

# ÖĞRETİMSEL MUHALEFET

Dr. İsmet KAYA



Asos Yayınları 2023

e-ISBN: 978-625-6861-00-8

Yazar

Dr. İsmet KAYA

Editör

Doç. Dr. Zakir ELÇİÇEK

Kapak

Asos Yayınları

Mizanpaj

Burhan MADEN

Redaksiyon

Asos Yayınları



ASOS YAYINLARI

Çaydaçıra Mah. Hacı Ömer Bilginoğlu

Cad. No: 67/2-4/ ELAZIĞ


e-posta: asosyayinlari@gmail.com

web: www.asosyayinlari.com

Tel: 0532 643 75 23

Yayınevi Sertifika No: 47901

Yayıncının yazılı izni olmadan hiçbir şekilde çoğaltılamaz.

Bütün bölümler  [intihal.net](http://intihal.net) benzerlik tespit programından geçirilmiştir.

Bu yayının  [BOOKCITES](http://BOOKCITES) tarafından indekslenmiştir.

Yazarlar, yazmış oldukları bölümlerin özgünlüğünden sorumludur.

# ÖĞRETİMSEL MUHALEFET

Dr. İsmet KAYA





# İÇİNDEKİLER

<b>GİRİŞ</b> .....	<b>7</b>
1. Muhalefet Kavramı .....	13
2. Öğretimsel Muhalefet .....	16
2.1. Öğretimsel Muhalefet Davranışları .....	20
2.2. Öğretimsel Muhalefetin Nedenleri .....	21
2.3. Öğretimsel Muhalefet Türleri.....	29
2.3.1. Dışa Vurumcu Muhalefet (Expressive Dissent) .....	30
2.3.2. Etkileyici Muhalefet (Rhetorical Dissent).....	32
2.3.3. İntikamcı Muhalefet (Vengeful Dissent) .....	37
<b>KAYNAKÇA</b> .....	<b>45</b>



## GİRİŞ<sup>1</sup>

İnsanın sosyal bir varlık olması, bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarını karşılamak için diğer insanlarla birlikte yaşamasını da zorunlu hale getirmektedir. Bu zorunluluk insan olmanın doğasından ileri gelmektedir. Bireysel veya toplumsal ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla bir araya gelen bireyler örgütleri oluştururlar. Toplumsal hayatta bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere oluşturulmuş birçok örgüt bulunmaktadır. Toplumun en önemli örgütlerinden biri de okul örgütüdür. Eğitim hizmeti veren bir örgüt olarak okul, bireylerin kişisel, sosyal ve akademik öğrenmelerinin ve gelişimlerinin gerçekleştiği yerdir.

Okullarda öğrenme faaliyetinin istenilen düzeyde gerçekleştirilebilmesi için; öğrencilerin gereksinimlerinin karşılandığı, kendilerini iyi hissedebilecekleri, birtakım sorunlarından arındırılmış bir ortamın meydana getirilmesi gerekir (Uslu, 2002). Bu ortamın sağlanacağı yer okuldaki öğretimin gerçekleştiği sınıflardır. Çünkü okuldaki öğretim daha çok sınıf ortamında gerçekleştirilmektedir. Sınıf, eğitim sisteminin en küçük ve en alt birimi olmasına rağmen, bu sistemin en önemli basamağını oluşturmaktadır (Sarıtaş, 2000: 47). Eğitimin hedefi olan istendik yönde öğrenci davranışlarının

---

1 Bu çalışma, yazarın 2019 yılında Dicle üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsünde Doç. Dr. Hüseyin Fazlı ERGÜL danışmanlığında tamamladığı doktora tezinin literatür kısmından üretilmiştir.

oluştugu ve şekillendiği yer büyük ölçüde sınıftır. Bu nedenle, davranışların kazanılmasında ve etkili öğrenmenin gerçekleşmesinde sınıf ortamının en iyi şekilde düzenlenmesi ve yönetilmesi gerekmektedir.

Öğretmenin sınıf içindeki davranışlarını, onun sınıfa ve öğrenciye olan bakış açısı şekillendirir. Öğretmenin sınıfta kural koyucu olarak yalnızca kendisini görmesi, katı kuralcı olması ve gücü elinde tutmaya çalışması; sınıfta olumsuz, öğrencileri tedirgin eden, soğuk bir havanın oluşmasına neden olur. Böyle bir ortamda öğrenciler isteksiz, ilgisiz, içlerine kapanık ve çekingen davranan bir konuma sürüklenebilir. Oysa sınıf ortamı öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri, ifade ettikleri ve sıcak ilişkilerin yaşandığı bir yer olmalıdır. Bu anlamda öğretmenlerin sınıfları baskıcı-otoriter bir şekilde disipline edilecek, öğrencilerini aktarılan bilgileri aynen alacak bir bütün halinde görmelerine dayanan geleneksel anlayıştan ve bu anlayışın kendilerine yüklediği rollerden sıyrılmaları gerekmektedir (Sağlam, 2006: 58).

Öğrenciler okuldaki zamanlarının neredeyse tamamına yakını sınıf ortamında geçirmektedirler. Ülkemizde eğitim görmekte olan bir öğrenci üniversite eğitimini tamamladığında toplamda yaklaşık 16.000 saatini eğitim ortamında geçirmiş olmaktadır. Bu eğitimin sınıf ortamında gerçekleştiği göz önüne alındığında öğrencilerin akademik ve sosyal öğrenmelerinin gerçekleştiği ve bunun için en çok zaman geçirdikleri çevrenin sınıf iklimi olduğu söylenebilir.

Birey ve çevre arasındaki ilişki, öğrencilerin davranışlarını açıklamaya yönelik yapılan tüm tartışmaların altını çizdiği temel değişkendir. Bu ilişkiyi şekillendiren ise bireylerin inançlarını, davranış biçimlerini, değer yargılarını ve varsayımlarını içeren kültürel yapıdır. Bu kültürel yapı önce aile daha sonra sınıftan başlayıp topluma uzanan bir hiyerarşiyi kapsar. Bu anlamda, disiplin sürecinde öğrencilerin sınıf kurallarını anlamlandırma ve tanımlamada (Cheng, 2000)



sınıf ikliminin, nasıl yorumlandığı, sınıftaki uygulamaların öğrenciler tarafından nasıl değerlendirildiği önem arz etmektedir (Neff ve Helwing, 2002). Araştırmalar öğrencinin etki-leyici olmayan öğretime ve kötü sınıf iklimine olumsuz tepki vereceğini öne sürmektedir. Sınıf deneyimlerine dayanan bu olumsuz reaksiyonların bir türü kural ve uygulamalarla ilgili uyuşmazlığın ifadesi veya fikirlerin tutarsızlığı da denilebilecek bir muhalefet şeklinde olabilir (Kassing, 1997b).

İdeal olarak sınıf ortamı öğrenmeyi teşvik eden, öğretmen ile öğrenci arasında etkili ve uygun iletişimi düzenleyen bir ortamı ifade eder. Fakat öğrencilerin beklentileri öğretmen tarafından karşılanmayabilir ve bu durum değişik şekillerde öğrencilerin muhalefet etmesine neden olabilir. Öğrencilerin; sınıf iklimi, öğretmenlerin disiplini sağlama davranışları ve bununla ilişkili diğer etkenlere yönelik, hoşnutsuzluğunu ve şikâyetlerini dile getirdikleri bu muhalefet biçimine öğretimsel muhalefet denir (Goodboy, 2011a; Goodboy ve Martin, 2014).

Öğretimsel muhalefet, çoğunlukla öğretmenin hoş olmayan tutum ve sınıfta aldığı haksız kararlardan oluşan etkisiz bir öğretimden kaynaklı öğrenci algısının verdiği bir yanıt olarak meydana çıkmaktadır. Öğrenciler öğretimsel muhalefetlerini ifade ederken genellikle sınıfla ilgili konularda anlaşmazlık ve şikâyetlerini dile getirirler (Goodboy, 2011a). Öğretmenler anlaşılır, akıcı, fark edilebilir etkili davranışlar sergilediklerinde ve olumlu bir sınıf ortamı oluşturduklarında öğretimsel muhalefetten vazgeçilmektedir (LaBelle, Martin ve Weber, 2013). Yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin sergiledikleri olumsuz davranış şeklinin öğrencilerin derslere katılımını azalttığı (Goodboy ve Bolkan, 2009), öğretmenleri ile iletişime geçmek için gerekli olan motivasyonu düşürdüğü (Goodboy, Myers ve Bolkan, 2010), daha az duyuşsal ve bilişsel öğrenme sağladığı (Banfield, Richmond ve McCroskey, 2006; Goodboy ve Bolkan, 2009) görülmektedir. Dahası

uygun davranış sergilemeyen ve olumlu bir sınıf iklimi oluşturmamayan öğretmenlerin, daha çok yoruldukları, daha az sevildikleri (Can ve Baksi, 2014), daha az güvenilir (Banfield ve diğerleri, 2006; Thweatt ve McCroskey, 1998) ve daha az duyarlı (Wanzer ve McCroskey, 1998) oldukları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yetersiz, zayıf ve saldırgan olduğu sınıf ortamında öğrenciler öğretmenleri daha az pozitif bulmakta ve bu öğrencilerin öğrenme eğilimi daha az olmaktadır (Valade ve Myers, 2014). Ülkemizde alanyazında çoğunlukla öğrencilerin disiplinsiz ve istenmeyen davranışları üzerinde durulurken, öğretimsel muhalefet davranışları üzerinde yapılan çalışmalara rastlanmamıştır.

Öğretimsel muhalefet, araştırma için nispeten yeni bir alan olduğu için öğrencilerin muhalefet deneyimlerini etkileyebilecek birçok faktör ve değişken vardır. Negatif sınıf iklimi bağlamında öğrencinin özelliklerinin önemini gösterecek birtakım çalışmalar vardır (McPherson ve Young, 2004; Kelsey, Kearney, Plax, Allen ve Ritter, 2004; Sabee ve Wilson, 2005). Bununla birlikte, öğretmenlerin kullandıkları disiplin sağlama yaklaşımlarının karşılaştırıldığı (Çelikkaleli ve İnandı, 2012; Sağnak, 2007), buna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin alındığı (Aydın, 2004; Bilir, Kuru ve Tezcan, 2007) ve disiplin anlayışlarının incelendiği (Sesli ve Bozgeyikli, 2015) birçok çalışma bulunmaktadır. Ancak öğretmenlerin kullandıkları disiplin yaklaşımları ile algılanan sınıf iklimi ve öğrencilerin öğretimsel muhalefet algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik literatürde herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır; bu araştırma disiplin, sınıf iklimi ve öğretimsel muhalefet alanlarında günümüzde yaşanan ve ortaya çıkan problemlere çözüm önerileri geliştirmeye yöneliktir.

Öğretmenlerin sınıf içindeki davranışlarının öğrencilerin davranışlarını şekillendirmedeki rolü büyüktür. Bu nedenle öğretmenlerin disiplini sağlamada sergiledikleri yaklaşım

biçimi ve bu yaklaşım biçiminin öğrencilerin davranışlarına yansıma şeklinin belirlenmesinin önemi oldukça fazladır.

Etkili öğrenmenin sağlandığı sınıf ortamlarının, öğrencilerin arkadaşları ve öğretmenleri ile iyi ilişkiler kurduğu ortamlar olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle, öğrencilerin öğretimsel muhalif davranışlarının anlaşılması sınıflardaki iletişim yapısının çözümlenmesine yardım etmesi bakımından önemlidir. Okullarda öğrencilerin öğretimsel muhalif davranışlarını tetikleyen nedenlerin, muhalif davranış biçimlerinin ve sergiledikleri muhalefetin yol açtığı sonuçların saptanması gerek okul gerekse öğretmenler bakımından önem taşımaktadır. Öncelikle öğrencileri muhalefet etmeye iten koşulların mevcut oluşu, genelde okullarda özelde ise sınıflarda bazı sorunların yaşandığının bir göstergesi olarak düşünülebilir. Bu bakımdan öğrencileri muhalefet etmeye iten nedenlerin irdelenmesi ve çözümlenmesi; okul içi sorunların teşhis edilmesine ve bu sorunlara dönük iyileştirme ve geliştirme çalışmalarının yapılmasına ışık tutması açısından önemli görülmektedir.

Sınıf ortamındaki iklimin ve bireyler arasındaki ilişkinin öğrenmeyi etkileyeceği söylenebilir. Bir örgütün sağlıklı işlemesi aynı amacı taşıyan bireyler arasındaki iş birliğiyle mümkündür. Örgütsel anlamda düşünüldüğünde muhalefet, kişinin kendini örgüt içerisinde aykırı hissetmesi demektir. Bu nedenle, eğer doğru bir şekilde anlaşılmaz ve gerekli önlemler alınmazsa muhalefetin, örgüt bireyleri arasındaki iş birliğine zarar verebileceği açıktır. Örgütsel muhalefetle ilgili yapılan çalışmalar genellikle örgüt üyelerinin; neden muhalif davranışlar sergiledikleri, muhalif davranış sergileme biçimleri ve sergiledikleri bu muhalif davranışların örgüt, örgüt üyeleri ve örgüt yöneticileri üzerinde meydana getirdiği sonuçlar üzerine odaklanması açısından önem taşımaktadır. Ülkemizde eğitim örgütlerinde örgütsel muhalefet ile ilgili birçok çalışma yapılmış olmasına rağmen, öğretimsel muha-

lefete ilişkin yapılan çalışmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle, eğitim örgütlerinde öğretimsel muhalefetin, araştırma için nispeten yeni bir alan olduğu söylenebilir.

## 1. Muhalefet Kavramı

Muhalefet kavramı, bir tutuma, görüşe, davranışa karşı olma durumu, kabulsüzlük, uyuşmazlık ve zıt gitmek olarak tanımlanmaktadır (TDK, 1998; Büyük Lügat, 1999). Muhalefet bir düşünce, fiil veya harekete karşı durma, karşı koyma; karşı gelme, zıt olma; ayrılık, aykırılık, uymama anlamlarına gelmektedir. “Muhalefet etmek”, karşı gelmek, karşı çıkmak anlamında kullanılır (Doğan, 2014: 1226). Muhalefet, h-I-f kökünden gelen Arapça bir kavramdır. Aynı kökten gelen ihtilaf kavramı gibi, “herkesin ayrı bir yol tutması ve görüş ayrılığı” anlamına gelmektedir (Ardoğan, 2004: 172). Muhalefet kavramının İngilizce karşılığı olan *dissent* sözcüğü, Morris (1969)’e göre, Latince *dissentire* kelimesinden türetilmiş olup, “dis”, ayrı, farklı anlamlara gelirken, “sentire” ise hissetmek anlamına gelmektedir. Böylece *dissentire* kelimesi ayrı hissetme, farklı duygulara sahip olma anlamını taşımaktadır ve örgütsel bağlamda muhalif üyenin örgütünden ayrı hissettiği anlamına gelmektedir (Akt. Kassing, 1997a). Bu tanıma dayanarak muhalefetin, örgüt içinde bir çatışmayı ima etmediği, sadece muhalif olan kişinin örgütte yaygın kabul gören görüşlerden farklı görüşlere sahip olduğu ve diğer üyelerle aynı hissiyatı taşımadığı (Kassing, 1997a) anlaşılabilir.

Muhalefetle ilgili literatürde çeşitli tanımlar yapılmakla birlikte, bu tanımlarda ön plana çıkan hususları beş başlıkta değerlendirmek mümkündür. “Bunlar muhalefetin; (i) içinde bulunulan şartlardan duyulan memnuniyetsizlik sonucu oluşması, (ii) örgüt içindeki statükoyla ayrı düşüldüğünde,

savunma pozisyonunun alınması gerektirdiği durumlarda oluşması, (iii) açıkça protesto yapılmasının ve itirazın dile getirilmesinin gerektirdiği durumlarda oluşması, (iv) doğal olarak hasmane duyguları içerdiği durumlarda oluşması, (v) ağırlıklı olarak ilkesel konulardan oluşmasıdır” (Kassing, 1997b). Muhalefet, tetikleyici bir olayın bireyin tahammül sınırlarını aşması durumunda oluşur (Redding, 1985).

Muhalefet kelimesi ilk olarak akla siyaset bilimine yönelik bir çağrışım oluşturmaktadır. Bunun en temel sebeplerinden birisi de bu kavramın siyaset alanında çokça kullanılmasıdır. Son yıllarda bu kavram eğitim ve yönetim bilimi gibi birçok disiplinin ilgi alanına girmeye başlamıştır. Bu nedenle son yıllarda muhalefet olgusunun siyaset bilimi dışında örgüt içi ilişkiler bağlamında da incelenmesi gerektiği yönünde bir anlayış gelişmiştir (Özdemir, 2010).

Örgüt içerisinde bireyler arasında meydana gelen birtakım olay, davranış ya da durumlar nedeniyle görüş ayrılığı meydana gelebilmektedir. Örgüt içerisindeki bireyler arasında ortaya çıkan bu görüş ayrılığı durumuna, örgütsel muhalefet denilmektedir (Kassing, 1997b). Örgütsel muhalefet, bir yandan örgüt içi demokrasinin gelişmesine katkı sağlarken diğer taraftan örgüt içinde meydana gelebilecek sorunların irdelenmesi bakımından da büyük önem taşımaktadır (Kassing, 2002). Örgüt içi sorunların teşhis edilmesi bir bakıma bu sorunların çözümüne dönük önlemlerin alınmasına, örgütün yenileşmesine ve gelişmesine katkı sağlayabilir (Özdemir, 2010). Muhalefet, yıkıcı ve şiddet içeren davranışlara varmadığı sürece bireysel hak ve özgürlüklerin korunmasında önemli bir role sahiptir (Dağlı, 2015).

Kassing (1997a) bazen örgütlere dışarıdan bakıldığında muhalefetin görünürde yokmuş gibi (relatively absent) görünebileceğini oysa muhalefetin hiçbir zaman örgütlerde bütünüyle yok olmayacağını, her zaman her örgütte belli bir oranda var olabileceğini söylemektedir. Muhalif görüşlerin

uygun bir tarzda dile getirilmesine izin vermeyen örgütlerde muhalif olanlar görüşlerini açık bir şekilde ifade edemediklerinden örgüt içinde muhalefet eden yokmuş gibi bir izlenim bırakabileceğini ancak muhalif kişilerin karşıt görüşlerini yine de yöneticilerin kulağına gitmeyecek şekilde dile getirebildikleri rapor edilmektedir (Kassing, 1997b).

Muhalif olma örgüt içinde çoğunluğun sahip olduğu görüşlere aykırı düşen, dolayısıyla grup normlarının dışına kalan görüşlere sahip olma durumudur (Donovan Wright, 2013; Akt: Akada, 2015: 25). Muhalif olmak sadece karşıt görüşlere sahip olmakla kalmayıp aynı zamanda bu görüşleri dile getirmeyi de gerektirmektedir. Muhalif olmak, hem örgütteki bireylerin çoğunluğunun benimsediği görüşlerden farklı düşünerek kendini gruptan ayrı hissetmek hem de bu karşıt görüşleri açıkça seslendirerek kendini deşifre etmek gibi iki katmanlı bir durum olmaktadır (Kassing, 1997b).

Muhalefet, otoritenin davranışlarını tartışma ve değerlendirmeyi sosyal bir hak olarak görmeye dayanır. Bireylerin kendi geleceğini belirleme hakkının bir tezahürü biçimi; sosyal, kültürel ve siyasal hayata bireysel veya kolektif olarak katılma hakkının da bir uzantısı olan muhalefet, diğer bireysel hak ve özgürlüklerin korunmasında da önemli bir role sahiptir (Ardoğan, 2004). Ayrıca muhalefetin veya muhalefet etme hakkının mevcut otoritenin gücünün sınırlandırılması yönünde de bir gereklilik arz ettiği unutulmamalıdır. Muhalefet günümüz siyaset dünyası başta olmak üzere aile, okul, iş ve din gibi birçok örgüt türünde varlığını sürdürmektedir.

Eğitim örgütleri dediğimiz okullar bireyin ve toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kurulurlar. Bireylerin bu eğitim ihtiyaçları da okulun bir alt sistemi olan sınıf ortamında karşılanır. Çünkü sınıf, okul için stratejik bir öneme sahiptir. Öğrencilere istendik davranışlar bu ortamda kazandırılır. Öğretmenler öğrencilere istendik davranışları kazandırma yoluna giderken bazen öğretimsel muhalefet de-

diğımız bir muhalefetle karşı karşıya gelebilirler (Dağlı, Ergül ve Kaya, 2017).

## 2. Öğretimsel Muhalefet

Muhalefet genellikle gruplar içinde hoş karşılanmayan ve istenmeyen bir davranış olarak algılanmaktadır. Her ne kadar farklı fikirlerin varlığı bir zenginlik olarak kabul edilse de bu durum birçok ortamda pratik anlamda yaşama imkânı bulamamaktadır. Bu ortamlardan birisi de okullardaki sınıf ortamıdır. Sınıf ortamındaki öğrencilerin; öğretmenlerinden farklı düşünceleri, uygun olmayan yaklaşımlara tepki vermeleri, daha başarılı olmak için çeşitli öneriler öne sürmeleri normal karşılanması gerekirken çoğu zaman bu durum öğretmenler tarafından istenmeyen davranışlar olarak görülebilmektedir.

Gordon (2008), muhalefetin, toplumlarda kabul görmediğini; bu durumun sorumlularından birinin de eğitim sistemi olduğunu öne sürmektedir. Yazar, demokratik bir toplumun inşasının ancak okullardaki öğrencilerin muhalif düşünebilme becerilerini kazanmaları ile mümkün olabileceğini, öğrencilere muhalif düşünme becerisinin kazandırılması sürecinde, 'monolog düşünme' yerine 'diyaloga dayalı' düşünme becerisinin kazandırılmasının yararlı olacağını düşünmektedir. Dolayısıyla Gordon'a göre, eğitim sürecinde öğrencilere sahip oldukları farklı görüşleri ifade edebilme alışkanlığının kazandırılması, demokratik toplumun inşa edilmesinde büyük bir öneme sahiptir.

Görüş ve tutum farklılıkları, tartışma ve ihtilaf, insanın akıl ve irade sahibi öznel bir varlık olmasına bağlı olarak beşerî bir gereklilik, tabî bir olgudur (Ardoğan, 2004). Bu noktadan hareketle sınıf içinde öğrenciler tarafından farklı görüş ve taleplerle kendini gösterecek olan muhalefetin eğitimde kaçınılmaz bir olgu olduğu unutulmamalıdır. Öğrencilerin dersle ilgili anlaşmazlıklarını ve şikâyetlerini



açıklamaları öğretimsel muhalefet olarak adlandırılmaktadır (Goodboy, 2011b).

Öğretimsel muhalefet ile ilgili yapılan araştırmalarda öğrencinin etkileyici olmayan öğretime ve kötü sınıf deneyimlerine olumsuz tepki verdiği öne sürülmektedir. Sınıf deneyimlerine dayanan bu olumsuz reaksiyonların bir türü kural ve uygulamalarla ilgili uyuşmazlığın ifadesi veya fikirlerin tutarsızlığı da denilebilecek bir muhalefet şeklinde olabilir (Kassing, 1997b). Öğretimsel muhalefet eğitimde önemli bir yanittir, çünkü öğretimsel muhalefet öğrencilerin bireysel öğrenme isteği ve sınıftaki motivasyon durumu ile bağlantılıdır. Öğretimsel muhalefet öğrencilerin bir tür direnç gösterme biçimidir ve örgütsel davranış biçimleri arasında değerlendirilebilmektedir (Goodboy, 2011a).

Direnç, öğrencilerin okulda kendi düşünce yapılarına, yaşam biçimlerine, ilgi ve beklentilerine uymayan durumlara karşı tepki göstermesidir. Öğrenciler tepki gösterdikleri durumlarda bir değişme olmadığını gördüğünde bu tepkilerini direnç hâline dönüştürebilmektedir. Böylece öğrenciler direnç göstererek, öğretmenlerinin ve okulun faaliyetlerine karşı koyma davranışını sergileyebilmektedir (Yüksel, 2004). Giroux (1983), direnci kısaca öğrencinin eğitim-öğretim faaliyetlerine karşı koyma olarak görürken (Akt: Yüksel, 2004), McLaren (1985: 85) direnç kavramını, “öğretimde okul kültürünün meşruluğu, gücü ve anlamlılığına öğrencilerin karşı koyma davranışı” olarak tanımlamaktadır. Burroughs ve diğerleri (1989) ise direncin olumsuz ve yıkıcı yönünün yanı sıra yapıcı ve olumlu yönünün de bulunduğu dikkat çekerek direnci “yapıcı veya yıkıcı karşı koyma davranışı” olarak tanımlamışlardır (Burroughs, Kearney ve Plax, 1989: 216).

Buna göre öğretimsel muhalefetin, olumsuz ve yıkıcı yönünün yanı sıra yapıcı ve olumlu yönü de bulunmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin muhalif olarak algılanan direnç davranışları sadece olumsuz ve yıkıcı olarak algılanmamalı bu

davranışların aynı zamanda olumlu taraflarının da olduğu bilinmeli ve iyi bir şekilde yönetilmelidir. Örneğin, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları olumsuz durumlara muhalefet ederek bu duruma karşı koymaları veya öğretmenin uygun olmayan fikir, düşünce ve uygulamalarına karşı çıkmaları olumlu sonuçlar doğurabilir. Direnç gösterildiği durumlarda öğretmenler yaptıkları yanlışları fark ederek hatalarını giderilebilir. Direnç gösterilmediği durumda ise öğretmenler aynı yanlışlıkları yapmaya devam edebilir.

Her öğrencinin bireysel olarak diğerlerinden farklı olduğu ve sınıf ortamındaki bir durumun her öğrenci için uygun olmayabileceği söylenebilir. Öğretmenlerin bir dersi öğretme yöntemleri bazı öğrenciler için uygun iken bazıları için ise uygun olmayabilir. Dolayısıyla öğrencilerin bu durumun değişmesi yolunda tepki göstermeleri veya muhalif davranışlar sergilemeleri doğaldır. Bazı öğrenciler kişilik özellikleri veya yetişme tarzlarından kaynaklı nedenlerle bunu rahatlıkla yapabilmekte iken çoğu öğrenci için bu yapılamayacak bir şey olarak görülmektedir.

McMurray (2007) çalışmasında, liselerde sosyal bilimlerin çeşitli branşlarında ders veren öğretmenlere, sınıf ortamında öğrencilerin muhalif görüşlerini ifade edebilecekleri bir atmosfer yaratmalarını önermektedir. Yazara göre demokratik toplumun temel özelliklerinden biri, çoğunluğun sahip olduğu görüşten farklı düşünen bireylerin de kendilerini ifade edebilmeleridir. Oysa sınıf içi öğretim pratikleri incelendiğinde sınıf ortamında farklı görüşlere sahip öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilme imkanlarının sınırlı olduğu görülmektedir. Yazara göre bu durumun çeşitli nedeni bulunmaktadır. Bunlardan biri de bir kısım öğretmenin okul yöneticilerinden gelebilecek eleştirilerden çekinmeleridir. Çünkü farklı görüşlerin tartışıldığı sınıflarda doğal olarak bir miktarda gürültü olmaktadır. Öğretmenlerin sınıf hâkimiyeti sağlamak adına sınıf ortamını sessiz bir hale getirmeye ça-

balaması, sonuçta öğrencileri de sessiz kalmaya itmektedir. Bu durum ise sınıflarda farklı görüşlerin tartışılması sürecini engellemektedir (Akt: Özdemir, 2010: 86).

Sınıf içinde karşıt görüş sahibi olan her öğrenci görüşlerini dile getirerek muhalif konumuna düşme davranışı gösteremeyebilmekte (Garner, 2006; Akt: Akada, 2015: 26), çoğu zaman sessiz kalmayı tercih etmektedir. Morrison ve Milliken'e (2000) göre bazen bireyler muhalefet etmenin bir değişiklik yaratmadığına ve bir sonuç getirmediğine inanabilmekte veya görüşlerini sesli olarak dile getirmenin kendileri açısından tehlikeli olabileceğini, bu yüzden sert bir şekilde tepki görebileceğini düşünebilmekte ve bu yüzden sessiz kalmayı tercih edebilmektedir. Milliken, Morrison ve Hewlin (2003) bireylerin sessiz kalmasına başka nedenler de eklemekte ve muhaliflerin sorun çıkarıcı kişi (troublemaker) olarak görülmeğe veya arkadaşları tarafından dışlanmak ve yalnız bırakılmak istemediklerinden dolayı sessiz kalmayı tercih edebildiklerini belirtmektedir.

Ayrıca Graham'a (1983) göre bireylerin muhalif görüşlerini dile getirmeleri için örgütsel durumu fark ederek doyumsuzluk hissetmelerine ek olarak, kendilerinde konuşma sorumluluğu hissetmeleri de gerekmektedir (Akt: Akada, 2015: 26). Aynı sınıf ortamını paylaşan öğrenciler ve öğretmenler arasında da bir etkileşimin yaşandığı ve muhalefetin bu etkileşimden oluşan bir süreç olduğu düşünüldüğünde, bu süreçte öğrencinin muhalif görüşlerini dile getirmesi için öncelikle sınıf ortamında kendisini rahatsız eden bir durumla ilgili doyumsuzluk hissetmesi ve bu durumu düzeltmek için kendisinde konuşma sorumluluğunu hissetmesi gerekmektedir. Miceli, Near ve Schwenk'e göre sosyal sorumluluk duygusu daha fazla olan bireyler örgütsel konulara daha duyarlı olabilmekte ve mevcut durumu düzeltmek için karşıt görüşlerini seslendirme yoluna gidebilmektedir (Akt. Özdemir, 2010).

## 2.1. Öğretimsel Muhalefet Davranışları

Goodboy (2001b), öğretimsel iletişimde öğrencilerin negatif tepkilerini üç başlık altında incelemiştir. Bunlar; 1. Direnç stratejileri, 2. İtiraz davranışları ve 3. Öğrenci dırdırcılığı şeklindedir. Öncelikle, öğrenciler öğretmenlerini ikna çabalarına karşı mukavemet göstermek için sınıfta sergiledikleri muhalif tavırlardan oluşan direnme stratejilerini kullanabilir (Burroughs, Kearney, ve Plax, 1989). Öğrencilerin genel direnç davranışları; bir işi tamamlamayı veya ona katılmayı reddetme, öğretmen ile tartışma ve öğretmen ile alay etme gibi mukavemet davranışlarını içermektedir (Alpert, 1991).

Burroughs, Kearney ve Plax, (1989) tarafından yapılan bir araştırmada öğrencilerin kullandıkları direnç davranışları tespit edilerek listelenmiş ve bu davranışlar 14 kategoride sınıflanmıştır. Bu kategoriler; öğretmeni suçlama, öğretme-öğrenme sürecindeki faaliyetlere katılmama, kendinden istenenleri isteksiz bir şekilde yapma, derse hazırlıksız gelme, öğretmeni aldatma, şikâyetlerini öğretmene iletme, sınıf düzenini bozma, özür dilememe, öğretmeni önemsememe, derse önem vermeyerek ödevleri yapmama, öğretmene meydan okuma, öğretmeni yöneticilere şikâyet etme, kendi direnç davranışını mazur göstererek davranışını savunma, dönem içerisinde ve sonunda öğretmenini çevresine olumsuz bir şekilde anlatma davranışları olarak belirlenmiştir.

İkincisi öğrenciler, sınıf kültürünü beraber inşa etme sürecinde itiraz davranışlarını kullanabilirler. Simonds (1997) dört tür itiraz davranışı keşfetmiştir: *Değerlendirmeye itiraz* (sınav tarzını ve puanlamasını sorgulama gibi), *prosedürel itiraz* (sınıftaki kural ve normları test etme gibi), *uygulamalı itiraz* (ders veya konu ile ilgili sorgulamada bulunmak gibi) ve *meydan okuyucu itiraz* (sınıfta bulunan öğretmen veya diğer öğrencilerin davranışlarını etkilemeye çalışmak gibi). Öğretmenler sınıfta uzman oldukları (Myers, 1999), sözsüz bir şekilde yakınlık kurdukları (Goodboy ve Myers, 2009), açık

olmayı sürdürdükleri (Simonds, 1998) ve öğretmen onayını kullandıkları (Goodboy ve Myers, 2008) zaman öğrenci itiraz davranışları azalabilir.

Üçüncüsü öğrenciler, saldırgan olmayan bir şekilde bir öğretmeni hep aynı talep, bahane ve isteklerle rahatsız eden yerli yersiz konuşma davranışlarını kullanabilirler (Dunleavy, Martin, Brann, BoothButterfield, Myers, ve Weber, 2008). Ayrıca öğrenciler akran desteğini sağlamak, hayal kırıklığını göstermek, uzlaşmaya varmak, öğretmen otoritesine meydan okumak, öğretmenin sempatisini kazanmak, öğretmenin yetersizliğini ortaya koymak ve öğretmeni istek yağmuruna tutmak gibi stratejileri de kullanabilirler (Dunleavy ve Myers, 2008).

Öğrenci direnci, öğrencinin itiraz davranışları ve yerli yersiz konuşmalar sınıftaki memnuniyetsizliğe karşı olumsuz öğrenci reaksiyonları olarak görülse de bu değişkenlerle ilgili yapılan araştırmaların üç ortak tarafı vardır. Birincisi, bütün bu öğretimsel iletişim davranışları öğrencinin sınıfta öğretmen üzerinde otoritesini kullanma girişimleridir. İkincisi, bütün bu davranışlar öğrencinin sınıfta bir şeyleri değiştirme isteğidir. Üçüncüsü, bu üç öğrenci davranışının öğretmenler tarafından öğrencilerin öğrenimi ve sınıfın işlevselliği açısından yıkıcı ve zararlı görülmesidir (Goodboy, 2011b).

## 2.2. Öğretimsel Muhalefetin Nedenleri

Muhalifliği tetikleyen unsurlar; tetikleyen bir unsurun neden olmasıyla şahsi, karşıt bir düşünceyi ifade etmek istemesinden sonra meydana gelmektedir. Herhangi bir örgütlenmede meydana gelen herhangi bir şey karşıt ifade kullanmaya neden olabilmektedir, muhaliflik hemen hemen hiçbir zaman bariz bir sebeple meydana gelmez. Redding (1985) örgütlenmelerde az sayıda-zayıf kararlar almanın muhalif olmada öncelikli belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Kassing ve Armstrong (2002) muhalifliği tetikleyici unsurları; kendisi-

ne odaklanma, başkasına odaklanma ve tarafsız kalma olarak açıklamaktadır. Kassing ve Armstrong muhalifliği tetikleyen olayları; işçi iyileştirmeleri (işçi haklarındaki adaletsizlik), örgütsel değişim (değişiklikler ve uygulama), karar alma (kararların nasıl alındığı), verimsizlik (işyerindeki verimsizlik), rol/sorumluluk (iş yükü algısı), kaynaklar (kaynakların nasıl kullanıldığı), etikler (etik olmayan uygulamalar), performans değerlendirme (çalışanların nasıl değerlendirildiği) ve tehlikeyi önlemek olarak ifade etmektedir. Kassing ve Armstrong ayrıca çalışanların zarar önleme ve etik konular hakkında muhalif olmada daha az meyil gösterirlerken, kurumlarındaki değişiklikler ve iş arkadaşlarıyla olan problemleri ile ilgili hem amirleri hem de iş arkadaşlarıyla olan memnuniyetsizlikleri ile ilgili konuşmaya daha fazla yatkınlık gösterdiklerini görmüşlerdir.

Mesleksi bağlamda muhalifliği tetikleyen nedenler Kassing ve meslektaşlarının araştırmalarıyla ortaya çıkmaktayken eğitimsel bağlamda muhalifliğe neden olan sebepler hakkında çok az şey bilinmektedir. Çünkü eğitimsel bağlamda istenmeyen, öğrenci tepkilerine neden olan, öğrencilerin antipati duyduğu birçok eğitimcinin hoş karşılanmayan davranışları tespit edilmiştir (Goodboy ve Bolkan, 2009; Kearney ve diğerleri, 1991). Horan ve arkadaşları öğrencilerin %52,1'inin muhalifliği de kapsayan sınıf içerisinde ortaya çıkan haksızlıklara davranış olarak tepki gösterdiklerini, bu da öğrencilerin adalet algılarının ötesinde muhalifliğe sebep olan sayısız nedenlerin olduğunu ortaya koymaktadır (Goodboy, 2011b).

Her ne kadar yapılan araştırmalar, öğretimsel muhalefetin arkasındaki başlıca nedenin etkisiz öğretimden kaynaklı öğrenci algısı olduğunu ortaya koysa da öğretmenlerin algılanan yetersizliklerine rağmen, bazı araştırmalar öğrencinin muhalefet ifadesini etkileyen uzak faktörleri de incelemeye başlamıştır. Bazı ön bulgular göstermektedir ki ders veya öğretime rağmen öğrenciler genel olarak az ya da çok mu-

halefete eğilimli olabilmektedir. Goodboy ve Myers (2012), sözel agresifliği yüksek olan öğrencilerin iletişimde etkileyici ve intikamcı muhalefeti, yüksek derecede tartışma özelliğine sahip öğrencilerin ise etkileyici muhalefeti kullandıklarını keşfetmişlerdir. Üçüncüsü, Goodboy ve Bolkan (2013) baskın bir çekişme tarzına sahip öğrencilerin her üç muhalefet türünü de sık sık kullandıklarını keşfetmişlerdir. Dolayısıyla uzak faktörlerin öğretimsel muhalefeti teşvik etmede oynadıkları rol göz önünde bulundurulduğunda, “etkili öğretmenlerin bile muhalefetle karşılaşmalarının mümkün olduğu” görülmektedir (Goodboy ve Myers, 2012).

Öğretimsel muhalefet, çoğunlukla öğretmenin hoş olmayan tutum ve sınıfta aldığı haksız kararlardan oluşan etkili olmayan bir öğretimden kaynaklı öğrenci algısına dayalı olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler haksız bir sınav ve puanlamanın ötesinde öğretmenlerin etkili olmayan öğretim tarzlarının, kendilerini ödevleri hakkında muhalefete yönelttiğini ifade etmektedir (Goodboy, 2011b). Öğrenciler öğretimsel muhalefetlerini ifade ederken genellikle sınıfla ilgili konularda anlaşmazlık ve şikâyetlerini dile getirirler (Goodboy, 2011a). Öğretmenler anlaşılır, akıcı, fark edilebilir etkili davranışlar sergilediklerinde ve olumlu bir sınıf ortamı oluşturduklarında öğretimsel muhalefetten vazgeçilmektedir (LaBelle, Martin ve Weber, 2013).

Araştırmalar, öğrencilerin daha çok anti sosyal uyum stratejileri kullanan, hoş olmayan davranışlar sergileyen, yakın hissedilmeyen ve öğrenciler tarafından sevilmeyen öğretmenlere tepki gösterdiklerini ortaya koymuştur (Goodboy ve Bolkan, 2009; Plax, Kearney, Downs, ve Stewart, 1986). Nitel bazı çalışmalarda, öğrencilerin çoğunlukla öğrenci muhalefetine karşarak haksızlığa tepki gösterdikleri görülmektedir (Horan, Chory ve Goodboy, 2010).

Yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin sergiledikleri olumsuz davranış şeklinin öğrencilerin derslere katılımını

azalttığı (Goodboy ve Bolkan, 2009), öğrencilerin öğretmenleri ile iletişime geçmede onların motivasyonunu düşürdüğü (Goodboy, Myers ve Bolkan, 2010), daha az duyuşsal ve bilişsel öğrenme sağladığı (Banfield, Richmond ve McCroskey, 2006; Goodboy ve Bolkan, 2009) saptanmıştır. Diğer taraftan uygun davranış sergilemeyen ve olumlu bir sınıf iklimi oluşturamayan öğretmenlerin, daha çok yoruldukları, daha az sevildikleri (Can ve Baksi, 2014), daha az güvenilir (Banfield ve diğerleri, 2006; Thweatt ve McCroskey, 1998) ve daha az duyarlı (Wanzer ve McCroskey, 1998) oldukları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yetersiz, düzensiz ve saldırgan davranışlar sergiledikleri durumlarda, öğrenciler öğretmenleri daha az pozitif bulmakta ve bu öğrencilerin öğrenme eğilimi daha az olmaktadır (Vallade ve Myers, 2014). Öğretmenlerin bu tür davranışları, öğrencinin öğrenmesini ve sınıftaki öğretim-öğrenme etkinliklerini doğrudan ya da dolaylı olarak olumsuz etkileyen ve engelleyen davranışlardır (Kearney ve diğ., 1991).

Liselerdeki sınıf ortamı, öğretmen ve öğrenciler arasında tekrar tekrar oluşabilecek uyuşmazlıklar arasında bir bağlam oluşturur. Öğretmenler sınıfta bu uyuşmazlıkları tırmandıracak adaletsiz bir sınav ve haksız puanlama gibi tutumlarıyla öğrenciyi soğutabilir (Goodboy, 2011a, 2011b; Kearney, Plax, Hays ve Ivey, 1991). Memişoğlu (2005) araştırmasında her dört öğrenciden biri öğretmenlerin kendilerine adil davranmadığını ifade etmektedir. Muhalefeti tahrik eden öğretmen, öğrencilere, yaptıkları çalışmanın kalitesinde çok, onlar hakkındaki yargılarına göre davranır. Kabul edilebilir gördüğü öğrencilere yumuşak eleştiriler ya da okşayıcı ifadeler kullanırken; mimlenmiş öğrencilere karşı ise oldukça eleştirici ve iğneleyicidir. Bu tür öğrenciler, zaten herhangi bir takdir veya ödüle nadiren layık görülürler. Bu öğretmen, dersinde notu bir koz olarak kullanır. Not defterini sürekli yanında gezdiren bu öğretmenin sınıfta yarattığı hava bunaltıcıdır (Smith ve



Laslett, 1996; Akt. Balay, 2016: 144). Aksine bütün öğrencilere eşit davranıldığında öğrencilerin bu davranış karşısında öğretmenlerine karşı olumlu duygular geliştirdikleri görülmüştür (Can ve Baksi, 2014). Diğer taraftan öğrenciler eğitim ve öğretimleri hakkında haksız veya haklı kanaatlere sahip oldukları için öğretmenleri ile uyuşmazlık sorunu yaşayabilirler (Goodboy ve Frisby, 2014). Bazı öğrenciler uyuşmadıkları noktaları kendilerine saklayıp ödevlerine dair şikâyetlerini dile getirmese de (Bolkan ve Goodboy, 2013) diğer bir kısım öğrenciler öğretimsel muhalefet yaparak hoşnutsuzluklarını gösterirler.

Öğretimsel muhalefet üzerine yapılan araştırmalar göstermektedir ki öğrencilerin geneli, sınıf şartlarını öğrenciler için istemsiz bir hale getirdiklerinden dolayı öğretmenlerini muhalefetin tek sebebi olarak görmektedir (Bolkan ve Goodboy, 2013; Goodboy, 2011a, 2011b; Horan, Chory ve Goodboy, 2010). Buna karşılık öğrenciler, hoşnutsuzluklarını dile getirmek için iletişim ihtiyacı hissetmekte ve bu durumu öğretmenlerine muhalefet ederek dışarıya vurmaktadırlar (Goodboy, 2011b). Ayrıca Marzano (2003) muhalif çocukların, orta düzeyde davranış sorunları sergilediklerini fakat sıklıkla kurallara uymaya karşı koyabileceklerini, yetişkinlerle tartıştıklarını, kaba bir dil kullandıklarını ve diğerlerini şikâyet etme eğiliminde olduklarını ifade eder (Uyanık Balat, 2013).

Öğrenciler, bir anlamda sınıfta eğitim satın alan müşteri konumundadırlar ve genellikle sınıfta gördüklerinden ve öğretmenlerinden memnun olmazlar (McMillan ve Cheney, 1996). Öğretmenler iletişimleriyle bu memnuniyetsizliğin oluşmasında önemli rol oynarlar. Örneğin, olumsuz davranış sergileyen veya anti sosyal bir otorite kullanan öğretmenler öğrencilerin öğretmenleri ile olan iletişim memnuniyetlerini (Goodboy ve Bolkan, 2009; Goodboy, Bolkan, Myers ve Zhao, 2011) ve isteklerini riske atarlar (Banfield, Richmond, ve McCroskey, 2006). Lindhal ve Unger'in (2010) belirttiği

gibi öğretmenler genelde öğrencilerin acımasız ve olumsuz geri bildirimlerinden sıkılırlar. Çünkü öğrenciler mutsuz olduklarında memnuniyetsizliklerini iletişimde göstermeye meyillidirler. Öğretmenlerin iletişimdaki itici tavırları öğrencilerin memnuniyetsizliklerini artırabilir. Öğrenciler notların adil oluşunu, sınıfla ilgili prosedür ve kuralları ve kişiler arası muameleler gibi sınıftaki meselelerini tartışma konusu yapabilir (Chory, 2007; Paulsel, Chory-Assad, ve Dunleavy, 2005).

Goodboy (2011b) öğretimsel muhalefeti başlatan faktörleri, muhalif mesaj alıcıları ve öğrencilerin iletişimde kullandıkları muhalefet türlerini incelemiş ve bir grup faktörün muhalefeti tetikleyebileceğini keşfetmiştir. Bunun için dokuz faktör tanımlamıştır. Bunlar;

- 1) Adil olmayan test ve ödevler,
- 2) Öğretmenlerin agresif davranışları,
- 3) Geri bildirim eksikliği,
- 4) Adil olmayan puanlama,
- 5) Sınıf politikaları,
- 6) Grup üyelerinin kaytarması,
- 7) Etkili olmayan öğretim tarzı,
- 8) Müfredatı ihlal etme,
- 9) Öğretmenin isteksiz bir şekilde hareket etmesidir.

Ayrıca sınıf şartları, öğrencinin başarı düzeyi, öğretmenin otoritesi ile öğrenciler arasındaki çatışma ve mücadeleler de muhalefetin önemli sebepleri arasındadır. Öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenin derste kullandığı öğretim yöntem ve yaklaşımlarının uygun olmaması, ders işlerken otoriter davranması, öğrencilerden beklentilerini açıkça belirtmemesi, ders konularının öğrencilerin yaşantılarına daha az uygun olması, anlatılan konuların öğrenci seviyesinin üzerinde olması, öğrencilerin kendilerini yetersiz hissetmeleri, öğrencilerin kişisel olarak öğretime hoşlanmamaları vb. sebepler

öğrenci direncine dolayısıyla da dışa vurumcu ve intikamcı muhalefete sebep olmaktadır (Akt: Yüksel, 2004; Goodboy, 2011b).

Bazı öğretmenlerin hata avcısı gibi davranmaları da öğrencilerin muhalefet etmelerine neden olmaktadır. Bu öğretmenler, öğrenciler yanlış davranışta bulduklarında, azarlama, cezalandırma, jest ve mimik yoluyla onlara müdahale ederler; olumlu davranışlar sergilediklerinde ise herhangi bir tepkide bulunmazlar. Bu nedenle öğrencilerin çoğu, öğretmenlerinin dikkatlerini çekebilmek için bilerek yanlış davranışlarda bulunabilirler. Öğretmenler bu tuzağa düştüklerinde söz konusu yanlış davranışları önleme yerine daha da pekiştirebilirler. Bu durumda öğretmenle öğrencilere devamlı olarak, *oturun* demekle ayağa kalkmayı, *susun* demekle de konuşmayı öğretmiş olurlar. Bu yaklaşım sonuçta öğretmenlerin sürekli olarak öğrencilere müdahale etmek durumunda oldukları gerilimli bir öğrenme ortamı yaratır (Bully ve Solity, 1996; Akt. Balay, 2016: 143).

Örgütsel muhalefet davranışının sergilenmesinde rol oynayan değişkenlerden biri de örgüt üyelerinin sahip oldukları kişilik özellikleridir. Muhalif davranışların sergilenmesinde etki gösteren kişilik özellikleri arasında örgüt üyesinin sözlü sataşma düzeyi (verbal aggressiveness), tartışma yatkınlık düzeyi ve denetim odağı bulunmaktadır. Tartışmaya yatkınlık düzeyi yüksek olan insanlar sürekli olarak karşıt görüşler öne sürme eğilimine sahipken, tartışmaya yatkınlık düzeyi düşük insanlar tartışmadan kaçma eğilimi taşımaktadır (Kassing ve Avtgis, 1999). Dolayısıyla kişilik özellikleri bakımından tartışmaya yatkın olan öğrencilerin muhalif davranışlar sergileme olasılığının daha fazla olduğu söylenebilir. Ayrıca tartışmaya yatkınlık düzeyi düşük öğrencilerin muhalefet etme düzeylerinin de düşük olduğunu söylemek mümkündür.

Örgüt üyelerinin sahip olduğu sözlü sataşma düzeyi ile tartışmaya yatkınlık düzeyi üzerine yürütülen araştırmalar,

düşük sözel sataşma düzeyine ve yüksek tartışmayı sevme düzeyine sahip örgüt üyelerinin üstleri ile daha yapıcı ilişkiler kurabildiğini ortaya çıkartmıştır. Bunun bir sonucu olarak ise bu özelliklere sahip örgüt üyelerinin görece daha yüksek düzeyde işe bağlılık ve iş doyumuna sahip oldukları saptanmıştır (Gorden, Infante ve Izzo, 1988).

Sözlü sataşma ve tartışmayı sevme düzeyi ile örgütsel muhalefet arasındaki ilişkiyi merkeze alan çalışmalar, tartışmayı sevme düzeyi yüksek örgüt üyelerinin daha fazla dikey muhalefet davranışı sergilediklerini saptamıştır. Buna karşın sözlü sataşma düzeyi yüksek örgüt üyelerinin ise daha fazla biçimde yatay muhalefet davranışları benimsedikleri belirlenmiştir (Kassing ve Avtgis, 1999).

Örgütsel muhalefet davranışı ile ilgili bir diğer kişilik özelliği ise denetim odağıdır. Denetim odağı, davranışların sonuçlarının içsel nedenlere mi, yoksa dışsal nedenlere mi bağladığını anlatan bir kavramdır. Bu yönünle iç-denetim odağı ve dış-denetim odağından söz etmek mümkündür. İç-denetim odağına sahip bireyler yaşamlarında başlarına gelen her türlü olayın nedenini kendilerinde ararken, dış-denetim odaklı bireyler ise kendileriyle ilgili her türlü olayın nedenini dış faktörlerde arama eğiliminde olmaktadır (Wade ve Tavis, 1990; Akt. Özdemir, 2010: 76).

Denetim odağı ve örgütsel muhalefet davranışları üzerine odaklanan çalışmalar, iç denetim odağına sahip örgüt üyelerinin dikey muhalefet davranışını, buna karşın dış denetim odağına sahip örgüt üyelerinin ise yatay muhalefet davranışı sergilediklerini ortaya koymuştur. Diğer taraftan örgüt üyelerinin örgüt içerisinde kendilerini görece güçsüz hissetmeleri ya da çatışmadan uzak durmak istemelerinin bir sonucu olarak muhalif davranışlar sergilemekten kaçındıkları da ortaya çıkarmıştır (Kassing, 2001).

Örgütsel muhalefet ile örgütsel özdeşleşme düzeyi arasındaki ilişkiyi sorgulayan Kassing (2000a), konuşma özgürlüğünün görece yüksek olduğu örgütlerde örgüt üyelerinin, bağlı oldukları örgüt ile daha fazla özdeşleştiklerini ve bu örgüt üyelerinin yoğun bir biçimde dikey muhalefet davranışı sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Örgüt içi ilişki yapılarının örgütsel muhalefet ile olan ilgisi üzerine odaklanan çalışmalar, örgüt üyelerinin muhalif duygu ve düşüncelerini görece daha iyi iletişim kurdukları üstlerine doğrudan ifade ettiklerini ortaya çıkartmıştır. Buna karşın, üstleri ile ilişkileri iyi olmayan örgüt üyelerinin muhalif görüşlerini daha çok iş arkadaşları ile paylaştıkları rapor edilmiştir (Kassing, 2000b). Bu bakımdan örgüt içi ilişki yapısı, örgüt üyelerinin seçecekleri muhalefet stratejisini doğrudan etkilemektedir (Kassing, 2008). Buna dayalı olarak öğretmenler ile iyi iletişim kurabilen öğrencilerin dikey muhalefet (Etkileyici muhalefet) stratejisini, buna karşın öğretmenler ile sağlıklı iletişim kuramayan öğrencilerin ise yatay muhalefet (Dışa Vurumcu veya İntikamcı Muhalefet) stratejilerini kullanabilecekleri sonucuna varmak mümkündür.

### 2.3. Öğretimsel Muhalefet Türleri

Goodboy, öğrencilerin muhalefet etme nedenleri ve şekilleri üzerinde yaptığı çalışmalarda, öğrencilerin üç muhalefet türünü kullandıklarını keşfetmiştir. Bunlar; (1)*Dışa vurumcu (expressive)*, (2)*Etkileyici (rhetorical)*, (3)*İntikamcı (vengeful)* muhalefettir. Dışa vurumcu ve intikamcı muhalefet öğrencilerin iletişimini, motivasyonlarını, duyuşsal öğrenimlerin ve sınıf adaleti algılarını olumsuz etkiler (Goodboy, 2011a). Etkileyici muhalefet ise öğretmen ile kurulan iletişim sayesinde bir yanlışlığı düzeltmeye yönelik tek muhalefet türüdür ve bilişsel öğrenmeye pozitif etkisi vardır (Goodboy, 2011a, 2011b). Ayrıca öğretmenlerin anlayışlı oldukları hissedildiğinde öğrenciler

daha çok etkileyici muhalefeti az da olsa dışa vurumcu muhalefeti kullanmaktadırlar (LaBelle, Martin ve Weber, 2013).

### 2.3.1. Dışa Vurumcu Muhalefet (Expressive Dissent)

Dışa vurumcu muhalefet, öğrencinin, kendi duygusal durumunu iyileştirmek için duygularını açığa vurma ve ifade etme isteğidir. Dışa vurumcu muhalefet, öğrencinin başka bir gruba giderek empati ve/veya sempati kazanmak için hayal kırıklığını dile getirmesi durumunda gerçekleşir (örneğin öğrencinin zor bir sınavı başka bir öğrenciye yakınması gibi) (Goodboy, 2011b). Dışa vurumcu muhalefet, sınıftaki bir anlaşmazlık durumunda duygularını ve hayal kırıklıklarını açıkça ortaya koyan öğrenciler tarafından kullanılmaktadır. Öğrenciler öncelikle kendilerini daha iyi hissetmek için dışa vurumcu muhalefeti kullanırlar ve bu mesajları sınıf arkadaşlarına, ailelerine ve arkadaşlarına iletirler.

Dışa vurumcu muhalefet, sınıftaki bir anlaşmazlık durumunda duygularını ve hayal kırıklıklarını açıkça ortaya koyan öğrenciler tarafından kullanılmaktadır. Teorik olarak bu duygusal boşalmaların çoğu dışsal bağlamlar yoluyla bilişsel çelişkiyi azaltma ve başarısızlığı meşrulaştırma çabasıdır. Bilişsel çelişki teorisi (Festinger, 1957; Akt. Goodboy, 2011b); tutarsız bilişler ortaya çıktığında öğrencilerin bu çelişkileri azaltma yoluna gideceğini ifade etmektedir. Sınıfta iyi bir performans sergilemeyen ya da öğretmen (yanlış ya da doğru) davranışlarıyla gerginlik yaşayan öğrenciler kendileri hakkında oluşan rahatsız edici düşünceleri azaltarak bilişsel çelişkisini doğrulamak ve konu hakkındaki düşüncelerini kabul ettirmek için arkadaşlarına yönelebilir. Ayrıca, ilişkilendirme teorisi (Kelley ve Michela, 1980) öğrencilerin sınıf başarısızlığını dışsallaştırabileceğini; kendilerini suçlama gibi bir davranış içine girmeyeceklerinden bu tür başarısızlıklarda mümkün olduğunca eğitimcisini suçlayacağını ifade etmektedir. Muhaliflik kişiye; kendini dinleyen birine kendi hayal

kırıklıklarını açıklayarak ve eğitimcisini kendi sınıf içi başarısızlıklarıyla (ör. kötü not) suçlayarak dışsal dayandırmaları güçlendirmek için bir yöntem olarak hizmet edebilir. Sonuç olarak dışa vurumcu muhalefet, öğrencilerin kendilerini daha iyi hissetmek için kullandıkları iyileştirici bir yol olarak görünmektedir.

Dışa vurumcu muhalefet çoğu zaman öğretmen ile yaşanan çatışma ile ilişkili olabilmektedir. Dışa vurumcu muhalefet, öğrencinin karşıt görüşlerini açıkça dile getirerek öğretmene karşı bir görüş sergilemesi olarak değerlendirilebilmektedir. Hirschman'a göre dışa vurumcu muhalefet, öğrencilerin sınıf içinde kendilerince uygun görmedikleri durumlarla karşılaştıklarında memnuniyetsizliklerini ifade etmek için kullandıkları bir tepki davranışıdır (Garner'den akt. Akada, 2015: 32). Gimmler'e (2001: 22) göre dışa vurumcu muhalefet davranışı bireysel veya kolektif biçimlerde gerçekleştirilebilmektedir (Akt. Flew, 2009).

Öğrencilerin dışa vurduğu muhalif görüşler hem sınıf içinde hem de dışında bulunan alıcılara (kanallara) seslendirilebilmektedir. Karşıt görüş ve eleştiriler sınıf içinde yapıldığında iletiler öğretmenler ve sınıf arkadaşları gibi sınıfın diğer üyelerine yapılmaktadır (Kassing, 2001). Sınıf dışındakilere yapılan iletiler ise aile üyelerine, okul dışından arkadaşlara, tanıdıklara, yabancılara (Kassing ve Avtgis, 1999) hatta sosyal medya ve internet uygulamalarına yapılmaktadır.

Kassing (1998), bireylerin muhalif görüşlerini örgütsel süreçler üzerinde doğrudan etkisi olmayan diğer örgüt üyelerine anlatılmasına yatay muhalefet adını vermektedir. Kassing'in örgütsel muhalefet davranışlarından biri olarak nitelediği yatay muhalefet, bir anlamda öğrencinin kendi duygusal durumunu iyileştirmek için duygularını açığa vurma ve ifade etme isteği olarak nitelenen dışa vurumcu muhalefet ile aynı şeydir. Çünkü dışa vurumcu muhalefette

de öğrencinin yaşadığı hayal kırıklıklarını sınıf arkadaşlarıyla paylaşması söz konusudur.

Kimi zaman bireyler muhalif görüşlerini açık bir biçimde ifade ettikleri durumda, bir şekilde zarar görecekları inancını taşımaktadır. Bu ise onları onaylamadıkları uygulamalar karşısında sessiz kalmaya ya da böyle durumları arkadaşlarına anlatmaya itmektedir. Bu nedenle yatay muhalefet kavramı kimi zaman gizli (latent) muhalefet olarak da isimlendirilmektedir. Çünkü örgüt üyeleri örgütsel bir sorunun yaşandığını gözlemekte ve bilmekte ancak bunu açığa çıkarma noktasında çok fazla öne çıkmak istememektedir (Kassing ve Avtgis, 1999).

### 2.3.2. Etkileyici Muhalefet (Rhetorical Dissent)

Öğrencinin, öğretmeni mevcut bir hatayı düzeltmek veya bir konuyu iyileştirmek üzere harekete geçirmek için ikna etme isteğidir (Goodboy, 2011b). Diğer bir deyişle, öğrencilerin sınıftaki bir problemi düzeltmek üzere direkt olarak öğretmenleriyle onları ikna etmek amacıyla iletişime geçmeleri ile gerçekleşir (örneğin, öğrencinin derste almış olduğu kötü bir notu iyileştirmek umuduyla mesai saatleri boyunca öğretmeniyle görüşmesi). Öğrenciler etkileyici muhalefeti genellikle fark edilen bir yanlış düzeltmek amacıyla öğretmenlerini ikna etmek ve böylece bir değişiklik yapmalarını sağlamaya çalışmak için kullanırlar. Etkileyici muhalefet genel olarak öğretmene yöneltilmektedir. Etkileyici muhalefeti kullanan öğrenciler vicdani bir sorumluluk duygusu ile hareket ederek sınıf içinde kendi kanaatleri doğrultusunda uygun olmayan düşünce ve uygulamalara karşı çıkmakta ve bulunduğu sınıfı daha iyi bir yer yapmak için muhalefet mesajı vermektedir.

Etkileyici muhalefet, öğretmenle kurulan iletişim ile bir yanlış düzeltmeye yönelik tek muhalefet türüdür ve bilişsel öğrenmeye pozitif etkisi vardır (Goodboy, 2011a). Etkileyici muhalefet öğrencilerin kendilerini daha iyi hissetmek için



kullandıkları bir muhalefet türü olarak görülmektedir. Öğretmenlerin anlayışlı oldukları hissedilen sınıflarda, öğrenciler daha çok etkileyici muhalefeti kullanmaktadırlar (LaBelle, Martin ve Weber, 2013).

Örgütsel muhalefet ile ilgili yapılan çalışmalarda üyelerin karşıt görüşlerini dile getirmesini içeren bir kavram vardır. Bu kavram “çalışanın sesi” olarak adlandırılmaktadır. Hirschman’a göre ses (dile getirme) örgüt içinde doyumsuzluk yaşayan ve karşıt görüş taşıyan bireylerin bu örgütü terk etmek yerine, mevcut durumu değiştirmek yönünde gösterdikleri çabadır (Akt. Kassing, 2002). Dolayısıyla öğrenciler sınıf ortamında bir problemi çözmek veya kaygı duydukları bir durumu gidermek amacıyla öğretmenleriyle konuşma ve seslerini duyurma ihtiyacı hissedebilirler. Bu durum çoğu zaman “eleştiri” veya “muhalefet” olarak da nitelendirilebilmektedir (Gorden, Infante ve Izzo, 1988). Aslında etkileyici muhalefeti, olumlu ve yapıcı eleştiri olarak değerlendirmek mümkündür. Çoğu zaman eleştiri yıkıcı anlamda kullanılmaktadır. Oysa eleştirinin yapıcı ve faydalı olduğu durumlar da vardır. Örneğin sınıftaki öğretimi daha etkili kılmak amacıyla öneriler sunmak, var olan bir problemi çözüme kavuşturmak için çözüm önerisi sunmak ve eksik görülen noktaların daha iyi nasıl yapılabileceği üzerine alternatifler bulmak olumlu eleştiriye örnek gösterilebilir. Bu durum bazen bir öğrencinin öğretmenin fikrine karşıt fikir sunmasıyla ortaya çıkmaktadır. Bu endişe duyulacak bir durum olmanın aksine fırsat olarak görülmesinde yarar vardır. Çünkü etkileyici muhalefetin geri bildirimsel bir işleve sahip olduğu söylenebilir. Hegstrom’a göre örgüt üyelerinin muhalif görüşlerine kulaklarını tıkayan örgütler önemli bir geri bildirim alma fırsatını kaçırmaktadır (Akt. Kassing ve DiCioccio, 2004). Geri bildirimden yoksun öğretmenlerin, herhangi bir öğrenci veya sınıfın geneli ile ilgili var olan bir sıkıntının farkına varmaları ve bunu çözüme kavuşturmaları zor olacaktır.

Etkili öğretmenler sınıf ikliminin her bir öğrencinin davranışlarından etkilendiğini bilerek bu öğrencilerin muhalefet etme biçimlerini olumlu yöne kanalize etmeyi başaran öğretmenlerdir. Öğrencilerin muhalefet davranışları, bir durumun düzeltilmesi veya geliştirilmesi amacıyla kullanıldığında bu durum öğretmenler için korkulacak bir durum değil aksine öğrencilerin ne istediklerini anlamaya yönelik bir sinyal gibi algılanmalıdır. Böylece zamanında fark edilen etkileyici muhalefet davranışlarına gerekli ve olumlu yaklaşım sergilenecek birçok problemin önlenmesi sağlanır.

Bir sınıfta muhalif fikirde öğrencilerin olması oldukça doğal bir olaydır. Ayrıca karşıtlıklar olmaksızın ilerlemenin olmayacağını söylemek de mümkündür. Sınıf lideri olarak öğretmenin yapması gereken karşıt fikirleri yaratıcı enerjiye dönüştürerek muhalefetin etkili olmasını sağlamak ve böylece olumlu bir sınıf atmosferi yaratmaktır. Saygın öğretmenler direnme ve eleştiri karşısında açık davranır ve yenilik yaratan tartışmaları tercih ederler.

Bozucu bir etkisi olmasına karşın muhalefetin, derin bir güven yaratmak ve iletişim kurmak için gereken yaratıcı fikirlerin ve imkânların kaynağı olduğu söylenebilir. Öğretmenler, muhalefeti kötülemek yerine onun değerini ve etkisini anlayarak öğrencileri ve sınıfı için pek çok özel yol bulabilir (Cooper ve Sawaf, 2010: 141-143):

- *Farkında olma*: Muhalefet, diğer insanların gerçekten neye önem verdiklerini ve neye karşı mücadele etmek istediklerini fark etmenizi sağlar.
- *Problemleri ortaya çıkarma*: Muhalefet edilen konular ve sorunlarla ilgili konuşmalar, zaman kaybı, adaletsizlikler ve uygun olmayan davranış biçimlerinin ortaya çıkmasını sağlar.
- *Empati kurma*: Empati duygusu yalnızca uyguladığında ve işteki zorluk ile çatışma durumunda test edildi-

ğinde anlam kazanır. Muhalefet, diğer insanlardaki farklılık ve çeşitlilikten kaynaklı değerleri anlamayı ve bunu bir engel olarak değil de ilerlemek için bir destek olduğunu anlamaya yarayabilir.

- *Güven:* Kendimizi ve öğrencilerimizi yalnızca uzlaşmanın olduğu açık ve dürüst bir ortamda kabul edebilir, değerlendirebilir ve güvencede hissedebiliriz.
- *Katılım:* Bir sınıfı yönetirken sorumluluk ve iş birliği ile ilgili kafa yormak gerekir. Ayrıca bunu ortaya çıkararak günlük ilişkilerdeki farklı fikir ve duyguları hoş karşılamak ve öğrencilerle verimli çalışmanın gereksinimlerini bütünleştirmek gerekir.
- *Yaratıcı iş birliği:* Boyun eğme ve rıza göstermenin, yenilik ve ilerlemeye pek bir faydası dokunmaz. Etkileyici muhalefet, ancak öğrenciler açık ve güvenilir olduklarında ve öğretmenleri onları konuşarak katılıma teşvik ettiğinde, yeni bir fikri kavrama, yansıtma ve geliştirme için etki katalizörü olabilir.
- *Daha iyi sonuçlar:* Farklı duygular ve birbirine zıt olan görüşler, konuların alanını genişletmek, öngörülerde bulunmak ve problemlere daha iyi ve bütüncül çözümler üretmek için bizi zorlar.
- *Eylemle öğrenme:* Okullar açısından “öğrenen örgütler” olmak istenen bir durumdur. Okulun içinde veya dışında olsun çatışma ve tartışma için etkin öğrenme laboratuvarları gerekir. Okullardaki sınıf ortamı bu durum için en uygun yerdir.
- *Mücadele ve sorumluluk:* Fikirlerimizin ve bilgilerimizin değerli bir oluşumu şekillendirmesine yardımcı olduğu gerçeğinden hareketle, etkileyici muhalefet işi daha anlamlı ve canlı kılar.
- *Zamanı iyi kullanma:* Birçok öğretmen, enerji ve zamanını farklılıklarla ilgili doğrudan konuşma yerine daha

çok onları yumuşatmak için harcar. Etkileyici muhalefet iyi değerlendirildiği ve yönlendirildiği zaman yanlış anlaşılmalara, dedikodulara, yanlış varsayımların ortaya atılmasına, muğlak ve uygunsuz davranışları engellemek için zamanın boşa harcanmasını önler.

Etkileyici muhalefet; fark edilen yanlış bir davranışı düzeltmek için eğitimciyi ikna etme ve düşüncesini değiştirmeye çalışma gibi özel amaçlar için kullanılmaktadır. Bazı öğrenciler duygularını açığa vurmak isterken diğerleri muhalifliklerini tetikleyen sebeplere çözüm istediklerini ve sınıfta değişiklik beklediklerini vurgulamaktadırlar. Beklediği üzere bu muhalifliğin çoğu problemleri azaltma yetkisine sahip eğitimcilere yönlendirilmekte ve açıkça dile getirilmektedir (Goodboy, 2011b). Ayrıca öğrencilerin öğretmenlerine kendi isteklerini kabul ettirmek için çeşitli davranışlarda bulduklarını ifade eden başka araştırmalar da bulunmaktadır (Golish, 1999; Golish ve Olson, 2000). Dahası Mottet, Beebe, Raffeld ve Paulsel (2004) yaptıkları bir araştırmada öğretmenlerin derse katılan, eğitim için hevesli olan öğrencilerin ricalarını yerine getirmede daha istekli olduklarını görmüşlerdir. Kısaca öğretmenlere karşı duyarlı bir tutum geliştiren ve iletişimi etkili kullanabilen öğrencilerin hedeflerini gerçekleştirmede daha başarılı oldukları ve bunu yaparken de etkileyici muhalefetten yararlandıkları söylenebilir.

Etkileyici muhalefetin bir diğer özelliği de herkesin öfkelerini gösterebilmesine olanak tanımasıdır. Bazı araştırmalara göre, bu durum üretkenliği ve verimi arttırmanın en sağlıklı yollarından biridir (Arnold ve Plas, 1993; Akt. Cooper ve Sawaf, 2010: 155). İnsanlarla düşünceleri ve rahatsız oldukları konular hakkında konuşulduğunda, hoşnutsuzluğun ve muhalefetin içindeki yapıcı enerji yapıcı bir amaçla kullanılmak için serbest kalır (Cooper ve Sawaf, 2010: 156).

### 2.3.3. İntikamcı Muhalefet (Vengeful Dissent)

İntikamcı muhalefet, itibarına leke düşürerek bir öğretmenden intikam almak maksadıyla onun hakkında olumsuz söylemleri yaymakla gerçekleşir. Örneğin bir öğretmeni meslektaşlarıyla zor durumda bırakmaya çalışmak, gelecekte öğrencilerin o öğretmenin dersini almamalarını ve/veya öğretmenin hata diye algılanan yanlışımdan dolayı kendi mesleğini kaybetmesini sağlamaya çalışmaktır (Goodboy, 2011b). İntikamcı muhalefet; öğretmene misilleme veya oç alma yoluyla yapılmaktadır. Öğrenciler öğretmenlerini sıkıntıya sokmak için (öğretmenlerini işten kovdurmaya sebebiyet ihtimali dâhil) ve diğer öğrencilerin aynı problemlerle karşı karşıya gelmelerini önlemek ve diğer eğitimcilerin sorunlu bir meslektaşına sahip olduklarının farkına varmalarını sağlamak için öğretmenlerinin itibarını yerle bir etmek için muhalif olduklarını belirtmektedirler. İntikamcı muhalefet, öğrencilerin kendilerini yararsız-işe yaramaz hissettiklerinde sınıfta kendilerince eşitliği (dengeyi) sağlamak için başvurdukları muhalefet türüdür. Bazı araştırmalar öğrencinin, canının yakıldığını hissettiğinde öğretmenlerine zarar vermeye yönelik saldırgan ve düşmanca tavırlar içine girebildiğini ifade etmektedir (Chory-Esad ve Paulsel, 2004). İntikamcı muhalefet de aynı sebepten meydana gelen saldırgan bir davranış olarak görünmektedir.

Bazı öğretmenlerin muhalif öğrencilere bakış açıları her zaman olumlu olmayabilmektedir. Kassing (2011) bazı kişilerin muhalifleri “hain ve arkadan bıçaklayan üyeler” (traitorous) olarak değerlendirebileceklerini vurgulamaktadır. Ayrıca muhaliflerin bazılarının gözünde “karalanabilecek” kişiler, bazılarının gözünde ise “aslanlaştırılabilecek” kişiler olabileceklerini söyler. İntikamcı muhalefet, genellikle öğretimsel muhalefetin yıkıcı ve zarar veren biçimi olarak görülmektedir. Bu nedenle bu muhalefet biçimini tercih eden öğrenci-

lerin, öğretmenlerin gözünde çoğunlukla “karalanabilecek” kişiler olarak görülme olasılığı yüksektir.

Gorden (1988: 290) örgüt üyelerinin, açıkça belirtilmiş muhalefet stratejisinde, muhalif görüşlerini, (1) aktif-yapıcı (active constructive), (2) aktif-yıkıcı (active destructive), (3) pasif-yapıcı (passive constructive) ve (4) pasif-yıkıcı (passive destructive) olmak üzere dört ayrı şekilde ifade ettiklerini belirtmektedir. Bu stratejiler içerisinde aktif-yıkıcı ifade biçimi tıpkı öğretimsel muhalefet biçimlerinden intikamcı muhalefete benzemektedir. Buna göre örgüt üyelerinin, muhalif görüşlerini aktif-yıkıcı şeklinde ifade etmeleri; örgüt üyelerinin, örgütsel uygulamalarla ilgili çalışma arkadaşlarına şikâyetle bulunmayı, kendi çıkarlarını düşünmeyi, ikiyüzlü davranmayı, sözlü olarak saldırmayı, surat asmayı ve hasmane tutum sergilemeyi içermektedir.

#### **2.4. Öğretimsel Muhalefetin Yönetimi**

Otorite ve kurallar yaşamın bazı dönemlerinde gereksiz şeyler olarak algılanabilir. Özellikle otoriteye karşı gelme isteği ergenlik dönemindeki öğrencilerde daha fazla gözlenir. Öğrenci istenmeyen davranışları yaparak otoriteyi (kendini sınırlayan gücü) ortadan kaldırmak veya kuralların sınırını kendi lehinde daha da genişletmek isteyebilir (Ilgar, 2005: 168). Öğrenci muhalefeti çoğu zaman öğretmenler tarafından otoriteye karşı gelmek olarak algılanabilmektedir. Oysa muhalefetin yapıcı ve faydalı yönleri de bulunmaktadır. Bu durumda yapılması gereken öğretimsel muhalefeti; otoriteye karşı gelmek, direnç göstermek ve istenmeyen davranışlarda bulunmak şeklinde görmemek, bunun yerine onu etkili bir şekilde yönetmeyi başarmaktır.

Yükseköğretimdeki öğrencilerin muhalif davranışlarını inceleyen bazı araştırmalarda, muhalefetin büyük ölçüde öğretim elemanlarının davranışlarından kaynaklandığı, öğrencilerin kendilerine yakın davranan öğretim elemanlarına

direnç göstermedikleri, buna karşılık öğrencilerin kendilerine soğuk davranan ve uzak olarak gördükleri, kısaca sevmedikleri öğretim elemanlarına direnç gösterdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada öğrencilerin öğretmenle açıkça karşı karşıya gelmekten kaçındıkları ve bunu sözel olmayan şekilde gösterdikleri tespit edilmiştir (Plax, Kearney, Downs ve Stewart, 1986; Kearney, Plax ve Burroughs, 1991). Bu durum öğrencilerin muhalefet etmeyi açıktan yapmasalar da bunu farklı bir şekilde gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla muhalefeti tamamen ortadan kaldırmaktansa muhalefetin yönetilmesi gerektiğini söylemek daha doğru olacaktır.

Yapılan bazı araştırmalara göre öğretmenler ders dönemlerinin hemen başında öğrenciler hakkında ilk izlenimlerini oluştururlar (Laws, Apperson, Buchert ve Bregman, 2010; Tom, Tong ve Heese, 2010). Öğrencilerin kendileri hakkında olumsuz ifadelerde bulunmasını istemeyen eğitimciler muhalifliği tetikleyen unsurlardan kaçınmaya özellikle dikkat etmelidir. Dahası şu ki; eğitimciler eğitimdeki her muhalifliğin kendilerine zarar vermeye yönelik olduğunu düşünmemeliler bilakis bazı öğrenciler, kendi hayal kırıklıklarını ortaya koymak veya problemleri giderip ders hususunda ilerleme kaydetmeyi ummaktadır. Sınıf, örgütlenmeye benzer bir şekilde, muhalif ifadelerle ortaya çıkan çelişkili düşünceler üretmeye imkân tanıyan bir sahnedir. Ancak Kassing'in program niteliğindeki araştırmasından faydalanılan örgütsel içeriğe zıt olarak, eğitimsel içerik eğitimcilerinin öğrencilerinin muhalifliğine etkili şekilde cevap vermek-yönetmek ve olası öğrenci muhalifliğini azaltmak çabasıyla eğitimcilerin muhaliflik sürecini anlamalarını sağlamak için çok daha fazla araştırmaya ihtiyaç duymaktadır (Goodboy, 2011b).

Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik direnç/muhalefet davranışlarını inceleyen Yüksel (2004) direncin/muhalefetin yönetilmesi için aşağıdaki önerileri yapmaktadır:

1. Öğretmenler öğrencilerin ait oldukları toplumsal grupların düşünceleri, değerleri ve gelenekleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır.

2. Öğretme-öğrenme süreci öğrencilerin görüşleri alınarak, onlarla birlikte plânlanmalıdır.

3. Öğretme-öğrenme süreci sürekli olarak değerlendirilmelidir. Öğretmenler öğrencilerden sürekli dönüt alarak bu dönütler doğrultusunda yanlış ve eksikliklerini gidermelidir.

4. Sınıftaki olumsuz olaylar gereğinden fazla büyütülmemeli ve sert tepkilerden kaçınılmalıdır. Gereğinden fazla gösterilen tepkiler olumsuz davranışların direnç/muhalefet hâlini almasına yol açmaktadır.

5. Direnç gösteren öğrencilerin tekrar direnç göstermelerinin engellenebilmesi için onlarla iletişim kurulmalı, onlarla yakından ilgilenilmelidir.

6. Öğrencilere gördükleri derslerin önemi ve bu derslerin günlük hayattaki yansımaları konusunda ayrıntılı açıklamalar yapılmalıdır.

Öğretimsel muhalefeti yönetmenin esas yolu, öğrencilerle etkili bir iletişim içerisinde olmaktan ve sınıfta demokratik bir ortam oluşturmaktan geçmektedir. Öğrenciyle iletişim yollarının sürekli açık olduğu, tüm faaliyetlere öğrenci katılımının sağlandığı, kararların birlikte alındığı durumlarda öğrencilerin olumsuz muhalefet etme olasılıkları azalmaktadır (Yüksel, 2004).

Cooper ve Sawaf'a göre, muhalefet kaçınılması veya korkulması gereken bir olgu değil aksine faydalı ve etkili bir şekilde yönetilmesi gereken bir fırsattır. Muhalefetin etkili bir şekilde yönetilmesi için Cooper ve Sawaf (2010: 148-156) şu önerileri ileri sürmektedir:

**1. Ses Gücünü Kullanmak:** Bu prensibi uygulamanın yolu hiçbir duyguyu göz ardı etmeden sakin ve yavaş konuşarak diyaloga girmektir. Tartışma hararetlendiğinde yavaş



ve sakince konuşarak ritminizi değiştirebilir ve bu yolla öğrencilerin diyalog sürecinin farkına varmalarını sağlayarak kalbinizi ve düşüncelerinizi açabilirsiniz. Bunu uygulayan öğretmenler uzlaşmazlığın devam etmesine karşın, havayı yumuşatarak diyalogu motive eden bir katalizör elde etmişlerdir. Böylece merkezde kalarak sınıfı kendinize çekebilirsiniz. Bu yetenek, öğretmeni hem ayrı bir yere koyan hem de sınıftaki her öğrenciyle iş birliğine girmesini sağlayan nadir yeteneklerden biridir.

**2. Ortalık Kızıştığında Açık Davranmaya Devam Etmek:** Şüpheli kişiler kendilerini neyin rahatsız ettiğini öğretmene açıkça söylerler. Kelimeleri bazen iğneleyici olabilir. Öğretmen başlangıçta düşüncelerinin reddedilmiş olduğunu hissedebilir. Fakat öyle değildir. Bu öğrenciler bazen gerçeği gördükleri veya hissettikleri gibi ortaya koymaktadırlar. Birkaç kişinin bu öğrencileri haklı görmesi öğretmenin sınırlarını bozabilir ve öğretmen bu öğrencilere hadlerini bildirmek isteyebilir. Bu asla yapılmaması gereken bir davranıştır. Öğretmen onları azarladığında öğrencilerin dürüst ve açık bir şekilde konuşmasını engelleyebilir. Bu durumda öğretmen, merak duygusuyla hareket edebilir ve bu öğrencilerin konuşmasına imkân tanıyabilir. Böyle bir durumda öğretmenin kendisine şu soruyu sorabilir: “Bundan çıkarmam gereken sonuç ne?”

**3. Empati Kurmak:** Başkalarının inandığı ve hissettiği şeyleri bilmeniz sizin onlarla aynı fikirde olduğunuz anlamına gelmez; bu, görüşleri ve duyguları ne olursa olsun bunların gerçek olduğunu, en azından, o kişinin bu görüş ve duygulara bağlı olduğunu bilmek demektir. Örneğin, “Nasıl hissettiğinizi anlıyorum.”, “Yerinde olsaydım, ben de çok sınırlanırdım.” gibi cümleler karşıdaki kişiye kendisini dinlediğinizi gösterir.

**4. Ciddi Bir Şekilde Dinlemek:** Bir öğrenci duygularınıza saldırdığında anlama, saldırıyı hoş karşılama ve öğrenme için onu dinleyin. Sınıftaki öğrencilerin her zaman öğretmenin

tarafını tutmayacakları ve belki de onu onaylamayacakları unutulmamalıdır. Direnç, bazı durumlarda isteksizlikten kaynaklanır. Duygular onları deneyimleyenler için gerçektir. Birçok durumda, sessiz bir ifade bile duygusal tepkiyi etkisiz kılmaya yardımcı olabilir. Örneğin, sinirli insanlara sakin olmalarını söylemek nadiren yaralı olur. Bunu yapmak onların doğrularını görmezlikten geldiğiniz hissi uyandırabilir.

**5. Savunmacılığı Aşmak:** Hararetli bir tartışmada güven köprüsü kurmanın en etkili yollarından biri, savunmacı olmaktan vazgeçme ve suçlayıcı ve akıl verici bir tarzda “Akılnız olsaydı, ... olurdu” veya “Gerçekten olayların işleme biçimini anlasaydınız, ... olurdu” gibi cümleler kullanmaktır. Kendi deneyimlerinize ilgili konuşmak için çaba sarf edin. “Bu konuyu kavramak ve çözüm bulma konusunda zorluklar olduğunun farkındayım .... yollarını öğrenmek için, göz önünde bulunduracağım şeylerden bir tanesi de kendi çabalarımdır. Bunu, konuyla ilgili değerli bir deneyim olarak burada sizinle paylaşmak istiyorum.” öğrencileri de aynısını yapmaları için teşvik edin. Karşınızdakiler fikirlerinizi kabul etsin veya etmesin, empatiniz ve duygusal açıdan dürüst tavırınız sınıftaki herkes tarafından fark edilir ve böylece doğru veya yanlış olsun, daha sonra söyleyeceklerinizi daha açık bir şekilde dinleyecek bireyler bulabilirsiniz.

**6. Gerektiği Zaman Hayır Demek:** Peter Block’un bize hatırlattığı gibi: “Rol modellerimiz altı yaşında bir çocuk gibi olmalı. Doğrudan konuşmalılar. Kabul ederler veya etmezler, severler veya nefret ederler, evet derler veya hayır derler, ... Hayır diyemediğimizi hissediyorsak evetlerimizin hiçbir anlamı yoktur.” Belirsiz ifadeler, varsayımlar ve söylentilerin onda dokuzu ilişkiler için gerçekten daha zararlıdır. Öğrencilere, hangi noktada olduğumuzu, problemin ne olduğunu ve tartıştığımız konuyu niçin tartışmamız gerektiğini ve niçin belli bir şekilde hareket etmeye karar verdiğimizizi, yanlış anlaşılması mümkün olmayan terimlerle anlatmaya çalışmalıyız.

Sonuçları iyi veya kötü olsun bu şekilde konuşmak bizi daha gerçekçi, daha güvenilir ve daha etkin kılar.

**7. Kızgınlıkla Üretken Bir Şekilde Baş Etmek:** Kızgınlık ve hiddetin ortadan kaldırılması yerine yönlendirilmesi gerekir; kızgınlığın arttırılması çok büyük öfke patlamalarına, düşmanca duyguların ve kalp ve sağlık problemlerinin ortaya çıkmasına yol açabilir. “Sıcak” duyguları bir cezaymış gibi görmek veya kişisel bir saldırı olarak algılamak tahrip edici bir sonuç doğurur. Fakat birçok durumda aslında bu tür duyguların böyle bir amacı yoktur. Aristo öfke konusunda şunları söyler: “Herkes öfkelenebilir, bu kolaydır. Fakat doğru kişiye, doğru zamanda, doğru amaç için ve gereken ölçüde sinirlenmek, işte kolay olmayan budur.”

**8. Ulaşılması Zor Öğrencilerin Varlığının farkında Olmak:** Durum ne olursa olsun, çok az insan durumla gerçekten ilgilenmek yerine reddetmeye, direnmeye, suçlamaya ve aşağılamaya başvurur. Böyle kişiler bilinen ve bilinmeyen birtakım sebeplerden dolayı, açık bir diyalogun bir parçası olmayı reddederler ve hiçbir sınıf etkinliğine veya topluluğa katılmayı istemezler.



## KAYNAKÇA

Akada, T. (2015). Örgütsel muhalefete ilişkin öğretmen görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Alpert, B. (1991). Students' resistance in the classroom. *Anthropology ve Education Quarterly*, 22, 350-366.

Ardoğan, R. (2004). Teorik temeller ve tarihsel gerilimler arasında İslam kültüründe siyasal muhalefet. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(2), 171-189.

Aydın, B. (2004). Disiplin sorunları ve çözüm yöntemleri konusunda öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 39, 326-337.

Balay, R. (2016). *2000'li Yıllarda sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Banfield, S. R., Richmond, V. P., ve McCroskey, J.C. (2006). The effect of teacher misbehaviors on teacher credibility and affect for the teacher. *Communication Education*, 55, 63-72.

Bilir, A., Kuru, S., ve Tezcan, F. (2007). Muğla ili ortaöğretim okullarında disiplin uygulamalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19).

Burroughs, N. F., Kearney, P. ve Plax, T. G. (1989). Compliance- resistance in the college students. *Communication Education*, 38, 214- 229.

Büyük Lügat. (1999). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik*. İstanbul: Tür DAV Yayınları.

Can, E., ve Baksi, O. (2014). Öğrencilerin sınıf içi tutum ve davranışlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi başarısına etkisi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 86-101.

Cheng, Y. C. (2000). Cultural factors in educational effectiveness: A framework for comparative research. *School Leadership and Management*, 20(2), 207-225.

Chory-Assad, R. M., ve Paulsel, M. L. (2004). Classroom justice: Student aggression and resistance as reactions to perceived unfairness. *Communication Education*, 53, 255-275.

Chory, R. M. (2007). Enhancing student perceptions of fairness: The relationship between instructorcredibility and classroom justice. *Communication Education*, 56, 89-105.

Cooper, R. ve Sawaf, A. (2010). *Liderlikte duygusal zekâ: Yönetim ve organizasyonlarda duygusal zekâ*. (Çev. Zelal Bedriye Ayman ve Banu Sancar), İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Çelikkaleli, Ö., ve İnandı, Y. (2012). İlköğretim öğretmenlerinde disiplin anlayışı ve kişilerarası ilişkiye yönelik yetkinlik inancının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(2), 15-28.

Dağlı, A. (2015). Örgütsel Muhalefet ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 14(53), 198-218.

Dağlı, A. Ergül, H. F., ve Kaya, İ. (2017). Öğretimsel muhalefet ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(50), 237-251.

Doğan, M. (2014). *Doğan büyük Türkçe sözlük*. Ankara: Yazar Yayınları.

Dunleavy, K. N., Martin, M. M., Brann, M., Booth-Butterfield, M., Myers, S. A., ve Weber, K. (2008). Student

nagging behavior in the college classroom. *Communication Education*, 57, 1-19.

Dunleavy, K. N., ve Myers, S. A. (2008). Exploring the concept of student nagging behavior. *Qualitative Research Reports in Communication*, 9, 13-19.

Flew, T. (2009). The citizen's voice: Albert Hirschman's Exit, Voice and loyalty and its contribution to media citizenship debates. *Media Culture Society*, 31, 977-994.

Golish, T. D. (1999). Students' use of compliance gaining strategies with graduate teachingassistants: Examining the other end of the power spectrum. *Communication Quarterly*, 47, 12-32.

Golish, T. D., ve Olson, L. N. (2000). Students' use of power in the classroom: An investigationof student power, teacher power, and teacher immediacy. *Communication Quarterly*, 48, 293-310.

Goodboy, A. K., ve Myers, S. A. (2008). The effect of teacher confirmation on student communication and learning outcomes. *Communication Education*, 57, 153-179.

Goodboy, A. K., Bolkan, S., Myers, S. A., ve Zhao, X. (2011). Student use of relational and influence messages in response to perceived instructor power use in American and Chinese college classrooms. *Communication Education*, 60, 191-209.

Goodboy, A. K. (2011a). The development and validation of the instructional dissent scale. *Communication Education*, 60, 422-430.

Goodboy, A. K. (2011b). Instructional dissent in the college classroom. *Communication Education*, 60, 296-313.

Goodboy, A. K., ve Bolkan, S. (2009). College teacher misbehaviors: Direct and indirect effects on student commu-

nication behavior and traditional learning outcomes. *Western Journal of Communication*, 73, 204-219.

Goodboy, A. K., ve Bolkan, S. (2013). Instructional dissent as a function of student conflict styles. *Communication Research Reports*, 30, 259–263.

Goodboy, A. K., Myers, S. A., ve Bolkan, S. (2010). Student motives for communicating with instructors as a function of perceived instructor misbehaviors. *Communication Research Reports*, 27, 11–19.

Goodboy, A. K., ve Myers, S. A. (2012). Instructional dissent as an expression of students' verbal aggressiveness and argumentativeness traits. *Communication Education*, 61, 448–458.

Goodboy, A. K. (2012). Sex differences in instructional dissent. *Psychological Reports*, 111, 189–195.

Goodboy, A. K., ve Frisby, B. N. (2014). Instructional dissent as an expression of students' academic orientations and beliefs about education. *Communication Studies*, 65, 96–111.

Goodboy, A. K., ve Martin, M. M. (2014). Student temperament and motives as predictors of instructional dissent. *Learning and Individual Differences*, 32, 266–272.

Gorden, W. I., Infante, D. A. ve Izzo, J. (1988). Variations in voice pertaining to dissatisfaction/satisfaction with subordinates. *Management Communication Quarterly*. 2(1), 6-22.

Gorden, W. I. (1988). Range of employee voice. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 1(4), 283-299.

Gordon, M. (2008). Toward a pedagogy of dissent. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 21(2), 20-27.

Horan, S. M., Chory, R. M., ve Goodboy, A. K. (2010). Understanding students' classroom justice experiences and responses. *Communication Education*, 59, 453–474.



Kassing, J. W. (1997a). Development and validation of the organizational dissent scale. Unpublished doctoral dissertation, Kent State University.

Kassing, J.W. (1997b). Articulating, antagonizing, and displacing: A model of employee dissent. *Communication Studies*, 48(4), 311-332.

Kassing, J. W. (1998). Development and Validation of the Organizational Dissent Scale. *Management Communication Quarterly*, 12(2), 183-229.

Kassing, J. W. ve Avtgis, T. A. (1999). Examining the relationship between organizational dissent and aggressive communication. *Management Communication Quarterly*. 13(1), 76-91.

Kassing, J. W. (2000a). Exploring the Relationship Between Workplace Freedom of Speech, Organizational Identification and Employee Dissent. *Communication Research Reports*, 17, 387-396.

Kassing, J. W. (2000b). Investigating the Relationship Between Superior-Subordinate Relationship Quality and Employee Dissent. *Communication Research Reports*, 17, 58-70.

Kassing, J.W. (2001). From the look of things: Assessing perceptions of organizational dissenters. *Management Communication Quarterly*. 14, 443-471.

Kassing, J. W. (2002). Speaking up: Identifying employees upward dissent strategies. *Management Communication Quarterly*. 16(2), 187-209.

Kassing, J. W., ve Armstrong, T.A. (2002). Someone's going to hear about this: Examining the association between dissent-triggering events and employees' dissent expression. *Management Communication Quarterly*, 16, 39-65.

Kassing, J. W. ve DiCioccio, R. L. (2004). Testing a workplace experience explanation of displaced dissent. *Communication Reports*, 17(2), 113-120.

Kassing, J. W. (2008). Consider This: A Comparison of Factors Contributing to Employees' Expressions of Dissent. *Communication Quarterly*, 56, 342-355.

Kassing, J. W. (2011). *Dissent in organizations*. E Kitap (Erişim Tarihi: 17.09.2017), 9-12.

Kearney, P., Plax, T. G. ve Burroughs, N. F. (1991). An attributional analysis of college students resistance decisions. *Communication Education*. 40, 325- 342.

Kearney, P., Plax, T. G., Hays, E. R. ve Ivey, M. S. (1991). College teacher misbehaviors: What students don't like about what teachers say or do. *Communication Quarterly*, 39, 309-324.

Kelley, H. H., ve Michela, J.L. (1980). Attribution theory and research. *Annual Review of Psychology*, 31, 457-501.

Kelsey, D. M., Kearney, P., Plax, T. G., Allen, T. H., ve Ritter, K. J. (2004). College students' attributions of teacher misbehaviors. *Communication Education*, 53, 40-55.

LaBelle, S., Martin, M. M., ve Weber, K. (2013). Instructional dissent in the college classroom: Using the instructional beliefs model as a framework. *Communication Education*, 62, 169-190.

Laws, E. L., Apperson, J. M., Buchert, S., ve Bregman, N. J. (2010). Student evaluations of instruction:When are enduring first impressions formed?. *North American Journal of Psychology*, 12, 81-92.

Lindhal, M. W., ve Unger, M. L. (2010). Cruelty in student teaching evaluations. *College Teaching*, 58, 71-76.

McLaren, P. (1985). The ritual dimensions of resistance: Clowning and symbolic inversion. *Journal of Education*, 167(2) 84- 97.

McMillan, J. J., ve Cheney, G. (1996). The student as consumer: The implications and limitations of a metaphor. *Communication Education*, 45, 1-15.

McPherson, M. B., ve Young, S. L. (2004). What students think when instructors get upset: Fundamental attribution error and student-generated reasons for instructor anger. *Communication Quarterly*, 52, 357-369.

Memişoğlu, S. P. (2005) Lise öğrencilerinin sınıf ortamında öğretmen davranışlarına ilişkin görüşleri. On Dördüncü Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli, (28-30 Eylül).

Milliken, F., Morrison, E. ve Hewlin, P. (2003). An exploratory study of employee silence: issues that employees don't communicate upward and why. *Journal Of Management Studies*, 40(6), 1453-1476.

Morrison, E., ve Milliken, F. (2000). Organizational silence: a barrier to change and development in pluralistic world. *Academy of Management Review*, 25(4), 706-725.

Mottet, T. P., Beebe, S. A., Raffeld, P. C., ve Paulsel, M. L. (2004). The effects of student verbal and nonverbal responsiveness on teachers' liking of students and willingness to comply with student requests. *Communication Quarterly*, 52, 27-38.

Myers, S. A. (1999). The relationship between college student challenge behavior and instructor power. *Speech and Theatre Association of Missouri Journal*, 28, 8-17.

Neff, K. D., ve Helwig, C. C. (2002). A constructivist approach to understanding the development of reasoning about rights and authority within cultural contexts. *Cognitive Development*, 17, 1429-50.

Özdemir, M. (2010). Ankara ili kamu genel liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel muhalefete ilişkin görüşleri. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Paulsel, M. L., Chory-Assad, R. M., ve Dunleavy, K. N. (2005). The relationship between student perceptions of instructor power and classroom justice. *Communication Research Reports*, 22, 207-215.

Plax, T. G., Kearney, P., Downs, T. M. ve Stewart, R.A. (1986). College student resistance toward teachers use of selective control strategies. *Communication Research Reports*. 3, 20-27.

Redding, W. C. (1985). Rocking boats, blowing whistles and teaching speech communication. *Communication Education*, 34, 245-258.

Sabee, C. M., ve Wilson, S. R. (2005). Students' primary goals, attributions, and facework during conversations about disappointing grades. *Communication Education*, 54, 185-204.

Sağlam, H. (2006). İlköğretim II. kademe öğretmenlerinin sınıf iklimi algılarının çok boyutlu olarak incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Yedi Tepe Üniversitesi, İstanbul.

Sağnak, M. (2007). İlköğretim okullarında ve liselerde kullanılan sınıf içi disiplin stratejilerinin karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 305-316.

Sarıtaş, M. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplin ile ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. (Ed: Leyla Küçükahmet). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sesli, S., ve Bozgeyikli, H. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile disiplin anlayışlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmalar Dergisi*, 5(8).

Simonds, C. J. (1997). Challenge behavior in the college classroom. *Communication Research Reports*, 14, 481-492.

Simonds, C. J. (1998). Being perfectly clear: An examination of the relationship between teacherclarity and student challenges in the college classroom. Paper presented at the

annual meeting of the *Central States Communication Association*, Chicago, IL.

TDK. (1998). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.

Thweatt, K. S., ve McCroskey, J. C. (1998). The impact of teacher immediacy and misbehaviors on teacher credibility. *Communication Education*, 47, 348-358.

Tom, G., Tong, S. T., ve Heese, C. (2010). Thick slice and thin slice teaching evaluations. *Social Psychology of Education*, 13, 129-136.

Uslu, A. (2002). Yüzüncü yıl üniversitesinde sınıf atmosferinin öğrenci başarısına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Uyanık Balat, G. (2013). "Sınıf yönetimi kavramı ve sınıf yönetimi modelleri". (Ed: Gülden Uyanık Balat ve Hülya Bilgin). *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi*. Ankara: Eğiten Kitap.

Vallade, J. I., ve Myers, S. A. (2014). Student forgiveness in the college classroom: Perceived instructor misbehaviors as relational transgressions. *Communication Quarterly*, 62, 342-356.

Yüksel, S. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik direnç davranışları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 341-354.

Wanzer, M. B., ve McCroskey, J. C. (1998). Teacher socio-communicative style as a correlate of student affect toward teacher and course material. *Communication Education*, 47, 43-52.