

**T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı**

**Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi
Beceri Düzeylerinin Belirli Değişkenler
Açısından İncelenmesi (Çanakkale İli Örneği)**

Ayşe KAPLAN

(Yüksek Lisans Tezi)

**Danışman
Prof. Dr. Havise GÜLEÇ**

**Çanakkale
Ağustos, 2020**


Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Onay

Ayşe KAPLAN tarafından hazırlanan çalışma, 19/08/2020 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10208641

Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza	
Prof. Dr.	Havise GÜLEÇ		Danışman
Dr. Öğr. Üyesi	Burcu ÖZDEMİR BECEREN	Üye
Dr. Öğr. Üyesi	Meral TANER DERMAN		Üye

Tarih:

İmza:

Doç. Dr. Pelin KANTEN
Enstitü Müdürü

Önsöz

Yaşamın ilk yıllarını kapsayan okul öncesi eğitimi, çocukların karşılaştığı ilk formal eğitim basamağıdır. Çocuklar için büyük öneme sahip olan bu basamakta, okul öncesi öğretmenlerinin rolü ve sorumlulukları da oldukça önem taşımaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların hayatına yön verecek, tüm gelişim alanlarını ve akademik başarılarını destekleyecek sınıf yönetimi becerilerine sahip olması gerekmektedir. Etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip öğretmenler, tüm kaynakları etkin şekilde kullanarak verimli bir öğrenme-öğretme süreci sağlayacaktır.

“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Belirli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Çanakkale İli Örneği)” adlı çalışmamda, beni destekleyen ve rehberlik eden danışmanım Sayın Prof. Dr. Havise GÜLEÇ hocama saygılarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Hayatımın her döneminde yanımda olan, beni büyüten, yetiştiren ve her zaman destekleyen biricik ailem; babam Mehmet KAPLAN ve annem Hürmet KAPLAN’ a teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmaya zaman ayıran ve katılım sağlayan tüm meslektaşlarıma katkılarından dolayı teşekkür ediyorum. Yapmış olduğum araştırmayı, gelecek değerleri yetiştiren bütün okul öncesi öğretmenlerine armağan ediyorum.

Çanakkale, 2020

Ayşe KAPLAN

Özet

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Belirli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Çanakkale İli Örneği)

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin belirli değişkenler ile ilişkisini incelemek ve öğretmenlerin yeterli veya yetersiz gördüğü alanları belirlemek amaçlanmaktadır. Araştırmanın örneklemi, Çanakkale il merkezinde, MEB' e bağlı devlet ve özel okullarda görev yapan 122 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için Öğretmen Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini incelemek için, Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği kullanılmıştır (OÖÖ-SYBO). Ölçek 5' li likert tipinde olup, 49 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, Plan ve Program Etkinlikleri, İletişim ve Davranış Düzenlemeleri, Zaman Yönetimi ve Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler olmak üzere 4 boyutu kapsamaktadır. Veri analizinde, T-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Katılımcıların sınıf yönetimi becerileri, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunma durumu, istenmeyen davranışlarla başa çıkmada aile desteği, sınıfta çocuk başına yeterli alan bulunma durumu, kursa katılım isteği ve öğretmenin kendisini yetersiz hissetme değişkenlerine ilişkin anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu belirlenirken, öğretmenin görev yapmakta olduğu okul türü, cinsiyeti, meslektaşına danışma, istenmeyen davranışlar ile baş etmede idare desteği, sınıf yönetimi ile ilgili ders ve hizmetiçi eğitim alma durumu, sınıf içi yardımcı bulunma durumu, yaş, sınıf mevcudu ve çalışılan yaş grubu, görev durumu, öğretmen tutumu, meslekî deneyim süresi, eğitim düzeyi ve okulun sosyo-ekonomik durumuna ilişkin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitimi, Sınıf Yönetimi, Sınıf Yönetimi Becerileri.

Abstract

Investigating Of Pre-School Teachers' Classroom Management Skill Levels In Terms Of Various Variables (Example Of Canakkale)

In this study, it is aimed to determine the correlation between pre-school teachers and their class conduct abilities with different variables and to also specify the fields teachers find sufficient and insufficient. The subject for this study consists of 122 pre-school teachers who reside in the city of Canakkale and work for public and private institutions tied to the Turkish National Ministry of Education. To determine the subject's demographic information the "Teachers Information Form" has been utilized. In order to examine the classroom management abilities of the participants, "The Classroom Management Skills Scale" has also been utilized. The scale is a five-point likert scale and includes 49 items. The scale comprises four dimensions including In-Class Physical Regulations, Planned Activities, Communication and Behavior Models, Time Management. In the analysis of obtained data, T-test and One-Way Variance (ANOVA) has been used. The participants have had their class conduct abilities tested with their relation to interchangeable factors. While evaluating that the participants class conduct abilities were influenced heavily by whether they had a student to help inspire inclusion, had family support with unwanted behavior, had enough space for each child in class, willingness to participate during class and whether they felt sufficient, it was also found that the type of school assigned to said participants, their gender, the administration support with unwanted behavior, colleague advisory, education on in-class management and in-service training, an assistant's presence, age, the class size, children's age range, the status of teachers, teacher behavior, career experience, education degree and their school's socio-economic grade did not have a direct influence on the pre-school teacher's classroom management abilities.

Key Words: Pre-school Education, Classroom Management, Classroom Management Skills.

İçindekiler

Önsöz.....	i
Özet	ii
İçindekiler.....	iv
Tablolar Listesi.....	vii
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	2
Araştırmanın Önemi	3
Araştırmanın Sınırlılıkları	4
Varsayımlar	4
Tanımlar	4
Eğitim ve Öğretim.....	4
Yönetim.....	5
Okul.....	5
Sınıf.....	6
Beceri.....	6
Sınıf Yönetimi.....	6
Bölüm II: Kuramsal Çerçeve.....	8
Sınıf Yönetimi Boyutları.....	8
Sınıfın fiziksel olarak düzenlenmesi.....	8
Plan-program etkinlikleri ve öğretimin yönetimi.....	8
Sınıf iklimini oluşturmada iletişim ve davranış düzenleme.....	9
Öğrenme-öğretme zamanını yönetme.....	9
Sınıf Yönetimi Modelleri	10
Tepkisel model.....	10
Önleyici model.....	10

Gelişimsel model.....	10
Bütünsel model.....	11
Sınıf Yönetimi Yaklaşımları	11
Geleneksel yaklaşımlar.	11
Çağdaş yaklaşımlar.	12
Sınıf Yönetimini Etkileyen Sosyal ve Psikolojik Etmenler	12
Sosyal etmenler.	12
Psikolojik etmenler.....	15
Sınıfta İstenmeyen Davranışlar	17
Davranış tipine göre istenmeyen davranışlar.	17
Davranış sıklığına göre istenmeyen davranışlar.....	18
İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme.....	20
Davranışı görmezden gelme.....	20
Sözel ve sözel olmayan uyarıları kullanma.....	20
Dikkat çekici unsurları ortadan kaldırma.....	21
Sorumluluk verme.....	21
Öğrenme deneyimini zenginleştirme veya değiştirme.....	21
Çocuk ile bireysel görüşme.....	22
Model olma.....	22
Okul idaresi ve aile ile iş birliği yapma.....	22
Disiplin Modelleri	23
Skinner modeli (davranış değiştirme modeli).....	23
Canter modeli (güvengen disiplin modeli).....	24
Glasser modeli (gerçeklik terapisi).....	24
Dreikurs modeli (mantıksal sonuçlar/ sosyal disiplin).....	25
Kounin modeli (grup dinamiği modeli).....	26
Gordon modeli (öğretmen etkililiği modeli).....	26

Çocuk Davranışları Üzerinde Aile Katılımının Etkisi	27
Dünya' da ve Türkiye' de Yapılan Araştırmalar	28
Bölüm III: Yöntem	36
Araştırmanın Modeli	36
Evren ve Örneklem.....	36
Verilerin Toplanması.....	36
Öğretmen Bilgi Formu.	36
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği.	37
Güvenirlilik Analizi.	37
Verilerin Analizi ve Yorumlanması	38
Bölüm IV: Bulgular.....	39
Betimsel ve Demografik Özellikler.....	39
Sınıf Yönetimi Becerilerinin Belirli Değişkenlere Yönelik Analizleri	44
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Puanlarının Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizine İlişkin Bulguları.....	52
Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	68
Öneriler.....	76
Kaynakça.....	80
Ekler	100
Ek A: Ölçek Uygulama İzni	101
Ek B: Öğretmen Bilgi Formu	102
Ek C: Ölçek Kullanma İzni	104
Ek D: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği.....	105
Özgeçmiş.....	107

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Ölçeğin Güvenirlik Katsayıları.....	37
2	Katılımcılara Ait Demografik Özellikler.....	39
3	Öğretmenlerin Sınıf İçi Durumlarının Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	41
4	Katılımcıların Sınıf Yönetimi İle İlgili Ders ve Hizmetiçi Eğitim Alma Durumu Frekans ve Yüzdelik Değerleri.....	42
5	İstenmeyen Davranışlarla Baş Etmede İdare ve Aile Desteğinin Frekans ve Yüzdelik Dağılımlar.....	42
6	Öğretmenin Kendini Sınıf Yönetiminde Yetersiz Hissetme Durumu Yüzdelik ve Frekans Dağılımları.....	43
7	Öğretmenin Kendini Geliştirmeye Yönelik Tutumunun Yüzdelik ve Frekans Dağılımları.....	43
8	Katılımcıların Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Puanlarının Okul Türüne Göre Farklılığı İçin T Testi Sonuçları.....	44
9	Katılımcıların Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin T Testi Sonuçları.....	44
10	Katılımcıların Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Puanlarının Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Bulunma Durumuna Göre Farklılığı İçin T Testi Sonuçları.....	45
11	Katılımcıların Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Puanlarının Sınıfta Çocuk Başına Düşen Yeterli Alan Durumuna Göre Farklılığı İçin T Testi Sonuçları.....	46

12	Katılımcıların Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Puanlarının İstenmeyen Davranışlarla Başa Çıkmada Aile Desteği Durumuna Göre Farklılığı İçin T Testi Sonuçları.....	47
13	Katılımcıların Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Puanlarının İstenmeyen Davranışlarla Baş Etmede İdare Desteği Durumuna Göre Farklılığı İçin T Testi Sonuçları.....	47
14	Katılımcıların Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Puanlarının Meslektaşla Danışma Durumuna Göre Farklılığı İçin T Testi Sonuçları.....	48
15	Katılımcıların Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Puanlarının Sınıf Yönetiminde Yetersiz Hissetme Durumuna Göre Farklılığı İçin T Testi Sonuçları.....	49
16	Katılımcıların Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Puanlarının Sınıf Yönetimi Kapsamında Ders Alma Durumuna Yönelik Farklılığı İçin T Testi Sonuçları.....	49
17	Katılımcıların Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Puanlarının Sınıf Yönetimi Kapsamında Hizmetçi Eğitim Alma Durumuna Yönelik T Testi Sonuçları.....	50
18	Katılımcıların Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Puanlarının Sınıf Yönetimi Kapsamında Kursla Katılmaya Yönelik Tutuma Göre Farklılığı İçin T Testi Sonuçları.....	51
19	Katılımcıların Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Puanlarının Sınıf İçi Yardımcı Bulunma Durumuna Göre Farklılığı İçin T Testi Sonuçları.....	51
20	Yaş Değişkenine Ait Betimsel Değerler.....	52

21	Katılımcıların Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Yönelik Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	53
22	Öğretmenlerin Çalıştığı Yaş Grubuna İlişkin Betimsel Veriler.....	54
23	Katılımcıların Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Çalıştığı Yaş Grubuna Göre Farklılığına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi.....	55
24	Öğretmen Görev Durumuna İlişkin Betimsel Veriler.....	56
25	Katılımcıların Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Görev Durumuna Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	57
26	Sınıf Mevcuduna İlişkin Betimsel Veriler.....	58
27	Katılımcıların Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Puanlarının Sınıf Mevcuduna Göre Farklılığına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi.....	59
28	Öğretmen Tutumuna İlişkin Betimsel Veriler.....	60
29	Katılımcıların Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Puanlarının Tutuma Göre Farklılığına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi.....	61
30	Öğretmenlerin Mesleki Deneyim Yılına İlişkin Betimsel Veriler.....	61
31	Katılımcıların Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Mesleki Deneyim Yılına Göre Farklılığına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi.....	63
32	Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine İlişkin Betimsel Veriler.....	63
33	Katılımcıların Sınıf Yönetimi Beceri Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılığına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi.....	64

34	Kurumun Sosyo-Ekonomik Düzeyine İlişkin Betimsel Veriler.....	65
35	Katılımcıların Sınıf Yönetimi Beceri Puanlarının Görev Yapılan Kurumun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Farklılığına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi.....	66



Bölüm I: Giriş

Problem Durumu

Duyuşsal, psikomotor ve bilişsel alanların geliştiği, kişilik yapısının kazanıldığı okul öncesi eğitim dönemi, çocuklar için eğitim sisteminde karşılaştıkları planlı ve düzenli ilk yapıdır. Bu yapı; çocukların belirli saat dilimleri arasında kurumda bulunması gereken, yeni bir sosyal etkileşim ortamı ve birçok sorumluluğu da beraberinde getiren bir eğitim kademesidir. Bu doğrultuda, kaliteli ve sağlıklı bir eğitim ortamı için öğretmen-çocuk iletişiminin olumlu olması, sınıf yönetimi açısından oldukça önemlidir. Okul öncesi çocuğu, karşılaştığı ilk eğitim kademesine, yapıdaki sisteme ve sosyal ortama odaklanmada, uyum sağlamakta zorluk yaşayabilmektedir. Zorluk yaşayan ve odaklanamayan çocuklar etkinliği bölme, meydan okuma, saldırgan davranma, sorumluluktan kaçma gibi davranışlar sergileyebilmektedirler. Bu tür davranışlar istenmeyen davranışlar olarak sınıflandırılmaktadır (Arslan, 2014). Bu davranışların sonucunda, sınıftaki demokratik atmosfer olumsuz yönde etkilenmektedir. Okul öncesi öğretmenin demokratik bir düzen sağlayabilmesi için sınıf yönetiminde etkin bir rol izlemesi gerekmektedir. Bir sınıfta düzeninin kurulması ve bu düzenin sürdürülmesi, sınıf yönetiminin ana etmenlerindedir (Başar, 2005).

Sınıf yönetimi becerilerine sahip bir öğretmen, problem çözmede etkili, çocukların duygularını ve davranışlarını yönetebilen ve yönlendirebilen, öğreten ve öğrenen, etkili iletişim kurabilen, empati duygusunu destekleyen davranışlar ortaya koyarak çocukların bireysel ve bağımsız gelişimlerine büyük katkı sağlar. Ayrıca etkili sınıf yönetimi becerilerini geliştirmiş bir öğretmen, önceden belirlenen esnek kurallar ve sınıf içi düzenlemeler ile istenmeyen davranışların büyük ölçüde önüne geçebilmektedir. Buna ek olarak, etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip öğretmenler, öğretmen-çocuk iletişimini olumlu şekilde geliştirmektedir (Warner & Lynch, 2004).

Günümüzde, geleneksel eğitim anlayışının yerini, çağdaş eğitim anlayışı almıştır. Çağdaş eğitimin merkezinde ise öğretmen değil, çocuk yer almaktadır (Kaplan, 2018). Okul öncesi eğitimde diğer eğitim kademelerinden farklı olarak, çocuklar bütün eğitim sürecini öğretmen ile birlikte geçirmektedir. Bu noktada, sınıf yönetiminde hatalı olan öğretmenin, verimli bir öğrenme ortamı oluşturma olasılığı oldukça düşüktür. Yanlış uygulamalar sebebiyle, çocukların öğrenme sürecinden yararlanması da engellenecektir.

Bu doğrultuda, öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olması, çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyecek ve sınıftaki öğrenme ortamının kalitesini arttıracaktır. Kaliteli ve olumlu atmosfere sahip bir sınıf ortamında, çocukları bireysel davranışlarında ve akran ilişkilerinde olumlu yönlendirmek, istedik davranışları desteklemek, öğretmen ve çocuk ilişkisini sağlıklı yürütmek, öğretmen tarafından daha kolay sağlanacaktır.

Araştırmada elde edilecek bulgular sayesinde, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri belirlenecek ve bu noktada yetersizlik durumu var ise geliştirilmesi, verimin artırılması ve bu alandaki sorunların giderilmesinde öğretmenlere faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada temel amaç, görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerinin “Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler, İletişim ve Davranış Düzenlemeleri, Plan-Program Etkinlikleri ve Zaman yönetimi” olmak üzere dört alt boyutta incelenmesi ve belirlenmesidir.

Araştırmanın diğer bir amacı ise öğretmenlerin; yaş, cinsiyet, öğretmenlikteki görev durumu, görev süresi (kaç yıldır öğretmen olduğu), eğitim düzeyi, çalıştığı yaş grubu, görev yapmakta olduğu okulun sosyo-ekonomik düzeyi, sınıf mevcudu, sınıf içi yardımcısı olup olmadığı, sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunma durumu, sınıfta çocuk başına düşen alanın

yeterli olup olmadığı, istenmeyen davranışlar ile karşılaşıldığı durumlarda okul idaresi ve aile desteğinin yeterlilik durumu, sınıf yönetimi becerisi noktasında daha tecrübeli öğretmenlere danışmayı tercih etme durumu, sergilediği tutum (demokratik, otokratik, serbest bırakan), yetersiz hissetme durumu, sınıf yönetimi dersi ve sınıf yönetimini kapsayan hizmetiçi eğitim alma durumu ve sınıf yönetimi ile ilgili kurs düzenlenirse katılım durumu, değişkenlerinin incelenmesi ve bu değişkenlere göre farklılık gösterme durumunu belirlemektir.

Araştırmanın Önemi

Eğitim ve öğretimin etkili olmasını sağlamak için, öğrenme ortamında yer alan belirli faktörlerin bilinmesi, kontrol edilmesi, düzenlenmesi ve iyi yönetilmesi gerekmektedir. Okul öncesi eğitim ortamında, bu noktada öğretmen önemli bir rol oynamaktadır.

Öğretmenin, çocukların bireysel gelişimlerini ve kendilerini yönetebilme becerilerini desteklemesi, akran ilişkilerinde veya istenmeyen davranışlarda yönlendirebilmesi, öğrenme ortamını en verimli şekilde değerlendirmesi, çocukların bağımsız birer birey olarak yetişmelerinde büyük role sahiptir.

Bir öğretmenin bunları etkin bir şekilde sağlayabilmesi için, sınıf yönetimi becerilerini geliştirmiş olması gerekmektedir. Sınıf yönetiminde etkin bir öğretmen, sınıf içi değişkenlere hakim, plan-program etkinliklerini düzenlemede yetkin, öğretmen-çocuk ve akran ilişkisinde uygun bir rehber konumundadır.

Arslan (2014)' a göre, geleneksel anlamda sınıf yönetimi, bir öğretmenin sınıfta kontrolü ve disiplini sağlaması anlamına gelir. Bu çalışmada, öğretmenin sınıf yönetimi becerilerini çeşitli değişkenler ve alt boyutlar doğrultusunda inceleyerek elde edilen bulgular sayesinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin belirlenmesi ve bu doğrultuda yapılacak yeni araştırmalara da ışık tutması hedeflenmiştir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda,

öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmesinde, eğer varsa eksikliklerini gidermesinde yol göstermesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma 2019 - 2020 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Çalışma, Çanakkale il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumsal özel ve devlet kurumlarında görev yapan ve gönüllü bir şekilde katılım gösteren 122 okul öncesi öğretmeni ile sınırlıdır.
- Araştırma, uygulanan ölçekte yer alan sorulara okul öncesi öğretmenlerinin vermiş oldukları cevaplar ile sınırlıdır.

Varsayımlar

- Katılımcıların, uygulanan Öğretmen Bilgi Formu ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğine içtenlikle ve gerçeğe uygun cevap verdikleri varsayılmıştır.
- Bulguların tüm Çanakkale ili evrenini temsil ettiği varsayılmıştır.

Tanımlar

Eğitim ve Öğretim. Eğitim, insanlık tarihi gibi eski bir bilim alanıdır. Temel olarak “bireyde davranış değiştirme süreci” olarak tanımlanabilir (Sürücü, 2009). Eğitim, bireyin bulunduğu toplumda yetenek, beceri, tutum ve olumlu değerdeki diğer davranış şekillerini geliştirdiği süreçler bütünüdür (Tezcan, 2014). Ertürk (1997)' e göre, eğitim bireylerin kişisel yaşantıları aracılığıyla, kasıtlı şekilde istendik davranış değiştirme sürecidir. Bu süreçte okullar, bireylerin davranışlarının planlı ve programlı olarak değiştirildiği yerlerdir. Öğretim, Tezcan (2014)' a göre, tek taraflı olarak belli konularda kişileri bilgilendirme ve bilgi aktarma işidir.

“Öğrenmeyi Kılavuzlama” anlamına gelen öğretimde ise, daha çok “nasıl” sorusuna cevap aranır (Demirel, 2017). Öğretim, bir dersin/etkinliğin öğretim programında belirtilen temellere uygun bir öğrenme-öğretme süreci için gereken hazırlıkların yapılması, sürecin gerçekleşmesi ve ürün meydana gelmesi, beklenen davranışların bütünü görülünceye kadar, sürecin verimli ve etkili olacak şekilde devam ettirilmesi hizmetidir (Özçelik, 1987).

Eğitim ve öğretim çoğu kez birbirleri yerine kullanılmakta olan kavramlardır. Fakat bu iki kavram birbirlerinden kapsam olarak farklıdır. Öğretim ve eğitim kavramları arasındaki en önemli farklardan biri; eğitimin her yerde gerçekleşebilir olması, öğretimin ise okul kurumlarında gerçekleşmesidir.

Yönetim. Bir grup çabası gerektiren, iş birliği ve koordinasyon içerisinde yürütülen her etkinlik, yönetsel bir yapıyı ve örgütlenmeyi de beraberinde getirir (Karip, 2014). Yönetimin amacı, örgütteki kaynakları ve insanları koordinasyonlu bir şekilde eşgüdümlemektir. Yönetimin temelinde, insanda etki oluşturmak yer alır (Erdoğan, 2008).

Okul. Kısaca “her türlü eğitim ve öğretimin toplu olarak yapıldığı yer, mektep” (TDK) olarak tanımlanmaktadır. Koçyiğit (2019) okulları, esasında yalnızca somut bir mekandan öte felsefi ve sosyolojik yönleri de olan yarı-soyut bir kavram olarak tanımlamıştır. Bu açıdan bakıldığında okul, eğitim ve öğretimin gerçekleştirildiği bir kurum olmasının yanında, bulunduğu ortam ve kültürde kendisine yüklenen vizyon, misyon ve sorumlulukların her bir yönü ile var olan ve şekillenen bir kavram olarak düşünülebilir.

Başar (2005)’a göre okulun üç temel işlevi vardır. Bu üç temel işlev şu şekildedir:

- Çocuklar için hayatı kolaylaştırmak ve çevresel güçlüklerden korumak,
- Gerçek yaşamda olmayan dengeyi okulda sağlamak,
- İstenmeyen davranışların kontrolünü sağlayarak istendik davranışlara yönlendirmektir.

Sınıf. Okulların birer parçası olan, çeşitli değişkenleri barındıran, belirli yaşta ve bireysel farklılıklar gösteren çocukların, eğitim ve öğretiminin gerçekleştiği en temel mekanlardır. Dört yanı duvarlarla kaplı bir alan olarak tanımlamanın yanı sıra; çocuklar için önceden belirlenmiş kazanımlara ulaşmak amacıyla oluşturulan çevre olarak tanımlanabilir.

Sınıf, öğretime yönelik faaliyetleri kapsayan ve çocukların fiziksel kaynaklar ile etkileşim içinde olduğu sosyal bir ortamdır (Çalık, 2012). Sınıf ortamı Lemlech (1979)' e göre, çevresel kaynakları planlayıp düzenlemek ve çocukların okula devamlılığını engelleyecek sorunlara karşı hazırlıklı olmaktır (Akt: Kılbaş, 2014).

Beceri. Bireyin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma veya amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği (TDK) olarak tanımlanmaktadır. Kişiler yetenekleri ve öğrendikleri doğrultusunda becerilerini ortaya koyar. Bu doğrultuda beceri, bilginin bir şekli olarak düşünülebilir. Erden ve Akman (2001)' a göre günlük hayatta, bireylerin kendi başına öğrendiği davranışlar, düzenli bir eğitim ve öğretim ile beceri halini alabilir. Fidan (1985)' a göre beceri, psiko-motor davranışların birbirleri ile bağlantılı, otomatik ve serileşmiş biçimidir.

Sınıf Yönetimi. Eğitim kurumlarında amaca ulaşmak, eğitim kaynaklarını etkili yönetmek ile mümkündür. Sınıf yönetimi, eğitim yönetiminin temelinde yer almaktadır ve aynı zamanda eğitim yönetiminin kalitesini de belirler.

Sınıf yönetimi Kounin (1970)' e göre, çocukları öğrenmeye güdüleme, aktif katılımlarını sağlama ve gelişim özelliklerine uygun etkinlikler planlama, uygun dönüt verme ve çalışmalarını yönetme olarak tanımlanmaktadır. Brophy (1986) sınıf yönetimini; öğretmenin, öğretim süreci için etkili bir sınıf ortamı kurma ve devam ettirme, gerektiği durumlarda yeniden düzenleme yeteneği olarak tanımlamaktadır.

Sınıf yönetimi, çocuk davranışlarına rehberlik etme, sınıf içi etkinlik ve planlamaları öğrenme ve çocuk odaklı düzenleme, sınıfta pozitif iklim oluşturma, çocukların kendisini özgür ve rahat bir biçimde ifade edebilmelerini ve potansiyellerini ortaya koyabilmelerini sağlama sürecidir (Şişman & Turan, 2011). Sınıf yönetimi, çocuk için oluşturulan öğrenim imkânları ve bu imkânların sürekliliğini sağlamak amacıyla kullanılan çeşitli yöntemlerdir (Weber, 1994). Sınıf yönetimi yaklaşımlarından olan geleneksel yaklaşımda sınıf yönetimi, öğretmenin sınıfta disiplin sağlaması, sınıfı kontrol etmesi ve öğretmenin sınıf üzerinde egemenlik kurmasıdır (Kadı, 2014). Fakat bu geleneksel yöntem sınıftaki öğrenme iklimini olumlu tutmak için yeterli değildir. Çünkü bu anlayış, kişilerin davranışlarını dışarıdan yönlendirmeyi ve kontrol etmeyi temel almaktadır. Günümüz çağdaş anlayışta ise, çocuğu merkeze alan bir yaklaşım söz konusudur. Bu sayede grup içi kontrol anlayışı öne çıkmıştır.

Öğrenme ikliminin olumlu seyretmesini sağlamak, çocukların aktif rol oynamasını desteklemek, zaman yönetimini sağlamak, akran ve öğretmen-çocuk etkileşimini ve iletişimini düzenlemek gibi sınıf yönetiminin kapsadığı tüm becerileri gerçekleştirmekte öğretmene büyük rol düşmektedir. Etkili sınıf yönetimi stratejilerinin uygulandığı eğitim sürecine dâhil olan çocuk, davranış ediniminin yanında kendine saygı duymayı da öğrenmektedir (Özyürek, 2007). Bu süreçte eğitim ve öğretimin aksamaması için oluşabilecek istenmeyen davranışların önceden belirlenen stratejiler ile kontrol altına alınması ve öğretmenin hangi davranışa nasıl bir strateji ile yaklaşacağını bilmesi, sınıf yönetiminin amaçlarındaki diğer bir noktayı oluşturmaktadır. Sınıf yönetimi ile öğretmenler, öğrenme sürecinde çocukların davranışlarını denetleyerek, onların öğrenme düzeylerini belirleyebildikleri için doğru değerlendirmeler yaparak çocukları ihtiyaçları doğrultusunda destekleyebilir (Martin, Yin, & Mayall, 2008). Böylece, etkili sınıf yönetiminin hakim olduğu ortamda eğitim gören çocukların, hedeflenen becerileri daha kolay kazandığı vurgulanmıştır.

Bölüm II: Kuramsal Çerçeve

Sınıf Yönetimi Boyutları

Sınıf yönetiminin boyutları sınıfın fiziksel olarak düzenlenmesi, öğretim yönetimi, sınıf iklimini oluşturma ve davranış düzenleme, öğrenme-öğretme zamanını düzenleme olarak ele alınmıştır (Başar, 1999; Arslan 2011).

Sınıfın fiziksel olarak düzenlenmesi. Çocukların gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak oturma düzeninin belirlenmesi, sınıfın büyüklüğü, ışık, ısı, renk etmenlerinin ayarlanması, sınıf mevcudu, oturma düzeni, eğitsel araçların düzenlenmesi gibi sınıfın görünüşünün düzenlenmesini kapsar. Çalık (2003)' a göre sınıfın fiziki durumu, öğrenmenin temel unsurlarından biridir. Eğitsel amaçları gerçekleştirebilmek, eğitim ortamının kalitesi ile doğrudan ilişkilidir. Bu sebeple eğitim ortamının eğitsel amaçlara göre düzenlenmesi gerekmektedir. Partin (2005), sınıfın fiziksel olarak düzenlenmesinin, öğrenme üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir.

Renkler bile insan psikolojisi üzerinde etkiye sahipken, uygun renk seçimi ve kullanımının önemi bile göz ardı edilmemelidir. Aynı zamanda sınıfın fiziki ortamı, sınıfın temizliğini de kapsamaktadır. Çocuğu karşılayan fiziksel ortam, öğretmenin değerleri, eğitim felsefesi ve inançları ile ilgili çocuğa, ebeveynlere ve diğer bireylere bilgi vermektedir (Bullard, 2014). Çocukların ihtiyaçlarını ve gelişim özelliklerini göz önünde bulunduran sınıflar, özel alan, kontrol, keşif, karmaşıklık, yeniden yapılandırma, güvenlik, okunabilirlik ve ortam özdeşliği unsurlarını içerir (Trancik & Evans, 1995).

Plan-program etkinlikleri ve öğretimin yönetimi. Yıllık, ünite ve günlük planlamalar, öğretim materyallerini sağlama, çocuğun odağını etkinliğe vermesini ve katılımını sağlama, yöntem seçme gibi etkinlikler bu boyutta yer almaktadır (Kadı, 2014). Eğitimde kısıtlı kaynaklar bulunmaktadır.

Öğretmen ise bu kaynakları kullanarak eğitim ve öğretim ortamını oluşturmaktadır. Öğretimin yönetimi boyutu ise öğretmenin kaynakları nasıl, nerede, ne zaman, kiminle kullanacağını cevaplarını verecek şekilde plan ve program etkinliklerini yapması durumudur.

Sınıf iklimini oluşturmada iletişim ve davranış düzenleme. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkili olabilmesi için olumlu sınıf iklimi oluşturmaları büyük önem taşımaktadır. Sınıfın olumlu bir havaya sahip olması öğretmen-çocuk ve akran iletişiminin sağlıklı temellerle ilerlemesini sağlamaktadır. Bu doğru iletişim karşılıklı sevgi, saygı ve anlayış ile mümkündür.

Öğretmenin çocuklara açık ve net bir şekilde onlardan beklediği davranışları ve sorumluluklarını anlatması, çocukların haklarına özen göstermesi ve değerli hissettirmesi önemlidir (Doğan Burç, 2006). Etkili sınıf yönetimi sağlanan sınıf ortamında, öğretmen ile çocuklar sorumlulukları birlikte kabul eder ve işbirliği yapılan bir sınıf kültürü oluşturulur (Skiba, 1983). İletişim ve davranış düzenleme boyutu, sınıf kurallarının belirlenmesi ve çocuklara benimsetilmesi, istenen davranışların sağlanabilir hale getirilmesi, sorunların ve istenmeyen davranışların ortaya çıkmadan önce tahmin edilebilmesi ve etkili yöntemler ile istedik davranışlar olarak değiştirilmesini sağlamaya yönelik durumları barındıran boyuttur (Sarı & Dilmaç, 2011).

Öğrenme-öğretme zamanını yönetme. Öğretim, belirli bir zaman dilimi içerisinde gerçekleşmektedir. Zaman yönetimi boyutu öğretmenin, çocuklara hedef davranışları kazandırmak amacıyla zamanı planlı ve programlı şekilde kullanarak etkinlikleri gerçekleştirmesi durumunu kapsamaktadır. Kadı (2014)' ya göre; zaman en önemli kaynaktır. Öğretmenin, bu kaynağı en etkili şekilde, etkinlikler sıkıcı olmadan, faaliyetlerin niteliğini arttırarak, zamanı doğru kullanarak hedef davranışları çocuklara aktaracak şekilde düzenlemesi gerekmektedir.

Sınıf Yönetimi Modelleri

Başarıyı etkileyen en önemli faktör sınıf yönetimidir (Wang, Haertel, & Walberg, 1993). Öğretmenler sınıf yönetimini sağlayabilmek için farklı davranış biçimleri ve yaklaşımları benimseyebilmektedirler. Öğretmenlerin sergilediği davranışlar, onların sınıf yönetimi modelini ortaya koymaktadır. Balay (2003), Başar (2005), Demirtaş (2006), Sarı ve Dilmaç (2011) gibi araştırmacılar, sınıf yönetimi modellerini bütünsel, önlemsel, tepkisel ve gelişimsel olarak dört başlık altında toplamıştır.

Tepkisel model. Tepkisel model, ödül ve ceza yöntemini kapsamaktadır. Çocuğun sergilediği istenmeyen davranışa uygun tepkiler verilir. Kabul edilemeyen istenmeyen davranışlarının değiştirilmesi amaçlanmaktadır.

Başar (1999), bu modeli benimsemiş ve sık uygulayan öğretmenlerin, sınıf yönetimi becerileri yönünden zayıf olduğunu ve bu model uygulandığında çoğunlukla karşı bir tepki meydana getirdiğini ifade etmiştir.

Önleyici model. Öğretmenin, istenmeyen davranışları ve meydana gelebilecek sorunları önceden kestirerek fiziksel, sosyal ve kültürel olarak önlemler almasına dayalı bir modeldir. Alınacak önlemler, çocuklar göz önünde bulundurularak oluşturulur. Fakat bu önlemler, çocuğu sıkmaktan ve abartıdan uzak olmalıdır. Önleyici model etkili bir şekilde kullanıldığında, sınıfta istenmeyen davranışların meydana gelmesi önlenebilir (Şentürk, 2006).

Gelişimsel model. Çocuğun zihinsel, fiziksel, toplumsal ve duygusal tüm gelişim alanlarına uygun olarak etkinliklerin gerçekleştirilmesi ve düzenlenmesi temeline dayanmaktadır. Bu model, çocukların gelişimsel özelliklerinin, sınıf yönetimi sürecinde temel öge olduğu bir modeldir (Başar, 2005). Çocuğun gelişim özelliklerinin ön planda tutulması ve buna uygun davranışlar beklenmesi başarıyı arttıran etkiye sahiptir.

Etkinlikler, çocukların hazırbulunuşluk düzeyine göre hazırlanır ve kurallar belirlenirken, sorumluluklar verirken onların gelişimsel özellikleri ön planda tutulur (Şentürk, 2006). Modelde önemli olan, çocukların mevcut gelişim özelliklerinin bilinmesi ve olayları bu çerçevede değerlendirip verilecek tepkilerin bilinmesidir.

Bütünsel model. Bütün modelleri kullanan, kısaca karma bir modeldir (Erdoğan, 2008). Öğretmen, sınıf yönetimini etkileyen tüm unsurları dikkate alarak, sınıf yönetimini bu unsurlara göre belirler. İstenmeyen veya problem davranışların nedeni bulunmaya çalışılırken, uygun ortam sağlayarak istendik davranışa yönlendirilir (Ünal & Ada, 2003). Bu model, öğretmenin önlemsel ve gelişimsel modellerin davranışlarını fazla, tepkisel model davranışlarını ise en az olacak şekilde göstermesi durumunu da kapsamaktadır.

Örneğin; önlemsel ve gelişimsel sınıf yönetimi benimsenirken yine de sorunlar devam ediyorsa tepkisel model kullanılabilir.

Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Sınıf yönetimi yaklaşımları şu şekilde ele alınmıştır (Başar, 1999; Arslan, 2011):

Geleneksel yaklaşımlar. Öğretmen merkezli bir yaklaşımdır. Çocuk öğrenen ve öğretmen öğreten konumundadır. Sınıf kurallarının öğretmen tarafından belirlendiği ve çocukların kurallara mutlaka uyması gerektiği, otoriter metotlara dayanan bir anlayış hâkimdir. Geleneksel yaklaşıma göre, öğretmen bilgiyi aktarır ve çocuklar sorgulamadan bilgiyi ezberler. Öğretmen-çocuk ve akran ilişkileri yapılandırılmış olup, otoritenin ise tamamıyla öğretmende olduğu kabul edilmiştir (Aydın, 2000). Öğretmen oldukça aktif, çocuk ise pasif konumdadır. Öğretmenin görevinin bilgiyi aktarmak olduğu, öğretmenin belirlediği kurallara çocuklar tarafından uyulması beklenen, çocukların sorgulamaksızın; öğretmenin aktardığı bilgileri ezberlemelerinin gerektiği sınıf yönetimi modelidir (Ağaoğlu, 2002).

Çağdaş yaklaşımlar. Çocuğun merkeze alındığı bir yaklaşımdır. Öğretmen rehber konumundadır ve model olmalıdır. Çocuk bilgiyi öğrenen, araştıran ve sorgulayandır. Öğrenme ortamı esnek ve katılımcıdır (Kadı, 2014).

Sınıfta, çağdaş yaklaşımların ön planda olmasını isteyen bir öğretmen; insanları sevmeye, saygı duymaya ve demokrasi ilkelerine bağlı, eşitlikçi bir tutum sergilemeye, insan haklarına saygılı olma, iletişim becerilerini geliştirme, davranışları ile öğrencilerine rol-model olma gibi özelliklere sahip olmalıdır (Ünal & Ada, 2008). Okul öncesi eğitimi programına bakıldığında, çocuk merkezli ve yapılandırmacı bir yaklaşım benimsenmesi gerektiği görülmektedir. Bu sebeple çağdaş yaklaşımları, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde kullanması ve demokratik bir ortamın sınıfta hakim olmasını sağlamaları gerekmektedir (Balat, 2013).

Sınıf Yönetimini Etkileyen Sosyal ve Psikolojik Etmenler

Sınıf yönetiminde etkili olan sosyal ve psikolojik etmenler şu şekilde sıralanabilir (Başar, 2005; Arslan, 2014):

Sosyal etmenler. Murray (1990) ya da Parson ve Bales (1955) gibi birçok antropolog ve sosyolog, aileyi evrensel anlamda en temel sosyal birim olarak kabul etmektedir (Crosbie-Burnett & Klein, 2009). Bireylerin kişilik yapısının ve davranışlarının şekillenmeye başladığı ilk kurum ailedir.

Aile. Birey, doğumu ile başlayan süreçte, aile fertlerinin kurmuş olduğu ilişkiler içerisinde toplumsal, bireysel ve kişisel özelliklerini kazanmaktadır. Bir bireyin, temel yaşam alışkanlıklarını belirlemede en etkili etmenler; ailenin eğitim düzeyi, kardeş sayısı, sosyo-ekonomik durumu, sosyo-kültürel özellikleri, tüketim alışkanlıkları gibi etmenlerdir. Böylece tüm bireyler, kendi yetiştiği ve büyüdüğü ortamda doğduğu andan itibaren adeta bir hamur gibi şekillenmeye başlar (Arslan, 2014).

Bir ailenin çocuğunu yetiştirirken ona sağlaması gereken temel katkılar Yavuzer (2000)'e göre şu şekildedir:

- Güven duygusu vermek,
- Sosyal çevre sağlamak,
- Çocuğun başarısı için yetenek ve ilgileri doğrultusunda gelişimini desteklemek,
- Karşılaştığı sorunlara çözüm sunmak,
- İstendik davranışlar doğrultusunda model olma ve rehberlik etme,
- Çocuğun beklenti ve istekleri göz önüne alınarak gelişimine yardım etmek.

Aile ortamında temel ihtiyaçları yeterli derecede karşılanmamış, sosyal ilişkilerini algılama şeması baskıcı veya kuralsız bir çevrede oluşan çocuğun, ilerleyen yaşamında sınıf ortamında akranlarına ve öğretmenine yönelik davranış ve tutumları olumsuz olarak etkilenebilir (Demirel, 2017). Bu ilk yıllardaki kazanımların olumsuz olması, ilerleyen yıllarda değiştirmenin ve olumlu hale çevirmenin pek kolay olmadığı bir durumdur (Johnson & Johnson, 1989). Bu doğrultuda, çocuğun olumsuz kazanımları, sınıfta istenmeyen davranışlar sergilemesine neden olabilmektedir.

Toplumsal Değerler, Normlar ve İnançlar. Çocuklar, eğitim-öğretim sürecindeki toplumsal değer, norm ve inançlara ilişkin kazanımları sayesinde diğer bireylerin haklarına saygılı olmayı, kendi haklarını ve sorumluluklarını bilen bireyler olmayı ve toplumsal rollerini sınıflarda edinirler (Çelik , 2000). Çocukların elde ettiği bu kazanımlar sayesinde, topluma uyumları desteklenmiş olur. Bu anlamda, eğitim ortamlarında uygulanan kurallar, bireylere toplum değerlerinin bütünleşik parçaları olarak işler (Thornberg, 2008).

Çevre. Sınıf yönetiminde etkili sosyal etmenlerden biri de çocuğun içinde bulunduğu fiziksel, sosyal çevre ve özellikleridir. Çağdaş öğretimin barındırdığı yaparak yaşayarak

öğrenme yönteminde çocuklar, yaşamın farklı alanlarını yakın ve uzak çevrede araştırarak, deneyimleyerek öğrenirler.

Diğer bir ifade ile, yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen çağdaş öğretim programlarında; yakın ve uzak tüm çevre, çocukların okul dışındaki diğer kazanımları için bir ortam şeklinde adlandırılır. (Evertson, Emmer, & Worsham, 2003). Okul, bulunduğu çevrenin kültüründen etkilenir ve soyutlanamaz. Bu doğrultuda çevreden gelen kültür, değer ve beklentiler; okulu, okulun barındırdığı sınıfları ve sınıfta gerçekleştirilen etkinlikleri de etkilemektedir. Öğretmene düşen görev, çevredeki olumlu elementleri sınıfa aktarırken, olumsuz yönleri azaltmaktır denebilir (Taş, 2016).

Kitle İletişim Araçları. İnternet, bilgisayar, televizyon gibi kitle iletişim araçları, çocuklara eğitim veya eğlence gibi imkânlar sağlarken; bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Kitle iletişim araçları ile öğretim etkinliklerini destekleyebilirken, belirli bir plan-program doğrultusunda gerçekleşmediği durumlarda bu kaynaklar, farklı uyaranlara maruz bırakarak çocukların olumsuz davranışları rol model edinmesine sebep olabilir (Yaşar, 2016). Bu doğrultuda kitle iletişim araçları, sınıf yönetiminde dikkate alınması gereken, önemli değişkenler arasındadır. Çocukların yeterlilik ve öz benlik algılarının oluştuğu, cinsel kimliğinin berlirginleşmeye başladığı, sosyal ilişkilerde ahlahi ilke ve değerlerin yapılandığı okul öncesi dönem ve ilkokul döneminde, kitle iletişim araçları çocukların gelişim ve yaşlarına uygun şekilde kullanılmaz ise, psikolojik açıdan yıkıcı etkiler oluşturabilir. Bu yıkıcı etkiler, sınıf yönetiminde öğretmenlerin karşısına olumsuz bir etken olarak çıkabilir (Manning & Butcher, 2003).

Okulun Yapısı. Tüm ülkelerde, sosyal hayatın bir gerekliliği olarak görülen kurallar; okullarda bireyleri örgütlemek, koordine olmalarını sağlamak için okul ve sınıf kuralları biçiminde işe koşulmaktadır. Bu kurallar, okul ile sınıfta devam eden sosyal ve öğrenme-öğretme süreçleri içinde desteklenir (Jones, 2004).

Öğrenme ortamı, sınıf iklimi, okulun yapısı ve çocukların davranışlarını yönetmede öğretmen tutumu, eğitim ve öğretimin çıktıları açısından büyük bir önem taşımaktadır (Oliver & Reschly, 2007). Okulların mevcut örgütsel yapısı, iklim ve kültürü, öğretmen ve çocuğa sağlanan destek hizmetleri, karar alma süreci, öğretme-öğrenme süreci, kuralları, çocukların öğrenmeye yönelik tutum ve davranışları üzerinde büyük etkiye sahiptir (Özden, 2004). İyi organize edilmiş, katı olmayan, az sayıdaki kuralları barındıran sınıf ve okul yapısı; öğrenmede esnek ve özgür bir ortam sağlayacaktır (Jingbo & Elicker, 2005). Çocuklar için okul, yabancılaştığı, öğrenme çevresi olarak algılamaktan uzaklaştığı ve yalnızca uyulması gereken kuralların ve sorumlulukların olduğu bir kurum olarak algılanırsa; okul bünyesinde yer alan sınıflarda yapılacak öğrenme-öğretme etkinlikleri sonucunda, çocukların kazanımları düşük olacaktır (Demirel, 2005).

Bu nedenle, çocukların okula aidiyet hissetmeleri büyük önem taşımaktadır. Öğretim etkinliklerini kendi yaşamı ile ilişkilendiren, karar alma süreçlerinde aktif olan, öğrenme-öğretme ortamında desteklenen çocukların; kuralların uygun yöntemler ile benimsendiği bir okul yapısında, akademik başarısı da yükselecektir.

Psikolojik etmenler. Tertemiz (2006), her öğretmenin bireysel özellikleri, kişiliği ve öğretme yöntemi olduğunu ve bu nedenle, sınıf yönetiminin öğretmenden öğretmene farklılık gösterdiğini ifade etmiştir.

Öğretmenin Özellikleri ve Deneyimleri. Öğretmenin kişilik özellikleri, okul öncesi deneyimleri, çocukluk yıllarında edindiği kazanımlar, mesleki deneyimleri, eğitim durumu, öğretim stili ve sınıf ortamında karar alma sürecinde benimsediği demokratik, otokratik veya serbest bırakıcı tutumlar; sınıfın olumlu bir öğrenme ortamı olarak yapılandırılmasında temel belirleyiciler olarak tanımlanmaktadır (Edwards, 1997; Landau, 2004). Öğretmenin, çocukların öğrenmelerini kolaylaştırmaya yönelik yarattığı olumlu sınıf ikliminin önemi oldukça açıktır.

Özellikle okul öncesi dönem, çocukların yaşamlarında eğitim hayatındaki ilk adım olması doğrultusunda; okula karşı olumlu tutum geliştirmeye yönelik kritik bir önem taşımaktadır. Bu nedenle, çocukların ara vermeden, gün boyu öğretmenleri ile birlikte oldukları okul öncesi eğitim sürecinde (Jacobson, 2003), öğretmenlerin, etkili sınıf yönetimi becerilerine hakim olması büyük önem taşımaktadır.

Çocukların Özellikleri ve Gereksinimleri. Sınıflar sosyal bir çevredir (Getzels & Thelen, 1960) ve bu sosyal çevrede çocuklar toplumsal kültürün değer, inanç ve normlarını paylaşır (Neff & Helwig, 2002). Getzels ve Thelen (1960), Murray'e göre bu sosyal sistemde, çocukların bireysel gereksinimleri, beklentileri ve çevresi ile etkileşiminin, çocuk davranışlarında temel belirleyici olduğunu belirtmiştir. York-Barr ve Duke (2004), çocukların özelliklerinin iyi belirlenmesinin, öğretim becerilerini geliştirmenin ve liderliği etkileyen yönetim kapasitesinin belirlenmesinin, öğretmenlerin liderlik becerilerini arttırmaya yönelik etmenler olduğunu belirtmiştir.

Çocuklar, temel gereksinimlerinin karşılandığı, kendilerini güvende ve rahat hissettikleri sınıf ortamında etkili öğrenme sağlayabilirler. Bu doğrultuda, temel gereksinimleri karşılanmayan çocuklar; sınıf kurallarına uymama, istenmeyen davranışlar sergileme, akran ve öğretmen ile sorunlu iletişim kurma gibi olumsuz tutumlar sergileyebilirler (Arslan, 2014).

Bu sebeple sınıf yönetimini, çocukların gereksinimleri ve bu gereksinimlerin karşılanması büyük ölçüde etkilemektedir. Çocukların gereksinimleri göz önünde bulundurularak yapılandırılan öğrenme-öğretme ortamı; edinilen kazanımlarının niteliği, öğretmen-çocuk ve akran iletişimi, güdüleme ve ortaya çıkan sorunları çözmede önemli etkiye sahiptir (Sönmez, 2003).

Sınıfta İstenmeyen Davranışlar

Sınıfta yönetim ve kontrolü sekteye uğratan, sınıf kurallarına aykırı olacak şekilde; öğrenim etkinliklerini engelleyecek veya zayıflatacak bütün çocuk davranışlarının, istenmeyen davranışlar kapsamında değerlendirilmesi gerekmektedir (Başar, 1999; Sezgin ve Duran, 2010; Uğurlu ve diğ., 2014; Yılmaz 2008). Cameron (1998) istenmeyen davranışları; saldırgan davranışlar, sosyal olarak istenmeyen davranışlar, fiziksel olarak istenmeyen davranışlar, kendine yönelik istenmeyen davranışlar ve meydan okuyucu davranışlar olmak üzere beş kategoride sınıflandırmaktadır. Öztürk (2005) tarafından kategorize edilen istenmeyen davranışlar ise; kişi veya kişilere zarar veren davranışlar, toplumsal beklentilere ters düşen davranışlar, dersin/etkinliğin akışını bozan davranışlar, sorumluluktan kaçma ve ilgi eksikliği biçiminde görülen davranışlar şeklinde sınıflandırılmıştır (Akt: Uğurlu, Doğan, Şöförtakımcı, Ay, & Zorlu, 2014).

Davranış tipine göre istenmeyen davranışlar. Charles (2002), öğretmenlerin aynı görüşte olduğu, istenmeyen beş tip davranıştan söz etmektedir (Akt: Sadık, 2006). Bunlar; etik olmayan davranışlar, dersi/etkinliği bölme, sorumluluktan kaçma, meydan okuma ve saldırgan davranışlardır.

Etik olmayan davranışlar. Toplumsal ve Evrensel değerler ile okul kültürünün gerekliliği olan ahlaki normlara aykırı davranışlardır (Beytekin, 2014). Çocuğun yalan söylemesi, hırsızlık yapması veya arkadaşlarının eşyalarını izinsiz olarak kullanması, kopya çekmesi, yalan söylemesi gibi davranışlar etik olmayan davranışlara örnek olarak gösterilebilir.

Dersi/Etkinliği bölme. İzinsiz olarak ayağa kalkma ve sınıf içerisinde dolaşma, izinsiz olarak konuşma ve dersin/etkinliğin içeriği ile ilişkisi olmayan konuşmalar veya sorularla, akışı bozmaya neden olma gibi davranışlar dersi/etkinliği bölmeye yönelik davranışlara örnek

verilebilir (Sadık, 2006; Sipahioğlu, 2008). Öğretme-öğrenme sürecini olumsuz etkilemeye ve faaliyetlerin işleyiş sürecini bozmaya yönelik davranışlar bu kapsamda değerlendirilmektedir.

Saldırgan davranışlar. Çocuğun, öğretmene veya akranlarına sözlü, sözsüz ya da fiziki olarak saldırgan davranışlarıdır. Bu tip davranışlar istenmeyen davranışlar arasında en çok tehlike oluşturan davranışlardır (Sipahioğlu, 2008). Çocuğun arkadaşlarına vurması, tehdit etmesi, arkadaşlarının eşyalarına veya sınıftaki materyallere zarar vermesi gibi davranışlar saldırgan davranışlara örnek verilebilir.

Meydan okuma. Öğretmenler sınıf yönetiminde benimsemiş oldukları yaklaşım farketmeksizin sınıflarına liderlik etmektedirler. Öğretmenlerin bu liderliklerine karşı çıkmaya, sınıf ortamındaki güç ve otoritelerini azaltmaya yönelik her türlü davranış bu kapsamda değerlendirilebilir (Beytekin, 2014). Öğretmene karşı saygısız davranışlar sergilenmesi, sorumluluklarını reddetmesi ve öğretmenin isteklerini yerine getirmemesi gibi davranışlar meydan okuma davranışlarına örnektir.

Sorumluluktan kaçma. Eğitim-öğretim sürecinde yapılması gereken akademik sorumluluklar vardır. Çocukların bu sorumluluklardan kaçınması ve reddetmesi, faaliyet sırasında dikkatini başka alanlara yoğunlaştırması, etkinliklere katılım sağlamaması gibi davranışlar sorumluluktan kaçınma davranışlarına örnek verilebilir.

Davranış sıklığına göre istenmeyen davranışlar. İstenmeyen davranışların sınıflandırılmasına yönelik diğer bir yaklaşım ise davranış yoğunluğuna göre yapılan sınıflandırmadır. Sınıfta istenmeyen davranışların yoğunluğa göre sınıflandırılması şu şekilde sıralanabilir (Evertson, Emmer, & Worsham, 2003):

Sorun olmayan davranışlar. Sınıfta yürütölmekte olan eğitim-öğretim faaliyetlerine etkisi olmayan, küçük dikkatsiz davranışları kapsar. Kısa süreli dikkatsizlik, etkinlik geçişleri sırasındaki kısa konuşmalar, duraklama ve dalgınlık gibi davranışlardır.

Bu davranışlar öğretmen tarafından önemli bir sorun olarak görülmemektedir. Öğrenme-öğretme sürecini etkisi olmayan ve kısa süren duraksamalardır.

Küçük sorunlar. Sınıf faaliyet ve kurallarına karşı uygun olmayan davranışlardır. Bu tür davranışlara yönelik, öğretmenin benimsemiş olduğu sınıf yönetimi yaklaşımı doğrultusunda önlem alması durumunda, öğrenme-öğretme ortamını ve faaliyetlerin işlenişini olumsuz etkilememektedir. Çocuğun, sınıfta yürütülen etkinlik ile ilgili olmayan farklı materyaller ile uğraşması bu davranışlara örnek verilebilir.

Önemli fakat etkisi ve alanı sınırlı sorunlar. Bir veya bir grup çocuk tarafından öğrenme-öğretme sürecini bozan, olumsuz etkileyen davranışlardır. Bu tip davranışlar çok ciddi olabilmektedir. Sınıf ve okul kurallarının ihlal edilmesi, bir veya bir grup çocuğun yürütülen faaliyetlere katılmayı reddetmesi gibi davranışlar örnek olarak gösterilebilir.

Artan ve yayılan sorunlar. Küçük sorunların sürekli tekrar edilmesi ve bu tip davranışların zamanla diğer çocuklar tarafından da sergilenmesi durumudur. Bu davranışların sürekli ortaya çıkması, öğrenme ortamını ve düzenini tehdit etmektedir.

Çocukların sürekli kendi aralarında konuşması ve çevresindeki diğer akranlarını etkileyerek konuşmaya teşvik etmesi, öğretmenin uyarılarına rağmen konuşmaya devam edilmesi ve öğretmen ile işbirliğinin reddedilmesi bu tip davranışlara örnektir.

İstenmeyen davranışlar, öğretmenlere öğretim faaliyetleri sırasında büyük zorluklar yaşatabilir. Bu sebeple, öğretmen sınıf yönetimini sağlamadan, disipline etmeden önce faaliyetlere başlamaması gerekir. Sınıf yönetimini sağlamada etkili olabilmek için, istenmeyen davranış olarak nitelendirilebileceği davranışları önceden belirlemesi gerekmektedir (Özdemir, 2004).

İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme

Çocukların, istenmeyen davranışlar sergilemesinin birçok nedeni olabilmektedir. Bu doğrultuda, birçok nedeni olan istenmeyen davranışlar, beraberinde bu davranışlara çeşitli müdahale tekniklerini de ortaya çıkarmaktadır.

Öğretmenlerin, istenmeyen davranışlar ile baş etmede kullanabileceği bazı teknikler vardır. Bunlar; davranışı görmezden gelme, sözel ve sözel olmayan uyarıları kullanma, dikkat çekici unsurları ortadan kaldırma, sorumluluk verme, öğrenme deneyimini zenginleştirme veya değiştirme, çocuk ile bireysel görüşme, model olma, okul idaresi ve aile ile işbirliği yapma (Beytekin, 2014) olarak sınıflandırılabilir.

Davranışı görmezden gelme. Ortaya çıkan kısa süreli ve küçük sorunlara anında müdahale etmek, çocukların motivasyonunu olumsuz etkileyebilir ve öğrenme-öğretme sürecini bozabilmektedir. Bu sebeple öğretmen, bazı önemsiz sorunları görmezden gelebilir. Böylece akış bozulmamış ve çocukların motivasyonu dağılmamış olacaktır. Fakat sergilenen istenmeyen davranış, çocukları fiziksel ve ruhsal yönden etkileyecek nitelikte ve faaliyetin işleyişini çok fazla etkiliyorsa, bu davranışları görmezden gelmek çok da uygun olmayabilir (Keskin, 2002).

Sözel ve sözel olmayan uyarıları kullanma. Bir çocuğun sergilediği istenmeyen davranış, akranlarını ve eğitim-öğretim faaliyetlerini ciddi anlamda etkilemediği durumlarda; öğretmenin beden dili ile müdahale etmesi istenmeyen davranışı izole etmede yeterli olabilir. Göz teması kurma, fiziksel yakınlık kurma veya dokunma gibi müdahaleler, sözel olmayan uyarılardır. Bu tür sözsüz müdahalelerin etkili olmadığı ve istenmeyen davranışın sürdürülmesi durumunda; öğretmen sözel olarak müdahale edebilir.

Anında yapılan sözlü müdahale ile çocuğun yanlış davranışın farkına varması sağlanır (Kutlu, 2006). Soru sorma, uyarma, olumlu davranışlar üzerine konuşmak ve sınıf kurallarını hatırlatmak gibi davranışlar ile sözlü uyarıları kullanarak müdahale edebilir.

Dikkat çekici unsurları ortadan kaldırma. Çocuklar, dikkatlerini dağıtabilecek ve vakit geçirmekten keyif aldığı kişisel eşyalarını (dergi, oyun vb.) sınıfa getirebilmektedirler. Çocuk, etkinliğe dikkatini vermek yerine, getirmiş olduğu kişisel eşyaları ile ilgilendiği durumlarda; öğretmen ilk olarak tercihen sözsüz iletişim yolu ile uyarıda bulunabilir. Bu müdahale, istenmeyen davranışı ortadan kaldırmadığı taktirde öğretmen bu eşyaları ortamdaki uzaklaştırabilir. Fakat çocuğa, kişisel eşyalarını geri vereceği noktasında güven vermek oldukça önemlidir (Beytekin, 2014).

Sorumluluk verme. Faaliyet sürecinde çocuk dikkat dağınıklığı yaşadığında, sıkıldığında veya dikkat çekmek ya da varlığını göstermek için bazı durumlarda istenmeyen davranışlar göstermektedir. Öğretmenin sınıfta bu şekilde davranışlar sergileyen çocuklara ilgi ve seviyelerine uygun, yerine getirebilecekleri meşguliyetler bulması sınıf yönetimi açısından faydalı olacaktır (Gökdoğan, 2007).

Öğrenme deneyimini zenginleştirme veya değiştirme. Çocukların faaliyete karşı ilgilerinin kaybolduğu anlarda, istenmeyen davranışları önlemek amacı ile öğrenme ortamında veya etkinliklerde yöntem değişiklikleri yapmak; çocukların ilgisini yeniden kazanmayı sağlayabilir. Mizahi öğeler katmak, dikkat çekici veya farklı araç-gereçler getirmek gibi önlemler; öğrenme ortamını ilginç ve dikkat çekici hale getirebilir (Kutlu, 2006). Buna ek olarak, Frick ve Morris (2004)' e göre, zor mizaçlı çocuklar, karşılaştıkları durumlara uyum sağlamada zorluk ve çevreden gelen uyaranlara yönelik tepki göstermede aşırılık gösterebilmektedir. İstenmeyen davranışları izole etmek için, öğretmenin sınıfta farklı araç-gereçler kullanması durumunda, rutin uygulamaların önüne geçilmesini sağlayarak farklılık yaratacaktır.

Çocuk ile bireysel görüşme. Sınıf yönetimini sağlamak ile yükümlü olan öğretmenin, sınıfta istenmeyen davranışlar sergilemekte ısrarcı olan çocuk ile bireysel olarak görüşme yapması ve davranışın sebeplerini öğrenmesi istenmeyen davranışı ortadan kaldırmada etkili bir yöntemdir.

Davranışın nedeninin öğrenilmesi ve bu çerçevede yöntem belirlenmesi istenmeyen davranışı ortadan kaldırabilir veya davranışın sebep olabileceği olumsuzlukları engelleyebilir (Aydın, 2005). Bireysel görüşme esnasında ben dilini kullanmak, çocuğu rencide etmeden kendini ifade etmesini sağlamaya yardımcı olacaktır.

Model olma. Model olma yöntemi farklı şekillerde uygulanabilir. Örneğin; öğretmen bazı durumlarda kendisi model olmayı tercih ederken, bazı durumlarda istendik şekilde davranan akranlarını örnek gösterebilir. Öğretmen, her zaman çocuğun yanında olmalı ve model olma durumunu aşamalı olarak azaltarak çocukların istendik davranışa kendi kendilerine yönelmelerini sağlamalıdır (Kutlu, 2006). Aynı zamanda, bu süreçte öğretmenin istendik davranışlara yönelik çocukları desteklemesi, bu davranışların hayata geçirilmesinde daha etkili olacaktır.

Okul idaresi ve aile ile iş birliği yapma. Çocukların, istenmeyen davranışları sergilemesinde dış etmenlerin etkisi olabilmektedir. Öğretmen, bu durum ile ilgili okul idaresi veya aile ile iş birliği yapma yoluna gidebilir. Aile ile çocuğun evdeki ve sınıftaki durumu karşılaştırılarak istenmeyen davranışı ortadan kaldırmaya çalışılabilir (Sayın, 2001). Okul idaresi ile iş birliği, istenmeyen davranış yönetiminde dolaylı fakat etkili bir yöntemdir. Ancak her durumda okul idaresinin müdahalesi şart değildir. Öğretmen zor durumda kaldığında, okul idaresi ile iş birliği yoluna başvurması daha etkili olacaktır (Başar, 2005).

Disiplin Modelleri

Humpreys (2003), istenmeyen davranışları disiplin sorunları olarak adlandırmaktadır. Öğretmen, sınıf ortamında istenmeyen davranışlar veya disiplin sorunları ile karşılaşmak durumundadır. Mühim olan, bu problemlere en uygun ve geçerli olacak modelleri bulmak ve doğru şekilde uygulamaktır. Sınıf yönetimini sağlamada, her koşul ve ortamda kullanılabilen evrensel bir model yoktur (İra, 2014).

Öğretmenlerin, farklı disiplin modellerinden en uygun olanı durumsallık ilkesine göre kullanması ile sınıf yönetimi ve sınıf içi disiplini sağlamak mümkündür (Habacı, Tanrıkulu, Atıcı, Ürker, & Adıgüzelli, 2013).

Skinner modeli (davranış değiştirme modeli). Skinner'e göre, çocukların davranışlarını değiştirmede temel yol; ödül ve ceza yöntemidir. Skinner, sistematik olarak ödüllendirilen davranış, çocuğun istenen yönde davranışlarını şekillendirmekte olduğunu ifade etmiştir (İra, 2014). İstenilen davranışın kalıcılığını ve sıklığını arttırmak amacıyla pekiştiriciler kullanılmalıdır (Celep, 2008).

Çocuğun, olumlu davranışlar geliştirmesini sağlamak amacıyla; yüz ifadeleri, sözlü yorum, gülümseme, güzel sözler, mimik, not, yıldız vermek gibi ödül ve pekiştiriciler ile ilgi ve çabası arttırılabilir (Sadık, 2006).

Göz ardı edilen, ödüllendirilmeyen veya ceza verilen davranışlar zaman geçtikçe etkisini kaybedecektir. Ceza yöntemi, ödüllendirmeye göre daha çabuk etkisini gösterse de, istenmeyen davranışı bastırırken aynı zamanda eğitim hedeflerine zarar verebilecek yönleri göz önünde bulundurulmalıdır. Ceza uygulamaları, çocukların davranışlarında kısa süreli bir değişim sağlasa da, onları etik bir birey olmaktan uzaklaştırır (Kohn, 2006). Ceza gibi yaptırımlar, çocuğun günlük yaşamda ihtiyacı olan dayanıklılığı geliştirmez. Aksi yönde, yaşam becerilerini öğrenirken, sosyal ve duygusal yeterliliğini zedeler (Bilmes, 2004).

Bu modele göre, öğretmenler sınıf kurallarını ve davranış sonuçlarını çocuklara açık bir şekilde ifade etmeli ve yönergeler vermelidir (Pala, 2005).

Canter modeli (güvengen disiplin modeli). Canter ve Canter (1992)' e göre, öğretmen ve çocukların hakları çok önemlidir. Bu haklar öğretmene, çocuklara nasıl sorumluluk vermesi gerektiğini, davranışlarını nasıl yöneteceğini, sınıfta çocukların ihtiyaçları doğrultusunda olumlu atmosferin nasıl yaratılacağını göstermektedir. Çocukların belli sınırlara ihtiyaçları vardır ve sınır koymak, uygulamak öğretmenin sorumluluğundadır (Sadık, 2006).

Güvengen disiplin modelinde, öğretmen ve çocukların hakları göz önünde bulundurularak sınıf kuralları belirlenir. Bu kurallar sakin, tutarlı ve etkili bir şekilde çocuklara hatırlatılarak öğrenme-öğretme ortamının verimliliğini sağlar. Aynı zamanda bu model; öğretmenin, çocukların davranışlarını katı bir şekilde kontrol ettiği varsayımına da dayanır.

Bu modelde, cezalandırmanın gerekliliğine inanılır ve cezalandırma yöntemi kötü davranışı engelleme olarak görülür (Boyacı, 2009).

Glasser modeli (gerçeklik terapisi). Glasser modeline göre, gerçek terapi; kişisel bir yol gösterici niteliğindedir. Çocuklar dilerse, mantıklı hareket ederek kendi davranışlarını yönetebilir. Öğretmen, çocuklara sorumluluk kazanmaları ve ihtiyaçlarını karşılamaları için rehber olmalıdır.

Öğretmenin, rehberlik yapması ve yol göstermesi, çocukların doğru seçimleri tercih etmelerini sağlar (Tertemiz, 2006). Çocuk, istenmeyen davranış sergilediğinde, bunun sebebi karşılanmayan bir ihtiyacından kaynaklandığı kabul edilmelidir. Çocuklar üretkenlik gösteremiyor ve faaliyet sürecine uyum sağlayamıyorsa, öğretmen kendi davranışlarını, öğrenme sürecini ve öğretim yöntemlerini gözden geçirmelidir (Celep, 2004).

Gerçeklik terapisi modelinde, istenmeyen davranış sergileyen çocuktan bu davranışını düzeltmesi için yol seçmesi istenir. Gerekirse öğretmen alternatifler sunarak çocuklara yol

gösterebilir. Böylece, daha iyi davranışlar planlamasında çocuğa destek olunacaktır ve aynı zamanda sorumluluk üstlenmesi sağlanmış olacaktır.

Bu modelin temeli şu şekildedir; çocuk anlamlı bir şekilde değerlendirme yapar ve istenmeyen davranışını değiştirecek kararı verdiği zaman bu kararın dışına çıkarsa bu konuda hiçbir özür kabul edilemez. Bu bir disiplindir ve kişiler davranışının sonucuna katlanmalıdır. Bu durum ceza olarak görülmemelidir. Disiplin, ceza ile farklı olarak; çocuğun kendi davranışlarını değerlendirerek daha iyi bir davranışa karar vermesini bekler. Bu süreci öğretmen desteği ile yürüten çocuklar, olgun, sevgi, saygı ve başarıyı barındıran bir kişilik edineceklerdir (Glasser, 1999).

Dreikurs modeli (mantıksal sonuçlar/ sosyal disiplin). Dreikurs' un (1982) geliştirdiği bu modelin temelinde, öğrencinin kendisini disipline etmesini sağlama düşüncesi yatmaktadır. Çocuğa, davranışlarından kendisinin sorumlu olduğunun öğretilmesi amaçlanmaktadır. Günlük yaşamda yer alan gerçeklerin, öğretmenler tarafından çocuklara gösterilmesi ve farkındalık oluşturulması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu modelin hedefi, çocuklara yaparak-yaşayarak öğrenme, durumları değerlendirebilme ve uygun tercihler yapabilmeyi öğretmektir (Çelik, 2007; Oktay, 2019). Alfred Adler' den etkilenen Dreikurs, bir insanın diğer insanlar tarafından kabul görülme ve bir gruba aidiyet hissetme gibi gereksinimleri olduğunu savunmaktadır (Sadık, 2006). Bu gereksinimler göz önünde bulundurularak, çocukların davranışlarında temel amaç bir gruba ait olmaktır denebilir.

Uyumlu olan çocuk, kabul görmüş ve grubun getirdiklerini de kabul etmiştir. Gruba ait olamayan, aidiyet hissetmeyen çocuklar ise istenmeyen davranışlar sergilemektedir.

Dreikurs'a göre dikkat çekmek, güç aramak, yetersizlik göstermek ve intikam almak gibi davranışlar ait olma ihtiyacını karşılayamayan çocukların sergileyeceği davranışlar olarak nitelendirilebilir (Yılman, 2007). Öğretmenin amacı, istenmeyen davranış sergileyen çocuğun

davranış nedenini tespit etmektir. Nedenin tespit edilmesinin ardından, saygı, şefkat ve ilgi ile yaklaşarak çocuk, istendik davranış için cesaretlendirilebilir.

Kounin modeli (grup dinamiği modeli). Kounin modelinde, çocukların aktif katılım sağlaması önemlidir. Öğretmen, sınıfta istenmeyen davranış sergileyen çocuğu akranlarının önünde uyardığında, diğer çocuklar da bu durumdan etkilenmektedir. Kounin, bu durumu “Dalga Etkisi” olarak tanımlamaktadır. Bir davranış sınıfta olumlu veya olumsuz sonuçları ile dalga etkisi sayesinde diğer çocukları da etkilemektedir (Tertemiz, 2006). Öğretmen faaliyetlerin işleyişini ve konular arası geçişleri çocukların ilgilerini dağıtmadan, aktif katılımlarını sağlayarak yapmalıdır. Çocukların istendik davranışlar sergilemesi için grup yönetimine ve önemine odaklanılmalıdır. Kounin’e göre öğretmen her an ne olup bittiğini fark edecek şekilde sınıfa hakim olmalı ve birden çok etkinliği aynı anda gerçekleştirebilecek düzeyde yetenek, deneyim ve bilgiye sahip olmalıdır (Çelik, 2007).

Gordon modeli (öğretmen etkililiği modeli). Gordon modeli, öğretmen-çocuk ilişkisinin etkililiğini artırmayı amaçlamaktadır. Gordon, “Etkili Öğretmenlik Eğitimi” (1998) kitabında çatışmalarının çözümüne yönelik Yöntem III olarak adlandırdığı bir yöntemden bahsetmektedir. Bu “Kaybeden Yok” yöntemidir. Yöntem III (Kaybeden Yok) hem çocuk hem öğretmen açısından kabul edilecek ve hiçbir tarafın kaybetmeden kazandığı bir çözüm yöntemidir. Çatışmada öğretmen ile problem davranış sergileyen çocuk, çözüm üretmek için birlik olur ve çeşitli çözüm alternatifleri üretir. Bu alternatiflerden her iki tarafın gereksinimlerinin yanıtlandığı birini seçerler.

Kaybeden yok yöntemi, işbirliği yapmayı ve çatışmaları, sorunları en iyi şekilde çözmeyi hedefler (Gordon, 1998). Gordon modeline göre, kurallar az olmalı ve çocuklar ile birlikte kararlaştırılmalı. Aileler de bu kurallar ile ilgili bilgi sahibi olmalı, kurallara uyan çocuklar desteklenmeli, gerektiği durumlarda ise kurallar hatırlatılmalıdır (Reider, 2005).

Çocuk Davranışları Üzerinde Aile Katılımının Etkisi

Aile, okulun yaşamla olan temel bağlantı noktasıdır (Argon & Kıyıcı, 2012). Aile katılımı ve desteği, eğitim sisteminin istenilen sonucu vermesinde güçlü bir etkiye sahiptir. Bu etki göz önüne alındığında, aile katılımı eğitim sürecini daha nitelikli hale getirdiği söylenebilir. İlerleyen yıllarda değiştirmenin çok zor olduğu kişilik özelliklerini çocuğa kazandıran ailesidir. Bu sebeple, eğitim-öğretim sürecinde başarılı olmayı amaçlayan öğretmen ve okul yönetimi, uygulanacak programda aileyi de katılımcı hale getirmeye önem vermelidir (Akbaşı & Kavak, 2008).

Epstein (1992) araştırmalara göre, çocuklarının akademik başarısını arzulayan ve çocukları ile ilgilenen ailelerin çocuklarının daha başarılı olduklarını ifade etmiştir. Aile ile yapılan sağlıklı iş birliği, çocuğun okuldaki öğrenme ve akademik başarısını doğrudan ve olumlu şekilde etkilemektedir. Funkhouser, Gonzales ve Moles (1998)' e göre, aile katılımı ile harekete geçen diğer eğitim dinamiklerinin toplam etkisi, çocuğun başarısını attırmaktadır (Akt: Pehlivan, 2000). Okul ile ailelerin güçlü bir iş birliği sağlaması, çocuklara karşı anlayışlı ve sevecen bir tutum sergilemeleri, onların ilgi ve yeteneklerinin önemle göz önünde bulundurulması ve ailelerin desteklediği sosyal aktiviteler düzenlenmesi gibi yöntemler ile hem çocukların motivasyonu arttırılacak hem de istenmeyen, problem davranışların ortaya çıkması en aza indirilebilecektir (Ceylan & Akar, 2010).

Okul ve aile arasındaki iş birliğini geliştirmek için dikkat edilmesi gereken bazı noktalar şu şekildedir (Aydın, 2005):

- Okulun aileler için her zaman ulaşılabilir olması,
- Okul kaynaklarının ailelere açılması,

- Toplantı veya etkinlik düzenlerken ailelerin katılabileceği zamanların ayarlanması ve ailelerin önceden bilgilendirilmesi, planlanan etkinlik veya toplantıların son anda iptal edilmemesi
- Ailelerin çocuklarına nasıl yardım edebilecekleri konusunda bilgilendirilmeleri.

Öğretmenler okul-aile iş birliğini sağlamada en önemli role sahiplerdir. Çünkü öğretmen, çocuklar ile doğrudan etkileşimde olan ve onların ihtiyaçlarını ve ilgilerini yakından takip eden kişilerdir. Bu doğrultuda öğretmenler, okul-aile iş birliğini sağlamaya ve geliştirmeye yönelik bilgi birikimine sahip olmalıdır (Gökçe, 2000; Akt: Çoruk, 2014).

Öğretmenler, aileler ile belirli aralıklarla görüşmeler yaparak, çocuk ile ilgili aileden bilgiler alarak, ebeveynleri sınıf ortamına gönüllü olacak şekilde davet ederek, karar alma süreçlerine dahil ederek, aile katılımını desteklemelidir (Wai-shing & Ming-tak , 2008). Ailelerin, okul etkinliklerine katılımını sağlamak, veli toplantıları, konferanslar, okul ve ev arasında yazışma veya telefon görüşmeleri, ev ziyaretleri gibi teknikler okul öncesi eğitiminde kullanılan aile katılımı teknikleridir (Bilgin, 2013).

Dünya' da ve Türkiye' de Yapılan Araştırmalar

Zembat ve Küsmüş (2020), 438 okul öncesi öğretmeni ile araştırma yürütmüştür. Araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve mesleki profesyonellikleri incelenmiştir. Araştırmacıların elde ettiği bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, sınıfta bulunan çocuk sayısı ve çalışılan yaş grubu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirtilmiştir. Yaş değişkeni incelendiğinde, 21-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin, daha büyük yaş aralığındaki öğretmenlere göre sınıf yönetimi becerilerinin daha düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğrenim durumuna bakıldığında beceri puanlarının, ön lisans mezunu öğretmenlerin, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ortalamalarından daha düşük olduğu belirtilmiştir.

Mesleki kıdem incelendiğinde, 0-5 yıl arasında olan öğretmenlerin, daha yüksek kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşük beceri puan ortalamalarına sahip olduğu ifade edilmiştir. Sınıfında 21-25 çocuk bulunan öğretmenlerin beceri puanları, sınıfında daha az çocuk bulunan öğretmenlere göre beceri puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çalışılan yaş grubuna bakıldığında, büyük yaş grubuyla çalışan öğretmenlerin, küçük yaş grubu ile çalışan öğretmenlere göre daha yüksek beceri düzeyine sahip olduğu belirtilmiştir.

Kaplan (2018), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini ölçmek amacı ile ölçek geliştirmiş ve geliştirdiği ölçek ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini bazı değişkenlere göre değerlendirmiştir. Çalışmada, 514 okul öncesi öğretmenine ulaşılmıştır. Bulgulara göre, yaş, çocuk sahibi olma, çocuk sayısı, medeni durum, çalışılan yaş grubu ve sınıf mevcudu, kaynaştırma öğrencisi ve sınıf yönetimine yönelik ders alma durumuna göre sınıf yönetimi becerileri puanları üzerinde anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmadığı belirtilmiştir. Katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde, ön lisans mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Mesleki tecrübe incelendiğinde, 15 yıl ve üzeri ve 5-9 yıl arası tecrübesi olan katılımcıların, tecrübesi 0-4 yıl arasında olan katılımcılara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Görev durumu incelendiğinde, ücretli/sözleşmeli öğretmenlerin, kadrolu olarak görev yapanlara göre, sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. İstenmeyen davranışlar ile başa çıkmada aile desteği alma-alamama durumları incelendiğinde, aile desteği alan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. İstenmeyen davranışlarla başa çıkmada idare desteği alan katılımcıların, destek alamayan katılımcılara göre daha yüksek sınıf yönetimi becerisine sahip olduğu tespit edilmiştir. Yetersiz hissetme durumuna bakıldığında, yetersiz hisseden öğretmenlere göre, yetersiz hissetmeyen öğretmenlerin lehine olacak şekilde farklılık olduğu ifade edilmiştir. Hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerin, almayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Sınıf yönetimi

kapsamında kitap okuyan öğretmenlerin, okumayanlara göre daha yüksek beceri puanına sahip olduğu belirtilmiştir.

Ekici, Günhan ve Anılan (2017), öğretmenlerin çeşitli değişkenler açısından sınıf yönetimi becerilerini değerlendirmeyi hedeflenmiştir. Araştırmaya, 300 okul öncesi öğretmeni katılım sağlamıştır. Araştırma sonucunda; katılımcıların sınıf yönetimi becerileri yaş, gelir düzeyi, çalıştıkları okul türü, medeni durum, sınıf mevcudu, eğitim düzeyi, sınıf yönetimine yönelik eğitim alma durumu ve görevdeki kadro durumuna göre farklılaşmadığı belirtilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri incelendiğinde, deneyimi 10 yıl ve üzeri olan katılımcıların, 0-11 ay arasında yer alan katılımcılara göre daha yüksek beceri puanına sahip olduğu belirtilmiştir.

Adıgüzel (2016), yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve tükenmişlik düzeylerini incelemiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve tükenmişlik algılarının, mesleki kıdem, sınıf mevcudu, medeni durum ve gelir düzeyine göre anlamlı farklılaşmadığı saptanmıştır, Ek olarak, sınıf yönetimi becerileri, öğretmenlik mesleğini seçme nedenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ifade edilmiştir. Bu fark, mesleğini istekli şekilde seçmiş olan öğretmenlerin lehine olacak şekilde sonuçlanmıştır.

Akkuş ve Toran (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, KKTC’ de 2013-2014 eğitim öğretim yılında çalışan 175 okul öncesi öğretmeni yer almaktadır. Öğretmenlere “Demografik Bilgi Formu” ve sınıf yönetimi becerilerini değerlendirmek amacı ile Dinçer ve Akgün (2015)’ ün geliştirdiği ölçekten yararlanılmıştır. Araştırmadaki bulgulara göre, cinsiyet, hizmetiçi kurs alma durumu, öğrenim durumu, yaş grubu ve sınıf mevcuduna göre anlamlı farklılık saptanmamıştır. Katılımcıların, mezun oldukları bölümlere bakıldığında, okul öncesi öğretmenliği bölümü mezunu olanların, sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olanlara göre daha yüksek beceri puanlarına sahip olduğu belirtilmiştir. Tecrübe süresi ile sınıf yönetimi

becerisi arasında bir ilişki olduğu, deneyim süresinin; sınıf yönetimi becerilerinde olumsuz bir etki oluşturduğu ifade edilmiştir.

Dinçer ve Akgün (2015), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini araştırmak için ölçek geliştirmiş ve geliştirilen ölçek aracılığıyla 413 okul öncesi öğretmenin katılımı sağlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, çalışma saatleri ve sınıf içi yardımcı olması durumuna göre anlamlı farklılık saptanmazken; öğretmenin yaşı, öğretmenlik deneyimi ve mezun olunan okul türü, sınıftaki çocuk sayısı ve yaşı, kurumdaki statüsüne ilişkin anlamlı bir fark oluşturduğu saptanmıştır. Sınıf yönetimi becerileri, öğretmen yaşına göre incelendiğinde, 20-24 yaş aralığında olan öğretmenlerin, diğer öğretmenlere göre anlamlı derecede daha düşük olduğu saptanmıştır. Mezun olunan okul türüne bakıldığında, örgün öğretim yapan fakültelerin barındırdığı temel eğitim bölümlerinden mezun olan katılımcıların beceri puanları, Açıköğretim Fakültesinden mezun olan katılımcılara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenlik deneyimi incelendiğinde, deneyimi 6 yıl ve üstü olan okul öncesi öğretmenlerinin, 0-5 yıl olan öğretmenlere göre becerilerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Kadrolu olarak çalışan öğretmenlerin beceri düzeyi, sözleşmeli veya ücretli görev yapmakta olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Sınıf mevcuduna bakıldığında, 16 ve daha fazla öğrencisi olan katılımcıların sınıf yönetimi becerileri, 15 ya da daha az öğrencisi bulunan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin çalıştığı yaş grubu incelendiğinde, 36-48 aylık çocuklarla çalışmakta olan öğretmenlerin beceri puanları, daha büyük yaş grubu ile çalışan öğretmenlere nazaran düşük olduğu belirtilmiştir.

Güven ve Cevher (2005)' in yapmış olduğu çalışmanın örneklemini 93 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplamak amacıyla yeni bir ölçek oluşturulmuştur. Bu ölçek 4'lü likert tipindedir. Araştırmaya göre, meslekte geçirilen süre, sınıf mevcudu, okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve sınıf yönetimi ile ilgili hizmetiçi eğitim alma durumunun, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı saptanmıştır. Araştırmaya

katılan öğretmenlerin eğitim durumu incelendiğinde, kız meslek lisesi ve çocuk gelişimi mezunu öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanları, okul öncesi öğretmenliği mezunu öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin görev yapmakta olduğu okul türüne göre, özel anaokullarında ve resmi ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında çalışan katılımcıların, sınıf yönetimi beceri puan ortalamaları, resmi bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek puana sahip oldukları belirtilmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin birçoğunun çocuk merkezli sınıf yönetimi anlayışı benimsediği ve istenmeyen davranışlar ile baş etmede sözel iletişimi tercih ettiği tespit edilmiştir.

Turla, Tezel Şahin ve Avcı (2001)'nin araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin; sınıf ve davranış yönetimi, fiziksel şartlar, program, yöntem ve teknik sorunlarına yönelik bazı değişkenler ile ilişkisini araştırmak amaçlanmıştır. Veri toplamak için, araştırmacıların geliştirdiği ölçek kullanılmıştır. Bu ölçek, 440 okul öncesi öğretmeni tarafından yanıtlanmıştır. Araştırmaya göre, öğretmenlerin mesleki tecrübeleri ve mezun olunan okul eğitim gördükleri okul türü arasında anlamlı düzeyde farklılık saptanmıştır. Önlisans ve lisans derecesine sahip öğretmenlerin, karşılaştıkları sorunlara karşı daha üst düzeyde ve gerçekçi şekilde algıladıkları belirtilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin mesleki tecrübesi incelendiğinde, tecrübe yılının artmasıyla, mesleki olgunluklarının da arttığı ve bu nedenle mesleki alan ile ilgili daha fazla sorunu dile getirdikleri tespit edilmiştir.

Blunk, Russell ve Armga (2017), 15 öğretmenden oluşan bir çalışma grubu ile araştırma yürütmüştür. Öğretmenlerin akran çatışmalarında uyguladıkları sınıf yönetimi stratejileri incelenmiştir. Video kayıtlar ile veri toplanarak analiz edilmiştir. Zamanlama, sosyal yetkinlik geliştirme, düşünme, saldırganlığı ve çatışmayı önleme, problem çözme boyutları çerçevesinde incelenen verilerin sonucunda; öğretmenlerin genellikle sosyal yeterlik becerilerini arttırmaya

yönelik hedefler belirlediği ortaya konmuştur. Çatışmalar ortaya çıkmadan önce önlemeye çalıştıkları tespit edilmiştir.

Perren (2017) tarafından İsviçre’ de yapılan araştırmada, öğretmenlerin öz yeterlilik ve tutumlarının sınıf yönetimindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmaya 265 okul öncesi öğretmeni katılım sağlamıştır. Araştırma sonucunda, öz yeterlik ile yeterli mesleki deneyimin sınıf yönetimine olumlu etkisi olduğu belirtilmiştir. Ek olarak, öğretmen tutumlarının eğitim uygulamaları üzerinde etkisi olmadığı ifade edilmiştir. Çocuk merkezli eğitimde sınıf yönetiminin etkili şekilde gerçekleştirilebilmesi için, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının artırılması gerektiği vurgulanmıştır.

Harper (2014), yapmış olduğu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve rehberlik stratejilerini incelemeyi ve uygulanan stratejilerin uygunluğunu belirlemeyi hedeflemiştir. Sonuç olarak, uygulanan stratejilerin, çocuklara gelişimsel olarak uygun şekilde uygulanmadığı belirtilmiştir. Ek olarak, öğretmenler sınıf yönetimi ve rehberlik stratejilerinde kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Öte yandan, sınıf yönetimi ile ilgili kurs ve eğitimlere giden öğretmenlerin, gelişimsel açıdan daha uygun stratejiler sergiledikleri saptanmıştır. Uygulanan bazı stratejilerin ise, dış baskılardan dolayı olduğu tespit edilmiştir.

Ritz, Noltemeyer, Davis ve Green (2014) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve davranış yönetimi becerilerini incelemek amacıyla sistematik şekilde gözlem ve görüşme yöntemleri ile değerlendirme yapılmıştır. Midwest eyaletinde bulunan iki anaokulunun barındırdığı beş sınıfta gözlem ve görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, gözlemlenen beş kadın öğretmen ve sınıflarında yer alan 13-16 çocuk bulunmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin davranış yönetiminde genellikle rehberlik etme, mevcut etkinlikten mahrum bırakma veya mola uygulamasını kullandıkları tespit edilmiştir. Büyük grup etkinlikleri ve etkinlikler arası geçişler sırasında öğretmenlerin genellikle övgü veya sözlü kınamalar ile çocukları yönlendirme eğiliminde oldukları

belirtilmiştir. Ek olarak, sınıf düzenlemesi, sınıf kurallarının düzenli olarak gözden geçirilmesi ve övgüler ile teşvik etme gibi yöntemler ile olumlu önleyici stratejiler kullandıkları bildirilmiştir. Araştırmacıların gözlemi sonucunda, öğretmenlerin zaman aşımı veya mola türü uygulamalar ile çocuğu dışlama/dışarıda bırakma yöntemini kullandıkları ve bu uygulamanın 1 – 4 dk arasında sürdüğü tespit edilmiştir. Bu uygulamayı takiben, çocuğun uygun davranış ile teşvik edildiği ve desteklendiği görülmüştür. Son olarak öğretmenlere, neden bu yöntemlere başvurdukları sorulduğunda; mesleki deneyim, okul politikaları ve kişisel deneyimler nedeniyle bu stratejileri tercih ettiklerini bildirmişlerdir.

Hutchings, Forbes, Daley ve Williams (2013) yaptığı araştırmada, “Incredible Years Teacher Classroom Management Program” (İnanılmaz Yıllar Öğretmen Sınıf Yönetimi Programı) programının etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmaya, 12 öğretmen ve 107 okul öncesi çocuğu katılım sağlamıştır. Sonuç olarak, programın öğretmen ve çocuk davranışları üzerinde olumlu etki oluşturduğu ortaya konmuştur. Program etkisiyle, çocukların müdahale olmaksızın istendik davranışı kendiliğinden geliştirdikleri gözlenmiştir. Öğrenme ortamının, çatışmayı önleyecek şekilde önceden düzenlenmesi, istendik davranışların edinimini kolaylaştırdığı ifade edilmiştir.

Carlson, Tired, Bender ve Benson (2011), Michigan eyaletinde görev yapmakta olan 24 okul öncesi öğretmeni 2009 yılında yapılan “Incredible Years Teacher Classroom Management Program” grup eğitimine alarak, eğitimden önceki ve sonraki durumun takibi doğrultusunda, sınıf yönetimi stratejilerindeki algı değişikliklerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar tarafından, 10 hafta süresince 2 saatlik 8 oturumu barındıran bir öncesi/sonrası takip tasarımı yöntemi kullanılmıştır. Eğitim sonrasında, araştırmacıların gerçekleştirdiği 16 haftalık takip ve gözlem verileri toplanmıştır. Verilerin sonucunda, öğretmenlerin pozitif sınıf yönetimi stratejileri ve kullandıkları stratejiler hakkındaki algılarında iyileşmeler tespit edilmiştir.

Drang (2011), yapmış olduğu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi noktasında bilgi, inanç ve uygulamalarını ortaya koymayı hedeflemiştir. Araştırma, 6 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Belge tarama, görüşme ve gözlem yöntemleri ile veri toplanmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin sınıf yönetimini meslektaşlarından öğrendikleri belirtilmiştir. Mesleki deneyim arttıkça, sınıf yönetimi becerilerinin de arttığı ifade edilmiştir. Öğretmenlerin, genellikle sözel olan uyarıları kullandıkları tespit edilmiştir.

Florin (2011) araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini değerlendirmeyi amaçlamış ve bu durumun çocukların sosyal ve akademik becerilerini ne yönde etkilediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kendilerini sınıf yönetiminde yetkin gördükleri tespit edilmiştir. Kullanılan stratejilerin, çocukların hem sosyal hem de akademik becerileri üzerinde olumlu etki oluşturduğu belirtilmiştir.

Dobbs, Arnold ve Doctroff (2004), okul öncesi sınıflarında bulunan 153 okul öncesi çocuğunu ve onlara eğitim vermekte olan okul öncesi öğretmenlerini sınıflarda bulunan kameralardan gözlemleyerek, öğrenme ortamında öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlamada dikkatlerini hangi etmenlerin etkilediğini incelenmeyi amaçlamıştır. Çocukların cinsiyetlerine göre, erkek çocukların kız çocuklara nazaran daha çok dikkat çektiği ve aynı zamanda yanlış veya istenmeyen davranışların öğretmen dikkati ile doğru orantıda ilişkili olduğu saptanmıştır. Araştırmacılar tarafından, istenmeyen davranışlarla karşılaşan öğretmenlerin, genellikle emir cümleleri kullanarak davranışla baş etmeye çalıştığı gözlenmiştir. İstenmeyen davranış gösteren çocuklarla daha fazla ilgilenildiği ve bu sebeple çocukların dikkatlerinin bu davranışlara çekildiği tespit edilmiştir. Buna ek olarak, istenmeyen davranış göstermedikleri halde, çocukların davranışlarını kontrol etmeye çalışan öğretmenlerin olduğunu gözlemlemişlerdir.

Bölüm III: Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan araştırmalarda kullanılmaktadır. Tarama modelleri, geçmişte veya günümüzde var olan durumları olağan şekli ile betimlemeyi amaçlayan çalışmalara uygun modellerdir (Karasar, 2005).

Evren ve Örneklem

Araştırmada evren, Çanakkale il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerini kapsamaktadır. Örneklem, gönüllülük esasına dayalı olarak katılım gösteren ve il merkezinde görev yapan 128 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Bu doğrultuda 128 formdan 6 tanesi yanlış veya eksik doldurulması sebebiyle çıkarılmış ve 122 form analize alınmıştır. Katılımcılar Amaçsal (Monografik) örnekleme seçim yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçsal örneklemede örneklem, evrenin özellikleri hakkındaki bilgiler doğrultusunda ve araştırmanın amacına yönelik seçilmesidir (Sencer & Sencer, 1978).

Verilerin Toplanması

Çanakkale il merkezinde görev yapan 128 okul öncesi öğretmeni amaçsal örneklem yöntemi ile seçilerek veriler toplanmıştır. Formlar arasında, eksik veya yanlış doldurulmuş olanlar çıkarılmıştır. Çıkarılan formların sonucunda 122 öğretmenin verileri analiz edilmiştir. Araştırmada Öğretmen Bilgi Formu ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği (OÖÖ-SYBO) veri toplamak amacıyla kullanılmıştır.

Öğretmen Bilgi Formu. Öğretmen Bilgi Formunda katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amaçlanmıştır. Katılımcının okul türü, cinsiyeti, yaşı, öğretmenlik görev durumu, mesleki tecrübe yılı, eğitim düzeyi, çalıştığı yaş grubu ve sınıf mevcudu, görev

yapmakta olduğu okulun sosyo-ekonomik durumu, sınıfta kaynaştırma öğrencisinin bulunma durumu, çocuk başına düşen yeterli alan durumu, istenmeyen davranışlarla başa çıkmada idare ve aile desteği, sınıf içi yardımcı olup olmama durumu, yetersizlik hissi, meslektaşına danışma durumu, sınıf yönetimindeki tutumu, kursa katılım durumu, sınıf yönetimi ile ilgili ders ve hizmetiçi eğitim alma durumu gibi çeşitli değişkenler yer almaktadır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği. Çalışmada kullanılan ölçek, katılımcıların sınıf yönetimi becerilerini ölçmek amacıyla (Kaplan, 2018) tarafından geliştirilmiş ve 49 maddeyi kapsayan bir ölçektir. Ölçek, 5'li likert (5= Çok iyi, 4= İyi, 3= Orta, 2= Zayıf, 1= Çok zayıf) tipi bir ölçektir. Ölçek Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler (1-10. Maddeler), Plan ve Program Etkinlikleri (11-19. Maddeler), İletişim ve Davranış Düzenlemeleri (20-43. Maddeler) ve Zaman Yönetimi'ni (44-49. Maddeler) içeren 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 49, en yüksek puan 245' tir. 49-114 arası zayıf, 115-180 arası orta, 181-245 arası puan yüksek seviyeyi ifade etmektedir.

Güvenirlilik Analizi. Bu araştırma için ölçeğin genel toplam iç tutarlılık katsayısı Cronbach $\alpha = .969$ olarak saptanmıştır. Faktör Analizi sonucunda, alt boyutların Cronbach Alfa katsayıları .87 ile .95 arasında değişiklik göstermektedir. Bu çerçevede değerler incelendiğinde kabul edilebilir değer .70 olduğu göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin iç tutarlılığının kabul edilebilir değer üstünde olduğu görülmektedir (Altunışık vd., 2015).

Tablo 1
Ölçeğin Güvenirlilik Katsayıları

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği	Cronbach-Alfa Katsayıları
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	$\alpha = .886$
Plan ve Program Etkinlikleri	$\alpha = .915$
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	$\alpha = .951$

Zaman Yönetimi	$\alpha = .870$
Genel Toplam Puan	$\alpha = .969$

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Ölçek ifadelerinin yer aldığı formlar çoğaltılarak Çanakkale il merkezinde bulunan devlet okullarında ve kurumsal kolej/özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerine ulaştırılmıştır. Ölçeği 128 okul öncesi öğretmeni doldurmuştur fakat 6 form veri eksikliği sebebi ile değerlendirilmemiştir.

Bilgisayar ortamında veri girişi ve düzenlemeler sağlanmıştır. 122 okul öncesi öğretmeninden elde edilen veriler istatistiksel analizler ile değerlendirilmiştir. Veriler, SPSS 20.0 programı ile analiz edilmiştir. Normallik testi analizinde Kolmogrov-Smirnov değeri $p < .05$ ' den küçük olması sebebiyle çarpıklık (-1,177) ve basıklık (.250) değerleri incelenmiştir.

Çarpıklık ve basıklık değerleri -2 ve +2 arasında olması sebebiyle verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (Can, 2017). Demografik verilerin analizinden sonra ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analiz işlemleri yapılmıştır.

Değişken sayısına bağlı olarak T-testi ve ANOVA analizleri kullanılmıştır. Demografik veriler için, yüzdelik ve frekans değerleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin okul türü, cinsiyet, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumu, çocuk başına yeterli alan olma durumu, aile ve idare desteği, ders ve hizmetiçi eğitim alma durumu, yetersiz hissetme, meslektaşla danışma, kursa katılma isteği değişkenleri ile sınıf yönetimi beceri puanları arasında t-testi analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin yaş, mesleki tecrübe yılı, sınıf mevcudu ve yaş grubu, eğitim düzeyi, öğretmen görev durumu, çalıştığı okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve öğretmen tutumu gibi ikiden fazla kategoriye sahip değişkenler ile ölçekten alınan puanlar arasında ANOVA testi uygulanmıştır.

Bölüm IV: Bulgular

Betimsel ve Demografik Özellikler

Bu bölümde, araştırmaya katılım sağlayan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özellikleri, sınıf içindeki durumları, sınıf yönetimi ile ilgili ders ve hizmetiçi eğitim alma durumları, istenmeyen davranışlarla başa çıkmada idare ve aile desteği, yetersiz hissetme durumları, kendini geliştirmeye yönelik kursa katılım tutumları ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin alt boyut bilgilerinin analizi bulunmaktadır.

Tablo 2
Katılımcılara Ait Demografik Özellikler

		f	%
Cinsiyet	Kadın	118	96.7
	Erkek	4	3.3
	Toplam	122	100.0
Öğretmen Yaş Aralığı	20-30	32	26.2
	31-40	55	45.1
	41-50	29	23.8
	51-55	4	3.3
	56 ve üzeri	2	1.6
	Toplam	122	100.0
Eğitim Düzeyi	Önlisans	15	12.3
	Lisans	93	76.2
	Yüksek Lisans	14	11.5
	Toplam	122	100.0
Öğretmen Görev Durumu	Kadrolu	104	85.2
	Vekil	4	3.3
	Ücretli	14	11.5
	Toplam	122	100.0
Mesleki Tecrübe Yılı	1-5	1	25.4
	6-10	29	23.8
	11-15	30	24.6
		14	11.5

	16-20	18	14.8
	21 ve üzeri	122	100.0
	Toplam		
Öğretmenin Çalıştığı Kurumun Sosyo-Ekonomik Düzeyi	Düşük	8	6.6
	Orta	71	58.2
	Yüksek	43	35.2
	Toplam	122	100.0
Sınıf Mevcudu	10-15	27	22.1
	16-20	59	48.4
	21-25	28	23.0
	26-30	8	6.6
	Toplam	122	100.0
Öğretmenlerin Mevcut Sınıflarında Bulunan Yaş Grupları	3	14	11.5
	4	31	25.4
	5	77	63.1
	Toplam	122	100.0
Öğretmenin Tutumu	Demokratik	105	86.1
	Otokratik	12	9.8
	Serbest Bırakan	5	4.1
	Toplam	122	100.0
Öğretmenin Çalıştığı Okul Türü	Devlet	72	59.0
	Özel	50	41.0
	Toplam	122	100.0

Tablo 2' de, katılımcıların demografik özellikleriyle ilgili bilgiler gösterilmiştir. Buna göre, çalışmaya katılanların %96.7' si kadın, %3.3' ü erkeklerden oluşmaktadır. Öte yandan çalışmaya katılanların %26.2'si 20-30 yaş, % 45.1'i 31-40 yaş, %23.8'i 41-50 yaş, %3.3'ü 51-55 yaş, %1.6' sı 56 yaş ve üzeri yaş aralığındadır. Eğitim düzeyi çerçevesinde yapılan incelemeye göre ise katılımcıların %12.3'ü önlisans, %76.2'si lisans ve %11.5'i yüksek lisans eğitim düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların %85.2'si kadrolu, %3.3'ü vekil ve %11.5'i ücretli durumunda görev yapmaktadır. Katılımcıların mesleki deneyimlerine bakıldığında, %25.4'ü 1-5 yıl, %23.8'i 6-10 yıl, %24.6'sı 11-15 yıl, %11.5'i 16-20 yıl, %14.8'i 21 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenler görev yapmakta olduğu okulların sosyo-ekonomik durumunu %6.6' sını düşük düzeyde, %58.2' si orta düzeyde ve %35.2' si yüksek düzeyde belirtmektedir. Öğretmenlerin görev yapmakta olduğu sınıfların sınıf mevcudu incelendiğinde, %22.1'i 10-15 çocuk, %48.4'ü 16-20 çocuk, %23'ü 21-25 çocuk ve %6.6'sı 26-30 çocuğun sınıfta eğitim görmekte olduğunu belirtmektedir.

Araştırmada okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan katılımcıların %11.3'ü 3 yaş grubu, %25.4'ü 4 yaş grubu, %63.1'i ise 5 yaş grubuna eğitim vermektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin %86.1' i öğrenlerine karşı demokratik tutum, %9.8' i otoriter tutum, %4.1'i ise serbest bırakıcı tutum benimsemektedir. Araştırmadaki katılımcıların görev yapmakta olduğu okul türü incelendiğinde, %59' u devlet okulu, %41' i ise özel okulda görev yapmaktadır.

Tablo 3
Öğretmenlerin Sınıf İçi Durumlarının Frekans ve Yüzde Dağılımları

		f	%
Kaynaştırma Öğrencisi Bulunma Durumu	Evet	34	27.9
	Hayır	88	72.1
	Toplam	122	100.0
Çocuk Başına Düşen Yeterli Alan	Var	78	63.9
	Yok	44	36.1
	Toplam	122	100.0
Sınıf İçi Yardımcı	Var	64	52.5
	Yok	58	47.5
	Toplam	122	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %27.9' unun sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunurken, %72.1'inin kaynaştırma öğrencisi bulunmamaktadır. Öğretmenlerin %63.9'u sınıfta çocuk başına düşen alanın yeterli olduğunu ifade ederken, %36.1'i yeterli alan olmadığını belirtmiştir.

Tablo 3' e göre okul öncesi öğretmenlerinin %52.5'inin sınıf içinde yardımcısı varken, %47.5'inin yardımcısı olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4

Katılımcıların Sınıf Yönetimi İle İlgili Ders ve Hizmetiçi Eğitim Alma Durumu Frekans ve Yüzdeler Değerleri

		f	%
Sınıf Yönetimi Dersi	Aldım	105	86.1
	Almadım	17	13.9
	Toplam	122	100.0
Hizmetiçi Eğitim	Aldım	32	26.2
	Almadım	90	73.8
	Toplam	122	100.0

Katılımcıların %86.1'i sınıf yönetimi ile ilgili ders aldığını belirtirken, %13.9'u ders almadığını ifade etmektedir. Tablo 4' e göre öğretmenlerin %26.2'si sınıf yönetimi ile ilgili hizmetiçi eğitim aldığını belirtirken, %73.8'i hizmetiçi eğitim almadığını belirtmiştir. Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ders aldığı görülürken, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin, alan öğretmenlere göre sayıca fazla olduğu saptanmıştır.

Tablo 5

İstenmeyen Davranışlarla Baş Etmede İdare ve Aile Desteğinin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

		f	%
İdare Desteği	Evet	103	84.4
	Hayır	19	15.6
	Toplam	122	100.0
Aile Desteği	Evet	63	51.6
	Hayır	59	48.4
	Toplam	122	100.0

Katılımcıların %84.4'ü istenmeyen davranışlar ile baş etmede idare desteğinin yeterli olduğunu belirtirken, %15.6'sı idare desteğinin yetersiz olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmenlerin %51.6'sı istenmeyen davranışlarla başa çıkmada aile desteğinin yeterli olduğunu ifade ederken, %48.4'ü aile desteğinin yetersiz olduğunu belirtmektedir.

Tablo 6

Öğretmenin Kendini Sınıf Yönetiminde Yetersiz Hissetme Durumu Yüzdeler ve Frekans Dağılımları

		f	%
Yetersiz Hissetme Durumu	Evet	57	46.7
	Hayır	65	53.3
	Toplam	122	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde kendilerini yetersiz hissetme durumu incelendiğinde, % 46.7'si yetersiz hissettiğini ifade ederken, %53.3' ü yeterli hissettiğini ifade etmektedir.

Tablo 7

Öğretmenin Kendini Geliştirmeye Yönelik Tutumunun Yüzdeler ve Frekans Dağılımları

		f	%
Sınıf Yönetimi İle İlgili Kurs Katılım Tutumu	Evet	108	88.5
	Hayır	14	11.5
	Toplam	122	100.0
Meslektaş Danışma	Evet	115	94.3
	Hayır	7	5.7
	Toplam	122	100.0

Katılımcıların %88.5'i sınıf yönetimi kapsamında bir kurs düzenlenirse katılım sağlayacağını ifade ederken, %11.5'i kursa katılmak istemediğini belirtmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin %94.3'ü kendini geliştirmek amacıyla meslektaşına danıştığını belirtirken, %5.7'si meslektaşına danışmadığını ifade etmiştir.

Sınıf Yönetimi Becerilerinin Belirli Değişkenlere Yönelik Analizleri

Plan ve Program Etkinlikleri, Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler, İletişim ve Davranış Düzenlemeleri, Zaman Yönetimi ve Genel Sınıf Yönetimi Beceri puanlarının araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacı ile bağımsız grup t-testi yapılmıştır.

Tablo 8

Katılımcıların Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Puanlarının Okul Türüne Göre Farklılığı İçin T Testi Sonuçları

Boyutlar	Okul Türü	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	Devlet	72	45.86	4.11	120	-1.91	.057
	Özel	50	47.24	3.58			
Plan ve Program Etkinlikleri	Devlet	72	41.88	3.77	120	-.69	.490
	Özel	50	42.36	3.57			
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Devlet	72	113.4	8.28	120	-1.41	.159
	Özel	50	115.4	5.90			
Zaman Yönetimi	Devlet	72	28.27	2.58	120	-.43	.666
	Özel	50	28.08	2.31			
Sınıf Yönetimi Becerileri Genel Toplam	Devlet	72	229.5	16.74	120	-1.25	.212
	Özel	50	233.1	13.53			

Tablo 8'e göre, okul öncesi öğretmenlerinin Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler, Plan ve Program Etkinlikleri, İletişim ve Davranış Düzenlemeleri, Zaman Yönetimi ve Genel Sınıf Yönetimi Beceri düzeyleri ile görev yapmakta olduğu okul türü arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p > .05$).

Tablo 9

Katılımcıların Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin T Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	Kadın	118	46.39	3.96	120	-.423	.673
	Erkek	4	47.25	3.77			

Plan ve Program Etkinlikleri	Kadın	118	42.11	3.67	120	-.457	.648
	Erkek	4	41.25	4.50			
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Kadın	118	114.1	7.51	120	-1.22	.223
	Erkek	4	118.7	1.50			
Zaman Yönetimi	Kadın	118	28.15	2.50	120	-1.07	.285
	Erkek	4	29.50	.57			
Sınıf Yönetimi Becerileri Genel Toplam	Kadın	118	230.7	15.70	120	-.753	.453
	Erkek	4	236.7	9.60			

Okul öncesi öğretmenlerinin, Plan ve Program Etkinlikleri, İletişim ve Davranış Düzenlemeleri, Zaman Yönetimi, Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler ve Genel Toplam puanlarında, cinsiyete göre farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik bağımsız grup t-testi yapılmıştır. T-testi analizine göre, cinsiyet ile sınıf yönetimi boyut ve genel toplam puanları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p > .05$).

Tablo 10

Katılımcıların Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Puanlarının Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Bulunma Durumuna Göre Farklılığı İçin T Testi Sonuçları

Boyutlar	Kaynaştırma Öğrencisi	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	Evet	34	45.17	4.32	120	-2.20	.029
	Hayır	88	46.90	3.70			
Plan ve Program Etkinlikleri	Evet	34	41.44	4.03	120	-1.19	.234
	Hayır	88	42.32	3.53			
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Evet	34	112.0	8.98	120	-2.10	.037
	Hayır	88	115.1	6.59			
Zaman Yönetimi	Evet	34	27.76	2.75	120	-1.20	.232
	Hayır	88	28.36	2.34			
Sınıf Yönetimi Becerileri Genel Toplam	Evet	34	226.4	17.77	120	-2.04	.043
	Hayır	88	232.7	14.32			

Tablo 10’da sınıf yönetimi boyutlarının puanları, okul öncesi öğretmeninin sınıfta kaynaştırma öğrencisi olup-olmama durumuna göre farklılığını saptamaya yönelik bağımsız grup t-testi yapılmıştır. Sonuç olarak, sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunmayan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p < .05$). Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmayan okul öncesi öğretmenleri; Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler, İletişim ve Davranış Düzenlemeleri boyutlarında ve Sınıf Yönetimi Becerileri Genel Toplam puanında, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 11

Katılımcıların Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Puanlarının Sınıfta Çocuk Başına Düşen Yeterli Alan Durumuna Göre Farklılığı İçin T Testi Sonuçları

Boyutlar	Yeterli Alan	N	\bar{x}	S	sd	t	p																																												
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	Var	78	47.12	3.64	120	2.68	.008																																												
	Yok	44	45.18	4.19				Plan ve Program Etkinlikleri	Var	78	42.11	3.87	120	.133	.895	Yok	44	42.02	3.37	İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Var	78	114.4	7.09	120	.360	.719	Yok	44	113.9	8.08	Zaman Yönetimi	Var	78	28.28	2.51	120	.506	.614	Yok	44	28.04	2.41	Sınıf Yönetimi Becerileri Genel Toplam	Var	78	231.9	15.89	120	.949	.345
Plan ve Program Etkinlikleri	Var	78	42.11	3.87	120	.133	.895																																												
	Yok	44	42.02	3.37				İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Var	78	114.4	7.09	120	.360	.719	Yok	44	113.9	8.08	Zaman Yönetimi	Var	78	28.28	2.51	120	.506	.614	Yok	44	28.04	2.41	Sınıf Yönetimi Becerileri Genel Toplam	Var	78	231.9	15.89	120	.949	.345	Yok	44	229.2	14.93								
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Var	78	114.4	7.09	120	.360	.719																																												
	Yok	44	113.9	8.08				Zaman Yönetimi	Var	78	28.28	2.51	120	.506	.614	Yok	44	28.04	2.41	Sınıf Yönetimi Becerileri Genel Toplam	Var	78	231.9	15.89	120	.949	.345	Yok	44	229.2	14.93																				
Zaman Yönetimi	Var	78	28.28	2.51	120	.506	.614																																												
	Yok	44	28.04	2.41				Sınıf Yönetimi Becerileri Genel Toplam	Var	78	231.9	15.89	120	.949	.345	Yok	44	229.2	14.93																																
Sınıf Yönetimi Becerileri Genel Toplam	Var	78	231.9	15.89	120	.949	.345																																												
	Yok	44	229.2	14.93																																															

Okul öncesi öğretmenlerinin, Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler, Plan ve Program Etkinlikleri, İletişim ve Davranış Düzenlemeleri, Zaman Yönetimi ve Sınıf Yönetimi Becerileri genel puanlarının, sınıfta çocuk başına düşen yeterli alan olma durumuna göre farklılığını belirlemeye yönelik bağımsız grup t-testi yapılmıştır. Sonuç olarak, sınıfta çocuk başına yeterli alanı olan öğretmenlerin lehine ($p < .05$) anlamlı fark belirlenmiştir. Yeterli alanı olan öğretmenlerin, Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler boyutunda, yeterli alan olmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 12

Katılımcıların Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Puanlarının İstenmeyen Davranışlarla Başa Çıkmada Aile Desteği Durumuna Göre Farklılığı İçin T Testi Sonuçları

Boyutlar	Aile Desteği	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	Evet	63	47.12	3.97	120	2.05	.042
	Hayır	59	45.67	3.80			
Plan ve Program Etkinlikleri	Evet	63	42.92	3.36	120	2.66	.009
	Hayır	59	41.18	3.83			
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Evet	63	115.9	6.26	120	2.63	.010
	Hayır	59	112.4	8.19			
Zaman Yönetimi	Evet	63	28.74	2.10	120	2.59	.011
	Hayır	59	27.61	2.71			
Sınıf Yönetimi Becerileri Genel Toplam	Evet	63	234.7	13.70	120	2.84	.005
	Hayır	59	226.9	16.49			

Okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlar ile başa çıkmada aile desteğine göre anlamlı farklılık oluşturma durumunu saptamaya yönelik t-testi yapılmıştır. Sonuç olarak, aile desteği olan öğretmenlerin lehine anlamlı fark tespit edilmiştir ($p < .05$). İstenmeyen davranışlarla başa çıkmada aile desteği olan öğretmenlerin, Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler, Plan ve Program Etkinlikleri, İletişim ve Davranış Düzenlemeleri, Zaman Yönetimi boyutlarının ve Sınıf Yönetimi Becerileri genel puanlarının, aile desteği olmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 13

Katılımcıların Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Puanlarının İstenmeyen Davranışlarla Baş Etmede İdare Desteği Durumuna Göre Farklılığı İçin T Testi Sonuçları

Boyutlar	İdare Desteği	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	Evet	103	46.52	4.09	120	.637	.525
	Hayır	19	45.89	3.05			
Plan ve Program Etkinlikleri	Evet	103	42.10	3.70	120	.172	.863
	Hayır	19	41.94	3.65			
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Evet	103	114.1	7.64	120	-.526	.600
	Hayır	19	115.1	6.28			

Zaman Yönetimi	Evet	103	28.20	2.45	120	.074	.941
	Hayır	19	28.15	2.60			
Sınıf Yönetimi Becerileri	Evet	103	230.9	16.05	120	-.037	.971
	Hayır	19	231.1	12.82			
Genel Toplam							

Katılımcıların sınıf yönetimi beceri puanlarının, istenmeyen davranışlar ile başa çıkmada idare desteği durumuna göre farklılığını belirlemeye yönelik bağımsız grup t-testi yapılmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri boyutlarının idare desteği ile arasında istatistiksel anlamda bir farklılık saptanmamıştır ($p > .05$).

Tablo 14

Katılımcıların Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Puanlarının Meslektaşına Danışma Durumuna Göre Farklılığı İçin T Testi Sonuçları

Boyutlar	Meslektaşına Danışma	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	Evet	115	46.43	4.00	120	.097	.923
	Hayır	7	46.28	3.03			
Plan ve Program Etkinlikleri	Evet	115	42.07	3.70	120	-.045	.964
	Hayır	7	42.14	3.71			
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Evet	115	114.2	7.43	120	.050	.961
	Hayır	7	114.1	8.13			
Zaman Yönetimi	Evet	115	28.19	2.40	120	-.098	.922
	Hayır	7	28.28	3.68			
Sınıf Yönetimi Becerileri	Evet	115	230.9	15.52	120	.022	.982
	Hayır	7	230.8	17.23			

Tablo 14’te sınıf yönetimi beceri boyutları ile öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda meslektaşına danışma durumu arasında anlamlı fark olup-olmamasına dayalı yapılan t-testi analiz sonuçları yer almaktadır.

Sonuç olarak, İletişim ve Davranış Düzenlemeleri, Plan ve Program Etkinlikleri, Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler, Zaman Yönetimi boyutları ve Genel Toplam puan ile meslektaşına danışma durumu arasında anlamlı bir fark belirlenememiştir ($p > .05$).

Tablo 15

Katılımcıların Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Puanlarının Sınıf Yönetiminde Yetersiz Hissetme Durumuna Göre Farklılığı İçin T Testi Sonuçları

Boyutlar	Yetersiz Hissetme	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	Evet	57	44.96	4.25	120	4.06	.000
	Hayır	65	47.70	3.16			
Plan ve Program Etkinlikleri	Evet	57	40.92	3.98	120	3.36	.001
	Hayır	65	43.09	3.09			
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Evet	57	111.8	8.28	120	3.492	.001
	Hayır	65	116.3	5.90			
Zaman Yönetimi	Evet	57	27.64	2.46	120	2.33	.021
	Hayır	65	28.67	2.39			
Sınıf Yönetimi Becerileri Genel Toplam	Evet	57	225.4	16.36	120	3.19	.000
	Hayır	65	235.8	13.08			

Okul öncesi öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri boyutlarının ve Genel toplam puanlarının, Sınıf Yönetiminde Yetersiz Hissetme durumuna göre istatistiksel anlamda bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için bağımsız grup t-testi yapılmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin Yetersiz Hissetme değişkeni ile Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler, Plan ve Program Etkinlikleri, İletişim ve Davranış Düzenlemeleri, Zaman Yönetimi ve Sınıf Yönetimi Becerileri genel puanlarının arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir ($p < .05$). Bulgulara göre, kendisini yetersiz hissetmeyen öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 16

Katılımcıların Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Puanlarının Sınıf Yönetimi Kapsamında Ders Alma Durumuna Yönelik Farklılığı İçin T Testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf Yönetimi Dersi Alma	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	Aldım	105	46.23	3.97	120	1.31	.192
	Almadım	17	47.58	3.64			
Plan ve Program Etkinlikleri	Aldım	105	41.96	3.79	120	.893	.374
	Almadım	17	42.82	2.92			
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Aldım	105	113.9	6.57	120	1.13	.258
	Almadım	17	116.1	7.54			

Zaman Yönetimi	Aldım	105	28.04	2.55	120	1.66	.098
	Almadım	17	29.11	1.69			
Sınıf Yönetimi Becerileri	Aldım	105	230.2	15.89	120	1.35	.178
	Almadım	17	235.7	12.61			
Genel Toplam							

Tablo 16' da Zaman Yönetimi, İletişim ve Davranış Düzenlemeleri, Plan ve Program Etkinlikleri, Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler ve Genel Toplam puanlarının, sınıf yönetimi ile ilgili ders alma durumuna göre farklılık oluşturup-oluşturmadığını belirlemeye yönelik yapılan bağımsız grup t-testi analiz sonuçları yer almaktadır.

T-testi analiz sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri boyutlarının, ders alma durumu ile arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p > .05$).

Tablo 17

Katılımcıların Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Puanlarının Sınıf Yönetimi Kapsamında Hizmetiçi Eğitim Alma Durumuna Yönelik T Testi Sonuçları

Boyutlar	Hizmetiçi Eğitim Alma	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	Aldım	32	46.78	3.79	120	-.591	.556
	Almadım	90	46.30	4.01			
Plan ve Program Etkinlikleri	Aldım	32	41.87	3.68	120	.368	.713
	Almadım	90	42.15	3.70			
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Aldım	32	114.8	6.96	120	-.527	.599
	Almadım	90	114.0	7.62			
Zaman Yönetimi	Aldım	32	28.37	2.29	120	-.474	.637
	Almadım	90	28.13	2.54			
Sınıf Yönetimi Becerileri	Aldım	32	231.9	15.08	120	-.389	.698
	Almadım	90	230.6	15.78			

Tablo 17' de bulunan t-testi analiz sonucuna göre, katılımcıların Sınıf Yönetimi Beceri boyut ve Genel toplam puanlarının hizmetiçi eğitim alma durumu ile arasında istatistiksel anlamda bir fark saptanmamıştır ($p > .05$).

Tablo 18

Katılımcıların Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Puanlarının Sınıf Yönetimi Kapsamında Kursa Katılmaya Yönelik Tutuma Göre Farklılığı İçin T Testi Sonuçları

Boyutlar	Kursa Katılım	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	Evet	108	46.30	4.08	120	-0.937	.351
	Hayır	14	47.35	2.59			
Plan ve Program Etkinlikleri	Evet	108	41.82	3.80	120	-2.17	.031
	Hayır	14	44.07	1.59			
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Evet	108	113.7	7.74	120	-2.05	.042
	Hayır	14	118.0	1.81			
Zaman Yönetimi	Evet	108	28.04	2.55	120	-1.88	.062
	Hayır	14	29.35	1.15			
Sınıf Yönetimi Becerileri Genel Toplam	Evet	108	229.9	16.1	120	-2.03	.044
	Hayır	14	238.8	4.89			

Katılımcıların, Sınıf Yönetimi Becerileri boyut ve Genel toplam puanlarının Sınıf Yönetimi İle İlgili Kursa Katılıma Yönelik Tutumları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık oluşturup-oluşturmadığını belirlemek amacı ile t-testi yapılmıştır.

Tablo 18' e göre, öğretmenlerin kursa katılıma yönelik tutumları ile Plan ve Program Etkinlikleri, İletişim ve Davranış Düzenlemeleri ve Sınıf Yönetimi Becerileri genel toplam puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p < .05$). Bu fark, kursa katılımı reddeden okul öncesi öğretmenlerinin lehine sonuçlanmıştır.

Tablo 19

Katılımcıların Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Puanlarının Sınıf İçi Yardımcı Bulunma Durumuna Göre Farklılığı İçin T Testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf İçi Yardımcı	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	Var	64	46.93	3.51	120	1.51	.134
	Yok	58	45.86	4.33			
Plan ve Program Etkinlikleri	Var	64	42.37	3.47	120	.921	.359
	Yok	58	41.75	3.91			

İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Var	64	115.3	6.19	120	1.62	.107
	Yok	58	113.1	8.51			
Zaman Yönetimi	Var	64	28.20	2.34	120	.030	.976
	Yok	58	28.18	2.62			
Sınıf Yönetimi Becerileri	Var	64	232.8	13.7	120	1.38	.170
	Yok	58	228.9	17.1			
Genel Toplam							

Katılımcıların, Sınıf Yönetimi Becerileri boyut ve Genel toplam puanlarının, sınıf içi yardımcısı olma durumuna göre anlamlı farklılık oluşturma durumunu belirlemeye yönelik yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda; öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri boyut ve genel toplam puanlarının sınıf içi yardımcı bulunma durumu ile arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > .05$).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Puanlarının Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizine İlişkin Bulguları. Tablo 20’de araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre, sınıf yönetimi becerileri ölçeği genel ve alt boyut puanlarının standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri bulunmaktadır.

Tablo 20
Yaş Değişkenine Ait Betimsel Değerler

Boyutlar	Grup	Yaş	N	\bar{x}	S
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	1	20-30	32	46.93	3.72
	2	31-40	55	45.85	4.03
	3	41-50	29	46.65	4.27
	4	51-55	4	46.75	2.06
	5	56+	2	50.00	.000
	6	Toplam		122	46.42
Plan ve Program Etkinlikleri	1	20-30	32	42.12	6.80
	2	31-40	55	41.76	8.01
	3	41-50	29	42.48	7.58
	4	51-55	4	41.75	4.42
	5	56+	2	45.00	.000
	6	Toplam		122	42.08

İletişim ve Davranış Düzenemeleri	1	20-30	32	114.68	6.80
	2	31-40	55	113.47	8.01
	3	41-50	29	114.96	7.58
	4	51-55	4	114.25	4.42
	5	56+	2	120.00	.000
	6	Toplam	122	114.27	7.43
Zaman Yönetimi	1	20-30	32	28.25	2.38
	2	31-40	55	27.83	2.60
	3	41-50	29	28.58	2.48
	4	51-55	4	29.00	.816
	5	56+	2	30.00	.000
	6	Toplam	122	28.19	2.47
Sınıf Yönetimi Becerileri Genel Toplam	1	20-30	32	232.0	14.85
	2	31-40	55	228.9	16.38
	3	41-50	29	232.6	15.72
	4	51-55	4	231.7	9.42
	5	56+	2	245.0	.000
	6	Toplam	122	230.98	15.55

Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler alt boyut puanlarının $\bar{x} = 46.42$ ve $S = 3.94$ olarak, Plan ve Program Etkinlikleri alt boyut puanlarına ilişkin $\bar{x} = 42.08$ ve $S = 3.68$ şeklinde hesaplanmıştır. İletişim ve Davranış Düzenlemeleri alt boyut puanlarının $\bar{x} = 114.27$ ve $S = 7.43$ tür, Zaman Yönetimi alt boyut puanlarına ilişkin $\bar{x} = 28.19$ ve $S = 2.47$ şeklindedir ve Sınıf Yönetimi Becerileri Genel Toplam puanlarının $\bar{x} = 230.98$ ve $S = 15.55$ tir.

Tablo 21

Katılımcıların Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Yönelik Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	Gruplar arası	53.82	4	13.45	.859	.491
	Gruplar içi	1832.01	117	15.65		
	Toplam	1885.83	121			

Plan ve Program Etkinlikleri	Gruplar arası	27.76	4	6.94	.502	.734
	Gruplar içi	1617.41	117	13.82		
	Toplam	1645.18	121			
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Gruplar arası	120.22	4	30.05	.535	.710
	Gruplar içi	6570.30	117	56.15		
	Toplam	6690.52	121			
Zaman Yönetimi	Gruplar arası	20.71	4	5.17	.843	.500
	Gruplar içi	718.56	117	6.14		
	Toplam	739.27	121			
Sınıf Yönetimi Becerileri Genel Toplam	Gruplar arası	745.30	4	186.32	.764	.551
	Gruplar içi	28524.67	117	243.80		
	Toplam	29269.97	121			

Katılımcıların, Sınıf Yönetimi Becerileri boyut ve Genel toplam puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılığını saptamaya yönelik tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler, Zaman Yönetimi, Plan ve Program Etkinlikleri, İletişim ve Davranış Düzenlemeleri boyut Puanları ve Sınıf Yönetimi Becerileri Genel Toplam puanları arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır ($p > .05$).

Tablo 22

Öğretmenlerin Çalıştığı Yaş Grubuna İlişkin Betimsel Veriler

Boyutlar	Grup	Yaş Grubu	N	\bar{x}	S
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	1	3	14	47.14	4.09
	2	4	31	46.45	3.82
	3	5	77	46.28	4.00
	4	Toplam	122	46.42	3.94
Plan ve Program Etkinlikleri	1	3	14	42.64	4.04
	2	4	31	41.93	3.93
	3	5	77	42.03	3.55
	4	Toplam	122	42.08	3.68
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	1	3	14	114.42	7.81
	2	4	31	113.00	7.97
	3	5	77	114.76	7.18
	4	Toplam	122	114.27	7.43

Zaman Yönetimi	1	3	14	28.50	1.78
	2	4	31	28.03	2.62
	3	5	77	28.20	2.53
	4	Toplam	122	28.19	2.47
Sınıf Yönetimi Becerileri Genel Toplam	1	3	14	232.71	16.66
	2	4	31	229.41	17.20
	3	5	77	231.29	14.80
	4	Toplam	122	230.98	15.55

Tablo 22’ de araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışmakta olduğu yaş grubuna göre, sınıf yönetimi becerileri ölçeği genel ve boyut puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri bulunmaktadır.

Buna göre, Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler alt boyut puanlarına ilişkin $\bar{x} = 46.42$ ve $S=3.94$ olarak, Plan ve Program Etkinlikleri alt boyut puanlarında $\bar{x} = 42.08$ ve $S= 3.68$ şeklinde, İletişim ve Davranış Düzenlemeleri alt boyut puanlarına ilişkin $\bar{x} = 114.27$ ve $S= 7.43$ olarak saptanmıştır. Zaman Yönetimi alt boyut puanlarında $\bar{x} = 28.19$ ve $S= 2.47$ şeklinde, Sınıf Yönetimi Becerileri Genel Toplam puanlarına ilişkin $\bar{x} = 230.98$ ve $S= 15.55$ olarak hesaplanmıştır.

Tablo 23

Katılımcıların Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Çalıştığı Yaş Grubuna Göre Farklılığına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	Gruplar arası	8.73	2	4.36	.277	.759
	Gruplar içi	1877.10	119	15.77		
	Toplam	1885.83	121			
Plan ve Program Etkinlikleri	Gruplar arası	5.21	2	2.60	.189	.828
	Gruplar içi	1639.96	119	13.78		
	Toplam	1645.18	121			
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Gruplar arası	69.30	2	34.65	.623	.538
	Gruplar içi	6621.22	119	55.64		
	Toplam	6690.52	121			

Zaman Yönetimi	Gruplar arası	2.13	2	1.06	.172	.842
	Gruplar içi	737.14	119	6.19		
	Toplam	739.27	121			
Sınıf Yönetimi Becerileri Genel Toplam	Gruplar arası	125.43	2	62.71	.256	.775
	Gruplar içi	29144.54	119	244.91		
	Toplam	29269.97	121			

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin çalışmakta olduğu yaş grubuna göre Plan ve Program Etkinlikleri, Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler, Zaman Yönetimi, İletişim ve Davranış Düzenlemeleri boyut puanları ve Genel Toplam puanları arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır ($p > .05$).

Tablo 24
Öğretmen Görev Durumuna İlişkin Betimsel Veriler

Boyutlar	Grup	Görev Durumu	N	\bar{x}	S
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	1	Kadrolu	104	46.18	3.84
	2	Vekil	4	49.25	1.50
	3	Ücretli	14	47.42	4.83
	4	Toplam	122	46.42	3.94
Plan ve Program Etkinlikleri	1	Kadrolu	104	41.93	3.61
	2	Vekil	4	42.00	4.24
	3	Ücretli	14	43.21	4.13
	4	Toplam	122	42.08	3.68
İletişim ve Davranış Düzenemeleri	1	Kadrolu	104	113.86	7.74
	2	Vekil	4	116.00	3.74
	3	Ücretli	14	116.85	5.17
	4	Toplam	122	114.27	7.43
Zaman Yönetimi	1	Kadrolu	104	28.10	2.54
	2	Vekil	4	28.50	3.00
	3	Ücretli	14	28.78	1.71
	4	Toplam	122	28.19	2.47
Sınıf Yönetimi Becerileri Genel Toplam	1	Kadrolu	104	230.08	15.64
	2	Vekil	4	235.75	12.09
	3	Ücretli	14	236.28	15.29

4	Toplam	122	230.98	15.55
---	--------	-----	--------	-------

Tablo 24' e göre, Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler alt boyut puanlarına ilişkin $\bar{x} = 46.42$ ve $S = 3.94$ olarak, Plan ve Program Etkinlikleri alt boyut puanlarının $\bar{x} = 42.08$ ve $S = 3.68$ şeklinde hesaplanmıştır. İletişim ve Davranış Düzenlemeleri alt boyut puanlarına ilişkin $\bar{x} = 114.27$ ve $S = 7.43$ olarak, Zaman Yönetimi alt boyut puanlarında $\bar{x} = 28.19$ ve $S = 2.47$ olarak, Sınıf Yönetimi Becerileri Genel Toplam puanlarına ilişkin $\bar{x} = 230.98$ ve $S = 15.55$ şeklinde hesaplanmıştır.

Tablo 25

Katılımcıların Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Puanlarının Görev Durumuna Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	Gruplar arası	52.12	2	26.06	1.69	.189
	Gruplar içi	1833.70	119	15.40		
	Toplam	1885.83	121			
Plan ve Program Etkinlikleri	Gruplar arası	20.29	2	10.14	.743	.478
	Gruplar içi	1624.88	119	13.65		
	Toplam	1645.18	121			
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Gruplar arası	122.69	2	61.34	1.11	.332
	Gruplar içi	6567.83	119	55.19		
	Toplam	6690.52	121			
Zaman Yönetimi	Gruplar arası	6.08	2	3.04	.494	.612
	Gruplar içi	733.19	119	6.16		
	Toplam	739.27	121			
Sınıf Yönetimi Becerileri Genel Toplam	Gruplar arası	568.13	2	284.06	1.17	.312
	Gruplar içi	28701.83	119	241.19		
	Toplam	29269.97	121			

Tablo 25' te yer alan tek yönlü varyans (ANOVA) analiz sonuçlarına göre, araştırmaya katılmış olan öğretmenlerin görev durumuna göre Sınıf Yönetimi Becerileri Boyut ve Genel Toplam puanları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p > .05$).

Tablo 26
Sınıf Mevcuduna İlişkin Betimsel Veriler

Boyutlar	Grup	Sınıf Mevcudu	N	\bar{x}	S
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	1	10-15	27	46.70	3.88
	2	16-20	59	46.49	3.79
	3	21-25	28	46.50	3.50
	4	26-30	8	44.75	6.58
	5	Toplam	122	46.42	3.94
Plan ve Program Etkinlikleri	1	10-15	27	42.14	4.43
	2	16-20	59	42.00	3.51
	3	21-25	28	42.25	3.23
	4	26-30	8	41.87	4.35
	5	Toplam	122	42.08	3.68
İletişim ve Davranış Düzenemeleri	1	10-15	27	112.96	8.92
	2	16-20	59	114.05	7.29
	3	21-25	28	116.00	5.74
	4	26-30	8	114.37	8.50
	5	Toplam	122	114.27	7.43
Zaman Yönetimi	1	10-15	27	27.59	2.84
	2	16-20	59	28.00	2.57
	3	21-25	28	29.00	1.72
	4	26-30	8	28.87	2.10
	5	Toplam	122	28.19	2.47
Sınıf Yönetimi Becerileri Genel Toplam	1	10-15	27	229.40	19.06
	2	16-20	59	230.54	15.33
	3	21-25	28	233.75	11.99
	4	26-30	8	229.87	16.88
	5	Toplam	122	230.98	15.55

Tablo 26' da okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki mevcut çocuk sayısına göre, sınıf yönetimi becerileri genel ve alt boyut puanlarının standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri bulunmaktadır.

Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler alt boyut puanlarına ilişkin $\bar{x}= 46.42$ ve $S= 3.94$ olarak, Plan ve Program Etkinlikleri alt boyut puanlarında $\bar{x}= 42.08$ ve $S= 3.68$ şeklinde, İletişim ve Davranış Düzenlemeleri alt boyut puanlarına ilişkin $\bar{x}= 114.27$ ve $S= 7.43$ olarak hesaplanmıştır. Zaman Yönetimi alt boyutu puanlarında $\bar{x}= 28.19$ ve $S= 2.47$ şeklinde, Sınıf Yönetimi Becerileri Genel Toplam puanlarına ilişkin $\bar{x}= 230.98$ ve $S= 15.55$ olarak tespit edilmiştir.

Tablo 27

Katılımcıların Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Puanlarının Sınıf Mevcuduna Göre Farklılığına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	Gruplar arası	24.96	3	8.32	.528	.664
	Gruplar içi	1860.87	118	15.77		
	Toplam	1885.83	121			
Plan ve Program Etkinlikleri	Gruplar arası	1.64	3	.549	.039	.989
	Gruplar içi	1653.53	118	13.92		
	Toplam	1645.18	121			
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Gruplar arası	132.83	3	44.28	.797	.498
	Gruplar içi	6557.68	118	55.57		
	Toplam	6690.52	121			
Zaman Yönetimi	Gruplar arası	33.88	3	11.29	1.889	.135
	Gruplar içi	705.39	118	5.97		
	Toplam	739.27	121			
Sınıf Yönetimi Becerileri Genel Toplam	Gruplar arası	302.68	3	100.89	.411	.745
	Gruplar içi	28967.29	118	245.48		
	Toplam	29269.97	121			

Tablo 27' de katılımcıların, Sınıf Yönetimi Becerileri boyut ve Genel toplam puanlarında sınıf mevcuduna göre anlamlı farklılık ortaya çıkıp çıkmadığını belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analiz sonuçları görülmektedir. Sınıfta bulunan çocuk sayısı durumuna göre, Zaman Yönetimi, Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler, İletişim ve Davranış

Düzenlemeleri, Plan ve Program Etkinlikleri Boyut Puanları Ve Sınıf Yönetimi Becerileri Genel Toplam puanları arasında anlamlı fark saptanmamıştır ($p>.05$).

Tablo 28
Öğretmen Tutumuna İlişkin Betimsel Veriler

Boyutlar	Grup	Öğretmen Tutumu	N	\bar{x}	S
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	1	Demokrat	105	46.20	4.04
	2	Otoriter	12	47.41	3.26
	3	Serbest Bırakan	5	48.80	2.16
	4	Toplam	122	46.42	3.94
Plan ve Program Etkinlikleri	1	Demokrat	105	42.08	3.61
	2	Otoriter	12	41.41	4.79
	3	Serbest Bırakan	5	43.60	2.19
	4	Toplam	122	42.08	3.68
İletişim ve Davranış Düzenemeleri	1	Demokrat	105	114.13	7.49
	2	Otoriter	12	114.50	8.14
	3	Serbest Bırakan	5	116.80	4.60
	4	Toplam	122	114.27	7.43
Zaman Yönetimi	1	Demokrat	105	28.14	2.49
	2	Otoriter	12	28.08	2.71
	3	Serbest Bırakan	5	29.60	.894
	4	Toplam	122	28.19	2.47
Sınıf Yönetimi Becerileri Genel Toplam	1	Demokrat	105	230.56	15.53
	2	Otoriter	12	231.41	17.79
	3	Serbest Bırakan	5	238.80	9.65
	4	Toplam	122	230.98	15.55

Tablo 28' de okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara karşı sergilediği tutuma göre, Sınıf yönetimi becerileri genel ve alt boyut puanlarının standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri görülmektedir. Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler alt boyut puanlarının $\bar{x}=46.42$ ve $S=3.94$ şeklinde, Plan ve Program Etkinlikleri alt boyut puanlarına ilişkin $\bar{x}= 42.08$ ve $S= 3.68$ olarak, İletişim ve Davranış Düzenlemeleri alt boyut puanlarının $\bar{x}= 114.27$ ve $S= 7.43$

şeklinde, Zaman Yönetimi alt boyut puanlarına ilişkin $\bar{x}= 28.19$ ve $S=2.47$ olarak, Sınıf Yönetimi Becerileri Genel Toplam puanlarının $\bar{x}= 230.98$ ve $S= 15.55$ olarak tespit edilmiştir.

Tablo 29

Katılımcıların Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Puanlarının Tutuma Göre Farklılığına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	Gruplar arası	45.31	2	22.66	1.46	.235
	Gruplar içi	1840.51	119	15.46		
	Toplam	1885.83	121			
Plan ve Program Etkinlikleri	Gruplar arası	16.83	2	8.41	.615	.542
	Gruplar içi	1628.34	119	13.68		
	Toplam	1645.18	121			
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Gruplar arası	34.59	2	17.29	.309	.735
	Gruplar içi	6655.93	119	55.93		
	Toplam	6690.52	121			
Zaman Yönetimi	Gruplar arası	10.30	2	5.15	.841	.434
	Gruplar içi	728.97	119	6.12		
	Toplam	739.27	121			
Sınıf Yönetimi Becerileri Genel Toplam	Gruplar arası	326.40	2	163.20	.671	.513
	Gruplar içi	28943.56	119	243.22		
	Toplam	29269.97	121			

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin, çocuklara sergilediği tutuma göre Plan ve Program Etkinlikleri, İletişim ve Davranış Düzenlemeleri, Zaman Yönetimi, Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler Boyut puanları ve Genel Toplam puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>.05$).

Tablo 30

Öğretmenlerin Mesleki Deneyim Yılına İlişkin Betimsel Veriler

Boyutlar	Grup	Mesleki Deneyim	N	\bar{x}	S
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	1	1-5	31	46.64	4.03
	2	6-10	29	46.65	3.55
	3	11-15	30	46.20	4.14
	4	16-20	14	44.28	4.08

	5	21+	18	47.72	3.65
	6	Toplam	122	46.42	3.94
Plan ve Program Etkinlikleri	1	1-5	31	41.74	3.96
	2	6-10	29	42.51	3.60
	3	11-15	30	41.43	4.16
	4	16-20	14	41.64	3.43
	5	21+	18	43.38	2.40
	6	Toplam	122	42.08	3.68
İletişim ve Davranış Düzenemeleri	1	1-5	31	113.87	6.97
	2	6-10	29	114.72	7.12
	3	11-15	30	112.86	8.74
	4	16-20	14	114.57	8.29
	5	21+	18	116.38	5.66
	6	Toplam	122	114.27	7.43
Zaman Yönetimi	1	1-5	31	27.96	2.40
	2	6-10	29	28.06	2.38
	3	11-15	30	28.03	2.70
	4	16-20	14	27.78	3.33
	5	21+	18	29.38	1.03
	6	Toplam	122	28.19	2.47
Sınıf Yönetimi Becerileri Genel Toplam	1	1-5	31	230.22	15.76
	2	6-10	29	231.96	14.62
	3	11-15	30	228.53	18.24
	4	16-20	14	228.28	16.36
	5	21+	18	236.88	10.10
	6	Toplam	122	230.98	15.55

Tablo 30'a göre, Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler alt boyut puanlarına ilişkin $\bar{x} = 46.42$ ve $S = 3.94$ olarak, Plan ve Program Etkinlikleri alt boyut puanlarının $\bar{x} = 42.08$ ve $S = 3.68$ şeklinde tespit edilmiştir. İletişim ve Davranış Düzenlemeleri alt boyut puanlarına ilişkin $\bar{x} = 114.27$ ve $S = 7.43$ olarak, Zaman Yönetimi alt boyut puanlarının $\bar{x} = 28.19$ ve $S = 2.47$ şeklinde, Sınıf Yönetimi Becerileri Genel Toplam puanlarına ilişkin $\bar{x} = 230.98$ ve $S = 15.55$ olarak saptanmıştır.

Tablo 31

Katılımcıların Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Puanlarının Mesleki Deneyim Yılına Göre Farklılığına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	Gruplar arası	98.91	4	24.43	1.61	.174
	Gruplar içi	1786.91	117	15.27		
	Toplam	1885.83	121			
Plan ve Program Etkinlikleri	Gruplar arası	55.14	4	13.78	1.01	.403
	Gruplar içi	1590.03	117	13.59		
	Toplam	1645.18	121			
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Gruplar arası	152.07	4	38.01	.680	.607
	Gruplar içi	6538.45	117	55.88		
	Toplam	6690.52	121			
Zaman Yönetimi	Gruplar arası	30.84	4	7.71	1.27	.284
	Gruplar içi	708.43	117	6.05		
	Toplam	739.27	121			
Sınıf Yönetimi Becerileri Genel Toplam	Gruplar arası	955.48	4	238.87	.987	.417
	Gruplar içi	28314.49	117	242.00		
	Toplam	29269.97	121			

Tablo 31' de yer alan tek yönlü varyans analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin meslekî tecrübe yılı, Sınıf Yönetimi Becerileri boyut ve Genel toplam puanları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmamıştır ($p > .05$).

Tablo 32

Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine İlişkin Betimsel Değerler

Boyutlar	Grup	Eğitim Düzeyi	N	\bar{x}	S
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	1	Önlisans	15	46.53	4.51
	2	Lisans	93	46.41	3.99
	3	Yüksek Lisans	14	46.35	3.20
	4	Toplam	122	46.42	3.94
Plan ve Program Etkinlikleri	1	Önlisans	15	41.93	4.07
	2	Lisans	93	42.06	3.70
	3	Yüksek Lisans	14	42.35	3.41
	4	Toplam	122	42.08	3.68
	1	Önlisans	15	115.93	5.65

İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	2	Lisans	93	114.08	7.65
	3	Yüksek Lisans	14	113.78	7.85
	4	Toplam	122	114.27	7.43
Zaman Yönetimi	1	Önlisans	15	28.73	2.12
	2	Lisans	93	28.04	2.60
	3	Yüksek Lisans	14	28.64	1.82
	4	Toplam	122	28.19	2.47
Sınıf Yönetimi Becerileri Genel Toplam	1	Önlisans	15	233.13	15.10
	2	Lisans	93	230.61	15.996
	3	Yüksek Lisans	14	231.14	13.96
	4	Toplam	122	230.98	15.55

Tablo 32' ye göre, Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler alt boyut puanlarının $\bar{x}= 46.42$ ve $S= 3.94$ olarak, Plan ve Program Etkinlikleri alt boyut puanlarına ilişkin $\bar{x} = 42.08$ ve $S= 3.68$ şeklinde hesaplanmıştır.

İletişim ve Davranış Düzenlemeleri alt boyut puanlarına ilişkin $\bar{x}= 114.27$ ve $S= 7.43$ olarak, Zaman Yönetimi alt boyut puanlarının $\bar{x} = 28.19$ ve $S= 2.47$ şeklinde, Sınıf Yönetimi Becerileri Genel Toplam puanlarının $\bar{x} = 230.98$ ve $S= 15.55$ şeklinde hesaplanmıştır.

Tablo 33

Katılımcıların Sınıf Yönetimi Beceri Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılığına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	Gruplar arası	.243	2	.122	.008	.992
	Gruplar içi	1885.59	119	15.84		
	Toplam	1885.83	121			
Plan ve Program Etkinlikleri	Gruplar arası	1.42	2	.710	.051	.950
	Gruplar içi	1643.76	119	13.81		
	Toplam	1645.18	121			
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Gruplar arası	47.92	2	23.96	.429	.652
	Gruplar içi	6642.60	119	55.82		
	Toplam	6690.52	121			

Zaman Yönetimi	Gruplar arası	9.303	2	4.65	.758	.471
	Gruplar içi	729.97	119	6.13		
	Toplam	739.27	121			
Sınıf Yönetimi Becerileri Genel Toplam	Gruplar arası	82.45	2	41.22	.168	.845
	Gruplar içi	29187.51	119	245.27		
	Toplam	29269.97	121			

Tablo 33'te tek yönlü varyans analiz sonuçları yer almaktadır. Bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyi ile Plan ve Program Etkinlikleri, İletişim ve Davranış Düzenlemeleri, Zaman Yönetimi, Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler ve Sınıf Yönetimi Becerileri Genel toplam puanları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p > .05$).

Tablo 34
Kurumun Sosyo-Ekonomik Düzeyine İlişkin Betimsel Veriler

Boyutlar	Grup	Sosyo- Ekonomik Durum	N	\bar{x}	S
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	1	Düşük	8	47.37	3.46
	2	Orta	71	45.92	4.30
	3	Yüksek	43	47.06	3.31
	4	Toplam	122	46.42	3.94
Plan ve Program Etkinlikleri	1	Düşük	8	42.25	2.96
	2	Orta	71	41.87	3.97
	3	Yüksek	43	42.39	3.35
	4	Toplam	122	42.08	3.68
İletişim ve Davranış Düzenemeleri	1	Düşük	8	114.25	9.55
	2	Orta	71	113.77	7.72
	3	Yüksek	43	115.11	6.59
	4	Toplam	122	114.27	7.43
Zaman Yönetimi	1	Düşük	8	28.37	2.38
	2	Orta	71	28.30	2.40
	3	Yüksek	43	27.97	2.63
	4	Toplam	122	28.19	2.47
	1	Düşük	8	232.25	17.03

Sınıf Yönetimi Becerileri Genel Toplam	2	Orta	71	229.88	16.40
	3	Yüksek	43	232.55	13.96
	4	Toplam	122	230.98	15.55

Tablo 34' te yer alan kurumun sosyo-ekonomik durumuna ait standart sapma ve aritmetik ortalama değerlerine göre, Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler alt boyut puanlarının $\bar{x} = 46.42$ ve $S = 3.94$ olarak, Plan ve Program Etkinlikleri alt boyut puanlarına ilişkin $\bar{x} = 42.08$ ve $S = 3.68$ şeklinde tespit edilmiştir. İletişim ve Davranış Düzenlemeleri alt boyut puanlarının $\bar{x} = 114.27$ ve $S = 7.43$ olarak, Zaman Yönetimi alt boyut puanlarına ilişkin $\bar{x} = 28.19$ ve $S = 2.47$ şeklinde, Sınıf Yönetimi Becerileri Genel Toplam puanlarının $\bar{x} = 230.98$ ve $S = 15.55$ olarak saptanmıştır.

Tablo 35

Katılımcıların Sınıf Yönetimi Beceri Puanlarının Görev Yapılan Kurumun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Farklılığına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	Gruplar arası	42.52	2	21.26	1.373	.257
	Gruplar içi	1843.31	119	15.49		
	Toplam	1885.83	121			
Plan ve Program Etkinlikleri	Gruplar arası	7.542	2	3.77	.274	.761
	Gruplar içi	1637.63	119	13.75		
	Toplam	1645.18	121			
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Gruplar arası	48.21	2	24.10	.432	.650
	Gruplar içi	6642.31	119	55.81		
	Toplam	6690.52	121			
Zaman Yönetimi	Gruplar arası	3.24	2	1.62	.262	.770
	Gruplar içi	736.03	119	6.18		
	Toplam	729.27	121			
Sınıf Yönetimi Becerileri Genel Toplam	Gruplar arası	204.76	2	102.38	.419	.659
	Gruplar içi	29065.20	119	244.24		
	Toplam	29269.96	121			

Tablo 35' te yer alan tek yönlü varyans analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin görev yaptığı kurumun sosyo-ekonomik durumu ile Plan ve Program Etkinlikleri, Zaman Yönetimi,

Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler, İletişim ve Davranış Düzenlemeleri ve Sınıf Yönetimi Becerileri Genel Toplam puanları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p > .05$).



Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın amacı kapsamında, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin, kişisel ve mesleki özelliklerine bağlı olarak, anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada yer alan bu bölümde, bulgulara dair sonuç, tartışma ve öneriler yer almaktadır.

Araştırmaya, Çanakkale il merkezinde görev yapmakta olan 122 okul öncesi öğretmeni katılım sağlamıştır. Öğretmenlerin %59'u devlet kurumlarında, %41'i özel kurumlarda görev yapmaktadır. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin görev yapmakta olduğu okul türü incelendiğinde, sınıf yönetimi becerilerine ilişkin anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir. Ekici, Günhan ve Anılan (2017), Söylemez (2008) ve Korkmaz (2007) çalışmalarında; araştırmada elde edilen sonucu destekleyecek doğrultuda, öğretmenin görev yaptığı okul türünün sınıf yönetimi becerileri üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı sonucunu gözlemlemişlerdir. Bu durum, öğretmenlere okulun sunduğu imkânlardan ziyade, özel veya devlet kurumu farketmeksizin, öğretmenin mesleğini gerçekleştirmeye yönelik isteğinin, sınıf yönetiminde daha etkili olduğu şeklinde açıklanabilir. Üretkenlik noktasında kendini geliştirmiş ve geliştiren, etkili yönetim becerilerine sahip bir öğretmen, varolan kaynakları en verimli şekilde kullanarak öğretim sürecini çocukların üst düzeyde öğrenim sağlayacağı şekilde zenginleştirecektir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %96.7'si kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Bunun sebebi, kadınların okul öncesi öğretmenliğini daha çok tercih etmesidir. Öğretmenliğin bilinen ve güvenli bir meslek olması sebebiyle, kadınların daha çok tercih etme nedenlerinden olduğu söylenebilir (Çermik, Doğan, & Şahin, 2010). Bu doğrultuda, cinsiyete ilişkin sınıf yönetimi becerileri üzerinde anlamlı bir fark saptanmamıştır. Toran ve Akkuş (2016), yapmış olduğu araştırmada, bu bulguları destekleyecek şekilde; cinsiyet değişkeninin anlamlı bir fark

oluşturmadığını belirtmiştir. Sonuç olarak, cinsiyet farketmeksizin, meslekî olarak başarılı olmak isteyen her öğretmenin, pozitif ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturarak sınıf yönetimini sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin, sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunma durumuna ilişkin sınıf yönetimi becerisi üzerine etkisi incelendiğinde; sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmayan öğretmenlerin, kaynaştırma öğrencisi olan öğretmene göre, sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler, İletişim ve Davranış Düzenlemeleri alt boyutlarının ve Sınıf Yönetimi Becerileri Genel Toplam puanlarının, kaynaştırma öğrencisi bulunmayan öğretmenlerin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenler, sınıf yönetimini sağlamak amacıyla algı, dikkat ve tutumlarını kaynaştırma öğrencisine daha fazla odaklayacaklardır. Özellikle kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıf içi yardımcısı bulunmuyorsa, sınıf yönetimini sağlamada kaynaştırma öğrencisi bulunmayan öğretmenlere göre daha çok zorluk yaşayacakları düşünülmektedir. Bu nedenler, elde edilen sonucun sebepleri arasında gösterilebilir. Katılımcıların, sınıf içi yardımcı bulunma durumu incelenmiştir. %52.5'inin sınıf içi yardımcısı varken, %47.5'inin yardımcısı bulunmamaktadır. Sınıf içi yardımcı bulunma durumunun öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerinde herhangi bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Dinçer ve Akgün (2015), araştırmanın sonucunu destekleyecek bulgular tespit etmiş ve sınıf içi yardımcı bulunma durumunun sınıf yönetimi becerisini etkilemediğini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, sınıf yönetimi beceri düzeylerinin yaşa göre farklılaşma durumu incelenmiş, yaşa ilişkin sınıf yönetimi becerileri üzerinde anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bulgulardan elde edilen sonuç ile Komitoğlu (2009), Ekici, Günhan & Anılan (2017), Kaya (2008), Yılmaz ve Aydın (2015), ve Söylemez (2008) tarafından ifade edilen sonuç örtüşmektedir. Araştırmacılar, öğretmen yaşının sınıf yönetimi becerileri üzerinde

anlamli farklılık oluşturmadiğini belirtmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, öğretmen yaşı farketmeksizin, kendini geliştirme düzeyinin sınıf yönetiminde daha etkili olduğu söylenebilir. Meslek hayatına yeni atılmış, yaş düzeyi küçük bir öğretmen veya uzun yıllar çalışmış ve yaş düzeyi yüksek olan bir öğretmen arasında sınıf yönetimi becerileri noktasında yaş düzeyinin etkili olmaması; bir öğretmenin kendini geliştirme noktasında ne kadar efor sarfettiği ile ilgili olduğu düşünülebilir.

Öğretmenlerin %63,9'u sınıfta çocuk başına düşen alanın yeterli olduğunu belirtirken, %36,1'i yeterli alan olmadığını ifade etmiştir. Bu bulgular incelendiğinde, sınıfta çocuk başına düşen yeterli alan bulunma durumunun, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine yönelik anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Bulgulara göre, sınıfta çocuk başına yeterli alan olan öğretmenlerin, yeterli alan olmayan öğretmenlere göre Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler alt boyutunda daha yüksek sınıf yönetimi beceri düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. Sınıfta çocuk başına düşen alanın yeterli olması, öğretmenlerin sınıf içi düzenlemeleri daha rahat gerçekleştirmesini sağlayacaktır. Aynı şekilde, sınıfın çocuk sayısına uygun olması ve çocukların sınıf ortamında rahatça hareket edebilmesi, öğretmenin sınıf yönetimini sağlamasına kolaylık sağlayacaktır. Sınıf içi yeterli alanın olmaması, öğretme-öğrenme ortamını, sınıf içi süreçleri ve çocukların hareketlerini kısıtlayıcı nitelikte olacağı düşünülmektedir. Yeterli alan olmaması durumunda, sınıfta meydana gelebilecek kazalar ve bu kazaların doğuracağı sorunlar da göz önünde bulundurulmalıdır. Erden (2001), sınıf büyüklüğünün, çocukların rahat bir şekilde sınıfta dolaşabilmesi, etkinliklerin rahatça gerçekleştirilebilmesi ve sınıf mevcuduna uygun büyüklükte bir sınıf olmasının gerekliliğini ifade etmiştir.

Araştırmada, katılımcıların sınıf yönetimi becerilerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Ekici, Günhan ve Anılan (2017), Dinçer ve Akgün (2015), Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu (2004)' nun gerçekleştirdiği araştırmalar, belirlenen sonuç ile benzerlik göstermektedir. Bu doğrultuda, eğitim düzeyi farketmeksizin, bir öğretmenin eğitim

yaşamındaki kazanımlarını, meslek hayatına doğru bir şekilde aktarabilmesinde, sabır, sorumluluk, hoşgörü ve isteklilik gibi kişisel özellikler ile ilgili olabileceği düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin, meslekî deneyime göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Araştırmanın sonucuna paralel olarak, Yılmaz ve Aydın (2015), Yaşar (2008), Denizel Güven ve Cevher (2005), Çelik (2006), Ayar ve Arslan (2008), Adıgüzel (2016), Söylemez (2008), Kaya (2008) meslekî kıdemin sınıf yönetimi becerilerini farklılaştırmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bulgulara göre, öğretmenlerin kendilerini geliştirme konusunda çaba göstermedikleri ve bu doğrultuda mesleki deneyim artsa da becerilerin yerinde sayması ve herhangi bir artış göstermemesi bu durumun sebepleri arasında gösterilebilir.

Araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili kursa katılmaya yönelik tutumları incelenmiştir. İnceleme sonucunda, kursa katılmaya yönelik tutumun, sınıf yönetimi becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Kursa katılmak istemeyen öğretmenlerin Plan ve Program Etkinlikleri, İletişim ve Davranış Düzenlemeleri alt boyut puanlarının ve Sınıf Yönetimi Becerileri Genel Toplam puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kursa katılmak istemeyen öğretmenlerin, katılmak isteyen öğretmenlere göre kendilerini meslekî yönden daha yeterli görmesi ve sınıf yönetimini etkin şekilde sağladığını düşünmesi sebebiyle; kursa katılımı reddetmeyi tercih etmiş olabileceği düşünülebilir. Kursa katılım isteği olan öğretmenlere yönelik, sınıf yönetimi ile ilgili seminer veya kurs düzenlenmesi ve bu sürecin okul idaresi tarafından desteklenmesi, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmesinde olumlu etki sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, sınıf yönetimi becerilerinin sınıf mevcuduna göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Denizel Güven ve Cevher (2005), Yaşar (2008), Ekici, Günhan ve Anılan (2017), Toran ve Akkuş (2016) araştırmalarında benzer bir sonuç saptamıştır. Sonuç olarak sınıfta bulunan çocuk sayısı farketmeksizin, bir öğretmen sınıf yönetimini sağlarken,

sınıf içerisinde her an ne olup bittiğini fark edecek şekilde sınıfa hakim olmalı ve birden çok etkinliği aynı anda gerçekleştirebilecek düzeyde yetenek, deneyim ve bilgiye sahip olmalıdır (Çelik, 2007).

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerine yönelik, öğretmen tutumlarının etkisi incelenmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun demokratik tutum sergilediği belirlenmiştir. Öğretmen tutumunun sınıf yönetimi becerileri üzerine etkisi olacağı düşünülürken; araştırma sonucunda öğretmen tutumunun, sınıf yönetimi becerileri üzerinde herhangi bir farklılaşma oluşturmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin %86.1' i demokratik tutum sergilediğini ifade etmiştir. Demokratik tutum ise; çocukların haklarına saygılı ve karar alma sürecinde çocukların aktif katılımını sağlayan, işbirliğinden yana tutum sergileyen karaktere sahip bir öğretmen demektir (Curtin, 2005).

Çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin çalışmakta olduğu yaş grubunun sınıf yönetimi becerileri üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı bulunmuştur. Denizel Güven ve Cevher (2005) ve Toran ve Akkuş (2016)' un araştırmalarındaki bulgular, bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Öz yeterlik inancı yüksek ve kendini sınıf yönetimi noktasında geliştirmiş bir öğretmen, çalıştığı yaş grubu etkili olmaksızın, çocukların gelişim özelliklerine uygun şekilde öğretim sürecini şekillendirmesi doğrultusunda, yüksek meslekî performans sergileyeceği düşünülmektedir.

Katılımcıların sınıf yönetimi becerilerinde, sınıf yönetimi ile ilgili ders alma durumuna ilişkin farklılaşma oluşmadığı saptanmıştır. Kaya (2008), Çelik (2006) ve Ekici, Günhan ve Anılan (2017)' in araştırmaları da bu sonucu desteklemektedir. Bu durum, eğitim içeriğinin teorikten çok, uygulama destekli olacak şekilde yapılmasının gerekliliğini ifade etmektedir. Araştırmada, katılımcıların hizmet içi eğitim alma durumu incelenmiştir. Bulgulara göre, hizmetiçi eğitim alma durumunun, sınıf yönetimi becerilerini farklılaştırmadığı belirlenmiştir.

Toran ve Akkuş (2016), Ekici, Günhan ve Anılan (2017) ve Denizel, Güven ve Cevher (2005)' in araştırmaları da bu sonuç ile örtüşmektedir. Elde edilen bulgular, hizmetiçi eğitime gerekli önemin verilmemesi, eğitime katılmanın öğretmenlerin çoğu tarafından ek görev yükü olarak görülmesi ve hizmetiçi eğitimin içeriğinin, öğretmenlerin becerilerini arttırmada etkili olmaması, bu bulgunun sebepleri olarak ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, kendilerini yetersiz hissetme durumları araştırılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin %46.7'si kendisini yetersiz hissettiğini ifade ederken, %53.3' ü yeterli hissettiğini ifade etmektedir. Zaman Yönetimi, Plan ve Program Etkinlikleri, Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler, İletişim ve Davranış düzenlemeleri boyut puanları ve Genel toplam puanlarının yetersiz hissetmeyen öğretmenlerin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Özdemir (2008)' e göre, öğretmenlerin nitelikli şekilde öğretim yapmasında ve bu süreçte karşılaştıkları veya karşılaşacakları problemler ile baş etmede, kendi yetenek ve becerilerine dair kişisel yargıları, öz yeterlik inanç ve algıları önemli bir etkidir. Bu doğrultuda, bir öğretmenin kendini yeterli hissetmesi, özgüveni ve öz yeterlik inancı ne kadar yüksek olursa ve bu konuda yeterli destek sağlanırsa; öğretmen o doğrultuda sınıf yönetiminde daha başarılı olur denebilir.

Öğretmenlerin görev durumunun, sınıf yönetimi becerileri üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Bu bulgu ile paralel olarak, Ekici, Günhan ve Anılan (2017) sınıf yönetimi üzerinde görev durumunun etkili olmadığını tespit etmiştir. Bu durum, bir öğretmenin sınıf yönetimini sağlamada, mesleğini severek yapıyor olması, kişisel yetenek ve becerileri, yetiştirilme şekli gibi etmenler ile ilgili olması sebebiyle, farklılaşma oluşturmadığı düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin, istenmeyen davranışlar ile başa çıkmada aile desteği ve idare desteğinin yeterli olup olmama durumu incelenmiştir. Öğretmenlerin %51.6'sı aile

desteğini yeterli görürken, %48.4'ü yeterli görmemektedir. Aile desteğinin, sınıf yönetimi becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu ve bu anlamlı farklılığın aile desteğini yeterli gören öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Aile desteğini yeterli gören öğretmenlerin, Plan ve Program Etkinlikleri, İletişim ve Davranış düzenlemeleri, Zaman Yönetimi, Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler boyutlarının puanları ve Sınıf Yönetimi Becerileri Genel toplam puanlarının, aile desteğini yetersiz gören öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aile desteğini alan öğretmenler, aileleri çocuklarının eğitim sürecine olan ilgilerini arttırarak, istenmeyen davranışlar ile baş etmede başarılı olacağı neticesine varılabilir. Aile katılımı ile, okul-ev arasında istendik davranış konusunda işbirliği oluşur, çocuk hem evde hem de okulda aynı sosyal etkiye maruz kalır ve böylece problem davranışları azalır (Hill & Taylor, 2004). Bu doğrultuda aile ile işbirliği yaparak çocukların akademik başarısı da desteklenecektir. Aile desteği olan ve aile ile işbirliği yapan öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlamada daha etkin bir rol izleyeceği araştırma sonucunda görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlar ile baş etmede idare desteğini yeterli bulma durumu incelendiğinde; %84.4'ünün idare desteğinin yeterli olduğunu, %15.6' sının ise yetersiz olduğunu belirttiği görülmektedir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda, idare desteğinin sınıf yönetimi beceri düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu idare desteğini yeterli gördüğünü ifade etmiştir. İdarecilerin, öğretmenlerini desteklemesi ve işbirliği sağlaması, öğretmenlerin profesyonel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayacaktır. Ek olarak, öğretmenlerini destekleyen idareciler, öğretmenlerinin sınıf yönetimini sağlamalarına da destek olacaklardır. Ceyhan (2016), problem davranışlar ile baş etmede idare desteğini alamayan öğretmenlerin, cesaretinin kırılacağını, meslekî isteğin azalabileceğini ve istenmeyen davranışlarla mücadele etmede çaresiz hissedeceğini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, görev yapmakta olduğu okulun sosyo-ekonomik durumunun, sınıf yönetimi beceri düzeyi üzerine anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Elde edilen sonucu destekleyecek doğrultuda, Denizel Güven ve Cevher (2005), Kaplan (2018), Ekici, Günhan ve Anılan (2017), okulun sosyo-ekonomik durumunun sınıf yönetimi becerileri üzerine etkisi olmadığını belirtmiştir. Bu sonuçlar göz önünde bulundurularak, okulların sosyo-ekonomik durumu farketmeksizin, önemli olan etkenin; öğretmenlere sunulan imkânların azlığı veya çokluğunun yanı sıra, öğretmenlerin öğretme isteği ve çocuklara olan tutumlarıdır denebilir.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%94.3) kendini geliştirmek amacı ile meslektaşına danıştığını belirtmiştir. Bu doğrultuda, araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, meslektaşına danışmanın sınıf yönetimi beceri düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çok büyük oranda meslektaşına danıştıkları görülmüştür. Drang (2011), öğretmenlerin sınıf yönetimini meslektaşlarından öğrendiklerini belirtmiştir.

Sonuç olarak, araştırmanın bulgularına göre; öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunma durumu, istenmeyen davranışlarla başa çıkmada aile desteği, sınıfta çocuk başına yeterli alan bulunma durumu, kursa katılım isteği ve öğretmenin kendisini yetersiz hissetme değişkenlerine ilişkin anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu belirlenirken, öğretmenin görev yapmakta olduğu okul türü, cinsiyeti, istenmeyen davranışlar ile baş etmede idare desteği, meslektaşına danışma, sınıf yönetimi ile ilgili ders ve hizmetiçi eğitim alma durumu, sınıf içi yardımcı bulunma durumu, yaş, sınıf mevcudu ve çalışılan yaş grubu, görev durumu, öğretmen tutumu, görev yapılan kurumun sosyo-ekonomik düzeyi, eğitim düzeyi, meslekî deneyim süresi değişkenlerine ilişkin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.

Öneriler

Bu araştırma, Çanakkale il merkezinde görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinden elde edilen verilere dayalı olarak yapılmıştır. Dolayısıyla, benzer araştırmaların diğer il ve ilçelerde de gerçekleştirilmesi, bu konu ile ilgili daha geniş çaplı ve daha fazla bilgi edinmede fayda sağlayacaktır.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, hem araştırmacılara hem de öğretmenlere yararlı olacağı düşünülen öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Okul öncesi öğretmenlerinin, özellikle sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunuyorsa, sınıf içi yardımcısının olması önerilmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuca göre, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin, kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sebeple, öğretmenlerin sınıf içi yardımcısı olması, sınıf yönetimini sağlamada kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olacağı düşünülmektedir. Yardımcı öğretmen, okul öncesi eğitimine uygun nitelikte ve imkanlar dahilinde her sınıfta olmalıdır.
- Öğretmenlerin, istenmeyen davranışlar ile karşılaştığı durumlarda aile desteğini alması büyük önem taşımaktadır. Çocukların davranışlarını ev ortamında da takip etmek ve istenmeyen davranışı olumlu yönlendirebilmek, ailenin desteğiyle mümkündür. Bu doğrultuda, ebeveynlerin çocukların eğitiminde aktif rol oynamasını sağlamaya yönelik planlamalar yapılmalıdır. Çeşitli etkinlikler düzenleyerek ebeveynleri okul etkinliklerine davet etmeli ve “Aile içi iletişim”, “Anne-baba rolleri” gibi konularda veli eğitimleri gerçekleştirilmelidir.
- Ailenin, eğitim sürecine katılımını ve iş birliğini arttırmak amacıyla, çocuk ile ilgili dönütler verilerek aileye bilgilendirme yapılabilir.

- Araştırmada, çocuk başına düşen alanın yeterli olduğu sınıfa sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıfların fiziksel olarak, çocukların ihtiyaçlarını karşılayabilecek ve etkinlikleri rahatça gerçekleştirebilecek büyüklükte olması gerekmektedir. Ek olarak, etkinlikler dahilinde sınıf içi fiziksel düzenlemeleri çeşitlendirebilecek imkanın öğretmene sunulabilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde, sınıflarda hem sınıf mevcudu fazla olan hem de fiziksel düzenlemelerin yapılmasının mümkün olmadığı bir sınıfta, öğrenim kalitesi ve motivasyon düşecektir. Bu çerçevede, sınıf içi düzenlemeler için mevzuatta çocuk başına düşen alan ile ilgili belirlenen bir alt sınır olmalı ve buna uymada zorunluluk sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin, sınıf yönetimini sağlamada yetersiz hissetme durumları incelenmiş ve yetersiz hisseden öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yetersiz hissetmelerini olabildiğince engellemeli veya yetersiz hissettikleri durumlarda destek alabilme imkanı sağlanmalıdır. Meslek hayatına başlamadan önce, çeşitli kurs, seminer ve hizmetiçi eğitimler düzenleyerek sınıf yönetimi ve etkili iletişim konularında eğitimler yapılabilir. Böylece, öğretmenler sınıf yönetiminde daha donanımlı şekilde meslek hayatına başlayacaklardır. Mesleki süreçte yetersiz hissedilen durumlarda, gerekli rehberlik eğitimlerine yönlendirilmeli ve bu süreçte idare desteği sağlanmalıdır.
- Araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili kursa katılıma yönelik tutumları incelenmiş ve kursa katılmak istemeyen öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bulgulara göre, sınıf yönetimi ile ilgili kursa katılmak isteyen öğretmenlerin olduğu ve bu öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini

geliştirmek istedikleri düşünülmektedir. Öğretmenlerin istekleri doğrultusunda çeşitli eğitim ve kursların düzenlenmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini olumlu etkileyecektir. İdarenin, her dönemde bir kere olacak şekilde, öğretmenlerin ihtiyaç hissettikleri eğitim, kurs veya seminer konularını öğrenip bu doğrultuda eğitimler sağlayarak öğretmenleri desteklemesi gerekmektedir.

- Okul öncesi eğitim kurumlarında, rehberlik ve danışmanlık hizmetleri sunulmalı ve istenmeyen davranışlar konusunda öğretmen-aile-idare iş birliği sağlanmalıdır.
- Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı, 3. sınıfta görülmekte olan “Sınıf Yönetimi” dersinin uygulamalar ile desteklenmesi, öğretmen adaylarına daha etkin öğrenme sağlayacaktır.
- Eğitim Fakültesi bünyesinde yer alan ve öğretmen yetiştiren tüm fakültelerdeki uygulama/staj sayısı arttırılmalı, öğretmen adaylarının aktif öğrenmeleri sağlanmalıdır.
- Okul öncesi eğitimi alanında sınıf yönetimi ile ilgili yapılan çalışmaların sayısı arttırılmalıdır.
- Öğretmenlerin durumu ve sınıf yönetimi becerisi açısından değerlendirilmesi amacıyla idareciler ve aileler ile görüşmeler yapılarak araştırmanın kapsamı arttırılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini ölçmek amacı ile yapılan çalışmalarda, öğretmenler ile birebir görüşmelerin yapılması ve sınıf ortamında gözlemlenmesi gibi nitel veriler elde ederek, çalışmalara çok boyutluluk kazandırılabilir.

- Araştırma Çanakkale ilini temsil etmektedir, fakat benzer araştırmaların diğer il ve ilçelerde de gerçekleştirilmesi, bu konu ile ilgili daha geniş çaplı ve daha fazla bilgi edinmede fayda sağlayacaktır.
- Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi üzerinde, kaynaştırma ğrencisi bulunma durumunun etkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, kaynaştırma öğrencisinin detaylı incelenebilir ve elde edilen veriler araştırmaya dahil edilebilir.



Kaynakça

- Adıgüzel, İ. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7(23), 247-273.
- Ağaoğlu, E. (2002). Sınıf Yönetimiyle İlgili Genel Konular. Z. Kaya içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 3-17). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akbaşı, S., & Kavak, Y. (2008). Ortaöğretim Okullarındaki Okul Aile Birliklerinin Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 1-21.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri (SPSS Uygulamalı)* (8. b.). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Anderson, K. L., Waimer, M., & Fush, M. W. (2020). Teacher fidelity to Conscious Discipline and children's executive function skills. *Early Childhood Research Quarterly*(51), 14-25.
- Argon, T., & Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim Kurumlarında Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 80-95.
- Arslan, H. (2011). *Sınıf Yönetiminin Temel Kavramları*. (R. Sarpkaya, Dü.) Ankara: İhtiyaç Yayıncılık.
- Arslan, H. (2014). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Paradigma Akademi.
- Arslan, H. (2014). Sınıf Yönetimini Etkileyen Sosyal ve Psikolojik Etmenler. H. Arslan (Dü.) içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 21-36). İstanbul: Paradigma Akademi.

- Aydın, A. (2000). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, D. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Öğretmenlik Stilleri Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, F. (2005). Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Konusundaki Düşünceleri ve Uyguladıkları. *14. Ulusal Eğitim Kongresi Bildiriler* (Cilt 1, s. 775-779). içinde Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Balat, G. U. (2013). Sınıf Yönetimi Kavramı ve Sınıf Yönetimi Modelleri. G. U. Balat, & H. Bilgin içinde, *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Balat, G. U., Bilgin, H., & Ünsal, F. Ö. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları ve Sınıf Yönetimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 114-126.
- Balay, R. (2003). *2000'li Yıllarda Sınıf Yönetimi*. Ankara: Sandal Yayınları.
- Balli, S. J. (2011). Pre-service teachers' episodic memories of classroom management. *Teaching and Teacher Education*(27), 245-251.
- Baloğlu, N. (2001). *Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara: Akasya Kitabevi.
- Bamford, B., & Finger, J. (2010). *Sınıf Yönetimi Stratejileri Öğretmen Kılavuzu*. (T. Karaköse, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Başar, H. (2005). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: ANI Yayıncılık.
- Beytekin, O. F. (2014). İstenmeyen Davranışların Yönetimi. H. Arslan (Dü.) içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 199-223). İstanbul: Paradigma Akademi.

- Bilgin, H. (2013). Okul Öncesi Eğitimde Fiziksel Mekanın Düzenlenmesi. G. Uyanık Balat, & H. Bilgin (Dü) içinde, *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi* (s. 151-166). Ankara: Eğiten Kitap.
- Bilmes, J. (2004). *Beyond Behavior Management: The six life skills children need to thrive in today's World*. Redleaf Press.
- Blunk, I. M., Russell, E. M., & Armga, C. J. (2017). The role of teachersin peer conflict: implications for teacher reflections. *implications for teacher*, 21(5), 597-608.
- Boyacı, A. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Disipline Sınıf Kurallarına ve Cezalara İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi (Türkiye-Norveç Örneği). *Educational Administration: Theory and Practice*, 15(60), 523-553.
- Brophy, J. (1986). *Classroom Management Techniques* (Cilt 18). Michigan State University.
- Bullard, J. (2014). *Creating Environment for Learning: Birth to Age Eight* (2 b.). USA: Pearson Education.
- Büyükkaragöz, S., & Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metotları*. Onuncu Baskı. İstanbul: Beta Yayım Dağıtım.
- Campbell, D. (2012). *Discipline without Anger: A New Style of Classroom Management*. ProQuest Ebook Central.
- Can, A. (2017). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canter, L., & Canter, M. (1992). *Assertive discipline: Positive behavior management for today's classroom*. Santa Monica: CA: Canter & Associates.

- Carlson, J. S., Tired, H. B., Bender, S. L., & Benson, L. (2011). The Influence of Group Training in the Incredible Years Teacher Classroom Management Program on Preschool Teachers' Classroom Management Strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 27(2), 134-154.
- Celep, C. (2004). *Sınıf Yönetimi ve Disiplin*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2008). *Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cevher, N. (2004). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Öğretmen Algısına Göre Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ceyhan, M. A. (2016). *Kapsayıcı Eğitim: Okul Pratikleri, Öğretmen İhtiyaçları*. 05 15, 2020 tarihinde ERG: http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_OgretmenIhtiyaclari.pdf adresinden alındı
- Ceylan, M., & Akar, B. (2010). Ortaöğretimde Okul-Aile İşbirliği İle İlgili Öğretmen ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi (Karacasu Lisesi Örneği). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 43-64.
- Chen, Y.-M. (1996). A Study of Order-Managing Skills Used in Group Activities by Early Childhood Student Teachers in Taiwan. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois, March 1996*.
- Chen, Y.-M. (1997). A Study of Kindergarten Teachers' Evaluation of Order-Managing Skills Used in Group Activities by Early Childhood Student Teachers in Taiwan. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois.

- Crosbie- Burnett, M., & Klein, D. M. (2009). *The Fascinating Story of Family Theories. The Wiley- Blackwell Handbook of Family Psychology*. Blackwell Publishing Ltd.
- Çakmak, M., Kayabaşı, Y., & Ercan, L. (2008). Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Stratejilerine Yönelik Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(35), 53-64.
- Çalık, T. (2003). *Sınıf Yönetimi ve Özellikleri*. (L. Küçükahmet, Dü.) Ankara: Nobel Yayınları.
- Çalık, T. (2012). *Sınıf Yönetimi*. (L. Küçük Ahmet, Dü.) Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, K. (2007). Disiplin Oluşturma ve Kural Geliştirme. H. Kıran, & K. Çelik (Dü) içinde, *Etkili Sınıf Yönetimi* (s. 252). Ankara: Anı yayıncılık.
- Çelik, N. A. (2006). İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine ilişkin algıları (Denizli ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çermik, H., Doğan, B., & Şahin, A. (2010). Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 201-212.
- Çoruk, A. (2014). Okul Veli ve Çevre İlişkilerinin Yönetimi. H. Arslan (Dü.) içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 137-157). İstanbul: Paradigma Akademi.
- Dal, M. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarıyla Başa Etmede Kullandıkları Sınıf Yönetimi Stratejileri. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Demir, M. K. (2011). Öğretmen Adaylarının Karşılaşmak İstemedikleri Öğrenci Davranışlarının Analizi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(31), 68-84.
- Demir, T. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algılarının Ve Sınıf Yönetimi Stratejilerinin Çocuk-Öğretmen İlişkileri Üzerindeki Etkileri. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2005). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme: Öğretmen Sanatı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2017). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, P. D. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, H. (2006). *Sınıf Yönetiminin Temelleri*. (H. Kıran, Dü.) Ankara: Anı yayıncılık.
- Dereli, H. M. (2013). Reggio Emilia Temelli Dökümantasyon Eğitiminin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Tutum Ve Çocuk-Merkezli Uygulamaları Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dinçer, Ç., & Akgün, E. (2015). Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi. *Eğitim Ve Bilim*, 40(177), 187-201.
- Dobbs, J., Arnold, D. H., & Doctoroff, G. L. (2004). Attention in the preschool classroom: the relationships among child gender, child misbehavior, and types of teacher attention. *Early Childhood Development And Care*, 174(3), 281-295.
- Dobbs-Oates, J., Kaderavek, J. N., Guo, Y., & Justice, L. M. (2011). Effective behavior management in preschool classrooms and children's tasks orientation: Enhancing emergent literacy and language development. *Early Childhood Research Quarterly*, 420-429.

- Drang, D. M. (2011). *Preschool Teachers' Beliefs, Knowledge, And Practices Related To Classroom Management*. Doctoral Candidate, University of Maryland Department of Special Education .
- Durmaz, E. (2017). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Stratejiler ve Uygunluk Durumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Edwards, C. H. (1997). *Classroom discipline and management*. New Jersey: Prentice Hall.
- Ekici, F. Y., Günhan, G., & Anılan, Ş. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 48-58.
- Ekici, G. (2004). İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 29(131), 50-60.
- Eleser, G. (2007). İlköğretim Birinci Kademedeki Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Disiplin Problemleri ve Bunlarla Baş Etme Yolları. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Epstein, J. L. (2010). *School And Family Partnerships. preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press. 04 15, 2020 tarihinde <https://ebookcentral.proquest.com/lib/canakkale/reader.action?docID=625094> adresinden alındı
- Erden, M. (2001). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erden, M., & Akman, Y. (2001). *Eğitim Psikolojisi Gelişim ve Öğrenme*. Arkadaş Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2001). *Sınıf Yönetimi, Ders, Konferans, Panel ve Seminer Etkinliklerinde Başarının Yolları*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme*. (Ö. Demirel, Dü.) Ankara: Meteksan.
- Evertson, C. M., Emmer, E. T., & Worsham, M. E. (2003). *Classroom management for elementary teachers (6th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Fidan, N. (1985). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Alkım Yayınevi.
- Fjortof, I. (2001). The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 111-117.
- Florin, L. D. (2011). Kindergarten Teachers' Classroom Management Beliefs and Practices and Their Implications on Students' Social and Academic Outcomes. (Doktora Tezi). <https://digitalcommons.odu.edu/> adresinden alındı
- Frick, P. J., & Morris, A. (2004). Temperament and Developmental Pathways to Conduct Problems. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 33(1), 54-68.
- Gangal, M. (2013). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Sınıfta İstenmeyen Davranışlarla Başa Çıkmaya Yönelik Uygulamaları ve Sınıf Yönetimi Stratejileri Hakkındaki İnançlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gangal, M., & Öztürk, Y. (2016). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Disiplin, Sınıf Yönetimi ve İstenmeyen Davranışlar Hakkındaki İnançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(31), 593-608.
- Getzels, J. W., & Thelen, H. A. (1960). The classroom as a unique social system. N. B. Henry (Dü.) içinde, *The Dynamics of Instructional Groups: Sociopsychological Aspects of Teaching and Learning* (s. 53-82). (Fifty-Ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 2). Chicago: University of Chicago Press.

- Gezgin, N. (2009). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kullandıkları Sınıf Yönetimi Stratejileri. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Glasser, W. (1999). *Başarısızlığın Olmadığı Okul*. Ankara: Beyaz Yayınları.
- Gordon, T. (1998). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. (E. Aksay, Çev.) İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gökdoğan, G. (2007). Sınıf yönetiminde istenmeyen öğrenci davranışlarının resmi ilköğretim okulları ve özel ilköğretim okullarında mukayeseli incelenmesi (Kayseri İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Greenlee, A. R., & Ogletree, E. J. (1993). Teachers' Attitudes toward Student Discipline Problems and Classroom Management Strategies. Chicago: U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION Office of Educational Research and Improvement.
- Grining, C. L., Raver, C. C., Sardin, K. C., Metzger, M., & Jones, S. M. (2010). Understanding and Improving Classroom Emotional Climate and Behavior Management in the “Real World”: The Role of Head Start Teachers’ Psychosocial Stressors. *Early Education Development*, 2(1), 65-94.
- Gürşimşek, I. (1999). Etkili Sınıf Yönetimi İçin Etkili İletişim Becerileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi*, 40-44.
- Güven, B. (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (Ş. Tan, Dü.) Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, E. D., & Cevher, N. (2005). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(18), 1-22.
- Habacı, İ., Tanrıku, F. Z., Atıcı, R., Ürker, A., & Adıgüzelli, F. (2013). Sınıf İçi Disiplin Kurallarının Benimsetilmesinde Öğretmen Rollerini. *International Periodical For The*

Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/8 Summer, 1953-1971.

Harper, M. D. (2014). Guidance/Classroom management strategies of choice and teachers's preceptions of effectiveness in early childhood classrooms. (Doktora Tezi). <https://twu.edu/> adresinden alındı

Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental School Involvement and Children's Academic Achievement: Pragmatics and Issues. *Current Directions in Psychological Science*, 4(13), 161-164.

Howes, C. (2013). *Erken Çocukluk Eğitim ve Bakım Ortamlarında Sosyalleşme Çalışmaları*. (A. Tüfekçi, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes In Teacher Efficacy During The Early Years Of Teaching: A Comparison Of Four Measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.

Humphreys, T. (2003). A different kind of discipline. (B. Çelik, Çev.) İstanbul: Yeni Çizgi Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

Hutchings, J., Martin-Forbes, P., Daley, D., & Williams, M. E. (2013). A randomized controlled trial of the impact of a teacher classroom management program on the classroom behavior of children with and without behavior problems. *Journal of School Psychology*, 51, 571-585.

İlgar, L. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Yüksek lisans tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İra, N. (2014). Sınıf İçi Disiplini Disipln Modelleri ve Kural Oluşturma. H. Arslan (Dü.) içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 73-89). İstanbul: Paradigma Akademi.

- J., R., & Cameron. (1998). School discipline in the United Kingdom: Promoting classroom behaviour which encourages effective teaching and learning. *School Psychology Review*, 27(1), 33-44.
- Jacobson, L. (2003). Early years. *Education Week*, 23(15), 6-11.
- Jingbo, L., & Elicker, J. (2005). Teacher-child interaction in Chinese kindergartens: An observational analysis. *International Journal of Early Years Education*, 13(2), 129-143.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company. Edina MN: interaction.
- Jones, V. (2004). *Comprehensive Classroom Management*. Boston: Pearson Education Inc.
- Kadı, A. (2014). Sınıf Yönetiminin Temel Kavramları. H. Arslan (Dü.) içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 3-12). İstanbul: Paradigma Akademi.
- Kaplan, Z. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kara, H. G. (2020). Aile Kuramları. T. G. Yıldız (Dü.) içinde, *Anne Baba Eğitimi* (s. 17-33). Ankara: Pegem Akademi.
- Karakaya, E. G., & Tufan, M. (2018). Social Skills, Problem Behaviors and Classroom Management in Inclusive Preschool Settings. *Journal of Education and Training Studies*, 6(5), 123-134.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

- Karasu, F. İ. (2017). Performans Geribildiriminin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Önleyici Sınıf Yönetimi Stratejileri İle Özel Gereksinimli Çocuk Çıktıları Üzerinde Etkisi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karip, E. (2014). *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama*. (S. Turan, Dü.) Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, G. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Öğrencilerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kernan, M., & Singer, E. (2013). *Erken Çocukluk Eğitim ve Bakımında Akran İlişkileri*. (A. Tüfekçi, & Ü. Deniz, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Keskin, M. A. (2002). Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Kullandıkları Başetme Yolları. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kılbaş, Ş. (2014). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Koçyiğit, M. (2019). *Sınıf Yönetimi*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Kohn, A. (2006). *Beyond discipline: From compliance to community*. ASCD.
- Komitoğlu, D. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkmaz, A. (2009). Sınıf Organizasyonu. L. Küçükahmet (Dü.) içinde, *Sınıf Yönetimi* (10. b., s. 277-294). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Kounin, J. S. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Kutlu, E. (2006). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sınıf yönetiminde davranış düzenleme sürecinin değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği). Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Kükürtçü, S. K. (2011). 5-6 Yaş Çocuklarının Ailelerinin Ve Öğretmenlerinin Kullandıkları Disiplin Yöntemlerinin Çocuk Hakları Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Landau, B. M. (2004). *The art of Classroom Management*. New Jersey: Pearson Education Inc.

Lao-alongkorn, O. (2017). The Development of Training Package on Classroom Management of Preschool for Childcare Takers in Child Development Centre, Lampang Province. *Journal of Education, Maharakham University*, 11(3), 175-184.

Leblanc, P. R., & Skaruppa, C. (1997). Support for Democratic Schooling: Classroom Level Change via Cooperative Learning. *Action in Teacher Education*, 28-38. doi:<https://doi.org/10.1080/01626620.1997.10462851>

Manning, M. L., & Butcher, K. T. (2003). *Classroom management: models, applications and cases*. New Jersey.

Martin, N. K., Yin, Z., & Mayall, H. (2008). The Attitudes & Beliefs on Classroom Control Inventory-Revised and Revisited: A Continuation of Construct Validation. *Journal of Classroom Interaction*, 11-20.

McCloskey, C. M. (1996). Taking Positive Steps Toward Classroom Management in Preschool: Loosening Up without Letting It All Fall Apart. *National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*, (Source: *Young Children*, Vol. 51, No 3, pp. 14-16), 14-

16.

<https://www.jstor.org/stable/pdf/42727171.pdf?refreqid=excelsior%3Ac685961544494d7a8212234c44e39c65> adresinden alındı

M.E.B Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. (2017). 02 23, 2020 tarihinde http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden alındı

Morris, P., Raver, C. C., Millenky, M., Jones, S., & Lloyd, C. M. (2010). Making Preschool More Productive: How Classroom Management Training Can Help Teachers. USA. How Classroom Management Training Can Help Teachers : https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1786891 adresinden alındı

Neal, S. C., Norwalk, K. E., & Haskett, M. E. (2020). Differential Impacts of the Incredible Years-Teacher Classroom Management Program Based on Young Children's Risk Profiles. *Early Childhood Research Quarterly*(51), 437-482.

Neff, K. D., & Helwig, C. (2002). A constructivist approach to understanding the development of reasoning about rights and authority within cultural contexts. *Cognitive Development*, 17, 1429-1450.

Oktay, A. (2019). Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetiminde Tercih Ettikleri Disiplin Modelleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 427-450.

Oliver, R. M., & Reschly, D. J. (2007). Effective classroom management: Teacher preparation and professional development. 04 21, 2020 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543769.pdf> adresinden alındı

Oral, B., & Şentürk, H. (2008). Türkiyede Sınıf Yönetimi İle İlgili Yapılan Bazı Araştırmaların Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 001-026.

- Özçelik, D. A. (1987). *Eğitim Programları ve Öğretimi*. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.
- Özdemir, İ. E. (2004). Sınıf Ortamında İstenmeyen Davranışlar. Ş. Erçetin, & Ç. Özdemir (Dü) içinde, *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(54), 277-306.
- Özden, Y. (2004). *Eğitimde Dönüşüm - Yeni Değerler*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özgün, E. (2008). “İlköğretim Birinci Kademe Öğretmelerinin İş Motivasyonları İle Sınıf Yönetim Becerilerini Algılama Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özyürek, M. (2007). *Olumlu sınıf yönetimi*. Ankara: Kök.
- Pala, A. (2005). 04 09, 2020 tarihinde http://journals.manas.edu.kg/mjsr/oldarchives/Vol07_Issue13_2005/427.pdf adresinden alındı
- Partin, R. L. (2005). *Classroom Teacher's Survival Guide: Practical Strategies, Management Techniques, And Reproducibles for New And Experienced Teachers*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pehlivan, İ. (2000). Ailenin Çocuğun Okuldaki Eğitimine Katılım Sorunları Ve Katılımın Sağlanması İçin Alternatif Bir Model. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Perren, S., Herrmann, S., juschin, I., Freib, D., Körner, C., & Sticca, F. (2017). Child-centered educational practice in different early education settings: associations with

- professionals' attitudes, self-efficacy and preprofessional background. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 137-148.
- Pianta, R. C., LaParo, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3*. Baltimore, MD, US: Paul H Brookes Publishing.
- Reider, B. (2005). *Teach more and Discipline Less*. United State of America: Corwin Press.
- Ritz, M., Noltemeyer, A., Davis, D., & Green, J. (2014). Behavior Management In Preschool Classrooms: Insights Revealed Through Systematic Observation And Interview. *Psychology in the Schools*, 181-197.
- Sadık, F. (2006). Öğrencilerin İstenmeyen Davranışları ve Bu Davranışlarla Baş Edilme Stratejilerinin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi ve Güvengen Dsiplin Modeli Temele Alınarak Uygulanan Eğitim Prgoramının Öğretmenlerin Baş etme Stratejilerine Etkisi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Doktora Tezi).
- Sanford, J. P., & Evertson, C. M. (1981). Classroom Management in a Low SES Junior High: Three Case Studies. *Journal Of Teacher Education*, 32(1), 34-38.
doi:<https://doi.org/10.1177/002248718103200108>
- Sarı, H., & Dilmaç, B. (2011). *Sınıf Yönetiminin Temelleri*. (M. Gürsel, Dü.) Konya: Eğitim Akademi.
- Sayın, N. (2001). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri ile istenmeyen davranışları önleme yöntemleri. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Sencer, M., & Sencer, Y. (1978). *Toplumsal Araştırmalarda Yöntembilim*. Ankara: Doğan Basımevi.
- Sindler, J. (2016). *Dönüştürücü Sınıf Yönetimi*. (A. Arı, Çev.) Konya: Eğitim Yayınevi.
- Sipahioğlu, E. (2008). İlköğretim I. kademedede sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ve çözüm önerileri (Narlıdere İlçesi Örneği). İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).
- Skiba, R. J. (1983). Classroom behavior management: a review of the literature. (*ERIC ED 236 839*).
- Snyder, J., Low, S., Schultz, T., Barner, S., Moreno, D., Garst, M., & Leiker, R. (2011). The impact of brief teacher training on classroom management and child behavior in at-risk preschool settings: Mediators and treatment utility. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 336-345.
- Sönmez, V. (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Söylemez, Ö. Z. (2008). İşitme Engelli Okullarında alışan Öğretmenlerin Empati Eğilimleri İle Sınıf Yönetim Becerileri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sucuoğlu, B. (2008). Okul Öncesi Sınıflarda Kaynaştırma ve Sınıf Yönetimi. *oluk ocuk Dergisi*, 40 - 45.
- Süral, S. (2013). İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Stilleri, Sınıf Yönetimi Yaklaşımları İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Doktora Tezi).
- Sürücü, A. (2009). *Eğitim Psikolojisine Giriş*. (N. Aral, & T. Duman, Dü) Ankara: Kriter Yayınları.

- Şahin, A. E., & Çandar, H. (2013). Yapılandırmacı Yaklaşımın Sınıf Yönetimine Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 109-119.
- Şentürk, H. (2006). Öğretmen Adaylarının Uygulama Liselerindeki Rehber Öğretmenlerin Kullandıkları Sınıf Yönetimi Modellerine İlişkin Algıları. 585-603.
- Şişman, M., & Turan, S. (2011). *Sınıf Yönetiminin Temelleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tal, C. (2010). Case Studies to Deepen Understanding and Enhance Classroom Management Skills in Preschool Teacher Training. *Early Childhood Education Journal*, 143-152.
- Taş, A. (2016). Sınıf Yönetimini Etkileyen Etkenler. H. Kıran, & K. Çelik (Dü) içinde, *Etkili Sınıf Yönetimi* (s. 33-55). Ankara: Anı Yayıncılık.
- TDK. (ty). "Beceri" ve "Okul". 01 18, 2020 tarihinde Türk Dil Kurumu Sözlükleri: <https://sozluk.gov.tr/?kelime=> adresinden alındı
- Tertemiz, N. (2006). Sınıf yönetimi ve disiplin. L. Küçükahmet (Dü.) içinde, *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*(155), 162-169.
- Tezcan, P. D. (2014). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Thornberg, R. (2008). School children reasoning about school rules. *Research Papers in Education*, 23(1).
- Toran, M., & Akkuş, H. G. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi: KKTC Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 2041-2056.
- Trancik, A. M., & Evans, G. W. (1995). Spaces Fit for Children: Competency in the Design of Daycare Center Environments. *Children's Environments*, 12(3), 311-319.

- Tunca, Ö. (2010). “Duygusal Zeka Düzeylerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi ve Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turla, A., Şahin, F. T., & Avcı, N. (2001). Okulöncesi Öğretmenlerinin Fiziksel Şartlar, Program, Yöntem, Teknik, Sınıf ve Davranış Yöntemi Sorunlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 95-101.
- Uğurlu, C. T., Doğan, S., Şöförtakımcı, G., Ay, D., & Zorlu, H. (2014). Öğretmenlerin sınıf ortamında karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlarla baş etme stratejileri. *Turkish Studies*, 9(2), 577-602.
- Ünal, S., & Ada, S. (2003). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Nadir Kitap.
- Ünal, S., & Ada, S. (2008). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayın No: 646 TEF Yayın No: 13.
- Wai-shing , L., & Ming-tak , H. (2008). *Classroom Management. Creating a Positive Learning Environment*. Hong Kong University Press.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). What Helps Students Learn? Spotlight on Student Success. *Educational Leadership*, 51(4), 74-79.
- Warner, L., & Lynch, S. (2004). *Preschool Classroom Management: 150 Teacher-Tested Techniques*. Gryphone House Inc.
- Weber, W. (1994). Classroom Management. J. M. Cooper (Dü.) içinde, *Classroom Teaching Skills* (5th ed. b., s. 234-279). Lexington: D.C. Heath.
- Yalçinkaya, M., & Tonbul, Y. (2002). İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algı ve Gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(1), 1-10.

- Yaşar, M. (2016). Sınıf Yönetimini Etkileyen Çevresel Unsurlar. Y. A. Arnas, & F. Sadık (Dü) içinde, *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi* (s. 25-44). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yaşar, S. (2008). İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavuzer, H. (2000). *Anne-Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.
- Yılman, M. (2007). *Türkiye'de Öğretmen Eğitiminin Temelleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yılmaz, N. (2008). Dersin Akışını Bozan İstenmeyen Davranışları Yönetme Stratejilerinin İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-38.
- Yılmaz, Z. N., & Aydın, Ö. (2015). İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 11(1), 148-164.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. doi:10.3102/00346543074003255
- Zembat, R., & Küsmüş, G. İ. (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Mesleki Profesyonellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 4(28), 1725-1739.

Ekler



Ek A: Ölçek Uygulama İzni

T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
 İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 60305806-44-E.4977242

08.03.2019

Konu: Anket Çalışması

MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ÇANAKKALE

İlgi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 28/02/2019 tarihli ve 1900033487 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Ayşe KAPLAN tarafından "Okul Öncesi Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlara Karşı Uyguladığı Disiplin Yöntemleri" konulu tez çalışması kapsamında, 2019 Mart-Mayıs ayları arasında, ekte adı geçen okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik anket çalışması yapılma isteği ilgi yazısıyla teklif edilmekte olup, Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Olurlarınıza arz ederim.

İşil KORKMAZ
 Şube Müdürü

OLUR
 08.03.2019

Ferhat YILMAZ
 Millî Eğitim Müdürü

Ek :

1-Komisyon Raporu (1 sayfa)

2-Okul Listesi (1 sayfa)

Ek B: Öğretmen Bilgi Formu

Değerli Meslektaşım,

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile ilgili bir yüksek lisans tez çalışması yapmaktayım. Çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin sahip olması gereken sınıf yönetimi becerilerinin belirlenmesi ve uygulanan sınıf yönetimi becerilerinin tespit edilmesidir. Aşağıda kişisel bilgilerinizi içeren maddeler listelenmiştir, Lütfen size uygun olan seçeneği çarpı (X) ile işaretleyiniz. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Ayşe KAPLAN

ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU

1. Yaşınız:
2. Cinsiyetiniz () Kadın () Erkek
3. Öğretmenlikteki görev durumunuz: () Kadrolu () Sözleşmeli () Ücretli
4. Kaç yıldır öğretmensiniz:
5. Eğitim Düzeyiniz:
() Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans
Diğer: _____
6. Görev yapmakta olduğunuz kurumun türü: () Özel () Devlet
7. Çalıştığınız yaş grubu:
8. Sınıfınızda bulunan öğrenci sayısı :.....
9. Sınıfınızda kaynaştırma öğrencisi var mı? () Evet () Hayır
10. Sınıf içi yardımcınız var mı? Var () Yok ()
11. Sınıfınızda öğrenci başına yeterli alan olduğunu düşünüyor musunuz?
() Evet () Hayır
12. Çalıştığınız okulun sosyo-ekonomik düzeyi nedir?
() Düşük () Orta () Yüksek
13. İstenmeyen davranışlarla baş etmede aile desteğini yeterli görüyor musunuz?
() Evet () Hayır

14. İstenmeyen davranışlarla baş etmede okul idaresinin desteğini yeterli görüyor musunuz?
 Evet Hayır
15. Sınıfı yönetirken kendinizi yetersiz hissettiğiniz oluyor mu?
 Evet Hayır
16. Sınıf yönetimi konusunda sizden tecrübeli öğretmenlere danışır mısınız?
 Evet Hayır
17. Öğrencilerinize yönelik tutumunuz hangisine daha yakındır?
 Demokratik Otokratik Serbest Bırakan
18. Sınıf yönetimi ile ilgili bir ders aldınız mı?
 Almadım Aldım
19. Sınıf yönetimi ile ilgili hizmetiçi eğitim aldınız mı?
 Almadım Aldım
20. Sınıf yönetimi becerilerinizi geliştirmeye yönelik bir kurs düzenlenirse katılır mısınız?
 Evet Hayır

KATKILARINIZDAN DOLAYI TEŞEKKÜR EDERİM...

Ek C: Ölçek Kullanma İzni



Ayşe Kaplan <ayskpln95@gmail.com>

Yüksek Lisans Tez Ölçeği

3 ileti

Ayşe Kaplan <ayskpln95@gmail.com>
Alıcı: sarica.zehra@gmail.com

30 Ocak 2019 19:28

Merhaba, Sayın Zehra KAPLAN,

Ben Ayşe KAPLAN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans öğrencisiyim. Bu dönem tez yazma sürecindeyim ve tez konum "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladığı Sınıf Yönetimi Stratejileri Çanakkale İli Örneği" dir. Bu bağlamda literatür taraması yaparken sizin Yüksek Lisans tezinizin benim konum ile doğrudan ilgili olduğunu gördüm ve çok sevdim.

Eğer sizin izniniz olursa tezinizde kullanmış ve geliştirmiş olduğunuz ölçeği Çanakkale' de ki okul öncesi öğretmenlerine uygulayarak veri toplamaktan mutluluk duyarım.

Cevabınızı bekliyorum olacağım,

Saygılarımla.

zehra Sarica <sarica.zehra@gmail.com>
Alıcı: Ayşe Kaplan <ayskpln95@gmail.com>

30 Ocak 2019 20:13

Merhaba Ayşe Kaplan,
Uygundur, ölçeğinizi kullanabilirsiniz. Tezinizde başarılar dilerim.

İyi çalışmalar,

30 Oca 2019 Çar 19:28 tarihinde Ayşe Kaplan <ayskpln95@gmail.com> şunu yazdı:
[Alıntılanan metin gözüktü]

Ayşe Kaplan <ayskpln95@gmail.com>
Alıcı: zehra Sarica <sarica.zehra@gmail.com>

30 Ocak 2019 20:17

Çok teşekkür ederim , iyi akşamlar diliyorum.
[Alıntılanan metin gözüktü]

Ek D: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği

Değerli Meslektaşım,

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı 'nda Yüksek lisans yapmaktayım. Tezim Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile ilgili bir çalışmayı kapsamaktadır. Bunun ile ilgili maddeler ekteki dosyada belirtilmiştir. Her bir maddeyi Çok iyi, İyi, Orta, Zayıf ve Çok Zayıf şeklinde değerlendirmenizi, varsa öneri ve eleştirilerinizi yazmanızı rica eder, ilgi ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Ayşe KAPLAN

AÇIKLAMA: Aşağıda, kullanılan ölçekte yer alan boyutlara ait maddelerden, bazı örnek maddelere yer verilmiştir.					
Öğretmen Becerileri	Çok İyi	İyi	Orta	Zayıf	Çok Zayıf
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler					
1. Çocuklar için güvenli bir fiziksel ortam oluşturabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
2. Fiziksel çevreyi her çocuğun sunulan materyalden yararlanmasını sağlayacak şekilde düzenleme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
3. Öğrenme ortamını çocukların ilgisini çekecek şekilde düzenleme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Plan-Program Etkinlikleri					
11. Temaya uygun farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
12. Çocukların ilgilerini çekecek etkinlik hazırlayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
13. Çocukların ilgilerini çekecek materyal hazırlayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri					
20. Çocuğu bir birey olarak görme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
21. Çocuklardan beklentileri ifade ederken açık ve anlaşılır olma	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
22. Çocukların kendilerini özgürce ifade edebilecekleri güvenli bir öğrenme ortamı sağlama	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Zaman Yönetimi					
44. Çocukların fizyolojik ihtiyaçlarını (gıda, su, dinleme vb.) karşılamada onlara yeterli zaman verebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

45. Çocuklara etkinlik süresi ile ilgili bilgiler verebilme (etkinliğimizin bitmesine 5 dakika kaldı gibi)	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
46. Zaman kavramını çocukların anlayabileceği şekilde somutlaştırıcı uygulamalar (kum saati, sayma vb.) yapabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)



Özgeçmiş

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Ayşe KAPLAN

Doğum Yeri: Çanakkale

Doğum Tarihi: 07.11.1995

EĞİTİM DURUMU:

Lisans Öğrenimi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi – Okul Öncesi Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi – Okul Öncesi Eğitimi

ADRES:

Çanakkale / Merkez

İLETİŞİM:

E-posta Adresi: ayskpln95@gmail.com

ORCID NUMARASI: 0000-0002-7825-6968