

Study on Teachers' Classroom Management Approaches and Experiences*

Hanife AKAR**
Dürdane TOR****

Feyza TANTEKİN ERDEN***
İkbal Tuba ŞAHİN*****

ABSTRACT: Classroom management is one of the crucial topics to be discussed in education. Classroom management refers to teaching and learning environments in which the physical setting is organized, procedures such as classroom rules and routines are set to monitor student behavior, and it provides students with optimum learning opportunities. This study is a qualitative study in which the researchers examined the classroom management behaviors of K-8 teachers with different credentials. Nineteen voluntary teachers teaching in various private and public schools in Ankara construct the sample of the study. Data reveal that teachers plan their classroom management behaviors according to five themes, namely, the physical setting, planning the first days and motivation, rules and routines, coping with misbehaviors, and establishing teacher-parent cooperation.

Key Words: classroom management, classroom practices, effective learning environments

SUMMARY

Purpose and significance: Classroom management is considered as one of the most important skills for the teachers to be obtained as effective classroom management means optimizing learning time and providing opportunities for success through avoiding misbehaviors. Nevertheless, although teachers have built certain knowledge and have certain dispositions about what classroom management is, it has been rarely explored what approaches teachers adopt and what their needs are about classroom management during their teaching practices in Turkey. Based on this argument, the purpose of this study was to examine K-8 teachers' classroom management practices and their experiences through a qualitative study to explore teachers' classroom management needs.

Methods: A qualitative research design was employed to conduct this study. Sample consisted of volunteer participants conveniently selected among 19 teachers teaching K-8 classrooms. Teachers were teaching in six public (n=9) and four private (n=10) schools. Among 19 teachers, all of them were female. Teacher experiences ranged from five to ten years. In order to collect data, a semi-structured interview schedule was used to explore the classroom management approaches the teachers used and the experiences they went through. The instrument was developed by the first two authors and pilot tested with eight teachers prior to data collection. A set of probing items were included in the schedule to ensure that all necessary information was explored. The dimensions included in the interview were about demographics, physical environment of the classroom, classroom management planning for first days and the learning environment, and teachers' experiences with unwanted behaviors.

Results: Data were analyzed and reported based on five categories. Findings related to the physical environment indicated that the classrooms' physical structure was too small for almost all levels, and most teachers in our sample were unable to use materials that enabled student-centered activities. Especially, in public preschools, teachers found themselves more in the center of the classrooms as the authority. Moreover, to enhance effective learning, teachers established activities in which they got to know the children personally and made plans to build curiosity for the subject matter to motivate students. Second, teachers set up rules and routines to prevent any unwanted behaviors to maximize learning opportunities. Third, the teachers stated that unwanted behaviors were inevitable, fourth, they considered how they dealt with those misbehaviors, and fifth, teachers emphasized on the importance of teacher-parent collaboration and lack of parent support overall.

Discussion and conclusions: Findings of this study highlight several needs for teachers to enhance effective classroom management. First, teachers are challenged with small physical classroom contexts which tend to disable teachers to build a constructivist student-centered learning. Teachers are found to be the main decision-makers in setting rules, and routines, and need the cooperation of all stakeholders, especially parents, to enforce those rules and receive help to enhance student learning. In terms of motivation, teachers are more interested in building curiosity and meaning to the subject matter and plan their classroom management plans based on developing cognitive skills rather than emotional and movement skills. Based on the findings we conclude that teachers included in this study are more likely to have traditional type of orientations towards classroom management.

* This study was partially sponsored by the Scientific and Technological Research Council of Turkey (TÜBİTAK) and METU BAP-07-03-07 projects.

** Assist. Prof. Dr. Hanife AKAR, Middle East Technical University, hanif@metu.edu.tr

*** Assist. Prof. Dr. Feyza TANTEKİN ERDEN, Middle East Technical University, tfezya@metu.edu.tr

**** R.A. Dürdane TOR, Erciyes University, dlafci@metu.edu.tr

***** R.A. İkbal Tuba ŞAHİN, Zonguldak Karaelmas University, e128319@metu.edu.tr

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ve Deneyimlerinin İncelenmesi*

Hanife AKAR**
Dürdane TOR****

Feyza TANTEKİN ERDEN***
İkbal Tuba ŞAHİN****

ÖZ: Etkili bir eğitim-öğretim süreci için, sınıf yönetimi konusu, tartışılması gereken önemli konulardan biridir. Etkili bir sınıf yönetimi; öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için sınıfın fiziksel ortamının düzenlenmesini, öğrenme düzen ve süreçlerin planlanmasını ve öğrenmenin verimli olabilmesi için kuralların ve sınıf içi hareketlerin düzenlenmesini kapsar. Bu çalışmada, anaokulları ve ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamaları ile ilgili yaşantılarını örnek olay araştırma metodu ile tespit etmek ve sınıf yönetimi konusunda öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma Ankara ilinden toplam 19 öğretmenle yürütülmüştür. Bu nitel çalışmanın verileri, görüşme yoluyla elde edilmiştir. Yapılan nitel analizler sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları beş temaya bağlı olarak farklılık göstermektedir. Bunlar: fiziksel ortam, sınıftaki ilk günler ve motivasyon, kurallar ve alışlagelmiş sınıf-içi uygulamaları, dersin akışını bozan davranışlar ve veli-öğretmen-okul işbirliği olarak ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: sınıf yönetimi, sınıf içi uygulamaları, etkili öğrenme ortamları

GİRİŞ

Öğretmenlerin pek çok sorumlulukları arasında ders anlatımı, sınıf yönetimi ve öğrenci gelişiminin değerlendirilmesi bulunmaktadır. Ancak sınıf yönetimi becerisi, etkili eğitim ve öğretim ortamları yaratmak için, öğretmenlerin sahip olması gereken en önemli unsurlardan biri olarak kabul edilir (Akar, 2007; Charles, 1996; Langdon, 1996; Lewis, 1999; Tanteğin Erden, 2002; Wang, Haertel ve Walberg, 1993). Sınıf yönetimi denildiğinde birinci koşul, etkili eğitim öğretimi sağlamak için öğrenmeyi teşvik eden ve tüm öğrencilerin katılımı ile öğrenmenin en üst düzeyde gerçekleşmesini sağlayan sağlıklı ortamlar yaratmaktır (Weinstein, 1996). Bazı araştırmacılar sınıf yönetimini, sınıf yaşantısının orkestra gibi yönetilmesi olarak tanımlar (Lemlech, 1988). Bu tanımdan, yapılandırmacı bir eğitim-öğretim yöntemiyle uygulanan derslerin, öğretmenin tercih ettiği sınıf yönetimi yaklaşımı ve öğrencilerin beklentileri ile uyumlu olması anlamı çıkarılabilir.

Wang ve arkadaşları (1993) yaptıkları literatür taramasında, öğrenci başarısını etkileyen en önemli faktörün sınıf yönetimi olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Etkili yönetilen bir sınıfta, öğrenme etkinliklerine daha fazla zaman ayrıldığı ve öğrenciler ders etkinliklerine daha aktif olarak katıldıkları için öğrencilerin başarısı artmaktadır (Wilks, 1996). Sonuç olarak, öğrenci-merkezli bir sınıf ikliminin önemi vurgulanmaktadır. Sınıf yönetimi, verimli bir eğitim ortamının oluşması için, öğrencileri nasıl ve kimlerle birlikte oturacağınız, derslerin saatlerini nasıl ayarlayacağınız, materyalleri nasıl düzenleyeceğiniz ve her öğrencinin katılımını nasıl sağlayacağınız gibi pek çok kararı içerir (Emmer ve Gerwels, 2005).

Marzano, Marzano ve Pickering (2003) yaptıkları nicel bir araştırmada, öğretmenin sınıf içi davranışlarının, öğrenci başarısı üzerinde, okul müfredatı, ölçme-değerlendirme yöntemleri ve okul politikalarından iki kat daha fazla etkisi olduğunu bulmuşlardır. Öğrencilerin düzensiz, kargaşalı, zayıf yönetilen sınıflarda öğrenmeleri zorlaşmaktadır. Eğitim-öğretimin üst derecede gerçekleşmesini desteklemek için; sınıf atmosferini bozan ve diğer öğrencileri rahatsız eden öğrenci davranışlarına önlem almak, dolayısıyla sınıf düzenini ve öğrencilerin eğitim-öğretim etkinliklerine motive olmasını sağlamak gerekmektedir. Bu da ancak öğretmenlerin alan ve pedagojik bilgilerle birlikte sınıf yönetimi becerileri ile donanmalarıyla mümkün olabilir. Sonuç olarak, bireysel ihtiyaçlara cevap verirken tüm

* Bu çalışmanın bir kısmı TÜBİTAK ve ODTÜ BAP-07-07-03-07 projeleri kapsamında desteklenmiştir.

** Yard.Doç.Dr. Hanife AKAR, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, hanif@metu.edu.tr

*** Yard.Doç.Dr. Dr. Feyza TANTEKİN ERDEN, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, tfeyza@metu.edu.tr

**** Araş.Gör. Dürdane TOR, Erciyes Üniversitesi, dlaferci@metu.edu.tr

**** Araş.Gör. İkbal Tuba ŞAHİN, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, e128319@metu.edu.tr

öğrencilerin haklarını koruyan etkili sınıf yönetimi stratejilerine sahip olmak, her öğretilerde bulunması gereken önemli bir beceridir (Landau, 2001).

Öğretmenlerin dersi işlemeye odaklı, dersin akışını bozacak müdahaleci yöntemlerle derslerini planlama ve uygulama çabalarına rağmen davranış problemleri ortaya çıkabilir. Araştırmalarda, sınıf ortamlarında en çok ortaya çıkan sorunlu davranışların gürültü çıkarmak, sırasını beklemeden söz almak, akranlarını şikayet etmek, dikkatsizlik ve verilen sınıf-içi ödevini yapmamak olduğu saptanmıştır (Akkök, Aşkar, ve Sucuoğlu, 1995; Atıcı ve Merry, 2001). Bunlar, özellikle sınıfların kalabalık olması ve kaynakların eksikliği gibi okullardaki dezavantajlı koşullardan kaynaklanmaktadır (Türnüklü ve Galton, 2001). Öyle ki, sınıf içindeki en ufak konuşma dahi öğretmenlerin dikkatini dağıtabilmekte ve öğretmenler bu davranışa müdahale etme gereğini hissetmektedirler (Atıcı ve Merry, 2001).

Davranış problemleriyle baş etme gibi durumlardan dolayı sınıf yönetimi kavramı, pek çok zaman disiplinle karıştırılmaktadır. Gerçekte, sınıf yönetimi dört boyut içeren bir kavramdır (Wong ve Wong, 1998). Disiplin ise bu boyutlardan yalnızca biridir (Jeanpierre, 2004; Martin ve Baldwin, 1993; Stanford, Emmer ve Clements, 1983). Fiziksel mekânın, zamanın ve materyallerin düzenlenmesi sınıf yönetiminin diğer boyutlarını oluşturmaktadır. Dolayısıyla, sınıf yönetimi; ders materyallerinin yerleştirilmesi, derslerin süresinin belirlenmesi, sınıf kurallarının belirlenmesi, öğrencilerin derslere katılımının ve kurallara uymalarının sağlanması ve akademik etkinliklerin hazırlanması olarak tanımlanabilir (Brophy, 1996). Bu öğelerin tamamı dikkate alındığında, sınıf yönetiminin, *öğretmen otoritesinin sınıfa hâkimiyetinden* daha fazlasını ifade ettiği görülmektedir (Tertemiz, 2001).

Sonuç olarak, sınıf yönetimi denildiğinde disiplin ya da öğretmenin müdahalesi gibi stratejiler en son çözüm olarak ele alınmaktadır. Başka bir deyişle, sınıf yönetiminde birinci koşul, etkili eğitim öğretimi sağlamak için öğrenmeyi teşvik eden ve öğrenmenin tüm öğrencilerin katılımı ile en üst düzeyde gerçekleşmesini sağlayan sağlıklı ortamlar yaratmaktır (Weinstein, 1996).

Toplumun, öğrencilerinin bilişsel gelişimlerinin yanı sıra duyuşsal gelişimlerine dikkat eden, zamanı verimli bir şekilde kullanarak etkili bir eğitim ve öğretim ortamı sunabilen, öğrencilerinin grup içi ve bireysel ihtiyaçlarını dikkate alan, disiplin sorunlarının oluşmasını önleyebilen ve ortaya çıkan sorunlarla en uygun şekilde başa çıkabilen, çağdaş sınıf yönetimi becerilerine sahip öğretmenlere ihtiyacı vardır. Öğrencilerin sorumluluk sahibi, kendi haklarını korurken başkalarının haklarına saygı gösteren, dürüst bireyler olarak yetişmesine ancak bu donanımlara sahip öğretmenler destek olabilirler. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı; anaokulları ve ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamaları ile ilgili yaşantılarını nitel bir yöntemle tespit etmek ve sınıf yönetimi konusunda öğretmenlerin ihtiyaçlarını bir ön çalışma olarak belirlemektir. Çalışmaya farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin katılmalarının nedeni, sınıf yönetiminin, ne kadar tecrübeleri olursa olsun, her kademedeki görev yapan öğretmenin meslekleriyle ilgili en zorlandıkları alan olmasıdır (McCormack, 1997). Bir diğer deyişle, tüm öğretmenlerin ortak sorunlarıyla ilgili durum tespiti yapmak amacıyla farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerle çalışılmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırma nitel bir çalışmadır ve veriler ayrıntılı görüşme yöntemiyle elde edilmiştir. Verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Önceden hazırlanmış bir yarı yapılandırılmış form, soru ve konuların görüşmede sistematik ve uygun bir sıra ile sorulmasını ifade eder. Fakat bu sistematik sıra izlenirken görüşme esnasında doğabilecek iletişim aksaklıklarının giderilmesi, derinlemesine bilgi edinilebilmesi ve soru akışına göre ek sorular sorulabilmesi için araştırmacıya esneklik sağlar (Berg, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Aşağıda katılımcı, veri toplama aracı ve verilerin analizi ayrıntıları ile açıklanmıştır.

Katılımcılar

Ankara ilinde dört özel okul (n=10) ve altı devlet okulu (n=9) olmak üzere farklı kademelerde görev yapan 19 öğretmen bu çalışmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Dolayısıyla, on okulda anasınıfından başlayarak ilköğretim son sınıfa kadar görev yapan tüm öğretmenlerin çalışmaya katılımları gönüllülük esasına göre sağlanmıştır. Sonuç olarak, katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile elde edilmiştir. Bu çalışmaya bir

matematik öğretmeni, 10 anasınıfı öğretmeni, üç fen ve teknoloji öğretmeni, üç sınıf öğretmeni, bir trafik ve ilkyardım öğretmeni ve bir bilgisayar öğretmeni katılmışlardır. Öğretmenlerin çoğunluğu (n=14) bir ila beş yıl arasında öğretmenlik deneyimine sahipken, diğerlerinin (n= 5) 12 ve 12 yıldan fazla öğretmenlik deneyimleri olduğu görülmüştür.

Veri toplama aracı

Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formlarının geliştirilmesinde, öncelikle ilgili literatür taranarak taslak bir görüşme formu hazırlanmış ve çalışmanın iç geçerliği için sorulan soruların oluşturulan kavramsal çerçeveye uyumu ve bu çerçevenin veri toplamada rehber olup olmadığının tespiti için (Yıldırım ve Şimşek, 2005) sınıf yönetimi konusunda uzman iki akademisyenin görüşüne sunulmuş ve dört öğretmenle pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşmelerde soruların katılımcılar tarafından aynı şekilde algılanıp algılanmadığı, açık olmayan olguların var olup olmadığı ve ilişkili temaların çıkıp çıkmayacağı tespit edilmiştir. Tüm bu görüşmelerin incelenme ve değerlendirmeleri sonucunda, okul kültürü ile ilgili sorular eklenerek, görüşme formu yeniden yapılandırılmıştır. Formun en son hali dört pilot görüşmeye tabi tutularak, toplam sekiz pilot görüşme ve iki uzman görüşü sonucunda, yarı yapılandırılmış formun araştırmanın yürütülmesi için geçerli olduğu anlaşılmıştır.

Veri toplama aracı, öğretmenlerle ilgili demografik bilgilerin dışında, katılımcıların sınıf yönetimiyle ilgili yaklaşımlarını ve deneyimlerini saptamak amacıyla hazırlanan 8 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu sorular, sınıfın fiziksel durumu ve donanımı, okuldaki ve sınıftaki ilk günler, okul ve sınıf kuralları, sınıf kurallarının belirlenmesi, öğrenme ortamı ve etkinlikler, öğrenci davranışları, istenmeyen davranışlara karşı alınan önlemler ve okul-veli-öğretmen ilişkisi ile ilgilidir. Ayrıca görüşmelerde soruların farklı yorumlanmasını engellemek, verilen cevapları ayrıntılı olarak irdelemek ve bu yolla derinlemesine veriler elde etmek için sondalar kullanılmıştır (Berg, 2007; Patton, 1990; Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Verilerin toplanması için öncelikle yazarların bağlı bulunduğu kurumun Etik Kurulu'ndan araştırma izinleri alınmış ve katılımcıların gönüllülük esası dikkate alınarak görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeleri yürütecek olan araştırmacılar, görüşmede dikkat edilecek hususlar (yönlendirici sorudan kaçınma, doğallık, sohbet ortamı oluşturma, mimiklere dikkat etme, görüşmeyi takip etme, yansız olma, şaşkınlık ifadesi göstermeme, vb.) konusunda bilgilendirilmiş ve tüm görüşmeler bu hassasiyetle gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında 13 öğretmen ses kayıt cihazının kullanılmasına izin verirken, geri kalan 6 öğretmenin görüşleri ayrıntılı not tutularak kaydedilmiştir. Görüşmeler, süre olarak ortalama yarım ve bir saat arasında değişkenlik göstermiştir.

Veri analizi ve raporlaştırma

Bu çalışmada görüşme ile elde edilen verilerin analizi *içerik analizi* yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Nitel veri analizlerinden biri olan içerik analizinin amacı, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Veri analizi için öncelikle elle yazılan görüşmeler temize çekilmiş, ses kayıt cihazı ile elde edilen veriler deşifre edilmiştir. Tüm görüşmeler dikkatli bir şekilde araştırmacılar tarafından defalarca okunduktan sonra üç tane seçkisiz olarak belirlenen görüşme üzerinde iki araştırmacı tarafından kodlamalar ayrı ayrı yapılarak içerik analizine başlanmıştır ve bu kodlar diğer iki araştırmacı tarafından karşılaştırılarak kodlar arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Böylece anlamlı bir şekilde belirlenen kodlardan bir liste oluşturulmuş, bu listedeki ilişkili tüm kodlar bir araya getirilip araştırmacılar tarafından anlamlı temalar altında toplanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Başka bir deyişle, bu işlem yapılırken kodlar tüm araştırmacılar tarafından incelenip, verilerle sürekli kıyaslanıp değerlendirilmesi sonucunda beş ana tema ortaya çıkmıştır (Bkz. Tablo 1). Sonuç olarak, iki araştırmacı birlikte tüm görüşmeler üzerinde belirlenmiş tema ve kodlara bağlı olarak içerik analizini yapmışlardır. Bu süreçte yeni bir kod ortaya çıktığında tüm araştırmacılarla durum paylaşarak mevcut temalar altında listelenmiştir. Temaların rapor edilmesinde hem kodların sıklıkları dikkate alınmış, hem de bulguların belirtilmesinin yanı sıra, temalara açıklayıcılık getirmesi açısından katılımcıların düşüncelerinin de görüşmelerden doğrudan alıntılanmasına önem verilmiştir (Creswell, 2007).

Tablo 1: Araştırma Temaları

TEMA	
Fiziksel Ortam	Sınıf içi donanım (eğitsel materyaller, eşyalar)
Sınıftaki İlk Günler ve Motivasyon	Karşılıklı tanışma Dersi tanıtmaya Motivasyon sağlayan etkinlikler
Kurallar ve Alışılmalı Sınıf-içi Uygulamalar	Kuralların belirlenmesi Olumlu davranış-tutumu teşvik etme Olumsuz davranış tutumu engelleme
Dersin Akışını Bozan Davranışlar	İstenmeyen davranışlar İstenmeyen davranışların nedenleri İstenmeyen davranışların önlenmesi için çözümler
Veli-Öğretmen-Okul İlişkisi	Veli ile iletişim yolları Velilere yönelik okul etkinlikleri Veli-öğretmen işbirliği Veli katılımı

BULGULAR

Bu çalışma, anasınıfından ortaöğretime kadar farklı kademe ve branş öğretmenlerinin, sınıf yönetimi uygulamaları ile ilgili yaşantılarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, yapılan nitel analizler sonucunda, bulgular beş ana konuda temalar halinde gruplandırılmıştır. Bunlar; fiziksel ortam, sınıftaki ilk günler, motivasyon, kurallar ve alışılmalı sınıf-içi uygulamalar, dersin akışını bozan davranışlar ve veli-öğretmen-okul ilişkisi olarak belirlenmiştir. Bu başlıklardaki beş temel tema alt temaları ile birlikte aşağıda sunulmaktadır.

Fiziksel Ortam

Fiziksel ortam etkili sınıf yönetiminde önemli bir boyut olarak ortaya çıkmıştır. Özellikle anasınıfı öğretmenleri, sınıfın fiziksel donanımını yeterli bulurken, diğer öğretmenler bu konuda sıkıntılarını dile getirmişlerdir. Anasınıfı öğretmenleri (n=10) yeterli donanımın olmasını; sınıflarda öğrencilerin eşyalarını koyabilecekleri dolap ve kâğıt, kalem, dosya vb. dersle ilgili materyallerin bulunması, 'fen ve doğa', 'matematik,' 'kitap' vb. etkinlik köşelerinin ve panoların varlığı ile ilişkilendirmişlerdir. Bu donanımlar, anasınıfı öğretmenlerine sınıflarında düzenli bir ortam sağladığı kadar, farklı etkinliklerin yapılmasına ve bu etkinliklerin sergilenmesine olanak sağlamaktadır. Bunlara ek olarak, özel anaokullarında çalışan öğretmenler (n=7) sınıf ortamının güven verici olduğunu ve uygun renklerle düzenlendiğini ifade etmelerine rağmen, fiziksel mekânın daha geniş olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öte yandan, devlet anaokulunda görevli öğretmenler (n=3) ise, sınıflarının dar, basık ve karanlık olduğunu ve kısıtlı alandan dolayı çeşitli materyalleri depoya kaldırmak durumunda olduklarını belirterek, bu materyallere ihtiyaçları olduğu an erişemedikleri ile ilgili şikâyetlerini dile getirmişlerdir.

İlköğretim okullarında görevli üç öğretmen sınıflarda kütüphane ve dolapların ve öğretim için kullanılabilir televizyon ve/veya bilgisayar gibi teknolojik araçların bulunmasından ötürü sınıflarının fiziksel ortamının yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Öte yandan sınıf öğretmenleri (n=3) sınıflarının klasik sınıf ortamına sahip olduğunu, başka bir deyişle sınıflarının, sıra, öğretmen masası, tahta ve askılıklarla sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla bu kısıtlı ortamdan dolayı, öğretmenler, derslerde yarım daire düzeni, grup çalışması, sıralama düzeni vb. uygulamaları yapamadıklarını vurgulamışlardır. Sınıf öğretmenleri, ayrıca, klasik oturma düzeni sonucunda, tüm öğrencilerle göz teması kuramamaları ile ilgili rahatsızlıklarını açıklamışlardır. Bir matematik öğretmeni ise sınıfında farklı etkinlikleri gerçekleştirebilecek materyallerin olmasına rağmen,

programın yoğunluğundan materyalleri sınırlı olarak kullanabildiğini, vaktini daha çok konuları çok hızlı bir şekilde anlatmakla ve çok fazla test çözmekle geçirdiğini belirtmiştir.

Laboratuvarda yapılan derslerin fiziksel donanımları incelendiğinde ise, bilgisayar laboratuvarlarının fiziksel olarak yeterli olduğu düşünülürken, teknoloji tasarım laboratuvarlarının dar olduğu bunun da sınıf yönetimi açısından bazı sorunlara neden olduğu belirtilmiş, ancak bu sorunlar açık olarak tanımlanamamıştır. Özel bir okulda görevli bir ilköğretim fen bilgisi ve teknoloji öğretmeni ise, her sıkıntıya rağmen mekan açısından sınır tanımadığını, sınıfın her noktasını kullanabildiğini vurgulamıştır.

Sınıftaki İlk Günler ve Motivasyon

Öğretmenlerin ilk iki hafta yaptıkları etkinlikler ve sınıf içi tutumları, yıl boyunca sınıfta oturtulacak düzenin ve verimli çalışma ortamının zeminini hazırlar. Bu iki haftalık süreçte öğretmenler öğrencilerin derse motivasyonlarını sağlayarak, onları yanlış davranışlarda bulunmaktan uzak tutmayı amaçlamaktadır (Emmer, Evertson ve Worsham, 2003). Bu araştırmanın sonucunda sınıfın ilk günleri ile ilgili bu konuda üç tema ortaya çıkmıştır. Bunlar; karşılıklı tanışma, derisi tanıma ve derse karşı motivasyonu sağlayan etkinliklerdir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğu (n=14) ders yılının ilk gününü, *sözlü tanışmaya* ayırdıklarını belirtmişlerdir. Öncelikle, öğrencilere kendilerini tanıtan öğretmenlerin, daha sonra, öğrenciler hakkında bilgi toplamak için onlara ev ve aile durumlarını ortaya çıkaran bazı sorular sordukları anlaşılmaktadır. Bu sorular, öğrencilerin sosyoekonomik durum, kardeş sayısı, hobiler, okul geçmişleri, okula karşı tutum ve dersle ilgili birikimlerini ortaya çıkarmaya yöneliktir. Öğretmenler, bu yaklaşımın, kendilerine öğrencilerle okulda bulunma amaçları ve okulun nasıl bir yer olduğu ile ilgili sohbet etme imkanı yarattığını ve onlara sevgi ve ilgilerini göstermelerini sağladığını belirtmişlerdir.

Bazı öğretmenler (n=6) okulun ilk gününde tanışmanın yanı sıra, dersin konuları ve dersin işleniş hakkında bilgi verdiklerini ifade etmişlerdir. Dersin tanıtımına ilişkin etkinlikler altında, “Neden bu ders?” başlıklı bir kompozisyon yazdırarak, öğrencilerin ders hakkında düşüncelerini sağladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu yöntemi, öğrenciler hakkında ilk izlenimi elde etmek için etkili bir yöntem olarak gördüklerini de ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, öğrencilerin derse karşı motivasyonunu sağlamak ve artırmak için kullandıkları yöntemleri; dersin yapıldığı ilk gün dersin hedeflerini belirtme (n=3), dersin önemini vurgulama (n=3), dersin güncel yaşamla ilgisini kurma (n=3), derste ne yapılacağını açıklama (n=1) olarak sıralamışlardır. Bunlara ek olarak, dönem boyunca, her ders için bir önceki konuyu ele alarak derse başlama (n=4) ve önceki konu ile ilgili sorular sorma (n=3), hem öğrencilerin düzeyini belirlemek, hem de öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını artırmak için etkili yöntemler olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin yarısından fazlası (n=13), öğrencinin motivasyonunu sağlayan unsurlar olarak eğitim-öğretim süresince güncel olaylardan bahsetmek, görsel öğeleri öğretime taşımak, bilgisayar ve projeksiyon kullanmak, oyun oynamak, hikaye anlatmak ve ilgi çekici ve somut örnekler vermek gibi yöntemleri sıralamışlardır. Sınıf öğretmenlerinden biri, “Bu olmasaydı?” tarzındaki merak uyandırıcı ve problem-çözücü sorular sorarak öğrencilerin derse karşı ilgisini artırdığını açıklamıştır.

Sözlü anlatımın dışında, tanışma için kullanılan diğer yöntemler ise; planlı oyunlar ve drama gibi etkinliklerdir. Bir öğretmen ise öğrenci ve velilerle tanışmak için dönem başında toplantı yaptığını ve kendisi ile ilgili bilgileri de bir panoda sergilediğini ifade etmiştir.

Anasınıfı öğretmenleri için ise, okulun ilk günleri diğer düzeylerde ders veren öğretmenlerin uygulamalarına göre farklılık göstermektedir. Anasınıfı öğretmenleri, kendilerini tanıttıktan sonra ilk günleri, öğrencilere sınıf, yemekhane, lavabo vb. ortak kullanım mekânlarını tanıtmakla ve sınıftaki etkinlik köşeleri ve oyuncaklar hakkında bilgi vermekle geçirdiklerini ifade etmişlerdir.

Kurallar ve Alışlagelmiş Sınıf-içi Uygulamalar

Sınıfta ilk günlerde konuşulan ve öğretmenler için sınıf yönetimi ile birebir ilişkili olduğu ortaya çıkan diğer bir önemli tema, kurallar ve alışlagelmiş sınıf içi uygulamalardır. Kuralların ve alışlagelmiş sınıf içi uygulamaların, ilköğretim düzeyinde okulun ilk iki gününde, anaokulunda ise ilk haftada belirlendiği ortaya çıkmıştır.

Okulun ilk günlerinde eğitim-öğretim sürecini aksatabilecek konularla ilgili kararlar alınmakta ve sınıf içi kurallar belirlenmektedir. Sınıf içinde uyulması istenilen en önemli kurallardan biri sınıftaki konuşmayla ilgilidir. Söz hakkı almadan konuşmama, yüksek sesle konuşmama, arkadaşı konuşurken konuşmama (arkadaşını dinleme) ve hep bir ağızdan konuşmama, öğretmenler tarafından öğrencilere belirtilen iletişim ile ilgili kurallardır. Bunların dışında, öğretmenlerin, sınıfta öğrencilerin arkadaşlarının verdikleri yanlış cevaplara gülmemeleri konusunda da olumlu davranışı teşvik eden, işbirliğine yönelik, paylaşma, yardımlaşma ve arkadaşlarını sevmeye yönelik sosyal kurallar koydukları görülmektedir.

Bu kurallar daha çok “el kaldırarak söz hakkı alma” (n=3), sınıfa giriş-çıkış (n=2), tuvalet kullanımı (n=3 anasınıfı öğretmeni), el yüz yıkama (n=1 anasınıfı öğretmeni) vb. sınıf içi iletişim ve davranış düzenleme ile ilgili kurallardır. Bunların yanı sıra, öğretmen sınıfa geldiğinde ayağa kalkma, sakız çiğnememe ve laboratuvara yiyecek-içecek getirmeme gibi okul yönetiminin de desteklediği kuralların olduğu belirtilmiştir. Okul kuralları, ayrıca okula cep telefonu getirmeme, küfür etmeme ve kavga etmemeyi de içermektedir. Katılımcıların, bu kuralları panoda sergilemekte olduğu ve derslerin ilk günlerinde bunları öğrencilere ilettikleri anlaşılmaktadır. Yirmi yıllık deneyimi olan bir öğretmen sınıf ve okul kurallarının çok önemli olduğunu ve bu kuralların birbirleriyle tutarlı olmaları gerektiğini de vurgulamıştır.

Öğretmenlerin, sadece öğrencilerin olumsuz tutumlarını engellemek amacıyla değil, olumlu tutumlarını teşvik etmek amacıyla da kural koydukları anlaşılmıştır. Öğretmenler bunların paylaşma (n=3), yardımlaşma (n=1) ve birbirini sevme (n=1) ile ilgili kurallar olduğu belirtmişlerdir. Kuralların yanı sıra ortaya çıkan diğer bir husus ise alışlagelmiş sınıf içi uygulamalardır. Öğretmenler, alışlagelmiş sınıf içi uygulamalar olarak derse zamanında gelme (n=3), sınıfa materyalsiz gelmeme (n=1), defter tutma (n=1) ve ödevini zamanında teslim etme (n=1) gibi uygulamaları belirtmişlerdir. Çalışmada alışlagelmiş sınıf içi uygulamalara özellikle anasınıflarında çok önem verildiği ortaya çıkmıştır. Anasınıflarında, sınıfın temel alışlagelmiş sınıf içi uygulamalar olarak sınıfa giriş ve çıkış, tuvalet kullanımı, el- yüz yıkama, öğretmenle ve arkadaşlarla iletişim ifade edilmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin bu davranışları hemen ilk günde değil, zaman içerisinde kazanmalarını beklediklerini özellikle belirtmişlerdir. Ayrıca, özellikle anasınıflarında, oyuncak günü, kitap günü gibi özel günler ve yemek saatlerinin belirlenmesi de alışlagelmiş sınıf içi uygulamaları olarak ifade edilmiştir. Kıyafetle ilgili alışlagelmiş uygulamalar da, öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin önemli bir bölümü (n=11), sınıf içi kurallar belirlenirken öğrencileri de bu sürece kattıklarını belirtmişlerdir. Böylelikle, öğrencilerin kuralları daha kolay benimsediklerini ve daha çok sahiplendiklerini vurgulamışlardır. Anasınıfı öğretmenleri ise, kuralların ihtiyaçlara göre değişebildiğini ya da bu kurallara eklemeler yapılabildiğini vurgulamışlardır.

Dersin Akışını Bozan Davranışlar

Verilerin analizinde ortaya çıkan diğer önemli bir tema sınıf ortamını bozan davranışlar ile ilişkilidir. Bu temada istenmeyen davranışlar, bu davranışların nedenleri ve bu davranışları önlemek için kullanılan yöntemler ele alınmıştır.

İstenmeyen Davranışlar

İstenmeyen davranışlar üç tema altında toplanmıştır. Bunlar; ilgisizlik, dersin akışını bozan davranışlar ve ciddi davranış sorunlarıdır.

Anasınıfı öğretmenleri (n=5), ilgisizliği öğrencilerinin oyuncaklarıyla ilgilenmeleri ve etkinliklere katılmak istememeleri olarak tanımlamışlardır. Oysa ilköğretim sınıflarında görev yapan öğretmenlere göre ilgisizlik; ödev yapmama (n=1), tekrar yapmama (n=1), derse katılmama ve dersi dinlememe (n=4) olarak tanımlanmıştır.

Öğretmenler (n=7) dersin akışını bozan davranışların başında öğrencilerin gürültü çıkarmalarının geldiğini belirtmişlerdir. Bu durum her kademedeki sınıfta görülmektedir.

Öğretmenler tarafından, hareket fazlalığı (n=1), dikkati dağıtma (n=1), gereksiz konuşma (n=4), arkadaşının etkinliğini bozma (n=1), etkinliği yarıda bırakma (n=1) ve sıra olmama (n=1) dersin akışını bozan diğer davranışlar olarak tanımlanmıştır. Bunların yanı sıra “saygısızlık” da dersin

akışını bozan davranış olarak belirtilmesine rağmen, buna nasıl bir anlam yüklediği açıklanamamıştır.

Ciddi davranış sorunları hem devlet hem özel ilköğretim sınıflarında görülmektedir. Buna rağmen, anasınıflarında da bu davranış sorunları ile karşılaşıldığı çalışmaya katılan öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Öğretmenler (n=6), ciddi davranış sorunları olarak en çok zorbalık/fiziksel şiddetten bahsetmişlerdir.

Öğretmenler bu davranışların, daha çok öğrencilerin birbirleriyle anlaşamamalarından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler söz hakkı almadan konuşma (n=3), kelimelere cinsel anlam yükleme (n=2), öfke (n=1), küfür (n=1), ve asilik (n=1) gibi davranışları da sorunlu davranışlar olarak tanımlamışlardır.

İstenmeyen Davranışların Nedenleri

Elde edilen görüşme verileri analiz edildiğinde istenmeyen davranışların nedenleri de ortaya çıkmıştır. Bu nedenler dört grup altında toplanmıştır; aile ile ilgili nedenler, sağlıklı ile ilgili nedenler, yaş ve seviye farklılıkları ile ilgili nedenler ve diğer nedenler.

Çalışmamıza katılan öğretmenlerin önemli bir bölümü (n=6), sınıfta meydana gelen istenmeyen davranışların nedenini aile ile ilişkilendirmektedir. Örneğin, öğretmenler, anne-babası çalışan çocukların evde ilgi eksikliği yaşayabildiklerini, özellikle yoğun çalışan anne-babaların çocuklarıyla kaliteli zaman geçiremeyebildiklerini ve bu duruma bağlı olarak, çocukların okulda bazı istenmeyen davranışlarda bulduklarını belirtmişlerdir. Örneğin bir anasınıflı öğretmeni bu durumu şu şekilde dile getirmiştir:

“Şimdi bu çocukları hırçın yapan, ailenin ilgisizliği açıkçası. Aile nedir; çok yoğun çalışmanın arkasına sığınarak, çocuklarla çok fazla ilgilenemiyorlar. İşte ‘Çok çalışıyoruz, çok yoğun çalışıyoruz. Akşam geç geliyoruz. İşte yemektir, ev işidir derken vakit ayıramıyoruz’ Ya ailenin yapacağı aslında çok basit bir şey var; sadece çocuğuyla kaliteli zaman geçirecek Yarım saat o da.”

Öğretmenler ayrıca, sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının da ilgiden yoksun olduklarını ve aile-içi şiddet yaşadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, ilköğretimde görev yapan bir öğretmen şöyle demiştir:

“Veliler sosyo ekonomik düzeyi çok düşük olan aileler. Ve kesinlikle çocuklarıyla ilgisi olmayan. Atıyorum çok rahat söyleyebilirim; çocuklarıyla düzenli bir şekilde ilgilenen %5i geçmez. Çoğu öğrencinin velisini bir yıl boyunca görmediğimiz bile oluyor.”

Sağlıkla ilgili nedenler, istenmeyen davranışların nedenleri olarak ikinci sırada belirtilmiştir. Öğretmenler sosyo-ekonomik düzeyleri düşük ailelerin çocuklarının sık sık sağlık problemleri yaşadıkları, sonuçta da bu öğrencilerin dikkatlerini etkinliğe veremediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler hiperaktif tanısı konmuş veya psikolojik rahatsızlık taşıyan bir öğrencinin de istenmeyen davranışlar sergileyebildiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin bazıları (n=3) ayrıca, sınıflarındaki öğrencilerin seviye farklılıklarından dolayı uyumsuz davranışların ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Farklı sosyoekonomik ve sosyokültürel bir ortamdan gelen veya alt sınıflardan yeterli donanımla gelmeyen öğrenciler, sınıf ortamına ayak uyduramayıp, derslerden uzaklaşarak uyumsuz davranışlar sergileyebilmektedirler

Öğrencilerin yorgun ve uykusuz olmaları, kurallara karşı koyma isteği, hava koşulları, gün içerisinde başka bir dersin sınavının olması, dersi önemsememe ve derse öncelik vermeme çalışmaya katılan öğretmenler tarafından belirtilen diğer istenmeyen davranış nedenleridir.

İstenmeyen Davranışların Önlenmesi İçin Kullanılan Yöntemler

Sınıf ortamındaki istenmeyen davranışları engellemek için öğretmenlerin kullandıkları çeşitli yöntemler olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmamızda bunlar sözel olan ve olmayan müdahaleler olarak sınıflanarak irdelenmiştir. Katılımcıların istenmeyen durumlar karşısında öncelikle yüz ifadesi (n=3) ve göz teması (n=3) vb. sözel olmayan müdahaleleri kullandıkları görülmüştür. Bunlarla birlikte, bir sınıf öğretmeni sınıfta gürültü devam ettiği taktirde öğrencilerin dikkatini çekmek için sınıftan çıktığını ifade etmiştir.

Araştırmamıza katılan öğretmenlerin çoğu (n=13), sınıfta meydana gelen sorunlara karşı öğrencileriyle özel olarak konuştuklarını ya da öğrencilerini yaptıkları davranış konusunda uyardıklarını (n=6) söylemişlerdir.

Bununla birlikte, öğretmenlerin, öğrencilerinin sadece olumsuz yönlerini söyleyerek istenmeyen davranışları önlemeye çalışmadıkları, ayrıca öğrencilerinin olumlu davranışlarını överek ve onlara teşekkür ederek (n=4) olumlu davranışı model olarak göstermeleriyle sorunlardan kurtulmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenler (n=6), kendilerinin çözemedikleri sorunlarda, rehberlik servisine başvurduklarını, gerekli durumlarda ise (hiçbir şekilde müdahale edilemeyen davranış problemleri karşısında), öğrenciyi rehber öğretmenin gözetiminde, psikoloğa yönlendirdiklerini de açıklamışlardır.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (n=15), öğrencilerin olumsuz tutum ve davranışları arttığında veliyle konuştukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler velilerle bazen belli bir sorunun hemen arkasından bazen de veli görüşmelerinde görüşmektedirler. Öğretmenler, bu görüşmelerde öğrencilerinin nasıl davranmalarını beklediklerini de velilere aktardıklarını ifade etmektedirler.

Ceza ve ödül konusunun, öğretmenden öğretmene, sınıf düzeyinden diğere çok çeşitlilik gösterdiği anlaşılmaktadır. Anasınıfında öğretmenler ceza olarak öğrencileri gruptan veya etkinlikten uzaklaştırma (n=3) yöntemini kullanılırken, ilköğretim düzeyinde öğrenciyi teneffüse çıkarmama (n=2), sınıf nöbetçisi yapma (n=2), ve idareye söyleme tehdidi (n=1) uygulandığı ortaya çıkmıştır.

Ödül olarak ise anasınıfı öğretmenlerinden bazıları (n=3) sakız, şeker, gülen surat gibi maddi ödüller kullandıklarını vurgulamıştır. Ayrıca, anasınıfında öğrencileri bahçeye çıkarıp sevdikleri bir oyunu oynatma da ödül olarak kullanılmaktadır. Bir sınıf öğretmeni ise, maddi ödülün şart olmadığını, olumlu davranışları takdir ederek ödüllendirdiğini belirtmiştir.

Bir anaokulu öğretmeni ise ödül ve cezanın kısa süreli çözümler olduğunu, önemli olanın davranışın nedenleri tespit etmek olduğunu ifade etmiştir.

Veli-Öğretmen-Okul İlişkisi

Veli-öğretmen-okul ilişkisi önemli bir başka tema olarak ortaya çıkmıştır. Bu tema altında veli ile iletişim yolları, velilere yönelik okul etkinlikleri, veli-öğretmen ilişkisi ve veli katılımı ele alınmıştır. Veriler yakından incelendiğinde, farklı branşlardan altı öğretmen, okul-veli ilişkisinin genel olarak veli toplantıları sırasında gündeme geldiğini bildirmiştir. Ancak toplantılar dışında, özel okullarda “görüşme günlerinin” olduğundan da söz edilmiştir (n=3). Bir okulda ise, iki öğretmen “sınıf anneliği” kavramını dile getirmiş ve bu uygulamanın öğretmen ve veliler arasında köprü oluşturması açısından olumlu bir yöntem olduğundan söz etmişlerdir.

Sonuç olarak okul-veli işbirliği çerçevesinde hem özel hem de devlet okullarında farklı etkinliklere yer verildiği anlaşılmıştır. Örneğin, üç öğretmen velilere yönelik eğitici seminerlerin verildiğini ifade ederken, bir özel okulda velilere yönelik kokteyl verildiğinden söz edilmektedir. Bir teknoloji tasarımı dersi öğretmeni velileri ile işbirliğini artırmak için yaptıklarını şöyle ifade etmiştir;

“Bütün velilere dersimizin amacı ile ilgili yazı gönderdim. Sene başındaki veli toplantısında ‘Neden bu ders?’ başlıklı bir sunu hazırladım. Öğrencilerin davranış anlamında kazanacakları ile ilgili bilgi verdim. Dosyalarını incelemelerini, imzalamalarını ve çocukları mutlu edecek mesajlar yollamalarını istedim. Geri dönüşümü çok iyi oldu bu çalışmaların. Çünkü öğrenciler malzemesiz gelmedi, veliler öğrencileriyle ilgilendiler ve onlarla ilgili düşüncelerimi aldılar.”

Bir sınıf öğretmeni ise okuma yazma güçlüğü çeken bir öğrencisine, seçtiği üç ev hanımı velinin gönüllü ders vermeleri sonucunda öğrencinin okuma yazma seviyesinin yükseldiğini belirtmiştir. Bir diğer sınıf öğretmeni bu konuyla ilgili şöyle demiştir:

“Velilerin öğretmene inanması çok önemli. Ben veli toplantısında da onlardan beklentilerimi açık ve net söylerim. Çocuklarının önce eğitim almaları gerektiğini, öğretimin bununla beraber geleceğini ifade ederim. Beklentim nedir? Onlar bana nasıl yardım etmeliler? Onların sınırlarını açıkça belirlerim.”

Ancak devlet okulunda görev yapan iki anasınıfı öğretmeni tüm çaba ve deneyimlerine rağmen, velilerin kendilerine yardımcı olmadıklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak, bu ve benzeri etkinliklerin veli-öğrenci arasındaki ilişkileri düzenlerken, okul-öğrenci arasındaki ilişkileri de olumlu etkilediği anlaşılmakta, ancak istenilen düzeyde veli desteğinin gelmediği görülmektedir.

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi açısından daha çok geleneksel bir yaklaşım uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Geleneksel yaklaşım sergileyen öğretmen, sınıfın gerçek otoritesi olup sınıfı kontrol eden, sınıftaki düzene ve akışa tek başına karar veren ve gerektiğinde ödül ve ceza yöntemine başvuran öğretmendir. Çalışma sonucunda, daha çok fiziksel donanım ve mekanın darlığından kaynaklandığı anlaşılan geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımının, öğretmenlerin eğitim ve uygulamalarına da yansdığı görülmektedir.

Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunun etkili sınıf yönetimini gerçekleştirmek için benzer planlamalara dikkat ettikleri anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarının özel ve devlet okullarında birkaç istisna dışında benzer olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak, anasınıfı ve ilköğretim sınıfı öğrencilerinin gelişim, ihtiyaç ve öğrenmelerinin farklı olmasının, onların öğretmenlerinin doğal olarak sınıf yönetimi ile ilgili farklı uygulamalarda bulunmalarına yol açtığı görülmektedir. Ayrıca, okulların altyapı farklılıklarının da sınıf yönetimi konusunda farklı tutumlara yol açtığı anlaşılmıştır.

Çalışmada, anasınıflarının iç donanımları açısından özel ve devlet okulları arasında önemli farklılıklar olduğu, ancak bu farklılıkların öğretmenlerin tutum ve davranışlarına yansımadağı ortaya çıkmıştır. Özellikle devlet anaokullarında görev yapan öğretmenler, fiziksel alanın dar olduğunu, mevcut materyalleri depolara kaldırmak durumunda olduklarını, bu nedenle uygulamalarda bu materyalleri kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla, öğrencilerin problem çözme ve yaratıcılıklarını teşvik etmeye yönelik etkinliklerin yapılamadığı ve daha çok kurallar çerçevesinde ders işlendiği anlaşılmaktadır.

İlköğretim sınıflarında ise öğretmenlerin sınıfları sıra ve tahtadan oluşan bir mekân olarak tanımlayıp, öğretim uygulamalarını da geleneksel öğretimle sınırladıkları anlaşılmaktadır. Bunun nedeni, öğretmenlerin ilköğretim programının yapısalcı anlayışla uygulamaya geçirilmesi gereğini bilmelerine rağmen, sınıf içi mekânın grup çalışmalarına, işbirliğine ve etkin öğrenme etkinliklerine göre uygun olmamasıdır. Başka bir deyişle, fiziksel olarak yetersiz altyapının, öğretmenlerin yenilikçi ve öğrenci-merkezli uygulamalar yapmalarına engel olduğu anlaşılmaktadır.

Anasınıfı ve ilköğretim sınıf öğretmenlerinin, etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirebilmek için öğretim yılının ilk günlerinden itibaren öğrencilerle işbirliği sağlayabilmek amacıyla bir takım uygulamalara başvurdukları anlaşılmaktadır. Bunlar, öncelikle tanışma sürecinde güven ve iletişim sağlamak için uygulanan yöntemlerdir. Güven ve barınma duygusunun geliştirilmesi Fred Steele'e (aktaran, Weinstein ve Mignano, 1993) göre sınıf yönetiminin en önemli fonksiyonlarından biridir. Kendini her tür tehditten uzak gören ve güvende hissedilen öğrenciler derse karşı daha ilgili ve katılımcıdır. Dolayısıyla öğrencilerle olumlu bir iletişim kurmak tüm öğretim yılının verimli geçmesi için önemlidir. Bu nedenle, anasınıfı ve sınıf öğretmenleri çeşitli etkinliklerle öğrencilerini tanımaya çalışmaktadırlar (Weinstein ve Mignano, 1993).

Öğretmenler, okulun ilk günlerinde öğrencilerle en çok sözlü anlatım yöntemiyle tanışmaktadırlar. Sözlü anlatım sayesinde öğretmenlerin, hem öğrencileri hem de onların ev yaşantıları hakkında bilgi aldıkları ve bu bilginin dersleri planlamalarına ve öğrencilerin durumlarını takip etmelerine olanak sağladığı anlaşılmıştır. Öte yandan, sözlü anlatım yönteminin kuralların tanınmasını, beklenen davranışlara göre hareket edilmesini ve ders sırasında sadece derse odaklanılmasını sağladığı anlaşılmıştır. Örneğin, sınıfta kuralların ve beklenen davranışların baştan konuşulması, öğretmenlerin derse ayrılan zamanı etkili kullanmalarına ve öğrencilerin işbirliği içinde çalışmalarına olanak sağlarken, sınıfta istenilmeyen davranışların oluşmasına engel olabilmektedir. Sonuç olarak, bu şekilde öğretmenler sınıfta verimi sağlayabilmektedirler.

Yukarıdakilere ek olarak, anasınıfı öğretmenlerinin sözlü anlatımın yanı sıra planlı oyunlar ve drama kullandıkları anlaşılmıştır. Drama ve oyunun tanışma için etkili bir yöntem olduğu çeşitli araştırmalarla da ortaya çıkarılmıştır (Önder, 2002). Literatür, yılın ilk haftalarında hazırlanan etkinliklerin öğrencilerde okula aitlik duygusunu geliştirdiğini, dolayısıyla öğrencilerin okula ve derse daha ilgili olmalarını sağladıkları gibi, sınıf içi potansiyel olarak ortaya çıkabilecek yönetim sorunlarının ortaya çıkmasını engellediğini vurgular (Weinstein ve Mignano, 1993). Buna örnek olarak, anasınıflarında, birinci ve ikinci sınıflarda tüm öğrencilerin kendilerine ait eserlerinin sergilenmesi aitlik duygusunu geliştiren bir etkinlik olarak gösterilmektedir (Çakmak, 2001; Trussell, 2008). Oysa bu çalışmaya katılan öğretmenlerin, çocukların daha çok bilişsel gelişimlerine odaklı,

dersi sevdirmeye ve derse karşı ilgi ve motivasyonu artırmaya odaklı bir yöntem kullandıkları sonucuna varılabilir.

Öğretmenlerin, öğrencileri derse motive etme ve ilgilerini artırma ile ilgili etkinlikleri dönem başından başlayarak ders yılı süresince uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Öğrenci motivasyonu, hem sosyal hem de akademik etkinliklerle sağlanmaktadır. Öğretmenlerin motivasyon sağlayan akademik etkinlikler çerçevesinde, dersi anlama, önemini kavrama ve bunlara ek olarak beyin fırtınası yaparak problem çözme, sınıf içi öğretilerini gerçek yaşamla ilişkilendirme gibi yapısalcı etkinliklere başvurdukları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin ezbercilikten uzak yapısalcı öğrenime başvurmalarının, öğrencilerin derse daha ilgili olmalarını sağladığı görülmektedir. Ancak devlet okullarında, fiziksel mekânın darlığından dolayı bu etkinliklerin istenilen oranda gerçekleştirilemediği görülmektedir.

Literatürde, sınıfın belli bir düzen içinde olmasının etkinliklerin daha verimli işlenmesini, zamanın daha etkin kullanılmasını ve öğrenmenin de daha çok olmasını sağladığı ifade edilmektedir (Burden, 2003). Dolayısıyla, düzenin sağlanmasının, kuralların dersin ilk haftalarında belirlenmesi ve uygulanması ile mümkün olabildiği anlaşılmaktadır. (Emmer ve diğerleri, 2003). Bu çalışmada, öğretmenlerin de etkili bir sınıf yöntemi sağlamak için davranış düzenlenmesine yönelik kural koydukları ortaya çıkmıştır. Bu kuralların arasında, dersin işlenişinde kullanılan söz hakkı alma gibi kurallar olduğu gibi, anasınıfı ve sınıf öğretmenleri tarafından derse giriş çıkış ve tuvalet kullanımını öğreten alışlagelmiş kurallar da bulunmaktadır. Bunların yanı sıra az sayıda da olsa, karakter eğitimi kapsamına giren paylaşma, yardımlaşma, birbirini sevmeye gibi kuralların da verildiği görülmektedir. Kuralların uygulanması ile ilgili bulgular, farklı araştırmalarla da örtüşmektedir. Örneğin, bir araştırmada, ilköğretim sosyal alan öğretmenlerinin, ahlak eğitimine yönelik çok vurgu yapmadıklarını ve daha çok yasaklar ile ilgili kuralları öne çıkardıklarını vurgulanmaktadır (Akar ve Temli, 2006). Ada ve Baysal (2005) bu bağlamda, istenmeyen davranışların yerine olumlu değer ve tutumların kazandırılması ve aktif öğrenmeyi teşvik eden karakter eğitimi uygulamasının, 2005 yılında hazırlanan ilköğretim programı açısından önemini vurgulamaktadırlar.

Diğer kuralların ise zaten okul yönetimi mevzuatına uygun olarak öğrencilerin dikkatine sunulduğu anlaşılmaktadır. Bunlar da, cep telefonu kullanma, küfür ve kavga etme ile ilgili kurallardır. Bu çalışmada, okul tarafından belirlenen kuralların öğretmenler tarafından öğrenciye doğrudan aktarıldığı görülmüştür. Oysa ki Altay'ın (2003) yaptığı çalışma, öğrencilerin, öğretmenler ve okul tarafından konulan kuralları sorgulayarak öğrenmeyi gerçekleştirebileceklerini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, kuralların nedenleri öğrencilerle paylaşılıp tartışılmadığında, onların anlaşılmasından ve en nihayetinde de içselleştirilmesinden söz etmek pek olası değildir. Ancak, bu sonucu genellendirmek için derinlemesine farklı araştırmaların yapılması gerekmektedir.

Bazı istenmeyen davranışların öğrencilerin gelişim süreçlerine bağlı olarak değişkenlik göstermesi olağandır ve okul düzeyine göre farklılık göstermektedir. Örneğin, anasınıfı öğretmenleri, öğrencilerinin oyuncakları ile ilgilenmek adına derse karşı ilgilerinin dağıldığını belirtirken, ilköğretim öğretmenleri, öğrencilerin dili esnek kullanmalarını ve söz hakkı almadan konuşmalarını istenmeyen davranış olarak vurgulamışlardır. Ayrıca, anlaşamama, öfke, zorbalık/fiziksel şiddet, küfür, asilik, düzensizlik, gürültü, hareket fazlalığı, birbirinin dikkatini dağıtma, dersi kaynatma, ödev yapmama, etkinliği yarıda bırakma, sıra olmama, sınıftan kaçma, çılgılık atma ve bağırma davranışları da, öğretmenler tarafından istenmeyen davranışlar olarak ifade edilmiştir. Çetin (2002) tarafından 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmada disiplin sorunları ile ilgili elde edilen bulgular bu çalışmadaki bulgularla benzerlik göstermektedir. Çetin (2002) çalışmasında, en çok görülen disiplin sorunlarını, “izin istemeden konuşmak”, “kavga etmek”, “sözlü saldırıda bulunmak”, “ödev yapmamak”, “öğretmenin derse ilişkin isteklerini yerine getirmemek” ve “aşırı ve rahatsız edici biçimde konuşmak” olarak belirtmiştir. Zorbalık ve şiddet ise katılımcılar arasında nadiren dile getirilmiştir. Ancak hiperaktif tanısı konulmuş bir öğrenci ve yaşanan sorunlar açıklanmıştır. Ancak, bu çalışmada sınırlı sayıda veri toplanmıştır ve disleksiya ya da hiperaktif tanısı konulmuş öğrencilerle ilgili olarak farklı bir araştırmanın yürütülmesi gerekliliği, bu çalışmanın sonucunda önemle vurgulanmaktadır.

Elde edilen verilere göre istenmeyen davranışların nedenleri dört başlık altında toplanmıştır: Aile ile ilgili nedenler, sağlıkla ilgili nedenler, yaş ve seviye farklılıkları ile ilgili nedenler ve diğer nedenler. Burada ilk sırayı Çetin (2002)'in çalışmasında olduğu gibi aile ile ilgili nedenler almıştır. Çetin, anne-babaların çocuklarına karşı olumsuz tutumları, aile içi sorunlar ve ailelerin çocuklarının eğitimlerine karşı olan ilgisizliğini, disiplin sorunlarının ana nedeni olarak göstermektedir.

Yoğun çalışan anne-babanın öğrenci davranışı üzerinde olumsuz etkisi olabildiği, gerekli durumlarda bu anne-babaların, öğretmenle işbirliği yapmaya yanaşmadıkları anlaşılmaktadır. Bir diğer husus, ailede şiddet gören öğrencilerin, sınıftaki davranışlarının da olumsuz etkilendiğidir. Öğretmenlere göre, sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrenciler, derslere, ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerden daha fazla ilgi göstermektedir. Bu bulgudan ailenin tutum ve davranışının, öğrencinin sınıftaki hareketini ve davranışını da belirlediği sonucuna varılabilir.

Anaokulu düzeyinde ise, istenmeyen davranışlara, bazı öğrencilerin uykusuz ve yorgun olmalarının neden olduğu belirtilmiştir. Sonuç olarak, evde erken yatma gibi alışkanlıkların kazandırılması, gerektiğinde okul dışından profesyonel yardım alınması ve bu yardımın okulla paylaşılması konularında ailelerin öğretmenlerle işbirliği yapma gereksinimi olduğu ortaya çıkmıştır.

Diğer bir husus ise, sınıfların heterojen yapısından kaynaklanan sorunlar olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenlere göre, sosyokültürel açılarından ve eğitim açısından seviye farklılıklarının, sınıfın öğretim ortamını olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Öte yandan, literatürde heterojen sınıf yapılarının başarıyı olumlu etkilediği belirtilmektedir (Şimşek, Doymuş ve Şimşek, 2008). Homojen yapılardaki okullarda ise bazı araştırmalarda alt sosyoekonomik düzeyli okullarda, orta ve orta- üstü sosyoekonomik düzeyli okullara göre daha fazla disiplin problemi yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır (Çetin, 2002). Sonuç olarak, öğretmenlerin heterojen yapıdaki sınıflardan şikayet etmelerinin, onların yaşantılarıyla ilgili önyargılarına bağlı olduğu sonucuna varılabilir.

Derslerin akışını bozan diğer durumların ise kurallara karşı koyma isteği, kalabalık sınıf mevcudu, hava durumu, ders saatiyle aynı günde başka derslerin sınavının olması ve öğretmenin tutumu ile ilgili olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, bu çalışmanın sonucuna göre farklı yapılardaki sınıflarda gözlem yöntemiyle derinlemesine ek nitel araştırma yapılmasının, yargıların geçerli ya da geçersizliğini ortaya çıkaracağı düşünülmektedir. Şahin'e (2002) göre, öğretmenin görünüşü, konuşması, davranışları, inandırıcılığı, konusuna verdiği değer öğrencileri etkilemektedir. Örneğin, öğrenciler, sert öğretmenlerin dersinde gülyüzlü öğretmenlere kıyasla daha az olumsuz davranış sergilemektedirler. Bu çalışmada ise sadece öğretmen görüşmelerine başvurulmuştur. Öğrencilerin kendilerini tehdit altında hissettiklerinde öğrenme süreçlerinin nasıl etkilendiği konusunda da derinlemesine araştırma yapılması önerilebilir.

İstenmeyen davranışların çözüm önerileri ile ilgili olarak öğretmenler, öncelikli olarak sözsüz müdahale etmenin uygun olduğunu, ancak düzeltilmesi gereken bazı davranışların, sözle, birebir konuşarak ya da ailelerle paylaşarak çözülmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Okul öncesi ve ilköğretim öğretmenleri davranış düzenlenmesi yöntemini önemserken, bazı öğretmenler davranış notlarını performans notlarına yansıttıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu başka araştırmalarda da ortaya çıkmıştır (Tezcan ve Demir, 2006). Oysa literatürde performans ve davranış notunun ayrı tutulması gerektiği önemle vurgulanmaktadır (Emmer ve diğerleri, 2003; Weinstein ve Mignano, 1993). Buradan, bazı öğretmenlerin ceza-ödül-performans değerlendirme konularında yeterli olmadıkları sonucuna varılabilir ve öğretmenlerin ceza-ödül konularında hizmet-içi eğitim ihtiyaçlarını ortaya çıkarabilir.

Öğretmenler öğrenci performansında bir düşüş görülmesi durumunda diğer ders öğretmenleri ve rehber öğretmen ile işbirliği yapmakta ve çözüm yolları aramaktadırlar (Tezcan ve Demir, 2006). Bu çalışmada da öğretmenlerin başa çıkamayacaklarını anladıkları sorunlarda, özellikle rehber öğretmenlerden yardım almakta oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum, tüm okullarda ve tüm düzeylerde bir okul yapısı altındaki tüm bireylerin birbiri ile iletişim kurmalarının gerekliliğini göstermesi açısından olumlu bir örnek olarak ortaya çıkmıştır.

Ayrıca bu çalışmada, öğretmenlerin istenilen düzeyde okul-aile işbirliğini gerçekleştiremediklerinden şikâyet ettikleri görülmüştür. Bu durum özellikle devlet okullarında veli-öğretmen iletişimini olumsuz etkilemektedir. Oysa, araştırmalar, öğretmenin öğrencinin ailesiyle görüşmesi ve işbirliğinde bulunmasının öğrenci üzerinde olumlu bir etki sağlayarak, onun sorumluluğunu ve başarısını geliştirdiğini göstermektedir (Tezcan ve Demir, 2006). Bu çalışmada, öğretmenlerin aile ile işbirliği yaparak öğrencinin çalışmasına katkı sağladıkları, dolayısıyla öğretmen-veli işbirliğinin olumlu etkisinin olabileceği görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin sosyokültürel açıdan heterojen yapıdaki sınıflarda zorluk yaşadıklarını vurgulamaları nedeniyle, kültürlerarası eğitim konularında ve aile ile etkili iletişim konularında yeterli donanımları olmadığı sonucuna varılabilir.

Kısaca, bu çalışma farklı düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarını ortaya çıkarmaya çalışan nitel bir araştırmadır. Bu çalışma, sınırlı sayıda öğretmenle

yapıldığı halde, literatürle örtüşen ve yeni sorunları ve ihtiyaçları ortaya çıkaran bir araştırma niteliğinde olup çok daha geniş bir örnekleme ulaşabilmek ve genelleme çalışmaları yapabilmek için farkındalık ve ön çalışma niteliği taşımaktadır. En önemli bulgular sınıfın ya da mekânın darlığının dersin akışını olumsuz etkilediği ve daha çok geleneksel öğretim yaklaşımlarının tercih edildiğidir. Ayrıca, öğretim yılının başında yapılan etkinliklerin daha çok bilişsel gelişime ya da akademik başarıyı getirmeye yönelik olduğu, literatürde vurgulanan aitlik duygusunu geliştirme gibi sosyal becerileri fazla içermediği ortaya çıkmıştır. Sınıftaki davranış sorunları ise literatürde söz edilenlerle örtüşmektedir, ancak sorunların nedenleri olarak öğretmenler, öğrencilerin sosyal ve kültürel altyapılarına vurgu yapmışlardır. Bu yargı ise araştırmalarda sözü edilen yargılarla uyumlu değildir. Bu bağlamda, bu çalışmada heterojen sınıf ortamlarında öğrenim ve sınıf yönetimi konularında derinlemesine çalışmalara ihtiyaç olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu çalışma gelecekte yapılması gereken bazı çalışmalara ışık tutmaktadır. Örneğin, okul-öncesi eğitim politikalarını geliştirirken ilköğretim okullarında altyapı ihtiyaçları dikkate alınmadan anasınıfları açılabilir. Dolayısıyla okullardaki mekansal kalite sorunu eğitim öğretim sürecini de olumsuz etkileyebilmektedir. Bir diğer husus, öğretmenin derste uyguladıkları sınıf yönetimi yaklaşımı ve ders işleme sürecinin mekansal kaynaklarla ve fiziksel donanımla ilgili olduğu görülmektedir. Bu durumda, eğitimde fırsat eşitliği açısından okulun fiziksel kalitesini geliştirmeye ve standartlaştırmaya yönelik politika çalışmaları yapılmalıdır. Bu politikaların okulöncesi ve ilköğretimde mevcut yenilikçi eğitim yaklaşımlarına uygun olması ya da bu yaklaşımları yansıtabilmesi önerilmektedir.

Yakın bir zamanda yapılan bir çalışmada (Kiraz ve Diğerleri, 2008) eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının profillerini ortaya çıkarmakta ve bu çalışmada da görüldüğü gibi onların geleneksel yani muhafazakar oldukları vurgulanmaktadır. Öğretmen adaylarının profesyonel yaşantılarına dokunabilmek için sınıf yönetimi ve benzeri derslerde, onların mevcut koşulları dikkate alarak problem-çözme yetilerini geliştirebilecekleri ve yaratıcılıklarını teşvik edip verimli sınıf ortamları geliştirmelerini sağlamaya yönelik bir eğitim öğretim yapılması gereği ortaya çıkmıştır. Geleceğin öğretmenlerinde görülmesi istenilen öğretmen eğilimi (yenilikçi ya da geleneksel) araştırmalara dayalı olup, derslerin içerikleri araştırma sonuçlarında ortaya çıkan ihtiyaçlara dikkat edilerek geliştirilmeli ve ihtiyaçların farkında olan, bu ihtiyaçlara dayalı problem çözen, eleştirel düşünen, yaratıcı öğretmen adayları yetiştirilmelidir.

Bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlar, katılımcı sayısının azlığına dikkat edilerek vurgu yapılmaya çalışılmıştır. Ancak yukarıda tartışılan sonuçların, hem farklı araştırmalara yönlendirici hem de durum tespit edici nitelikte olduğu dikkate alınmalıdır. Nitel araştırmaların gereği olarak bu çalışmanın amacı genellemeye yönelik değildir. Ancak benzer çalışmalarla benzer sonuçların diğer okul kültürlerinde ya da diğer öğretmenlerle de gerçekleştirilerek durum tespiti yapılması, gözleme dayalı durum tespiti ile çalışmanın güçlendirilmesi ve gözleme bağlı güvenilirlik tespitinin de yapılması önerilir.

KAYNAKLAR

- Ada, S. ve Baysal, N. (2005). Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi olumsuz davranışlara gösterdikleri tepkilerin karakter eğitimi ve 2005 ilköğretim programı açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3, (10), 7-18
- Akar, H. (2007). Development and learning in classroom management. *Academic Exchange*, 11(4), 45-50.
- Akar, H.ve Temli, Y. (2006). Social Studies Teachers' Definitions, Experiences and Applications in Morality, Moral and Character Education. Nikos P. Terzis (Ed.), *Lifelong Learning in the Balkans: Vol. 6*. [ss. 323-335]. Greece: Publishing House Kyriakidis Brothers.
- Akkök, F., Aşkar, P. Ve Sucuoğlu B. (1995) State schools require the contributions of everybody. *Thresholds in education*. 21(2), 24-34.
- Altay, S. (2003). *İlköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Atıcı, M. ve Merry, R. (2001). Misbehavior in British and Turkish primary classrooms. *Pastoral Care in Education*, 19 (2), 32-39.
- Berg, B. L. (2007). *Qualitative research methods for the social sciences* (6th Ed). Boston: Pearson/Allyn ve Bacon.
- Brophy, J.E. (1996). *Teaching problem students*. New York, NY: The Guilford Press.

- Burden, P.R. (2003). *Classroom Management: Creating a Successful Learning Community*. 2^{Baskı} New York: Wiley/Jossey-Bass.
- Charles, C. M. (1996). *Building classroom discipline* (5. Baskı) White Plains, NY: Longman Publishers.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd Ed.) Thousand Oaks: Sage Publications.
- Çakmak, M. (2001). Sınıf ortamı ve grup etkileşimi. İçinde L. Küçükahmet (Ed). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. (s.27-45). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çetin, Y. (2002). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları disiplin problemleri ile ilgili görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Emmer, E.T., Evertson, C.M. ve Worsham, M.E. (2003). *Classroom management for secondary teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Emmer, E.T. ve Gerwels, M.C. (2005) *Establishing classroom management for cooperative learning*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada Bildirisi, Nisan 2005. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 490 457)
- Jeanpierre, B.J. (2004). Two urban elementary science classrooms: The interplay between student interactions and classroom management practices, *Education*, 124, 4, 664-675.
- Kiraz, E., Engin Demir, C., Aksu, M., Daloğlu, A. ve Yıldırım, S. (2010). Öğretmen adaylarının eğitim görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 526-540, 2010. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Landau, B. M. (2001). *Teaching classroom management: A stand-alone necessity for preparing new teachers*. Annual Meeting of the American Educational Research Association Bildirisi. Seattle, WA, Nisan 2001. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 453 165)
- Langdon, C. A. (1996) The third Phi Delta Kappa poll of teachers' attitudes toward the public schools, *Phi Delta Kappan*, 78, 3, 244–250.
- Lemlech, J.K. (1988). *Classroom management: Methods and techniques for elementary and secondary teachers*. New York, NY: Longman.
- Lewis, R. (1999). Teachers coping with the stress of classroom discipline, *Social Psychology of Education*, 3, 155–171.
- Martin, N.K. ve Baldwin, B. (1993). *An examination of the construct validity of the Inventory of Classroom Management Style*. Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association Bildirisi, New Orleans, LA, 1993. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 365 723).
- Marzano, R.J., Marzano, J.S. ve Pickering, D.J. (2003). *Classroom management that works*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McCormack, P. (1997). *Parents and teachers: Partners in whole person formation*. Annual Convention and the Exposition of the National Catholic Educational Association Bildirisi, Minneapolis, MN, Nisan 1997. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 413 109)
- Önder, A. (2002). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama: Kuramsal temellerle uygulama teknikleri ve örnekleri*. İstanbul: Epsilon yayıncılık.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, California: Sage Publication.
- Stanford, J.P., Emmer, E.T. ve Clements, B.S. (1983). Improving classroom management, *Educational Leadership*, 40(7), 56-60.
- Şahin, E. (2002). Etkili sınıf yönetimi için kurallar oluşturmada pozitif disipline dayalı bazı öneriler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 341-353.
- Şimşek, Ü. Doymuş K. ve Şimşek U. (2008). İşbirlikli öğrenme yöntemi üzerine derleme çalışması: II. İşbirlikli öğrenme yönteminin sınıf ortamında uygulanması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 Eğitim Fakültesi Dergisi, 10 (1), 123-142.
- Tantekin (Erden), F. (2002). *The attitudes of early childhood teachers toward gender roles and toward discipline*. Unpublished doctoral dissertation, Florida State University, 2002.
- Tertemiz, N. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplin. In L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf Yönetimi* (pp. 51-72). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezcan, H. ve Demir, Z. (2006). Lise kimya öğretmenlerinin sınıf disiplini hakkındaki görüşleri. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 101-112.
- Trussell, R. P. (2008). Classroom universals to prevent problem behaviors. *Intervention in School and Clinic*, 43 (3), 179-185.
- Türnüklü, A. ve Galton, M. (2001). Students' misbehaviors in Turkish and English primary classrooms. *Educational Studies*, 27(3), 292-305.
- Wang, M., Haertel, G. ve Walberg, H. (1993). Toward a knowledge base for school learning, *Review of Educational Research*, 63(3), 249-294.

- Weinstein, C. S. (1996). *Secondary Classroom Management: Lessons From Research and Practice*, New York: McGraw Hill.
- Weinstein, C.S. ve Mignano, A.J. (1993). *Elementary classroom management: Lessons from research and practice*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Wilks, R. (1996). Classroom management in primary Schools: A review of the literature. *Behavior Change*, 13 (1).
- Wong, H.K., ve Wong, R.T. (1998). *The first days of school: How to be an effective teacher*. Mountain View, CA: Wong Publications, Inc.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 5. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.