

İdeal Öğretmenlerin Disiplin Modelleri: Bir Anlatı Çalışması

Ideal Teachers' Discipline Models in Classroom Management: A Narrative Inquiry

Fulya Damla KENTLİ*

Öz: Öğretmen adayları eğitim fakültelerinde öğrenim görmeye başladıkları zaman hali hazırda öğretime, sınıf yönetimine ilişkin belli başlı tutumları geliştirmişlerdir. Bu durumda, öğretim elemanlarının sunacağı sınıf yönetim dersi ile öğretmen adaylarının sahip oldukları tutumlar arasında bir boşluk oluşması kaçınılmazdır. Dolayısıyla, öğretim elemanının bu boşluğu doldurması gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının ideal öğretmen olarak tanımladıkları öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarını belirleyerek bu yaklaşımların sınıf yönetimi yaklaşımlarını nasıl yansıttığını ortaya koymaktır. Böylelikle, iki tarafta da deneyimlerle ilgili bir farkındalık oluşturarak sınıf yönetimi dersindeki boşluklar doldurulmaya çalışılmaktadır. Çalışmaya gönüllülük çerçevesinde 2015-2016 eğitim-öğretim yılının güz döneminde bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde farklı alanlarda son sınıfta öğrenim gören 98'i kız, 41'i erkek olmak üzere toplam 139 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan alıntı araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak otobiyografik yazı yazılması istenmiştir. Yazılı metinler olarak elde edilen verilerin içerik analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlarda, “tercih modeli” en çok öne çıkan disiplin modeli olurken, davranışçı model en az öne çıkan disiplin modeli olarak bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen yetiştirme, sınıf yönetimi yaklaşımları, öğretim şekli

Abstract: Pre-service teachers have already had several attitudes towards teaching and classroom management. In that case, it is certain that there will be a gap between classroom management course and teachers' attitudes. Therefore, lecturer should fulfill this gap. The aim of this study is firstly, to determine pre-service teachers' perspectives on their ideal teachers and to investigate how these perspectives reflect discipline models taught in classroom management course. The study is conducted with 139 (98 girls and 41 boys) last year pre-service teachers in 2015-16 winter semester. Narrative analysis has been conducted for the written texts. The obtained results have showed that while “choice theory” is the most featured discipline model while “behaviorist model” is the least.

Keywords: Teacher education, classroom management approaches, teaching style

Giriş

Edindikleri deneyimler doğrultusunda öğretmen adaylarının geçmiş yaşantıları, onların aynı zamanda öğrenme yaşantıları olarak da tanımlanabilir. Öğrenme yaşantılarının oluşmasında hiç şüphesiz içinde bulundukları öğrenme-öğretme ortamının rolü büyüktür. Özellikle öğretmen, bu çevrenin oluşmasına en önemli katkı sağlayanlardan birisidir. Yapılan çalışmalarda öne çıkan öğretmen adaylarının geçmiş öğretmenleriyle ilgili yaşantılarının ilkökul, ortaokul ve liseyi kapsadığını göstermektedir (Goodman, 1988; Pajares, 1992; Lortie, 2002). Öğretmen adaylarının bu dönemlerde yaşadıklarının, adayların gelecekteki kendi öğretmenlik mesleklerini şekillendirmede önemli rol oynadığını ortaya çıkaran pek çok araştırma yapılmıştır (Saban, 2003; Murphy, Delli ve Edwards, 2004; Heikkilä, Uusiautti ve Määttä, 2012). Buna göre, “İdeal öğretmen” tanımları eğitim fakültesine başlamadan önce oluşmuştur (Balli, 2009; Levin ve He, 2008). Bu aşamada, öğretim elemanı için önemli olan öğretmen adaylarının ideal öğretmen anlayışı ile üniversitede okutulan sınıf yönetimi dersi arasında bir paralellik oluşturabilmektir. Bunu sağlayabilmek için öğretmen adayları ile diyaloga geçmek önemlidir. Bu şekilde bir diyalog olmadan geçen süreçte, öğretmen adayının sahip olduğu ideal öğretmen anlayışı ile üniversiteden mezun olma ihtimali yüksektir (Balli, 2011). Bu durumda, Eğitim Fakültelerinde okutulan “Sınıf Yönetimi” dersinin içeriği ve öğretmen adaylarının sınıfa getirdikleri sınıf

* Yrd.Doç.Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, EYD ABD, İstanbul-Türkiye, e-posta:fulya.kentli@marmara.edu.tr

yönetimine dair geçmiş yaşantıları zaman zaman birbiriyle çatışabilmektedir. Sınıf Yönetimi dersinin temel amacı başarılı sınıf yönetiminin nasıl gerçekleşebileceğini ortaya koymaktır. Başarılı sınıf yönetiminin öğrencilerin dikkatini, katılımını ve motivasyonun olumlu etkilediği ve öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığını ortaya çıkaran çok sayıda çalışma yapılmıştır (Wang, Haertel, ve Walberg, 1993). Diğer bir deyişle, başarılı sınıf yönetimi sadece öğretmenin davranış yönetimini değil aynı zamanda öğretim şekli ve öğretmen-öğrenci ilişkisini de içermektedir (Wang, Haertel, ve Walberg, 1993; Good ve Brophy, 2006; Marzano, 2003; Martin ve Sass, 2010). Sınıf yönetiminde disiplini sağlamak için çeşitli disiplin modelleri geliştirilmiştir (Dreikurs, 1968; Kounin, 1970; Gordon, 1999; Ginnot, 1965; Skinner, 1976; Glasser, 1986; Jones, 1987). Bu çalışmada, Glasser, Dreikurs, Canter ve Skinner'ın disiplin modelleri incelenecektir.

William Glasser (1965) ve Rudolf Dreikurs (1968) tarafından geliştirilen yaklaşımlar etkileşim yaklaşımı olarak temellendirilmiştir (Wolfgang, 1995). William Glasser'ın 1965 yılında geliştirdiği gerçeklik terapisi olarak da bilinen tercih yaklaşımı, bireylerin yaptıkları davranışlar tercih edilmiş davranışlar olduğunu ve bu davranışlar bireyler tarafından tercih edilirken dört temel ihtiyacın karşılanması amaçlandığını ileri sürer. Bunlar sevgi, güç, eğlence ve özgürlük. İlk sırada gelen sevgi aynı zamanda bir başlangıçtır. Çünkü bizi seven insanlarla yakın olmayı ve iletişimde bulunmayı daha çok tercih ederiz. Tercih teorisine göre, insanlarla kurulan bu ilişki mutlu bir hayatın anahtarıdır (Glasser, 2000). Eğer bu ihtiyaçlarımız karşılanmazsa hayal kırıklığı ortaya çıkar. Hayal kırıklıkları yaşamak istemiyorsak, bu temel ihtiyaçların karşılanması gerekmektedir. Glasser'ın tercih modeli sağlıklı ilişkileri temel aldığından, başarılı öğrenme süreci öğrenci ve öğretmen arasındaki olumlu güçlü ilişkiye bağlıdır (2001). Diğer insanlarla nasıl yakın ilişkiler kurabilirsiniz? Sorusuna Glasser yedi temel alışkanlıklardan bahsediyor (2000): destekleme, cesaretlendirme, dinleme, kabul etme, inanç, saygı ve görüşme. Glasser bu temel yedi alışkanlığın öğrenciler için hem eğitim sürecinde hem de ilişkilerde kullanabilecek uygun stratejiler olduğunu ifade etmektedir. Glasser'a göre "iyi bir okul hemen hemen bütün öğrencilerin bir iş yaptıklarında kendi ihtiyaçlarını karşılamaları, böylece çalışmaya devam ettikleri bir yerdir" (Glasser, 1986, 15). Diğer bir deyişle öğrencilerin kendi sorumluluklarını yerine getirmek için kendilerini motive etmeleri olarak da tanımlanmaktadır. Glasser'a göre burada öğretmene düşen rol öğrencilere liderlik etmektir. Bu yaklaşımda öne çıkan diğer bir etkileşim ortamı da sınıf toplantılarının vurgulanmasıdır. Öğrenciler kendi davranışlarını kontrol edebilir ve kendileri için uygun olan davranışı seçebilirler (Strahan, Cope, Hundley ve Faircloth, 2005). Sınıf yönetimi öğrencilerin daha iyi seçim yapmalarına yardımcı olabilecek şekilde tasarlanmalıdır. Bu çerçevede, haftalık sınıf toplantıları önemlidir. Bu toplantılar, öğrencilerin diğer arkadaşları ile aynı ortamda fikir alışverişi yapmalarını sağlar, kendi davranışlarını olumlu yönde nasıl değiştirebilecekleri ilgili destek sunar. Bu yaklaşımın temel noktası öğrencilere yaptıkları-seçtikleri davranışların diğerlerini nasıl etkilediğini göstermektir. Rudolf Dreikurs, "Sosyal Eşitlik" (1972) isimli kitabında bireylerin problem çözmesinde sosyal eşitlik kavramının temel faktör olduğunu ve bunun aynı zamanda insan ilişkilerinde de kapsamlı kullanılabileceğini öne sürmüştür. Grup dinamiğinin sınıftaki ilişkilerde etkisinin olduğunu ve bireyin sosyal dinamiğin bir parçası olduğunu ve kişilik gelişiminin aileden sonra sınıf içerisinde geliştiğini belirtmiştir (Dreikurs ve Cassel, 1999). "Sosyal bütünlük" kavramını ortaya atan Dreikurs grup dinamiğinin aynı zamanda bireyin davranışlarını ve heyecanlarını şekillendirdiğini ileri sürmüştür. Bu yaklaşımda, öğrencilerin temel ihtiyacı "sosyal tanınma"dır. Eğer bu ihtiyaç karşılanmazsa, istenmedik davranışları göstermeye başlarlar. Dreikurs bunu "yanlış hedefler" olarak da tanımlamaktadır (Dreikurs, Grunwald, ve Pepper, 1998). Dreikurs, öğrencinin istenmeyen davranışlarının nedeni olarak dört temel kavramdan bahsediyor. Birincisi, dikkat çekici davranışlar sergilemeye başlar. İkincisi, öğrencinin arzuladığı tanınma gerçekleşmezse öğretmen ile güç mücadelesine girer. Üçüncüsü, öğrenci intikam almaya başlar. Dördüncüsü, öğrenci kaçınma davranışları göstermeye başlar (Dreikurs, Grunwald, ve Pepper, 1998). Dreikurs'a göre öğretmen her zaman öğrenci ile güç mücadelesinden kaçınmalıdır. Öğrencinin uygun olarak nasıl davranacağını öğrenme ihtiyacı vardır. Bu yaklaşımın amacı da doğru

davranışların öğretimidir. Dreikurs'a göre iyi davranış ilave oyun zamanı ya da arkadaşıyla belirli bir zaman için konuşmaya izin verme gibi hoşnut edici sonuçlar ortaya çıkartır. Kötü davranış ise sınıfta bitirilmesi planlanan işi evde bitirmeye mecbur bırakma gibi hoşnut olmayan sonuçları ortaya çıkartır (Wolfgang, 1995).

Canter'ın (1980) geliştirdiği zorlayıcı disiplin modeli ve Skinner'ın (1976) geliştirmiş olduğu davranışçı model, Davranışçı Modeller başlığı altında incelenebilir. Bu çerçevede, Lee Canter, kararlı öğretmeni "kendi ihtiyacı ve isteklerini öğrenciye açıkça belirtir ve söylediklerini uygun davranışlarla destekler. Aynı zamanda öğrencilerin çıkarlarını en yüksek düzeyde gözetir" (1980, 9) ifadeleriyle tanımlamıştır. Böylelikle uzun vadede öğretmen öğrenciden ne istediğini göstermiş olur; öğrenci de öğretmenden ne beklemesi gerektiğini öğrenmiş olur. Öğretmen, öğrencinin davranışını etkileyecek olumsuz beklentileri de ortadan kaldırmalıdır. Canter ve arkadaşları kararlı disiplin hakkındaki çalışmalarını zaman içerisinde güncellemişlerdir (Malmgren, Trezek ve Paul, 2005). Bu yaklaşımdaki temel fikir olarak öğretmenleri sınıf içerisinde güçlü lider olarak yetiştirmek gibi öğretmen merkezli bir yaklaşımı benimserken zaman içerisinde öğrencilerin ihtiyaçlarının da dikkate alınması gerektiği görüşünü savunmuştur. Canter, öğretmenlerin etkili sınıf yönetimini gerçekleştirmeleri için çeşitli aşamaları önermektedir (Canter, 2014): Birinci aşamada öğretmenler sınıf için bir dizi kurallar oluşturmalarıdır. İkinci olarak, öğretmenler, kurallara uyulması durumunda ortaya çıkacak olumlu sonuçları belirlemelidir. Üçüncü olarak, kurallara uyulmadığında ortaya çıkacak olumsuz sonuçlar belirlenmelidir. Son olarak, bu modeli öğretmenler öğrencilerle birlikte oluşturmalarıdır. Böylece, öğretmen, öğrencilerini olumlu davranışlarını sağlayabilecek yeteneklerinin olduğuna inanmalarını sağlar, yönergeleri çabuk uygulamaları konusunda güdülerler. Ayrıca, öğretmen öğrencileriyle güvene dayalı ilişki kurar ve sınıftaki faaliyetlerde öğrenci davranışını etkili olarak nasıl yöneteceklerini planlar. Diğer taraftan, Frederic Skinner, öğrencinin sınıfta nasıl davranacağını anlaması öğretmenin öğrencinin doğru davranışını ödüllendirip yanlış davranışını da cezalandırması yoluyla gerçekleştirdiğini belirtmektedir (Skinner, 1976). Ödüllendirilen davranışlar tekrar etme eğiliminde olduğu için düzgün davranışlı sınıf ortamının oluşmasına neden olur (Conte, 1994). Skinner'ın yaklaşımı uyarıcıyı güçlendirme olarak da tanımlanmaktadır. Böylelikle uyarıcı güçlendikçe, sınıf ortamı yaşanır hale gelecektir. Skinner'ın geliştirdiği bu yaklaşım modeli kısa vadeli problem çözme sürecinde kullanılmaktadır. Ödül ve ceza dışsal motivasyon aracı olarak kullanılır. Geleneksel sınıf yönetiminde öğretmenler tarafından sıkça başvurulanan bir yaklaşımdır.

Başarılı sınıf yönetiminin gerçekleştirilmesinde disiplin modelleri önemli rol almaktadır. Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının geçmiş yaşantıları sonucu ortaya koydukları ideal öğretmen modelinin daha çok hangi disiplin modelini yansıttığını ortaya koymaktır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının geçmişteki ideal öğretmenlerini tanımlamaları istenmiştir. Bu çerçevede, "İdeal öğretmenlerinin sınıf yönetimi, disiplin modellerini nasıl yansıtmaktadır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin modelleri Glasser, Dreikurs, Skinner ve Canter'ın disiplin modelleri çerçevesinde incelenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan Anlatı (Narrative) araştırması deseni kullanılmıştır. Anlatı çalışmaları, insanların bir konuya ilişkin deneyimlerini yaşamış oldukları hikayelerle inceler (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Anlatı çalışmaları, insanların yaşadıkları olayları sistematik olarak sınıflandırarak, anlamlandırılmasını sağlar (Elliot, 2005). Bu çalışmada, anlatı araştırmasının bir türü olan kişisel hikâyeler kullanılmıştır. Kişisel hikâyeler, kişinin belirli bir zaman diliminde veya belirli bir olaya ilişkin deneyimlerine yer verilmektedir (Creswell, 2007).

Çalışma grubu

Araştırmaya 2015-2016 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 98 kız (%70), 41 erkek (%30) gönüllülük çerçevesinde toplam 139 son sınıf

öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcılar sınıf yönetimi dersini alan son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Sınıf yönetimi dersinin ilk aşamasında sınıf yönetimi ders içeriğinin etkisinden uzak olunması amaçlanmıştır. Bu çerçevede, İlköğretim Matematik, Fen Bilgisi, Coğrafya, Türk Dili ve Edebiyatı, Biyoloji ve Tarih bölümlerinde son sınıfta okuyan öğrenciler seçildi. Bu şekilde maksimum çeşitlilik örnekleme ulaşma amaçlanmıştır. Katılımcıların demografik dağılımları Tablo 1’de sayı(s) ve frekans (f) ile gösterilmektedir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Dağılımı Gösteren Frekans ve Yüzdelik Tablosu

Bölüm	Çalışma Grubu s (f)
Matematik	41 (29,49)
Coğrafya	24 (17,56)
Fen	23 (16,54)
Biyoloji	22 (15,82)
Tarih	17 (12,23)
Türk Dili	12 (08,63)
TOPLAM	139 (100)

Veri toplama aracı

Veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarından otobiyografik yazı yazmaları istemiştir. Böylece, katılımcının belirli bir olaya ilişkin deneyimlerinin hangi deneyim veya olaydan kaynaklandığının iyi anlaşılması sağlanabilir (Büyükoztürk ve diğ., 2012). Öğretmen adaylarından “benim en ideal öğretmenimdi” diyebilecekleri öğretmenlerini tanıtmaları istenmiştir. Bu tanımları yaparken öğretmen adaylarından “hangi sınıftaki öğretmendi?” “Branşı neydi?” “Yaptıkları hangi aktiviteler onları “ideal öğretmen” olarak tanımlamalarına neden olmuştur?” sorularına yanıt vererek ideal öğretmenleri hakkında yaşadıkları bir hatırayı yazmaları istenmiştir.

Verilerin analizi

Öğretmen adaylarının ifadeleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılmış, kategoriler oluşturulmuştur. Elde edilen veriler içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Araştırmacı ilk olarak yazılı metinleri bilgisayar ortamına aktarmıştır. Bu aktarım sırasında içerik açısından zengin iki metni ayırarak metinlerle ilgili toplam 8 adet kod oluşturmuştur. Bu kodların tanımları yapılmıştır. Sonrasında, araştırmacı eğitim alanında bir uzman ile birlikte kodları incelemiştir ve birbirinden bağımsız olarak metinler tekrar okunarak oluşturulan kodlar çerçevesinde numaralandırılmıştır. Sonrasında iki metin üzerinden oluşturulan kategoriler biriyle karşılaştırılmıştır. Yeniden düzenlenen kodlar sonucunda veriler tablolara dönüştürülmüştür. Tablolarda belirtilen frekanslar, öğretmen adaylarının ideal öğretmenleri hakkında belirttiği kodlar üzerinden alınmıştır. Tablolarda sayı (s) ve frekans (f) olarak verilmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının ideal öğretmenlerinin deneyimlerini anlatan cümlelerden bazıları tırnak içinde değiştirilmeden sunulmuştur. Görüşleri aynen aktarılan öğretmen adayları, numaralandırılarak sırasıyla bölümlerine göre: Matematik (M), Coğrafya (C), Fen (F), Biyoloji (B), Tarih (T), Türk Dili (TD) şeklinde ifade edilmiştir.

Bulgular

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar iki aşamada sınıflandırılmıştır. Birinci aşamada, öğretmen adaylarının ideal öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları içerik analizi sonuçları verilecektir. İkinci aşamada, bu sınıf yönetimi yaklaşımlarının teorik çerçeveyi nasıl yansıttığı bulguları yer alacaktır.

Birinci aşamada, öğretmen adaylarının ideal öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları kodlar oluşturularak Tablo 2’de gösterilmiştir. Buna göre, öğretim şekli, ders dışı ilgilenme,

değer verme, olumlu sınıf iklimi, problem çözme, kin gütmeme, başarı deneyimi, disiplin sırasıyla belirtilen ideal öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları arasında yer almaktadır.

Tablo 2. *İdeal Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Kategorileri ve Bölümlere Göre Kullanılma Sıklığı*

Kod	B S (f)	C S (f)	F S (f)	M S (f)	T S (f)	TD S (f)	Topla S (f)
Öğretim Şekli	4 (6,25)	10 (15,63)	15 (23,44)	21 (32,81)	8 (12,5)	6 (9,37)	64 (100)
Ders Dışı İlgilenme	11 (20,37)	13 (24,07)	8 (14,82)	9 (16,67)	6 (11,11)	7 (12,96)	54 (100)
Değer Verme	6 (13,33)	5 (11,11)	8 (17,78)	11(24, 45)	6 (13,33)	9 (20)	45 (100)
Olumlu Sınıf İklimi	5 (11,63)	4 (9,3)	8 (18,6)	10(23, 26)	7 (16,28)	9 (20,93)	43 (100)
Problem Çözme	4 (11,77)	3 (8,82)	7 (20,59)	9 (26,47)	6 (17,65)	5 (14,7)	34 (100)
Kin Gütmeme	3 (13,04)	5 (21,74)	2 (8,7)	3 (13,04)	6 (26,09)	4 (17,39)	23 (100)
Başarı Deneyimi	2 (9,52)	3 (14,28)	4 (19,05)	6 (28,57)	3 (14,29)	3 (14,29)	21 (100)
Sert Disiplin	2 (14,29)	3 (21,42)	2 (14,29)	3 (21,42)	2 (14,29)	2 (14,29)	14 (100)

İkinci aşamada, ideal öğretmenlerin Tablo 2’deki yaklaşımları, teorik çerçevede sınıf yönetimi yaklaşımlarını nasıl yansıttığı incelenmiştir. Bu çerçevede oluşturulan kodlar, sınıf yönetimi yaklaşımlarının altına konarak frekans dağılımları bulunmuştur. Bu ana kodlar, “tercih yaklaşımı”, “mantıksal sonuçlar yaklaşımı”, “zorlayıcı disiplin” ve “diğer” olarak Tablo 3’de frekans dağılımları ile birlikte gösterilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin “öğretim şekli” 83 defa öğretmen adayları tarafından belirtilmiş, frekans dağılımı 59,71% olarak bulunmuştur. Her ne kadar bu sonuç öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları arasında yer almasa da öğretmen adayları en az sınıf yönetimi yaklaşımlar kadar önemli bulmuşlardır. Çünkü öğretmen adayları ideal öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarını onları öğretim şekillerine vurgu yaparak açıklamaktadırlar.

Tablo 3. *Öğretmen Adaylarının İdeal Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının ve Öğretim Şeklinin Frekans Dağılımları*

Sınıf Yönetim Yaklaşımları	Tercih	Mantıksal Sonuçlar	Zorlayıcı Disiplin	Diğer
Çalışma Grubu S (f)	95 (68,34)	39 (28,05)	16 (11,51)	8 (5,75)

Tercih modeli

William Glasser tercih yaklaşımı öğrencilerin sınıf içerisinde sevgi, güç, eğlence ve özgürlük olarak dört temel ihtiyacının olduğunu ve öğretmenin de bu ihtiyaçları karşılaması gerektiğinden bahsetmektedir. Glasser’a göre, bizi seven insanlarla yakın olmayı ve iletişimde bulunmayı daha çok tercih ederiz. Tercih teorisine göre, öğrencilerle kurulan bu ilişki doğrultusunda etkili öğrenme öğretmen ortamı sağlanabilir (Glasser, 2000).

C 65 öğretmen, aday öğretmenin sevgi ortamını hazırlaması onu nasıl etkilediğini şu şekilde ifade etmektedir:

C 65 “coğrafyayı sevememe” neden olan kişidir. Lise 2. Sınıfta dersimize girmiştir ve coğrafyadan nefret eden ben şu an buradayım. Coğrafyanın ne olduğunu, nasıl en güzel şekilde anlatılır, işlenir belki de artık öğretmenlik eğitimini kendim almama rağmen ileride onun yöntemlerini kullanmayı düşünüyorum. Derste yüzünün asılmaması ve sürekli pozitif oluşu, ders katılımı için zorlamak yerine bizi buna teşvik etmesi bana göre çok başarılıydı. Konuları güzel ve eğlenceli sunardı. Yoğun ders işlerken bile dersi eğlenceli bir hale getirip harika zaman geçirdiğimiz anlar olurdu.”

Yukarıdaki öğretmen adayının olayında, öğrenci öğretmenin öğretim şekli ve kişisel özellikleri üzerinde durmaktadır. Özellikle öğretmenin yüzünü asmayarak sevgi ortamı oluşturmaya çalışması, öğrencinin derse katılımını sağlamak için bir güç çatışmasını doğmadan sunması, öğrencilere dersi eğlenceli halde sunması ve dersi teşvik ederek bir özgürlük ortamı yaratması öğretmen adayının “ideal” öğretmeni olmasının nedenleri olarak sunulmaktadır. Kendi idealindeki bu öğretmen aynı zamanda rol model olarak alacağı kişi olarak da tanımlamaktadır. Eğitim fakültesindeki derslerin de ötesinde, yöntem olarak kendi öğretmenin uyguladığı yöntemleri uygulayacağını ifade ederek, lisans derslerinin uygulamada onun için bir anlam ifade etmediğini de söyleyebiliriz.

Öğretmen yetiştirme alanındaki öğretim elemanları bu durumda kendilerini şu soruyu sormalıdır: Glasser’in belirttiği öğrencinin sevgi, güç, eğlence ve özgürlük ihtiyaçlarını karşılayabilmek için nasıl bir sınıf ortamı tasarlanabilir? Öğretim elemanı, öğretmen adayları ile bu tip sınıf ortamları konusunda tartışma ve uygulama ortamı hazırlayarak, öğretmen adaylarının alanlarına göre örnek etkili öğrenme-öğretme ortamı oluşturulabilir.

Bir önceki olaya benzer bir olaydan da F 80 ve TD91 bahsetmektedir. Öğretmeninin hem öğretim şekli hem de kişisel özelliklerinden bahsediyor. Mesleğine olan “sevgi”si öğretmenin hem yüzüne hem de öğrencilerine yansıdığını belirtiyor.

F 80 “İngilizce öğretmenim mesleğini çok severek yapardı ve bu bize de çok yansırı. Derse başladığında güleryüzlü olurdu. Konuyu bazen bize oyunlarla öğretirdi. Tahtaya karikatür çizerek onları konuştururdu ve kelime dağarcığımız geliştirdi. Dersini hep bir düzen içerisinde işlerdi. Sözün özü derse gelirken bunu yük olarak görmezdi, öğretmeyi severdi ve bunu gerçekleştirmek için sınıfa pozitif bir enerji sağlayarak gelirdi.”

TD 91 “Öğretmenimi lise başladığım ilk sene tanıdım. Daha girdiği ilk dersten kendini tüm sınıfa sevdirmeyi başaran nadir öğretmenlerdendir. Sınıfa her girdiğinde enerjik oluşu beni hep etkilemiştir. Bizimle çok iyi iletişim kurardı. İleride öğretmen olursam onun gibi öğretmen olmak isterim. Sınıfa her girdiğimizde enerjik oluşu bizi ailesinden bilmesi kendini bize ne kadar yakın hissettiğini gösterir. Onun gibi enerjik, sevilen öğretmen olmak benim en büyük hayalımdır.”

Yukarıdaki iki örnekte de öğretmenin dersini severek yapması öğretmen adaylarının belirttiği ilk özellik olarak tanımlanabilir. Dersini severek yapması hem kendisi hem de öğrenci için olumlu bir sınıf ortamı kurmasını sağlamaktadır. Aynı zamanda dersini oyunlarla işlediğini belirterek öğrencilere eğlenceli bir öğrenme-öğretme ortamı sunabilmektedir. Derste öğretmenin enerjik oluşu aynı zamanda öğrenciye yansımakta ve etkili bir öğrenme-öğretme ortamı sağlamaktadır.

Mantıksal Sonuçlar Modeli

Rudolf Dreikurs mantıksal sonuçlar yaklaşımında “sosyal tanınma” üzerinde durmaktadır (Dreikurs, 1998). Dreikurs disiplin modeli iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada öğrencilere sınıfa ait olduklarını hissettirecek bir demokratik sınıf ve öğretim şekli sunmak. İkinci aşamada, sınıfa ait olma hissini zedeleyecek durumlara izin vermeyerek öğrencide güven sağlamaktır. Bu yaklaşımda özellikle vurgulanan, öğrencilerin kendi davranışlarından sorumlu olduklarıdır. Öğrenciler kendilerine ve başkalarına saygı göstermeleri gerekmektedir. Ayrıca kuralların ve sonuçlarının belirlendiği karar verme süreçlerine katılmaları gerekmektedir.

M 1 “Çok güzel ders anlatırdı. Ancak bunun dışında bizi dinleyen, bizi konuşturan, problem çözmeye çalışan bir öğretmendi.”

M 28 “Öğretmenim öncelikle alanında çok iyiydi. Kendine özgü esprileri vardı. Bizi hem güldürür hem de derse hem de derse olan ilgimizi arttırırdı. Sınıfa kalın bir siyah dosya ile gelirdi, dersi çok güzel anlatır, seçilmiş örnekleri çözer, anlamadığımız yerleri sorunca anlayana kadar defalarca anlatırdı. Ders çok güzel geçerdi, hiç sıkılmazdık.”

Yukarıdaki iki öğretmen adayı da öğretmenlerinin ortak noktasını derslerini güzel anlatmaları ve kendilerini de derse katmaları olarak ifade etmişlerdir. Diğer bir deyişle, öğretmenin dersini iyi anlatması ders sürecinde öğrencisiyle etkileşimi derecesinde gerçekleşmektedir. Dahası, öğrenci ders dışında da öğretmenin kendisiyle iletişimde olduğunu dile getirmektedirler. Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere, öğrenci Dreikurs’un öğrencinin “sosyal tanınma” ihtiyacı karşılanması ile uyumlu olduğu ortaya çıkmaktadır.

T102 “Sınıfta derse katılmayan öğrenciler bile onun dersini hevesle beklerdi. Çünkü öğrenciyi sıkımadı. Elinde kitapla ders anlattığını hiç görmedim. Her şeyi kendi anlatırdı. Özellikle esprili örneklerle konuyu anlamamızı sağlardı. Kendine güvenen bir duruşu vardı ama asla sert bir öğretmen değildi. Dersini herkese sevdiren bir öğretmen oldu.”

M.6 “Lise sona kadar çeşitli davranışlar gösteren öğretmenlerim olmuştu. Ama hiçbiri onun gibi değildi. Çılgın, hareketli ve her dakika güleç adamdı. Derslerinde sürekli tahtaya kalkar soru çözerdik ya da oturduğumuz yerden derse katılırdık...Şimdi bunları yazarken düşünüyorum, hatırlamaya çalışıyorum da hocamı kızgın ya da ciddi bir ifadeyle gördüm mü diye hatırlayamıyorum...hatırladığım en net sahne tebeşirden bembeyaz olmuş eliyle tahtaya dönüp bizden aldığı cevapla soruyu çözen hali.”

Sosyal tanınma yukarıdaki iki örnekte de karşımıza çıkmaktadır. Öğrenci derse ne kadar katılırsa, bağlılık duygusunun geliştiğinde bahsedebiliriz. İçselleştirme arttıkça, sınıf ortamında olumlu hava oluşur, bu da öğrencinin derse karşı daha ilgili olmasına neden olmaktadır. Bu çerçevede, sınıf yönetiminde etkili öğrenme-öğretme ortamının oluşmasında da katkı sağladığı söylenebilir.

Zorlayıcı Disiplin Modeli

Canter’ın zorlayıcı disiplin yaklaşımında belirttiği belirli yaklaşımlar öğretmen adaylarının ideal öğretmenlerinin yaklaşımlarıyla uyumluluk göstermektedir.

T 107 “9. Sınıfta ilk günümü asla unutamıyorum. Öğretmen kurallardan bahsetti. Bu şekilde öğrenciler üzerinde otorite kurdu. Ama bu kızma şeklinde değildi. Öğrenciyi merkeze aldı. Bize bilgi aramayı ve araştırma ruhunu aşıladı. Dersleri zaman zaman kütüphanede işledi.”

Öğretmen kuralları ifade ederek bir yaşam alanı oluşturmaya başlamıştır. Bu durum, Canter'in zorlayıcı disiplin basamaklarından “öğretmen sınıf için bir dizi kurallar oluşturmalıdır” aşamasını yansıtmaktadır.

M38 “Derse ilk girdiği an bir önceki hafta ders verdiği ödevleri kontrol eder, her sınıf için hazırladığı listelere artı eksi koyup dönem sonunda bunlara göre değerlendirme yapardı. Mesleki açıdan çok donanımlı olduğu hissedilebiliyordu. Yoklamayı dersin başında alır, ders arasında dersi dağıtmazdı. O zaman öğretmen olursam işte bu öğretmenim gibi olacağım derdim. Fazla bağırmadan, kendini yormadan sınıfta kurduğu otorite inanılmazdı. Öğrenciye çok yakınlaşmadan samimi olduğunu hissettiririsi ama hiçbir zaman sınıftaki otoritesini bozmayışı çok hoşuma giderdi. Dersin monoton gittiğini anladığı anda hiç beklenmedik zamanda ya bir espri ile ya da bir soru ile dikkatleri yine kendi üzerinde toplardı.”

Yukarıdaki örnek, öğretmenin öğrenciye verdiği ödevleri kontrol etmesi ve artı veya eksi olarak geri dönüt sağlaması öğrencilerin ilgisi sağlamaktadır. Ayrıca, yine yoklamayı dersin başında alması dersle ilgili kontrolün kendinde olması ve bir sınıf kültürü oluşturduğunu göstermektedir. Sınıfta yaşam alanı nettir. Netlik öğrenciyi olumlu olarak etkilemektedir. Öğrenci böylelikle, “bu benim ideal öğretmenim, çünkü kurallarla birlikte bir düzen var.” diyebilmektedir.

TD95 “O bana mesleği sevdiren, ders çalışmayı öğreten, adalet kavramını aşıl原因an kişi olmuştur. Sadece mesleğim gereğince değil hayatım boyunca örnek alacağım kişi olacaktır... O hiçbir zaman öğrencileriyle çok samimi olmazdı. Samimi olmasa da çok zekice espriler yapardı...ben düz liseye gittim. Düz lisede kimse ders dinlemezdi. Bu öğretmen hariç. Her zaman sınıf onun kontrolünde olurdu ve kendini dinletmesini çok iyi bilirdi. Sınavları çok zor olurdu...derste ona sorulan sorulara hep başka sorular sorarak cevap verirdi. Onun sayesinde düşünmeyi öğrendim diyebilirim.

TD95 tanımındaki öğretmen, öğrenciyi kontrol eden ve öğrencinin kendi disiplini oluşturmalarını amaçlamaktadır. Dersi sevdiren, çalışmayı öğreten, adalet kavramını aşıl原因an bir sınıf ortamını öğrencilere sunan bir öğretmen olarak tanımlıyor hayatı boyunca örnek alacağı öğretmenini. Tüm bunların gerçekleşebilmesi için sınıfta bir düzen olması gerekmektedir. Düzenin olabilmesi için de işleyen kuralların olması. Bu iki durum gerçekleştiğinde, TD95'in ifadesiyle etkili-öğrenme öğretme ortamından bahsedilebilir. Burada öne çıkan bir diğer nokta da öğretmenin zor sorular sorması ve öğrencileri düşündürmesidir. Bu ifade çerçevesinde, öğrencinin başarı duygusunu yaşaması kolay sorular sorarak değil de, öğrencilerin düşünmesini sağlayabilecek ortamların hazırlanması ile gerçekleşebilir.

Yine diğer bir örnekte de:

TD 100 “Disiplinli bir öğretmendi, kurallara uyulup uyulmadığını takip ederdi. Benim için idealdi, çünkü her zaman okula zamanında gelip zamanında giderdi. Prensiplerinden taviz vermezdi. Okulu önemsediyini, öğrencilerini önemsediyini hissettirirdi.”

Yukarıdaki ifadelerde de görüldüğü gibi, öğrenciler sınıfta düzenli bir yaşam alanı istemektedirler. Lider öğretmen olarak sınıftaki işleyişten sorumlu kişidir. Öğrenci, öğretmen ne kadar öğrenci merkezli kontrollü olursa o derece kendisine değer verildiğini hissetmektedir.

Davranışçı Model

Skinner’ın belirttiği ödül ve cezaya dayalı geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımı bazı öğrenciler tarafından “ideal öğretmen” tanımlarında yer almıştır.

Öğretmen cezaya dayalı bir sınıf yönetimi olsa da eğer öğretim şekli öğrencileri tatmin ediyorsa, öğretmen adayları için “ideal öğretmen” tanımları arasında yer almaktadır. Aşağıdaki iki örnek de bunu yansıtmaktadır. Hem T 89 hem de C 63 öğretmenlerinin ideal öğretmen olmalarını verdikleri öğretmenlerinin öğretim şekline bağlamaktadırlar. Öğrencilerinin öğrenebilmeleri için öğretmenlerinin yaptıkları fedakârlıklar öğretmen adayları için ön plana çıkmaktadır. Diğer taraftan, öğretmenlerin verdikleri ceza “dayak” bile olsa “olumlu pekiştirme” olarak tanımlanmaktadır.

T 89. “Öğretmenimiz çok sert bir kişiydi. Ödevini yapmayanları ve sorulara cevap veremeyenleri hem uyarır hem de döverek çalışmasını sağlardı. Bir keresinde, düzgün okuyamamıştım. Beni uyardı daha dikkatli olmam konusunda ve beni yerime gönderdi. Bizi her zaman takip ederdi. Beşinci sınıfa geldiğimizde öğretmenimiz bursluluk sınavına hazırlanabilmemiz için Ankara’ya kadar gitmiş ve bizlere test kitabı almıştı. O yıl herkes sınavı geçti. Büyük bir hocaydı bizim için. Onun kadar başarılı bir öğretmen bir daha göremedim. O özverisiyle bizleri bu hale getirdi.”

C 63 “Öğretmenimiz çok sertti. Döverdi ama dövmesi bile hoşumuza giderdi. Çünkü çok güzel ders anlatırdı.”

Tartışma

Sınıf yönetimi ile ilgili pek çok yaklaşım bulunmaktadır. Bu çalışmanın en önemli sonuçlarından birisi, öğretmenin öğrencinin sevgi, özgürlük, eğlence gibi ihtiyacını karşılayabilmesidir. Sevgi, öğrencinin dersi sevmesini sağlamak olarak tanımlanırken kimi zaman duygusal bir bağ kurmak olarak da karşımıza çıkabilmektedir. Bu da sadece dersle sınırlı değil ders dışında da öğretmenin öğrenci ile iletişim kurup birlikte vakit geçirmesi olarak da tanımlanmaktadır. Öğrencinin sosyal tanınma ihtiyacının sağlanması da ideal öğretmenin tanımları arasında yer almaktadır. Böylelikle öğrencinin kendi sınıfına olan bağlılığının artması sağlanmaktadır. Öğrencinin temel ihtiyaçlarından birisi olan kendini güvende hissetmesi kuralların tanımlanması üzerinden ifade edilmektedir. Öğretmen ne kadar açık ifadelerle sınıftaki yaşam alanının işleyişini belirli kurallar dâhilinde gerçekleştiğini öğrencilerine açıklar ve hayata geçirirse öğrenci için yine aynı şekilde sınıfı ideal bir yaşam merkezi haline getirmiş olur. En az bahsedilen, geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımı olarak da bilinen davranışçı yaklaşım zor kullanarak davranışı değiştirmeye çalışma günümüz ideal öğretmen tanımlarında çok da kabul görmediği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin öğretim şeklinin sınıf yönetimi stratejilerine yansımadır. Diğer bir deyişle öğretmen adayları “ideal öğretmenleri”ni öğretmenlerinin öğretim şekli üzerinden tanımlamaktadırlar. Dolayısıyla, öğretim şeklinin öğrencinin anlayacağı şekilde gerçekleşmesi diğer pek çok sınıf yönetimi yaklaşımlarının önüne geçmektedir. “Öğretim şekli”ne ek olarak öğretmenlerin sergiledikleri “tercih yaklaşımı”, “mantıksal sonuçlar yaklaşımı”, “zorlayıcı disiplin yaklaşımı” ve “davranışçı yaklaşım” “ideal öğretmenlerin” sergiledikleri sınıf yönetimi yaklaşımları olarak bulunmuştur.

Tercih Yaklaşımı en çok kullanılan sınıf yönetimi modeli olarak belirlenmiştir. Glasser’ın liderlik tanımında öğretmen, öğrencilerin fikirlerini dinleyen, öğrencilerin kendi ihtiyaçlarını karşılayacağına inançlarını geliştiren ve öğrencileri, yapılan işlere ve işlerin nasıl geliştirileceğinin değerlendirilmesine dâhil eden kişi olarak tanımlanmaktadır (Glasser, 1998). Bu yaklaşımın uygulandığı okullarda öğrencilere farklı seçenekler sunulmaktadır. Böylelikle öğrenciler bu tip okullarda kendilerini sınıfın sahibi gibi görürler ve sınıfta bulunmaktan tatmin olurlar. Ancak, öğretmen adayları tercih yaklaşımındaki sevgi, eğlence, güç ve bağlılık kavramlarından bahsederken, yine tercih yaklaşımında önemli bir eylem olan sınıf toplantılarından bahsedilememiştir. Bu çerçevede, öğretmen adaylarının bu inançlarına ek

olarak sınıf toplantılarından bahsedilebilir. Diğer taraftan, Glasser'ın tercih yaklaşımı ile sınıf yönetimi, uzlaşmanın desteklendiği, baskıcı olmayan, öğrenme ve diyalogun gerçekleşmesini önemseyen sınıfların gelişimine önderlik yaptığını göstermektedir.

Elde edilen sonuçlarda ikinci olarak öne çıkan diğer bir yaklaşımda “Mantıksal Sonuçlar Yaklaşımı”dır. Öğrenciler sosyal tanınma ihtiyaçları karşılandığı ölçüde sınıfa dahil olurlar. Öğretmen adaylarının hatıralarında öne çıkan kavram “biz”dir. Öğretmen adayları kendi hatıraları olmasına rağmen “öğretmenim bana böyle davranırdı” yerine “öğretmenim bize böyle davranırdı” şeklinde hatıralarını anlatmaktadırlar. Bu durum, “ideal öğretmen” tanımları sınıf yönetiminde sadece kendilerini değil diğerlerini de kapsayan bir şekilde tanımlanmasına neden olmaktadır. “Sosyal bütünlük” kavramını ortaya atan Dreikurs grup dinamiğinin aynı zamanda bireyin davranışlarını ve heyecanlarını şekillendirdiğini ileri sürmüştür. Bu yaklaşımda, öğrencilerin temel ihtiyacı “sosyal tanınma”dır. Eğer bu ihtiyaç karşılanmazsa, istenmedik davranışları göstermeye başlarlar. Dreikurs bunu “yanlış hedefler” olarak da tanımlamaktadır (Dreikurs ve diğ., 1998). Dreikurs, öğrencinin tanınma ihtiyacı karşılanmazsa dört aşamada tepki göstereceğini belirtir. Birinci olarak dikkat çekici davranışlar sergilemeye başlar. Eğer bu aşamada öğrencinin arzuladığı tanınma gerçekleşmezse öğretmen ile güç mücadelesine girer. Üçüncü aşamada tanınma yine gerçekleşmezse, öğrenci intikam almaya başlar. Son aşamada yine başarılı olmazsa öğrenci kaçınma davranışları göstermeye başlar (Dreikurs ve diğ., 1998). Dreikurs’a göre öğretmen her zaman öğrenci ile güç mücadelesinden kaçınmalıdır. Öğrencinin uygun olarak nasıl davranacağını öğrenme ihtiyacı vardır. Bu yaklaşımın amacı da doğru davranışların öğretimidir.

Elde edilen sonuçlarda üçüncü olarak “Kararlı Disiplin Yaklaşımı” yer almaktadır. Buna göre, öğretmen adayları, kuralları olan bir sınıfta olmanın güvenilir bir ortam sağladığına dikkate çekmektedirler. Sınıfta doğru ve yanlışın oluşturulmasında öğretmen dışında öğrencinin de katıldığı, tanımının olduğu bir ortamda öğrenci kendini sınıfa ait hissettiğini belirtmişlerdir. Bu durum Canter'ın sınıf yönetiminde güç kullanma ya da baskı yerine olumlu disiplin metotlarının daha önemli olduğunu sonucunu desteklemektedir. Bu yaklaşımdan yoksun öğretmenlerin sınıf ortamında davranış yönetimi konusunda eğitilmesi gerektiği öne süren Malmgren ve diğerlerinin (2005) çalışmasını desteklemektedir. Öğrenciler için oluşturulan kararlı sınıf ortamları öğrencilerin kendilerini bulundukları sınıfa ait hissetmelerine neden olmaktadır.

Elde edilen sonuçlarda dördüncü olarak “Davranışçı Yaklaşım” yer almaktadır. Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımı olarak da bilinen bu yaklaşım, öğretmen adayları tarafından “ideal öğretmen” tanımında çok da kabul gören bir yaklaşım olmadığı belirtilmiştir. Ödül ve cezaya dayanan kısa vadeli çözümlerde işe yarayan bu yaklaşım öğretmen adayları tarafından tercih edilmemektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarını belirleme ihtiyacı vardır. Bu çerçevede, Pajares (1992) ortaya çıkarılmamış inançların pek çok olumsuz faaliyette etkisi olduğunu ileri sürmüştür. Bu açıdan değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının “ideal öğretmen” tanımındaki “dayağı” olumlu pekiştirme şeklinde sunmaları karşısında öğretim elemanı, Sınıf Yönetimi dersinde bu tür pekiştirmelerin öğrenciyi maruz bırakacağı sonuçlarla ilgili örnekler vererek öğretmen adaylarını bilgilendirmeleri gerekmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma öğretmen adaylarının geçmiş deneyimlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarının oluşmasına bazı açılardan öncülük ettiği söylenebilir. Diğer bir deyişle, öğretmen adaylarının “ideal öğretmen” tanımlarının Sınıf Yönetimi dersinde işlenen disiplin modellerini bazı açılardan yansıtmaktadır. Burada vurgulanmak istenen nokta, öğretmen adaylarının deneyimleri teoriyi hangi ölçüde yansıttığını ortaya koymaktır. Bu çerçevede, öğretmen adaylarının deneyimlerini aktarmalarını sağlamak geçmiş ile gelecek arasında bilişsel bir bağ kurmalarını sağladığı da söylenebilir. Bu şekilde hem kendileri hakkındaki farkındalıkları arttığını hem de öğretim elemanı sınıf yönetimi dersi için örnek olaylar ile faydalı olacak veri elde ettiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, farkındalık çerçevesinde, öğretmen adaylarının, sınıf yönetimi yaklaşımlarını içselleştirmeleri daha kolay hale gelebileceği de söylenebilir. Bu çalışma katılımcıların

sundukları modellerle sınırlıdır. Çalışmanın bir diğer sınırlılığı ise, sınıf yönetimi dersinin içeriği disiplin modellerinden ibaret olmamasıdır. Bu alanda yapılacak yeni araştırmalarla ideal öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları daha geniş çaplı belirlenebilecektir. Böylece, sınıf yönetimi dersini alan öğretmen adaylarının deneyimleri ile sınıf yönetimi ders içeriği arasındaki boşlukların kalkmasına imkân sağlayacaktır. Ayrıca, çalışma, Glasser, Dreikurs, Skinner ve Canter'ın disiplin modelleriyle sınırlandırılmıştır. Kounin, Ginnot, Gordon ve Jones'un disiplin modelleri kullanılarak daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Balli, S. J. (2009). *Making a difference in the classroom*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Balli, S. J. (2011). Pre-service teachers' episodic memories of classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 27 (2), 245-251. doi:10.1016/j.tate.2010.08.004
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canter, L. (2014). *Classroom management for academic success*. Solution Tree Press.
- Canter, L., & Canter, M. (1976). *Assertive discipline: A take-charge approach for today's educators*. Seal Beach, CA: Canter & Associates.
- Canter, L., & Canter, M. (1992). *Assertive discipline: Positive behavior management for today's classroom*. Santa Monica, CA: Canter & Associates.
- Conte, A. (1994). The discipline dilemma: Problem and promises. *Education*, 115 (2), 308-314.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dreikurs, R. (1968). *Psychology in the classroom*. New York: Harper-Row.
- Dreikurs, R., & Cassel, P. (1999). *Discipline without tears*. New York: Penguin-NAL.
- Dreikurs, R., Grunwald, B., & Pepper, F. (1998). *Maintaining sanity in the classroom: Classroom management techniques* (2nd ed.). New York: Harper & Row.
- Elliot, J., (2005). *Using Narrative in Social Research: Qualitative and Quantitative Approaches*. CA: Sage Publications.
- Ginnot, H. (1965). *Parent and Child*. NY: Avon.
- Glasser, W. (1986). *Control theory in the classroom*. New York: Harper & Row.
- Glasser, W. (1990). *The quality school: Managing students without coercion*. New York: Harper & Row.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2006). *Looking in classrooms* (8th ed.). New York, NY: Longman.
- Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: a study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching & Teacher Education*, 4 (2), 121-137. doi:10.1016/0742-051X(88)90013-3.
- Gordon, T. (1999). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi* (Çev.; E. Aksoy), İstanbul: Sistem.
- Heikkilä, V., Uusiautti, S., & K. Määttä (2012). Teacher students' school memories as a part of the development of their professional identity. *Journal of Studies in Education*, 2 (2), 215-229. doi: 10.5296/jse.v2i2.1580.
- Jones, F. (1987). *Positive classroom discipline*. New York: McGraw-Hill.
- Kounin, J. S., (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. NY: Holt.
- Levin, B., & He, Y. (2008). Investigating the content and sources of teacher candidates' personal practical theories. *Journal of Teacher Education*, 59 (1), 55-68. doi: 10.1177/0022487107310749
- Lortie, D. (2002). *School teacher*. Chicago: University of Chicago Press
- Malmgren, K. W., Trezek, B.J., & Paul, P.V. (2005). Models of classroom management as applied to the secondary classroom. *Clearing House*, 79 (1), 36-39. doi:10.3200/TCHS.79.1.36-39
- Martin, N. K., & Sass, D. A. (2010). Construct validation of the behavior and instructional management scale. *Teaching and Teacher Education*, 26 (5), 1124-1135. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.12.001>

- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J. (2009). *Classroom management that works*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Murphy, P., Delli, L., & M. Edwards. (2004). The good teacher and good teaching: Comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers, and inservice teachers. *The Journal of Experimental Education*, 72 (2), 69-92. doi:10.3200/JEXE.72.2.69-92
- Neumann, W. L. (2008). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar* (Çev. S. Öze). İstanbul: Yayın Odası
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-333. doi: 10.3102/00346543062003307
- Saban, A., 2003. A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19 (8), 829-846. doi:10.1016/j.tate.2003.03.004
- Skinner, B.F. (1976). *Walden two*. New York: MacMillan.
- Strahan, D., Cope, M., Hundley, S., & Faircloth, C. (2005). Positive discipline with students who need it most: Lessons learned from an alternative approach. *The Clearing House*, 79 (1), 25-30. doi:10.3200/TCHS.79.1.25-30
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63 (3), 249-294. doi: 10.3102/00346543063003249

Extended Abstract

Introduction

Past experiences of teacher candidates can be also defined as their learning experiences in which learning-teaching environment is significant. Particularly, teacher is one of the most important contributors in constructing this environment. Many researchers have found that teacher candidates' experiences constructed when they were in elementary, secondary and high school years (Goodman, 1988; Pajares, 1992; Lortie, 2002). Moreover, these experiences have been significant in shaping teacher candidates' prospective job (Saban, 2003; Murphy, Delli & Edwards, 2004; Heikkilä, Uusiautti & Määttä, 2012). Therefore, their "ideal teacher" perspectives have already been constructed before their higher education (Balli, 2009; Levin & He, 2008). In that respect, discipline models as one of the contents of the course have had a significant contribution for education of teacher candidates. For that respect, firstly, the researcher has asked teacher candidates to write a story about their "former ideal teacher". Secondly, it is aimed to find out "how does their ideal teacher reflect discipline models in classroom management?" Discipline models are examined within the models of Glasser, Dreikurs, Canter and Skinner.

Method

139 pre-service teachers, 98 female and 41 male, attending a state university in 2015-2016 academic year participated in the study. In order to collect data for the study, the pre-service teachers were asked the question "What was your ideal teacher throughout your educational life? Why do you define him/her as ideal teacher? Write a story on her/his classroom management? The obtained data were transferred to computer and the statements having similar meanings were categorized under a theme. The codes were determined and their numbers and frequencies were calculated.

Result and Discussion

One of the important findings is themes of Choice Theory. Teacher candidates defined their ideal teachers due to their close relations with students. They did never say that due to I got A

from the exam but mutually “love”, spending time out of class, having a close relation. Glasser’s leadership definition for teachers is the teacher who listen students’ opinions, develop students’ belief that they can supply their needs, and include them in all activities in the classroom. In other words, the teacher always enables his/her students to participate and take responsibility in not only in classroom but also out of the classroom. These students feel themselves as the owner of the classroom and they are satisfied with being in the classroom. The third finding is the themes of Logical Consequences Model. Particularly, “social recognition” of students. Teacher candidates defined themselves as “we” not “I” when they were talking about their ideal teachers that indicate the importance of social recognition. The concept of “social unity” of Dreikurs claimed that group dynamic shape a student’s behaviors and excitement. And if the needs of students are not satisfied, they start to behave unwanted behaviors. Dreikurs define them as “fault targets” (Dreikurs et al., 1998). The fourth finding is the themes of Assertive Discipline Model in which students are confident due to constructed rules according to the statements of pre-service teachers. They claimed that they were happy since their teacher made clear explanations of the rules. Lastly, Behaviorist Approach was found the least preferred characteristics of the teachers defined by the pre-service teachers. Few of them like bullying teachers. This study is limited with the number of the participants. Further studies in this field determine classroom management of teachers in a broader context. Therefore, the gap between experience and content of classroom management course can be fulfilled.