

TÜRKİYE VE DÜNYADA İNGİLİZ DİLİ EĞİTİMİ

Editör: Dr.Öğr.Üyesi Nurcan BEKİL ÇAKMAK

yaz
yayınları

Türkiye ve Dünyada İngiliz Dili Eğitimi

Editör

Dr.Öğr.Üyesi Nurcan BEKİL ÇAKMAK

yaz
yayınları

2025

Türkiye ve Dünyada İngiliz Dili Eğitimi

Editör: Dr.Öğr.Üyesi Nurcan BEKİL ÇAKMAK

© YAZ Yayınları

Bu kitabın her türlü yayın hakkı Yaz Yayınları'na aittir, tüm hakları saklıdır. Kitabın tamamı ya da bir kısmı 5846 sayılı Kanun'un hükümlerine göre, kitabı yayınlayan firmanın önceden izni alınmaksızın elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemiyle çoğaltılamaz, yayınlanamaz, depolanamaz.

E_ISBN 978-625-8678-06-2

Aralık 2025 – Afyonkarahisar

Dizgi/Mizanpaj: YAZ Yayınları

Kapak Tasarım: YAZ Yayınları

YAZ Yayınları. Yayıncı Sertifika No: 73086

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar/AFYONKARAHİSAR

www.yazyayinlari.com

yazyayinlari@gmail.com

İÇİNDEKİLER

İngilizce Öğretiminde Müziğin Kullanımına İlişkin Akademisyen Görüşleri	1
<i>Saliha Melek ÖZCAN, Meltem DÜZBASTILAR</i>	
Identifying and Managing Student Misbehaviour in Vocational College EFL Classrooms	22
<i>Hüsem KORKMAZ, Samet TAŞÇI</i>	

"Bu kitapta yer alan bölümlerde kullanılan kaynakların, görüşlerin, bulguların, sonuçların, tablo, şekil, resim ve her türlü içeriğin sorumluluğu yazar veya yazarlarına ait olup ulusal ve uluslararası telif haklarına konu olabilecek mali ve hukuki sorumluluk da yazarlara aittir."

İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE MÜZİĞİN KULLANIMINA İLİŞKİN AKADEMİSYEN GÖRÜŞLERİ¹

Saliha Melek Özcan²

Meltem DÜZBASTILAR³

1. GİRİŞ

Dil, bireyin kendini ifade etmesini, çevresiyle iletişim kurmasını ve toplumla bütünlük oluşturmasını sağlayan en önemli faktörlerden biridir. İnsanlar dil sayesinde diyaloglar kurar, birbirleriyle paylaşım yapıp bilgi edinir ve haberleşirler. İletişimsel ve bilişsel yönlerinin yanında dil, pek çok farklı alanda yer alır. Bunlardan biri de müziktir. Seslerin bilinçli ve kurallı bir şekilde bir araya gelmesiyle oluşturulan müzik, duyguları ve düşünceleri insan algısına sunar. Bu yönüyle dil ile ortak paydaları olan müzik ritmik, melodik ve dinamik yapısıyla da dilin tamamlayıcı temel unsurudur. Müzik bu özellikleriyle dile hem bir akıcılık hem de bir ahenk kazandırır. Müzik ve yabancı dil, insanların kendilerini ifade etmelerinde ve birbirleriyle iletişimde ortak bir zeminde buluşarak bilişsel faaliyetleri güçlendirmektedir.

Müzik, kattığı dinamikler sayesinde öğrenileni hatırlatıcı hale getirir. Derslerde kullanılan şarkıların sözlerinde kullanılan

¹ I. Uluslararası Karadeniz Eğitim Bilimleri Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur. 2025. Trabzon.

² Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi Devlet Konservatuarı Müzik Bölümü, ORCID:0009-0000-4263-9097.

³ Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, ORCID: 0000-0001-8346-596X.Unvan,

kelime kalıpları ve kelime yapıları müziğin ritmi, tonu, vurgusu ile öğrencinin hafızasında güçlü bir yer edinir. Müzik ayrıca doğru sesletim, duyuşsal hazır bulunuşluluk ve telaffuz gibi yabancı dil eğitiminde gereken becerilerin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Bu yönüyle yabancı dil öğretiminde müzik, öğrenme ve kavrama süreçlerini zenginleştiren bir araç olarak değerlendirilebilir. Vadivel'e (2021) göre müzik ruh hallerini etkileyebilir: Öğrenme ortamında, öğrencilerin sakinleşmesini, rahatlamasını sağlar. Doğru müzik seçimiyle, öğrencilerin zihinleri belirli bir konuya kolaylıkla yönlendirilebilir. Bu sayede müzik, dil öğreniminde önemli yardımcı unsurlar arasında yer almaktadır. Bu yönleriyle birlikte müzik, öğrenme sürecinde öğrenciye keyif ve motivasyon katarak öğrencinin derse katılımını arttırmaktadır.

Bu bağlamda, müziğin araç olarak kullanıldığı yabancı dil dersleri hem öğretmenlere hem de öğrencilere avantajlar sağlamaktadır. Konvansiyonel öğretimden uzaklaşmak ve derslerin daha motive edici, ilgi çekici bir şekilde geçmesi için müzik temelli uygulamalar, öğretmenlerin kullanabileceği en etkili yöntemlerdendir. Yabancı dil öğretiminde motivasyonun arttırılması, derse katılımın çoğalması, derse karşı olumlu tutumların fazlaştırılması gibi unsurların ve yabancı dil öğrenmenin kalıcı hale gelmesi, müziğin önemli bir destekleyici unsuru olarak değerlendirilmektedir (Çağlak Eker, Çağlak ve Eker,2020).

Müzik sadece yabancı dile ait kalıpları öğrenmek için değil dilin fonetik yapısını öğrenmek ve pekiştirmek için de araç olarak kullanılabilir. İngilizce gibi, tonlamaların çok kullanıldığı dillerde vurgu ve tonun aşılması konusunda müzik önemli bir yer tutar.

Ergun ve Canbulat'ın (2023) çalışmasında, müziğin yabancı dil öğretiminde kullanılmasının, öğrenciler için motive

edici olduğu, dilin öğrenme hızını arttırdığı, dil öğrenimi sırasında dikkat ve odaklanma becerilerinin geliştiği, öğrencilerin kendi aralarında dilin kelime ve ifadelerini denemekten de keyif alabilecekleri sonuçları ortaya koyulmuştur.

Çağlak Eker, Çağlak ve Eker'in (2020) çalışmasında, yabancı dil öğretiminde destekleyici ve tamamlayıcı yapısı ile önemli bir öğretim aracı olarak kabul edilen müziğin, öğrenmeyi kolaylaştırdığı, hafızayı güçlendirdiği ve öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirerek bireylere motivasyon sağladığını belirtmiştir. Aynı zamanda müziğin eğlenceli yapısı sayesinde öğrencilerde yabancı dil dersine katılımı sağladığı, derse olan ilgi düzeylerinde artış görüldüğünü ve öğrencilerin yabancı dil dersinde müziğin bir araç olarak kullanılmasında olumlu bir tutum sergiledikleri belirtilmiştir.

Özcanlı ve Kozikoğlu'nun (2024) çalışmasında, fark analizleri sonucunda; İngilizce dersini seven, yabancı film izleme veya müzik dinleme alışkanlığına sahip olan ve İngilizce ders başarısı yüksek ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarının daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmiş ve öğretmenlerin, öğrencilerin İngilizce konuşma yeterliğini arttıracak yöntem, teknik ve etkinliklere yer vermeleri, onların kelime dağarcığını arttıracak uygulamalar gerçekleştirmeleri ve derslerde sürekli olarak İngilizce konuşarak öğrencilerin bu dile maruz kalmalarını sağlamaları önerisinde bulunmuştur.

Öz'ün (2024) çalışmasında kaygı, dil öğreniminde öğrenmeyi etkileyen bir faktör olarak bilinirken, müziğin bu kaygıyı azaltmakta önemli derecede etkili olduğu belirtilmiştir.

1.1. Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, İngilizce öğretiminde müziğin kullanımına ilişkin akademisyen görüşlerini tespit etmektir. Bu amaca ilişkin belirlenen alt problemler aşağıda verilmiştir.

1. Katılımcı akademisyenlerin demografik dağılımları nasıldır?
2. Katılımcı akademisyenlerin derslerinizde müziği araç olarak kullanma durumu nedir? Kullanılıyorsa hangi konuların öğretiminde kullanılmaktadır? Kullanılmıyorsa nedenleri nelerdir?
3. Katılımcı akademisyenlerin müziğin araç olarak kullanılması konusundaki düşünceleri nelerdir?
4. Katılımcı akademisyenlerin derslerinizde, öğretmen adaylarına meslek hayatlarında müziği araç olarak kullanmasını önerme durumu nedir?
5. Katılımcı akademisyenlerin Yabancı Dil öğretmenleri (Meb) derslerinde müziği araç olarak kullanması gerektiği ile ilgili görüşleri nelerdir?
6. Katılımcı akademisyenlerin Okul öncesi dönem yabancı dil eğitiminde müziğin yeri ve önemi hakkındaki düşüncesi nedir?
7. Katılımcı akademisyenlerin İlköğretim dönemi yabancı dil eğitiminde müziğin yeri ve önemi hakkındaki düşüncesi nedir?
8. Katılımcı akademisyenlerin Ortaöğretim dönemi yabancı dil eğitiminde müziğin yeri ve önemi hakkındaki düşüncesi nedir?
9. Örgün Genel Yabancı Dil Eğitimi derslerinde ne tür bilgi, beceri ve tutumların kazandırılmasında müzik araç olarak kullanımı ile ilgili görüşü nedir?
10. Katılımcı akademisyenlerin yabancı pop müziği dinleme ve söylemenin yabancı dil gelişimine etkisi konusundaki düşünceleri nelerdir?
11. Katılımcı akademisyenlerin konuya ilişkin farklı düşünce, tavsiye ve önerileri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel araştırma prensipleriyle yürütülmüştür. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve belge analizi gibi yöntemler kullanılarak, nitel veri toplandığı ve bu sayede algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konduğu bir araştırma sürecidir. (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39). Nitel araştırma, disiplinler arası bütüncül bir bakış açısını esas alarak, araştırma problemini yorumlayıcı bir yaklaşımla incelemeyi benimseyen bir yöntemdir. Üzerinde araştırma yapılan olgu ve olaylar kendi bağlamında ele alınarak, insanların onlara yükledikleri anlamlar açısından yorumlanır (Altunışık ve Diğerleri, 2010: 302).

2.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı akademisyenlerinden dört ve Yabancı Diller Yüksekokulu akademisyenlerinden beş olmak üzere toplam dokuz akademisyenden oluşturmaktadır.

Araştırmanın Çalışma Grubu Araştırmada tesadüfi olmayan kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Trabzon Üniversitesi akademisyenlerinden oluşacaktır. 3 “Kolayda örnekleme, adı üzerinde olduğu için tercih edilen tesadüfi olmayan örnekleme yöntemidir. Araştırmacı kendisine yakın, elinin altındaki rahatlıkla ulaşabildiği birimleri örnekleme dahil eder. Yansızlıktan bahsetmek mümkün değildir. Birimler seçilme olasılıkları bilinmeden örnekleme alınır” (Baştürk & Taştepe, 2013, s.145) Kolayda örnekleme, ana kütle içerisinde seçilecek örnek kesimin araştırmacının yargılarınca belirlendiği tesadüfi olmayan örnekleme yöntemidir. Kolayda örneklemede veriler, ana kütleden en kolay, hızlı ve ekonomik şekilde toplanır

(Malhotra, 2004: 321, Aaker vd., 2007: 394, Zikmund, 1997: 428).

2.3. Verilerin Toplanması

Veriler toplanması amacıyla araştırmacı tarafından, görüşme formu hazırlanmış ve formun uygulanması için Trabzon Üniversitesinden gerekli izin alınmıştır. Trabzon Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı ve Yabancı Diller Yüksekokulu akademisyenleri listesi hazırlanmıştır. Daha sonrasında verileri toplamak için kurum içerisindeki akademisyenlere gönüllülük esasına dayalı şekilde katılabilecekleri mülakatlar yapılmıştır.

2.4. Veri Toplama Aracı

Veriler Trabzon Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı ve Yabancı Diller Yüksekokulu akademisyenlerinden toplanmıştır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından görüşme formu hazırlanmış ve alanında uzman üç öğretim üyesinin uzman görüşüne sunulmuştur. Gelen dönütler doğrultusunda görüşme formuna son düzeltmeler yapılarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Çalışma grubu için belirlenecek katılımcılar ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

“Betimsel içerik analizi yöntemi, belirli bir konuda ya da alanda birbirinden bağımsız olarak yapılan nitel ve nicel çalışmaların derinlemesine incelenip düzenlenmesi anlamına gelir. Böylece o konu ya da alandaki genel eğilimler belirlenmektedir. Bu yöntemde elde edilen sonuçların, hedeflenen konulara yönelik olarak gelecekte planlanan çalışmalara yön göstermesi beklenmektedir” (Ültay, E., Akyurt, H., Ültay, N. 2021, s. 189).

3. BULGULAR

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Akademisyenlere “Katılımcı akademisyenlerin demografik dağılımları nasıldır?” sorusu yöneltilmiş ve akademisyenlerden alınan yanıtlar Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Akademisyenlerin Demografik Dağılımları

Sıra	Akademik Unvan	Akademisyenlik Süresi	Üniversite Deneyim	Dışı
1	Öğretim Görevlisi	13 yıl	6 ay MEB	
2	Dr.	16 yıl	—	
3	Doç. Dr.	15 yıl	3,5 yıl MEB	
4	Dr.	15 yıl	—	
5	Öğretim Görevlisi	18 yıl	Özel okul	
6	Öğretim Görevlisi	5 yıl	DKKA Ajansı	Kalınma
7	Öğretim Görevlisi	5 yıl	13 yıl MEB	
8	Araştırma Görevlisi	5 yıl	Beş yıl MEB	
9	Araştırma Görevlisi	3 yıl	Özel okul	

Akademisyenlerin demografik dağılımlarında akademisyenlik süresilerinin 3 ila 18 yıl arasında değiştiği görülmektedir. Akademisyenlerin önemli bir bölümünün üniversite dışı deneyimi bulunmaktadır.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Akademisyenlere “Derslerinizde müziği araç olarak kullanıyor musunuz? Yanıtınız evet ise hangi konularda nasıl kullanıyorsunuz? Yanıtınız hayır ise neden kullanmıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve akademisyenlerden alınan yanıtlar Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. Akademisyenlerin Derslerinde Müziği Araç Olarak Kullanma Durumları

İfade	Kategori	Katılımcı kodu
Evet kullanıyorum	Telaffuza katkı sağlaması	A1, A4
	Kelime öğretimi ve ezberi	A8, A7
	Grammer öğretimi	A1,
	Öğrenmenin kalıcılığı	A1, A4,
	Yoğun ve uzun derslerde es vermek amacıyla	A2, A1
	Desing speaking	A1
	Derse dikkat-ilgi çekme	A2, A5, A7
Hayır kullanmıyorum	Zaman yetersizliği	A6
	Müzik dışında başka medyaların kullanımı (film vs.)	A9
	Kullanmayı tercih etmeme	A3

Tablo 2’de akademisyenlerin derslerinde müziği araç olarak kullanıp kullanmadıkları hakkındaki ifadeler görülmektedir. Bu ifadeler olumlu görüşler ve olumsuz görüşler olarak sınıflandırılmıştır. Olumlu görüş belirten ve derslerinde müziği araç olarak kullanan altı akademisyen, olumsuz görüş belirten üç ve derslerinde müziği araç olarak kullanmayan dört akademisyen bulunmaktadır. Bir akademisyen (A2) ise hem evet hem hayır cevabını vermiştir. Bu akademisyenin ifadesi aşağıda verilmiştir.

A2: Hem evet hem hayır; çünkü şöyle öğretim aracı olarak kullanmıyorum ama duygusal hazır bulunurluklarına katkı sağlamak anlamında kullanıyorum. Bazen online derslerde dahi ben bunu yapıyordum. Özellikle ayrıca belirtmek istiyorum. Dersin başında ortasında ya da sonunda ama özellikle başında ve bazı öğrencilerin sıkıldıklarını dersten koptuklarını gördüğüm anda öğrencilerin ilgilenen çekmek için o anki konuyla alakalı bir şarkı varsa aklıma gelen örneğin işte atıyorum. Temel İngilizce dersinden bahsediyorum. Geçmiş zaman konusunda işlerken şarkısını defalarca açtığım şarkılar olmuştur basit ve örnek şu

anda aklıma gelen ama bir konu öğretimi olarak kullanmıyorum. Öyle bir yetim de yok çünkü zaten.

Akademisyenlerden biri (A3) derslerinde müziği araç olarak kullanmadığını fakat nasıl kullanılması gerektiğini öğrencilerine öğrettiğini ve onların kullanması için teşvik ettiğini belirtmiştir.

Olumsuz görüşler ifadesini oluşturan bölüm en az düşünceye sahip kısım olmuştur. Derslerde müziğin araç olarak kullanan akademisyenler ise en çok ortak paydada buluştukları konu müziği derslerinde teşvik etme aracı, öğrenmenin kalıcılığı konuları olmuştur. Bu akademisyenin ifadesi aşağıda verilmiştir.

A3: Şimdi biz burada öğretmen eğitiyoruz müziği eğitim aracı olarak burada kullanmıyorum ama müziğin eğitim aracı olarak kullanılmasını nasıl kullanılacağını temel ilkelerini öğretiyorum öğrencilere de örnek ders yaptırdığımızda bu temel ilkelere uyup uymadıklarını anlasın kullanıp kullanmamaları gerektiğini dikkat ediyoruz bunun için özel ayrılmış bir modülümüz var ve de bütün demolarımızda da bunu teşvik ediyoruz öğrencilerimize.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Akademisyenlere “Müziğin araç olarak kullanılması konusundaki düşünceniz nedir?” sorusu yöneltilmiş ve akademisyenlerden alınan yanıtlar Tablo 3’te görülmektedir.

Tablo 3. Akademisyenlerin Müziğin Araç Olarak Kullanılması Konusuna İlişkin Düşünceleri

İfade	Katılımcı kodu
Küçük yaş grupları için faydalı	A1, A3, A4 A6, A7, A8
Dikkat çekerek ve eğlendirerek öğretmesi bakımından faydalı	A2, A6
Kelime bilgisi için faydalı	A1, A7
Telaffuz gelişimi için faydalı	A2, A9
Dersi eğlenceli hale getirmesi	A6
Dil bilgisi gelişimi için faydalı	A1, A6, A9
Yapı ve kalıpların öğrenilmesinde faydalı	A1
Günlük konuşma dilinde faydalı	A1, A3
Ruh hali ve duygu durumlarında faydalı	A2, A6

Tablo 3’de akademisyenlerin derslerinde müziğin araç olarak kullanılması konusuna ilişkin düşüncelerini görülmektedir. Tüm akademisyenler olumlu görüş bildirmiştir. En fazla belirtilen görüş, özellikle küçük yaş grupları için faydalı olduğudur. Aynı zamanda akademisyenler, dil bilgisi gelişimi, kelime bilgisi, telaffuz gelişimi, yapı ve kalıpları öğrenmesi ve günlük konuşma dilindeki faydaları gibi konularındaki önemi üzerinde de durmuşlardır. Aşağıda bir akademisyenin görüşüne yer verilmiştir.

A6: Kesinlikle müzik, yani böyle işitsel öğelerle dil öğretimi konusunda olumlu görüşlerim var. Kendi derslerimde kullanamıyor olsam da etkili olduğunu düşünüyorum. Özellikle küçük yaş gruplarını çok etkili olduğunu düşünüyorum. Bir kere zaten dikkat çekici ve eğlence içerdiği için küçük yaş grupların oldukça etkili büyük yaş gruplarında belki gramer öğretimi için müzik. Özellikle bu yabancı şarkılar derslerde kullanılabilir. İçerisindeki kelimeler ve gramer öğeleri analiz edilebilir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Akademisyenlere “Derslerinizde, öğretmen adaylarına meslek hayatlarında müziği araç olarak kullanmasını öneriyor musunuz” sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplarda Tüm akademisyenler, müziği derslerinde araç olarak kullanmasını önerdiğini belirtmiştir.

Aşağıda bazı akademisyen görüşlerine yer verilmiştir.

A4: Kesinlikle öğreniyorum. Telaffuz kelime öğretimi konusunda çok etkili bir araç ve hafızada kolay kalıyor. Dolayısıyla bence kullanmalılar.

A7: Sınıf öğretmenliğinde ilkökul İngilizce öğretimi dersine giriyorum. Dolayısıyla öğrencilere de orada bolca öneriyorum. Özellikle küçük yaş gruplarıyla muhatap olacakları için orada örnek dersi anlatımlarında da bolca kullandığımız bir

etkinlik. Evet, öğretmen adaylarını kullanması gerektiğini düşünüyorum.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Akademisyenlere “Yabancı Dil öğretmenlerinin (MEB) derslerinde müziği araç olarak kullanmaları gerektiğine inanıyor musunuz” sorusu yöneltilmiştir. Tüm akademisyenler, müziğin araç olarak kullanması gerektiğine inandığını belirtmiştir. Aşağıda bazı akademisyen görüşlerine yer verilmiştir.

A4: Kesinlikle. Özellikle Milli Eğitim öğretmenleri çünkü onlar daha düşük yaş gruplarına giriyorlar. Müziği araç olarak kullanılmalılar ki artık yapay zekâ var. İstedikleri kelimelerden istediği müziği oluşturup öğrencilere aktarabilirler.

A8: MEB derslerinde de özellikle ilkokul çağındaki derslerde tekerleme gibi daha anlaşılır şarkılar kullanarak ya da müziği öğretim aracı olarak kullanarak derslere entegre edilmesinin gerekli olduğunu düşünüyorum.

3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Akademisyenlere “Okul öncesi dönem yabancı dil eğitiminde müziğin yeri ve önemi hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Akademisyenlerden alınan yanıtlar Tablo 4’te görülmektedir.

Tablo 4. Akademisyenlerin Okul Öncesi Dönem Yabancı Dil Eğitiminde Müziğin Yeri ve Önemi Hakkındaki Düşünceleri

İfade	Katılımcı kodu
Kalıcı öğrenmeyi destekler	A1, A5, A6, A7, A9
Oyunla ve eğlenerek öğrenmeyi destekler	A2, A3, A4, A5,
Kulak dolgunluğu kazanmalarını destekler	A8, A9
Telafluz ve kelime öğretimini destekler	A4

Tablo 4’da akademisyenlerin okul öncesi dönem yabancı dil eğitiminde müziğin yeri ve önemi hakkında ki görüşleri bulunmaktadır. En fazla belirtilen görüş, “kalıcı öğrenmeyi destekler” maddesidir. Aynı zamanda akademisyenler, oyun ile

birlikte kullanılabilir, kulak doygunluğu kazanmalarını destekler, telaffuz ve kelime öğretimini desteklediğini de ifade etmişlerdir. Aşağıda bazı akademisyen görüşüne yer verilmiştir.

A3: En önemli şey belki de sadece müzikten ibarettir diyebiliriz müzik ve oyun başka hiçbir şeye gerek yok zaten müziğin içerisinde oyunu ve bütünsel vücut yaklaşımına entegre ediyoruz. Hani vücuduna entegre edip hem dinleyecek hem oynayacak hem öğrenecek yani öğrenmek de demiyoruz, buna da maruz kalmak diyoruz. Dolayısıyla gerekli, kesinlikle şart.

3.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Akademisyenlere “İlköğretim dönemi yabancı dil eğitiminde müziğin yeri ve önemi hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve akademisyenlerden alınan yanıtlar Tablo 5’te görülmektedir.

Tablo 5. Akademisyenlerin İlköğretim Dönemi Yabancı Dil Eğitiminde Müziğin Yeri ve Önemi Hakkındaki Düşünceleri

İfade	Katılımcı Kodu
Kalıcı öğrenmelerini destekliyor	A1, A6
Uygun kazanımlarla kullanılabilir	A3, A8, A9
Küçük yaş gruplarında daha çok etkili	A2, A4, A5
Öğrenciler bilinçli olarak maruz kalabilir	A7
Yapay zekâ araçları kullanılarak desteklenebilir	A6

Tablo 5’de akademisyenlerin ilköğretim dönemi yabancı dil eğitiminde müziğin yeri ve önemi hakkında ki görüşleri bulunmaktadır. En fazla “Uygun kazanımlarla kullanılabilir” ve “küçük yaş gruplarında daha çok etkili” maddeleri üzerinde durulmuştur. Akademisyenler aynı zamanda, Kalıcı öğrenme, öğrencilerin bilinçli olarak maruz kalması ve yapay zekâ araçları ile desteklenmesi konularının da önemine değinmişlerdir. Aşağıda bazı akademisyen görüşlerine yer verilmiştir.

A4: İlköğretim dönemi de kritik dönemin dışında olsa bile bizde bir mantık var. Ne kadar yaş aşağıdaysa öğrenme o kadar

hızlı oluyor. Dolayısıyla müzik ilköğretimde de kullanılması gereken önemli araçlarından biri.

A9: İlköğretim dönemindeki öğrenciler için bende bundan faydalandım faydalı olacağını düşünüyorum eğitim odaklı çocuk müzikleri olabilir mesela head sholders knees and toes adlı vücut kısımlarını öğretmek için basit bir müzik vardır benzeri müziklerde olabilir. İlköğretimin sonlarına yaklaştıkça da normal herhangi bir müziğin kullanılmasının da önü açılıyor ve faydalı olduğunu düşünüyorum.

3.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Akademisyenlere “Ortaöğretim dönemi yabancı dil eğitiminde müziğin yeri ve önemi hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Akademisyen görüşleri Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 6. Akademisyenlerin Ortaöğretim Dönemi Yabancı Dil Eğitiminde Müziğin Yeri ve Önemi Hakkındaki Düşünceleri

İfade	Katılımcı Kodu
Müziğin ortaöğretimde ilgi çekici, motive edici olması	A1, A4, A5, A6
Ortaöğretimde hedef ve kazanımlara uygun kullanılabilir olması	A3, A4, A6, A8
İlkokul kadar verimli olmaz	A2, A9
Ergenlikle birlikte öğrenciler müzik kullanımında çekinebilir	A7

Tablo 6’de akademisyenlerin ortaöğretim dönemi yabancı dil eğitiminde müziğin yeri ve önemi hakkında ki görüşleri bulunmaktadır.

En fazla “Müziğin ortaöğretimde ilgi çekici, motive edici olması” ve “Ortaöğretimde hedef ve kazanımlara uygun kullanılabilir olması” maddeleri üzerinde durulmuştur. Akademisyenler aynı zamanda, İlkokul kadar verimli olmayacağını ve öğrencilerin ergenlikle birlikte derse katılım

konusunda çekinceleri olabileceğini belirtmişlerdir. Aşağıda bazı akademisyen görüşüne yer verilmiştir.

A2: Yani orda ilkokuldan, ortaokuldan bir tık daha üst seviyede. Çocukların artık oyun çağının biraz daha azaldığı bir dönem olduğu için ilkokul ve okul öncesi kadar etkili olacağını düşünmüyorum. Ama ben dediğim gibi ben lisans öğrencilerine dahil konu öğretimi için olmasa bile dikkat toplamak ilgi çekmek adına kullanıyorum

3.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Akademisyenlere “Örgün Genel Yabancı Dil Eğitimi derslerinde hangi bilgi, beceri ve tutumların kazandırılmasında müzik araç olarak kullanılabilir? (Konu ve Kazanım bakımından) Bilgi, Beceri ve Tutum içeriklerine genel bir değerlendirme yapabilir misiniz?” sorusu yöneltilmiş ve akademisyenlerden alınan yanıtlar Tablo 7’de belirtilmiştir.

Tablo 7. Akademisyenlerin Örgün Genel Yabancı Dil Eğitimi Derslerinde Hangi Bilgi, Beceri ve Tutumların Kazandırılmasında Müziğin Araç Olarak Kullanılabilirliği ile İlgili Görüşleri

Kategori	İfade	Katılımcı kodu
Bilgi	Dilin yapısı (gramer, zaman zarfları, fiil), deyim ve ifadelerin kullanımı, kelime bilgisi öğretimi	A1, A2, A3, A4, A5, A7, A8, A9
Beceri	Telaffuz, konuşma becerisi, ezberleme ve uygulamam becerisi	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A9
Tutum	Derse karşı ilginin artması, öğrenmeye yönelik pozitif tutum, öğrenciyi motive etmesi	A1, A2, A3, A5, A6, A7, A8

Tablo 7’de akademisyenlerin örgün genel yabancı dil eğitimi derslerinde hangi bilgi, beceri ve tutumların kazandırılmasında müziğin araç olarak kullanılabilirliği ile ilgili görüşleri yer almaktadır. Tüm akademisyenler, bilgi bakımından dilin yapısı (gramer, zaman zarfları, fiil), deyim ve ifadelerin kullanımı, kelime bilgisi öğretimi; beceri bakımından telaffuz, konuşma becerisi, ezberleme ve uygulamam becerisi

kazandırmada araç olarak kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Tabloya tutum bakımından bakıldığında ise A9 dışında tüm akademisyenler derse karşı ilginin artması, öğrenmeye yönelik pozitif tutum, öğrenciyi motive etmesi bakımlarından derslerde müziğin araç olarak kullanılmasının önemine değinmişlerdir. Aşağıda bazı akademisyen görüşlerine yer verilmiştir.

A5: Müziğin kullanımı daha hafızada kalıyor ya müzikle ilgili ya da şarkıyla ilgili durumlar hangi kelime hangi kelimeyle kullanılıyor; hangi kelimeden sonra, hangi kelime gelmiş mesela kelime, kelime, evet bir katkı sağlayabilir.

A7: Özellikle kelime bilgisi, telaffuz bilgisi, yeri geldiğinde kültür bilgisine de etki ettiğini düşünüyorum çünkü bir şarkıdan özellikle güncel şarkılarda o topluma dair pek çok şeyi öğrenebiliyoruz. Aslında o toplumdaki inançlar alışkanlıkları öğrenebiliyoruz. Dolayısıyla kültür bilgisi de verilebiliyor. Öğrenciler açısından böyle ama öğretmen açısından da derse motive etme konusunda faydalı olduğunu düşünüyorum.

3.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Akademisyenlere “Yabancı pop müzik dinleme ve söylemenin yabancı dil gelişimine etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Akademisyenlerin tümü, yabancı pop müzik dinleme ve söylemenin dil gelişimine olumlu yönde etkisi olduğunu belirtmiştir. Aşağıda bazı akademisyen görüşlerine yer verilmiştir.

A9: Evet düşünüyorum aktif olarak müzik dinlemek demek belli başlı kelimelerin, kelime kalıplarının nasıl telaffuz edildiğini ve aynı zamanda müziğin dinlerken anlama isteğinin doğal olarak geldiğini kelime bilgisi gelişimi dilbilgisi kurallarında da farklı şeyler öğrenmeye yol açıyor. Söylemekte zaten telaffuz açısından kişiye hem destek hem de özgüven sağlayacağını düşünüyorum çünkü dili aktif bir şekilde kullanmış oluyor.

Kelimelerin nasıl söyleneceğini bildiği zaman belli edecektir. Özgüven sağlayacağını düşünüyorum.

A1: evet sadece dinlemek değil sözleri ezberleyip söylemek önemli ben kendimden örnek vereyim mesela ben birçok gramer konusunu da telaffuzun birçoğunu da şarkılardan öğrendim ve bunları telaffuzlarda onlarda bilinçli olmadan bu gramer konusu bu konuyu diye mesela lise hazırlıktayken konu vardı orada hoca anlatırken ben dedim ki ben bu konuyu biliyorum nereden biliyorum şarkılardan o geçmiş işte şu fiilden sonra ing gelir bundan sonra to gelir diye listeyi ezberlemek yerine ben o şarkıları dinleyerek ezberleyerek zaten birçoğunu öğrenmişim farklı ama dolayısıyla şimdi de öğrenciler aynısını yapsa benzer sonuçlar alır.

3.11. Onbirinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Akademisyenlere “Bu konuda belirtmek istediğiniz başka bir düşünceniz, tavsiye ve önerileriniz var mı? Varsa nedir?” sorusu yöneltilmiş akademisyenlerden alınan yanıtlar Tablo 8’de belirtilmiştir.

Tablo 8. Akademisyenlerin konu ile ilgili genel düşünce, tavsiye ve önerileri

Kategori	Katılımcı kodu
Müziğin araç olarak kullanılmasını eksik bulma	
Her yaşta etkili olduğunu düşünme	A4,
Motivasyon kaynağı olduğunu düşünme	A3, A4,
Müfredata kazandırılmasının faydalı olacağını düşünme	A5, A6, A8
Öğretmenlere kullanmaları için eğitim verilmesi gerektiğini düşünme	A1, A7
Küçük yaş gruplarında daha verimli olduğunu düşünme	A9

Tablo 8’de akademisyenlerin konu hakkındaki düşünceleri görülmektedir. Bir akademisyen konu hakkında herhangi bir düşünce belirtmemiştir (A2). Aşağıda bazı akademisyen görüşüne yer verilmiştir.

A7: Bu konuda eksik olduğunuzu düşünüyorum. Özellikle milli eğitimde ya da başka yerlerde öğretmenlik yapan öğretmenlere, derslere müzik nasıl entegre edilir diye eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Yani niyet güzel aslında öğrenciyi çekmek istiyoruz. Öğrenciye faydanın bilgi vermek istiyoruz ama yöntem konusunda eksiklerimiz olduğunu düşünüyorum. Nasıl kullanırım öğretilmesi lazım. Bu konuda seminer mi yapılır, eğitimi yapılır, video mu yayınlanır bilemiyorum ama bu konuda çok eksik olduğunu düşünüyorum. Çünkü o az önce bahsettiğim konu kapsam sınırlaması yapılmadan rastgele olduğunu düşünüyorum. Sahada böyle, yani sahada görmüş biri olarak söylüyorum. O yüzden eğitime ihtiyacımız var bu konuda.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Akademisyenlerin demografik dağılımlarında akademisyenlik süresilerinin 3 ila 18 yıl arasında değiştiği görülmektedir. Akademisyenlerin önemli bir bölümünün üniversite dışı deneyimi bulunmaktadır.

Akademisyenlerin bir kısmı müziğin araç olarak kullanımının, telaffuza katkı sağlaması, kelime öğretimi ve ezberi, gramer öğretimi, öğrenme kalıcılığı, yoğun ve uzun derslerde es vermek amacıyla kullanımına, speaking uygulamalarında, derse dikkat-ilgi çekme konularında kullandıklarını belirtmiştir. Bazı akademisyenler ise zaman yetersizliği, müzik dışında başka medyaları kullanmayı tercih etmesi ve kullanmayı tercih etmeme görüşlerinde bulunmuşlardır.

Akademisyenlerin müziğin araç olarak kullanılmasının küçük yaş grupları için faydalı, dikkat çekerek ve eğlenerek öğretmesi bakımından faydalı, kelime bilgisi, telaffuz gelişimi için faydalı, dersi eğlenceli hale getirmesi bakımından faydalı, dil gelişimi, yapı ve kalıpların öğretilmesinde faydalı, günlük

konuşma dilinde faydalı, ruh hali ve duygu durumlarına faydalı görüşlerini sunmuşlardır.

Akademisyenlerin tümü öğretmen adaylarına müziği derslerinde araç olarak kullanmalarını önerdiğini ve kullanmaları gerektiğini belirtmiştir.

Okul öncesi dönem yabancı dönem yabancı dil derslerinde müziğin yeri ve önemi hakkında akademisyenlerin görüşlerden en fazla belirtilen görüş, kalıcı öğrenmeyi destekler maddesidir. Aynı zamanda akademisyenler, oyun ile birlikte kullanılabilir, kulak doygunluğu kazanmalarını destekler, telaffuz ve kelime öğretimini desteklediğini de ifade etmişlerdir.

İlköğretim dönemi yabancı dil eğitiminde müziğin yeri ve önemi hakkında akademisyenler, en fazla “uygun kazanımlarla kullanılabilir” ve “küçük yaş gruplarında daha çok etkili maddeleri üzerinde durmuştur. Akademisyenler aynı zamanda kalıcı öğrenme, öğrencilerin dile bilinçli olarak maruz kalması ve yapay zekâ araçları ile desteklenmesi konularının da önemine değinmişlerdir.

Ortaöğretim dönemi yabancı dil eğitiminde müziğin yeri ve önemi hakkında akademisyenler en fazla “Müziğin ortaöğretimde ilgi çekici, motive edici olması” ve “Ortaöğretimde hedef ve kazanımlara uygun kullanılabilir olması” maddeleri üzerinde durulmuştur. Akademisyenler aynı zamanda, İlkokul kadar verimli olmayacağını ve öğrencilerin ergenlikle birlikte derse katılım konusunda çekinceleri olabileceğini belirtmişlerdir.

Akademisyenlerin örgün genel yabancı dil eğitimi derslerinde hangi bilgi, beceri ve tutumların kazandırılmasında müziğin araç olarak kullanılabilirliği ile ilgili görüşlerinde tüm akademisyenler, bilgi bakımından dilin yapısı (gramer, zaman zarfları, fiil), deyim ve ifadelerin kullanımı, kelime bilgisi öğretimi; beceri bakımından telaffuz, konuşma becerisi, ezberleme ve uygulamam becerisi kazandırmada araç olarak

kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Yalnızca bir dışında(A9) tüm akademisyenler derse karşı ilginin artması, öğrenmeye yönelik pozitif tutum, öğrenciyi motive etmesi bakımlarından derslerde müziğin araç olarak kullanılmasının önemine değinmişlerdir.

Tüm akademisyenler yabancı pop müziği dinleme ve söylemenin dil gelişimine olumlu yönde etkisi olduğunu belirtmiştir.

Akademisyenlerin konu ile ilgili farklı bir düşünce, tavsiye ve önerileri arasında ,“müziğin araç olarak kullanılmasını eksik bulma”, “her yaşta etkili olduğunu düşünme”, “motivasyon kaynağı olduğunu düşünme”, “Müfredata kazandırılmasının faydalı olacağını düşünme”, “Öğretmenlere kullanmaları için eğitim verilmesi gerektiğini düşünme”, “Küçük yaş gruplarında daha verimli olduğunu düşünme” maddeleri üzerinde durduğu görülmüştür. Bir akademisyen (A2)ise konu hakkında bir fikir belirtmemiştir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki önerilerde bulunmaktadır.

- Dikkat eksikliği ve odaklanma problemi yaşayan öğrenciler için yabancı dil eğitiminde müzik, destekleyici bir araç olarak kullanılabilir.
- Yabancı dil öğretmenleri, derslerinde müziği yalnızca eğlence için değil, pedagojik doğrultuda kullanılan bir araç olarak kullanılabilir.
- Öğretmen adaylarına müziğin yabancı dil derslerinde kullanılması konusunda eğitimler verilebilir.
- Derslerde kullanılacak müziklerin eğitim kurumları tarafından belirlenip müzik listeleri ve etkinlik havuzları oluşturulabilir.
- Öğretmenler öğrencilerin yaşlarına ve gelişimsel özelliklerine göre şarkı ve etkinlik seçebilir.
- Yabancı dil derslerinde müziği sistemli biçimde entegre edip örgün eğitimde kullanılması yaygınlaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı* (6. baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Aaker, D. A., Kumar, V., & Day, G. S. (2007). *Marketing research* (9th ed.). Danvers: John Wiley & Sons.
- Baştürk, S., & Taştepe, M. (2013). Evren ve örneklem. S. Baştürk (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 129–159). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Çağlak Eker, T., Çağlak, A., & Eker, B. (2020, Aralık). Instrumentation of music as a teaching element in foreign language teaching: Systematic review. *6th International GAP Social Sciences Congress*, Şanlıurfa, Türkiye.
- Ergun, N., & Canbulat, M. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde müzik kullanımına ilişkin akademisyen görüşleri. *International Journal of Education and New Approaches*, 6(1), 1–15.
- Haşiloğlu, S. (2015). Pazarlama araştırmalarındaki potansiyel problemlere yönelik bir araştırma: Kolayda örnekleme ve sıklık ifadeli ölçek maddeleri. *PIBYD*, 2(1).
- Malhotra, N. K. (2004). *Marketing research: An applied orientation* (4th ed.). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- OZ, K. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde müzik: lisansüstü tezlerin eğilimleri yegah *Musicology Journal (YMJ)* Volume 7 Issue 4 2024- p.807-821
- Özcanlı, N., & Kozikoğlu, İ. (2024). Ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma öz-yeterlik algıları üzerine bir inceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(3), 1030–1046.

- Ültay, E., Akyurt, H., Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, (10), 188-201.
- Vadivel, B. (2021). Using music for developing language skills in the English language classroom. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(12), 501–507.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zikmund, W. G. (1997). *Business research methods* (5th ed.). Orlando: The Dryden Press.

IDENTIFYING AND MANAGING STUDENT MISBEHAVIOUR IN VOCATIONAL COLLEGE EFL CLASSROOMS

Hüsem KORKMAZ¹

Samet TAŞÇI²

1. INTRODUCTION

Educational literature widely recognizes classroom management as both a fundamental and contested area of pedagogical practice. The profession operates under the fundamental principle that effective instruction is rooted in the instructor's capacity to maintain an orderly learning environment. However, the field lacks consensus regarding the conceptualization of classroom management and its implementation. Scholars have proposed multiple interpretations of classroom management alongside interconnected constructs including authority, control, discipline, and various forms of inappropriate student conduct (Abbott, 2014; Doyle, 1986; Gebhart, 2006). The proliferation of definitions reflects the subjective nature of these concepts, as individual teachers interpret them through the lens of their own beliefs, prior experiences, and professional practices. Given that interpretations of misbehaviour are context-dependent, research conducted across diverse institutional types, with varied participant populations, and employing different methodological approaches

¹ Lecturer Dr., Manisa Celal Bayar University, School of Foreign Languages, Department of Foreign Languages, ORCID: 0000-0002-5759-7392.

² Assist. Prof. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Translation and Interpreting, ORCID: 0000-0003-3925-3825.

would contribute valuable insights to develop more nuanced and dependable conclusions.

The present study, therefore, examined how tertiary-level English as a Foreign Language (EFL) instructors at vocational schools in Türkiye perceive student misbehaviour, the factors contributing to such behaviour, and the strategies they employ to address it. The study pursued these objectives by addressing the following research questions:

1. What are the common misbehaviours in EFL classrooms at tertiary vocational schools?
2. What are the underlying reasons for ELF learner misbehaviour at tertiary vocational schools?
3. How do the EFL instructors cope with misbehaviour in their classes at tertiary vocational schools?

2. LITERATURE REVIEW

2.1. Classroom Management, Discipline and Misbehaviour

The literature demonstrates considerable divergence in how educators and researchers conceptualize classroom management, discipline, and student misbehaviour. This conceptual variability stems largely from the interpretive nature of these phenomena and the diversity of theoretical frameworks proposed across the field. Doyle (1986) characterizes classroom management as an expansive concept encompassing all instructor activities and behavioural responses designed to establish and sustain order, thereby creating conditions conducive to effective instruction and learning. Abbott (2014, p.72) describes it as the “wide variety of skills and techniques that teachers use to keep students organized, orderly, focused, attentive, on task, and academically productive during a class.” While these definitions

emphasize organizational and motivational dimensions rather than explicitly addressing problematic conduct, classroom management in practice frequently encompasses the management of disruptive student behaviour. To better illuminate this multifaceted concept, scholars have examined related constructs including discipline and misconduct separately. Jones and Jones (2001) stress that discipline constitutes a critical foundation for effective classroom management, requiring instructors to proactively establish behavioural expectations and institutional norms. Alternatively, Lewis (1997) characterizes discipline as encompassing instructor responses to student actions, suggesting that disciplinary approaches necessarily vary according to contextual circumstances and student characteristics. Gebhart (2006) reinforces this perspective by arguing that both management and discipline function as essential components of EFL instruction, serving to preserve academic progress while fostering respectful and participatory learning environments.

Misbehaviour itself also warrants careful conceptualization, as the literature approaches its definition from multiple angles, emphasizing causal factors, consequences, or behavioural manifestations within classroom settings. Kyriacou (1986) frames misbehaviour as conduct that “undermines the role of teacher as a leader and facilitator of a classroom,” focusing on its relational and structural implications. In contrast, Türnüklü and Galton (2001) emphasize functional disruption, defining misbehaviour as impediments to the “desired flow of teaching and learning process.” Research conducted in Turkish educational contexts provides yet another perspective. Tertemiz (2000) highlights the cascading consequences of misbehaviour, noting that inadequate intervention can result in diminished peer concentration, classroom disorder, instructional disruption, and escalation of behavioural problems. The synthesis of these various formulations suggests broad agreement that misbehaviour

comprises any student conduct perceived as undesirable because it disrupts or threatens the instructional environment instructors seek to maintain.

2.2. Types of Misbehaviour and Underlying Reasons

Research has documented numerous manifestations of misbehaviour within classroom environments, including tardiness, disrespect directed toward peers and instructors, inappropriate verbal contributions, physical aggression toward classmates, class absenteeism, failure to complete assigned work, distraction through electronic devices, passive resistance to instructional activities, violation of institutional policies, and hostile communication (Bru et al., 2002; Cabaroğlu & Altınel, 2010; Debreli & Ishanova, 2019; Finn et al., 2008; Öztürk, 2017). Second language classrooms present an additional concern not typically present in other educational contexts. The use of first language during instruction has been identified as problematic conduct in foreign language teaching environments (Debreli & Ishanova, 2019).

Misbehaviour in English as a Foreign Language (EFL) classrooms can stem from various underlying reasons, which can be broadly categorized into student-related factors, teacher-related factors, and environmental factors. Students often exhibit misbehaviour due to a lack of interest or motivation in learning the language (Debreli & Ishanova, 2019; Habibi et al., 2018). This can manifest as excessive talking, use of mobile phones, and reluctance to participate in classroom activities. Along with demotivation, foreign language speaking anxiety can also lead to disruptive behaviours. This kind of anxiety is mostly due to the fear of negative evaluation, communication apprehension, and self-assessment of language proficiency (Sulaiman & Altakhaineh, 2021). Besides, as Hasanov and Brandišauskienė

(2025) have recently stated, some students misbehave to gain attention or assert power within the classroom.

On the other hand, teacher-related factors are sometimes equally responsible for misbehaviour. Alkurdi and Alghazo (2021) highlight that teachers' own misbehaviours, such as poor communication styles or negative attitudes, can provoke reciprocal misbehaviour from students. More commonly, ineffective teaching methods and poor classroom management can contribute to student misbehaviour. Teachers may struggle with managing large classes, dealing with multiple languages, or balancing punishment and encouragement (Habibi et al., 2018). Likewise, discriminative attitudes of teachers can be reasons for undesirable behaviours. Though not frequently reported in the literature, perceived or actual discrimination by teachers based on students' ethnicity, socioeconomic status, or other factors can lead to decreased motivation and increased misbehaviour (Sa'd & Eames, 2021).

Finally, environmental factors also emerge as important underlying reasons for student misbehaviour. As presented by Cabaroğlu and Altinel (2010), factors such as parent, socioeconomic status, media, and class size are among the leading reasons. In a recent study, Kamali et al. (2024) have concluded that the socio-cultural norms and political or ideological intolerance can influence student behaviour in the classroom.

When instructors respond to misconduct without demonstrating care or maintaining constructive dispositions, such behaviour can precipitate substantial negative outcomes, ranging from compromised learning outcomes to instructor exhaustion and disengagement (Doyle, 1986).

2.3. Coping Strategies Against Misbehaviour

Historically, traditional frameworks for classroom management have advocated that instructors communicate

behavioural standards and classroom expectations explicitly, then respond to student actions through systems of incentives and consequences (Swinson & Melling, 1995). Contemporary scholarship has increasingly critiqued this model, noting that such “punishment or reward” approaches can precipitate adverse outcomes including heightened aggression, social withdrawal, and severe diminishment of academic motivation. An alternative perspective proposes redirecting focus toward student self-awareness and self-management capacities (Schneider, 1996). Under this framework, instructors facilitate student recognition of inappropriate conduct and encourage learners to assume ownership of both their actions and their academic progress. A third approach, articulated by Edwards and Mullis (2003), emphasizes peer accountability and collaborative norm-setting. This perspective advocates empowering students to establish classroom behavioural standards collectively and maintain adherence to these norms through peer accountability mechanisms, minimizing direct instructor intervention.

Rahimi and Hosseini (2012) examined coping strategies among EFL instructors in Iran and found that EFL teachers in this context prioritized constructive methods, employing positive reinforcement more frequently than punitive or aggressive approaches when responding to misconduct. Additionally, teachers reported utilizing structured discussion as a mechanism for developing student awareness of problematic behaviours. The researchers noted a serious distinction between educational sectors: public school instructors relied more heavily on punishment and confrontational strategies compared to their private school counterparts. Yılmaz and Şahinkaya (2010) documented an extensive array of techniques, encompassing direct communication with students, investigation of behavioural antecedents, counselling, verbal cautions, consultation with support personnel, strategic non-response to minor infractions,

and escalation to administrative personnel. In the Turkish higher education context, Erdem and Koçyiğit (2019) identified a concerning range of instructor responses including verbal reprimands, deliberate disregard, disciplinary consequences, and in some instances, physical intervention. Within Turkish tertiary EFL instruction specifically, Akkar (2019) found that practitioners frequently employ nonverbal communication techniques, strategic silence, and questioning as primary behavioural management tools with university-level language learners.

While numerous direct interventions and instructional responses have demonstrated efficacy in classroom management, research also recognizes the utility of non-intervention strategies. In particular, strategic disregard and deliberate silence can prove effective in diminishing certain undesirable behaviours, particularly those motivated by attention-seeking (Akkar, 2019; Scheuermann & Hall, 2011).

3. METHODOLOGY

3.1. Setting and Participants

This study took place at the School of Foreign Languages within Manisa Celal Bayar University (MCBU) located in Manisa, Türkiye. The School's primary institutional responsibility encompasses the administration of the English Preparatory Program as well as mandatory English language instruction and field-specific English courses offered across the university's diverse faculties and vocational schools.

During the data collection phase, the School of Foreign Languages employed 41 EFL instructors in total. Of this population, 11 instructors maintained regular teaching assignments at vocational institutions located throughout Manisa,

including both central campus locations and outlying municipalities. These 11 instructors received invitations to participate in the study. One instructor declined participation, citing personal circumstances that precluded involvement. An additional two instructors were unable to participate due to planned sabbaticals or professional exchange commitments scheduled during the study period. Consequently, eight EFL instructors teaching at vocational schools consented to voluntary participation in this research. The participants consisted of five males and three female instructors with teaching experience ranging from 5 to 21 years ($M = 13.25$). All participants hold at least a bachelor's degree in English Language Teaching or related fields, with three participants holding master's degrees. This sample size of 8 participants is considered appropriate for the qualitative data of the present study, as it allows for in-depth exploration of individual perceptions while maintaining manageability for thorough qualitative analysis (Creswell, 2013).

3.2. Instruments and Data Collection

This study employs a qualitative research design utilizing semi-structured interviews as the primary data collection instrument. The interviews were designed to explore EFL instructors' perceptions of student misbehaviour and their strategies for managing such behaviours in vocational school settings. The interview questions were developed based on a review of relevant literature and were refined through a piloting session with a different instructor who did not participate in the main study.

All interviews were conducted individually with each of the eight participants in a quiet, private setting to ensure confidentiality and comfort. Each interview session lasted approximately 30-45 minutes and was audio-recorded with the

participants' consent to ensure accurate capture of their responses for subsequent transcription and analysis.

3.3. Data Analysis

The interview data collected from the eight EFL instructors were analysed using qualitative thematic analysis. All interview sessions were audio-recorded and transcribed verbatim by the researcher.

The data analysis followed an inductive coding approach, moving from specific instances in the data to broader patterns and themes. The researchers independently engaged in an elaborate and systematic examination of the transcribed data, beginning with open coding to identify initial codes. These codes were then organized into meaningful categories based on their similarities and relationships. The qualitative data analysis software NVivo 12 Qualitative Software was utilized to facilitate the coding process, organize the data, and ensure systematic and rigorous analysis.

To ensure reliability and validity in the qualitative analysis, several measures were implemented. Member checking was conducted by sharing the initial findings with participants to verify the accuracy of interpretations. Additionally, peer debriefing sessions were held with a colleague experienced in qualitative research to review the coding process and emerging themes.

4. FINDINGS

4.1. EFL Instructors' Perceptions of Student Misbehaviour

The qualitative analysis of interview data revealed three major themes regarding EFL instructors' perceptions of student misbehaviour at vocational schools: types of student

misbehaviour, underlying causes of misbehaviour, and coping strategies employed by instructors.

Table 1. Types of student misbehaviour

Theme	Sub-theme	Recurring Codes	Participants
<i>Types of Student Misbehaviour</i>	Technology-Related Disruptions	Excessive phone use during class Social media engagement Over-reliance on translation apps Gaming during lessons	<i>P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8</i>
	Attendance and Punctuality Issues	Chronic lateness Frequent absences Extended disappearances Irregular class participation	<i>P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7</i>
	Lack of Academic Preparation	Insufficient English proficiency Poor study habits Passive learning attitude Unrealistic grade expectations	<i>P1, P3, P4, P5, P6, P7</i>
	Disrespectful Classroom Behaviour	Talking during instruction Ignoring teacher directions Challenging instructor authority Gender-based disrespect	<i>P2, P3, P5, P7, P8</i>

The analysis identified four primary categories of student misbehaviour that instructors frequently encounter in their EFL classrooms at vocational schools. To begin with, all eight participants reported technology-related disruptions as one of the most prevalent forms of misbehaviour. Participants consistently mentioned students' excessive use of mobile phones during class time. As Instructor 3 noted, "*The biggest issue is students using their phones constantly. They're on Instagram, TikTok, even during speaking activities.*" Similarly, Instructor 6 expressed frustration with students' over-reliance on translation

applications: *“Some students think they can just use Google Translate for everything and don't see the point of learning.”*

As another sort of undesirable behaviour, seven out of eight participants identified chronic attendance problems as a significant behavioural concern. Instructors reported that students frequently arrive late or skip classes entirely. Instructor 1 explained, *“Many students come late or skip classes entirely. They don't see English as important for their vocational training.”*

Additionally, six participants highlighted students' insufficient academic preparation and passive learning attitudes. For example, Instructor 4 described the challenge: *“Students come with very basic English levels but expect to pass without effort. The gap between their level and course expectations is huge.”* Instructor 7 also added, *“Some students have never learned study habits. They expect everything to be spoon-fed.”*

As another emerging theme, five participants reported instances of disrespectful behaviour, including talking during instruction and challenging instructor authority. Instructor 2 shared, *“I've had students talking loudly in Turkish while I'm explaining something, completely ignoring the lesson.”* Additionally, Instructor 8 mentioned gender-related challenges: *“Some students challenge my authority, especially male students questioning female instructors.”*

4.2. Underlying Causes of Misbehaviour

Table 2. Underlying reasons for student misbehaviour

Theme	Sub-theme	Recurring Codes	Participants
Underlying Causes of Misbehaviour	Motivational Issues	Vocational school as last resort	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8
		Unclear career goals	
		Perceived irrelevance of English	
		Low academic aspirations	
	Socioeconomic Factors	Part-time work obligations	P1, P2, P4, P5, P6, P8
		Financial constraints	
		Limited family support for education	
		Lower socioeconomic backgrounds	
	System-Related Problems	Curriculum-student needs mismatch	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7
		Large class sizes	
		General vs. technical English focus	
		Limited individual attention	

Motivational issues were found to be the most prevalent underlying reason for the misbehaviour perceived by the EFL instructors. All participants attributed misbehaviour primarily to students' lack of motivation and unclear career goals. Instructor 3 explained, *"Most students are here because they couldn't get into a 4-year program. They see vocational school as their last option."* The perceived irrelevance of English to their vocational training was another recurring concern, as Instructor 5 noted: *"They don't understand why they need English for technical fields like automotive or machinery."*

Similarly, six out of eight participants recognized socioeconomic challenges as significant contributors to student misbehaviour. Instructor 1 observed, *"Many students work part-*

time jobs and come to class exhausted. English class is the last thing on their minds." Family background also emerged as a factor, with Instructor 6 stating, *"Some come from families where education isn't prioritized, especially language learning."*

Lastly, some system-related factors such as EFL curriculum, class sizes, and lack of technical equipment for language learning were found be important reasons for misbehaviour. Seven participants identified curricular and structural issues within the educational system. To exemplify, Instructor 4 criticized the curriculum design: *"The curriculum doesn't match their interests. We're teaching general English when they need technical vocabulary."* Class size was another frequently mentioned concern, as Instructor 2 explained: *"Class sizes are too large – the presence of 30 or more students in a class makes individual attention impossible."*

4.3. Coping Strategies Employed by Instructors

The analysis revealed various strategies that instructors have developed to manage student misbehaviour and improve classroom dynamics.

Table 3. Coping strategies employed by the EFL instructors

Theme	Sub-theme	Recurring Codes	Participants
<i>Coping Strategies Employed</i>	Relationship Building	Learning student names quickly Showing interest in vocational programs Connecting English to career paths Building rapport and trust	<i>P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8</i>
	Adaptive Teaching Methods	Incorporating hands-on activities Using group work strategies Technology integration Interactive learning approaches	<i>P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7</i>

Theme	Sub-theme	Recurring Codes	Participants
	Behaviour Management Techniques	Setting clear classroom rules Consistent enforcement Contacting parents/coordinators Fair but firm approach	P2, P3, P4, P6, P7, P8
	Curriculum Adaptation	Making assignments practical Focusing on speaking/listening skills Incorporating vocational vocabulary Reducing grammar emphasis	P3, P4, P5, P6, P8

Despite the fact that various strategies were mentioned by the EFL instructors participating in the study, all eight participants emphasized the importance of establishing positive relationships with their students. Instructor 7 shared her approach as *"I try to learn their names quickly and show interest in their vocational programs. It helps build rapport."* Making connections between English and students' career paths was another common strategy, as Instructor 3 explained: *"I share examples of how English is used in their specific fields - like automotive English or tourism phrases."*

Adaptive teaching methods emerged as another important theme in the data analysis of the study. Seven participants reported modifying their teaching approaches to better suit vocational school students' learning preferences. Instructor 5 noted, *"I incorporate more group work and hands-on activities. These students learn better by doing."* Technology integration was also mentioned as an effective strategy: *"I use videos, games, and technology since traditional methods don't work with this population"* (Instructor 1).

In a similar vein, six participants described specific behaviour management strategies they employ. Instructor 2 emphasized consistency: *"I set clear rules from day one and*

consistently enforce them. But I also try to be fair and understanding." When necessary, instructors also seek support from other stakeholders, as Instructor 8 mentioned: *"Sometimes I have to contact parents or program coordinators for chronic issues."*

Lastly, adapting their curriculum to make it more relevant and engaging for vocational school students was reported by five instructors. Instructor 6 explained, *"I modify assignments to be more practical and relevant to their vocational training."* Skill prioritization was another adaptation strategy: *"I focus more on speaking and listening skills rather than heavy grammar since they'll need communication skills in the workplace"* (Instructor 4).

5. DISCUSSION

5.1. Types of Student Misbehaviour

The study identified four primary categories of misbehaviour as technology-related disruptions, attendance and punctuality issues, lack of academic preparation, and disrespectful classroom behaviour. Technology-related disruptions, particularly excessive mobile phone use, emerged as the most prevalent form of misbehaviour reported by all eight participants. While the use of mobile devices has been identified as a misbehaviour in previous studies (Bru et al., 2002; Cabaroğlu & Altınel, 2010; Debreli & Ishanova, 2019; Finn et al., 2008; Öztürk, 2017), the current findings highlight the intensified nature of this issue in contemporary vocational school contexts, where students engage not only in passive phone use but also in social media engagement and over-reliance on translation applications during instruction.

The findings regarding attendance and punctuality issues align with previous research identifying coming late to class and skipping class hours as common misbehaviours (Bru et al., 2002; Cabaroğlu & Altınel, 2010; Debreli & Ishanova, 2019; Finn et al., 2008; Öztürk, 2017). Seven out of eight participants in this study reported chronic lateness and frequent absences as significant concerns.

Disrespectful classroom behaviour, including talking during instruction and challenging instructor authority, was reported by five participants. These findings are consistent with previous studies that identified disrespectful behaviours towards other students and the teacher, speaking out of turn, talking in a rude way, and ignoring teacher directions as common misbehaviours (Bru et al., 2002; Cabaroğlu & Altınel, 2010; Debreli & Ishanova, 2019; Finn et al., 2008; Öztürk, 2017). Notably, one participant mentioned gender-based disrespect, where male students questioned female instructors' authority, suggesting that contextual and cultural factors may shape specific manifestations of misbehaviour.

The lack of academic preparation and unwillingness to participate in classroom activities identified in this study also corresponds with previous findings (Bru et al., 2002; Cabaroğlu & Altınel, 2010; Debreli & Ishanova, 2019; Finn et al., 2008; Öztürk, 2017).

5.2. Underlying Causes of Misbehaviour

Motivational issues emerged as the most prominent underlying cause, with all eight participants attributing misbehaviour to students' lack of interest or motivation in learning English. This finding strongly supports previous research identifying lack of interest or motivation as a primary cause of misbehaviour in EFL classrooms (Debreli & Ishanova, 2019; Habibi et al., 2018). Participants specifically noted that

many vocational school students view their institution as a last resort after failing to enter four-year university programs, which contributes to low academic aspirations and perceived irrelevance of English to their vocational training. This perception aligns with research showing that students often exhibit excessive talking, use of mobile phones, and reluctance to participate in classroom activities due to demotivation (Debreli & Ishanova, 2019; Habibi et al., 2018).

The study also revealed attention-seeking behaviour among some students, which aligns with recent findings that students misbehave to gain attention or assert power within the classroom (Hasanov & Brandišauskienė, 2025).

Environmental factors, particularly socioeconomic factors, emerged as significant contributors to misbehaviour. Six participants recognized that students' part-time work obligations, financial constraints, and limited family support for education contributed to classroom misbehaviour. These findings are consistent with previous research identifying socioeconomic status as a leading reason for misbehaviour (Cabaroğlu & Altınel, 2010). The influence of family background and parental attitudes toward education, mentioned by participants in this study, also aligns with earlier findings (Cabaroğlu & Altınel, 2010). Additionally, the socio-cultural context described by participants reflects recent research suggesting that socio-cultural norms can influence student behaviour in the classroom (Kamali et al., 2024).

System-related problems, particularly curriculum-student needs mismatch and large class sizes, were identified by seven participants as contributing to misbehaviour. These findings support previous research highlighting class size as a leading environmental factor affecting student behaviour (Cabaroğlu & Altınel, 2010). Participants' concerns about ineffective

curriculum design also align with literature indicating that ineffective teaching methods and poor classroom management can contribute to student misbehaviour (Habibi et al., 2018). The mismatch between general English curricula and students' need for technical vocabulary represents a specific manifestation of inadequate teaching materials, which has been shown to disrupt the learning process and lead to misbehaviour (Kamali et al., 2024).

While teacher-related factors such as poor communication styles, negative attitudes, and discriminative attitudes have been identified as causes of student misbehaviour in previous research (Alkurdi & Alghazo, 2021; Sa'd & Eames, 2021), participants in this study primarily focused on student-related and environmental factors rather than their own potential contributions to misbehaviour. This pattern may reflect a natural tendency for instructors to attribute misbehaviour to external factors, or it may suggest that the vocational school context presents such overwhelming student-related and systemic challenges that teacher-related factors become less prominent.

5.3. Coping Strategies Employed by EFL Instructors

The coping strategies identified in this study demonstrate a departure from traditional punitive approaches toward more relationship-based and adaptive methods. All eight participants emphasized relationship building as their primary strategy, including learning student names quickly, showing interest in their vocational programs, and connecting English to career paths. This approach reflects a shift away from the traditional classroom management perception that emphasizes strict rules, awards, and punishments (Swinson & Melling, 1995) toward more humanistic and student-centred approaches. The emphasis on building rapport aligns with contemporary understanding that punitive methods can lead to serious negative results such as

aggression and loss of learning motivation (Schneider, 1996). Adaptive teaching methods, employed by seven participants, demonstrate instructors' efforts to modify their pedagogical approaches to suit vocational students' learning preferences. The incorporation of hands-on activities, group work, and technology integration reflects a responsive approach to managing misbehaviour through engaging instruction rather than mere discipline. This finding is consistent with research suggesting that ineffective teaching methods contribute to misbehaviour (Habibi et al., 2018), implying that improving instructional quality can serve as a preventive strategy.

The behaviour management techniques described by six participants show a balanced approach that combines setting clear classroom rules with fair enforcement. While participants mentioned contacting parents or coordinators when necessary, this appeared to be a last resort rather than a primary strategy. This measured approach differs somewhat from the methods identified in previous Turkish research, which listed verbal warning, ignoring, punishing, and even resorting to violence as academic responses to misbehaviour (Erdem & Koçyiğit, 2019). The absence of aggressive or violent responses in the current study may reflect the specific characteristics of the vocational school context or the particular participant group. The use of communication and verbal warnings mentioned by participants aligns with previous research in Turkish contexts showing that teachers employ methods such as communicating with students clearly, warning verbally, and advising (Yılmaz & Şahinkaya, 2010). Additionally, the reported practice of contacting program coordinators corresponds with earlier findings that teachers inform management when dealing with misbehaviour (Yılmaz & Şahinkaya, 2010). Notably, some strategies identified in previous research, such as using body language and facial expressions, keeping silent, and asking questions (Akkar, 2019), were not

prominently featured in participants' descriptions of their coping strategies. This may suggest that vocational school instructors prioritize more explicit and direct strategies, or it may reflect differences in how instructors conceptualize and report their management techniques. The literature suggests that ignoring and remaining silent can help eliminate undesirable behaviour (Akkar, 2019; Scheuermann & Hall, 2011), yet participants in this study did not emphasize these passive approaches, possibly because the severity and frequency of misbehaviour in vocational schools require more active intervention.

The curriculum adaptation strategies employed by five participants represent a practical response to the mismatch between standardized EFL curricula and vocational students' needs. By making assignments more practical, incorporating vocational vocabulary, and prioritizing speaking and listening skills over grammar, instructors attempt to increase the perceived relevance of English, thereby addressing one of the root causes of misbehaviour identified in the study.

The finding that rewarding methods were not prominently mentioned by participants in this study contrasts with previous research showing that EFL teachers tend to use rewarding methods more than aggression and punishment (Rahimi & Hosseini, 2012). This difference may be attributed to the unique challenges of the vocational school context, where severe motivational deficits may limit the effectiveness of reward-based strategies.

6. IMPLICATIONS AND CONCLUSION

The findings of this study have several important implications for EFL instruction in vocational school contexts. First, the prominence of motivational issues as an underlying cause of misbehaviour suggests that addressing students'

perceptions of English relevance should be a priority. The curriculum adaptation strategies employed by some participants demonstrate a promising approach, but more systematic institutional efforts may be needed to align EFL curricula with vocational training goals. Likewise, the prevalence of technology-related disruptions calls for institutional policies and pedagogical strategies that productively integrate technology rather than simply attempting to restrict its use. Another key implication is that institutional support systems, including flexible scheduling for working students and academic support services, may be necessary to address the root causes of misbehaviour. Finally, the relationship-building strategies emphasized by all participants underscore the importance of teacher-student relationships in managing misbehaviour. Professional development programs for EFL instructors in vocational schools should emphasize not only classroom management techniques but also strategies for building meaningful connections with students who may feel marginalized or unmotivated.

This study contributes to the literature by providing insights into the specific challenges and strategies relevant to EFL instruction in tertiary vocational schools, a context that has received limited attention in previous research. The findings demonstrate that while many forms of misbehaviour are consistent across contexts, their intensity, underlying causes, and effective management strategies may vary depending on the educational setting and student population. As Doyle (1986) noted, unless misbehaviours are handled with care and with a positive attitude, they are likely to produce many negative results ranging from failure in learning to teacher burn-out. The strategies employed by participants in this study represent attempts to handle misbehaviour with such care, balancing

firmness with understanding and adapting instruction to meet students' needs while maintaining educational standards.

REFERENCES

- Abbott, S. (2014). The glossary of education reform. Retrieved from <http://edglossary.org/hidden-curriculum>
- Akkar, S. (2019). The coping strategies applied towards the undesirable behaviors of EFL learners. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(2), 119-133. <https://doi.org/10.35379/cusosbil.616749>
- Alkurdi, R., & Alghazo, S. (2021). Teachers' Misbehaviours in Class and Students' Reactions: A Case Study. *IAFOR Journal of Education*, 9(3), 97-114.
- Bru, E., Stephens, P., & Torsheim, T. (2002). Students' perceptions of class management and reports of their own misbehavior. *Journal of School Psychology*, 40, 287-307. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00104-8](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00104-8)
- Cabaroğlu, N. & Altinel, Z. (2010). Misbehavior in EFL Classes: Teachers' and students' perspectives. *Çukurova University Journal of Social Sciences Institute*, 19(2), 99-119.
- Debreli, E., & Ishanova, I. (2019). Foreign language classroom management: Types of student misbehaviour and strategies adapted by the teachers in handling disruptive behaviour. *Cogent Education*, 6(1), 1648629. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1648629>
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., pp. 392 – 431). New York: Macmillan.
- Edwards, D., & Mullis, F. (2003). Classroom meetings: Encouraging a climate of cooperation. *Professional School Counseling*, 7, 20-28.

- Erdem, C. & Kocyigit, M. (2019). Student misbehaviors confronted by academics and their coping experiences. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14(1), 98-115. <https://doi.org/10.29329/epasr.2019.186.6>
- Finn, J. D., Fish, R. M., & Scott, L. A. (2008). Educational sequelae of high school misbehavior. *Journal of Educational Research*, 101, 259–274.
- Gebhart. J. (2006). *Teaching English as a foreign or second language*. Ann Arbor: UM.
- Habibi, A., Mukminin, A., Najwan, J., Sofwan, M., Haswindy, S., Marzulina, L., ... & Harto, K. (2018). Investigating EFL classroom management in pesantren: A case study. *The Qualitative Report*, 23(9), 2105-2122.
- Hasanov, M., & Brandišauskienė, A. (2025). The expression of positive discipline in the primary classroom: A case study of one school. *Education Sciences*, 15(4), 490. <https://doi.org/10.3390/educsci15040490>
- Jones, V. F., & Jones, L. S. (2001). *Comprehensive classroom management*. NY: ALLYN and BACON.
- Kamali, J., Kotamjani, S. S., & Alpat, M. F. (2024). An activity theoretic exploration of the causes of language learners' misbehavior: Teachers' belief in focus. *Language Teaching Research Quarterly*, 42, 69-87.
- Kyriacou, C. (1986). *Effective teaching in schools*. Oxford: Blackwell.
- Lewis, R. (1997). Discipline in schools. In L. J. Saha (Ed.), *International encyclopedia of the sociology in education*. Oxford: Pergamon, pp. 404–411.

- Öztürk, Y. (2017). Student misbehavior in the EFL classroom: Perceptions of pre-and in-service teachers. *Journal of Education and Practice*, 8(29), 115-122.
- Sa'd, S. H. T., & Eames, O. Q. (2021). A classroom survey of language teachers' discriminatory practices against students: causes, consequences and keys. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 11(1), 91-114. <https://doi.org/10.26529/cepsj.541>
- Scheuermann, B. K., & Hall, J. A. (2011). *Positive behavioral supports for the classroom* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Schneider, E. (1996). Giving students a voice in the classroom. *Educational Leadership*, 54(1), 22-26.
- Sulaiman, N. A., & Altakhaineh, A. R. M. (2021). Sources of speaking anxiety among Arabic-speaking EFL students in English language classrooms. *The International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 28(2), 149-160. <https://doi.org/10.18848/2327-7963/CGP/v28i02/149-160>
- Swinson, J., & Melling, R. (1995). Assertive discipline: Four wheels on this wagon-A reply to Robinson and Maines. *Educational Psychology in Practice*, 11(3), 3-8. <https://doi.org/10.1080/0266736950110301>
- Tertemiz, N. (2000). *Sınıfta Sorun Olan Davranışlar ve Nedenleri*, Editör: Leyla Küçükahmet. Sınıf Yönetimi. Ankara: Nobel.
- Türnüklü, A., & Galton, M. (2001). Students' misbehaviours in Turkish and English primary classrooms. *Educational Studies*, 27(3), 291-305. <https://doi.org/10.1080/03055690120076574>

Yılmaz, S., & Şahinkaya, N. (2010). The relationship between the methods teachers use against the misbehaviour performed in the classroom and emphatic tendencies of teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2932-2936.

TÜRKİYE VE DÜNYADA
İNGİLİZ DİLİ EĞİTİMİ

yaz
yayınları

YAZ Yayınları
M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar / AFYONKARAHİSAR
Tel : (0 531) 880 92 99
yazyayinlari@gmail.com • www.yazyayinlari.com