



Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Tutumlarının Öğrencilerin Gelişimi Üzerindeki Etkileri: Fenomenolojik Bir Çözümleme*

The Effects of Teachers' Classroom Management Attitudes on Students' Development: A Phenomenological Analysis

Şenol SEZER**

• *Geliş Tarihi:* 19.01.2017 • *Kabul Tarihi:* 20.09.2017 • *Yayın Tarihi:* 02.04.2018

ÖZ: Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimi üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji desende yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 akademik yılında Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi alan 20 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örneklem yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Katılımcılar, öğretmenlerin sınıf yönetiminde olumlu tutum ve davranışlarının, sorun çözme yetkinliklerini artırdığını, öğretmenlik mesleğini sevmelerini sağladığını, akademik ve sosyal gelişimlerine olumlu katkı sağladığını, öğrenme azmini, minnettarlık ve kendine güven duygusunu artırdığını dile getirmektedir. Katılımcılar, öğretmenlerin olumsuz sınıf yönetimi tutum ve davranışlarının öğrenememelerine, okuldan ve dersten soğumalarına, derse ve öğretmene karşı önyargılı olmalarına, korku, kaygı ve özgüven eksikliğine neden olduğu şeklinde görüş belirtmektedir. Katılımcılar, olumsuz öğretmen tutumlarının kendilerinde olumsuz etkilerinin şimdi bile devam ettiğini eksiklik, pişmanlık, nefret, üzüntü, kızgınlık ve kin duygularını artırdığını, öğretmenlik mesleğine karşı önyargılı olmalarına neden olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin olumlu tutum ve davranışlarının adalet, iyilik, olumlu kişilik, minnettarlık, mutluluk/heyecan, güdülenme ve özgüvenlerini artırdığını, sevgi ve saygı duymaya, rol model/örnek almaya özendirdiğini ifade etmektedir.

Anahtar sözcükler: Öğretmen, sınıf yönetimi, tutum, gelişim, fenomenoloji

ABSTRACT: In this study it was aimed to reveal the effects of teachers' classroom management attitudes on students' academic, social and emotional development. The study was conducted in phenomenological design which is one of the qualitative research methods. The study group consists of 20 pedagogical formation students in 2015-2016 academic year in Ordu University Faculty of Education. The study group were determined by using typical case sampling method which is one of the purposive sampling methods. The findings reveal that teachers' classroom management attitudes both have negative and positive effects on students' academic, social and emotional development. Teachers' positive classroom management attitudes and behaviours contribute students' problem solving capability, lead to enthusiasm on teaching and sense of obligation, contribute students' academic and social development, enhance students' learning tenacity and self-confidence. Teachers' negative classroom management attitudes and behaviours have negative effects on students such as being disheartened to school and courses, prejudiced to the teachers and lessons, as well as learning inability, fear, anxiety and lack of confidence. Teachers' negative attitudes and behaviours in classroom, nourish the feelings of students such as prejudice against the teaching profession, misfortune, remorse, hatred, sadness, insufficiency, anger and resentment. Teachers' positive attitudes and behaviours keep alive a sense of taking teachers as the role model, and cause the feelings such as fairness, gratitude, happiness/excitement, motivation, humanity, love and respect, self-confidence and positive personality development.

Keywords: Teacher, classroom management, attitude, development, phenomenology

1. GİRİŞ

Öğretmenler, eğitim-öğretim etkinliklerinin eğitimin amaçlarına uygun olarak düzenlenmesi, planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinden birinci derecede sorumludur. Öğretmenlerin sınıf içi tutum ve davranışları, öğrenme iklimi ve öğrencilerin motivasyonu üzerinde etkili olmasının yanı sıra akademik, sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde de etkilidir.

* Bu çalışma, 12-14 Mayıs 2016 tarihlerinde Kuşadası'nda düzenlenen 11. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

** Yrd. Doç. Dr., Ordu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Ordu, TÜRKİYE. e-mail: senolsezer.28@gmail.com (ORCID: 0000-0001-8800-6017)

Bu yüzden öğretmenlerin, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini olumsuz etkileyecek sınıf içi tutum ve davranışlardan kaçınmaları gerekmektedir.

Sınıf yönetimi, öğrencilerin akademik, duygusal ve sosyal gelişimlerini sağlayan etkinliklerin gerçekleştirilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Evertson ve Weinstein, 2006). Başka bir ifadeyle, öğretmenin sınıfın öğrenme ortamını öğrencilerin gelişim özelliklerine göre düzenleme ve üst düzeyde öğrenmeyi sağlamada sahip olduğu uzmanlıktır (Stronge, Tucker ve Hindman, 2004). Öğretmenin sınıf yönetimi yeterliği, öğrencilerin ilgi, yetenek ve beklentilerini anlama becerileri ile ilişkilendirilmektedir (Aydın, 2014, s.21).

Öğretmenlerin aldığı eğitim benzer olmasına rağmen sınıf yönetimi tutumlarında önemli farklılıklar görülmektedir. Bu farklılıklar, öğretmenlerin kişilik özelliklerinden, düşünce yapılarından, eğitime ve öğrenciye bakış açılarından kaynaklanmaktadır (Erdem, 2012). Öğretmenlerin sınıf yönetiminde otoriter, kayıtsız, serbestlik tanıyan ve öğretim liderliği tutumları sergilediği gözlenmektedir (Dunbar, 2004). Otoriter ya da kontrolcü tutum sergileyen öğretmenlerin en belirgin özelliği, öğrencileri yakından takip etmeleri ve sıkı kontrol altında tutmalarıdır (Zuna ve McDougall, 2004). Otoriter öğretmenlerin sınıflarında, kurallar oldukça katıdır ve tek yönlüdür (Öztürk, 2005; Wolfgang, 1996). Bu öğretmenler, öğrencileri korkutur. Öğrencilerin sınıf içi kuralların ve eğitim öğretim etkinliklerine ilişkin kararlara katılmasına izin vermez (Aydın, 2014). Dahası otoriter öğretmen, kuralların gerekçesini açıklamaz, kurallara itirazsız bir şekilde uyulmasını ister. Öğrencileri tehdit ve cezalarla kontrol altında tutmaya çalışır, özerk davranmalarına izin vermez ve bu öğretmenlerin sınıflarında özgürlüğün derecesi minimum düzeydedir (Aksoy, 2005; Evertson ve Emmer, 2013). Bu öğretmenlerin tehdit ve cezaları, olumsuz davranışları azaltma yerine bu davranışların sıklığını ve şiddetini artırmakta, öğrencilerde özgüven eksikliğine neden olmaktadır (Lewis ve Garrison-Harrell, 1999; Turnbull ve diğerleri, 2002).

Kayıtsız tutum sergileyen öğretmenler, sınıftaki işleyişle çok ilgili değildir. Bu öğretmenler, öğrencileri etkileme konusunda pek hevesli olmamanın yanı sıra öğrenme ortamını düzenlemenin çaba harcamaya değmez olduğu fikrini taşımaktadır (Dunbar, 2004). Kayıtsız öğretmenler, etkili öğrenmeyi sağlama ve öğrencilere olumlu davranışlar kazandırmada yeterli performans sergileyemez. Oysa etkili öğrenme, uygun öğrenme ortamlarının oluşturulduğu sınıflarda ve yüksek düzeyde motivasyon sergileyen öğrencilerle gerçekleşir (Çelik, 2012).

Serbestlik tanıma, alan yazında liberal yaklaşım olarak adlandırılmaktadır (Bass ve Steidlmeier, 1990; McColl-Kennedy ve Anderson, 2005). Bu yaklaşımı benimseyen öğretmenler, öğrencilere hiçbir koşulda müdahale edilmemesi gerektiğine inanırlar. Bunun nedeni öğrencilerin kendi özgür iradeleriyle her zaman en iyi ve doğru olanı yapacağına ve potansiyellerini geliştirebileceğine olan inançlarıdır (Dembo, 1994). Bu öğretmenler, öğrenciler üzerinde daha az kontrolçüdür ve fazla beklenti içinde değildir (Dunbar, 2004). Oysa öğrenciler, öğretmenin yol gösterici eğitsel tutumuna oldukça fazla gereksinim duyar. Bu nedenle sınırsız serbestlik verme anlayışı, pratikte daha çok belirsizlik ve çatışma yaşanmasına neden olmaktadır (Aydın, 2014, s.227).

Öğretim lideri öğretmenler, sözlü etkileşime açıktır. Sınıf ortamında eleştirel tartışmalara önemli ölçüde yer verir. Ayrıca kararların ve kuralların arkasında yatan nedenleri sıklıkla öğrencilerine açıklar (Dunbar, 2004). Çünkü öğretim liderliği, öğrencinin duyu ve düşüncelerini etkilemeye yönelik bir tutum sergilemeyi gerektirmektedir (Çelik, 2012). Bu öğretmenler, öğrenciler yüksek düzeyde sorumluluk ve olgunluk gösterdiğinde, onlara daha fazla özerklik tanır ve kuralları uygularken adil ve tutarlı davranır (Evertson ve Emmer, 2013).

Öğrenme ortamını düzenleme, sınıf iklimini oluşturma ve öğrenci davranışlarını yönetmede öğretmenin sergilediği tutum, eğitimin çıktıları açısından kritik öneme sahiptir (Oliver ve Reschly, 2007). Öğrencilere karşı önyargılı davranan öğretmenler, öğrencilere güven

verme yerine daha çok içe kapanmaya ve motivasyon eksikliğine neden olmaktadır (Bomer, Dworin, May ve Semingson, 2008). Öte yandan olumlu sınıf atmosferi, öğrencilerin akademik başarısını artırmaktadır (Gordon, 2003). Sarı (2005), öğrencilerin kendilerini güven içinde hissettiği ve tehdit edilmediği sınıf ortamında, yeni ve olumlu davranışlar kazanmalarının daha kolay olduğunu belirtmektedir. Aydın (2014) ise öğretmenin sınıf içinde öğrencilere hükmetmeyi ve buyurgan bir tutum sergilemeyi bir kenara bırakıp eşit ve demokratik bir yaklaşımla insancıl ilişkilere dayalı bir sınıf iklimi oluşturması gerektiğini dile getirmektedir.

Demokratik öğrenme ortamının olmadığı bir sınıfta öğrencilerin kendilerini özgürce ifade etmesi ve olaylara farklı açılardan bakabilmesi beklenemez (Erden, 2007). Sınıfta demokratik bir öğrenme ortamının sağlanması için öğretmenin hoşgörülü, duyarlı ve empatik bir tutum sergilemesi gerekir. Ancak bu durumda öğrenciler, kendilerini özgürce ifade etmeye, farklı görüşler ortaya koymaya, soru sormaya ve öğrenilen konuları tartışmaya özendirilebilir (Kuzgun, 2000). Demokratik bir sınıf ortamında öğrencilerin konuyla ilgili farklı düşünceler dile getirmesi, anlayamadıkları konuları öğretmenlerine rahatlıkla sorması veya konunun tekrarlanması istemesi beklenir (Yolcu, 2011). Bu nedenle öğretmen, her söz ve eyleminin öğrenciler üzerindeki etkisinin ne olabileceğini önceden kestirerek, sınıfında demokratik ve insan odaklı bir tutum sergilemelidir (Başar, 2013, s.82). Öte yandan öğrenciler, kendi istek ve beklentilerinin dışında oluşturulan kurallara uyum sağlamada zorluk yaşamaktadır (Legault, Green-Demers ve Pelletier, 2006). Oysa kendi kararlarını verme özgürlüğü tanınan öğrenciler, kendi davranışlarının sorumluluğunu almada daha istekli ve başarılıdır (Leithwood, Patten ve Jantzi, 2010). Öz disiplin becerisine sahip olan bir öğrenci, sınıf içi kurallardan daha çok kendi kişiliği ve onuruna karşı sorumlu olur. Başka bir deyişle demokratik bir sınıf ortamında yetişen öğrenciler, hem kendileri hem de içinde yaşadıkları toplumun geleceğine ilişkin sorumluluk almada daha istekli davranırlar (Çelik, 2012).

Olumlu sınıf ikliminin temelinde, öğrencilerin öğretmenleri ve birbirleriyle karşılıklı sevgi ve saygıya dayalı bir iletişim ve etkileşim içinde olmaları yer almaktadır (Evertson ve Emmer, 2013). İyi öğretmenlerin beş temel özelliğinden söz edilebilir. Bu özellikler coşkulu olma, açıklık, planlılık, motive edicilik ve öğrencileri sevmektir (Filene, 2005). Miller (2012), iyi bir öğretmenin duysal özelliklerini coşku, özendirme, mizah, öğrencilere ilgi, erişilebilirlik ve akıl sağlığı şeklinde sıralamaktadır. Bakioğlu (2014), empatik tutum sergileme, içtenlikli davranma, öğrencilerin umutlarını ve kaygılarını paylaşma, öğrencilere koşulsuz saygı ve ilgi gösterme, adil ve eşit davranmanın öğrencilerin özgüvenli ve özgür düşünceli olarak yetişmelerine olanak sağladığını dile getirmektedir. Cummings (2000), öğrencilerin sınıfta eşit olmasını, sınıfın kaynaklarını eşit olarak kullanması ve başarılarının takdir edilmesi şeklinde değerlendirmektedir. Finger ve Bamford (2010) ise öğrencilerin diğer insanlarla ilişkilerinde neyin adil ve makul olduğuna ilişkin belli anlayışlara sahip olduğunu dile getirmektedir. Ayrıca Bergin ve Bergin (2009), bu anlayış onlarda gelişmemiş olsa bile öğrencilerin sınıfta herkesin eşit olduğunu görmelerinin bakış açılarını değiştireceğini ifade etmektedir.

Öğretmenin sınıfta oluşturduğu öğrenme iklimi, karşılıklı güvene, öğrencilerin öğrenme potansiyelinin koşulsuz kabulüne, araştırma ve keşfetmeye dayalı olmalıdır (Borich, 2014). Bu konuda daha önce yapılan araştırmalar, (Dilekmen, 2008; Kyle, 2011; Petty, Good ve Handler, 2016; Resnick, 1987; Shivakumar ve Manichander, 2013; Yücel, Şengil-Akar, Binici, Karataş ve Demirhan, 2012) genel olarak sınıf içi öğretmen tutumlarının öğrencilerin ilgi, motivasyon ve öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemeye odaklanmaktadır. Sınıf içi öğretmen tutumlarının öğrencilerin uzun vadedeki akademik ve sosyal gelişimi üzerindeki etkilerini derinlemesine inceleyen araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu araştırma, öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimi üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaçla, aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1-Öğrencilerin gelişimini en fazla etkileyen sınıf içi öğretmen davranışları nelerdir? Bu davranışlar hangi eğitim basamağında yaşanmıştır?

2-Öğretmelerin sergilediği davranışlar öğrencilerin gelişimini nasıl etkilemiştir?

3-Öğrenciler yaşadıkları olaydan sonra ne hissetmiştir?

4-Öğrenciler şu anda ne hissetmektedir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) deseninde yürütülmüştür. Fenomenolojik desende yürütülen araştırmalar, bireylerin bizzat deneyimlediği olgulara ilişkin yorumlarına yakından bakarak, zihinlerindeki bilişsel yapıları açığa çıkarmayı amaçlamaktadır (Creswell, 2014, s.124; Creswell, 2015, s.193; Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2006, s.270). Bu çerçevede araştırma, pedagojik formasyon öğrencilerinin bizzat deneyimledikleri sınıf içi öğretmen tutumlarının, akademik, sosyal ve duygusal gelişimleri üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkilerine ilişkin görüşlerini daha doğru bir şekilde ortaya koymayı sağlayacağı düşüncesiyle fenomenolojik desende yürütülmüştür.

2.1.1. Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim ve iş durumunu belirlemeyi amaçlayan dört olgusal soru yer almaktadır. İkinci bölümde ise araştırmanın alt problemlerine ilişkin görüşleri ortaya koymayı amaçlayan açık uçlu dört soru yer almaktadır.

2.1.2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 akademik yılı güz döneminde Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi alan 143 öğrenci arasından gönüllülük esasına göre araştırmaya katılan 32 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örneklem yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Tipik durum örnekleme yöntemi tipik, normal ve ortalama olanın altını çizmeyi, normal olanı göstermeyi ya da açığa çıkarmayı amaçlamaktadır (Miles ve Huberman, 2015, s.28; Patton, 2014, s.243). Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 16'sı kadın, 4'ü erkek, yaş ortalamaları yaklaşık 28'dir. 7'si halen lisans eğitimini sürdürmekte, 5'i mezun ve işsiz, 8'i ise bir işte çalışmaktadır.

2.1.3. İşlem

Araştırma, sırasıyla dört aşamada yürütülmüştür. Bu aşamalar (a) olgunun tanımlanması (b) veri toplama aracının hazırlanması (c) verilerin toplanması (d) verilerin analizi ve yorumlanmasıdır (Mayring, 2011, s.112; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 93-97). Bu aşamalara ilişkin ayrıntılar aşağıda sunulmuştur.

(a) Olgunun tanımlanması: İlk aşamada olgu tanımlanmıştır. Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilere sınıf yönetimi dersinde araştırmanın temel olgusu olan 'sınıf içi öğretmen tutumları' açıklanmış, öğrencilik yıllarında öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği tutumlardan akademik ve sosyal gelişimlerini en fazla etkilediğine inandıkları olumlu veya olumsuz deneyimlerini, paylaşıp paylaşamayacakları sorulmuştur. Öğrenciler, deneyimledikleri olayları paylaşmada herhangi bir sakınca görmediklerini, isim vermemek koşuluyla paylaşabileceklerini ifade etmiştir. Daha sonra araştırmanın temelini oluşturan, öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği tutumları sınıflandırmak ve karşılaştırabilmek için kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur.

(b) Veri toplama aracının hazırlanması: İkinci aşamada, araştırmacı tarafından yurt içi ve yurt dışı literatür taranarak veri toplama aracı geliştirilmiştir. Geliştirilen görüşme formunda, katılımcıların demografik özelliklerini belirleyen dört olgusal soru ve dört açık uçlu soru yer almaktadır. Görüşme formunda yer alan soruların kapsam ve yapı geçerliği, alan uzmanı dört akademisyenin (ikisi eğitim bilimleri alan uzmanı, ikisi ölçme değerlendirme uzmanı) görüşleri alınarak sağlanmıştır. Görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular şu şekildedir:

- (1) Olay tam olarak neydi ve hangi eğitim basamağında yaşadınız?
- (2) Olay gelişiminizi nasıl etkiledi?
- (3) Sonuçta ne oldu/ne hissettiniz?
- (4) Şimdi/şu an ne hissediyorsunuz?

(c) Verilerin toplanması: Üçüncü aşamada, araştırma verileri toplanmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından yürütülen sınıf yönetimi dersine katılan pedagojik formasyon öğrencilerinin ilkökul, ortaokul veya lise eğitimleri döneminde, öğretmenlerinin sınıf yönetimi tutum ve davranışlarından kaynaklanan ve gelişimlerini en fazla etkilediğine inandıkları olumlu ya da olumsuz deneyimlerinden oluşmaktadır. Öğrenciler, görüşme formuna deneyimlerini yazılı olarak ifade etmiştir.

(d) Verilerin analizi ve yorumlanması: Dördüncü aşamada, görüşme formları aracılığı ile toplanan veriler, analiz edilmiştir. 32 öğrenciden alınan görüşme formları tek tek incelenmiş, katılımcıların bir bölümünün, kendi sınıf arkadaşlarına yönelik öğretmen tutumlarını yansıtan görüşleri dile getirdiği anlaşılmıştır. Bazı görüşler ise araştırmanın soruları ile tam olarak ilişkilendirilememiştir. Sonuçta 20 öğrenciden alınan görüşlerin araştırmanın modeli, amacı ve veri analizine uygun olduğuna karar verilmiştir. Veri analizinde, yorumlayıcı fenomenolojik analiz yönteminden yararlanılmıştır. Yorumlayıcı fenomenolojik analiz, bir kişi ya da bir grup insanın bir fenomene ilişkin yaşamış oldukları deneyimin anlamı, yapısı ve özünü anlamayı ve daha açık hale getirmeyi amaçlar (Patton, 2014, s. 482). Görüşme formlarında yer alan görüşler, içeriklerine göre olumlu görüşler (10 adet) ve olumsuz görüşler (10 adet) olmak üzere iki ana kategoriye ayrılmıştır. Olumsuz görüş belirten katılımcılar, K1, K2, K3...K10 şeklinde olumlu görüş belirten katılımcılar ise K11, K12, K13...K20 şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların yazılı olarak ifade ettikleri görüşler, bilgisayar ortamına aktarılmış daha sonra analiz için belli başlı olgular belirlenmiştir. Katılımcıların deneyimlerine ilişkin anlamlı birimler belirlenmiş, doku ve yapılar betimlenmiştir. Olgular, kavramsal bir çerçeve içinde değerlendirilmiştir. Bu çerçeve (1) ön ifadeler (2) önemli anlam birimleri (3) dokusal betimleme (4) yapısal betimleme şeklindedir (Creswell, 2015, s. 206-207).

3. BULGULAR

Bu bölümde, ‘Olay tam olarak neydi ve hangi eğitim basamağında yaşadınız?’ sorusuna verilen yanıtlar yer almaktadır. Sonuçlar, öğrencilerin ilkökul, ortaokul ve lise eğitimi sırasında sınıf içi öğretmen tutumlarından olumsuz ve olumlu yönde etkilendiğini ortaya koymaktadır. Aşağıda, sınıf ortamında öğretmenlerin sergilediği olumsuz tutumlar nedeniyle öğrencilerin karşılaştığı olaylar ve olayın hangi eğitim basamağında yaşandığına ilişkin görüşler yer almaktadır:

- [K1] ‘Olay, Kimya dersimize giren öğretmenimizin sergilediği olumsuz tutum ve davranışı nedeniyle beni dersten soğutmasıydı. Olayı Lise 2. sınıfta iken yaşadım.’ [K2] ‘Olay, okulda bir eşyayı unutmam sonucu öğretmenimin sergilediği aşağılayıcı ve korkutucu yaklaşımdı. İlkokul 2. sınıfta yaşadım.’ [K3] ‘Olay, öğretmenimin sınıf yönetiminde sergilediği kayıtsız/ilgisiz tutum nedeniyle öğrenmemin olumsuz etkilenmesiydi. İlkokul 4. sınıfta iken yaşadım.’ [K4] ‘Olay, öğretmenimin sınıftaki oturma düzenini değiştirmesiydi. Ortaokul 1. sınıfta yaşadım.’ [K5] ‘Olay, öğretmenin adil davranmamasıydı. İlkokulda yaşadım.’ [K6] ‘Olay, öğretmenin öğrencilere karşı

otoriter ve katı tutumuydu. İlkokul 2. sınıfta yaşadım.' [K7] 'Olay, Matematik öğretmenimin bana karşı sergilediği aşağılayıcı tutumdu. Ortaokul 1. sınıfta yaşadım.' [K8] 'Olay matematik dersinde öğretmenimden gördüğüm şiddetti. İlkokul 3. sınıfta yaşadım.' [K9] 'Olay, ilkokul öğretmenimin bana karşı sergilediği alaycı tutumdu. İlkokul 2. sınıfta yaşadım.' [K10] 'Olay, matematik dersinde ilkokul öğretmenimden gördüğüm şiddetti. İlkokul 2. veya 3. sınıftaydım.

Aşağıda, öğrencilerin sınıf ortamında karşılaştıkları olumlu öğretmen tutumlarına ilişkin olaylar ve olayın yaşandığı eğitim basamağına ilişkin görüşler yer almaktadır.

[K11] 'Olay, 'R' harfini okuyamamam ve yazıya da 'Y' olarak dökmemdi. İlkokul 1. Sınıfta yaşadım.' [K12] 'Olay, ilkokul öğretmenimizin algılamasında sorun olan arkadaşımıza karşı sergilediği ilgili ve anlayışlı tutumdu. İlkokul 4. sınıfta yaşadım.' [K13] 'Olay, öğretmenimizin çarpım tablosunu ezberleyenleri ödül olarak bahçeye çıkarmasıydı. İlkokul 3. sınıfta yaşadım.' [K14] 'Olay, İngilizce öğretmenimin başarımla arkadaşlarımın önünde takdir etmesiydi. 9. sınıfta yaşadım.' [K15] 'Olay, Fizik öğretmenimin benimle yakından ilgilenmesi ve motivasyonumu yükseltmesiydi. Lise 1. sınıfta yaşadım.' [K16] 'Olay, Beden Eğitimi öğretmenimin sosyal yönüm çok zayıf olduğu için beni okul voleybol takımına alması ve sosyalleşmeye katkı sağlamasıydı. Lise 2'de yaşadım.' [K17] 'Olay, öğretmenimizin ailemden şiddet gördüğümde bana destek olup eğitimime devam etmemi sağlamasıydı. Lise 2'de yaşadım.' [K18] 'Olay, ilkokul öğretmenimizin beni ilde yapılacak seçme sınavı öncesi evinde misafir etmesiydi. İlkokul 5. sınıf-tayken yaşadım.' [K19] 'Olay, Matematik öğretmenimin bana karşı sabırlı ve anlayışlı tutumuydu. Ortaokul 1. sınıfta yaşadım.' [K20] 'Olay, Biyoloji öğretmenimin kekeleme problemimi çözmemde bana sağladığı destek ve sergilediği anlayışlı tutumdu. Lise 1. sınıfta yaşadım.'

Bu bölümde, 'Olay gelişiminizi nasıl etkiledi?' şeklindeki soruda belirtilen görüşlere yer verilmektedir. Katılımcıların ifadelerinden, öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği olumsuz tutumların, öğrencilerin gelişimini olumsuz yönde etkilediği anlaşılmaktadır. Katılımcılar, öğretmenlerin (a) otoriter ve cezalandırıcı tutum (b) kayıtsız ve ilgisiz tutum (c) eşitlik ve adalet ilkesine aykırı tutum (d) alaycı ve aşağılayıcı tutum sergilediğini ifade etmektedir.

(a) Otoriter ve Cezalandırıcı Tutum

Katılımcılar, otoriter ve cezalandırıcı tutum sergileyen öğretmenlerinin; (1) okuldan ve dersten soğumalarına (2) derse ve öğretmene karşı önyargılı olmalarına (3) öğrenememelerine (4) korku ve kaygıya (5) özgüven eksikliğine neden olduğunu ifade etmektedir. Aşağıda, otoriter ve cezalandırıcı öğretmenlerin öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimi üzerindeki etkilerine ilişkin görüşler yer almaktadır:

[K4] 'Derslere dikkatimi veremiyordum. Okula gitmek istemiyordum.' [K6] 'Matematik dersinden soğudum. Bunu hala aşabilmiş değilim.' [K8] 'Matematik dersinden soğudum.' [K6] 'Bilemediğim her soruda öğretmenlerin aynı şekilde davranacağını düşünürüm.' [K7] 'Matematiğe ve Matematik öğretmenlerine karşı hep önyargılı oldum.' [K8] 'Olay beni derinden etkiledi. Öğretmenimden ve Matematik dersinden nefret ettim.' [K4] 'Öğrenmemi olumsuz etkiledi.' [K10] 'Öğrenmeyi çok seven bir öğrenci olmama rağmen çarpım tablosunu ancak Lise son sınıfta tam olarak öğrenebildim.' [K6] 'Hepimize öldürecekmiş gibi bakıyordu. Tek ayaküstüneydik. Korkudan altımı islattım.' [K10] 'Öğretmen, 'Sen kalk!' ya da 'Sen tahtaya gel!' deyince her şey siliniyordu.' [K5] 'Ortaokul ve lisede kendimi ifade edemedim. Kendime güvenim azaldı.' [K3] 'Hayatım boyunca hep ikilemede kaldım. Bilsen de sorulara cevap veremedim.'

(b) Kayıtsız ve İlgisiz Tutum

Katılımcılar, kayıtsız ve ilgisiz tutum sergileyen öğretmenlerinin; (1) öğrenememelerine (2) dersten soğumalarına (3) dikkat eksikliğine neden olduğu şeklinde görüş belirtmektedir.

Aşağıda, kayıtsız ve ilgisiz öğretmenlerin öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimi üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlere yer verilmektedir:

[K3] 'Hiçbir şey öğrenemedim.' [K7] 'Matematik dersini öğrenmek için hiçbir çaba göstermedim.' [K1] 'Kimya dersine giren öğretmenimiz, beni dersten soğuttu. Lise yıllarımda Kimya dersini hiç sevemedim.' [K7] 'Matematik dersini hiç sevemedim ve hep nefret ettim.' [K1] 'Kimya dersine giren öğretmenimizin sürekli olarak derste arkadaşlarımızla tartışması dikkatimin dağılmasına neden oldu.'

(c) Eşitlik ve Adalet İlkesine Aykırı Tutum

Katılımcılar, eşitlik ve adalet ilkesine aykırı tutum sergileyen öğretmenlerinin; (1) öğrencilerde adalet algısını zedelemekte (2) nefret ve intikam alma duygusuna neden olmaktadır. Aşağıda, eşitlik ve adalet ilkesine aykırı tutum sergileyen öğretmenlerin öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimi üzerindeki etkilerine ilişkin görüşler yer almaktadır:

[K5] 'Öğretmenin tutumu adil değildi. Sınıf mevcudumuz 47 kişiydi ama sadece 5 kişiye söz hakkı verirdi. Öğretmen derste onlarla ilgilenir, tahtaya onlar kalkardı. Sınıfta sıra dayacağı olduğunda onlar dayak yemezdi.' [K5] 'Ben de teneffüste onları döverdim. 42 kişinin intikamını alırdım.'

(d) Alaycı ve Aşağılayıcı Tutum

Katılımcılar, alaycı ve aşağılayıcı bir tutum sergileyen öğretmenlerinin; (1) motivasyon eksikliğine (2) utanmalarına ve eksik hissetmelerine (3) yalan söylemelerine neden olduğunu ifade etmektedir. Aşağıda, alaycı ve aşağılayıcı tutum sergileyen öğretmenlerin öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimi üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlere yer verilmektedir:

[K7] 'Öğretmenim beni sınıf ortamında aşağıladı. Çok üzüldüm. Bu olay öğrencilik hayatım boyunca motive olmamı engelledi.' [K9] 'Ablam ve abimin sürdüğü jöleyi saçlarıma sürdüm. O gün öğretmenim saçımı okşadı ve -sen hiç saçlarını yıkamıyor musun- dedi. Tüm sınıfın ortasında yaşadığım bu olaydan dolayı çok utandım. Bu olaydan sonra saçlarımın temiz ve bakımlı olduğunu bildiğim halde elim sürekli saçıma gitti.' [K2] 'Hırkamı sınıfta unutmuştum. Öğretmenimiz arkadaşlarımla yanında hırkayı pis, kirli bir şey tutar gibi parmak ucuyla tutarak bu kimin hırkası diye sordu. Arkadaşlarım bana ait olduğunu söyledi. Ben onu tiksinierek tuttuğu için 'hayır, benim değil' dedim.'

Bu bölümde, öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği olumlu tutum ve davranışların, öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri değerlendirilmektedir. Katılımcılar, öğretmenlerinin sınıf yönetiminde sergilediği olumlu tutum ve davranışları; (a) öğrencileri sevme (b) sabırlı ve anlayışlı davranma (c) öğrencileri ödüllendirme (d) öğrencileri takdir etme (e) öğrencilerle yakından ilgilenme (f) öğrencileri destekleme şeklinde ifade etmektedir.

(a) Öğrencileri Sevme

Katılımcılar, öğrencileri seven öğretmenlerin; (1) öğrencilere sevgi aşıladığı (2) önyargıları azalttığı şeklinde görüş belirtmektedir. Aşağıda, öğrencileri seven öğretmenlerin öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimi üzerindeki etkilerini yansıtan görüşlere yer verilmektedir:

[K12] 'İlkokul 3. sınıfa kadar bizi okutan öğretmenimiz bizi hiç sevmezdi. Ben de hepsi kötüdür diye öğretmenlerin hiçbirini sevmezdim. Fakat yeni öğretmenimiz bizi çok seviyordu. Beni seven öğretmenim bu önyargımı kırdı.'

(b) Sabırlı ve Anlayışlı Davranma

Katılımcılar, kendilerine karşı sabırlı ve anlayışlı davranan öğretmenlerin; (1) başarılarını artırdığı (2) özgüven aşıladığı, şeklinde görüş belirtmektedir. Aşağıda, öğrencilere sabırlı ve anlayışlı davranan öğretmenlerin öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimi üzerindeki etkilerini yansıtan görüşler yer almaktadır:

[K19] 'Ortaokulda Matematik dersinde öğretmenimin bana sorduğu soruyu çözemedim. Öğretmenim beni aşağılamadı. Çalışkan bir arkadaşımıza 'soruyu çöz' demedi. Soruyu beraber çözelim dedi ve soruyu beraber çözdük. Matematik dersini öğretmenim sayesinde sevdim ve daha çok çalıştım.' [K20] 'Konuşurken kekeleyordum. Biyoloji hocamız herkese konu verir, sınıfta anlatırdı. Ben çok çekindim. Konu anlatacağım gün okula gitmedim. Öğretmenim eve geldi. Benimle konuştu. Derste konuyu anlatmam konusunda beni ikna etti. Birkaç kez kekeleydim ama konuyu anlattım. Bana daha fazla görev vermeye başladı ve kendime güvenimi kazandırdı.'

(c) Öğrencileri Ödüllendirme

Katılımcılar, uygun zamanda uygun ödüller veren öğretmenlerinin öğrenmelerine olumlu katkı sağladığını ifade etmektedir. Aşağıda, öğrencileri ödüllendiren öğretmenlerin öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimi üzerindeki etkilerini yansıtan görüşler yer almaktadır:

[K13] 'İlkokul öğretmenimiz derste sözlü yapacağını ve çarpma işlemi doğru yapanları bahçeye oyun oynamaya çıkaracağını söyledi. Öğretmenimizin bize ödül verecek olması beni öğrenmeye güdüledi ve öğretmenimin bu davranışı sayesinde çarpım tablosunu öğrendim ve hiç unutmadım.'

(d) Öğrencileri Takdir Etme

Katılımcıların görüşlerine göre, öğretmenin öğrencileri takdir etmesi, derse ilgilerini artırmaktadır. Aşağıda, öğrencileri takdir eden öğretmenlerin öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimi üzerindeki etkilerini yansıtan görüşler yer almaktadır:

[K14] 'İngilizce öğretmenimin dersindeki başarıyı takdir etmesi ve ajanda hediye etmesi beni gururlandırdı. Bu sözleri duymak beni mutlu etti. Derse ilgimi artırdı.'

(e) Öğrencilerle Yakından İlgilenme

Katılımcılar, kendileriyle yakından ilgilenen öğretmenlerin; (1) dersi sevmelerini sağladığını (2) motivasyonlarını artırdığını ifade etmektedir. Aşağıda, öğrencilerle yakından ilgilenen öğretmenlerin, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimi üzerindeki etkilerini yansıtan görüşler yer almaktadır:

[K12] 'Öğretmenimiz, sınıfta algılaması güç olan arkadaşımızla daha çok ilgilenip onu derslerine ve okula bağladı.' [K15] 'Liseye başladığımda yeni okul, yeni ortam ve yeni arkadaşlar derken ben içine kapanık bir öğrenciydim. Fizik öğretmenim benimle yakından ilgilendi. Sonuç olarak ben bu hocamın dersine daha çok katılmaya başladım. Özellikle Fizik dersine daha fazla çalışıyordum.'

(f) Öğrencileri Destekleme

Katılımcılar, kendilerini destekleyen öğretmenlerin; (1) akademik ve sosyal gelişimlerine olumlu katkı sağladığını (2) hatalarını düzeltme olanağı sunduğunu ifade etmektedir. Aşağıda, öğrencileri destekleyen öğretmenlerin, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimi üzerindeki etkilerini yansıtan görüşlere yer verilmektedir:

[K16] 'Lisede iken, asosyal bir yapıdaydım. Başarılıydım ama içine kapanıktım. Beden Eğitimi öğretmenimiz beni voleybol takımına aldı. Özgüvenim arttı, sosyalleştim, arkadaşlarım ile daha iyi iletişim kurabildim.' [K18] 'İlden çok uzakta bir köy

ilkokulunda öğrenim görüyordum. İlkokul öğretmenimiz beni ve bir arkadaşımı, ilde yapılacak sınav öncesi kendi evinde misafir etti. Sınava girmemizi sağladı. Sayesinde sağlık meslek lisesinde eğitim alarak meslek edindim.’ [K17] ‘Lisedeyken, yanlış ortamlarda bulunduğum için bunalıma girdim ve 3. kattan atlayarak intihara kalkıştım. Ailem, beni döverek okuldan götürmeye kalkıştı. Bir öğretmenimiz engel oldu ve eğitimime devam etmemi sağladı. Öğretmenlerim ve arkadaşlarımla desteğiyle başarımla arttı ve derslerim eskisinden çok daha iyi oldu.’ [K11] ‘İlkokul 1. sınıfta ‘R’ harfini ‘Y’ diye söylüyor ve öyle yazıyor, düzeltemiyordum. Öğretmenim hiç olumsuz yaklaşmıyor tam tersine bu olayı zamanla aşacağımı ve şu anlık çok tatlı gözüktüğünü söylüyordu. Bu durumu aşacağıma inandırmıştı ve sayesinde başardım.’

Bu bölümde, ‘*Sonuçta ne oldu/ne hissettiniz?*’ sorusuna verilen yanıtlar yer almaktadır. Katılımcıların görüşlerine göre, öğretmenlerin sınıf yönetimindeki ‘*olumsuz*’ tutum ve davranışları; (1) *üzüntü* (2) *kırgınlık* (3) *ezilmişlik* (4) *pişmanlık* (5) *özgüven eksikliği* (6) *eksiklik hissi* (7) *nefret hissi* (8) *öğrenme güçlüğü* (9) *iletişim sorunları* yaşamalarına neden olmaktadır. Aşağıda, öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışlarının öğrencilerde oluşturduğu duyguları yansıtan görüşler yer almaktadır:

[K1] ‘O hoca okulda ders vermeye devam etti ve onun dersine giren öğrenciler için hep üzuldüm.’ [K2] ‘Öğretmenime çok kırıldım. Eğer hurkamı askıda bıraksaydı, ben onu askıdan alabilirdim.’ [K3] ‘Ezildim. Kaliteli bir eğitim alsaydım, benim için her şey daha farklı olabilirdi. Daha iyi bir öğrenci olabilirdim.’ [K4] ‘Veliler de bu durumdan memnun olmadı. Öğretmen tutumunu değiştirmek zorunda kaldı. Öğrencilerin de fikri alınmalı, zorlama olmamalı. Çünkü öğrenmeyi olumsuz etkiliyor.’ [K5] ‘Üniversiteye ilk geldiğimde zorluklar yaşadım. Kendimi iyi ifade edemedim.’ [K6] ‘Sayısal derslerden soğudum. Net ve kesin cevaplardan hep nefret ettim. Hala eksik hissediyorum.’ [K7] ‘Hayatım boyunca Matematik eğiti-mimin eksikliğinin zorluğunu yaşadım hala yaşıyorum.’ [K8] ‘Matematik dersinden ve matematik öğretmenimden hep nefret ettim.’ [K9] ‘Çok üzgünüm. Öğretmenimin iletişim becerisinin iyi olmadığını düşünüyorum.’ [K10] ‘Matematik dersinden aldığım notlar hep kötüydü. Öğretmenin tutumu yanlıştı. Dayak ve baskıya dayalı eğitim, öğrenmemi olumsuz etkiledi.’

Bu bölümde, öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği *olumlu* tutum ve davranışların öğrencilerde yarattığı duygulara ilişkin görüşlere yer verilmektedir. Katılımcıların görüşlerine göre, öğretmenlerin sınıf yönetimindeki *olumlu* tutum ve davranışları; (1) *sorunlarını çözmelerine katkı sağlamakta* (2) *minnettarlık duygusuna yol açmakta* (3) *başarılı olabileceklerine inanmalarını sağlamakta* (4) *öğretmenlik mesleğini sevmelerini sağlamakta* (5) *akademik ve sosyal gelişimine katkı sunmakta* (6) *öğrenme azmini artırmakta* (7) *kendine güven duygusunu artırmaktadır*. Aşağıda, öğretmenlerin olumlu sınıf yönetimi tutum ve davranışlarının öğrencilere hissettirdiği duygulara ilişkin görüşler yer almaktadır:

[K11] ‘Öğretmenim ilkökul eğitimim boyunca benimle ilgilendi. Ortaokulda sesleri çıkarmada hiç sorun yaşamadım. Öğretmenime hep minnettarlık hissettim.’ [K13] ‘İstedğim zaman yapabileceğimi anlamıştım. Öğretmenime minnettarım.’ [K15] ‘Öğretmenimin dersine daha fazla çalıştım. Öğretmen olmaya karar verdim.’ [K17] ‘Öğretmenimizin tutumu eğitimime devam etmemi ve hemşire olmamı sağladı. İyi bir evlilik yaptım.’ [K19] ‘Matematik dersini hep sevdim ve severek çalıştım.’ [K20] ‘Kendime güvenim geldi.’

Bu bölümde, ‘*Şimdi/şu an ne hissediyorsunuz?*’ sorusuna ilişkin yanıtlar yer almaktadır. Katılımcıların görüşlerine göre, öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği *olumsuz* tutum ve davranışlar; (1) *öğretmenlik mesleğine karşı önyargı* (2) *şanssızlık* (3) *pişmanlık* (4) *nefret* (5) *üzüntü* (6) *eksiklik* (7) *kızgınlık* (8) *kin* duygularını beslemektedir. Aşağıda, öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği olumsuz tutum ve davranışların, öğrencilere şimdi/şu an hissettirdiği duygulara ilişkin görüşler yer almaktadır:

[K1] 'Her önüne gelenin öğretmen olmaması gerektiğini düşünüyorum.' [K2] 'Kendimi şanssız hissediyorum.' [K3] 'O öğretmenle devam ettiğim için pişmanım. Keşke babam sınıfımı değiştirseydi.' [K4] 'Öğretmenimden o kadar nefret etmişim ki adını bile hatırlamıyorum.' [K5] 'Neden sınıfımı değiştirmemişim diye düşünüyorum. Şimdi iyi bir eğitimci ve öğrencilere destek olmak istiyorum.' [K6] 'Çok üzgünüm. Matematik temelimin iyi olmaması, boşluk ve eksiklik hissettiriyor.' [K7] 'O olayı anımsayınca üzüntü duyuyorum. Matematik sevemiyorum.' [K8] 'Matematik dersine ve öğretmenime olan nefretim hep aynı kaldı. Öğretmen adayı olarak hiçbir öğrencimi dersimden soğutmamam gerektiğine inanıyorum.' [K10] 'Öğretmenime hala kızgınım ve hakkımı helal etmiyorum.'

Katılımcıların görüşlerine göre, öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği olumlu tutum ve davranışlar; (1) rol model/örnek alma (2) adil olma (3) minnettarlık (4) mutluluk/heyecan (5) güdülenme (6) insanlık anlayışı (7) sevgi ve saygı (8) olumlu kişilik gelişimi (9) özgüven duygusunu canlı tutmaktadır. Aşağıda, öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği olumlu tutum ve davranışların, öğrencilerde şimdi/şu an hissettirdiklerine ilişkin görüşler yer almaktadır.

[K11] 'Öğretmen olma yolunda ilerliyorum.' [K12] 'Öğrencileri arasında hiçbir ayırım yapmayan bir öğretmen olacağım.' [K13] 'Öğretmenime minnettarım.' [K14] 'Öğretmenimin o gün sergilediği tutum aklıma gelince hala çok mutlu oluyor ve heyecanlanıyorum.' [K15] 'Öğretmenim Fizik dersini sevmemi sağladı ve beni Fizik öğretmeni olmaya özendirdi.' [K16] 'Öğretmenimin o dönemde sergilediği tutumun ne kadar pedagojik ve insani olduğunu şimdi daha iyi anlıyorum.' [K18] 'Öğretmenimi çok seviyor ve saygı duyuyorum.' [K19] 'Öğretmenim her aklıma geldiğinde üzerinde bıraktığı olumlu etkiyi hissediyorum.' [K20] 'Eskisi kadar heyecan yapmıyorum. Kendimi daha rahat ifade edebiliyorum.'

4. SONUÇ TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği tutum ve davranışların, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimi üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada katılımcılar, öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği tutum ve davranışların, akademik, duygusal ve sosyal gelişimi üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri olduğunu dile getirmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin sınıf içi tutum ve davranışlarının öğrenciler üzerinde etkilerinin yaşam boyu sürdüğünü göstermektedir. Katılımcıların görüşlerine göre, demokratik bir sınıf ortamı ve olumlu kişilik özelliklerine sahip öğretmenler, öğrencilerin gelişimini olumlu yönde etkilerken, otoriter ve katı tutum sergileyen öğretmenler ise öğrencilerin gelişimini olumsuz etkilemektedir.

Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin ilkökul, ortaokul ve lise eğitimleri sırasında öğretmenlerin sınıf yönetimi tutum ve davranışlarından etkilendiğini göstermektedir. İlkokul eğitimi dönemindeki öğretmen tutum ve davranışları, öğrencilerin gelişimi üzerinde daha fazla etkilidir. Bu sonuçlar, daha önceki araştırmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir. Nitekim Baker, Grant ve Morlock (2008), O'Connor, Dearing ve Collins (2011), Silver, Measelle, Armstron ve Essex (2005) tarafından yapılan araştırmalar, öğretmenin sınıf içi tutumlarının, ilkökul çağındaki öğrencilerin psiko-sosyal ve akademik gelişimleri üzerinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği olumsuz tutum ve davranışların, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimini olumsuz, olumlu tutum ve davranışların olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Sınıf yönetiminde otoriter ve cezalandırıcı, kayıtsız/ilgisiz, eşitlik ve adalet ilkesine aykırı, alaycı ve aşağılayıcı tutum sergileyen öğretmenler, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimini olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerin otoriter ve cezalandırıcı tutumları, öğrencilerin okuldan ve dersten soğumasına, derse ve öğretmene karşı önyargılı olmasına, öğrenememesine, korku, kaygı ve özgüven

eksikliğine neden olmaktadır. Benzer bulgulara, Evertson ve Emmer (2013), Orth, Robins ve Widaman (2012), Wentzel (2003) tarafından yapılan araştırmalarda da rastlanmaktadır.

Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin sergilediği kayıtsız/ilgisiz tutumun, öğrencilerin öğrenememesine, dersten soğumasına ve dikkat eksikliği yaşamasına neden olmaktadır. Benzer bulgular, Dika ve Singh (2002), Hamre ve Pianta (2001), Murray ve Malmgren (2005) tarafından yapılan araştırmalarda da yer almaktadır. Öğretmenlerin eşitlik ve adalet ilkesine aykırı tutum sergilemesi, öğrencilerde adalet algısını zedelemekte, nefret ve intikam alma duygusunun artmasına neden olmaktadır. Benzer sonuçlara, Sheets ve Gay (1996), Villegas ve Lucas (2002), Weinstein, Tomlinson-Clarke ve Curran (2004) tarafından yapılan araştırmalarda da yer verilmektedir. Öğretmenin sınıf yönetiminde alaycı ve aşağılayıcı bir tutum sergilemesi, öğrencilerin motivasyonunu azaltmakta, utanmasına ve eksik hissetmesine ve yalan söylemesine neden olmaktadır. Benzer şekilde Aydın (2014), Hanna (2002), Ingwalson ve Thompson (2007) sınıf içi iletişimde öğretmenin sergilediği alaycı ve aşağılayıcı tutumun, öğrencilerin psikolojik gelişimini olumsuz etkilediğini ve davranış bozukluklarına neden olduğunu belirtmektedir.

Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği olumlu tutumların öğrencileri sevme, sabırlı ve anlayışlı davranma, ödüllendirme, takdir etme, yakından ilgilenme, öğrencilere güvenme ve öğrencileri destekleme olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği olumlu tutum ve davranışlar, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimini olumlu yönde etkilemiştir. Öğretmenlerin öğrencileri sevmesi, öğrencilerde güven duygusunu artırmış ve önyargıları azaltmıştır. Öğretmenlerin sabırlı ve anlayışlı davranması ise öğrencilerin başarısını artırmış ve öğrencilere özgüven aşılamıştır. Benzer sonuçlara, Antayá-Moore (2008), Jackson, Simoncini ve Davidson (2013), Sieberer-Nagler (2016) tarafından yapılan araştırmalarda yer verilmektedir. Öğretmenlerin uygun zamanlarda uygun ödüller vermesi öğrenmeyi desteklemiş, öğrencileri takdir etmesi ise derse ilgiyi artırmıştır. Öğretmenin öğrencilere inanması ve güvenmesi, öğrencilerin sosyal gelişimini olumlu etkilemiştir. Öğretmenin öğrenciyi desteklemesi, öğrencinin hatalarını düzeltmesine olanak sağlamış ve motivasyonunu artırmıştır. Benzer sonuçlara, Marzano ve Marzano (2003), Marzano, Marzano ve Pickering (2003), Rovai, Ponton, Wighting ve Baker (2007) tarafından yapılan araştırmalarda yer verilmektedir.

Araştırmanın sonuçları, sınıf yönetiminde olumsuz tutum ve davranış sergileyen öğretmenlerin, öğrencilere üzüntü, kırgınlık, ezilmişlik, pişmanlık, özgüven eksikliği, eksiklik, nefret hissettirmenin yanı sıra öğrenme güçlüğü ve iletişim sorunlarına neden olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Allen (2010), Aydın (2014), Lewis ve Garrison-Harrell (1999), Turnbull vd. (2002) tarafından yapılan araştırmalar, öğretmenlerin sınıf ortamında sergilediği olumsuz tutum ve davranışların öğrencilerin akademik ve psiko-sosyal gelişimini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği olumlu tutum ve davranışlar, öğrencilerin sorun çözme, minnettarlık, başarılı olabileceğine inanma, öğretmenlik mesleğini sevmeye, öğrenme azmi ve kendine güven duygusunu artırarak öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimine katkı sağlamıştır. Benzer şekilde Bakioğlu (2014), Canter (2006), Cummings (2000), Leithwood, Patten ve Jantzi (2010), öğretmenlerin sınıf ortamında sergilediği olumlu tutum ve davranışların, öğrencilere rol-model olma, güven verme, öğrenmeyi destekleme ve öğrencilerin akademik ve sosyal açıdan gelişimini sağlamaya neden olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmanın sonuçlarından öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği olumsuz tutum ve davranışların günümüzde bile öğrencilerin öğretmenlik mesleğine karşı önyargı beslemelerine, şanssız olduklarını hissetmelerine, pişmanlık, nefret, üzüntü, eksiklik, kırgınlık ve kin duyguları beslemelerine neden olduğu anlaşılmaktadır. Bezer şekilde, Milich ve Fitzgerald (1985), Schwarz, Nakamoto, Hopmeyer-Gorman ve McKay (2006), öğretmenlerin sınıf içindeki tutum ve davranışlarının, öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkisinin yaşam boyu

sürdüğünü dile getirmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği olumlu tutum ve davranışlar, öğrencilerde olumlu kişilik gelişimine katkı sunmakta, güdülenmeyi ve özgüveni artırmakta, öğretmeni rol model/örnek almalarını ve adil olmalarını sağlamakta, insanlık anlayışı kazandırmakta, minnettarlık duygularını artırmakta, mutluluk/heyecan, sevgi ve saygı duygularını canlı tutmaktadır. Benzer şekilde, Brouwers ve Tomic (2000), Dilekmen (2008), Şahin (2011), etkili öğretmen davranışlarının öğrencilerin akademik, duygusal ve sosyal gelişimi üzerinde etkili olduğunu ve bu etkinin öğrencilerde kalıcı izler bıraktığını belirtmektedir.

Öğrenciler, öğretmenler tarafından göz ardı edilen ve fazla önemsenmeyen ayrıntılara oldukça fazla anlam yüklemektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği tutum ve davranışlar, öğrenciler tarafından unutulmamaktadır. Özellikle ilkökul eğitimi sürecinde yaşananlar, ilerleyen dönemlerde öğrenciler tarafından daha iyi analiz etmekte, bu olayda rol oynayan öğretmenler, minnettarlık ya da esfle yâd edilmektedir.

Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışının öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimini etkileyen önemli değişkenlerden biri olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler, insan odaklı bir sınıf yönetimi anlayışına sahip olmalıdır. Öğretmenler, sınıfta katı ve otoriter bir tutum sergilemenin, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimini olumsuz etkilediğini, demokratik ve insan odaklı bir tutum sergilemenin öğrenme ve öğrencilerin kişilik gelişimi üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu göz önünde bulundurmalıdır. Öğretmenler, sınıf içinde sergiledikleri tutum ve davranışların öğrencilerin gelişimleri üzerinde çok önemli etkileri olduğunu unutmamalıdır. Öğretmenler, öğrencileri akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemelidir.

Öğretmen yetiştiren kurumlar, öğretmen adaylarının mesleki ve teknik yeterliklerinin yanı sıra insani yeterliklerini geliştirmeye odaklanmalıdır. Öğretmen yetiştiren kurumlarda, öğretmenlik meslek etiği dersinin içeriğine ‘çağdaş öğretmenin insani yeterlikleri’ konusu eklenmelidir. Okullarda ‘performans değerlendirme’ uygulamalarının yanında, ‘öğretmeni, öğrenci gözüyle değerlendirme’ uygulamalarına da yer verilmelidir.

Öğretmen adayları ise iyi öğretmenin sahip olması gereken mesleki, teknik ve insani yeterliklere sahip olmayı önemsemeli ve öğretmenlik mesleğinin, insanların yüreğine dokunan bir meslek olduğunu gözden irak tutmamalıdır.

Bu araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği tutumların öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri, yaşamları öğretmenlerin sınıf içi tutum ve davranışlarından etkilenecek şekilde formasyon öğrencilerinin bakış açısı ile ortaya konulmuştur. Benzer araştırmalar ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerini kapsayan farklı araştırmalar yürütülebilir. Öğretmen tutumlarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkilerini konu alan farklı desenlerde araştırmalar yürütülebilir. Öğretmenlerin sahip olması gereken akademik ve insani yeterlikler konusunda boyamsal araştırmalar yapılabilir.

5. KAYNAKLAR

- Aksoy, N. (2005). Sınıf içi kurallar. İçinde, Emin Karip, (Ed.). *Sınıf yönetimi*. (ss.15-37). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying and teacher practices. *The Professional Educator*, 34(1) [Çevrim-içi:<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ988197.pdf>.] Erişim tarihi: 23.06. 2016.
- Antayá-Moore, D. (2008). Supporting positive behaviour in Alberta schools: A classroom approach. [Çevrim-içi:www.assembly.ab.ca/lao/library/egovdocs/.../165333.pdf]. Erişim tarihi: 23.06.2016.
- Aydın, A. (2014). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bass, B. M. & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character and authentic transformational leadership behavior. *Leadership Quarterly*, 10(2), 181-217. [Çevrim-içi:[https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(99\)00016-8](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(99)00016-8)]. Erişim tarihi: 28.08.2016.

- Baker, J. Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3-15.
- Bakioğlu, A. (2014). *Çağdaş sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Başar, H. (2013). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21(1), 141-170.
- Bomer, R., Dworin, J. E., May, L., & Semingson, P. (2008). Miseducating teachers about the poor: A critical analysis of Ruby Payne's claims about poverty. *Teacher College Record*, 110(12), 2497-2531.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A Longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education* 16, 239-253.
- Canter, L. (2006). *Lee Canter's classroom management for academic success*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni*. (S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün & S. B. Demir, çev. ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cummings, C. (2000). *Winning strategies for classroom management*. USA: ASCD Publication.
- Çelik, V. (2012). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dembo, M. H. (1994). *Applying educational psychology in the classroom*. New York: Longman Publishers.
- Dika, S. L., & Singh, K. (2002). Applications of social capital in educational literature: A critical synthesis. *Review of Educational Research*, 72(1), 31-60.
- Dilekmen, M. (2008). Etkili eğitim için etkili öğretmenlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 213-221.
- Dunbar, C. (2004). Best practices in classroom management. [Çevrim-içi: <https://msu.edu/~dunbar/dunbar3.pdf>] Erişim tarihi:17.06.2016.
- Erden, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdem, A. R. (2012). Sınıf disiplini ve kuralları. İçinde, Ruhi Sarpkaya, (Ed.). *Sınıf yönetimi*. (ss.81-116). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. (pp. 3-15). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (2013). *İlkokul öğretmenleri için sınıf yönetimi*. (A. Aypay, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Filene, P. (2005). *The joy of teaching: A practical guide for new college instructors*. USA: The University of North Caroline Press.
- Finger, J., & Bamford, B. (2010). *Sınıf yönetimi stratejileri öğretmen kılavuzu*. (T. Karaköse, çev. ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gordon, T. (2003). *Teacher effectiveness training*. First Revised Edition. New York: Three Rivers Press.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hanna, F. J. (2002). *Therapy with difficult clients: Using the precursors model to awaken change*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ingwalson, G., & Thompson, J. J. (2007). A tale of two first-year teachers: One likely to continue, one likely to drop out. *Middle School Journal*, 39(2), 43-49.
- Jackson, C., Simoncini, K., & Davidson, M. (2013). Classroom profiling training: Increasing preservice teachers' confidence and knowledge of classroom management skills. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(8), 29-46. [Çevrim-içi: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n8.2>] Erişim tarihi: 11.3.2016.
- Kuzgun, Y. (2000). Eğitimde kendini gerçekleştirme. İçinde, Ali Şimşek, (Ed.). *Sınıfta demokrasi*. (ss. 1-25). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Kyle, D. W. (2011). Families' goals, school involvement, and children's academic achievement: A follow-up study thirteen years later. *The School Community Journal*, 21(2), 9-24.
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding to academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 567-582.
- Leithwood, K. Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706. doi: 10.1177/0013161X10377347.

- Lewis, T. J., & Garrison-Harrell, L. (1999). Effective behavior support: Designing setting-specific interventions. *Effective School Practices*, 17(4), 38-46.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtle, K. H. (2006). *Methods in educational research: From theory to practice*. USA: Jossey-Bass.
- McColl-Kennedy, J. R. & Anderson, R. D. (2005). Subordinate-manager gender combination and perceived leadership style influence on emotions, self-esteem and organizational commitment. *Journal of Business Research*, 58(2), 115-125. [Çevrim-içi: [https://doi.org/10.1016/S0148-2963\(03\)00112-7](https://doi.org/10.1016/S0148-2963(03)00112-7)] Erişim tarihi: 24.09.2016.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership* 61(1) 6-13.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mayring, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş*. (Çev. Adnan Gümüş, & M. Sezai Durgun.). Ankara: Bilgesu.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (S. Akbaba-Altun, & A. Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Miller, P. (2012). Ten characteristics of a good teacher. *English Teaching Forum*, 50(1), 36-38.
- Milich, R., & Fitzgerald, G. (1985). Validation of inattention/overactivity and aggression ratings with classroom observations. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53(1), 139-140. [Çevrim-içi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.53.1.139>] Erişim tarihi: 14.03.2016.
- Murray, C., & Malmgren, K. (2005). Implementing a teacher-student relationship program in a high-poverty urban school: Effects on social, emotional, and academic adjustment and lessons learned. *Journal of School Psychology*, 43(2), 137-152.
- O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120-162.
- Oliver, R. M., & Reschly, D. J. (2007). Effective classroom management: Teacher preparation and professional development. [Çevrim-içi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543769.pdf>] Erişim tarihi: 7.06.2016.
- Orth, U., Robins, R. W., & Widaman, K. F. (2012). Life-span development of self-esteem and its effects on important life outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), 1271.
- Öztürk, B. (2005). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. İçinde, Emin Karip, (Ed.). *Sınıf yönetimi*. (ss.155-200). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Petty, T. M., Good, A. J., & Handler, L. K. (2016). Impact on student learning: National Board Certified Teachers' perspectives. *Education Policy Analysis Archives*, 24(49), 1-19.
- Resnick, L. B. (1987). The 1987 presidential address: Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16(9), 13-20.
- Rovai, A. P., Ponton, M. K., Wighting, M. J., & Baker, J. D. (2007). A comparative analysis of student motivation in traditional classroom and e-learning. *International Journal on E-Learning*, 6(3), 413-432.
- Sarı, E. (2005). *Sınıf yönetimi*. Ankara: ÜBL Yayınları.
- Schwarz, D., Nakamoto, J., Hopmeyer-Gorman A., & McKay, T. (2006). Popularity, social acceptance, and aggression in adolescent peer groups: links with academic performance and school attendance. *Developmental Psychology*, 42(6), 1116-1127.
- Sheets, R. H., & Gay, G. (1996). Student perceptions of disciplinary conflict in ethnically diverse classrooms. *NASSP Bulletin*, 80(580), 84-94.
- Shivakumar, G.S., Manichander, T. (2013). Restructuring the future classroom - A global perspective. *I-Manager's Journal on School Educational Technology*, 9(2), 19-24.
- Sieberer-Nagler, K. (2016). Effective classroom-management & positive teaching. *English Language Teaching*, 9(1), 163-172.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43(1), 39-60.
- Stronge, J. H., Tucker, P. D., & Hindman, J. D. (2004). *Handbook for qualities of effective teachers*. USA: ASCD Publications.

- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.
- Turnbull, A., Edmondson, H., Griggs, P., Wickham, D., Sailor, W., Freeman, R., Guess, G., Lassen, S., McCart, A., Park, J., Riffel, L., Turnbull, R., & Warren, J. (2002). A blueprint for schoolwide positive behavior support. *Exceptional Children*, 68, 377-402.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.
- Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S., & Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 25-38. DOI: 10.1177/0022487103259812
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301.
- Wolfgang, C. H. (1996). *The three faces of discipline for the elementary school teacher: Empowering the teacher and students*. USA: Allyn and Bacon.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yolcu, H. (2011). Sınıf yönetimini etkileyen etmenler. İçinde, Celal Gülşen, (Ed.). *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi*. (ss.21-60). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yücel, C., Şengil-Akar, Ş., Binici, U., Karataş, E., & Demirhan, G. (2012). Sınıf yönetimini etkileyen etmenler. İçinde, Ruhi Sarpkaya, (Ed.). *Sınıf yönetimi*. (ss. 27-56). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Zuna, N., & McDougall, D. (2004). Using positive behavioral support to manage avoidance of academic tasks. *Teaching Exceptional Children*, 37(1), 18-24.

EXTENDED ABSTRACT

Classroom management is defined as the regulation and actualisation of learning activities in classroom environment according to the students' developmental characteristics and by means to provide students' academic, social and emotional development. The teachers demonstrate different administrative attitudes in classroom management such as authoritarian, indifferent, classroom leadership, and laissez-faire. The classrooms in which teachers exhibit authoritarian attitudes, classroom rules are quite strict and one-way. Students' participation does not consider in determination of classroom rules and educational activities.

The teachers having instructional leadership characteristics, explain the reasons of decisions and behaviours. They also give more autonomy and behave fairly and consistently to the students to apply rules when they exhibit responsibility and maturity in the classroom. It is not possible for students look at different aspects to the events and express themselves appropriately in a classrooms in which the learning environment is not established as democratically. Many researches reveal that teachers' classroom management attitude and behaviours are efficient on students' motivation, contribution and interest in the course. The researches' number on examining thoroughly the effects of teachers' attitudes on students' academic, social and emotional development is very low. In this study it was aimed to reveal comprehensively the effects of teachers' classroom management attitudes on students' academic, social and emotional development.

The study was conducted in phenomenological design which one of the qualitative research methods. In this study, it is aimed to carry out the meanings focusing on students' positive and negative experiences in their school life stemmed from teachers' classroom management attitudes effecting students' academic, social and emotional development, widely. It is also the reason for choosing phenomenological design in the study. The study group consists of 20 students attending pedagogical formation training in 2015-2016 academic year in Ordu University Faculty of Education. The study group were determined by using typical case sampling method which is one of the purposive sampling methods. In study group, the 7 pedagogical formation training students still maintain undergraduate education, and 5 students graduated and unemployed, 8 students have a job and work. In addition, 16 of them were female and 4 were male, and the average age is 28, approximately.

The study was respectively conducted in four stages. These stages are (a) identification of the phenomenon (b) preparation of the data collection tool (c) data collection (d) data analysis and interpretation.

(a) *Identification of the phenomenon:* The phenomenon was described in the first stage. Then a conceptual framework was created to classify and compare classroom management attitudes of the teachers which formed the basis of study.

(b) *Preparation of the data collection tool:* In the second phase, the data collection tool was developed by researcher examining the domestic and foreign literature. In the interview form there are four factual questions determining the demographic characteristics of participants and four open-ended questions determining participants' opinion. The open-ended questions are follows:

- (1) What was the event exactly? Which educational stage you have experienced it?
- (2) How the event has affected your development?
- (3) Ultimately what was happened/what did you feel?
- (4) What do you feel now?

(c) *Data collection:* In the third stage the data were collected. Data consists of positive or negative experiences of the pedagogical formation students who participate classroom management lessons conducted by researcher. The experiences of students may be experienced during elementary, secondary or high school education and stemmed from teachers' classroom management attitudes and the students believe that it had deeply affected their academic and social development.

(d) *Data analysis and interpretation:* In the fourth step, the data collected via interviews form were analysed. After the investigation of the interview forms it was decided to analyse of data that deemed appropriate for the purposes of research and expected to further contribute to the classroom management field. Interpretative phenomenological analysis method was used for data analysis.

The students had been affecting teachers' classroom management attitudes during their primary, secondary and high school education periods. The results show that teachers' classroom management attitudes especially in primary education are more effective on students' academic, social and emotional development. The findings also reveal that teachers' classroom management attitudes both have negative and positive effects on students' academic, social and emotional development. Teachers' positive attitudes and behaviours contribute students' problem solving capability, contribute students' academic, social and emotional development, and enhance students' learning tenacity and self-confidence. Teachers' negative attitudes and behaviours, cause negative effects on students including disheartening to school and courses, prejudicing to the teachers and lessons, learning inability, fear, anxiety and lack of confidence. Teachers' negative attitudes and behaviours, nourish the students' feelings such as prejudice against the teaching profession, misfortune, remorse, hatred, sadness, insufficiency, anger and resentment. Teachers' positive attitudes and behaviours keep alive the sense of taking teachers as the role model, and cause the feelings such as fairness, gratitude, happiness/excitement, motivation, humanity, love and respect, self-confidence and positive development of personality.

Consequently, it can be said that teachers' classroom management attitudes and behaviours in classroom are deeply effective on students' academic, social and emotional development. These attitudes and behaviours are seen highly important by students and affect them in life-long. A democratic classroom environment and the teachers having democratic personal characteristics effect students' academic, social and emotional development positively but the teachers displaying authoritarian and strict attitudes affect them negatively. The worth-stressing point is here that the students assign pretty much meanings on the details ignored and underestimated by teachers. The teachers should consider that their attitudes in classroom management have persistent effects on students' life and reshape it. The teacher training institutions should focus on improvement of candidate teachers' humanitarian proficiencies as well as technical and professional competencies. Candidate teachers should give more importance to be a good teacher and they should perceive teaching as a profession that affecting human's heart. Further researches can be conducted on the effects of teachers' classroom management attitudes on students' academic, social and emotional development. Besides, different researches can be conducted with different study groups such as primary, secondary or high school students.