



Adaptation of General System Theory and Structural Family Therapy Approach to Classroom Management in Early Childhood Education^{* **}

Mustafa Yaşar^{a***}

^aÇukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Adana/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.300993

Keywords:

General Systems Theory,
Family therapy,
Classroom interaction,
Classroom management,
Behavioral management

Abstract

The applications and interventions related to classroom management are often based on behaviorist learning theories. While focusing on the individual and the behavior, behaviorist learning theories often neglect the context and the patterns of communication through which the behavior arises. This study aims to examine the structure of a classroom by exploring the similarities between classroom and family life. General Systems Theory and Structural Family Therapy were used to explore and interpret preschool teachers' classroom management experiences. In this study, eight teachers working in an independent preschool in Yüreğir, Adana, were chosen to be interviewed twice during different time in a year. These interviews were done to identify their classroom management approaches and explore the management problems that they were experiencing. The data were analyzed through qualitative content analysis. The findings fell into three main categories: behavioral patterns, belief systems and context. It was found that when teachers established a sense of authority in the classroom, when the rules and the expectations were clear and consistent, and when students formed a sense of belongingness in the classroom without sacrificing their sense of autonomy, then behavioral problems seemed to decrease. These findings correspond with those of family studies.

Genel Sistemler Kuramının ve Yapısal Aile Terapisi Yaklaşımının Okul Öncesinde Sınıf Yönetimine Uyarlanması

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.300993

Anahtar Kelimeler:

Genel Sistemler Kuramı,
Aile terapisi,
Sınıf içi etkileşim,
Sınıf yönetimi,
Davranış yönetimi

Öz

Sınıf yönetimine yönelik uygulamalar ve müdahaleler çoğunlukla davranışçı-bireysel öğrenme kuramlarını temel almaktadır. Davranışçı öğrenme kuramları bireyi ve bireyin davranışlarını uyarıcı-tepki bağı içerisinde ön plana çıkartarak çoğu zaman davranışın ortaya çıktığı bağlamı ve etkileşim örüntülerini görmezden gelmektedir. Bu araştırmanın temel amacı, sınıf ortamı ile aile yaşamı arasındaki benzerlikleri ortaya koyarak sınıf içerisinde oluşan yapıyı incelemektir. Bu araştırma kapsamında, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi kapsamındaki deneyimleri Genel Sistemler Kuramı ve Yapısal Aile Terapisi kuramsal çerçevesi temel alınarak analiz edilmiştir. Bu çalışmada, Adana ili Yüreğir ilçesinde bulunan bir bağımsız anaokulunda çalışan sekiz öğretmenle yıl içerisinde farklı dönemlerde olmak üzere ikişer defa görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğretmenin sınıf içindeki deneyimleri ve karşılaştığı durumları nasıl algıladıkları sorulmuş, bu görüşmeler kaydedilmiş ve birebir dökümü alınmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. Bulgular temel olarak; döngüsel davranış kalıpları, inanç ve değerler ve çevresel etkenler olmak üzere üç ana kategoride toplanmaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin otorite kurabildiği, kuralların net ve beklentilerin tutarlı olduğu ve çocukların kendilerini ait hissettikleri sınıflarda davranış problemlerinin azaldığı ve pozitif bir sınıf atmosferinin oluştuğu görülmektedir. Bu bulgular aile araştırmaları bulgularıyla örtüşmektedir.

* Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Birimi tarafından EF2013BAP2 nolu proje ile desteklenmiştir.

** Bu makalenin bir kısmı, 29 Eylül-2 Ekim 2016 tarihlerinde Muğla'da düzenlenen International Contemporary Education Research Congress'te sunulmuştur.

*** Author: myasar@cu.edu.tr

Introduction

General Systems Theory is a theoretical framework developed to explain the properties of organic and inorganic complex structures (Carr, 2006). According to the systems view, an organism or a living system has some holistic properties that cannot be found completely in the parts of the system (Capra, 1996). These properties arise as a result of the interaction between the parts and they disappear if the system is reduced to physical or theoretical independent parts. All the parts become meaningful when they relate to each other. Contrary to Cartesian view that argues in order to understand the whole, each part should be analyzed separately; the systems view suggests that the parts can only be understood within the whole and within a context where the parts interact with the other parts (Capra, 1996).

There are three main concepts that family therapy approaches in the systemic tradition focus on their applications. These concepts are behavioral patterns, beliefs and values, and context. Family therapy approaches differentiate according to their emphasis on these three main concepts (Carr, 2006). The ones that focus on behavioral patterns among family members argue that family members develop problematic behaviors as a result of dysfunctional interaction among family members and that these interactions form a behavioral pattern that perpetuates the problematic behavior. In addition, some other family therapy approaches are interested in the belief structure that creates these behavioral patterns. The ones that emphasize on context support the idea that beliefs and values that create behavioral patterns are formed in the family and social context and that these beliefs and behavioral patterns are transferred from one generation to the next one.

Structural Family Therapy is one of the family therapy approaches that utilized the principles of General Systems Theory. This approach was created in 1960's by Salvador Minuchin and his colleagues. Structural Family Therapy is interested in how parts in a system interact, how homeostasis is achieved in a system, how system feedback works, and how dysfunctional communication patterns develop in a system (Goldenberg & Goldenberg, 2008; Vetere, 2001). Minuchin (1974) views families as entities that function in their life cycle and struggle to keep fragile balance between stability and change. In his approach, family structure refers to a series of invisible structural necessity that organize the interaction between family members (Minuchin, 1974). Structural Family Therapy focuses on dysfunctional structural organization of family instead of visible problems that family members are experiencing (Heatherington, 1987). The most basic claim of Structural Family Therapy is that symptoms in an individual can be understood better when these symptoms are examined in the context of family interaction patterns (Minuchin & Fishman, 1981). The purposes of Structural Family Therapy are to change the dysfunctional structure of family, reorganize the relationships between family subsystems, and create hierarchical borders to make system function properly. When these achieved, family structure is reorganized, borders are well-defined, coalitions are dissolved and power is redistributed in a more functional hierarchy.

Many researchers tried to apply General Systems Theory and family therapy approaches to different contexts and situations (Boverie, 1991; Campbell, Coldicott & Kinsella, 1994; Deacon, 1996; Greif, 1994; Kast & Rosenzweig, 1972; Lindsay & Murphy, 1996; McCaughan & Palmer, 2004; Mele, Pels & Polese, 2010; Yalçinkaya, 2002). It is not surprising when it is considered that General Systems Theory sees all biological and social structures as systems. System theorists argue that there are some common principles in every system's function and structure regardless of its shape or size (Skyttner, 2001). Deacon (1996) adapted principles of General Systems Theory and Structural Family Therapy approach into business world and organizational management. Mele, Pels and Polese (2010) used some principles of systems perspective on management and marketing areas and concluded the usefulness of systemic thinking in service business. Boverie (1991) adapted systemic view and family therapy approaches to business context and commercial organizations. Kast and Rosenzweig (1972) presented systems theory to understand organizational styles and management systems and to develop more effective practices. Campbell, Coldicott and Kinsella (1994) presented systems approach as a way to create positive change in organizations. McCaughan and Palmer (2004) adapted systems approach to

situations where there were problematic workers. Lindsay and Murphy (1996) utilized General Systems Theory in the use of marketing companies for charity organizations.

Furthermore, there are studies that adapt systems perspective and family therapy approaches to education system, school and classroom contexts. Greif (1994) used family therapy approaches in schools during group works with families. Yalçinkaya (2002) adapted systems theory to schools and school administration. Smith and King (2017) used Dynamic Systems Theory as a base to explore wait time in foreign language teaching. Similarly, Dong (2016) used Dynamic Systems Theory to explore development of listening strategies and evaluate listening performance in foreign language teaching. While examining the program, “Health Promoting Schools,” Keshavarz, Nutbeam, Rowling and Khavarpour (2010) approached schools as complex adaptive systems. Georgiou, Zahn, and Meira (2008) adapted the principles of systems theory into learning process and teaching styles in classrooms. Valentine (1988, as cited in Tauber, 2007) adapted systemic view and family therapy approaches to classroom management.

Apart from this positive approach to General Systems Theory and efforts to transfer the principals in different areas, Şahin (2007) argues that if the systems perspective is applied to educational context, it would result in limiting teaching and learning process by turning schools into factories and students into products. By suggesting that position, Şahin (2007) places systems theory in a similar plane with positivism, behaviorism, and scientific management and bureaucracy. This approach to systems theory presents a view that does not fit with the nature of the systemic thought. The systemic thought is based on constructivist paradigm, which emphasizes the subjective nature of the meaning, rather than positivist paradigm that gives objectivity prominence (Watzlawick, 1984). Furthermore, systems theory replaces the linear causality of behaviorism with circular causality in interpersonal relations. These differences require these two theoretical positions to have clear distinction (Worden, 2003). Similarly, contrary to negative perception of human nature in scientific management and bureaucracy, systems theory sees people as active agents of social change (Capra, 1996).

Classroom structure and family structure have many similar features. According to systems view, a classroom is a living system consisted of a teacher and children. Classroom system is open to environmental stress, but each member of classroom interacts with the others according to his or her perception and motivation. As in family system, classrooms provide a web of relationships in which children grow. In both cases, members affect the system and the system affects each member. A classroom is a special system that has structure, involves interactional patterns and some properties to organize stability and change. According to systems view, a classroom is a system with borders and organized as subsystems (Carr, 2006). A classroom is subsystem of a school and each member of a classroom is a subsystem of the classroom.

Classroom management plays a central role in developing a secure and functional structure in a classroom, emergence of positive and negative behavior, and reaching the educational goals (Reinke, Lewis-Palmer & Merrell, 2008). For school administrators and experienced teachers, classroom management skills are the most basic and valuable set of skills that new teachers should have (Brophy, 1988; Brophy & McCaslin, 1992; Emmer, Evertson & Worsham, 2000; Sempowicz & Hudson, 2011; Ünal & Ünal, 2012). However, classroom management comes first in the list of issues that cause anxiety and stress for both preservice teachers and experienced and novice teachers (Cothran, Kulinna & Garrahy, 2003). Joram and Gabriele (1998) found that pre-service teachers made a difference between teaching and classroom management, and while they felt confident in teaching they felt nervous and insecure in managing a classroom. In-service teachers also stated that the most stressful part of their professional lives is to cope with challenging and maladaptive student behavior (Allday et al. 2012).

Research shows that teacher education programs cannot prepare teachers sufficiently in terms of classroom management and traditional in-service educational programs often fails to help teacher develop necessary skills for effective classroom management (Boz, 2008; Landau, 2001; Macsuga &

Simonsen, 2011; O'Neill & Stephenson, 2012). Consequently, teachers often cry for help to deal with negative behavior and problems related to classroom management (MacSuga & Simonsen, 2011) and schools are in need of supporting teachers for classroom management (Allday et al. 2012). Although it seems that there are plenty of resources for educators in terms of classroom management, the search of teachers for new and more effective management strategies seems to continue (Tobin & Simpson, 2012). Besides teachers; researchers, families, and school administrators also continue to call for developing more comprehensive and evidence based on new approaches to deal with challenging behavior and prevent potential management problems (Benedict, Horner & Squires, 2007).

To manage children's behavior successfully requires a comprehensive understanding of their emotional, social and moral development (Sempowicz & Hudson, 2011). This is possible only through exploring the function of children's behaviors, the context in which their behaviors occur, and the environmental factors that perpetuate those behaviors (Trussell, Lewis & Stichter, 2008). How the behavior is perceived by others, especially by teachers, becomes an important factor for the control of that behavior. When they believe that students do not have control over their problematic behavior, teachers have a tendency to be more permissive for those behaviors and feel that nothing they do in the classroom would change the behavioral outcome. As a result, teachers would search solution to students' behavioral problems outside (family, society, etc.) and this attitude would free them from the responsibility to change that behavior (Johansen, Little & Akin-Little, 2011). On the other hand, when teachers believed that students do behavior intentionally, teachers would have to consider the role of their own, classroom and school context for this behavior and they would feel the need to interfere with these negative behaviors (Johansen et al. 2011).

Theories provide teachers many practical advises for successful behavior management (Sempowicz & Hudson, 2011). The advices for effective classroom management present variety from forming clear expectations regarding to reward and punishment to include children into management process (Cothran et al. 2003). The classroom management models have a wide range of beliefs regarding teacher's role, the place of children in the classroom, and the educational purposes of the society (Evertson & Weinstein, 2006). While some models of classroom management focus on discipline in the classroom, some others focus on the relationship between teacher and child to develop self-discipline in children (Tauber, 2007). For example, Lee Canter emphasizes on teacher's authority, while Thomas Gordon focuses on the nature of teacher-child relationship (Tauber, 2007). However, the applications and interventions related to classroom management are often based on behaviorist learning theory (Kubany, Sloggett & Ogata, 1974).

While focusing on individuals and the behavior connected to stimulus-response, behaviorist learning theories neglect the context and the patterns of communication in which the behavior arises. Most of the behavioral interventions to deal with children's negative behaviors are oriented individualistic reward and punishment (Murphy, Theodore, Aloiso, Alric-Edwards & Hughes, 2007). Landau (2001) determined that the faculty members who give classroom management courses (if such a course is available) generally knowledgeable in main subject matter (e.g. early childhood education, primary school subjects, social sciences) but not the issues related to classroom management. Consequently, because of lack of expertise and time, these faculty members have tendency to teach reward and punishment system as relatively easy and quick to use classroom management strategies. Landau (2001) argues that this situation is both unfair to the future teachers and inadequate to meet the cultural, emotional and specific needs and interests of children to whom they teach.

One limitation of available/existing models of classroom management is that these models mostly focus on changing behavior of an individual child rather than trying to change classroom ecology to provide an environment for children to develop positive habits (Reinke et al. 2008). Many classroom management theorists (see Tauber, 2007) argue that teachers should go beyond the idea of control over children and focus on the necessity of working together with children and teachers should focus on the whole classroom instead of focusing just on individual child. Contrary to individual intervention, the

intervention approaches that emphasize on the structure, climate and organization of classrooms were found to be more successful in decreasing aggressive and unwanted behaviors, increasing children's concentration in educational activities, and promoting positive social interaction in the classroom (Murphy et al. 2007; Trussell et al. 2008). Cuardino and Fullerton (2010) found that there is a close relationship between the physical environment and children's negative behaviors. Whenever physical environment changes, the behaviors change with it. Similarly, Downer, Rimm-Kaufman and Pianta (2007) concluded that how well children will act in the classroom could be predicted by quality of classroom and teaching context as two aspects of classroom environment, by getting together with risks that the school presents. In classrooms with dysfunctional structure, children's negative behaviors such as aggression, moving in and around the classroom without adult control seem to be increasing while positive behaviors such as participating in class activities are decreasing. On the other hand, in positive classroom environment, negative and maladaptive social behaviors seem to be decreasing (Trussell et al. 2008). In order to increase the effectiveness of classroom management, targeting classroom system is more beneficial than focusing on individual child and his or her behaviors because in this way both the existing behavioral and educational problems can be decreased and the future management problems can be prevented (Reinke et al. 2008). Strein, Hoagwood and Cohn (2003) points out that in terms of evaluation and intervention there is a tendency among public health approaches to move from individual child level to systems (classrooms, schools, etc.) level.

There are some approaches and models that explore school administration and social life in schools by using systems perspective (Abbott, 1969; Bozkuş, 2014; Getzels & Guba, 1957; Hallinan, 2001; Jensen, 1954; Lundgren, 1982; Lunenburg, 2010). However, this approach has not reached the level to explore the interaction between teacher and students in behavioral and relationship levels. Structural family therapists are experts in analyzing the hierarchy and structure of a family, determining what is functional and what is not functional, defining the emerging problems and providing strategies for change (Deacon, 1996). Therefore, considering that classroom is another system, by following the examples of family therapists, educators can gain several benefits such as analyzing the classroom structure, identifying solving the problems and developing an effective and functional classroom management.

Purpose of study

The purpose of this study is to examine the structure of a classroom in depth by exploring the similarities between classroom environment and family life. This study also aims to explore preschool teachers' experiences related to classroom management and to interpret these experiences through a different theoretical framework. For this purpose, General Systems Theory and Structural Family Therapy were used as theoretical frameworks. For this purpose the following questions are sought to answer:

1. What are the circular behavioral patterns that cause and perpetuate classroom management and behavioral problems in the classrooms?
2. What are the beliefs and values that cause and perpetuate classroom management and behavioral problems in the classrooms?
3. What are the contextual factors that cause and perpetuate classroom management and behavioral problems in the classrooms?

Method

Participants

In this study, seven teachers in an independent preschool located in Yuregir, Adana were chosen as participants. The main criteria for this choice were accessibility of the school, and voluntariness and willingness of the teachers. This preschool was located in a low socioeconomic and sociocultural neighborhood, typical star shaped building, 4 classrooms with large playground. The school

provides education in two periods as morning and afternoon. There were seven preschool and one special education teachers in the school. Apart from the school director, all the staff was female. Table 1 presents details for participants.

Table 1.
Participants' information

Teachers code	Gender	Age	Years of experience	Classroom size	Number of adults in the classroom	Age of the group
T1	F	29	5	25	2 (teacher + intern)	5
T2	F	24	4	22	2 (teacher + intern)	3
T3	F	25	8	18	3 (teacher + special ed. teacher + intern)	3-4
T4	F	26	6	27	2 (teacher + intern)	5
T5 (replaced T4)	F	31	6	27	2 (teacher + intern)	5
T6	F	28	5	25	2 (teacher + intern)	4
T7	F	30	4	25	2 (teacher + intern)	5
T8	F	32	8	27	2 (teacher + intern)	3-4-5

As seen in Table 1, features of participants and working conditions among participants were similar. The age range among participants was between 24 and 32; the years of experience were between four and eight. The classroom size was between 18 and 24.

Data Collection Process

At the beginning, the study was explained in a meeting that all the teachers attended. In this meeting the teachers were informed and invited to join as participants. Verbal consent was taken from all teachers in that meeting. The data were collected through interviews with each teacher twice during different time in a year. All interviews conducted as semi-structured interviews. These interviews were done to get to know the teachers better, to identify their classroom management approaches and to determine the management problems that they were experiencing. The interviews consisted of 10 questions that were prepared in accordance with the principles of General Systems Theory and related literature within the framework of clinical interviews. Because the researcher was a family therapist with trained in systemic theory, expert opinion was not needed. The interviews were conducted in the school director's office where the teachers could freely express their views and experiences. During these interviews the teachers were asked to talk about their experiences in the classroom and their perceptions on different situations that they encounter in the classroom. These interviews lasted between 30 and 60 minutes and were recorded with video camera. During data collection one teacher left for maternity leave and the study continued with a substitute teacher.

Data Analysis

The data were transcribed word by word and analyzed through qualitative content analysis. Constant comparison method was used during this analysis process (Glasser & Straus, 1967). During this process the researcher produced new codes and concepts by using theoretical framework and constantly comparing new data with previous findings and findings from one class to the other classes. After that, by using these codes and concepts the researcher formed new categories and themes. In order to ensure validity and reliability issues, during this process the researcher did member check and used an additional coder. The researcher provided three random pages from the data to a colleague who was an expert both in the areas of qualitative research and classroom management. When the codes and categories that additional coder produced were examined, the compatibility was found high between the researcher and the additional coder. The themes and categories were finalized by taking the differences into account.

Result

As a result of analysis, it was found that emotional relationships in the classrooms were seemed to be distant while behavioral borders were vague and unclear. This contradictory situation seems to make difficult for children to develop belongingness to the class, but at the same time it allows the children to invade each other's personal space. The borders in the classroom had dysfunctional permeability and children in the classroom could wander in and out of the classroom and interact with each other outside of the teachers' knowledge. The participating teachers had similar ways of determining the classroom rules, enforcing these rules, choosing classroom activities and intervening unwanted behaviors. The teachers tried to include the whole class in their chosen activities and preferred individual interventions for unwanted behaviors in their classrooms. The teachers often used individualistic reward and punishment strategies as a discipline method. In order to get children behave the teachers often yelled, searched help from school director or parents, or applied some punishment such as sending the child with problem behavior to another classroom. The pressure on teachers to prepare special activities for national and religious holidays disrupted the educational process, teacher-children relationship quality decreased, and classroom management problems and challenges increased.

1. Circular Behavioral Patterns in Classrooms

Three themes aroused when the situations that caused and perpetuated classroom management and behavioral problems in the classrooms were examined. These themes were: the process of choosing and applying the classroom rules, the intervention techniques for problematic behaviors, and teaching strategies. All of the participants in this study preferred similar strategies to determine the classroom rules, organize the behavioral patterns in their classrooms, and intervene the behavioral problems. Circular behavioral patterns, both positive and negative, start forming in the context of classroom rules from the first days of the school. All of the teachers stated that they began the first days with some certain rules. To ensure that these rules were followed teachers used some strategies such as visualizing the rules, reminding them often, using reward and punishment. While the rules were becoming part of the classroom routines, positive and negative behaviors would become clear and positive and negative behaviors would begin to be identified with some children. For example, T6 explains this situation as follows.

T6: It will be too classical, but when they all come to the classroom the first time we tell them the rules. You can do this and you cannot do that. I give reward to the ones who obey the rules. If there is no reward, kissing them, loving them, or applauding them become the best rewards for them. For example, if I see something nice that one child did, I tell the class "Your friend's behavior was very nice' and ask them to clap for him or her. Or let's say one child climbed on top of a table; I ask the class "Is your friend's behavior right?" and the other children say "No." And the child goes down from the table and hopefully never does that again.

Teachers stated that they preferred mostly individualistic and behavioristic intervention strategies to prevent unwanted behaviors or fix already present negative behaviors. Some of the preferred intervention strategies were reward-punishment, yelling, referring the child to a higher authority, excluding the child from the group and with the consent of the family sending the child to get professional help from outside. Teachers mostly used individual reward-punishment strategies and social learning principals by making comparisons in the classroom and presenting one child's behavior to the whole class as an example. Although all the participating teachers used positive language and giving responsibility as a behavior management strategy, they seemed to turn to reactional-behavioristic strategies when the problem behaviors continued. The teacher statements below illustrate these findings.

T5: We are doing like this with four children. For example reward and punishment, our punishment is to sit in a chair and think. Our reward is, depending on the situation, I try to give responsibilities very often. For example, I say "Can you help me with this." I would like to draw

their attention to something else, for example. When they are engaged with something they do not do naughty behaviors. I put them to work so that they would not find chance, they could not think, and when I give them work I have them applauded. I tell them “Thank you, congratulations, you made me happy; you were big help, etc.” They got happy very much. When this happens they got away from previous mistakes, I mean, they try to help more because they enjoy helping and they see that they are more loved because they helped. For example, I have them applauded when they do nice thing to their friends, “How nice you did, you helped your friends.” I do it like this, “Here our model student.” Sometimes I give a star when they do something nice.

T3: He is creating more distress than the other three because he has the habit of biting. For example, when something he does not want to happen while he is with his friends, when he is frustrated, he bites. I talked to his family. I deprive him of things that he likes. I told his family so they try to stop him by saying “I would not send you to school” or “There is theatre, I would not send you.”

After all these interventions when they could not achieve the behavioral change, teachers start attributing the causes of negative behaviors to either the child’s personal or family characteristics without any consideration of their role in this situation. They often view the situation unchangeable. When the negative behavior is perceived independent from the teacher and the classroom context, it seemed to relieve the teacher from the responsibility to do anything about it. Consequently, to solve the behavioral problems teachers did not have to do anything else any more. When a child insisted on a negative behavior, he or she began to be ignored by the teacher and in the classroom the child’s behaviors are overlooked. At this level teachers accept the situation in a fatalistic manner and give up trying to change it.

T3: The child loves me, trying to impress me. He is showing some efforts, but as I told you, he cannot help it because he is too hyperactive.

T8: There is not something he particularly wants. I should say he tries to get some attention. Maybe he wants all attention on him all the time? You know there are some difficult people, you say something and they say something like “No, why should I do it?” He acts like this. I could not catch anything. I treated him nicely. Nothing changed when I was nice with him. I treated him bad, I got angry at him, I punished him, but nothing changed. The mother kept saying, “I took him to psychologist, I took him to a psychiatrist, he gave us medicine and we use it, it does not work, nothing changes.”

T6: Now, maybe because the parents got divorced. They do not know if the mother’s behaviors are contrary to the father’s behaviors, they don’t know. One of them is maybe not happy with his behavior, not pleased with it, maybe reacting to it. Maybe the other one do not care and say something like, “Go ahead my son, continue, you are good like this.” Maybe the child is experiencing the confusion between them, I don’t know.

T6: If it is not in the child’s character, I do not push it. I mean, if I put too much pressure, then he does not want to come to the school. I say to myself, “I guess he does not have it.” What we do is that with either the mother or the father we talk, “Your child does not want to do this. You support this behavior at home and I will do the same in here.” It may or may not do any good. I don’t push it to much if it was not a very negative situation.

Teaching styles and strategies of teachers play an important role in causing and perpetuating problematic behaviors in classrooms. All of the participating teachers stated that they mainly do whole group activities. Whole group activities turn the classroom structure into teacher oriented and also make activities in the classroom last too long.

T7 : Yes, it is 5-year- old group. I have students who do not recognize numbers. Mathematics study with 25 students takes 1-1.30 hours. We do an art activity, it takes two hours. Our

preparation for 23th of April celebration takes one hour. I mean, we are going to lunch and when we come back, already 1-1.30 hours passed. Should not children be idle, at all? I mean, from arts to mathematics, from mathematics to poetry, from poetry to story time. I take them to playground for 15 minutes, but it is not enough.

These teaching styles and strategies create a circular interaction pattern in the classroom. In this cycle teachers gather children, get their attention to the current activity, pay special attention to children who do not want to attend or have low interest in the activity, and do the transition to the next activity. This classroom structure provides a suitable context for negative behaviors to both develop and continue.

T2: While we are doing art activity, they get bored because you have to deal with too many children at that time. He or she does not complete the activity. For example, everybody completes their activity, we put them on aside to a board, and they show them to their families at the evening before they leave the school. I say, "We are not going to complete your activity because you were naughty today." This would stop him. I mean, the other activities we are doing them in whole group so we do not have any problem with them.

Circular behavioral patterns in classrooms that teachers create through the process of developing and applying the classroom rules, and intervening the unwanted behaviors provide a context for children to develop negative behaviors. How teachers applied the intervention strategies (reward, punishment, ignoring the behavior, etc.) seemed to prolong the behavioral and management problems in the classroom.

2. Beliefs and Values in Classroom

There are three themes that link beliefs and values in the classroom with classroom management and behavioral problems. These themes are borders, authority, and teachers' perception on negative behavior. The emotionally distant relationship between teachers and children seemed to make the classroom rules and borders become vague and dysfunctional, hence teachers' authority over children becomes ineffective.

Especially in the classrooms of three teachers, children wander in and out of the classroom without the teacher's control and knowledge. In general in the school, children were often seen going around in other classrooms or in the playground outside teachers' knowledge and permission and it seems that this situation was accepted as normal in the school. Similarly, in all classrooms it was accepted as natural that children walk around in the classroom without teachers' consent. This situation indicates that the borders in the classrooms had dysfunctional permeability and that classroom system had problems related to borders both with its subsystems and the larger schools system. The following statements of teachers illustrate this finding.

T3: The task of getting children together, I have three hyperactive children in my classroom and each one is more hyperactive than the others. I keep telling them "Silence, stop, don't do that, come on son, sit down." Sometimes they go out and come back. Yesterday, for example, I was really scared. Clowns were going to come to our classroom. Of course, when I say clown, I mean one teacher and one intern were dressing up as clowns. I guess with the excitement of this coming event, one child went to the classroom where the clowns were going to perform. We were doing art activities at the moment. During art activity, suddenly it came to my mind and I called out the child's name. Where is he? I said. We looked at each other, where was he, nowhere. Then I looked in the restroom, no; I looked in the kitchen, no; I looked in the other classrooms, I was really shocked at that moment. When I went to the classroom that the clowns were going to come I saw the child sitting over there, waiting with excitement.

The intervention strategies and punishments such as yelling, punishing, getting help from school director or from parents or sending the child with negative behavior to another classroom that teachers used were rarely worked to change the unwanted behavior. In fact, despite all these efforts children

seemed to continue doing similar behaviors. Consequently, behavioral problems in classrooms kept increasing instead of decreasing. Teachers seemed to feel some level of hopelessness when they could not establish authority on children and when the hierarchy in the classroom lost its function. The examples below describe this situation.

T8: Recently we experienced a similar event. I called the school director, because I could not deal with it any longer. I called the director and he came to my class. The child went down under a table, he was shouting over there top of his lung. He was lifting the table and hitting with it to the ground. Even the director could not get him out.

T1: Really, I started losing my self-thing, let me tell you. Because, you use your authority and weigh upon him, you say, "You need to sit." He or she really takes a chair and sit, but when you turn your back in two minutes you are where you started.

T4: One of my students has this problem. I could not figure it out; I could not solve it; I could not deal with it alone. There are some things family has to do for their child as well. The name of the child is Mehmet Ali (male, 5-year-old). The kid always wants things his way, very stubborn, would not share any toys with his classmates. Recently, I took the toy and put it away, I don't know if I did right or wrong, I said "You both are not going to play with it." This time the kid attacked me, he fought with me, literally, tooth and claw. Zeynep teacher was there too, she tried to pull the kid back. The kid is well-built. He took off my headscarf by then. After that I talked to the family. They said, "He is doing the same at home as well, he is stubborn, we also cannot say anything to him." In the classroom while he is with his friends when he says "It is mine" it has to be his, otherwise he gets aggressive. We have not solved this situation yet. I don't know what we can do? He is harming himself as well. He is either harming himself by hitting, scratching or harming me or his friends.

The fact that teachers could not build authority during their interaction with children and that their interventions for behavioral problems were not successful indicates that the power balance and hierarchy in classrooms were not functional. The interview excerpts below reflect the case of lack of authority.

T4: When it increases too much, for example I am saying it, saying it, but he does not understand. You get them on the corner, sit on the chair. He sits, but he says to his friends what he wants and he does what he wants to do it anyhow. His punishment finishes and he resumes the same behaviors eventually.

T1: But he never sits. You have to run after him all the time. He should come and sit on his own. If I do some compromise for him, he continues to do the same things. My hand has to be on his shoulder all the time, which is not possible. In a sense I am helpless.

Except T7, the other teachers pointed out that in their classrooms there were several students who made classroom management difficult by showing some negative behaviors. T7 stated that she could build a functional system by giving regular feedback to children and expressing her expectations clearly, and described the problems in her classroom as temporary and related to classroom context. The statements below reflect her point of view.

T7: A few students were going to restroom without asking permission. I constantly told them they needed to ask permission even if you wanted to drink water. Now it is quite organized, if they want to go to restroom, they say, "Can I go, teacher?", if they want to drink water "My teacher, can I drink water?", "Can I take my pencil?" This system is settled now.

T7: I have 25 students, while I am dealing with one student, the other interacts each other. Also I have too many male students. Male students are more active. They are too active, my children do not sit. Especially 2-3 of my students are too energetic, no use of getting angry.

T7: There is no problem in my classroom right now. Only thing, maybe it is the energy that spring has brought to our classroom. They want to go outside to the garden all the time. I try to get them outside even for 15 minutes, but 15 minutes is not enough for them.

After a while, children who have behavioral problems and difficulty to adapt in the classroom started sometimes to be considered as the source of all the problems in the classroom. T3 stated “If these three students are not in my classroom my classroom would be perfect.” When teachers see these children as the source of all problems they start focusing more on their negative behaviors than positive behavior. The following example shows how one child can be seen as a source of all classroom problems.

T1: My biggest problem is Turan (male, 5-year-old). Because, we are sitting all together doing some activity, for example cut and fold or coloring activity. He is walking around, holding a toy car passing under the other kids. He is passing over the tables, chairs and cabinets. Constantly I take the kid and put him on a chair, get him and make him sit again. One, we are invading the other children’s rights, he is breaking the others’ concentration. Two, he bothers us. Three, he has a habit of hitting. In here one child’s problem becomes all the children’s problem. Because you have to warn him and look after him all the time, you cannot meet the needs of the other children.

3. Environmental Factors

Besides teachers’ practices in the classroom and in-class interactions, some environmental factors related to school and families play an important role in creating and maintaining behavioral problems in classrooms. The themes related environment factors were family issues, school program and applications, and children of teachers. Parenting styles, the rules and regulations in families, and family-school interaction were important factors that played essential roles in children’s behavior in schools. All of the participating teachers pointed out that in their opinion the factors related to families were one of the most important factors that caused them to have classroom management problems. The interview excerpt below illustrates this perspective.

T2: Families send their kids to school usually when they have a new child. I have students in my classroom they have two siblings at home. “I cannot deal with both of them, that is why I send one to school.” Normally, many of them were supposed to begin to school next year. In other words, they do not send their kids to be prepared for school. Maybe one of them. Either they say “I cannot manage him/her at home” or “He/she has a sibling, we cannot manage them both.”

During Spring semester, because of the preparation for special days and weeks (e.g. red crescent week, independence day) and the end of the year spectacles, educational activities begin to decrease and in this process teachers’ classroom management approaches change. Because celebrating special days and weeks and preparing some performance for the end of the year were accepted as a school policy by most of the public and private schools, all participating teachers were working in similar conditions. The activities for special days and weeks in the school were mostly carried out with small group of children. During these preparations, the other children were left, either with an unqualified adult or alone without adult monitoring. In addition, during these spectacles and events children involve activities that challenge children developmentally. They interrupt teachers’ classroom strategies, already established rules, rituals and classroom systems and create a suitable context for behavioral problems.

T1: Sometimes time is not sufficient. Because it is the second semester. Now we work on both whirling dervish and we formed a janissary band. We practice for the band. At the same time we are going to make a different Caucasian folk dance. When you spend time for these activities there is not much time left for anything else.

The researcher: They are for..? Janissary band and Caucasian dance are for the end of the year celebration?

T1: Yes. Whirling dervish will be on this Thursday for Holy Birthday of the prophet, if God permits. There is not much thing left. Our problems will be related to the need to be faster and to do more. To give children everything we are at the last period, that is why we have to give them everything really fast. We are out of time.

T7: Yes, for example yesterday we did Holy Birthday week; our whole day was spent with it. We have 23th of April preparation. It was 2.30, 3.30, 4.00 and we were still having children memorize some poems related to 23th of April. We are trying to make children to do the performance. It takes some time really, but the parents also want it a lot. But it takes a lot of our time; we have only five hours to teach anyway.

The researcher: How does it affect your classroom management?

T7: Children think that our classroom management means free time activity. For example, sometimes they with each other... for example, we have this circle movement; during this activity suddenly they hit each other. I do not interfere there either, well, they play at that moment. They become more active and energetic selves as if they are in free play time. Of course, our classroom management is in the hands of children at that moment.

T8: It is like this, we are not doing a lot of things during 23th of April anyway. For next week we are planning like this: we have a program for Holy Birthday week, we will continue. We are preparing a whirling dervish spectacle for it. Even we chose 4-5 male children from the other classes, we are preparing together. During that I leave the class to a intern. She is taking care of them.

As the number of adults increases in classrooms and the school, the differences in thought and practice among them might sometime create behavioral problems in classrooms. This situation might arise as a result of the differences of attitude and behavior between teachers and parents, or it might happen in the context of the relationships between teachers and school administration or teachers and interns. Participating teachers seemed to have some problems in the beginning of school year, but later they could manage a system in their classroom. The example statements below explain this situation.

T3:....When you say "Leave it" he does not leave it. When you go to breakfast he does something. When you eventually make him leave the thing, he starts crying. He goes to intern this time. Intern holds him and comforts him, I noticed it. I told her, "Whatever I do, when the child comes to you do not hug him, you just tell the child 'Whatever teacher says'." Then she said, "Alright teacher." It was like this. She does not do like that anymore. She does whatever I say. Earlier, the child was going to different people, from me to an intern, if intern does not give what he wants then the other intern.

Besides, the fact that two teachers' children were student in this school and that they had some privileges, created some discipline and management problems for all the teachers. These children were exempt from general classroom rules and they were permitted to go the other classrooms to see their mothers or walk around in the school whenever they felt like it. As a result, the rules that teachers trying to establish in their classrooms lost their credibility and teachers' authority got weakened. The excerpts below illustrate this situation.

T3: Ege (male child, 4-year-old) of the beginning of September was quite different that Ege of today. Then, he was not going in the classroom at all. He was staying in the play house in the middle area; he was going around the other classrooms. Later, his friends got used to this situation. Sometimes he goes out in between activities; he goes to the other classes to see what they are doing. One teacher or one intern hold him in her arms and bring him to our class, saying, "Ege came to our class again."

The researcher: As I remember your son is in your classroom.

T6: He is in my group of age, correct. My son is younger but in my classroom.

The researcher: How is it working, any difference?

T6: How it happens, I get children to accept this situation like this. My son has to come here, because there is nobody at home to take care of him. I have to bring him with me. But if...

The researcher: How old was he?

T6: He finished four. He was four years old when we started, five in March, last week of March. I explained it to children like this: My son is smaller than you, he cannot do many things that you can do. Because he cannot do, he has different tendencies. For example, if I make you do some activities such as reading, writing, counting; my son will not be able to do them. Because of that he will not be interested in them. He will do different things. Children accepted that. For example, during play activity, even when Erdem gets a toy from there, most of the children...

The researcher: Ignore him.

T6: Ignore him.

Discussion & Conclusion

In this study, which aimed to investigate preschool teachers' experiences related to management and discipline in their classrooms, it was found that teachers perceive classroom as collection of individuals rather than a system and as a result their interventions to negative behaviors happen in the behavioristic-individualistic level. How teachers apply classroom activities, how they perceive negative behaviors, and how they intervene negative behaviors play an important role in creating and maintaining unwanted behaviors in classrooms. Classroom structure is influenced by factors such as teacher's authority, rules and expectations in classrooms, and the intimacy level of the relationships among children and between children and their teachers. In the classrooms where teachers fail to establish functional authority, rules and expectations become vague and inconsistent, and children cannot develop the feeling of belongingness. As a result, behavioral problems are seen to be increased in classrooms.

A classroom is not only a collection of children and teachers. In a classroom, as in a family, there are recurring and predictable interactional patterns. These patterns give meaning to behaviors and relationships by reflecting some important concepts like sense of belongingness, stress and conflict, and hierarchy (Gladding, 2011). Structural Family Therapy emphasizes on the relationship between negative behavior in a system and the attitude of system toward change (Minuchin, 1974). A functional structure requires reflexivity for both stability and change (Goldenberg & Goldenberg, 2008). Therefore, a classroom needs change as much as it needs stability. The need for change in a classroom can be seen clearly when one considers the facts that children change and develop rapidly, that social relationships in classrooms have dynamic structure, and that classroom systems have close relationships with other systems such as school, family, and society. Whenever a system cannot show the ability to change, one member develops some sort of problem behavior (Minuchin, 1974). This problem behavior serves a positive purpose for the system to continue homeostasis. In other words, when the balance in a system is threatened by a new change, one member protects the balance by developing a problematic behavior.

Problematic behaviors in classrooms have function for the stability and homeostasis of the classroom system. In this case, when one child displays most of the problems in a classroom, this child might be chosen or declared as a scapegoat. Scapegoat is a name given to the class member who is blamed for all the problems in a classroom (Gladding, 2011). When teachers consider behavioral problems as independent of their classroom management problems and classroom context and as a consequence of the nature of the child or child's family, not only does it perpetuate the problems but also creates scapegoats in classrooms (Gladding, 2011). This sort of looking for blame is related to the view of linear causality (Carr, 2006). A teacher who approaches to events from a linear causality perspective ($A \rightarrow B \rightarrow C$) would not see his or her own role in the development of child's negative behavior. Circular causality prevents the search for guilt. Circular causality is to explain the result with the cause and cause with the result. In a system each individual is affected by the others. Therefore,

systemic approach and circular causality perspective ($A \rightarrow B \rightarrow A$) requires to include teachers and the classroom context in evaluating children's negative behaviors. This will prevent teachers from blaming children or their parents for problems in their classrooms.

Stability in a system is related to the clarity and applicability of the rules. Every system needs open and close rules to operate (Minuchin, 1974). The teachers participating in this study seemed to have similar strategies to form and establish the classroom rules, but they also had some difficulties to get students to be used to and follow these rules. When the rules are not established well in the classroom, it creates some problems for the interaction both among children and between children and their teacher. These problems arise related to borders in the classroom and borders of the classroom with outside of the classroom.

When the rules and relationships are too strict in a classroom, as a system the classroom starts losing the flexibility to change and hence classroom structure loses functionality (Goldenberg & Goldenberg, 2008). In this study, there was some level of emotional disconnection between classroom members. Rigid borders are inflexible borders that separate individuals from each other (Gladding, 2011). Family studies show that; when the borders are rigid in families, family members act independent of each other and they cannot develop sense of belongingness (Gladding, 2011; Goldenberg & Goldenberg, 2008; Minuchin, Colapinto & Minuchin, 2007). In such situations the distance between people gets wider and members cannot develop loyalty or ask help when they need it (Goldenberg & Goldenberg, 2008). Consequently, when there are rigid borders in a classroom the interaction among the class members become distant and disconnected (Gladding, 2011). Intimacy is sacrificed for independence and individuality. In these classrooms communication is limited and lacks interpersonal support. Sharing the thoughts and feelings is in minimum level. Class members look for support outside of the classroom such as family, friends, or other teachers.

While there was emotional distance, there were also unclear behavioral borders in classrooms. In this sense, individuals seemed to disappear and classrooms present an impression of a web of interwoven relationships. Some teachers let the borders too permeable by helping children too much and even doing the tasks themselves because of some concerns. The roles that children and teachers have in classrooms determine their borders with the other class members. When there is too permeable border in a classroom, class members start talking in behalf of each other and teachers tell children how they really feel or how they should feel and think. The emotion guilt is used to control the others. Instead of creating freedom and autonomy, unclear borders encourage dependency (Gladding, 2011). Because of these vague and unclear borders, children become emotionally distant but dependent to the others in terms of competence and discipline. These situations where borders present both properties of rigidity and hyper permeability create negative consequences for children's wellbeing and development as well as for functional classroom management (Gladding, 2011). In such cases children cannot gain independence, find a suitable context for personal development or develop a sense of belongingness. As a result, classroom becomes a context in which each child can develop negative or maladaptive behaviors.

Functional hierarchy is one of the most salient systemic features of a classroom to establish the balance between stability and change (Minuchin, 1974). Hierarchy means power structure in a system (Deacon, 1996; Minuchin, 1974; Minuchin & Fishman, 1981). The leadership and power in a classroom are very similar to those in family structure. They can be authoritarian, democratic, oppressive or extremely permissive. Each of these styles differs in terms of how power is utilized and distributed among members in a system. In every system there is power struggle among the members of that system and therefore there is hierarchy (Goldenberg & Goldenberg, 2008).

Families organize themselves as subsystems to realize their basic functions (Minuchin, 1974). Each individual belongs to different subsystems and has different levels of power in these subsystems. For example, adults in families have different functions and relationships that separate them from children (Minuchin, 1974). Structural family therapists observe that in dysfunctional families power is

exclusively held by few members. In these families, family members have limited opportunity to join in decision making. Family members who lost their power in family hierarchy might isolate themselves from other members; they might too closely attach to the powerful members, or in order to gain a little control they might fight openly or covertly (Gladding, 2011). Functional hierarchy requires clear borders. In functional classrooms, the roles and rules that students and teachers will follow are evident. Structural family theorists agreed that all functional families need to organize themselves hierarchically in a way that parents have more authority and power compare to their children, and that older children have more responsibilities and more privileges than younger children (Goldenberg & Goldenberg, 2008). Consequently, when in classrooms the borders between teachers and children become uncertain, and teachers cannot form the necessary authority to carry out their executive functions, then more behavioral problems in classrooms arise and ineffective interventions make the unwanted behaviors increase and become more persistent.

As family therapy widens its study areas, its accumulation of theoretical and practical knowledge is associated more with other areas (Deacon, 1996). Similarly, as interventions designed by family therapists get more success with families, these interventions will be applied to problematic situation in different areas (Boverie, 1991; Campbell, Coldicottve Kinsella, 1994; Deacon, 1996; Kast and Rosenzweig, 1972; Lindsay & Murphy, 1996; McCaughan & Palmer, 2004; Mele, Pels & Polese, 2010). Related studies focused on mostly business world and firm management and only few studies were designed to explore the relationship between systemic approach and education (Dong, 2016; Georgiou et al. 2008; Greif, 1994; Keshavarz et al. 2010; Smith & King, 2017; Yalçınkaya, 2002). Classroom management is often reduced to a narrow understanding of the interaction between teacher and students (Bell, 1984). There are many insights that school directors and teachers can gain from the systems theory and family therapy approaches. First of all, when teachers accept that behaviors in a classroom cannot be independent from the classroom system, they will start to see that every behavior has a function in the classroom and they will focus on the system rather than children's individual behavior. Besides, this change of focus will prevent teachers from showing the tendency to blame children and their families for unwanted behaviors in the classroom. Educational studies based on the systems theory will increase the teachers' level of consciousness and help them become more effective in the classroom by being aware of the overt and covert interactional patterns in classrooms.

Structural Family Therapy approach that this study is based on is only one of the many approaches that utilize the systems' perspective. Discussing education in the lights of the other family therapy approaches would contribute to the development of systemic understanding in education. Adapting and using the systemic concepts such as borders, hierarchy and subsystems would help us not only understand the nature of educational practices but also enhance this process to develop new practices. When we consider the practical applications and theoretical perspectives that General Systems Theory and family therapy approaches provide for us, it is recommended that preservice and in-service teachers should be taught these approaches during teacher training and professional development.

Türkçe Sürümü

Giriş

Genel Sistemler Kuramı, Ludwig von Bertalanffy tarafından, organizmaların ve biyolojik olmayan karmaşık yapıların özelliklerini açıklamak amacıyla oluşturulmuş bir kuramsal çerçevedir (Carr, 2006). Sistemler bakış açısına göre bir organizma ya da yaşayan bir sistem bütüncül olarak bazı temel özelliklere sahiptir ve bu özellikler, bütünü oluşturan hiçbir parçada tamamıyla bulunmaz (Capra, 1996). Bu özellikler, parçaların birbirleriyle etkileşimi sonucu ortaya çıkar ve eğer sistem fiziksel veya teorik olarak bağımsız parçalara indirgenirse yok olurlar. Tüm parçalar, birbirleriyle ilişkili olduklarında anlamlı hale gelmektedirler. Bu anlayış, bütünü anlamak için tek tek parçaların incelenmesi gerektiğini öne süren Kartezyen anlayışının tersine; parçaların ancak bütün içerisinde ve diğer parçalarla etkileşim sürecinde bir bağlam çerçevesinde anlaşılabileceğini savunur (Capra, 1996).

Genel Sistemler Kuramı içerisinde aile terapileri davranışsal örüntüler, inançlar ve bağlam olmak üzere üç temel kavram üzerinde durmakta ve bu temel temalara göre farklılaşmaktadır (Carr, 2006). Aile terapisi yaklaşımları aile üyeleri arasındaki davranışsal örüntülere odaklanmaktadır. Problemler davranışlar aile üyeleri arasındaki işlevsel olmayan etkileşim sonucunda ortaya çıkmakta ve aile içi davranışsal örüntüler problemler davranışın devamını sağlamaktadır. Bunun yanında, bu davranışsal örüntülere neden olan inanç yapıları ve bu inanç yapılarının oluşmasında ve kuşaktan kuşağa aktarılmasında rol oynayan ailesel ve çevresel unsurlar da aile terapilerinin ilgilendiği konular arasındadır.

Genel Sistemler Kuramı içerisinde yer alan Yapısal Aile Terapisi, 1960'larda Salvador Minuchin ve çalışma arkadaşları tarafından oluşturulan bir yaklaşımdır. Yapısal Aile Terapisi, bir sistemin parçalarının nasıl etkileşim içinde olduğu, sistem içerisinde dengenin nasıl başarıldığı, sistemin geri bildirim mekanizmasının nasıl çalıştığı ve işlevsel olmayan iletişim örüntülerinin nasıl geliştiği gibi konular ile ilgilenir (Goldenberg & Goldenberg, 2008; Vetere, 2001). Minuchin (1974), aileleri kendi yaşam döngüleri içinde hareket eden ve durağanlık ile değişim arasındaki nazik dengeyi sürdürmeye çalışan birimler olarak görür. Bu yaklaşımda aile yapısı, aile üyelerinin birbirleriyle etkileşimini organize eden bir dizi görünmez yapısal gereklilikleri ifade eder (Minuchin, 1974). Yapısal Aile Terapisi, görünen problem ya da problemlere odaklanmak yerine daha çok ailenin işlevsel olmayan yapısal organizasyonuna odaklanır (Heatherington, 1987). Yapısal aile terapisinin en temel iddiası, bir bireydeki semptomların en iyi aile etkileşim örüntüleri bağlamında incelendiğinde anlaşıldığıdır (Minuchin & Fishman, 1981). Bu yaklaşımda işlevsel olmayan aile yapısı, aile içindeki alt sistemler arasındaki sınırların ya çok katı ya da çok gevşek olduğu ve hiyerarşinin belirsiz olduğu durumları içermektedir. Yapısal Aile Terapisinin amacı ailenin yapısını değiştirmek, alt sistemler arasındaki ilişkileri düzenlemek ve sistemi işlevsel hale getirmek için hiyerarşik sınırlar yaratmaktır. Bu gerçekleştirildiğinde yeniden yapılandırma meydana gelir, sınırlar netleştirilir, koalisyonlar ve ortaklıklar bozulur ve güç hiyerarşi içinde yeniden dağıtılır.

Daha önce pek çok araştırmacı Genel Sistemler Kuramını ve aile terapisi yaklaşımlarını farklı ortam ve sorunlara uygulamaya çalışmıştır (Boverie, 1991; Campbell, Coldicott & Kinsella, 1994; Deacon, 1996; Greif, 1994; Kast & Rosenzweig, 1972; Lindsay & Murphy, 1996; McCaughan & Palmer, 2004; Mele, Pels & Polese, 2010; Yalçınkaya, 2002). Sistemler kuramının tüm biyolojik ve sosyal yapıları birer sistem olarak gördüğü ve bu sistemlerin alt sistemler şeklinde organize edildiği düşünüldüğünde, bu durum çok da şartıcı değildir. Sistem kuramcıları, şekli ya da büyüklüğü ne olursa olsun tüm sistemlerin işleyişinde ve yapısında ortak prensiplerin var olduğunu savunmaktadır (Skyttner, 2001). Deacon (1996) sistemler kuramının genel prensiplerini ve yapısal aile terapisi yaklaşımını iş dünyasına ve şirket yönetimine uyarlamıştır. Mele, Pels ve Polese (2010) sistemler kuramının bazı unsurlarını yönetim ve pazarlama alanına uyarlamışlar ve sistemik yaklaşımın ve düşünce yapısının hizmet sektöründeki faydalarına vurgu yapmışlardır. Boverie (1991), sistemik yaklaşımı ve aile kuramlarını işyeri ortamlarına

ve ticari organizasyonlara uyarlamıştır. Kast ve Rosenzweig (1972) organizasyon tarzlarını ve yönetim sistemlerini anlamak ve daha etkili yönetim uygulamaları oluşturmak için bir çerçeve olarak sunmaktadır. Campbell, Coldicott ve Kinsella, (1994), sistemler yaklaşımını organizasyonlarda olumlu yönde değişim yaratmanın bir yolu olarak sunmaktadır. McCaughan ve Palmer (2004) sistemler yaklaşımını problemlili çalışanların olduğu durumlara uyarlamış ve yöneticilere rehberlik sunmuştur. Lindsay ve Murphy (1996), pazarlamacılık kuramlarının hayır organizasyonlarında kullanımında Genel Sistemler Kuramını kullanmışlardır.

Bunların yanında sistemler yaklaşımını eğitim sistemi, okula ve sınıf uygulamalarına uyarlayan araştırmalar da mevcuttur. Greif (1994) okullarda ailelere yönelik grup çalışmasında aile terapisi yaklaşımlarını kullanmıştır. Yalçınkaya (2002) sistemler kuramını okula ve okul yönetimine uyarlamıştır. Smith ve King (2017) yabancı dil öğretiminde bekleme zamanını Dinamik Sistemler kuramını temel alarak incelemiştir. Benzer şekilde Dong (2016), Dinamik Sistemler Kuramını yabancı dil eğitiminde dinleme stratejilerinin gelişimini incelemek ve dinleme performansını belirlemek amacıyla kullanmıştır. Keshavarz, Nutbeam, Rowling ve Khavarpour (2010), “sağlığı destekleyen okullar” programının uygulanması sürecini incelerken okulları uyum sağlayabilen karmaşık sistemler olarak ele alarak bu programın uygulanmasında ortaya çıkan zorlukları raporlaştırmıştır. Georgiou, Zahn ve Meira, (2008), sistemler kuramının prensiplerinin sınıf içindeki öğrenme sürecine ve öğretim şekillerine uyarlamışlardır. Valentine (1988, akt: Tauber, 2007), sistemik ve aile terapilerini sınıf yönetimine uyarlamıştır.

Sistemler kuramına yönelik olumlu yaklaşımların ve bu kuramın pratik uygulamalarına yönelik bu çabaların yanında, Şahin (2007) sistemler kuramını eleştirerek eğitim bağlamına uygulanmasının eğitim ve öğretim sürecini sınırlandırıcı sonuçlar doğuracağını ileri sürmektedir. Şahin (2007), sistemik düşüncenin okullara uygulanmasının okulları fabrikaya, öğretmenleri işçilere ve öğrencileri de ürüne dönüştürdüğünü savunarak sistemler kuramını pozitivism, davranışçılık, bilimsel yönetim ve bürokrasi ile benzer bir düzleme yerleştirmektedir. Sistemler kuramına yönelik bu yaklaşım, öncelikle sistemik düşüncenin doğasına uygun olmayan bir bakış açısı sunmaktadır. Sistemik düşünce nesnelliği ön plana koyan pozitivist bir anlayıştan çok, anlamın öznel yapısına vurgu yapan yapılandırmacılık paradigmasına dayanır (Watzlawick, 1984). Ayrıca, sistemler kuramı davranışçı kuramın ortaya koyduğu çizgisel nedenselliğe karşı çıkarak kişiler arası ilişkilerde döngüsel bir nedensellik anlayışı getirmiştir. Bu da düşünsel anlamda iki kuramsal pozisyonun net çizgilerle ayrılmasını gerektirmektedir (Worden, 2003). Benzer şekilde bilimsel yönetim anlayışının ve bürokrasinin benimsediği olumsuz insan algısına karşılık sistemler kuramı bireyi sosyal dönüşümde aktif etken olarak görmektedir (Capra, 1996).

Sınıf yapısı ve ailenin yapısı birbirine çok benzer özelliكتedir. Sistemler kuramı bakış açısından sınıf, çevresel baskılara açık ama her sınıf üyesinin algısı ve motivasyonu doğrultusunda etkileşim içinde bulunduğu öğretmen ve çocuklardan oluşan canlı bir sistemdir. Tıpkı aile gibi, okul ve özellikle sınıf ortamı da çocuklara içinde büyüyüp geliştikleri ilişkiler ağı sunar. Her ikisinde de üyeler sistemi etkilerken sistem de her bir üyeyi etkiler. Sınıf, bir yapısı olan, örüntüler içeren, istikrarı ve değişimi organize eden özelliklere sahip özel bir sistemdir. Sistemik bakış açısına göre sınıf, sınırları olan bir sistemdir ve alt sistemler şeklinde organize edilmiştir (Carr, 2006). Sınıf okulun alt sistemidir ve içindeki her bir birey sınıfın alt sistemidir.

Sınıf yönetimi sınıf içerisinde güvenli ve işlevsel bir yapının oluşumunda, uyumlu ve uyumsuz davranışların ortaya çıkmasında ve sınıfın eğitimsel hedeflerine ulaşılmasında merkezi bir rol oynamaktadır (Reinke, Lewis-Palmer & Merrell, 2008). Okul yöneticilerinin ve tecrübeli öğretmenlerin gözünde sınıf yönetimi yeni öğretmenlerin sahip olması gereken en temel ve en değerli beceridir (Brophy, 1988; Brophy & McCaslin, 1992; Emmer, Evertson & Worsham, 2000; Sempowicz & Hudson, 2011; Ünal & Ünal, 2012). Bununla birlikte, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin gündeminde çoğu zaman sınıf yönetimi ilk sıralarda bulunmaktadır. Sınıf yönetimi ve ilgili konular hem öğretmen adaylarının hem de tecrübeli veya mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin mesleki anlamda en çok kaygılandıkları ve stres yaşadıkları konuların başında gelmektedir (Cothran, Kulinna & Garrahy, 2003). Joram ve Gabriele (1998), öğretmen adaylarının lisans eğitimi süresince eğitim ve sınıf yönetimini ayrı

ayrı düşündüklerini ve eğitim konusunda kendilerini yetkin hissederken sınıfı idare etme konusunda kaygılı ve güvensiz olduklarını belirlemiştir. Öğretmenler ise profesyonel yaşamlarının en stresli yanının zorlayıcı ve uyumsuz öğrenci davranışları olduğunu belirtmektedirler (Allday, Hinkson-Lee, Hudson, Neilsen-Gatti, Kleinke & Rüssel, 2012).

Yapılan araştırmalar öğretmen eğitimi programlarının öğretmenleri sınıfı yönetme konusunda yeterince hazırlamadıklarını ve geleneksel hizmet içi eğitim programlarının da bu konuda çoğunlukla yetersiz kaldığını göstermektedir (Boz, 2008; Landau, 2001; Macsuga & Simonsen, 2011; O'Neill & Stephenson, 2012). Bunun sonucu olarak da öğretmenler, uyumsuz davranışlarla baş etme ve sınıf yönetimi konusunda sık sık yardım talebinde bulunmakta (Macsuga & Simonsen, 2011) ve okullar öğretmenlerin sınıf yönetimini etkili bir şekilde destekleme yollarına ihtiyaç duymaktadır (Allday, Hinkson-Lee vd., 2012). Eğitimciler için sınıf yönetimi açısından pek çok kaynak var gibi görülmesine rağmen öğretmenlerin yeni ve daha gelişmiş yönetim stratejileri için arayışlarının devam etmektedir (Tobin & Simpson, 2012). Sadece eğitimciler değil, aynı zamanda araştırmacılar, aileler ve okul yöneticileri de çocukların zorlayıcı davranışlarıyla başa çıkabilmek ve çıkabilecek davranış problemlerini önlemek adına kapsamlı ve araştırma odaklı yeni yaklaşımların geliştirilmesi çağrısını sürdürmektedirler (Benedict, Horner & Squires, 2007).

Çocukların davranışlarını başarılı bir şekilde yönetmek onların duygusal, sosyal ve ahlaki gelişimleri hakkında iyi bir anlayış gerektirir (Sempowicz & Hudson, 2011). Bu da çocukların yaptıkları davranışların işlevinin, davranışın ortaya çıktığı bağlamın ve bu davranışın devam etmesini sağlayan çevresel unsurların incelenmesini ile mümkündür (Trussell, Lewis & Stichter, 2008). Uyumsuz davranışın devam etmesinde davranışın çevre, özellikle de öğretmen, tarafından nasıl algılandığı hem davranışın sürekliliği hem de davranışa müdahale açısından önemli bir unsur haline gelmektedir. Öğretmenler, olumsuz davranış çocuğun kendi kontrolü dışında yaptığını düşündüğünde, bu davranışa karşı daha hoşgörülü davranma eğiliminde olmakta ve sınıfta yapılan hiç bir müdahalenin davranışı değiştirmeyeceğini düşünebilmektedir. Bunun sonucu olarak da, öğretmenler problemin çözümünü okulun dışında (aile, toplum, vb.) aramaya başlamakta ve kendilerini davranış değiştirme sorumluluğundan kurtulmuş hissetmektedirler (Johansen, Little & Akin-Little, 2011). Öte yandan uyumsuz davranışları çocuğun bilinçli olarak yaptığını düşündüğünde öğretmenler, problemi değerlendirirken öğretmeni, sınıfı ve okulu kapsayacak şekilde ele almak zorunda kalacak ve bu davranışa yönelik müdahale yapma ihtiyacı hissedecektir (Johansen vd., 2011).

Kuramcılar öğretmenlere başarılı davranış yönetimi için pek çok yol sunmaktadır (Sempowicz & Hudson, 2011). Etkili sınıf yönetimi için öğretmene sunulan öneriler, ödül ve ceza açısından net beklentiler oluşturmaktan çocukları yönetim sürecine dahil etmeye çeşitlilik göstermektedir (Cothran vd., 2003). Sınıf yönetimi modelleri öğretmenin rolü, çocuğun sınıf içindeki yeri ve toplumun eğitim amaçları açısından oldukça geniş inanç yelpazesi oluşturmaktadır (Evertson & Weinstein, 2006). Bazı sınıf yönetimi modelleri sınıf içi disipline odaklanırken, bazıları da daha çok çocuklarda içsel disiplinin oluşturulması adına öğretmen ile çocuklar arasında kurulacak ilişkiye odaklanırlar (Tauber, 2007). Örneğin, Lee Canter sınıf yönetiminde öğretmenin otoritesini vurgularken Thomas Gordon çocuk ile öğretmen arasındaki etkileşimin doğasına odaklanmaktadır (Tauber, 2007).

Bununla birlikte, sınıf yönetimine yönelik eğitim ve müdahaleler çoğunlukla davranışçı öğrenme kuramlarını temel almaktadır (Kubany, Sloggett & Ogata, 1974). Davranışçı öğrenme kuramları temelli yaklaşımlar bireyi ve bireyin davranışlarını uyarıcı-tepki bağı içerisinde ön plana çıkartarak çoğu zaman davranışın ortaya çıktığı bağlamı ve etkileşim örüntülerini görmezden gelmektedir. Okul öncesi çocuklarının uyumsuz davranışlarını azaltmaya yönelik davranışsal müdahale yöntemlerinin büyük bir bölümü ödül veya ceza şeklinde bireye yönelik yapılan müdahalelerdir (Murphy, Theodore Aloiso, Alric-Edwards & Hughes, 2007). Landau (2001) öğretmen eğitimi programlarında sunulan sınıf yönetimi derslerinde (eğer böyle bir ders sunulmuşsa) dersi veren öğretim elemanının genellikle ana konu (okul öncesi, sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler, vb.) hakkında uzmanlığa sahip olduğunu ama sınıf yönetimi konusunda yeterince bilgi sahibi olmadığını belirlemiştir. Bunun sonucu olarak da bu dersi veren öğretim

elemanlarının, sınırlı zaman ve yetersiz bilgi nedeniyle yönetim stratejileri olarak hızlı ve kolay uygulanabilecek ödül ve ceza sistemi öğrettikleri görülmektedir. Landau (2001), bu durumun hem geleceğin öğretmenlerine haksızlık olduğunu hem de bu uygulamaların onların eğiteceği çocukların kültürel, duygusal ve özel ihtiyaçlarına ve ilgilerine cevap veremeyeceğini belirtmektedir.

Sınıf yönetimi ile ilgili mevcut modellerin bir sınırlılığı, modellerin çoğunun tüm sınıf ekolojisini değiştirmek yerine müdahalenin hedefi olarak tek tek çocuklara odaklanmasıdır (Reinke vd., 2008). Pek çok sınıf yönetimi kuramcısı (bknz. Tauber, 2007) öğretmenlerin çocukların üzerinde kontrol oluşturma düşüncesinin ötesine geçip ilgili konularda çocuklarla birlikte çalışmaları gerektiğini ve bireye odaklanmaktan çok bütün sınıfa odaklanmaları gerektiğini savunmaktadır. Bireysel müdahalelerin aksine, sınıfın yapısını, iklimini ve organizasyonunu dikkate alan (Trussell, vd., 2008), sınıfı bir bütün olarak ele alan yaklaşımlar ve müdahaleler, saldırgan, uyumsuz ve uygun olmayan davranışları azaltmada, çocukların yapılan etkinliğe daha iyi odaklanmalarını sağlamada ve sınıflarda sosyal etkileşimi arttırmada daha etkili olduğu bulunmuştur (Murphy vd., 2007). Cuardino ve Fullerton (2010), çocukların içinde buldukları fiziksel ortam ile olumsuz davranışları arasında yakın ilişki olduğunu, sınıfın fiziksel ortamı değiştiğinde davranışların da değiştiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Downer, Rimm-Kaufman ve Pianta (2007), sınıf ortamının iki boyutu olan sınıf kalitesi ve öğretim bağlamının okuldaki problemlere yönelik çocukların içinde buldukları riskle birleşerek çocukların sınıf içi davranışlarını yordadığını belirlemişlerdir. İşlevsel olmayan bir yapısının olduğu sınıflarda saldırganlığın arttığı, çocukların kontrolsüz olarak sınıfta daha çok dolaştıkları, duygusal davranış bozukluğu olan çocukların etkinliklere katılımın ve uyumlu davranışlarının azaldığı görülürken olumlu sınıf ortamlarında uyumsuz sosyal davranışların azaldığı görülmektedir (Trussell vd., 2008). Etkili sınıf yönetimi uygulamalarını arttırmak için sınıf sistemini hedef almak, tek tek çocukları hedef almaktan daha verimlidir; çünkü böylelikle hem daha etkili bir şekilde var olan davranış ve eğitim sorunları azaltılabilir, hem de çocukların gelecekteki problemleri daha büyük ölçeklerde önlenabilir (Reinke vd., 2008).

Strein, Hoagwood ve Cohn (2003) toplum sağlığı yaklaşımlarındaki değerlendirme ve müdahalelerde, bireysel çocuk düzeyinden sistemler (sınıflar, okullar, vb.) düzeyine doğru bir yönelme olduğuna işaret etmektedir. Okul yönetimini ve okul içindeki sosyal yaşamı sistemik bakış açısına göre inceleyen, destekleyen önemli yaklaşımlar ve modeller alanyazında yer almaktadır (Abbott, 1969; Bozkuş, 2014; Getzels & Guba, 1957; Hallinan, 2001; Jensen, 1954; Lundgren, 1982; Lunenburg, 2010). Bununla birlikte, bu bakış açısı henüz sınıf içerisindeki öğretmen ve öğrencilerin etkileşimlerini davranışsal ve ilişkisel boyutta ortaya koyacak düzeye gelememiştir. Yapısal aile terapistleri, organizasyonların hiyerarşi ve yapısını anlamada ve bu yapı içerisinde işlevsel olan ve işlevsel olmayan davranışları belirlemede, bir sistem olarak ailelerin yapısal özelliklerini belirlemek, çıkan problemleri tanımlamak ve çözüm üretmek konusunda uzmanlaşmış bireylerdir (Deacon, 1996). Dolayısıyla bir başka sistem olan sınıfın yapısal özelliklerini belirlemede, sınıf içerisinde ortaya çıkan problemleri tanımlamada ve çözümlemede, etkili ve işlevsel bir sınıf yönetiminin oluşturulmasında eğitimcilerin aile terapistlerinden alabilecekleri çeşitli kazançlar vardır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıf ortamı ile aile yaşamı arasındaki benzerlikleri ortaya koyarak sınıf içerisinde oluşan yapıyı daha derinlemesine incelemek ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi deneyimlerini Genel Sistemler Kuramı ve Yapısal Aile Terapisi kuramsal çerçevesi içerisinde yorumlamaktır. Bu amaçlar ve kapsam doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

4. Sınıf içerisindeki sınıf yönetimi ve davranış problemlerinin ortaya çıkmasına ve devamına neden olan kısır döngüsel davranış kalıpları nelerdir?
5. Sınıf içerisindeki sınıf yönetimi ve davranış problemlerinin ortaya çıkmasına ve devamına neden olan sınıf içi inançlar ve değerler nelerdir?
6. Sınıf içerisindeki sınıf yönetimi ve davranış problemlerinin ortaya çıkmasına ve devamına neden olan çevresel etkenler nelerdir?

Yöntem

Katılımcılar

Bu araştırmaya katılımcı olarak Adana ili Yüreğir ilçesinde bulunan bir bağımsız anaokulundaki yedi adet okul öncesi öğretmeni seçilmiştir. Bu anaokulunun seçiminde kolay ulaşılabilirlik, gönüllülük ve okul yönetiminin ve öğretmenlerin projeye dahil olma konusundaki isteklilikleri belirleyici olmuştur. Bu anaokulu düşük sosyoekonomik ve sosyokültürel düzeye sahip bir mahallede konuşlanmış, yıldız tipi olarak adlandırılan dört adet sınıfa sahip bir okuldur. Okul, geniş bir bahçe içine konuşlandırılmıştır. Sabahçı ve öğlenci olmak üzere iki devreli eğitim sunmaktadır. Sekiz tane okul öncesi öğretmeni ve bir tane de özel eğitim öğretmeni bulunmaktadır. Müdür dışında, tüm personel kadındır. Tablo 1’de katılımcı bilgileri sunulmuştur.

Tablo 1.

Katılımcı bilgileri

Öğretmenin kodu	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Sınıf mevcudu	Sınıftaki yetişkin sayısı	yetişkin	Grubun yaşı
Ö1	K	29	5	25	2 (öğretmen stajyer)	+	5
Ö2	K	24	4	22	2 (öğretmen stajyer)	+	3
Ö3	K	25	8	18	3 (öğretmen eğitim stajyer)	+	Özel 3-4 öğretmen +
Ö4	K	26	6	27	2 (öğretmen stajyer)	+	5
Ö5 (Ö4 yerine)	K	31	6	27	2 (öğretmen stajyer)	+	5
Ö6	K	28	5	25	2 (öğretmen stajyer)	+	4
Ö7	K	30	4	25	2 (öğretmen stajyer)	+	5
Ö8	K	32	8	27	2 (öğretmen stajyer)	+	3-4-5

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcılar ve çalışma koşulları benzerlikler göstermektedir. Katılımcılar arasındaki yaş aralığı 24 ile 32 arasında değişiklik göstermekte ve kıdem aralığı ise 4-8 arasındadır. Sınıf mevcudu 18 ile 28 arasında değişmektedir.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırma kapsamında okulda çalışan yedi öğretmenle önce tüm öğretmenlerin katıldığı bir toplantıda proje anlatılmış ve gönüllü olarak katılımları istenmiştir. Tüm öğretmenlerden sözlü olarak onam alınmıştır. Veri toplama sürecinde yıl içerisinde farklı dönemlerde ikişer defa görüşmeler yapılmıştır. Bütün görüşmeler yarı yapılandırılmış olarak planlanmıştır. Bu görüşmeler öğretmeni tanımak, öğretmenin sınıf yönetimi anlayışına ve sınıfta yaşadıkları yönetimsel problemlere yönelik bilgi toplama amacıyla yapılmıştır. Görüşme soruları sistemler kuramının prensipleri ve alan yazın göz önünde bulundurularak, klinik görüşme prensipleri içerisinde açık uçlu 10 soru şeklinde hazırlanmıştır. Araştırmacının kendisi sistemik kuram eğitimi almış bir aile terapisti olduğundan görüşme soruları için ayrıca uzman görüşüne ihtiyaç duyulmamıştır. Görüşmeler müdür yardımcısının odasında bireysel olarak öğretmenlerin görüşlerini ve deneyimlerini özgürce ortaya koyabilecekleri esneklikte yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğretmenin sınıf içindeki deneyimleri ve karşılaştığı durumları nasıl algıladıkları sorulmuş, bu görüşmeler video ile kaydedilmiş ve görüşmeler 30-60 dakika arasında sürmüştür. Veri toplama

sürecinde bu öğretmenlerden birisinin doğum iznine ayrılması durumunda yerine gelen sözleşmeli öğretmenle veri toplama sürecine devam edilmiştir.

Veri Analizi

Toplanan veriler öncelikle kelime kelime bilgisayar ortamına aktarılmış ve içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu analiz sürecinde, sürekli karşılaştırma metodu (Glasser & Straus, 1967) kullanılmıştır. Analiz süresi boyunca araştırmacı, sürekli olarak yeni verileri önceki bulgularla ve her bir sınıfın verilerini diğer sınıflarla karşılaştırarak ve kuramsal çerçeve göz önünde bulundurularak yeni kodlar üretmiştir. Oluşturulan bu kodlardan yola çıkarak kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Bu süreçte veri analizinde geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla kodlayıcı güvenilirliğini sağlama adına görüşme metinlerinin bir kısmı kullanılarak ek kodlayıcıdan faydalanılmıştır. Veriler içerisinde üç sayfa rastgele seçilerek nitel araştırma alanında uzman ve sınıf yönetimi çalışan bir öğretim elemanına sunulmuştur. Ek kodlayıcının oluşturduğu kodlar ve kategoriler incelendiğinde araştırmacı ile ek kodlayıcı arasında uyumun yüksek olduğu görülmüştür. Aradaki farklılıklar göz önünde tutularak tema ve kategorilere son şekli verilmiştir.

Sonuçlar

Yapılan analizler sonucunda, sınıflarda duygusal açıdan bir kopukluk yaşanırken davranışsal sınırlar açısından belirsizlik olduğu görülmüştür. Bu çelişkili durum, bir yandan çocuklar için sınıfa ait olmayı zorlaştırırken diğer yandan sınıf üyelerinin birbirlerinin sınırlarını işgal etmelerine olanak vermektedir. Sınıf içindeki sınırların işlevsel olmayan geçirgenliğine sahip olduğu ve sınıf içerisinde çocukların öğretmenin kontrolü ve bilgisi dışında dolaşip etkileşime girdiği ve hatta sınıfın dışına çıkabildikleri öğretmenlerin söylemlerinden anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin, sınıf içindeki kuralları belirleme ve bu kuralların yerleşmesini sağlama sürecinde, etkinlik seçiminde ve olumsuz davranışlara müdahale konularında benzer bir yol izledikleri, seçtikleri etkinliklerde bütün sınıfı dâhil ederken sınıf yönetimi ve uyumsuz davranışlar konusunda bireysel müdahaleleri tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin uyumsuz davranışlara yönelik daha çok bireysel ödül-ceza müdahalelerini kullandıkları, çocuklara sözlerini dinletebilmek için çoğunlukla bağırarak, müdürden ya da velilerden yardım almak ya da çocuğu bir başka sınıfa göndermek gibi cezalara başvurduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler üzerinde var olan özel gün ve haftalara yönelik çocuklarla birlikte etkinlik hazırlama baskısı eğitim sürecinin akışını bozarak hem öğretmen öğrenci etkileşimin kalitesini düşürmüş hem de sınıf yönetiminde zorluklar ve sıkıntılar ortaya çıkarmıştır.

1. Sınıf içerisindeki kısır döngüsel davranış kalıpları

Sınıf içerisinde, sınıf yönetimi ve davranış problemlerinin ortaya çıkmasına ve bu problemlerin devamına neden olan durumlar incelendiğinde bu nedenlere yönelik üç tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar; öğretmenlerin sınıf kurallarını oluşturma ve yerleştirme süreci, uyumsuz davranışlara yönelik geliştirdikleri müdahaleler ve öğretmenlerin uyguladıkları öğretim stratejileri olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı kuralları belirleme, sınıf içinde oluşan etkileşim örüntülerini düzenleme ve davranış problemlerine müdahale konularında benzer bir yolu tercih ettikleri görülmektedir. Döngüsel davranış kalıpları, olumlu ya da olumsuz, okulun ilk günlerinden itibaren sınıf kuralları bağlamında oluşmaya başlamaktadır. Öğretmenlerin tamamı, belirli kurallarla ilk güne başladıklarını, bu kuralların yerleşmesinde kuralları görselleştirme, sık sık hatırlatma ve uyarma, ödül ve ceza kullanma gibi stratejiler kullandıklarını belirtmişlerdir. Kuralların yerleşmesi sürecinde uyumlu ve uyumsuz davranışlar netleşmekte ve bu durum zaman zaman çocuklarla özdeşleşmeye başlamaktadır. Zaman geçtikçe, çocuklar da uyumlu ve uyumsuz olarak sınıflandırılmaktadır. Örneğin Ö6 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir.

Ö6: Ya hani klasik olacak, sınıfa ilk geldiklerinde kuralı belirtiyoruz. Şunlar şunlar diye. Kurala uyanlara ödül veriyorum. Ödül olmazsa en büyük ödül onları öpmek sevmek oluyor, alkışlatmak oluyor. Mesela birinin yaptığı güzel bir şey gözüme çarpınca; “arkadaşının yaptığı çok güzel bir hareketti” deyip onu alkışlatıyorum. Mesela biri masanın üstüne çıkmış olsun; “bu arkadaşının

yaptığı doğru bir şey mi?” diyorum, “hayır” diyorlar. Çocuk yapmadan sessizce geçiyor yerine, onu tekrarlamıyor bir daha inşallah.

Öğretmenler, istenmeyen davranışları önlemek ya da ortaya çıkan olumsuz davranışları düzeltmek amacıyla daha çok bireysel ve davranışçı müdahale yöntemlerini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bazı tercih edilen müdahale yöntemleri ödül-ceza, bağırma, üst otoriteye başvurma ve çocuğu gruptan tecrit etme ya da aileyle görüşerek çocuğu profesyonel yardıma sevk etme şeklinde ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin uyumsuz davranışlara yönelik daha çok bireysel ödül-ceza müdahalelerini kullandıkları, sınıf içinde karşılaştırma yaparak ve örnek göstererek sosyal öğrenme ilkelerini sık sık kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenler her ne kadar başta olumlu dil kullanma ve sorumluluk verme gibi stratejileri kullansalar da, kısa süre içinde tepkisel-davranışsal stratejilere geri döndüklerini belirtmişlerdir. Aşağıdaki öğretmen ifadeleri yukarıdaki durumları örneklendirmektedir.

Ö5: Dört çocukla şu şekilde yapıyoruz. Mesela ödül-ceza, yani cezamız sandalyeye oturmamak, düşünmek. Ödülümüz ise, bazen duruma göre, görevlendirme çok vermeye çalışıyorum. Mesela, “bana yardımcı olur musunuz?” diyorum. Dikkatlerini dağıtmak istiyorum mesela, bir şeylerle oyalandıkları zaman yaramazlık yapamıyorlar. Fırsat bulamazlar, düşünemezler diye görevlendiriyorum, görevlendirdiğimde de alkışlatıyorum. “Teşekkür ederim, tebrik ederim, beni çok mutlu ettiniz, yardımcı oldunuz” gibi. Onlar çok mutlu oluyorlar. Böyle olunca daha çok eski hatalarından uzaklaşıyor yani daha çok yardımcı olmayı sevdiklerinden yaptıkları işten dolayı sevildiklerini görünce daha çok yardımcı olmaya çalışıyorlar. Mesela bir arkadaşına güzel bir davranışta bulunduğu zaman alkışlatıyorum; “ne güzel yaptın arkadaşlarına yardımcı oldun.” O şekilde yapıyorum, “işte örnek öğrencimiz.” Bazı davranışlarında yıldız takıyorum, güzel bir hareket yaptıklarında.

Ö3: Diğer üçünden en fazla o sıkıntı yapıyor çünkü onun ısırma huyu da var. Mesela arkadaşlarıyla davranışlarında istemediği bir, engellendiği zaman bir çocuğu ısırıyor. Ailesiyle konuştum. Okulda sevdiği şeylerden mahrum ediyorum, ailesine söyledim, onlar da okula göndermem, tiyatro var tiyatroya göndermem, o şekilde konuşarak engellemeye çalışıyorlar.

Tüm bu müdahaleler sonucunda davranış değişikliği oluşturulmadığında ise öğretmenler bu süreçteki kendi katkılarını yadsıyarak olumsuzlukların nedenlerini öğrencinin kişilik yapısına ya da aileye atfetmekte ve bu durumu değiştirilemez olarak nitelendirmektedir. Davranışın nedenlerinin öğretmenden ve sınıf ortamından bağımsız bir nedene bağlanması, öğretmenin sorumluluğunu ortadan kaldırıyor gibi görünmektedir. Bunun sonucu olarak da, sorunun çözümü konusunda öğretmenin daha fazla çaba harcaması gerekliliği de ortadan kalkmaktadır. Çocuğun belli bir davranışta ısrar etmesi durumunda bir süre sonra çocuk öğretmen tarafından görmezden gelinmeye başlanarak sınıf içerisinde çocuğun bu davranışına göz yumulduğu ifade edilmiştir. Bu aşamada öğretmen durumu kadercı bir anlayışla kabullenerek artık değiştirme çabalarından vazgeçmektedir.

Ö3: Hani beni seviyor, benim gözüme girmek için uğraşiyor; bir şeyler yapıyor ama dediğim gibi çok hiperaktif olduğu için kendini engelleyemiyor.

Ö8: İsteddiği herhangi bir şey yok, hocam. Hani onunki tamamen ilgi çekmek mi diyeyim, dikkat mi istiyor, sürekli her şey kendi üzerinde mi olsun istiyor... Hani ters insanlar olur ya, hani bir şey söylersiniz de “Hadi ya, niye yapacaktım” falan. Aynen hareketler o şekilde bunda zaten, ben bir şeyini yakalayamadım. İyi davrandım, iyi davrandığımda da bir değişiklik olmadı; kötü davrandım, kızdım ceza verdim yine bir değişiklik olmadı. Hani anne sürekli diyor, “Ben psikoloğa götürüyorum, psikiyatra gittik; bize ilaç da verdi; kullanıyoruz,” diyor. “Olmuyor, değişmiyor” diyor.

Ö6: Şimdi anne baba boşanmış olunca herhalde diyor annenin davranışıyla babanın davranışı birbirine ters midir değil midir? Onu da bilmiyorlar. Biri bu yaptıklarından memnun değildir, hoşnut değildir ona göre davranıyordur. Hani diğeri hiç bunu sallamıyordur, devam et oğlum, sen iyisin oğlum falan. Belki çocuk da onun bocalamasını mı yaşıyor? Bilmiyorum.

Ö6: Yok. Hani huyunda olmayan bir çocuksa çok da üstüne gitmiyorum. Yani çok baskı kurduğün zaman da ya okula gelmek istemiyor. Demek ki o onda yok diyorum. Onu ne yapıyoruz? Ya anneye ya babayla, “Sizin çocuğunuz bunu yapmak istemiyor; bunu evde de siz destekleyin, bende burada yapayım.” yani fayda oluyorsa oluyor. Çok da üstüne gitmiyorum, çok olumsuz bir olay değilse.

Sınıf içerisinde problemlı davranışların oluşmasında ve devam etmesinde öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarının ve stratejilerinin de önemli bir yeri bulunmaktadır. Öğretmenlerin hepsi, yaptıkları etkinliklerin tüm grup etkinliğı olduğunu belirtmişlerdir. Bu da sınıf yapısının öğretmen merkezli bir yapıya dönüşmesine ve etkinliklerin aşırı derecede uzun olmasına neden olmaktadır.

Ö7: Evet beş yaş grubu, sayıları tanımayan öğrencilerim var matematik çalışması zaten 25 öğrenciyle 1-1.30 saat sürüyor. Bir sanat etkinliğı yapıyoruz iki saat, 23 Nisan hazırlığımız bir saatimizi alıyor... Yani bir yemeğe gidiyoruz çıkıyoruz 1-1.30 saatimizi alıyor. Çocuklar hiç mi boş durmasınlar yani sanattan çık matematiğe, matematikten çık şiire, şiirden çık hikâyeye. Bir 15 dakika çıkartıyorum parka, 15 dakika da yetmiyor.

Bu durum, sınıf içi etkileşim örüntüsünü öğretmenin grubu toplaması, dikkatlerini etkinliğe yoğunlaştırması, katılmak istemeyen ya da katılımı düşük olan çocuklarla özel ilgilenmesi ve etkinliğin bitiminde yeni etkinliğı geçiş yapması şeklinde bir döngüye dönüştürmektedir. Böyle bir sınıf yapısı, uyumsuz davranışların ortaya çıkması için ortam hazırlarken var olan uyumsuz davranışların da devamına neden olduğu görülmektedir.

Ö2: Sanat etkinliğindeyse o zaman sıkılıyorlar, çünkü birçoğuyla aynı anda ilgilenmek zorunda kalıyorsun, o faaliyetini tamamlamıyor. Mesela herkes faaliyetini tamamlıyor, asıyoruz kenara panoya, ailelerine gösteriyorlar akşam giderken. Diyorum, “senin faaliyetini tamamlamayacağız, sen bu gün yaramazlık yaptın.” Bu onun için bir durdurucu oluyor yani diğer etkinliklerde, zaten grup olarak yaptıklarımızdan o kadar sıkıntı yaşamıyoruz.

Öğretmenlerin sınıf kurallarını oluşturma ve yerleştirme süreci, uyumsuz davranışları nasıl algıladıkları ve bu tür davranışlara yönelik geliştirdikleri tepkiler ile uyguladıkları öğretim stratejileri bir yandan çocukların uyumsuz davranışlar göstermesine zemin hazırlarken bir yandan da uyumsuz davranışların tekrar ortaya çıkmasına ve süreğenlik kazanmasına neden olmaktadır. Öğretmenlerin çözüm amaçlı tercih ettikleri müdahale yöntemlerini (ödül, ceza, görmezden gelme vb.) uygulama tarzlarının olumsuzlukları devam ettirdiğı görülmektedir.

2. Sınıf içerisindeki inanç ve değerler

Öğretmenlerin sahip oldukları inanç ve değerlere yönelik üç tema ön plana çıkmaktadır. Bu temalar; sınırlar, otorite ve uyumsuz davranışlara yönelik öğretmen algıları şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerle çocuklar arasında duygusal anlamda mesafeli bir ilişki, hem sınıf içinde kuralların ve sınırların işlevsizleşmesine, hem de öğretmenin çocuklar üzerinde otoritesinin etkisizleşmesine neden olmaktadır.

Özellikle üç öğretmenin sınıfında çocuklar, öğretmenin kontrolü ve bilgisi dışında sınıf içinde ve sınıf dışında dolaşp etkileşime girmektedir. Tüm okulda çocukların sınıftan çıkıp koridorda, başka sınıflarda ya da bahçede öğretmenin haberi ve izni olmadan dolaşması sık görülen ve kanıksanmış bir duruma dönüşmüştür. Bu durum sınıf içindeki sınırlarının işlevsel olmayan geçirgenliğine ve sınıf sisteminin diğer alt sistemlerle ve okul sistemi ile sınırlarında probleme işaret etmektedir. Bu duruma yönelik bazı öğretmen söylemleri aşağıda sunulmuştur.

Ö3: Bu toplanma olayı, benim üç tane birbirinden hiperaktif öğrencim var. Onlara sürekli “sus, dur, yapma, hadi oğlum otur yerine”. Bazen dışarı çıkıyorlar; geri geliyorlar. Dün mesela çok korktum. Palyaçolar gelecekti sınıfımıza. Tabi palyaço dediğim de bir öğretmen ve bir stajyer palyaço oldular. Onun heyecanı ile her halde, çocuk palyaço gösterisinin yapılacağı sınıfa gitti. Biz de o arada sanat etkinliğı yapıyoruz. Sanat etkinliğı yaparken bir anda aklıma geldi,

öğrencimin adını söyledim. “Nerede bu?” dedim. Baktık birbirimize, nerede bu, yok. Sonra tuvalete baktım, yok. Mutfığa baktım yok. Diğer sınıflara baktım, yok. Sonra kan beynime sıçradı tabii o anda. O palyaçoların gittiği sınıfa gittiğimde baktım çocuk orada oturuyor, heyecanla palyaçoları bekliyor.

Öğretmenlerin sözlerini dinletebilmek ve otorite kurabilmek için başvurdukları bağırarak, cezalandırmak, müdürden ya da velilerden yardım almak ya da çocuğu bir başka sınıfa göndermek gibi müdahaleler ve cezalar nadiren amaca ulaşmakta, tüm bu çabalara rağmen çocukların benzer davranışlara devam ettiği görülmektedir. Bunun sonucu olarak da sınıf içindeki davranış ve uyum problemleri azalmak yerine artarak devam etmektedir. Öğretmenlerin çocuklar üzerinde otorite kuramadıkları ve sınıf içindeki hiyerarşinin işlevini yitirdiği durumlarda yaptıkları müdahalelerin etkisizleştiği ve bunun sonucu olarak da çaresizlik duygusuna kapıldıkları görülmektedir. Aşağıdaki örnekler bu durumu betimlemektedir.

Ö8: Geçenlerde yine böyle bir olay yaşadık. Ben müdür beye seslendim, çünkü artık baş edemiyorum. Müdür beye seslendim o geldi sınıfa, masanın altına girdi bu. Orda bas bas bağırıyor. Masayı indirip kaldırıp yere vuruyor. Müdür bey bile geldi çıkartamadı.

Ö1: Gerçekten de benim kendime karşı şeyim de kalmadı, öyle deyim. Çünkü hadi otoriteyi kuruyorsunuz üzerine yükleniyorsunuz. Oturman gerekir. Gerçekten sandalyeyi çekip oturuyor ama iki dakika sonra zaten aynı yere geri dönmüş oluyor arkamı döndüğüm zaman.

Ö4: Bir öğrencimin de şöyle problemi var hocam, ben daha onu çözemedim yani aşamadım, tek başıma aşamıyorum. Ailenin de çocuğa yapması gereken bazı şeyler var. Mehmet Ali çocuğun adı, çocuk böyle dediğim dedik, inat mesela, bir oyuncak paylaşamadılar. Geçen oyuncağı aldım işte çektim ortamdaki, doğru mu yanlış mı bilmiyorum, “ikiniz de oynamayın”. Çocuk bu defa bana saldırdı, böyle saç baş girişti resmen. Zeynep hoca da buradaydı, çektii çocuğu falan. Biraz yapılı böyle eşarbi falan hepsini çektii. Sonra aileleriyle konuştum, “bizde de aynı şeyi yapıyor, inatçı, biz de bir şey diyemiyoruz” diyorlar. Sınıfta da arkadaşlarıyla bu benim diyorsa benim olacak, yoksa arkadaşına saldırganlaşıyor. Daha olayı çözemedik bilmiyorum ne yapabiliriz? Kendine de zarar veriyor, vurma, tırmalama gibi ya kendine zarar veriyor ya bana ya arkadaşına.

Öğretmenlerin çocuklarla ilişkilerinde otorite kuramaması, davranış ve uyum problemlerine yönelik, sınıfın yönetimini sağlamak adına yaptıkları müdahalelerin amacına ulaşmaması sınıftaki güç dengesinin ve hiyerarşinin işlevsel olmadığına işaret etmektedir. Aşağıdaki görüşme notları otorite ile ilgili durumu yansıtmaktadır.

Ö4: ... Çok böyle arttığı zaman, mesela söylüyorum söylüyorum anlamıyor. Köşeye çekiyorsun, “sandalyeye otur”. Oturuyor ama arkadaşına sürekli söyleyeceğini söylüyor, yapacağını yapıyor işte. Yapacağını her hâlükârda yapıyor. Cezası bitiyor, her neticede yine devam ediyor.

Ö1: Ama kesinlikle oturmuyor. Siz sürekli onun peşinden koşmanız gerekiyor. Kendisi gelip oturması gerekiyor. Ben ona taviz verirsem o aldığı gibi devam ediyor ve elim sürekli ensesinde olması gerekiyor. Bu da mümkün değil. Yani bu durumda ben çaresiz kaldım.

Ö7 hariç diğer öğretmenler sınıflarında belli başlı çocukların problemleri davranışlar sergileyerek sınıf yönetimini zorlaştırdıklarını ifade etmişlerdir. Ö7, çocuklara düzenli geri bildirimler sunarak ve beklentilerini net ortaya koyarak sınıf içerisinde işlevsel bir düzen kurduğunu ve sınıfında çıkan problemleri sınıfın genel durumu ve şartlara bağlayarak geçici olarak nitelendirdiğini belirtmiştir. Aşağıdaki ifadeler Ö7'nin bakış açısını yansıtmaktadır.

Ö7: Birkaç öğrencimiz hani lavaboya giderken izin almadan gidiyordu. Ve ben bunu sürekli dile getirerek izin almalarının gerektiğini, su içmek isteseler bile izin almalarını gerektiğini dile getirdim. Şu an da çok düzenli, lavaboya gitmek isteseler bile “Öğretmenim gidebilir miyim?”, su içmek isteseler “Öğretmenim su içebilir miyim?”, “Kalemimi alabilir miyim?” hani bu düzen oturdu şu an da.

Ö7: 25 öğrencim var biriyle ilgilenirken 24ü birbiriyle, bir de benim erkek öğrencim daha fazla. Erkek öğrenci sayım biraz daha hareketliler, artık çok hareketliler oturmuyor çocuklarını oturmuyor, özellikle 2-3 öğrencim çok hareketli kızsın olmuyor.

Ö7: Ya şu anda hiçbir problem yok sınıfta, sadece sınıfta artık baharın getirdiği enerji mi deyim sürekli bahçeye çıkmak istiyorlar. Hani günlük çıkartıyorum 15 dakika da olsa. Bahçeye çıkartmaya çalışıyorum ama 15 dakika yetmiyor.

İşlevsel olmayan sınırlar ve otoritenin olduğu ortamlarda, bir süre sonra davranış problemi gösteren ve uyum sıkıntısı yaşayan çocukların sınıf içerisinde tüm problemlerin ve sınıf yönetiminde ortaya çıkan sorunların kaynağı olarak görülmeye başlandığı saptanmıştır. Ö3 kodlu öğretmenin “Ya o üç öğrencim olmasa sınıfım zaten mükemmel olacak.” ifadesi bu durumu açıkça ortaya koymaktadır. Öğretmenler bu çocukları problemlerin kaynağı olarak gördüklerinden bu çocukların uyumlu davranışlarından çok uyumsuz davranışlarına dikkatlerini yönlendirmektedir. Aşağıdaki örnek de bir çocuğun sınıftaki tüm problemlerin kaynağı olarak görülmesine yönelik örnek sunmaktadır.

Ö1: Ya en büyük sıkıntım Turan. Çünkü oturmuşuz hepimiz faaliyet yapıyoruz, atıyorum, bir kesme katlama olsun, bir boyama olsun. Ortada gezen, elde bir araba onun öbürünün altından geçiyor. Masanın, sıranın dolapların üstünden geçiriyor. Sürekli ben o çocuğu alıp oturtturuyorum, alıyorum, geri oturtturuyorum. Bir, öbür çocukların hakkına giriyorum, diğerlerinin dikkatini dağıtıyor. İki, rahatsız ediyor. Üç, vurma alışkanlığı var. Hani burada tek bir çocuğun problemi her çocuğun problemi haline geliyor. Sen onu uyardıktan onu çekip çevirmekten bir kenara diğer çocukların ihtiyacını karşılayamıyorsun.

3. Çevresel etkenler

Sınıf içerisindeki davranış problemlerinin ortaya çıkmasında öğretmenin sınıf içinde yaptığı uygulamaların ve sınıf içi etkileşimin yanı sıra okul ve aileden kaynaklanan çevresel unsurlar da önemli rol oynamaktadır. Bu kapsamda temalar ailesel etkenler, okul program ve uygulamaları ile öğretmen çocukları şeklinde oluşmuştur. Bu çevresel unsurlar arasında ailelerin yaşam tarzları ve aile içi ilişkileri önemli yer tutmaktadır. Ebeveyn tutumları, aile içindeki kurallar ve uygulamalar ve aile ile okul arasındaki etkileşim bu süreçte çocuk davranışlarının şekillenmesinde rol oynayan önemli unsurlardır. Öğretmenlerin tamamı ailesel etkenleri sınıfta yaşadıkları sınıf yönetimi sorunlarında en önemli unsurlardan birisi olarak nitelendirmişlerdir. Aşağıdaki ifadeler bu durumu betimlemektedir.

Ö2: İkinci çocuk olunca genelde aileler göndermiş. Öğrencilerim çok var, iki de kardeş var evde. İkisiyle uğraşamıyorum, okula gönderiyorum. Normalde birçoğu seneye okula başlamayacak öğrencilerdi. Yani okula hazırlansın diye gönderen pek yok içlerinde. Bir tane ancak. Ya “baş edemiyorum evde o yüzden gönderiyorum” diyorlar ya da “kardeşi var ikisini bir arada yürütemiyoruz” diyorlar.

Çocukların Bahar döneminde özel günler ve yılsonu gösterilere hazırlanma sürecinde eğitsel etkinlikler azalmakta ve bu süreçte öğretmenlerin sınıf yönetimine yaklaşımı da değişmektedir. Özel gün ve haftaları kutlamak ve belirli dönemlerde gösteri düzenlemek bu okulun eğitim politikası olduğundan bütün öğretmenler benzer koşullarda çalışmaktadır. Özel gün ve haftalar için sınıfta ve okul genelinde yapılan uygulamalar bazı durumlarda bir grup çocuk üzerinden yürütülmekte, bu süreçte diğer çocuklar ya bir stajyerle ya da yetişkin gözetimi olmadan kendi başlarına kalabilmektedir. Ayrıca, bu gösteri ve etkinlik hazırlıklarında çocukların dâhil oldukları uygulamalar bir yandan çocukları gelişimsel açıdan zorlarken diğer yandan öğretmenlerin de sınıf yönetimi ve disiplin stratejilerini, dolayısıyla bir dönem boyunca oluşturulan kurallar, ritüeller ve sınıf sistemini bozarak davranış problemlerine ortam hazırlamaktadır.

Ö1:Yeri geliyor zaman yetişmiyor. İkinci dönem çünkü. Şimdi hem semazene çalıştırıyoruz; mehter takımı kurduk, ona çalıştırıyoruz. Aynı zamanda farklı bir Kafkas gösterisi yapacağız. Bu etkinliklere de zaman ayırdığımız zaman geriye çok fazla bir şey kalmıyor.

Araştırmacı: Onlar şey mi oluyor? Mehterle Kafkas dansları yılsonu gösterisi mi olacak.

Ö1: Hıhı. Semazeni de inşallah Kutlu Doğum için bu Perşembe yapılacak. Çok fazla şey kalmıyor. Yaşayacağımız problemler daha fazla, daha hızlı, daha çok şey. Son zamandayız her şey vermek, her şeyi hızlı hızlı vermemiz gerekiyor. Zamanımız kalmadı.

Ö7: Evet mesela dün Kutlu Doğum Haftasını yaptık, günümüz öyle geçti. 23 Nisan hazırlığımız saat 2.30, 3.30, 4.00 olmuş hala çocuklarımıza 23 Nisanla ilgili şiirlerimizi ezberletiyoruz. Gösterimizi yaptırmaya çalışıyoruz. Zamanımızı biraz alıyor aslında ama veliler de çok istiyorlar. Ama zamanımızı çok harcıyor, zaten beş saatlik bir eğitim veriyoruz.

Araştırmacı: Sınıf yönetiminizi nasıl etkiliyor?

Ö7: Ya sınıf yönetimimizi serbest zaman etkinliği sanıyorlar çocuklar onu. Mesela yeri geliyor birbirleriyle, mesela o yuvarlak olma hareketimiz var, orada birbirlerine bir anda vuruyorlar. Orada da müdahale etmiyorum ki çocuk zaten hoş, oyun oynuyor tabii. Orada kendilerini serbest zamanda sanıp biraz daha hareketli hallerine dönüyorlar. Tabii ki sınıf yönetimimiz o anda çocukların eline kalıyor.

Ö8: Şimdi şöyle, 23 Nisanda çok fazla bir şey yapmıyoruz zaten. Önümüzdeki hafta içinde şey düşünüyoruz, Kutlu Doğum Haftası programımız var onu yapacağız. Onda bir semah gösterisi hazırlıyoruz. Hatta işte bir 4-5 erkek çocuk diğer sınıflardan da seçtik ortak hazırlıyoruz onu. O esnada ben sınıfı stajyere devrediyorum. O ilgileniyor onlarla.

Sınıf ve okul içerisindeki yetişkinlerin sayısı arttıkça aralarındaki düşünce ve uygulama farklılıkları zaman zaman sınıf içindeki uyum ve davranış problemlerinin ortaya çıkmasına ve bu tür davranışların süreklilik kazanmasına yol açabilmektedir. Bu durum öğretmen ile ebeveynler arasındaki tutum ve davranış farklılıkları şeklinde ortaya çıkabileceği gibi, müdür ile öğretmen ya da öğretmen ile stajyer arasındaki ilişkilerde de ortaya çıkabilmektedir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin başta bu durumdan dolayı sıkıntı yaşadıkları ama zamanla sınıflarında düzen sağladıkları görülmektedir. Aşağıdaki örnek ifadeler bu durumu açıklamaktadır.

Ö3: Hani bırak dediğimiz zaman bırakmıyor. Kahvaltıya gittiğimiz zaman şey yapıyor; en sonunda bıraktırdığımız zaman ağlamaya başlıyor. Bu sefer stajyere gidiyor. Stajyer ona sarılıyor falan, bunu fark ettim. Dedim ki, “ben ne yaparsam yapayım çocuk sana geldiğinde ona sarılmıyorsun, öğretmen ne derse o diyorsun” dedim. Ondan sonra, “tamam hocam” dedi. O şekilde şimdi öyle yapmıyor. Hani ben ne dersem onu uyguluyor. Önceden bir ona gidiyordu, benden stajyere, stajyerden yüz bulamıyorsa diğerine, o öyle kademeli kademeli.

Ayrıca iki öğretmenin çocuklarının bu okulda öğrenim görmesi ve bu çocukların bazı imtiyazlara sahip olması, tüm okulda öğretmenler açısından bazı disiplin ve yönetim problemi oluşturmuştur. Bu çocuklar genel sınıf kurallarından muaf tutulmuş ve istedikleri zaman annelerini görmek bahanesiyle diğer sınıflara gidebilmiş ya da okulda öğretmen kontrolü dışında dolaşabilmiştir. Bunun sonucu olarak da öğretmenlerin koydukları kuralların inandırıcılığı ve ortaya koydukları otoriter tutumun etkisi zayıflamıştır. Aşağıdaki örnek alıntılar bu durumu betimlemektedir.

Ö3: Eylül’ün başındaki Ege ile şu anki Ege çok farklı. O zaman hiç sınıfa girmiyordu. Bir ev var, orta alandaki o evin içine giriyordu; sınıfları geziyordu. Sonra artık arkadaşları alıştılar, bazen aralarda çıkıyor, başka sınıfları bir geziyor ne yapıyorlar diye. Ya bir öğretmen ya bir stajyer kucağına alıp Ege geldi sınıfa, deyip geri getiriyorlar.

Araştırmacı: Hatırladığım kadarıyla sizin oğlunuz sizin yaş grubunda sınıfın.

Ö6: Benim yaş grubumda, aynı. Benim oğlanın yaşı küçük ama benim sınıfımda.

Araştırmacı: O nasıl oluyor, şey oluyor mu?

Ö6: O nasıl oluyor, ben çocuklara onu şöyle kabul ettirdim. Benim oğlum buraya gelmek zorunda, çünkü ona evde bakacak kimse yok. Mecbur getiriyorum yanımda. Ama hani..

Araştırmacı: Kaç yaşındaydı?

Ö6: Dördü bitirdi. Dört yaşındaydı, beşe girdik Mart ayında girdik, Mart'ın son haftasında. Çocuklara şu şekilde anlattım ben; benim oğlum sizden küçük, sizin yapabileceğiniz birçok şeyi yapamaz. Yapamadığı içinde onun eğilimleri farklı. Ben mesela size etkinlik yaptırıyorsam; okuma, yazma, sayma yaptırıyorsam benim oğlum bunları yapamayacak. O yüzden onun ilgisini çekmiyor. O farklı bir şey yapacak. Çocuklar bunu öyle kabul ettiler ki mesela oyun etkinliğinde Erdem oradan bir oyuncak bile alsa çoğu..

Araştırmacı: Görmezden geliyorlar.

Ö6: Görmezden geliyorlar onu.

Tartışma Ve Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içindeki yönetim ve disiplin odaklı deneyimlerini inceleyen bu çalışmada, öğretmenlerin sınıfı bir sistemden çok bir bireyler topluluğu olarak gördüğünü ve bunun sonucu olarak da uyumsuz davranışlara yönelik müdahalelerinin davranışçı- bireysel düzeyde gerçekleştiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin etkinlikleri sunuş şekli, uyumsuz davranışlara yönelik algıları ve uyumsuz davranışlara yönelik müdahaleleri uyumsuz davranışların ortaya çıkmasında ve devamında önemli rol oynamaktadır. Öğretmenin sınıf içinde oluşturduğu otoritesi, sınıf içerisindeki kurallar ve beklentiler ve çocukların sınıf içerisinde kendi aralarında ve öğretmenleriyle kurdukları ilişkilerin sıcaklık ve yakınlık derecesi sınıfta oluşan yapıyı belirlemektedir. Öğretmenlerin sınıf içerisinde işlevsel otorite kuramadıkları, kuralların ve beklentilerin net ve tutarlı olmadığı ve çocukların kendilerini ait hissetmedikleri sınıflarda davranış problemlerinin arttığı görülmektedir.

Sınıf sadece insanlardan oluşan bir topluluk değildir. Sınıf içerisinde, tıpkı ailede olduğu gibi, tekrar tekrar ortaya çıkan ve tahmin edilebilir etkileşim örüntüleri vardır ve bu örüntüler, aidiyet duygusu, gerilim ve hiyerarşi gibi toplumlar için önemli olguları yansıtarak davranışlara ve ilişkilere anlam vermektedir (Gladding, 2011). Yapısal Aile Terapisi yaklaşımı sistem içindeki problemleri davranışlar ile sistemin değişime yönelik tutumu arasındaki ilişkiye vurgu yapmaktadır (Minuchin, 1974). İşlevsel bir yapı hem istikrar hem de değişime yönelik esneklik gerektirmektedir (Goldenberg&Goldenberg, 2008). Dolayısıyla, sınıfın istikrara olduğu kadar değişikliğe de ihtiyacı bulunmaktadır. Çocukların çok hızlı değiştiği ve geliştiği, sınıf içindeki sosyal ilişkilerin dinamik yapısı göz önünde bulundurulduğunda ve sınıfın okul, aile ve diğer toplumsal sistemlerle ilişkisi bu duruma dahil edildiğinde sınıftaki değişim ihtiyacı net olarak görülebilmektedir. Bir sistem değişim becerisi gösteremediğinde bir üye problemleri davranış geliştirir (Minuchin, 1974). Bu problemleri davranış, sistemin dengesini devam ettirmesi yönünde pozitif amaca hizmet eder. Dolayısıyla, sınıf sisteminin bütünlüğü yeni bir değişim tarafından tehdit altında olduğunda bir sınıf üyesi problemleri davranış geliştirerek sınıf bütünlüğünü korur.

Sistem içerisinde ortaya çıkan problemleri davranışların sistemin devamı ve dengesi konusunda bir işlevi vardır. Bu durumda, sınıf içerisindeki problemler belirli bir çocuk tarafından sergilendiğinde, bu çocuk öğretmen ya da çocuklar tarafından günah keçisi olarak seçilebilir ya da ilan edilebilir. Günah keçisi, sınıftaki tüm problemler için suçlanan sınıf üyesine verilen addır (Gladding, 2011). Öğretmenlerin sınıftaki davranış problemlerini kendi sınıf yönetimi uygulamalarından ve sınıf bağlamından ayrı olarak düşünmeleri ve problemlerin kaynağını çocuğa ya da çocuğun ailesine atfetmeleri problemin devamını sağladığı gibi aynı zamanda sınıflarda günah keçisi yaratmaktadır (Gladding, 2011). Bu tür suçlu arama davranışları olaylara çizgisel nedensellik bakış açısı ile yakın alakalıdır (Carr, 2006). Olaylara çizgisel bir neden-sonuç ilişkisi ($A \rightarrow B \rightarrow C$) içinde bakan bir öğretmen, çocukların davranışlarının ortaya çıkmasında kendi rolünü göremeyecektir. Döngüsel nedensellik suçlu aramanın önüne geçecektir. Döngüsel nedensellik, sebebin sonuçla, sonucunda sebeple açıklanmasıdır. Sistemde her birey diğerinden etkilenir. Dolayısıyla sistemik ve döngüsel nedensellik bakış açısı ($A \rightarrow B \rightarrow A$), olumsuz çocuk davranışlarında öğretmeni ve sınıf bağlamının göz önünde tutarak değerlendirmeyi gerektirdiğinden öğretmenlerin sınıfta ortaya çıkan problemlerden dolayı bireysel olarak çocukları ya da onların ailelerini suçlamalarının önüne geçecektir.

Sistem içinde istikrar, kuralların netliği ve uygulanabilirliği ile ilişkilidir. Her sistemin işleyebilmesi için işlevi sağlayan açık ve kapalı kurallara ihtiyacı vardır (Minuchin, 1974). Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin kuralları oluşturmak ve yerleşmesini sağlama konusunda benzer çabalar içinde oldukları ama çocuklara kuralları benimsetmek ve kuralların uygulanmasını sağlamak konusunda bazı zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Kurallardaki belirsizlik göstermesi ya da kuralların tam olarak yerleşmemiş olması hem çocukların kendi aralarındaki etkileşiminde hem de öğretmen-çocuk etkileşiminde bazı problemler doğurmaktadır. Bu problemler sınıf içerisinde ve sınıfın dışarıyla arasında var olan sınırlar açısından ortaya çıkmaktadır.

Sınıf içinde kurallar ve ilişkiler aşırı derecede katı olduğunda bir sistem olarak sınıf değişikliğe yönelik esnekliğini kaybetmeye başlar ve sınıfın yapısı işlevselliğini kaybeder (Goldenberg&Goldenberg, 2008). Bu araştırmada, sınıf içerisinde bireyler arasında duygusal açıdan bir kopukluk yaşanmakta ve bu da sınırların geçirgenliğinin az olduğunu ve bunun sonucu olarak da kişiler arası ilişkilerin kopuk olduğuna işaret etmektedir. Katı sınırlar, bireyleri birbirinden ayrı tutan esnek olmayan sınırlardır (Gladding, 2011). Aile araştırmaları, ilişkilerin kopuk ve sınırların katı olduğu durumlarda aile üyelerinin birbirlerinden ayrı ve bağımsız hareket ettiklerini ve aileye bağımlılık duygusunun gelişmediğini göstermektedir (Gladding, 2011; Goldenberg&Goldenberg, 2008; Minuchin, Colapinto ve Minuchin, 2007). Böyle durumlarda kişiler arası mesafe büyüktür, üyeler genellikle karşılıklı bağımlılık duygusu geliştiremezler ya da ihtiyaç duyduklarında diğerlerinden destek isteyemezler (Goldenberg&Goldenberg, 2008). Sonuç olarak, bir sınıfta katı sınırlar olduğunda ise o sınıfın üyeleri arasında bir kopukluk oluşur (Gladding, 2011). Bağımsızlık ve bireysellik sağlanmaya çalışılırken yakınlık heba edilmiştir. Bu tür sınıflarda iletişim sınırlandırılmış ve karşılıklı destek sağlanamamıştır. Düşüncelerin ve duyguların paylaşımı minimum düzeydedir. Sınıf üyeleri desteği aile, arkadaş, ya da başka öğretmenler gibi sınıfın dışındaki kişilerde ararlar.

Diğer taraftan, sınıflarda duygusal açıdan kopukluk yaşanırken davranışsal sınırlar açısından belirsizlik ortaya çıkmaktadır. Sınıf içerisinde birbirinden bağımsız bireyler yerine iç içe geçmiş ilişkiler bütünü izlenimi doğmaktadır. Bazı öğretmenler, sınıf içi etkinliklerde çocuklara aşırı yardım ederek ve hatta bazı kaygılarla etkinliği büyük ölçüde kendileri yaparak sınırların aşırı geçirgen olmasına izin vermektedir. Çocukların ve öğretmenin sınıf içerisindeki sahip oldukları roller, onların diğer sınıf üyeleriyle aralarındaki sınırları belirler. Bir sınıfta aşırı geçirgen sınırlar olduğunda; sınıf üyeleri birbirleri adına konuşurlar, öğretmen çocuklara aslında nasıl hissettiklerini veya ne düşünmeleri ve hissetmeleri gerektiğini söyler. Suçluluk duygusu diğerlerini kontrol amacıyla kullanılır. Bireyler arasında belirgin sınırlarda olduğu gibi bağımsızlık ve özerklik yaratmak yerine, belirsiz sınırlar bağımlı olmaya teşvik ederler (Gladding, 2011). Bu belirsiz sınırlar çocukların duygusal olarak kopuk ama yetkinlik ve özenetim adına da bağımlı olmalarına neden olmaktadır. Sınırların hem katı hem de aşırı geçirgen özellikler gösterdiği böyle durumlar hem çocukların iyi oluş durumları ve gelişimleri açısından hem de işlevsel bir sınıf yönetimi oluşturma açısından pek çok olumsuzluklar doğurmaktadır (Gladding, 2011). Böyle bir durumda çocuklar bağımsızlaşamamakta, bireysel gelişimleri için uygun ortam bulamamakta ve duygusal destek alamadıkları için aidiyet duygusu geliştirememektedir. Bunun sonucu olarak da sınıf, her bir çocuğun problemleri ya da uyumsuz davranışlar ortaya koyabileceği bir sınıf ortamına dönüşmektedir.

İşlevsel bir yapıya sahip bir sistem içerisinde oluşması beklenen istikrar ve değişim dengesinin oluşmasında rol oynayan en önemli sistemik unsurlardan birisi sistem içindeki işlevsel hiyerarşidir (Minuchin, 1974). Hiyerarşi, sistemin güç yapısını ifade eder (Deacon, 1996; Minuchin, 1974; Minuchin & Fishman, 1981). Sınıftaki liderlik ve güç, anne babanın aile içindeki durumuna benzer; otoriter, demokratik, diktatör ya da aşırı izin verici şekilde görülebilir. Bu stillerin her biri gücü nasıl kullandıklarına ve sistemin üyeleri arasında gücün nasıl dağıldığına göre farklılık gösterirler. Her sistem içerisinde sistemin öğeleri arasında güç mücadelesi ve dolayısıyla hiyerarşi vardır (Goldenberg & Goldenberg, 2008).

Aileler, kendilerini hiyerarşik bir düzende, birlikte var olan alt sistemler şeklinde organize ederek temel işlevlerini yerine getirirler (Minuchin, 1974). Her birey farklı bir alt sisteme aittir ve bu alt

sistem içinde farklı düzeyde güce sahiptir. Aile içindeki yetişkinler onları çocuklardan ayıran farklı işlevlere ve ilişkilere sahiptir (Minuchin, 1974). Yapısal aile terapistleri işlevsel olmayan ailelerde, gücün sadece birkaç üyeye verildiğini gözlerler. Bu ailelerde aile üyelerinin, aileye yön veren karar alma sürecine katkı sağlama olanakları sınırlıdır. Bu haklarını kaybetmiş üyeler, kendilerini aileden koparabilir, güçlü üyelerle iç içe geçmiş hale gelebilir ya da biraz kontrol kazanmak için açık veya gizli bir yolla savaşırlar (Gladding, 2011). İşlevsel hiyerarşi net sınırlar içerir, sınıfın üyelerinin rolleri ve uyacakları kurallar bellidir. Yapısal aile kuramcılarının bütün işlevsel ailelerde anne babaların çocuklara oranla otorite ve gücü daha fazla kullanabildiği, büyük çocukların küçüklere göre daha fazla sorumluluk ve ayrıcalıklara sahip oldukları bir hiyerarşik yapıda organize olması gerektiği konusunda hemfikirlerdir (Goldenberg & Goldenberg, 2008). Dolayısıyla, sınıf içinde çocuklarla öğretmenler arasındaki sınırlar belirsizleşip öğretmenin sınıf içinde yöneticilik görevini yerine getirmesi için gereken otoriteyi sağlayamaması durumunda sınıfta problemler ortaya çıkmakta ve etkisiz müdahaleler bu olumsuz davranışların artmasına ve sürengelik kazanmasına yol açmaktadır.

Aile terapilerinin çalışma alanı geliştikçe, oluşturduğu kuramsal ve pratik bilgi birikimi diğer alanlar ile daha fazla ilişkilendirilmekte ve ortaya koyduğu sistemler yaklaşımı daha fazla alanı kapsamaya başlamaktadır (Deacon, 1996). Aile terapistlerinin aile sistemine yönelik oluşturdukları müdahaleler daha fazla kabul gördükçe başka çalışma alanlarında da bu müdahaleler problemler durumlarına uygulanmaya başlanmaktadır (Boverie, 1991; Campbell, Coldicott ve Kinsella, 1994; Deacon, 1996; Kast & Rosenzweig, 1972; Lindsay & Murphy, 1996; McCaughan ve Palmer, 2004; Mele, Pels ve Polese, 2010). Yapılan çalışmalar çoğunlukla iş dünyası ve şirket yönetimi alanlarında odaklanmaktadır ve çok az sayıda araştırma sistemler anlayışı ile eğitim ilişkisine yönelik tasarlanmıştır (Dong, 2016; Georgiou vd., 2008; Greif, 1994; Keshavarz vd. 2010; Smith & King, 2017; Yalçınkaya, 2002). Sınıf yönetimi sık sık dar bir eğitim yönetimi anlayışı içerisinde öğretmen-öğrenci etkileşimine indirgemektedir (Bell, 1984). Okulu ve sınıfı karmaşık sosyal sistemler olarak gören sistemler kuramından ve aile terapileri yaklaşımlarından okul yöneticilerin ve öğretmenlerin öğreneceği çok şey vardır. Öncelikle sınıf içerisinde olan davranışın sınıf sisteminden bağımsız olamayacağını öğretmen kabul ettiğinde, istenmeyen davranışların sistem içerisinde bir işlevi olduğunu görecektir ve sadece davranışı değiştirmeye çalışmak yerine sınıf içinde var olan sisteme odaklanacaktır. Bu durum ayrıca öğretmenleri istenmeyen davranışlara yönelik çocukları ve aileleri suçlama eğiliminden de kurtaracaktır. Sistemler kuramını temel alan eğitim araştırmaları sınıf içerisinde var olan açık ve örtük etkileşimsel örüntüleri ortaya koyacağından bu araştırmalar öğretmenlerin farkındalık düzeyini arttıracak ve sınıf içerisinde daha etkili ve verimli olmalarına yardımcı olacaktır.

Bu çalışmada temel alınan yapısal aile terapisi yaklaşımı sistemler kuramının uygulamada ortaya çıkan pek çok yaklaşımdan birisidir. Diğer yaklaşımlarının da okul ve sınıf bazında tartışılması eğitim alanında sistemik bir anlayışın gelişimine büyük katkılar sağlayacaktır. Sınırlar, hiyerarşi ve alt sistemler gibi sistemik kavramların eğitim sistemine uyarlanması ve eğitim ortamları içerisinde incelenmesi hem eğitim sürecinin doğal akışını anlamada hem de bu süreci geliştirmede yeni yaklaşımlar oluşturmada yardımcı olacaktır. Genel Sistemler kuramının ve aile terapisi yaklaşımlarının sınıf içi iletişim ve uygulamalara yönelik sundukları pratik ve kuramsal bakış açısı düşünüldüğünde, öğretmen adaylarına ve alandaki öğretmenlere öğretmen eğitiminde ve hizmet içi eğitimde bu bakış açılarının ve uygulama becerilerinin kazandırılması önerilmektedir.

References

- Abbott, M. G. (1969). The school as a social system: Indicators for change. *Socio-Economic Planning Sciences*, 2(2), 167-174.
- Allday, R. A., Hinkson-Lee, K. Hudson, T., Neilsen-Gatti, S., Kleinke, A., & Rüssel, C. S. (2012). Training General educators to increase behavior- specificpraise: effects on students with EBD. *Behavioral Disorders*, 37 (2), 87-98.
- Bell, R. T. (1984). Classroom management: A gallon in a pint pot? *System*, 12(2), 107-115.
- Benedict, E. A., Horner, R. H., & Squires, J. K. (2007). Assessment and implementation of positive behavior support in preschools. *TECSE*, 27(3), 174–192.
- Boverie, P. E. (1991). Human systems consultant: Using family therapy in organizations. *Family Therapy*, 18(1), 61-71.
- Boz, Y. (2008). Turkish student teachers' concerns about teaching. *European Journal of Teacher Education*, 31(4), 367-377.
- Bozkuş, K. (2014). School as a social system. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 49-61.
- Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classroom and students. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 1-18.
- Brophy, J. & McCaslin, M. (1992). Teachers' reports of how they perceive and cope with problem students. *The Elementary School Journal*, 93(1), 3-68.
- Capra, F. (1996). The web of life. A new scientific understanding of living systems. New York: Anchor Books.
- Carr, A. (2006). *Family therapy: Concepts, process and practice. (2nd. Ed.)* West Sussex, England: John Wiley & Sons Ltd.
- Campbell, D., Coldicott, T. & Kinsella, K. (1994). *Systemic work with organizations*. London: Karnak Books.
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H., & Garrahy, D. A. (2003). "This is kind of giving a secret away...": students' perspectives on effective class management. *Teaching and Teacher Education*, 19, 435-444.
- Deacon, S. A. (1996). Utilizing structural family therapy and systems theory in the business world. *Contemporary Family Therapy*, 18(4), 549-565.
- Dong, J. (2016). A dynamic systems theory approach to development of listening strategy use and listening performance. *System*, 63, 149-165.
- Emmer, E. T., Evertson, C. & Worsham, M. E. (2000). *Classroom management for secondary teachers* (5th ed.). Allyn and Bacon, Boston.
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (Eds.) (2006). *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Larence Erlbaum Associates, Inc.
- Downer, J. T., Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C. (2007). How do classroom conditions and children's risk for school problems contribute to children's behavioral engagement in learning? *School Psychology Review*, 36(3), 413-432
- Georgiou, I., Zahn, C., & Meira, B. J. (2008). A systemic framework for case-based classroom experiential learning. *Systems Research and Behavioral Science*, 25, 807-819.
- Getzels, J. W., & Guba, E. G. (1957). Social behavior and the administrative process. *The School Review*, 65(4), 423-441.
- Gladding, S. T. (2011). *Family therapy: History, theory, and practice (5th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Glasser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Goldenberg, H. & Goldenberg, I. (2008). Family therapy. An overview. Belmont, CA: Thomso Brooks/Cole.
- Greif, G. L. (1994). Using family therapy ideas with parenting groups in schools. *Journal of Family Therapy*, 16. 199-207.
- Cuardino, C. A. & Fullerton, E. (2010). Changing behaviors by changing the classroom environment. *Teaching Exceptional Children*, 42(6).8-13.

- Hallinan, M. (2001). School as a social system. In Neil J. Smelser & Paul B. Baltes (Eds), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, (pp.13563–13567), Indiana: Elsevier.
- Heatherington, L. (1987). Therapists' personalities and their valuation of three family therapy styles: An Empirical investigation. *Journal of Marital and Family Therapy*, 13, (2), 167-178.
- Jensen, G. E. (1954). The School as a social system. *Educational Research Bulletin*, Vol. 33(2), 38-46.
- Johansen, A., Little, S. G., & Akin-Little, A. (2011). An examination of New Zealand teachers' attributions and perceptions of behaviour, classroom management, and the level of formal teacher training received in behaviour management. *Kairaranga*, 12(2), 3-12.
- Joram, E. & Gabriele, A. J. (1998) Preservice teachers' prior beliefs: Transforming obstacles into opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 14, 175-191.
- Kast, F. E. & Rosenzweig, J. E. (1972). General Systems Theory: Applications for organization and management. *The Academy of Management Journal*, 15(4), 447-465
- Keshavarz, N., Nutbeam, D., Rowling, L., & Khavarpour, F. (2010). Schools as social complex adaptive systems: A new way to understand the challenges of introducing the health promoting schools concept. *Social Science & Medicine* 70, 1467-1474.
- Kubany, E. S., Sloggett, B. B., & Ogata, R. F. (1977). Training teachers in classroom management skills. *American Journal of Community Psychology*, 2,(2), 139-148.
- Landau, B. M. (2001). Teaching classroom management: A stand-alone necessity for preparing new teachers. ERIC Document Reproduction Service No. ED 453 165
- Lindsay, G. & Murphy, A. (1996). A systemic approach to the application of marketing theory for Charitable organisations. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, 1(3), 252–262.
- Lundgren, U. P. (1982). The school class as a social system. *Acta Sociologica*, 25(2), 187-194.
- Fred C. Lunenburg, F. C. (2010). Schools as open systems. *Schooling*, 1(1), 1-5).
- MacSuga, A. S. & Simonsen, B. (2011). Increasing teachers' use of evidence-based classroom Management strategies through consultation: Overview and case studies. *Beyond Behavior*, 20(2), 4-12.
- McCaughan, N. & Palmer, B. (2004). *System thinking for harassed managers*. London: Karnak.
- Mele, C., Pels, J., & Polese, F. (2010) A brief review of systems theories and their managerial applications. *Service Science* 2(1-2):126-135.
- Minuchin, S. (1974). Families and family therapy. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Minuchin, P., Colapinto, J. & Minuchin, S. (2007). *Working with families of the poor*. 2nd ed. New York: Guilford Press.
- Minuchin, S., & Fishman, H. C. (1981). Family therapy techniques. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Murphy K. A., Theodore L. A., Aloiso D., Alric-Edwards J. M., & Hughes T. L. (2007). Interdependent group contingency and Mystery Motivator to reduce preschool disruptive behavior. *Psychology in the Schools*, 44, 53–63.
- O'Neill, S. & Stephenson, J. (2012). Does classroom management course work influence pre-service teachers' perceived preparedness or confidence? *Teaching and Teacher Education*, 28, 1131-1143.
- Reinke, W. M., Lewis-Palmer, T., & Merrell, K. (2008). The classroom check-up: A class wide teacher consultation model for increasing praise and decreasing disruptive behavior. *School Psychology Review*, 37(3), 315-332.
- Sempowicz, T. & Hudson, P. (2011). Analysing mentoring dialogues for developing a preservice teacher's Classroom management practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 1-16.
- Smith, L. & King, J. (2017). A Dynamic systems approach to wait time in the second language classroom. *System* 68, 1-14.
- Skyttner, L. (2001). *General systems theory: Ideas and applications*. Singapore: World Scientific Publishing.

- Strein, W., Hoagwood, K. & Cohn, A. (2003). School psychology: A public health perspective I. Prevention, populations, and systems change. *Journal of School Psychology* 41, 23–38.
- Şahin, A. (2007). Systems approach as a handcuff to curb the democratization of curriculums: Systems Approach for what and for whom? *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(2), 945-951.
- Tauber, R. T. (2007). *Classroom management: Sound theory and effective practice*. Westport, Connecticut: Greenwood Publishing Group
- Tobin, C. E. & Simpson, R. (2012). Consequence maps: A novel behavior management tool for Educators. *Teaching Exceptional Children*, 44(5), 68-75.
- Trussell, R. P., Lewis, T. J. & Stichter, J. P. (2008). The impact of targeted classroom interventions and function-based behavior interventions on problem behaviors of students with emotional/behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 33(3), 153-166.
- Ünal, Z. & Ünal, A. (2012). The impact of years of teaching experience on the classroom management approaches of elementary school teachers. *International Journal of Instruction*, 5(2), 41-60.
- Vetere, A. (2001). Structural family therapy. *Child Psychology & Psychiatry Review*. 6(3), 133-139.
- Watzlawick, P. (1984). *The invented reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Worden, M. (2003). *Family therapy basics* (3rd. Edition). Canada: Thompson, Broke/Cole.
- Yalçınkaya, M. (2002). Açık sistem teorisi ve okula uygulanması. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22(2), 103-116.