

# Derslik Sosyolojisi: İlkokulda Sınıfın Etkileşimci İnşası

Büşra Tombak İlhan  
Mustafa Gündüz

**Öz:** İnsanın toplum halinde yaşama ihtiyacı, farklı yapı ve mekanizmalarda kurumların oluşturulmasını sağlamıştır. Bu kurumların başında gelen eğitim, toplumsallaşma süreçlerini doğrudan ve dolaylı biçimde gerçekleştiren bir kurumdur. Bu süreçleri en yoğun biçimde yaşayan grup ise sınıflardır. Toplumsal bir grup olarak sınıflar, toplum özelliği gösteren sosyal birlikteliklerdir. Bu birlikteliğin kendine özgü özellikleri ve yapısı bulunur. Bu çalışma, pedagojik anlamda sınıfın toplumsal boyutunun nasıl oluştuğunu Sembolik Etkileşimci bir bakış açısıyla anlamaya çalışmaktadır. Çalışma, etnografi yöntemiyle Zeytinburnu'nda yer alan bir okulda 1. sınıfta yürütülmüştür. Katılımcılar 9 kız ve 7 erkek öğrenci, bir erkek öğretmen ve 16 veliden oluşmaktadır. Çalışmanın verileri öğretmen ve öğrenci görüşmeleri ve gözlem yöntemleriyle elde edilmiştir. Tüm veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve sonuçlar aktarılmıştır. Sınıf oluşumunu ele alan çalışma, derslik sosyolojisinin öğretmen, öğrenci, eğitim pratikleri ve fiziksel ortama nasıl etkileşim içerisinde oluştuğunu açıklamaktadır.

**Anahtar Kavramlar:** Derslik sosyolojisi, sınıfın oluşumu, etnografi, Sembolik Etkileşim, birinci sınıf.

**Abstract:** Humans need to live in society, which has led to the establishment of institutions with different structures and mechanisms. Education, which is at the forefront of these institutions, is an institution that performs the direct and indirect socialization processes. The group that experiences these processes most intensely is the classrooms. Classrooms as social groups in unity, displaying characteristics of society. Each classroom has its own characteristics and structure. This study tries to understand how the social dimension of the classrooms is formed from a Symbolic Interactionist perspective. The study was carried out in the first grade at an elementary school in Zeytinburnu with the ethnographic method. Participants consist of 9 female and 7 male students, a male teacher and 16 parents. The data of the study were obtained through teacher, student, parent interviews and observation methods. All data were analyzed with content analysis method and the results are explained. The study, which deals with classroom formation, explains how classroom sociology is formed in interaction with teacher, student, educational practices and physical environment.

**Key Words:** Classroom sociology, construction of classroom, ethnography, Symbolic Interaction, first grade.

@ Arş. Gör. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi. busra.tombak@gmail.com  
Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, mstgndz@gmail.com

id https://orcid.org/0000-0002-3732-5103  
https://orcid.org/0000-0003-1706-9920

© İlmi Etüdler Derneği  
DOI: 10.12658/M0708  
insan & toplum, 2023; 13(4): 94-120  
insanvetoplum.org

Başvuru: 02.07.2022  
Revizyon: 15.08.2022  
Kabul: 28.12.2022  
Online Basım: 01.03.2023

## Giriş

İnsan, diğer birçok canlı gibi topluluk ya da toplum halinde yaşamaya mecburdur. İnsan için bir arada yaşamak, bir tür sevk-i tabii (içgüdü) halidir. İlm-i umrân'ın kâşifi İbn Haldun “insanın içtima'ı zarurîdir” (İbn Haldun, 2020, s. 213) ifadesiyle bir anlamda topluluk düzeyinden toplum seviyesine geçerek yaşamının zaruretine vurgu yapmıştır. Bu mecburiyet onu zaman içinde farklı, karmaşık ve değişken organizasyonlar/kurumlar oluşturmaya sevk etmiştir. Farklılıkların bir araya gelerek aklın rehberliğinde zaruri ihtiyaçların ötesine geçerek insanı olgunluğa götüren hasletleri (soyut düşünce, bilim, sanat vb.) ortaya çıkarabilmek üzere inşa ettiği uyum becerisine ve ortamına toplum (içtima, society) denilmiştir.

Eğitim, insanın ürettiği toplumsal kurumlardan biridir. Durkheim eğitimin, “özü ve işlevleri itibarıyla son derece toplumsal bir şey olduğunu ve buna bağlı olarak da pedagojinin, sosyolojiye herhangi bir bilimin bağlı olduğundan çok daha sıkı bağlı olduğunu” belirtir (Durkheim, 2016b, s. 104). Eğitimin toplumsal iş bölümü ve iş birliğinin inşası, meslek sahiplerinin ve gelecek nesillerin yetiştirilmesi, kültürleme gibi işlevleri (Gündüz, 2022, s. 32-35) toplumsal yaşamı biçimlendirmede etkilidir. Modern devletler, eğitimin bu işlevlerini biçimlendirerek toplumsal yaşamı da etkilemeyi amaçlar. Bu bağlamda eğitim “birey, toplum ve devlet üçgeninin ortasında konumlanan bir kurumdur” (Gündüz, 2022, s. 28).

Toplumsal işlevlerinin yanında eğitim, insan gruplarıyla yürütülen kurumsal bir süreçtir. Bu bakımdan özü itibarıyla da toplumsaldır. Okullarda bir araya gelen okul yöneticileri, öğretmen ve öğrenciler sosyal etkileşimlerde bulunur, gruplar ve küçük topluluklar oluştururlar. Bu grupların kendilerine özgü toplumsal dinamikleri, rol dağılımları, karakteristik özellikleri ve toplumsal süreçleri bulunur. Birbirini tanımayan öğrenciler ve öğretmen, toplumsal etkileşimlerle davranış örüntüleri oluşturur, sosyal ilişkiler kurar ve toplumsal bir boyut oluştururlar. Toplumsal iş bölümünün yeniden üretilmesi (Bourdieu & Passeron, 2015), meslek sahiplerinin yetiştirilmesi (Willis, 2020), kültürleme (Bowles & Gintis, 2011) gibi eğitimin toplumsal işlevlerine dair pek çok çalışma yapılırken toplumsal özü sosyolojik araştırmaların nispeten dışında tutulmuştur. Blumer, kurumların ve sosyal organizasyonların yalnızca sistemsel bakış açısıyla incelenmesini eleştirir (Blumer, 1986, s. 19). Nitekim toplumsal kurum ve organizasyonların işleme biçimleri yalnızca kurumsal sistemlerin yapısal özelliklerine göre oluşmaz. İnsanların kendilerinden beklenenleri anlamlandırma biçimleri ve buna bağlı olarak belirli zamanlarda sergiledikleri eylemler kurumların işleyişine yön verir. Diğer bir ifadeyle okulların belirli biçimlerde işlemesi, öğretmen ve öğrencilerin eğitim kurumunu anlamlandırma ve ona tepki verme biçimlerine bağlıdır.

Sınıf, yukarıda bahsedilen toplumsal işlev ve işlerliğin en yoğun biçimde hayat bulduğu ortamdır. Toplumsal hedeflere yönelik pedagojik pratikler, eğitim kültürü, toplumsallaşma, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşimler, ilişkiler, öğretmen ve öğrenci rolü büyük çoğunlukla sınıflarda hayata geçirilir. Bu bakımdan sınıf, eğitimin toplumsal yönünün yoğunlaştığı üniter yapılar olarak kabul edilebilir. Sınıfta öğretmen ve öğrenciler, mevcut kurumsal yapılar temelinde, karşılıklı etkileşime girerek birlikteliklerine yeni bir anlam katarlar. Bahsedilen süreçlerle öğretmen ve öğrenciler, birbirinden kopuk özneler yerine, toplumsal bir grubun (sınıf) parçası olarak hareket etmeye başlarlar. Diğer bir ifadeyle, “sınıfın oluşumu” gerçekleşmiş olur.

Toplumsal bir birliktelik olarak sınıf, öğretmen ve öğrencilerin salt toplamından daha fazlasını ifade eder. Sınıfın kendine özgü normları, rutinleri, ritüelleri ve birlikteliği vardır. Sınıfta öğretmen ve öğrenciler, dışarıda davrandıklarından farklı biçimlerde davranırlar. Bu davranışlar, Sembolik Etkileşimciliğin öngördüğü gibi tarihi ve kurumsal yapılardan, önceki deneyimlerden ve karşılıklı etkileşimlerden etkilenerek şekillenir (Blumer, 1986, ss. 17-20). Öğretmen ve öğrenciler, bu etkiler altında toplumsal bir grup oluştururlar. Ancak bu grubun oluşum süreci hakkında oldukça az şey bilinmektedir. Sınıfın davranış kodlarını (Wang, Zhang, Liu & Xu, 2021; Yell & Rozalski, 2008; Lau, 2005; Finn & Pannozzo, 2004), etkileşim biçimlerini (Wang & Ai, 2022; Harlap & Riese, 2022; Al-Bahrani, 2022), arkadaşlık ilişkilerini (Hoffmann, Wilbert, Lehofer & Schwab, 2021; McFarland, 2001; Willis, 2020) inceleyen çalışmalar olmasına karşın, sınıfın oluşumunu ele alan çalışmalara rastlanmamıştır. Bu çalışma, toplumsal bir birliktelik olarak sınıfın oluşumunu incelemeyi amaçlamıştır. Bu oluşum incelenirken Blumer ve Mead’in öncülük ettiği Sembolik Etkileşimci Teoriden faydalanılmıştır.

## Sembolik Etkileşimcilik

Sembolik Etkileşimcilik toplumu, etkileşim içerisinde bulunan insanlar olarak tanımlar (Blumer, 1986, s. 7) ve toplum incelemelerini bu etkileşimler temelinde gerçekleştirir. Etkileşimci Teoriye göre insanlar, toplum içerisinde sergiledikleri eylemleri birbirlerine karşılık olarak ya da birbirleriyle ilişki içerisinde geliştirirler. Blumer, etkileşimin davranışı oluşturan bir süreç olduğunu belirtir (1986, s. 8). Sözel ve sözel olmayan ifadelerle birey, karşısındaki kişiye belirli bir anlam iletmeye çalışır. Bu anlamı iletirken hem kendisinin hem de karşısındaki kişinin davranışlarını biçimlendirir. Bunun yanında Sembolik Etkileşimcilik nesnelere anlamlarının da etkileşimler çerçevesinde oluştuğunu ve sosyal çevrenin bu bağlamda anlamları biçimlendirmede etkili olduğunu belirtir (Blumer, 1986, ss. 10-11).

Sembolik Etkileşimciliğin kurucularından George Herbert Mead, iletişim, anlam ve sembollerini toplumsal boyutta incelerken tümel anlam ve sembollerin önemine vurgu yapar. Ona göre bireyler, benliklerini bu anlamlar çerçevesinde, toplumla girdikleri etkileşimlerle kurarlar. Mead'e göre benlik toplumsal bir varlıktır ve var olması için başkalarına, "öteki"ye ihtiyaç duyar (2021, s. 213). Mead, bu bağlamda iki tür benlikten söz eder: "Ferdî ben" ve "sosyal ben". Sosyal ben, içerisinde bulunulan toplumun gelenek, görenek, tavır ve tutumlarını anlayan, onlara göre davranan benliktir. Ferdî ben ise bireye saygınlık hissini veren, sosyal benin tersine kendini gerçekleştirmesini sağlayan benlik olarak tanımlanır. Ferdî ben ve sosyal ben sürekli etkileşim halindedir ve birbirini biçimlendirir.

Ferdî ben ve sosyal beni "bir araya getirdiğimizde, toplumsal deneyimde yer alan bir kişiliği oluştururlar" (Mead, 2021, s. 200). Sosyal ben, ferdi benin "tüm topluluğun tavrı" (Mead, 2021, s. 181) olarak tanımlanan "genelleştirilmiş öteki"ye göre davranmasını öngörür. Ferdî ben, sosyal bene tepki vererek davranış geliştirir ve bu yolla diğer sosyal benleri etkileyecek tepkiyi üretmiş olur. Mead, insanların kurduğu toplumsal kurumların özünde bu türden bir etkileşim olduğunu savunur (2021, s. 265). Karşılıklı iletişim sırasında bir kişinin sergilediği bir davranış, karşıdaki kişinin sosyal ve ferdi benlerinde bir etkileşim başlatır. Bu etkileşim sonucunda karşıdaki kişi bir tavır/tepki geliştirir. Bu tavır/tepkiye göre başlangıç davranışını sergileyen kişinin sosyal ve ferdi benlerinde bir etkileşim başlar ve süreç devam eder. Bu süreç içerisinde ilk davranışı sergileyen kişi, harekete geçirdiği tavır/tepki yoluyla kendi vereceği tepkiyi de biçimlendirmiş olur. Nitekim karşıdaki kişi tepki verdiğinde, ilk davranışı sergileyen kişi onun rolünü alır ve bu yolla kendi tepkisini kontrol eder. "Özeleştirî üzerinden işleyen bu toplumsal kontrol" (Mead, 2021, s. 266), toplumsal kurumları oluşturan ve sınıfın oluşumunu anlamaya hizmet eden "ortak eylem" in gelişiminde büyük pay sahibidir.

Ortak eylem, sınıfın oluşumunu anlamada önemli kavramlardandır. Öğrenci ve öğretmenlerin grup sürecinden geçerek bir "sınıf" oluşturmaları, ortak eylemlerin inşasıyla gerçekleşir. Blumer, ortak eylemleri istikrarlı biçimde tekrar eden ve yaşamın büyük kısmını kaplayan fiiller olarak tanımlar (1986, ss. 17-20). Ona göre ortak eylemlerin kökleri geçmişe dayanır. Yeni bir ortak eylem geliştiriliyor olsa bile, bu eylem mutlaka geçmişte sergilenen davranışlardan etkilenmiştir (1986, s. 20). Sınıflarda gerçekleşen ortak eylemler de eğitim kurumunun tarihi temellerinden etkilenerek şekillenir. Öğretmen ve öğrencilerin davranış biçimleri, sınıf kuralları, sınıfın rutinleri ve ritüelleri, daha önce uygulanan ortak eylemlerden etkilenerek, kurumsal tutarlılık içerisinde yapılandırılır.

Mead, “çocukların yaşadıkları şehirden çok bir çeteye ait olmaları gibi birey de ancak küçük bir topluluğa ait olabilir” (2021, s. 274) diyerek bireyin toplumdan çok içerisinde bulunduğu küçük topluluklara/gruplara ait olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler ve öğretmenler de eğitim kurumuna ya da okula bağlı olduklarından daha çok sınıflarına bağlıdır. Nitekim eğitim, tümüyle algılamak, içerisinde sosyalleşmek ve ona göre tutum/tavır geliştirmek için oldukça geniş bir kurumdur. Dolaylı yoldan öğrenci ve öğretmenler üzerinde etkileri bulunsun da benzer biçimde okul da öğrenciler ve öğretmenin kendilerini ait hissetmeleri, eylem ve tutumlarının ona göre biçimlendirmeleri için büyük ve çok yönlü bir topluluğu ifade eder. Fakat sınıf, öğrenciler ve öğretmenin kendilerini ait hissedebileceği, kendine özgü bir kültürün inşa edildiği, öznel tutum ve davranışlarını doğrudan etkileyen küçük bir gruptur.

Blumer, grupların sistemlerin küçük, düzenli, değişkenlik göstermeyen parçaları olarak ele alınmasını eleştirir (1986, s. 19). Ona göre insanlar toplumsal kurumlara ya da kültürlerimize göre değil, içerisinde buldukları durumlara göre davranış geliştirirler (1986, s. 88). Bu davranış geliştirme sürecinde esas olan, etkileşimlerdir (Dewey, 1896). “Kültür” olarak ifade edilen, norm, rutin ve ritüellerden oluşan yapı da bu etkileşimlerle inşa edilir (Blumer, 1986, s. 18). Bu çalışmada, ilk defa bir araya gelen öğrenciler ve öğretmenin grup süreci ve sınıf oluşturması, Sembolik Etkileşimci Teori çerçevesinde incelenmiştir.

## Derslik Sosyolojisi

Sınıf, bir dersliği paylaşan öğrencilerin ve öğretmenin oluşturduğu gruptur. Sınıfın üyeleri bir araya gelerek etkileşimde bulunur, iletişim kurar, öğretim faaliyetlerini yürütür, rol ve konum kazanır. Sınıf üyelerinin yüz yüze olması ve etkileşimler, sınıfın toplumsal boyutunu oluşturur (Schmuck & Schmuck, 1976). Diğer bir ifadeyle sınıf, öğrencilere bilgi yüklenen teknik ortamlardan daha fazlasını ifade eder. Sınıf birlikteliklerin kurulduğu, kendine özgü inançları, normları, rutinleri, ritüelleri ve toplumsallaşma örüntüleri bulunan, toplum özelliklerini yansıtan yapıdır. Sınıfta gerçekleştirilen tüm öğretim faaliyetleri bahsedilen unsurlar ve kavramsal ifadeyle derslik sosyolojisi [classroom sociology]<sup>1</sup>nde anlamını bulur.

1 “Classroom sociology” kavramı, yalnızca dersliği değil öğretmen ve öğrencilerin oluşturduğu “sınıf”ı da ifade eder. Ancak sınıf kavramının genel sosyolojideki yaygın kullanım olan tabakalaşma çağrışımından dolayı, kavram Türkçe’ye “derslik sosyolojisi” olarak tercüme edilmiştir. Derslik, eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi için öğretmen ve öğrencileri bir araya getiren mekânı, fiziksel ortamı ifade eder. Kavram okul, üniversite, kurs, eğitim merkezi, enstitü gibi farklı eğitim kuruluşları için kullanılmaktadır. Kavramdaki “sosyoloji” kısmı öğretmen ve öğrencilerin oluşturduğu toplumsallığı, derslik ise onları bir araya getiren sınırları ifade etmektedir.

Derslik sosyolojisi sınıf normları, rutinleri, ritüelleri gibi olguları; üyeler arasındaki etkileşimler, ilişkiler, roller ve konumlar gibi toplumsallıkları ve sınıf üyelerinin (ve toplumun) ayrışma durumlarını içerir. Sınıf normları, bir durumu ya da eylemi anlamayı sağlayan çerçeveler sunar (Horne, 2001). Bu anlam çerçeveleri, hem sınıfta yaşanan olayların ve durumların nasıl yorumlanacağını hem de bu durum ve davranışların kendilerini belirler. Bunun yanında her gün tekrar edilen, sınıf yaşamının bileşenlerinden olan sınıf rutinleri, üyelerin davranışlarını ve toplumsallaşmalarını etkiler. Ritüeller ise öğretmen ve öğrencilerin eğitim ortamları ve aktörleriyle olan bağlarını biçimlendirici güce sahiptir (Meşeci-Giorgetti, 2016). Bu norm, rutin ve ritüeller sayesinde sınıf üyeleri birbirinden kopuk bireyler yerine, toplum özellikleri gösteren sosyal bir grup olurlar. Bu üç olgu, sınıfın anlam boyutunu inşa ederek sergilenecek davranışlar için zemin hazırlar.

Derslik sosyolojisini inşa eden ve sınıftan topluma uzanan niteliklerin en belirginlerinden biri, ortak bir amaç birlikteliğidir. Eğitim amacıyla bir araya gelen öğretmen ve öğrenciler, ortaklıkları sayesinde aralarında bağ kurar ve birlik inşa eder. Üyeler birbirinden bağımsız aktörler olarak hareket etmez/edemez. Belirlenen amaç (eğitim/öğrenme), onları birbirleriyle organik bağlar kurmaya sevk eder. Bu bağın oluşması, diğer bir ifadeyle öğretmen ve öğrencilerin kendilerini sınıf grubuna ait hissetmeleri, sınıf birliğinin kurulmasını sağlar (Bollen & Hoyle, 1990). Sınıf birliği, “sınıf üyelerinin sınıfa karşı ilgisi, sınıftan ayrılmama isteği, sınıfı koruma güduları ve iş birliği” ile açıklanabilir. Üyelerin temel motivasyonları ile kabul ve aidiyet ihtiyacı sınıf birliği ile sağlanır (Morris & Wester, 2019). Sınıf birliği hem akademik hem de sosyal deneyimlerle yakından ilgilidir (Anderman, 2003). Sınıf birliğinin olumlu olduğu sınıflarda saygı, güven ve konfor hislerinin yüksek olduğu ve rol davranışlarının sınıf içinde ve dışında (evde ödev yapmak gibi) daha kolay sürdürüldüğü görülür (Albert, 1973; Anderman, 2003).

Sınıf birliği, sınıf üyelerini birbirinden kopuk bireyler toplamı olmaktan çıkarır ve toplum özellikleri taşıyan bir grup haline dönüştürür. Böylece sınıfın sosyal boyutuna, derslik sosyolojisine, katkı verilmiş olur. Derslik sosyolojisi; öğrenci davranışları (McFarland, 2001), bireyler arası ilişkiler (Stuart, 2006) ve akademik başarı (Hirschy & Wilson, 2004; Kelly, 2008) gibi durumlar üzerinde etkili olmaktadır. Bu geniş etki alanı, araştırmacıları farklı boyutlarda derslik sosyolojisini incelemeye yönlendirmiştir. Derslik sosyolojisinin inşa sürecine dair araştırmalar son derece az olması, araştırmacıların bu sürece odaklanmalarını sağlamıştır. Derslik sosyolojisinin inşasında önemli bir yere sahip olan sınıf birliği, araştırmanın odağını oluşturmaktadır. Araştırmacılar, ilköğretim birinci sınıfta derslik sosyolojisinin boyutlarından olan sınıf birliğinin nasıl oluştuğunu anlamaya çalışmıştır. Bu araştırmanın özgün yanı,

derslik sosyolojisinin inşa sürecine sosyolojinin en etkin araştırma tekniklerinden doğrudan gözlem ile katkı vermektir.

## Yöntem

### Araştırma Sahası ve Katılımcılar

Araştırma, İstanbul/Zeytinburnu ilçesi, Veliefendi mahallesindeki bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Zeytinburnu ilçesi Şeker (2015)'in hazırladığı yaşam kalitesi indeksine göre orta seviyededir. Okulun bulunduğu Veliefendi Mahallesi ise yine Şeker vd. (2017, s. 176)'nin hazırladığı gelişmişlik sıralamasına göre orta alt düzeydedir ve hızlı geçişkenliklerin olduğu bir alandır. Okulun çevresi tekstil atölyelerinin ve daha çok küçük ölçekli işletmelerin, dar sokakların ve birbirine yakın binaların olduğu bir yerdir. Araştırmanın yürütüldüğü okul Halk Eğitim Merkezi ve başka bir okulla bitişik olmasına rağmen etrafta yalnızca küçük, dar seçkili bir kırtasiye vardır. Etrafta kütüphane, sinema ve tiyatro salonu, müze, ya da başka kültürel faaliyet ortamı bulunmadığından, okul çevresi kültürel açıdan dezavantajlı görünmektedir.

Katılımcılar, “amaçlı örnekleme” yöntemiyle seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, nitel çalışmalarda tercih edilen, araştırma amaçlarını en iyi temsil edebilecek katılımcıların seçilmesini sağlar. “Tipik durum örnekleme” tekniğiyle Türkiye genelini yansıtacak ortalama bir mahalle seçilmiştir. Veliefendi mahallesi, Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Ajansları ile İstanbul Üniversitesi iş birliğiyle hazırlanmış “MahalleMİstanbul” projesinin mahalle bazlı Sosyoekonomik Gelişmişlik Endeksi'ne göre orta alt gelişmişlik seviyesinde görünmektedir (Şeker vd., 2017). Veliefendi mahallesinde seçilen okuldaki sınıf belirlemede ise iki teknik bir arada kullanılmıştır. Araştırmaya destek verecek öğretmeni seçerken “uygun örnekleme”, farklı toplumsal sınıflardan örneklerin bir arada bulunduğu bir sınıfı belirlerken ise “yoğun örnekleme” tekniklerinden faydalanılmıştır. Bu iki tekniğin kesiştiği 1-B sınıfı, takma adıyla “Erdal” öğretmenin sınıfıdır. Veri toplama sürecinde uygulanan Covid-19 tedbirleri kapsamında sınıf ikiye bölündüğünden çalışma 16 kişilik birinci grupta yürütülmüştür. Bu grupta 9 kız 7 erkek öğrenci vardır. Araştırmanın katılımcıları Erdal Öğretmen, 16 öğrenci ve 16 veli olarak belirlenmiştir. Katılımcılara dair bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur:

**Tablo 1.**

*Katılımcılar*

Takma Ad	Kod	Cinsiyet	Milliyet	Anaokuluna gitme durumu	Baba Mesleği	Anne Mesleği	Anne Kod
Zeynep	Ö7KA	Kadın	Azeri	Hayır	İşçi	Öğretmen	ÖA7KA
Hilal	Ö11KT	Kadın	Türk	Evet	İşçi	İşçi	ÖA11KT
Hilalsu	Ö12KT	Kadın	Türk	Evet	İşçi	Ev hanımı	ÖA12KT
Tuğçe	Ö4KT	Kadın	Türk	Evet	İşçi	Ev hanımı	ÖA4KT
Reyhan	Ö5KT	Kadın	Türk	Evet	Esnaf	Ev hanımı	ÖA5KT
Pınar	Ö16KT	Kadın	Türk	Evet	Müteahhit	Ev hanımı	ÖA16KT
Halil	Ö15ET	Erkek	Türk	Evet	Özel sektör (beyaz yakalı)	Öğretmen	ÖA15ET
Çağrı	Ö3ET	Erkek	Türk	Evet	Esnaf	Ev hanımı	ÖA3ET
Salim	Ö14ET	Erkek	Türk	Evet	İşçi	Ev hanımı	ÖA14ET
Berre	Ö13KT	Kadın	Türk	Hayır	İşçi	Ev hanımı	ÖA13KT
Selin	Ö10KT	Kadın	Türk	Evet	İşçi	Ev hanımı	ÖA10KT
Serdar	Ö9ET	Erkek	Türk	Evet	Memur	Ev hanımı	ÖA9ET
Ömür	Ö8ES	Erkek	Suriye	Hayır	İşçi	Öğretmen	ÖA8ES
Mehmet	Ö6ET	Erkek	Türk	Evet	Memur	Ev hanımı (Okul aile birliği yöneticisi)	ÖA6ET
Naim	Ö2ET	Erkek	Türk	Evet	Müteahhit	Ev hanımı	ÖA2ET
Reyhan	Ö9KS	Kadın	Suriye	Hayır	İşçi	Ev hanımı	ÖA9KS
Muhammed	Ö1ES	Erkek	Suriye	Hayır	İşçi	Ev hanımı	ÖA1ES



## Araştırmanın Yöntemi

Etnografi, kökenleri antropolojiye dayanan en eski sosyal bilim araştırma yöntemlerindedir. İnsan yaşamını, kültürünü, tutum ve davranışlarını kendi aralarındaki ilişkileri dikkate alarak anlamaya çalışır. Bu çalışmada da bir grup olarak sınıfın oluşumunu anlamak için “sembolik etkileşimci etnografi” yöntemi kullanılmıştır. Sembolik etkileşimcilik, sosyal yaşamı eylem, nesne ve insanların birbirini etkilediği ve değiştiği bir süreç olarak ele alır (Rock, 2007, s. 29). Bu bağlamda etkileşimci etnograflar, araştırma soru ve problemlerini elde ettikleri verilere dayanarak sürekli değiştiren ve araştırma sürecinin içerisinde bir aktör olarak yer alan araştırmacıdır (Rock, 2007, s. 30).

Bu çalışmada da derslik sosyolojisinin nasıl yapılandırıldığı sembolik etkileşimci etnografi araştırma yöntemiyle incelenmiştir. Derslik sosyolojisinin *ab initio* (başlangıçtan itibaren) nasıl kurgulandığını anlamak için “sınıf”ın ilk basamağına, ilkokul birinci sınıfa odaklanılmıştır. Araştırmaya yön veren soru ve alt sorular araştırma sürecinin başından sonuna doğru evrildiği haliyle aşağıdaki gibidir:

- Öğretmen ve öğrenciler, bir aradalıklarını toplumsal bir gruba nasıl çevirmiştir?
- Sınıf birliği nasıl kurulmuştur?
- Sınıf birliği hangi sosyal temellere dayanır?

## Veri Toplama Araçları

Etnografi yönteminin temel veri toplama aracı gözlemdir. Etnograflar, araştırma sorularına yanıt aramak için uzun süreli katılımcı gözlem yaparlar (Patton, 2014, s. 168). Bu çalışmada araştırmacı, sınıfta katılımcı gözlem yapmıştır. 2020-2021 öğretim yılı boyunca sürdürülen bu gözlem sürecinde araştırmacı, haftada bir gün iki ders ve 3 teneffüs saatini gözlemlemiştir. 2020-2021 öğretim yılında uygulanan Covid-19 tedbirleri ve karantina günleri nedeniyle birinci sınıflar 18 hafta okula devam etmiş ve 18 hafta boyunca yüz yüze gerçekleştirilen derslerde, araştırmacı tarafından doğrudan gözlem yapılmıştır. Gözlemlerde, not tutma tekniği kullanılmıştır. Toplanan verilerin araştırma amaçlarına yönelik olması (geçerlilik) için not kâğıtlarında araştırma soruları mevcut tutulmuştur.

Çalışmada görüşme yönteminden de faydalanılmıştır. Sınıfın üyeleri olarak öğrencilerle, öğretmenle ve derslik sosyolojisinde etkisi olan velilerle ayrı ayrı bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler öğretmen ve öğrencilerle Kasım ve Haziran aylarında olmak üzere ikişer kez, velilerle ise Haziran ayında bir defa gerçekleştirilmiştir. Böylece farklı kaynaklardan veri elde edilmiş ve “etnografi

üçgenlemesi” (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 183) yapılarak geçerlik ve güvenilirlik artırılmıştır. Tüm görüşmelerde araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve uzman görüşü alınmış yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır.

## **Verilerin Analizi**

Verilerin analizi bütüncül biçimde gerçekleştirilmiş, 1-B öğrencileri ve öğretmenin “sınıfı nasıl oluşturduğu” bütün veriler ışığında incelenmiştir. Verilerin tamamı dijital ortama aktarılmış ve MAXQDA analiz programında incelenmiştir. Veriler öncelikle kodlanmış, ardından kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. İlk tur sonunda 4767 koda ulaşılmış, daha sonra bu sayı tekrarlı okuma ve düzenlemelerle 2688’e düşürülmüştür. Verilerin analizi sırasında iki farklı uzman görüşü alınmıştır.

## **Bulgular ve Tartışma**

### **Toplumun Minyatürü Sınıf Olma Yolunda 1-B**

Mead, toplumların inşasını “diğer bireye katılımı gerektiren iletişim ilkesi” (2021, s. 264) ile açıklar. Ona göre bireyler, karşısındakinin rolünü alarak hem kendilerini hem de karşısındakini etkiledikleri iletişimlerde bulunurlar. Bu iletişim sürecinde bireyler genelleştirilmiş ötekinin farkında olarak özbilinç, sosyal ben ve ferdi ben geliştirirler. Böylece toplumsal katılım sağlanır ve kurumlar inşa edilir. Sınıfın birbirinden kopuk öznelerden toplumsal bir grup haline gelmesi de benzer bir süreci gerektirir.

Sınıfın sosyal bir grup haline gelmesi, sınıf üyelerinin özbilinç çerçevesinde birbirlerinin rollerini alması ve toplumsal kontrolün oluşmasıyla gerçekleşir. Üyeler arasında, karşılıklı etkileşimlerle toplumsal bağlar ve uyum oluşur (Halasz & Kaufman, 2008, s.305). Bahsedilen uyumu sağlayan ve sınıfa bütünlük özelliği kazandıran olgu, “sınıf birliği” olarak adlandırılır (Voelkl, 2012, s. 202; Shapiro, 1993, s. 91). Sınıf birliği, bir grubun bir arada olması, onu bozacak etkenlere karşı direnç göstermesi (Gross & Martin, 1952, s. 553) ya da “sınıf üyelerinin sınıfa karşı ilgisi, sınıftan ayrılmama isteği, sınıfı koruma güduları ve sınıf içerisindeki iş birliği” olarak tanımlanabilir. Sınıf birliği, bir grubun toplumsallığını ve toplumla benzerliğini sağlayan önemli özelliklerinden biridir (Lott & Lott, 1965, s. 259). Birlik sağlanmış sınıflarda tümel anlamın ortak olduğu görülür. Bu birlik sayesinde sınıf üyeleri birbirinden kopuk bireyler olarak değil, uyum ve iş birliği içerisinde hareket ederler (Mead, 2021, s. 267). Aynı zamanda bu sınıflar, Durkheim (2016a)’ın nitelediği organik toplumla benzeşim kurar. 1-B sınıfında yapılan ilk gözlemlerde de öğrenciler ve öğretmenin birbirinden kopuk, aralarında çok zayıf bir bağ bulunan yarı mekanik bir topluluk olduğu dikkat çekmiştir. Zamanla ve aralarındaki

etkileşimlerle aralarında bağ oluşmuş ve birbirinden kopuk bireylerden ziyade, bütünün bir parçası gibi uyumlu biçimde hareket etmeye başlamışlardır. Bu uyumun oluşmasında ortak eylemler, yardımlaşma, derslik ve materyalleri koruma ve öğretmen liderliğinin etkisi gözlemlenmiştir.

### Ortak Eylemler: Ferdi Ben ve Sosyal Ben'in Bütünleşmesi

Sembolik Etkileşimci Teori'ye göre ortak eylemler, toplumsal kurumların yapılanmasına hizmet eder (Mead, 2021, ss. 270-271; Blumer, 1986, s. 16). "Genelleştirilmiş toplumsal tavırlar" olarak nitelendirilen bu ortak eylemler, ortak bir semboller ve anlam kümesi oluşturarak kurumların işleyiş, yapı ve beklentilerini biçimlendirir. Özneler bu anlamlara sahip olduğunda ortak eylemler hayata geçirilir. 1-B sınıfında ortak eylemler, okul başladıktan 5 hafta sonra gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Bu ortak eylemlerde sınıfın anlamsal düzenini oluşturan öğrenme ve kurallar ile sınıf üyeleri arasında gerçekleşen sosyalleşmeler de etkili olmuştur.

24 Eylül 2020 tarihinde ilk kez bir araya gelen 1-B sınıfı, ilk ortak eylemlerini parmak kaldırma kuralının uygulanması hakkında gerçekleştirmiştir. Bu eylem sıradan gibi görünse de kurumsal pek çok anlamı içerisinde barındırır. Öğretmenin rehber rolü, öğrencilerin öğretmenin yönergelerine uyması ve öğretmenin sınıf içerisindeki sosyal benlerinin nasıl olması gerektiğine dair ipuçları verir. Sıralarda oturma, zil çalınca sınıfa girme, öğretmeni bekleme, öğretmen gelince ayağa kalkma, sorulan sorulara cevap verme, kitap-defter gibi eğitim gereçlerini sınıfa getirme gibi davranışlar, 1-B sınıfının ortak eylemleridir. Bu davranışların pek çoğu öğretmen tarafından tebliğ edilirken bir kısmı da öğrenciler ve öğretmenin etkileşimlerle oluşturduğu davranışlardır.

1-B sınıfının ortak beklentilerinden biri, parmak kaldırarak söz istemektir. Öğrenciler konuşabilmek için sessizce ve oturarak parmak kaldırmalıdır. 1-B sınıfının kendiliğinden gelişen ve kaydedilen ilk ortak eylemi, Zeynep'in bahsedilen norm davranışını ihlal ettiğinde gerçekleştirilmiştir: "Zeynep ayağa kalkıp söz hakkı istiyor. Öğretmen 'Seni dinlemiyorum. Neden biliyor musun?' diyor. Zeynep '*Çünkü söz hakkı almadım.*' diyor ve parmak kaldırıyor. Ancak hala ayakta. Öğretmen 'Böyle mi söz hakkı istiyorduk?' diyor. Zehra gülüyor ve 'Ay evet, ben unuttuğum ya ayaktayım' diyor. Sınıftakiler de gülüyor. Bu gülüş, öğrencilerin birlikte verdikleri ilk tepki" (Sınıf gözlemleri, 22.10.2020 (Bundan sonra: SG). Zeynep'in davranışına verilen toplu tepki, normlar üzerinde kurulan ortaklığın göstergesidir. Bundan sonra ayakta söz hakkı istemek, 1-B sınıfı için aykırı/norm dışı bir davranıştır. Zeynep'in normal olmayan davranışı tekrar etmesi, öğrenciler tarafından "komik, garip, sıra dışı, iğreti" bulunmuştur.

“Bireyleri kolektif olarak sosyal topluluklara girmeye iten ve bu toplulukların temelini oluşturan ve herkes için ortak olan temel sosyo-fizyolojik dürtüler ve davranış eğilimleri toplumsal açıdan ikiye ayrılır: Toplumsal dayanışmayı sağlayanlar ve toplumsal uzlaşmazlığa yol açanlar” (Mead, 2021, ss. 306-307). Toplumsal dayanışmanın sağlanması, özellikle birinci sınıfın amaçlarından biridir. Nitekim birliğin inşa edildiği gruplarda bireylerarası ilişkilerin olumlu, etkileşimlerin sık olduğu görülür (Mahar, Cobigo & Stuart, 2013, s. 1029). Bu ilişkiler aracılığıyla kurulan duyuşsal bağlar grup birliğini kuvvetlendirir (Pichon, 2016, s. 49; Bollen & Hoyle, 1990, s. 482). 1-B sınıfının yukarıda verilen ortak tepkisi, normlara ilişkin olmanın yanında sosyal bir davranıştır. Sınıf ilk ortak tepkisini dersle ilgili bir soruya vermemiştir. Bunun yerine 1-B, arkadaşlarının sözleri ve o anki durumuna karşı sosyal bir davranış geliştirmiştir. Zeynep’in norm dışı davranışına karşılık kendilerine bir tepki alanı açmıştır ve normlar üzerindeki ortaklıklarını sergilemiştir. Onların bu davranışı, normların geçerliği üzerinde birlik kurduklarına ve grup bağlarının kuvvetlendiğine işaret etmektedir (Horne, 2001).

1-B sınıfının ortaklık kurduğu alanlardan bir diğeri, öğretim içeriğidir. MEB tarafından belirlenen ve Erdal Öğretmen tarafından iletilen öğretim içeriği, sınıfın iş birliği alanlarından birine dönüşmüş, eğitim üzerine ortaklık kurulmuştur. Ortak tepkilerin büyük çoğunluğunun ders ile ilgili olduğu gözlemlenmiştir. Bu tepkiler hece okuma, dersle ilgili sorulan soruları cevaplama ve program takibi olarak sıralanabilir. Örneğin “u” sesinin öğretildiği “video bittiğinde öğretmen ‘Sizce şifre ne?’” demiş, (diyor) tüm sınıf: “Uuuuuuu” (SG,12.11.2020) diye cevap vermiştir.

Yukarıda verilen toplu cevaplar, sınıfta sıkça gerçekleşir ve öğrenciler arasında benzeşim kurar. Öğretim faaliyetleri 1-B sınıfının ortak anlam kümelerindedir. Öğrenciler, MEB’in belirlediği öğretim programı etrafında ortaklık kurar, “kolektif bilincin parçası” (Durkheim, 2016a, s. 121) olurlar. Ayrıca bu benzeşim, Durkheim’ın belirttiği “toplumsal hayatın iki kaynağından” ilkinin oluşturur. Durkheim’a göre toplumsal hayatın var olabilmesi için bilinçlerin benzeşmesi ve ortak yargıları doğuracak kolektif bilincin oluşması gerekir. Ancak bu benzeşim, bireyselliğe alan bırakmadığından toplumsal hayat için yeterli değildir. Nitekim Mead de toplumsallaşmanın ancak sosyal ve ferdi benliklerin uyum sağlamasıyla gerçekleşeceğini belirtir (Mead, 2021, s. 282).

Lithari (2021), öğretmen ve öğrenci rollerinin içerisinde bulunulan sosyal çevrenin anlam kümesine göre değiştiğini belirtir. Öğretim içeriği üzerinde kolektif bir bilinç oluşturmuş 1-B sınıfında ferdi benlikler, rol ve kimlikler üzerinden hayata geçirilir. En başta öğrenciler, “öğrenen” rolleriyle Erdal Öğretmen’den ayrışır. Sınıfta daha pasif ve alıcı konumundadırlar. Bunun yanında öğrencilerin zaman zaman verdikleri tepkiler, onların aralarında da ayrıştıklarını gösterir. Bazı öğrenciler kolektif bilincin

pasif üyeleri olarak mekanik iletişimleri sürdürürken, bazıları sınıfın anlam ve sembollerini kavrayarak herkesin rolünü üzerine alabilmiştir (Mead, 2021, s. 267). Bu öğrenciler uyum sağlamada diğerlerinden daha başarılıdır ve diğerlerinin önüne geçerek öğretim sorumluluğunu daha fazla üstlendikleri gözlemlenmiştir. Bahsedilen öğrenciler öğretim işlevinde öğretmene daha yakın bir konuma yanaşmış, öğretim materyalleri ve sınıf düzenini korumuş, öğretim programını takip etmiştir. Sınıf gözlemlerinde bu duruma örnek olan olaylardan biri şu şekilde not edilmiştir:

“Öğretmen: - Dikkatle izleyelim.

Reyhan, Hilalsu: - *Öğretmenim biz bunu izledik*

Öğretmen: - *İzledik mi?*

Sınıf: - Evet izledik.” (SG, 17.06.2021).

Reyhan ve Hilalsu'nun ferdi ben ve sosyal benleri sınıfın anlamsal düzeni, diğer bir ifadeyle genelleştirilmiş öteki ile uyum içerisindedir. Eğitim sosyolojisi çalışmalarında öğrencilerin genel davranışlarını açıklayan etiketlerin kullanıldığı görülür (Chambliş, 1973; Willis, 2020). Bu etiketler öğrencilerin genel davranışlarının, sınıftaki konumlarının anlaşılmasına hizmet eder. Yukarıda isimleri geçen Reyhan ve Hilalsu, sınıfın “bekçi”leri olarak etiketlenmiştir. Bekçiler gibi sınıfın düzeninin korunmasına yardım eder ve öğretmenle iş birliği yapmaya çalışırlar. Bu öğrenciler uysal, sakin mizaca sahiptir. Öğretmenin söylediklerini yapmaya çalışır, arkadaşlarıyla iyi geçinmek için çabalarlar. Bu öğrencilerde “belirli toplumsal işlevleri düşünerek bunları yerine getirme ve benliklerini bu koşullar altında yaptıklarıyla gerçekleştirme” (Mead, 2021, s. 315) eğilimi vardır. Sınıfın öğretmeni olan Erdal Öğretmen, bu öğrencilerden memnun olduğunu, öğrencilerin sakin huylu ve uyumlu olduklarını belirtmiştir. Öğrencilerin anneleri de kızlarına öğretmeni dinlemelerini ve arkadaşlarıyla iyi geçinmelerini tembihlediklerini, çocuklarının uyumlu olduğunu, hatta zaman zaman ferdi benlerini ortaya çıkarmadıkları için zarar görseler de sosyal bene uygun davrandıklarını belirtmişlerdir (Veli Görüşmeleri, Haziran 2021).

Sınıf içerisinde ferdi benlerini sosyal ben ile uyumlu hale getiremeyen öğrenciler de vardır. Bu öğrenciler sessiz, sorun çıkarmayan, derse ve oyunlara pek katılmayan, kimsenin dikkatini çekmeyen “görünmez” öğrencilerdir. Bu öğrencilerin ferdi ve sosyal benlerini bütünleştirememeleri, sınıfın genelleştirilmiş öteki'sini anlayamamalarından kaynaklanır. Örneğin Selin, “görünmez” öğrencilerdendir ve bireysel görüşmelerde “Öğretmenin dediklerini bazen anlayamayabiliyorum”, “Sınıftan pek arkadaşım yok”, “Her gün neler yaptığımızı pek bilmiyorum” (Öğrenci Görüşmeleri (Bundan sonra: ÖG), Selin, Ö14ET, Kasım 2020) gibi ifadelerle sınıfın sembolik anlam kümesini anlayamadığını ifade etmiştir.

## Yardımlaşma

Yardım etme, toplumun alt yapısını oluşturan, ilişkilerin kurulmasını ve devamını sağlayan bir davranıştır (Purdam & Tranber, 2012). Bu davranış, “bireysel benliğin, varlığını sürdürmek için, ait olduğu toplumsal grubun diğer üyelerine bağlı olduğunu hisset”tirir (Mead, 2021, s. 308). Bireyler arası ilişkilerin olumlu ve güçlü olduğu gruplarda dayanışmanın da daha fazla olduğu gözlemlenmiştir (Hogg, 1993, s. 101). Yardımlaşma, 1-B sınıfındaki toplumsal bağları da kuvvetlendirerek sınıfın oluşumuna katkı vermiştir. Öğretim yılı başında araç-gereç temini, su dökülmesi gibi küçük sorunların çözümü, bitirdikleri yazı-resimlerin kontrolü gibi tüm ihtiyaçları için öğretmenin yardımını bekleyen öğrenciler, zamanla birbirlerinden destek almaya başlamıştır. Örneğin çizgi çalışmaları sırasında Hilal, Çağrı'ya “Çağrı gel bir bak doğru mu?” (SG, 05.11.2020) demiş ve ondan yardım istemiştir. Hatta zaman zaman şu örnekte görüldüğü gibi öğrenciler talep olmaksızın birbirlerine yardım etmişlerdir: “Zeynep tuvalete gitmek için izin istiyor. Öğretmen izin veriyor. Zeynep tuvaletten geldi ve peçete istedi öğretmenden. Ama peçete bitmiş. Zeynep'e peçeteyi Tuğçe veriyor kendi çantasından. Zeynep istemeden kendiliğinden yapıyor bunu. Sınıf bilinci oturdu Tuğçe'de.” (SG, 12.11.2020).

Kendiliğinden gelişen bu gibi doğal yardımlaşmalar, öğrencilerin bu davranışı otomatikleştirdiğini göstermektedir. Bloom (1956)'a göre bir davranışın otomatikleştirilmesi, onun kişilik haline getirildiğini gösterir. Öğrenciler sınıf üyelerine karşı duyuşsal hislerini kişilik haline getirmişlerdir. Örneğin Tuğçe'nin yaşadığı ufak kazada Berre kendiliğinden yardım etmiştir: “Tuğçe yerine oturdu ve çantasındakiler yere düştü. Berre onun yanına doğru yardım etmeye geldi. Tuğçe yardım istemeden ona yardım etmeye başladı. Eşyaları birlikte topladılar.” (SG, 18.03.2021).

Öğrencilerin birbirlerine karşı olan hislerini kişilik haline getirmeleri, sınıf birliğinin göstergelerinden biri sayılmaktadır (Mahar, Cobigo & Stuart, 2013, s. 1028). Yardımlaşmanın zaman zaman grubun iyiliğinin önüne geçebileceği belirtilse de (Flache, 2002, s. 190) yardımlaşma, öğrencilerin formal bir grup olarak sınıfa bağlılıklarını da artırıcı niteliktedir (Plagnol & Huppert, 2010). Ayrıca doğrudan bir bağlantı kurulmasa da yardım etmenin toplumların gelişmişliğine dair ipucu oluşturduğu ifade edilir (Purdam & Tranber, 2012). Durkheim (2016a, s. 93) da Spencer'a atıfta bulunarak toplumsal dayanışmayı “organize toplumların ayırt edici özelliği” olarak niteler.

## Derslik ve Materyalleri Koruma

Derslik ve sınıf birbirinden ayrı kavramlardır. Sınıf, öğrenciler ve öğretmenin inşa ettiği toplumsal birlikteliği; derslik ise buldukları fiziksel mekânı/odayı ifade eder.

Derslik gibi toplumsal mekânlar, salt duvar ve boyadan oluşmaz. Bu mekânların bireyleri ve grupları etkileyen toplumsal yansımaları vardır. Mead, fiziksel çevrenin benliğe sızabilen, herkes için ortak nitelikleri olan tümel nesnelere olduğunu belirtir (2021, s. 205). Lefebvre (1991)'e göre de toplumsal mekânlar, bir dizi eylemin sonucu olarak varlık kazanan gerçek kimliklerdir (Lefebvre, 1991). 1-B dersliği de toplumsal bir mekân olarak sınıf birliğine katkıda bulunmuştur. Sınıfı tanımlamaları istendiğinde öğrenciler mekânsal öğelere göndermede bulunmuştur. Örneğin Selin “Sınıfımız... İyi bir yer. Sınıflarda sıralar var. Oturma şeyleri var. Yazı tahtamız hecelerimiz var” (Öğrenci görüşmeleri (ÖG), Selin, Ö10KT, 19.11.2020) diyerek sınıfın genel görünümünden bahsetmiştir. Salim ise sınıfı estetik öğeleriyle tanımlamıştır: “Çiçekli bir yer, çiçekli. Kapı çiçekli. Resimler de var” (ÖG, Salim, Ö14ET, 19.11.2020).

Öğrenciler sınıfı tanımlarken onun fiziksel, görsel ve estetik özelliklerine, içerisindeki materyallere göndermede bulunmuştur. Onlara göre derslik ve materyaller, sınıfın parçalarıdır. Toplumsal bir grup olarak 1-B, tıpkı insanın çevresini biçimlendirdiği gibi (Mead, 2021, s. 261), bu alanları birlikte anlamlandırmış ve yapılandırmıştır. Böylece derslik, “ilişkileri, birlikte ve eş zamanlı varlıklarını, düzen ve düzensizliklerini kapsayan bir varlık” (Lefebvre, 1991, s. 73), toplumsal bir alan haline gelmiştir.

Dersliğin fiziksel, görsel ve estetik özellikleri ile sınıf materyalleri, öğrenciler için sınıfın anlam dairesindedir. Bir mekân olarak derslik ve materyaller, sınıf üyeleri ile dinamik bir ilişki içerisinde. Sınıf üyeleri onları, onlar da sınıf üyelerini etkiler. Bu nedenle özellikle derslik ve materyallerle etkileşimi fazla olan öğrencilerin onları koruma eğiliminde olduğu görülmüştür. Örneğin sınıfın “bekçi”lerinden Tuğçe, sınıf materyallerini koruma konusunda oldukça dikkatlidir: “Ders sırasında asılı hecelerden birisi düşüyor. Öğretmen fark etmiyor, yüzü öğrencilere dönük. Tuğçe düşen heceyi kaldırıyor. Sınıf materyallerine ve düzenine olan ilgisi belli oluyor.” (SG, 30.10.2020). Tuğçenin sınıf materyallerini getirip götürmesi gibi davranışları onun derslik ve materyallerle etkileşimini artırmıştır.

Öğrencilerin derslik ve materyalleri koruma davranışlarının resmi/hiyerarşik boyutu da bulunmaktadır. Bu boyut, 1-B sınıfının ortak bir eylem olarak gerçekleştirdiği derslik ve materyalleri koruma davranışlarının nesnelere yüklenen anlam ve tarihi temellerle de ilişkili olduğunu gösterir. Nitekim Blumer, insanların yalnızca birbirleriyle değil nesnelere yüklenen anlamla da etkileşime girdiğini, bu anlamların da geçmişte sergilenen eylemlerle etkileşimli biçimde oluşturulduğunu belirtir (1986). MEB (2014) Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre öğrencilerden “Millet malını, okulunu ve eşyasını kendi öz malı gibi korumaları” beklenmektedir. Bu beklenti, 1.sınıf öğretim programlarına “ortak kullanım alanlarını ve araçlarını

koruma” (MEB, 2018) olarak yansıtılmış ve “Ülkemizde Hayat” ünitesinde yer almıştır. Erdal Öğretmen “Sıralara zarar vermiyoruz. Onlar devletimizin malı değil mi? Vatanını, milletini seven kişiler devlet malına zarar vermezler” (SG, 22.10.2020) gibi sözleriyle derslik ve materyalleri korumayı öğütlemiştir. Böylece derslik ve materyalleri koruma, sınıfın anlam kümesinin bir parçası haline getirilmiş, ortak bir beklenti olmuştur.

## Öğretmen Liderliği

Öğretmen, resmi düzenlemeler (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973) ve gerçek deneyimlerle sınıfın lideri konumundadır. 1-B sınıfının oluşumunda öğretmen, Mead’ın bahsettiği feodal düzendeki krala benzer (2021, s. 312). Öğretmen, sınıfın oluşumunda merkezi bir rol oynamıştır. Öğrenciler gönüllü olarak öğretmenin otoritesini kabul etmiştir. Öğretmen ve öğrenciler “arasındaki kişisel bağ sayesinde diğer türlü oluşturulamayacak bir toplum” (Mead, 2021, s. 312) oluşturulmuştur.

Sınıf ortamını, öğrencilerin sosyal becerilerini (Jennings & DiPrete, 2010) ve aidiyet durumlarını (Hallinan, 2008; Palmer, 1998) biçimlendiren kişi öğretmendir. Özellikle ilkokul öğretmenleri kendisine “sadık” olunması gereken bir otorite figürü olarak görülmektedir (Dunbar & Taylor, 1982). Öğretmenler de kendilerini sınıfı biçimlendiren aktörler olarak görmektedir (Harjunen, 2009). Benzer biçimde Erdal Öğretmen de kendini sınıfın lideri olarak görmektedir. Ona göre sınıf birliğinin kurulmasında öğretmenin rehberliği esastır. Öğrencileri yönlendirecek, onlar arasında bağ kuracak kişi kendisidir. Gözlem verileri de Erdal Öğretmen’in bahsettiği rolü doğrulamaktadır. Öğrenciler arasında gerçekleşen etkileşimlerin çoğu öğretmen güdümünde gerçekleştirmişlerdir. Örneğin beslenme saatinde ağlayan Selin’e arkadaşlarının ilgi göstermesi, ancak öğretmenin tetiklemesiyle gerçekleşmiştir:

“Beslenme saatinde Selin ağlıyor. Öğretmen Selin’in ağladığını bir süre sonra fark ediyor. Selin sessiz sessiz ağlıyor çünkü. Yiyeceklerini çıkarmamış. Öğretmen usulca yanına gidiyor ve onunla konuşmaya çalışıyor. Diğer çocuklar çok ilgilenmiyorlar Selin ile. Selin’in diğer çocuklarla yakın ilişkileri yok. Çocuklar öğretmene soruyorlar neden ağladığını, öğretmen ‘Evet herkes yiyeceği ile ilgilen sin’ diyor” (SG, 30.10.2020).

Öğretmenin bu sözünden (“herkes yiyeceği ile ilgilen sin”) sonra öğrenciler Selin ile ilgilenmemişlerdir. Selin bir süre daha sessizce ağlamaya devam etmiş, daha sonra herkes elini yıkamaya gittiğinde o da yüzünü yıkamış ve ağlamayı bırakmıştır. Öğretmenin Selin ile ilgilenmesi sınıf içerisinde birlik ve yardımlaşmaya bir çağrı niteliğinde olmuş olsa da, “herkes yiyeceği ile ilgilen sin” demesi bu çağrıyı sonlandırmıştır. Alesech ve Nayar (2019)’un belirttiği gibi burada öğretmen, akran



etkileşimlerini biçimlendiren aktör konumundadır. Öğretmenin bu konumu, öğrenciler arası ilişkilere de yansımıştır. Öğretmenin olumlu etkileşim kurduğu öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin iyi olması ve sıkça uyardıklarının diğer öğrenciler tarafından dışlanması, onun liderliğini doğrular niteliktedir. Örneğin Salim, kendini sınıfa aidiyetini açıklarken “Bir tek Mehmetle pek hissetmiyorum” (ÖG, Salim, Ö14ET, Haziran 2021) diyerek Mehmet’i hissettiği birliğin dışında tutmuştur. Mehmet, öğretmenin sık uyardığı öğrencilerden biridir ve Salim gibi birçok öğrenci birebir görüşmelerde ondan olumsuz biçimde bahsetmiştir. Reyhan, Mehmet ile neden arkadaş olmadığını “Mehmet ile pek arkadaş değilim. Zaten öğretmen sürekli diyordu ki, Mehmet’e sürekli diyordu ki. Yaramazlık yaparsan seni başka sınıfa gönderirim dedi.” (ÖG, Reyhan, Ö5KT, Haziran 2021) sözleriyle anlatmıştır. Öğretmenin Mehmet ile olan ilişkisi, Mehmet’in diğer arkadaşlarıyla olan ilişkisini de biçimlendirmiştir. Öğrencilerin çoğu Mehmet’i “sınıfın en yaramaz”ı olarak betimlemiş ve onu sınıfa karşı hissettikleri duyguların dışında tutmuşlardır.

Sosyal ilişkilerin yanında Erdal Öğretmen, sınıf normlarının da belirleyicisidir. Bu normlar, sınıftaki yaşamı biçimlendiren genel davranış ilkeleridir. Erdal Öğretmen, okulun ilk gününde sınıf normlarını açıkça anlatmıştır. Birebir görüşmelerde öğrencilere sınıfta yaşamın nasıl olduğu sorulduğunda, hemen hepsinin öğretmenin okulun ilk günü yaptığı konuşmaya referans verdiği görülmüştür:

“Sınıfta koşuşturmaycaz. Öğretmenimiz söylemişti. Aşağı indiğimiz zaman herkes serbest. Sınıfta konuşmaycaz. Ama diğerleri umsamadan kaçtılar resmen kuralları.” (ÖG, Hilal, Ö11KT, Haziran 2021)

“Sınıfa girdiğin zaman sence sınıfta bağırarak olmuyor. Öğretmen demişti. Bağırarak olmuyor. Öğretmen gelince kalkmak oluyor. Ama öğretmen gelince kalkmak. Böyle kalkmamak bu yasaktır. Saat ... anne saat kaçta okula gidiyorduk biz? 1’i 23’te hemen okula gidelim. Yoksa öğretmen bize kızabilir. Ondandır.” (ÖG, Zeynep, Ö7KA, Kasım 2020).

Öğrencilerin gözünde sınıf yaşamı, öğretmenin onlara aktardığı normlar çerçevesinde sürdürülür. Öğretmen, sınıfın kural belirleyicisidir. Bu bağlamda öğretmenin gücünden ve iktidarından bahsedilebilir. Bu iktidarın temeli, eğitim kurumunun tümel anlam kümesine dayanır. Öğretmen, oldukça uzun zamandır eğitimin aslı (Maarif Teşkilatı Kanunu, 1926) olarak görülmüştür. “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan” kişi öğretmendir ve bu bakımdan eğitim öğretim faaliyetlerinde devletin temsilcisi olarak rol alır. Önceki uygulamalar, politik metinler ve okulun anlam kümesi, öğretmen rolünü biçimlendirmiştir. Benzer bir biçimlendirme, öğrencilerin okul anlamları için de görülmüştür (Potts, Maadad & Yu, 2017). Öğretmene yüklenen bu sembolik anlam, öğretmen-öğrenci iletişimlerini biçimlendirmiş ve öğretmeni sınıfın merkezi rolü

haline getirmiştir. Öğretmenin öğrencileri yönlendirmedeki bu merkezi rolü, Martin (2007)'in çalışmasında da görülmüş, öğretmenin sosyal süreçleri yöneterek yapılandırılmış bakış açıları ürettiği belirtilmiştir.

## Sonuç ve Öneriler

Modern dünyada ekonomi, devlet ve eğitim gibi pek çok kurumun işlevi değişmiş, eğitim vatandaş yetiştirme ve toplum inşası görevlerini üstlenmiştir. Bu amaçla okullar inşa edilmiş, ortak öğretim programları hazırlanmış ve eğitim ortamları yönetmelik ve tüzüklerle biçimlendirilmiştir. Okullar, binlerce öğrencinin biçimlendirildiği, toplumsallaştığı ve kültürlendiği ortam haline gelmiştir. Bu uyum ve dönüşümün gerçekleştiği uç nokta “sınıf”, bu ortamın toplumsal boyutu ise “derslik sosyolojisi”dir. Derslik sosyolojisi, öğretmen ve öğrencilerin sosyal etkileşimleriyle inşa edilir ve eğitim faaliyetlerinin tümünü etkileyen alt yapıyı oluşturur. Çalışmanın amacı, derslik sosyolojisinin inşa sürecini anlamaya çalışmaktır. Bu süreç, Mead ve Blumer’ın öncülük ettiği Sembolik Etkileşimci Teori ile anlaşılmasına çalışılmıştır.

Sembolik Etkileşimci Teori, toplumsallaşma sürecini bireylerin birbiriyle, kendileriyle ve etkileşimlerle üretilen anlam dünyasıyla etkileşimi üzerinden anlamaya çalışır. Mead (2021)'e göre etkileşim süreçleri ve “genelleştirilmiş öteki”nin inşa ettiği “sosyal ben”, toplumsal kontrolü sağlayarak insanların birbirine benzer, ortak tepkiler vermesini sağlar. “Yaşadığımız toplumda (bu tür) ortak tepkiler bulunur ve bunlar kurum olarak adlandırılır. Tüm benlikler toplumsal süreçlerle oluşturulur” (Mead, 2021, ss. 270-271). İstanbul Zeytinburnu’nda yer alan 1-B sınıfının oluşumunda etkisi olan toplumsal süreçler, Mead ve Blumer’ın teorileri ışığında incelenmiştir. Yapılan gözlemler ve buradan elde edilen verilerin işlenmesi sonucunda yapılan tasnif ve kategorilerle söz konusu anlama faaliyetinde belli bir düzeyde açıklığın olduğu söylenebilir.

Gözlem neticesinde ilk defa formel eğitim ortamına adımını atan bir grup öğrenci birliğinin yarı mekanik bir topluluktan sınıf birliğine nasıl dönüştüğüne şahit olunmuştur. Bu birliğin öne çıkan davranışları “ortak tepki, yardımlaşma, derslik ve materyalleri koruma ve *öğretmen liderliği* olguları” etrafında öbeklenmiştir. Öğrenciler zamanla kolektif bilincin parçası haline gelmiş ve ortak tepkiler gözlenmiştir. Ortak tepkilerin öğretmenin “tebliğ ettiği” normlar ve ortak amaçlar olan öğretim içeriğine uyum halinde olduğu görülmüştür. Öğrenciler norm dışı davranış sergileyen arkadaşlarına karşı tepki geliştirmeye ve ders içerikleriyle ilgili yöneltilen sorulara toplu biçimde cevap vermeye başlamışlardır. Sınıfın ortak tepkileri, birlikteliğin temel anlamlarından olan “öğrenme” üzerine odaklanmış görünmektedir. Böylece

kolektif bilincin parçası haline gelen öğrenciler eğitim yoluyla kültürleşmiş, sınıf ise toplum özelliklerinden benzeşimi (Durkheim, 2016a) kuşanmıştır.

Sınıfın birlik göstergelerinden ikincisi, öğrenciler arası yardımlaşmadır. Yardımlaşma ve dayanışma bireyler arasındaki bağların (Mahar, Cobigo & Stuart, 2013), toplumsal bütünleşmenin (Mead, 2021, s. 308) kuvvetlenmesini sağlar. 1-B öğrencilerinde ilk andan itibaren ufak kazalarda ve görev sırasında yardımlaşma gözlenmiştir. Davranışların kendiliğinden sergilemesi, yardımlaşmanın “alışkanlık” haline getirildiğinin de göstergesidir (Bloom, 1956). Aralarındaki bu bağ ve koruma güdüsü, duyuşsal kazanımlarındandır.

Gözlemlerde öğrencileri birbirlerini korudukları gibi derslik ve materyalleri korudukları da izlenmiştir. Derslik ve materyaller, sınıf topluluğunun fiziksel çevresini temsil ettiğinden sınıfın toplumsallaşması üzerinde etki sahibidir (Mead, 2021, s. 201). Öğrenciler, Mead (2021, s. 205)’in bahsettiği nesnelere anlam kazanması sürecine benzer şekilde dersliği sınıfın öğelerinden biri olarak tanımlamış, ona sınıf kimliği kazandırmışlardır. Öğretmenin yasal düzenlemelere dayanan telkinleriyle de birlikte öğrenciler, derslik ve materyalleri koruma eğilimine girmişlerdir. Derslik gereçleriyle daha fazla etkileşimde olan öğrencilerin onları daha fazla korudukları gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin sınıf birliğini işaret eden davranış ve tutumlarında öğretmen liderliği dikkat çekicidir. Ortak tepkilere sebep olan norm ve öğretim içeriği öğretmenin hakimiyetindedir. Derslik ve materyalleri koruma davranışları da öğretmen telkiniyle kuvvetlendirilmiştir. Bunların yanında zaman zaman aralarındaki yardımlaşma ve sosyal ilişkilerin de öğretmen güdümünde gerçekleştiği görülmüştür. Devletin eğitim öğretim faaliyetleriyle görevlendirdiği öğretmen, sınıf birliğinin inşasında etkin rol oynaması, Mead (2021, s. 312)’in bahsettiği feodal düzenle benzerlik gösterir. Öğretmen, toplumsal biçimde oluşturulmuş manayı (Lithari, 2021; Martin, 2007) sürdüren, lider bir aktör konumundadır. Öğrenciler ise ona memnuniyetle bağlı olan, onun onay ve yakınlığını bekleyen tebaaya benzer.

Çalışma kapsamında da sınıf oluşumunun etkileşimci bir süreç içerisinde biçimlendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu süreç içerisinde öğrenciler arasında, öğretmen-öğrenci arasında, önceden kurulmuş anlam kümeleri ve öğrenciler-öğretmen arasında, öğrenciler ve öğretmen ile fiziksel çevre arasında gerçekleşen etkileşimler etkili olmuştur. Çalışma, yöntemi ve katılımcıları bakımından sınıfın oluşumunu açıklayıcı niteliktedir. Modern eğitimin ilk basamağı sayılan ilkokul 1.sınıfta yürütülmüştür ve görüşme ile yoğun gözlem verilerine dayanır. Eğitim sosyolojisi alanında sınıf oluşumunu inceleyen başka çalışmalara rastlanmadığından, alana katkı sağlaması beklenmektedir.

# Classroom Sociology: Interactionist Construction of Class in Elementary School

Büşra Tombak İlhan  
Mustafa Gündüz

## Introduction

Living in a society is a need and natural tendency for human beings. As Ibn Haldun states, society is a must for human beings (2020, p. 213), which led humans to construct different institutions/organizations including education. Durkheim remarks that education is highly social in its essence and functions, which is why it is more closely tied to sociology than to any other field (Durkheim, 2016b, p. 104). With its functions of social division of labor and cooperation, raising profession holders and future generations, education has a significant effect on society (Gündüz, 2022, pp. 32-35). In this sense, education could be seen as an institution in the middle of a triangle of individual, society and state (Gündüz, 2022, p. 28).

In addition to its social functions, the primary actors of education/school are people. School principals, teachers and students start interactions; create small groups, and societies. These groups have their own social dynamics, roles, characteristics and social processes. One of these groups is classroom. Classrooms are small units of school, with their own dynamics and characteristics. Students and teachers come together in a classroom and create behavior patterns, develop social relationships and create a new social ground. This social dimension is conceptualized

@ Res. Assist. Dr., Yıldız Teknik University, busra.tombak@gmail.com  
Prof. Dr., Yıldız Teknik University, mstgndz@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0002-3732-5103>  
<https://orcid.org/0000-0003-1706-9920>

© İlmi Etüdler Derneği  
DOI: 10.12658/M0708  
insan & toplum, 2023; 13(4): 94-120  
insanvetoplum.org

Received: 02.07.2022  
Revision: 15.08.2022  
Accepted: 28.12.2022  
Online First: 01.03.2023

as “classroom sociology”. There are numerous studies on social functions of education such as reproduction of social division of labor (Bourdieu and Passeron, 2015), raising profession holders (Willis, 2020), enculturation (Bowles and Gintis, 2011). However, there is a gap in the literature for classroom sociology. Blumer criticizes that institutions are analyzed only systematically as “a network or an institution does not function automatically because of some inner dynamics or system requirements; it functions because people at different points do something, and what they do is a result of how they define the situation in which they are called on to act” (1986, p. 19). From this point of view, it is necessary to understand how teachers and students act to understand how schools function.

Classroom is the place where the social functions of education are realized most intensely. Pedagogical practices, education culture, socialization, interactions between teacher-student and student-student, relationships, the roles of teacher and students are encapsulated in classrooms. Students and teachers in classrooms create a sense of meaning to their togetherness on the base of institutional structures, and they start acting as members of a group (class) rather than detached subjects. In other words, they *construct a class* together.

Class is the group students and teachers belong to in the first place. Mead states that an individual belongs to a small group just as children belong to a gang rather than a city (2021, p. 274). People arrange their behaviors not according to social institutions or culture, but the situations they experience (Blumer, 1986, p. 88). In this study, we tried to understand the construction of a class in primary school first grade. How students and teacher turned their togetherness into a social group is discovered within the scope of Symbolic Interactionism Approach.

## Method

### Study Group

The research was carried out in a public school in Istanbul/Zeytinburnu district, Veliefendi neighborhood. Zeytinburnu district is at a moderate level according to the quality of life index prepared by Şeker (2015). The surrounding of the school is a place with many textile factories and mostly small-scale businesses, narrow streets and buildings close to each other. Although the school where the research was conducted is next to the Public Education Center [Halk Eğitim Merkezi] and a middle school, there is only one stationary, which is rather small and has few choices. The school environment seems to be culturally disadvantaged, as there are no libraries,

cinemas, theatres, museums, or other cultural activities nearby. The study is carried out in Class 1-B [nickname] was chosen by purposeful sampling method and there were 9 girls, 7 boys and a male teacher nicknamed as Erdal Teacher, in addition to 16 parents.

In this study, how the sociology of the classroom is structured is examined with the Symbolic Interactionist Ethnography method. In order to understand how the sociology of the classroom is constructed *ab initio* (from the beginning), the study focused on the first step of the “class”, the first grade of primary school. The questions and sub-questions guiding the research, as they evolved from the beginning to the end of the research process, are as follows:

- How did teachers and students turned their togetherness into a social group?
- How was the class unity established?

The researcher made participant observation throughout the 2020-2021 academic year. Every week, the researcher observed two lessons and 3 breaks. Due to the Covid-19 measures and quarantine days implemented in the 2020-2021 academic year, first graders attended school for 18 weeks and observations were made for 18 weeks. Also, individual interviews were conducted with the students as members of the class, the teacher, and the parents who had an impact on the sociology of the classroom. Interviews were held with teachers and students twice, in November and June, and once in June with parents. Thus, data were obtained from different sources and validity and reliability were increased by “ethnography triangulation” (Hammersley & Atkinson, 2007, p. 183). In all interviews, semi-structured interview forms prepared by the researchers and expert opinions were used. All data was analyzed with content analysis method using the MAXQDA analysis program.

## Findings and Discussion

### 1-B as a Miniature of Society

The class becomes a social group when class members take on each other’s roles within the framework of self-consciousness and when social control is established. Social bonds and harmony are formed between members through mutual interactions (Halasz & Kaufman, 2008, p. 305). The phenomenon providing the aforementioned harmony and bringing the class together is called *class unity* (Voelkl, 2012, p. 202; Shapiro, 1993, p. 91). *Class unity* can be defined as a group’s being together, its resistance to the factors that will disrupt it (Gross & Martin, 1952, p. 553) or “class members’

interest in the class, their desire not to leave the class, their motivation to protect the class, and cooperation within the class". Class unity is one of the important features of a group that ensures its sociality and similarity with society (Lott & Lott, 1965, p. 259). It is seen that the universal meaning is common in the unified classes. Thanks to this unity, class members act in harmony and cooperation, not as disconnected individuals (Mead, 2021, p. 267). At the same time, these classes resemble the organic society described by Durkheim (2016a). In the first observations made in the 1-B class, it was noted that the students and the teacher were a semi-mechanical community that was disconnected from each other and had weak bonds. Over time and with the interactions between them, they became connected and started to act in harmony as a part of the whole, rather than as disconnected individuals. The effect of *joint actions, helping each other, protection of classroom and materials, and teacher leadership* was observed in the formation of this harmony.

According to the Symbolic Interactionist Theory, joint actions serve the organization of social institutions (Mead, 2021, p. 270, 271; Blumer, 1986, p. 16). These joint actions, described as "generalized other", shape the functioning, structure and expectations of institutions by forming a common set of symbols and meanings. Learning joint actions in the 1-B classroom began 5 weeks after school started. The learning and rules that constitute the semantic order of the class and the socialization between class members were also effective in these joint actions.

Another observed behavior helping class unity was *helping*. Helping is a behavior that forms the infrastructure of the society and ensures the establishment and continuation of relations (Purdam & Tranber, 2012). This behavior "makes the individual self feel dependent on other members of the social group to which it belongs in order to survive" (Mead, 2021, p. 308). At the beginning of the academic year, the students were waiting for the help of the teacher for all their needs such as equipment supply, the solution of minor problems such as water spills, checking their work or pictures they have finished. Over time, they started to receive support from each other. For example, Hilal said "Call, come and see, is it true?" (Classroom Observations/CO, 05.11.2020) to Çağrı and asked for his help. In fact, from time to time, students helped each other without demand, as seen in the following example: "Zeynep asks permission to go to the toilet. The teacher allows. Zeynep came from the toilet and asked the teacher for a napkin. But there is no napkin left. Tuğçe gives a napkin to Zeynep from her own bag. Zeynep does this without Tuğçe's demand. Class consciousness is settled in Tuğçe." (CO, 12.11.2020).

As another sign of classroom unity, protection of classroom and materials was observed. Mead states that the physical environment is plenary objects that can

effect the self and have common qualities for everyone (2021, p. 205). According to Lefebvre (1991), social spaces are real identities that come into existence as a result of a series of actions. The classroom also contributed to class unity as a social space. When asked to describe the class, the students referred to spatial elements. For example, Selin said, “Our classroom... It’s a good place. There are rows in the classrooms. They have things to sit on. We have syllables on our blackboard” (Student Interviews (SI), Selin, Ö10KT, 19.11.2020) and talked about the general view of the class. Salim, on the other hand, defined the class with its aesthetic elements: “A place with flowers, with flowers. The door is with flowers. There are also pictures” (SI, Salim, Ö14ET, 19.11.2020).

Teacher leadership was another concept constructing class unity. The teacher is the leader of the class with official regulations (National Education Basic Law [Maarif Teşkilatı Kanunu, 1973] and real experiences in Class 1-B. In the formation of the 1-B class, the teacher is similar to the king in the feudal order Mead mentioned (2021, p. 312). The teacher played a central role in the formation of the class. The students voluntarily accepted the teacher’s authority. Thanks to the personal bond between teachers and students, a society that could not be created otherwise was created (Mead, 2021, p. 312).

## Conclusion and Recommendations

In the study, how a group of students who stepped into the formal education environment for the first time transformed from a semi-mechanical community to a class union was observed. The behaviors of this union are grouped around *joint action, cooperation, protection of classrooms and materials, and teacher leadership*. Students became part of the collective consciousness over time and joint actions were observed. It is seen that the joint actions were in harmony with the norms and common goals classroom teacher ‘declared’ and the teaching content. Students began to develop reactions to their friends who exhibited non-norm behaviors and to collectively answer the questions asked about the course content. The joint actions of the class seemed to focus on ‘learning’, which was one of the basic meanings of togetherness. Thus, students who became part of the collective consciousness were cultured through education, and the class was equipped with the analogy of social characteristics of society (Durkheim, 2016a).

Within the scope of the study, it was concluded that class formation was shaped in an interactionist process. In this process, the interactions between students, teacher and students, pre-established meaning sets and students/teacher, students/



teacher and physical environment have been effective. The study is descriptive of the formation of the class in terms of its method and participants. It was carried out in the first grade of primary school, which is considered as the first step of modern education, and is based on interviews and intensive observation data. It is expected to contribute to the field, since no other studies examining class formation in the field of sociology of education were found.

## Kaynakça | References

- Al-Bahrani, A. (2022). Classroom management and student interaction interventions: Fostering diversity, inclusion, and belonging in the undergraduate economics classroom. *The Journal of Economic Education*, 1-12.
- Alesech, J. & Nayar, S. (2021). Teacher strategies for promoting acceptance and belonging in the classroom: A New Zealand study. *International Journal of Inclusive Education*, 25(10), 1140-1156.
- Anderman, L. H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *The journal of experimental education*, 72(1), 5-22.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. David McKay Company Inc.
- Blumer, H. (1986). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. University of California Press.
- Bollen, K. A. & Hoyle, R. H. (1990). Perceived cohesion: A Conceptual and empirical examination, *Social Forces*, 69(2), 479-504.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (2015). *Yeniden üretim: Eğitim sistemine ilişkin bir teorinin ilkeleri*. Heretik Yayınları.
- Bowles, S. & Gintis, H. (2011). *Schooling in capitalist America*. Haymarket Books.
- Dewey, J. (1896). The reflex arc concept in psychology. *Psychological Review*, 3(4), 357-370.
- Dunbar, A. M., & Taylor, B. W. (1982). Children's perceptions of elementary teachers as authority figures. *The Journal of Social Psychology*, 118(2), 249-255.
- Durkheim, E. (2016a). *Ahlak ve Toplum*. Duygu Çenesiz (Çev.). Pinhan Yayınları.
- Durkheim, E. (2016b). *Eğitim ve sosyoloji*. Pelin Ergenekon (Çev.). Pinhan Yayınları.
- Finn, J. D. & Pannozzo, G. M. (2004). Classroom organization and student behavior in kindergarten. *The Journal of Educational Research*, 98(2), 79-92.
- Flache, A. (2002). The rational weakness of strong ties: Failure of group solidarity in a highly cohesive group of rational agents. *Journal of Mathematical Sociology*, 26(3), 189-216.
- Gross, N. & Martin, W. E. (1952). On group cohesiveness. *American Journal of Sociology*, 57(6), 546-564.
- Gündüz, M. (2022). *Eğitim Üzerine*. İlke Yayınları
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Etnography: Principles in practice*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Harjunen, E. (2009). How do teachers view their own pedagogical authority?. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(1), 109-129.
- Harlap, Y. & Riese, H. (2022). "We don't throw stones, we throw flowers": Race discourse and race evasiveness in the Norwegian university classroom. *Ethnic and Racial Studies*, 45(7), 1218-1238.
- Hirschy, A. S. & Wilson, M. E. (2002). The sociology of the classroom and its influence on student learning. *Peabody Journal of education*, 77(3), 85-100.
- Hoffmann, L., Wilbert, J., Lehofer, M. & Schwab, S. (2021). Are we good friends?—Friendship preferences and the quantity and quality of mutual friendships. *European Journal of Special Needs Education*, 36(4), 502-516.

- Hogg, M. A. (1993). Group cohesiveness: A critical review and some new directions. *European review of social psychology*, 4(1), 85-111.
- Horne, C. (2001) "Sociological Perspectives on the Emergence of Social Norms". In *Social Norms*, Michael Hechter, Karl-Dieter Opp (Ed.). Russel Sage Publication.
- İbn Haldun. (2020). *Mukaddime*. 2. Bs. Haz. Süleyman Uludağ. Dergâh Yayınları.
- Kelly, S. (2008). What types of student' effort are regarded with high marks?, *Sociology of Education*, 29(2), 163-169.
- Lau, B. A. (2005). Reasons for student behavior codes: A qualitative study at two Christian liberal arts institutions. *NASPA Journal*, 42(4), 549-564.
- Lithari, E. (2021). Academic identity development: School experiences and the dyslexic learner. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17.
- Lott, A. J., & Lott, B. E. (1965). Group cohesiveness as interpersonal attraction: A review of relationships with antecedent and consequent variables. *Psychological Bulletin*, 64(4), 259.
- Maarif Teşkilatı Kanunu (1926). 789 No, 4/300, [https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR\\_KARARLAR/kanuntbmmc004/kanuntbmmc004/kanuntbmmc00400789.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc004/kanuntbmmc004/kanuntbmmc00400789.pdf).
- Mahar, A. L., Cobigo, V. & Stuart, H. (2013). Conceptualizing belonging. *Disability and rehabilitation*, 35(12), 1026-1032.
- Martin, J. (2007). Educating communal agents: Building on the perspectivism of GH Mead. *Educational Theory*, 57(4), 435-452.
- Mead, G. H. (2021). *Zihin, benlik ve toplum*. Yeşim Erdem (Çev.). Heretik Yayınları
- McFarland, D. A. (2001). Student resistance: How the forman and informal organization of classrooms facilitate everyday forms of student defiance, *American Journal of Sociology*, 107(3), 612-678.
- Meşeci-Giorgetti, F. (2016). *Eğitim ritüelleri*. Yeni İnsan Yayınevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. *Resmi Gazete*. 29072. 18.02.2022 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm> adresinden erişildi
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). 1739 S.K. : Madde 43, *Resmi Gazete* Erişim Tarihi: 10.06.2022
- Pichon, H. W. (2016). Developing a sense of belonging in the classroom: community college students taking courses on a four-year college campus. *Community College Journal of Research and Practice*, 40(1), 47-59.
- Plagnol, A. C. & Huppert, F. A. (2010). Happy to help? Exploring the factors associated with variations in rates of volunteering across Europe. *Social Indicators Research*, 97(2), 157-176.
- Potts, A., Maadad, N. & Yu, M. (2017). "My friends are there": Constructions of schooling of children of Filipino immigrants in South Australia. *Cogent Education*, 4(1), 1412036.
- Purdam, K. & Tranmer, M. (2012). Helping values and civic engagement. *European Societies*, 14(3), 393-415.
- Rousseau, J. J. (2014). *Toplum sözleşmesi*. Vedat Günyol (Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Shapiro, S. (1993). Strategies that create a positive classroom climate. *The Clearing House*, 67(2), 91-97.
- Stuart, M. (2006). My friends made all the difference: Getting into and succeeding at university for first-generation entrants, *Journal of Access Policy and Practice*, 3(2), 27-40.3
- T. C. Cumhurbaşkanlığı. (1984). Taşınmaz Mal Zilyedliğine Yapılan Tecavüzlerin Önlenmesi Hakkında Kanun. Kanun No: 3091. 18.02.2022 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?Mevzuat-No=3091&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5> adresinden erişilmiştir.
- Voelkl, K. E. (2012). School identification. *Handbook of research on student engagement* içinde (pp. 193-218). Springer. Akt. Meşeci-Giorgetti, F. (2016). *Eğitim Ritüelleri*. Yeni İnsan Kitabevi.

- Wang, C., Li, B., Zhang, L., Liu, Y. & Xu, P. (2021). Prosocial behavior and teachers' attitudes towards bullying on peer victimization among middle school students: Examining the cross-level moderating effect of classroom climate. *School Psychology Review*, 1-14.
- Wang, F. & Ai, B. (2022). Examining participatory opportunities in group interactions in an ESL classroom: a positioning perspective. *Pedagogies: An International Journal*, 1-18.
- Willis, P. (2020). İşçiliği öğrenmek: Sınıf, işçilik ve eğitim: İşçi çocukları neden işçi oluyor? 2. Bs. Dâra Elhüseyni (Çev.). Heretik Yayınları.
- Yell, M. L. & Rozalski, M. E. (2008). The impact of legislation and litigation on discipline and student behavior in the classroom. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(3), 7-16.