

Economics and Administration, Tourism and Tourism Management, History, Culture, Religion, Psychology, Sociology, Fine Arts, Engineering, Architecture, Language, Literature, Educational Sciences, Pedagogy & Other Disciplines in Social Sciences

Vol:4, Issue:21
sssjournal.com

pp.3434-3445
ISSN:2587-1587

2018
sssjournal.info@gmail.com

Article Arrival Date (Makale Geliş Tarihi) 31/06/2018 | The Published Rel. Date (Makale Yayın Kabul Tarihi) 20/08/2018
Published Date (Makale Yayın Tarihi) 21.08.2018

DİSİPLİN YAKLAŞIMI ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI
DISCIPLINARY APPROACH SCALE: VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Araş. Gör. İsmet KAYA

Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği ABD, ismetkaya@dicle.edu.tr,
Diyarbakır/Türkiye

Doç Dr. H. Fazlı ERGÜL

Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, EYTP E ABD, hfazli.ergul@dicle.edu.tr, Diyarbakır/Türkiye

Doç. Cemal AKÜZÜM

Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği ABD, cemalakuzum@gmail.com,
Diyarbakır/Türkiye

ÖZ

Bu araştırmada, öğrenci algılarına dayalı olarak öğretmenlerin disiplin yaklaşımlarını geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçemeye olanak tanıyacak bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın katılımcılarını, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Diyarbakır il merkezindeki liselerde öğrenim görmekte olan toplam 340 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. AFA sonucunda, toplam varyansın %44.90'ını açıklayan 39 madde ve iki faktörden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Ortaya çıkan faktörler; Geleneksel Yaklaşım ve Çağdaş Yaklaşım olarak, ölçek ise "Disiplin Yaklaşımları Ölçeği (DYÖ)" şeklinde adlandırılmıştır. DFA'dan elde edilen bulgular, DYÖ'ye ilişkin 39 madde ve iki faktörden oluşan yapının yeterli uyum indekslerine sahip olduğunu göstermiştir. DYÖ'nün güvenilirliği iç tutarlılık yöntemiyle incelenmiş ve kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer aldığı belirlenmiştir. Bulgular sonucunda DYÖ'nün, lise öğrencilerinin algılarına dayalı olarak öğretmenlerin disiplin yaklaşımlarını ölçmek amacıyla kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Disiplin, disiplin yaklaşımı, disiplin yaklaşımı ölçeği, geçerlik, güvenilirlik

ABSTRACT

In this research, it is aimed to develop a measurement tool which will enable to measure teachers' disciplinary approaches in a valid and reliable way based on student perceptions. The participants of the research is composed of 340 high school students that study in high schools of Diyarbakır Province in 2017-2018 academic year. Expert opinion has been consulted for the scope and appearance of the scale. Exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) have been carried out for the validity of the scale. At the end of EFA, a structure composed of two factors and 39 items that explain %44.90 of the total variance was obtained. The emerging factors were named as Traditional Approach and Contemporary Approach, and the scale "Disciplinary Approach Scale (DAS)". The findings obtained from CFA showed that the structure composed of 39 items and two factors related to DAS has sufficient compliance indices. The reliability of DAS was examined by internal consistency method and was determined that it was within the acceptable limits. At the result of findings, it was determined that Disciplinary Approach Scale (DAS) is a valid and reliable measurement tool that can be used to measure teachers' disciplinary approaches based on students' perceptions.

Keywords: Discipline, disciplinary approach, disciplinary approach scale, validity, reliability

1. GİRİŞ

Eğim-öğretimde amaç, bireylerin gizil potansiyellerini açığa çıkarmak ve istedik yönde kalıcı davranış değişikliğini meydana getirmektir. Bu amacın gerçekleşmesini sağlayan öğretmenler, eğitim-öğretim sürecinin en önemli aktörleri olarak görülmektedirler. Söz konusu sürecin etkili bir şekilde yönetilmesi ise, öğretmenlerin sahip oldukları kişisel ve mesleki beceriler ölçüsünde değerlendirilmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin kişisel ve mesleki becerilerini ortaya koyan en önemli etkenin, sahip oldukları disiplin yaklaşımı olduğu söylenebilir. Bu nedenle “çağdaş öğretmen” veya “geleneksel öğretmen” denildiğinde genellikle öğretmenlerin benimsedikleri disiplin yaklaşımı kastedilmektedir. Benimsenen disiplin yaklaşımı ise, kullanılan disiplin modellerini ve yöntemlerini de şekillendirmektedir.

Özellikle sınıf disiplinini sağlarken uygulanan yöntemler, bireylerin gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir. Kendini ifade edebilme, sorumluluk alabilme, kendini tanıyabilme, sorunlara eleştirel yaklaşabilme, başkalarına saygı duyabilme, kendine ve çevresine güven duyabilme, değerli olduğunu hissedebilme gibi davranışların kazandırılması bir yönüyle sınıf disiplininin nasıl sağlandığına bağlıdır (Aydın, 2001). Marzano’ya (2003) göre, öğretmenin sınıf içi davranışları, öğrenci başarısı üzerinde etkisi olan programla ilgili okul politikaları, değerlendirme, personel niteliği ve toplumsal katılımı karşılaştırıldığında iki kat daha fazladır (Uyanık Balat, 2013). Browsers ve Tomic (2000) ise, disiplini sağlama ile ilgili sorunları olan öğretmenlerin sıklıkla sınıfta etkili olamadıklarını, yüksek düzeyde stres ve tükenmişliğe ilişkin belirtiler gösterdiklerini ifade etmektedirler.

Disiplin, öğretmenlerin en önemli sorumluluklarından biri olarak kabul edilir. Disiplin iki nedenden dolayı eğitimin temel bir ögesi olarak görülmektedir. Bunlardan ilki, bir öğrenme ortamının oluşturulmasında ilk adım olması, ikincisi de öğretmenlerin, öğrencilerini sosyalleştirmek amacıyla belirli durumlarda beklenen davranışları öğretmek zorunda olmalarıdır (Erden ve Wolfgang, 2004). Disiplini sağlamak, öğretmenlerin öğrencilerine doğru davranışları dayatmaları demek değildir. Bu yolla öğrenciler, kendi fikirlerini üretmemekle kalmayıp satın alan, bağımlı olan ve öğretmenlerine de olumsuz duygular besleyen kişiler olabilirler. Buna karşılık, etkili iletişim ögesinin temel alınarak uygulamaya geçilen disiplin yaklaşımları özünde öğrencilerle iyi ilişkiler kurabilmeyi barındırmaktadır (Marshall, 2005). Buradan hareketle disiplin, olumsuz davranışların meydana gelmesini önlemek için tutarlı ve kararlı davranışlarda bulunulması (Erdoğan, 2015), istenmeyen davranışların önlenmesi (Başar, 2004), sorun davranışların yönetilmesi (Özyürek, 2005) ve öğrenmenin mümkün olduğu bir ortam yaratılması (Tosun, 2002) gibi farklı biçimlerde ifade edilebilir.

Sınıf ortamında disiplin öğretmenlerin, sınıftaki olumsuz davranışları kontrol etme yollarını ifade etmektedir (Erden, 2008). Bazı öğretmenler uyguladıkları disiplin yönteminin ne olduğunun ve bunun öğrenciyi hangi şekilde etkilediğinin bilincindeyken; bazıları alışlagelmiş yöntemleri öğrenciler üzerindeki etkisini sorgulamadan uygulamaktadır (Ada ve İnce, 2012). Öğretmenler, disiplin konusunda geliştirilmiş modellerden yararlanarak kendi disiplin anlayışlarını belirlemek durumundadırlar (Pala, 2005). Öğretmenlerin disiplin anlayışlarının farklılaşmasını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Öğretmenin kişilik özellikleri, öğretim tarzı, meslekteki deneyimi, kültürü ve sağlığı gibi faktörler de öğrencinin davranışlarını etkileyebilmektedir. Öğretmenin sınıftaki öğrencileri algılayış tarzı disiplin yaklaşımını da ortaya koymaktadır (Erdoğan, 2015).

Literatür incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetiminde sahip oldukları “disiplin yaklaşımlarına” yönelik çalışmaların çok az sayıda olduğu tespit edilmiştir. Üstelik öğretmenlerin sahip oldukları disiplin yaklaşımının birinci muhatabı konumunda olan öğrencilerin görüşlerine başvurularak yapılan çalışmaların sayısının yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin disiplin anlayışlarını ortaya koyan çalışmaların yapılması önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı: Bu çalışmada, Disiplin Yaklaşımı Ölçeği’nin (DYÖ) geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda; DYÖ’nün I) Faktör yapısının nasıl olduğunun belirlenmesi, II) Disiplin Yaklaşımı Ölçeği’nin güvenilirlik ve geçerliğinin saptanması hedeflenmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Yapılan bu çalışma tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını, 2017-2018 eğitim-öğretim yılının güz döneminde, Diyarbakır il merkezindeki resmi 2 liseden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 330 öğrenci oluşturmuştur. Aday ölçek formu 330 öğrenciye dağıtılmış, 18 tanesi eksik doldurulduğundan değerlendirmeye alınmamıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Kişisel Özellikler	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kız	174	55.8
	Erkek	138	44.2
Sınıf Düzeyi	Lise 1	56	17.9
	Lise 2	27	8.7
	Lise 3	186	59.6
	Lise 4	43	13.8
Toplam		312	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi, cinsiyete göre kız öğrenciler katılımcı grubun %55.8’ini (f=174) oluştururken, erkek öğrenciler ise grubun %44.2’sini (f=138) oluşturmaktadır. Sınıf düzeyi değişkenine göre, öğrencilerin %17.9’u (f=56) 1.sınıfta öğrenim görürken, %8.7’si (f=27) 2.sınıfta, %59.6’sı (f=186) 3.sınıfta ve %13.8’i (f=43) ise 4.sınıfta öğrenim görmektedir.

2.3. Ölçeğin Geliştirilmesinde Aşamalar

Araştırmanın ölçek geliştirme çalışması aşağıdaki basamaklardan oluşmaktadır.

Öğretmenlerin disiplin yaklaşımlarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından *Disiplin Yaklaşımları Ölçeği (DYÖ)* geliştirilmiştir. Bu ölçeğin geliştirilmesinde takip edilen basamaklar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ölçek Geliştirmede Takip Edilen Adımlar

↓	Ölçek maddelerinin hazırlanması	- DYÖ ile ilgili literatürün taranması, Madde yazma (madde havuzu oluşturma).
	-Uzman Görüşü	Madde seçimi öncesi uzman görüşüne başvurularak kapsam geçerliğinin test edilmesi,
	-Kapsam Geçerliliği	Dil anlaşılabilirliği için Türk Dili uzman görüşüne başvurulması.
	-Dil Anlaşılabilirliği	
	Geçerlik Çalışmaları	-Yapı Geçerliliği: AFA ve DFA’nın uygulanması.
Güvenirlik Çalışmaları	Güvenirliğin belirlenmesi için iç tutarlılık yönteminin kullanılması.	

Disiplin yaklaşımları ölçeğinin oluşturulması sürecinin ilk aşamasında gerek ülkemizde, gerekse yurtdışındaki disiplin yaklaşımları, disiplin modelleri, sınıfta disiplin, disiplin oluşturma, sınıf içi disiplin stratejileri, disiplin uygulamaları, disiplin türleri gibi temel kavramlar ele alınarak alanyazın ayrıntılı şekilde incelenmiştir. Daha sonra disiplin yaklaşımlarının alt boyutları belirlenerek (Geleneksel Yaklaşım ve Çağdaş Yaklaşım) 45 maddeden oluşan bir madde havuzu, kuramsal temele dayalı (Tezbaşaran, 1997) olarak oluşturulmuştur.

Araştırma kapsamında disiplin ve disiplin yaklaşımlarını konu edinen veri toplama araçları; Öğretmenlerin Disiplin Yaklaşımları Ölçeği (Duman, Yücel ve Çetin, 2004), Öğretmenlerin Sınıf İçi Disiplin Anlayışları Anketi (Tümekaya, 2005), Disiplin Türleri Ölçeği (Esen, 2006), Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (Şentürk, 2010), Okul Disiplin İklimi Anketi (Özen Kılıç, 2009), Öğretmen Disiplin Anlayışı Ölçeği (Şimşek, 2000), Building Better Discipline Strategies For Schools By Fuzzy Logics (Chang, Juan ve Chou, 2014), Therapeutic Discipline Strategies (Al Qahtani, 2016), Classroom Discipline Strategies Questionnaire (Lewis, 2001), Student and Teacher Perceptions of Discipline Practices Scale (McMasters, 2002), Rehber Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Anketi (Şentürk, 2006), Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri (Tomal, 2001), Sınıf Yönetim Stratejileri Ölçeği (Taflan, 2007), Öğretmenlerin Disiplin Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketi (Ada ve İnce, 2012) ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Disiplin yaklaşımlarını tanımlama ve boyutlarını ortaya koymaya ilişkin pek çok çalışma bulunmaktadır (Helvacı, 2015; Lewis, 2001; Ilgar, 2005; Tümekaya, 2005; Ada ve Ölçüm, 2002; Wolfgang ve Glickman, 1980’den aktaran: Allen, 2005). Bu çalışmalarda disiplin modellerinin kapsam ve yaklaşımlar bağlamında boyutlarının farklılaştığı görülmektedir. Örneğin, Wolfgang ve Glickman (1980) literatürde yer alan disiplin modellerini, dayandıkları felsefe ya da psikolojik temelleri dikkate alarak (1) müdahaleci, (2) etkileşimsel ve (3) müdahaleci olmayan yaklaşımlar olarak sınıflandırmışlardır (Akt. Allen, 2005). Duman, Yücel ve Çetin

(2004), sınıf yönetimi yaklaşımlarına göre öğretmenlerin kullanmış oldukları disiplin yaklaşımlarını (1) Müdahaleci-Baskıcı Disiplin ve (2) Müdahaleci Olmayan Modern-Yapıcı Disiplin yaklaşımları şeklinde iki kategoride ele almışlardır. Bununla birlikte yukarıda verilen veri toplama araçlarında farklı boyutların ön plana çıktığı görülmüştür.

İncelenen araştırmalardan ve kuramsal açıklamalardan yola çıkılarak bu araştırmada disiplin yaklaşımlarını oluşturan iki temel bileşen üzerinde durulmuştur. Bunlar öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin aşırı derecede yapılandırıldığı öğretmen merkezli “*geleneksel yaklaşım*” ile insancıl, demokratik ve öğrenciyi merkeze alan “*çağdaş yaklaşım*” boyutları olarak isimlendirilmiştir. Bu boyutların disiplini ele alış biçimleri ile ölçekte yer alma gerekçeleri aşağıda özetlenmiştir:

Geleneksel yaklaşım:

Geleneksel disiplin yöntemleri itaat, ödül ve cezadır (Durukan, 2005). Geleneksel yaklaşım öğretmen merkezlidir. Başka bir anlatımla, sınıf içi yaşantılarda ve bu yaşantıların aktarıldığı eğitim etkinliklerinde öğretmen etkin (aktif), öğrenci edilgen (pasif) bir konumdadır. Geleneksel disiplin anlayışında öğrencilerin alınan kararlara katılımı söz konusu değildir. Öğretmen-öğrenci ilişkileri aşırı derecede yapılandırılmıştır. Sınıf içi kurallar oldukça katı ve tek yönlüdür. Eğitim amaçlarının ve sınıf içi kuralların belirlenmesinde öğrenci katılımına yer verilmez. Sadece öğretmen tarafından belirlenen değişmez doğrular olarak belirlenen bu kurallar, tartışılmaz niteliktedir (Aydın, 2014). Geleneksel disiplin yaklaşımı davranışçı yaklaşım olarak da adlandırılır (Ada ve İnce, 2012). Davranışçı, öğretmen merkezli yaklaşımlar: Davranışçı akım Ivan Pavlov’un uyarın-tepki deneyleriyle 20. yüzyılın ilk yıllarında başladı. Daha sonra B. F. Skinner, Saul Axelrod (1977) ve Lee Canter (Canter, 1985) ceza uygulaması ve dışsal ödüllerle çocukların davranışlarını doğrudan kontrol edecek düşünce ve yöntemleri geliştirmişlerdir. Davranışçı yaklaşımın amacı, tanımlanmış beklentilere göre çocukların davranışlarını yapılandırmaktır (Celep, 2004).

Çağdaş yaklaşım:

Çağdaş disiplin yaklaşımı insancıl, demokratik, olumlu disiplin yöntemleri olarak da adlandırılır. Çağdaş disiplin yöntemlerinde öğrencinin bir birey olarak değerli olduğu düşüncesinden hareket edilir. Kuralları belirlemek, örnek olmak, öğrencilerin iyi alışkanlıklar kazanmalarına yardımcı olmak, takdir etmek, teşvik etmek, vücut dili ve göz ardı, nedeni düşünmek, ben dili, etkin dinleme, davranışın sonucunu açıklamak ve zararlarını fark etmesini sağlamak, derste ve ortamda değişiklik yapmak, sorun çözme becerisini öğretmek, öğrencinin yaptığı kötü davranışın sonuçlarını düzeltmesini sağlamak, aile-öğretmen-öğrenci toplantıları, davranışının sonucunu yaşatmak çağdaş disiplin uygulamalarına örnek olarak verilebilir (Kızılkaya, 2006). İnsancıl ve öğrenci merkezli yaklaşımlar, temel olarak kişinin psikolojik özü, gereksinim ve yetenekleri ile ilgilienmektedir. Bu yaklaşımların kurucuları Carl Rogers (1972), Abraham Maslow (1970) ve Thomas Gordon (1974)’dur (akt. Celep, 2008). İnsancıl yaklaşımların öncülerinden olan Mortimer Adler (1990), Rudolf Dreikurs (1982), John Neison (1987) ve William Glasser (1969) çocukların ussal düşünce ve toplumsal etkileşimleri için doğal özellikleri üzerinde durmuşlar ve çocukların kendi davranışları üzerinde kontrol kazanmalarına yardımcı olacak araçlar, yöntemler geliştirmişlerdir (Celep, 2004).

Uzman görüşleri doğrultusunda maddelerin gözden geçirilmesi: Ölçme aracının kapsam ve görünüş geçerliği için uzmanlarının görüşü (Balcı, 2001) alınmıştır. Bu kapsamda, eğitim bilimleri alanında uzman 10 öğretim üyesinin¹ görüşüne başvurulmuştur. Kapsam geçerliği ölçülürken, Lawshe (1975) tarafından önerilen yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemle göre, bir maddenin gerekliliği hakkında karar verirken, uzmanlar arasındaki uzlaşma miktarı esas alınmaktadır (Gözen, 2013). Uzmanlar taslak ölçek formunda yer alan her bir maddeyi *uygun* ve *uygun değil* şeklinde ikili derecelendirmeye sahip bir puanlama ölçeği ile değerlendirmiştir. Uzmanlar taslak ölçme aracında yer alan üç madde için *uygun değil*, 42 madde için ise *uygun* şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ölçekteki 42 maddenin her biri için *uygun* şeklinde görüş bildiren uzman sayısının dokuzdan fazla olduğu belirlenmiştir. Uzman görüşlerinin alınmasından sonra, ölçme aracının dil açısından anlaşılabilirliğini sağlamak amacıyla, iki Türk Dili uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların yazım kuralları ve noktalama işaretleri açısından denetlemelerinin ardından, taslak ölçek maddeleri bu doğrultuda yeniden gözden geçirilmiştir.

Bir öğrenci grubu üzerinde ön uygulama yapılması: Uzman görüşlerinden sonra; üç maddenin ölçekten çıkarılması ve getirilen öneriler doğrultusunda sekiz maddede gerekli değişikliklerin yapılmasının ardından, 42 maddeden oluşan bir ölçek formu elde edilmiştir. Daha sonra oluşturulan DYÖ taslak formunda yer alan

¹ Prof. Dr. Behçet ORAL, Doç. Dr. H. Fazlı ERGÜL, Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM, Dr. Öğr. Üyesi, Abidin DAĞLI, Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Kıyas BİREL, Dr. Öğr. Üyesi, Taha YAZAR, Dr. Öğr. Üyesi, İsmail KINAY, Dr. Mehmet BARS, Dr. Zakir ELÇİÇEK, Dr. Ferat YILMAZ.

maddelerin anlaşılabilirliği ve ölçeğin uygulama süresi hakkında geri bildirim almak için küçük bir öğrenci (24 kız ve 15 erkek) grubu üzerinde ön uygulama yapılmıştır. DYÖ'yü yanıtlayan öğrencilerle uygulama sonrası görüşülmüş; öğrencilerden ölçekte yer alan maddelerin anlaşılabilirliği konusunda geribildirim alınmıştır. Öğrencilere ayrıca, ölçeğin amacını, ölçekteki madde sayısını ve ölçeğin nasıl doldurulması gerektiği ile ilgili ölçeğin başında verilen yönergeye ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerin, ölçek maddelerinden ikisinin yeteri kadar anlaşılır olmadığını belirtmeleri üzerine, bu iki madde üzerinde gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra tekrar uzman görüşlerine başvurularak ölçek son haline getirilmiştir. Ön uygulama sonucu öğrenci grubundan toplanan veriler esas uygulama kapsamı dışında tutulmuştur. Bu işlemlerden sonra ölçek geniş bir çalışma grubu üzerinde uygulamaya hazır hale gelmiştir.

Ölçeğin, temsil özelliği yüksek geniş bir örnekleme uygulanması ve ölçeğin psikometrik özelliklerini belirlemeye yönelik analizlerin gerçekleştirilmesi: Uygulama yapılmadan önce ilgili kurumlardan gereken izinler alınmıştır. Uygulama sınıf ortamında yapılmıştır. Uygulamaya geçmeden önce araştırma kapsamı doğrultusunda uyulması gereken kurallar öğrencilere hatırlatılmıştır. Öncelikle öğrencilere araştırmanın amacı açıklanmıştır. Öğrencilere, toplanan verilerin yalnızca araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılacağı, gizlilik ilkesine uyulacağı belirtilmiştir. Ayrıca, öğrencilere araştırmaya katılımda gönüllüğün esas olduğu söylenerek araştırmaya katılan öğrencilerin yalnızca istekli olan öğrencilerden oluşması sağlanmıştır. Öğrencilere, ölçme aracındaki yönerge okunarak ölçeği nasıl doldurmaları gerektiği ile ilgili bilgi verilmiş, bu uygulamanın bir sınav olmadığı dolayısıyla maddeler hakkında doğru ya da yanlış cevapların bulunmadığı belirtilmiştir. Öğrencilerden ölçekte verilen ifadelerden kendileri için en uygun olan seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Bununla birlikte öğrenciler, boş madde bırakmalarını, her bir madde için yalnızca bir seçeneği işaretlemeleri ve birbirlerine müdahale etmemeleri gerektiği konularında uyarılmıştır. Son olarak, öğrencilere ölçeğe samimi ve doğru yanıtlar vermelerinin geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilebilmesi için son derece önemli olduğu açıklanmıştır.

DYÖ, araştırma grubuna uygulandıktan sonra, ölçeğin psikometrik özelliklerini ortaya koymak için istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. İlk olarak ölçeğin yapı geçerliği incelenmiş, bu amaçla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DYÖ'nün güvenilirliği, iç tutarlılık yöntemiyle incelenmiştir. DYÖ'de yer alan maddelerin ayırt edicilik düzeylerini saptamak amacıyla, düzeltilmiş madde toplam korelasyonu hesaplanmıştır. Araştırmanın verileri istatistik paket programları kullanılarak analiz edilmiştir.

3. BULGU ve TARTIŞMALAR

Araştırmanın bu bölümünde Disiplin Yaklaşımı Ölçeği'nin geçerliği ve güvenilirliğine yönelik olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Geçerlik Çalışmaları

DYÖ'den elde edilen ölçümlerin yapı geçerliğini test etmek amacıyla AFA ve DFA uygulanmıştır.

Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)

AFA gerçekleştirilmeden önce veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığına karar verilmelidir. Örneklem büyüklüğü bu incelemede ilk sırada yer almaktadır (Akbulut, 2010). Faktör analizi çalışmalarında yer alması gereken katılımcı sayısı konusunda farklı araştırmacılar tarafından değişik öneriler getirilmiştir. Cattell (1978), faktör analizi çalışmalarında ölçekteki madde sayısının 3 ile 6 katı kadar katılımcının çalışma grubuna dâhil edilmesini önermekte ve faktör analizi için 200 katılımcıyı kabul edilebilir, 500 katılımcıyı ise oldukça iyi bir sayı olarak ifade etmektedir. Tabachnick ve Fidell (1996) ile Field (2005)'e göre ise en az 300 bireye ulaşılması gerekir. Crowley ve Lee (1992) faktör analizi için 100 katılımcıyı yetersiz, 200'ü ortalama, 300'ü iyi, 500'ü çok iyi ve 1000 katılımcıyı mükemmel olarak nitelendirmektedir (Akbulut, 2010). Faktör analizi için uygun örneklem büyüklüğü tahmininde farklı yaklaşımlar dikkate alındığında, literatürde yer verilen ölçütlerden en az ikisini karşılayacak bir büyüklüğe ulaşılması önerilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu ölçütlere göre, araştırmadaki katılımcı sayısının (312 kişi) faktör analizi için yeterli olduğu söylenebilir. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bir diğer işlem Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değerine bakılması ve Barlett testlerinin anlamlılığının test edilmesidir. Büyüköztürk'e (2013) göre, KMO değerinin .60'dan yüksek ve Barlett testinin anlamlı olması verilerin faktör analizine uygun olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir. Kaiser'e (1974) göre, 0.5'in üzerindeki KMO değerleri kabul edilebilir değerlerdir (Field, 2005). Bu çalışmada, KMO değeri .94 bulunmuş ve Barlett testinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($\chi^2= 6466.30$, $p<.05$) belirlenmiştir. Bu sonuca göre, veri setinin çok değişkenli normal dağılıma sahip olduğu ve verilerin faktör analizine uygun

olduğu söylenebilir. Bu tespitin ardından AFA’da temel bileşenler yöntemi ve varimax döndürme sonucunda, toplam varyansın %44.90’nını açıklayan iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. AFA sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Disiplin Yaklaşımları Ölçeği’nin Faktör Yapısı ve Faktör Yükleri

	Madde Numarası	Faktör Yük Değeri	Cronbach-Alpha		Madde Numarası	Faktör Yük Değeri	Cronbach-Alpha
Çağdaş Yaklaşım	Mad. 2	.47	.91	Geleneksel Yaklaşım	Mad. 22	.54	.94
	Mad. 3	.51			Mad. 23	.70	
	Mad. 4	.68			Mad. 24	.56	
	Mad. 5	.54			Mad. 25	.66	
	Mad. 6	.69			Mad. 27	.71	
	Mad. 7	.40			Mad. 28	.74	
	Mad. 8	.56			Mad. 29	.71	
	Mad. 9	.46			Mad. 30	.65	
	Mad. 10	.60			Mad. 31	.66	
	Mad. 11	.43			Mad. 32	.72	
	Mad. 12	.66			Mad. 33	.73	
	Mad. 13	.58			Mad. 34	.72	
	Mad. 15	.62			Mad. 35	.61	
	Mad. 16	.59			Mad. 36	.64	
	Mad. 17	.53			Mad. 37	.60	
	Mad. 18	.47			Mad. 38	.57	
	Mad. 19	.64			Mad. 39	.62	
	Mad. 20	.60			Mad. 40	.60	
	Mad. 21	.60			Mad. 41	.61	
		Mad. 42	.67				
	Açıklanan Varyans		% 18.66		Açıklanan Varyans		% 26.24
Açıklanan Toplam Varyans				44.90			
Kaiser Meyer Olkin (KMO)				.94			
Toplam Cronbach-Alpha				.95			
Barlett Sphericity Testi Ki Kare				6466.30			
sd				741			
p				.00			

Tablo 3’teki bulgulara göre, AFA sonucunda maddelerin binişiklik ve faktör yük değerlerinin kabul düzeyini karşılayıp karşılamaması açısından değerlendirildiğinde 2 maddenin (1. ve 14. maddeler) binişik ve bir maddenin (26. madde) ise yük değeri için kabul düzeyini karşılamadığı görülmüştür. Bu maddeler analiz dışı bırakılmıştır. Analiz dışı bırakılan maddeler “Çağdaş Yaklaşım” boyutundan 1. ve 14. (2 madde), “Geleneksel Yaklaşım” boyutundan 26. (1 madde) maddelerdir. Ölçekteki diğer maddelerin tamamının .30 alt sınırının üzerinde bir faktör yüküne sahip olduğu tespit edilmiştir. AFA sonucunda faktörlerde toplanan maddelerin içerikleri ve kuramsal yapı dikkate alınarak, birinci faktör “çağdaş yaklaşım” ve ikinci faktör ise “geleneksel yaklaşım” olarak adlandırılmıştır. Çağdaş yaklaşım alt ölçeği 19 maddeden oluşmakta ve açıklanan toplam varyansa %18.66’lık bir katkı sağlamaktadır. Çağdaş yaklaşım boyutunda bulunan maddelerin faktör yükleri .40 ile .69 arasında sıralanmaktadır. Geleneksel yaklaşım alt ölçeğinde ise 20 madde yer almakta ve toplam varyansın %26.24’nü açıklamaktadır. Bu alt ölçekteki maddelerin faktör yükleri ise .54 ile .74 arasında değişmektedir.

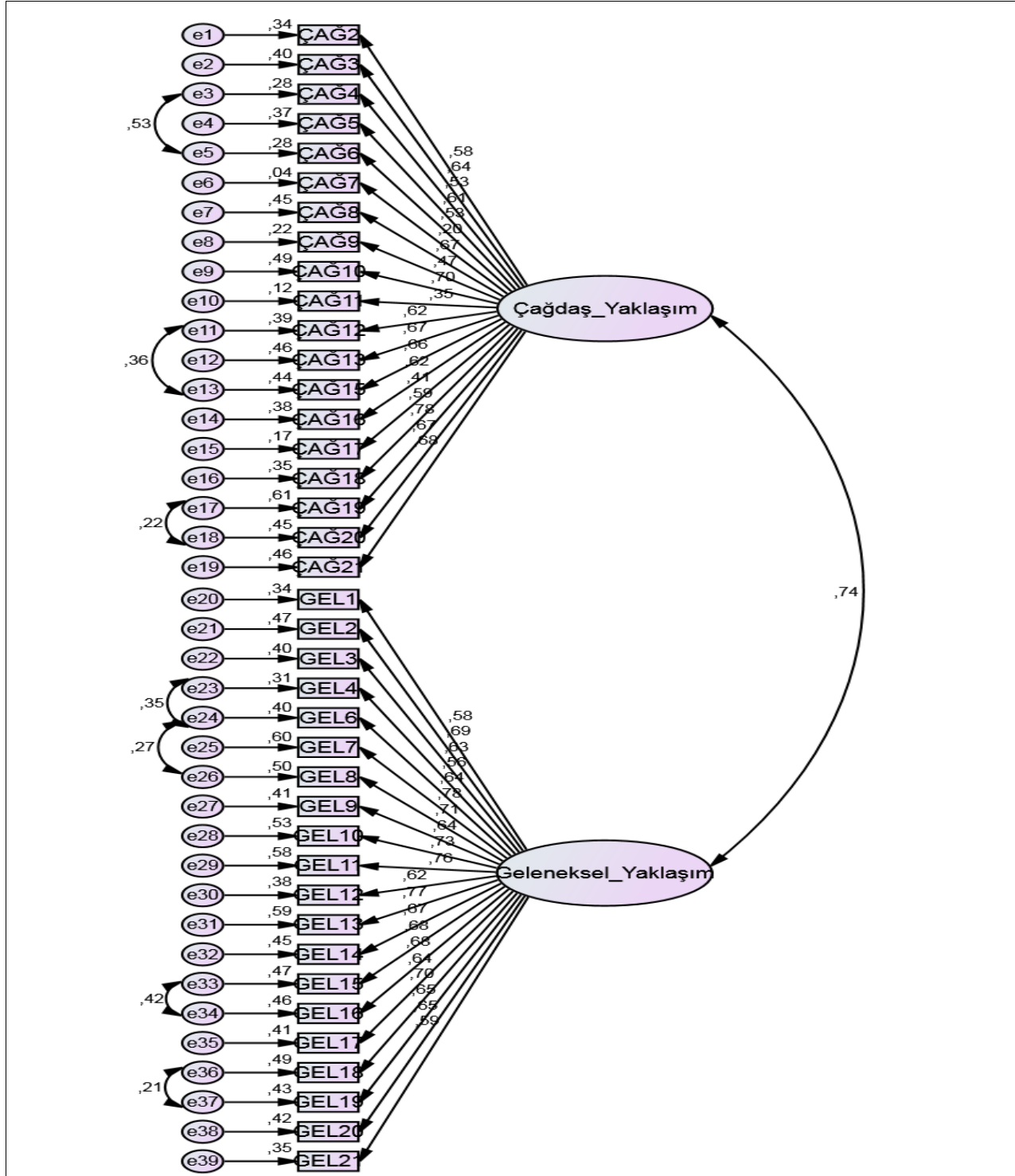
Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Toplanan verilerin AFA sonucunda elde edilen 39 madde ve iki faktörden oluşan yapıyı doğrulayıp doğrulamadığını test etmek ve DYÖ’nün yapı geçerliliğine ilişkin ek kanıt elde etmek için DFA uygulanmıştır. DFA’da sınanan modelin yeterliliğini ortaya koymak üzere pek çok uyum indeksi kullanılmaktadır. Bu çalışmada yapılan DFA için Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness), iyilik uyum indeksi (Goodness of Fit Index, GFI), düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (Adjustment Goodness of Fit Index, AGFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (Comparative Fit Index, CFI), normleştirilmiş uyum indeksi (Normed Fit Index, NFI), tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA), standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR) uyum indeksleri incelenmiştir. Uyum indekslerine ilişkin dikkate alınması gereken ölçütler hakkında araştırmacılar arasında tam bir uzlaşma bulunmamaktadır (Weston ve Gore, 2006). RMSEA değerinin 0-0.08; SRMR değerinin 0-0.10; GFI değerinin .90-1.00; CFI değerinin .90-1.00; AGFI değerinin

.85-1.00; NFI değerinin .90-1.00; χ^2/sd (CMIN/DF) değerinin 0-3; p değerinin 0.01-0.05 arasında olması iyi uyum indekslerini göstermektedir (Bayram, 2010; Byrne ve Cambell, 1999; Joreskog ve Sorbom, 1993; Steiger, 2007; Şimşek, 2007).

Bununla birlikte genel olarak; GFI, CFI ve NFI indeksleri için .90 değeri kabul edilebilir uyuma ve .95 değeri mükemmel uyuma işaret etmektedir (Bentler, 1980; Bentler ve Bonett, 1980). AGFI için .85 değeri kabul edilebilir uyumu ve .90 değeri mükemmel uyumu ifade etmektedir (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003). RMSEA için .08 değeri kabul edilebilir uyum ve .05 değeri mükemmel uyum ölçütü olarak alınmaktadır (Byrne ve Campbell, 1999). SRMR için ise .05 değeri mükemmel uyuma ve .10 değeri kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir (Kline, 2011).

Aşağıda Şekil 1’de DYÖ’ye ilişkin DFA’dan elde edilen Path Diyagramı ve Faktör Yükleri yer almaktadır.



Şekil 1: DYÖ’ye İlişkin DFA’dan Elde Edilen Path Diyagramı ve Faktör Yükleri

Şekil 1’de görülebileceği gibi, faktör yükleri geleneksel yaklaşım alt boyutu için .56 ile .78 arasında, çağdaş yaklaşım alt boyutu için .20 ile .78 arasında yer almaktadır. İncelenen uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir ölçütler ile DFA’dan elde edilen uyum indeksi değerleri ve bu doğrultuda ortaya çıkan sonuçlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Araştırmada İncelenen Uyum İndekslerine İlişkin Mükemmel ve Kabul Edilebilir Uyum Değerleri ile DFA’dan Elde Edilen Uyum İndeksi Değerleri

İncelenen uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Değerler	DFA’dan Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
NFI	= .95 ve üzeri	= .90 ve üzeri	.90	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	= .97 ve üzeri	= .95 ve üzeri	.95	Kabul Edilebilir Uyum
GFI	= .90 ve üzeri	= .85 ve üzeri	.91	Mükemmel Uyum
AGFI	= .90 ve üzeri	= .85 ve üzeri	.91	Mükemmel Uyum
RMSEA	= .080 ve < .08	= .050 ve < .50	.058	Mükemmel Uyum
SRMR	= .00 ve ≤ .05	= .05 ve ≤ 0.10	.061	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/sd		.2.06		Kabul Edilebilir Uyum

*Marchouludis ve Schumacher, 2001

DYÖ’ye ilişkin esas alınan uyum indeksi değerleri; NFI=.90, CFI=.95, GFI=.91, AGFI=.91, RMSEA=.058, SRMR=.061, $\chi^2/sd=2.06$ olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan bu değerler, uyum verilerinin kabul edilebilir değerler olduğunu göstermektedir. DFA’dan elde edilen uyum indeksleri; *DYÖ’nün* yapı geçerliğinin sağlandığına işaret etmektedir.

3.2. Güvenirlilik

DYÖ’nün güvenirliliği, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ile hesaplanmıştır. Ölçeği oluşturan maddelerin iç tutarlılığını veren Cronbach Alpha Katsayısı ölçeğin geneli için .95 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, birçok uzmana göre mükemmel olarak yorumlanabilecek bir değerdir (Field, 2005; Pallant, 2005; Tabaqnick ve Fidell, 1996). Çağdaş yaklaşım alt boyutu için Cronbach Alpha Katsayısı .91; geleneksel yaklaşım alt boyutu için ise bu değer .94 olarak saptanmıştır. Genel olarak güvenirlilik katsayısı .70 ve üzerinde olan ölçeklerin güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Tezbaşaran, 1997). Güvenirlilik çalışmalarına yönelik sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Disiplin Yaklaşımları Ölçeği’nin İç Tutarlılık Yöntemiyle Hesaplanan Güvenirlilik Katsayıları

Alt Boyutlar	İç Tutarlılık (Cronbach Alpha)
Gelenekse Yaklaşım	.94
Çağdaş Yaklaşım	.91
Ölçeğin Tümü İçin	.95

Görüldüğü gibi, iki boyutun her birinin katsayıları .70 seviyesini karşılamıştır (Cronbach, 1951). Bu bulgular, ölçeği oluşturan iki boyutun yüksek derecede iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, öğretmenlerin disiplin yaklaşımlarını belirlemeye ilişkin öğrenci algılarına dayalı geçerli ve güvenilir ölçümler elde edilmesine imkân tanıyacak bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. DYÖ geliştirilirken, *Geleneksel Yaklaşım* ve *Çağdaş Yaklaşım* şeklinde iki boyutlu bir yapı dikkate alınmıştır. Geleneksel Yaklaşımı yansıtan 22 madde ve Çağdaş Yaklaşımı yansıtan 23 madde olmak üzere toplam 45 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliğini sağlamak için uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda, Geleneksel Yaklaşım boyutundan 1 madde ve Çağdaş Yaklaşım boyutundan da 2 madde çıkartılmıştır. Böylelikle 42 maddelik taslak bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçekteki maddeler; *Her Zaman* (5) *Asla* (1) şeklinde beşli Likert tipi bir derecelendirme ile araştırma grubundaki öğrencilere uygulanmıştır.

DYÖ’nün yapı geçerliğini test etmek için AFA ve DFA’dan yararlanılmıştır. AFA sonucunda, toplam varyansın %44.90’nını açıklayan ve 39 maddeden oluşan iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Teorik olarak kurgulanan ölçüm modelinin veriler tarafından doğrulanıp doğrulanmadığı DFA ile sınanmıştır. DFA’da ulaşılan bulgular, DYÖ’ye ilişkin iki faktörlü yapıya ait uyum indekslerinin yeterli olduğunu göstermiştir. AFA’da açıklanan varyans oranı için %30 ve üzerindeki değerlerin ölçüt olarak alındığı (Büyüköztürk, 2013), ölçekte yer alan maddelere ait faktör yüklerinin .30 alt sınırının (Pallant, 2005) üzerinde olduğu ve

DFA’da hesaplanan uyum indekslerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer aldığı dikkate alındığında, DYÖ’den elde edilen ölçümlerin yapı geçerliğinin sağlandığı ifade edilebilir.

DYÖ’den elde edilen ölçümlerin güvenilirliği, tüm ölçek için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .95 iken sırasıyla geleneksel yaklaşım için .94 ve çağdaş yaklaşım için .91 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayısı .70 ve üzerinde olan ölçümlerin güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Tezbaşaran, 1997). Buna göre genel olarak ölçek değerlendirildiğinde, lise öğrencileri örneklemini için, geçerli ve güvenilir bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Bununla birlikte farklı örneklemlerden toplanan veriler üzerinden geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yinelenmesi önem arz etmektedir. Bu aracın farklı eğitim kademelerinde nasıl işlediği araştırılabilir. Bununla birlikte, öğretmenlerin disiplin yaklaşımlarını belirlemeye yönelik kuram sınavı ve model oluşturmaya yönelik araştırmalara da gereksinim duyulmaktadır.

KAYNAKÇA

Ada, S., ve İnce, B. (2012). Sınıfta istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin disiplin uygulamalarıyla ilgili ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. Gaziantep University Journal of Social Sciences, 11(4), 1023-1041.

Ada, S., ve Ölçüm, M. (2002). Öğretmen adaylarının pozitif disiplin anlayışına göre istenilmeyen davranışları önleme becerileri. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 15, 1-10.

Akbulut, Y. (2010). Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.

Al Qahtani, N. S. S. (2016). The undesirable behaviors of students in academic classrooms, and the discipline strategies used by faculty members to control such behaviors from the perspective of the college of education students in king Saud university. International Education Studies, 9(3), 197-2011.

Allen, D. (2005). An investigation of secondary educators’ knowledge and use of classroom discipline management models. Unpublished doctoral dissertation, Texas Woman’s University, USA.

Aydın, A. (2014). Sınıf yönetimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Aydın, B. (2001). İlköğretim okullarında sınıf disiplininin sağlanması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Balcı, A. (2001). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Başar, H. (2004). Sınıf yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bayram, N. (2010). Yapısal eşitlik modellemesine giriş, Amos Uygulamaları. Bursa: Ezgi Yayınevi.

Bentler, P.M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. Annual Review of Psychology, 31, 419-456.

Bentler, P.M., ve Bonett, D.G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. Psychological Bulletin, 88, 588-606.

Browsers, A., ve Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and self-efficacy in classroom management. Teaching and Teacher Education, 16(2), 239-253.

Büyüköztürk, Ş. (2013). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi.

Byrne, B. M. ve Campbell, T.L. (1999). Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalent measurement and theoretical structure: A look beneath the surface. Journal of Cross-Cultural Psychology, 30, 555-574.

Cattell, R.B. (1978). The scientific use of factor analysis in behavioral and life sciences. New York: Plenum.

Celep, C. (2004). Sınıf yönetimi ve disiplin. Ankara: Anı Yayıncılık.

Celep, C. (2008). Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Chang, D., Juan, Y., ve Chou, W. (2014). Building better discipline strategies for schools by fuzzy logics. International Conferences on Educational Technologies 2014 and Sustainability, Technology and Education 2014.

Cronbach, L.J. (1951). Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. Psychometrical, 16, 297-334.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik. Ankara: Pegem Akademi.
- Duman, T., Gelişli, Y., ve Çetin, Ş. (2004). Orta öğretim öğrencilerinin, öğretmenlerin sınıfta disiplin sağlama yaklaşımlarına ilişkin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 281-292.
- Durukan, H., ve Öztürk, H. İ. (2005). Sınıf yönetimi. (2. Bs.). Ankara: Lisans Yayıncılık.
- Erden, F. ve Wolfgang, C. H. (2004). An exploration of the differences in prekindergarten, kindergarten, and first grade teachers' beliefs related to discipline when dealing with male and female students. *Early Child Development and Care*, 174(1), 3-11.
- Erden, M. (2008). Sınıf yönetimi. Ankara: Arkadaş yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2015). Sınıf yönetimi. İstanbul: ALFA Yayıncılık.
- Esen, H. (2006). İlk ve orta öğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kullandıkları disiplin türleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using spss for windows*. London. Sage Publications.
- Gözen, G. (2013). Psikolojik test ve değerlendirme: Testlere ve ölçmeye giriş. Güvenirlik. Ronald Jay Cohen ve Mark E. Swerdlik, (Çev. Ezel Tavşancıl). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Helvacı, M. A. (2015). Sınıfta iletişim ve disiplin oluşturma. Celal, G. (Ed.). *Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi içinde*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ilgar, L. (2005). Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi. İstanbul: Beta yayıncılık.
- Joreskog, K.G. ve Sorbom, D. (1993). LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language, Chicago, IL: Scientific International Software. Web: <http://books.google.com.tr/books?id=f61i3quHcv4C> adresinden 06 Mart 2017'de alınmıştır.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi (15. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kızılkaya, E. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme ihtiyacı. Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17, 307-319.
- Marchouludis, G. ve Schumacher, R. (2001). *New developments and techniques in structural equation modeling*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- McMasters, C. (2002). Student and teacher perceptions of discipline at the middle school level. Master of education degree. The Graduate School University of Wisconsin-Stout Menomonie, USA.
- Marshall, M. (2005). Discipline without stress, punishments or rewards. *The Clearing House*, 79(1), 51-54.
- Özen Kılıç, D. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okullarındaki disiplin anlayışına ilişkin görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Özyürek, M. (2005). Sınıfta davranış değiştirme. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Pala, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 172-179.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using spss for windows*. Australia: Australian Copyright.
- Schermelleh Engel, K., ve Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 893-898.

Şentürk, E. (2010). İlköğretim okullarında sınıf içinde gözlenen istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Şentürk, H. (2006). Öğretmen adaylarının uygulama liselerindeki rehber öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi modellerine ilişkin algıları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 48, 585-603.

Şimşek, Ö. F. (2000). Bir grup rehberliği programının öğretmenlerin disiplin anlayışına etkisi. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Şimşek, Ö. F. (2007). Yapısal eşitlik modellemesine giriş (Temel ilkeler ve lisrel uygulamaları). Ankara: Ekinoks.

Tabachnick, B.G., ve Fidell, L.S. (1996). Using multivariate statistics. New York: Harper Collins College.

Taflan, A. (2007). Öğretmen görüşleri ve öğrenci algısıyla sınıf yönetimi stratejilerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Tezbaşaran, A. (1997). Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Tomal, D. R. (2001). A comparison of elementary and high school teacher discipline styles. American Secondary Education, 30(1), 38-45.

Tosun, Ü. (2002). Onurlu disiplin. İstanbul: Beyaz Yayınları.

Tümekaya, S. (2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilgisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 11(4), 549-568.

Uyanık Balat, G. (2013). Sınıf yönetimi kavramı ve sınıf yönetimi modelleri. G. Uyanık Balat ve H. Bilgin (Ed.). Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi içinde (s. 123-150). Ankara: Eğiten Kitap.

Weston, R., ve Gore, P. A. (2006). A brief guide to structural equation modeling. The Counseling Psychologist, 34(5), 719-751.

EK

Ek-1. Disiplin Yaklaşımı Ölçeği

ÖĞRETMENLERİMİZ;		Her Zaman	Çoğu Zaman	Ara Sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
1	Dersi öğrencilerin anlayabileceği düzeyde bir dil kullanarak işler.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
2	Ders etkinliklerini zevkli hale getirir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
3	Başkalarına karşı saygılı davranır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4	Öğrenciler arasında ayırım yapmaz.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
5	Örnek davranışlarda bulunur.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
6	Öğrenciye ismi ile hitap eder.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
7	Onur kırıcı davranışlarda bulunmaktan kaçınır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
8	Sınıf içindeki disiplin problemlerini dersten sonra çözmeye çalışır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
9	Derste öğrencinin kendini ifade etmesine ortam sağlar.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
10	İstenen davranışları sergileyen öğrencileri ödüllendirir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
11	Sorun yaşayan öğrencilerin sorunlarını çözmelerine yardımcı olur.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
12	Öğrencilere karşı suçlayıcı olmayan bir dil kullanır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
13	Öğrencilere sorunlarını çözmeye rehberlik eder.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
14	Öğrencilerin derse etkin katılımını destekler.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
15	Sınıf içinde uyulması gereken kuralları açık bir şekilde ifade eder.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
16	Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirler.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
17	Öğrencilerin duygu ve düşüncelerine değer verir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
18	Öğrencilerin davranışlarını değerlendirirken tutarlı davranır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
19	Öğrencilerin çalışmalarını değerlendirirken objektif davranır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
20	Öğrenciler hata yaptığında bağırır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
21	Her hangi bir öğrencinin hata yapması durumunda bütün sınıfı cezalandırır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
22	Derse geç gelen öğrencileri cezalandırır (azarlama, derse almama vb.)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

23	Yanlış davranışlar sergileyen öğrencileri disiplin kuruluna sevk eder.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
24	Disiplin sorunlarının çözümünde ceza yöntemini kullanır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
25	En basit hatalara bile sert tepki gösterir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
26	Sınıf kurallarına uyulmadığında ceza verir (dayak atma, azarlama, konuşmama vb.)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
27	Öğrenciyi düşük not vermekle tehdit eder.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
28	Öğrenciyi olumsuz ifadelerle (tembel, yaramaz vb.) etiketler.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
29	Sınıf içi kuralları baskı ile uygular.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
30	Her türlü disiplin sorununu okul idaresine bildirir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
31	Öğrencilerle ilişkilerinde serttir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
32	Öğrencilerden kayıtsız-şartsız itaat ister.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
33	Kendileri ile ilgili eleştirilere tahammül etmez.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
34	Tutum ve davranışlarıyla öğrenciler arasında stres yaratır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
35	Öğrencilerle ilişkilerinde mesafeli davranır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
36	Öğrenciyi eleştirirken kırıncı davranır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
37	Ders etkinliklerine katılmayan öğrenciyi cezalandırır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
38	Hata yapan öğrencilerin hatalarını değil kişiliklerini hedef alır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
39	Disipline aykırı davranışlarda bulunan öğrencileri ailelerine şikâyet eder.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)