığını, öğrencilerin okulda ne öğretildiğini doğru bir şekilde öğrenebilmeleri ve ne öğretildiğine dair ilgi duymaları gerekliliği olarak tanımlamıştır. Ayrıca okul bağlılığının iki temel özelliğinin ilkinin öğrenci, ikincisinin de öğrencinin eğitim gördüğü ortam olduğunu söylemiştir. Öğrenciler sınıfa kendi geçmiş yaşantılarını ve öğrenmelerini getirirler ve öğretmen de öğrencilerin olumlu öğrenme alışkanlığı kazanmalarını sağlar. Sonuç olarak Dewey'in teorisi olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmanın, öğretmenin öğrencilerin okula bağlılıklarını sağlamanı kolaylaştıracağını öne sürmüştür. Ancak eğitim alan yazında okul bağlılığının temelleri Brophy (1983)'nin öğretmen-öğrenci ilişkilerine odaklandığı, akademik etkinliklere katılabilme adına öğrencilere motivasyon sağlama üzerine yaptığı çalışmayla atılmıştır. Bu çalışmada Brophy (1983), öğrencinin kendisini okulun bir parçası olarak görebilmesi için sergileyebileceği gözlenebilir davranışları gözlemlemiş ve bilişsel öğrenmeye verilecek önemin artırılması amacıyla yapılması gerekenlerin neler olabileceğini tartışmıştır. Sonrasında eğitim alan yazında okul bağlılığını formal olarak ilk kez kavramlaştıran, ortaokul öğrencileri üzerinde çalışan Mosher ve MacGowan (1985)'dir. Sheppard (2011) Dewey'in okul bağlılığını kavramlaştırmasına katılmakla birlikte, öğretmenin rolünün sorgulayıcı ve merak duygusunu canlı tutan bir öğrenme ortamı oluşturabilmek olarak ifade etmiştir.

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

2004 yılında, araştırmacılar okul bağlılığının üç alt boyutla birlikte çoklu bir değerlendirme ile ele alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Fredericks vd. (2004),



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

Birçok çalışma, okulun çıktıkları ile okul bağıllığı arasındaki ilişkiyi vurgulamış olsalar da, okul bağıllığının hem işlevsel hem kuramsal olarak net bir tanımı bulunmamaktadır (Fredericks vd., 2004; Norris, Pignal ve Lipps, 2003). Okul bağıllığının ne ve iç yapısının ne olduğunu, kuramsal ve işlevsel tanımın nasıl olabileceği ve hangi yöntemlerle ölçülmesi gerektiği hakkında üzerinde uzlaşmış çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Ancak alan yazında okul bağıllığı ile ilgili yapılan birkaç farklı tanıma bakıldığında okul bağıllığı;

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

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

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

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

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

şeklinde tanımlanmıştır. Alan yazında okul bağıllığı kavramı bazen iki boyutlu (Finn ve Voelkl, 1993), bazen ise üç boyutlu olarak tanımlanmıştır (Fredericks vd., 2004). Ayrıca Finn (1993) davranışsal boyutu da kendi içinde 4 seviyeye ayırmıştır. Birincisi “derse gelme, derse hazırlık yapma ve direktiflere uygun davranma” olarak belirlenmiştir. İkincisi “sorular sormak ve etüt vb. okulun ders saatleri dışında verdiği eğitimlerden yararlanmak”. Üçüncüsü “okulun dışındaki etkinliklere katılmak”. Dördüncüsü ise “hedefler ve karar alma mekanizmasına dâhil olabilmek”tir. Bu 4 seviye şunu göstermektedir, bağıllığın olabilmesi için öncelikle “derse katılma” adımının tamamlanması gerekmektedir. Ancak bir öğrencinin okulla özdeşleşebilmesi ve okul başarısını arttırabilmesi için okul bağıllığının detaylandırılması ve mümkün olduğunca öğrenci için anlamlı olması gerekmektedir. Dolayısıyla okul bağıllığının seviyesi öğrencinin sergilediği davranışların

çeşitliliğinin ve okulla özdeşleşmesinin düzeyini belirlemektedir. Bazı araştırmalar okula gelmeyi, sınıfta bulunmayı ve ders dışı etkinlikleri, okul bağlılığının yordayıcıları olarak görür ve okul bağlılığının düzeyini ölçer. Fakat etkinliklerin miktarı ve okula veya sınıfa gelip gelmeme gibi ikili bir değerlendirme üzerinde okul bağlılığının ölçümü, davranışların çeşitliliğini veya öğrencilere etkinliklerin anlamlı gelip gelmemesini yansıtmaz. Örneğin okul gazetesinin çıkarılmasına katkı veren bir öğrenci ile sınıfta veya okulda karar alma sürecine katılan bir öğrencinin aynı düzeyde okula bağlılık göstermeyebilir. Okul bağlılığında en önemli nokta öğrencinin okula bağlılık sağlayabilecek etkinliklere yüklediği anlam ile okula bağlılık düzeyinin değişmesidir.

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

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

### **Okul bağlılığının boyutları**

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

#### ***Davranışsal bağlılık***

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

ayırarak ders çalışma şeklinde ifade edilmektedir. Ders dışı etkinliklere katılım ise sportif faaliyetler, tiyatro vb. gösteriler, eğitsel kol çalışmaları ve diğer öğrencilerle ilgili yapılan organizasyonlara katılım olarak belirtilmektedir (Finn ve Voelkl, 1997).

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

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

### ***Duygusal bağlılık***

Duygusal bağlılık, duygusal bağlılık veya psikolojik bağlılık olarak da ifade edilmektedir. Bu boyut, öğrencinin okuldaki duygusal tepkilerini ve okula kendini ait hissetme düzeyini göstermektedir (Finn, 1993; Fredericks, 2004; Goldschmidt, 2008; Lee, 2008; Willms, 2003). Duygusal tepkiler, okuldaki sorumluluklara, okula, öğretmenlere ve akranlarına karşı sevme, sevmeme, ilgili olma, sıkılma, mutlu hissetme, üzgün hissetme, tedirgin veya gergin hissetme gibi duyguları kapsamaktadır (Skinner ve Belmont, 1993). Bu duygusal tepkiler bazen bir sorumluluğa, göreve veya bir kişiye karşı olabilmektedir. Ancak çoğunlukla bu tepkiler spesifik değil daha genel durumlara karşı verilmektedir. Örneğin basit bir şekilde öğrencinin kendisini okulda mutlu hissetmesi gibi. Görev ve sorumluluklara veya kişilere verilen olumlu tepkiler, öğrenciyi okula ait hissettirir. Okula ait hissetme duygusu öğrencinin okuldaki diğer kişiler tarafından kabul edilme, saygı duyulma ve değerli görülme gibi olumlu duygular hissetmesini sağlar (Willms, 2003). Alan yazında yapılan çalışmalar okula ait hissetme duygusunu özdeşleşme (Finn, 1993), bağ kurma (Shochet, Dadds, Ham ve Montague, 2006), okula katılma,

dâhil olma (Johnson, Crosnoe ve Elder, 2001) gibi kavramlar olarak da ifade etmektedir.

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

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

### ***Bilişsel bağlılık***

Bilişsel bağlılık, öğrencilerin öğrenmeye olan çabalarının toplamını ve anlamak için çaba sarf etmeye olan istekleri ile yeni beceriler kazanma isteklerini ifade etmektedir. Bilişsel bağlılık, öğrencilerin zihinsel olarak okuluna ve sınıfına dâhil olmasını, öğrenme için kullandıkları bilişsel stratejileri ve akademik olarak karşılaşılan güçlüklerle savaşıma gücünü gösteren bir düşünme egzersizidir (Fredericks vd., 2004; Lao ve Kuhn, 2002). Bu boyut, araştırmayı, analiz etmeyi, sentezlemeyi, sorgulamayı, nedenini bulmayı ve kararlar vermeyi içermektedir (Zhu, Thian, Zhou ve Huebner, 2019). Zihinsel olarak dâhil olmayı ölçebilmenin zor olmasından dolayı bilişsel süreç stratejileri ve bilişsel öz düzenleme becerileri sıklıkla bilişsel bağlılığın ölçülmesinde kullanılmaktadır (Miller, Greene, Montalvo, Ravindran ve Nichols, 1996). Yüksek düzeyde bilişsel bağlılık için derin bilişsel süreç stratejileri ve bilişsel öz düzenleme gibi ileri seviye düşünme becerilerinin yüksek olması gerekmektedir. Derin bilişsel süreç, ezbere dayalı daha yüzeysel olan bilişsel sürece göre yeni öğrenilen bilgi ile eski öğrenilen arasında bağlantı kurmayı, anlamlandırmayı ve bilgi yapısı kurmayı içermektedir. Bilişsel olarak öz düzenleme becerileri, öğrenme süreci esnasında hedef koyma, planlama, öz izleme ve öz değerlendirme gibi bilişüstü işlevleri kapsamaktadır (Zimmerman, 1990).

Bilişsel bağlılığın alan yazında açık bir tanımı bulunmamaktadır. Aslında bilişsel süreç veya bilişsel öz düzenleme alanında çalışan araştırmacılarının çoğu bilişsel bağlılık kavramını tek başına kullanmamaktadır. Bu karışıklık bilişsel

eylemlerin ölçülmesinin zorluğundan kaynaklanmaktadır. Açık ve net bir şekilde bilişsel bağlılığı tanımlamaya çalışan Fredericks vd. (2004) ve Newmann vd. (1992) psikolojik yatırım olarak ifade etmeye çalışmıştır. Fakat psikolojik yatırım kavramı da bilişsel bağlılığı tanımlama konusundaki belirsizliği ortadan kaldırmaya yetmemektedir. Çünkü psikolojik yatırım bireyin hem duygusal hem bilişsel özelliklerini kapsamaktadır (Lee, 2008).

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

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

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

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

öğrenciler için okul bağlılığını arttıracak etkinlikler düzenlenmeyebilir. Bu nedenle okul bağlılığı kavramı hem bireysel faktörlerden hem kurumsal faktörlerden etkilenebilmektedir (Fredericks vd., 2004).

### **Okul bağlılığının okul direnci ve akademik başarı ile ilişkisi**

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

Alan yazında okul bağlılığı ile okul direnci arasındaki ilişki doğrudan inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamış olsa bile iki kavramla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında birbirleriyle tam anlamıyla olmasa da bir zıtlık oluşturdukları görülmektedir. Direnç gösteren bireylere “yabancı”, bağlılık gösteren bireylere ise “üye” tanımlaması yapılmaktadır (Russell, 2005). Bu tanımlamayı Woodward ve Munns (2003) da çalışmasında okula bağlılık sağlayan bireylere kullanmıştır. Ayrıca okula bağlılık kavramı alan yazında sıklıkla bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak üç boyutta açıklanmıştır. Tüm bu boyutlardaki bağlılığın yüksek olması, okula bağlılığın da yüksek olması anlamına gelmektedir. Fernandes (1988)’in açık ve gizil okul direnci sınıflandırması ile alan yazında yaygın bir şekilde kabul gören okul bağlılığı sınıflandırması birbiriyle benzerlik göstermektedir. Gizil olarak ifade edilen okul direnci boyutu okul bağlılığının bilişsel ve duygusal boyutunu yansıtırken, açık olarak ifade edilen okul direnci boyutu ise davranışsal boyutu ifade etmektedir. Okul bağlılığında olduğu gibi okul direncinde de bu iki boyuttaki direncin yüksek olması, okula direncin de yüksek olması anlamına gelmektedir. Bu durum okul bağlılığı ile okul direncinin birbirlerini tamamen dışlayan iki kavram olarak düşünülmesi gerektiğini ifade etmemektedir. Bir öğrenci belli derecede okula bağlılık duyarken belli derecede de okula karşı direnç gösterebilmektedir (Russell, 2005).

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

sonucunda okul bağlılığı ile akademik başarı göstergeleri (test puanları, mezuniyet notları vb.) arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

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

### **Okul Direnci**

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

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

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

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



nasıl tanımlanabileceği konusunda üzerinde uzlaşmış bir tanımlamaya rastlanılmamaktadır. Ancak yine de mikro toplumsal yapılardan olan okullardaki direnç kavramının alan yazında yapılan tanımlarının bazılarında bahsetmek gerekirse okul direnci;

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

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

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

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

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

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

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

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

Eğitim alan yazında öğretmenlerin direnç stratejileri ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında bu çalışmaların çoğunlukla davranış değiştirme teknikleri ve davranış değiştirme mesajları olarak yoğunlaştığı görülmektedir (Burroughs, Kearney ve Plax, 1989; Kearney, Plax ve Burroughs, 1991; Plax, Kearney, Downs ve Stewart, 1986). Bu çalışmaların sonucunda öğrencilere yakın ve insan odaklı (ödü

temelli) bir anlayış benimseyen öğretmenlerin derslerinde düşük düzeyde direnç davranışları gözlemlenirken, öğrencilere uzak ve insan odaklı olmayan (ceza temelli) bir anlayış benimseyen öğretmenlerin derslerinde ise yüksek düzeyde direnç davranışları gözlemlendiği görülmüştür. Ayrıca Burroughs vd. (1989) yaptıkları çalışmada direnç davranışlarının her zaman zararlı ve yıkıcı davranışlar olmadığını aynı zamanda yararlı ve yapıcı direnç davranışlarının da öğrenciler tarafından sergilenebileceğini ifade etmişlerdir. Yıkıcı direnç davranışları olarak derse geç gelme, ev ödevini yapmama, derste uyuma, sınavda kopya çekme, derse hazırlıksız gelme, sınıf tartışmalarına ve öğrenme etkinliklerine katılmayı reddetme, öğretmene veya sınıf arkadaşına karşı nefret besleme, derste öğretmenin veya öğrencinin dikkatini dağıtma ve dersi bölme davranışları olarak ifade edilmiştir. Yapıcı direnç davranışları olarak ise sınıfta yaşanan bir olaydan kaynaklı olarak haksızlığa uğrayan arkadaşını destekleme veya diğer arkadaşları cesaretlendirme gibi davranışlar belirtilmiştir. Yapıcı direnç davranışları sayesinde sınıfta otorite paylaşılır, öğretmen tek otorite olmaz ve sınıfın birlikte öğrenebilmesi sınıfça paylaşılan bir sorumluluk haline alır.

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

### **Okul direncinin boyutları**

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

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

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

Pasif direnç davranışları ise genel olarak daha yaygın olarak görülür ve bazı durumlarda tutum düzeyinde kalıp davranışa dökülmeyebilir. Bu tip direnç davranışını gözlemlemek görünür halde olamayabileceğinden ötürü oldukça zordur. Ayrıca pasif direnç davranışı gösteren bir öğrenciye davranışı hakkında bir şeyler sorulduğunda çoğunlukla inkâr eder ve durumsal faktörleri bahaneler olarak sıralar. Örneğin, okulun çok erken bir saatte başlaması, sınıfın iyi havalandırılmadığı veya sınıf ortamının kendini ifade etmesine uygun bir ortam olmadığı gibi bahanelerin arkasına sığınarak tutumunu veya sergilediği davranışa neden bulmaya çalışır. Sınıf veya okul içerisinde görülen pasif direnç tutum ve davranışları, okula gelmek istememe, derse geç gelme, verilen ödevleri yapmama, sevmediği öğretmenin

dersine girmeyi istememe, öğretmen ders anlatırken başka şeylerle uğraşma gibi tutum ve davranışları kapsamaktadır (Burroughs vd., 1989).

### **Okul direncinin akademik başarı ile ilişkisi**

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

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

### 3. BÖLÜM

Kitabın bu bölümüne, “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışı ile Öğrencilerin Okul Direnci, Okul Bağlılığı ve Akademik Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu doktora tezinin bulguları, yeniden gözden geçirilip özetlenerek eklenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

**H<sub>1</sub>:** Öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışları, öğrencilerin okul direncine yönelik algılarını anlamlı bir biçimde yordamaktadır.

**H<sub>2</sub>:** Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışları, öğrencilerin okul direncine yönelik algılarını anlamlı bir biçimde yordamaktadır.

**H<sub>3</sub>:** Öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışları, öğrencilerin okul bağlılığına yönelik algılarını anlamlı bir biçimde yordamaktadır.

**H<sub>4</sub>:** Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışı, öğrencilerin okul bağlılığına yönelik algılarını anlamlı bir biçimde yordamaktadır.

**H<sub>5</sub>:** Öğrencilerin okul direncine yönelik algıları, akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

**H<sub>6</sub>:** Öğrencinin okul bağlılığına yönelik algıları, akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

**H<sub>7</sub>:** Öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışları, öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

**H<sub>8</sub>:** Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışları, öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

**H<sub>9</sub>:** Öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışları ile öğrencinin akademik başarısı arasındaki ilişkide, okul bağlılığı aracılık rolü oynamaktadır.

**H<sub>10</sub>:** Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışları ile öğrencinin akademik başarısı arasındaki ilişkide, okul bağlılığı aracılık rolü oynamaktadır.

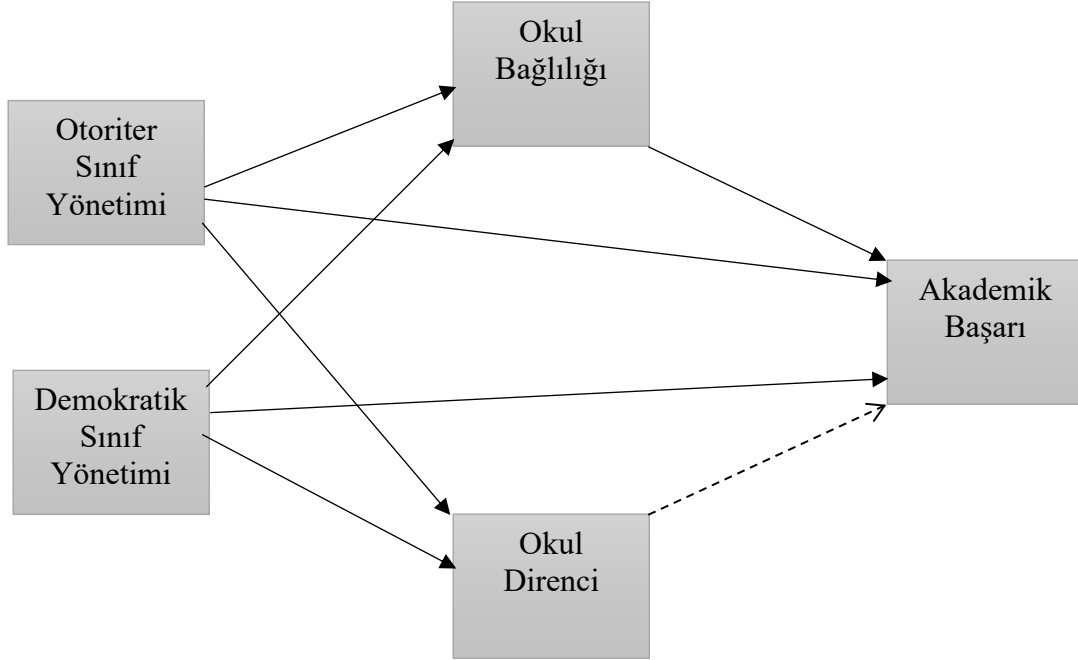
**H<sub>11</sub>:** Öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışları ile öğrencinin akademik başarısı arasındaki ilişkide, okul direnci aracılık rolü oynamaktadır.

**H<sub>12</sub>:** Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışları ile öğrencinin akademik başarısı arasındaki ilişkide, okul direnci aracılık rolü oynamaktadır.

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

Araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarının (otoriter-demokratik), öğrencilerin okul bağlılığını, okul direncini ve akademik başarısını

doğrudan ve dolaylı olarak etkilediğini öngören bir model öne sürülmüştür. Bu modelin test edilmesi için yapısal eşitlik modellemesi (YEM) çerçevesinde gözlenen değişkenlerle yol analizi çalışması yapılmıştır. Model Şekil 3'te görüldüğü gibidir.



Şekil 3. Araştırma Modeli

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

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

Örneklem büyüklüğüne karar verilmesi aşamasında birkaç yöntem birlikte uygulanmıştır. Alanyazında farklı güven düzeyleri ve sapma miktarlarına göre belirlenen örneklem büyüklükleri incelenmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015; Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Yapılan incelemeler sonucunda ortalama 10.000 kişilik bir evren büyüklüğü için “.95” güven aralığı ve sapma miktarı baz alındığında, örneklem büyüklüğünün 370 olması gerektiği belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2015). Bir başka örneklem büyüklüğü hesaplama yöntemi olan “güç analizi” yöntemi de araştırma kapsamında kullanılmıştır. “Güç analizi” analiz türüne göre değişimle birlikte, .80 güç düzeyi ve ortalama etki büyüklüğü temel alınarak örneklem büyüklüğü hesaplama

yöntemlerinden biri olarak kullanılmaktadır (Faul, Erdfelder, Lang, ve Buchner, 2007). Bu araştırma kapsamında çok değişkenli ilişki testlerinden biri olan yapısal eşitlik modeli kullanılması kaynaklı olarak, araştırmada 4 adet yordayan değişken bulunmaktadır. G\*Power paket programı kullanılarak yapılan güç analizi sonucunda 129 kişilik bir örneklem sayısına ulaşmanın, yapılacak analiz için yeterli olacağı görülmüştür. Ancak Kline (2010) yapısal eşitlik modellemesinde örneklem büyüklüğünün artırılmasının daha iyi sonuçlar vereceğini belirtmiştir. Bu nedenle araştırmanın daha büyük bir örneklemeyle yürütülmesi uygun bulunmuştur.

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

*Tablo 1. Araştırmanın Evrenine İlişkin Betimleyici Bilgiler*

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

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

Tablo 2. Örneklem İlişkin Betimleyici Bilgiler

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

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

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Anlayışı”, “Okul Bağlılığı” ve “Okul Direnci” olmak üzere üç farklı ölçek ile toplanmıştır. “Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği”, öğretmenin sınıf yönetimi anlayışını ölçmek üzere hazırlanmış, iki boyut ve 17 maddeden oluşmaktadır. Otoriter ve Demokratik sınıf yönetimi anlayışı olarak belirlenen boyutlar için sırasıyla cronbach



alpha katsayıları 0.76 ve 0.87'dir. "Okul Bağlılığı Ölçeği", öğrencilerin okul bağlılıklarını ölçmek üzere hazırlanmış üç boyut ve 17 maddeden oluşmaktadır. Davranışsal, Duygusal ve Bilişsel olarak belirlenen boyutlar için sırasıyla cronbach alpha katsayıları 0.83, 0.79 ve 0.72'dir. "Okul Direnci Ölçeği" ise öğrencilerin okul dirençlerini ölçmek üzere hazırlanmış iki boyut ve 15 maddeden oluşmaktadır. Pasif ve Aktif olarak belirlenen boyutlar için cronbach alpha katsayıları sırasıyla 0.83 ve 0.89 olarak belirlenmiştir. Ayrıca ölçeklere, kişisel bilgi formu eklenmiştir. Araştırmanın verileri yasal izinler alındıktan sonra Malatya ili merkez ilçeleri olan Battalgazi ve Yeşilyurt İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'ne bağlı olan ortaokullarda öğrenim görmekte olan 8. Sınıf öğrencilerden toplanmıştır. Hazırlanan veri toplama aracının ilk kısmı katılımcıların demografik bilgilerini içeren (cinsiyet, okul) "kişisel bilgi formu"ndan, ikinci bölümü "okul bağlılığı", "sınıf yönetimi anlayışı" ve "okul direnci" ölçeklerinden oluşmaktadır. Kullanılan bu üç ölçeğin tamamı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

### Araştırmanın Bulguları

#### Araştırmanın betimsel istatistikleri

Bu araştırma ile öğrencilerin akademik başarılarını doğrudan ya da dolaylı etkileyen öğretmenin sınıf yönetimi anlayışı, okul bağlılığı ve okul direnci değişkenleri arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılmaya çalışılmış ve bunların akademik başarı ile ilişkilerinin çözümlenmesinde yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında yapılan analiz sonucunda değişkenlere ait betimsel analiz sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışı İle Öğrencilerin Okul Bağlılığı, Okul Direnci ve Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Veriler

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

Tablo 3'teki değerler incelendiğinde, öğrencilerin demokratik sınıf yönetimi anlayışı algılarının  $\bar{x}=3.28$  ( $ss=.95$ ) ortalama puan değerinde, otoriter sınıf yönetimi anlayışı algılarının ise  $\bar{x}=2.49$  ( $ss=.88$ ) ortalama puan değerinde olduğu görülmektedir. Bu sonuç öğrencilerin, demokratik sınıf yönetimi anlayışı algılarının "orta düzeyde katılıyorum", otoriter sınıf yönetimi anlayışı algılarının "az katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Ayrıca diğer değişkenlere

bakıldığında, okul bağlılığının  $\bar{x}=3.67$  ( $ss=.70$ ) ortalama puan değerinde, okul direncinin  $\bar{x}=2.30$  ( $ss=.89$ ) ortalama puan değerinde olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre öğrencilerin okul bağlılığı algılarının “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde, okul direnci algılarının “az katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin akademik başarı puanları ise  $\bar{x}=250.94$  ortalama puan değerinde olduğu görülmektedir.

Betimsel istatistikler bağlamında, ortaokul öğrencilerine uygulanan sınıf yönetimi anlayışı ölçeğinin alt boyutları olan otoriter ve demokratik sınıf yönetimi anlayışları, okul bağlılığı ölçeğinin alt boyutları olan davranışsal, duygusal ve bilişsel bağlılık, okul direnci ölçeğinin alt boyutları olan aktif ve pasif direnç puanları ile öğrencilerin 2018 LGS puanları arasındaki ilişkilerin anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla basit korelasyon testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

*Tablo 4. Öğrencilerin Sınıf Yönetimi (Otoriter-Demokratik), Okul Bağlılığı (Davranışsal-Duygusal-Bilişsel), Okul Direnci (Aktif-Pasif), Akademik Başarı Değişkenleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Basit Korelasyon Testi Sonuçları*

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

Tablo 4’teki bulgulara bakıldığında öğrencilerin akademik başarıları ile otoriter sınıf yönetimi, demokratik sınıf yönetimi, davranışsal bağlılık, duygusal bağlılık, bilişsel bağlılık değişkenleri arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu görülmektedir. İlişkilerin düzeyine ve yönüne bakıldığında ise, otoriter sınıf yönetimi değişkeni ile negatif yönlü ve küçük düzeyde bir ilişki olduğu ( $r=-.09$ ) belirtilmiştir. Akademik başarı ile demokratik sınıf yönetimi arasında pozitif ve küçük ( $r=.15$ ), davranışsal bağlılık ile pozitif ve orta ( $r=.36$ ), duygusal bağlılık ile pozitif ve küçük ( $r=.08$ ), bilişsel bağlılık ile pozitif ve küçük ( $r=.20$ ) düzeyde ilişkiler olduğu ifade edilmiştir. Akademik başarı ile sadece pasif ve aktif direnç arasında anlamlı ilişki çıkmamıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışının boyutları göz önünde bulundurulduğunda tablo 4’teki veriler ışığında, otoriter sınıf yönetimi anlayışı ile demokratik sınıf yönetimi anlayışının, davranışsal, duygusal ve bilişsel bağlılığın, pasif ve aktif direncin, akademik başarının aralarında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. İlişkilerin yönüne ve düzeyine bakıldığında ise, otoriter sınıf yönetimi anlayışı ile pasif ve aktif direnç değişkenleri arasında pozitif yönlü ve orta düzey ( $r=.51$ ;  $r=.46$ ) ilişki olduğu ifade edilmiştir. Otoriter sınıf yönetimi değişkeni ile sırasıyla demokratik sınıf yönetimi ( $r=-.22$ ), davranışsal bağlılık ( $r=-.19$ ), duygusal bağlılık ( $r=-.25$ ), bilişsel bağlılık ( $r=-.14$ ) ve akademik başarı ( $r=-.09$ ) değişkenleri arasında negatif yönlü ve küçük ilişkiler mevcuttur. Demokratik sınıf yönetimi anlayışı ile otoriter sınıf yönetimi anlayışının, davranışsal, duygusal ve bilişsel

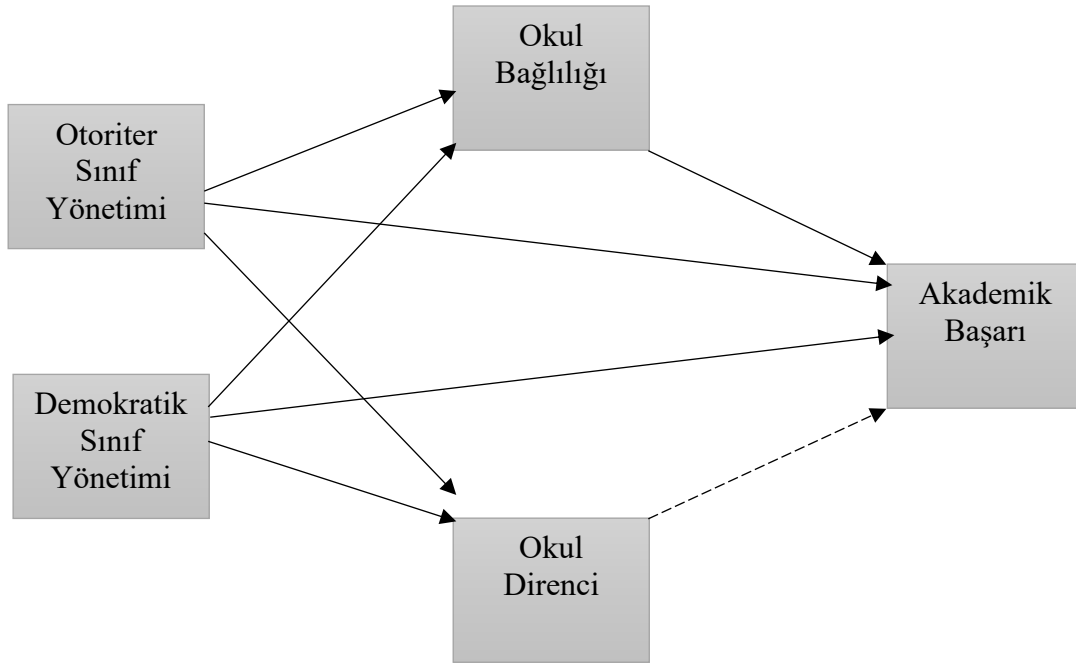
bağlılığın, pasif ve aktif direncin, akademik başarının aralarında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. İlişkilerin yönüne ve düzeyine bakıldığında ise, demokratik sınıf yönetimi anlayışı ile otoriter sınıf yönetimi ve aktif direnç değişkenleri arasında negatif yönlü ve küçük düzey ( $r=-.22$ ;  $r=-.15$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

Öğrencilerin okul bağlılığının boyutları göz önünde bulundurulduğunda tablo 4'teki veriler ışığında, davranışsal bağlılık değişkeninin duygusal bağlılık ile pozitif yönlü ve orta düzey ( $r=.52$ ), bilişsel bağlılık ile pozitif yönlü ve orta düzey ( $r=.59$ ) ilişkileri olduğu görülmektedir. Duygusal bağlılık ile bilişsel bağlılık arasında yine pozitif yönlü ve orta düzey ilişki ( $r=.54$ ) olduğu ifade edilmiştir. Pasif direnç değişkeni ile davranışsal bağlılık arasında negatif yönlü ve orta düzey ( $r=-.33$ ), duygusal bağlılık arasında negatif yönlü ve orta düzey ( $r=-.45$ ) ve bilişsel bağlılık arasında negatif yönlü ve orta düzeye yakın küçük ( $r=-.29$ ) ilişki bulunduğu belirtilmiştir. Aktif direnç ile davranışsal bağlılık arasında negatif yönlü ve küçük düzey ( $r=-.19$ ), duygusal bağlılık arasında negatif yönlü ve küçük düzey ( $r=-.22$ ) ve bilişsel bağlılık arasında negatif yönlü ve küçük düzey ( $r=-.17$ ) ilişki bulunduğu görülmektedir.

Son olarak öğrencilerin okul direnci boyutları göz önünde bulundurulduğunda tablo 4'teki veriler ışığında, aktif direnç değişkeni ile pasif direnç değişkeni arasında pozitif ve orta düzey ( $r=.65$ ) bir ilişki olduğu görülmektedir.

#### **Araştırma modeline ilişkin analiz sonuçları**

Araştırmanın bu bölümünde tüm değişkenlerin birbirleri ile olan ilişkilerini ortaya koyabilmek ve sınıf yönetimi anlayışının, akademik başarıyı yordamasında okul bağlılığı ve okul direnci değişkenlerinin aracılık rolünü ortaya çıkarmak amacıyla bir araştırma modeli oluşturulmuş ve değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkiler yapısal eşitlik modellemesi (YEM) ile belirlenmeye çalışılmıştır. Okul direnci ile akademik başarı arasında doğrudan anlamlı bir ilişki olmamasından kaynaklı olarak bu iki değişken arasındaki yol çizgili bir şekilde gösterilmiştir. Araştırma kapsamında çizilen araştırma modeli Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Araştırma Modeline İlişkin Yol Diyagramı

Araştırmanın modelinde yer alan değişkenlerin aralarındaki ilişkileri gösteren korelasyon değerleri Tablo 5’te yer almaktadır.

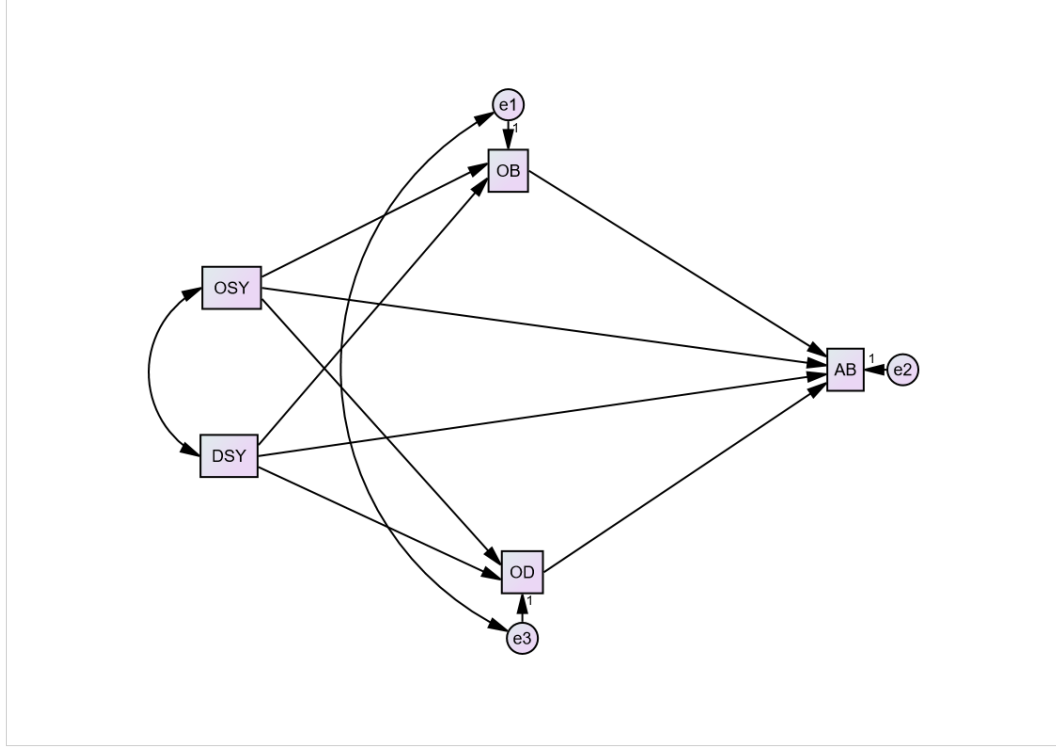
Tablo 5. Modeldeki Değişkenlerin İkili Korelasyonları

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

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışı ile demokratik sınıf yönetimi anlayışı ( $r=-.22$ ), öğrencilerin okul bağlılığı ( $r=-.23$ ), akademik başarısı ( $r=-.09$ ) arasında negatif yönlü ve küçük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışı ile sadece öğrencilerin okul direnci ( $r=.54$ ) arasında pozitif yönlü ve orta düzey bir ilişki belirtilmiştir. Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışı ile öğrencilerin okul bağlılığı ( $r=.50$ ) arasında pozitif yönlü ve orta düzey, akademik başarısı ( $r=.15$ ) arasında pozitif yönlü ve küçük düzey; öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışı ile öğrencilerin okul direnci ( $r=-.25$ ) arasında negatif yönlü ve küçük düzey bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin okul bağlılığı ile okul direnci ( $r=-.36$ ) arasında negatif yönlü ve orta düzey; yine öğrencilerin okul bağlılığı ile akademik başarısı ( $r=.25$ ) arasında pozitif yönlü ve küçük düzey bir ilişki olduğu

görülmektedir. Son olarak öğrencilerin okul direnci ile akademik başarısı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirtilmiştir.

Araştırmanın modeline ilişkin yol diyagramı ve tahmin sonuçları Şekil 5 ve Tablo 6'da özetlenmiştir.



Şekil 5. Birinci Modele İlişkin Yol Diyagramı

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

Tablo 6. Araştırma Modeline İlişkin Tahmin Sonuçları

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

p<.01; p<.05

Tablo 6'daki bulgular incelendiğinde, araştırmanın modelinde yer alan otoriter ve demokratik sınıf yönetimi ile akademik başarı; okul direnci ile akademik başarı arasındaki yollar hariç tüm yolların anlamlı çıktığı görülmektedir. Okul direnci ile akademik başarı arasındaki yolun anlamlı çıkmamasının nedeni, zaten anlamlı bir ilişkinin bulunmamasından, otoriter ve demokratik sınıf yönetimi ile akademik başarı arasındaki yolların anlamlı çıkmamasının nedeni ise okul bağlılığı değişkeninin tam aracılık rolü oynamasından kaynaklanmaktadır. Bu duruma “araştırma modelinde aracılık etkisinin incelenmesi” başlığında değinilecektir. Araştırmanın modeline ilişkin yol diyagramındaki anlamlı olan yolların t değerlerine bakıldığında hepsinin  $\pm 1.96$  değerinden yukarıda olduğu görülmektedir.

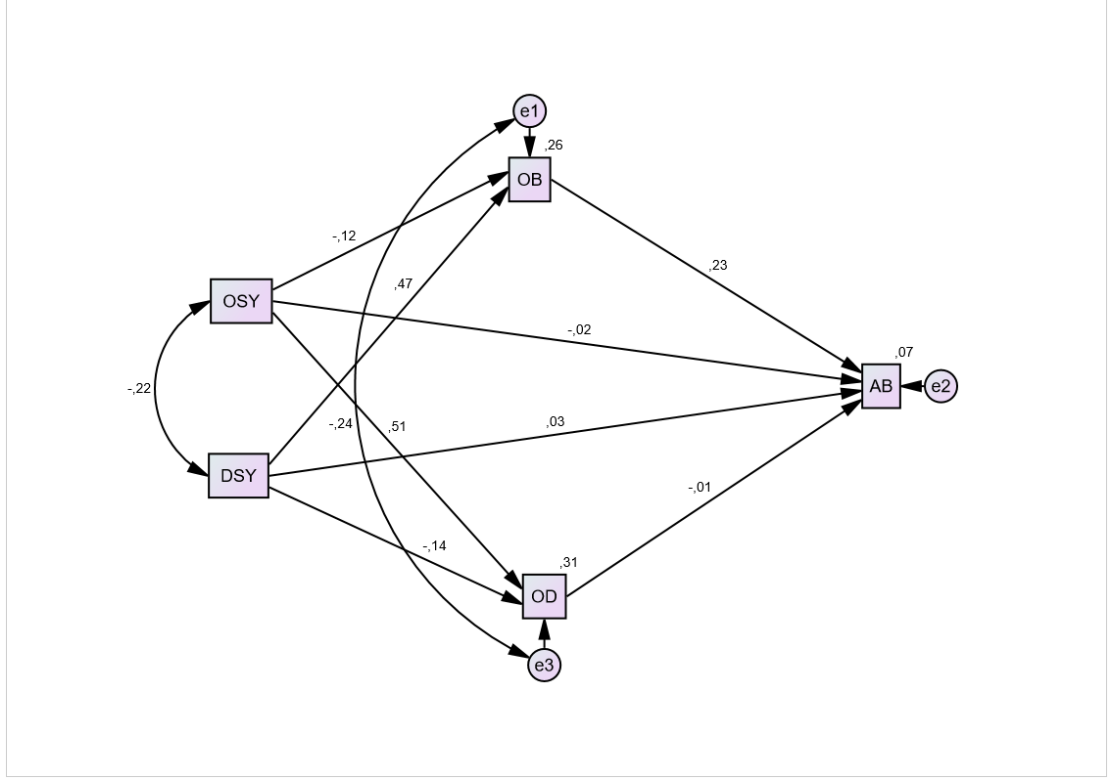
Yapısal eşitlik modellemesi ile oluşturulan modelin test edildikten sonra kabul edilip edilmeyeceğine dair karar verilirken kullanılan ölçütlerden biri de analiz sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleridir (Bayram, 2010; Brown, 2006; Çelik ve Yılmaz, 2013; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Harrington, 2009; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2010; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; Sümer, 2000; Şimşek, 2007). Yol analizi sonucunda araştırma modelinin model uyum indekslerine bakılmış, modelin uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olup olmadığı kontrol edilmiştir. Modele ilişkin uyum değerleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Araştırma Modeline İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

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

Tablo 7’deki uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde, araştırma modeline ilişkin uyum iyiliği indekslerinin iyi uyuma işaret ettiği söylenebilir. Sadece  $\chi^2/sd$  uyum iyiliği değeri istenilen aralığın biraz dışındadır. Bunun sebebi de  $\chi^2$  değerinin

örneklem büyüklüğünden etkilenmesi ve örneklem büyüklüğünün fazla olduğu durumlarda  $\chi^2$  değerinin çok yüksek çıkmasıdır (Şimşek, 2007). Bu bulgulardan hareketle, uyum iyiliği indeksleri incelenen araştırma modelinin model veri uyumunun sağlandığı söylenebilir. Yapılan analizler sonucu doğrulanan araştırma modeline ilişkin yol diyagramı, standardize edilmiş yol katsayıları (regresyon katsayısı) ve determinasyon katsayılarının ( $R^2$ ) değerleri Şekil 6’da verilmiştir.



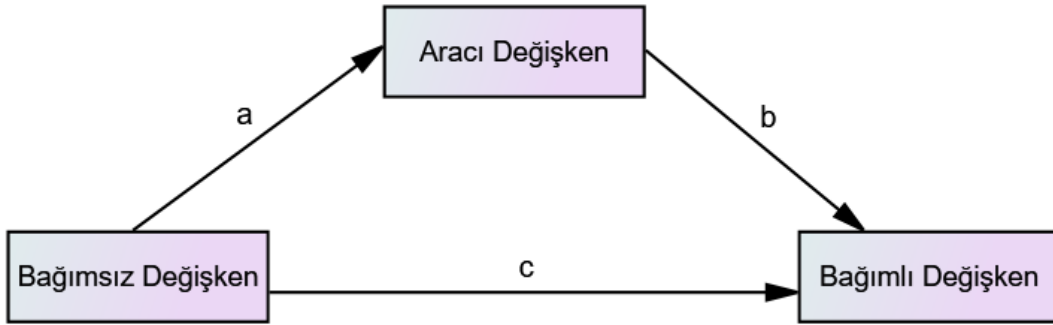
Şekil 6. Araştırma modeline ilişkin yol diyagramı, standardize edilmiş yol katsayıları (regresyon katsayısı) ve determinasyon katsayıları ( $R^2$ )

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

Şekil 6’daki araştırma modeline ilişkin yol diyagramında ana bağımlı (içsel-endojen) değişkenin akademik başarı (AB) olduğu ve geriye kalan değişkenlerin akademik başarıyı doğrudan veya dolaylı olarak etkilediği görülmektedir. Araştırma modeline göre otoriter sınıf yönetimi (OSY) okul bağlılığını (OB) doğrudan negatif yönde ( $\beta=-.12$ ;  $t=-3.93$ ;  $p<.05$ ), okul direncini doğrudan pozitif yönde ( $\beta=.51$ ;  $t=16.52$ ;  $p<.05$ ) etkilemektedir. Demokratik sınıf yönetimi (DSY) ise, okul bağlılığını (OB) doğrudan pozitif yönde ( $\beta=.47$ ;  $t=14.85$ ;  $p<.05$ ), okul direncini doğrudan negatif yönde ( $\beta=-.14$ ;  $t=-4.51$ ;  $p<.05$ ) etkilemektedir. Okul bağlılığı, akademik başarıyı doğrudan pozitif yönde ( $\beta=.23$ ;  $t=5.75$ ;  $p<.05$ ) etkilemektedir. Otoriter ve demokratik sınıf yönetimi okul direncindeki varyansın yaklaşık %31’ini, okul bağlılığındaki varyansın ise yaklaşık %26’sını açıklamaktadır. Tüm değişkenler birlikte akademik başarıdaki varyansın yaklaşık %7’sini açıklamaktadır.

### Araştırma modelinde aracılık etkisinin incelenmesi

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



Şekil 7. Aracılık Etkisi Modeli

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

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

Aracılık etkisinden bahsedebilmek için gerçekleştirilmesi gerekli olan koşulların yanında, bağımsız değişkenin aracı değişken vasıtası ile bağımlı değişken üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olup olmadığını tespit etmek gerekli olur. Bu anlamlılığı saptayabilmek için çeşitli testler geliştirilmiştir. Bu testlerden biri de Sobel testidir (Sobel, 1982). Bu test, ilgili değişkenlere ait düzeltilmemiş regresyon katsayıları ( $\beta$ ) ve bunlara ait standart hata değerleri kullanılarak hesaplanmaktadır. Öncelikli olarak otoriter sınıf yönetimi ile akademik başarı arasındaki ilişkide, okul bağlılığının aracılık rolü olup olmadığını gösteren regresyon analizi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.



Tablo 8. Otoriter Sınıf Yönetimi ile Okul Bağlılığı ve Okul Bağlılığı ile Akademik Başarı Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

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

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

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

Tablo 8'e göre otoriter sınıf yönetimi ile akademik başarı değişkenleri arasındaki okul bağlılığının aracılık rolü, istatistiksel olarak anlamlıdır (Sobel  $(z) = -4.811$ ; Sh = 1.01;  $p < .05$ ; <http://quantpsy.org/sobel/sobel.htm>).

İkinci olarak test edilecek yola ait, otoriter sınıf yönetimi ile akademik başarı arasındaki ilişkide, okul direncinin aracılık rolü olup olmadığını gösteren regresyon analizi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Otoriter Sınıf Yönetimi ile Okul Direnci ve Okul Direnci ile Akademik Başarı Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

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

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

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

Tablo 9'a göre otoriter sınıf yönetimi ile akademik başarı değişkenleri arasındaki okul direncinin aracılık rolü, istatistiksel olarak anlamlı değildir (Sobel  $(z) = -1.114$ ; Sh = 1.71;  $p < .05$ ; <http://quantpsy.org/sobel/sobel.htm>).

Araştırma modeline ilişkin üçüncü test edilecek yola ait, demokratik sınıf yönetimi ile akademik başarı arasındaki ilişkide, okul bağlılığının aracılık rolü olup olmadığını gösteren regresyon analizi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Demokratik Sınıf Yönetimi ile Okul Bağlılığı ve Okul Bağlılığı ile Akademik Başarı Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

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

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

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

Tablo 10'a göre demokratik sınıf yönetimi ile akademik başarı değişkenleri arasındaki okul bağlılığının aracılık rolü, istatistiksel olarak anlamlıdır (Sobel  $(z) = 6.604$ ; Sh = 1.57;  $p < .05$ ; <http://quantpsy.org/sobel/sobel.htm>).

Son olarak test edilecek yola ait, demokratik sınıf yönetimi ile akademik başarı arasındaki ilişkide, okul direncinin aracılık rolü olup olmadığını gösteren regresyon analizi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Demokratik Sınıf Yönetimi ile Okul Direnci ve Okul Direnci ile Akademik Başarı Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

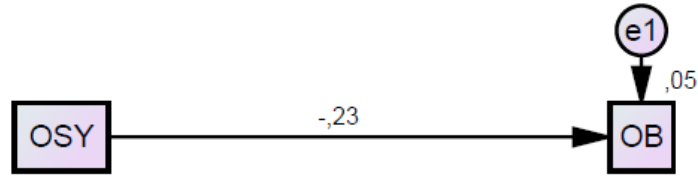
	B	$\beta$	Sh	t	p
OD <--- DSY (a)	-.233	-.249	.033	-7.133	.000*
AB <--- OD (b)	-3.54	-.040	3.17	-1.116	.265

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

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

Tablo 11’e göre demokratik sınıf yönetimi ile akademik başarı değişkenleri arasındaki okul direncinin aracılık rolü, istatistiksel olarak anlamlı değildir (Sobel  $(z) = 0.72$ ; Sh = 1.15;  $p < .05$ ; <http://quantpsy.org/sobel/sobel.htm>).

Öğretmenlerin otoriter ve demokratik sınıf yönetimi anlayışlarının, öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisine okul bağlılığının ve okul direncinin aracılık etkisini belirleyebilmek amacıyla kullanılan bir başka yöntem de aracılık varsayımlarını karşılamaktır. Sırasıyla gidilecek olursa, öncelikle otoriter sınıf yönetiminin okul bağlılığı ve okul direnci üzerindeki doğrudan etkisini incelemek gerekmektedir. Şekil 8’de otoriter sınıf yönetimi anlayışının okul bağlılığı üzerindeki etkisini gösteren yol diyagramı ve Tablo 12’de tahmin değerleri görülmektedir.



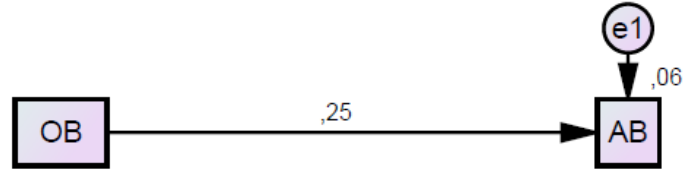
Şekil 8. Otoriter Sınıf Yönetimi ve Okul Bağlılığı Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yol Diyagramı

Tablo 12. Otoriter Sınıf Yönetimi ile Okul Bağlılığı Arasındaki Yol Diyagramına İlişkin Tahmin Değerleri

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

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

Tablo 12’de otoriter sınıf yönetimi ile okul bağlılığı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $\beta = -.227$ ;  $p < .01$ ). Aracılık etkisinin ikinci varsayımını test edebilmek için okul bağlılığı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemek gerekmektedir. Şekil 9’da okul bağlılığının akademik başarı üzerindeki etkisini gösteren yol diyagramı ve Tablo 13’te tahmin değerleri görülmektedir.



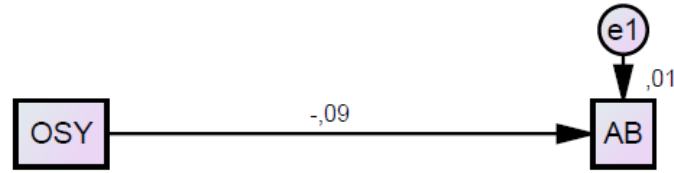
Şekil 9. Okul Bağlılığı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yol Diyagramı

Tablo 13. Okul Bağlılığı ile Akademik Başarı Arasındaki Yol Diyagramına İlişkin Tahmin Değerleri

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

p<.01; p<.05

Tablo 13'te okul bağlılığı ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $\beta=.253$ ;  $p<.01$ ). Aracılık etkisinin üçüncü varsayımını test edebilmek için otoriter sınıf yönetimi değişkeni ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemek gerekmektedir. Şekil 10'da otoriter sınıf yönetiminin akademik başarı üzerindeki etkisini gösteren yol diyagramı ve Tablo 14'te tahmin değerleri görülmektedir.



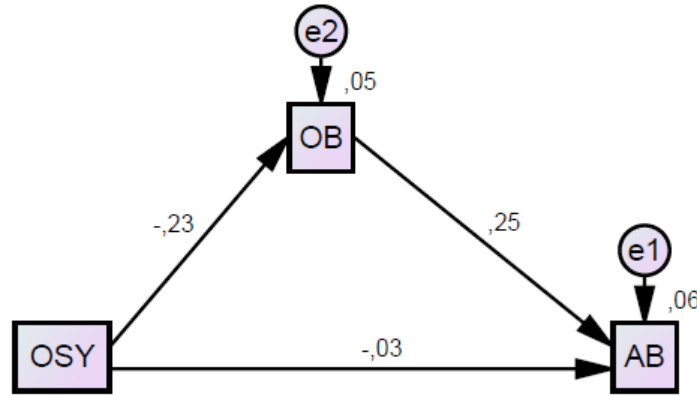
Şekil 10. Otoriter Sınıf Yönetimi ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yol Diyagramı

Tablo 14. Otoriter Sınıf Yönetimi ile Akademik Başarı Arasındaki Yol Diyagramına İlişkin Tahmin Değerleri

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

p<.01; p<.05

Tablo 14'te otoriter sınıf yönetimi ile akademik başarı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $\beta=-.086$ ;  $p<.01$ ). Son olarak aracılık etkisini belirleyebilmek için bu yol diyagramına okul bağlılığı değişkeni eklenmiştir. Şekil 11'de otoriter sınıf yönetiminin akademik başarı üzerindeki etkisinde, okul bağlılığının aracılık rolüne ilişkin yol diyagramı ve Tablo 15'te tahmin değerleri görülmektedir.



Şekil 11. Otoriter Sınıf Yönetimi ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Okul Bağlılığının Aracılık Rolünü İnceleyen Yol Diyagramı

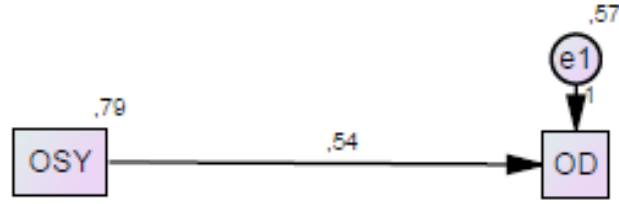
Tablo 15. Otoriter Sınıf Yönetimi ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Okul Bağlılığının Aracılık Rolünü İnceleyen Yol Diyagramına İlişkin Tahmin Değerleri

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

p<.01; p<.05

Tablo 15'e bakıldığında okul bağlılığı, modele aracı değişken olarak eklendiğinde, daha önce otoriter sınıf yönetimi ile akademik başarı arasında anlamlı olan ilişki anlamsız hale geldiği görülmektedir. Bu nedenle otoriter sınıf yönetiminin akademik başarı üzerindeki etkisinde okul bağlılığının aracılık rolünün "tam aracı" olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırma kapsamında çizilen araştırma modelinin yol diyagramında yer alan ve ikinci aracı değişken olarak düşünülen okul direnci değişkeninin, aracılık etkisini incelemek için aracılık rolünün varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına bakmak gerekmektedir. Öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışının, öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisine okul direncinin aracılık etkisini belirleyebilmek amacıyla öncelikle otoriter sınıf yönetiminin okul direnci üzerindeki doğrudan etkisini incelemek gerekmektedir. Şekil 12'de otoriter sınıf yönetimi anlayışının okul direnci üzerindeki etkisini gösteren yol diyagramı ve Tablo 16'da tahmin değerleri görülmektedir.



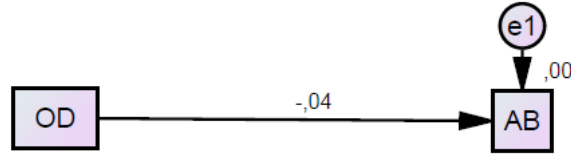
Şekil 12. Otoriter Sınıf Yönetimi ile Okul Direnci Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yol Diyagramı

Tablo 16. Otoriter Sınıf Yönetimi ile Okul Direnci Arasındaki Yol Diyagramına İlişkin Tahmin Değerleri

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

p<.01; p<.05

Tablo 16’da otoriter sınıf yönetimi ile okul direnci arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $\beta=.537$ ;  $p<.01$ ). Aracılık etkisinin ikinci varsayımını test edebilmek için okul direnci ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemek gerekmektedir. Şekil 13’te okul direncinin akademik başarı üzerindeki etkisini gösteren yol diyagramı ve Tablo 17’de tahmin değerleri görülmektedir.



Şekil 13. Okul Direnci ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yol Diyagramı

Tablo 17. Okul Direnci ile Akademik Başarı Arasındaki Yol Diyagramına İlişkin Tahmin Değerleri

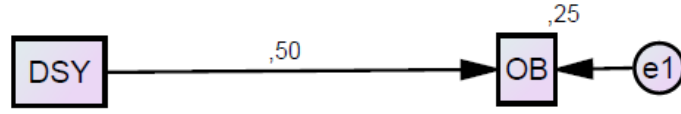
Test Edilen Yol	Standardize Edilmiş Tahmin ( $\beta$ )	Standart Hata		p
			C.R. (t- değeri)	
AB <--- OD	-.040	3.164	-1.117	.264

p<.01; p<.05

Tablo 17’de okul direnci ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Aracılık rolü varsayımlarının ikincisinin karşılanmamasından dolayı, okul direnci değişkeninin otoriter sınıf yönetimi ile akademik başarı arasında anlamlı bir aracılık etkisi olmadığı görülmektedir.

Araştırma modeli kapsamında ikinci dışsal (ekzojen) değişken olan öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışının, öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisine okul bağlılığının ve okul direncinin aracılık etkisini belirleyebilmek amacıyla öncelikle demokratik sınıf yönetiminin okul bağlılığı ve okul direnci üzerindeki doğrudan etkisini incelemek gerekmektedir. Şekil 14’te

demokratik sınıf yönetimi anlayışının okul bağlılığı üzerindeki etkisini gösteren yol diyagramı ve Tablo 18’de tahmin değerleri görülmektedir.



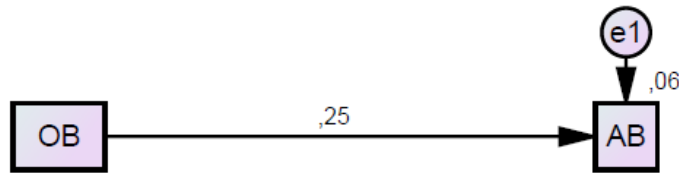
Şekil 14. Demokratik Sınıf Yönetimi ve Okul Bağlılığı Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yol Diyagramı

Tablo 18. Demokratik Sınıf Yönetimi ile Okul Bağlılığı Arasındaki Yol Diyagramına İlişkin Tahmin Değerleri

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

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

Tablo 18’de demokratik sınıf yönetimi ile okul bağlılığı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $\beta = .498$ ;  $p < .01$ ). Aracılık etkisinin ikinci varsayımını test edebilmek için okul bağlılığı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemek gerekmektedir. Şekil 15’te okul bağlılığının akademik başarı üzerindeki etkisini gösteren yol diyagramı ve Tablo 19’da tahmin değerleri görülmektedir.



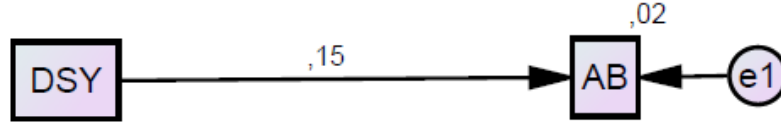
Şekil 15. Okul Bağlılığı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yol Diyagramı

Tablo 19. Okul Bağlılığı ile Akademik Başarı Arasındaki Yol Diyagramına İlişkin Tahmin Değerleri

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

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

Tablo 19’da okul bağlılığı ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $\beta = .253$ ;  $p < .01$ ). Aracılık etkisinin üçüncü varsayımını test edebilmek için demokratik sınıf yönetimi değişkeni ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemek gerekmektedir. Şekil 16’da demokratik sınıf yönetiminin akademik başarı üzerindeki etkisini gösteren yol diyagramı ve Tablo 20’de tahmin değerleri görülmektedir.



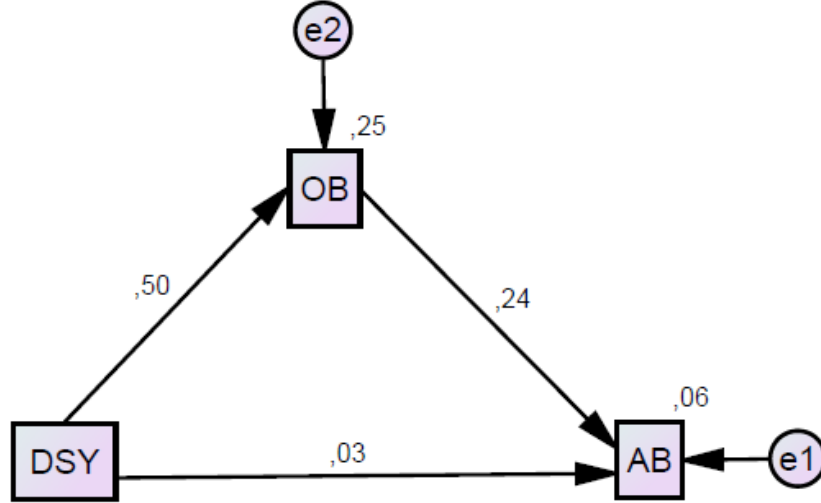
Şekil 16. Demokratik Sınıf Yönetimi ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yol Diyagramı

Tablo 20. Demokratik Sınıf Yönetimi ile Akademik Başarı Arasındaki Yol Diyagramına İlişkin Tahmin Değerleri

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

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

Tablo 20’de demokratik sınıf yönetimi ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $\beta = .149$ ;  $p < .01$ ). Son olarak aracılık etkisini belirleyebilmek için bu yol diyagramına okul bağlılığı değişkeni eklenmiştir. Şekil 17’de demokratik sınıf yönetiminin akademik başarı üzerindeki etkisinde, okul bağlılığının aracılık rolüne ilişkin yol diyagramı ve Tablo 21’de tahmin değerleri görülmektedir.



Şekil 17. Demokratik Sınıf Yönetimi ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Okul Bağlılığının Aracılık Rolünü İnceleyen Yol Diyagramı

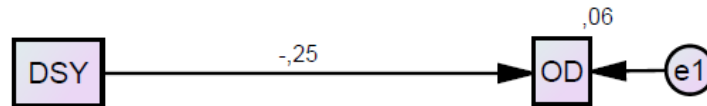
Tablo 21. Demokratik Sınıf Yönetimi ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Okul Bağlılığının Aracılık Rolünü İnceleyen Yol Diyagramına İlişkin Tahmin Değerleri

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

p<.01; p<.05

Tablo 21'e bakıldığında okul bağlılığı, modele aracı değişken olarak eklendiğinde, daha önce demokratik sınıf yönetimi ile akademik başarı arasında anlamlı olan ilişki anlamsız hale geldiği görülmektedir. Bu nedenle demokratik sınıf yönetiminin akademik başarı üzerindeki etkisinde okul bağlılığının aracılık rolünün "tam aracı" olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırma kapsamında çizilen modelin yol diyagramında yer alan ve ikinci aracı değişken olarak düşünülen okul direnci değişkeninin, aracılık etkisini incelemek için aracılık rolünün varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına bakmak gerekmektedir. Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışının, öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisine, okul direncinin aracılık etkisini belirleyebilmek amacıyla öncelikle demokratik sınıf yönetiminin okul direnci üzerindeki doğrudan etkisini incelemek gerekmektedir. Şekil 18'de demokratik sınıf yönetimi anlayışının okul direnci üzerindeki etkisini gösteren yol diyagramı ve Tablo 22'de tahmin değerleri görülmektedir.



Şekil 18. Demokratik Sınıf Yönetimi ile Okul Direnci Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yol Diyagramı

Tablo 22. Demokratik Sınıf Yönetimi ile Okul Direnci Arasındaki Yol Diyagramına İlişkin Tahmin Değerleri

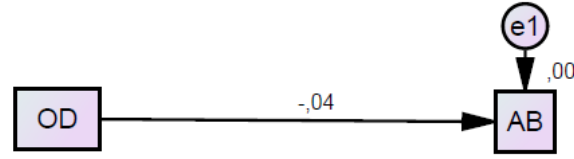
Test Edilen Yol	Standardize Edilmiş Tahmin ( $\beta$ )	Standart Hata	C.R. (t- değeri)	p
OD <--- DSY	-.249	0.03	-7.138	***

p<.01; p<.05

Tablo 22'de demokratik sınıf yönetimi ile okul bağlılığı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $\beta$ =-.249; p<.01). Aracılık etkisinin ikinci varsayımını test edebilmek için okul direnci ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemek gerekmektedir. Şekil 19'da okul direncinin akademik başarı



üzerindeki etkisini gösteren yol diyagramı ve Tablo 23'te tahmin değerleri görülmektedir.



Şekil 19. Okul Direnci ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yol Diyagramı

Tablo 23. Okul Direnci ile Akademik Başarı Arasındaki Yol Diyagramına İlişkin Tahmin Değerleri

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

p<.01; p<.05

Tablo 23'te okul direnci ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Aracılık rolü varsayımlarının ikincisinin karşılanmamasından dolayı, okul direnci değişkeninin demokratik sınıf yönetimi ile akademik başarı arasında anlamlı bir aracılık etkisi olmadığı görülmektedir.

#### Araştırma modeline ilişkin doğrudan, dolaylı ve toplam etkiler

Yapısal eşitlik modellemesine ilişkin çizilen yol diyagramlarının sonuçları yorumlanırken doğrudan, dolaylı ve toplam etkilerden de faydalanılmaktadır. Yol diyagramındaki bu etkilerin anlamlılıklarını inceleyebilmek için "bootstrap" analizi yapılmıştır. Yol diyagramlarında bulunan değişkenler için standardize edilmiş doğrudan (direct effect), dolaylı (indirect effect) ve toplam etkiler (total effect) Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. Araştırma Modeline İlişkin Standardize Edilmiş Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkiler

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

P<.05 Doğ: Doğrudan Etki; Dol: Dolaylı Etki; Top: Toplam Etki

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

Araştırma modeline ilişkin doğrudan etkiler incelendiğinde, öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışının; öğrencilerin okul bağlılığını (-.12) ve okul direncini (.51) etkilediği ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışı ise; öğrencilerin okul bağlılığını (.47) ve okul direncini (-.14) etkilediği görülmektedir. Ayrıca okul bağlılığının, akademik başarıyı (.23)

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

### Araştırmanın hipotezlerine ilişkin sonuçlar

Araştırma kapsamında oluşturulan hipotezlere ilişkin araştırma sonucunda elde edilen bulgular Tablo 25’te özetlenmiştir.

Tablo 25. Araştırmanın Hipotezlerinin Değerlendirilmesi

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

Tablo 25 incelendiğinde “Öğrencilerin okul direncine yönelik algıları, akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır”, “Öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışları, öğrencilerin akademik başarıların yordamaktadır”, “Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışları, öğrencilerin akademik başarıların yordamaktadır”, “Öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışları ile öğrencinin akademik başarısı arasındaki ilişkide, okul direnci aracılık rolü oynamaktadır” ve “Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışları ile öğrencinin akademik başarısı arasındaki ilişkide, okul direnci aracılık rolü oynamaktadır” hipotezleri reddedildiği, diğer hipotezlerin ise kabul edildiği görülmektedir.



## SONUÇ

Kitabın bu bölümünde, öğrencilerin okul bağlılıkları, okul dirençleri ve akademik başarıları ile öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları arasındaki ilişkileri çözümleyebilmek için geliştirilmeye çalışılan modelin testi sonucunda oluşturulan hipotezlere ilişkin sonuçlara ve bu sonuçlar çerçevesinde önerilere yer verilmiştir.

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

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

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

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

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

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

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

Bu hipoteze ilişkin veriler üzerinden yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışları ile öğrencilerin okul bağlılığına

yönelik algıları arasında negatif, küçük ve anlamlı (-.12) bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışları, öğrencilerin okul bağlılığına yönelik algılarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Alan yazında öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışı ile öğrencilerin okul bağlılığı algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen doğrudan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak Lee (2008) çalışmasında, okul sosyalleşme anlayışı ile bağlılık ve akademik başarı arasındaki ilişkiye bakmıştır. Okul sosyalleşme anlayışı, Baumrind (1966; 1971)'in ebeveyn tutumları ile ilgili çalışmalarını temel almaktadır. Sosyalleşme anlayışı, çocuk ve ailesi arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir olgudur ancak bu olgu aynı zamanda öğretmenin sınıf yönetimi anlayışına da uyarlanabilir (Lee, 2008). Öğrencilerden, öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışını okul genelinde değerlendirmesi istendiğinde, özellikle de ortaokul ve lise düzeyinde, okul sosyalleşme anlayışı ve dolayısıyla da okuldaki öğretmenlerinin genel olarak sınıf yönetimi anlayışlarının ne olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, otoriter sınıf yönetimi anlayışı, öğrencinin sınıf içerisinde özgürlüğü önemsememesinden, öğretmen-öğrenci iletişimini sağlıklı kuramamasından, sınıf içerisindeki normları ve kuralları tek taraflı olarak belirlemesinden, adaletli bir ortam sağlayamayıp sınıf iklimini olumsuz etkilemesinden kaynaklı olarak okul bağlılığını düşürdüğü ifade edilebilir (Avenilla, 2003; Echeverria, 2006; Fredricks vd. 2004; Goldschmidt, 2008; Lee, 2008; Skinner, Furrer, Marchand ve Kindermann, 2008; Wang, 2010; Yang, 2015).

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

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

Bu hipoteze ilişkin veriler üzerinden yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışları ile öğrencilerin okul bağlılığına yönelik algıları arasında pozitif, orta ve anlamlı (.47) bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışları, öğrencilerin okul bağlılığına yönelik algılarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Alan yazında

öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışı ile öğrencilerin okul bağlılığı algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen doğrudan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Lee (2008)'nin çizdiği “okul sosyalleşme anlayışı” çerçevesinde bakıldığında okul bağlılığı bir aracı değişken olarak alınmış olup okul sosyalleşme anlayışı öğrenci performansını hem doğrudan hem de okul bağlılığı değişkeni üzerinden etkilemekte olduğu görülmektedir. Ancak okul bağlılığının alt boyutlarından olan davranışsal bağlılık ve duygusal bağlılık boyutlarını yüksek oranda etkilediği ifade edilmiştir. Bunun nedeni olarak, demokratik sınıf yönetimi anlayışı ile yönetilen sınıf ortamlarında, öğrencilerin psikolojik ihtiyaçları doyurulur ve istenen davranışı sergilemeleri için cesaretlendirilir. Okul sosyalleşme anlayışının sınıf yönetimi anlayışı ile benzer yapıda oldukları düşünüldüğünde okul bağlılığı üzerinde sınıf yönetimi anlayışlarının etkileri olduğu söylenebilir. Bir diğer çalışmada ise Pellerin (2005) otoritatif (demokratik) okullarda, öğrencilerin davranışsal bağlılık olarak tanımlanan okula gelmeme, okula geç gelme ve ev ödevlerini yapmama gibi sorunların oldukça düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle davranışsal okul bağlılığını ifade eden bu davranışlar, demokratik sınıf yönetimi anlayışından doğrudan etkilendiği görülmektedir.

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

Demokratik sınıf anlayışı, sınıf içerisinde öğrencilerin özgürlüğünü önemser ve özgür bir sınıf iklimi oluşturur (Çelikten, 2008). Özgür bir iklime sahip sınıfta, öğrencilerin içsel motivasyonları, derse ilgileri, öz güvenleri yüksek olur ve öğrenme süreçleri daha verimli geçer (Deci ve Ryan, 1985). Özgür sınıf iklimlerinde karara katılım öğrenciler tarafından da sağlanır. Özgür ve karar alma sürecinin içerisine öğrencilerin de dâhil olduğu bir sınıf ortamında okula bağlılığın olumlu yönde gelişmesi beklenen bir durumdur (Fredricks vd. 2004). Ayrıca sınıf



yönetimi anlayışı, doğrudan sınıf yapısını etkileyen bir değişkendir. Sınıfta uyulması gereken yazılı kurallar dışında, sınıftaki yönetim anlayışına istinaden normlar ve sınıf içerisinde yazılı olmayan kurallar oluşur. Öğrencinin sınıfta ve okulda algıladıkları, sınıfına ve okuluna yönelik normlar sınıfın iklimini belirlemektedir. Sınıf yönetim anlayışı sınıftaki iklimi şekillendiren en önemli değişkenlerden biridir. Dolayısıyla sınıf yönetimi anlayışı öğrencinin okuluna yönelik geliştirdiği bağlılığın üç boyutunu da etkilemektedir (Fredricks ve Eccles, 2002). Demokratik sınıf yönetimi anlayışı, iklim üzerinde olumlu etkilere sahip olduğundan, okul bağlılığını da olumlu olarak etkilemesi beklenen bir durumdur.

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

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

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

Bu hipoteze ilişkin veriler üzerinden yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin okul bağlılığına yönelik algıları ile akademik başarıları arasında pozitif, küçük ve anlamlı (.23) bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin okul bağlılığına yönelik algıları, akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Alan yazında akademik başarı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştıran birçok çalışma bulunmaktadır (Allen, Pianta, Gregory, Mikami ve Lun, 2011; Appleton,

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

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

Araştırmanın yedinci hipotezi olan, “*ğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışları, öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı bir biçimde yordamaktadır*” hipotezi reddedilmiştir.

Bu hipoteze ilişkin veriler üzerinden yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca ğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışları, öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordamamaktadır. Ancak bu sonuç araştırma modeli içerisinde değerlendirildiğinde

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

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

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

Alan yazındaki çalışmalara bakıldığında açık bir şekilde görülmektedir ki, akademik başarının yükselmesi için sınıf ikliminin sağlıklı bir şekilde oluşturulmuş olması gerekmektedir (Djigic ve Stojiljkovic, 2011). Bunu sağlayabilmek içinse öğretmenler, öğrencilerle yapıcı ve üretken bir ilişki kurabilecekleri sınıf yönetimi

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

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

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

yönetimi anlayışının doğrudan akademik başarıyı anlamlı düzeyde etkilememesi beklenen bir durum olarak görülebilir.

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

Bu hipoteze ilişkin veriler üzerinden yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi ile öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişkide, okul bağlılığı tam aracılık rolü oynamaktadır. Bu bulgunun anlamı, öğretmenin otoriter bir anlayışla sınıfı yönetmesi, öncelikli olarak öğrencinin bağlılığını olumsuz yönde, sonrasında da öğrencinin akademik başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Okul bağlılığının anlamlı bir aracı değişken olarak çıkmasının nedenlerinden biri, okul bağlılığı değişkeni, öğrenci çıktılarını ile ilişkili olan diğer değişkenlere göre çevre ile etkileşime daha çok giren ve ona göre şekil alabilen bir değişken olarak görülmesidir (Finn, 1993; Fredericks vd., 2004). Çünkü okul bağlılığı, sosyal ortama daha duyarlıdır. Okul bağlılığına göre öğrencinin zekâsı, kapasitesi, aile ve kültürel yapısı gibi değişkenler, bireyin içinde bulunduğu sosyal ortamdan daha az etkilenen değişkenlerdir. Bir diğer neden ise, okul bağlılığı değişkeni akademik başarının önemli yordayıcılarından biri olmasıdır (Alexander, Entwisle ve Horsey, 1997; Klem ve Connell, 2004; Randolph, Fraser ve Orthner, 2004). Öğrencinin okul bağlılığını yükseltebilmek, okul çıktılarındaki başarıyı arttırabilmek için önemli görülen yollardan biridir (Lee, 2008).

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

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

Bu hipoteze ilişkin veriler üzerinden yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi ile öğrencilerin akademik başarısı

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

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

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

Bu hipoteze ilişkin veriler üzerinden yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi ile öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişkide, okul direnci aracılık rolü oynamamaktadır. Alan yazında bu hipotezle ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırma modeli kapsamında, öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışı ile öğrencilerin okul direnci arasında anlamlı bir ilişki (.51) bulunmaktadır. Ancak öğrencilerin okul direnci ile akademik başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Öğrencinin gösterdiği direnç

davranışları ile ilgili zengin etnografik durum çalışmaları, işçi sınıfından gelen çocukların davranışlarını (Alpert, 1991; Apple, 1979; Bowles ve Gintis, 1976; Giroux, 1983; Willis, 1977), siyahi sınıftan gelen çocukların davranışlarını (Cumins, 1989; Ogbu, 1987), kendi kültürel ortamına bağlı olarak çocuğun sergilediği davranışları (McFadden, 1992) ve çocuğun cinsiyetine bağlı olarak sergilediği davranışları (McRobbie, 1991) incelemiştir. Bu çalışmalar ışığında sınıfsal yapı, etnik köken, kültürel yapı ve cinsiyet gibi değişkenlerin okulda ve sınıftaki direnç davranışları ile ilgili olduğu ifade edilmiştir. Ortaklaşa davranışçılığı bireyciliğin önünde tutan, ast-üst arasındaki güç mesafesi fazla olan ve değişime direnci yüksek olan bir toplumun (Hofstede, 1980), durağan bir kültürel yapıya sahip okullarında direnç davranışının ortamdaki etkilenmemesi anlaşılır bir durumdur. Ayrıca direnç davranışı bilinçli ve amaçlı bir davranıştır. Akademik başarıyı olumsuz etkileyebildiği gibi (Alpert, 1991; Deci, 1995; Quigley, 1987), aynı zamanda etkilenmemesi hatta olumlu etkilemesi de mümkün olabilmektedir. Burroughs vd. (1989) yaptıkları çalışmada, direnç davranışlarının her zaman zararlı ve yıkıcı davranışlar olmadığını aynı zamanda yararlı ve yapıcı davranışlar da olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu yapıcı davranışların, doğrudan akademik başarıyı etkileyen davranışlar olmayabileceği, sınıfta yaşanan bir olaydan kaynaklı olarak haksızlığa uğrayan arkadaşını destekleme veya diğer arkadaşları cesaretlendirme gibi davranışların da olabileceği belirtilmiştir.

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

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

direnç davranışları yapıcı da olabilmekte yıkıcı da olabilmekte ve akademik başarı ile doğrudan ilişkili olmayabilmektedir. Akademik başarı denilen kavram bir öğrenci çıktısıdır ve öncesinde etkilenebilecek motivasyon, bireysel ihtiyaçlar gibi başka değişkenlerin olması muhtemeldir.

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

Uygulayıcılar için önerilere bakıldığında; araştırmanın bulguları, öğrencilerin memnuniyetlerini ve okul başarılarını önemseyen ve geliştirmeyi amaç edinen okul yöneticileri ve öğretmenler için yol gösteren bir kaynak olarak kullanılabilir. Ayrıca Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin direnç davranışlarını sergileme sıklığını arttıran öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışını ortadan kaldırıp, demokratik sınıf yönetimi anlayışı sergilemelerini sağlamak amacıyla, içerisinde örnek olaylar, senaryolar, örnek videolar, sınıf içi gözlemler gibi bilimsel tutuma uygun etkinlikler içeren, uygulamaya dönük ve sürece yayılmış demokratik liderlik eğitimleri verilebilir.

Öğrencinin okula karşı olumlu tutum geliştirmesinde ve akademik başarısında; öğretmenin tutum ve davranışının önemli bir belirleyici olduğu bilinerek, öğretmen yetiştirme program ve uygulamalarının demokratik tutumlu öğretmenler yetiştirilmesi yönünde düzenlenmesi sağlanmalıdır. Modeldeki aracılık etkisi incelendiğinde, okul bağlılığı değişkeni hem otoriter sınıf yönetimi anlayışı hem demokratik sınıf yönetimi anlayışı değişkenleri ile öğrencilerin akademik başarı değişkeni arasında tam aracılık etkisi göstermiş olduğu görülmektedir. Farklı bir ifadeyle okul bağlılığı değişkeni, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışı ile öğrencilerin akademik başarısı arasında köprü vazifesi görmüş ve sınıf yönetimi anlayışlarının doğrudan etkilerini ortadan kaldırmıştır. Aynı zamanda okul bağlılığı, öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin okul bağlılığı konusunda farkındalıklarının artırılabilmesi amacıyla, öğrencilerin ders çalışmaya motive edilmesi, sınıf içerisinde dersin konusuyla ilgili fikirlerini paylaşabilecekleri demokratik sınıf ortamının oluşturulması, okuldayken mutlu hissetmelerini ve gerekli ilgiyi görmelerini sağlayacak bir sınıf ikliminin oluşturulması, öğrendikleri eski konularla yeni konular arasında bağ kurabilmelerinin sağlanması, öğrendikleri konuların



gerçek hayattaki işlevinin ne olduğunu anlayabilmelerini sağlayabilecek öğretim ilke ve yöntemlerin neler olduğu ve nasıl kullanılabileceğini konu alan seminerler düzenlenebilir. Ayrıca uygulayıcılar için son öneri kapsamında, araştırma bulgularına göre, okul bağlılığı değişkeninin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu doğrultuda okul bağlılığını arttırmaya yönelik faaliyetlere yön vermesi açısından araştırma kapsamında geliştirilen Okul Bağlılığı Ölçeği kullanılabilir.

Araştırmacılara öneriler kapsamında ise, akademik başarı üzerinde olumlu veya olumsuz etkisi olan farklı değişkenler araştırılabilir. Özellikle öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile akademik başarı arasında, motivasyon, öz yeterlik, öz düzenleme becerisi, okula karşı tutum gibi farklı aracı değişkenlerin aracılık etkisi incelenebilir. Ayrıca bu araştırma Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerinde yürütülmüştür. Farklı evren ve örneklemelerde tekrarlanarak genellenebilirlik arttırılabilir. Yöntem açısından bakıldığında ise, bu araştırma nicel yöntemli bir araştırmadır. Nitel veya karma yöntemlerle konu ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Abu-Tineh, M. A., Khasawneh, S. A. & Khalaileh, H. A. (2011). Teacher self-efficacy and classroom management styles in Jordanian schools. *Management in Education*, 25(4), 175-181.
- Akın, U. (2006). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Aktan, S. & Sezer, F. (2018). Sınıf yönetimi stilleri ölçeğinin psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(2), 439-449.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70, 87-107.
- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y. & Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333(6045), 1034-1037.
- Alpert, B. (1991). Students' resistance in the classroom. *Anthropology and Education Quarterly*, 22(4), 359-366.
- Aluçdibi, F. (2010). *Ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyon düzeylerine biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin etkisinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Anderson, L., Evertson, C. & Brophy, J. (1979). An experimental study of effective teaching in first-grade reading groups. *Elementary School Journal*, 79, 193-223.
- Apple, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445.
- Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerinin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 102-112.
- Ata, S. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerde bağlanma ve sınıf yönetimi profillerinin anne bağlanması ve çocuk yetiştirme tutumlarıyla ilişkilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Avenilla, F. R. (2003). *Assessing the links between emotional and behavioral school engagement and academic outcomes among high school students*. (Yayınlanmamış doktora tezi). College of Health and Human Development, The Pennsylvania State University.
- Axelrod, S. (1977). *Behavior modification for the classroom teacher*. New York: McGraw-Hill.
- Aydın, A. (2003). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Aytekin, H. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (ss. 22-50). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bagley, W. (1907). *Classroom management*. New York: Macmillan.
- Balcı, A. (2013). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Başar, H. (2001). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4(1), Part 2.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: AMOS uygulamaları*. İstanbul: Ezgi Kitabevi.
- Betts, J. E., Appleton, J. J., Reschly, A. L., Christenson, S. L. & Huebner, S. E. (2010). A study of the factorial invariance of the Student Engagement Instrument (SEI): Results from middle and high school students. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 84-93.
- Beyaztaş, D. İ. (2009). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin çeşitli değişkenler açısından sınıf yönetimi anlayışlarının belirlenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Bierman, K. L. (1997). Implementing a comprehensive program for the prevention of conduct problems in rural communities: The fast track experience. *American Journal of Community Psychology*, 25(4), 493-514.
- Bila, M. (2006). *Özel ilköğretim okulu öğretmenleri ile devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarının karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bloom, B. S. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (D. A. Özçelik, Çev.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Borman, G. D. & Overman, L. T. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *Elementary School Journal*, 104, 177-195.

- Bosworth, K. (1997). *What is Your Classroom Management Profile? Teacher Talk-A Publication For Secondary Education Teachers, 1(2)*. <http://protectiveschools.org/drugstats/tt/v1i2/table.html>. Erişim tarihi: 25.04.2019.
- Bosworth, K. (1996). *Teacher talk "What is your classroom management profile?"* <http://protectiveschools.org/drugstats/tt/v1i2/what.html>. Erişim tarihi: 22.01.2017.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol.1. Attachment*. Second ed. New York: Basic.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York: Basic.
- Breed, F. (1933). *Classroom organization and management*. Yonkers-on-Hudson, NY: World Book Company.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. R. Vasta (Ed.), *Annals of child development içinde* (ss. 187-250). Greenwich: JAI.
- Brooks, D. (1985). The teacher's communicative competence: The first day of school. *Theory Into Practice, 24*, 63-70.
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research, 51*, 5-32.
- Brophy, J. (2010). Classroom management as socializing students into clearly articulated roles. *Journal of Classroom Interaction, 45(1)*, 41-45
- Brophy, J. E. & Evertson, C. M. (1976). *Learning from teaching: A developmental perspective*. Boston: Allyn & Bacon.
- Brown, E. (1952). *Managing the classroom: The teacher's part in school administration*. New York: Ronald Press.
- Brown, T.A. (2006). *Confirmatory factor analysis: For applied research*. New York: Guilford Press.
- Burkett, M. C. (2011). *Relationship among teachers' personality, leadership styles ve efficacy of classroom management*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Southern Mississippi Üniversitesi, ABD.
- Burroughs, N. F. (2007) A Reinvestigation of the Relationship of Teacher Nonverbal Immediacy and Student Compliance-Resistance with Learning. *Communication Education, 56(4)*, 453-475.
- Burroughs, N. F., Kearney, P. & Plax, T. G. (1989). Compliance-resistance in the college classroom. *Communication Education, 38*, 214-229.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Camp, B. & Bash, M. (1981). *Think aloud: Increasing cognitive skills—a problem-solving program for children*. Champaign, Illinois: Research Press.
- Canter, L. & Canter, M. (1992). *Assertive discipline: Positive behavior management for today's classroom*. Santa Monica: Lee Canter & Associates.
- Celep, C. (2001). Sınıf yönetiminde öğretmen-öğrenci ilişkisi. *Çağdaş Eğitim, Ocak*, 19-24.
- Celep, C. (2008). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Chan, C. S. & Treacy, M. J. (1996). Resistance in multicultural courses. *American Behavioral Scientist, 40*(2). 212-221.
- Charters, W. & Waples, D. (1929). *The commonwealth teacher training study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Charters, W. (1927). *The teaching of ideals*. New York: Macmillan.
- Chase, P. A., Hilliard, L. J., Geldhof, G. J., Warren, D. J. & Lerner, R. M. (2014). Academic achievement in the high school years: The changing role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence, 43*(6), 884-896.
- Cheng, Y. C. (1994) Teacher leadership style: A Classroom-level study. *Journal of Educational Administration, (32)*3, 54-71.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). Observation. *Research methods in education, 6*, 396-412.
- Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. D. Cicchetti & M. Beeghly (Edler.), *The self in transition: Infancy to childhood içinde* (ss. 61-98). Chicago, IL: University of Chicago.
- Cotton, K. (2003). *Principals and student achievement: What the research says*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Crawford, J. (1989). Teaching effectiveness in classrooms. *Elementary School Journal, 90*, 33-46.
- Croninger, R. G. & Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record, 103*, 548-581.
- Cumins, J. (1989). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review 50*(1), 18-34.
- Çalık, T. (2011). Sınıf yönetimi ve disiplin modelleri. Leyla Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde*, (ss. 2-11), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, H.E. & Yılmaz, V. (2013). *Lisrel 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi: Temel kavramlar-uygulamalar-programlama* (2.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, V. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Çelikten, M. (2008). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Davies, S. (1994). In search of resistance and rebellion among hoigh school dropouts?. *Canadian Journal of Sociology*, 19(3). 331-350.
- Davis, N. J. (1992). Teaching about inequality: Student resistance, paralysis and rage. *Teaching Sociology*, 21, 232-238.
- Deci, E. L. (1995). *Why we do what we do: Understanding self-motivation*. New York: Penguin Books.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Demir, Ü. (2016). Sosyal medya kullanımı ve aile etkileşimi: Çanakkale’de lise öğrencileri üzerine bir araştırma. *Selçuk İletişim*, 9(2), 27-50.
- Demirtaş, H. (2011). Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi içinde*, (ss. 1-34). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Company.
- Djigic, G. & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievment. *Social and Behavioral Sciences*, 29(2011), 819-828.
- Dotterer, A. M. & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth Adolescence*, 40, 1649-1660.
- Doyle, W. (1984). How order is achieved in classrooms: An interim report. *Journal of Curriculum Studies*, 16, 259-277.
- Doyle, W. (1986). Classroom organisation and management. Merlin C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching içinde*, (ss. 392-431). Newyork: MacmillanPub.
- Dönmez, B. (2010). Sosyal bir sistem olarak sınıf. M. Şişman ve S. Turan (Edler.), *Sınıf yönetimi içinde*, (ss. 46-58). Ankara: Öğreti Yayınları,
- Dreikurs, R. (1957). *Psychology in the classroom: A manual for teachers*. New York: Harper & Row.
- Dreikurs, R. (1968). *Psychology in the classroom*. New York: Harper & Row
- Duke, D. L. (1979). Editor’s preface. D. L. Duke (Ed.), *Classroom management (78th Yearbook of the national society for the study of education) içinde*, (ss. xii). Chicago: University of Chicago Press.
- Echeverria, R. A. (2006). *School engagement: Testing the factor validity, measurement and latent means invariance between African and White students*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Virginia Polytechnic Institute and State University, USA.

- Ekici, G. (2004). İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 29(131), 50-60.
- Erden, M. (2005). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2003). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ergün, E. (2014). *Ağsal öğrenme ortamlarında sosyal ağ yapısı ve sosyal olabilmenin öğrenci bağlılığı üzerinde etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erickson, F. & Schultz, J. (1982). *The counselor as gatekeeping: Social interaction in interviews*. New York: Academic Press.
- Erickson, F. (1987). Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, 18, 335- 358.
- Ertürk, S. (1991). *Eğitimde program geliştirme*. Meteksan Yayıncılık, Ankara.
- Everton, C. M. & Emmer, E. T. (1982). Effective management at the beginning of the school year in junior high classes. *Journal of Educational Psychology*, 74, 485-498.
- Evertson, C. & Harris, A. (1999). Support for managing learning-centered classrooms: The classroom organization and management program. H. J. Freiberg (Ed.), *Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm içinde* (ss. 59-74). Boston: Allyn & Bacon.
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (2011). *Handbook of classroom management- Research, practice and contemporary issues*. New Jersey: Routledge.
- Evertson, C., Emmer, E., Sanford, J. & Clements, B. (1983). Improving classroom management: An experiment in elementary classrooms. *Elementary School Journal*, 84, 173-188.
- Fabry, D. (2010). Combining research-based effective teacher characteristics with effective instructional strategies to influence pedagogy. *Journal of Research in Innovative Teaching*, 3(1), 24-33.
- Faul, F., Erdfeler, E., Lang, A. G. & Buchner, A. (2007). G\*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175-191.
- Fernandes, J. V. (1988). From theories of social and cultural reproduction to the theory of resistance. *British Journal of Sociology of Education* 9(2), 169-180.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using spss*. California: SAGE Publications.
- Finn, J. D. (1993). School engagement and students at risk. *National Education Longitudinal of 1988 Second Follow-up: Student Component Data File User's Manual (NCES 93-470)*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Finn, J. D. & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221-234.

- Finn, J. D. & Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to school engagement. *Journal of Negro Education*, 62, 249-268.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-119.
- Fredricks, J. A. & Eccles, J. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood to adolescence: Growth trajectories in two "male" type domains. *Journal of Developmental Psychology*, 38, 519-533.
- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- Garvin, J. N. (1999). *Interpersonal teacher behavior and student misbehavior and achievement*. (Yayınlanmamış doktora tezi). South Carolina State Üniversitesi, Caroline.
- Giroux, H. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: a critical analysis. *Harvard Educational Review* 52(3): 257-293.
- Glasser, W. (1977). Ten steps to good discipline. *Today's Education*, 66, 61-63.
- Glasser, W. (1999). *Okulda kaliteli eğitim*. (Ulaş Kaplan Çev.) İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Goldschmidt, E. P. (2008). *The role of social competence in the relationship between classroom behaviors and school engagement*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Lynch School of Education, Boston College.
- Gonzalez, R. & Padilla, A. M. (1997). The academic resilience of Mexican American high school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19, 301-317.
- Good, T., & Grouws, D. (1977). Teaching effects: A process-product study in fourth-grade mathematics classrooms. *Journal of Teacher Education*, 28, 49-54.
- Gordon, T. (1974). *T.E.T. Teacher effectiveness training*. New York: Wyden.
- Grahame, P. R. & Jardine, D. W. (1990). Deviance, resistance and play: A study in the communicative organisation of trouble in class. *Curriculum Inquiry*, 20, 238-2304.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. P. Cole & J. L. Morgan (Edler.), *Syntax and semantics: Vol. 3 Speech Acts içinde*. (ss. 41-58). New York: Academic Press.
- Gündüz, H. B. (2004). Eğitim okul ve sınıf yönetimi. Erçetin, Ş. Ş. & Özdemir, M. Ç. (Ed.ler). *Sınıf yönetimi içinde*. (ss. 1-32), Ankara: Asil Yayın Dağıtım.



- Gününç, S. & Kuzu, A. (2014). Yükseköğretimde öğrenci bağlılığını etkileyen faktörler ve teknolojinin öğrenci bağlılığındaki rolü: Kampüs-ders-teknoloji kuramı. *Turkish Journal of Qualitative Inquiry*, 5(4), 86-113.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Haddad, A. T. & Lieberman, L. (2002). From student resistance to embracing the sociological imagination: Unmasking privilege, social conventions and racism. *Teaching Sociology*, 30(3), 328-341.
- Haggerty, M. (1925). The incidence of undesirable behavior in public-school children. *Journal of Educational Research*, 12, 102-122.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. New York: Oxford University Press.
- Hartwell, M. (1975). An evaluation of an in-service program concerning the disciplinary approach of Dr. Rudolf Dreikurs. *Dissertation Abstracts International*, 36(2), 704-705.
- Helmke, A. & Schrader, F. (1988). Successful student practice during seatwork: Efficient management and active supervision not enough. *Journal of Educational Research*, 82, 70-75.
- Hesapçıoğlu, M. (1994). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Hibler, K. L. (2000). *Dynamics of resistance to multicultural education: Discursive practices of students and instructors*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Arizona State University, Arizona.
- Hicks, G. H. & Gullett, C. R. (1975). *Organizations: Theory and behaviour*. USA: McGraw-Hill Book Company.
- Hoffman, F. (1975). Use of the Adlerian model in secondary school counseling and consulting. *Individual Psychologist*, 12(2), 27-32.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences : International differences in work-related values*. Newbury Park, California : Sage Publication.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- İhtiyaroğlu, N. & Demir, E. (2015). Farklı denetim odağına sahip öğrencilerin okul bağlılık düzeylerinin incelenmesi. *KSBD, Hüseyin Hüsnü Tekışık Özel Sayısı*, 7(1), 281-295.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi ve sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.
- İnce, M. & Koçak, M. C. (2017). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıkları: Necmettin Erbakan Üniversitesi örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 736-749.

- Jimerson, S. R., Campos, E. & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *University of California Santa Barbara The California School Psychologist*, 8(1), 7-27.
- Johnson, M. & Brooks, H. (1979). Conceptualizing classroom management. D.Duke (Ed.), *Classroom management: The 78th Yearbook of the national society for the study of education, part 2 içinde*. (ss. 1–41). Chicago: University of Chicago Press.
- Johnson, M. K., Crosnoe, R. & Elder, G. (2001). Students' attachment and academic engagement: The role of the race and ethnicity. *Sociology of Education*, 74, 318-340.
- Kalaycı, H. & Özdemir, M. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerindeki etkisi. *GEFAD / GUJGEF* 33(2): 293-315.
- Kearney, P., Plax, T. G. & Burroughs, N. F. (1991). An attributional analysis of college students' resistance decisions. *Communication Education*, 40, 325-342.
- Kennedy, W. & Willicutt, H. (1964). Praise and blame as incentives. *Psychological Bulletin*, 62, 323–332.
- Klem, A. M. & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74, 262-273.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York. USA: Guilford Press.
- Kounin, J. & Gump, P. (1961). The comparative influence of punitive and non-punitive teachers upon children's concepts of school misconduct. *Journal of Educational Psychology*, 52, 44–49.
- Kounin, J. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kremer, P. K. (2010). *Quality of Teacher-student Relationships: Moderator of the effects of peer victimization*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Arizona State University, Arizona.
- Kurt, H. (2013). Biyoloji öğretmenlerinin öğrenci başarısından sorumluluk algılarının sınıf yönetimi profillerine göre analizi. *Turkish Studies*, 8(6), 473-490.
- Küçükahmet, L. (2005). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Külahoğlu, Ş. Ö. (2005). Öğrenci davranışlarını etkileyen psikolojik ve sosyal faktörler. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar içinde*, (ss. 2-21), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lamdin, D. J. (1996). Evidence of student attendance as an independent variable in education production functions. *Journal of Educational Research*, 89, 155-162.
- Lao, J. & Kuhn, D. (2002). Cognitive engagement and attitude development. *Cognitive Development*, 17, 1203-1217

- Lee, J. S. (2008). *School socialization style, student engagement and academic performance*. (Yayınlanmamış doktora tezi). University of North Carolina, Chapel Hill, USA.
- Lemlech, J.K. (1988). *Classroom Management*. New York: Longman Inc.
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behaviour in experimentally created "Social Climates". *Journal of Social Psychology*, 10(2), 269-299.
- Libbey, H. (2004). Measuring students' relationship to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, September 2004, 74(7), 274- 283.
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction. P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Ed.ler), *Handbook of Child Psychology Vol. 4: Socialization, Personality, and Social Development içinde*, (ss. 1-101), New York: Wiley.
- Madsen, C.H. & Madsen, C.K. (1981). *Teaching-discipline: A positive approach for educational development*. Boston: Allyn & Bacon.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in elementary, middle and high school years. *American Educational Research Journal*, 37, 153–184.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McDonald, F. (1965). *Educational psychology*. Belmont, CA: Wadsworth.
- McFadden, M. G. (1992). Empowering Street youth? *New Zealand Association for Research in Education ve Australian Association for Research in Education Joint Konferansında sunuldu*.
- McFarland, D. A. (2001). Student resistance: How the formal and informal organization of classrooms facilitate everyday forms of student defiance. *American Journal of Sociology*. 107(3), 612-678.
- McGinty, J. F. (2000). *Classroom management styles and their linki to discipline infractions*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Rowan University, USA.
- McLeod, J., Fisher, J. & Hoover, G. (2003). *The key elements of classroom management. association for supervision and curriculum development*. Virginia: ASCD Books.
- McRobbie, A. (1991). *Fenimsim and youth culture: From Jackie to just seventeen*. London: Macmillian.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavior modification*. New York: Plenum.
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B. & Nichols, J. D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences,

- pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 388–422.
- Mosher, R. & MacGowan, B. (1985). *Assessing student engagement in secondary schools: Alternative conceptions, strategies of assessing, and instruments*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED272812.pdf>. Erişim Tarihi: 10.12.2018.
- National Research Council and Institute of Medicine (2004). *Engaging schools: Fostering high school students' motivation to learn*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Newmann, F., Wehlage, G. G. & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. F. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools içinde* (ss. 11–39). New York: Teachers College Press.
- Norris, C., Pignal, J. & Lipps, G. (2003). Measuring school engagement. *Education Quarterly Review*, 9(2), 25-34.
- Ogbu, J. (1987). Variability in minority school performance: A problem in search of an explanation. *Anthropology and Education Quarterly* 18, 312–34.
- Özdemir, S. (2013). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özkılıç, R. & Korkmaz, N. H. (2004). Sosyal bilimler, fen bilimleri ve beden eğitimi spor öğretmenlerinin sınıfta zaman yönetimine ilişkin davranışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 281-293.
- Pellerin, L. A. (2005). Student disengagement and the socialization styles of high schools. *Social Forces*, 84, 1159–1179.
- Plax, T. G., Kearney, P., Downs, T. M. & Stewart, R. A. (1986). College student resistance toward teachers' use of selective control strategies. *Communication Research Reports*, 3, 20-27.
- Quigley, B. A. (1987). Learning to work with them: Analysing nonparticipation in adult basic education through resistance theory. *Adult Literacy and Basic Education*. 11(2), 63-71.
- Randall, L. E. (1992). *Systematic supervision for physical education*. Human Kinetics, Illinois.
- Randolph, K. A., Fraser, M. W., & Orthner, D. K. (2004). Educational resilience among youth at risk. *International Journal of Substance Use and Misuse*, 39, 747-767.
- Redl, F. & Wattenberg, W. (1959). *Mental hygiene in teaching*. New York: Harcourt, Brace & Co.
- Robinson, M. O. (2016). *An investigation of behavioral, emotional and cognitive engagement as predictors of the intent to drop out of school for eleventh and twelfth grade students*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Regent University, USA.

- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*, 493-529.
- Ross, J. & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *The Journal of Educational Research, 101*(1), 50-60.
- Rotermund, S. (2010). *The role of psychological precursors and student engagement in a process model of high school dropout*. (Yayınlanmamış doktora tezi). ProQuest Dissertation & Theses'den 10.11.2018 tarihinde indirildi, (UMI Number: 3437283).
- Rumberger, R. W. & Larson, K. A. (1998). Student mobility and increased risk of high school dropout. *American Journal of Education, 107*, 1-35.
- Russell, L. C. (2005). *Pupil resistance to their schooling experince*. (Yayınlanmamış doktora tezi). The University of Aston in Birmingham.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67.
- Santrock, J. W. (2012). *Ergenlik*. (D. M. Siyez Çev.). Nobel Yayınları.
- Sarıtaş, M. (2005). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar içinde*, (ss.44-84), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online, 8*(2), 23-74.
- Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D. & Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 35*(2), 170-179.
- Sheppard, S. L. (2011). School engagement: A "danse macabre"?, *Journal of Philosophy of Education, 45*, 111-123.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic. *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 765-781.
- Skinner, E., Wellborn, J. & Connell, J. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: The role of perceived control in children's engagement and school achievement. *Journal of Educational Psychology, 82*, 22-32.
- Sobel, M. E. (1982). *Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equations models*. S. Leinhardt (Ed.), *Sociological methodology içinde*, (ss. 290-312). San Francisco: Jossey-Bass.

- Soheili F., Alizadeh, H., Murphy, J. M., Bajestani, S. H. & Ferguson, E. D. (2015). *The Journal of Individual Psychology*, 71(4), 440-461.
- Solomon, R. (1964). Punishment. *American Psychologist*, 19, 239–253.
- Steinmayr, R., Meißner, A., Weidinger, A. F. & Wirthwein, L. (2014). Academic achievement. *Obo in Education*. Doi: 10.1093/obo/9780199756810-0108.
- Stephen, P. (2006). *Classroom management*. New York: McGraw Hill.
- Stern, G. (1963). Measuring noncognitive variables in research on teaching. N.L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching içinde*. (ss. 398-447). Chicago: Rand McNally.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Süral, S. (2013). *İlköğretim görev yapan öğretmenlerin öğretme stilleri, sınıf yönetimi yaklaşımları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Şişman, M. & Turan, S. (2007). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tannenbaum, R. & Schmidt, W.H. (1958). How to choose a leadership pattern. *Harvard Business Review*, 36, 95- 101.
- Tannenbaum, R. & Schmidt, W. H. (1973). How to choose a leadership pattern. *Harvard Business Review*, 51, 162-180.
- Taş, A. (2011). Sınıf yönetimini etkileyen etmenler. H. Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi içinde*. (ss. 35-60), Ankara: Anı Yayıncılık
- Tertemiz, N. (2011). Sınıf yönetimi ve disiplin modelleri. Leyla Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde*. (ss. 110-137), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Terzi, Ç. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Topal, T. (2007). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının karşılaştırılması ve öğrenci başarısı ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turan, S. (2010). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Şişman ve S. Turan (Ed.ler), *Sınıf yönetimi içinde*. (ss. 1-11), Ankara: Öğreti Yayınları.
- Uğur, E. & Akın, A. (2015). Öğrenci bağlılığı ölçeği türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(1), 53-59.

- Uluğ, F. (1999). *Eğitimde grup süreçleri yönetsel psiko-sosyal ve teknik bakış*. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, S. & Ada, S. (2003). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Walker, J. (2009). Authoritative classroom management: How control and nurturance work together. *Theory Into Practice*, 48(2), 122-129.
- Wang, M. T. (2010). *School climate support for student engagement during adolescence*. (Yayınlanmamış doktora tezi). The Faculty of the Graduate School of Education of Harvard University.
- Wang, M.C., Haertel, G.D. & Wallberg, H.J. (1993): Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-294.
- Wang, Y., Tian, L. & Huebner, E. S. (2019). Basic psychological needs satisfaction at school, behavioral school engagement, and academic achievement: Longitudinal reciprocal relations among elementary school students. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 130-139.
- Watkins, C. & Wagner, P. (2000). *Improving school behaviour*. London: Paul Chapman Publishing.
- Watson, J. (1926). What is behaviorism? *Harper's Monthly Magazine*, 152, 723–729.
- Wear, D. & Aultman, J. M. (2005). The limits of narrative: Medical student resistance to confronting inequality and oppression in literature and beyond. *Medical Education*, 39, 1056-1065.
- Wickman, E. (1928). *Children's behavior and teachers' attitudes*. New York: The Commonwealth Fund.
- Willis, P. (1977). *Learning to labor: how working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.
- Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation: Results from PISA 2000*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- Witty, P. (1947). An analysis of the personality traits of the effective teacher. *Journal of Educational Research*, 40, 662–671.
- Wolfgang, C. H. & Glickman, C. D. (1986). *Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Wong, H. K. & Wong, R. T. (1991). *The first days of school: How to be an effective teacher*. Sunnyvale, CA: Harry K. Wong Publications.
- Woodward, H. & Munns, G. (2003). Insiders voices: Self-assessment and student engagement. *New Zealand Association for Research in Education ve Australian Association for Research in Education Joint Konferansında sunuldu*.
- Yang, C. (2015). *Multilevel associations between bullying victimization, school engagement and social-emotional learning*. (Yayınlanmamış doktora tezi). The

Faculty of the University of Delaware.

- Yıldız, A. & Demir, F. M. (2016). Üniversite öğrencilerinin internet ve sosyal medya kullanım amaçlarının belirlenmesine yönelik bir araştırma: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 17(37), 18-36.
- Yılmaz, E. (2006). Sınıf yönetimi ve yaklaşımları. R. Arı ve M. E. Deniz (Ed.ler), *Sınıf yönetimi içinde*. (ss. 1-20), Ankara: Nobel Yayıncılık,
- Yılmaz, K. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzları ile demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 147-170.
- Yiğit, B. (2008). Sınıf yönetimi, temel kavramlar, ilkeler ve amaçlar. B. Yiğit (Ed.), *Sınıf yönetimi teori ve pratik uygulamalar içinde*, (ss. 13-26), İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Yüksel, S. (2003). Öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine yönelik direnç davranışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 235-251.
- Yüksel, S. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik direnç davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(1), 171-200.
- Zhu, X., Tian, L., Zhou, J. & Huebner, E. S. (2019). The developmental trajectory of behavioral school engagement and its reciprocal relations with subjective well-being in school among Chinese elementary school students. *Children and Youth Services Review*, 99, 286-295.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 21, 3-17.
- Zimmerman, B. J. (1999). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Ed.ler). *Handbook of self-regulation içinde*. (ss. 13-39). New York: Academic Press.