



ISSN: 2146-1961

Dalaman, O., Çınar, A.S. & Çınar, S. (2023). Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Liderlik Güçlerinin Disiplin Yaklaşımlarına Olan Etkisinde Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Aracı Rolü, *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 14(54), 1536-1556.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.4407>

Makale Türü (ArticleType): Araştırma Makalesi

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TERCİH ETTİKLERİ LİDERLİK GÜÇLERİNİN DİSİPLİN YAKLAŞIMLARINA OLAN ETKİSİNDE ÇOCUK HAKLARINA YÖNELİK TUTUMLARININ ARACI ROLÜ ¹

Osman DALAMAN

Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye, odalaman@erbakan.edu.tr
ORCID: 0000-0001-9265-0446

Abdül Samet ÇINAR

Öğretmen, Niğde Yeşilgölcük Yenimahalle İlkokulu, Niğde, Türkiye, samet071013035@gmail.com
ORCID:0000-0001-8278-4731

Sevgi ÇINAR

Psikolojik Danışman, Niğde Akşemseddin Bilim ve Sanat Merkezi, Niğde, Türkiye, gngr.svg@gmail.com
ORCID:0009-0004-4522-3301

Gönderim tarihi: 03.08.2023

Kabul tarihi: 15.11.2023

Yayım tarihi: 03.12.2023

Öz

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri liderlik güçleri ile disiplin yaklaşımları arasındaki ilişkide öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının aracılık rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu Niğde ilindeki ilkokullarda görev yapmakta olan 453 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Sınıf İçi Öğretmen Liderlik Ölçeği, Sınıfta Disiplin Modelleri Ölçeği ve Çocuk Hakları Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Veriler SPSS ve AMOS istatistik paket programları ile analiz edilmiştir. Korelasyon analizlerinin sonucunda, iki alt boyut haricinde araştırmada yer alan tüm değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Yol analizinden elde edilen bulgularda ise sınıf öğretmenlerinin liderlik gücü tercihini benzeşim liderlik gücü ve uzman liderlik gücünden yana kullanmalarının, benimsedikleri disiplin yaklaşımlarına olan etkisinde çocuk haklarına yönelik tutumlarının aracı rolünün olduğu sonucuna ulaşılmış olup liderlik gücü tercihini ödüllendirici liderlik gücü ve zorlayıcı liderlik gücünden yana kullanmalarının, benimsedikleri disiplin yaklaşımlarına olan etkisinde çocuk haklarına yönelik tutumlarının aracı rolünün olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları alan yazındaki teorik açıklamaların ve benzer araştırmaların ışığında tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Disiplin, liderlik, çocuk hakları

¹ Bu makale 26-29 Ekim 2023 tarihleri arasında Antalya'da düzenlenen 2. Uluslararası Eğitim ve Bilim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuş aynı başlıklı bildirinin tamamlanmış halidir.

**THE MEDIATOR ROLE OF THEIR ATTITUDES TOWARDS CHILD RIGHTS IN THE
EFFECT OF THE LEADERSHIP POWERS PREFERRED BY CLASSROOM TEACHERS
ON THEIR DISCIPLINARY APPROACHES**

ABSTRACT

This study aimed to examine the mediating role of teachers' attitudes towards children's rights in the relationship between the leadership strengths preferred by classroom teachers and their disciplinary approaches. The study group consists of 453 classroom teachers working in primary schools in Niğde province. Personal Information Form, Classroom Teacher Leadership Scale, Classroom Discipline Models Scale and Child Rights Attitude Scale were used as data collection tools. Data were analyzed with SPSS and AMOS statistical packages. As a result of the correlation analyses, it was found that there were significant relationships between all variables included in the research, except for two sub-dimensions. In the findings obtained from the path analysis, it was concluded that classroom teachers' preference for leadership power was in favor of analogous leadership power and expert leadership power, and their attitudes towards children's rights had a mediating role in the impact of their disciplinary approaches, and their preference for leadership power in favor of rewarding leadership power and coercive leadership power, which they adopted, It was concluded that attitudes towards children's rights did not have a mediating role in its effect on disciplinary approaches. The results of the research were discussed in the light of theoretical explanations and similar research in the literature.

Keywords: Discipline, leadership, children's rights

GİRİŞ

Günümüz dünyasında yaşanan tüm gelişmeler geçmişin izlerini taşımaktadır. Doğal olarak gelecekte yaşanacakların da bugünün izlerini taşıyacağını rahatlıkla söyleyebiliriz (Karcı, 2016). Bugünün izlerini geleceğe taşıyacak olan çocuklarımızın eğitiminin her detayının derinlemesine araştırılması ve gerekli görülen düzeltmeler için çalışmalar yapılması tüm dünya toplumları için son derece önemlidir. Dolayısıyla, herhangi bir alanda bilgi kazanma süreci olarak adlandırılan eğitimin (Akyay ve Yıldızhan, 2022), yapıldığı ortamların ve bu ortamların baş aktörü olan öğretmenlerin önemi ortaya çıkmaktadır. Tüm öğretmenlerin özellikle de sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim süreci esnasında ve sonrasında öğrenciye, akabinde bulunduğu topluma etkisi büyüktür (Ağırman ve Ercoşkun, 2017).

Öğretmenlik birçok beceriyi bir arada sergilemeyi gerektiren bir uzmanlık mesleğidir (Öntaş ve Okut, 2017). Toplumdaki insan gücünün niteliğinin artırılmasında, refahın yükselmesinde, bireylerin toplumsal yaşama hazırlık sürecinde, toplum değerlerinin bir sonraki nesile aktarılmasında, ülke ve toplumların çağdaş medeniyetler seviyesine ulaştırılmasında son derece etkili bir rol oynayan (Özden, 1999) öğretmenlerin birçoğu sınıfta disiplini sağlamanın zor ve beceri isteyen bir uğraş olduğunu belirtmektedir. Gallup' a (1984) göre de sınıf yönetimi çerçevesinde etkili bir disiplin sağlayarak öğrenmeyi gerçekleştirmek öğretmenlerin ilk amacı olmuştur.

Disiplin kavramına baktığımızda yaşamını topluluk halinde sürdürme zorunluluğunda olan insan için oldukça önemli bir olgu olduğunu söyleyebiliriz (Şimşek, 2004). Bireylerin toplumsal hayata ilk adım attığı yerlerden biri olan okullarda da başarılı bir eğitim-öğretim faaliyeti gerçekleştirebilmek için o okulların sınıflarında bir dereceye kadar sınıf düzeni ve kontrolü olmak zorundadır. Düzen ve kontrolü sağlamak ise öğretmenlerde sınıf yönetimi ve etkili disiplin becerilerinin bulunmasını gerektirmektedir (Baron, 1992). Burada disiplinin kesinlikle bir amaç olmadığı, eğitimin amacına erişmek için bir araç olduğu (Alicıgüzel, 1998) unutulmamalıdır.

Okullardaki disiplin hakkında yapılan araştırmalarda geleneksel görüşler incelendiğinde, çocukları disipline etmek için bir yetişkinin kontrolü ve etkisinin gerekliliği görüşünün hâkim olduğu görülmektedir. İlerici görüşler incelendiğinde ise çocukların doğaları gereği iyi olduğu, gelişimleri ve öz deneyimleri yolu ile kendi kendilerini kontrol etmeyi öğrenecekleri fikri ile karşılaşılmaktadır. (Cvetkova Dimov, Atanasoska ve Andonovska, 2019). Disiplin hakkında ortaya atılan görüşler ışığında etkili bir sınıf disiplinin altında yatan şu beş ilkenin her zaman akılda bulundurulması önemli görülmektedir (Charless, Senter ve Barr, 1992): disiplin öğretimin çok önemli bir parçasıdır, kısa vadeli çözümler nadiren etkilidir, öğrencilere her zaman onurlu bir şekilde davranılmalıdır, disiplin öğrenme motivasyonunu engellememelidir, öğrenmek ve sorumluluk alabilmek itaatten daha önemlidir.

Okullarda, sınıflarda eğitime ve disipline bakış açısının değişmesinin de sonucu olarak son yıllarda yapılmış olan araştırmalar neticesinde lider öğretmen düşüncesi ortaya çıkmıştır (Harris ve Muijs, 2005). Öğretmen liderliği kavramı yeni ortaya çıkmış bir kavram olmamakla birlikte öğretmen liderliğinin tanınmasının, öğretmen liderin rollerine ilişkin öngörülerin yanında bu rollerin aynı zamanda okulların geliştirilmesine de yapabileceği katkılara

ilişkin beklentilerin oluşmasının oldukça yeni olduğunu söyleyebiliriz (Smylie ve Denny, 1990). Günümüzde liderler tek başına mucizeler yaratan insanlar olmaktan çıkıp, takımla ortak liderlik davranışları sergileyen bireylere dönüşmektedirler (Beycioğlu ve Alsan, 2010). Yeniliklere açık (Buckner ve McDowelle, 2000; Krisko, 2001, York-Barr ve Duke, 2004; Danielson, 2006), esprili, iyimser ve gayretli (Krisko, 2001; Danielson, 2006), ilişkide olduğu kişilerin duygu ve düşüncelerine saygılı ve duyarlı, eylemlerinin sorumluluğunu üstlenen (York-Barr ve Duke, 2004), azimli ve çok çalışmaya gönüllü olan lider öğretmenlerin sınıf yönetiminde uygulayacağı disiplin yöntemleri de mutlaka kullandıkları liderlik güçleri ile paralellik gösterecektir. Diğer yandan öğretmenlerin kullandıkları liderlik güçlerinin sınıf içi disiplin yöntemine etkisinde aracılık görevinde bulunabilecek öğretmenlerin çocuk hakları tutumu gibi değişkenlerin de araştırılması önem kazanmaktadır.

Çocuk hakları ile ilgili yeterli bilgiye sahip bir öğretmenin sınıfında uygulayacağı disiplin modelleri bu haklar çerçevesinden etkileneceği gibi kullandığı liderlik gücü tipinin uyguladığı disiplin yöntemine etkisinde de çocuk haklarına karşı tutumlarının aracılık etkisi göstermesi olası görünmektedir. Disiplin kavramı, öğretmen liderliği ve çocuk hakları hakkında bilgi sahibi olmanın yanında bunlar arasındaki ilişkinin araştırılmasının eğitim-öğretim ortamları için son derece önemlidir.

Literatür incelendiğinde öğretmen liderliği ve disiplin modelleri arasındaki ilişkiyi çocuk haklarının aracı rolü ile inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın değişkenleri açısından mevcut araştırmalar daha çok öğretmen liderliği ve yeterlikleri (Arslan ve Özdemir, 2015; Aslan, Çalık, Er, 2019; Bakioğlu, 1998; Balyer, 2006; Çeküç, 2008; Gündüzalp ve Şener, 2018, Yiğit, Doğan ve Uğurlu, 2016), öğretmen liderliğinin engelleri ve geliştirilmesi (Can, 2006a ve 2006b), öğretmen liderlik stilini belirlemeye dönük ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları (Akyürek ve Özdemir, 2021; Beycioğlu ve Aslan, 2010; Demir, 2014; Deniz, 2003; Yılmaz ve Jafarova, 2022); sınıf yönetimi ve disiplin modelleri (Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007; Koyuncu, 2017; Oktay, 2019; Pala, 2005), sınıf öğretmenlerinin tercih ettiği disiplin modelleri (Karakuş, Tümkeya, 2015; Kayabaşı ve Cemaloğlu, 2007; Polat, Arslan ve Satıcı, 2016; Ünsal, 2018), farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin disiplin tercihlerinin karşılaştırılması (Sağnak, 2007; Ünsal, 2019); çocuk haklarına ilişkin görüş ve tutumlar (Kaya, 2011; Leblebici ve Çeliköz, 2017; Yaşar Ekici, 2014), ilköğretim programlarında çocuk hakları ve çocuk haklarının öğretimi (Çarıkçı, 2019; Öztürk, 2017; Torun ve Duran, 2014), çocukların gözünden çocuk hakları (Durualp, Kandan ve Durualp, 2017; Ersoy, 2011; Işıkçı, 2020), çocuk haklarına ilişkin ölçek geliştirme çalışmaları (Öztürk ve Doğanay, 2017; Yurtsever, 2009) gibi kavramlar özelindedir. Fakat bu araştırma öğretmenlerin liderliği ve tercih ettikleri disiplin modelleri arasındaki etkileşim ağının çocuk haklarına yönelik tutumları tarafından yönetilip yönetilmediğini yapısal eşitlik modeli ile incelemesi noktasında diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Elde edilen bulgular mevcut literatüre katkı sağlayacaktır.

Sınıf Yönetimi ve Disiplin

Sınıf yönetimi, etkili bir eğitim ve iletişim ağı oluşturabilmek için yapılan tüm etkinlikleri ifade eder (Aydın, 2014). Sınıfta oturma düzeni, sınıfın aydınlatma sistemi, kullanılan yönetim stratejisi, öğrenciler ve öğrencilerin sorduğu her türlü sorular ve öğretmenin sınıfta yapacağı her davranış sınıf yönetiminin içinde ve sınıf yönetiminin etkileyicisi olarak ele alınabilir (Kayabaşı, 2012). Dolayısıyla, öğretmenler sadece alan bilgisinde

uzman olmayıp yönetme ve aynı zamanda da yönlendirme konularında uzman olmalıdır (Kahramanoğlu ve Eriş, 2020). Dolayısı ile sınıfı yönetmek, sınıf yönetimini etkileyen değişkenleri tanımayı da beraberinde gerektirmektedir (Aydın, 2014).

Sınıf yönetimi ve disiplin arasında sıkı bir ilişkinin bulunması ile birlikte çoğu zaman bu iki kavramın birbirinin yerine kullanıldığını söylemek mümkündür (Kaya ve Ergül, 2021). Bunun nedeni disiplinin sınıf yönetiminin en önemli unsuru olmasıdır. Öğretmenin sınıfta kurulu bir düzeni oluşturamaması, sınıfı yönetmesini ve ders etkinliklerini işlevsel hale getirmesini kesinlikle engelleyecektir. Diğer yandan sınıf yönetiminin sadece öğrencileri disipline etme etkinlikleri olmadığını da söylememiz gerekir. Sınıf yönetimi, öğrencilerin akademik, duygusal ve sosyal gelişimlerini de içine alan geniş kapsamlı bir beceridir (Sabancı, 2008).

Baron'un (1992) öğretmenin öğrencilerinin yapmış olduğu yanlış davranışlarına yanıt vermek için kullandığı teknikler ve stratejiler olarak tanımladığı disiplin kavramına Gordon (2000) iki anlam yüklemiştir. Birinci anlamı denetleme ve kontrol etrafında şekillenirken, ikinci anlamı ise öğretme ve eğitme etrafında şekillenmektedir. Öğretmenin disiplin kavramından anladığı şey bu iki anlamdan hangisi olursa davranışları da ona göre şekillenecektir (Aydın, 2006). Aynı zamanda her öğretmenin de kişisel bir öğretme ve sınıf yönetim tarzı vardır. Öğretmenler kendilerine has olan bu tarzlarını oluştururken benzersiz kişiliklerinden yola çıkarlar (Shindler, 2009). Oluşan bu sınıf yönetim tarzının içerisinde disiplin yaklaşımları da yer bulmaktadır. Öğretmenlerin disiplin yaklaşımları ise sınıf yönetimine etki eden önemli etmenlerden birisidir (Akan, 2015; Başar, 2004; Çelik, 2005; Demirtaş, 2012; Kılbaş ve Köktaş, 2003; Kaya ve Ergül, 2019). Öğretmenlerin sınıf yönetiminde benimsediği çeşitli disiplin yaklaşımları neticesinde belirlenen çeşitli disiplin modelleri bulunmaktadır. Bunlar; davranışçı yaklaşımı temel alan Skinner'in davranış iyileştirme modeli ile Canter'in savunmacı disiplin modeli, etkileşimsel yaklaşımı temel alan Dreikurs'un mantıksal sorunlar modeli ile Glasser'in gerçeklik terapisi modelidir (Kentli, 2016).

Disiplin basit bir konu değildir; büyük ölçüde yaratıcılık, emek, zaman ve kaynak gerektirir (Kızılkaya, 2006). Mc Daniel (1994), disiplin yaklaşımlarının belirlenmesinde öğretmenlerin kişisel felsefesinin, değerler algısının ve deneyimlerinin önemli olduğunu belirtmektedir. Diğer yandan öğretmenin liderlik tarzı da disiplin yaklaşımını benimserken etkili olan etkenlerden birisidir (Küçükahmet, 2000).

Liderlik ve Öğretmen Liderliği

Cuban (1988)'ın liderlik tanımına bakıldığında liderliğin belirli hedeflere ulaşabilme amacıyla diğer bireylerin eylemlerini biçimlendirebilme, etkileyebilme, onların güdülenme seviyelerini artırma yolu ile var olan veya yeni belirlenen amaçlara erişebilme için değişimi tetiklemeyle birlikte bunu gerçekleştirirken yaratıcılık, enerji ve çeşitli becerileri kullanabilme olarak tanımladığı görülmüştür. Yönetim kavramını ise sosyal bir örgütte gerçekleştirilecek olan değişimden ziyade, halihazırda var olan sistemin ve düzenin sorunsuz ve etkili bir şekilde devam ettirilmesine karşılık geldiğinin altını çizerek iki kavramı birbirinden ayrı tutmuştur. Eğitim liderliği kavramına baktığımızda ise eğitim alanındaki araştırmacıların, politikacıların ve dünya genelinde geniş katılımlı örgütlerin yaptıkları eğitim araştırmalarının üzerinde önemle durduğu bir konu olarak görülmektedir (Çelik,

1998; Turan ve Bektaş, 2014; Öntaş ve Okut, 2017; Duran ve Cemaloğlu, 2020). Sınıf içerisindeki rollerinden birisi de öğrencilere liderlik yapmak olan öğretmenlerin bu rolünün günümüzde daha çok ön plana çıktığını söyleyebiliriz. Bunun nedeni günümüzde öğretmenlerin sadece bilgi aktaran olmaktan çıkıp bilgi kaynaklarına yönlendiren konuma geçmesidir. Öğretmenler eğitici, rehber ve lider konumundadırlar (Kahramanoğlu ve Eriş, 2020).

Öğretmen liderler okul ortamında hem öğrencilerin hem de yetişkinlerin davranışlarını etkileyen (Brownlee, 1979; Danielson, 2006), sınıftaki problemleri çözmek için teknik bilgi ve yeni şeyler öğrenmeye olan istekleriyle diğerlerini cesaretlendirebilmeyi başarabilen (Rosenholtz, 1989), dokunulmaz ve ulaşılmaz olmak yerine öğrencileriyle gerektiği zaman yetkisini paylaşmaktan çekinmeyen (Kahramanoğlu ve Eriş, 2020), öğrencilerin ilgi, yetenek ve beklentilerini anlayarak hareket edebilen, okula ve öğrencilere model olan, kendisini ve okulunu geliştirmek için zaman ayıran, her konuda diğer öğretmenlerle iş birliği yapmaktan kaçınmayan (Kaya, Habacı, Kurt, Kurt ve Habacı, 2011), kendisini ve öğrencilerini sürekli gelişime yöneltme becerisine sahip olan (Gürses, 2015), eğitim ortamlarında içinde bulunduğu durumu hızla analiz eden ve birkaç adım ilerisini düşünebilen, şartların zorluğuna rağmen kendisini takip edenlere yol gösterebilen (Kılıç- Özkaynar, 2017), değişim sürecini tetikleyebilmek için var olan kalıpların dışına çıkabilme yeteneği ve cesareti olan (Çolak, 2015), hem öğrencilerini hem de öğrencilerinin güçlenmesi ile birlikte kendini de güçlendirebilen (Kouzes ve Posner, 2012) öğretmenlerden oluşur. Sunulan bu liderlik özelliklerine sahip olan öğretmenlerin sınıfları ve okullarının içinde ve ötesinde eğitimsel amaçların gerçekleştirilmesinde önemli katkıları olacaktır (Yılmaz ve Jafarova, 2022).

Liderlik, değişikliklerle başa çıkabilme işidir. Sınıfta oluşan disiplin durumları da değişkenlik göstereceği için iyi bir disiplinin teminatı lider bir öğretmendir (Çetin ve Alpaydın, 2019). Öğretmen liderlerin bu disiplin durumlarındaki değişikliğe müdahalede kullandığı güç kaynaklarını French ve Rayen (1970) beş alt başlığa ayırmıştır (Akt: Aydın, 2016). Bunlardan zorlayıcı güç, liderin buyuracağı direktifler karşısında astların karşı gelmesi veya kayıtsız kalması durumunda kontrol etme ve cezalandırma gücünü yansıtmaktadır (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Burada gruba karşı yapılan bir zorlama söz konusudur. Yasal güç ise liderin seçilme, atanma ya da görevlendirme yolu ile sahip olduğu resmi haklar üzerinden doğan bir güçtür. Örgütsel hiyerarşiden kaynaklanır ve gücün kaynağı liderin örgüt içerisindeki statüsüdür (Eraslan, 2004). Ödüllendirme gücü para, terfi, çoğunluk önünde övgüde bulunma gibi liderlik edilen gruba veya gruptaki kişiye verilebilecek ödüllerin kullanılması ile oluşan bir güçtür. Bu güç kullanımında ödüller, kazanç sağlama, ödül kazanma, daha çok tanınma ve ön plana çıkma hakimdir. Karizmatik (Benzeşimci) güç liderin kişiliği ve iletişim becerisi üzerine oluşan güç kaynağıdır. Karizmatik liderler kendisine saygı duyulan, gruptaki kişiler tarafından model olarak alınan (Yılmaz ve Altinkurt, 2012) ve yaptıkları ile liderlik yaptığı gruba ilham olabilen liderlerdir. Uzmanlık gücü ise liderin alanındaki bilgisi, berecisi ve tecrübesi üzerine oluşan güç kaynağıdır. Grup üyeleri liderlerinin alan konusundaki bilgi, beceri ve tecrübesine güvenme oranı ile liderlerine güvenme oranı arasında bir paralellik söz konusudur. Her güç türü bir liderlik tipini oluşturmakla birlikte doğru liderlik ve sınıf yönetimi öğretmenlerin olabilecek durumlara göre bu güçlerden uygun olanı kullanmaları ile ortaya çıkacaktır. Her liderlik tipinin eksik ve güçlü yönlerinin bulunduğu unutulmamalıdır. Sadece bir güce bağlı kalarak liderlik yapmak sınıf yönetiminde başarı olasılığını düşürecektir (Kahramanoğlu ve Eriş, 2020).

Çocuk Hakları ve Öğretmen

Çocuk hakları çocukların toplum yapısı ve kanunlarına göre doğuştan sahip oldukları (Uçuş ve Şahin, 2012), bedensel ve ruhsal olarak her açıdan sağlıklı gelişimi için elzem olan (Tutkun ve Koç, 2003; Dinç, 2015), evrensel özellikte hukuki ve ahlaki boyutu olan haklardır. Çocuk hakları felsefi, toplumsal, ahlaki ve hukuksal boyutları içermektedir. Felsefi ve toplumsal açıdan çocuk hakları, refah hakları, korumacı haklar, yetişkin hakları ve ana babalara karşı haklardır. Doğal hukuk açısından çocuk hakları, tüm çocukların insan olmaktan ve gelişimleri nedeniyle özel bakıma ihtiyaç duymalarından dolayı sahip oldukları haklardır. 1989 yılında 191 ülke tarafından onaylanarak kabul edilmiş olan çocuk hakları sözleşmesi ile koruma altına alınmıştır (https://diabgm.adalet.gov.tr/arsiv/sozlesmeler/coktaraflioz/bm_yeni.html, Erisim Tarihi: 30.10.2023).

Howe ve Covell'e (2005) göre çocuklar okulda ve sınıfta bulunarak bir grup üyesi olmanın anlamını ve akranlar arasında anlaşmazlıkları nasıl çözümlemesi gerektiğini öğreneceğini, kendi fikirlerini ilk kez açıklayıp, haklarını kullanacağını ve vatandaşlık sorumluluklarını öğreneceğini vurgulayarak okulun önemini belirtmiştir. Okullar öğretmenler rehberliğinde çocukların haklarını öğrendiği aynı zamanda da öğrendiklerini uygulayarak hayata geçirdiği son derece önemli olan kurumlardır. Rehber konumunda bulunan öğretmenlerin çocuk haklarını bilmeleri, eğitim programlarında bu haklara yer verip, hakları göz önünde bulundurarak davranmaları, hakları kendi yaşamlarının da ayrılmaz bir parçası olarak görmeleri ve hakları sınıf içinde uygulamaları hem çocuk haklarının öğrenilmesi ve uygulanması konusunda hem de çocuk haklarına saygılı bir sınıf ortamının oluşması konusunda önemlidir (Osler ve Starkey, 1998).

Çocuk haklarının korunmasında ve öğretilmesinde okullardaki en önemli unsur olan öğretmenlerin lisans programlarında ve mesleğe başlamadan önce ve görevi sırasında verilen hizmet içi eğitimlerde çocuk haklarına ilişkin derslerin yer almasının ya da konu ile ilgili farklı derslerin içerik olarak çocuk hakları temasını da içerecek şekilde zenginleştirilmesi gerekmektedir (Hareket, 2019; Dağlı, 2015; Karaman, Kepenekçi ve Baydık, 2009). Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2017 yılında yayımlamış olduğu "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" ilgili belgede de insan hakları yeterlilikleri başlığı altında çocuk ve insan haklarını gözetir yeterliği yer almıştır (Çelebi, 2021). Çocuk haklarına karşı bilgili, duyarlı ve bilinçli bir öğretmenin sınıf yönetimi ve sınıfta uygulayacağı disiplin stratejisi de çocuk haklarını önceleyecek şekilde olacaktır.

Teorik Hipotez

Bir sınıfta eğitim-öğretimin verimli şekilde geçebilmesi için olumlu sınıf ortamını sağlayabilmek ve sınıfı disipline edebilmek öğretmenlerin liderlik stratejilerini kullanabilen öğretmen liderler olmasına bağlıdır. Öğretmen liderlerin sınıfta uygulayacağı eğitim liderliği ile sınıftaki disiplin durumları arasında anlamlı bir ilişki vardır (Alsubaie, 2015). İlkokulda meydana gelen davranışların altında uygulanabilen ya da uygulanamayan eğitim liderliği yatmaktadır. İlkokulda öğrencilerin sergilediği olumlu ve olumsuz çeşitli davranışların temelinde uygulanabilen ya da uygulanmayan eğitim liderliği yer almaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin liderlik davranışlarının öğrenci davranışlarına ve akabinde de sınıfın disiplin durumlarına etkisi bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin liderlik davranışları, onların ne tür disiplin yaklaşımını belirlediğinin de bir göstergesidir

(Tümkiye, 2005). Diğer yandan temel gayesi çocukların eğitimi ve gelişimi olan öğretmenlerin çocuk haklarına karşı olan tutumları çocuklara karşı davranışlarını etkileyecek akabinde de sınıfta uygulanan disiplin modelinin seçimine etkisi olacaktır. Bu bağlamda araştırmada şu hipotezler öne sürülmüştür:

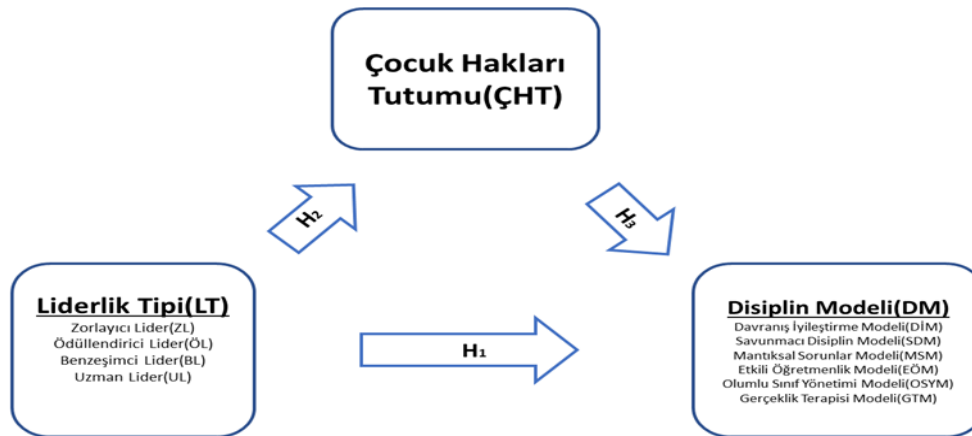
Hipotez 1. İlkokul öğretmenlerinin sınıfta tercih ettikleri liderlik güçleri ile sınıfta uyguladıkları disiplin modelleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır.

Hipotez 2. İlkokul öğretmenlerinin sınıfta tercih ettikleri liderlik güçleri ile çocuk haklarına karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Hipotez 3. İlkokul öğretmenlerinin çocuk haklarına karşı tutumları ile sınıfta uyguladıkları disiplin modelleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır.

Hipotez 4. İlkokul öğretmenlerinin sınıfta tercih ettikleri liderlik güçlerinin sınıfta uyguladıkları disiplin modeline olan etkisinde çocuk haklarına karşı olan tutumları aracılık rolü üstlenmektedir.

Nihai hipotez modeli Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil1. Araştırma modeli.

YÖNTEM

Bu araştırma ilkökul öğretmenlerinin sınıfta tercih ettikleri liderlik güçleri, disiplin modeli ve çocuk hakları tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu bağlamda çocuk hakları tutumlarının liderlik gücü tercihleri ile disiplin modeli tercihleri arasındaki ilişkide aracı rolünü ortaya koymaya dönük ilişkiyel tarama türünde betimsel bir çalışma olarak planlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmmanın çalışma evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında öğretmenlik mesleğini icra etmekte olan ilkökul öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubu ise Niğde ilinde öğretmenlik yapmakta olan ve

çevrim içi ortamda ulaşılan 453 sınıf öğretmenidir. Çalışma grubunun oluşturulmasında uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1. Demografik Durum Tablosu

Özellikler	Frekans	Yüzde	Özellikler	Frekans	Yüzde		
Cinsiyet			Mesleki Kıdem				
Erkek	189	%41,7	(0-5) yıl arası	39	%8,6		
Kadın	264	%58,3	(6-10) yıl arası	56	%12,4		
Okutulan Sınıf			(11-15) yıl arası	93	20,5		
			16 ve üstü yıl	265	58,5		
			Mezun Olunan Fakülte				
			1. Sınıf	118	%26	Eğitim fakültesi (Sınıf Öğretmenliği)	347
2. Sınıf	85	%18,8	Eğitim Fakültesi (Diğer)	54	%11,9		
3. Sınıf	94	%20,8	Fen Edebiyat Fakültesi	27	%6		
4. Sınıf	156	%34,4	Diğer Fakülteler	25	%5,5		
Görev Yapılan Yer			Eğitim Durumu				
Köy	62	%13,7	Ön Lisans	17	%3,8		
Belde	23	%5,1	Lisans	368	%81,2		
İlçe merkezi	155	%34,2	Yüksek Lisans	67	%14,8		
İl Merkezi	213	%47					
Çocuk Durumu							
Var	363	%80,1					
Yok	90	%19,9					

Tablo 1’e bakıldığında katılımcıların %58,3’ünün (n=264) kadın, %41,7’sinin (n= 189) ise erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %26’sının (n=118) 1. sınıf, %18,8’inin (n=85) 2. sınıf, %20,8’inin (n=94) 3. sınıf, %34,4’ünün (n=156) ise 4. sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir. Görev yaptıkları yerleşim yerlerine bakıldığında %13,7’sinin (n=62) köy, %5,1’inin (n=23) belde, %34,2’sinin (n=155) ilçe merkezi ve %47’sinin (n=213) il merkezinde görev yaptığı görülmektedir. Katılımcıların mesleki kıdem durumlarına bakıldığında %8,6’sının (n=39) 0-5 yıl arası, %12,4’ünün (n=56) 6-10 yıl arası, %20,5’inin (n=93) 11-15 yıl arası ve %58,5’inin 16 yıl ve üstü yıl kıdemlerinin olduğu görülmektedir. Mezun olunan fakülte durumlarına bakıldığında ise %76,6’sının (n=347) eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü, %11,9’unun (n=54) eğitim fakültesinin diğer bölümlerinden, %6’sının (n=27) fen-edebiyat fakültesinden, %5,5’inin (n=25) ise diğer fakültelerden mezun olduğu görülmektedir. Katılımcıların eğitim durumlarına bakıldığında %3,8’inin (n=17) ön lisans mezunu, %81,2’sinin (n=368) lisans mezunu ve %14,8’inin de (n=67) yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Son olarak katılımcıların %80,1’inin (363) çocuk sahibi olduğu, %19,9’unun ise çocuk sahibi olmadığı anlaşılmaktadır.

Ölçme Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda katılımcıların, cinsiyet, kıdem yılı, okuttuğu sınıf düzeyi ve eğitim düzeyini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

Sınıf İçi Öğretmen Liderlik Ölçeği

Kahramanoğlu ve Eriş (2020) tarafından sınıf içi liderlik tiplerini belirlemek amacıyla hazırlanmış olan ölçeğin geliştirme sürecinde toplam 566 sınıf öğretmeni çalışmaya katılmıştır. KMO değeri 880 bulunan ölçeğin Bartlett testinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($\chi^2=4082.126$, $sd=630$) belirlenmiştir. İlk başta 58 madde barındıran taslak ölçek AFA, DFA ve güvenirlik çalışmaları sonucunda dört alt boyut ve 34 madde olarak son halini almıştır. Bu çalışmada yapılan doğrulayıcı faktör analizinde ise ölçeğin dört faktörlü yapısının kabul edilebilir uyum iyiliği değerlerine sahip ($\chi^2/sd= 2.444$, $p< .01$, CFI= .88, GFI= .87, SRMR= .073, RMSEA= .058) ve iç tutarlılık katsayısının alt boyutlarda .64 ve .87 arasında değiştiği, ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısının ise .86 olduğu belirlenmiştir.

Sınıfta Disiplin Modelleri Ölçeği

Ünsal (2018) tarafından geliştirilen Sınıfta Disiplin Modelleri Ölçeği'nin geliştirilmesinde alan ve ölçme değerlendirme uzmanlarının görüşü alınmıştır. 86 öğretmen adayı katılımıyla pilot çalışması yapılan araştırmadaki verilerle yapılmış olan faktör analizi neticesinde ölçekten 7 madde çıkarılmış ve 27 maddelik asıl ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin her bir alt boyutunun cronbach's alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla, .67, .71, .78, .87, .72, .75 olarak hesaplanmış, ölçeğin tamamının cronbach's alpha güvenirlik katsayısı ise .90'dır. Levene's testi neticesinde verilerin anlam düzeyi 0,05 olarak alınmış, ölçeğin KMO değeri .768 ve Bartlett's testi sonucu ise 958 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada yapılan doğrulayıcı faktör analizinde ise ölçeğin 6 faktörlü yapısının kabul edilebilir uyum iyiliği değerlerine sahip ($\chi^2/sd= 2.80$, $p< .01$, CFI= .88, GFI= .88, SRMR= .066, RMSEA= .065) ve iç tutarlılık katsayısının alt boyutlarda .62 ve .80 arasında değiştiği, toplam iç tutarlılık katsayısının ise .85 olduğu belirlenmiştir.

Çocuk Hakları Tutum Ölçeği

Kepenekçi (2006) tarafından geliştirilen Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Dört boyuttan meydana gelen ölçeğin boyutları yaşamsal alan, gelişimsel alan, koruma alan ve katılım alanlarını kapsayan boyutlardan oluşmaktadır. 19 maddesi olumlu tutum ifadelerinden, 3 maddesi ise olumsuz tutum ifadelerinden oluşan 22 maddelik ölçek 22 ile 110 puan arasında değer almaktadır. Kepenekçi'nin (2006) yürütmüş olduğu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .85, yarı test güvenirlik katsayısı .77 olarak saptanmıştır. Bu çalışmada yapılan doğrulayıcı faktör analizinde ise ölçeğin kabul edilebilir uyum iyiliği değerlerine sahip ($\chi^2/sd= 3.05$, $p< .01$, CFI= .90, GFI= .87, SRMR= .056, RMSEA= .069) ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısının ise .82 olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Veri toplama aşamasından sonra 453 sınıf öğretmeninden toplanan veriler SPSS paket programına girilmiştir. Veri analizinde değişkenlere ilişkin betimsel istatistik değerlerinin elde edilmesi ve değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının hesaplanması için SPSS 20 (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modeli analizinde ise AMOS 20 (Analysis of Moment Structures) istatistik programı kullanılmış ve aracılık analizi bootstrapping (önyükleme) yöntemiyle 5000 yeniden örnekleme yoluyla test edilmiştir.

Bu araştırmada Ki Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness of Fit, χ^2), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) değerleri uyum indeksleri olarak kullanılmıştır. Uyum iyiliği değerlerinin hangilerinin raporlanması gerektiği konusunda araştırmacılar arasında bir mutabakat bulunmasa da YEM araştırmalarında geniş örneklemler kullanıldığında ($N > 250$) şu uyum iyiliği değerlerinin raporlanması önerilebilir: χ^2 ve buna ait p değeri, χ^2/df , CFI, SRMR ve RMSA (Gürbüz, 2019).

BULGULAR

Veriler analiz edilmeden önce yapısal eşitlik modeli analizlerinde göz önünde bulundurulması gereken varsayımları karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Çevrim içi ortamda toplanan verilerde kayıp değer bulunmamaktadır. Veri setine ilişkin uç değerlerin analizinde toplam puanlar z puanına dönüştürülmüş ve z-puanları incelendiğinde verilerin -3 ve +3 sınırları içinde olmayan 13 ölçüm veri setinden çıkarılmıştır. Çok değişkenli uç değer analizi için ise Mahalanobis uzaklık değerleri belirlenmiş ve uç değere rastlanmamıştır. Tek değişkenli normallik için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Şen (2020) çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ve +2 aralığında olmasını önerildiğini ifade etmiştir. Veri seti incelendiğinde tüm çarpıklık ve basıklık değerlerinin uygun aralıkta olduğu görülmüştür. Çok değişkenli normallik için Mardia'nın normalleştirilmiş katsayısı (Normalized coefficient) gibi çok değişkenli basıklık değerinin 3'ten küçük olması yeterli görülür (Şen, 2020). Mardia katsayıları incelendiğinde çok değişkenli basıklık değerinin .508 olduğu bulgusuna ulaşılmış ve 3'ten küçük olması sebebiyle çok değişkenli normalliğin sağlandığı görülmüştür. Değişkenler arası korelasyon katsayıları incelendiğinde (Tablo 2) ise çoklu bağıntı sorununun olmadığı görülmüştür.

Tablo 2. Araştırmanın Gizil Değişkenleri Arasındaki Korelasyon Değerleri ve Betimsel İstatistikler

Değişkenler	ÇHT	UL	BL	ÖL	ZL	DİM	SDM	MSM	EÖM	OSYM	GTM
ÇHT	1										
UL	,31**	1									
BL	,24**	,78**	1								
ÖL	,04	,32**	,38**	1							
ZL	-,08	,03	,09	,36**	1						
DİM	,07	,26**	,26**	,34**	,30**	1					
SDM	,06	,22**	,23**	,29**	,35**	,48**	1				
MSM	,23**	,42**	,43**	,24**	,14**	,31**	,35**	1			
EÖM	,26**	,50**	,46**	,18**	,13**	,30**	,38**	,58**	1		
OSYM	,27**	,47**	,45**	,25**	,14**	,29**	,31**	,51**	,55**	1	

GTM	,17**	,35**	,36**	,21**	,18**	,30**	,32**	,47**	,53**	,55**	1
Ortalama	103,70	53,91	40,48	18,30	25,45	15,18	19,86	17	26,76	17,44	16,84
S.Sapma	5,58	4,51	3,47	3,15	5,56	2,46	2,85	1,79	2,53	1,93	1,89
Çarpıklık	-1,21	-,373	-,377	-,021	,032	-,088	-,336	,135	-,336	-,283	-,084
Basıklık	1,03	-,891	-,913	-,195	-,072	-,191	,140	-,79	-1,02	-,552	-,472

N=440, **p<0.01

Tablo 2'ye bakıldığında ölçekler kendi alt boyutları arasında ve her bir ölçeğin alt boyutuyla diğer ölçeklerin alt boyutları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Diğer yandan liderlik tipi alt boyutu olan ödüllendirici liderlik gücü tercihi ile çocuk hakları tutumu ($r=.04$, $p>.01$) arasındaki ilişkinin anlamsız olduğu gözlenmiştir. Zorlayıcı liderlik gücü tercihi ile çocuk hakları tutumunun ($r=-.08$, $p>.01$), uzman liderlik gücü tercihinin ($r=.03$, $p>.01$) ve benzeşimci liderlik gücü tercihinin ($r=.09$, $p>.01$) anlamsız olduğu gözlenmektedir. Çocuk hakları tutumunun tercih edilen disiplin modellerinin alt boyutları olan davranış iyileştirme modeli ($r=.07$, $p>.01$) ve savunmacı disiplin modeli ($r=.06$, $p>.01$) ile ilişkisinin anlamsız olduğu görülmektedir.

YEM varsayımları incelendikten sonra gözlenen değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya çıkaran ölçüm modeli test edilmiştir. Test sonuçlarına göre, ölçüm modelinin uyum değerleri kabul edilebilir bir uyum düzeyinde ($\chi^2/sd=1.72$, $p<.001$, $RMSEA=.04$, $SRMR=.06$, $GFI=.82$, $CFI=.85$.) ve gözlenen değişkenler ile gizli değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğu, faktör yüklerinin .45 ile .87 arasında değiştiği gözlenmiştir.

Hipotez Test Sonuçları

Araştırmanın bu kısmında teorik hipotez bölümünde kurulmuş olan hipotezlerin testleri yapılmış olup ilk olarak yapısal eşitlik modellemesinde örtük değişkenli yapısal model analizi bulgularına, daha sonrasında ise aracılık etkisi bulgularına yer verilecektir.

Yapısal Eşitlik Modellemesi Bulguları

Araştırma modeline ilişkin oluşturulan yapısal model test edilmiş ve hipotezlerin doğruluklarına bakılmıştır. Yapısal modele ilişkin analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Yapısal Eşitlik Modeli Doğrudan Etkilere İlişkin Bulgular

Hipotezler	Değişkenler	Katsayı (β)	Standart Hata	P	Hipotez Durumu
H1A	ZL--->DİM	,259	,036	,002	Desteklendi
H1B	ZL--->SDM	,349	,026	,001	Desteklendi
H1C	ZL--->MSM	-,084	,024	,128	Desteklendi
H1D	ZL--->EÖM	-,034	,019	,537	Desteklenmedi
H1E	ZL--->OSYM	,030	,019	,617	Desteklenmedi
H1F	ZL--->GTM	,032	,026	,599	Desteklenmedi
H1G	ÖL--->DİM	,442	,055	***	Desteklendi
H1H	ÖL--->SDM	,420	,028	***	Desteklendi
H1I	ÖL--->MSM	,207	,032	***	Desteklendi
H1İ	ÖL--->EÖM	,215	,027	***	Desteklendi
H1J	ÖL--->OSYM	,313	,026	***	Desteklendi
H1K	ÖL--->GTM	,186	,033	,003	Desteklendi

H1L	BL---->DİM	,445	,111	***	Desteklendi
H1M	BL---->SDM	,444	,091	***	Desteklendi
H1N	BL---->MSM	,536	,073	***	Desteklendi
H1O	BL---->EÖM	,566	,062	***	Desteklendi
H1Ö	BL---->OSYM	,614	,070	***	Desteklendi
H1P	BL---->GTM	,451	,077	***	Desteklendi
H1R	UL---->DİM	,428	,103	***	Desteklendi
H1S	UL---->SDM	,469	,087	***	Desteklendi
H1Ş	UL---->MSM	,528	,070	***	Desteklendi
H1T	UL---->EÖM	,577	,060	***	Desteklendi
H1U	UL---->OSYM	,640	,067	***	Desteklendi
H1Ü	UL---->GTM	,463	,074	***	Desteklendi
H2A	ZL---->ÇHT	-,104	,011	,062	Desteklenmedi
H2B	ÖL---->ÇHT	,057	,014	,329	Desteklenmedi
H2C	BL---->ÇHT	,298	,031	***	Desteklendi
H2D	UL---->ÇHT	,357	,029	***	Desteklendi
H3A	ÇHT---->DİM	,313	,194	,001	Desteklendi
H3B	ÇHT---->SDM	,325	,169	***	Desteklendi
H3C	ÇHT---->MSM	,526	,159	***	Desteklendi
H3D	ÇHT---->EÖM	,540	,134	***	Desteklendi
H3E	ÇHT---->OSYM	,578	,146	***	Desteklendi
H3F	ÇHT---->GTM	,578	,178	***	Desteklendi

Tablo 3'e baktığımızda YEM analiz sonuçlarına göre liderlik tiplerinin tercih edilen disiplin modelleri ile iki liderlik tipi alt boyutu (zorlayıcı lider, ödüllendirici lider) hariç ilişkili olduğu ($z_l \rightarrow \dim(\beta = ,25, p < ,05)$, $z_l \rightarrow \text{sdm}(\beta = ,35, p < ,05)$, $z_l \rightarrow \text{msm}(\beta = -,08, p < ,05)$, $z_l \rightarrow \text{eöm}(\beta = ,25, p > ,05)$, $z_l \rightarrow \text{osym}(\beta = ,03, p > ,05)$, $z_l \rightarrow \text{gtm}(\beta = ,03, p > ,05)$, $öl \rightarrow \dim(\beta = ,44, p < ,05)$, $öl \rightarrow \text{sdm}(\beta = ,42, p < ,05)$, $öl \rightarrow \text{msm}(\beta = ,20, p < ,05)$, $öl \rightarrow \text{eöm}(\beta = ,22, p < ,05)$, $öl \rightarrow \text{osym}(\beta = ,31, p < ,05)$, $öl \rightarrow \text{gtm}(\beta = ,19, p < ,05)$, $bl \rightarrow \dim(\beta = ,45, p < ,05)$, $bl \rightarrow \text{sdm}(\beta = ,44, p < ,05)$, $bl \rightarrow \text{msm}(\beta = ,54, p < ,05)$, $bl \rightarrow \text{eöm}(\beta = ,57, p < ,05)$, $bl \rightarrow \text{osym}(\beta = ,61, p < ,05)$, $bl \rightarrow \text{gtm}(\beta = ,45, p < ,05)$, $ul \rightarrow \dim(\beta = ,43, p < ,05)$, $ul \rightarrow \text{sdm}(\beta = ,47, p < ,05)$, $ul \rightarrow \text{msm}(\beta = ,53, p < ,05)$, $ul \rightarrow \text{eöm}(\beta = ,58, p < ,05)$, $ul \rightarrow \text{osym}(\beta = ,64, p < ,05)$, $ul \rightarrow \text{gtm}(\beta = ,46, p < ,05)$) yani hipotez 1'in zorlayıcı liderlik tipi ve ödüllendirici liderlik tipi alt boyutları haricinde desteklendiği görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri liderlik tiplerinin çocuk hakları tutumu ile ilişkisinde liderlik tipinin iki alt boyutu (zorlayıcı lider, ödüllendirici lider) hariç olmak üzere ($z_l \rightarrow \text{çht}(\beta = -,10, p > ,05)$, $öl \rightarrow \text{çht}(\beta = ,06, p > ,05)$, $bl \rightarrow \text{çht}(\beta = ,30, p < ,05)$, $ul \rightarrow \text{gtm}(\beta = ,36, p < ,05)$) uzman lider ve benzeşimci liderlik tiplerinin ilişkili olduğu yani hipotez 2'nin uzman liderlik tipi ve benzeşimci liderlik tipi boyutlarında desteklendiği görülmektedir.

Çocuk hakları tutumunun disiplin modellerinin bütün alt boyutları ile ilişkili olduğu ($\text{çht} \rightarrow \dim(\beta = ,31, p < ,05)$, $\text{çht} \rightarrow \text{sdm}(\beta = ,32, p < ,05)$, $\text{çht} \rightarrow \text{msm}(\beta = ,52, p < ,05)$, $\text{çht} \rightarrow \text{eöm}(\beta = ,54, p < ,05)$, $\text{çht} \rightarrow \text{osym}(\beta = ,57, p < ,05)$, $\text{çht} \rightarrow \text{gtm}(\beta = ,57, p < ,05)$) yani hipotez 3'ün desteklendiği görülmektedir.

Aracılık Testi Bulguları

Araştırma modeline ilişkin oluşturulan yapısal model test edilerek hipotezlerin doğruluklarına bakılmasından sonra yapısal modelde sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları tutumunun aracılık etkisine ilişkin analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Yapısal Eşitlik Modeli Aracılık Testi Bootstrap Analizi Sonuçları Dolaylı Etki Değerleri

	Değişkenler	Katsayı (β)	Bootstrap BC %95		Hipotez
			LB	UB	
H4A	ZL--->ÇHT--->DİM	-0,019	-0,049	0,002	Desteklenmedi
H4B	ZL--->ÇHT--->SDM	-0,009	-0,036	0,002	Desteklenmedi
H4C	ZL--->ÇHT--->MSM	-0,034	-0,076	0,002	Desteklenmedi
H4D	ZL--->ÇHT--->EÖM	-0,035	-0,081	0,003	Desteklenmedi
H4E	ZL--->ÇHT--->OSYM	-0,038	-0,082	0,003	Desteklenmedi
H4F	ZL--->ÇHT--->GTM	-0,039	-0,083	0,003	Desteklenmedi
H4G	ÖL--->ÇHT--->DİM	0,007	-0,006	0,025	Desteklenmedi
H4H	ÖL--->ÇHT--->SDM	0,005	-0,005	0,021	Desteklenmedi
H4I	ÖL--->ÇHT--->MSM	0,018	-0,015	0,055	Desteklenmedi
H4İ	ÖL--->ÇHT--->EÖM	0,018	-0,015	0,056	Desteklenmedi
H4J	ÖL--->ÇHT--->OSYM	0,019	-0,017	0,056	Desteklenmedi
H4K	ÖL--->ÇHT--->GTM	0,02	-0,018	0,058	Desteklenmedi
H4L	BL--->ÇHT--->DİM	0,003	-0,045	0,04	Desteklenmedi
H4M	BL--->ÇHT--->SDM	0,006	-0,032	0,044	Desteklenmedi
H4N	BL--->ÇHT--->MSM	0,05	0,013	0,081	Desteklendi
H4O	BL--->ÇHT--->EÖM	0,05	0,014	0,086	Desteklendi
H4Ö	BL--->ÇHT--->OSYM	0,055	0,015	0,087	Desteklendi
H4P	BL--->ÇHT--->GTM	0,072	0,031	0,108	Desteklendi
H4R	UL--->ÇHT--->DİM	-0,003	-0,061	0,043	Desteklenmedi
H4S	UL--->ÇHT--->SDM	-0,006	-0,06	0,039	Desteklenmedi
H4Ş	UL--->ÇHT--->MSM	0,05	0,008	0,087	Desteklendi
H4T	UL--->ÇHT--->EÖM	0,047	0,008	0,089	Desteklendi
H4U	UL--->ÇHT--->OSYM	0,051	0,008	0,089	Desteklendi
H4Ü	UL--->ÇHT--->GTM	0,075	0,029	0,118	Desteklendi

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri liderlik güçlerinden zorlayıcı liderlik gücü ve ödüllendirici liderlik gücünün tercih edilen disiplin modellerinin alt boyutlarının hepsine olan etkisinde ve benzeşimci liderlik gücü ile uzman liderlik gücünün disiplin modellerinin alt boyutlarından davranış iyileştirme modeli ve savunmacı disiplin modeline olan etkisinde öğretmenlerin çocuk hakları tutumunun aracılık etkisi göstermediği ($z_l \rightarrow \text{çht} \rightarrow \text{dim}$ ($\beta = -,03$, $L_b = -,05$, $U_b = ,02$), $z_l \rightarrow \text{çht} \rightarrow \text{sdm}$ ($\beta = -,009$, $L_b = -,03$, $U_b = ,002$), $z_l \rightarrow \text{çht} \rightarrow \text{msm}$ ($\beta = -,03$, $L_b = -,07$, $U_b = ,002$), $z_l \rightarrow \text{çht} \rightarrow \text{eöm}$ ($\beta = -,04$, $L_b = -,08$, $U_b = ,003$), $z_l \rightarrow \text{çht} \rightarrow \text{osym}$ ($\beta = -,04$, $L_b = -,08$, $U_b = ,003$), $z_l \rightarrow \text{çht} \rightarrow \text{gtm}$ ($\beta = -,04$, $L_b = -,08$, $U_b = ,003$), $öl \rightarrow \text{çht} \rightarrow \text{dim}$ ($\beta = ,007$, $L_b = -,006$, $U_b = ,03$), $öl \rightarrow \text{çht} \rightarrow \text{sdm}$ ($\beta = ,005$, $L_b = -,005$, $U_b = ,02$), $öl \rightarrow \text{çht} \rightarrow \text{msm}$ ($\beta = ,02$, $L_b = -,02$, $U_b = ,06$), $öl \rightarrow \text{çht} \rightarrow \text{eöm}$ ($\beta = ,02$, $L_b = -,02$, $U_b = ,06$), $öl \rightarrow \text{çht} \rightarrow \text{osym}$ ($\beta = ,02$, $L_b = -,02$, $U_b = ,06$), $öl \rightarrow \text{çht} \rightarrow \text{gtm}$ ($\beta = -,02$, $L_b = -,02$, $U_b = ,06$), $bl \rightarrow \text{çht} \rightarrow \text{dim}$ ($\beta = ,003$, $L_b = -,05$, $U_b = ,04$), $bl \rightarrow \text{çht} \rightarrow \text{sdm}$ ($\beta = ,006$, $L_b = -,03$, $U_b = ,04$), $ul \rightarrow \text{çht} \rightarrow \text{dim}$ ($\beta = -,003$, $L_b = -,06$, $U_b = ,04$), ul

→çht→sdm($\beta=-,006$, $Lb=-,06$, $Ub=,04$) yani hipotez 4'ün bahsi geçen alt boyutlarında desteklenmediği gözlenmiştir. Diğer yandan benzeşimci liderlik gücü ve uzman liderlik gücü alt boyutlarının disiplin modeli tercihlerine olan etkisinde disiplin modelleri alt boyutlarının çoğunluğunda(msm,eöm,osym gtm) çocuk hakları tutumunun aracılık etkisi gösterdiği (bl→çht→msm($\beta=,05$, $Lb=,01$, $Ub=,08$), bl→çht→eöm($\beta=,05$, $Lb=,01$, $Ub=,09$), bl→çht→osym($\beta=,06$, $Lb=,02$, $Ub=,09$), bl→çht→gtm($\beta=,07$, $Lb=,03$, $Ub=,11$), ul→çht→msm($\beta=,05$, $Lb=,008$, $Ub=,09$), ul→çht→eöm($\beta=,05$, $Lb=,008$, $Ub=,09$), ul→çht→osym($\beta=,05$, $Lb=,008$, $Ub=,09$), ul→çht→gtm($\beta=,07$, $Lb=,03$, $Ub=,11$) yani hipotez 4'ün bahsi geçen alt boyutlarda desteklendiği görülmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri liderlik güçleri ile sınıfta uyguladıkları disiplin modelleri arasındaki ilişkide çocuk hakları tutumlarının aracılık etkisinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada liderlik güçlerinin dört alt boyutu (uzman liderlik, zorlayıcı liderlik, ödüllendirici liderlik ve benzeşimci liderlik güçleri) ile disiplin modellerinin altı alt boyutu (davranış iyileştirme modeli, savunmacı disiplin modeli, mantıksal sorunlar modeli, etkili öğretmenlik modeli, olumlu sınıf yönetimi modeli ve gerçeklik terapisi modeli) arasındaki ilişki ve bu boyutlar arasındaki ilişkide çocuk hakları tutumunun aracılık etkisi incelenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri liderlik güçleri ile çocuk haklarına olan tutumları arasındaki ilişkiye bakıldığında zorlayıcı liderlik ve ödüllendirici liderlik gücü ile çocuk hakları tutumu arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiş olmakla birlikte benzeşimci liderlik ve uzman liderlik gücü ile çocuk hakları tutumu arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Algılanan üstün bilgi veya özel becerilere dayanan güç olan uzman liderlik gücü ve kendi kişiliklerinin gücüyle izleyicileri üzerinde derin ve olağanüstü etki yaratma yetisine dayanan benzeşimci liderlik güçleri (Antonakis, 2012), herhangi bir zorlamaya, baskıya ve yok saymaya ihtiyaç durmadan liderlik yapabilme yetisini de beraberinde getiren müdahaleci olmayan yaklaşımlardır (Levin ve Nolan, 1991). Müdahaleci olmayan yaklaşımlar insancıl (hümanist) ya da öğrenci merkezli olarak da bilinen felsefi ve psikolojik temele dayanmaktadır (Aksoy, 2001). Dolayısıyla, çocuk hakları tutumu ile aralarında pozitif bir ilişkinin var olması beklenen bir sonuç olarak gözlemlenmiştir. Diğer yandan temelini eğitimi bireyde istendik davranışların geliştirilmesi olarak açıklayan davranışsal yaklaşım ışığında zorlayıcı güç ve ödüllendirici güç kullanımı tercihi ile çocuk hakları tutumu arasında negatif yönlü bir ilişkinin olmasının beklenmesine rağmen anlamlı derecede bir ilişki gözlenmemiştir. Çocuk hakları tutumu ile tercih ettikleri disiplin modelleri arasındaki ilişkiye bakıldığında ise disiplin modellerinin bütün alt boyutları ile pozitif yönlü bir ilişki gözlenmiştir.

Tercih edilen liderlik güçlerinin alt boyutları ile disiplin modelleri alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında zorlayıcı liderlik gücü tercihinin disiplin modellerinden davranış iyileştirme, savunmacı disiplin ve mantıksal sorunlar modeli ile arasında anlamlı bir ilişki varken, etkili öğretmenlik, olumlu sınıf yönetimi ve gerçeklik terapisi modeli ile anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Sınıf yönetiminde müdahaleci yaklaşımın en önemli gücü olan zorlayıcı güç ile yine aynı şekilde müdahaleci yaklaşımın disiplin modelleri olan savunmacı disiplin modeli ve davranış iyileştirme modeli arasında anlamlı bir ilişki bulunması, müdahaleci olmayan ve etkileşimsel

yaklaşımlar olan etkili öğretmenlik modeli, olumlu sınıf yönetimi modeli ve gerçeklik terapisi modeli arasında ilişki bulunmaması sınıf yönetimi yaklaşımları ışığında beklenen bir gözlem olmuştur. Diğer liderlik gücü tercihleri olan uzman liderlik, ödüllendirici liderlik ve benzeşimci liderlik güçlerinin ise disiplin modellerinin bütün alt boyutları ile arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir.

Tercih edilen liderlik güçlerinin alt boyutları ile disiplin modellerinin alt boyutları arasındaki ilişkide çocuk hakları tutumunun aracı etkisine bakıldığında ise çocuk hakları tutumunun zorlayıcı liderlik ve ödüllendirici liderlik gücü tercihi ile disiplin modellerinin bütün alt boyutları arasındaki ilişkide aracılık etkisi göstermediği gözlemlenmiştir. Geleneksel ya da davranışçı yaklaşım olarak anılan felsefi ve psikolojik temele dayanan müdahaleci yaklaşım olumsuz öğrenci davranışları ile baş etme çalışmalarında öğrenciler arasında var olan bireysel farklılıkları dikkate almamaktadır (Aksoy, 1991). Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate almayan bir sınıf yönetimi yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin disiplin modelini belirlenmesinde çocuk hakları tutumunun etkisi olması beklenir bir durum olmamaktadır. Diğer yandan müdahaleci olmayan ve etkileşimsel sınıf yönetimi yaklaşımlarının güç kaynağı olan benzeşimci liderlik ve uzman liderlik güçlerinin disiplin modellerinin alt boyutları ile ilişkisinde çocuk hakları tutumunun davranış iyileştirme modeli ve savunmacı disiplin modeli hariç diğer alt boyutlarda aracılık etkisi gösterdiği gözlemlenmiştir.

ÖNERİLER

Eğitim ortamlarında başarının ön koşulu (Ağaoğlu, 2002; Erden, 2005; Başar, 2006) olarak algılanabilecek etkili bir sınıf yönetiminin unsurları olan öğretmenlerin liderlik becerisi ve disipline edebilme becerisi araştırılan ve daha da araştırılması gereken derin bir alandır. Bu çalışmada iki unsurun ilişkisinde öğretmenlerin çocuk hakları tutumunun aracılık etkisi nicel verilerle açıklanmıştır. İlişkinin incelenmesinde daha derin ve açıklayıcı sonuçlara ulaşabilmek için nitel bir çalışma deseninde başka bir çalışma yapılması sınıf yönetimi alanında yapılan çalışmalara ışık tutacaktır. Değişkenler arasındaki aynı ilişkilerin farklı öğretmenlik branşlarında incelenmesi branş bazında ortaya çıkabilecek farklılığın gözlemlenmesi eğitim dünyasına katkı sunacaktır. Çalışmada değişkenler arası ilişkide çocuk hakları tutumunun aracılık rolü incelenmiştir. Başka bir nicel araştırma deseninde öğretmenlerin çocuk hakları tutumunun disiplin modellerine olan etkisinde tercih ettikleri liderlik güçlerinin aracılık etkisinin bilimsel veriler ışığında incelenmesi eğitim araştırmalarına katkıda bulunacaktır.

Etik Metni

Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazarlara aittir. Makalenin etik kurul izni Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu tarafınca 12.05.2023 tarih 2023/197 sayılı kararı ile alınmıştır.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı: Bu çalışmada yazarların katkı oranı aşağıdaki gibidir:

Birinci yazar: %34, ikinci yazar: %33, üçüncü Yazar: %33

KAYNAKÇA

- Ağırman, N. ve Ercoşkun, M. H. (2017). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 715-728. DOI: <https://doi.org/10.18506/anemon.292596>
- Akyay, M. ve Yıldızhan, B. S. (2022). Uzaktan eğitim döneminde rehberlik hizmetlerinin öğrenci deneyimleri açısından değerlendirilmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 40-52. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/neueefd/issue/70889/1118036>
- Akyürek, M. İ., ve Özdemir, M. (2021). Öğretmen liderliği ölçeğinin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 488-500. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.840624>
- Alıcıgüzel, İ. (1998). Çağdaş okulda eğitim ve öğretim. Sistem Yayıncılık.
- Alsubaie, MA (2015). İlkokul çocuklarında eğitimsel liderlik ve ortak disiplin sorunları ve bunlarla nasıl başa çıkılacağı. *Eğitim ve Uygulama Dergisi*, 6 (13), 88-93. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1080448>
- Antonakis, J. (2012). Transformational and charismatic leadership. D.V. Day (Ed.). The nature of leadership (s.256-288). USA: Sage Publications.
- Arslan, M. C., ve Özdemir, M. (2015). Öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 190-207.
- Aslan, H., Çalık, T., & Er, E. (2019). İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği ve Politik Beceri Algılarının İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(3). doi:10.17051/ilkonline.2019.610689
- Aydın, A. (2014). Sınıf yönetimi. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, B. (2006). Öğretmenlerin kendi sınıf disiplin sistemlerini oluşturması. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 19-32. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gopsbad/issue/48542/616255>
- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik "türleri" ve "güç kaynakları" na ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2010(2), 73-84. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kmusekad/issue/10217/125592>
- Bakioğlu, A. (1998). Lider öğretmen. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(10), 11-19.
- Balyer, A. (2016). Öğretmen liderler: Öğretmen algıları üzerine nitel bir araştırma. *İlköğretim Online*, 15(2). <https://doi.org/10.17051/io.2016.81764>
- Baron, E. B. (1992). Discipline Strategies for Teachers. Fastback 344. Phi Delta Kappa, PO Box 789, Bloomington, IN 47402-0789. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED356201.pdf>
- Beycioglu, K., ve Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 2-13.
- Brownlee, G. D. (1999). Characteristics of teacher leaders. *Educational Horizons*, 57 (3), 119-122.
- Çalık, S., Çetin, M. ve Alpaydın, Y. (2019). İlköğretim okullarında öğretmen takımları ve liderliğinin öğrenci başarısı üzerine etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(99), 595-605. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.39326>

- Can, N. (2006a). Öğretmen liderliği ve engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 137-161.
- Can, N.(2006b). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 349-363.
- Çarıkcı, S. (2019). Çocuk Hakları Eğitimi Programı'nın ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin çocuk hakları tutum ve farkındalıklarına etkisi. Doktora tezi. Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Çeküç, S. (2008). Lider öğretmen yeterliliklerinin incelenmesi üzerine ampirik bir araştırma. Doktora tezi. Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Çelebi, C. (2021). Öğretmen adaylarının insan haklarına ilişkin algıları. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-15. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/neueefd/issue/62544/931785>
- Cemaloğlu, N., ve Kayabaşı, Y. (2007). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 123-155.
- Charles, C. M., Senter, G. W. ve Barr, K. B. (1992). Building classroom discipline (p. 360). White Plains, NY: Longman.
- Çolak, M., (2015), Çalışma hayatında liderlik. Ekin Yayınları.
- Cuban, L. (1988). The managerial imperative and the practice of leadership in schools. New York, USA: State University of New York. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED304758.pdf>
- Cvetkova Dimov, B., Atanasoska, T. ve Andonovska-Trajkovska, D. (2019). School discipline and school indiscipline. *Education-Journal of Education Research*, 1(1-2). s. 92-99. <https://eprints.unite.edu.mk/399/>
- Danielson, C. (2006). Teacher leadership that strengthens professional practice. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Demir, K. (2014). Öğretmen liderliği kültürü ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Çevrimiçi*, 13 (2), s. 334-344
- Deniz, L. (2003). Öğretmen liderlik stillerini belirlemeye yönelik bir ölçek çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(17), 55-62.
- Dinç B. (2015). Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk hakları eğitimi konusundaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*. 3(1), 7- 25 <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.3c1s1m>
- Duran, A. ve Cemaloğlu, N. (2020). Başarılı okul müdürü kimliği üzerine fenomenolojik bir analiz: Alandan sesler. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 12-39. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.909081>
- Durualp, E., Kadan, G., ve Durualp, E. (2017). Çocukların gözüyle çocuk hakları. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 29-54.
- Eraslan, L., (2004). Liderlik olgusunun tarihsel evrimi, temel kavramlar ve yeni liderlik paradigmasının analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 162(3), s.36-44
- Ersoy, A. F. (2011). İlköğretim öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin algıları. *İlköğretim Online*, 10(1), 20-39.
- Gallup, A. (1984). Öğretmenlerin devlet okullarına yönelik tutumlarına ilişkin Gallup anketi. *Phi Delta Kappan*, 66 (2), 97-107. <https://www.jstor.org/kararlı/20387242>

- Gündüzalp, S., ve Şener, G. (2018). Öğretmen adaylarına göre lider öğretmen. *Journal of International Social Research*, 11(61).
- Gürses, N. (2015). Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Harris, A. ve Muijs, D. (2004). Improving schools through teacher leadership. *Open University Press*.
<https://books.google.com.tr/books>
- Howe, R.B. ve Covell, K. (2005). Empowering children: Children's rights education as a pathway to citizenship. Canada: University of Toronto Press.
- Işıkçı, Y. M. (2020). Çocuk gözüyle Türkiye'de çocuk hakları sorunu. Astana Yayınları.
- Karakuş, F., ve Tümkeya, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin empatik beceri düzeylerinin sosyo-demografik değişkenlere ve tercih ettikleri disiplin türlerine göre incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(4), 397-418.
- Karcı Y. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin çocuk hakları konusundaki farkındalık düzeylerini belirleyen faktörler (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, İ. ve Ergül, H. F. (2021). Öğretmenlerin disiplini sağlama yaklaşımları ile öğrencilerin öğretimsel muhalefet davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), <https://doi.org/10.26466/opus.855051>
- Kaya, İ., Habacı, İ., Kurt, İ., Kurt, S. ve Habacı, M. (2011). Teacher leadership. *World Applied Sciences Journal*, 15 (4), 584-589.
- Kaya, S. Ö. (2011). Öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi. Afyon.
- Kayabaşı, Y. (2012). Sınıf yönetimi kavramının sınıfta disiplin sağlamadan farklı yarıları ve temel özellikleri. Leyla Küçükahmet (Ed.). Sınıf yönetimi (57-79). Pegem Akademi Yayınları.
- Kayabaşı, Y., ve Cemaloğlu, N.(2007). Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları disiplin modellerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 149-170.
- Kızılkaya, E. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme ihtiyacı (Doktora Tezi), Bursa Uludağ Üniversitesi
- Kouzes, J.M. ve Posner, B.Z. (1995). The leadership challenge: How to keep getting extraordinary things done in organizations. San Francisco: Jossey-Bass Kraines.
- Koyuncu, B. (2017). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi disiplin modelleri tercihlerinin ve tercihlerine bağlı olarak oluşturdukları sınıf disiplin tasarımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Researcher*, 5(4), 91-103.
- Küçükahmet L. (2000). Sınıf Yönetimi, Nobel Yayınları.
- Leblebici, H., ve Çeliköz, N. (2017). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 307-318.
- Levin, J. ve Nolan, J. F. (1991). Principles of classroom management. a hierarchical approach. prentice hall. Inc.New York.

- McDaniel, T. R. (1994). A back-to-basics approach to classroom discipline: How to be an effective authoritarian. *The Clearing House*, 67(5), 254-256. DOI. <https://doi.org/10.1080/00098655.1994.9956080>
- Oktay, A. (2019). Öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde tercih ettikleri disiplin modelleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 427-450. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.503412>
- Öntaş, T. ve Okut, L. (2017). Özel öğretim kurumlarındaki ilk ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışları ve sınıf yönetimi eğilimleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 98-115. DOI: 10.17679/inuefd.296131
- Osler, A. ve Starkey, H. (1998). Children's rights and citizenship: Some implications for the management of schools. *International Journal of Children's Rights*, 6, 313-333.
- Özden, Y. (1999). Öğrenme ve öğretme. Pegem Yayıncılık
- Öztürk, A. (2017). Çocuk hakları ve eğitimine psikolojik bir bakış. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(33), 429-451. <https://doi.org/10.21550/sosbilder.288966>
- Öztürk, A., ve Doğanay, A. (2017). Çocuk hakları temelli okul ölçeğinin geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 41-58.
- Pala, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 171-179.
- Polat, S., Arslan, Y., ve Satıcı, A. (2016). Öğretmenlerin mesleki tutumları ile sınıf disiplin modeli tercihleri arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3).
- Rosenholtz, S. J. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. *The Elementary School Journal*, 89(4), 421-439. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/epdf/10.1086/461584>
- Sabancı, A. (2008). Sınıf yönetiminin temelleri. Mustafa Çelikten (Ed.), *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi* (27-54). Anı Yayıncılık.
- Sağnak, M. (2007). İlköğretim okullarında ve liselerde görevli öğretmenlerin kullandıkları disiplin stillerinin karşılaştırılması. *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Tokat: Pegem A Yayıncılık, 497.
- Shindler, J. (2009). *Transformative classroom management: Positive strategies to engage all students and promote a psychology of success*. John Wiley & Sons. <https://books.google.com.tr/books>
- Smylie, M. A. ve Denny, J. W. (1990). Teacher leadership: Tensions and ambiguities in organizational perspective. *Educational administration quarterly*, 26(3), 235-259. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013161X90026003003>
- Torun, F., ve Duran, H. (2014). Çocuk hakları öğretiminde oyun yönteminin başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 418-448. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.653>
- Tümkaya, S. (2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44(44), 549-568. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108359>
- Tutkun Ö.F. ve Koç M. (2003). çocuk hakları sözleşmesi çerçevesinde türkiye'de çocuk haklarına yönelik çalışma ve yasal düzenlemeler. *Ege Eğitim Dergisi*. 2(3), 11-23. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/egeefd/issue/4921/67319>

- Uçuş Ş. ve Şahin A.E. (2012). Çocuk hakları sözleşmesi'ne yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*.3(1), 26-27. http://adudspace.adu.edu.tr:8080/jspui/bitstream/11607/2767/1/30_%20ucus_sahin.pdf
- Ünsal, H. (2018). Öğretmen adaylarının sınıfta disiplin modellerine ilişkin tercihleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 519-531. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.441021>
- Ünsal, H. (2019). Sınıf ve branş öğretmenlerinin tercih ettiği sınıf disiplin modelleri. *Eğitim Bilimleri Alanında Araştırma Makaleleri*. 161.
- Yaşar Ekici, F. (2014). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi/The Journal of Academic Social Science* 2(8), 66-77.
- Yiğit, Y., Doğan, S., ve Uğurlu, C. (2016). Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2(2), 93-105.
- Yılmaz, E. ve Jafarova, G. (2022). Öğretmen liderliği ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 328-346. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akef/issue/72486/1179689>
- Yurtsever, M. (2009). Ebeveyn çocuk hakları tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve anne babaların çocuk haklarına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. Doktora tezi. Marmara Üniversitesi. İstanbul.