

**ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ ANLAYIŞLARI İLE SINIF İKLİMİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

HACER SÜRÜCÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Onur BALI

AĞRI-2024

(Her Hakkı Saklıdır.)

T.C.

AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

HACER SÜRÜCÜ

ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ ANLAYIŞLARI İLE SINIF İKLİMİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

TEZ DANIŞMANI

DR. ÖGR. ÜYESİ ONUR BALI

AĞRI-2024

TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE



TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları ile Sınıf İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

09/02/2024

Hacer SÜRÜCÜ

ÖZET
YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ ANLAYIŞLARI ile SINIF İKLİMİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Onur BALI

2024, XIV + 120 sayfa

Jüri: Prof. Dr. Mehmet TEYFUR

Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ

Dr. Öğr. Üyesi Onur BALI

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile sınıf iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda nicel araştırma yöntemleri kullanılan bu araştırma, betimsel ve ilişkisel modelle tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında, Ağrı ilindeki devlet ortaokullarında öğrenim gören 5., 6., 7. ve 8. sınıf ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma örnekleme uygun örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin anket sorularına verdiği yanıtlar incelenmiş, eksik veya hatalı yanıtlanan cevaplar analizler ile ayıklandıktan sonra araştırmanın analizleri 6 farklı ortaokulda öğrenim gören 580 öğrenciden elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “Sınıf Yönetimi Anlayışları Ölçeği” ve “Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları, otoriter ve demokratik sınıf yönetimi anlayışı üzerinden ele alınmıştır. Araştırmanın verileri SPSS (21) ve AMOS

(21.0.0) programları kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen ölçümlerin geçerliklerini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi, güvenirliklerini test etmek için ise Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin otoriter sınıf yönetimi anlayışı algıları ile sınıf iklimi algıları arasında negatif yönde zayıf düzeyde ($r = -.22$) ve öğrencilerin demokratik sınıf yönetimi anlayışı algıları ile sınıf iklimi algıları arasında pozitif yönde güçlü düzeyde ($r = .63$) anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin, öğretmenlerinin otoriter sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin algılarının "Orta Düzeyde Katılıyorum" düzeyinde olduğu ($\bar{X} = 2.62$), demokratik sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin algılarının "Çoğunlukla Katılıyorum" düzeyinde olduğu ($\bar{X} = 3.45$), sınıf iklimi algılarının ise "Çoğunlukla Katılıyorum" düzeyinde olduğu ($\bar{X} = 3.59$) tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla öğretmenlerini daha otoriter sınıf yönetimi anlayışına sahip olduğu şeklinde algıladıkları ve daha olumsuz bir sınıf iklimi algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Otoriter ve demokratik sınıf yönetimi anlayışlarının birlikte, sınıf iklimine ilişkin varyansın % 40'ını açıkladığı fakat otoriter sınıf yönetimi anlayışının sınıf ikliminin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara dayanarak, demokratik sınıf yönetimi anlayışının benimsenmesinin, sınıf iklimini daha olumlu hale getirmeye katkıda bulunacağı söylenebilir.

2024, XIV + 120 sayfa

Anahtar Kelimeler: Sınıf Yönetimi Anlayışı, Demokratik Sınıf Yönetimi Anlayışı, Otoriter Sınıf Yönetimi Anlayışı, Sınıf İklimi.

ABSTRACT
MASTER THESIS
EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS'
CLASSROOM MANAGEMENT STYLE AND CLASSROOM CLIMATE

Advisor: Assist. Prof. Dr. Onur BALI

2024, Page: XIV + 120

Jury: Prof. Dr. Mehmet TEYFUR

Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ

Assist. Prof. Dr. Onur BALI

The purpose of this study is to examine the relationship between teachers' classroom management styles and classroom climate according to the perceptions of middle school students. In line with this purpose, this research, which uses quantitative research methods, was designed with a descriptive and correlational model. The population of the study consists of 5th, 6th, 7th, and 8th grade middle school students studying in public middle schools in Ağrı province in the 2023-2024 academic year. The research sample was determined through convenience sampling. Secondary school students' responses to the survey questions were examined and after the missing or incorrect answers were eliminated through analysis, the analysis of the research was carried out with the data obtained from 580 students studying in 6 different secondary schools.

The research data were obtained through "Personal Information Form", "Classroom Management Styles Scale" and "Classroom Climate Perceived by Students Scale (CCPSS)". In the study, teachers' classroom management styles were analyzed through authoritarian and democratic classroom management styles. The

data were analyzed using SPSS (21) and AMOS (21.0.0) softwares. Confirmatory Factor Analysis was used to test the validity of the measurements and Cronbach's Alpha internal consistency coefficient was used to test reliability.

According to the findings of the study, it was determined that there was a negative and weak level correlation between students' perceptions of authoritarian classroom management and classroom climate ($r = -.22$), and positive and strong level correlation between students' perceptions of democratic classroom management and classroom climate ($r = .63$). It was determined that students' perceptions of their teachers' authoritarian classroom management style were at the level of "Moderately Agree" ($\bar{X} = 2.62$), their perceptions of their teachers' democratic classroom management style were at the level of "Mostly Agree" ($\bar{X} = 3.45$), and their perceptions of classroom climate were at the level of "Mostly Agree" ($\bar{X} = 3.59$). Compared to female students, male students perceived their teachers as having a more authoritarian classroom management style and had a more negative classroom climate perception. It was determined that authoritarian and democratic classroom management styles together explained 40% of the variance of classroom climate but authoritarian classroom management style was not a significant predictor of classroom climate. Based on the findings, it can be said that adopting a democratic classroom management style will contribute to making the classroom climate more positive.

2024, XIV + 120 pages

Keywords: Classroom Management Styles, Democratic Classroom Management Style, Authoritarian Classroom Management Style, Classroom Climate.

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim boyunca, benimle bilgi ve deneyimlerini paylaşan, çalışmalarımın tamamlanabilmesi için her türlü şartı sağlayan ve her zaman desteğini hissettiğim değerli danışman hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Onur BALI'ya şükranlarımı sunarım.

Tez savunma jürisinde bulunarak yapıcı eleştirilerini paylaşıp çalışmama katkı sunan Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ'a ve Prof. Dr. Mehmet TEYFUR'a teşekkür ederim.

Eğitimimin tüm süreçlerinde her türlü destekleriyle beni hiç yalnız bırakmayan, bana inanan, güvenen ve motive eden çok değerli aileme, eşime, oğluma ve dostlarıma teşekkür ederim.

09/02/2024

Hacer Sürücü

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	7
1.3. Alt Problemler.....	7
1.4. Araştırmanın Amacı.....	7
1.5. Araştırmanın Önemi.....	8
1.6. Sayıtlar.....	9
1.7. Sınırlılıklar.....	9
1.8. Tanımlar.....	10

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	11
2.1. SINIF YÖNETİMİ İLE İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVE.....	11
2.1.1. Sınıf ve Sınıf Yönetimi.....	11
2.1.2. Sınıf Yönetimine Etki Eden Faktörler.....	13
2.1.2.1. <i>Sınıf dışı faktörler</i>	13
2.1.2.2. <i>Sınıf içi faktörler</i>	14
2.1.3. Sınıf Yönetiminin Boyutları.....	16
2.1.3.1. <i>Fiziksel düzenlemeler</i>	16
2.1.3.2. <i>Program düzenlemeleri</i>	17
2.1.3.3. <i>Zaman yönetimine yönelik düzenlemeler</i>	17
2.1.3.4. <i>İlişki düzenlemeleri</i>	18
2.1.3.5. <i>Davranış düzenlemeleri</i>	18
2.1.4. Sınıf Yönetimi Modelleri.....	18
2.1.4.1. <i>Tepkisel model</i>	19
2.1.4.2. <i>Önlemsel model</i>	19
2.1.4.3. <i>Gelişimsel model</i>	20
2.1.4.4. <i>Bütünsel model</i>	21
2.1.5. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları.....	21
2.1.5.1. <i>Otoriter sınıf yönetimi anlayışı</i>	25
2.1.5.2. <i>Demokratik sınıf yönetimi anlayışı</i>	28
2.1.5.3. <i>İlgisiz sınıf yönetimi anlayışı</i>	31
2.2. SINIF İKLİMİ İLE İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVE.....	34
2.2.1. İklim.....	35
2.2.2. Sınıf İklimi.....	36
2.2.3. Sınıf İklimini Etkileyen Değişkenler.....	39
2.2.4. Sınıf İkliminin Boyutları.....	40
2.2.4.1. <i>Öğretmenler ile ilişkiler</i>	40

2.2.4.2. Sınıf arkadaşları ile ilişkiler	42
2.2.4.3. Akademik yeterlik.....	43
2.2.4.4. Doyum	43
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	
3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	45
3.1. Sınıf Yönetimi Anlayışı ile İlgili Araştırmalar.....	45
3.1.1. Sınıf Yönetimi Anlayışı ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	45
3.1.2. Sınıf Yönetimi Anlayışı ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	51
3.2. Sınıf İklimi ile İlgili Araştırmalar.....	54
3.2.1. Sınıf İklimi ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	54
3.2.2. Sınıf İklimi ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	60
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	
4. YÖNTEM.....	69
4.1. Araştırmanın Modeli	69
4.2. Evren ve Örneklem.....	70
4.3. Veri Toplama Araçları.....	72
4.3.1. Kişisel Bilgi Formu	72
4.3.2. Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği	72
4.3.3. Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği	74
4.4. Verilerin Analizi	76
BEŞİNCİ BÖLÜM	
5. BULGULAR.....	79
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	79
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	80
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	82
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	84
5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	84
ALTINCI BÖLÜM	
6. TARTIŞMA VE SONUÇ	86
YEDİNCİ BÖLÜM	
7. ÖNERİLER.....	91
7.1. Uygulayıcılara Öneriler	91
7.2. Araştırmacılara Öneriler	91
KAYNAKLAR	93
EKLER.....	116
EK-1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU	116
EK-2: SINIF YÖNETİMİ ANLAYIŞI ÖLÇEĞİ.....	117
EK-3: ÖĞRENCİLER TARAFINDAN ALGILANAN SINIF İKLİMİ ÖLÇEĞİ	118
EK-4: ARAŞTIRMA İZİNİ.....	119
ÖZGEÇMİŞ	120

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1: Sınıf yönetimi anlayışları arasındaki farklar.....	33
Tablo 2. Araştırma örnekleme ilişkin ortalama ve yüzde değerleri.....	71
Tablo 3. Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği'ne ilişkin uyum iyiliği eşik değerleri ile kestirilen değerler.....	74
Tablo 4. Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği'ne ilişkin uyum iyiliği eşik değerleri ile kestirilen değerler.....	76
Tablo 5. Öğrencilerin sınıf yönetimi anlayışı ve sınıf iklimi algılarına ilişkin betimsel analiz sonuçları.....	79
Tablo 6. Cinsiyet değişkenine ilişkin t testi analizi sonuçları.....	81
Tablo 7. Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	82
Tablo 8. Değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren Pearson Korelasyon Analizi sonuçları.....	84
Tablo 9. Sınıf iklimi algısının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları.....	85

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Sınıf yönetimi anlayışları..... 34



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı-Programme for International Student Assessment

SPSS: Statistical Package for The Social Sciences- Sosyal Bilimler için İstatistik Programı

AMOS: Analysis of Moment Structures- İstatistik programı



BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Giriş bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

İnsan, doğası itibariyle karmaşık bir varlıktır. Bu karmaşık varlık geliştirilebilir bir potansiyel vadedmektedir. İnsanın potansiyelinin geliştirmesi konusu, çağlar boyunca eğitimin önemli hedeflerinden biri olmuştur (Çınar, 2016).

Tarihsel süreç boyunca farklı bilim insanları ve düşünürler eğitimi farklı açılardan ele almıştır. Ertürk'e (1974) göre eğitim, "bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir" (Şimşek, 2007, s. 2-3). Dewey'e göre eğitim, gerçek bir deneyim yoluyla ve yine bir deneyim için yapılmaktadır (Dewey, 2007). Şişman (2006, s. 3) eğitimi "amaçlı, kasıtlı bir kültürlenme süreci", olarak tanımlamaktadır. Aristo ise eğitimi, felsefi açıdan "bireyin ahlaki davranışlar kazanma aracı" olarak ifade etmektedir (Akt. Şişman, 2006, s. 5).

Özetle eğitim sözcüğünün farklı tanımlarına ulaşılsa da bu tanımların ortak noktasına bakıldığında bir amacı olduğu, deneyimlere dayandığı, anlık durumu değil bir zaman aralığını kapsadığı, sonucunda bir değişim ve gelişimi ifade ettiği, sürecin planlı olarak yapıldığı yargısına ulaşılmaktadır.

Tarihsel süreçte ilkel toplumlardan bilgi toplumuna dek insanların ihtiyaçları, onların topluluklar halinde yaşamasına sebep olmuş ve farklı grupların oluşumuna zemin hazırlamıştır. İnsan grupları dağınık halden topluluk haline, daha çok kendi

kişisel çıkarları ve yaşam amaçları doğrultusunda gelmişlerdir. Zamanla insanlar bireysel amaçlarını aşan amaçlarını gerçekleştirmek için örgütlere ihtiyaç duymuşlardır. Dağınık topluluklar, sistemli hale doğru gelişmeye devam etmiş, farklı amaçlarla bir araya gelen gruplar örgütlere dönüşmüşlerdir. Amaçları bakımından farklılaşan örgütler yine amaçları doğrultusunda kendi faaliyetlerinin yönetimini farklı şekillerde gerçekleştirmeye çalışmışlardır. Süreç içerisinde tarihsel gelişime dayanarak yönetme ve yönetilme faaliyetlerinin insanlık tarihi kadar eski olduğu, bir ihtiyaç olduğu ve bir zorunluluktan doğduğu bilinmektedir (Bursalıoğlu, 2020).

Yönetim biliminin eğitimin içinde yer alması oldukça eski bir geçmişe sahiptir. Tarihsel süreçte yönetimin eğitim biliminde uygulanması öncelikle verim odaklı yönetimin okullarda her soruna karşılık bulacağı inancıyla başlamıştır. Hawthorne araştırmaları ile birlikte gelen yenilikler ve yeni anlayışlar ile eğitimde verim odaklılık, insanın sosyal ilişkilerine odaklanarak yön değiştirmeye başlamıştır (Bursalıoğlu, 2020). Böylece eğitim, toplumsal bir kurum olarak kültürel sistemin içinde yerini bulmuştur.

Toplumsal sistemler bağlamında eğitim, eğitim isteği ve ihtiyacı doğrultusunda bir araya getirilmiş topluluklardan oluşan eğitim örgütlerinde gerçekleşmektedir. Eğitim örgütlerinde amaç, örgütün hammaddesi ve aynı zamanda ürünü olan öğrencilerin; fiziksel, psikolojik, sosyal ve bilişsel gelişmelerinin sağlanarak topluma iyi yetişmiş ve nitelikli bireylerin sunulmasıdır. Eğitim amacıyla işe koşulan tüm etkenlerin planlanmasından değerlendirilmesine kadar organize edilmesi ise eğitim yönetimi olarak ifade edilmektedir (Eren, 2020). Eğitimin yönetimi kurumsal anlamıyla, “bir zincir halinde bakanlık yönetimi, il ilçe

yönetimleri, okul yönetimi ve sınıf yönetimi halkalarından oluşmaktadır” (Başar, 2014: 223).

Eğitim örgütleri, eğitimin kendine özgü birtakım özelliklerinden dolayı diğer örgütlerden farklılaşmaktadır. Bursalıoğlu'na (2022) göre eğitimin gerçekleştiği formal yapıya göre düşünüldüğünde okullar, eğitim için oluşturulmuş özel çevrelerdir. Okullar çevreden öğrenciyi alarak yine diğer toplumsal kurumlara eğitilmiş insan vererek açık bir toplumsal sistem özelliği göstermektedirler. Okulun toplumdan bağımsız düşünülmesi neredeyse imkansızdır. Bu sistemde okullar, çevre ile dinamik bir yapı ile etkileşim halindedirler. Amaçların açık ve kesin olmaması, çevre ile iş birliği halinde olduğu kadar çevreyi değiştirme ve etkileme gücü ile çatışma halinde olma, çevreye verdiği ürünün değerlendirme zorluğu, ailelerin okula katılımının belirsizliği, kendine has iklimi gibi özellikler okulları özgün yapan diğer özelliklerdendir (Aydın, 2018; Hoy ve Miskel, 2010). Eğitim yönetiminin uygulama alanı okul yönetimidir. Dolayısıyla eğitim örgütleri ve okulun kendine has özelliklerinin, diğer yönetim alanlarından farklılıklarının tümü okul yönetiminde kendini göstermektedir.

Eğitim sürecinde, eğitsel ve öğretimsel amaçların gerçekleştirildiği yerler sınıf ortamlarıdır (Yüner, 2021). Sınıf, birçok olayın aynı anda gerçekleştiği, eğitim ve öğretim faaliyetleri için özel olarak oluşturulmuş bir ortamdır. 1970'lere kadar sınıf, dışarıdan bakıldığında kara kutu olarak betimlenmekteydi (Açıkgöz, 1992, Akt. Şeker, 1995). Önceleri hakkında araştırmaların yapılmayan sınıf içi yaşam, günümüzde araştırmacıların ilgisini çekmiş ve sınıf içi süreçler, durumlar incelenmeye başlanmıştır. Balcı (2014) da etkili okullar hakkında yapılan çalışmalarda sadece genel değerlendirmelere odaklanıldığını fark etmiş ve sınıf içi

ortamın hesaba katılmadığı, yalnızca nicel değerlendirmeleri eleştirmiştir. Öğrenciyi ve öğretmeni yakından ilgilendiren sınıf içi koşullar, hem öğrenme sürecini hem de öğrenciyi etkilemektedir (Balci, 2014).

Sınıfın temel öğeleri öğretmen, öğrenci ve sınıf ortamı olarak sıralanabilir (Akın Kösterelioğlu, 2021). Sınıf ortamının en önemli belirleyicilerinden olan öğretmen davranışları, alanyazındaki pek çok araştırmanın konusu olmuştur (Bayındır, 2001; Korkmaz, 2007; Terzi, 2002; Turanlı, 1995; Yıldırım, 2013). Öğretmen davranışı; öğrencilerin özelliklerinden, okul çevresinden, öğretmenin geçmiş birikim ve tecrübelerinden ve inançlarından etkilenebilmektedir. Öğretmen davranışı öğrenci özelliklerinden etkilenebildiği gibi öğrenciler de öğretmenlerinden etkilenmektedirler (Sabancı, 2014). Öğretmenler, sınıfta öğrenciler için önemli bir rol modelidir. Bu nedenle söylem, davranış ve tutumları öğrenciler tarafından takip edilir ve öğrencilerin gözünde bir algı oluşturur (Taş, 2015). Her ne kadar güncel ve alternatif iletişim ve etkileşim yöntemleri ilgili gelişmeler olsa da sınıf ortamında öğretmenler ve öğrenciler, geleneksel olarak yüz yüze iletişim halindedirler (Moore, 1989). Bu nedenle öğretmenler ve öğrenciler her gün etkileşimde bulunur ve bu durum sınıfı sağlıklı bir etkileşim için organize edilmesi gereken bir alana dönüştürür. Nitelikli bir eğitim gerçekleştirebilmek ve öğrencilere istendik davranışları kazandırabilmek amacıyla öğretmenlerin sınıf ortamını yapılandırılmaları gerekmektedir. Sınıfın etkili şekilde yapılandırılmasında ise sınıfın fiziksel ortamını, öğrenme sürecini ve sınıfın psikolojik ortamını etkileyen değişkenlerin kontrolünün sağlanması bir yönetim becerisi gerektirmektedir (Akın Kösterelioğlu, 2021).

Öğretmenlerin sınıflarını yönetirken sergiledikleri çeşitli davranışlar yönetim anlayışlarına göre şekil almaktadır. Öğretmenin kuralları belirlerken öğrenci

katılımını önemseme davranışları, güdüleme yöntemi, otoritenin paylaşımında verdiği yetkiler, karar alma mekanizması, sınıf içi istek ve beklentilerini sunuş biçimi, kullandığı dil ve üslup, öğretim yöntemleri, disiplin sağlamaya yönelik davranışları, sorun davranış ortaya çıktığında tepkileri, hangi yaklaşımı benimsediği, sınıf yönetimindeki esnekliği, öğrencilerden beklentileri, öğrenciyle iletişimi, öğrenci merkezlik düzeyi ve amaçların belirlenmesindeki yönelimi gibi birçok değişkenin tutarlılığı, sınıf yönetimi anlayışını yansıtmaktadır (Kırbaç, 2019).

Öğretmenlerin sınıfı yönetimi anlayışları, sınıf ikliminin belirleyicilerinden biri olarak vurgulanmaktadır (Yüner, 2021). Sınıfın yönetimi, öğretmenin sınıf iklimi oluşturmasını da içermektedir. Öğrenciye pozitif yaklaşılan, onları öven, fırsatlar sunan, destekleyen ve iyi iletişim kuran bir öğretmenin bulunduğu sınıfta öğrenciler de öğretmenin yaklaşımına dayalı olarak cesaretlenmekte, sorumluluk almaya ve çalışmaya istekli olmaktadır. Olumlu iklime sahip sınıflarda öğrenciler gelişim açısından birçok yönden verim alabilmekte, etkinlikler öğrenciyi merkeze alarak planlanmakta ve sınıfta demokratik bir hava oluşmaktadır. Bu durumun öğrencilere yansımaları özgüven gelişimi, öğrenciyi çok yönlü düşünmeye sevk etme, üretken olma, okula ve sınıfa bağlılık gelişmesi gibi olumlu etkilerle görülmektedir (Dönmez, 2022). Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıflarda öğretmenlerin müdahaleci tutumları artmakta, öğrenciler dersin işleniş esnasında direnç davranışları göstermekte ve öğrenciler olumsuz davranışlara yönelebilmektedir. Sınıf iklimi, dolayısıyla öğrencileri olumlu veya olumsuz yönleriyle etkileyebilen bir faktördür. Alanyazında sınıf ikliminin öğrenciyi etkileyen birçok değişkenle ilişkisini ve etkisini inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Bu araştırmalar birçok yönden sınıf iklimini ele almaktadır. Örneğin Cananoğlu (2011) araştırmasında, öğretmenin sınıf

içindeki olumlu davranışlarının öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini azalttığı ve bu durumun sınıf iklimine olumlu katkı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alsaç (2019) ise okul genelinde hakim olan iklimin öğrencinin doyumunu, başarısı ile ilişkili olduğu, pozitif yaşantıların öğrenci doyumlarını artırdığı, öğrencilerin orada bulunmaktan keyif almalarını desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Baştepe (2012) ise pozitif sınıf ikliminin etkili öğrenmelere neden olduğunu ve sınıf ikliminin öğrencilerin başarılarını doğrudan etkileyen bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Han ve Demirtaş (2020) araştırmasında ise öğrencilerin sınıf iklimi algılarının okula yabancılaşmayı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, sınıf iklimi algısı olumsuz olan öğrencilerin okula yabancılaşmalarını tetiklemektedir. Sürücü ve Ünal (2018) ile Uykun (2021) ise araştırmalarında sınıf iklimini motivasyon değişkeni açısından ele almıştır. Bu bağlamda, açık sınıf ikliminin öğrenci motivasyonunu arttırdığı, kapalı sınıf ikliminin ise öğrenci motivasyonunu azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ertem vd. (2021) ise sınıf iklimini olumlu algılayan ortaokul öğrencilerinin okula yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Böylece öğrenci okula isteyerek gelmekte, okulda güvende hissetmekte, tüm bunlar başarılarını etkilemektedir.

Tartışılan bu bilgiler ışığında, öğretmenlerin sınıfı yönetirken sergilediği davranışların sınıf iklimini şekillendiren faktörlerden biri olduğu söylenebilir. Alanyazında sınıf iklimi öğrencinin sınıf doyumunu, başarı, motivasyon, iletişim becerileri, yabancılaşma gibi farklı değişkenlerle ele alınmasına rağmen; sınıf iklimi ile sınıf yönetimi anlayışlarını birlikte ele alan bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu nedenle bu çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile sınıf iklimi ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Öğrencilerin algılarına göre öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile sınıf iklimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Alt Problemler

Araştırma problemine yol göstermesi amacıyla aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır:

- 1) Öğrencilerin, öğretmenlerinin otoriter ve demokratik sınıf yönetimi anlayışları ile sınıf iklimine ilişkin algıları ne düzeydedir?
- 2) Öğrencilerin, öğretmenlerinin otoriter ve demokratik sınıf yönetimi anlayışları ile sınıf iklimine ilişkin algıları; öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 3) Öğrencilerin, öğretmenlerinin otoriter ve demokratik sınıf yönetimi anlayışları ile sınıf iklimine ilişkin algıları; öğrencilerin sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 4) Öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin algıları ile sınıf iklimine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 5) Öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin algıları, öğrencilerin sınıf iklimi algılarını anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarının sınıf iklimi ile olan ilişkisini ortaokul öğrencilerinin algılarına göre incelemektir. Ayrıca

öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ve sınıf iklimine ilişkin mevcut durumun ortaya konulması hedeflenmektedir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Alanyazında eğitim sürecinin niteliği, sınıf ortamının psikolojik, sosyal, fiziksel ve eğitsel boyutları ile yakından ilişkili faktörler olarak ele alınmaktadır (Kızıllan, 2011; Taş, 2015). Çünkü eğitim süreci, sınıf ortamında hakim olan iklim ve bu iklim içerisinde oluşan etkileşim süreci ile gerçekleşmektedir (Sarpkaya, 2015). Etkili öğretim ve sınıf yönetimi; iyi bir sınıf iklimi oluşturarak gerçekleşmektedir (Tok, 2015). Yapılan bu araştırma, öğrencilerin algılarını ortaya koymakla birlikte sınıfın yöneticilerine, sınıflarını uygun bir anlayışla yönetebilmeleri adına bir kaynak görevi görebilir.

Alanyazında sınıf ikliminin daha çok öğretmen algılarına göre, çeşitli demografik değişkenler ile, okul psikolojisi, eğitsel verimlilik, öğretmen eğitimi, gerçek ve tercih edilen algılar, duygusal zeka, iletişim becerileri ve okul başarısı açılarından ele alındığı görülmüştür (Djigic ve Stojiljkovic, 2011; Karşı, 2012; Künkül, 2008; Mumcu, 2008; Turan, 2014). Fakat sınıf iklimi ile sınıf yönetimi anlayışlarının birlikte ele alındığı bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu bağlamda bu çalışmada sınıf yönetimi anlayışları ile sınıf ikliminin birlikte incelenmesi önemli görülmektedir. Bu çalışmada sınıf iklimi ile sınıf yönetimi anlayışlarının birlikte incelenmesinin alanyazındaki bu boşluğu kapatmaya yönelik destekleyici olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma kapsamında elde edilecek sonuçlar ile öğrencilerin gözünden, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ve sınıf iklimine ilişkin mevcut durumun ortaya konulması hedeflenmektedir. Özellikle sınıfın yöneticisi olan öğretmen için öğrencilerin sınıf iklimini nasıl gördüklerini ve

bunlardan nasıl etkilendiklerini tespit etmek önemlidir. Çıkan sonuçlar doğrultusunda öğretmenler kendi sınıf yönetimi anlayışlarını daha iyi bir sınıf iklimi elde etmek için şekillendirebilirler.

Sınıf iklimi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları sınıfta birçok değişkeni ilgilendiren bir durumdur. Fakat öğretmen davranışlarının öğrenci algılarına etki etmesi nedeniyle öncelikle öğrenci gözünden bu algıların belirlenmesi; öğrencilere yönelik olarak hazırlanacak çeşitli yöneltme ve rehberlik çalışmalarının planlanması; sınıf yönetimi ve sınıf iklimi konularında öğretmenler için gerekli görüldüğü durumlarda hizmet içi eğitimlerin düzenlemesi açısından yararlı olabilir.

Bilimsel çalışmalar kümülatif birikimle gelişen çalışmalardır. Yapılan alanyazın taramasında sınıf iklimi ve sınıf yönetimi anlayışları değişkenlerinin ayrı ayrı değerlendirildiği görülmüştür. Bu iki değişken arasındaki ilişkiyi, demokratik ve otokratik sınıf yönetimi anlayışı bağlamında ele alan bir çalışmaya ulaşamaması sebebiyle, bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.6. Sayıtlar

Bu araştırmanın sayıtları aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

1. Araştırmanın katılımcılarının veri toplama aracındaki sorulara samimiyetle cevap verdiği varsayılmıştır.
2. Veri toplama aracını yanıtlayan öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları ile ve sınıf iklimine yönelik görüş ve gözlemleri olduğu varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda sıralanmıştır:

1. Bu araştırma, 2023-2024 akademik yılında Ağrı ilinde öğrenim gören ortaokul öğrencileri ve bu öğrencilerden elde edilen veriler ile sınırlıdır.
2. Bu araştırmanın verileri, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarındaki sorular ile sınırlıdır.
3. Bu araştırmada ele alınan öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları, demokratik ve otoriter sınıf yönetimi anlayışı ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Sınıf Yönetimi Anlayışı: Öğretmenin eğitim öğretim süreçlerinde, benimsediği eğitim felsefesinin etkisi ile; karar verme, kuralları belirleme, sorun davranışlara tepkileri, öğrenci ilişkileri vb. durumlarda yansıttığı tutarlı davranışlardır.

Sınıf İklimi: Sınıfta hakim olan sınıfın kendine özgü kişiliği, genel havasıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın temel çerçevesini oluşturan sınıf yönetimi anlayışları ve sınıf iklimine ilişkin kuramsal çerçeve sunulmuştur.

2.1. SINIF YÖNETİMİ İLE İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.1. Sınıf ve Sınıf Yönetimi

Eğitim ve öğretim sürecinin amaçlarının gerçekleştirildiği yerler sınıf ortamlarıdır (Yüner, 2021). Sınıf, farklı bireysel özelliklerle gelen öğrencilerin bir arada yer aldığı ve öğretmen ile öğrenci etkileşiminin gerçekleştiği mekanlardır (Akın Kösterelioğlu, 2021). “Sınıf farklı tercih ve yeteneklere sahip öğrencilerin, sınırlı kaynakları kullanarak kişisel ve sosyal amaçlarını gerçekleştirmeye çalıştıkları bir ortamdır” (Beytekin, 2022, s. 2). Başar’a (2014) göre sınıf, farklılıkların en aza indirildiği, yaş, kültür, hazır bulunuşluk ve bireysel özellikler gibi farklı özelliklerde veya düzeylerde fakat kendi içinde homojen öğrenci gruplarından oluşmaktadır.

Sınıfların, ilgi alanları ve yetenekleri farklı olan öğrencileri çeşitli hedefler için bir araya getiren bu yapısı çeşitli öngörülmez durumların yaşanmasına zemin hazırlamaktadır. Bu özellik, sınıfın kendine özgü yapısını oluşturmaktadır. Bu nedenle sınıfta öğretmenin eğitsel amaçlarına ulaşabilmesi etkili bir sınıf yönetimiyle mümkündür. Doyle (1986), öğretmenin bilgi işlemede etkin olmasını ve hızlı karar alabilmesi gerektiğini belirtmiş; sınıf yönetimini, öğretmenin sınıf içi olayların gidişatı ve belirli eylemlerin durumları nasıl etkileyeceği konusundaki bilgisine dayanan bilişsel bir faaliyet olarak tanımlamıştır.

Eğitmenler ve öğrenciler, çeşitli iletişim ortamları aracılığıyla etkileşim halindedirler. Öğretmenle etkileşim ihtiyacından, kendini yönetme sorumluluğunu alana kadar, öğretme-öğrenme ilişkisi devam etmektedir (Moore,1989). Bu nedenle her gün organize edilmesi gereken bir sınıf düzeni ile hem öğretmenler hem öğrenciler karşılaşmaktadırlar. Sınıfta, eř zamanlı gerçekleşen tüm olayların eğitim öğretim sürecinin etkililiği ve başarısı açasından sistemli bir halde yönetilmesi gerekmektedir. Çünkü öğretimin niteliğinin iyi olması ile yönetim arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır (Başar, 2014; Eren, 2018). Sınıf ortamının başarılı biçimde yapılandırılması, sınıfın fiziksel, öğrenme ve psikolojik ortamını kontrol altında tutma noktasında bir yönetim becerisi gerektirmektedir (Akın Kösterelioğlu, 2021). Öğretmenlik rollerinden beklenenlerin zaman içinde değişmesi, özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sınıfın kontrolü açasından endişe duymaları ve sınıf disiplini sağlama gibi sebepler hem sınıf yönetiminin hem öğretmenin sınıf yönetimi becerilerine sahip olması gerekliliğinin sebeplerindedir (Demirtaş, 2015). Coetzee vd.'ne (2008) göre sınıf yönetimi; kazanımların belirlenmesi, programın oluşturulması gibi planlama; fiziksel ortam, disiplin, sınıf iklimi oluşturulması gibi örgütleme; öğrencilere vizyon kazandırmak adına uygun bir sınıf iklimi oluşturma, çatışmaların çözümü gibi yöneltme-liderlik ve ölçme değerlendirme gibi kontrol uygulamalarından oluşmaktadır (Akt. Eren, 2018). “Sınıf yönetimi, programların, fiziki koşulların, zamanın, ilişkilerin, duyguların ve sınıfta gerçekleştirilen tüm etkinliklerin yönetimini içerir” (Eren, 2018, s. 94). “Sınıfın karmaşıklığını ve çeşitliliğini eşgüdümlen, öğrenme çevresini daha etkili bir şekilde oluşturan bir yöntem olarak sınıf yönetimi, sınıftaki uygulamaların tümüyle ilişkilidir” (Terzi,

2002, s.169). Sınıflar bu açıdan eğitim yönetiminin de bir parçası olmaları dolayısıyla örgütsel özellikler göstererek düzenleme ve yönetimi gerektirmektedirler.

2.1.2. Sınıf Yönetimine Etki Eden Faktörler

2.1.2.1. Sınıf dışı faktörler

Her ne kadar eğitim öğretim faaliyetleri sınıfta gerçekleşse de sınıf, çevresinden bağımsız düşünülemez. Dolayısıyla sınıf dışındaki çeşitli faktörler sınıf yönetimini etkileyebilmekte ve öğretmenin buna yönelik düzenlemelerini gerektirmektedir. Sınıf dışı faktörlerin kontrolü sınıf içi faktörlerin kontrolünden daha zor olmasının yanı sıra öğretmen ile diğer eğitim paydaşlarının iş birliğini gerektirmektedir.

Sınıf içine yansıyan sınıf dışı faktörlerden biri ailedir. Öğrenciler sınıf ortamına kültürel faktörler, aile büyüklüğü, anne baba eğitim durumu ve ekonomik durum gibi farklarla gelmektedirler. Ayrıca öğrencinin davranışları ve kişiliği ilk olarak ailenin etkisi ile şekillenmektedir. Ailenin çocuğa yönelik tutumları, kişiliğini oluşturmaya etki ettiği gibi sınıf içindeki davranışlarına da etki etmektedir (Erden, 2018). Aile ile okul, toplumsal kurumlar olarak çocuğun eğitimi amacıyla hem etkileşim içindedirler hem de ortak amaca sahiptirler. Öğrenci bu etkileşim sebebiyle ailesinin tutumlarını, yaklaşımlarını sınıf ortamında davranışlarıyla temsil etmektedir. Bu özellikler nedeniyle öğretmen, öğrencilerin ailesi hakkında bilgi sahibi olmalı ve aile ile iletişimini güçlü tutmanın, sınıfın yönetimine fayda sağlayacağını bilmelidir (Teyfur, 2014).

Öğrencilerin sosyal çevresi yani çeşitli arkadaş ve akran grupları öğrenci davranışlarını şekillendirebilmektedir. Sınıf ortamında akran grupları ele alındığında grup içinde çocuğun yeri, grubu algılayışı, grup normlarına göre hareket etmesi sınıf

ortamını ve öğretmen algılarını şekillendirebilir. Özellikle ergenlik dönemine giriş yaşları olan ortaokul öğrencileri için akran grupları cazip görünmektedir. Çocuk aile içinden çıkıp kendisini sosyal çevresinde bulmaktadır. Çocuk, olumlu bir çevre edinmiş olabilir. Bu durum onu güdüleyebilir, örneğin derslerine odaklanmasını sağlayabilir. Fakat olumsuz sosyal çevrede bulunan, örneğin akran zorbalığına uğrayan çocuk zamanla içine kapanık veya öfkeli veya stresli davranışlar gösterebilir. Örneğin Gini vd. (2019) tarafından yapılan bir araştırma sosyal çevresinde mağduriyet ve zorbalığa maruz kalan öğrencilerin psikosomatik şikayetlerinin arttığını göstermiştir. Bu ve benzeri sosyal çevrenin olumsuz etkilerinin yansımaları sınıf içinde gözlenebilmektedir.

Okulun koşulları, öğrenci başarısından öğretmenin motivasyonuna, sınıf iklimine dek sınıfı etkileyen birçok özelliğe sahiptir. Örneğin Çin Şangay’da yapılan bir araştırmada PISA (2012) verilerine dayanarak öğrencilerin matematik dersindeki başarı ve başarısızlık durumları okul iklimi ile açıklanmaya çalışılmıştır. Yapılan değerlendirmeler başarı üzerinde potansiyeli olan faktörlerden birinin de olumlu okul iklimi olduğunu göstermiştir (Teng, 2020). Ayrıca okul, çevreyi etkileyen ve çevreden etkilenebilen açık sistem özelliği gösteren bir eğitim örgütüdür. Bu özelliği, okul çevresinin sınıf yönetimine yansımaya neden olabilmektedir. Eğitimin esas amacının gerçekleşmesi adına istenmeyen davranış örneklerinin sınıfa taşınmaması yine okulun çevre eğitimi ile mümkün olabilmektedir (Başar, 2014).

2.1.2.2. Sınıf içi faktörler

Sınıf dışı ortama göre daha yakın bir çevre olan sınıf ortamının temel öğeleri sınıf içi faktörler olarak; öğrenci özellikleri, öğretmen, program ve sınıf ortamı ele alınmıştır.

Öğrenciler sınıfa farklı ailelerden, çevrelerden ve kültürlerden farklı kişilik özellikleri ile katılırlar. Bu özellikler hedef kitlesi öğrenci olan bir sistemin ön plana alması gereken özelliklerdir. Farklı yaşantılar, öğrenme düzeylerine sahip öğrencilerden oluşan görünürde homojen yapıdaki sınıfta öğrencilerin katılımı, soru sorma konuyu anlama düzeyi, ilgisi, motivasyonu da farklılaşmaktadır. Öğrencilerin özellikleri, dolayısıyla sınıf ortamına yansiyacaktır. Öğrenci özelliklerini ön plana almayan bir öğretmenin de sınıf yönetiminde zorluklar yaşaması muhtemeldir. Ayrıca öğrenci özelliklerini bilmek ve buna uygun eğitim yapmak, öğrenci başarısında fark oluşturmaktadır (Marzano ve Marzano, 2003).

Sınıf dinamiklerinin en önemli belirleyicilerinden biri de öğretmendir. Sınıf yönetimi konusu, uzun bir vadeyi kapsadığı için bu durum öğretmenlerin kaygılanmasına neden olmaktadır. Ayrıca sınıf içinde öğretmenin sınıf yönetimine ilişkin etkili olmaması, gerçekleşme ihtimali olan sınıf içi sorunlar ile sürekli uğraşarak zaman kaybetmesine, dolayısıyla eğitim ve öğretim etkinliklerine yeterli zaman ayıramamasına neden olmaktadır. Ancak iyi yönetilen sınıflarda öğrencilerin aktif öğrenmeleri için uygun ortam sağlanabilir. Bu ortamı öğrenmeye en uygun şekilde düzenleme, yönetme, ihtiyaca uygun şekilde güncelleme gibi becerilere sahip olması gereken kişi öğretmendir (Yüner, 2021).

Bir diğer sınıf içi faktör olan öğretim programı, öğrenme için gerekli koşullardan olan eğitim planlarını anlatmaktadır. Programın öğretmenin hazırlığı ile zenginleştirilmesi, çok yönlü olması eğitim ortamının uygunluğu ile etkililiğine katkıda bulunacak ve sınıf yönetimini kolaylaştıracaktır. Dolayısıyla etkili bir eğitim gerçekleşmiş olacaktır (Başar, 2014).

Sınıf yönetimini etkileyen sınıf içi faktörlerden biri sınıf ortamının fiziksel durumudur. Sınıfın fiziksel durumunu; öğrenci sayısı, büyüklüğü, aydınlığı, ısısı, gürültü durumu, rengi, temizliği, yoğunluğu, sıraların yerleşimi, öğretim materyallerinin yeri ve düzeni oluşturmaktadır (Celep, 2014; Erden, 2018). Sınıfın aydınlatmasından rengine, sıra düzeninden havalandırmasına dek sınıfın fiziksel özellikleri öğrencilerin algılarını ve davranışlarını etkilemektedir (Özer, 2021). Eğitim öğretim ihtiyaçlarına uygun bir fiziksel ortam öğrencilerin o ortama ait hissetmesine, çevreye yönelik algılarının olumlu olmasına, sınıf içinde bulunmaktan keyif almalarına ve eğitim verimliliğine katkıda bulunabilmektedir. Uygun fiziksel düzen sınıf yönetiminde öğretmenin işini kolaylaştırabilmektedir.

2.1.3. Sınıf Yönetiminin Boyutları

Sınıf yönetiminin boyutları 5 başlık altında ele alınabilir. Bunlar Başar'a (1999) göre fiziksel düzenlemeler, plan-program düzenlemeleri, zaman yönetimine ilişkin düzenlemeler, ilişki düzenlemeleri ve davranış düzenlemeleridir.

2.1.3.1. Fiziksel düzenlemeler

Fiziksel düzenlemelerin amacı, öğrencilerin uygun ortamda öğrenim görmelerini sağlamak, öğrenme için fiziki çevreyi kolaylaştırıcı hale getirmek, istenmeyen davranışlara neden olabilecek fiziksel faktörleri düzenlemektir. Fiziksel mekanın düzenlenmesi sınıfın sıcaklığı, aydınlatması, rengi, görünümü, sınıf içi yerleşim değişikliğine müsait olması, etkileyciliği, gürültüsü, oturma düzeni, sınıf mevcudu, genişliği, temizliği, estetiği ve araç gereçleri gibi faktörlerin düzenlenmesini içerir (Çakmak, 2001; Kazu, 2009; Otrar vd., 2014). Eğitim öğretimin etkililiği için genel anlamda aracı bir rol görevi gören fiziksel ortamın uygunluğu öğretmenin kontrolündedir. Fiziksel düzenlemelerin öğrenci etkileşimine

imkan verecek şekilde yapılması ve öğrenme sürecini kolaylaştıracak şekilde sınıf ortamının düzenlenmesi önerilmektedir. Ayrıca fiziksel koşullardan kaynaklanan bazı sorun davranışlar kolaylıkla fiziksel düzenlemelerde değişiklik yapılarak düzeltilebilmektedir (Çakmak, 2001).

2.1.3.2. Program düzenlemeleri

Sınıf yönetiminin bu boyutu eğitim öğretim yılı boyunca yapılacak faaliyetleri, ulaşılabilecek kazanımları ve bu kazanımlar için hangi etkinliklerin kullanılacağı gibi program odaklı soruları cevaplama amacı taşımaktadır. Eğitim hedeflerine yönelik yıllık, aylık, haftalık, günlük planların yapılması, ders kaynaklarının organize edilmesi, belirlenen ders hedeflerine hangi yöntem-tekniklerle ulaşılabileceğinin belirlenmesi, öğrencilerin durumları ve izlenmesi, olumlu sınıf iklimi oluşturulması gibi durumları içermektedir (Bilasa, 2021).

2.1.3.3. Zaman yönetimine yönelik düzenlemeler

Zaman yönetimi, ders için önceden belirlenmiş zaman dilimlerinin nasıl değerlendirileceği ile ilgilidir. Amacı ise zaman kayıplarını önlemek ve zamanı organize şekilde kullanabilmektir. Zaman kullanımı konusunda planlanan ve derse ayrılan zaman ile sadece akademik öğrenme için ayrılan zaman arasında görünür bir fark oluşmaktadır (Çiftçi ve Akten Yaman, 2014). Çünkü öğretim zamanı için ayrılan zamanın içinde derse ilgi çekmeden, motivasyonu canlı tutabilecek yöntemlerin uygulanmasına dek ayrılan zamanlar bulunmaktadır. Bu nedenle zaman yönetimi boyutu öğretmenlerin ders öncesi, başlangıcı, sırası ve sonrasında etkili bir zaman planlaması yapmasını ve zaman tuzaklarına (plansızlık, ders bölünmeleri, stres gibi) yol açacak faktörleri önlemeye yönelik zamanın yönetimini gerektirmektedir (Eriçok, 2021).

2.1.3.4. İlişki düzenlemeleri

Öğretmen öğrenci ve öğrencilerin kendi aralarında kurdukları iletişim ve ilişkileri içermektedir. İyi bir ilişki yönetimi sınıfta davranış problemlerinin azaltılmasına, iletişimin kuvvetli olmasına ve dolayısıyla sınıf ikliminin olumlu yönde gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Kırbaç, 2019). İlişki yönetiminde sınıf kurallarının benimsenmesi amaçların gerçekleşmesine katkı sağlamaktadır (Sağnak, 2009). İlişki düzenlemeleri, sınıf kurallarının öğrencilerde içselleştirilmesini, sınıf ikliminin oluşturulması için öğrenci ve öğretmen arasında ilişki düzenlemelerini ve istenmeyen davranışların şekillendirilmesi etkinliklerini içermektedir (Başar, 2014).

2.1.3.5. Davranış düzenlemeleri

Sınıf yönetiminin bir kısmı öğrenci davranışlarını düzenleme ve uygun davranışların sergilenmesi için çaba gösterme ile gerçekleşmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrenci davranışlarını değerlendirirken inceleme, bireyi tanıma ve sorun davranışların sergilenme nedenlerine odaklanmaya dikkat etmesi gerekmektedir. Davranış yönetiminde öğretmenin net ve uygulanabilir kurallar koyması, kuralların öğrencilere karşı açık bir iletişimle ve öğrencileri kuralların belirlenmesine katarak benimsenmesi, sorun davranışlara yönelik önleyici yöntemler geliştirilmesi sınıf yönetimini kolaylaştırmaktadır (Akın, 2006).

2.1.4. Sınıf Yönetimi Modelleri

Toplumsal yaşamdaki gelişim ve değişimlerin eğitim hayatına yansımaları ile birlikte geleneksel yaklaşımlardan çağdaş yaklaşımlara doğru yönelen yaklaşım biçimleri sınıf yönetimi modellerinde de değişimler meydana getirmiştir. Öğretmenin sınıf yönetiminde model seçimi amaca, ihtiyaca, okulun yönetimi ve iklim durumuna, sınıf çevresine, olaya, kaynaklara ve öğrenci özelliklerine göre

değişmektedir (Başar, 2014; Beytekin, 2022; İlhan Beyaztaş, 2009; Sungurtekin Ay, 2019). Tek ve en iyi sınıf yönetimi modelinin olmaması çeşitliliği doğurmaktadır. Alanyazında sınıf yönetimi modelleri; “tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel” olarak gruplanmaktadır (Aluçdibi, 2010; Bilgiç, 2007; Sungurtekin Ay, 2019).

2.1.4.1. Tepkisel model

Tepkisel modeli açıklamaya yönelik ortak özellikler ele alındığında kullanılma amacının istenmeyen durumu ortadan kaldırmak olduğu anlaşılmaktadır (Akın Kösterelioğlu, 2021; Başar, 2014). Tepkisel olan durum, tepki verilecek durum ortaya çıktığında anındalığı çağrıştırmaktadır. Etki-tepki mantığına uygun olduğundan davranışçı yaklaşım özelliği göstermekte ve klasik bir model olarak görülmektedir (Aluçdibi, 2010). Fakat tepki verilen duruma karşı bir tepkinin doğması olasılığı ile kullanımında dikkatli davranılması gerekmektedir (Sarıttaş, 2001). Ödül cezanın sıklıkla kullanıldığı bir modeldir (Kırbaç,2019). Bu modeli kullanmayı tercih eden bir öğretmenin davranışları şunlar olabilmektedir: Ders düzenini bozan öğrencinin ailesi ile görüşmek, defterini getirmeyen öğrenciyi uyarmak gibi. Diğer modeller arasında bireye dönük, anında çözümlenmeler yapılan, kısa zamanlı çözümler sunan bir model olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.1.4.2. Önlemsel model

Önlemsel model, davranış ortaya çıkmadan gerçekleşmektedir. Önlem almak, tepkisel modelin kullanımını azaltmaktadır (Başar, 2014). Sorun davranışları önceden kestirerek birtakım önlemler almayı gerektirmektedir. Tedbir almayı, sorun davranışın ortaya çıkmamasını sağlayacak koşullar oluşturmayı, planlamayı, bir hazırlık sürecini içermektedir (Sarıttaş, 2001) Tek bir bireye karşı değil sınıfın tamamına yönelik olmasıyla tepkisel modelin karşıtı olmaktadır (İlhan Beyaztaş,

2009). Önlemler model öğretmen, öğrenci davranışları veya sınıfta henüz gerçekleşmeyen durumlar hakkında tanımlayıcı ve kestirici fikir sahibi olmasını gerektirmekte, öngörü ile daha kullanışlı hale gelebilmektedir (Yıldırım, 2013). Bu modelin riskli yanı olarak öğrencilerin, aşırı önlem alma sonucunda kurallar ve düzenlemelerden bunalmaları, anında gerçekleşen durumlara karşı gerçek yaşama uzak kalmaları ve probleme çözüm üretememeleri gibi durumlar eleştirilmektedir (Sungurtekin Ay, 2019). Önlemler modele göre öğretmen davranışlarına, okulun ilk haftası kurallar panosu oluşturmak, öğrenci başarılarıyla ilgili velilerle ön görüşme yapmak örnek olarak gösterilebilir (Utar, 2013).

2.1.4.3. Gelişimsel model

Gelişimsel model, öğrenci hangi gelişimsel düzeyde ise o gelişimsel aşamaya bağlı olarak gerekli düzenleme ve uygulamaları gerçekleştirmeyi kapsamaktadır (Taşkaya, 2014).

Gelişim bir süreci içerdiğinden modelin belli aşamaları vardır. Bu aşamalar alanyazında dört basamaktan oluşmaktadır. Birinci basamak, öğretmenin aktif olmasını gerektiren, öğrenciye uygun davranışı benimsetmek için çaba gösterilen, on yaşa kadar sınırlandırılan basamaktır. İkinci basamak öğrencilerinin uyumunun arttığı ve sınıf yönetiminde öğretmen çabasının azaldığı on-on iki yaşa kadar olan dönemdir. Üçüncü basamak kuralların sorgulandığı, öğrencilerin sorun davranışlar gösterip sonunda sınıf yönetimini riske sokmayı seçebileceği on iki on beş yaşlarını kapsamaktadır. Dördüncü basamak ise yönetim açısından sorun davranışların zamanla azaldığı lise dönemini kapsamaktadır. Dört basamaktan sınıf yönetiminde sorun davranışlar en fazla on iki yaş, ortaokul dönemlerinde görülmektedir (Başar,2014).

2.1.4.4. Bütünsel model

Tepkisel, önlemsel, gelişimsel modelin bir arada kullanılabildiği bir sentez model olarak düşünülmektedir (Dulay, 2017). Bütünsel modelin uygulaması, ilk aşamada öğrencinin sorun davranışlarına yönelik önlem almayı gerektirmektedir. Tüm önlemler alındıktan sonra ortaya çıkan sorun davranışların öğrenci gelişimine uygun olarak seçilecek tepki ile karşılık verilmesi ile devam etmektedir. Bütünsel modelde öğrencinin aynı zamanda sınıf dışı çevresi de göz önünde bulundurulmaktadır (Sungurtekin Ay, 2019). Model, sistem modeli olarak da adlandırılmaktadır (Bababoğlan ve Yıldırım, 2011).

2.1.5. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları

Yönetim anlayışı, öğretmenlerin sınıfta öğrenci özelliklerini dikkate alarak birçok durumu düzenlerken, yönetim yeterlikleri dahilinde sergilediği tipik davranışlardır. (Terzi, 2001). Öğretmen sınıf içindeki tutum ve davranışları da farkında olarak ve olmayarak benimsemiş olduğu sınıf yönetimi anlayışından etkilenir. Sınıf yönetimi anlayışı, öğretmenlerin kişilik özelliklerinden bağımsız düşünülememektedir (Kırbaç, 2019). Bunun yanı sıra “öğretmenlerin sınıftaki yönetim anlayışları, öğrencileri anlama ve algılama durumuna, kendi değerlerine ve düşüncelerine göre farklılık gösterebilir” (Ünal ve Ada, 2003, s. 37-38).

“Sınıf yönetimi anlayışı, yaşanan çağın değer yargılarından, yönelişlerden ve çağdaş sınıf yönetimi bilincinden ortaya çıkan ve öğretmenlerin temel tutumu içinde yer alan sınıf düzenini oluşturma biçimidir” (Hesapçioğlu, 1995, s. 255). Sınıf yönetimi anlayışı kavramının tanımlarına bakıldığında öğretmenlerin sergilediği o güne ait davranış biçimlerinden oluşmadığı görülmektedir. Sınıf yönetimi anlayışları, sınıfta düzeni sağlarken sergilenen istikrarlı ve tutarlı davranışları anlatmaktadır.

Bunun için bir öğretmenin sınıf yönetimi anlayışını algılayabilmek ve belirleyebilmek için tutarlı davranışların belli bir zaman içinde sürekli sergilenmesi gerekmektedir. Öğretmenin kuralları belirlerken öğrenci katılımını önemseme davranışları, güdüleme yöntemi, otoritenin paylaşımında verdiği yetkiler, karar alma mekanizması, sınıf içi istek ve beklentilerini sunuş biçimi, kullandığı dil ve üslup, öğretim yöntemleri (örneğin sınıfta genelde sunuş yoluyla öğretim mi yapılır, tartışma ortamı oluşturulup fikir alınır mı gibi), disiplin sağlamaya yönelik davranışları, sorun davranış ortaya çıktığında tepkileri, hangi yaklaşımı benimsediği, sınıf yönetimindeki esnekliği, öğrencilerden beklentileri, öğrenciyle iletişimi, öğrenci merkezlik düzeyi ve amaçların belirlenmesindeki yönelimi gibi birçok değişkenin tutarlılığı, sınıf yönetimi anlayışını yansıtmaktadır (Kırbaç, 2019).

Alanyazında sınıf yönetimi anlayışları liderlik araştırmaları ile ilişkili olarak ele alınmıştır. Sınıfta “öğretmenin liderlik tarzları sınıfın genel atmosferini ve öğrencinin davranışlarını etkilediği gibi, onun hangi davranış modelini tercih ettiğiyle de doğrudan ilişkilidir” (Tertemiz, 2015, s. 112). Sınıfın lideri olan öğretmenin sınıf yönetimi anlayışlarına göre sergilediği davranışların liderlik tarzını belirlediği belirtilmektedir. Lewin, Lippitt ve White’in (1939) liderlik üzerine yaptıkları araştırmada demokratik, otoriter ve ilgisiz davranışlar gösterilen farklı gruplarda farklı verimlilik etkileri görülmüştür (Akt. Erden, 2018). Öğretmenin yönetim anlayışı dolayısıyla sınıf verimliliğini etkilemektedir. Bu nedenle eğitimcilerin, öğrencilerle etkileşimlerinde yüksek verimlilik sağlamak adına en uygun etkileşim türünü sağlamaları gerekmektedir (Moore, 1989).

Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları alanyazında; “stil” (Aktan ve Sezer, 2018; Demir ve Şad, 2021; Djigic ve Stojiljkovic, 2011; Yalçın, 2020), “tarz”

(Bayer, 2019; Yılmaz, 2011), “profil” (Aluçdibi, 2010; Ata, 2014; Ekici, 2004; Kris, 1996; Yaşar, 2016) gibi farklı başlıklar altında isimlendirilmektedir. Alanyazında genel olarak sınıf yönetimi stilleri “tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel” olarak (sınıf yönetimi modelleri ile aynı anlama gelecek şekilde) veya müdahaleci, müdahaleci olmayan, etkileşimci olarak veya “otoriter, yetkeci, bırakınız yapınlar” şeklinde kategorilendirilmektedir. Sınıf yönetimi tarzları ve sınıf yönetimi profilleri “otoriter, takdir edilen, başıboş, aldırılmaz” şeklinde kategorilendirilmektedir. Bu araştırmada sınıf yönetimi anlayışları “otoriter sınıf yönetimi anlayışı”, “demokratik sınıf yönetimi anlayışı” ve “ilgisiz sınıf yönetimi anlayışı” şeklinde anlatılmıştır.

Buna göre araştırmanın kuramsal alt yapısını oluşturacak olan kuram, lider davranışlarını lider ile izleyiciler arasındaki yetki kullanımı kapsamında ifade eden ve Tannenbaum ve Schmidt'in Michigan Üniversitesinde yaptıkları liderlik davranışı araştırmaları ile ortaya konan Liderlik Dizini Kuramı'dır (Tannenbaum ve Schmidt, 1973). Bu kuramsal alt yapıya karar verilmesi ortam koşullarının, sınıfın lideri olan öğretmenin yönetim felsefesinin, öğrencilerle ilişkilerin, sınıfta öğretmenin davranışlarının belirleyici faktörlerinden olmasını açıklayıcı bir zemine dayandırma amacından kaynaklanmaktadır. Kurama göre liderlik tarzları bir doğru üzerinde açıklanmıştır. Bu doğruya yetki kullanımının tamamen yöneticide bulunduğu ve yetki kullanımının tamamen astlarda bulunduğu iki ucu bulunmaktadır. İki uç arasında yetkiyi kullanma serbestliği olan liderin davranışları, yetki kullanım biçimine göre şekillenmektedir. “Bu davranışı belirleyen faktörler, liderin yönetim felsefesi, astların kişiliği ve alanlarında uzman olmaları, yönetimin icra edildiği ortam koşullarıdır” (Eren, 2020, s. 443). Kurama göre iki uçta veya iki uç arasında, lider ve astlar arası ilişkilerde hem otoriter hem demokratik davranışlar

sergilenebilmektedir. Yöneticinin kullandığı otorite ile astların serbest alanları arasında görüş bildirilen, karar alırken astlarla paylaşım önem verilen, grubun dahil olduğu davranışlar sergilenebilmektedir. Yöneticinin sadece kendisinin karar alıp sunduğu durumlar otoriter davranışlar, yöneticinin belirlenen sınırlar içinde yetkisini paylaşması demokratik davranışlar ile nitelendirilmektedir (Can vd., 2015). Kurama göre liderin karar alarak yetki kullanımına ve paylaşımına lider karar vermektedir. Liderlik biçimine karar verirken önemli olan merkeze yönetici mi astın mı yetkisinin konduğudur. Kuramın ilk hali 1958’de ortaya konmuş fakat 1973’te çeşitli eklemelerle tekrar yayımlanmıştır (Can vd., 2015). 1958’de yayımlanan kuramda göz ardı edilen durum, yetki kullanımında örgüt çevresinin ve toplumsal çevrenin etkisinin hesaba katılmamasıydı. Ayrıca ilk yayımlanan haliyle sınırlar, demokratik liderlikte ast tarafından çizilirken, 1973’te örgütsel kısıtlamaların getirdiği sınırların belirleyici olmasına önem verilmiştir. Öncesinde daha keskin olan kuram doğrusunun dili, 1973’te liderin astlarla ilişkisini zorunlu kılarak ve otoriterliği emir komuta durumundan çıkararak karşılıklı ilişkilerin zorunluluğuna dikkat çekerek şekillenmiştir (Tannenbaum ve Schmidt, 1973). Liderlik Dizini Kuramı, her durumda tek bir liderlik davranışının olmamasına dikkat çekerek gerekli durumda gerekli yetkiyi kullanım imkanı vermiştir.

Moore’a (1989) göre, sınıfta öğretmen davranışları ve öğrencilerle ilişkiler kriter olarak alındığında öğretmen davranışları 3 kategoriye ayrılmaktadır: Otoriter, ilgisiz ve demokratik. Lider davranış biçimleri de alanyazında 3 başlıkta ele alınmaktadır: “Otokratik, demokratik-katılımcı ve tam serbesti tanıyan liderler” (Eren, 2020: 461).

2.1.5.1. Otoriter sınıf yönetimi anlayışı

Otoriter sınıf yönetimi anlayışının hakim olduğu sınıflarda kontrolün öğretilmekte olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğretmen sınıfta kararları tek başına alıp öğrencilere bildirmektedir. Otoriter sınıf yönetimi anlayışını benimseyen bir öğretmenin öğrencilerden beklentisi ise kurallara ve otoriteye bağlılık ve itaattir. Bunu yapmasının sebebi kontrolü kaybedeceğinden korkmasıdır. Dolayısıyla öğrenci tarafından karşı gelinen ve sorgulanan kararlar otorite tarafından hoş karşılanmamaktadır (İlgar, 2007; Kırbaç, 2019).

Amacı, yapılması gereken eylemleri uygularken standart, kontrolcü, düz bir yol izlemektir. Bu konuda standart önemsenmektedir. Çünkü sınıfta olması gerekenler kabul edilebilir ve makul seviyelerde yapılmaya çalışılmaktadır. Bu nedenle değişiklik ve yenilik uygulamaları arka planda kalmaktadır. Sınıfa ilk bakıldığında sınıfta sıralar nizami bir şekilde dizilmiştir. Düzenin ve sınıf yapısının korunmasına önem verilmektedir. Ders esnasında sınıf düzenini bozacak şekilde ayağa kalkmak, yer değiştirmek gibi eylemler öğretmen tarafından uyarı konusudur (Yaşar, 2016).

Kurallar öğretmen tarafından belirlenmektedir. Bu durum karar alma merkezinin öğretmen olduğunu göstermektedir. Kurallar açısından değişime neden olacak çok büyük bir durum olmadıkça esneklik sağlanmamaktadır. Örneğin, dönem başında kuralların belirlenmesinde öğretmenin belirlediği kurallar yıl boyunca geçerli olmaktadır. Denetim odağı öğretmendir. Ders değerlendirmelerinde standart testlerin ve yöntemlerin dışına çıkmamak esas alınmaktadır (Varoğlu, 2014).

Disiplinin anlamı bu anlayışta klasik hali ile kontrol edici mekanizmaların, sıkı bir tutumun benimsendiği anlama gelmektedir. Sıkı disiplin uygulamalarına

başvurulmaktadır. Disiplin ve motivasyon sağlamak adına ödül ve cezanın kullanımına sıklıkla başvurulmaktadır. Bu ödül veya cezaların verilmiş kararları öğretmenin bakış açısından etkilenmektedir. Kurallara uymayan öğrencileri disiplin kuruluna vermek, aileye şikâyet etmek gibi yöntemlere başvurulmaktadır. Öğrenci ödüllerinin kriteri ise genellikle öğretmeni dinlemek ve sözünden çıkmamaktır. Sorun davranışların çözümü için davranışın altında yatan nedenler aranmamakta, tepkisel model kullanılmaktadır. Öğrencilerin bağımsızlık alanları yine öğretmenin belirlediği sınırlar içinde yer almaktadır. İlişki düzeni açısından ast üst ilişkisi şeklinde keskin sınırlar olduğu belirtilmektedir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimde mesafe vardır. İletişim çoğunlukla yukarıdan aşağıya yönelmektedir. Amaç yönelimi fazladır ve amaçların belirlenmesinde, hedefe giden yolda otorite öğretmendir. Öğretmenin yetki gücü otoritesinden kaynaklanmaktadır Otorite paylaşılmamaktadır. Bu durumda amaçların yerine getirilmesi ve yüksek başarımların öğretmene beklenmesine dönüşmektedir. Öğrenci başarısı düşünüldüğünde öğrencilerin öğrenmesinin yolunun dersi dikkatli dinlemekten geçtiğine inanan öğretmen, ders dışı aktivitelerin de öğrenci zihnini bulandırdığı inancındadır. Bu durumda otoriter anlayışa göre başarımın yolu öğrenciler için sınıfta dersi dinlemektir denilebilir. Amaçların yerine getirilmesinde öğrenciler endişe duyabilmekte ve bu durum korkuya yol açabilmektedir (Katmış, 2019; Sungurtekin Ay, 2019; Terzi, 2001). Filipinlerde yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin ağırlıklı olarak otoriter sınıf yönetimi yaklaşımını kullandığı ve bu durumun öğrencilerde kaygıya sebep olduğu tespit edilmiştir (Magulod Jr vd., 2019).

Plunkett ve Attner'a (1994) göre ben yaklaşımı olarak da adlandırılan otoriter sınıf yönetimi anlayışı, öğretmen merkezli bir yönetim sürecini yansıtmaktadır (Akt.

Terzi, 2001). Otoriter sınıf yönetimi yaklaşımında öğrenci gereksinimlerine duyarlılık en alt seviyededir ve geleneksel bir bakış açısını yansıtmaktadır. Öğretmen merkezli bir anlayış ile derste soruların sürekli olarak öğretmen tarafından sorulması ve genellikle sunuş yönteminin kullanılması öğrenciyi pasif bir pozisyonda tutmaktadır. (Erkan, 2009; İlhan Beyaztaş, 2009).

Sorun davranışların ortaya çıkmasında öğrenciden kaynaklandığı düşünülen bazı davranışlar öğretmen ve ortamdaki kaynaklanabilmektedir. Bu konuda öğretmen davranışları şunlar olabilmektedir: Kuralları baskı ile benimsetmeye çalışmak, az iletişim kurmak, iğneleyici ifadeler kullanmak, sınıf yönetiminde zayıf olmak, motivasyona önem vermemek, notla tehdit etmek, sınıfta sürekli sessizliğin hakim olmasını istemek, sadece başarılı öğrencilere söz hakkı vermek. Bu nedenle otoriter sınıf yönetimi anlayışına sahip öğretmen, öğrencilerde istenmeyen davranışların etkeni olarak kabul edilmektedir (Bayındır, 2001). Müdahaleci öğretmenlerin yüz yüze iletişimde ve öğrenci davranışlarına karşı daha müdahaleci bir tutum sergiledikleri belirtilmektedir (Hoon vd., 2017). Müdahale ile sürekli karşılaşan öğrencilerin öğretmen davranışlarından etkilendiği görüşüne dayanarak otoriter davranışlar sergileyebilirler. Bu durum öğrencinin sınıfına ve öğretmenine karşı isteksiz, öfkeli olmasına, bastırılmış duygulara ve sınıf ortamından uzaklaşmasına neden olabilir (İlhan Beyaztaş, 2009; Özçakır, 2007). Ayrıca öğrenciler sınıfta güçsüz ve yetersiz hissedecekleri etkinlikleri başlatma konusunda çekingen davranırlar ve motivasyon eksikliği hissederler (Kris, 1996). Öğrencilerin, öğretmenlerinin otoriter tutumlarına karşı derse dikkat veremedikleri, derslere ön yargı, çekingenlik, korku, öğrenmede güçlük sergilediklerine dair görüşler belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır (Sezer, 2018).

2.1.5.2. Demokratik sınıf yönetimi anlayışı

Klasik dönem sonrası popülerlik kazanan demokratik liderlikle, karar alma sürecinin astlarla paylaşılma düşüncesi uygulanmaya başlamıştır. Bu paylaşma durumu otorite karşısındaki grubun niteliğine göre onlara söz hakkı tanımak ile mümkün olmaktadır. Sınıfa uyarlandığında, demokratik öğretmen davranışlarının benimsendiği bu yönetim anlayışında öğretmen karar verme merkezini sadece kendisi olarak tanımlamamaktadır. Karar alma sürecini tamamen gruba bırakmaktan da bahsedilmemektedir. Sınıfta bir karar alınacağı zaman öğretmen öğrencilere bunu bildirmekte ve fikirleri değerlendirmektedir. Karara katılım desteklenmektedir (Kırbaç, 2019).

Demokratik sınıf yönetimi anlayışı benimsenen bir sınıfta odak noktası öğrencilerdir. Öğrencinin odak noktası olduğu bir sınıfta da öğrenci merkezli bir eğitim yapılmaktadır. Öğrencinin istek ve gereksinimlerine duyarlı davranılmaktadır. Öğrenciler arası derste sık sık tartışma ortamı oluşturulur, fikir alışverişi yapılır. Öğretmen eğitim programını belirlerken öğrenciye yönelik planlar yapmakta ve sınıf içi süreçlere kendisi de dahil olmaktadır. İş birlikçi öğrenme ön plandadır. Etkileşimli yöntemlere ağırlık verilmektedir (Erkan, 2009).

Burada öğretmenin bir rolü de rehberlik etmektir. Öğrenci sorunları ile ilgilenmek, ilgi ve ihtiyaçlara yönelik hareket etmek doğal olarak zaman almaktadır. Öğretmen öğrencilere bu nedenle zaman harcamaktadır. Kuralları veya kararları yetki gücünü kullanarak birebir kabul ettirmek yerine benimsetmeye çalışılmaktadır. Kurallar, değişmez nitelikteki yazılı kaynaklar olarak görülmemektedir. Süreç içinde herhangi bir kuralın değişmesinin gerekli olduğunu düşünen öğretmen bunu öğrencilere sebepleri ile bildirerek esneklik sağlayabilmektedir. Öğretmen etkili

öğretim yapmaya çalışmaktadır. Öğrencileri ikna etmek amacıyla durumların nedenleri açıklanmaktadır. Yıldırım (2013) araştırmasında, öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin en çok sergiledikleri demokratik davranış biçiminin kuralların niçin koyulduğunun sebeplerini açıklamaları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciyi geliştirecek şekilde geri bildirimler verilmektedir. Sınırlar, sadece öğretmenin tanıdığı özgürlük alanına göre değil sınıf ortamının, öğrenci ve öğretmenin koşullarına bağlı olarak çizilmektedir (Terzi, 2001).

Bu anlayışta, salt bilgi verici öğretmen değildir. Buluş yoluyla öğretim stratejisine önem verilmektedir. Bu nedenle grup çalışmaları çokça önemsenmektedir. Gruplar belirlenirken öğrenciler kimlerle çalışacakları konusunda özgürdür. Özgürlük, bu anlayışta sınırsız serbestliği ifade etmemekle birlikte öğretmenin objektif değerlendirme ve kararlarını da içermektedir. Sınıfta öğrenci motivasyonu sağlarken olumsuz ifadeler yerine öğrencilerin ne yapabildikleri ve ne başarabildikleri üzerinde daha çok durulmaktadır. Bu durum öğretmenin öğrencileri teşvik edici bir tutum içinde olduğunu göstermektedir (Katmış, 2019). Öğrencileri değerlendirmede öznel değerlendirmeler baskın olmamaktadır. Sınıfta adaletin sağlanması ön planda olduğu için öğrenci değerlendirmelerinde öğretmene yakınlık bir kriter olmamaktadır (Varoğlu, 2014)

Otoriter sınıf yönetimi anlayışında olduğu gibi öğrenciyi kontrol altında tutmak amacıyla katı kural ve tutumların sergilendiği, düzenden ayrılmayan, sabit bir yapıyı destekleyen disiplin anlayışı yerine bu yönetim anlayışında gerçek disiplin kullanılmaktadır. Gerçek disiplin ise, öğrenciyi ön plana alan, ona sevdirek kuralları benimsetmeye çalışılan, destekleyici, işbirlikçi davranış biçimlerine yönlendirilen disiplindir. Öğrencinin anlaşıldığını, sorunu olduğunda öğretmenin

yanında olduğunu, kendisinin haklarının korunduğunu hissetmesi öğretmenin uyguladığı disiplinin kabul gördüğüne ve işlevsel olduğuna işaret etmektedir (Bayındır, 2001).

Sınıfta ödül ve ceza her koşulda kullanılmamakla birlikte gerektiğinde şartlara uygun olarak kullanılabilir. Böyle bir ortamda öğrenciler ceza alma korkusuyla fikirlerini dile getirmekten çekinmeyecek ve katılım artacaktır. Söz hakkı sadece başarılı ve parmak kaldıran öğrencilere tanınmamaktadır. Öğrenci fikirlerine değer verildiği için öğretmen ve öğrenciler arasında görünmeyen bir sosyal anlaşma vardır. Öğretmen kendisini sınıfın bir parçası olarak görmektedir (Varoğlu, 2014). Plunkett ve Attner'a (1994) göre demokratik sınıf yönetimi anlayışı, biz yaklaşımı olarak da isimlendirilmektedir (Akt. Terzi, 2001).

Demokratik anlayışın hakim olduğu sınıflarda farklılıkların kabul edildiği bir ortam oluşturma görevi öğretmene düşmektedir. "Farklılıklar tanındıkça ve kabul edildikçe sınıf atmosferinde olumlu bir iklim oluşur. Oluşturulan bu iklim öğrencileri olumlu etkileyerek istenmeyen davranışların oluşmasını ya engelleyen ya da mevcut sayısında belirgin bir azalmayı sağlayan bir rol oynar" (İlhan Beyaztaş, 2009, s. 31-32). Sınıf ortamında kendisini yetkin hissedilen öğrenciler, desteklendikleri, sevildikleri ve kabul edildikleri, takımın parçası olduklarını hissettikleri bir iklim içinde bulunmaktadır (Özçakır, 2007; Sungurtekin Ay, 2019). Öğretmen, öğrencilerin sınıftan sorumlu olmalarını ve sınıfa ait hissetmelerini sağlamaya çalışmaktadır. Sağlıklı ve karşılıklı etkileşimle sağlanan bir iletişim, demokratik davranışlar sergilenen ortamlarda kurulmaktadır (Sungurtekin Ay, 2019). Sınıfta demokratik bir düzen gören öğrenciler de günlük hayatlarında demokratik davranışlar sergilemeye meyilli olmaktadır. Ayrıca sorumluluk almaya istekli,

kuralları içselleştirmiş ve iş birliğini benimsemiş kişiler olmalarına katkı sağlamaktadır (Erkan, 2009).

2.1.5.3. İlgisiz sınıf yönetimi anlayışı

Alanyazında ifade edilen tam serbest liderlik davranışlarının karşılığı olarak kimi zaman ilgisiz sınıf yönetimi anlayışı (İlhan Beyaztaş, 2009, Sungurtekin Ay; Terzi, 2001), aldırılmaz sınıf yönetimi profili (Aluçdibi, 2010; Bayer, 2019; Ekici, 2004; Yaşar, 2016; Yılmaz, 2011) ve kayıtsız sınıf yönetimi profili (Kris, 1996) gibi kavramlar da kullanılmaktadır.

Sınıfta tembelliği tercih eden, mesleki yeterliliğin olmamasından veya başka işlere ilgisi olmasından kaynaklı etkisi olmayan ve başıboşluğu tercih eden öğretmenler ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını benimsemektedirler (Sungurtekin Ay, 2019). Bir başka görüş ise hiçbir şekilde müdahale edilmemesinin öğrencileri yeterliği doğrultusunda ilerleteceği inancıdır. Bu nedenle kontrol ve müdahale yapılmamaktadır (Sezer, 2018). Yıldırım (2013) araştırmasında, öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin en çok sergiledikleri ilgisiz davranış sınıfı yönetme rollerinden kaçınmalarının yanı sıra öğretmenlik rolünden kaçınmalarıdır.

Sungurtekin Ay (2019) araştırmasında, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile iletişim becerilerinin ilişkisinin araştırılmış ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışına sahip öğretmenlerin, sınıflarında iletişim eksikliği görüldüğü, etkili iletişim kurulamadığı, iletişim kurmaya isteksizlik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Disiplin konusunda sınıfta kurallar açısından öğretmen beklentileri düşüktür. Çoğunlukla derste kendi işleriyle uğraştıkları ve öğretmenlerini rahatsız etmedikleri sürece müdahalede bulunulmaz ve otorite yoktur denilebilir (Yaşar, 2016). Böyle bir sınıfta öğrenciler okul içi veya toplumsal kuralları öğrenmede sıkıntı yaşayabilirler.

Böyle sınıflarda öğretmen eğitim öğretim, materyal hazırlama konusunda isteksizdir. Ders ya ödev yapmak ile ya slayttan ilerlemek şeklinde geçer. Öğretmenler ya materyal hazırlamazlar ya da planlarını değişen şartlar veya güncel durumlara göre yenilemekten kaçınırlar (Aluçdibi, 2010; Ekici, 2004; Kris, 1996). Öğretmen sık sık sınıf içi çalışmaların ve hazırlıkların değersiz olduğunu düşünür. Alan gezileri ve projelerin öğrenci merak ve keşif duygusunu bitireceğini belirtir (Kris, 1996). Bu sınıf yönetimi anlayışının hakim olduğu bir sınıfta öğrenci durumu şu şekilde anlatmaktadır: “Bu öğretmen sınıfı kontrol edemiyor ve biz orada hiçbir şey öğrenmiyoruz. Neredeyse hiç ev ödevi olmuyor ve insanlar nadiren kitaplarını getiriyor” (Kris, 1996, s. 6). Böyle sınıflarda bir ast üst ilişkisinden bahsedilmemektedir. Bu durum öğrenci öğretmen mesafesi ve ilişkileri hakkında ipuçları vermektedir.

İlgisiz sınıf yönetimi anlayışının öğrencilerdeki etkileri değerlendirildiğinde, “sınırsız serbestlik verme anlayışı, pratikte daha çok belirsizlik ve çatışma yaşanmasına neden olmaktadır” diye düşünülmektedir (Aydın, 2014, s. 227). Öğretmen rehberlik rolünü üstlenmediğinde bu durum öğrenciler açısından kaosa yol açmaktadır (Hicks ve Gullett, 1981).

Bir araştırmada öğretmenlerin sınıfta otoriter yaklaşımı ve ilgisiz yaklaşımı sonucunda öğrenci memnuniyet algıları aynı çıkmış ve sınıf iklimi her iki durumda da olumsuz algılanmıştır (Djigic ve Stojiljkovic, 2011). Sezer (2018) araştırmasında öğrenciler, kayıtsız ve ilgisiz tutum sergileyen öğretmenlerin derslerinde öğrenemediklerini, dersten uzaklaştıklarını ve derse odaklanamadıklarını belirtmektedirler.

Bu öğretmenler sınıfta müdahaleci olmayan yaklaşımları benimsemektedirler. Bu nedenle davranış kontrolü, sınıf etkinliği gibi sorumlulukları öğrencilere bırakmaktadırlar. İlgisiz sınıf yönetimi anlayışını benimseyen öğretmenler, öğrencilerin tüm kontrolü sağlayabilecekleri ve sınıf kararlarını almada öğrencilerin yeterliklere sahip olduğu inancında oldukları için yetkiyi onlara devrederler (Gürşimşek ve Göregenli, 2004). Öğrencilerde bu nedenle öz kontrol gelişmemektedir (Kris, 1996).

Hicks ve Gullet' e (1981, s. 235) göre otokratik, demokratik ve ilgisiz yönetim anlayışları arasındaki farklar Tablo 1'de belirtilmiştir:

Tablo 1

Sınıf Yönetimi Anlayışları Arasındaki Farklar

SINIF YÖNETİMİ ANLAYIŞLARI	
Otokratik	<ol style="list-style-type: none">1. Uygulamalar öğretmen tarafından belirlenir.2. Etkinlikler öğretmen tarafından öğrencilere ayrı ayrı dikte edilir.3. Öğretmen genellikle her öğrencinin çalışacağı öğrencileri kendisi seçer.4. Her öğrencinin yaptığı etkinlikle ilgili olarak öğretmen eleştiri ve övgülerinde kişisel olma eğilimindedir. Öğretmen genellikle grup etkinlikleri dışında kalır.
Demokratik	<ol style="list-style-type: none">1. Uygulamalar olanaklar çerçevesinde grup tarafından tartışılır ve kararlaştırılır.2. Eğitim etkinlikleri öğretmenin çeşitli alternatifleri doğrultusunda grubun seçimi ile gerçekleşir.3. Öğrenciler birlikte çalışacakları arkadaşlarını seçmekte serbestirler ve iş bölümü gruba bırakılmıştır.4. Öğretmen övgü ve eleştirisinde nesnel davranır ve psikolojik olarak grubun bir üyesi olarak hareket etmeye çalışır.
İlgisiz	<ol style="list-style-type: none">1. Grup veya bireysel kararlara tam bir özgürlük vardır. Öğretmenin etkinliği en alt düzeydedir.2. Öğretmen gerektiğinde veya yardım istendiğinde eğitim etkinliklerine yardımda bulunur. Bunu dışında sürece katılmaz.3. Öğretmen öğrencilerin kimlerle çalışacakları konusu ile kesinlikle ilgilenmez.4. Sadece sorulduğunda öğrencilerin etkinliklerine ilişkin görüş bildirir ve etkinliklerin gerçekleşme sürecine müdahale etmekten kaçınır.

Kılbaş (2014, s. 19) ise kavramlar yoluyla anlayışlar arasındaki farkları ortaya koymuştur:

Şekil 1

Sınıf Yönetimi Anlayışları



Öğrencilere kendi kendilerini yönetecek özgürlük verilmesi, verilen yetki imkanlarının tümüyle öğrencilere bırakılması ortaokul seviyesindeki öğrencilere uygun olmayacağı düşüncesiyle ve Liderlik Dizini Kuramı'na dayanarak ilgisiz yönetim anlayışlarına bu araştırmada yer verilmemiştir.

2.2. SINIF İKLİMİ İLE İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVE

Başar (2014), sınıf yönetimi değişkenlerini açıklarken etkili bir eğitimin gerçekleşmesi açısından gerekli olan sınıf iklimini vurgulamaktadır. Bu bölümde sınıf iklimi ile ilgili kuramsal çerçeve açıklanacaktır.

2.2.1. İklim

İklim kavramının ilk tanımı Kurt Lewin ve Ronald Lippitt tarafından ortaya atılmıştır (Hernández vd., 2020). İklim çalışmalarının dayanağı, bireyin analitik olarak sosyal bağlamdan ayrı düşünüldüğü Kurt Lewin'in (1951) Alan Teorisine dayanmaktadır (Denison, 1996, Akt. Sezgin ve Sönmez, 2017). Alan Teorisi kapsamında bireyi çevreden bağımsız ilan eden bir görüş ileri sürülmekteydi. Ancak sembolik etkileşimci bakış açısı ile sosyal yapı yaklaşımı ortaya atıldığında bu durumun antitezi oluşmuş ve iklim araştırmalarına yön verilmeye başlanmıştır. Buna göre bireyin çevresi ile etkileşimleri onu çevreden ayrı düşünmeyi mümkün kılmamaktadır (Denison, 1996, Akt. Sezgin ve Sönmez, 2017). İnsan ilişkilerine önem veren yaklaşımların ortaya çıkmasıyla örgütlerin sosyal ve psikolojik yönlerine odaklanılan iklim kavramı bilimsel anlamda çalışılmaya başlanmıştır. Örgütsel davranışın analizinde iklimin önemli yer tuttuğu ifade edilmektedir (Can vd., 2015).

“İklim, bir örgütün psikolojik ve sosyal ortamıdır ve üyelerinin davranışlarını belirler. Yüksek moral, anlayışlı, dost canlısı, sıcak ve hoş bir iklim yaratırken, düşük moral, olumsuz, düşmanca, soğuk ve nahoş bir iklime yol açar” (Hernández vd., 2020, s. 74). “İklim, örgütün belli bir zamandaki havasını yansıtır ve örgüt üyelerinin beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığının bir göstergesidir” (Balcı, 2014, s. 189).

İklim kavramı kültür kavramı ile sık sık ele alınmaktadır. Bu nedenle iki kavram arası karışıklığa neden olmamak adına karşılaştırmalı açıklama yapılmıştır. İklim, örgütün sosyal, psikolojik yönüne odaklanırken kültür kavramı antropolojik yönüne odaklanmaktadır. İklim, örgütün havası, insan davranışlarını etkileyen durumları ifade ederken kültür; yapı, sistem, normlar gibi durumlarla ilgilenmektedir. Her iki kavram da bireysel özelliklerden çok grubun karakteristik

özelliklerini yansıtmaktadır. Dolayısıyla her grubun kendi içinde kendine özgü bir iklimi ve kültürü bulunmaktadır. Öte yandan örgütün kültürü sıcak bir iklim oluşturmada işlevsel bir rol oynamaktadır. İki kavram birbiri ile etkileşim içinde birbirinden farklı anlamlar barındırmaktadır. En dikkat çekici farklardan biri iklim kavramının ölçülebilir bir özelliği bünyesinde barındırmasıdır. “İklim, öğretmenlerin ve yöneticilerin kolektif algılarına dayalı çalışma ortamının ölçülebilir özellikler setidir” (Sezgin ve Sönmez, 2017, s. 205). Bir ortamın üyelerinin oraya getirdikleri inanç ve değerlerin gözle görünür biçimi, iklim ile yansıtılmaktadır (Balcı, 2014). Bu anlamıyla iklim, gözlemlenebilir, ölçme değerleriyle ifade edilebilir bir özellik göstermektedir.

2.2.2. Sınıf İklimi

Sınıf iklimi ile ilgili çalışmalar değerlendirildiğinde çalışmaların çıkış noktasını açıklarken, sınıfın sosyal bir çevre olmasına dikkat çekildiği görülmektedir. Sistem modeline göre, okullar sosyal sistemler olarak ele alınmaktadırlar (Hoy ve Miskel, 2010). Sınıflar ise okulların bir parçası ve onunla etkileşim halinde bütünleşen ilişkiler olan alt sistemleridir. Sınıflar öğrenci ve öğretmen davranışlarını daha iyi anlamak adına sosyal sistemler bağlamında incelendiğinde, bu davranışları etkileyen çeşitli boyutlar bulunmaktadır. Owens’a (1981, s. 81) göre bu boyutlar iklim boyutu, kurum boyutu, antropolojik boyut, kişilik boyutu, biyolojik boyuttur (Akt. Dönmez, 2022). Sınıf iklimi diğer boyutlarla etkileşim halinde olan ve ortamı etkileyip ortamdan etkilenen değişkenleri barındıran bir boyut olarak ele alınmaktadır.

Sınıf iklimi, alanyazında sınıf ortamının sosyal ve psikolojik değişkenleri ile ilişkilendirilmektedir. Eğitimin niteliğini artırabilmek ve eğitsel amaçları

gerçekleştirebilmek adına sınıf ortamının sosyal, fiziksel ve eğitsel boyutlarını ele almak gerekmektedir (Fraser, 2002). Balcı (2014), bu konuda etkili okulların başarı nedenlerine odaklanıldığında, nicel değerlendirmelerin yanı sıra öğretmen ve öğrenci gibi sosyal ve psikolojik yapıyı etkileyen faktörlerin de değerlendirilmesini göz önüne almak gerektiğini düşünmektedir.

Litwin ve Stringer'ın (1968) çalışmalarında iklim, bir örgütte bulunan üyelerin algılarının yansımaları olarak tanımlanmıştır ve örgütte bulunan üyelerin algıları olmadan örgütün esas durumunun anlaşılamayacağını iddia etmişlerdir (Akt. Forte, 2011). Her bir okulun kendi çevresi, kendi yapısı, imajı bulunmaktadır. Okulları diğer örgütlerden ayıran özellikler olduğu gibi her bir okulu da diğerinden ayıran özellikler olduğu düşünüldüğünde iklim, okulların kendine özgü yönlerini, kişiliklerini ifade etmektedir (Sezgin ve Sönmez, 2017). Bu duruma, sınıf özelinde bakıldığında her sınıfın kendi kişiliği sınıfın iklimini yansıtmaktadır. Sınıf iklimi, okul ikliminden daha özel bir kavramı ifade etmektedir. Bu nedenle okul iklimi kavramından ayrı düşünülmektedir. Sınıf ortamı, okul ortamının farklı değişkenleri ile bağlantılı olmasının yanı sıra okul ortamına göre öğrenme ve öğretme ortamına, öğretmene ve öğrenciye özel etkileşimleri ifade etmektedir (Dorman vd., 1997).

Alanyazında sınıf iklimi kavramı; “atmosfer” (Şeker, 1995), “hava” (Kaya, 2019), “sınıf yaşamı” (Turan, 2014) gibi terimlerle de anılmaktadır. İklim açısından sınıflar; olumlu, olumsuz, durgun, neşeli, karmaşa dolu, memnun, hoşnutsuz vb. sıfatlar alabilmektedir (Sezgin ve Sönmez, 2017).

Sarpkaya'ya (2015) göre eğitim süreci, sınıf ortamında hakim olan iklim ve bu iklim içerisinde oluşan etkileşim süreci ile gerçekleşmektedir. Öğrenciye pozitif yaklaşım, onları öven, fırsatlar sunan, destekleyen ve iyi iletişim kuran bir

öğretmenin bulunduğu sınıfta öğrenciler de öğretmenin yaklaşımına dayalı olarak cesaretlenmekte, sorumluluk almaya ve çalışmaya istekli olmaktadır. Zıttı bir durum olduğunda ise soğuk, cezanın hakim olduğu, sert bir havanın olduğu olumsuz sınıf iklimi oluşabilmektedir. Öğrencilerin bulunmaktan hoşlandıkları, güvende hissettikleri, soru sormaktan çekinmedikleri bir atmosfer, pozitif sınıf iklimini yansıtmaktadır (Eren, 2018). Ayrıca öğretmen beklentilerinin ve sınıf kurallarının belirgin olan, program uygulamalarının sınıfa uygun biçimde gerçekleştirilen, istenmedik davranışlara karşı uygun tepkiler verilen bir sınıf olumlu sınıf iklimine sahiptir (Yalçın, 2020).

Sınıfın yönetimi öğretmenin sınıf iklimi oluşturmasını içermektedir. Yapılan bir araştırmada farklı kültürlerden gelen öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması adına çeşitli destekleyici ortamlar oluşturulması gerekliliği ortaya konmuştur. Bu destekleyici ortamların, öğrenci öğretmen etkileşimi, duygusal destek, katılımın artırılması, arkadaşlık grupları oluşturma girişimleri ile olumlu sınıf atmosferi oluşturulmasına katkı sağlayabileceği belirlenmiştir (Khalifaoui vd., 2021). Böyle bir sonuç ile sınıf iklimini olumluya çeviren girişimlerin öğrencilerin eğitim kalitelerini artırabileceği ve eşitsizlikler ile farklılıkların eğitimde oluşturabileceği olumsuz etkileri azaltabileceği söylenebilir.

Olumlu öğrenme ortamının kaynağı öğretmenin etkili sınıf yönetimi davranışları sergilemesinden geçmektedir. Öğretmenin öğrenci davranışları üzerindeki etkisi, bu durumu olmazsa olmaz hale getirmektedir. Olumlu iklime sahip sınıflarda öğrenciler gelişim açısından birçok yönden verim alabilmekte, etkinlikler öğrenciyi merkeze alarak planlanmakta, sınıfta demokratik bir hava oluşmaktadır. Bu durumun öğrencilere yansması özgüven gelişimi, öğrenciyi çok yönlü düşünmeye

sevk etme, üretken olma, okula ve sınıfa bağlılık gelişmesi gibi olumlu etkilerle görülmektedir (Dönmez, 2022).

2.2.3. Sınıf İklimini Etkileyen Değişkenler

Etkili bir öğrenme çevresi için öğrencilerin rahat ve kendilerini ait hissedecekleri, hem akademik hem de psikolojik beklentilerin karşılandığı bir sınıf ortamı oluşturmak gerekmektedir (Eren, 2018). Böyle bir ortam oluşturmak için çeşitli sınıf iklimi değişkenleri göz önüne alınmalıdır. Sınıf iklimini etkileyen faktörler Kyriacou (1997) tarafından ise genel başlıklar halinde “amaçlı ve rahat bir öğrenme ortamı kurma, öğrencileri motive etme, öğretmen-öğrenci ilişkileri sınıf görünümü ve bütünü ile öğrencilerde var olan kendine saygıyı artırma olarak açıklanmaktadır (Akt. Çakmak, 2001, s. 31).

Alanyazında sınıf iklimini etkileyen değişkenleri ortaya koyarken çalışmalar arasında bazı farklar görülmektedir. Bu farkların, çalışmalarda incelenen değişkenlerin kapsamı ile ilişkisi bulunmaktadır. Liderlik özellikleri üzerinden sınıf atmosferini inceleyen bir araştırmada sınıf iklimini etkileyen değişkenler; öğretmen, öğrenci, araç – gereç ve öğretim programları olarak ele alınmaktadır (Eriş, 2019). Bazı araştırmalarda ise sınıf iklimi değişkenleri, sadece olumlu yönüyle açıklanmıştır. Olumlu sınıf iklimi oluşturmada etkili faktörler “sınıfın kalabalıklığı ve sınıfın yapısıdır” Sınıf mevcudu, sınıfın kalabalıklığını anlatırken öğrencilerin farklı yeteneklere göre gruplara ayrılması veya özel olarak farklı yeteneklere sahip öğrencilerden oluşan bir grup oluşturulması ise sınıfın yapısını anlatmaktadır (Şendur, 1999, s.3). Özden (2008, s. 38) ise olumlu sınıf iklimi değişkenlerini şöyle sıralamaktadır: “Kural ve beklentilerin açıklığı, ödül ve teşvik, öğretme yeteneği, yüksek beklenti, öğrencilerin derse katılımı, öğrenci öğretmen ilişkileri, okul aile

ilişkileri, grup normları, öğretmenlerin kendi aralarındaki ve yönetimle ilişkileri, fiziksel çevre”.

Bu araştırma kapsamında bireyin sınıf iklimi algısını etkileyen değişkenler sınıf ikliminin boyutları üzerinden açıklanmıştır.

2.2.4. Sınıf İkliminin Boyutları

Borich’e (1996) göre sınıf ikliminin iki ana boyutu bulunmaktadır: Sınıfta öğrenci öğretmen etkileşimleri ile ilgili olan sosyal çevre ve sınıfın fiziksel görünümü ile ilgili olan sınıfı düzenlemeye yönelik çevre (Akt. Çakmak, 2001). Alanyazın incelendiğinde çeşitli araştırmalardaki ele alınan sınıf iklimi boyutlarının; ölçülmek istenen özellik, seçilen ölçme kriterleri ve araçları, ölçülen değişkenlerin bağımlı olup olmamaları, araştırma türü ve hedef kitle açılarından farklılaştığı görülmektedir. Sınıf atmosferinin boyutları ders işlenişi, sınıf düzeni, demokratik ortam, motivasyon, disiplin, duygusal boyut, iletişim ve katılım olarak ele alınmaktadır (Eriş, 2019). Sınıf atmosferinin başarıya olan etkisini inceleyen bir araştırmada ise sınıf atmosferinin boyutları “katılma, kişilerarası ilişkiler, ders düzeni, rekabet, kurallar, başarı” olarak incelenmiştir (Kızıllhan, 2011, s. 47-58).

Bu araştırma kapsamında bireyin algıladığı sınıf iklimini etkileyen değişkenlerle ilgili kuramsal bilgiler “öğretmenler ile ilişkiler, sınıf arkadaşları ile ilişkiler ve bireyin kendisini akademik yeterlik açısından nasıl gördüğü ve sınıfta yaşadığı doyum” olarak ele alınmıştır (Çengel, 2013, s. 27-28).

2.2.4.1. Öğretmenler ile ilişkiler

“Sınıf ikliminin en etkili ögesi öğretmendir” (Akın-Kösterelioğlu, 2021, s. 25). Öğretmenler, sınıfta öğrenciler için önemli bir rol modelidir. Bu nedenle söylem,

davranış ve tutumları öğrenciler tarafından yakından izlenir ve öğrencilerin gözünde bir algı oluşturur (Taş, 2015). Ayrıca öğrencilerin içinde bulunmaktan hoşnut olacakları bir ortam, özellikle öğretmenin yaklaşımlarından etkilenmektedir (Okçu, 2021). Ginott (1972, s. 13) öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki önemli etkisini şöyle ifade etmektedir:

Sınıftaki olup bitenlerle ilgili nihai ögenin ben olduğuma dair korkutucu bir sonuca ulaştım. Sınıf iklimini yaratan benim kişisel yaklaşımımdır. Sınıfın havası benim günlük ruh halime göre şekil almaktadır. Bir öğretmen olarak, öğrencinin yaşamını çekilmez ya da keyifli kılma konusunda müthiş bir güce sahibim. Bir işkence aracı olabileceğim gibi, bir ilham kaynağı da olabilirim. Çocukları çok utandırabileceğim gibi, onlara ayak uydurup şakalar yapabilirim. Onları incitebilir ya da yaralarını sarabilirim. Her durumda, sınıftaki bir krizi arttırmak ya da azaltmak, bir öğrenciyi insan ya da insanlık dışı bir varlık haline getirmek benim tepkilerimin bir sonucudur.

Genel olarak araştırmalarda öğretmen ve öğrenci ilişkileri sınıf iklimini etkileyen değişkenler olarak ele alınmıştır. Öğretmenler, öğrencilere karşı etkileşimci bir tutum sergilediğinde öğrenciler iklimi olumlu algılamışlardır (Djigic ve Stojiljkovic, 2011). Eriş (2019) tarafından yapılan araştırmada, sınıf atmosferine olumlu katkılar yapıcı liderlik davranışlarından biri destekleyici olmak olarak ifade edilmiştir ve araştırmada öğretmenin olumlu, yapıcı ve destekleyici yaklaşımlarının sınıf atmosferi açısından öğrencilerin hoşnut olacakları durumlar ortaya çıkardığı vurgulanmıştır. Öğretmenleri ile ilişkileri iyi olan öğrenciler sınıf iklimini olumlu algılamaktadırlar. Öğretmenin sınıfta sergilediği davranışlar, yaklaşımı ve öğrenci ile ilişkileri bu nedenle sınıf iklimi oluşturmada önemli bir yere sahiptir.

2.2.4.2. Sınıf arkadaşları ile ilişkiler

Ekolojik yaklaşıma göre değerlendirildiğinde öğrencinin ilişkiler ağında mikrosistem içinde arkadaşları, öğretmenleri ve sınıf iklimi yer almaktadır (Dönmez, 2022). Dolayısıyla öğrencinin en yakınlarından biri akranlarıdır. Bunun yanı sıra ortaokul dönemi ön ergenlik dönemine denk gelmektedir ve bu dönemde ortaokul öğrencileri akranlarıyla ilişkilerde ebeveynlerine nazaran daha yakın olma eğilimindedirler (Eccles vd., 1993). Akranlarla olumlu ilişkiler sosyal karşılıklı bağı oluşturmaktadır. Johnson ve Johnson'a (1989) göre sosyal karşılıklı bağlılık; öğrenci-öğretmen ilişkisinin olumlu ilerlediği, öğrencilerin başarmak için isteyerek çalıştığı, olumlu bir bağı olduğu ve kişiler arasındaki ilişkide öğrencilerin kendisini güvende hissettiği, yetkin olarak algıladıkları bir ortam olarak ifade edilmektedir (Akt. Çengel, 2013). Finlandiya'da 1800 çocuk ile yapılan araştırmada öğrenciler için akran desteğinin davranışsal bağlılıkların artmasına, akademik başarıların artmasına, sınıfa aidiyetlerinin ve sınıf katılımının artmasına katkıda bulunduğunu göstermiştir (Virtanen vd., 2020). Öğrenci davranışlarında akran modeli üzerine yapılan bir araştırmada ise sınıftaki akranlarının öğrencileri sosyal ilişkiler yönünden etkilediği ve bu durumun beceri eksiklerinin giderilmesine yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Schunk, 1987).

Sınıf, öğrenci grubunun etkileşimde olduğu bir ortamdır. Öğrenciler sınıf gruplarında iletişim kurmayı, etkileşimi öğrenirler ve grup üyeleri birbirini etkilerler. Ayrıca sınıf grubundaki bireyler, grubun kimliğinden etkilendiklerinden grup içerisindeki bireyin davranış ve algıları, tek başına olduğu zamanlardaki davranış ve algılarından farklı olabilmektedir (Burden, 1995). Dolayısıyla öğrencilerin sınıf iklimine dair fikirleri, sınıftaki akranlarından etkilenebilmektedir.

2.2.4.3. Akademik yeterlik

Akademik yeterlik, bireyin akademik anlamda yeterliğine ilişkin inancını, başarmaya yönelik inançlarını ifade etmektedir (Daş, 2022; Yılmaz vd., 2007). Akademik yeterlik, öz yeterlik içinde özel bir kapsamı ifade etmektedir. Bu kavram sadece bireyin akademik bilgileriyle sınırlı olmamakla birlikte yeterlik inançları, çaba gösterme durumları ile de ilgilidir (Yılmaz, 2018). Bandura'ya (1997) göre yeterlik inancının beslendiği kaynaklar bireysel deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna ile fizyolojik ve duygusal durumlar olarak bilinmektedir (Bandura, 1997, Akt. Balı, 2021). Öz yeterlik kapsamında yer alan sözel ikna, öğretmenin öğrenciyi başarabileceğine dair ikna edici sözel eylemlerini içermektedir. Bu konuda öğretmen desteği önemli hale gelmektedir. Öğretmenlerinin onları desteklediğini bilen öğrenci grubu kendini yeterli hissedecek ve bu durum başarmaya yönelik algılarını olumlu yönde etkileyecektir. Calp (2013), araştırmasında 5. sınıf öğrencilerinin öğretmenlerinden aldığı özerklik desteğinin onların akademik yeterliklerini doğrudan etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Akademik yeterliğin sınıfa yansımaya örnek olarak, öğrencinin olumlu, destekçi bağların olduğu sınıf ortamında kendini akademik olarak daha yeterli görmesi rekabet ortamında daha az yeterli görmesi verilebilir.

2.2.4.4. Doyum

Doyum kavramının eğitimle ilişkisi incelendiğinde okul doyum kavramı ile karşılaşılmaktadır. Sınıf iklimi, okul doyumunu etkileyen değişkenlerdendir (Baker, 1998). Çengel (2013), bu kavramı sınıfta bulunmaya ilişkin doyum kavramı şeklinde sınıf ikliminin bir ögesi olarak ele almaktadır. Doyum açısından öğrencinin sınıfa ne kadar ait hissettiği, aidiyet duygusunun ne kadar doyurulduğu ve sosyal gruba ne

kadar dahil olduğu gibi hususlar önemlidir (Kaya, 2019). Sınıfta bulunmaya ilişkin doyum, öğrencinin sınıfta olmaya ilişkin memnuniyeti, yapılan etkinliklere gönüllü katılıp katılmama durumları, fiziksel, duyuşsal, devinişsel ihtiyaçların karşılanması, sınıfta mutlu hissedilmesi gibi pozitif yaşantılarla ilgili bir kavramdır (Alsaç, 2019; Çengel, 2013; Özçelik, 2019). Yapılan bir araştırmada öğrencilerin öğretmenlerinden yakınlık davranışları görmeleri ile doyum düzeyleri arasında ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri arttıkça doyumlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerle iletişimde sözlü veya sözsüz olumlu davranışlarda bulunmaları, demokratik bir tutum sergilemeleri, öğrencilere destek olduklarını ve öğrencilerin sevildiğini hissettirmeleri ile ilgili davranışlarda bulunmaları sınıfta bulunmaya ilişkin doyumunu arttıracaktır. (Özçelik, 2019).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmada incelenen sınıf yönetimi anlayışları ve sınıf iklimine ilişkin yurtiçi ve yurtdışında yapılan çalışmalar anlatılmıştır.

3.1. Sınıf Yönetimi Anlayışı ile İlgili Araştırmalar

3.1.1. Sınıf Yönetimi Anlayışı ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Terzi (2001) tarafından yapılan araştırmada amaç, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve bu görüşlerin öğretmenlerin çeşitli demografik değişkenlerine göre farklılaşma durumlarının belirlenmesidir. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma örneklemini, Eskişehir’de görev yapan 953 sınıf öğretmenidir. Araştırmada veriler anket ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, cinsiyete göre; otokratik sınıf yönetimi anlayışı, demokratik sınıf yönetimi anlayışı ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışı açısından ortalama puanların çok benzer olduğu ve sonuçlardaki farkların anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarını sergileme düzeyleri ile yaş değişkeni arasında (ilgisiz ve otokratik sınıf yönetimi açısından) anlamlı farklılık bulunmuştur. Mezun olunan okul, mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Ekici (2004) tarafından yapılan araştırmanın amacı, ilköğretim 1. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerini farklı değişkenler açısından değerlendirmektir. Veriler, Ankara’da görev yapan 234 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Sonuçlara göre öğretmenlerin en fazla takdir edilen, en az otoriter sınıf yönetimi profilini kullandıkları ve ayrıca kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha otoriter profil sergiledikleri, 5 yıl

altı kıdeme sahip öğretmenlerin 6 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha az otoriter profil benimsediği, alt sosyoekonomik düzeye sahip bölgede bulunan okullarda ve 31 ve üstü öğrenci mevcuduna sahip sınıflarda çalışan öğretmenlerin, daha otoriter profil sergilediği tespit edilmiştir.

Bilgiç (2007) tarafından yapılan araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri, matematik, Türkçe, İngilizce ve sosyal bilgiler derslerinde sınıf yönetimi algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Tarama modeli kullanılan araştırmanın örneklemini, İstanbul'da 287 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Sonuçlara göre, cinsiyete göre sınıf yönetimi algılarında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Ayrıca öğrencilerin öğrenim ihtiyaçları algısının, öğretmenlerin ders işleme durumu ve tutumu, öğretmenin genel tutum ve davranışı, öğrencinin derse ve öğretmene karşı tutumu alt boyutları ile sınıf düzeyi değişkeni değerlendirildiğinde; 6. sınıflar ile 7. sınıflar ve 6. sınıflar ile 8. sınıflar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmenin başarıyı değerlendirme yaklaşımı ve sınıf içi disiplin yaklaşımı alt boyutları ile sınıf düzeyi değişkeni değerlendirildiğinde, 6. sınıflar ile 8. sınıflar arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Özçakır (2007) tarafından yapılan araştırmada amaç, beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmaya, Düzce'de ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde görev yapmakta olan 72 beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin çoğunlukla demokratik sınıf yönetimi anlayışını benimsedikleri tespit edilmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin, cinsiyet, yaş, mezun olunan okul, mesleki

pozisyon, okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılaşmadığı; ilgisiz sınıf yönetimi anlayışının kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Erkan (2009) araştırmasında, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile iş doyumunu arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul'da ilköğretim kademesinde çalışan 230 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmaya göre öğretmenlerin yaptıkları işten kaynaklanan ve yönetimden duydukları iş doyumları arttıkça demokratik sınıf yönetimi anlayışları da olumlu hale gelmektedir, sonucuna ulaşılmıştır. Ücretle ilgili iş doyumları ile otokratik sınıf yönetimi anlayışı arasında ise negatif ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin başarı, meslekte saygınlık ve tanınma düzeyi arttıkça demokratik sınıf yönetimi anlayışları olumlu yönde; ilgisiz sınıf yönetimi anlayışları ise negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Velilerin ve öğrencilerin ilgisizliğinden kaynaklanan iş doyumları ile otokratik sınıf yönetimi anlayışı arasında negatif ilişki, demokratik sınıf yönetimi anlayışı arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin cinsiyeti ile sınıf yönetimi anlayışı algıları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin yaşı ile demokratik sınıf yönetimi anlayışı arasında anlamlı fark bulunmuştur. Branş değişkeni ile otokratik ve demokratik sınıf yönetimi anlayışı arasında anlamlı fark bulunurken ilgisiz sınıf yönetimi anlayışı algısı arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

İlhan Beyaztaş (2009) tarafından yapılan araştırmanın amacı, ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve bu görüşlerin öğretmenlerin kişilik özelliklerine göre farklılaşma durumlarının belirlenmesidir. Araştırmanın katılımcılarını, Erzincan'da 34 ilköğretim okulunda görev yapan 325 öğretmen oluşturmuştur. Tarama modeli kullanılan araştırma sonucunda cinsiyet, yaş, mezun olunan okula göre farklılık oluşmadığı,

kıdeme göre öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılıklar bulunduğu belirlenmiştir.

Varoğlu (2014) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırma örneklemini seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen 249 ortaokul branş öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi anlayışları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Katmış (2019) tarafından yapılan çalışmada amaç, Çorum'da ortaöğretimde görev yapmakta olan beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin tutumlarının belirlenmesidir. Sınıf yönetimi anlayışları çalışmada otokratik, demokratik ve ilgisiz boyutları kullanılarak araştırılmıştır. Tarama modelinde desenlenmiş çalışmaya 1003 12. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda, geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçek, öğrenciler tarafından beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarını ölçmeye yöneliktir. Çalışmada sonuç olarak, beden eğitimi öğretmenlerinin ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarında cinsiyete göre anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre erkek öğrenciler kız öğrencilere göre öğretmenlerini daha ilgisiz sınıf yönetimi anlayışına sahip olarak algılamaktadır. Beden eğitimi öğretmenlerinin otokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarında okul türüne göre anlamlı farklar bulunmuştur.

Kırbaç (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin okul bağlılığı, okul direnci, akademik başarıları ve öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları arasındaki

ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Malatya’da tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 985 8. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. İlişkisel model kullanılan araştırmada “Kişisel Bilgi Formu”, araştırmacı tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği”, “Okul Bağlılığı Ölçeği” ve “Okul Direnci Ölçeği” ile 2017-2018 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilen LGS’den alınan puanlar kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin, öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışı algılarına orta düzeyde, demokratik sınıf yönetimi anlayışı algılarına az düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Otoriter sınıf yönetimi anlayışı ile akademik başarı, davranışsal, bilişsel ve duygusal bağlılık değişkeni, demokratik sınıf yönetimi anlayışı arasında negatif yönde küçük düzeyde anlamlı ilişki; pasif direnç ve aktif direnç ile arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Demokratik sınıf yönetimi anlayışı ile davranışsal, bilişsel ve duygusal bağlılık arasında pozitif yönde orta düzeyde; akademik başarı arasında pozitif yönde ve küçük düzeyde; aktif direnç ve otoriter sınıf yönetimi anlayışı değişkeni arasında negatif yönde küçük düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin otoriter yönetim anlayışları ve demokratik yönetim anlayışları ile öğrencilerin akademik başarıları arasında okul bağlılığının tam aracılık etkisi olduğu ve bu aracı rolün anlamlı olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak amacıyla öğretmenin demokratik sınıf yönetimi anlayışını benimseyen davranışlar göstermesi gerektiği önerilmiştir.

Sungurtekin Ay (2019) tarafından yapılan araştırmanın amacı, ilkokullarda görevli sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. İlişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırma örneklemini, Aydın-Nazilli’deki 23 devlet okulunda görev yapan 311 sınıf öğretmeni

oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile iletişim becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. İletişim becerilerinin kendini ifade etme, iletişime özen gösterme, iletişim kurmaya isteklilik, etkin dinleme ve iletişim ilkelerine uyma becerisi alt boyutlarına göre demokratik sınıf yönetimi anlayışı ile pozitif yönde; otokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışı arasında negatif yönde anlamlı ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Yalçın (2020) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi stilleri ile olumlu sınıf iklimi oluşturma yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada örneklem grubu, seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen İstanbul ilinde görev yapan 361 sınıf öğretmenidir. Veriler, nicel araştırma yöntemleri ve ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ele alınan iki değişken arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri sınıf yönetimi stillerinin olumlu sınıf iklimi oluşturmaya ilişkin yeterliklerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Demir ve Şad (2021) tarafından yapılan araştırmada, amaç öğretmenlerin sınıf yönetimi stillerini iletişim becerileri, mesleki kıdem, cinsiyet ve okul kademesi açısından incelemektir. Araştırmada sınıf yönetimi stilleri, otoriter, yetkeci, bırakınız yapsıncı ve ilgisiz olarak ele alınmıştır. Araştırmada tarama ve ilişkisel model kullanılmıştır. 209 öğretmenle gerçekleştirilen araştırmada en çok tercih edilen sınıf yönetimi stilinin otoriter stil olduğu, en az kullanılan stilin ise ilgisiz stil olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin temel beceriler ile kendini ifade etme becerileri, etkin dinleme ve sözsüz iletişim becerileri arttıkça otoriter sınıf yönetimi stilini benimsedikleri tespit edilmiştir. Mesleki kıdem, otoriter sınıf yönetimi anlayışını

yordayan tek değişken olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin öğretmenlik deneyimleri arttıkça daha az müdahaleci bir stil kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan (2022) araştırmasında, ilkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerini bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Kesitsel tarama modeli kullanılan araştırma, Isparta'da görev yapan 515 ilkokul öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Sonuçta, ilkokul öğretmenlerinin genellikle yetkeci sınıf yönetimi stilini kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi stilleri cinsiyete göre anlamlı fark oluştururken; kıdem, mezun olunan fakülte, eğitim durumu açısından fark tespit edilmemiştir. Buna göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha otoriter sınıf yönetimi stilini kullanmaktadır. Kadın öğretmenler ise erkek öğretmenlere göre daha yetkeci sınıf yönetimi stili kullanmaktadırlar. Ayrıca sınıf yönetimi stilleri ile okul türü arasında anlamlı fark tespit edilmiştir.

3.1.2. Sınıf Yönetimi Anlayışı ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Djigic ve Stojiljkovic (2011) tarafından yapılan araştırmada, sınıf yönetimi stilleri, sınıf iklimi ve okul başarısı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Sırbistan'da 273 öğretmenle gerçekleştirilen çalışmada sınıf yönetimi stilleri; müdahaleci, müdahaleci olmayan ve etkileşimci stiller açısından gözlem ile değerlendirilmiş, sınıf iklimi ise 2 ayrı formun hem öğretmenlere hem öğrencilere form uygulanması ile değerlendirilmiştir. Sonuçta öğretmenler tarafından en çok etkileşimci stil kullanıldığı ve etkileşimci stil kullanıldığında öğrencilerin memnuniyet algılarının yüksek olduğu saptanmıştır. Müdahaleci ve müdahaleci olmayan stil kullanıldığında ise öğrenci memnuniyetinin daha az olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin sınıf ikliminden memnuniyetleri ve ortalama başarıları arasında ilişki bulunmuştur. Ayrıca

öğrenci başarısı açısından etkileşimci stil kullanıldığında öğrencilerin en yüksek kazanımı elde ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci ve öğretmenlerin sınıf ikliminden memnuniyet algıları arasında paralellik bulunmuştur.

Hoon vd. (2017) tarafından yapılan araştırmada, farklı sınıf yönetimi stilleri kullanan öğretmenlerin iletişim becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nedensel karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Malezya'da 70 öğretmenle gerçekleştirilen çalışmada müdahaleci ve etkileşimci yönetim stilleri arasında iletişim becerileri açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Cinsiyete göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre iletişim becerilerinde daha yüksek ortalama puana sahiptir. Fakat bu sonucun anlamlılığına ilişkin güçlü kanıt elde edilmemiştir. Müdahaleci sınıf yönetimi stiline sahip öğretmenlerin etkileşimci sınıf yönetimi stiline sahip öğretmenlere göre daha yüksek iletişim becerisine sahip olduğu tespit edilmiştir ve bu farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Koutrouba vd. (2018) tarafından yapılan araştırmada, Yunanistan'daki ilkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzları müdahaleci, müdahaleci olmayan ve etkileşimci tarzlar açısından araştırılmıştır. 418 öğretmen ile nicel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan araştırmada veriler anket ile elde edilmiştir. Öğretmenlerin öğretim yönetimi boyutuna göre etkileşimci, davranış yönetimi boyutuna göre ise müdahaleci olma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak öğretmenlerin algılarının öğrenci davranışlarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Adedigba ve Sulaiman (2020) tarafından Nijerya'da yapılan araştırmanın amacı, öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları tarzların, akademik başarı ve motivasyon üzerindeki etkisini araştırmaktır. 250 ilkokul öğretmeni ve bu öğretmenlerin sınıflarındaki tüm öğrenciler araştırma örneklemini oluşturmuştur.

Çalışmada en sık kullanılan sınıf yönetimi tarzının otoriter olduğu, yaş ve cinsiyet özelliklerinin ise sınıf yönetimi tarzları üzerinde fark oluşturmadığı bulunmuştur. Nicel araştırma yöntemi ile elde edilen verilere göre, öğrencilerin öğrenme motivasyonları ve akademik başarıları üzerinde sınıf yönetimi tarzlarının anlamlı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf yönetimi tarzı ile öğrenme motivasyonu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ve sınıf yönetimi tarzının öğrenme motivasyonunun % 23.1'ini açıkladığı belirlenmiştir. Sınıf yönetimi tarzı ile akademik performans arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ve sınıf yönetimi tarzının akademik performansın % 37,6'sını açıkladığı belirlenmiştir.

Yu ve Bikar (2023) tarafından yapılan çalışmada amaç, müdahaleci, müdahaleci olmayan ve etkileşimli sınıf yönetimi tarzları ile ilişkisel saldırganlık ilişkisini incelemek ve öğrencilerin algılarına göre ilişkisel saldırganlık ile sınıf iklimi arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma, Çin'in Shenzhen şehrindeki 5 lisede görev yapan 42 öğretmen ve bu liselerde öğrenim gören 2168 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak farklı sınıf yönetimi tarzları ile sınıflarını yöneten öğretmenlerin, sınıfları arasında ilişkisel saldırganlık açısından fark bulunmamıştır. Ayrıca öğretmenler öğretim yönetiminde çoğunlukla müdahaleci, insan yönetiminde etkileşimli tarzı benimsemektedir. Sınıf iklimi açısından, dayanışma, öğrenci desteği ve örgütlenme alt boyutu ile sınıf içi ilişkisel saldırganlık boyutları arasında; dayanışma alt boyutu ve öğrenci desteği alt boyutu ile sınıf ilişkisel mağduriyeti arasında negatif yönde anlamlı korelasyon bulunmuştur. Sınıf iklimi alt boyutlarının birlikte sınıf mağduriyetinin % 25 ini açıkladığını fakat sadece ilişkisel saldırganlığa yönelik sınıf inançları alt boyutunun anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

3.2. Sınıf İklimi ile İlgili Araştırmalar

3.2.1. Sınıf İklimi ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Sağlam (2006) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin sınıf iklimi algılarının çok boyutlu incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini İstanbul'da 262 branş öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, sınıf iklimi öğretmen algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Sınıf iklimi öğretmen algılarının yaşa göre 31-40 yaş ve 41 ve üzeri yaş grupları için rekabet alt boyutunda; branşa göre öğretmen desteği alt boyutunun Sosyal Bilgiler branş grubu ile Güzel Sanatlar arasında, görev odaklılık alt boyutunun Sayısal branş grubu -Güzel Sanatlar ile Sosyal Bilgiler-Güzel Sanatlar ortalamaları arasında, düzen alt boyutunun Sayısal branş-Güzel Sanatlar ile Sosyal Bilgiler-Güzel Sanatlar ortalamaları arasında, yaratıcılık alt boyutunun Sayısal branş-Sosyal Bilgiler ile Sayısal branş-Güzel Sanatlar ortalamaları arasında anlamlı farklılaştığı bulunmuştur. Çocuk durumu değişkenine göre sınıf ikliminin arkadaşlık boyutunda; mezun olunan eğitim düzeyi değişkenine göre arkadaşlık, görev odaklılık ve yaratıcılık alt boyutu arasında; eğitim alanı değişkenine göre öğretmen desteği, öğretmen kontrolü alt boyutu arasında; kıdem değişkenine göre arkadaşlık, rekabet ve yaratıcılık alt boyutları arasında; mesleki eğitime katılım değişkenine göre görev odaklılık alt boyutu arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ailede başka öğretmen varlığına ilişkin değişkene göre sınıf ikliminin öğretmen kontrolü; idari görev yapmış olma değişkenine göre rekabet; mesken değişkenine göre rekabet, düzen; istihdam şekli değişkenine göre katılım, görev odaklılık, yaratıcılık; okul olanakları algısı değişkenine göre görev odaklılık; sınıf mevcudu değişkenine göre katılım, öğretmen desteği, görev odaklılık, düzen alt boyutları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Kuralların açıklığı ile düzen arasında pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı; yaratıcılık ile öğretmen desteği arasında pozitif, düşük düzeyde anlamlı; yaratıcılıkla öğretmen kontrolü arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Künkül (2008) tarafından yapılan araştırmada amaç, beşinci sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ile algıladıkları sınıf atmosferinin; çeşitli değişkenlere göre incelenmesi ve sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ile algıladıkları sınıf atmosferinin arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırmanın örneklemini, Adana’da öğrenim gören 500 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğrencilerin algıladıkları sınıf atmosferinin sınıf büyüklüğü, öğretmenin etkisi ve sınıf düzeni alt boyutları ile sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin algıladıkları sınıf atmosferi ile sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamıştır. Sınıf atmosferi ile genel not ortalaması değişkenine göre öğretmenin etkisi alt boyutu; sınıf mevcudu değişkenine göre sınıf düzeni alt boyutu; sosyoekonomik düzey değişkenine göre sınıf düzeni alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Mumcu (2008) tarafından yapılan araştırmada amaç, ilköğretim okulu öğrencilerinin ve öğretmenlerinin, sınıf atmosferine ilişkin gerçek durum ve tercih ettikleri durum algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırmanın evrenini Tokat’ta öğrenim gören 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile İngilizce ve Türkçe öğretmenleri oluşturmuştur. Tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenen 1799 öğrenci ve 84 öğretmen örneklemini oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğrencilerin gerçek sınıf atmosferi algıları ile tercih ettikleri sınıf atmosferi algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Öğrencilerin sınıf atmosferi algıları arasında cinsiyete, sınıf düzeyine

ve sosyoekonomik düzeye göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kız öğrencilerin gerçek sınıf atmosferi algıları erkek öğrencilerin algılarına nazaran daha olumlu bulunmuştur. 6. sınıfların, gerçek ve tercih ettikleri sınıf atmosferini 7. ve 8. sınıflara göre daha olumlu algıladığı; 8. sınıfların ise en olumsuz algılara sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ise gerçek sınıf atmosferi algıları tercih ettikleri sınıf atmosferine nazaran daha olumsuz bulunmuştur. Öğretmenlerin sınıf atmosferi algıları ile öğrencilerin sınıf atmosferi algıları arasında farklılıklar bulunmuştur. Öğretmenlerin tercih ettikleri sınıf atmosferi algı puan ortalamalarının öğrencilerin tercih ettikleri sınıf atmosferi algı puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu ve gerçek sınıf atmosferine göre tercih edilen durum için beklenti içinde oldukları tespit edilmiştir.

Aslan (2011) tarafından tarama modeliyle yapılan araştırmada, öğretmen liderliği davranışlarının sınıf iklimine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya İnegöl ilköğretim okullarında görev yapan 527 öğretmen ve bu okullarda öğrenim gören 12167 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler sınıf iklimi memnuniyet boyutuna göre sınıflarını eğlenceli olarak nitelemişlerdir. Öğrencilerin sınıf iklimi algıları ile SBS başarıları arasında fark bulunmamıştır. Sınıf ikliminin alt boyutları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Sınıf iklimi anlaşmazlık alt boyutu ile kademe değişkeni arasında ikinci kademe daha fazla olmak üzere anlamlı fark bulunmuştur. Sınıf iklimi memnuniyet alt boyutu ile öğretmen liderliği davranışları gösterme düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Memnuniyet düzeyi yüksek olan okullarda öğretmenlerin liderlik davranışlarını daha fazla gösterdiği belirlenmiştir.

Cananoğlu (2011) tarafından yapılan araştırmada amaç, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin, çeşitli değişkenlere göre öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile algıladıkları sınıf atmosferinin incelenmesidir. Araştırma, Adana'da öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileri arasından tabakalı küme örnekleme yöntemi ile tesadüfi olarak seçilen 530 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile algıladıkları sınıf atmosferinin sınıf büyüklüğü, öğretmen etkisi ve sınıf düzeni alt boyutları arasında negatif yönlü, anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sınıf atmosferinin sınıf büyüklüğü ve öğretmen etkisi alt boyutları ile akademik ortalama arasında; sınıf büyüklüğü ile anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi arasında; sınıf büyüklüğü ve sınıf düzeni ile sosyoekonomik düzey arasında; sınıf büyüklüğü ile sınıf mevcudu arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Cinsiyete göre öğrencilerin sınıf atmosferi algıları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Karşı (2012) tarafından yapılan araştırmada, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin algıladıkları sınıf atmosferinin; çeşitli değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini İzmir'de tabakalı örnekleme yöntemiyle tesadüfi olarak seçilen toplam 473 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma Anadolu Lisesi, Anadolu Teknik Lisesi ve Endüstri Meslek Lisesi okul türleri seçilerek gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin algılarına göre sınıf atmosferi ile akademik başarı düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca cinsiyete göre Tarih, Kimya ve matematik derslerindeki kız öğrencilerin ve Tarih dersindeki erkek öğrencilerin başarı durumları ile sınıf atmosferi algıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Cinsiyete göre sınıf atmosferi algılarının öğretmen davranışları, öğrenme-öğretme süreçleri ve

öğrenci davranışları alt boyutları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Kız öğrencilerin sınıf atmosferi algıları bu alt boyutlara göre erkek öğrencilere nazaran daha olumlu bulunmuştur.

Turan (2014) tarafından ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın amacı, beşinci sınıf öğrencilerinin sınıf atmosferi algıları ile eleştirel düşünmeye karşı tutumlarının; çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi ve iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen araştırma örneklemini Kayseri’de ortaokullarda öğrenim gören 600 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, beşinci sınıf öğrencilerinin sınıf atmosferi algılarının olumsuz olduğu, sınıf atmosferi algıları ile eleştirel düşünmeye karşı tutumları arasında düşük düzeyde negatif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Durdu (2015) tarafından yapılan araştırmada amaç, ortaokul öğretmenlerin algılarına göre duygusal zekâlarına ve sınıf iklimine ilişkin algı düzeylerini belirlemek ve bunu çeşitli değişkenlere göre incelemek ve duygusal zekâ ile sınıf iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın evrenini İzmir’de, resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşmaktadır. Tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiş 224 öğretmenden elde edilen veriler sonucunda, öğretmenlerin algılarına göre duygusal zekâ ile sınıf iklimi arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Eriş (2019) tarafından yapılan araştırmada, amaç öğretmenlerin sergiledikleri liderlik tiplerinin sınıf atmosferi üzerinde oluşturduğu durumları saptamaktır. Yasal, ödüllendirici, uzman, benzeşim ve cezalandırıcı liderlik tipleri araştırma kapsamına alınmıştır. Ders işlenişi, sınıf düzeni, demokratik ortam, motivasyon, disiplin, duygusal boyut, iletişim ve katılım alt boyutlarında sınıf atmosferi araştırılmıştır.

Nitel araştırma türünde yapılan araştırmada durum çalışması kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen Gaziantep'te sınıf öğretmeni olarak görev yapan 4 öğretmen ve aynı öğretmenlerin sınıflarından kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 20 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Veriler, gözlem ve görüşme formuyla elde edilmiştir. Demokratik ortam boyutundaki sonuçlara göre, uzman ve ödüllendirici liderlerin olumlu sınıf atmosferi için gerekli ortamı sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal boyutta sınıf atmosferine olumlu katkının yine uzman ve ödüllendirici lider tarafından sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya (2019) tarafından, lise öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerin disiplin yaklaşımları ile sınıf iklimi ve öğretimsel muhalefet arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan araştırma, Diyarbakır'da tabakalı ve basit seçkisiz örnekleme yöntemleri ile belirlenen 1512 öğrencinin ölçek formu değerlendirmeye alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Öğrencilerin sınıf iklimi algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Disiplin yaklaşımının çağdaş alt boyutu ile sınıf ikliminin bütün boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Disiplin yaklaşımının geleneksel alt boyutu ile sınıf ikliminin bütün boyutları arasında ise negatif yönde düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte olumlu sınıf ikliminin, öğrencilerin intikamcı muhalefet davranışlarını azalttığı; etkili muhalefet etme düzeylerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ünal (2022) tarafından yapılan araştırmada, 7. sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algıları ile öğrenme stillerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya, Çankırı'da öğrenim gören ortaokul öğrencilerinden küme örnekleme ve seçkisiz örnekleme

yoluyla belirlenen 353 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin sınıf iklimi algılarında cinsiyete, anne baba eğitim düzeyine, internet bağlantısı olma durumuna, baba çalışma durumuna, çalışma odası olup olmama durumuna göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Sınıf ikliminin öğretmen desteği alt boyutu ile araştırma kapsamında incelenen tüm ders başarıları arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde ilişki bulunmuştur. Ayrıca kuralların açıklığı alt boyutu ile araştırma kapsamında incelenen tüm ders başarıları ve sınıf mevcudu arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde ilişki bulunmuştur. Sınıf içi ilişkiler alt boyutu ile araştırma kapsamında incelenen hiçbir ders başarısı ve sınıf mevcudu arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Cinsiyet değişkeni ele alındığında anlamlı fark gösteren sonuca göre, erkek öğrenciler kız öğrencilere nazaran ilişkiler alt boyutunda sınıf iklimini daha olumlu algılamışlardır. Öğretmen desteği ve kuralların açıklığı alt boyutları ile öğrencilerin tüm öğrenme stilleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.

3.2.2. Sınıf İklimi ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Walberg (1967) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin çeşitli özellikleri ile sınıf iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Amerika'da 17 eyaletten 36 fizik öğretmeni ve 2000 öğrenci katılmıştır. Çeşitli öğretmen özelliklerine göre sınıf iklimi ilişkisi belirlenmiş, veriler öğrencilerin algılarına göre değerlendirilmiş ve öğretmenlerin kişilik özellikleri ile sınıf ikliminin ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bağımlılık, güç ve düzen ihtiyacı olan öğretmenlerin daha resmi ve itaatçi sınıflara sahip olduğu; etkileşim ihtiyacı yüksek olan öğretmenlerin kontrollü ve amaç yönelimli sınıflara sahip olduğu tespit edilmiştir.

Barclay ve Wu (1980) tarafından yapılan çalışmada, Tayvan ve Amerika için sınıf iklimlerinin kültürlerarası karşılaştırması yapılmıştır. Karşılaştırmada

kültürler arası sınıf farkları, sosyoekonomik durum ve başarı farklılıkları ele alınmıştır. Araştırmada “Barclay Classroom Climate Inventory (BCCI)” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Tayvan’dan rastgele 2 okul ve bu okulların 3., 4., 5. ve 6. sınıflarından birer sınıf seçilmiştir. Araştırmaya Tayvan’dan 438 öğrenci, Amerika’dan ise 512 öğrenci katılmıştır. Tayvan’da cinsiyete göre başarı ile sınıf iklimi karşılaştırıldığında yüksek başarı gösteren öğrenciler düşük başarı gösteren öğrencilere göre daha fazla öğretmen onayı ve akran desteği kazanmıştır. Kültürlerarası sınıf iklimi karşılaştırma sonuçları ise tutarlı bulunmuştur. Genel olarak her iki kültürde de kız öğrenciler erkek öğrencilere nazaran değişkenleri daha olumlu değerlendirilmişlerdir. Her iki kültürde de düşük sınıf seviyesindeki öğrenciler yüksek sınıf seviyesine göre sınıf iklimini daha olumlu algılamışlardır. Amerikalı erkek öğrenciler Çinli erkek öğrencilere göre sınıf iklimini daha olumsuz algılamışlardır. Çinli erkek öğrenciler Amerikalı erkek öğrencilere nazaran daha yüksek başarı motivasyonu sergilerken, Çinli kız öğrenciler Amerikalı kız öğrencilere nazaran daha düşük başarı motivasyonu sergilemiştir. Araştırma sonucunda kültürün sınıf iklimi üzerinde bir dizi fark oluşturduğu belirlenmiştir.

Butler (1983) tarafından yapılan araştırmada, Oklahoma’daki öğretmen tutumları ve sınıf iklimi ilişkilerin incelenmesi ile ortaokullarda mevcut durumun ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini Oklahoma’daki 21 ortaokul oluşturmuştur. Bu okullardan seçilen 208 öğretmenle araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler, Öğretmen Sınıf İklimi Anketi (ÖSİA) ve Eğitsel Tutum Anketi (EĞİTA) ile elde edilmiştir. Öğretmen tutumları alt faktörleri (gelenekler, kişilik, öğretmen iş birliği ve sosyal-duygusal gelişim) ile sınıf iklimi alt faktörleri (iş birliği-keşif, mutsuzluk-kargaşa, katı kontrol, bireyselleştirme, yavaş öğrenciler ve rekabet)

için yapılan analizlerde 11 korelasyon arasında anlamlı pozitif ilişkiler bulunmuştur. Ortaokul öğretmenleri daha az katı kontrol yöntemleri kullandığını bildirmişlerdir. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha katı kontrol yöntemleri kullandıkları tespit edilmiştir.

Lin ve Crawley (1987) tarafından yapılan araştırmada, Tayvan'daki ortaokul düzeyindeki fen sınıflarında eğitim gören öğrencilerin sınıf iklimi ve fenle ilgili alguları araştırılmıştır. İklimi ölçmek amacıyla Anderson, Walberg ve Fraser'in (1982) Öğrenme Ortamı Envanteri kullanılmıştır. 5 büyükşehir 5 kırsaldan seçilen okullardan 40 sınıf oluşturulmuş ve araştırmaya bu sınıflardan 1.269 öğrenci katılmıştır. Cinsiyete ve yeteneğe göre sınıf iklimi değerlendirildiğinde, sınıflar arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Sınıflar yüksek yetenek-düşük yetenek ve kız-erkek sınıflarına ayrılmıştır. Büyükşehir ile kırsal fen sınıfları karşılaştırıldığında büyükşehirdeki fen derslerinin daha fazla hız, sürtüşme, kayırmacılık, zorluk, grupçuluk ve rekabetçilik ile nitelendirildiği belirlenmiştir. Ortaokul sınıf iklimi ve fenle ilgili tutuma göre farklılıklar belirlenmiştir. Bu farklılıkların ise genellikle okulun bulunduğu yerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ghaith (2003) tarafından yapılan araştırmada, işbirlikçi, rekabetçi ve bireyci öğretim biçimleri ile yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin başarıları ve sınıf ikliminin not verme adaleti, sınıf uyumu, okula yabancılaşma ve sosyal destek boyutları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada veriler Sınıf Yaşamı Ölçeğinin bir versiyonu ile elde edilmiştir. Araştırma, Lübnan Orta Doğu Üniversitesi'nde yabancı dil olarak İngilizce kursuna kayıtlı olan 135 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Bulgulara göre ele alınan bireyci ve rekabetçi öğretim biçimleri ile sınıf ikliminin araştırmada kullanılan alt boyutları ile ilişkisinin

istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. İş birliğine dayalı öğretim ile öğrencilerin sosyal destek, sınıf uyumu ve not verme adaleti algıları alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur. Öğrenci başarıları ile sınıf iklimi algıları arasında yüksek iş birliği grubu ortalaması, düşük iş birliği grubu ortalamasından yüksek bulunmuştur.

Anderson, Hamilton ve Hattie (2004) tarafından yapılan “Classroom Climate and Motivated Behaviour in Secondary Schools” isimli çalışmada, sınıf iklimi ile öğrencilerin motivasyonel davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini benzer sosyal statüdeki karşılaştırılabilir 3 okuldan seçilen 4336 12. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veriler, Sınıf Ortamı Ölçeği (CES) ile elde edilmiştir. Sınıf iklimi alt boyutları rekabet, düzen ve organizasyon, kural açıklığı, öğretmen kontrolü ve bağlılık olarak ele alınmıştır. Sınıf iklimi ve motivasyon ilişkisinde tek anlamlı farklılık sınıf ikliminin öğretmen kontrolü ve bağlılık boyutlarında tespit edilmiştir. Araştırmada cinsiyete göre sınıflar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Li vd. (2009) tarafından yapılan araştırmada, lise öğretmenlerinin bilgi yönetimi stilleri, sınıf iklimi ve öğrencilerin öğrenme tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evreni, Tayvan Kaohsiung ve ilçesindeki lise ikinci sınıf öğrencileridir. Küme örnekleme yoluyla seçilen 6 okuldan 751 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Araştırma sonucunda, lise öğrencilerin algılarına göre sınıf iklimi olumlu bulunmuştur. Sınıf iklimi ve öğrencilerin öğrenme tutumlarının yüksek düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca uyumlu bir sınıf ikliminin öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarını etkilediği sonucuna

ulaşmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin bilgi yönetim stilleri ve sınıf iklimi, öğrencilerin öğrenme tutumlarını anlamlı şekilde yordamaktadır.

Ratzburg (2010) tarafından yapılan araştırmada amaç, bir sınıf yönetimi müdahalesinin sınıf iklimi algıları üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırma, yarı deneysel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya iki özel Hristiyan okulundan 22 öğretmen ve 3-8. sınıflarda kayıtlı 187 öğrenci katılmıştır. Örneklem, kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Öğrenciler ön test ve son test uygulaması kapsamında standart ölçek ile değerlendirilmiştir. Öğretmenler de aynı şekilde standart ölçek ile değerlendirilmiştir. İki okuldan biri deney biri ise kontrol grubu olarak belirlenmiş, kontrol grubu öğrencilerine bir sınıf yönetimi müdahale planı uygulanmıştır. Sonuç olarak ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Ayrıca öğretmenin sınıfı yönetme becerisinin sınıf iklimini etkilediği tespit edilmiştir.

Mucherah (2014) tarafından yapılan araştırmada, 7. sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi, okuma motivasyonları ve başarıları arasındaki ilişkiler, aracı model ile incelenmiştir. Araştırmada cinsiyet faktörünün de bu değişkenleri nasıl yönlendirdiği incelenmiştir. Araştırmaya 104 7. sınıf öğrencisi katılmıştır. Sonuç olarak sınıf iklimi ve okuma başarısı arası ilişkide, okuma motivasyonunun aracılık ettiği ve bazı yönleriyle cinsiyet değişkeninin bu aracılığı yönlendirdiği tespit edilmiştir.

Barksdale vd. (2019) tarafından yapılan araştırmanın amacı sınıf iklimi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma karma yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya Teksas'ın güneydoğusunda bulunan 6.-8. sınıflardan 428 öğrenci katılmıştır. Örneklem belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Nicel veriler sonucunda, öğrencilerin okuma ve matematik başarıları

ile sınıf iklimi arasında ilişki bulunamamıştır. Ancak odak grup verileri, öğrenci başarısının sınıfın sosyal ortamından etkilendiğini, fiziksel ortamın öğrencilerin öğrenmesine katkıda bulunduğunu, sınıfa güven ve önemsenme gibi duygusal faktörlerin öğrenme motivasyonlarını artırdığını göstermektedir.

Haji-Vosoogh vd. (2021) tarafından yapılan araştırmada, sınıf iklimi ile motivasyon arasındaki ilişkide öz yeterliğin rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya İran Gonabad'daki lise öğrencileri arasından basit rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenen 250 öğrenci katılmıştır. Sonuç olarak aracılık ilişkisine bakılmaksızın sınıfın psikososyal iklimi ve eğitim motivasyonu arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Sınıf iklimi algısının eğitim motivasyonunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Öz yeterliğin aracı rolüne bakıldığında ise sınıf iklimi algısının öğrencilerin eğitim motivasyonunun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir.

Alonso-Tapia ve Ruiz-Díaz (2022) tarafından yapılan araştırmada amaç, sınıf ikliminin yordayıcı değişkenlerini belirlemektir. Okulun motivasyonel değişkenleri, sınıf ikliminin potansiyel motivasyonel değişkenleri olarak ele alınmış ve sınıf iklimini yordama durumları belirlenmiştir. Araştırma, İspanya ve Kosta Rika'dan 27 okul ve 5471 ortaokul öğrencisi ve 263 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, okul düzeyindeki motivasyonel değişkenler sınıf iklimi ile ilişkili bulunmamış fakat öğretmenlerin iş arkadaşlarından gördükleri destek algılarının sınıf iklimini açıkladığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin tutumları, sınıf iklimini açıklayıcı faktörlerden biri olarak belirlenmiştir.

Ma ve Wei (2022) tarafından yapılan araştırmada amaç, İngilizce öğretmenliği bölümünde eğitim alan öğrencilerin akademik performanslarının sınıf

iklimi ile ilişkisini öğrenci katılımı açısından incelemektir. Araştırmaya Çin'in Guangxi kentinden 307 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veriler, Duygusal Sınıf İklimi Ölçeği, Utrecht İşe Bağlılık Ölçeği Öğrenci Formu ve Akademik Performans Ölçeği ile elde edilmiştir. Sonuç olarak, sınıf iklimi ile akademik performans, sınıf iklimi ile öğrenci katılımı pozitif yönde anlamlı ilişkili bulunmuştur. Öğrenci katılımının aracılık etkisine bakıldığında ise sınıf iklimi ile akademik performans arasında doğrudan bir etki olmadığı, öğrenci katılımının kısmi aracı etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Petrík ve Vašašová (2022) tarafından yapılan araştırmada amaç, sınıf iklimi algıları ve öğretmenin etkileşim tarzına dayalı otoritesi arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmaya 411 7. Sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma verileri, Öğretmen Etkileşimi Anketi (QTI) ve Sınıf Ortamı Ölçeği (CES) ile elde edilmiştir. Sınıf ikliminin alt boyutları katılım, görev yönelimi, kuralların açıklığı, organizasyon ve düzen; etkileşim tarzına göre öğretmen tipleri ise otoriter ve otoriter-hoşgörülü öğretmenler şeklinde ele alınmıştır. Sonuç olarak öğretmen otoritesi ile sınıf iklimi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrenciler öğretmenlerini, öğretmen etkileşim tarzları açısından olumlu olarak algılamışlardır. Otoriter öğretmenlerin öğrencilere sorumluluk verdiği, öğrenmeye katılımı sağladıkları, görev odaklı ilerledikleri belirlenmiştir.

Balasubramanian ve Soundararajan (2023) tarafından yapılan araştırmada, birçok amaç bulunmakla beraber genel amaç öğretmenlerin bakış açısı ile ortaokullarda sınıf ikliminin belirlenmesidir. Araştırma, Hindistan'da 10 ortaokulda görev yapan 381 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme aracı veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin sınıf

iklimi algı düzeyleri orta düzey olarak belirlenmiştir. Kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf iklimi algıları arasında anlamlı fark bulunmamakla birlikte ayrıca evli ve bekar öğretmenler arasında, 30 yaş altı ve üstü görev yapan öğretmenler arasında ve kıdem yılı açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Cinsiyet açısından farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerin sınıf iklimi algıları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

López vd. (2023) tarafından yapılan araştırmada, Şili’de okul iklimi ve sınıf ikliminin, öğrencilerin matematik testi puanlarına katkısının belirlenmesi amaçlanmıştır. Okul ve sınıf ikliminin matematik testi puanları üzerindeki düşük sosyoekonomik statü etkileri ve telafi edici etkiler belirlenmiştir. Araştırmada veri olarak, Şili ortaokullarında 2015 yılında SIMCE matematik testine katılan 151.015 öğrenci testi puanları kullanılmıştır. 2013 yılındaki veriler ise bağımsız değişken olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, olumlu sınıf ikliminin öğrencilerin düşük sosyoekonomik statününün beraberinde getirdiği matematik puanları üzerindeki zararlı etkileri azaltmaya katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Hem okul ikliminin hem de sınıf ikliminin matematik test puanlarına olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca okul etkisinin sınıf bazında payını belirlemek için yapılan testlerde sınıf etkisinin matematik başarısındaki varyansın onda birini açıkladığı belirlenmiştir. Bulgulara göre, iklimin başarı üzerindeki en yüksek etkisinin sınıf düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Sınıf iklimi değişkenlerinden öğretmenin akademik desteğinin sınıf ve öğrenci üzerinde matematik başarısına katkıda bulunmuş fakat okul düzeyinde önemli bir katkısı bulunamamıştır.

Osuji vd. (2023) tarafından yapılan araştırmada, Nijerya Port Harcourt’ta sınıf ikliminin öğrenme tutumuna etkisi araştırılmıştır. Araştırma küme örnekleme tekniğiyle belirlenen 394 öğrenci ve 334 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Sınıf

ikliminin psikolojik, fiziksel ve sosyal yönünün, öğrencilerin öğrenme tutumuna olan etkisine odaklanılmıştır. Araştırmada veriler, anket ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrenci ve öğretmenlerin ortalama puanlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerine göre Port Harcourt'ta sosyal sınıf ikliminin, fiziksel sınıf ikliminin ve psikolojik sınıf ikliminin öğrencilerin öğrenme tutumlarını yüksek düzeyde etkilediği tespit edilmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ile verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

4.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın yöntemi, araştırmanın ana probleminin çözümünde kullanılacak araçtır (Balcı, 2016). Araştırmanın modeli ise, Selltiz vd. (1959, s. 50) tarafından “araştırmanın amacına uygun ve ekonomik olarak, verilerin toplanması ve çözümlenebilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesidir” şeklinde açıklanmıştır (Akt. Karasar, 2014).

Araştırmanın yöntemine karar verirken çeşitli koşullara dikkat etmek gerekmektedir. Bunlardan ilki araştırmanın problemine uygun yöntem belirlemektir. İkincisi araştırmacının bilimsel araştırmaya bakış açısına, araştırmada yer almak istediği role, ilgi ve yeteneklerine dikkat etmektir. Üçüncüsü ise araştırmanın, belirlenecek yöntem ile bilimsel etik, zaman, veriye ulaşılabilirlik, bütçe açılarından gerçekleştirilebilir olmasıdır (O’Leary, 2004). Araştırmanın hedefi, bir bilimsel araştırma yöntemine karar vermede kullanılan temel kriterdir (Cohen vd., 2005). Araştırmanın gerçekleştirilme amacı, net biçimde tanımlanırsa ancak o zaman uygun araştırma yöntemi uygun şekilde belirlenir (Balcı, 2016). Ayrıca araştırmada temel alınan paradigma, araştırma yönteminin belirlenmesine yön vermektedir (Tabak, 2020).

Araştırmalar, temelinde yer alan paradigmaya uygun olarak nitel, nicel ve karma araştırmalar olarak sınıflandırılmaktadır (Fraenkel vd., 2012). Nicel araştırma

yöntemleri Fraenkel vd. (2012) tarafından tarama, ilişkisel, deneysel, tek denekli, nedensel karşılaştırmalı olarak sınıflandırılmıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile sınıf iklimi arasındaki ilişkiyi öğrencilerin algılarına göre incelemeyi amaçlayan bu araştırmada, nicel bir yöntem ile tarama modeli ve ilişkisel model kullanılmıştır.

Tarama modelinin amacı, araştırmanın amacı doğrultusunda bireylerin algılarını, düşüncelerini tutum ve inançlarını belirlemektir. Tarama modelinde değişkenler arası ilişkiler belirlenmekte ve durum betimlemesi yapılmaktadır (Toker Gökçe, 2018). İlişkisel model ise amacına göre bir durumu anlamlandırmak, keşfetmek ve bir değişkenin diğer değişkeni etkileme durumunu saptamak amacıyla iki türde yapılabilmektedir (Şata, 2020).

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılı, Ağrı ili ortaokullarında öğrenim gören 5., 6., 7. ve 8. sınıf ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Ağrı ilinde 2022-2023 yılı verilerine göre 51.442 ortaokul öğrencisi bulunmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2022).

Araştırma evreni, araştırmanın sonuçlarının genellenebileceği gruptur. Örneklem değerler ile evren değerler tahmin edilmektedir (Balcı, 2016). Araştırma evreninin tamamına ulaşmanın zorluğu, zaman kısıtları veya ekonomik nedenlerle, araştırmalarda örneklem seçim yoluna gidilmektedir. Örneklem; evreni en iyi temsil edecek olan, evrenin özelliklerini yansıtacak, en geçerli olan gruptur (Çepni, 2012). Temsil yeterliğinin sağlanması için ana kriter temsil yeterliği sağlayan örneklem grubuna ait en asgari sayıya ulaşmaktır (Aziz, 2017). Alanyazına göre %95 güven

düzeyi ($d=.05$) ile, bu araştırmanın evreninin en az 381 öğrenci ile temsil edilebileceği söylenebilir (Çepni, 2012; Çobanoğlu, 2020). Bu araştırmanın örnekleme belirlenirken zamandan, ekonomiden tasarruf sağlamak ve uygulama ile ulaşım kolaylığı sağlamak açısından olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme ekonomik bir örnekleme yöntemi olup, şans faktörü olmayan, gönüllü kişilerin örnekleme alındığı örnekleme biçimidir (Aziz; 2017; Çobanoğlu, 2020). Buna dayanarak araştırma Ağrı’da 6 farklı okulda öğrenim gören 580 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırma kapsamındaki örnekleme ilişkin bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2

Araştırma Örneklemine İlişkin Ortalama ve Yüzde Değerleri

Değişkenler		\bar{X}	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	325	56.0
	Erkek	255	44.0
	Toplam	580	100
Sınıf Düzeyi	5. sınıf	161	27.8
	6. sınıf	143	24.7
	7. sınıf	150	25.9
	8. sınıf	126	21.7
	Toplam	580	100
Toplam		580	100

Tablo 2 incelendiğinde, örnekleme yer alan ortaokul öğrencilerinin sayısı 580’dir. Cinsiyet bilgilerine ilişkin, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden fazla olduğu

görülmektedir. Örneklemin %56'sı kız öğrencilerden, % 44'ü erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin sınıf düzeyine ilişkin bilgileri ise şöyledir: Öğrenci sayıları birbirine yakın olmakla birlikte araştırma örneklemini en çok 5. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. 8. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerine göre en az orana sahip olduğu görülmektedir. Örneklemin %27.8'i 5. sınıf, %24.7' si 6. sınıf, %25.9' u 7. sınıf, %21.7' si 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

4.3. Veri Toplama Araçları

4.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla oluşturulmuştur. Form kapsamında cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine yönelik sorular bulunmaktadır (Ek 1).

4.3.2. Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği

Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği, Kırbaç (2019) tarafından geliştirilen, ortaokul öğrencilerinin algıladıkları sınıf yönetimi anlayışlarını belirlemeyi amaçlayan, likert tipinde bir ölçektir (Ek 2). Otoriter sınıf yönetimi anlayışı ve demokratik sınıf yönetimi anlayışı olarak 2 alt boyuttan ve 17 maddeden oluşmaktadır. Otoriter boyut 7 madde, demokratik boyut 10 maddeyi yansıtmaktadır. “Hiç Katılmıyorum, Az Katılıyorum, Orta Düzeyde Katılıyorum, Çoğunlukla Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum” şeklinde 5’li derecelendirme anahtarına sahiptir. Ölçekten toplam puan alınamamaktadır. Ayrıca ölçeğe göre, otoriter sınıf yönetimi anlayışı alt boyutundan alınan ortalama puanlar arttıkça öğrencilerin öğretmenlerini daha otoriter sınıf yönetimi anlayışına sahip olarak algıladıkları, alınan ortalama puanlar azaldıkça öğrencilerin öğretmenlerini daha az otoriter sınıf

yönetimi anlayışına sahip olarak algıladıkları söylenebilir. Ölçeğin demokratik sınıf yönetimi anlayışı alt boyutundan alınan ortalama puanlar arttıkça öğrencilerin öğretmenlerini daha demokratik sınıf yönetimi anlayışına sahip olarak algıladıkları, alınan ortalama puanlar azaldıkça öğrencilerin öğretmenlerini daha az demokratik sınıf yönetimi anlayışına sahip olarak algıladıkları söylenebilir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı otoriter sınıf yönetimi anlayışı boyutu için .76, demokratik sınıf yönetimi anlayışı boyutu için .89 olarak bulunmuştur (Kırbaç, 2019).

Yapılan ölçümlerin geçerlik ve güvenilirliğine kanıt sağlamak amacıyla bu araştırmada sırasıyla Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

İlk olarak ölçme aracının her iki alt boyutu için ayrı ayrı Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçme aracından toplam puan alınmaması sebebi ile ölçeğin tamamı için Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmamıştır. Ölçme aracının otoriter sınıf yönetimi anlayışı alt boyutu için Cronbach's Alpha katsayısı .61, demokratik sınıf yönetimi anlayışı için ise .76 olarak bulunmuştur. Alanyazında yaygın olarak Cronbach's Alpha katsayısı için kabul edilebilir alt sınır .65 olarak belirtilmektedir (DeVellis, 2003). Fakat bununla birlikte Cronbach's Alpha katsayısının madde sayısı ile yakından ilişkili olduğu ve madde sayısı 10'un altında olan ölçeklerde olması gerekenden daha düşük değerler alabileceği bilinmektedir (Pallant, 2016).

Ölçümlerin geçerliğine kanıt sağlamak için ise doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3

Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği'ne İlişkin Uyum İyiliği Eşik Değerleri ile Kestirilen Değerler

Uyum İyiliği Değerleri	İyi Uyum İçin Kriterler	Kabul Edilebilir Uyum İçin Kriterler	Otoriter Sınıf Yönetimi Anlayışı	Demokratik Sınıf Yönetimi Anlayışı
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 < \chi^2/sd \leq 5$	1.34	1.87
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI < .97$	.99	.97
NNFI	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI < .97$	.98	.96
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	.95	.93
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	.02	.04
SRMR	$0 \leq SRMR < 0,05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.03	.03
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$	.99	.98
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI < .90$	.98	.96

Kaynak: Çokluk vd. (2010); Bayram, (2013) ve Kline'dan (2016) derlenmiştir.

Tablo 3 değerlendirildiğinde, Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği'ne ilişkin faktör yapısı analizi için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum iyiliği değerlerinin otoriter sınıf yönetimi anlayışı için iyi uyum gösterdiği söylenebilir. ($\chi^2/sd= 1.34$, SRMR= .03, GFI= .99, AGFI= .98, NFI= .95, NNFI= .98, CFI= .99, RMSEA= .02). Demokratik sınıf yönetimi anlayışı için ise uyum iyiliği değerlerinin iyi uyum ($\chi^2/sd= 1.87$, GFI= .98, AGFI= .96, NFI= .93, NNFI= .96, CFI= .97, RMSEA= .04, SRMR= .03), Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarını ölçmek için ölçme aracının model veri uyumunun uygun nitelikte olduğu söylenebilir.

4.3.3. Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği

Alanyazında sınıf iklimi algılarını ölçen birçok ölçek bulunmaktadır. Bu araştırmada, sadece bir alana yönelik geliştirilmiş bir ölçek olmaması, belli bir dersi

ölçmeye yönelik olmaması, genel durumu ölçmeye yönelik olması, öğrenci algılarını ölçmeye hitap etmesi ve nicel araştırmaya uygun olması göz önünde bulundurularak, yeterli geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarına sahip Çengel ve Türkoğlu (2015) tarafından geliştirilen Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği kullanılmıştır (Ek 3). Bu ölçme aracı, öğrenciler tarafından algılanan sınıf iklimi algılarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Beşli likert tipinde geliştirilen ölçekte “Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Biraz Katılıyorum, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde derecelendirme kullanılmıştır. Akran desteği, öğretmen desteği, doyum ve akademik yeterlik şeklinde 4 alt boyuttan oluşan ölçek 29 maddedir. 10 madde akran desteği, 9 madde öğretmen desteği, 5 madde doyum, 5 madde ise akademik yeterlik boyutunu yansıtmaktadır. Doyum alt boyutu kapsamında yer alan 7. madde ters puanlanan bir maddedir ve tersten puanlanmaktadır. Ölçeğin tüm alt boyutlarına ilişkin açıklanan toplam varyans 50.40’tır. Ölçeğin iç tutarlık kat sayısı .92’dir (Çengel ve Türkoğlu, 2015). Ayrıca ölçekten alınan ortalama puanlar arttıkça öğrencilerin sınıf iklimini daha olumlu, azaldıkça sınıf iklimini daha olumsuz algıladığı söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında ölçeğin değerlendirme anahtarı “Hiç Katılmıyorum, Az Katılıyorum, Orta Düzeyde Katılıyorum, Çoğunlukla Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum” şeklinde düzenlenerek kullanılmıştır. Yapılan ölçümlerin geçerlik ve güvenilirliğine kanıt sağlamak amacıyla bu araştırmada sırasıyla Cronbach’s Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

İlk olarak ölçme aracının alt boyutları ve tamamı için Cronbach’s Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. İç tutarlık katsayısı, ölçme aracının akran desteği boyutu için .86; öğretmen desteği boyutu için .88; doyum boyutu için .69; akademik yeterlik alt boyutu için .68 ve ölçme aracının tamamı için .91 olarak bulunmuştur.

Ölçümlerin geçerliğine kanıt sağlamak için ise doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4

Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği’ne İlişkin İlişkin Uyum İyiliği Eşik Değerleri ile Kestirilen Değerler

Uyum İyiliği Değerleri	İyi Uyum İçin Kriterler	Kabul Edilebilir Uyum İçin Kriterler	Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 < \chi^2/sd \leq 3$	2.93
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI < .97$	.88
NNFI	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI < .97$	.87
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	.83
RMSEA	$.0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	.06
SRMR	$0 \leq SRMR < .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.07
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$	.88
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI < .90$	.86

Kaynak: Çokluk vd. (2010); Bayram, (2013) ve Kline’ dan (2016) derlenmiştir.

Tablo 4 değerlendirildiğinde, Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği’ne ilişkin faktör yapısı analizi için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum iyiliği değerlerinin iyi uyum referans değerlerine yakın olduğu ölçme aracının model veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir ($\chi^2/sd= 2.93$, CFI= .88, NNFI=.87, NFI= .83, RMSEA= .06, SRMR= .07, GFI= .88, AGFI= .86).

4.4.Verilerin Analizi

Veri analizinde, betimsel istatistikler (ortalama, yüzde ve standart sapma), doğrulayıcı faktör analizi, Cronbach’s Alpha iç tutarlık katsayısı, bağımsız

örneklem için t testi, tek yönlü varyans analizi, Pearson korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Verilerin normal dağılımının kontrolünde aritmetik ortalama, mod, medyan, basıklık ve çarpıklık değerleri kontrol edilmiştir.

Ölçme araçlarından alınan ortalama puanların yorumlanmasında ölçme araçlarının 5'li derecelendirme anahtarı doğrultusunda kesme puanları; 1.00 ile 1.80, 1.81 ile 2.60, 2.61 ile 3.40, 3.41 ile 4.20, 4.21 ile 5.00 olarak belirlenmiştir. Buna göre, 1.00 ile 1.80 aralığı "Hiç Katılmıyorum"; 1.81 ile 2.60 aralığı "Az Katılıyorum"; 2.61 ile 3.40 aralığı "Orta Düzeyde Katılıyorum"; 3.41 ile 4.20 aralığı "Çoğunlukla Katılıyorum"; 4.21 ile 5.00 aralığı ise "Tamamen Katılıyorum" düzeyi olarak yorumlanmıştır. Analiz bulgularının yorumlanmasında istatistiksel anlamlılık için .05 düzeyi dikkate alınmıştır. Verilerin normal dağılımının incelenmesinde; aritmetik ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakınlığı ile Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) katsayılarının -1 ile +1 aralığında olması kriter olarak alınmıştır (Can, 2017; Hair vd., 2014).

Hesaplanan korelasyon katsayısı ile değişkenler arasındaki ilişkiler yorumlanırken, .10 ile .30 düzeyleri arasındaki ilişki zayıf, .31 ile .50 düzeyleri arası orta, .51 düzeyi ve daha üzerindeki ilişkiler ise güçlü ilişki olarak yorumlanmıştır (Cohen, 1988).

Bağımsız örneklem için t testi sonucunda anlamlı farklılığın tespit edildiği durumlar için Cohen'in d etki büyüklüğü değeri, varyans analizinde anlamlı farklılığın tespit edildiği durumlar için eta kare etki büyüklüğü değeri hesaplanmıştır. Cohen'in d değerinin yorumlanmasında .20 değeri küçük, .50 değeri orta, .80 değeri ise büyük etki büyüklüğü için referans olarak alınmış; eta kare değerinin yorumlanmasında ise .01 değeri küçük, .06 değeri orta, .14 değeri ise büyük etki

büyüküğü referans değeri olarak kullanılmıştır (Cohen, 1988). Ayrıca varyans analizi sonucunda anlamlı fark tespit edilen durumlarda, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc testleri yapılmıştır. Varyansları homojenliği Levene testi ile incelenmiş, varyansların homojen dağıldığı durumlarda Hochberg's GT2 testi, olmadığı durumlarda ise Games-Howell testi kullanılmıştır. Bu testler karşılaştırılan örneklem büyüküklerinin farklı olduğu durumlarda daha doğru sonuçlar vermesi sebebi ile tercih edilmiştir (Field, 2013).

Yapılan tüm analizler SPSS (21) ve AMOS (21.0.0) programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın bulguları, araştırmanın alt problemlerindeki sıralama doğrultusunda sunulmuştur:

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğrencilerin, öğretmenlerinin otoriter ve demokratik sınıf yönetimi anlayışları ile sınıf iklimine ilişkin algıları ne düzeydedir?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu amaçla betimsel istatistiklerden faydalanılmış ve analiz sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur:

Tablo 5

Öğrencilerin Sınıf Yönetimi Anlayışı ve Sınıf İklimi Algılarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Ölçme Araçları	n	Min.	Max.	\bar{X}	Ss	Mod	Medyan	Skew.	Kurt.
Otoriter Sınıf Yönetimi Anlayışı	580	1.00	5.00	2.62	.79	2.14	2.57	.30	-.32
Demokratik Sınıf Yönetimi Anlayışı	580	1.00	5.00	3.45	.79	3.10	3.50	-.32	-.31
Sınıf İklimi	580	1.00	5.00	3.59	.71	3.79	3.66	-.34	-.34

Tablo 5 incelendiğinde, otoriter sınıf yönetimi anlayışı, demokratik sınıf yönetimi anlayışı ve sınıf iklimine ilişkin mod, medyan ve ortalama değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçme araçlarının çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, ulaşılan değerlerin alanyazında normal dağılımın

kriterlerinden biri olarak ifade edilen -1 ile +1 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmada parametrik testlerin kullanılması için gerekli olan normal dağılımın sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5'e göre; otoriter sınıf yönetimi anlayışı, demokratik sınıf yönetimi anlayışı ve sınıf iklimini ölçmeye ilişkin ölçme araçlarından alınabilecek en düşük ortalama puan 1.00, en yüksek ortalama puan ise 5.00'tir. Bu durumda ölçeklerden alınan puanlar arttıkça ortaokul öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerini daha otoriter ve daha demokratik algıladıkları, ayrıca sınıf iklimini daha olumlu algıladıkları söylenebilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin, otoriter sınıf yönetimi anlayışı algıları puan ortalamasının 2.62 (ss= .79), demokratik sınıf yönetimi anlayışı algıları puan ortalamasının 3.45 (ss= .79), sınıf iklimi algıları puan ortalamasının 3.59 (ss= .71) olduğu tespit edilmiştir. Ölçme araçlarından alınan ortalama puanlara bakıldığında ile algı düzeylerinin otoriter sınıf yönetimi anlayışına göre "Orta Düzeyde Katılıyorum", demokratik sınıf yönetimi anlayışına göre "Çoğunlukla Katılıyorum", sınıf iklimine göre "Çoğunlukla Katılıyorum" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Öğrencilerin, öğretmenlerinin otoriter ve demokratik sınıf yönetimi anlayışları ile sınıf iklimine ilişkin algıları; öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?" şeklinde düzenlenmiştir. Bu amaçla bağımsız örneklem için t testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6*Cinsiyet Değişkenine İlişkin t Testi Analizi Sonuçları*

Değişken	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t	Sd	p	d
Otoriter Sınıf Yönetimi Anlayışı	Kız	325	2.54	.80	-3.07	578	.002*	.25
	Erkek	255	2.74	.77				
Demokratik Sınıf Yönetimi Anlayışı	Kız	325	3.49	.78	-3.09	578	.161	
	Erkek	255	3.40	.79				
Sınıf İklimi	Kız	325	3.65	.69	2.08	578	.038*	.18
	Erkek	255	3.52	.73				

* $p < .05$

Tablo 6' ya göre, kız ve erkek öğrencilerin öğretmenlerinin otoriter ve demokratik sınıf yönetimi anlayışına ve sınıf iklimine ilişkin algı ortalama puanlarının farklılaştığı görülmektedir. Fakat ortalama puanlar arasındaki bu farklılığın, otoriter sınıf yönetimi anlayışı ($t_{578} = -3.07$; $p < .05$) ve sınıf iklimi ($t_{578} = 2.08$; $p < .05$) açısından istatistiksel olarak anlamlı olduğu, demokratik sınıf yönetimi anlayışı ($t_{578} = -3.09$; $p > .05$) açısından ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Cinsiyete göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla öğretmenlerini daha otoriter sınıf yönetimi anlayışına sahip olduğu şeklinde algıladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin sınıf iklimi algıları cinsiyete göre değerlendirildiğinde, erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla daha olumsuz bir sınıf iklimi algısına sahip oldukları, başka bir deyişle kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sınıf iklimi algılarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Bu farklılığın pratikteki anlamlılığını sorgulamak amacıyla hesaplanan etki büyüklüğü değeri incelendiğinde ise, cinsiyet değişkeninin otoriter sınıf yönetimi

anlayışı ($d = .25$) ve sınıf iklimi algısı ($d = .18$) üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğrencilerin, öğretmenlerinin otoriter ve demokratik sınıf yönetimi anlayışları ile sınıf iklimine ilişkin algıları; öğrencilerin sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu amaçla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur:

Tablo 7

Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Sınıf Düzeyi	n	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	F	p	Hochberg / Games-Howell	η^2
Otoriter Sınıf Yönetimi Anlayışı	5	161	2.78	.79	Gruplar Ar.	15,634	3	8.577.000*		5-7	.04
	6	143	2.77	.74	Grup İçi	349,960	576			5-8	
	7	150	2.52	.81	Toplam	365,594	579			6-7	
	8	126	2.38	.77						6-8	
Demokratik Sınıf Yönetimi Anlayışı	5	161	3.60	.71	Gruplar Ar.	6,502	3	3.562.014*		5-7	.02
	6	143	3.39	.78	Grup İçi	350,450	576			5-7	
	7	150	3.33	.84	Toplam	356,952	579				
	8	126	3.46	.79							
Sınıf İklimi	5	161	3.82	.65	Gruplar Ar.	14,257	3	9.792.000*		5-6	.05
	6	143	3.59	.75	Grup İçi	279,539	576			5-7	
	7	150	3.40	.75	Toplam	293,796	579			5-8	
	8	126	3.53	.62							

* $p < .05$

Tablo 7'ye göre, öğrencilerin hem sınıf yönetimi anlayışı algılarının hem de sınıf iklimi algılarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden faydalanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre 5. sınıf öğrencilerinin hem 7. hem 8. sınıf öğrencilerine göre, 6. Sınıf öğrencilerinin hem 7. hem 8 sınıf öğrencilerine göre öğretmenlerini daha otoriter sınıf yönetimi anlayışına sahip şekilde algıladıkları tespit edilmiştir. Oluşan farkın pratikteki anlamlılığını sorgulamak için hesaplanan eta kare değerine göre ise, sınıf düzeyi değişkeninin, otoriter sınıf yönetimi anlayışı algısı üzerinde "küçük" etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\eta^2 = .04$).

Demokratik sınıf yönetimi anlayışı algısı açısından ise, 5. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerine kıyasla öğretmenlerini daha demokratik olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Ulaşılan farkın pratikteki anlamlılığını incelemek amacıyla hesaplanan eta kare değeri ise, sınıf düzeyi değişkeninin demokratik sınıf yönetimi anlayışı algısı üzerinde "küçük" etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir ($\eta^2 = .02$).

Sınıf iklimi algısı açısından ise, farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin sınıf iklimi algılarının istatistiksel olarak farklılaştığı ve 5. sınıf öğrencilerinin 6. sınıf, 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerine kıyasla, sınıf iklimini daha olumlu algıladıkları tespit edilmiştir. Ulaşılan farkın pratikteki anlamlılığını incelemek amacıyla hesaplanan eta kare değeri ise, sınıf düzeyi değişkeninin sınıf iklimi algısı üzerinde "küçük" etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir ($\eta^2 = .05$).

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin algıları ile sınıf iklimine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu amaçla Pearson korelasyon analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur:

Tablo 8

Değişkenler Arasındaki İlişkileri Gösteren Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken Adı	Otoriter Sınıf Yönetimi Anlayışı	Demokratik Sınıf Yönetimi Anlayışı	Sınıf İklimi
Otoriter Sınıf Yönetimi Anlayışı	1		
Demokratik Sınıf Yönetimi Anlayışı	-.29*	1	
Sınıf İklimi	-.22*	.63*	1

* $p < .05$

Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin otoriter sınıf yönetimi anlayışı algıları ile sınıf iklimi algıları arasında negatif yönde zayıf düzeyde ($r = -.22$) ve öğrencilerin demokratik sınıf yönetimi anlayışı algıları ile sınıf iklimi algıları arasında pozitif yönde güçlü düzeyde ($r = .63$) anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin algıları, öğrencilerin sınıf iklimi algılarını anlamlı şekilde yordamakta mıdır?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu amaçla çoklu regresyon analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur:

Tablo 9*Sınıf İklimi Algısının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Standard Hata B	B	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1.740	.151		11.514	.000		
Otoriter Sınıf Yönetimi A.	-.033	.030	-.037	-1.093	.275	-.22	-.05
Demokratik Sınıf Yönetimi A.	.562	.031	.620	18.364	.000	.63	.61

R= .631 R²= .399

F_(2, 577) = 191.146, p= .000

Tablo 9 incelendiğinde, yapılan regresyon analizi bulgularına göre, otoriter ve demokratik sınıf yönetimi anlayışlarının birlikte, sınıf iklimi ile pozitif yönde güçlü düzeyde ilişkili olduğu (R= .63, p< .05) ve bu iki değişkenin birlikte sınıf iklimine ilişkin varyansın yaklaşık %40'ını açıkladığı (R²= .399, p< .05) tespit edilmiştir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise sadece demokratik sınıf yönetimi anlayışının sınıf ikliminin anlamlı bir yordayıcısı olduğu, otoriter sınıf yönetimi anlayışının ise sınıf ikliminin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir.

ALTINCI BÖLÜM

6. TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğrencilerin sınıf iklimi ile öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar, alanyazında yapılan çalışmalar ile karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Öğrencilerin, otoriter sınıf yönetimi anlayışı algıları puan ortalamasının 2.62 (ss= .79), demokratik sınıf yönetimi anlayışı algıları puan ortalamasının 3.45 (ss= .79), sınıf iklimi algıları puan ortalamasının 3.59 (ss= .71) olduğu tespit edilmiştir. Ölçme araçlarından alınan ortalama puanlara bakıldığında algı düzeylerinin otoriter sınıf yönetimi anlayışına göre “Orta Düzeyde Katılıyorum”, demokratik sınıf yönetimi anlayışına göre “Çoğunlukla Katılıyorum”, sınıf iklimine göre “Çoğunlukla Katılıyorum” düzeyinde olduğu söylenebilir. Kırbaç (2019) araştırmasında, öğrenci algılarına göre otoriter sınıf yönetimi anlayışı orta düzeyde, demokratik sınıf yönetimi anlayışı az düzeyde bulunmuştur. Kaya (2019) araştırmasında öğrencilerin sınıf iklimi algıları katılıyorum, düzeyinde bulunmuştur. Buna göre farklı araştırmalarda sınıf yönetimi ve sınıf iklimine dair öğrencilerin algıları evren ve örneklem gruplarına ve uygulanan yere farklılık göstermektedir. Ulaşılan sonuç değerlendirildiğinde, öğrencilerin öğretmenlerini çoğunlukla demokratik uygulamalar ve davranışlarda buldukları şeklinde algıladıkları söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin öğrencileri tanıma ve anlama, değerli hissettirme, öğrencilere derse katılım konusunda eşit davranma, öğrencilerin güçlük yaşadığı konularda rehber ve yardımcı olma, sınıfta etkili iletişim kurma gibi demokratik davranışları çoğunlukla uyguladıkları şeklinde yorumlanabilir. Demir ve Şad (2021) ile Adedigba

ve Sulaiman (2020) araştırmalarında, öğretmenlerin en çok otoriter sınıf yönetimi anlayışını benimsedikleri sonucu bu araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir. Öğrencilerin sınıf iklimine yönelik çoğunlukla olumlu düşünceleri ve algıları olduğu söylenebilir. Bu durum öğrenciler açısından çoğunlukla, öğretmenlerinin onları anladığı, sınıfın bir üyesi olmaktan memnun oldukları, sınıfta yeterli hissettiklerini ve sınıfta bulunmaya ilişkin doyum aldıkları, öğretmen ve arkadaş desteği gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemine dayanarak, cinsiyete göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla öğretmenlerini daha otoriter sınıf yönetimi anlayışına sahip olduğu şeklinde algıladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin sınıf iklimi algıları cinsiyete göre değerlendirildiğinde, erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla daha olumsuz bir sınıf iklimi algısına sahip oldukları; başka bir deyişle kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sınıf iklimi algılarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma problemi sonuçları ile örtüşen ve örtüşmeyen çeşitli sonuçlar bulunmaktadır. Walberg (1967); Mumcu (2008); Sinclair (2002) ve Karşı (2012) araştırma sonuçları cinsiyete göre bu araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Ünal (2022) araştırmasında ise erkek öğrencilerin sınıf iklimi algılarının kız öğrencilere göre daha olumlu olması sonucu bu araştırma sonucu ile örtüşmemektedir. Katmış (2019) araştırmasında ise öğrencilerin cinsiyete göre demokratik sınıf yönetimi anlayışı algılarında anlamlı fark bulunmamıştır. Ayrıca Adedigba ve Sulaiman (2020) araştırmasında cinsiyete göre sınıf yönetimi tarzları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Lin ve Crawley (1987); Anderson, Hamilton ve Hattie (2004); Künkül (2008); Şendur (1999); Turan (2014); Aslan (2011) ve Cananoğlu (2011) araştırmalarında sınıf iklimi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı

fark bulunmamıştır. Sungurtekin Ay (2019) araştırması sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile iletişim becerileri arasında ilişki tespit etmiştir. Buna dayanarak öğrenci algılarına göre öğretmenlerini çoğunlukla demokratik algılayan örneklem grubunun öğretmenlerini iletişim becerileri açısından daha aktif algılaması, kız öğrencilerin özelliklerinden, iletişim beklentilerinin erkeklere kıyasla daha fazla karşılanmasından ötürü olabilir. Buna göre farklı evren ve örneklem gruplarında, öğrencilerin öğretmenlerini cinsiyete göre farklı algıladıkları söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi sonuçlarına dayanarak, 5. sınıf öğrencilerinin hem 7. hem 8. sınıf öğrencilerine göre, 6. sınıf öğrencilerinin hem 7. hem 8. sınıf öğrencilerine göre öğretmenlerini daha otoriter sınıf yönetimi anlayışına sahip şeklinde algıladıkları tespit edilmiştir. Demokratik sınıf yönetimi anlayışı algısı açısından ise, 5. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerine kıyasla öğretmenlerini daha demokratik olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Sınıf iklimi algısı açısından ise, farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin sınıf iklimi algılarının istatistiksel olarak farklılaştığı ve 5. sınıf öğrencilerinin 6. sınıf, 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerine kıyasla, sınıf iklimini daha olumlu algıladıkları tespit edilmiştir. Mumcu (2008) araştırmasında öğrencilerin, sınıf iklimine ilişkin 6. sınıfların 7. ve 8. sınıflara göre daha olumlu algıları olduğu, 8. sınıfların diğer sınıf düzeylerine göre en az olumlu algılara sahip olduğu sonucu bu araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Turan (2014) 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmasında, 5. sınıf öğrencilerinin sınıf iklimini olumsuz algıladığı sonucu bu araştırma sonucu ile örtüşmemektedir. Her durumda kullanılacak tek bir yönetim anlayışının olmaması 5. sınıf öğrencilerinin öğretmenlerini hem demokratik hem otoriter olarak algılamalarına ve farkın oluşmasına neden olmuş olabilir. İlkokulu yeni bitirmiş olan geçiş dönemi

denilebilen 5. sınıf öğrencilerinin öğretmenlerini tek bir öğretmen bazlı değerlendirmiş olabilecekleri yorumu yapılabilir. Ayrıca Liderlik Dizini Kuramının, iki uç arasında hem demokratik hem otoriter davranışlar sergilenebileceği, bir nevi keskin sınırlar çizilmesini gerektirmeyen durumsal bir liderlik kuramı olmasına dayanarak, öğrencilerin öğretmen algılarındaki bu durum normal kabul edilebilir. Ayrıca ulaşılan bu sonuçlar değerlendirildiğinde, diğer sınıf düzeylerinde 8. sınıf düzeyine göre daha olumlu algılar olması, sınav kaygısı nedeniyle yükselen akademik başarı beklentisi ile odaklanılan öğretimsel etkinliklerin çoğalması ve öğretmenlerin bu durumu kontrol veya disipline etme durumundan kaynaklanabileceği, bu nedenle diğer sınıf seviyelerindeki öğrencilerin öğretmenlerini daha olumlu algılayabilecekleri düşünülebilir. Akdağ (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin kendilerinde akademik başarı sorumluluğu hissetmesi nedeniyle müdahaleci tutumlar sergiledikleri sonucu, bu düşünce ile örtüşmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi sonuçlarına dayanarak, öğrencilerin otoriter sınıf yönetimi anlayışı algıları ile sınıf iklimi algıları arasında negatif yönde zayıf düzeyde ve öğrencilerin demokratik sınıf yönetimi anlayışı algıları ile sınıf iklimi algıları arasında pozitif yönde güçlü düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kırbacı (2019) araştırma sonucunda, otoriter ve demokratik sınıf yönetimi anlayışı arasında negatif yönde küçük düzeyde anlamlı ilişki bulunması sonucu da bu araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Ulaşılan bu sonuç değerlendirildiğinde, demokratik sınıf yönetimi anlayışı algısı arttıkça sınıf iklimi algısının da daha olumlu olacağı söylenebilir. Otoriter sınıf yönetimi anlayışı algıları arttıkça sınıf iklimi olumsuz algılanacaktır.

Araştırmanın beşinci alt problemi sonuçlarına dayanarak, otoriter ve demokratik sınıf yönetimi anlayışlarının birlikte, sınıf iklimi ile pozitif yönde güçlü düzeyde ilişkili olduğu ve bu iki değişkenin birlikte sınıf iklimine ilişkin varyansın yaklaşık %40'ını açıkladığı tespit edilmiştir. Sadece demokratik sınıf yönetimi anlayışının sınıf ikliminin anlamlı bir yordayıcısı olduğu, otoriter sınıf yönetimi anlayışının ise sınıf ikliminin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir. Yalçın (2020) araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin tercih ettikleri yönetim stillerinin olumlu sınıf iklimi oluşturmada etkisi olduğu belirlenmiştir. Yılmaz (2011) araştırmasına göre öğretmenlerin demokratik değerlere sahip olma düzeyleri arttıkça otoriter sınıf yönetimi tarzına sahip olma düzeyleri azalmaktadır. Öğretmenlerin de sınıf yönetimi stilleri konusunda algılarının iyileşmesinin, olumlu sınıf iklimi oluşturmalarına etkisi bulunmuştur. Bu durum, ulaşılan sonuçları destekler nitelikte görünmektedir. Ulaşılan bu sonuç değerlendirildiğinde, demokratik sınıf yönetimi anlayışının sınıflarda daha sıklıkla kullanılmasının, öğrencilerin sınıf iklimi algısını olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

YEDİNCİ BÖLÜM

7. ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonuçlarına dayanarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler açıklanmıştır.

7.1. Uygulayıcılara Öneriler

- 1) Öğretmenlere, daha olumlu bir sınıf iklimi oluşturabilmeleri adına, sınıflarında demokratik sınıf yönetimi uygulamalarına daha fazla yer vermeleri önerilebilir.
- 2) Öğretmenlere sınıf yönetimi, sınıf iklimi oluşturma konularında hizmet içi eğitimler ve seminerler verilebilir.

7.2. Araştırmacılara Öneriler

- 1) Öğretmenin eğitim felsefesi, mesleki yeterlikleri, kişisel özellikleri ve algılarına göre değişkenlik gösterebilen sınıf yönetimi anlayışları, bu değişkenler ele alınarak araştırılabilir.
- 2) Bu araştırma nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Bulgulara yönelik nedenleri derinlemesine inceleyebilecek nitel yaklaşımlı araştırmalar yapılabilir.
- 3) Cinsiyete göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla öğretmenlerini sınıf yönetimi anlayışlarına göre daha otokratik şekilde algılama sebepleri araştırılabilir.
- 4) Öğrencilerin sınıf iklimi algılarını ölçmeye yönelik farklı boyutları ele alan ve farklı sınıf düzeylerine yönelik ölçek geliştirme çalışmaları yapılabilir.
- 5) Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile sınıf iklimi ilişkisi öğretmenlerin bakış açısı ile incelenerek bu iki değişken ile öğrenci algıları arasında karşılaştırma çalışmaları yapılabilir.

6) Ortaokul düzeyinden daha üst sınıflarda ilgisiz sınıf yönetimi anlayışları da dahil edilerek farklı kuramsal alt yapılarla desteklenerek çalışmalar yapılabilir.



KAYNAKLAR

- Adedigba, O., & Sulaiman, F. R. (2020). *Influence of teachers' classroom management style on pupils' motivation for learning and academic achievement in Kwara States*. (EJ1254779). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1254779.pdf>
- Akdağ, B. Ö. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetim biçemleri ile akademik başarı sorumluluk algıları* (Yayın No. 497985) [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. İstanbul.
- Akın, U. (2006). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Yayın No. 189155) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Tokat.
- Akın-Kösterelioğlu, M. (2021). Sınıf yönetiminin temelleri. T. Argon, Ş. Sezgin Nartgün (Ed.), *Sınıf yönetimi* (6. baskı, s. 11-34). Pegem Akademi.
- Aktan, S., & Sezer, F. (2018). Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği'nin psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(2), 439-449. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.389803>
- Alonso-Tapia, J., & Ruiz-Díaz, M. (2022). Student, teacher, and school factors predicting differences in classroom climate: A multilevel analysis. *Learning and Individual Differences*, 94(2). <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102115>
- Alsaç, D. (2019). *İlkokul öğrencilerinde okulda pozitif yaşantıların ve okul yaşam kalitesinin okul doyumunu üzerindeki etkisinin araştırılması*. (Yayın No.

544837) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. İstanbul.

Aluçdibi, F. (2010). *Ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyon düzeylerine biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin etkisinin değerlendirilmesi*. (Yayın No. 279798) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Ankara.

Anderson, A., Hamilton, R. J., & Hattie, J. (2004). Classroom climate and motivated behaviour in secondary schools. *Learning Environments Research*, 7, 211-225. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10984-004-3292-9> adresinden erişildi.

Aslan, M. (2011). *Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: Öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma*. (Yayın No. 296473) [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Eskişehir.

Aslan, S. (2022). An analysis of the primary school teachers' classroom management styles in terms of some variables (EJ1342691). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1342691.pdf>

Ata, S. (2014). *Okul Öncesi öğretmenlerde bağlanma ve sınıf yönetimi profillerinin anne bağlanması ve çocuk yetiştirme tutumlarıyla ilişkilerinin incelenmesi*. (Yayın No. 363227) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü]. Ankara.

Aydın, A. (2014). *Sınıf yönetimi* (19. baskı). Pegem A Yayıncılık.

Aydın, M. (2018). *Eğitim yönetimi* (11. baskı). Gazi Kitabevi.

- Aziz, A. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem ve teknikleri*. Nobel Akademik.
- Babaoğlan, E., & Yıldırım, C. (2011). Sınıf öğretmenlerinin kullandığı sınıf yönetim modelleri. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6, (2), 1635-1650. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/185583> adresinden erişildi.
- Baker, J. A. (1998). The social context of school satisfaction among urban, low-income, African American students. *School Psychology Quarterly*, 13(1), 25-44. <https://doi.org/10.1037/h0088970>
- Balasubramanian, K., & Soundararajan, M. (2023). Classroom climate among higher secondary school teachers. Article 4533346. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4533346>
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul okul geliştirme kuram, uygulama ve araştırma*. Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- Balı, O. (2021). *Ailelerin akademik desteği ve gerçekçi olmayan beklentilerinin öğrencilerin öz yeterlik inançları ve tükenmişlikleri ile ilişkisi*. (Yayın No. 697616) [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Malatya.
- Barclay, J. R., & Wu, W. T. (1980). Classroom climates in Taiwanese and American elementary schools: A cross-cultural study. *Contemporary Educational Psychology*, 5(1), 65-82. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(80\)90027-2](https://doi.org/10.1016/0361-476X(80)90027-2)

- Barksdale, C., Peters, M. L., & Corrales, A. (2019). Middle school students' perceptions of classroom climate and its relationship to achievement. *Educational Studies*, 47(1), 84-107, <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1664411>
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Başar, H. (2014). *Sınıf yönetimi* (19. baskı). Anı Yayıncılık.
- Baştepe, İ. (2012). Sınıf ikliminin öğrencilerin eğitimsel başarıları üzerindeki etkisi (The effect of classroom climate on the educational successes of students). *Atatürk Üniversitesi Journal of Social Sciences*, 12(48), 81-90. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobd/issue/36248/408502> adresinden erişildi.
- Bayer, B. (2019). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi tarzları ile öğrencilerin ders motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki: İstanbul Maltepe ilçesi örneği*. (Yayın No. 579472) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. İstanbul.
- Bayındır, N. (2001). *Sınıf yönetiminde öğretmen davranışlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi*. (Yayın No. 106749) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. İstanbul.
- Bayram, N. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş AMOS uygulamaları* (2. baskı). Ezgi Kitabevi.
- Beytekin, O. F. (2022). Sınıf yönetiminin temelleri. İ. Çınar (Ed.), *Sınıf yönetimi* (Genişletilmiş 5. baskı, s. 1-20). Eğiten Kitap Yayıncılık.

- Bilasa, P. (2021). Öğretimin yönetimi. N. Cemaloğlu ve K. Yenel (Ed.), *Sınıf yönetimi* (s. 209-245). Pegem Akademi.
- Bilgiç, S. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğretim ihtiyaçları duyduğu dersteki uygulanan sınıf yönetimi algılarının değerlendirilmesi*. (Yayın No.) [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. İstanbul. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/344323> adresinden erişildi.
- Burden, P. R. (1995). *Classroom management and discipline: methods to facilitate cooperation and instruction*. Longman.
- Bursalıoğlu, Z. (2020). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama* (15. baskı). Pegem Akademi.
- Bursalıoğlu, Z. (2022). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (22. baskı). Pegem Akademi.
- Butler, J. J. (1983). *Teacher attitude, classroom climate, and the level of implementation of recommended middle school practices in Oklahoma*. (Publication No. AAT 8402604) [Doctoral dissertation, Oklahoma State University]. <https://core.ac.uk/reader/215250840>
- Calp, Ş. (2013). *Algılanan akademik yeterlik ve algılanan özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi*. (Yayın No. 356655) (Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Ankara.
- Can, H., Aşan-Azizoğlu, Ö., & Miski-Aydın, E. (2015). *Örgütsel davranış* (2. genişletilmiş ve gözden geçirilmiş baskı). Siyasal Kitabevi.

- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Can, N. (2022). Sınıfta bir lider olarak öğretmen. M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi*, (18. baskı, s. 233-248). Pegem Akademi.
- Cananoğlu, E. (2011). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ve algıladıkları sınıf atmosferinin sosyodemografik değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayın No. 299924) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Adana.
- Celep, C. (2014). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama*. Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research methods in education* (5. baskı). Tyler and Francis e-Library.
- Çakmak, M. (2001). Sınıf ortamı ve grup etkileşimi. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* (Gözden geçirilmiş 2. baskı, s. 27-45). Nobel Yayın Dağıtım.
- Çengel, M. (2013). *Sınıf ikliminin oluşması sürecinde örtük program: Meslek liseleri üzerine bir araştırma*. (Yayın No. 332669) [Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Aydın.

- Çengel, M., & Türkoğlu, A. (2015). Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11 (4), 1240-1257. <https://doi.org/10.17244/eku.74233>
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (Geliştirilmiş 6. baskı). Celepler Matbaacılık.
- Çınar, İ. (2016). Eğitimin tarihi. E. Toprakçı (Ed.), *Eğit bilim-pedandragoji* (s. 38-94), Ütopya.
- Çiftçi, S., & Akten-Yaman, E. (2014). Sınıfta zaman yönetimi. B. Dilmaç, ve H. Ekşi (Ed.), *Sınıf yönetimi* (s. 218-239), Pegem Akademi.
- Çobanoğlu, İ. H. (2020). Araştırma örnekleminin belirlenmesi. E. Oğuz (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri*, (s. 119-140). Eğiten Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Pegem A Akademi.
- Daş, H. (2022). *Ergenlerde sosyal kaygının otomatik düşünceler, akademik yeterlik ve sosyal yeterlik ile modellenmesi*. (Yayın No. 711333) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Gaziantep.
- Demir, O., & Sad, N. S. (2021). Investigation of the communication skills, professional seniority, school stage and gender as predictors of teachers' classroom management styles. *Research in Pedagogy*, 11(2), 661 – 679. <https://doi.org/10.5937/IstrPed2102661D>
- Demirtaş, H. (2015). Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kıran, ve K. Çelik (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi*. (Geliştirilmiş 11. Baskı, s. 1-30). Anı Yayıncılık.

- De Vellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2. baskı. Sage Publications.
- Dewey, J. (2007). *Experience and Education* (Last edited by Simon and Schuster, 1st ed., 1938). Macmillan. <https://www.perlego.com/book/780119/experience-and-education> adresinden erişildi.
- Djigic, G., & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia - Social ve Behavioral Sciences*, 29(4), 819 – 828. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.310>
- Dorman, J. P., Fraser, B., & Mc-Robbie, C. J. (1997). Relationship between school level and classroom level environments in secondary schools, *Journal of Educational Administration*, 35(1), 74-91. [doi/10.1108/09578239710156999](https://doi.org/10.1108/09578239710156999)
- Doyle, W. (1986). Classroom management techniques and student discipline (Paper prepared for the student discipline strategies project) (ED315883). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315883.pdf>
- Dönmez, B. (2022). Sosyal bir sistem olarak sınıf. M. Şişman ve S. Turan(Ed.), *Sınıf yönetimi*, (18. baskı, s. 45-59). Pegem Akademi.
- Dulay, S. (2017). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarının değerlendirilmesi*. (Yayın No. 482134) [Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Eskişehir.
- Durdu, İ. (2015). *Duygusal zeka ve sınıf iklimi arasındaki ilişki*. (Yayın No. 395256) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. İzmir.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac-Iver, D. (1993). Development during adolescence: the impact of

stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90–101.
<https://doi.org/10.1037//0003-066x.48.2.90>

Ekici, G. (2004). İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 29(131), 50-60.
<https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5088/1166>
adresinden erişildi.

Erden, M. (2018). *Sınıf yönetimi* (Yeni programla uyumlu genişletilmiş 4. baskı). Arkadaş Yayınevi.

Eren, Z. (2018). Öğretim sürecinin yönetimi. A. Ottekin-Demirbolat (Ed.), *Sınıf yönetimi* (1. Baskı, s. 93-172). Pegem Akademi.

Eren, E. (2020). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (17. baskı). Beta Yayınları.

Eriçok, B. (2021). Sınıfta zaman yönetimi. N. Cemaloğlu ve K. Yenel (Ed.), *Sınıf yönetimi* (s. 403-431). Pegem Akademi.

Eriş, A. (2019). *Sınıf içi farklı liderlik tipleri bağlamında sınıf atmosferinin incelenmesi*. (Yayın No. 622048) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Gaziantep.

Erkan, Z. N. (2009). *İlköğretimde görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile iş doyumları arasındaki ilişki "İstanbul ili Anadolu Yakası örneği"*. (Yayın No. 250433) [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. İstanbul.

Ertem, H. Y., Arslan, A., Aksoy Akbaş, S., Ecer, E., & Eryiğit L. (2021). The relationship between class climate and middle school students' attitudes

towards school. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)/ International Journal Of Leadership Training (IJOLT)*, 1(1), 26-40. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijolt/issue/61199/896957> adresinden erişildi.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage Publications.

Forte, A. (2011). How does organizational climate influence the ethical behavior of people in an organization?. *International Business and Economics Research Journal*, 2(10), 64-72. <https://doi.org/10.19030/iber.v2i10.3852>

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.

Fraser, B. J. (2002). Learning environments research: Yesterday, today and tomorrow. S. C. Goh and M. S. Khine (Eds.), *Studies in educational learning environments* (p. 1-25). World Scientific Publishing.

Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research*, 45(1), 83-93. <https://doi.org/10.1080/0013188032000086145>

Gini, G., Holt, M., Pozzoli, T., & Marino, C. (2019). Victimization and somatic problems: the role of class victimization levels. *Journal of School Health*, 90(1), 39-46. <https://doi.org/10.1111/josh.12844>

Ginott, H. G. (1972). *Teacher and child; a book for parents and teachers* (1st ed.). Macmillan. https://openlibrary.org/books/OL5709338M/Teacher_and_child adresinden erişildi.

- Gürşimşek, I., & Göregenli, M. (2004). Öğretmen adayları ve öğretmenlerde demokratik tutumlar, değerler ve demokrasiye ilişkin inançlar. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu, Çanakkale.
- Hair-Jr, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis*. Pearson.
- Haji-Vosoogh, N. S., Tavakolizadeh, J., & Pakdaman, M. (2021). The role of self-efficacy in the relationship between classroom climate and students' educational motivation. *Journal of Research & Health*, 11 (4), 225-234. <http://dx.doi.org/10.32598/JRH.11.4.1839.1>
- Han, F., & Demirtaş, H. (2020). The effect of exposure to bullying on classroom climate and alienation from school. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(3), 2297-2322. <https://doi.org/10.17679/inuefd.987106>
- Hernández, J., Prats, G., & Hernández, F. (2020). Clima organizacional. aspectos básicos de su origen y definición. *Revista Ciencias de la Documentación*, 6(2), 66-77. <https://cienciasdeladocumentacion.cl/pdf01/ART%204%20VOL6JULDIC2020.pdf> adresinden erişildi.
- Hesapçıoğlu, M. (1995). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Hicks, H. G., & Ray Gullett, C. (1981). *Organizasyonlar: Teori ve davranış* (Çeviri B. Baykal). İşletme Bilimleri Enstitüsü Yayınları.

- Hoon, T. S., Nasaruddin, N. F. B. M., & Singh, P. (2017). *Communication skills among different classroom management styles teachers* (EJ1207781). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1207781.pdf>
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Theory, reseach, and practice* (Çeviri editörü S. Turan), (7. baskı). Nobel Yayın Dağıtım Tic. Ltd. Şti.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma*. (Yayın No. 219751) [Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. İstanbul.
- İlhan-Beyaztaş, D. (2009). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin çeşitli değişkenler açısından sınıf yönetimi anlayışlarının belirlenmesi*. (Yayın No. 241641) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Erzurum.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26. baskı). Nobel.
- Karşı, F. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf atmosferine ilişkin alguları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Yayın No. 313423) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. İzmir.
- Katmış, M. (2019). *Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları*. (Yayın No. 572337) [Yüksek Lisans Tezi, Hitit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü]. Çorum.
- Kaya, İ. (2019). *Öğretmenlerin disiplini sağlama yaklaşımları ile öğrencilerin sınıf iklimi alguları ve öğretimsel muhalefet davranışları arasındaki ilişki*. (Yayın No. 612949) [Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Diyarbakır.

- Kazu, H. (2009). Sınıfın fiziksel düzeni. M. D. Karlı (Ed.), *İlköğretimde sınıf yönetimi* (1. Baskı, s. 26-47). Kök Yayıncılık.
- Khalfaoui, A., García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2021). A systematic review of the literature on aspects affecting positive classroom climate in multicultural early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 49(1), 71-81. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01054-4>
- Kılbaş, Ş. (2014). *Sınıf yönetimi* (1. baskı). Akademisyen Kitabevi.
- Kırbaç, M. (2019). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışı ile öğrencilerin okul bağlılığı, okul direnci ve akademik başarısı arasındaki ilişkilerin analizi*. (Yayın No. 596771) [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Malatya.
- Kızılhan, P. (2011). *Sınıf atmosferinin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin başarısına etkisinin incelenmesi*. (Yayın No. 302034) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Ankara.
- Kline, R. B. (2016). *Principals and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford.
- Korkmaz, N. (2007). *İlköğretim okullarında etkili sınıf yönetiminde öğretmen davranışlarının incelenmesi İstanbul-Tuzla ilköğretim okullarında pilot bir araştırma*. (Yayın No. 211728) [Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. İstanbul.
- Koutrouba, K., Markarian, D. A., & Sardianou, E. (2018). Classroom management style: Greek teachers' perceptions. *International Journal of Instruction*, 11(4), 641-656. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11440a>

- Kris, B. (1996). *Teacher talk " What is your classroom management profile?"*.
<http://education.indiana.edu/cas/tt/vli2/what.Html> adresinden erişildi.
- Künkül, T. (2008). *Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ile algıladıkları sınıf atmosferi arasındaki ilişki*. (Yayın No. 217107) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Adana.
- Li, C. J., Fang, R. J., Chen, H. N., & Tsai, H. L. (2009). The research of teachers KM-classroom climate and learning attitude. *International Journal Of Education And Information Technologies*, 3(3), 145-152.
<https://www.researchgate.net/publication/284193944> The Research of teacher's KM-classroom climate and learning attitude adresinden erişildi.
- Lin, B. S., & Crawley, F. E. (1987). Classroom climate and science-related attitudes of junior high school students in Taiwan. *Journal of Research in Science Teaching*, 24(6), 579-591. <https://doi.org/10.1002/tea.3660240607>
- López, V., Salgado, M., & Berkowitz, R. (2023). The contributions of school and classroom climate to mathematics test scores: A three-level analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 34(1), 43-64.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2022.2096645>
- Ma, Y., & Wei, C. (2022). The relationship between perceived classroom climate and academic performance among English-major teacher education students in Guangxi, China: The mediating role of student engagement. *Front. Psychol*, 13, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.939661>
- Magulod-Jr, G.C., Capili, J. D., & Pinon, R. M. (2019). Exploring the relationship and labels attached by students: how classroom management styles in a

Philippine higher education institution prevail?. *European Journal of Educational Research*, 8(3), 893- 904. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.3.893>

Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-13. https://www.researchgate.net/publication/283749466_The_Key_to_Classroom_Management adresinden erişildi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). <https://istatistik.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.

Moore, M. G. (1989). Editorial: Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-7. <https://doi.org/10.1080/08923648909526659>

Mucherah, W., Finch, H., Smith, V., & Ambrose-Stahl, D. (2014). Exploring the relationship between classroom climate, reading motivation, and achievement: A look into 7th grade classrooms. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 8(1), 93-110. <https://doi.org/10.1007/s10984-007-9036-x>

Mumcu, M. (2008). *İlköğretim okulu öğrenci ve öğretmenlerinin gerçek ve tercih edilen sınıf atmosferi algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayın No. 226944) [Bilim Uzmanlığı Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Malatya.

Okçu, V. (2021). Sınıf yönetimi stratejileri. N. Cemaloğlu ve K. Yenel (Ed.), *Sınıf yönetimi* (s. 83-117). Pegem Akademi.

O' Leary, Z. (2004). *The essential guide to doing research*. Sage Publications.

Osuji, C. U., Wey-Amaewhule, A, B., & Akide, E. (2023). Influence of classroom climate on students' attitude to learning in public senior secondary schools in

Port Harcourt metropolis. *International Journal of Advanced Research and Learning*, 2(2), 34-48.

<https://rajournals.net/index.php/ijarl/article/view/138/136> adresinden erişildi.

Otrar, M., Ekşi, H., & Durmuş, A. (2014). Sınıfın fiziksel yapısı ve organizasyonu. B. Dilmaç, ve H. Ekşi (Ed.), *Sınıf yönetimi* (s. 68-82), Pegem Akademi.

Özçakır, S. (2007). *Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları: Düzce ili örneği*. (Yayın No. 214433) [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Bolu.

Özçelik, H. (2019). *İlkokul öğrencilerinde algılanan öğretmen yakınlık davranışları ile okul doyum ve akran zorbalığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayın No. 602302) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. İstanbul.

Özden, Y. (2008). Sınıf içinde öğrenme öğretme ortamının düzenlenmesi E. Karip (Ed.), *Sınıf yönetimi* (7. baskı, s. 35-68). Pegem Akademi.

Özer, N. (2021). Sınıfın fiziksel ortamı ve yönetimi. T. Argon, Ş. Sezgin Nartgün (Ed.), *Sınıf yönetimi* (6. baskı, s. 51-79). Pegem Akademi.

Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu SPSS ile adım adım veri analizi* (Çev. S. Balcı ve B. Ahi). Anı Yayıncılık.

Petrík, Š., & Vašašová, Z. (2022). Relationship between interaction style-built teacher authority and classroom climate dimensions. *The New Educational Review*, 68(2), 107-118. <https://doi.org/10.15804/tner.2022.68.2.08>

- Ratzburg, S. A. (2010). *Classroom management and students' perceptions of classroom climate*. (Publication No. 3428452) [Doctoral dissertation, Walden University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Sabancı, A. (2014). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Çelikten, & M. Teyfur (Ed.), *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi* (Gözden geçirilmiş 3. baskı, s. 1-23). Anı Yayıncılık.
- Sağlam, H. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin sınıf iklimi algularının çok boyutlu olarak incelenmesi*. (Yayın No. 190098) [Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. İstanbul.
- Sağnak, M. (2009). Sınıf içi kurallar geliştirme ve uygulama. M. D. Karlı (Ed.), *İlköğretimde sınıf yönetimi* (1. Baskı, s. 130-146). Kök Yayıncılık.
- Sarıtaş, M. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* (Gözden geçirilmiş 2. baskı, s. 47-90). Nobel Yayın Dağıtım.
- Sarpkaya, R. (2015). Sınıfın ilişki düzenini oluşturma. H. Kıran, ve K. Çelik (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi*. (Geliştirilmiş 11. Baskı, s. 173-202). Anı Yayıncılık.
- Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57(2), 149–174. <https://doi.org/10.2307/1170234>
- Sezer, Ş. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri: Fenomenolojik bir çözümleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 33(2), 534-549. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017031319>

- Sezgin, F., & Sönmez, E. (2017). Örgüt kültürü ve iklimi. S. Özdemir, ve , N. Cemaloğlu (Ed.), *Örgütsel davranış ve yönetimi* (2. Baskı, s. 179-226), Pegem Akademi.
- Sinclair, B. B., & Fraser, J. B. (2002). Changing classroom environments in urban middle schools. *Learning Environments Research*, 5, 301-328. <https://doi.org/10.1023/A:1021976307020>
- Sungurtekin-Ay, D. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın No. 550891) [Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Amasya.
- Sürücü, A., & Ünal, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 253-295. <https://doi.org/10.26466/opus.404122>
- Şata, M. (2020). Nicel araştırma yaklaşımları. E. Oğuz (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri*, (s. 77-97). Eğiten Yayıncılık.
- Şeker, N. (1995). *Lise öğretmenlerinin stres kaynaklarına ilişkin algıları ve sınıf atmosferi arasındaki ilişkiler*. (Yayın No. 41327) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. İzmir.
- Şendur, E. P. (1999). *Sınıf atmosferi ve öğrenci güdüsü (The classroom atmosphere and student motivation)*. (Publication No. 89299) [Master's Thesis, Dokuz Eylül University]. İzmir.
- Şimşek, S. (2007). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. N. Saylan (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (s. 1-18). Anı Yayıncılık.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem A Yayıncılık.

- Tabak, S. (2020). Araştırma metodolojisinin/ yönteminin belirlenmesi. E. Oğuz (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri*, (s. 51-76). Eğiten Yayıncılık.
- Tannenbaum, R., & Schmidt, W. H. (1973). How to choose a leadership pattern. *Harvard Business Review*, 51, 162-180. <https://hbr.org/1973/05/how-to-choose-a-leadership-pattern> adresinden erişildi.
- Taş, A. (2015). Sınıf yönetimini etkileyen etkenler. H. Kıran, ve K. Çelik (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi*. (Geliştirilmiş 11. Baskı, s. 33-55). Anı Yayıncılık.
- Taşkaya, S. M. (2014). Sınıf yönetiminin temelleri. B. Dilmaç, ve H. Ekşi (Ed.), *Sınıf yönetimi* (s. 1-33), Pegem Akademi.
- Teng, Y. (2020). The relationship between school climate and students' mathematics achievement gaps in shanghai China: Evidence from PISA 2012. *Asia Pacific Journal of Education*, 40(3), 356-372. <https://doi.org/10.1080/02188791.2019.1682516>
- Tertemiz, N. (2015). *Sınıf yönetimi ve disiplin modelleri*. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* (14. baskı, s. 109-135). Nobel Yayın Dağıtım.
- Terzi, Ç. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayın No. 101555) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Eskişehir.
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156, 162-169. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/terzi.htm adresinden erişildi.

- Teyfur, M. (2014). Yapılandırmacı sınıf yönetiminde okul-aile işbirliği. M. Çelikten, & M. Teyfur (Ed.), *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi* (Gözden geçirilmiş 3. baskı, s. 25-44). Anı Yayıncılık.
- Tok, Ş. (2015). Öğretimin yönetimi. H. Kıran, ve K. Çelik (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi*. (Geliştirilmiş 11. Baskı, s. 79-117). Anı Yayıncılık.
- Toker-Gökçe, A. (2018). Tarama araştırma yöntemi. K. Beycioğlu, N. Özer, ve Y. Kondakçı (Ed.), *Eğitim yönetiminde araştırma* (1. Baskı, s. 239- 267). Pegem Akademi.
- Turan, G. (2014). *Beşinci sınıf öğrencilerinin sınıf atmosferi alguları ile eleştirel düşünmeye karşı tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın No. 370873) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Adana.
- Turanlı, A. S. (1995). *Öğrencilerin, sınıf yönetimine yönelik öğretmen davranışlarına dair beklenti ve alguları*. (Yayın No. 43247) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Ankara.
- Utar, N. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojileri ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişki*. (Yayın No. 394674) [Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Gaziantep.
- Uygun, Ö. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin öğrenme motivasyonunu etkileyen faktörler*. (Yayın No. 691481) [Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Aydın.
- Ünal, S., & Ada, S. (2003). *Sınıf yönetimi*. Marmara Üniversitesi Matbaa Birimi.

- Ünal, B. (2022). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algıları ile öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler aracılığı ile incelenmesi*. (Yayın No. 763037) [Yüksek Lisans Tezi, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Çankırı.
- Varoğlu, G. (2014). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Beşiktaş ilçesi örneği)*. (Yayın No. 382095) [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. İstanbul.
- Virtanen, T. E., Vasalampi, K., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., & Poikkeus, A. M. (2020). The role of perceived social support as a contributor to the successful transition from primary to lower secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(7), 967–983. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1639816>
- Walberg, H. J. (1967). *Teacher personality and classroom climate* (ED014471). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED014471>
- Yalçın, B. Y. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri sınıf yönetimi stilleri ile olumlu sınıf iklimi oluşturma yeterlikleri arasındaki ilişki*. (Yayın No. 663703) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü]. İstanbul.
- Yaşar, M. (2016). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi profilleri ile sınıflarında zorbalığın görülme sıklığı arasındaki ilişki*. (Yayın No. 460457) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Adana.

Yıldırım, C. (2013). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında sergiledikleri davranışlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 119-140. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/makusobed/issue/19439/206742> adresinden erişildi.

Yılmaz, M., Gürçay, D., & Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, (33), 253-259.

http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/shw_artcl-1047.html adresinden erişildi.

Yılmaz, K. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzları ile demografik değerlere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 147-170. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29179/312458> adresinden erişildi.

Yılmaz, S. (2018). *Beklenmedik başarısızlık gösteren üstün yetenekli öğrencilerin okul başarı tutumları ile akademik öz yeterlik inançları, algıladıkları aile otorite stilleri ve benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın No. 517116) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. İstanbul.

Yu, S., & Bikar, S. S. (2023). Preventing school bullying: Examining the association between classroom management, classroom climate, and relational aggression and victimization. *International Journal of Education and Practice*, 11(2), 232-243. <https://doi.org/10.18488/61.v11i2.3329>

Yüner, B. (2021). Sınıf ortamının fiziksel, sosyal ve eğitsel boyutlarının düzenlenmesi. N. Cemaloğlu, ve K. Yenel (Ed.), *Sınıf yönetimi* (s. 53-81). Pegem Akademi.



EKLER

EK-1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın katılımcı,

Bu ölçek, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile sınıf iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla uygulanacaktır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Aşağıda yer alan “Kişisel Bilgi Formu”, “Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği”, “Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği” nin dikkatlice okunarak samimiyetle cevaplanması gerekmektedir. Ölçekte yer alan soruları derslerinize giren tüm öğretmenleri ve kendi eğitim öğretim gördüğünüz sınıfı düşünerek cevaplandırmanızı rica ediyorum. Araştırma ölçeklerinde yer alan soruların karşısında yer alan cevaplardan, size uygun olduğunu düşündüğünüz yalnızca bir dereceyi işaretlemeniz gerekmektedir. Elde edilen kişisel bilgiler kesinlikle bilimsel amaçla kullanılacak ve gizlilik esas alınacaktır. Lütfen forma isim yazmayınız.

Bu anket çalışmasına katılımınız için, yaptığımız katkıdan ötürü teşekkür ederim.

Araştırmacı: Hacer SÜRÜCÜ

1) Cinsiyetiniz: Kız Erkek

2) Sınıf Düzeyiniz: 5.sınıf 6.sınıf 7.sınıf 8.sınıf

EK-2: SINIF YÖNETİMİ ANLAYIŞI ÖLÇEĞİ

	Bu bölümdeki maddeleri derslerinize giren tüm öğretmenleri genel olarak düşünerek yanıtlayınız. Her bir maddeye ne kadar katıldığınızı 1 ile 5 arasında puan vererek işaretleyiniz. Örneğin 1 puan, o maddeye “hiç katılmadığınızı”, 5 puan ise “tamamen katıldığınızı” gösterir.	Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1.	Öğretmenlerim, sınıf düzenine ilişkin koydukları kuralların nedenlerini açıklamaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.	Öğretmenlerimle rahat bir şekilde iletişim kuramam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.	Öğretmenlerim, kendisi ders anlatırken, soru sormak istediğimde dersi böldüğüm için izin vermez.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.	Öğretmenlerim, olumsuz davranış sergilersem düşük not vermekle tehdit eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.	Öğretmenlerim, kendisini eleştirmemden rahatsız olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.	Öğretmenlerim, kendisine koşulsuz saygı göstermemi ister.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.	Öğretmenlerimin verdiği ödevleri yapmamışsam ceza verirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8.	Öğretmenlerim, sınıf düzenine ilişkin kuralları bizimle birlikte belirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.	Öğretmenlerimle aramda yakın bir ilişki vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.	Öğretmenlerim, derslerde benim ilgi ve ihtiyaçlarımı dikkate alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.	Öğretmenlerim, benim fikirlerime ve bilgime önem verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12.	Öğretmenlerim, sınıfta yumuşak bir ses tonuyla, bağırmadan konuşur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.	Öğretmenlerim, sınıfta arkadaşlarımla ve kendisiyle iletişim kurmama önem verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14.	Öğretmenlerim, derslerde arkadaşlarımla birlikte çalışmamı sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.	Öğretmenlerim, bana karşı adaletli ve eşit davranır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.	Öğretmenlerim, sınıfta cezadan çok ödüllü kullanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.	Öğretmenlerim, başarıyı değerlendirirken objektif (tarafsız) davranır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-3: ÖĞRENCİLER TARAFINDAN ALGILANAN SINIF İKLİMİ ÖLÇEĞİ

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

EK-4: ARAŞTIRMA İZİNİ

"Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği" Kullanım İzni İçin; Gelen Kutusu x

25 Mar 2023 Cmt 12:17 ☆ 😊 ↶ ⋮

5 Nis 2023 Car 10:00 🌟 😊 ↶ ⋮

"Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği" Kullanım İzni İçin; Gelen Kutusu x

21 Mar 2023 Sal 09:18 ☆ 😊 ↶ ⋮

23 Mar 2023 Per 13:39 🌟 😊 ↶ ⋮

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı:	Hacer SÜRÜCÜ
Doğum Yeri ve Tarihi:	
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	-2012-2016- Karadeniz Teknik Üniversitesi/ Okul Öncesi Öğretmenliği - 2020 – 2023- İstanbul Üniversitesi /Çocuk Gelişimi
Çalıştığı Kurumlar	
	-MEB (Okul Öncesi Öğretmeni) /2016-2024
Bilimsel Faaliyetler	
	TRB2 International Congress on Educational Sciences-II (TRB2-ICES-2023)-Özet Bildiri
İletişim	
E-posta Adresi	