



**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ÖLÇEĞİNİN
GELİŞTİRİLMESİ VE ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNİN
İNCELENMESİ**

ZEHRA KAPLAN

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİMDALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**DOÇ. DR. LÜTFÜ İLGAR
TEZ DANIŞMANI**

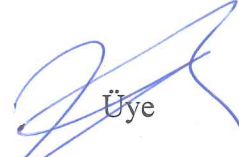
İSTANBUL, 2018

310116153 Öğrenci numaralı Zehra KAPLAN tarafından hazırlanan bu çalışma 28/05/2018 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi programında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi



Doç. Dr. Lütfü İLGAR (Danışman)
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi



Prof. Dr. Zarife SEÇER
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi



Üye
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin DENERİ
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi



Üye
Dr. Öğr. Üyesi Leyla ULUS
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi



Üye
Dr. Öğr. Üyesi Özkan SAPSAĞLAM
Yıldız Teknik Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Zehra KAPLAN

ÖZ

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeyi, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler ile ilişkisini araştırmayı ve okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini sınıf yönetiminin hangi alanında yeterli ve yetersiz gördüklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini, Türkiye’deki 59 ilden toplam 514 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Ölçek 64 maddeden oluşmuş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşüne göre iki madde daha eklenmiş ve 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de 59 ilde görev yapan toplam 557 okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için temel bileşenler analizi yapılmıştır. Faktör analizleri sonucu, 4 faktörlü yapı (İletişim ve Davranış Düzenlemeleri, Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler, Zaman Yönetimi ve Plan-Program Etkinlikleri) toplam varyansın % 63.715’ini açıklayan 49 maddeli likert tipinde bir ölçek oluşmuştur.

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiş, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmış ve öğretmenlerin kendilerini sınıf yönetiminin hangi alanında kendilerini yeterli ve yetersiz gördükleri belirlenmiştir. Geliştirilen Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu 514 okul öncesi öğretmenine uygulanmış ve ölçekten aldıkları puanlar ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişki araştırılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, cinsiyet, öğretmenlik durumu, mesleki tecrübe, eğitim düzeyi, sınıfta bir yardımcının olması, sınıfta yeterli alan, aile desteği, idare desteği,

öğretmenin yetersizlik hissi, öğretmen tutumu, sınıf yönetimi ile ilgili hizmetiçi eğitim alma değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunurken, öğretmenin; yaşı, medeni durumu, çocuk sahibi olma durumu, çalıştığı yaş grubu, sınıf mevcudu, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumu, meslektaşla danışma, sınıf yönetimi ile ilgili ders alma, kitap okuma ve okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde fark göstermediği bulunmuştur.

Öğretmenlerin geliştirmesi gereken ve kendilerini yeterli buldukları sınıf yönetimi becerilerinin sınıf yönetimi boyutlarına göre, öğretmenlerin cinsiyet ve mesleki tecrübelerine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Yönetimi, Okul Öncesi Eğitimi, Okul Öncesinde Sınıf Yönetimi, Sınıf Yönetim Becerileri, Okul Öncesi Öğretmeni, Ölçek Geliştirme.

THE SCALE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL TEACHERS' CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS AND INVESTIGATING TEACHERS' CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS

Zehra KAPLAN

ABSTRACT

This research aims to develop a valid and reliable scale to measure the classroom management skills of preschool teachers, to investigate the relation of classroom management skills of preschool teachers to various variables and to determine in which field of classroom management they see themselves adequately and insufficiently. The sample of the study consisted of 514 pre-school teachers from 59 cities in Turkey.

The scale consists of 64 items and is presented to expert opinion. After expert opinion, two more items were added to the scale and it was applied to 557 pre-school teachers who work in 59 provinces in Turkey in 2016-2017 academic year. An analysis of the basic components was performed to determine the structural validity of the scale. Factor analysis resulted in a 49-item Likert-type scale that explains 63.715% of the total variance of the structure with 4 factors (Communication and Behavioral Regulations, Classroom Physical Arrangements, Time Management and Plan-Program Activities).

In the study, a valid and reliable scale measuring the classroom management skills of pre-school teachers working in private or public schools was developed and the classroom management skills of pre-school teachers were compared with various variables. It has been determined where teachers feel themselves adequate and inadequate in class management. The Classroom Management Skills Scale and the personal information form were applied to 514 preschool teachers and the relationship between classroom management skills and various variables was determined. Gender, teaching status, professional experience, the level of education, having assistant in class, space per child in class, parent support, administrative

support, teacher's inadequacy feeling, teacher attitude, taking in-service training about classroom management were found significantly different whereas there was no significance in the socioeconomic status of the school or district in which the school is located, teacher's age, marital status, having children, the age group of students, number of students in class, the presence of special need student in class, colleague counselling, taking classroom management course at university and reading a book about classroom management.

It has been found that the classroom management skills that teachers need to develop and find themselves to be adequate differ according to the gender and professional experience of teachers according to classroom management dimensions.

Key words: Classroom Management, Preschool Education, Classroom Management in Preschool, Preschool Teacher, Developing a Scale.

ÖNSÖZ

Okul öncesi öğretmeni, çocukların formal olarak eğitim hayatına başladıkları anda karşılaştıkları ilk öğretmendir. Çocuklar için önemli olan bu basamağın onların hayatlarına yön vermelerini sağlayacak öğretmenlerin başarılı olabilmeleri için bir takım sınıf yönetim becerilerine sahip olması gerekir. Bu beceriler ile öğretmen, çocukların gelişiminde ve eğitiminde bütün kaynakları etkili ve verimli bir şekilde kullanarak eğitimin önemli bir basamağı olan okul öncesi eğitimi sağlıklı ve verimli bir şekilde oluşturacaktır.

“Okul Öncesi Öğretmenleri Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi” adlı çalışmamda bana destek olan başta Danışmanım Doç. Dr. Lütfü İlgar hocama ve araştırmama destek veren Prof. Dr. Belma Tuğrul Hocama ve ölçeğimi uzman olarak değerlendiren değerli hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Beni büyüten, yetiştiren, doğruları bulmamı ve keşfederek öğrenmemi sağlayan, her zaman yanımda olan değerli babam ve anneme sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Kıymetli eşim ve sevgili oğlum’un sabır, destek ve sevgi dolu yardımları için için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu araştırmaya zaman ayırmış başta tüm tez arkadaşlarım ve araştırmaya katılan tüm okul öncesi meslektaşlarıma emeklerinden dolayı teşekkür ediyorum. Bu araştırmayı yarının değerlerini ve cevherlerini yetiştiren tüm okul öncesi öğretmenlerine armağan ediyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖZ/ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
GİRİŞ.....	1
BÖLÜM I	
1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Araştırmanın Sayıtları	3
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.6. Sınıf Yönetimi ile İlgili Genel Kavramlar	
1.6.1. Eğitim	4
1.6.2. Öğretim	4
1.6.3. Yönetim	5
1.6.4. Okul	5
1.6.5. Sınıf	5
1.6.6. Beceri	5
1.6.7. Sınıf Yönetimi	6
BÖLÜM II: İLGİLİ LİTERATÜR	8
2.1. SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARI	8
2.1.1. Geleneksel Yaklaşımlar	8
2.1.2. Çağdaş Yaklaşımlar	8
2.2. SINIF YÖNETİMİ MODELLERİ.....	9
2.2.1. Tepkisel	9
2.2.2. Önlemsel	9
2.2.3. Gelişimsel.....	9
2.2.4. Bütünsel	10
2.3. SINIF YÖNETİMİ BOYUTLARI	10
2.3.1. Sınıfın Fiziksel Ortamı	10
2.3.2. Plan- Program Etkinlikleri	11
2.3.3. İlişki Düzenlemeleri	11
2.3.4. Zaman Yönetimi.....	11
2.3.5. Davranış Düzenlemeleri.....	11
2.4. SINIF YÖNETİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER	12
2.4.1. Sınıf Dışı Faktörler.....	12
2.4.1.1. Okul	12
2.4.1.2. Aile	13
2.4.1.3. Sosyal Çevre	14
2.4.1.4. Bilgi ve İletişim Teknolojileri	14

2.4.2.	Sınıf İçi Faktörler	15
2.4.2.1.	Sınıfın Yapısı ve Ortamı	15
2.4.2.2.	Eğitim Programları	20
2.4.2.3.	Sınıf İçi İlişkiler ve İletişim	21
2.4.2.4.	Öğretmen- Öğrenci İletişimi	21
2.4.2.5.	Öğrenci- Öğrenci İletişimi	21
2.4.2.6.	Öğretmen Özellikleri ve Tutumu	22
2.4.2.7.	Kullanılan Yöntem ve Teknikler	24
2.4.2.8.	Okul Öncesi Çocuğunun Genel Özellikleri	24
2.5.	Okul Öncesinde İstenmeyen Davranışlar İle Başa Çıkma	26
2.6.	Disiplin Modelleri	28
2.7.	Okul Öncesi Eğitimde Özel Gereksinimli Çocukların Sınıfa Katılımı	30
2.8.	Aile Katılımının Sınıf Yönetimine Etkisi	32
2.9.	Okul Öncesi Sınıf Yönetimi Konusunda Yapılan Çalışmalar	33
2.10.	Temel Eğitimde Yapılan Sınıf Yönetimi Çalışmaları	33
2.11.	Okul Öncesi Eğitimde Yapılan Sınıf Yönetimi Çalışmaları	35
BÖLÜM III: YÖNTEM		37
3.1.	Araştırma Modeli	37
3.2.	Evren ve Örneklem	37
3.3.	Veriler ve Toplanması	40
3.3.1.	Kişisel Bilgi Formu	41
3.3.2.	Okul Öncesi Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği'nin Geliştirilmesi (OÖSYBÖ)	41
3.3.3.	Ölçek Geliştirme Süreci	42
3.3.3.1.	Ölçeğin Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları	42
3.3.3.1.1.	Faktör Analizi	42
3.3.3.1.2.	Madde Analizi	46
3.3.3.1.3.	Güvenilirlik Analizi	47
3.4.	Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	48
BÖLÜM IV: BULGULAR		50
4.1.	Betimsel Değerler	50
4.2.	Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Analizleri	54
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER		100
5.1.	Eğitimcilere Yönelik Öneriler	122
5.2.	Araştırmacılara Yönelik Öneriler	124
KAYNAKÇA		125
EKLER		139
ÖZGEÇMİŞ		150

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgilerinin Dağılımı.....	38
Tablo 2:	Normallik Testi	43
Tablo 3:	Normallik Testi Betimsel Değerler	43
Tablo 4:	KMO and Bartlett's Test.....	43
Tablo 5:	Ölçek Maddelerinin Aldığı Yükler	44
Tablo 6:	Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Boyutlara Ait Maddeler.....	45
Tablo 7:	Ölçek Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Ayırt Ediciliklerini Belirlemek Üzere Üst %27 ve Alt %27'lik Gruplar Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	46
Tablo 8:	Madde-Toplam Korelasyonları	47
Tablo 9:	Test-Tekrar Test.....	47
Tablo 10:	Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyut Puanları ve Ölçeğin Genel Puanlarına İlişkin Güvenirlik Katsayıları	48
Tablo 11:	Katılımcıların Sınıf İçi Durumlarının Frekans ve Yüzdelerik Dağılımı	50
Tablo 12:	İstenmeyen Davranışlarla Baş Etmede Aile ve İdare Desteğinin Frekans ve Yüzdelerik Dağılımı	51
Tablo 13:	Öğretmenin Kendisini Sınıf içinde Yetersiz Hissetmesi Durumunun Frekans ve Yüzdelerik Dağılımı.....	51
Tablo 14:	Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Dersi İle İlgili Durumlarının Frekans ve Yüzdelerik Değerleri	52
Tablo 15:	Sınıf Yönetimi İle İlgili Hizmetiçi Eğitim Alma Durumunun Frekans ve Yüzdelerik Dağılımı	53
Tablo 16:	Öğretmenlerin Kendini Geliştirme Durumlarının Frekans ve Yüzdelerik Dağılımı	54

Tablo 17:	Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Sınıf Yönetimi Beceri Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	55
Tablo 18:	Öğretmen Yaşlarına Göre Sınıf Yönetimi Beceri Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	56
Tablo 19:	Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Sınıf Yönetimi Beceri Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	57
Tablo 20:	Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Puanları ile Öğretmenin Çocuk Sahibi Olma Durumu Değişkeni Bağımsız Grup t-Testi.....	58
Tablo 21:	Öğretmenlik Durumuna Göre Sınıf Yönetimi Beceri Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları	59
Tablo 22:	Öğretmenlerin Mesleki Tecrübelerine Göre Sınıf Yönetimi Beceri Puanlarının ANOVA Sonuçları	60
Tablo 23:	Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Puanları ile Mesleki Tecrübe Değişkeni Arasındaki Post-Hoc Analizi Sonuçları	61
Tablo 24:	Lisans Mezunu Öğretmenlerin Mesleki Tecrübelerine Göre ANOVA Sonuçları.....	63
Tablo 25:	Lisans Mezunu Öğretmenlerin Mesleki Tecrübelerine Göre Post-Hoc Analiz Sonuçları	65
Tablo 26:	Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Sınıf Yönetimi Beceri Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	66
Tablo 27:	Sınıf Yönetimi Becerilerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Post-Hoc Sonuçları.....	68
Tablo 28:	Öğrenci Yaş Gruplarına Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Puanları ANOVA Sonuçları	69
Tablo 29:	Sınıf Yönetimi Becerilerinin Okulun Sosyo-ekonomik Durumu Değişkeni ile ANOVA Sonuçları	70
Tablo 30:	Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Beceri Puanları ANOVA Sonuçları	71

Tablo 31:	Sınıf İçi Yardımcıya Sahip Olma Durumu ile Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Puanları Bağımsız Grup t-Testi	73
Tablo 32:	Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisinin Bulunma Durumu ile Öğretmenlerin Genel Sınıf Yönetimi Beceri Puanı Bağımsız Grup t-Testi	73
Tablo 33:	Sınıfta Öğrenci Başına Yeterli Alan Olması Değişkeni ile Öğretmenin Sınıf Yönetimi Beceri Puanları Bağımsız Grup t-Testi.....	74
Tablo 34:	Sınıf Yönetimi Beceri Puanları ile Çocuğun İstenmeyen Davranışlarıyla Baş Etmede Aile Desteği Bağımsız Grup t-Testi	75
Tablo 35:	Sınıf Yönetimi Beceri Puanları ile Çocuğun İstenmeyen Davranışlarıyla Baş Etmede İdare Desteği Bağımsız Grup t-Testi.....	76
Tablo 36:	Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Puanları ile Meslektaşına Danışma Değişkeni Bağımsız Grup t-Testi	77
Tablo 37:	Öğretmenin Yetersizlik Hissi Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Beceri Puanları Bağımsız Grup t-Testi.....	77
Tablo 38:	Sınıf Yönetimi Beceri Puanları ile Öğretmen Tutumu Değişkeni ANOVA Sonuçları	78
Tablo 39:	Sınıf Yönetimi Beceri Puanları ile Öğretmen Tutumu Değişkeni ANOVA Post-Hoc Sonuçları	79
Tablo 40:	Sınıf Yönetimi Beceri Puanları ile Sınıf Yönetimi Dersi Alma Değişkeni Arasındaki Bağımsız Grup t-testi Analizi	80
Tablo 41:	Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre Sınıf Yönetimi Puanları Bağımsız Grup t-testi Analizi	81
Tablo 42:	Sınıf Yönetimiyle ilgili Alınan Hizmet İçi Eğitimin Yararlılığına Göre Sınıf Yönetimi Beceri Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirmek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	82
Tablo 43:	Sınıf Yönetimiyle ilgili Alınan Hizmet İçi Eğitimin Yararlılığına Göre Sınıf Yönetimi Beceri Puanlarının Hangi Gruplar Arasında	

	Farklılaştığını Belirmek Üzere Yapılan Post-Hoc Sonuçları	83
Tablo 44:	Sınıf Yönetimi Beceri Puanları ile Hizmet içi Eğitimin Beceri Üzerine Etkisi Değişkeni Kruskal Wallis-H Sonuçları	85
Tablo 45:	Sınıf Yönetimi Beceri Puanları ile Hizmet içi Eğitimin Beceri Üzerine Etkililiği Değişkeni ANOVA Post-Hoc Sonuçları	86
Tablo 46:	Sınıf Yönetimi Beceri Puanları ile Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi ile İlgili Kitap Okuma Değişkeni Bağımsız Grup t-testi	87
Tablo 47:	Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Ortalamalarının Yüksekten Düşüğe Doğru Sıralanması	88
Tablo 48:	Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Ortalamalarının Yüksekten Düşüğe Doğru Cinsiyet Değişkenine Göre Sıralaması	89
Tablo 49:	0-4 Yıl Tecrübeye Sahip Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Ortalamalarının Yüksekten Düşüğe Doğru Sıralaması	92
Tablo 50:	5-9 Yıl Tecrübeye Sahip Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Ortalamalarının Düşükten Yüksekçe Doğru Sıralaması	94
Tablo 51:	10-14 Yıl Tecrübeye Sahip Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Ortalamalarının Yüksekten Düşüğe Doğru Sıralaması	96
Tablo 52:	15 Yıl ve Üzeri Tecrübeye Sahip Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Ortalamalarının Yüksekten Düşüğe Doğru Sıralaması	98

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil-1:	Scree Plot Grafiği	45
-----------------	--------------------------	----

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem

Okul öncesi eğitim çocukların ev ortamından sonra karşılaştıkları sistemli ve düzenli bir yapıdır. Ev ortamından ayrılan çocuk bu yeni yapıya uyum sağlamaya çalışır. Okul öncesi öğretmenin, uyum sağlamaya çalışan okul öncesi çocuğunun gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamak için çok boyutlu düşünmesi ve dikkatli hareket etmesi gerekir. Bu durum, öğretmen açısından çocukların davranışlarını yönetmelerini giderek zorlaştırır ve öğretmenin kendi becerileri yönünden zorluk çekmesine neden olabilir. “Öğretmenim, arkadaşım saçımı çekti”, “Öğretmenim, arkadaşım benim sandalyeme oturdu”, “Öğretmenim, ben göremiyorum”, “Öğretmenim, arkadaşım benim sırama geçti” vb. gibi okul öncesi sınıflarında bu tür “Öğretmenim” ile başlayan şikâyet cümleleri ile sıkça karşılaşıldığı her okul öncesi öğretmeni tarafından bilinmektedir. Çocukların bir arada bulunduğu sınıfta problemler çıkması ve bu problemlerin öğretmen desteği ya da yönlendirmesi ile çözülmesi için öğretmenlerin sınıf yönetiminde bir takım becerilere sahip olması gerekir. Sınıf yönetim becerilerine sahip öğretmen, çocukların kendi duygularını ve davranışlarını kontrol edebilen, problem çözebilen, öğrenebilen, öğretebilen, empati kurabilen, etkili iletişime geçebilen ve böylece bağımsız bireyler olmasına büyük katkı sağlar. Farklı teknikler kullanılarak etkili bir şekilde yönetilen bir sınıf, eğitim ve öğretimi kolaylaştırmaktadır. Warner ve Lynch (2004), öğretmenlerin sahip oldukları etkili yönetim becerilerinin, öğretmen-öğrenci iletişimini olumlu olarak geliştirdiğini ifade etmektedir (s. 9). Ayrıca, etkili sınıf yönetimi becerilerinin sınıfta oluşabilecek problemlere karşı önleyici tedbirler sağladığı düşünülmektedir.

Günümüzde geleneksel eğitim anlayışı, yerini çağdaş eğitim anlayışına bırakmıştır. Geleneksel eğitimin tersine, çağdaş eğitimin merkezinde öğretmen değil öğrenci bulunmaktadır. Çocuk merkezli eğitim, olumlu sınıf atmosferi, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına duyarlı olma, çocuğu bir birey olarak görme, öğretmenin ve çocuğun birbiri ile etkili iletişim kurması gibi daha birçok unsur etkili sınıf yönetim becerileri gerektirir. İlkokul sınıflarından farklı olarak okul öncesi çocuğu eğitim saatinin tamamını öğretmeni ile beraber geçirmektedir. Öğretmenlerin, çocuklar ile birlikte geçirdikleri eğitim saatlerini etkili ve verimli bir şekilde geçirebilmesi için etkili sınıf yönetim becerilerine sahip olmaları

gerekmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim beceri düzeylerinin belirlenmesi ve bunlardan yetersiz olanların geliştirilmesi, okul öncesi eğitiminin verimini arttırıp bu alandaki sorunların çözülmesinde öğretmenlere katkıda bulunacaktır. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin araştırılması sonucunda elde edilen bulgular ile sınıf yönetimi becerilerinin daha da geliştirilmesine katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın üç temel amacı vardır. Bunlar:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek,
2. Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki deneyim, eğitim durumu, öğretmenin çocuk sahibi olması, öğretmenin çalıştığı yaş grubu, sınıf mevcudu, öğretmenlik durumu, sınıfta yardımcının olması, sınıfta yeterli alan olması, istenmeyen davranışlarla baş etmede aile ve idare desteği, öğretmenin yetersizlik hissi, öğretmen tutumu, sınıfta kaynaştırma öğrencisinin olması, meslektaşla danışma, sınıf yönetimi ile ilgili ders ya da hizmet içi eğitim alma, sınıf yönetimi ile ilgili kitap okuma ve okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzey değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemek,
3. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri yönünden kendilerinde yeterli ve yetersiz olarak gördükleri becerileri belirlemektir.

Bu amaçlar kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki deneyim, eğitim durumu, öğretmenin çocuk sahibi olması, öğretmenin çalıştığı yaş grubu, sınıf mevcudu, öğretmenlik durumu, sınıfta yardımcının olması, sınıfta yeterli alan olması, istenmeyen davranışlarla baş etmede aile ve idare desteği, öğretmenin yetersizlik hissi, öğretmen tutumu, sınıfta kaynaştırma öğrencisinin olması, meslektaşla danışma, sınıf yönetimi ile ilgili ders ya da hizmet içi eğitim alma, sınıf yönetimi ile ilgili kitap okuma ve okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre bir farklılık göstermekte midir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ile ilgili kursa katılma ve kitap okuma gibi kendini geliştirme durumları nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin kendilerinde yeterli ve yetersiz gördükleri sınıf yönetimi becerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim ve öğretimin başarılı olabilmesi için eğitim ortamındaki çeşitli faktörlerin bilinmesi, düzenlenmesi ve iyi yönetilmesi gerekir. Okul öncesi eğitim sınıflarında bu açıdan öğretmenlere büyük roller düşmektedir. Çocuklarda kendi kendini yönetme becerilerini destekleyerek onları bağımsız bireyler olarak eğitmek öğretmenlerin en önemli görevidir. Sınıf yönetimi öğretmenlerin “öğretme” görevlerini etkili bir şekilde yerine getirmelerini sağlar. Sınıfı yönetebilmek için öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olmaları gerekir. Sınıf yönetimi becerilerine sahip olmayan bir öğretmen, sınıf yönetiminde zorlanır ve eğitimde başarısızlık kaçınılmaz olur. Sınıf yönetimini bir tiyatro oyununa benzetirsek sınıf bir sahne, çocuklar oyuncu, sınıf yönetimi gelişmiş bir öğretmen de başarılı bir yönetmen olacaktır. Sınıf yönetimi becerilerine sahip öğretmen sayesinde oyun başarılı bir şekilde sahnelenecektir.

Warner ve Lynch (2004, s. 9)’e göre sınıf yönetimi, çocukların uygun olan davranışı öğrenmeleri için yol haritası çizer. Bu süreçte, çocuklar yetişkinlerin ve kendilerinin duygularını anlarlar, kendilerinden beklenenlerin açık ve net olduğu olumlu bir sınıf atmosferi, başarılı öğrenmeyi ortaya çıkarır.

Okul öncesi öğretmenlerinin sahip olması gereken sınıf yönetimi becerileri ile ilgili literatürde az sayıda ölçme aracı mevcuttur. Bu alanda var olan ölçekler Denizel Güven ve Cevher (2005), Uyanık Balat ve arkadaşları (2012), Dinçer ve Akgün (2015) tarafından oluşturulmuştur. Bu kapsamda araştırmada geliştirilecek olan bir sınıf yönetimi beceri ölçeğinin, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerini ölçmesine katkı sağlayacağı ve bu konuda gelecek araştırmalara da ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca, elde edilen bulgular ile okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerini saptayarak zayıf yönlerinin geliştirilmesi için öğretmen yetiştirme programlarına ışık tutulması hedeflenmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıltıları / Varsayımları

1. Katılımcıların kişisel bilgi formu ve sınıf yönetimi becerileri ölçeğine verdikleri cevapların doğru olduğu varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1.. Bu araştırma 2017- 2018 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan 514 okul öncesi öğretmeni ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın verileri internete erişimi olan katılımcıları kapsamaktadır.

1.6. SINIF YÖNETİMİ İLE İLGİLİ GENEL KAVRAMLAR

1.6.1. Eğitim

“Eğitim, bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir” (Ertürk, 1997, s. 12). Eğitim, bireylerin belirli amaçlar doğrultusunda yetiştirilmesi sürecidir (Fidan, 1985, s. 6). Bireyin kişiliğinde değişim oluşturan, geleceğe hazırlayan, ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve davranışlar elde etmesine yarayan bir süreçtir (Tezcan, 1985, s. 4). Eğitim, davranışta değişiklik meydana getirme ve davranış oluşturma amacıyla yapılan etkinliklerdir (Demirtaş, 2016, s. 3). Cüceloğlu ve Erdoğan (2016, s.18)'a göre, eğitim bir cümle gibi öznesi, yüklemi, tümleci ve zarfı olan bir yapıdır. Eğitim de idareciler, öğretmenler, öğrenciler, aileler, eğitim araçları, geçmişi, geleceği ve bugünü olan elementlerden oluşur. Ünal ve Ada (2003, s. 2), eğitimi sosyal ilişkilerin organize edilmiş hali olduğunu söylemekte ve onu mozaik örneği ile açıklamaktadır. Kaya, zambak ve çakıl taşlarının rastgele bir torbaya konulduğunda nasıl ki mozaik oluşmuyorsa toplumda da bireyleri, organizasyonları, rolleri, grupları sadece bir araya getirmek toplumsal yapı için yetersizdir, bir bütünlük dahilinde olması gerekmektedir. Kısaca eğitim, bireylerin yaşamlarını devam ettirmek için gerekli donanım ve birikim kazanma sürecidir.

1.6.2. Öğretim

Öğretim, eğitimin bir parçası olup belirli bir amacı karşılamak için belli bir zaman ve program dahilinde olması ve değerlendirilmesidir (Yılmaz, 2007). “Eğitim herkesi kapsar, yer ve zaman yönünden sınırlandırılmaz. Öğretim, öğretim görmek isteyenleri kapsar. Yer ve zaman yönünden sınırlıdır. Eğitimde bilgi ve bilginin kullanımı önemli iken öğretim bilgi ağırlıklıdır” (İlgar, 2007).

1.6.3. Yönetim

Yönetim, insan ve var olan kaynakları en uygun bir biçimde bir araya getirip örgütsel amaçlara etkili ve verimli bir şekilde ulaşma sürecidir (Güçlü, 2003). Yönetimin özünde insanda etki oluşturmak vardır (Erdoğan, 2008, s. 1). Yönetim, amaçlara ulaşmak için kaynakların ve insanların birbiri ile koordinasyonunu sağlama çabalarıdır.

1.6.4. Okul

Toplumun eğitim ihtiyacını gidermek için meydana getirilen kurumlara okul denir (Demirtaş, 2016, s. 4). Formal eğitim dahilinde kişilerin eğitimsel faaliyetlerini karşılayan kurumdur (Çalık, 2009, s. 7). Başar (2001, s. 2-3)'a göre okulun üç temel işlevi bulunmaktadır. Birincisi, öğrenciler için hayatı kolaylaştırarak onları çevreden gelen güçlüklerden korumaktır. İkincisi, istenmeyen davranışları kontrol ederek öğrenci davranışlarını düzeltmektir. Üçüncüsü, gerçek yaşamda olmayan dengeyi okul ortamında sağlamaktır.

1.6.5. Sınıf

Çeşitli değişkenlerin etkisinin bulunduğu, belirli yaşta ve bireysel olarak farklılık gösteren öğrenciler için önceden belirlenen kazanımlara ulaşmak için oluşturulmuş bir çevredir. Dört duvarla çevrili bir alan algılanmamalıdır. Eğitsel amacı taşıyan mekanlar sınıf olarak nitelendirilebilir (Karlı, 2009, s. 5). Sınıf, öğretime yönelik faaliyetler için öğrencilerin fiziksel kaynaklar ile etkileşimde bulunduğu sosyal bir ortamdır (Çalık, 2009, s. 2).

1.6.6. Beceri

Beceri, psiko-motor davranışların doğru bir şekilde kendi aralarında bağlantılı, otomatik ve seri bir şekil almış haline denir (Fidan, 1985, s. 198). Beceri, kişinin yetenekleri ve öğrenimi ile bağıntılı olarak bir işi başarmasıdır. Beceriler, bilginin bir şeklidir ve otomatik olarak çalışır. Yeni bir beceri edinmek için kişinin bilinçli bir şekilde odaklanması ve bir rutin haline gelene kadar bir dizi davranışı tekrarlaması gerekmektedir (Westen ve Kowalski, 2005, s. 592). Günlük hayatta kendi başımıza öğrendiğimiz davranışların bir kısmı, düzenli bir eğitim ile beceri haline gelebilir (Akman ve Erden, 2001, s. 212).

1.6.7. Sınıf Yönetimi

“Sınıf Yönetimi, etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayacak şekilde, sınıf etkinliklerinin öğrencilerle birlikte, öğrenciler için yönetilmesi”dir (Balay, 2003, s. 19). Brophy (1986)’e göre, öğrenme ve öğretme için etkili bir ortam olan sınıfı, kurma devam ettirme ve gerektiğinde tekrar düzenleme yeteneği etkili sınıf yönetiminde öğretmenin temel niteliğidir. Sınıf yönetimi, öğrenciler arası birlik ve uzlaşmayı ve kuralları belirlemeyi içeren öğretmen tarafından atılan adımlardır (Emmer ve Stough, 2001). Doyle (2005)’e göre, sınıf yönetimi öğretmenin sınıfın düzeni için sorunları çözmekte kullandığı yollardır. Kılbaş (2014, s. 1) sınıf yönetimini, öğretmenin sınıfta etkili öğrenme ortamı oluşturmak için kullandığı yöntemlerin tümü şeklinde ifade etmiştir. Ming-tak ve Wai-shing (2008, s. 4)’e göre, sınıf yönetimi; öğrenme ve öğretmenin sağlanabilmesi için çeşitli yaklaşımların benimsendiği, sınıftaki ahengin bozulmasını önlemek için önleyici planların yapıldığı, öğrenciler ile olumlu ilişkilerin kurulduğu, öğrencileri bireysel olarak tanıyarak bu bilgileri sınıfı etkili yönetmek için stratejiler geliştirmede kullanıldığı, sınıf yönetimini etkileyen faktörlere karşı hassas olmayı içermektedir.

Weber (1994) sınıf yönetimini, öğrenci için oluşturulan uygun öğrenme olanakları ve bu olanakların devamlılığını sürdürmek için kullandığı çeşitli yöntemler olarak ifade etmiştir. Wong ve Wong (1998) sınıf yönetimini öğretmenin öğrencileri öğrenme ortamındaki zaman mekan materyal gibi unsurları düzenlemek için yaptığı her şey olarak ifade etmiştir. Lemlech (1979), sınıf ortamını, çevreyi kaynakları planlamayı düzenlemek, öğrencilerin okula devamlılığını önleyecek sorunlara karşı tedbirli olmak olarak ifade etmiştir (akt. Kılbaş, 2014, s. 1).

Lapointe (2006), sınıf yönetimi algısının değişiminden bahsetmiştir. Zaman içinde, bazı eğitimciler sınıf yönetimini öğrenci davranışı kontrolü olarak görürken bazı eğitimciler de öğrenci ve öğretmenin ortak sosyal ve akademik etkileşim için uzlaşması olarak benimsemişlerdir (akt. Hardin, 2012, s. 3). Sınıf yönetimi, bir disiplin olarak sınıf yönetimi, sistem olarak sınıf yönetimi ve öğretim olarak sınıf yönetimi olmak üzere üç açıdan ele alınmıştır (Hardin, 2012, s. 3). Bir disiplin olarak sınıf yönetimine bakıldığında; sınıfın kontrolünü devam ettirme öğretmen sorumluluğundadır. Disiplin öğretimden önce gelir ve uygun olmayan davranışların kaçınılmaz sonuçları vardır. Bir sistem olarak sınıf yönetiminde ise, yönetim ve öğretme birliktedir. Planlama önemlidir ve öğrenme topluluğu oluşturma üzerinde odaklanılır. Öğretim olarak sınıf yönetiminde, sosyal beceriler üzerinde durulur.

Okul geneli programlar ile sorun çözüme becerileri, barış, akran etkileşimi gibi sosyal beceriler üzerinde odaklanır. Öğretmen çocukların etik kararlar almalarında yardımcı olur.

Sınıf yönetimi tanımı, okul öncesi eğitimde genel tanımlamalardan biraz daha farklılaşmakta ve detaylandırılmaktadır. Uyanık Balat (2013, s. 5)'a göre okul öncesinde sınıf yönetimi, “Öğretmen ve çocuğun, çocuğun temel gereksinimleri dikkate alınarak onu çok yönlü geliştiren ve eğiten bir program ile, çocuğa göre düzenlenen bir sınıf ortamında bir araya geldiği, çocuğu merkeze alan ve oyunun temel eğitim yöntemi olduğu uygulamalara ilişkin bilgi, beceri ve davranışların bir bileşkesi”dir. Tal (2010)'a göre, okul öncesinde sınıf yönetimi, proaktif, ekolojik, sistemli ve liderlik odaklı vb. gibi bilişsel algıları, öz-düzenleme becerilerini, öğrencilerle, meslektaşlar ile ilişkileri bütünleştiren bir üst-beceridir.



BÖLÜM II: İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARI

Sınıf yönetimi yaklaşımları geleneksel yaklaşımlar ve çağdaş yaklaşımlar olarak iki başlık altında incelenmiştir (Aydın, 1998, s. 5-8).

2.1.1. Geleneksel Yaklaşımlar

Sınıf merkezinde öğretmenin olduğu, kuralların öğretmen tarafından belirlendiği, çocuğun pasif ve kuralları kesinlikle benimsediği, sınıf ortamında disiplinin otoriter metotlarla sağlandığı yaklaşımdır (Uyanık Balat, 2013, s. 6). Cezalandırma ve suçlama gibi otoriter yaptırımlar uygulanır (Sarıçoban, 2005). Sınıf otoritesi öğretmene ait olan bu yaklaşımda, öğretmen sınıfın kontrol mekanizması, düzençisi ve akışı belirleyen tek kişi konumundadır (Akar, Erden, Tor ve Şahin, 2010). Öğretmenin görevinin bilgi aktarma olduğu, öğretmen tarafından belirlenen kuralların öğrenciler tarafından uyulduğu, öğrencilerin sorgulama olmaksızın öğretmenin aktardıklarını ezberlemelerinin beklendiği sınıf yönetim modelidir (Ağaoğlu, 2002, s. 12).

2.1.2. Çağdaş Yaklaşımlar

Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımındaki otorite, çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımında etkileşmeye dönüşmüştür (Aytekin, 2003, s. 95). Eğitim ve öğretim etkinlik plan program ve uygulamalarında öğrencinin merkeze alındığı, kuralların ve etkinliklerin demokratik yollar ile tartışıldığı yaklaşım biçimidir (Aydın, 1998, s. 5). Çağdaş yaklaşımda öğretmen, öğrenci, müfredat, eğitim ortamı gibi sınıf içi unsur ve aile, okul, çevre gibi sınıf dışı unsurların etkileştiği bir sistemdir (Aydın, 2013, s. 6). Sistemin unsurları arasında etkileşimi gerçekleştiren öğretmen, eğitimi sadece sınıf ile sınırlandırmaz ve eğitimde ulaşılmak istenen amaçlara ulaşılmasını sağlar.

2.2. SINIF YÖNETİM MODELLERİ

Başar (1999, s.15), Balay (2003, s. 21) ve Demirtaş (2016, s. 16)'a göre, sınıf yönetimi modelleri tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olmak üzere dört başlık altında incelenmektedir.

2.2.1. Tepkisel Model

İstenmeyen davranışlar karşısında ödül ve ceza yollarına başvurarak istenmeyen davranışların değiştirilmesini amaçlayan modeldir (Erdoğan, 2008, s. 25). Bu modelin işleyişi, istenmeyen sonuca tepki şeklinde olup, düzen ödül-ceza yöntemi ile sağlanmaya çalışılır. Başar (1999, s. 15) modeli sık kullanan öğretmenin sınıf yönetim becerileri yönünden zayıf olduğunu ve sınıfta uygulandığında tepkinin çoğu zaman bir karşı tepki doğurduğunu belirtmiştir.

2.2.2. Önlemsel Model

Hata yapmama ya da hatayı yaptırmamak için önceden fiziksel, kültürel ve sosyal düzenlemeler yoluyla önlem alınmaya dayalı modeldir (Demirtaş, 2016, s. 17). Etkinliklerde bireyden çok grubun ele alındığı bu yaklaşımda, aşırı önlemler (örneğin; birbirleri ile konuşmayacak şekilde sınıf içinde oturma planının yapılması) nedeni ile öğrenciler öğrenme ortamından sıkılabilmektedirler (Ağaoğlu, 2002, s. 13). Sınıf içinde istenmeyen davranışın kabul göremeyeceği bir sosyal sistem oluşturulmaya çalışılır (Başar, 1999, s. 16).

2.2.3. Gelişimsel Model

Gelişimsel modele göre, sınıf yönetimindeki uygulamaların çocuğun gelişimine uygun olması gerekmektedir. Oluşturulacak kurallarda ve etkinliklerde esas, çocukların gelişim seviyelerine uygun olmasıdır (Ağaoğlu, 2002, s. 13). Öğrencilerin fiziksel, duygusal ve deneysel açılardan gelişimlerini dikkate alan bu model dört aşamadan oluşmaktadır; birinci aşaması çocuğun 10 yaşına kadar olan süreyi kapsamaktadır. 10-12 yaş arasını kapsayan modelin ikinci basamağında, öğrencilerin olgunlaşması nedeni ile sınıf yönetimine verilen ağırlık azalırken, 12-15 yaşlarını kapsayan üçüncü basamakta öğrencilerin takdir edilme arzuları ön plana çıkmaktadır. Dördüncü basamakta lise yıllarında olan öğrencilerde akran öneminin arttığı, öğrenme ve aile etkisinin azaldığı görülür (Ünal ve Ada, 2003, s. 37-38).

2.2.4. Bütünsel Model

Tepkisel, önlemsel ve gelişimsel modelleri duruma göre kullanan karma bir modeldir (Erdoğan, 2008, s. 26). İstenmeyen davranışın nedenleri bulunmaya çalışılırken, uygun ortamlar oluşturularak istenilen davranışa teşvik edilir (Ünal ve Ada, 2003, s. 38). Bu modelde önlemsel modelde olduğu gibi istenmeyen davranışın nedenlerini kaldırma, grup ve bireye yönelme vardır. Ayrıca, ortam düzenlemesi ve diğer faktörlerin düzenlenmesi halinde tekrar oluşabilecek istenmeyen davranışlara karşı tepkisel modelin yönetim araçlarından yararlanır ve çocukların gelişimleri ile uyumlu olanlardan seçilir (Başar, 1999, s. 16).

Uyanık Balat (2013, s. 9)'a göre, okul öncesi eğitim programı gelişimsel ve bütüncül bir programdır, çocuğun zihinsel, dilsel, sosyo-duygusal, psikomotor ve öz bakım gibi tüm gelişim alanlarına odaklanır, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurur ve eğitimciler plan ve etkinlikleri basitten karmaşığa çocuğun gelişim alanlarındaki ilerlemelerini dikkate alarak hazırlarlar.

2.3. SINIF YÖNETİMİ BOYUTLARI

Sınıf yönetiminin; sınıfın fiziki ortamı, plan-program etkinlikleri, zaman yönetimi, sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesi ve davranış düzenlemeleri olmak üzere beş boyutu bulunmaktadır (Başar, 1999, s. 13-14; Çelik, 2003, s. 8; Demirtaş, 2016, s. 13-15).

2.3.1. Sınıfın Fiziki Ortamı

“Sınıfın fiziki durumu, öğrenmenin temel unsurlarından biridir” (Çalık, 2003, s. 4). Başar (1999, s. 29)'a göre bu boyutta, ısı, ses, ışık, renk, temizlik, oturma düzeni, eğitsel araçlar, sınıfın genişliği ve etkinlik için sınıfın bölünmesi yer almaktadır.

Sınıfın fiziki ortamının düzenlenmesi, erken çocukluk grubundaki çocuklar için çok önemlidir, çünkü; çocukların duygu durumlarını, etkileşim kurma yeteneklerini, etkili bir şekilde oyun oynama ve çalışmalarını etkilemektedir. Ayrıca, çocuğu karşılayan fiziki çevre, öğretmenin değerleri, eğitim felsefesi ve inanışları hakkında çocuklara, ailelere ve diğer kişilere bilgi vermektedir (Bullard, 2014, s. 3).

2.3.2. Plan-Program Etkinlikleri

Plan-program etkinlikleri, yıllık, günlük planların hazırlanması, gelişim izleme ve değerlendirme, etkinlik sürelerinin planlanması (Başar, 1999, s. 14), öğretim materyallerinin tedarik edilmesi, öğrencinin dikkatini çekme ve katılımını sağlama gibi etkinlikleri (Çelik, 2003, s. 8) kapsamaktadır. Bu boyut, “geçmiş ve var olan durumu ele alarak geleceği görme ve şekillendirmede amaçlı çabalar” olarak görülebilir (Çalık, 2003, s. 4).

2.3.3. Sınıf İçi İlişkilerin Düzenlenmesi

Sınıf kurallarının belirlenip öğrencilere benimsetilmesi, sınıf yaşamının kolaylaştırılmasına yönelik öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesine yönelik etkinliklerdir (Demirtaş, 2016, s. 15). Gordon (2003)’a göre öğretmen ve öğrenci etkileşiminde öğretme ve öğrenme süreçlerinin etkili bir şekilde ilerlemesi için “bağlantı” ya da “bağ” kurulması önemlidir. Öğrenciler ve gruplar arasında etkili iletişim oluşturma ve destekleme sağlıklı bir sınıf yapısı oluşturabilir (Erdoğan, 2008, s. 79).

2.3.4. Zaman Yönetimi

Zaman yönetimi, amaçlara ulaşmada önemli bir unsur olan zamanın etkili kullanılmasıdır ve zaman yönetimi ile var olan zaman içinde yapılacak faaliyetlerin niteliğinin artırılması amaçlanır (Büyükalın Filiz, 2015, s. 213). Öğretim belirli bir zaman içerisinde yürütülen bir faaliyettir.

“Öğretmenin zamanının ve enerjisinin çoğunu öğrencilerin kişisel, fiziksel ve duygusal durumlarını olumlu sürdürmeye dayalı olarak harcamasının nedeni etkili bir öğretim ve öğrenme için zevkli ortamların yaratılması ve sürdürülmesinin gerekliliğindedir” (Kılbaş, 2014, s. 354). Öğretmenin zamanı planlaması ve zamana önem vermesi, öğrenciler için daha çok öğrenme olanakları yaratmasını sağlar (Özkılıç, 2001, s. 92). Çeşitli etkinliklerin zaman dağılımı, etkinliklerin sıkıcılığının önlenmesi, çocuğun okula devamlılığının sağlanması (Çalık, 2003, s. 4), konular arasındaki geçişlerin sorunsuzca yönetilmesi (Çelik, 2003, s. 8) sınıf yönetiminin bu boyutunda yer almaktadır. Öğretmenin eğitim-öğretim sürecinde hedeflenen amaçlara ulaşması için zamanı etkili kullanmak zorundadır.

2.3.5. Davranış Düzenlemeleri

Sınıfta istenilen davranışları oluşturma, istenmeyen davranışları değiştirme, sınıfta

olumlu bir iklim oluşturma, problemlere karşı önleyici tedbirler alma, kurallara uyulmasını sağlama (Ağaoğlu, 2002, s. 10) konularında yapılan faaliyetleri ve uygulamaları içerir. Yıkıcı davranışları azaltma, öğrenciler arasında etkileşimi artırma ve başarıyı yükseltme gibi sınıf içinde kullanılan stratejilerin tümünü içermektedir (Kılbaş, 2014, s. 163).

2.4. SINIF YÖNETİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmada bir çok faktörün etkisi vardır. Öğretmen ve öğrencilerin geçmiş deneyimleri ve motivasyonları, okul-aile etkileşimi, eğitim politikaları, öğretmenin kullandığı öğretim yöntemleri, birçok faktörün sadece bir kısmıdır (Turan, 2004'ten akt. Taş, 2016, s. 35). Öğretmenlerin sınıf yönetimi eğitimleri, öğrencide sorun çözme becerisinin yetersizliği ve güç-kontrol problemleri Jones ve Jones (1998)'a göre sınıf yönetimini etkileyen unsurlar arasındadır (akt. Celep, 2014, s. 7-8). Sınıf yönetimini etkileyen faktörler sınıf dışı ve sınıf içi faktörler olmak üzere iki kategoride sınıflandırılabilir: Aile, sosyal çevre, bilgi ve iletişim teknolojileri ve okul sınıf dışı faktörlerdir. Sınıf içi faktörler ise sınıf yapısı ve ortamı, eğitim programları, yöntem ve teknikler, öğretmen özellikleri ve tutumları, çocuğun özellikleri ve gereksinimleri, akran ilişkileridir (Yurtal ve Yaşar, 2008, s. 62- 81). Etkili bir sınıf yönetimi için, öğretmenin sınıf yönetimini etkileyen unsurları bilmesi gerekmektedir.

2.4.1. Sınıf Dışı Faktörler

2.4.1.1. Okul

Okul, eğitimsel faaliyetlerin yürütüldüğü kurumların genel adıdır. Bir okulun yönetim şekli, maddi kaynakları, fiziksel özellikleri ve öğrenci sayısı gibi etmenler sınıf yönetimini etkilemektedir. Okullardaki öğrenci sayısı çok olursa, bu sınıfların da kalabalık olmasına neden olacaktır. Çok kalabalık sınıflarda öğretmen merkezli geleneksel bir yönetim şekli hakim olacaktır. Okulun maddi olanakları da sınıf yönetimini etkilemektedir. Bir okulun maddi imkanları yeterli düzeyde değilse, öğretmen ders için gerekli araçları temin etmede ve sınıf ortamını düzenlemede sorunlar yaşayacaktır (Çalık, 2009, s. 8).

Okul öncesi kurumu, çocuğun aileden sonra karşılaştığı ilk kurumdur. Okul öncesi kurum, çocuğun gelişimini ve eğitimini desteklenmek için alanında uzman bir kişinin rehberliğinde çocuğu akranları ile bir araya getirmektedir ve paylaşma, oyun ihtiyacının karşılanması, yardımlaşma gibi sosyal beceriler için fırsatlar sağlamaktadır (Yükselen, 2013, s. 20).

2.4.1.2. Aile

Aile, çocuğun temel gereksinimlerini karşılayan, sosyalleşmeyi öğreten, çocuğun doğuştan üyesi olduğu en küçük toplumsal kurumdur (Akar, 2002, s. 21). Öğrenci davranışlarının temeli, aile ortamıdır (Altinkurt, 2008). Ailenin kalabalık olması, eğitim düzeyi, aile içindeki çatışma-iletişimsizlik, ebeveyn tutumu, ailenin maddi olanakları, aile baskısı, beklentilerin farklılığı çocuğu olumlu veya olumsuz açılardan etkilemektedir (Çalık, 2009, s. 9).

Sınıf yönetimini etkileyen sınıf dışı faktörlerde ailenin rolü, çocuğun kişilik özelliklerinin ve eğitiminin temellerinin atıldığı önemli bir kurum (Çelik, 2003, s. 160) olan ailenin ekonomik durumu, eğitim düzeyi, ailedeki çocuk sayısı, ailenin çeşidi ve anne-babanın ayrı ya da ölmüş olması gibi açılardan incelenebilir (Taş, 2016, s. 36). Çocuğun üyesi olduğu toplumun değer yargılarını ailesinden öğrenirken bir yandan da aile ortamı çocuğun sosyalleşme sürecinde etkin rol oynamaktadır. Aile tipi, çocukların kişilik yapılarını ve toplumsal davranışlarını etkiler, anne-baba ödül-ceza gibi yöntemler ile çocuğun davranışlarını şekillendirmeye çalışır (Yükselen, 2013, s. 17).

Yavuzer (2000), bir aile çocuğunu yetiştirirken ona sağladığı temel katkılardan bahsetmektedir. Aile,

- Çocuğun başarı elde edebilmesi için onun yeteneklerini uyarır ve geliştirir.
- Dengeli bir birey olabilmesi için güven duygusu verir.
- Sosyal çevre sağlar.
- Uygun davranışlar için rol model olur ve rehberlik eder.
- Çocuğun istek ve beklentilerinin gelişimine yardım eder.
- Yaşama uyum sağlarken karşılaştığı sorunlara çözüm sunar.

Anne-baba tutumları, çocuk yetiştirme üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Aile tutumları, otoriter, demokratik, aşırı hoşgörülü ve ihmalkar olmak üzere dört başlıkta sınıflandırılabilir (Aunola, Stattin ve Nurmi, 2000).

Otoriter aileler, çocuğun karar alma sürecine dahil edilmediği, kararların anne baba tarafından alındığı ebeveynlik tutumudur (Yıkılmış, 2009, s. 161). Otoriter anne-babalarda kontrol yetişkindedir, çocuk açık iletişim için desteklenmez ve çocuğa karşı en az seviyede güven duyulur (Aunola, Stattin ve Nurmi, 2000).

Demokratik ailelerde, çocuğun görüşlerine saygı duyulur ve çocuk karar verme sürecinde yer alır. Çocuğun girişkenliği için daha esnek bir ortam sunulur. Çocuğa moral ve motivasyon verilir (Yıkılmış, 2009, s. 161). Bu tip ailelerde, çocuğa duygusal destek, açık, çift yönlü iletişim ve sınır koyma vardır (Querido, Warner ve Eyberg, 2002).

Aşırı hoşgörölü ailelerde, olumsuz davranışlara karşı gösterilen aşırı tolerans çocukların bencil, sabırsız, idare edilemez bir kişilik geliştirmelerine sebep olabilirler (Erden, 2001, s. 49).

İhmalkar ebeveynlik tipinde, çocuklara karşı sınırlama, kontrol etme, destekleme ya da karşılık verme yoktur ve bu tip ailelerden gelen çocuklarda yeterlilik ve sorumluluk davranışları fazla gelişmemiştir (Rathus, 2007, s. 335).

Yükselen (2013), yukarıda verilen dört başlığa ek olarak aşırı koruyucu aile tutumundan bahsetmektedir. *Aşırı koruyucu aileler* çocukların üzerinde fazla kontrol ve titizlik göstererek aileye olan bağımlılıklarını desteklerler ve bunun sonucunda çocukta güvensizlik, aşırı bağımlılık, kırılgan ve alıngan davranışlara neden olmaktadır (s. 31-32).

Erden (2001)'e göre ailedeki tutarsızlık, anne ve babanın tutarsız tavırları, çocuğun çelişkili, kararsız ve tutarsız bir kişilik geliştirmesine sebep olabilmektedir (s. 49). Ev ortamında sevgi ihtiyacını karşılayan çocuklar uyumlu davranışlar gösterirken, bunun aksi durumda olan çocuklar saldırganlık davranışları göstermektedir (Taş, 2016, s. 37). Ailede yaşanan ölüm, boşanma, ihmal ve istismar, hastane yaşantısı da çocuğu olumsuz yönde etkilemektedir ve istenmeyen davranışlar göstermesine sebep olabilmektedir (Yükselen, 2013, s. 32-38).

2.4.1.3. Sosyal Çevre

Okul, bulunduğu çevrenin kültüründen soyutlanamaz ve okula gelen çocuklar içinde buldukları kültürün değer ve beklentilerini de beraberinde getirir (Akar, 2002, s. 24). Çevreden gelen değer, beklenti ve teknolojik gelişme okulu ve okul içinde var olan sınıfların etkinliklerini etkilemektedir. Öğretmenin sorumluluğu, çevrenin olumlu elementlerini sınıf ortamına taşıırken, olumsuz yönlerini azaltmaktır (Taş, 2016, s. 38).

2.4.1.4. Bilgi ve İletişim Teknolojileri

Televizyon, bilgisayar, internet vb. medya araçları çocuklara eğitim ve eğlenme gibi

olumlu seçenekler sunarken bir yandan da çocukların zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini olumsuz bir şekilde etkileyebilmektedir. İletişim araçlarında maruz kaldığı mesaj ve görüntüler çocukta olumsuz davranışları rol model edinmesine neden olabilmektedir (Yurtal ve Yaşar, 2008, s. 67). Televizyon kanallarındaki artış, eğitsel içerikli programların eksikliği, çocuklara yönelik yapılan film ya da çizgi filmlerinde şiddete ağırlık verilmesi, kin, nefret, yarış, kazan gibi motiflerin yoğunluğu öğrenci davranışlarını ve buna bağlı olarak sınıf atmosferini etkilemektedir (Kapusuzoğlu, 2006, s. 180).

2.4.2. Sınıf İçi Faktörler

2.4.2.1. Sınıfın Yapısı ve Ortamı

Sınıfın ısı, ışık, oturma düzeni, rengi, sınıf mevcudu (Taş, 2016, s. 47), sınıf içi dolap sandalye vb eşyaların çocuklar için uygunluğu, materyallerin ulaşılabilirliği ve öğrenci sayısı için yeterli olması, ortamın güvenli olması gibi unsurlar sınıf yönetimini etkileyen sınıfın yapısı ile ilgili unsurlardır. İyi planlanan bir ortam çocuğun ilgisini, merakını, keşfetmesini arttırabilir (Yurtal ve Yaşar, 2008, s. 71). Ancak iyi planlanmamış bir sınıf ortamı çocukların ilgilerini ve öğrenmeye karşı tutumlarını olumsuz yönde etkileyebilir.

Fiziki çevrenin etkileri göz önünde bulundurulduğunda, çocukların çevreleri ile etkileşimi sonucunda öğrendiği ve çevrenin üçüncü öğretmen olduğu söylenebilir (Şahin, 2009). Vygotsky'nin yaklaşımına göre çevrenin barındırdığı zorluklar, çocukların öğrenmeleri için önemlidir, çocukların yeterliliklerini geliştirmek için, sınıfın fiziki çevresinin uygun düzeyde bir zorluk içermesi gerekmektedir (Maxwell, 2007). Sınıfın fiziki ortam düzenlemesi, öğrenciyi ve öğrenmeyi etkileyebilmektedir (Partin, 2005). Trancik ve Evans (1995)'a göre çocukların ihtiyaçlarına karşı hassas olan sınıflar, kontrol, özel alan, karmaşıklık, keşif, yeniden yapılandırma, ortam özdeşliği, okunabilirlik ve güvenlik unsurlarını içermektedir. Çocuklar sınıf ortamında kontrol sahibi olurken yeterlilikleri gelişir, başarı ve özgürlük duygularını hissederler. Çocuk bireysel ya da grup etkinlikleri arasında tercih yaparken sosyal etkileşimini düzenlemiş olur. Sınıfın özel alan elementi ile çocuk sosyal etkileşiminde seçim yaparak kendi yeterlilik gelişimine katkı sağlamış olur. Sınıf ortamında belirli düzeyde bir karmaşanın olması, çocuğun farklı öğrenme deneyimleri ile ilgilenmesine katkı sağlarken, keşif yapmasını destekler. Yeniden yapılandırma, sınıf ortamına eklenen ya da değiştirilen materyaller sayesinde çocukların yeni beceriler kazanmasına katkı sağlar. Ortam özdeşliği unsuru ile çocuklar bu yere ait benzerlikler farklılıklar bularak yeni bir yere ait olma, kişiliklerinde yeni bir yere uyum sağlama becerileri edinirler. Ortamın fiziksel ipuçları

içermesi, çocukların ortamda karar vermeleri için onlara zihinsel bir harita sunar ve ortamın güvenli olması, kendi başlarına deneme imkanı verir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel ortam ve eğitsel programın iyi hazırlanmış olması, (çocuklara sorumluluk alma, arkadaşlarıyla etkileşim, grup içinde rol alma ve işbirliği gibi) sosyal becerileri edinmesini sağlar (Demiriz, Ulutaş ve Karadağ, 2011, s. 2). Öğretmen ve öğrenci için önemli bir öğrenme çevresi olan sınıfta, öğretmen etkinlik türü ve öğretim yöntemine göre çeşitli fiziksel düzenlemeler yapılmalıdır (Celep, 2008, s. 21). Öğretmen, sınıfı düzenlerken; 1-Sınıftaki bazı alanları (grup çalışma alanları, yüksek hareket alanları vb.) sabitleyerek sınıfta serbest dolaşım alanlarını belirlemesine, 2-Öğretmenin öğrencileri rahatça görebilmesine, 3-Sık kullanılan öğretim materyallerin korunması ve öğrenciler tarafından kolay ulaşılabilir olmasına, 4-Öğrencilerin materyalleri ve sunuları rahatlıkla görebilmesine önem vermelidir (Evertson, Emmer ve Worsham, 2000'den akt. Çelik, 2003, s. 84). Sınıf trafiğini akıcı hale getirme, materyallere ulaşılabilirlik ve özel alanların oluşturulması, sınıfta yürütülen etkinliklerin devamlılığı ve öğrenmenin kontrol sağlayabilmesi açısından gereklidir (Şahin, Erden ve Akar, 2011).

Fiziki ortamda en temel koşul olan fiziki güvenliği sağlarken, öğrencilerin kendilerini güvende ve rahat hissedecekleri psikolojik güvenliğin de sağlanması gereklidir (Weinstein, 1996, s. 29). Okul öncesi eğitim verilen bina ve çevresi ailesinden ilk defa ayrılan çocuk için sıcak ve çekici bir görünüme (örneğin, bina duvarlarına çocukların ilgisini çekmek için şato, gemi vb çizimlerin yapılması) sahip olmalıdır (Demiriz, Ulutaş ve Karadağ, 2011, s. 27). Binanın tek katlı olması okul öncesi eğitim için daha elverişli olmasına rağmen birden fazla kata sahip ise çocukların rahatlıkla güvenliğini tehdit etmeyecek şekil ve yükseklikte olması sağlanmalıdır (Bilgin, 2013, s. 152).

“Okul öncesi binasının dış mekanları içinde, en önemlisi bahçedir” (Arslan Karaküçük, 2008). Okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliğinin bahçe düzenlemesi ile ilgili olan madde 54'e göre ‘Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim etkinliklerinin sağlıklı ve uygun bir ortamda gerçekleştirilebilmesi için oyun alanı ile bahçenin bulunması ve amacına uygun olarak düzenlenmesi esastır. Bu düzenleme yapılırken; çocukların motor becerilerinin ve bilişsel gelişimlerinin desteklenmesi, gezip oynamalarına imkân sağlanması, çevre sevgisinin kazandırılması, trafik eğitim pisti, kum havuzu, bahçe oyun araçları ve bahçenin ağaçlandırılması için yeterli toprak alanın bulundurulmasına özen gösterilir’ (MEB Mevzuat, 2004). Okul öncesinde, çocukların rahatlıkla koşup oynaması, tırmanması, zıplaması, gibi

kaba motor kasların desteklenmesinde bahçenin büyük önemi bulunmaktadır ve ayrıca planı iyi yapılmış bir bahçenin çocuğun oyun yolu ile paylaşma ve arkadaşları ile iletişim kurmasını, sosyalleşmesini sağlamaktadır (Bilgin, 2013, s. 152). Oyun oynamanın yanı sıra, okul öncesi yılları çevre bilincini öğretmek için ideal yıllardır (Witt ve Kimple, 2008). Okul bahçelerinin büyük oranda riskten uzak, kontrollü olması, doğal bahçe ortamının yararlarını kısıtladığı düşünülmektedir (Maynard ve Waters, 2007). Stephenson (2003)'a göre, bahçe ortamında çocukların fiziksel olarak risk almaları, onların riski etkili olarak yönetmelerini ve kendilerine güven duymalarını geliştirmektedir. Fjortoft (2001), doğal çevre ortamındaki açık alanlarda daha çok zaman geçiren çocukların oyunlarında daha yaratıcı oldukları ve oyun etkinlik ve çeşitlerinin arttığı gibi pozitif etkilerinin olduğunu ifade etmektedir.

Çocuklar için planlanan açık hava alanlarında oyun için etkin, bireysel ve yaratıcı etkinlikler açısından uyarıcı olmasına, bu alanda bulunan salıncak ve kaydırak gibi oyun araçlarının canlı renkler ile boyanmış olmasına, standart malzemeler yerine birbirleri ile tamamlanabilir yarım kalmış malzemeler seçilmesine, engelli çocukların da yararlanabileceği çeşitli malzemelerin bulunmasına, alanın ağaçlandırılmasına dikkat edilmelidir (Demiriz, Ulutaş ve Karadağ, 2011, s. 32).

Çocuk sayısının çok, alanın az olması nedeni ile çocukların istenmeyen davranış gösterme sıklığının arttığını, bu ise fiziksel ortamın çocuklar üzerindeki etkisini göstermektedir (Özkubat, 2013). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden küçük yaş grubunda bulunan bir çocuğa düşen alan 1,5 m²'dir, daha büyük yaştaki okul öncesi çocukları için çocuk başına düşen alan 3 m²'ye kadar çıkmaktadır. Çocuk sayısına bağlı olarak uyku ve yemek odaları gibi bölümler de dahil edildiğinde çocuk başına düşen alan 3,5 m²'dir (MEB).

Sınıf içi fiziki çevre, sınıfın büyüklüğü, ışık, ısı, renk, gürültü seviyesi, oturma düzeni ve hijyen faktörlerini içerir (Şahin, Tantekin-Erden ve Akar, 2011).

Sınıfın büyüklüğü: Sınıfın büyüklüğü öğrencilerin ve öğretmenin hareket özgürlüğü için ve yapılacak etkinliğin türü için önemlidir. "Sınıfın büyüklüğü öğrenci sayısına uygun olmalı, öğrenciye dolaşabileceği, eşyalarını koyabileceği, etkinlik yapabileceği kadar alan bırakılmalıdır" (Tabancalı, 2016, s. 63). Sınıfın içerdiği sandalye, masa, dolap gibi eşyaların sınıfta bulunan çocukların boyuna, ilgi ve ihtiyaçlarına göre seçilmesi konusuna dikkat edilmelidir (Bilgin, 2013, s. 159). "Sınıf, tüm çocuklar için davetkar ve destekleyici olmalıdır" (Sheffler, 2009). Örneğin, sınıf ortamını rahat bir oyun ortamına dönüştürmek için minderler, halılar ve doldurulmuş koltuklar gibi materyaller kullanılabilir. "Sınıfın ayrı oyun türlerini özendirilmesi açısından belirli etkinlik köşelerine bölünmelidir: Belirgin etkinlik

merkezleri kurmak, çocukların bağımsızlık ve sosyal ilişkilerindeki kapasitelerini arttırmanın somut yollarından birisidir” (Oktay ve Polat Unutkan, 2005, s. 48). Ayrıca, sınıf içerisinde oluşturulan merkezler, çocukların öğrenmeye karşı motivasyon ve istekliliğini arttırmaktadır (Aktaş Arnas, 2016, s. 55). Öğretmen, merkezleri amaçlarına uygun materyaller ile düzenlemeli ve materyallerin güvenli olduğundan emin olmalıdır. Merkezler, sınıf içerisinde düzenlenirken blok köşesi gibi aktif ve gürültülü bir merkezin kitap köşesi gibi sessiz olan bir köşe ile yan yana gelmemesine özen gösterilmelidir. Milli Eğitim Bakanlığı 2013 okul öncesi eğitim programında okul öncesi kurumunda bulunması önerilen öğrenme merkezleri, dramatik oyun merkezi, kitap merkezi, blok merkezi, sanat merkezi, müzik merkezi, fen merkezi, bilgisayar merkezi, su ve kum merkezidir.

Okul Öncesi Eğitim Kurumları, Temel Çalışma Kuralları Yönetmeliğinde madde 8’e göre: “Bir gruptaki çocuk sayısının 10’dan az, 20’den fazla olmaması esastır. Çocuk sayısı fazla olduğu takdirde ikinci grup oluşturulur. Ancak, her bir grubun azamî çocuk sayısı dolmadan yeni grup oluşturulamaz. Tek ana sınıflarında ve uygulama sınıflarında ise sınıf kapasitesi dikkate alınarak çocuk sayısı 25’e kadar çıkarılabilir” (MEB). Bilgin (2013)’e göre, gelişimi normal bir seyirde olan 5-6 yaş çocuklarının bulunduğu sınıfta öğretmen başına 15-17 çocuğun olması ideal sayılabilir. 573 sayılı kanunun 7. ve 12. Maddesi ile kaynaştırma öğrencileri okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanabilmektedir. Fakat öğretmen sorumluluğu bu özel öğrenci ile daha çok arttığı için kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıfta öğrenci sayısının azaltılması gerekmektedir. Okul öncesi eğitimde çocuk yaşı küçüldükçe sınıfta öğretmen başına düşen çocuk sayısının da azaltılması gerekmektedir. Bu bağlamda, bir sınıfta öğretmen başına, 4-5 yaş için 13-15 çocuk, 3-4 yaş için 10-13 çocuk, bir yardımcı öğretmen desteğiyle 2-3 yaş için 7 çocuk bulunabilir (Bilgin, 2013, s. 163). Sınıftaki öğrenci sayısı az olduğunda öğretmen zamanını daha etkili kullanır ve öğrencilerle daha fazla ilgilenebilir, davranış problemleri azalır, öğrenci katılımı artar, öğrenci-öğretmen arasında etkileşim daha güçlü bir şekilde kurulabilir (Çelik, 2003, s. 86). Sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça öğretmen-öğrenci başarısı olumsuz yönde etkilenmektedir (Başar, 1999, s. 30).

Isı: Sınıf ısısı, mevsime göre öğrencilerin okul kıyafetleri ile üşüme ya da terlemelerine neden olmayacak şekilde ayarlanmalıdır. Sıcak ya da soğuk ortamlar öğrenci performansını olumsuz yönde etkileyebilir (Korkmaz, 2009, s. 284).

Işık: Derslik ortamını etkileyen öğrenme ve öğretmeyi iyi koşullarda olmasını sağlayan unsurlardan biri de aydınlatmadır (Toprakçı, 2008, s. 91). İnsan psikolojisi üzerinde etkili bir değişken olan ışığın geliş yönü, rengi, yeterli derecede olması etkinliklerin rahat bir şekilde gerçekleşmesi için göz önünde bulundurulmalıdır (Tutkun, 2002, s. 139). Sınıfta görme ya da kitap okumanın rahatça yapılmasını sağlayacak bir aydınlatma olmalıdır (Bilgin, 2013, s. 162). “Aşırı ya da yetersiz ışık, ışığın yönü, yansımaları ve rengi ilgiyi dağıtır, gözü yorar, zihnin gevşemesine ya da aşırı duyarlı hale gelmesine neden olur” (Tutkun, 2002, s. 139). Gün ışığı ya da gün ışığına yakın aydınlatma kullanılmalıdır (Ünal ve Ada, 2003, s. 95).

Renk: Araştırmalar öğrencilerin renkli ortamlarda daha iyi öğrendiğini göstermektedir (Kazu, 2009, s. 29). Her renk farklı bir mesaj vermektedir, sınıfta ferah bir görünüm için açık renkler tercih edilmelidir (Çelik, 2003, s. 87).

Gürültü: Gürültü, sınıf içi etkileşimi olumsuz yönde etkilemektedir (Tutkun, 2002, s. 140). Özellikle küçük yaşlardaki çocukların bulunduğu sınıflarda gürültüyü sıfıra indirmek mümkün değildir (Çelik, 2003, s. 88). Weinstein (1996)'nin araştırma sonucuna göre, gürültünün dikkat dağıttığı ile ilgili kesin bir sonuca ulaşmak mümkün değildir. Öğrencilerin belirli bir gürültü seviyesine kendilerini alıştırdıkları bulunmuştur. Tabancalı (2016)'ya göre, öğretmenin gürültü ile ilgili kural koyması ile sınıf içi gürültü seviyesi dengelenebilmektedir (s. 66).

Temizlik: Çocukların beden sağlığını etkilediği için buldukları ortamın temiz olması önemlidir (Oktay ve Unutkan Polat, 2005, s. 56). Ayrıca, “temiz bir çevrede yaşama bilinci ve alışkanlığı kazanan öğrenciler sınıflarının, okullarının, yaşadıkları ortamların temizliği yönünde duyarlılıkla ortak bir çaba göstermektedirler” (Tutkun, 2002, s. 140).

Havalandırma: Araştırmalar, sınıftaki havanın temiz olması gerektiğini, oksijen azlığının çocuklarda dikkat dağınıklığı ve uyku yapacağını belirtmektedir (Oktay ve Polat Unutkan, 2005, s. 55).

Yerleşim Düzeni: Yerleşim düzeni masa etkinlikleri ya da çember etkinliklerinde çocukların ‘O’ ve ya ‘U’ düzeninde öğretmenin etrafında yer almaları sınıf yönetimi açısından daha sağlıklı olmaktadır (Bilgin, 2013, s. 164). Öğretmenin planladığı etkinlik türüne göre oturma düzeni oluşturması sınıfın kontrolünde ve istenmeyen davranışların önlenmesinde önemli olduğu düşünülmektedir.

Sınıf İçi Öğrenme Merkezleri: Okul öncesi sınıflarda öğrenme merkezleri bulunmaktadır. Öğrenme merkezleri, çocukların farklı deneyim edinmeleri, daha küçük gruplar ile iletişim ve etkileşim kurmalarına, oyun esnasında ortaya çıkan problemleri çözmelerine, sorumluluk ve karar almalarına, kendilerini ifade etmelerine ve birbirlerinden öğrenmelerine olanak tanımaktadır (AÇEV, 2015). Okul öncesi eğitim sınıflarında bulunan başlıca merkezler; blok, kitap, müzik, sanat, fen, dramatik oyun merkezleridir. Merkezlerin isimleri ve sembolleri farklı renklerdeki kartlara hazırlanarak çocukların görebileceği şekilde ilgili merkeze yapıştırılmalıdır. Öğrenme merkezleri sınıf içinde özelliklerine göre yerleştirilmelidir (MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013, s. 37). MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013)'na göre, öğretmen öğrenme merkezlerini sınıfın özellikleri ve çocuk sayısı göz önünde bulundurularak çocukların ilgi ve gereksinimlerine göre düzenler. Öğretmen, öğrenme merkezlerini kazanımlara uygun olarak günceller ve var olan merkezlere temaya uygun yeni merkezler oluşturabilir.

“Okul öncesi binasının iç mekânlarında, çocuğun gelişimini destekleyici, neşeli, güzel kokan, aydınlık, tertipli ve sıcak bir ortam hedeflenmeli ve gösterişten uzak işlevsel araç gereçler olmalıdır. İç mekânlar hangi oyun ya da etkinlik (kitaplık, el becerileri, fen, blok, sanat, hayal, evcilik, drama su-kum çalışmaları vb.) için olduğu tanımlanmış, gerekirse çocukların kişisel eşyaları için ayrılmış/etiketlenmiş ve kolay ulaşılabilir bölümler olmalıdır” (Arslan Karaküçük, 2008).

2.4.2.2. Eğitim Programları

Okul öncesi eğitim ile çocuklar önceki yaşamlarından farklı bir ortama girerek belirli kurallar çerçevesinde grup etkinliklerinin ve planlı etkinliklerinin yer aldığı, sürenin çoğunu öğretmen ve arkadaşları ile geçirdikleri bir ortama girmiş olurlar (Avcı, 2013, s. 93). Çocuklara sınıf ortamında olumlu davranışlar sergilemeye ve kazandırmaya yönelik etkinliklerin tümünde eğitim programı göz önünde bulundurulmalıdır ve etkinlikler eğitim programına göre düzenlenmelidir (Yurtal ve Yaşar, 2008, s. 74). Çocuğun gerçek hayatta kullanabileceği etkinliklerin olması, yer alan etkinliklerin çocukların ilgi, gereksinimleri ile uyuşması, anlamlı başarılar sağlayacak ve keyifle öğrenmesini destekleyecek şekilde hazırlanması bir programın kalitesini belirleyen temel kriterlerdir (Banner ve Cannon 1997, s. 148'den akt. Ada, 2000). Program uygularken esnek ve öğrenci merkezli olmanın hedeflere ulaşma, istenilmeyen sorunların önlenmesi gibi bir çok yararı bulunmaktadır (Ada, 2000). Eğitimde benimsenen programlar, çocuğun kendini tanımasına, çocukta kendi kültürünün ve

diğer kùltürleri hakkında farkındalık oluşturmasına, sosyal becerileri, analitik düşünme, problem çözme becerisi, yaratıcılık ve estetik gibi bir çok beceriyi destekleyici özellikte olmalıdır (Yurtal ve Yaşar, 2008, s. 76).

Eğitim programlarındaki günlük planların her gün değerlendirilmesi sınıf yönetimi açısından önemlidir. Etkinliklerin çocukların ilgisini çekmesi ya da çekmemesi, zaman yönetimi, diğer etkinlikler ile etkileşimi gibi açılardan günlük değerlendirmeler yapılması bir sonraki program için verimli bilgi sağlar ve sınıf yönetimini kolaylaştırır.

2.4.2.3. Sınıf İçi İlişkiler ve İletişim

Sınıfta iletişim, hedeflenen kazanımlara ulaşmak için öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ve veli-çevre arasında bilgi, beceri ve haberlerin çok yönlü akımıdır (Ünal ve Ada, 2003, s. 126). İletişimin kalitesi, çocuğun güvende hissetmesini, olumlu davranışın artmasını, okuldan ayrılmaların veya devamsızlığın azalmasını sağlar (Bullard, 2014, s. 25).

2.4.2.4. Öğretmen-Öğrenci İletişimi

Öğretmenin ve ailenin vereceği eğitim ve iletişim, çocukta özgüven gelişimi, çevresi ile olan ilişkileri ve kendini ifade etme becerisini etkilemektedir (Çetindağ, 2013, s. 206). ‘Öğretmenin ses tonu olduğu kadar, ses hızını, ses şiddetini, vurguladığu sözcükleri, duraklamaları iyi bilmesi ve bunu yaparken karşısındaki öğrenci grubunun özelliklerini göz önünde bulundurması gerekmektedir (Ünal ve Ada, 2003, s. 131).

Öğretmen yargılayıcı değil betimleyici bir dil kullanmalıdır; örneğin; “ellerin pis” yerine “ellerini yıkamazsan hastalanabilirsin”. Ayrıca, öğretmen “sen” yerine “ben dili”ni ve beden dilini kullanmalıdır. Öğretmen konuşurken göz teması kurarak çocukları dikkatle dinlemeli, geri bildirim vermeli, çocuğa saygı duymalı ve cesaretlendirmelidir (Çetindağ, 2013, s. 212-218).

2.4.2.5. Öğrenci-Öğrenci İletişimi

Farkındalık, empati, problem çözme becerileri ve iletişim gibi sosyal becerilerin öğretimi, çocukların arkadaşlık kurmalarına, okula aidiyetlik hissetmelerine, kabul edildiklerini ve diğerlerini kabul ettiklerinde öğrenmenin daha iyi bir şekilde gerçekleşmesine olanak sağlamaktadır (Ming-tak ve Wai-shing, 2008, s. 137). Memişoğlu (2007)’na göre sınıf ortamında iletişimi engelleyen öğretmen ve öğrenciden kaynaklanan faktörler şunlardır:

iletişimin amacını anlayamama ya da açıklayamama, işitme vb bedensel engeller, güvensizlik gibi psikolojik engeller, kültür farklılıkları, sevgi ve saygının karşılıklı olmaması (s. 93). Öğretmenin; öğrencileri iyi tanımaması, yetersiz mesleki bilgi, öğrencilerin güvensizlik duyması, derse karşı hazırsızlık, tek tip öğretim kullanması ve sunumunu öğrenci seviyesine göre ayarlayamama iletişimi engelleyen öğretmen kaynaklı nedenlerdir. Ayrıca, sınıftaki öğrenci sayısının fazlalığı, oturma düzeni, sınıfın fiziki şartları, araç gereçlerin yaşa uygun olmaması ya da yetersiz olması sınıfa dair iletişim engelleridir (Güçlü, 2009, s. 48-49).

2.4.2.6. Öğretmen Özellikleri ve Tutumu

Öğretmenin kişilik özellikleri, çocuklara karşı algısı, mesleki deneyimi, öğretim stili ve öğrencilerden beklentileri çocukların davranışlarını olumlu veya olumsuz olarak etkileyebilir' (Erdoğan, 2008, s. 28). Ayrıca öğretmenin demokratik ya da otoriter tutumu da sınıf yönetimini etkilemektedir (Taş, 2016, s. 42). Öğretmen, sosyal davranışları sergilemede model olursa, öğrencilerin olumlu davranışları göstermeleri artmaktadır (Tuğrul, 2005).

Okul öncesi öğretmeni, öğrencilerinin sosyalleşmesini ve olumlu kişilik geliştirmelerini desteklemek için, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri güvenli bir ortam, çocuğun kendini tanımasına yardım, problem çözme becerilerini ve çocuğun akranlarıyla ilişkilerinin geliştirilmesini sağlamalıdır (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2005).

Kılbaş (2014)'a göre öğretmenlik bilim gibi kesin değildir. Bu nedenle, öğretmen edindiği bilgileri sınıfına uyarlamalı ve öğrenciler için faydalı kararlar almalıdır (s. 11). Etkili bir öğretmen gülümser ve seni önemsiyorum, sana yardım etmek için burdayım mesajı verir. Teşekkür ederim, rica ederim şeklinde nezaket bildiren ifadeleri kullanır. Çocuklara isimleri ile hitap eder. Çocuğa değer vererek onu dinler ve zaman ayırır.

Reider (2005)'a göre öğretmen, davranışlar ile bir kavram ya da beceri kadar önemli olan gizli müfredatı öğretir. Öğretmen yerine göre, anne-baba, meslektaş, arkadaş gibi roller oynayabilmeli ve bu rolleri öğrencinin gereksinimlerine uygun olarak seçebilmelidir (Başar, 1999, s. 117).

Öğretmenin, sınıf ortamı, öğretim tekniği ve süre ayarlamasında değişim yaparak müzikten yararlanması okuldaki tekdüzeliğin ortadan kaldırılması için alacağı önlemlerden bazılarıdır (Toprakçı, 2008, s. 421-422). Öğretmenin Coğrafya, Türkçe, Matematik, Felsefe ve Sanat gibi genel kültür bilgisine sahip olması, olayları açıklarken somutluk, bütünlük ve

anlaşılabilirlik sağlarken, özel alan bilgisi ise öğretmenin öğreteceği alanın kavramlarının araştırmalarının ve inceleme yöntemlerinin diğer alanlar ile olan ilişkisini açıklama becerisi kazandırır (Oktay ve Unutkan, 2005, s. 66). Öğretmenin; tutarlı olması, kuralları net ve anlaşılır bir şekilde belirtmesi, öğrencilere isimleri ile hitap etmesi, çocuklar arasında bireysel farklılık düzeylerine göre etkinlik hazırlaması, öğrencilere karşı kibar ve nazik olması, hata yaptığında öğrenciden özür dilemesi ve öğrencileri gözlemlemesi istenmeyen davranışları önleyecek davranışlarıdır (Ercan, 2009, s. 212).

Öğretmen, sorun ile karşılaştığında sorunu çeşitli yönleri ile inceler, seçenekler belirler, en uygun seçeneği uygulamaya koyar, süreci izler ve değerlendirir (Oktay ve Unutkan, 2005, s. 66). Problem davranışı analiz etmenin bir yolu A-B-C analizidir: Antecedent (Olay öncesi), Behavior (Davranış), Consequences (Sonuçları). Bu yöntem, çocuğun problem davranışının öğrenme ortamında hangi koşullardan etkilendiğini, öğretmenin anlamasını sağlamaktadır (Zabel ve Zabel, 1996, s. 225). İstenilen davranışlar için ev-okul işbirliği yapılmalıdır (Başar, 1999, s. 98).

Can (2007)'a göre etkili bir öğretmen; bireysel farklılıkları tanır, mesleğini sever, sabırlıdır, öğrencilerine destek olur, öğrencilerini takdir eder, mizah duygusuna sahiptir, alanındaki gelişmeleri takip eder, öğretmek için gerekli bilgi birikimine ve aktarma becerisine sahiptir, iletişim becerileri güçlüdür, güler yüzlü, dürüst, açık görüşlü, yeniliklere açık, ana dilini iyi kullanma becerisine sahiptir (s.162). Öğrencilerine karşı adil, tarafsız, hoşgörülü, öngörülü, planlı, motive eden, esnek ve rehberdir (Ryans 1960'den akt. Yüksel, 2003, s. 315).

MEB öğretmenlik mesleği ve genel nitelikleri; kişisel ve mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul-aile ve toplum ilişkileri ve program-içerik bilgisi olarak belirlemiştir. İyi bir öğretmen değişime ve gelişime açık, olumlu, esnek, demokratik, öğrencilerine bireysel hitap edebilen öğretmendir (Kızıltepe, 2002). Düşünen, sorgulayan, eleştiren, yeniliklere açık, kendini güncelleyen, mesleğini seven öğretmenler etkili öğretmenlerdir (Şen ve Erişen, 2002). 'Etkili öğretmenler, pedagojik olmayan yanlış davranışlardan arınmış ve pedagojik olan bütün unsurları yeterince içselleştirerek yaşantıya geçirme becerisi gösterebilenlerdir' (Dilekman ve arkadaşları, 2008). Etkili öğretmen, öğrenciyi güdüleme, onların başarılı olabilmelerine ve mesleki niteliklerine yönelik davranış özelliklerine sahiptir (Yüksel, 2003, s. 316). Çocukların davranışları, hayatlarında önemli role sahip kişiler tarafından etkilenir bu nedenle öğretmenin rol model olabilmesi önemlidir (Jones ve Jones, 2004, s. 81). Öğretmen, çocukları daha iyi anlayabilmek

için buldukları yaşın özellikleri ve aile yaşantıları hakkında bilgiye sahip olmalıdır...İyi bir okul öncesi öğretmeni çocuk gelişimi ve eğitimi hakkında mesleki yeterliliğe sahip, materyallerini ve yöntemlerini çeşitlendirecek olan resim, drama gibi konularda bilgili, sabırlı, sorumlu, çocukları dikkatle gözlemleyen, yaratıcı, yenilikçi, dili iyi kullanan, iletişimi iyi, esnek, hoşgörülü, temiz, işbirlikçi, güvenilir, çocuk ile ilgili dökümantasyon yapabilen, etkili ve hızlı karar alabilen, yol gösteren, önyargısız, etik, hareketli, yüksek enerjili özelliklere sahiptir (Oktay, 2004, s. 219).

Öğretmenin rehber, sorgulayan, dinleyici, etkileşimci, motive edici, planlayıcı, araştırmacı ve kaynak gibi çeşitli rollere sahiptir (Heck ve Cobes, 1978). Etkili bir öğretmen, ilginç materyaller ve öğretimsel teknikler ile keşfetmeyi ve araştırmayı teşvik eden çevreyi düzenleyerek çocukların öğrenmesini desteklemelidir (Şahin, Tantekin-Erden ve Akar, 2011).

2.4.2.7.Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Öğretmenin tekdüze bir yolla hep aynı yöntem ve tekniğin kullanılması, sıkıntı yaratır, öğrenciyi istenmedik davranışlara iter (Başar, 2001, s. 138). Öğretmen, bir etkinlikten diğerine geçişleri düzenlemesi, sınıf öğretiminin kesintiye uğramaması ve öğrencilerin dersi bozucu davranış göstermemesi açısından önemlidir (Erden, 2000, s. 178). Öğretmen, öğrencilerinin öğrenme şekillerinin birbirinden farklı olduğunu bilincinde olmalıdır ve onların aktif katılımlarını destekleyecek yöntem ve teknikler kullanılmalıdır (Ünal ve Ada, 2003, s. 167). Öğretmen, bir konudan bahsederken bir çok yöntemi bir arada kullanabilir. Öğretmenin yöntem ve teknik seçmesi, öğretmenin bu konudaki bilgi birikimine, okul ve sınıf olanaklarına, öğrenci davranışlarına, sınıftaki öğrenci sayısına ve zamana bağlıdır (Aydın, 2013, s. 47-48).

2.4.2.8. Okul Öncesi Çocuğunun Genel Özellikleri

Çocuklar 3 yaş civarında, beş-altı küple kule yapabilir, basit çizgiler çizebilir, makas kullanabilir, geriye doğru yürüyebilir, ayakkabı giyebilir (Aral ve Durualp, 2012, s. 8). Motor gelişiminin ilerlemesi ile çevrede yetkinlik kazanmakta ve geliştirmektedir. Dil ve bilişsel alanda ilerleme ile sayı sayma, şarkı öğrenme ve çevresindeki olay ve olguları sorgulamaya başlamaktadır (Yavuzer, 2007, s. 185). Benmerkezcidir, paylaşmayı ve sabırlı olmayı, ailenin de uyguladığı bazı kuralları yavaş yavaş öğrenmeye uygulamaya başlar ancak kuralları öğrenip uygulamaları için çok pekiştirici ve zamana ihtiyaçları vardır (Oktay, 2004, s. 117). Kendi hayal gücü ile sembolik oyun oynar, akranları ile iletişim kurar (Yavuzer, 2007, s.

192).

Çocuklar 4 yaşına geldiklerinde, istekleri karşısında sabır göstermeyi öğrenir, sorgulamaya devam eder. Motor becerileri daha da gelişmiş olduğu için koşma, tırmanma ve dengede daha başarılıdır (Yavuzer, 2007, s. 201). Kalemî yetişkin gibi tutabilir, resimlerini isimlendirir. Ayrıca, yakın geçmişteki olaylar arasında ilişki kurabilir (Yavuzer, 2007, s. 205). Çevresinde gördüğü yetişkinleri taklit eder, örnek alır. Akranları ile daha fazla zaman geçirmekten hoşlanır, oyun içinde talepler dile getirilir ve oyun içi anlaşmazlıklar çıkabilir. Yetişkinler ile olumlu ilişkiler kurabilir. Hayal ile gerçek ayırımı henüz netleşmemesi nedeni ile çocuğun olmayan durumları anlatması yetişkinler tarafından yalan zannedilebilir fakat yalan değil, gerçek-hayal ayırımının netleşmemesi durumudur (Oktay, 2004, s. 119).

Çocuklar 5 yaşına geldiklerinde, giderek sosyalleşen çocuğun yetişkine olan ihtiyacı azalmıştır ve artık sorumluluk alabilecektir. Duygularını kontrol edebilir (Oktay, 2004, s. 119). Bu yaşta çocuk daha yeterli ve dengelidir, kültürel çevreye uyum sağlayabilir, başladığı işi bitirmeyi sever, karar verebilir, kendi düşüncelerini toplum içinde ifade edebilir, benlik kavramı önceki yaşa göre daha çok gelişmiştir (Yavuzer, 2007, s. 215).

Çocuklar 6 yaşına geldiklerinde, bireysel oyunlar yerini grup oyunlarına bırakmaktadır. Aile, okul, akran ile yakın ilişkiler kurar (Aral ve Durualp, 2012, s. 18). Süt dişleri değişmeye başlamaya başlar, hastalıklara duyarlılık artar, özbakım becerilerini kendi kendine yapabilir. Gerçekçidir, kuralları sorgular. Bir önceki yaşa göre daha cesurdur (Oktay, 2004, s. 122). Büyük ve küçük kasları gelişmiştir. Harfleri yazmaya çalışır. Yeniliklere açıktır, yeni oyunlar keşfeder. Dikkat süresi daha uzundur. Okula başlama çağına gelmiş sosyal çevresi büyümüştür (Yavuzer, 2007, s. 225-227).

Okul öncesi dönem çocukları genel olarak; sevgi, bakım, şevkat, beslenme, güven, hareket, yetişkin desteği, yaratıcı ve estetik açıında destekleyici bir ortam, özgürlük, kendini tanıma ve kanıtlama, akranları ile oyun oynamaya ihtiyaç duymaktadırlar (Oktay, 2004, s. 123-131).

Okul öncesi çocuğu, iyi bir beslenme, güven, kendini sosyo-duygusal, bilişsel, psikomotor, dil ve özbakım gelişimine yönelik donanımlı bir eğitim programı ile desteklenmeye, kendini tanımaya, arkadaşlık kurarak iletişim becerilerini geliştirmeye, sevmeye, sevmeye, estetik duygusunu geliştiren bir ortamla desteklenmeye, hareket etmeye ve özgürlüğe ihtiyaç duymaktadır.

2.5. Okul Öncesinde İstenmeyen Davranışlar İle Başa Çıkma

Okul öncesinde şımarıklık, söz dinlememe, savurganlık, küfür kullanma, yalan söyleme, kıskançlık, saldırganlık, inatçılık, utangaçlık gibi davranışlar istenmeyen davranışlar olarak görülebilmektedir (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010).

Öğrencilerin gelişim durumu, kültürel özellikleri, yaşı, ruhsal durumu vb. özellikleri sınıf yönetimini etkileyen faktörlerdir (Erdoğan, 2008, s. 28). İstenmeyen davranış ya da problem davranış, yetişkinler tarafından konulan kuralların çocukların bilişsel, duygusal ve fiziksel olarak uyma kapasitesi olduğu halde kasıtlı olarak kurallara uymamasıdır (Honig 1997'den akt. Özgün, 2008, s. 245). Fiziksel çevre, yanlış iletişim, tekrarlanan problem davranışa önceden verilen tepki ya da tepkisizlik, çocuğun gelişim düzeyine uygun olmayan beklentiler, çocuğun aile-akran-öğretmen ile olan ilişkileri, stres, güvensizlik, duygu kontrolsüzlüğü istenmeyen davranışların sebepleri arasında görülmektedir (Ataman, 2003, s. 297-298).

Davranış yönetimi, öğrencilerde yeni davranış kazandırma, var olan olumlu davranışların sıklığını arttırma ve devamlılığını sağlama, problem davranışlara önlemler alma, var olan davranış problemlerinin sıklığını azaltma ya da ortadan kaldırmayı içermektedir (Yıkılmış, 2009, s. 147). Bir davranışın problem davranış olarak görülebilmesi için eğitim sürecini aksatması, sınıftaki diğer öğrencilerin haklarını engellemesi ve fiziksel ya da psikolojik açıdan tehlike oluşturması veya ortama fiziki zarar vermesi gerekir (Levin ve Nolan, 2007). Okul öncesi dönemde çocuğun istenmeyen davranışı belirleme ya da müdahalede çocuğun gereksinimlerini ve gelişimsel düzeyi göz önünde bulundurulmalıdır (Tanju, 2013, s. 46). Problem davranışların genel nedenleri kalıtım, fiziksel nedenler, temel ihtiyaçların karşılanmaması, çevresel ve sosyo-ekonomik faktörler ve anne baba tutumlarındaki hatalardır (Yavuzer, 2001, s. 146).

İstenmeyen davranışlar mizaç gibi biyolojik faktörlerden kaynaklanabilmektedir. Çocuğun doğuştan getirdiği mizacı, problem davranış göstermede etkili olabilmektedir. Zor mizaca sahip çocuklar karşılaştıkları durumlara uyum sağlayamama ve çevredeki uyaranlara karşı aşırı tepki göstermektedir (Frick ve Morris, 2004). Çocuklar dikkat çekmek, kızgınlıklarını belli etmek, ailenin yüksek beklentilerine tepki göstermek, ceza almaktan kaçmak, arkadaş edinmek ve ailede var olan bir davranışı modelledikleri için problem

davranış gösterirler (Özbey, 2010).

Problem davranışların bir kaynağı da televizyon olarak görülebilir. Ortalama en az 4 saat televizyon başında vakit geçiren bir çocuk suç ve şiddeti konu olan bir çok davranış ve görüntüye maruz kalmaktadır (Balay, 2003, s. 115-116). Çocukların televizyondaki şiddet sahnelerine maruz kalmaları aşırı öfke duygularına neden olmaktadır (AACAP, 2014). Yalçın ve ark. (2002), televizyonun aşırı izlenmesinin agresif davranış, şiddet ve obesiteye neden olduğunu bulmuştur.

İstenmeyen davranışların arkasındaki sebeplerden biri de aile tutumu olabilmektedir. Aile içi iletişimsizlik, aşırı kısıtlayıcı ve kalıpcı davranışlar, çocukların okuldaki davranışlarını etkileyebilir (Erdoğan, 2008, s.93). Aile, çocuğun duygularını ifade etmesi için fırsat vermeli, olumlu davranışlarını takdir etmeli, tehdit ve kıyaslama gibi davranışlardan kaçınmalı, karşılıklı güven duygusu geliştirilmeli ve sevgi bağına koşul koymamalıdır (Özbey, 2010).

Öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı kuralı hatırlatma, ismiyle uyarma, işaretle uyarma ve soru sorma gibi sözel uyarılar; göz kontağı kurma, fiziksel yakınlık, sessiz kalma ve dokunarak uyarma gibi sözel olmayan uyarılar; azarlama ve cezayı hatırlatma gibi 1.tip ceza verme en çok kullandıkları stratejiler olarak bulunmuştur (Uysal, Akbaba-Altun ve Akgün, 2010). Okul öncesi sınıflarında ders yerine etkinlik zamanlarının olması, teneffüsün olmaması, çocukların gün boyunca bir arada olmaları gibi nedenlerle öğretmenin ve sınıf yönetimin önemi daha da artmaktadır (Uysal, Akbaba-Altun ve Akgün, 2010).

Evertson ve Harris (1999), öğrencilerin tümünün zaman zaman istenmeyen davranışlar göstereceklerini söylemektedir. Fakat bu durumları öğretmenin nasıl yönettiği öğretmenin tolerans seviyesine, davranışın şiddetine, diğer öğrenciler üzerindeki etkisine, kaybolan eğitim zamanı yönünden mücadelenin bedeline ve öğretmen müdahalesi durumunda başarıya ulaşma ihtimaline bağlıdır (Hardin, 2012, s. 133). Evertson ve Emmer (2013)'a göre öğretmenin müdahalesinin iki amacı vardır; birincisi davranışı durdurmak ve sınıf düzenine geri dönmek, ikincisi ise gelecekte bu davranışın tekrarını önlemektir. En az müdahalenin öğrenci üzerinde daha etkili olduğunu ifade eden Evertson ve Emmer (2013), etkili ve en az müdahalenin; göz kontağı gibi sözel olmayan ipuçları kullanma, bir etkinlikten diğerine geçerken sorunsuz ve etkili geçişler kullanma, mesafe yakınlığını kullanma, davranışı yönlendirme, öğrencilerin yönergeyi net anlamaları için ek açıklamalar yapma, öğrenciye seçme hakkı verme, 'ben

dili'ni kullanarak davranışı tanımlayan ve sınıfa etkisini vurgulayan mesajları kullanma gibi teknikler içerdiğini belirtmiştir (s. 172-174).

Disiplin bir öğrenme sürecidir ve okul öncesi eğitimden itibaren konulan kurallara göre davranılmasını içeren bir toplumsallaşma sürecidir (Yılmaz ve Babaoğlu, 2013). Okul öncesi dönemde öğretmenin rol model olma becerisini kullanarak çocuklara duyguların doğru bir şekilde nasıl davranışa döküp ifade edecekleri konusunda rehberlik eder (Çelebi Öncü, 2013, s. 125). Okul öncesi kurumuna başlayan çocuk, yeni davranış modelleri görür, yeni bir oyun çevresi, arkadaş grubu ve öğretmen tarafından kuşatılır, dolayısı ile yeni bir düzene uyum için kuralları öğrenirler. Asıl çelişkiler ev ve okul ortamındaki farklı disiplin anlayışlarından kaynaklanmaktadır. Örneğin; annesi tarafından yedirilen bir çocuğun okulda birden kendi başına yemesinin talep edilmesi gibi (Oktay, 2004, s.173).

2.6. Disiplin Modelleri

Davranış Değiştirme Modeli: Çocukların davranışlarını ödül ve ceza aracılığı ile değiştirilmesini sağlayan modeldir. İstenilen davranışın sıklığını ve kalıcılığını arttırmak için pekiştireçler kullanılmaktadır (Celep, 2008, s. 245). İstenmeyen davranışa müdahale ertelenmeden davranışın hemen ardından uygulanmalıdır. Bol ödül veya ceza ile çocukları disipline etmek yerine, farklı pekiştireçler kullanma, olumsuz davranışı görmezden gelme, problem davranış hakkında çocuk ile iletişim kurma ve mola vererek istenmeyen davranış hakkında düşünme fırsatı sunma gibi uygulamalar ile davranışa müdahale edilebilir (Çelebi Öncü, 2013, s. 130).

Ceza gibi yaptırımlar çocuğu hayatta ihtiyaç duyacağı dayanıklılığı geliştirmez. Aksine, yaşam becerilerini öğreneceği yolda, sosyal ve duygusal yeterliliğini zedelemektedir (Bilmes, 2004, s. 20). Ayrıca, ceza uygulamaları çocuğun davranışında kısa süreli değişim sağlar fakat çocukları etik bir birey yapmaz (Kohn, 2006, s. 29)

Öğretmenler, çıkartma, mola ya da çocukların bir şekilde kullanacakları ödül vermektedir. Ancak istenilen davranış bu yol ile modellenmemektedir. Bunun yerine, çocuktan istenilen davranışa rüşvet teklifi ya da iletişime dramatik bir şekilde yön verme yapılmaktadır. Öğretmen, çocukların hayatlarında olumlu seçimler yapabilecekleri içsel motivasyonlarını geliştirmeye yardımcı olmalıdır (Bilmes, 2004, s. 21).

Birçok öğretmen ödülün işe yaradığını, çocuklar katılım göstermek istemese bile bir çıkartma almak için istenilen etkinliği yaptığını söylemiştir fakat ödülün tercih edilmemesinin birkaç sebebi bulunmaktadır: ödül sadece kısa bir süre için etkisini sürdürmekte, öğrenme yerini sadece ödül almak için gösterilmiş geçici davranışa bırakmaktadır ve öğretmenler öğrenciler ile konuşuyor gibi görünse bile aslında diğer öğrencilerin davranışlarını eleştirmelerine neden olmaktadır (Kohn, 2006, s. 4).

Güvengen Disiplin Modeli: Sakin ve tutarlı bir şekilde kurallar hatırlatılır ve öğretmen, öğrenciye kural çizgisini hatırlatır ve uymazsa sonuçlarının ne olacağını net bir şekilde ifade eden disiplin modelidir (Celep, 2008, s. 253). Öğretmenler istenmeyen davranışlar ile baş etmede çok zaman harcamaktadır, bunun yerine olumlu davranışları takdir ederek diğerlerinin de bu tür olumlu davranış göstermelerine teşvik etmeleri daha olası bir çözümdür (Çelebi Öncü, 2013, s. 131).

Gerçeklik Terapisi ya da Kontrol Modeli: İnsanların yaşamını sürdürme, ait olma, güç, eğlence ve özgürlük olmak üzere beş temel gereksinimi vardır ve bu gereksinimler karşılanmadığında çocuklar üzülür ve problem davranış sergilerler. Öğretmenin çocuğa iyi seçimler yapmasına rehberlik etmesi gerektiğinden bahsetmektedir. Kurallar işbirliği ile oluşturulmalıdır. Sınıfiçi toplantıları problem davranışların çözümünde etkin rol oynamaktadır (Aksoy, 2001). Öğretmen, sınıf yönetimini kolaylaştırmak için çocukların gereksinimlerine karşı duyarlı olmalı ve sınıf içi toplantıları ile çocukların problemleri çözmelerinde rehberlik etmelidir.

Mantıksal Sonuçlar Modeli: Çocukların ait olma, eşitlik ve saygı duygularını engelleyen disiplin modeline karşıdır. Öğretmenin seçtiği davranış tutumu (baskıcı, serbest, demokratik) sınıf içi disiplini oluşturur (Tümkaya, 2005). Temelde dikkat çekme, güç elde etme, öç alma ve yetersizlik gösterme gereksinimlerine dayanmaktadır. Sanat etkinliğinde arkadaşının kağıdını yırtarak problem davranış gösteren bir çocuğun elinden kağıdını almak davranış sonucu olarak görünse bile çocuk gözü ile ceza olarak algılanabilir. Bunun yerine yırtılan kağıdın kendisine, kendi kağıdının da arkadaşına verilmesi daha mantıksal bir çözüm olabilir (Çelebi Öncü, 2013, s.134). Bu şekilde sorumluluk ve empati duyguları geliştirilebilir.

Öğretmen Etkililiği Modeli: Öğretmenin çocuklar ile etkili iletişim kurarak ve otorite sağlayarak disiplin sağlamasıdır. Öğretmenin, istenmeyen davranışın sebeplerini ve sonuçlarını analiz etmesi gerekmektedir. Öğretmen kaynaklı bir problem ise öğrenci ile

işbirliği yapılır, eğer öğrenci kaynaklı bir problem ise, öğrenci ile görüşülür ve ona rehberlik yapılır (Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007).

Kurallar sayı bakımından az olmalı, öğrenciler ile birlikte kararlaştırılmalı, aile kurallar hakkında bilgi sahibi olmalı, kurallara uyan çocukları teşvik etmeli, gerektiğinde kurallar çocuklara hatırlatılmalıdır (Reider, 2005, s. 21).

Okul öncesi eğitimde rutin oluşturmak önemlidir çünkü rutinler çocukların kendilerini kontrol etmesine yardım etmektedir (Warner ve Lynch, 2004, s. 70). Öğretmenin, çocukları esnek ve kontrolde tutması için rutinlere ihtiyacı olduğu düşünülmektedir. Rutinlerin amacı, grup içinde uyumu, ortama bağlanmasını, birlikte yaşamayı gerektiren kuralları öğrenmeyi, anlamayı ve saygı göstermeyi sağlamaktadır (Akgün, 2013).

2.7. Okul Öncesi Eğitimde Özel Gereksinimli Çocukların Sınıfa Katılımı

Özel gereksinimli çocuklar, potansiyellerinin farkına varmaları için özel eğitim ve hizmetlerine ihtiyaç duyan öğrencilerdir. Birçok öğrenciden bir şekilde farklı olan bu öğrenciler özel eğitime ihtiyaç duyarlar (Hallahan, Kauffman ve Pullen, 2009, s. 8). Özel eğitim, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için oluşturulmuş öğretimdir ve özel materyaller, teknikler ve etkinlikler içerir (Hallahan, Kauffman ve Pullen, 2009, s. 12). Özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim desteği ile birlikte özel gereksinimi olmayan yaşlılarının bulunduğu sınıflarda eğitim sürdürmesidir (Kargın, 2004). ‘Kaynaştırma: Özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmî ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarını’ ifade etmektedir (MEB Mevzuat, 2000). Özel gereksinimli çocukların topluma katılmaları, kabul edilmeleri, uyum sağlayabilmeleri, sağlıklı iletişim kurabilmeleri açısından kaynaştırma eğitimi büyük önem taşımaktadır (Şahin, 2013, s. 225). Özel gereksinimli çocuklar için, yarı zamanlı, tam zamanlı ve tersine kaynaştırma uygulamaları mevcuttur.

Tam zamanlı kaynaştırma eğitimi: Özel gereksinimli öğrenciler tam gün boyunca normal sınıflarda özel gereksinimli olmayan akranları ile birlikte eğitim alırlar. Okullarda bir sınıfta en fazla iki kaynaştırma öğrencisi olacak şekilde dağılım sağlanmaktadır. Okul öncesi eğitim sınıflarında 20 kişilik bir kaynaştırma öğrencisi, eğer sınıfa iki kaynaştırma öğrencisi

dahil edilecek ise, olması gereken sınıf mevcudu 10 kişi olarak belirlenmiştir (MEB Mevzuat, 2015).

Yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi: Özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranları ile birlikte bazı derslere ya da etkinliklere katılması yolu ile uygulanan kaynaştırma modelidir.

Tersine Kaynaştırma Eğitimi: Özel gereksinimi bulunmayan çocukların istekleri doğrultusunda, kaynaştırma eğitimi uygulaması yapan özel eğitim okullarında bulunan kaynaştırma sınıfına dahil olmalarıdır. Bu sınıflarda 5'i özel öğrenci en çok 14 mevcutlu sınıflardır (Berkant ve Atılğan, 2017).

Tüzün ve Nal (2011) kaynaştırma eğitimini, sınıf içi ve sınıf dışı destek hizmetleri olarak sınıflandırmıştır:

Danışman destekli genel eğitim sınıfı: Özel gereksinimli öğrenci tüm gün genel eğitim sınıfında sınıf öğretmenini tarafından özel eğitim hizmeti alır. Sınıf öğretmenine bir özel eğitim danışmanı tarafından özel eğitim konusunda danışmanlık desteği verilir. Öğretmen aldığı önerileri sınıf ortamında uygular.

Özel Eğitim öğretmeni destekli genel eğitim sınıfı: Genel eğitim sınıfında sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni bulunur. Özel öğrenci hem sınıf öğretmeninden hem de özel eğitim öğretmeninden eğitim alır ve özel eğitim öğretmeni birebir ilgilenerek özel gereksinimli çocuğun problemlerini çözmede, uyumunu kolaylaştırmada destek olur.

İşbirlikli öğretim destekli genel eğitim sınıfı: Sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni ekip çalışması yaparak öğrencilerin sorumluluklarını paylaşırlar.

Sınıf dışında sunulan destek eğitim hizmetleri kaynak oda ve gezici özel eğitim öğretmeni uygulamalarıdır.

Kaynak oda: Özel gereksinimli öğrenci bireysel ya da küçük grup içinde sınıfında gördüğü eğitimin paralelinde bir eğitim alır. Öğrenci bir okul gününün en az %21'ini kaynak oda desteğinde geçirir.

Gezici özel eğitim öğretmeni: Özel eğitim öğretmeni okulları gezerek özel öğrencilere eğitim desteği verir. Günün çoğunluğunu genel eğitim sınıfında geçiren özel öğrenciler belli

zamanlarda özel eğitim öğretmeninden eğitim almak amacı ile sınıftan ayrılırlar.

Kaynaştırma eğitiminin olduğu sınıflarda öğretmenin çocukların bireysel gelişimlerini takip etmesi ve her çocuğa ulaşabilmesi için sınıf mevcudunun az olması büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarını dikkate alarak program hazırlanmalı, sınıf ortamı ve gerekli araç-gereçler ve aile katılımı sağlanmalıdır (Şahin, 2013, s. 231). Öğretmen adaylarının özel eğitim dersi almaları, okulda aile ve kaynaştırma öğrencisi olan diğer öğretmenler ile düzenli olarak toplantı yapılması, okul personeli, aile ve özel eğitim öğretmenin işbirliği içinde olması kaynaştırma eğitiminin başarıyla uygulanması ve amacına ulaşması için büyük önem taşımaktadır (Şahin, 2013, s. 239).

Kaynaştırmanın başarılı olabilmesi için sınıf öğretmenlerinin özel öğrencilerin gereksinimlerine, ilgi ve yeteneklerine, fiziksel özelliklerine göre sınıf düzenini manipüle etmelerinin ve öğretiminde ve materyalinde gerekli ayarlamaları yapmalarının etkili olacağı düşünülmektedir (Vural ve Yıkılmış, 2008).

2.8. Aile Katılımının Sınıf Yönetimine Etkisi

Aile, çocuğun eğitiminde başarı için bir çalışma ortağıdır. Öğretmen-öğrenci ve ailenin “birlikte fark yaratabiliriz” sloganı, başarıyı arttırmaktadır (Reider, 2005, s. 100). Bullard (2014, s. 388)’a göre, aile katılımı önemlidir çünkü;

- Okul- ev arasında olumlu bir köprü kurulur.
- Öğretmene çocuğun ev ortamı ve ailenin beklentileri hakkında bilgi verir.
- Ailelere okuldaki programlar hakkında bilgi verir.
- Öğrenilenlerin kalıcı olması için okul ve ev ortamı arasında bir köprü oluşturur.
- Aileler çocuklarına daha iyi rehberlik eder.
- Okul öncesi program için destek ve kaynak sağlar.
- Aileler arası bağlantı kurar ve sosyal bir etkileşim sağlar.

Epstein (2005) ailelerin ihtiyacı göz önünde bulundurulduğunda, ebeveynlik (aile eğitimi), ev-okul arasındaki iletişim, gönüllü aile (aileden destek), evde öğrenme, karar verme ve toplumla işbirliği olmak üzere altı çeşit aile katılımından bahsetmektedir. Kolay (2004)’a göre, ailelerin okula karşı olumsuz tavırları, ekonomik kaygılar, zaman kısıtı, eğitim düzeyi ve okul-ev kültürünün farklılığı aile katılımını etkileyen temel faktörlerdir.

Öğretmen, aile katılımının önemini göz önünde bulundurarak ailelerle belirli

aralıklarda görüşmeler yapmalı, çocuk hakkında aileden bilgi almalı, ebeveynleri sınıf ortamına gönüllü olarak davet etmeli, evde ailelerin çocuk davranışları ve öğrenmeleri için destek vermeli, karara dahil etmelidir (Ming-tak ve Wai-shing, 2008, s. 171). Ailelerin katılımı, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkileyerek çocukların olumlu tutum ve davranış geliştirmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Bilgin, 2013, s. 112-113). Okul ve ev arasındaki devamlılığı sağlamak, okuldan sonraki öğrenme sürecinde ailenin çocuklarının eğitimleri üzerindeki rolünü güçlendirmek ve etkili hale getirmek aile katılımının en önemli amaçlarından biridir (Yaşar, 2016, s. 39). Ebeveynleri okul etkinliklerine davet etme, veli toplantıları, ev ziyaretleri, konferanslar, okul-ev arasında yazışma ve telefon görüşmeleri okul öncesinde aile katılımında kullanılan tekniklerdir (Bilgin, 2013, s. 115-121).

2.9.Sınıf Yönetimi Konusunda Yapılan Çalışmalar

2.9.1. Türkiye’de Temel Eğitim Düzeyinde Yapılan Sınıf Yönetimi Çalışmaları

İlköğretim kademesindeki sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini araştırmak için Yalçınkaya ve Tonbul (2002) tarafından yapılan bir çalışmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim algıları ile aday öğretmen ve okul yöneticisi gözlemlerini karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırmaya 103 sınıf öğretmeni, 47 okul müdürü ve 38 okul deneticisi ve 120 öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Delson’ın 1982’de geliştirdiği “Sınıf Yönetim Becerileri” ölçeği kullanılmış, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi algıları ile cinsiyet ve sınıftaki öğrenci sayısı arasında istatistiksel anlamlılık bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha yüksek düzeyde bir sınıf yönetim algısına sahip olduğu ve sınıf mevcudunun sınıf yönetimi becerilerinde önemli bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya göre, sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça sınıfın yönetimi ve verimliliğinin düştüğü düşünülmekte, araştırmaya katılan aday öğretmenlerin gözlemleri de bu bulguyu desteklemektedir. Ayrıca, gözlem bulgularına göre sınıf yönetimi ile okulun sosyo ekonomik seviyesi arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerden beklentilerin, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik seviye ile birlikte artmış olabileceği düşünülmektedir. Okul müdürleri ile öğretmenlerin sınıf yönetimi algıları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, aday öğretmen ve okul deneticileri arasında öğretmenin sınıf yönetimine ilişkin bir anlamlılık saptanmıştır. Öğretmenin sınıf yönetimi boyutları arasında en zayıf olduğu boyutlar zaman yönetimi ve öğrenci katılımı olarak belirtilmiştir.

İlgar (2007) tarafından ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerini incelemek ve bu becerileri ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amacı ile 766 öğretmenin katılımı ile bir araştırma yapmıştır. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen 5'li likert tipi Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği (SYBÖ) kullanılmıştır. Çalışılan okul türü, cinsiyet, sınıf yönetimi ile ilgili mesleki gelişim, öğretmen yaşı, öğretmenin medeni durumu, mesleki tecrübesi, mezun olunan okul türü ve sınıf mevcudu değişkenleri ile sınıf, yabancı dil ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri arasında önemli düzeyde bir anlamlılık saptanmıştır.

Turla, Tezel Şahin ve Avcı (2001) okul öncesi öğretmenlerini fiziksel şartlar, program, yöntem, teknik, sınıf ve davranış yönetimi sorunlarına ilişkin çeşitli değişkenler ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmaya 440 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Fiziksel şartlar, kullanılan yöntem ve teknikler, program, sınıf ve davranış yönetimi açısından bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin eğitim gördükleri okul türü ve mesleki tecrübeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Lisans ve önlisans derecesine sahip öğretmenlerde sorunlar karşısında daha gerçekçi ve üst düzey bir algı bulunurken, öğretmenin mesleki tecrübesi arttıkça alanlarına hakimiyet ile birlikte daha çok mesleki sorunu ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Denizel Güven ve Cevher (2005), Yalçınkaya ve Tonbul (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin ilgili maddeleri dikkate alınarak okul öncesi alanına yönelik yeni bir ölçek oluşturmuştur. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri düzeyleri ve mezun oldukları bölüm, mesleki tecrübe, okul türü, içinde buldukları okulun sosyo-ekonomik düzeyi, sınıftaki öğrenci sayısı, hizmet içi eğitim alma durumları gibi değişkenlerin sınıf yönetim becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya Denizli ilinden özel ve devlet kurumlarında çalışan 93 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri yeterli düzeyde olduğu, mesleki tecrübe, sınıftaki öğrenci sayısı, okulun sosyo-ekonomik seviyesi, sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerinin sınıf yönetim becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Öğretmenin eğitim durumu ve öğretmenin çalıştığı okul türü değişkenleri ile öğretmenin sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde öğrenci merkezli yönetim modelini takip ettikleri ve istenmeyen davranışlarla mücadelede sözel iletişim yolunu kullandıkları bulunmuştur.

Ekici, Günhan ve Anılan (2017), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerini incelemek amaçlı yaptıkları araştırmada Denizel Güven ve Cevher (2005) tarafından geliştirilen Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeğini kullanmışlardır. Araştırmaya 2016-2017 yılları arasında İstanbul, Yalova, İzmir, Trabzon, Afyon, Bursa, Kayseri, Tekirdağ, Sakarya, İzmit, Antalya, Ordu, Batman, Adana ve Mardin illerinde bulunan özel ve devlet kurumlarından toplam 300 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Yaş, okul türü, öğretmenin medeni durumu, gelir düzeyi, görev statüsü, eğitim düzeyi, sınıf mevcudu, hizmet içi eğitim alma durumu gibi değişkenler ile sınıf yönetimi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, sınıf yönetimi becerileri ile öğretmenin mesleki tecrübesi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Mesleki tecrübe ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif bir korelasyon tespit edilmiştir.

Uyanık Balat ve arkadaşları (2012) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerine yönelik 35 maddeden oluşan ve beş boyutlu bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek, Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam, Etkinlikleri Planlamada Yeterlik, Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi, Öğretmenin Kişisel Yeterliği ve Sorun Davranışların Yönetimi olmak üzere beş faktörlü bir yapıdadır.

2.9.2. Yurt Dışında Sınıf Yönetimi Üzerine Yapılan Çalışmalar

Chen (1996), Tayvan'lı okul öncesi aday öğretmenlerinin grup etkinlikleri içinde kullandıkları çeşitli sınıf yönetim becerilerini incelemiştir. Araştırmaya 207 kadın okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adayları, ceza ve otorite yerine ödül kullandıklarını, müzik ve oyunların sınıf yönetim becerilerinde önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının iletişim becerilerini geliştirmeleri gerektiği araştırma bulguları ile desteklenmiştir.

Pianta, La Paro ve Hamre (2008) tarafından CLASS (Classroom Assessment Scoring System) adlı okul öncesi sınıflarından ilkokul üçüncü sınıfa kadar sınıf kalitesini öğretmen-öğrenci etkileşimine bağlı olarak değerlendiren bir gözlem aracı geliştirilmiştir. Duygusal destek, sınıf organizasyonu ve öğretim desteği olmak üzere öğretmen-öğrenci etkileşimini gelişim alanında ele almaktadır. Her gelişim alanı alt gözlem boyutlarına sahip ve gözlem maddelerinin yanında açıklamaları mevcuttur. Her boyut 1 ile 7 arası puanlama içermektedir. Puan yükseldikçe sınıf etkileşim kalitesinin de arttığını göstermektedir. Mashburn ve arkadaşları (2008) CLASS kullanarak yaptıkları çalışmada öğretmenlerin çocuklara sağladığı

yüksek kalitede öğretimsel etkileşimin, çocukların akademik performanslarını olumlu bir şekilde etkilediğini, öğretmenin duygusal etkileşim kalitesinin de çocukların sosyal yeterliklerini ve istenmeyen davranışlarını azalttığını bulmuştur.

ECERS (The Early Childhood Environment Rating Scale) 1980 yılında Harms ve Clifford tarafından okul öncesi sınıf ortamının kalitesini değerlendirmek için geliştirilmiştir ve 1998'de günümüzde kullanılan hali ile güncellenmiştir. Gözlemsel bir araçtır. 36 maddeden oluşmakta ve sınıf içi alan ve donanım, rutinler, dil muhakemesi, etkinlikler, etkileşim ve program yapısı boyutlarını kapsamaktadır. Gözlem aracı maddeleri 1 ile 7 arasında puanlamaya sahiptir.

Hiralall ve Martens (1998) okul öncesi öğretmenlerine sınıf yönetimi becerilerini öğretme konusunda bir çalışma yapmış, öğretmenlere göz teması kurma, aşama aşama yönerge, modelleme, ödüllendirme ve yeniden yönlendirme teknikleri sıralaması üzerinde odaklanmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin tümünün eğitimden almış oldukları bilgileri yüksek düzeyde uygulamaya geçirdiklerini ve daha eğitici ifadeler ve modellemeler kullandıklarını tespit etmiştir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada birinci aşamada ölçek geliştirilmiş, ikinci aşamada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir” (Karasar, 2005, s. 183). İlişkisel tarama modeli ise, birden fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri için kullanıldığından bu araştırma için uygun görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri incelenmiş ve bu becerilerin çeşitli değişkenler ile ilişkisi araştırılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 59 ilde görev yapan 514 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Benzeşik örnekleme, örneklemin problem ile ilgili olarak evrende yer alan benzeşik bir alt grubundan ya da durumundan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, 2012). Ölçek geliştirme çalışmalarında Nunally (1978), örneklem sayısı için madde sayısının 10 katını önermektedir (akt. Can, 2017, s. 319). Örneklem büyüklüğünü belirlerken Nunally (1978)’in önerisi göz önünde bulundurulmuş ($49 \times 10 = 490$), 514 okul öncesi öğretmeninden oluşan örneklem büyüklüğünün ölçek geliştirmek için yeterli olduğuna karar verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları iller Ek-A’da gösterilmiştir. Tablo 1, araştırma evrenini oluşturan öğretmenlere ait demografik özellikleri göstermektedir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgilerinin Dağılımı

		f	%	Yığılmış %
Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Yer Aldığı Bölgeler	Akdeniz	33	6.4	6.4
	Ege	44	8.6	15.0
	Marmara	288	56.0	71.0
	Karadeniz	25	4.9	75.9
	İç Anadolu	74	14.4	90.3
	Doğu Anadolu	22	4.3	94.6
	Güneydoğu Anadolu	28	5.4	100.0
	Toplam	514	100.0	
Cinsiyet	Kadın	501	97.5	97.5
	Erkek	13	2.5	100.0
	Toplam	514	100.0	
Öğretmen Yaş Aralığı	19-24	68	13.2	13.2
	25-30	174	33.9	47.1
	31-36	161	31.3	78.4
	37-42	71	13.8	92.2
	43-48	30	5.8	98.1
	49 ve üzeri	10	1.9	100.0
	Toplam	514	100.0	
Medeni Durum	Bekar	170	33.1	33.1
	Evli	315	61.3	94.4
	Boşanmış	29	5.6	100.0
	Toplam	514	100.0	
Çocuk Sahibi Olma Durumu	Yok	243	47.3	47.3
	Var	271	52.7	100.0
	Toplam	514	100.0	
Öğretmenin Çocuk Sayısı	1	142	52.4	52.4
	2	112	41.3	93.7
	3	14	5.2	98.9
	4	3	1.1	100.0
	Toplam	271	100.0	
Eğitim Düzeyi	Önlisans	78	15.2	15.2
	Lisans	388	75.5	90.7
	Lisansüstü	48	9.3	100.0
	Toplam	514	100	
Öğretmenin Yaş Aralığı	19-24	68	13.2	13.2
	25-30	174	33.9	47.1

	31-36	161	31.3	78.4
	37 ve üzeri	111	21.6	100.0
	Toplam	514	100.0	
Mesleki Tecrübe	0-4 yıl	139	27.0	27.0
	5-9 yıl	184	35.8	62.8
	10-14 yıl	107	20.8	83.7
	15 yıl ve üzeri	84	16.3	100.0
	Toplam	514	100.0	
Öğretmenlik Durumu	Kadrolu	371	72.2	72.2
	Ücretli	143	27.8	100.0
	Toplan	514	100.0	
Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Sosyo-Ekonomik Durumu	Düşük	115	22.4	22.4
	Orta	300	58.4	80.7
	Yüksek	99	19.3	100.0
	Toplam	514	100.0	
Sınıf Mevcudu	14 ve altı	100	19.5	19.5
	15-18	159	30.9	50.4
	19-22	152	29.6	80.0
	23 ve üzeri	103	20.0	100.0
	Toplam	514	100.0	
Öğretmenlerin Mevcut Sınıflarında Bulunan Yaş Grupları	3 yaş ve altı	27	5.3	5.3
	4 yaş	63	12.3	17.5
	5 yaş	176	34.2	51.8
	4-5 yaş	69	13.4	65.2
	4-6 yaş	9	1.8	66.9
	5-6 yaş	153	29.8	96.7
	2-6 karma yaş	12	2.3	99.0
	3-4 yaş	5	1.0	100.0
Toplam	514	100.0		
Öğretmen Tutumu	Demokrat	415	80.7	80.7
	Otoriter	69	13.4	94.2
	Serbest Bırakıcı	30	5.8	100.0
	Toplam	514	100.0	

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgilerinin dağılımları Tablo-1’de belirtilmiştir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların %56’sı Marmara, %14.4’ü İç Anadolu, %8.6’sı Ege, %6.4’ü Akdeniz, %5.4’ü Güneydoğu, %4.9’u Karadeniz ve %4.3’ü Doğu Anadolu’da yer alan okullarda görev yapmaktadır. Katılımcıların %97.5’si kadın, %2.5’i

erkek okul öncesi öğretmenlerinden oluşmuştur. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %13.2'si 19-24 yaş, %33.9'u 25-30 yaş, %31.3'ü 31-36 yaş, %13.8'i 37-42 yaş, %5.8'i 43-48 yaş ve %1.9'u 49 ve üzeri yaş aralığındadır. Araştırmada yer alan okul öncesi öğretmenlerinin %33.1'i bekar, % 61.3'ü evli ve % 5.6'si ise boşanmıştır. Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %52.7'sinin çocuğu varken % 47.3'ünün ise çocuğu yoktur. Öğretmenlerin %52.4'ünün 1 çocuğu, %41.3'ünün 2 çocuğu, %5.2'sinin 3 çocuğu, %1.1'inin 4 çocuğu olduğu görülmektedir. Araştırmadaki okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan katılımcıların %1'i lise, %14.2'si önlisans, %75.5'i lisans ve %9.3'ü lisansüstü eğitim düzeyine sahiptir. Lisans sonrası eğitimde devam etme sadece %9.3 ile sınırlı kalmaktadır. Araştırmada yer alan öğretmenlerin kıdemlerine bakıldığında, %27'si 0-4 yıl, %35.8'i 5-9 yıl, %20.8'i 10-14 yıl ve % 16.3'ü 15 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahiptir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %72.2'si kadrolu, % 14.8'i ücretli, %12.5'i sözleşmeli ve %0.6'sı ise vekil durumunda öğretmenlik yapmaktadır.

Öğretmenler, görev yaptıkları okulların %22.4'ü düşük sosyo-ekonomik düzeyde, %58.4'ü orta sosyo-ekonomik düzeyde ve %19.3'ü ise yüksek sosyo-ekonomik düzeyde olduğunu belirtmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları sınıfların sınıf mevcutları incelendiğinde, sınıflar ortalama 15-18 arası bir mevcuda sahiptir. Sınıfların %19.5'i 14 ve altı mevcutlu iken, %30.9'u 15-18 aralığında, %29.6'sı 19-22 mevcut aralığında, %20'sinin ise 23 ve üzeri bir mevcut aralığına sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %5.3'ü 3 yaş ve altı, %1'i 3-4 yaş aralığı, %12.3'ü 4 yaş, %34.2'si 5 yaş, %13.4'ü 4-5 yaş aralığına, %1.8'i 4-6 yaş aralığına, % 29.8'i 5-6 yaş aralığına, %2.3'ü karma (2-6) yaş aralığına eğitim vermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin %80.7'si öğrencilerine karşı demokratik tutum benimserken, %13.4'ü otoriter, %5.8'i serbest bırakıcı bir tutum benimsemektedir.

3.3.Veriler ve Toplanması

59 ilden 557 okul öncesi öğretmeni benzeşik örnekleme yöntemiyle seçilmiş ve veriler toplanmıştır. Eksik doldurulmuş formlar geçersiz sayılmıştır. Geçersiz formlar çıkarıldıktan sonra 514 öğretmenin verileri analize alınmıştır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu ve araştırmacı tarafından geliştirilen Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği (OÖÖ-SYBÖ) kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda katılımcının çalıştığı il, yaşı, cinsiyeti, medeni durumu, öğretmenlik statüsü, mesleki tecrübesi, çocuğunun var olup olmaması, varsa çocuk sayısı, eğitim düzeyi, mevcut sınıfının öğrenci yaş grubu, çalıştığı okulun sosyo-ekonomik düzeyi, sınıf mevcudu, sınıf içinde yardımcının olması, kaynaştırma öğrencisinin olması, sınıf içinde öğrenci başına yeterli alan, istenmeyen davranışlarla baş etmede aile ve idare desteği, meslektaşla danışma, sınıfta yetersizlik hissi, yönetim tutumu, sınıf yönetimi ile ilgili ders alma, alınan sınıf yönetimi dersinin yararlılığı ve beceri üzerindeki etkisi, sınıf yönetimi ile ilgili hizmetiçi eğitim alma, hizmet içi eğitimin yararlılığı ve sınıf yönetimi beceri üzerindeki etkililiği, sınıf yönetimi ile ilgili kitap okuma ve sınıf yönetimi ile ilgili kursa katılma isteği gibi çeşitli değişkenler yer almaktadır. Kişisel bilgi formu Ek-B’de verilmiştir.

3.3.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği (OÖÖ-SYBÖ)

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerini ölçmek amacıyla oluşturulmuştur ve 49 madde içermektedir. 5’li likert tipi (5= çok iyi, 4= iyi, 3= orta, 2= zayıf, 1= çok zayıf) bir ölçektir. İletişim ve Davranış Düzenlemeleri, Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler, Zaman Yönetimi ve Plan-Program Etkinlikleri olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınan puan arttıkça sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınan puanlar boyutlara göre şu şekildedir: İletişim ve Davranış Düzenlemeleri en az 24, en çok 120 puandır. 24-55 arası puan zayıf, 56-87 arası puan orta ve 88-120 arası puan yüksek seviyeyi göstermektedir. Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler alt boyutundan alınabilen puanlar en 10, en çok 50’dir. 10-23 arası puan zayıf, 24-37 arası puan orta ve 38-50 arası puan yüksektir. Zaman Yönetimi boyutundan alınabilecek en düşük puan 6, en yüksek puan 30’dur. 6-13 puan arası zayıf, 14-22 arası puan orta seviye ve 23-30 arası puan yüksek seviyeyi göstermektedir. Plan-Program Etkinlikleri boyutundan en düşük puan 9, en yüksek puan 45’tir. 9-20 arası puan zayıf, 21-32 arası puan orta ve 33-45 puan arası yüksek seviyeyi belirtmektedir. Ölçeğin genel toplam puanından alınabilecek en düşük puan 49, en yüksek puan 245’tir. 49-114 arası puan zayıf, 115-180 arası puan orta, 181-245 arası puan yüksek seviyeyi göstermektedir.

3.3.2.1. Ölçek Geliştirme Süreci

Ölçek oluşturulurken; okul öncesi öğretmenlerine öğretmenlerin sınıf yönetiminde başarılı olabilmeleri için sahip olması gereken becerilerin neler olduğu sorulmuş ve alanyazında başarılı bir sınıf yönetimi için gereken beceriler araştırılmıştır. Bunların sonucunda 150 madde belirlenmiştir. Ulaşılabilen 20 okul öncesi öğretmeni bu maddeleri 1-10 arası puanlamışlardır. Puanların ortalamaları kıyaslanıp maddelerden bazıları elenmiştir. Tez danışmanı ile incelenen bu maddeler netlik, kolay anlaşılabilirlik ve binişiklik açılarından değerlendirilerek 64 maddeye düşürülmüştür. Ölçeğin kapsam geçerliliğini belirlemek için 5 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Ölçeği değerlendiren uzmanların 1'i eğitim bilimlerinden, 1'i çocuk gelişiminden ve 3'ü okul öncesi alanından doktorasını tamamlamış akademisyenlerdir. Uzman değerlendirmeleri sonucu, bazı beceri maddeleri düzeltilmiş ve 2 yeni madde eklenmiştir. Oluşan 66 maddelik ölçek formu 5'li likert tipine göre düzenlenmiştir. Ölçme aracının amacını belirten ön yazı eklenmiştir.

3.3.2.2. Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Formun test- tekrar test çalışması 30 okul öncesi öğretmenine 2 hafta ara ile uygulanmıştır. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Ek-E'de verilmiştir.

Faktör analizi sonucunda 17 madde daha çıkarılmış ve ölçek toplam 49 maddeden oluşan 4 faktörlü bir yapı olarak son halini almıştır. Ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır. Bireylerin ölçekten aldıkları puanların yüksekliği, sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

3.3.2.2.1. Faktör Analizi

Tabachnick ve Fidell (2001), örneklem sayısının en az 300 olmasını faktör analizi için yeterli görmektedir. Bu çalışmada 514 katılımcı olması nedeni ile faktör analizinin yapılması uygun görülmüştür. Temel Bileşenler Analizinden geçmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için normallik testi yapılmıştır (Tablo 2 ve Tablo 3). Yapılan normallik testi analizine göre, Kolmogrov-Smirnov değeri $p < .05$ 'den küçük olması nedeni ile verilerin basıklık (-1.042) ve çarpıklık (1.630) değerleri incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerleri +2 ve -2 aralığında olduğu için verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (George ve Mallery, 2010).

Tablo 2: Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Toplam Puan	.134	514	.000	.901	514	.000

Tablo 3: Normallik Testi Betimsel Değerler

		İstatistik
Toplam Puan	Ortalama	273.7471
	Medyan	281.5000
	Varyans	752.018
	Standart Sapma	27.42294
	En Düşük Değer	122.00
	En Yüksek Değer	305.00
	Ranj	183.00
	Basıklık	-1.042
	Çarpıklık	1.630

Verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığını anlamak için KMO ve Barlett's testi yapılmıştır. KMO değeri 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0.50'nin altında ise kabul edilemeyeceğini göstermektedir (Otrar ve Arğın, 2014). KMO sonucu, örneklemin yeterliğini belirtmektedir. Barlett's değerinin anlamlılığı verilerin çok değişkenli normal bir dağılımdan geldiğini ortaya çıkarmaktadır.

Tablo 4: KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.974
Bartlett's Test of	Approx. Chi-Square	25060.678
Sphericity	df	2145
	Sig.	.000

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini analiz etmek için faktör analizi uygulanmıştır. Büyüköztürk (2002, s. 124), faktör yük değerinin .45 ve .45'den yüksek olmasını madde seçiminde iyi bir ölçü olarak belirtmiştir. Bu nedenle faktör yükü .45 olarak alınmıştır. 1. Faktör analizinde, faktör sayısına herhangi bir kısıt konulmamıştır ve eigen değeri 1.00'den büyük 10 faktör belirlenmiştir.

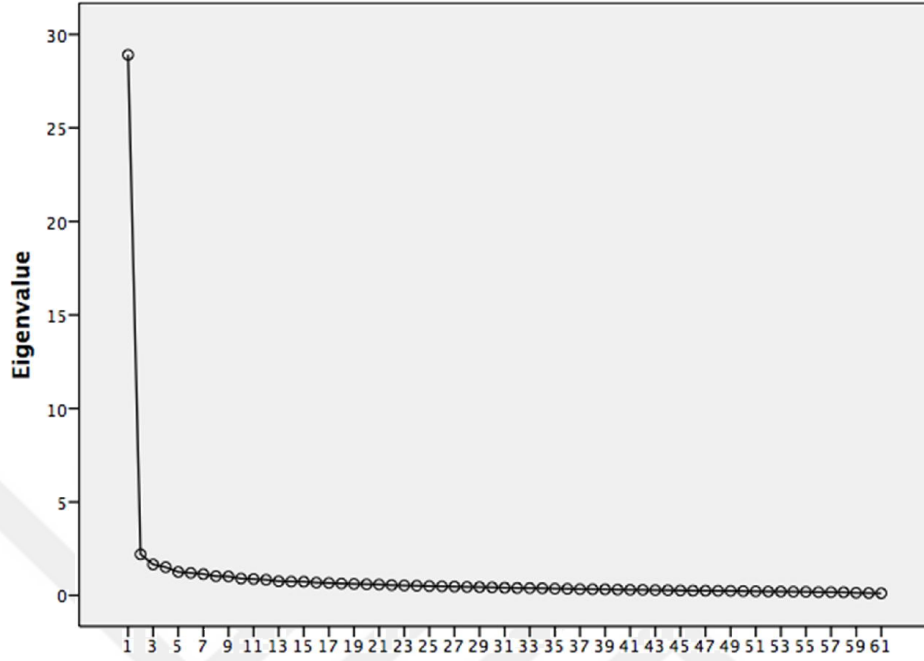
Oluşan 10 faktörün açıklanan toplam varyans miktarı % 65.038'dir. İşlemin ardından Varimax Dik Döndürme tekniği kullanılarak maddelerin faktörlere dağılımına bakılmıştır. Bazı maddelerin birden fazla faktörde yüksek değer(<.45) gösterdiği bulunmuştur. Birden fazla faktörden 0.45'den fazla yük alan maddelerde, yük farkının miktarına bakılmış, farkın %10'dan daha düşük olduğu maddeler elenmiştir (Büyüköztürk, 2012). Sırasıyla, 33., 9., 10., 64., 58., 56., 52., 53., 54., 35., 21., 15., 14., 60., 34., 8. ve 20. maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Varimax Dik Döndürme tekniği kullanılarak maddelerin faktörlere dağılımına bakıldığında ölçeğin özdeğeri 1'den büyük 4 faktörde toplandığı görülmüş, maddelerin girdiği faktörde kabul edilebilir yük değerlerine sahip olduğu bulunmuştur (en düşük madde yük değeri .46, en yüksek madde yük değeri .80). Analizler sonucunda 49 maddenin .46 üzerinde faktör yüküne sahip olduğu belirlenmiş ve Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5: Ölçek Maddelerinin Aldığı Yükler

Madde	Faktör Yükü	Madde	Faktör Yükü	Madde	Faktör Yükü	Madde	Faktör Yükü
29	.738	36	.542	3	.523	18	.729
31	.718	45	.534	66	.626	17	.699
27	.700	43	.512	65	.603	19	.689
30	.697	44	.494	61	.550	16	.641
47	.639	51	.465	62	.524	57	.730
37	.635	2	.650	59	.490	38	.718
42	.607	4	.646	24	.697	55	.660
46	.586	7	.636	23	.648	12	.804
40	.575	5	.605	22	.557	13	.802
49	.554	6	.587	25	.517	11	.534
50	.553	1	.532	26	.503		.758

Şekil 1. Scree Plot Grafiği



Eigen değeri 1 alınarak oluşan 4 faktörlü yapının açıklanan toplam varyans miktarı % 63.715. Faktör analizi sonucunda belirlenen alt boyutlar ve boyutlara ait maddeler Tablo 6’ da gösterilmiştir.

Tablo 6: Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Boyutlara Ait Maddeler

Faktör	Madde Sayısı	Madde Numarası
1	24	29, 31, 27, 30, 28, 47, 37, 42, 37, 42, 46, 40, 39, 32, 48, 49, 50, 36, 45, 41, 43, 44, 51, 57, 38, 55
2	10	2, 4, 7, 5, 6, 1, 3, 12, 13, 11
3	6	63, 66, 65, 61, 62, 59
4	9	22, 23, 24, 25, 26, 16, 17, 18, 19

Tablo 6’da görüldüğü gibi 4 faktörden oluşan ölçekte birinci faktör 24 maddeden (29, 31, 27, 30, 28, 47, 37, 42, 37, 42, 46, 40, 39, 32, 48, 49, 50, 36, 45, 41, 43, 44, 51, 57, 38, 55); ikinci faktör 10 maddeden (2, 4, 7, 5, 6, 1, 3, 12, 13, 11), üçüncü faktör 6 maddeden (63, 66,

65, 61, 62, 59) ve dördüncü faktör 9 maddeden (22, 23, 24, 25, 26, 16, 17, 18, 19) oluşmaktadır. Maddeler incelenerek oluşturdukları faktöre isim verilmiştir. Buna göre, birinci boyut İletişim ve Davranış Düzenlemeleri, ikinci boyut Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler, üçüncü boyut Plan-Program Etkinlikleri ve dördüncü boyut Zaman Yönetimi olmuştur.

3.3.2.2.2. Madde Analizi

Ölçeği oluşturan 4 faktörün her birinin ayırt edicilik özelliklerini ortaya koymak amacıyla, çalışma grubunu oluşturan 514 okul öncesi öğretmenin ölçekten ve ölçek boyutlarından aldıkları puanlar küçükten büyüğe sıralanmıştır. Çalışma grubundaki alt ve üst %27'lik grup içinde bulunan okul öncesi öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız grup t test analizi yapılmış, sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir. Tablo 7'de görüldüğü gibi gruplar arasında $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durum, ölçeğin toplam puan ve alt boyut puanlarının ayırt edici olduğunu göstermektedir.

Tablo 7: Ölçek Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Ayırt Ediciliklerini Belirlemek Üzere Üst %27 ve Alt %27'lik Gruplar Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	X	ss	t	Sd	p
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Alt	137	94.01	7.561	-39.602	272	.000
	Üst	137	119.65	.494			
Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler	Alt	137	49.47	.654	38.649	272	.000
	Üst	137	37.48	3.541			
Plan-Program Etkinlikleri	Alt	137	33.62	2.988	-43.864	272	.000
	Üst	137	44.88	.322			
Zaman Yönetimi	Alt	137	22.94	2.300	-35.918	272	.000
	Üst	137	30.00	.000			
Genel Sınıf Yönetimi Becerileri Puanı	Alt	137	190.94	14.573	-40.748	272	.000
	Üst	137	242.24	2.181			

Ölçekteki maddelerinden alınan puanlar ile ölçeğin boyutlarının toplam puanı arasındaki ilişkiyi belirlemek için Madde-toplam korelasyonları incelenmiş ve Tablo 8'de sonuçlar verilmiştir.

Tablo 8: Madde-Toplam Korelasyonları

Faktör	Madde	Madde Toplam	p	Faktör	Madde	Madde Toplam	p	
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	27	.678**	.000	Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler	1	.691**	.000	
	28	.746**	.000		2	.719**	.000	
	29	.734**	.000		3	.721**	.000	
	30	.769**	.000		4	.666**	.000	
	31	.748**	.000		5	.702**	.000	
	32	.688**	.000		6	.732**	.000	
	36	.759**	.000		7	.662**	.000	
	37	.802**	.000		11	.612**	.000	
	38	.664**	.000		12	.746**	.000	
	39	.762**	.000		13	.755**	.000	
	40	.795**	.000		Plan-Program Etkinlikleri	16	.742**	.000
	41	.776**	.000			17	.814**	.000
	42	.782**	.000			18	.812**	.000
	43	.742**	.000	19		.844**	.000	
	44	.707**	.000	22		.751**	.000	
	45	.764**	.000	23		.747**	.000	
	46	.771**	.000	24		.730**	.000	
	47	.784**	.000	25	.740**	.000		
	48	.796**	.000	26	.773**	.000		
	49	.766**	.000	Zaman Yönetimi	59	.738**	.000	
50	.781**	.000	61		.759**	.000		
51	.711**	.000	62		.739**	.000		
55	.594**	.000	63		.764**	.000		
57	.695**	.000	65		.785**	.000		
			66		.790**	.000		

Tablo 8’de yer alan madde toplam korelasyon katsayıları $r = .30$ üzerindedir. Can (2017, s. 392)’a göre, bu durum maddelerin geçerli olduğu anlamına gelmektedir.

3.3.2.2.3. Güvenirlik Analizi

Ölçeğin güvenilirlik analizi için test-tekrar test yöntemi uygulanmıştır. 30 okul öncesi öğretmenine iki hafta ara ile ölçek formu verilmiş, ilk alınan puanlar ile son alınan puanlar karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo-9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Test-Tekrar Test

	N	r	p
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	30	.705**	.000
Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler	30	.632**	.000
Plan-Program Etkinlikleri	30	.627**	.000
Zaman Yönetimi	30	.611**	.000
Genel Toplam Puan	30	.700**	.000

Test-tekrar güvenilirliğini belirlemek için yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda, ölçeğin boyutları ve tamamından elde edilen değerler arasındaki istatistiksel düzeyde anlamlı bir ilişki olup, birbirleri ile pozitif yönde yüksek korelasyon göstermiştir (0.70-1.00).

Ölçek boyutlarının ve ölçeğin genel toplam puanının Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayılarına Tablo-10'da yer verilmiştir.

Tablo 10: Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyut Puanları ve Ölçeğin Genel Puanlarına İlişkin Güvenirlik Katsayıları

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği	Cronbach-Alfa Katsayıları
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	$\alpha = .961$
Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler	$\alpha = .882$
Plan-Program Etkinlikleri	$\alpha = .914$
Zaman Yönetimi	$\alpha = .853$
Genel Toplam Puan	$\alpha = .974$

Tüm ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Cronbach $\alpha = .974$ olarak bulunmuştur. Faktör analizi sonucu oluşan alt boyutların Cronbach Alfa değerleri .85 ile .96 arasında değişmektedir. Bu değerler ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Kişisel bilgi formu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği çoğaltılarak önce İstanbul'da Pendik ve Sultanbeyli ilçesindeki okullara dağıtılmıştır. Fakat katılımcı sayısı yeterli olmadığı ve okul öncesi öğretmenlerine ulaşmanın zorluğu nedeniyle form web üzerinden hazırlanmış ve mail yolu ile diğer il ve ilçelerdeki okul öncesi öğretmenlerine ulaştırılmıştır. Ölçeği 557 okul öncesi öğretmeni doldurmuş, 43'ünün veri eksikliği nedeni ile bilgileri değerlendirmeye alınmamıştır.

Veri girişi yapıldıktan sonra bilgiler bilgisayar ortamında düzenlenmiş, 514 okul öncesi öğretmenin verileri istatistiksel analizler ile değerlendirilmiştir. Analizler için SPSS 22.0 kullanılmıştır. Yapılan normallik testi analizine göre, Kolmogrov-Smirnov değeri $p < .05$ 'den küçük olması nedeni ile verilerin basıklık (-1.042) ve çarpıklık (1.630) değerleri

incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerleri +2 ve -2 aralığında olduğu için verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (George ve Mallery, 2010). Ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için KMO ve Barlett's testi yapılmış, KMO değeri 1'e yakın olması (.974) örneklem yeterliği bakımından iyi olduğu belirlenmiştir ve Barlett's değerinin anlamlılığı verilerin çok değişkenli normal bir dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analiz işlemlerinden sonra demografik veriler ile analiz işlemleri yapılmıştır. T-testi ve ANOVA, grup sayısı 30'dan az alan değişkenlerin analizi için Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis analizleri kullanılmıştır. Demografik bilgiler için yüzdeler ve frekans değerleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin medeni durumu, çocuk sahibi olma durumu, sınıfında kaynaştırma öğrencisinin var olma durumu değişkenleri ile okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanları arasında t-testi analizi yapılmıştır. Sınıf mevcudu, mesleki tecrübe ve hizmetiçi eğitimin yararlılığı gibi ikiden fazla kategoriye sahip değişken ile okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri puanları arasında ANOVA testi uygulanmıştır. Cinsiyet ve değişkenler için grup kategorilerinden birinde 30'dan az katılımcı olması nedeni ile Man Whitney-U testi kullanılmıştır. Hizmet içi eğitimin yararlılığı ve hizmet içi eğitimin sınıf yönetimi becerisi üzerine etkisi değişkenlerini analiz etmek için grup kategorilerinden birinde 30'dan az katılımcı olması nedeni ile Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

4.1. Betimsel Değerler

Bu bölümde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi durumları, istenmeyen davranışlar ile baş etmede aile ve idare desteği, sınıf yönetiminde kendilerini yetersiz hissetme durumları, sınıf yönetimi dersi ve hizmet içi eğitim durumları, sınıf yönetimi ile ilgili kendilerini geliştirme durumları ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin alt boyutları ile demografik verilerin analizleri yer almaktadır.

Tablo 11: Katılımcıların Sınıf İçi Durumları Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

		f	%	Yığılmalı %
Sınıf içi	Yok	338	65.8	65.8
Yardımcı	Var	176	34.2	100.0
Toplam		514	100.0	
Sınıfta	Yok	297	57.8	57.8
Kaynaştırma	Var	217	42.2	100.0
öğrencisi				
Toplam		514	100.0	
Sınıfta Çocuk	Hayır	300	58.4	58.4
Başına	Evet	214	41.6	100.0
Yeterli Alan				
Toplam		514	100.0	

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %34.2'sinin sınıf içi yardımcısı varken, %65.8'inin sınıf içi yardımcısı bulunmamaktadır. Tablo 11'de görüldüğü gibi öğretmenlerin %57.8'inin sınıfında kaynaştırma öğrencisi yok iken, %42.2'sinin sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır. Öğretmenlerin %41.6'si sınıflarında çocuk başına yeterli alan olduğunu ifade ederken, %58.4'ü sınıf mevcutlarını dikkate aldıklarında çocuk başına yeterli alanın olmadığını belirtmiştir.

Tablo 12: İstenmeyen Davranışlarla Baş Etmede Aile ve İdare Desteğinin Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

		f	%	Yığılmış %
Aile Desteği	Hayır	339	66.0	66.0
	Evet	175	34.0	100.0
	Toplam	514	100.0	
Okul İdaresi Desteği	Hayır	249	48.4	48.4
	Evet	265	51.6	100.0
	Toplam	514	100.0	

Öğretmenlerin %34'ü çocukların istenmeyen davranışları ile baş etmede ailelerin desteğini alabiliyorken, %66'si çocukların istenmeyen davranışları ile baş etmede ailelerinin desteğini almadıklarını ifade etmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin %48.4'ü çocukların istenmeyen davranışları ile mücadele etmede okul idaresinin desteği almazken, %51.6'sı bu konuda idare tarafından destek gördüğünü belirtmiştir.

Tablo 13: Öğretmenin Kendisini Sınıf içinde Yetersiz Hissetmesi Durumunun Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Yetersizlik Hissi	f	%	Yığılmış %
Hayır	200	38.9	38.9
Evet	314	61.1	100.0
Toplam	514	100.0	

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin %38.9'u sınıfta kendini yetersiz hissetmediğini ifade ederken %61.1'i ise yetersiz hissettiğini belirtmiştir. Sınıf içinde kendini yetersiz hissedenlerin %0.6'sı her zaman, %2.9'u çoğu zaman, %57.6'sı ara sıra sınıfta kendisini yetersiz hissettiğini ifade etmiştir.

Tablo 14: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Dersi İle İlgili Durumlarının Frekans ve Yüzdelik Değerleri

		f	%	Yığılmış %
Sınıf Yönetimi Dersi	Almadım	87	16.9	16.9
	Aldım	427	83.1	100.0
	Toplam	514	100.0	
Sınıf Yönetimi Dersinin Yararlılığı	Yararlı Olmadı	126	29.5	29.5
	Orta Düzeyde	200	46.8	76.3
	Yararlı Oldu	101	23.7	100.0
	Çok Yararlı Oldu	101	23.7	100.0
Toplam	427	100.0		
S.Y Dersinin Sınıf Yönetimi Becerisi Üzerine Etkisi	Yararlı Olmadı	143	33.5	33.5
	Orta Düzeyde	191	44.7	78.2
	Yararlı Oldu	93	21.8	100.0
	Çok Yararlı Oldu	93	21.8	100.0
Toplam	427	100.0		

Okul öncesi öğretmenlerinin %16.9'u üniversitede sınıf yönetimi dersi almadığını ifade ederken, % 83.1'i bu dersi aldığını ifade etmiştir. Tablo 14 incelendiğinde “Sınıf Yönetimi” dersi alan öğretmenlerin %29.5'i dersin yararlı olmadığını ifade ederken, %46.8'i orta düzeyde, %23.7'si çok yararlı olduğunu ifade etmiştir. “Çok yararlı olduğunu” ifade eden öğretmenlerin yüzdesi 23.7 iken, yararlı bulmayanların yüzdesi 29.5'tir.

Sınıf yönetimi dersinin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerindeki etkisine bakıldığında, öğretmenlerin %33.5'i “yararlı olmadı”, %44.7'si “orta düzeyde yararlı oldu”, %21.8'i “çok yararlı oldu” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 15: Sınıf Yönetimi İle İlgili Hizmetiçi Eğitim Alma Durumunun Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

		f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Hizmet	Almadım	406	79.0	79.0	79.0
İçerik	Aldım	108	21.0	21.0	100.0
Eğitim	Toplam	514	100.0	100.0	
H. İçerik	Yararlı Olmadı	20	18.5	18.5	18.5
Eğitimin	Orta Düzeyde Yararlı Oldu	51	47.2	47.2	65.7
Yararlılığı	Çok Yararlı Oldu	37	34.3	34.3	100.0
	Toplam	108	100.0	100.0	
H. İçerik	Yararlı Olmadı	21	19.4	19.4	19.4
Eğitimin	Orta Düzeyde Yararlı Oldu	48	44.4	44.4	63.9
Sınıf	Çok Yararlı Oldu	39	36.1	36.1	100.0
Yönetimi	Toplam	108	100.0	100.0	
Becerisi					
Üzerine					
Etkisi					

Öğretmenlerin %79'u sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim almamışken sadece %21.2'si sınıf yönetimi konusunda hizmet içi eğitim aldığını belirtmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin %18.5'i sınıf yönetimi ile ilgili aldığı hizmetiçi eğitimin yararlı olmadığını belirtirken, %47.2'si "orta düzeyde yararlı oldu", %34.3'ü "çok yararlı olduğunu" ifade etmiştir. Bu durumda, öğretmenlerin %18.5'i sınıf yönetimi ile ilgili hizmetiçi eğitim almanın yararlı olmadığını ifade ederken, %81.5'i ise bu konuda alınan hizmet içi eğitimin yararlı olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin %19.4'ü sınıf yönetimi konulu hizmet içi eğitimin sınıf yönetimi becerilerine bir etkisinin olmadığını söylerken, %44.4'ü orta düzeyde ve %36.1'i yüksek düzeyde yararlı olduğunu ifade etmiştir. "Orta düzeyde yararlı oldu" ve "Çok yararlı oldu" şeklinde belirten öğretmenlerin toplam %80.5'i hizmet içi eğitimden aldıkları eğitimin sınıf yönetimi becerileri üzerinde etkili olduğunu ifade ederken, %19.4'ü ise aldıkları eğitimin sınıf yönetimi becerileri üzerinde etkisinin olmadığını ya da az etkisi olduğunu belirtmiştir.

Tablo 16: Öğretmenin Kendini Geliştirme Durumu Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

		f	%	Geçerli %	Yıgmal %
Meslektaşına	Hayır	35	6.8	6.8	6.8
Danışma	Evet	479	93.2	93.2	100.0
	Toplam	514	100.0	100.0	
Kitap Okuma	Hayır	156	30.4	30.4	30.4
	Evet	358	69.6	69.6	100.0
	Toplam	514	100.0	100.0	
Sınıf Yönetimi ile İlgili Kursa Katılma İsteği	Hayır	49	9.5	9.5	9.5
	Evet	465	90.5	90.5	100.0
	Toplam	514	100.0	100.0	

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %93.2'si meslektaşına mesleki konularda danışırken, %6.8'i meslektaşına danışmadığını belirtmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin %30.4'ü sınıf yönetimi ile ilgili bir kitap okumadığını belirtirken, %69.6'sı sınıf yönetimi ile ilgili kitap okuduğunu ifade etmiştir.

Tablo 16'da görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin %90.5'i sınıf yönetimi ile ilgili bir kurs olursa katılmak istediklerini belirtirken, %9.5'i kursa katılmak istemediklerini belirtmişler.

4.2. Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Analizleri

Cinsiyet gruplarında erkek öğretmen katılımcıların 30'dan az olması nedeni ile Mann-Whitney U testi analiz için tercih edilmiştir. Bu nedenle, sınıf yönetimi becerilerinin toplam puan, fiziksel düzenleme, plan-program etkinlikleri, zaman yönetimi, iletişim ve davranış düzenlemeleri boyutlarının cinsiyete göre fark gösterip göstermediğini belirlemek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Mann-Whitney U testi sonuçlarına Tablo-17'de yer verilmiştir.

Tablo 17: Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Sınıf Yönetimi Beceri Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	z	p
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Kadın	501	259.61	130066.00	2198.000	-2.009	.045
	Erkek	13	176.08	2289.00			
	Toplam	514					
Fiziksel Düzenlemeler	Kadın	501	259.84	130180.50	2083.500	-2.227	.026
	Erkek	13	167.27	2174.50			
	Toplam	514					
Zaman Yönetimi	Kadın	501	259.60	130060.00	2204.000	-2.030	.042
	Erkek	13	176.54	2295.00			
	Toplam	514					
Plan-Program Etkinlikleri	Kadın	501	259.25	129886.50	2377.500	-1.677	.094
	Erkek	13	189.88	2468.50			
	Toplam	514					
Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam Puan	Kadın	501	259.68	130099.50	2164.500	-2.066	.039
	Erkek	13	173.50	2255.50			
	Toplam	514					

Kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanları karşılaştırması için yapılan Mann-Whitney U testi sonrasında; kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri toplam puanları (U=2164.500, p=.039, z=-2.066), iletişim ve davranış düzenlemeleri puanları (U=2198.0000, p=.045, z=-2.009), fiziksel düzenleme puanları (U=2083.500, p=.026, z=-2.227, ve zaman yönetimi puanları (U=2204.000, p=.042, z=-2.030) arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuş, fakat kadın ve erkek öğretmenlerin plan-program etkinlikleri puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (U=2377.500, p=.094, z=-1.677). Bu sonuçlara göre, kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi genel beceri (X= 259.68), zaman yönetimi (X=259.60), fiziksel düzenleme (X=259.84), iletişim ve davranış düzenleme düzeyleri (X=259.61), erkek öğretmenlerin genel beceri (X= 173.50), zaman yönetimi (X=176.54), fiziksel düzenleme (X=167.27), iletişim ve davranış düzenleme düzeylerinden (X=176.08) daha yüksektir.

Tablo 18: Öğretmen Yaşlarına Göre Sınıf Yönetimi Beceri Puanlarının ANOVA Sonuçları

Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	19-24	68	108.26	10.817	G.Arası	565.969	3	188.656	1.577	.194
	25-30	174	109.02	10.417	G.İçi	61022.398	510	119.652		
	31-36	161	108.52	11.939	Toplam	61588.368	513			
	37 ve üzeri	111	111.16	10.271						
	Toplam	514	109.23	10.957						
Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler	19-24	68	43.94	4.492	G.Arası	103.569	3	34.523	1.377	.249
	25-30	174	44.49	4.532	G.İçi	12788.346	510	25.075		
	31-36	161	43.54	5.876	Toplam	12891.914	513			
	37 ve üzeri	111	44.58	4.631						
	Toplam	514	44.14	5.013						
Zaman Yönetimi	19-24	68	27.28	2.642	G.Arası	27.549	3	9.183	.968	.407
	25-30	174	26.87	2.941	G.İçi	4836.700	510	9.484		
	31-36	161	26.92	3.324	Toplam	4864.249	513			
	37 ve üzeri	111	27.42	3.170						
	Toplam	514	27.06	3.079						
Plan-Program Etkinlikleri	19-24	68	40.06	4.731	G.Arası	103.264	3	34.421	1.541	.203
	25-30	174	39.75	4.428	G.İçi	11389.687	510	22.333		
	31-36	161	39.65	5.190	Toplam	11492.951	513			
	37 ve üzeri	111	40.81	4.459						
	Toplam	514	39.99	4.733						
Genel Sınıf Yönetimi Beceri Puanı	19-24	68	219.54	21.154	G.Arası	1981.048	3	660.349	.240	
	25-30	174	220.14	19.973	G.İçi	239257.855	510	469.133		
	31-36	161	218.63	24.106	Toplam	241238.903	513			
	37 ve üzeri	111	223.97	20.734						
	Toplam	514	220.42	21.685						

Tablo 18’de görüleceği üzere, İletişim ve Davranış Düzenlemeleri, Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler, Zaman Yönetimi, Plan-Program Etkinlikleri ve Genel Sınıf Yönetimi Beceri puanlarının öğretmenin yaşı değişkenine göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu analiz sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin İletişim ve Davranış Düzenlemeleri, Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler, Zaman Yönetimi, Plan- Program Etkinlikleri ve Genel Sınıf Yönetimi Beceri düzeyleri ile yaş arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 19: Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Sınıf Yönetimi Beceri Puanlarının ANOVA Sonuçları

Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Bekar	170	108.99	11.647	G.Arası	18.364	2	9.182	.076	.927
	Evli	315	109.38	10.618	G.İçi	61570.004	511	120.489		
	Boşanmış	29	108.97	10.769	Toplam	61588.368	513			
	Toplam	514	109.23	10.957						
Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler	Bekar	170	44.22	4.905	G.Arası	15.555	2	7.778	.309	.735
	Evli	315	44.04	5.121	G.İçi	12876.359	511	25.198		
	Boşanmış	29	44.76	4.533	Toplam	12891.914	513			
	Toplam	514	44.14	5.013						
Zaman Yönetimi	Bekar	170	27.21	3.153	G.Arası	5.987	2	2.993	.315	.730
	Evli	315	26.98	3.018	G.İçi	4858.262	511	9.507		
	Boşanmış	29	27.00	3.370	Toplam	4864.249	513			
	Toplam	514	27.06	3.079						
Plan-Program Etkinlikleri	Bekar	170	39.94	4.990	G.Arası	31.031	2	15.516	.692	.501
	Evli	315	40.10	4.571	G.İçi	11461.920	511	22.430		
	Boşanmış	29	39.03	4.982	Toplam	11462.951	513			
	Toplam	514	39.99	4.733						
Genel Sınıf Yönetimi	Bekar	170	220.37	22.821	G.Arası	7.595	2	.016	.984	

Beceri Puanı	Evli	315	220.50	21.086	G.İçi	472.062	511
	Boşanmış	29	219.76	22.037	Toplam		513
	Toplam	514	220.42	21.685			

Tablo 19’da görüldüğü gibi, İletişim ve Davranış Düzenlemeleri, Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler, Zaman Yönetimi, Plan- Program Etkinlikleri ve Genel Sınıf Yönetimi Beceri puanlarının öğretmenin medeni durumu değişkenine göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu analiz sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin İletişim ve Davranış Düzenlemeleri, Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler, Zaman Yönetimi, Plan- Program Etkinlikleri ve Genel Sınıf Yönetimi Beceri düzeyleri ile öğretmenin medeni durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 20: Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Puanları ile Öğretmenin Çocuk Sahibi Olma Durumu Değişkeni Bağımsız Grup t-Testi

	Çocuk Sahibi Olma Durumu	N	X	SS	t	df	p
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Yok	243	108.78	10.436	-.881	512	.379
	Var	271	109.63	11.408			
Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler	Yok	243	44.12	4.533	-.089	512	.929
	Var	271	44.16	5.415			
Zaman Yönetimi	Yok	243	27.04	2.905	-.120	512	.905
	Var	271	27.07	3.233			
Plan-Program Etkinlikleri	Yok	243	39.77	4.665	-.982	512	.326
	Var	271	40.18	4.794			
Genel Sınıf Yönetimi Beceri Puanı	Yok	243	219.71	20.524	-.697	512	.486
	Var	271	221.05	22.695			

İletişim ve Davranış Düzenlemeleri, Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler, Zaman Yönetimi, Plan-Program Etkinlikleri ve Genel Sınıf Yönetimi Beceri puanlarının öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumu değişkenine göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız grup t-testi yapılmıştır. Tablo 20’de yer alan t-testi analiz sonucuna göre, öğretmenlerin İletişim ve Davranış Düzenlemeleri, Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler, Zaman Yönetimi, Plan- Program Etkinlikleri ve Genel Sınıf Yönetimi Beceri düzeyleri ile kendi çocuklarının olup-olmaması arasında istatistiksel anlamda bir fark bulunamamıştır ($p>.05$).

Tablo 21: Öğretmenlik Durumuna Göre Sınıf Yönetimi Beceri Puanlarının Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

	Grup	N	X	SS	t	df	p
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Kadrolu	371	108.46	11.183	-2.560	512	.011
	Ücretli	143	111.21	10.119			
Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler	Kadrolu	371	43.69	5.192	-3.290	512	.001
	Ücretli	143	45.30	4.320			
Zaman Yönetimi	Kadrolu	371	26.87	3.101	-2.243	512	.026
	Ücretli	143	27.54	2.978			
Plan-Program Etkinlikleri	Kadrolu	371	39.67	4.705	-2.471	512	.014
	Ücretli	143	40.82	4.721			
Genel Sınıf Yönetimi Beceri Puanı	Kadrolu	371	218.70	21.983	-3.015	512	.003
	Ücretli	143	224.87	20.298			

Tablo 21’de sınıf yönetimi boyutları puanlarının öğretmenlik durumu değişkenine göre fark gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile bağımsız grup t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi sonucunda kadrolu ile ücretli öğretmenler arasında ücretli öğretmenler lehine istatistiksel olarak ($p<.05$ düzeyinde) anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Araştırmaya katılan ücretli okul öncesi öğretmenleri, İletişim ve Davranış Düzenlemeleri, Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler, Zaman Yönetimi, Plan-Program Etkinlikleri boyutlarında ve genel sınıf yönetimi beceri puanında kadrolu okul öncesi öğretmenlerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 22: Öğretmenlerin Mesleki Tecrübelerine Göre Sınıf Yönetimi Beceri Puanlarının ANOVA Sonuçları

Puan	Grup	N	x	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	0-4 yıl	139	106.89	12.227	G.Arası	1223.797	3	407.932	3.446	.017
	5-9 yıl	184	109.78	10.410	G.İçi	60364.571	510	118.362		
	10-14 yıl	107	109.62	10.856	Toplam	61588.368	513			
	15 yıl ve üzeri	84	111.39	9.449						
	Toplam	514	109.23	10.957						
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	0-4 yıl	139	43.37	4.980	G.Arası	1223.797	3	65.176	2.618	.050
	5-9 yıl	184	44.68	5.121	G.İçi	60364.571	510	24.895		
	10-14 yıl	107	43.69	4.936	Toplam	61588.368	513			
	15 yıl ve üzeri	84	44.80	4.774						
	Toplam	514	44.14	5.013						
Zaman Yönetimi	0-4 yıl	139	26.63	3.183	G.Arası	195.527	3	15.409	1.631	.181
	5-9 yıl	184	27.20	2.973	G.İçi	12696.387	510	9.447		
	10-14 yıl	107	27.03	3.261	Toplam	12891.914	513			
	15 yıl ve üzeri	84	27.50	2.852						
	Toplam	514	27.06	3.079						
Plan-Program Etkinlikleri	0-4 yıl	139	39.11	5.186	G.Arası	224.996	3	74.999	3.395	.018
	5-9 yıl	184	40.33	4.355	G.İçi	11267.955	510	22.094		
	10-14 yıl	107	39.75	4.943	Toplam	11492.951	513			
	15 yıl ve üzeri	84	41.02	4.245						
	Toplam	514	39.99	4.733						
Genel Sınıf Yönetimi	0-4 yıl	139	215.99	23.600	G.Arası	4738.546	3	1579.515	3.406	.018

Beceri Puanı							
5-9 yıl	184	221.99	20.655	G.İçi	236500.357	510	463.726
10-14 yıl	107	220.08	21.880				
15 yıl ve üzeri	84	224.71	19.270	Toplam	241238.903	513	
Toplam	514	220.42	21.685				

Tablo 22’de sınıf yönetimi beceri boyut puanlarının ve Genel Sınıf Yönetimi Beceri puanlarının mesleki tecrübe değişkenine göre fark gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, sonucunda mesleki tecrübe ile İletişim ve Davranış Düzenlemeleri (F=3.446; p<.05), Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler (F=2.618; p≤0.05), Plan-Program Etkinlikleri boyutları (F=3.395; p<.05) ve genel sınıf yönetimi beceri puanları (F=3.406; p<.05) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak, mesleki tecrübe ile Zaman Yönetimi boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (F=1.631; p>.05). İletişim ve Davranış Düzenlemeleri (Levene: 1.782, p= .150, p<.05), Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler (Levene: .314, p= .815, p<.05), ve Genel Sınıf Yönetimi Beceri Puan (Levene: 1.631, p= .181, p<.05) varyansların homojen olarak dağılım gösterdiği, Plan-Program Etkinlikleri boyutunun (Levene: 2.736, p= .043, p<.05) ise homojen olarak bir dağılım göstermediği görülmüştür. Sınıf Yönetimi Beceri Genel Puan ve boyut puanlarının hangi gruplar arasında fark oluşturduğunu detaylı bir şekilde görebilmek için post-hoc analizinden homojen analiz tekniği LSD, heterojen dağılım gösteren boyut için Tamhane’s T2 seçilmiştir. Yapılan bu analizin sonucu Tablo 23’de gösterilmiştir.

Tablo 23: Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Puanları ile Mesleki Tecrübe Değişkeni Arasındaki Post-Hoc Analizi Sonuçları

Sınıf Yönetimi Beceri					
Puanları	(I)	(J)	$X_i - X_j$	Sh_x	p
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	0-4 yıl	5-9 yıl	-2.885*	1.223	.019
		10-14 yıl	-2.725	1.399	.052
		15 yıl ve üzeri	-4.501*	1.504	.003
5-9 yıl	5-9 yıl	0-4 yıl	2.885*	1.223	.019
		10-14 yıl	.160	1.323	.904
		15 yıl ve üzeri	-1.616	1.433	.260

	10-14 yıl	0-4 yıl	2.725	1.399	.052
		5-9 yıl	-.160	1.323	.904
		15 yıl ve üzeri	-1.776	1.586	.263
	15 yıl ve üzeri	0-4 yıl	4.501*	1.504	.003
		5-9 yıl	1.616	1.433	.260
		10-14 yıl	1.776	1.586	.263
Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler	0-4 yıl	5-9 yıl	-1.318*	.561	.019
		10-14 yıl	-.325	.642	.613
		15 yıl ve üzeri	-1.431*	.690	.038
	5-9 yıl	0-4 yıl	1.318*	.561	.019
		10-14 yıl	.993	.607	.102
		15 yıl ve üzeri	-.113	.657	.864
	10-14 yıl	0-4 yıl	.325	.642	.613
		5-9 yıl	-.993	.607	.102
		15 yıl ve üzeri	-1.106	.727	.129
	15 yıl ve üzeri	0-4 yıl	1.431*	.690	.038
		5-9 yıl	.113	.657	.864
		10-14 yıl	1.106	.727	.129
Genel Sınıf Yönetimi Beceri Puanı	0-4 yıl	5-9 yıl	-5.996*	2.420	.014
		10-14 yıl	-4.091	2.769	.140
		15 yıl ve üzeri	-8.721*	2.976	.004
	5-9 yıl	0-4 yıl	5.996*	2.420	.014
		10-14 yıl	1.905	2.618	.467
		15 yıl ve üzeri	-2.725	2.836	.337
	10-14 yıl	0-4 yıl	4.091	2.769	.140
		5-9 yıl	-1.905	2.618	.467
		15 yıl ve üzeri	-4.630	3.139	.141
	15 yıl ve üzeri	0-4 yıl	8.721*	2.976	.004
		5-9 yıl	2.725	2.836	.337
		10-14 yıl	4.630	3.139	.141
Plan-Program Etkinlikleri	0-4 yıl	5-9 yıl	-1.218	.545	.147
		10-14 yıl	-.640	.650	.906
		15 yıl ve üzeri	-1.916*	.639	.018
	5-9 yıl	0-4 yıl	1.218	.545	.147
		10-14 yıl	.578	.576	.898
		15 yıl ve üzeri	-.698	.564	.770
	10-14 yıl	0-4 yıl	.640	.650	.906
		5-9 yıl	-.578	.576	.898
		15 yıl ve üzeri	-1.276	.666	.295
	15 yıl ve üzeri	0-4 yıl	1.916*	.639	.018
		5-9 yıl	.698	.564	.770
		10-14 yıl	1.276	.666	.295

Tablo 23'te İletişim ve Davranış Düzenlemeleri boyutunda, 0-4 yıl, 5-9 yıl, 15 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu ($p < .05$), 5-9 yıl, 15 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin İletişim ve Davranış Düzenleme puanlarının 0-4 yıl mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeleri boyutunda, 0-4 yıl, 5-9 yıl, 15 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu ($p < .05$), 5-9 yıl, 15 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler puanlarının 0-4 yıl mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Plan-Program Etkinlikleri boyutunda, 15 yıl ve üzeri ile 0-4 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuş ($p < .05$), 15 yıl ve üzeri öğretmenlik tecrübesine sahip olan öğretmenlerin 0-4 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yüksek puanlara sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Ölçeğin toplam puanının öğretmenlerin mesleki tecrübelerine göre fark gösterip göstermediğine bakılmış, 0-4 yıl, 5-9 yıl, 15 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu ($p < .05$), 5-9 yıl, 15 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri toplam puanlarının 0-4 yıl mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 24: Lisans Mezunu Öğretmenlerin Mesleki Tecrübelerine Göre ANOVA Sonuçları

Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	0-4 yıl	92	104.76	11.242	G.Arası	1600.987	3	533.662	4.751	.003
	5-9 yıl	151	109.46	10.304	G.İçi	43137.343	384	112.337		
	10-14 yıl	80	108.96	10.824	Toplam	44738.330	387			
	15 yıl ve üzeri	65	110.11	10.044						
	Toplam	388	108.35	10.752						

Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	0-4 yıl	92	42.40	4.579	G.Arası	237.389	3	79.130	3.116	.026
	5-9 yıl	151	44.36	5.348	G.İçi	9751.498	384	25.395		
	10-14 yıl	80	43.53	4.927	Toplam	9988.887	387			
	15 yıl ve üzeri	65	44.15	5.054						
	Toplam	388	43.69	5.080						
Zaman Yönetimi	0-4 yıl	92	26.12	3.030	G.Arası	58.773	3	19.591	2.036	.108
	5-9 yıl	151	27.01	3.022	G.İçi	3695.547	384	9.624		
	10-14 yıl	80	26.88	3.399	Toplam	3754.320	387			
	15 yıl ve üzeri	65	27.17	3.003						
	Toplam	388	26.80	3.115						
Plan-Program Etkinlikleri	0-4 yıl	92	38.31	4.575	G.Arası	168.547	3	56.182	2.763	.042
	5-9 yıl	151	40.09	4.379	G.İçi	7807.463	384	20.332		
	10-14 yıl	80	39.51	4.794	Toplam	7976.010	387			
	15 yıl ve üzeri	65	40.18	4.348						
	Toplam	388	39.61	4.540						
Genel Sınıf Yönetimi Beceri Puanı	0-4 yıl	92	211.79	11.242	G.Arası	5668.756	3	1889.585	4.293	.005
	5-9 yıl	151	220.93	10.304	G.İçi	169005.409	384	440.118		
	10-14 yıl	80	218.88	10.824	Toplam	174674.165	387			
	15 yıl ve üzeri	65	221.62	10.044						
	Toplam	388	218.45	10.752						

Tablo 24'te sınıf yönetimi beceri boyut puanlarının ve genel sınıf yönetimi beceri puanlarının lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tecrübesine göre fark gösterip

göstermediğini belirlemek amacı ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, sonucunda mesleki tecrübe ile İletişim ve Davranış Düzenlemeleri ($F=4.751$; $p<.05$), Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler ($F=3.116$; $p<.05$), Plan-Program Etkinlikleri boyutları ($F=2.763$; $p<.05$) ve genel sınıf yönetimi beceri puanları ($F=4.293$; $p<.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak, mesleki tecrübe ile Zaman Yönetimi boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F=2.036$; $p>.05$). İletişim ve Davranış Düzenlemeleri (Levene: .357, $p= .784$, $p<.05$), Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler (Levene: 1.114, $p= .343$, $p<.05$), ve Genel Sınıf Yönetimi Beceri Puan (Levene: .275, $p= .843$, $p<.05$), Plan-Program Etkinlikleri boyut (Levene: .857, $p= .463$, $p<.05$) varyanslarının homojen olarak dağılım gösterdiği görülmüştür. Sınıf yönetimi beceri genel puan ve boyut puanlarının hangi gruplar arasında fark oluşturduğunu detaylı bir şekilde görebilmek için post-hoc analizinden homojen analiz tekniği LSD seçilmiştir. Yapılan bu analizin sonucu Tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 25: Lisans Mezunu Öğretmenlerin Mesleki Tecrübelerine Göre Post-Hoc Analiz Sonuçları

	(I)	(J)	$X_i - X_j$	Sh_x	p
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	0-4 yıl	5-9 yıl	-4.696*	1.402	.001
		10-14 yıl	-4.202*	1.620	.010
		15 yıl ve üzeri	-5.347*	1.717	.002
	5-9 yıl	0-4 yıl	4.696*	1.402	.001
		10-14 yıl	.494	1.466	.736
		15 yıl ve üzeri	-.651	1.572	.679
	10-14 yıl	0-4 yıl	4.202*	1.620	.010
		5-9 yıl	-.494	1.466	.736
		15 yıl ve üzeri	-1.145	1.770	.518
	15 yıl ve üzeri	0-4 yıl	5.347*	1.717	.002
		5-9 yıl	.651	1.572	.679
		10-14 yıl	1.145	1.770	.518
Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler	0-4 yıl	5-9 yıl	-1.962*	.666	.003
		10-14 yıl	-1.123	.770	.146
		15 yıl ve üzeri	-1.752*	.817	.033
	5-9 yıl	0-4 yıl	1.962*	.666	.003
		10-14 yıl	.839	.697	.229
		15 yıl ve üzeri	.210	.748	.779
	10-14 yıl	0-4 yıl	1.123	.770	.146
		5-9 yıl	-.839	.697	.229
		15 yıl ve üzeri	-.629	.841	.455
	15 yıl ve üzeri	0-4 yıl	1.752*	.817	.033
		5-9 yıl	-.210	.748	.779
		10-14 yıl	.629	.841	.455
Plan-Program Etkinlikleri	0-4 yıl	5-9 yıl	-1.582*	.596	.008
		10-14 yıl	-1.002	.689	.147
		15 yıl ve üzeri	-1.674*	.731	.023

	5-9 yıl	0-4 yıl	1.582*	.596	.008
		10-14 yıl	.580	.624	.353
		15 yıl ve üzeri	-.092	.669	.891
	10-14 yıl	0-4 yıl	1.002	.689	.147
		5-9 yıl	-.580	.624	.353
		15 yıl ve üzeri	-.672	.753	.373
	15 yıl ve üzeri	0-4 yıl	1.674*	.731	.023
		5-9 yıl	.092	.669	.891
		10-14 yıl	.672	.753	.373
Genel Sınıf Yönetimi Beceri Puanı	0-4 yıl	5-9 yıl	-9.134*	2.775	.001
		10-14 yıl	-7.082*	3.207	.028
		15 yıl ve üzeri	-9.822*	3.399	.004
	5-9 yıl	0-4 yıl	9.134*	2.775	.001
		10-14 yıl	2.052	2.901	.480
		15 yıl ve üzeri	-.688	3.112	.825
	10-14 yıl	0-4 yıl	7.082*	3.207	.028
		5-9 yıl	-2.052	2.901	.480
		15 yıl ve üzeri	-2.740	3.503	.435
	15 yıl ve üzeri	0-4 yıl	9.822*	3.399	.004
		5-9 yıl	.688	3.112	.825
		10-14 yıl	2.740	3.503	.435

Lisans mezunu öğretmenler arasında 5-9 yıl, 10-14 yıl ve 15 yıl ve üzeri öğretmenlik tecrübesine sahip öğretmenlerin İletişim ve Davranış Düzenleme ve Genel Sınıf Yönetimi Beceri puanlarının, 0-4 yıl öğretmenlik tecrübesine sahip olan öğretmenlerin İletişim ve Davranış Düzenleme ve Genel Sınıf Yönetimi Beceri puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle, Genel Sınıf Yönetimi Beceri ve İletişim ve Davranış Düzenleme puanları en düşük olan öğretmenler 0-4 yıl mesleki tecrübeye sahip olan öğretmenler olarak bulunmuştur. Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler ve Plan-Program Etkinlikleri boyutlarında, 5-9 yıl, 15 yıl ve üzeri öğretmenlik tecrübesine sahip öğretmenlerin puanları 0-4 yıllık öğretmenlik tecrübesine sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 26: Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Sınıf Yönetimi Beceri Puanlarının ANOVA Sonuçları

Puan	Grup	N	x	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Önlisans	78	113.69	8.663	G.Arası	1864.610	2	927.305	7.933	.000
	Lisans	388	108.35	10.752	G.İçi	59733.758	511	116.896		
	Lisansüstü	48	109.06	14.004	Toplam	61588.368	513			
	Toplam	514	109.23	10.957						

Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	Önlisans	78	46.50	3.927	G.Arası	514.715	2	257.358	10.625	.000
	Lisans	388	43.69	5.080	G.İçi	12377.199	511	24.222		
	Lisansüstü	48	43.94	5.055	Toplam	12891.914	513			
	Toplam	514	44.14	5.013						
Zaman Yönetimi	Önlisans	78	28.27	2.167	G.Arası	184.502	2	92.251	10.073	.000
	Lisans	388	26.80	3.115	G.İçi	4679.747	511	9.158		
	Lisansüstü	48	26.85	3.464	Toplam	4864.249	513			
	Toplam	514	27.06	3.079						
Plan-Program Etkinlikleri	Önlisans	78	42.13	4.126	G.Arası	420.411	2	210.205	9.701	.000
	Lisans	388	39.61	4.540	G.İçi	11072.541	511	21.668		
	Lisansüstü	48	39.56	6.164	Toplam	11492.951	513			
	Toplam	514	39.99	4.733						
Genel Sınıf Yönetimi Beceri Puanı	Önlisans	78	230.79	17.292	G.Arası	9944.353	2	4972.177	10.985	.000
	Lisans	388	218.45	21.245	G.İçi	231294.550	511	452.631		
	Lisansüstü	48	219.42	26.736	Toplam	241238.903	513			
	Toplam	514	220.42	21.685						

Tablo 26’da sınıf yönetimi beceri ölçeği puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. İletişim ve Davranış Düzenlemeleri (Levene: 7.527, $p = .001$, $p < .05$), Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler (Levene: 5.273, $p = .005$, $p < .05$), Plan-Program Etkinlikleri (Levene: 9.587, $p = .000$, $p < .05$), Zaman Yönetimi (Levene: 8.173, $p = .000$, $p < .05$) ve Genel Sınıf Yönetimi Beceri puanı Varyanslarının homojen olarak dağılım göstermediği görülmüştür. Sınıf yönetimi beceri puanlarının hangi grup arasında nasıl bir fark oluşturduğunu detaylı bir şekilde görebilmek için post-hoc analizinden heterojen analiz tekniği Tamhane’s T2 seçilmiştir. Yapılan bu analizin sonucu Tablo-27’de gösterilmiştir.

Tablo 27: Sınıf Yönetimi Becerilerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Post-Hoc Sonuçları

	(I)	(J)	$X_i - X_j$	Sh_x	p
Eğitim Düzeyi					
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Önlisans	Lisans	5.342*	1.123	.000
		Lisansüstü	4.630	2.247	.124
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	Lisans	Önlisans	-5.342*	1.123	.000
		Lisansüstü	-.712	2.094	.981
	Lisansüstü	Önlisans	-4.630	2.247	.124
		Lisans	.712	2.094	.981
Zaman Yönetimi	Önlisans	Lisans	2.809*	.514	.000
		Lisansüstü	2.563*	.854	.011
	Lisans	Önlisans	-2.809*	.514	.000
		Lisansüstü	-.247	.774	.985
Lisansüstü	Önlisans	-2.563*	.854	.011	
	Lisans	.247	.774	.985	
Plan-Program Etkinlikleri	Önlisans	Lisans	1.675*	.292	.000
		Lisansüstü	1.620*	.557	.014
	Lisans	Önlisans	-1.675*	.292	.000
		Lisansüstü	-.055	.524	.999
Lisansüstü	Önlisans	-1.620*	.557	.014	
	Lisans	.055	.524	.999	
Genel Sınıf Yönetimi Beceri Puanı	Önlisans	Lisans	2.515*	.521	.000
		Lisansüstü	2.566*	1.005	.038
	Lisans	Önlisans	-2.515*	.521	.000
		Lisansüstü	.051	.919	1.000
Lisansüstü	Önlisans	-2.566*	1.005	.038	
	Lisans	-.051	.919	1.000	
Genel Sınıf Yönetimi Beceri Puanı	Önlisans	Lisans	12.341*	2.235	.000
		Lisansüstü	11.378*	4.327	.031
	Lisans	Önlisans	-12.341*	2.235	.000
		Lisansüstü	-.963	4.007	.993
Lisansüstü	Önlisans	-11.378*	4.327	.031	
	Lisans	.963	4.007	.993	

Post-hoc Analizi sonucunda İletişim ve Davranış Düzenlemeleri boyutunda önlisans mezunları ile lisans mezunları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuş, önlisans mezunlarının İletişim ve Davranış Düzenleme beceri puanları daha yüksek çıkmıştır. Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler, Zaman Yönetimi, Plan-Program Etkinlikleri boyutunda, önlisans mezunları, lisans mezunları ve lisansüstü mezunları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir

fark olduğu, önlisans mezunu öğretmenlerin, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerden daha yüksek beceri puanına sahip olduğu bulunmuştur. Genel Sınıf Yönetimi Beceri puanında, önlisans ile lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuş, önlisans mezunu öğretmenlerin, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerden daha yüksek puanlara sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 28: Öğrenci Yaş Gruplarına Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Puanları ANOVA Sonuçları

Puan	Grup	N	x	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	4 yaş ve altı	107	107.92	11.665	G.Arası	281.096	2	140.548	1.171	.311
	4-6 yaş	78	110.28	9.332	G.İçi	61307.272	511	119.975		
	5 yaş	329	109.40	11.068	Toplam	61588.368	513			
	Toplam	514	109.23	10.957						
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	4 yaş ve altı	107	44.22	4.925	G.Arası	18.022	2	9.011	.358	.699
	4-6 yaş	78	44.54	4.995	G.İçi	12873.892	511	25.194		
	5 yaş	329	44.02	5.055	Toplam	12891.914	513			
	Toplam	514	44.14	5.013						
Plan-Program Etkinlikleri	4 yaş ve altı	107	39.89	5.231	G.Arası	12.689	2	6.344	.282	.754
	4-6 yaş	78	40.36	4.159	G.İçi	11480.262	511	22.466		
	5 yaş	329	39.94	4.701	Toplam	11492.951	513			
	Toplam	514	39.99	4.733						
Zaman Yönetimi	4 yaş ve altı	107	26.88	3.089	G.Arası	5.882	2	2.941	.309	.734
	4-6 yaş	78	27.23	2.823	G.İçi	4858.367	511	9.508		
	5 yaş	329	27.08	3.140	Toplam	4864.249	513			
	Toplam	514	27.06	3.079						
Genel Sınıf Yönetimi Beceri Puanı	4 yaş ve altı	107	218.91	25.158	G.Arası	554.121	2	277.060	.588	.556
	4-6 yaş	78	222.41	19.019	G.İçi	240684.782	511	471.007		

5 yaş	329	220.43	21.808	Toplam	241238.903	513
Toplam	514	220.42	21.685			

Tablo 28’de görüldüğü gibi öğretmenlerin eğitim verdiği yaş grubu ile öğretmenlerin Genel Sınıf Yönetimi Beceri puanı, İletişim ve Davranış Düzenlemeleri, Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler, Plan-Program Etkinlikleri ve Zaman Yönetimi boyut puanları arasında istatistiksel anlamda bir fark bulunamamıştır.

Tablo 29: Sınıf Yönetimi Becerilerinin Okulun Sosyo-ekonomik Durumu Değişkeni ile ANOVA Sonuçları

Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Düşük	115	108.43	11.095	G.Arası	508.520	2	254.260	2.127	.120
	Orta	300	108.87	10.878	G.İçi	61079.847	511	119.530		
	Yüksek	99	111.23	10.909	Toplam	61588.368	513			
	Toplam	514	109.23	10.957						
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	Düşük	115	43.68	4.930	G.Arası	121.829	2	60.914	2.438	.088
	Orta	300	44.00	5.065	G.İçi	12770.086	511	24.990		
	Yüksek	99	45.10	4.873	Toplam	12891.914	513			
	Toplam	514	44.14	5.013						
Plan-Program Etkinlikleri	Düşük	115	40.03	4.539	G.Arası	73.727	2	36.863	1.650	.193
	Orta	300	39.73	4.657	G.İçi	11419.225	511	22.347		
	Yüksek	99	40.73	5.137	Toplam	11492.951	513			
	Toplam	514	39.99	4.733						
Zaman Yönetimi	Düşük	115	27.10	2.911	G.Arası	45.845	2	22.923	2.431	.089

	Orta	300	26.85	3.145	G.İçi	4818.404	511	9.429		
	Yüksek	99	27.64	3.022	Toplam	4864.249	513			
	Toplam	514	27.06	3.079						
Genel Sınıf Yönetimi Puanı	Düşük	115	219.23	21.211	G.Arası	2250.896	2	1125.448	2.406	.091
	Orta	300	219.46	21.701	G.İçi	238988.007	511	467.687		
	Yüksek	99	224.70	21.872	Toplam	241238.903	513			
	Toplam	514	220.42	21.685						

Tablo 29’da görüldüğü üzere, okulun sosyo-ekonomik düzeyi ile öğretmenin sınıf yönetimi becerileri arasında istatistiksel olarak ($p < .05$) anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 30: Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Beceri Puanları ANOVA Sonuçları

Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	14 ve altı	100	108.73	11.635	G.Arası	193.951	3	64.650	.537	.657
	15-18	159	109.97	10.452	G.İçi	61394.417	510	120.381		
	19-22	152	109.36	11.006	Toplam	61588.368	513			
	23 ve üzeri	103	108.36	11.044						
	Toplam	514	109.23	10.957						
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	14 ve altı	100	44.43	4.768	G.Arası	193.951	3	64.650	1.032	.378
	15-18	159	44.52	4.948	G.İçi	61394.417	510	120.381		
	19-22	152	43.59	5.608	Toplam	61588.368	513			
	23 ve üzeri	103	44.10	4.369						
	Toplam	514	44.14	5.013						
Plan-Program Etkinlikleri	14 ve altı	100	39.72	4.868	G.Arası	58.766	3	19.589	.874	.455

	15-18	159	40.49	4.669	G.İçi	11434.185	510	22.420		
	19-22	152	39.74	4.746	Toplam	11492.951	513			
	23 ve üzeri	103	39.85	4.689						
	Toplam	514	39.99	4.733						
Zaman Yönetimi	14 ve altı	100	26.88	3.503	G.Arası	9.201	3	3.067	.322	.809
	15-18	159	27.19	2.874	G.İçi	4855.048	510	9.520		
	19-22	152	26.95	3.085	Toplam	4864.249	513			
	23 ve üzeri	103	27.17	2.969						
	Toplam	514	27.06	3.079						
Genel Sınıf Yönetimi Puanı	14 ve altı	100	219.76	22.582	G.Arası	716.767	3	238.922	.507	.678
	15-18	159	222.18	21.156	G.İçi	240522.136	510	471.612		
	19-22	152	219.64	22.168	Toplam	241238.903	513			
	23 ve üzeri	103	219.49	21.031						
	Toplam	514	220.42	21.685						

Tablo 30’da öğretmenlerin Genel Sınıf Yönetimi Beceri puanı, İletişim ve Davranış Düzenlemeleri, Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler, Plan-Program Etkinlikleri ve Zaman Yönetimi boyut puanlarının sınıf mevcudu değişkenine göre fark gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile tek yönlü varyans analizi yapılmıştır, öğretmenlerin sınıf yönetimi boyutları ve genel sınıf yönetimi beceri puanları ile sınıf mevcudu arasında istatistiksel bir fark bulunamamıştır.

Tablo 31: Sınıf İçi Yardımcıya Sahip Olma Durumu ile Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Puanları Bağımsız Grup t-Testi

Sınıf İçi Yardımcı	N	X	SS	t	df	p
Yok	338	219.04	21.280	-1.998	512	.046
Var	176	223.06	22.266			

Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanları ile sınıfta bir yardımcıya sahip olup olmama değişkeni arasında bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan t testi sonucunda sınıfta yardımcı bulunan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanları ile sınıfta yardımcı bulunmayan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur ($t_{512} = -1.998$; $p < .05$). Buna göre, sınıfta yardımcı bulunan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ($X = 223.06$) sınıfta yardımcı olmayan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinden ($X = 219.04$) daha yüksektir.

Tablo 32: Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisinin Bulunma Durumu ile Öğretmenlerin Genel Sınıf Yönetimi Beceri Puanı Bağımsız Grup t-Testi

Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi	N	X	SS	t	df	p
Yok	297	219.29	22.609	-1.398	512	.163
Var	217	221.95	20.304			

Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanları ile sınıfta kaynaştırma öğrencisi olup olmama değişkeni arasında bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan t testi sonucunda sınıfta kaynaştırma öğrencisinin olması ya da olmamasının öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanlarında bir fark oluşturmadığı bulunmuştur ($t_{512} = -1.398$; $p > .05$).

Tablo 33: Sınıfta Öğrenci Başına Yeterli Alan Olması Değişkeni ile Öğretmenin Sınıf Yönetimi Beceri Puanları Bağımsız Grup t-Testi

	Sınıfta Öğrenci Başına Yeterli Alan	N	X	SS	t	df	p
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Yok	300	108.59	10.781	-1.547	512	.123
	Var	214	110.12	11.164			
Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler	Yok	300	43.29	5.115	-4.741	512	.000
	Var	214	45.34	4.619			
Plan-Program Etkinlikleri	Yok	300	39.67	4.662	-1.830	512	.068
	Var	214	40.44	4.806			
Zaman Eğitimi	Yok	300	26.88	3.061	-1.554	512	.121
	Var	214	27.31	3.094			
Genel Sınıf Yönetimi Beceri Puanı	Yok	300	218.83	31.344	-2.465	512	.014
	Var	214	223.21	21.902			

Öğretmenlerin Genel Sınıf Yönetimi Beceri Puanı ve sınıf yönetimi beceri boyut puanlarının sınıf içinde öğrenci başına yeterli alan olup olmama değişkeni göre bir fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan t testi sonrasında, sınıfında öğrenci başına yeterli alan bulunan öğretmenlerin genel sınıf yönetimi beceri puanı ile sınıfında yeterli alan bulunmayan öğretmenlerin genel sınıf yönetimi beceri puanının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur ($t_{512} = -2.465$; $p < .05$). Buna göre, sınıfta öğrenci başına yeterli alana sahip olan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ($X = 223.21$) sınıf içi yeterli alana sahip olmayan öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeylerinden ($X = 218.83$) daha yüksektir. Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler boyutunda, sınıfında öğrenci başına yeterli alan bulunan öğretmenler ile sınıfında öğrenci başına yeterli alan bulunmayan öğretmenler arasında da bir farklılık olup ($t_{512} = -4.741$; $p < .05$), sınıfında öğrenci başına yeterli alan bulunan öğretmenlerin Sınıf içi Fiziksel Düzenleme puanları daha yüksektir. İletişim ve Davranış Düzenlemeleri ($t_{512} = -1.547$; $p > .05$), Plan-Program Etkinlikleri ($t_{512} = -1.830$; $p > .05$) ve Zaman Yönetimi ($t_{512} = -1.554$; $p > .05$), boyut puanları ile sınıfta öğrenci başına yeterli alan olup olmama değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 34: Sınıf Yönetimi Beceri Puanları ile Çocuğun İstenmeyen Davranışlarıyla Baş Etmede Aile Desteği Bağımsız Grup t-Testi

	Aile Desteği	N	X	SS	t	df	p
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Yok	339	107.58	11.586	-4.863	512	.000
	Var	175	112.43	8.809			
Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler	Yok	339	43.43	5.244	-4.550	512	.000
	Var	175	45.51	4.218			
Plan-Program Etkinlikleri	Yok	339	39.48	4.969	-3.411	512	.001
	Var	175	40.97	4.077			
Zaman Eğitimi	Yok	339	26.76	3.181	-3.235	512	.001
	Var	175	27.64	2.790			
Genel Sınıf Yönetimi Beceri Puanı	Yok	339	217.25	22.921	-4.705	512	.000
	Var	175	226.55	17.562			

Öğretmenlerin Genel Sınıf Yönetim Beceri puanı ve Sınıf Yönetimi Beceri boyut puanları ile istenmeyen davranışla mücadelede aile desteği alma değişkeni arasında bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan t testi sonrasında, çocukların istenmeyen davranışlarıyla mücadelede ailelerin desteğini gören öğretmenlerin Genel Sınıf Yönetim Beceri puanı ($t_{512} = -4.705$; $p < .05$), İletişim ve Davranış Düzenlemeleri ($t_{512} = -4.863$; $p < .05$), Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler ($t_{512} = -4.550$; $p < .05$), Plan-Program Etkinlikleri ($t_{512} = -3.411$; $p < .05$), ve Zaman Yönetimi ($t_{512} = -3.235$; $p < .05$) boyut puanları ile çocukların ailelerinden bu konuda destek alamayan öğretmenlerin puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur. Buna göre, velilerden çocuklarının problemleri ile baş etme konusunda destek gören öğretmenlerin İletişim ve Davranış Düzenleme ($X=112.43$), Sınıf içi Fiziksel Düzenleme ($X=45.51$), Plan-Program Etkinlikleri ($X=40.97$), Zaman Yönetimi ($X=27.64$) ve Genel Sınıf Yönetimi Beceri düzeyleri ($X=226.65$), veli desteği almayan öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeylerinden daha yüksektir.

Tablo 35: Sınıf Yönetimi Beceri Puanları ile Çocuğun İstenmeyen Davranışlarıyla Baş Etmede İdare Desteği Bağımsız Grup t-Testi

	İdare Desteği	N	X	SS	t	df	p
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Yok	249	106.76	11.425	-5.060	512	.000
	Var	265	111.54	9.978			
Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler	Yok	249	43.00	5.261	-5.138	512	.000
	Var	265	45.22	4.520			
Plan-Program Etkinlikleri	Yok	249	39.14	4.827	-4.003	512	.000
	Var	265	40.79	4.508			
Zaman Eğitimi	Yok	249	26.52	3.271	-3.879	512	.000
	Var	265	27.56	2.801			
Genel Sınıf Yönetimi Beceri Puanı	Yok	249	215.42	22.300	-5.188	512	.000
	Var	265	225.11	20.025			

Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanları ile istenmeyen davranışla mücadelede idare desteği alma değişkeni arasında bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan t testi sonrasında, çocukların istenmeyen davranışlarıyla mücadelede idare desteğini gören öğretmenlerin Genel Sınıf Yönetim Beceri puanı ($t_{512} = -5.188$; $p < .05$), İletişim ve Davranış Düzenlemeleri ($t_{512} = -5.060$; $p < .05$), Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler ($t_{512} = -5.138$; $p < .05$), Plan-Program Etkinlikleri ($t_{512} = -4.003$; $p < .05$), ve Zaman Yönetimi ($t_{512} = -3.879$; $p < .05$) boyut puanları ile çocukların ailelerinden bu konuda destek alamayan öğretmenlerin puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur. Sınıf yönetimi beceri puanları ile bu konuda idareden destek alamayan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur ($t_{512} = -5.188$; $p < .05$). Buna göre, çocukların istenmeyen davranışları ile baş etme konusunda idareden destek gören öğretmenlerin İletişim ve Davranış Düzenleme ($X=111.54$), Sınıf içi Fiziksel Düzenleme ($X=45.22$), Plan-Program Etkinlikleri ($X=40.79$), Zaman Yönetimi ($X=27.56$) ve Genel Sınıf Yönetimi Beceri düzeyleri ($X=225.11$), veli desteği almayan öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeylerinden daha yüksektir.

Tablo 36: Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Puanları ile Meslektaşına Danışma Değişkeni Bağımsız Grup t-Testi

Meslektaşına Danışma	N	X	SS	t	df	p
Yok	35	218.89	27.575	-.345	512	.732
Var	479	220.53	21.223			

Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanları ile meslektaşına danışma değişkeni arasında bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan t test sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanları ile meslektaşına danışma arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t_{512} = -.345; p > .05$).

Tablo 37: Öğretmenin Yetersizlik Hissi Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Beceri Puanları Bağımsız Grup t-Testi

	Yetersizlik Hissi	N	X	SS	t	df	p
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Hayır	200	114.33	7.474	9.068	512	.000
	Evet	314	105.98	11.577			
Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler	Hayır	200	45.96	4.271	6.837	512	.000
	Evet	314	42.98	5.113			
Plan-Program Etkinlikleri	Hayır	200	42.03	3.723	8.274	512	.000
	Evet	314	38.69	4.855			
Zaman Eğitimi	Hayır	200	28.29	2.291	7.596	512	.000
	Evet	314	26.28	3.260			
Genel Sınıf Yönetimi Beceri Puanı	Hayır	200	230.60	15.663	9.152	512	.000
	Evet	314	213.93	22.503			

Tablo 37’de sınıf yönetimi beceri genel puan ve sınıf yönetimi beceri boyut puanlarının

öğretmenin sınıf içinde kendini yetersiz hissetmesi değişkenine göre fark gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile bağımsız grup t-testi analizi yapılmıştır. Genel Sınıf Yönetim Beceri puanı ($t_{512} = -5.188$; $p < .05$), İletişim ve Davranış Düzenlemeleri ($t_{512} = -5.060$; $p < .05$), Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler ($t_{512} = -5.138$; $p < .05$), Plan-Program Etkinlikleri ($t_{512} = -4.003$; $p < .05$) ve Zaman Yönetimi ($t_{512} = -3.879$; $p < .05$) boyut puanlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi bakımından kendini yetersiz hissetmesi durumuna göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Buna göre, sınıf yönetimi bakımından kendini yetersiz hissetmeyen öğretmenlerin İletişim ve Davranış Düzenleme ($X=114.33$), Sınıf içi Fiziksel Düzenleme ($X=45.96$), Plan-Program Etkinlikleri ($X=42.03$), Zaman Yönetimi ($X=28.29$) ve Genel Sınıf Yönetimi Beceri düzeyleri ($X=230.60$), sınıf yönetimi bakımından kendini yetersiz hisseden öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeylerinden daha yüksektir.

Tablo 38: Sınıf Yönetimi Beceri Puanları ile Öğretmen Tutumu Değişkeni ANOVA Sonuçları

Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Demokratik	415	110.04	10.016	G. Arası	1983.547	2	991.773	8.503	.000
	Otoriter	69	107.41	13.881	G. İçi	59604.821	511	116.643		
	Serbest B.	30	102.20	13.090		61588.368	513			
	Toplam	514	109.23	10.957	Toplam					
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	Demokratik	415	44.34	4.768	G. Arası	156.289	2	78.145	3.135	.044
	Otoriter	69	43.84	6.108	G. İçi	12735.625	511	24.923		
	Serbest Bırakıcı	30	42.03	5.209	Toplam	12891.914	513			
	Toplam	514	44.14	5.013						
Plan-Program Etkinlikleri	Demokratik	415	40.24	4.427	G. Arası	320.335	2	160.167	7.326	.001
	Otoriter	69	39.84	5.802	G. İçi	11172.617	511	21.864		
	Serbest Bırakıcı	30	36.87	5.151	Toplam	11492.951	513			
	Toplam	514	39.99	4.733						
Zaman Yönetimi	Demokratik	415	27.21	2.898	G. Arası	68.934	2	34.467	3.673	.026

	Otoriter	69	26.70	3.821	G.İçi	4795.315	511	9.384		
	Serbest Bırakıcı	30	25.77	3.350	Toplam	4864.249	513			
	Toplam	514	27.06	3.079						
Genel Sınıf Yönetimi Puanı	Demokratik	415	221.83	19.925	G. Arası	6820.169	3	3410.085	7.434	.001
	Otoriter	69	217.78	27.983	G.İçi	234418.734	510	458.745		
	Serbest Bırakıcı	30	206.87	24.080	Toplam	241238.903	513			
	Toplam	514	220.42	21.685						

Tablo 38’de sınıf yönetimi beceri puanlarının öğretmenin öğrencilere karşı tutumu değişkenine göre fark gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, genel sınıf yönetimi puanının ve sınıf yönetimi boyut puanlarının öğretmenin sınıf yönetimi tutumlarına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Varyansların homojen olarak (Levene: 8.200, $p = .000$, $p < .05$) dağılım göstermediği görülmüştür. Sınıf yönetimi beceri puanlarının hangi gruplar arasında fark oluşturduğunu detaylı bir şekilde görebilmek için post-hoc analizinden heterojen analiz tekniği Tamhane’s T2 seçilmiştir. Yapılan bu analizin sonucu Tablo-39’da gösterilmiştir.

Tablo 39: Sınıf Yönetimi Beceri Puanları ile Öğretmen Tutumu Değişkeni ANOVA Post-Hoc Sonuçları

	(I)	(J)	$X_i - X_j$	Sh_x	p
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	demokrat	otoriter	2.633	1.742	.352
		serbest bırakıcı	7.839*	2.440	.009
	otoriter	demokrat	-2.633	1.742	.352
		serbest bırakıcı	5.206	2.916	.220
Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler	serbest bırakıcı	demokrat	-7.839*	2.440	.009
		otoriter	-5.206	2.916	.220
	demokrat	otoriter	.502	.772	.888
		serbest bırakıcı	2.309*	.979	.044
	otoriter	demokrat	-.502	.772	.888
		serbest bırakıcı	1.807	1.202	.359
	serbest bırakıcı	demokrat	-2.309*	.979	.044
		otoriter	-1.807	1.202	.359

Plan-Program Etkinlikleri	demokrat	otoriter	.400	.732	.929
		serbest bırakıcı	3.374*	.965	.004
	otoriter	demokrat	-.400	.732	.929
		serbest bırakıcı	2.974*	1.171	.040
Zaman Yönetimi	serbest bırakıcı	demokrat	-3.374*	.965	.004
		otoriter	-2.974*	1.171	.040
	demokrat	otoriter	.516	.481	.637
		serbest bırakıcı	1.445	.628	.082
Genel Sınıf Yönetimi Beceri Puanı	otoriter	demokrat	-.516	.481	.637
		serbest bırakıcı	.929	.765	.542
	serbest bırakıcı	demokrat	-1.445	.628	.082
		otoriter	-.929	.765	.542
Genel Sınıf Yönetimi Beceri Puanı	demokrat	otoriter	4.051	3.508	.581
		serbest bırakıcı	14.967*	4.504	.007
	otoriter	demokrat	-4.051	3.508	.581
		serbest bırakıcı	10.916	5.539	.151
serbest bırakıcı	demokrat	-14.967*	4.504	.007	
	otoriter	-10.916	5.539	.151	

Post-hoc analizi sonucunda, İletişim ve Davranış Düzenlemeleri, Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler, Plan-Program Etkinlikleri ve Zaman Yönetimi boyutlarında, demokrat tutumu benimseyen öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanlarının serbest bırakıcı tutumu benimseyen öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 40: Sınıf Yönetimi Beceri Puanları ile Sınıf Yönetimi Dersi Alma Değişkeni Arasındaki Bağımsız Grup t-testi Analizi

Sınıf Yönetimi Dersi		N	X	SS	t	df	p
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Almadım	87	111.29	10.765	1.929	512	.054
	Aldım	427	108.81	10.961			
Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler	Almadım	87	44.90	4.970	1.555	512	.122
	Aldım	427	43.99	5.014			
Plan-Program Etkinlikleri	Almadım	87	40.55	4.863	1.188	512	.237
	Aldım	427	39.88	4.704			

Zaman Yönetimi	Almadım	87	27.67	2.806	2.028	512	.043
	Aldım	427	26.93	3.120			
Genel Sınıf Yönetimi Beceri Puanı	Almadım	87	224.40	21.683	1.882	512	.062
	Aldım	427	219.60	21.621			

Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanları ile sınıf yönetimi dersi alma değişkeni arasında bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan t testi sonrasında sınıf yönetimi dersi alma ya da almamanın öğretmenlerin genel sınıf yönetimi beceri puanında ($t_{512}= 1.882$; $p<.062$), İletişim ve Davranış Düzenlemeleri ($t_{512}= 1.929$; $p<.054$), Plan-Program Etkinlikleri ($t_{512}= 1.888$; $p<.237$), ve Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler ($t_{512}= 1.555$; $p<.122$) boyutunda bir fark oluşturmadığı bulunmuştur ($t_{512}= -1.667$; $p<.098$). Zaman Yönetimi boyutu ile sınıf yönetimi dersi alma ya da almama arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş, sınıf yönetimi dersi almayan öğretmenlerin ($X=27.67$), sınıf yönetimi dersi alan öğretmenlerden ($X=26.93$) daha yüksek sınıf yönetimi beceri düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 41: Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre Sınıf Yönetimi Puanları Bağımsız Grup t-testi Analizi

Hizmetiçi eğitim alma durumu		N	X	SS	t	df	p
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	almadım	406	108.37	10.812	-3.455	166.803	.001
	aldım	108	112.45	10.945			
Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler	almadım	406	43.91	4.883	-1.938	156.803	.054
	aldım	108	45.02	5.407			
Plan-Program Etkinlikleri	almadım	406	39.52	4.668	-4.446	170.657	.000
	aldım	108	41.74	4.586			
Zaman Yönetimi	almadım	406	26.83	3.121	-3.327	512	.001
	aldım	108	27.93	2.761			
Genel Sınıf Yönetimi Beceri Puanı	almadım	406	218.63	21.335	-3.626	165.793	.000
	aldım	108	227.14	21.771			

Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanlarının hizmetiçi eğitim alma ya da almama değişkenine göre bir fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan t testi sonucunda, hizmetiçi eğitim alma ya da almamanın, öğretmenlerin Genel Sınıf Yönetimi Beceri puanı ($t_{165.793}= -3.626$; $p<.05$), İletişim ve Davranış Düzenlemeleri ($t_{166.803}= -3.455$; $p<.05$), Plan-Program Etkinlikleri ($t_{170.657}= -4.446$; $p<.05$) ve Zaman Yönetimi ($t_{512}= -3.327$;

$p < .05$) puanlarında bir fark oluşturduğu bulunmuştur. Buna göre, hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerin Genel Sınıf Yönetimi Beceri Puanı ($X = 227.14$), İletişim ve Davranış Düzenlemeleri ($X = 112.45$), Plan-Program Etkinlikleri ($X = 41.74$) ve Zaman Yönetimi ($X = 27.93$) puanları hizmetiçi almayan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanlarından daha yüksektir.

Tablo 42: Sınıf Yönetimiyle ilgili Alınan Hizmet İçi Eğitimin Yararlılığına Göre Sınıf Yönetimi Beceri Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirmek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçek Puanları	Hizmetiçi Eğitim	N	Sıra Ort.	SD	X ²	p
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Yararlı Olmadı	25	42.60	2	10.522	.005
	Orta Düzeyde Yararlı	52	57.43			
	Çok Yararlı Oldu	39	70.12			
	Toplam	116				
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	Yararlı Olmadı	25	44.76	2	10.704	.005
	Orta Düzeyde Yararlı	52	55.27			
	Çok Yararlı Oldu	39	71.62			
	Toplam	116				
Zaman Yönetimi	Yararlı Olmadı	25	42.00	2	14.052	.001
	Orta Düzeyde Yararlı	52	55.93			
	Çok Yararlı Oldu	39	72.50			
	Toplam	116				
Plan-Program Etkinlikleri	Yararlı Olmadı	25	46.10	2	10.863	.004
	Orta Düzeyde Yararlı	52	54.52			
	Çok Yararlı Oldu	39	71.76			
	Toplam	116				
Genel Sınıf Yönetimi Beceri Puanı	Yararlı Olmadı	25	40.88	2	17.278	.000
	Orta Düzeyde Yararlı	52	54.44			
	Çok Yararlı Oldu	39	75.21			
	Toplam	116				

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri puanlarının aldıkları hizmet içi eğitimin yararlılığına göre bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H analizi yapılmıştır. Bağımsız değişken 3 gruptan oluşmaktadır. Grupların birindeki örneklem sayısının 30'dan az olması nedeni ile Kruskal Wallis-H analizi tercih edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetim beceri puanlarının öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimi yararlı bulup bulmadıklarına göre farklılaştığı görülmüştür (H= 10.522, SD=2, p=.005; H=10.704, SD=2, p=.005; H=14.052, SD=2, p=.001; H=10.863, SD=2, p=.004; H=17.278, SD=2, p=.000). Sınıf yönetimi beceri puanlarının hangi gruplar arasında fark oluşturduğunu detaylı bir şekilde görebilmek için post-hoc analizinden heterojen analiz tekniği Tamhane's T2 seçilmiştir. Yapılan bu analizin sonucu Tablo-43'te gösterilmiştir.

Tablo 43: Sınıf Yönetimiyle ilgili Alınan Hizmet içi Eğitimin Yararlılığına Göre Sınıf Yönetimi Beceri Puanlarının Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirmek Üzere Yapılan Post-Hoc Sonuçları

	(I)	(J)	$X_i - X_j$	Sh_x	p
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Yararlı Olmadı	Orta Düzeyde Yararlı Oldu	-4.864	3.187	.353
		Çok Yararlı Oldu	-8.396*	3.023	.027
	Orta Düzeyde Yararlı Oldu	Yararlı Olmadı	4.864	3.187	.353
		Çok Yararlı Oldu	-3.532	1.926	.196
	Çok Yararlı Oldu	Yararlı Olmadı	8.396*	3.023	.027
		Orta Düzeyde Yararlı Oldu	3.532	1.926	.196
Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler	Yararlı Olmadı	Orta Düzeyde Yararlı Oldu	-2.649	1.699	.338
		Çok Yararlı Oldu	-4.521*	1.706	.036
	Orta Düzeyde Yararlı Oldu	Yararlı Olmadı	2.649	1.699	.338
		Çok Yararlı Oldu	-1.872	.931	.136
	Çok Yararlı Oldu	Yararlı Olmadı	4.521*	1.706	.036
		Orta Düzeyde Yararlı Oldu	1.872	.931	.136
Zaman Yönetimi	Yararlı Olmadı	Orta Düzeyde Yararlı Oldu	-1.587	.800	.157
		Çok Yararlı Oldu	-2.504*	.806	.011
	Orta Düzeyde Yararlı Oldu	Yararlı Olmadı	1.587	.800	.157
		Çok Yararlı Oldu	-.917	.499	.195
	Çok Yararlı Oldu	Yararlı Olmadı	2.504*	.806	.011
		Orta Düzeyde Yararlı Oldu	.917	.499	.195

	Yararlı Olmadı	Orta Düzeyde Yararlı Oldu	-.976	1.271	.831
		Çok Yararlı Oldu	-3.136*	1.163	.033
Plan-Program		Yararlı Olmadı	.976	1.271	.831
Etkinlikleri	Orta Düzeyde Yararlı Oldu	Çok Yararlı Oldu	-2.160*	.825	.031
	Çok Yararlı Oldu	Yararlı Olmadı	3.136*	1.163	.033
		Orta Düzeyde Yararlı Oldu	2.160*	.825	.031
	Yararlı Olmadı	Orta Düzeyde Yararlı Oldu	-10.076	6.330	.318
Genel Sınıf		Çok Yararlı Oldu	-18.557*	6.126	.014
Yönetimi	Orta Düzeyde Yararlı Oldu	Yararlı Olmadı	10.076	6.330	.318
Beceri Puanı		Çok Yararlı Oldu	-8.481	3.814	.084
	Çok Yararlı Oldu	Yararlı Olmadı	18.557*	6.126	.014
		Orta Düzeyde Yararlı Oldu	8.481	3.814	.084

Post-hoc analizi sonucunda, İletişim ve Davranış Düzenlemeleri boyutunda, sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerden eğitim için ‘çok yararlı oldu’ diyen öğretmenlerin ($X=70.12$) sınıf yönetimi beceri puanları ‘az yararlı oldu’ diyen öğretmenlerin ($X=42.60$) puanlarından daha yüksek olarak bulunmuştur. Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler boyutunda, sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerden eğitim için ‘çok yararlı oldu’ diyen öğretmenlerin ($X=71.62$) sınıf yönetimi beceri puanları ‘az yararlı oldu’ diyen öğretmenlerin ($X=44.76$) puanlarından daha yüksek olarak bulunmuştur. Zaman Yönetimi boyutu ve Genel Sınıf Yönetimi Beceri puanında da benzer bir şekilde hizmet içi eğitim için ‘çok yararlı oldu’ diyen öğretmenlerin puanları, ‘az yararlı oldu’ diyen öğretmenlerin puanlarından daha yüksektir. Plan-Program Etkinlikleri boyutunda ise eğitim için ‘çok yararlı oldu’ diyen öğretmenlerin puanları, ‘az yararlı oldu’ diyen öğretmenlerden ve ‘çok yararlı oldu’ diyen öğretmenlerin ‘orta düzeyde yararlı oldu’ diyen öğretmenlerin puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 44: Sınıf Yönetimi Beceri Puanları ile Hizmet İçi Eğitimin Beceri Üzerine Etkisi Değişkeni Kruskal Wallis-H Sonuçları

Ölçek Puanları	Hizmetiçi Eğitimin Beceri Üzerine Etkisi	N	Sıra Ort.	SD	X ²	p
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Yararlı Olmadı	26	45.85	2	11.252	.004
	Orta Düzeyde Yararlı	50	55.02			
	Çok Yararlı Oldu	40	70.73			
	Toplam	116				
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	Yararlı Olmadı	26	50.13	2	10.094	.006
	Orta Düzeyde Yararlı	50	52.00			
	Çok Yararlı Oldu	40	72.06			
	Toplam	116				
Zaman Yönetimi	Yararlı Olmadı	26	43.98	2	14.714	.001
	Orta Düzeyde Yararlı	50	54.04			
	Çok Yararlı Oldu	40	73.51			
	Toplam	116				
Plan-Program Etkinlikleri	Yararlı Olmadı	26	48.60	2	13.310	.001
	Orta Düzeyde Yararlı	50	51.55			
	Çok Yararlı Oldu	40	73.63			
	Toplam	116				
Genel Sınıf Yönetimi Beceri Puanı	Yararlı Olmadı	26	43.85	2	18.334	.000
	Orta Düzeyde Yararlı	50	51.78			
	Çok Yararlı Oldu	40	76.43			
	Toplam	116				

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri puanlarının almış olduğu sınıf yönetimi ile ilgili hizmetiçi eğitimin sınıf yönetimi becerisi üzerine etkisi değişkenine göre bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H analizi yapılmıştır. Hizmet içi eğitimin sınıf yönetimi beceri üzerindeki etkisi değişkeni ile Genel Sınıf Yönetimi Beceri puanı ($H=18.334$, $SD=2$, $p=.000$), İletişim ve Davranış düzenlemeleri

(H=11.252, SD=2, p=.004), Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler (H=10.094, SD=2, p=.006), Plan-Program Etkinlikleri (H=13.310, SD=2, p=.001) ve Zaman Yönetimi (H=14.714, SD=2, p=.001) boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Sınıf yönetimi beceri puanlarının hangi gruplar arasında fark oluşturduğunu detaylı bir şekilde görebilmek için Post-hoc analizinden heterojen analiz tekniği Tamhane's T2 seçilmiştir. Yapılan bu analizin sonucu Tablo-45'te gösterilmiştir.

Tablo 45: Sınıf Yönetimi Beceri Puanları ile Hizmet İçi Eğitimin Beceri Üzerine Etkililiği Değişkeni ANOVA Post-Hoc Sonuçları

	(I)	(J)	$X_i - X_j$	Sh_x	p
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Yararlı olmadı	Orta düzeyde yararlı oldu	-3.726	3.148	.566
		Çok yararlı oldu	-8.071*	2.947	.029
	Orta düzeyde yararlı oldu	Yararlı olmadı	3.726	3.148	.566
		Çok yararlı oldu	-4.345	1.946	.082
	Çok yararlı oldu	Yararlı olmadı	8.071*	2.947	.029
		Orta düzeyde yararlı oldu	4.345	1.946	.082
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	Yararlı olmadı	Orta düzeyde yararlı oldu	-1.454	1.693	.780
		Çok yararlı oldu	-3.929	1.677	.074
	Orta düzeyde yararlı oldu	Yararlı olmadı	1.454	1.693	.780
		Çok yararlı oldu	-2.475*	.922	.026
	Çok yararlı oldu	Yararlı olmadı	3.929	1.677	.074
		Orta düzeyde yararlı oldu	2.475*	.922	.026
Zaman Yönetimi	Yararlı olmadı	Orta düzeyde yararlı oldu	-1.120	.790	.416
		Çok yararlı oldu	-2.350*	.773	.013
	Orta düzeyde yararlı oldu	Yararlı olmadı	1.120	.790	.416
		Çok yararlı oldu	-1.230*	.499	.046
	Çok yararlı oldu	Yararlı olmadı	2.350*	.773	.013
		Orta düzeyde yararlı oldu	1.230*	.499	.046
Plan-Program Etkinlikleri	Yararlı olmadı	Orta düzeyde yararlı oldu	-.551	1.262	.962
		Çok yararlı oldu	-3.206*	1.132	.023
	Orta düzeyde yararlı oldu	Yararlı olmadı	.551	1.262	.962
		Çok yararlı oldu	-2.655*	.821	.005
	Çok yararlı oldu	Yararlı olmadı	3.206*	1.132	.023
		Orta düzeyde yararlı oldu	2.655*	.821	.005
Genel Sınıf Yönetimi Beceri Puanı	Yararlı olmadı	Orta düzeyde yararlı oldu	-6.851	6.281	.630
		Çok yararlı oldu	-17.556*	5.983	.018
	Orta düzeyde yararlı oldu	Yararlı olmadı	6.851	6.281	.630
		Çok yararlı oldu	-10.705*	3.812	.018
	Çok yararlı oldu	Yararlı olmadı	17.556*	5.983	.018
		Orta düzeyde yararlı oldu	10.705*	3.812	.018

Post-hoc Analizi sonucu, Genel Sınıf Yönetimi Beceri puanında, sınıf yönetimi ile ilgili hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerden eğitimin sınıf yönetimi becerisi üzerindeki etkisini

“çok yararlı oldu” (X=70.43) şeklinde ifade eden öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanlarının “orta düzeyde yararlı oldu” (X=51.78) ve “yararlı olmadı” (X=43.85) diyen öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. İletişim ve Davranış Düzenlemeleri boyutunda, sınıf yönetimi ile ilgili hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerden eğitimin sınıf yönetimi becerisi üzerindeki etkisini “çok yararlı oldu” (X=70.73) şeklinde ifade eden öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanlarının, “yararlı olmadı” (X=45.85) diyen öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Zaman Yönetimi boyutunda, sınıf yönetimi ile ilgili hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerden eğitimin sınıf yönetimi becerisi üzerindeki etkisini “çok yararlı oldu” (X=73.51) şeklinde ifade eden öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanlarının “orta düzeyde yararlı oldu” ve “yararlı olmadı” diyen öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Plan-Program Etkinlikleri boyutunda, sonuçlar zaman yönetimi boyutu ile aynı olup, “çok yararlı oldu” (X=73.63) şeklinde ifade eden öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanlarının diğer iki seviyeden daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 46: Sınıf Yönetimi Beceri Puanları ile Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi ile İlgili Kitap Okuma Değişkeni Bağımsız Grup t-testi

	Sınıf Yönetimi ile İlgili Kitap Okuma Durumu	N	X	SS	t	df	p
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Okumadım	156	107.83	11.759	-1.830	268.413	.068
	Okudum	358	109.84	10.548			
	Toplam	514					
Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler	Okumadım	156	43.76	5.632	-1.051	253.950	.294
	Okudum	358	44.30	4.717			
	Toplam	514					
Zaman Yönetimi	Okumadım	156	26.63	3.300	-1.981	268.681	.049
	Okudum	358	27.24	2.964			
	Toplam	514					
Plan-Program Etkinlikleri	Okumadım	156	39.53	5.033	-1.399	272.138	.163
	Okudum	358	40.19	4.589			
	Toplam	514					
Genel Sınıf Yönetimi Beceri Puanı	Okumadım	156	217.76	23.380	-1.754	266.935	.081
	Okudum	358	221.57	20.833			
	Toplam	514					

Tablo 46’da sınıf yönetimi ile ilgili kitap okuyan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanları ile bu konuda kitap okumayan öğretmenlerin arasında bir fark olup olmadığını araştırmak için bağımsız grup t-testi analizi yapılmıştır. Analiz sonucuna göre, sınıf yönetimi

ile ilgili kitap okumanın öğretmenlerin Zaman Yönetimi boyutunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu bulunmuştur ($t_{268.681}=-1.981$; $p>.049$). Fakat sınıf yönetimi ile ilgili bir kitap okumanın ya da okumamanın, sınıf yönetiminin diğer boyutları (İletişim ve Davranış Düzenlemeleri ($t_{268.413}=-1.830$; $p<.068$), Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler ($t_{253.950}=-1.051$; $p<.294$), Plan-Program Etkinlikleri ($t_{272.138}=-1.399$; $p<.163$) Genel Sınıf Yönetimi Beceri puanı ($t_{266.935}=-1.754$; $p<.081$) üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmemiştir.

Tablo 47: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Ortalamalarının Yüksekten Düşüğe Doğru Sıralanması

İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	X	Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler	X	Zaman Yönetimi	X	Plan-Program Etkinlikleri	X
M27	4.7802	M5	4.6712	M59	4.6498	M17	4.5389
M46	4.6809	M4	4.6595	M63	4.6070	M26	4.5214
M28	4.6790	M11	4.4669	M61	4.5331	M19	4.4786
M31	4.6595	M6	4.4261	M66	4.4747	M18	4.4572
M47	4.6420	M7	4.3872	M65	4.4086	M24	4.4514
M29	4.6381	M1	4.3541	M62	4.3852	M23	4.4339
M40	4.6051	M13	4.3327			M25	4.4280
M42	4.5953	M12	4.3054			M16	4.4066
M49	4.5953	M2	4.2802			M22	4.2743
M37	4.5914	M3	4.2568				
M48	4.5914						
M39	4.5895						
M43	4.5875						
M30	4.5856						
M32	4.5428						
M50	4.5409						
M44	4.5292						
M45	4.5195						
M36	4.5097						
M51	4.4981						
M41	4.4669						
M38	4.3658						
M57	4.2782						
M55	4.1556						

Araştırmaya katılan öğretmenlerin her maddeye verdikleri cevapların ortalamaları alınmıştır ve yüksekten düşüğe doğru sıralanmıştır. İletişim ve Davranış Düzenlemeleri boyutunda en düşük ortalama $X=4.1556$ ortalama ile M55 (Aileleri okul kaynakları ile - rehberlik öğretmeni veya okul psikoloğu- problem davranışlar ile baş etme yöntemleri konusunda destekleyebilme) birinci sırada, $X= 4.2782$ ortalama ile M57 (Çocuğun okuldaki

ve evdeki davranışlarının tutarlı olabilmesi için aile ile işbirliği yapabilme) ikinci sırada, X= 4.3658 ortalama ile M38 (Aile ile etkili iletişim sağlayabilme) üçüncü sırada yer almaktadır. En yüksek üç ortalama sırasıyla; X=4.7802 ortalama ile M27 (Çocuğu bir birey olarak görme), X= 4.6809 ortalama ile M46 (Çocukların olumlu davranışlarını pekiştirebilme) ve X= 4.6790 ortalama ile M28 (Çocuklardan beklentileri ifade ederken açık ve anlaşılır olma)'dir.

Tablo 48: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Ortalamalarının Yüksekten Düşüğe Doğru Cinsiyet Değişkenine Göre Sıralaması

İletişim ve Davranış Düzenlemeleri		Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler				Zaman Yönetimi					
Kadın		Erkek		Kadın		Erkek		Kadın		Erkek	
Madde	X	Madde	X	Madde	X	Madde	X	Madde	X	Madde	X
M27	4.7884	M49	4.5385	M5	4.6806	M7	4.4615	M59	4.6567	M59	4.3846
M46	4.6906	M42	4.4615	M4	4.6727	M5	4.3077	M63	4.6188	M61	4.2308
M28	4.6886	M27	4.4615	M11	4.4790	M6	4.2308	M61	4.5409	M66	4.1538
M31	4.6667	M29	4.4615	M6	4.4311	M1	4.1538	M66	4.4830	M63	4.1538
M47	4.6507	M43	4.3846	M7	4.3852	M4	4.1538	M65	4.4192	M62	4.0000
M29	4.6427	M50	4.3846	M1	4.3593	M11	4.0000	M62	4.3952	M65	4.0000
M40	4.6108	M40	4.3846	M13	4.3473	M2	4.0000				
M39	4.6028	M30	4.3846	M12	4.3253	M3	3.8462				
M48	4.6028	M31	4.3846	M2	4.2874	M13	3.7692				
M42	4.5988	M44	4.3077	M3	4.2675	M12	3.5385				
M37	4.5988	M46	4.3077	Plan-Program Etkinlikleri							
M49	4.5968	M37	4.3077	Kadın		Erkek					
M43	4.5928	M47	4.3077	Madde	X	Madde	X				
M30	4.5908	M28	4.3077	M17	4.5509	M26	4.2308				
M32	4.5569	M51	4.3077	M26	4.5289	M25	4.2308				
M50	4.5449	M45	4.3077	M19	4.4890	M24	4.2308				
M44	4.5349	M41	4.2308	M18	4.4691	M19	4.0769				
D45	4.5250	M48	4.1538	M24	4.4571	M17	4.0769				
M36	4.5230	M39	4.0769	M23	4.4451	M16	4.0769				
M51	4.5030	M36	4.0000	M25	4.4331	M22	4.0769				
M41	4.4731	M32	4.0000	M16	4.4152	M18	4.0000				
M38	4.3832	M55	4.0000	M22	4.2794	M23	4.0000				
M57	4.2954	M38	3.6923								
M55	4.1597	M57	3.6154								

Cinsiyet değişkenine göre madde ortalamaları karşılaştırıldığında, iletişim ve Davranış boyutunda kadın öğretmenlerde en düşük ortalama X=4.1597ortalama ile M55 (Aileleri okul kaynakları ile -rehberlik öğretmeni veya okul psikoloğu-problem davranışlar ile baş etme yöntemleri konusunda destekleyebilme) birinci sırada iken erkek öğretmenlerde X= 3.6164 ortalama ile M57 (Çocuğun okuldaki ve evdeki davranışlarının tutarlı olabilmesi için aile ile işbirliği yapabilme) birinci sırada yer almaktadır. Kadın öğretmenlerde X= 4.2954 ile madde 57 (Çocuğun okuldaki ve evdeki davranışlarının tutarlı olabilmesi için aile ile işbirliği

yapabilme) ikinci, $X=4.3832$ ile madde 38 (Aile ile etkili iletişim sağlayabilme) üçüncü iken, erkek öğretmenlerde $X= 3.6923$ ile madde 38 (Aile ile etkili iletişim sağlayabilme) ikinci, $X=4.0000$ ile madde 55 (Aileleri okul kaynakları ile -rehberlik öğretmeni veya okul psikoloğu- problem davranışlar ile baş etme yöntemleri konusunda destekleyebilme) üçüncü sıradadır. En yüksek ortalamaya sahip madde, kadın öğretmenlerde $X= 4.7884$ ile madde 27 (Çocuğu bir birey olarak görme), erkek öğretmenlerde $X= 4.5385$ ile madde 49 (Çocuklara farklılıklara karşı saygılı olmalarını öğretebilme) olduğu görülmüştür. Kadın öğretmenlerde en yüksek ortalamaya sahip ikinci ve üçüncü maddeler sırasıyla, $X=4.6906$ ile M46 (Çocukların olumlu davranışlarını pekiştirebilme) ve $X=4.6886$ ile M28 (Çocuklardan beklentileri ifade ederken açık ve anlaşılır olma)'dir. Erkek öğretmenlerde en yüksek ortalamaya sahip ikinci ve üçüncü sırada, $X= 4.4615$ ortalama ile madde 42 (Çocuklara, onlardan beklenen uygun davranışları net bir şekilde açıklayabilme) ve madde 27 (Çocuğu bir birey olarak görme)'dir. Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler boyutunda, kadınlarda en düşük ortalamaya sahip maddeler sırasıyla, $X= 4.2675$ ortalama ile madde 3 (Öğrenme ortamını çocukların ilgisini çekecek şekilde düzenleme), $X= 4.2874$ ortalama ile madde 2 (Fiziksel çevreyi her çocuğun sunulan materyalden yararlanmasını sağlayacak şekilde düzenleme), $X= 4.3253$ ortalama ile madde 12 (Sınıfı çocukların hareketlerini engellemeyecek şekilde düzenleyebilme) iken erkeklerde $X= 3.5385$ ortalama ile madde 12 (Sınıfı çocukların hareketlerini engellemeyecek şekilde düzenleyebilme), $X= 3.7692$ ortalama ile madde 13(Sınıfı kendi hareketlerini engellemeyecek şekilde düzenleyebilme) ve $X= 3.8462$ ortalama ile madde 3 (Öğrenme ortamını çocukların ilgisini çekecek şekilde düzenleme)'tür. Kadınlarda en yüksek en yüksek maddeler sırasıyla; $X= 4.6806$ ortalama ile madde 5(Etkinliğe uygun oturma düzeni oluşturma), $X= 4.6727$ ortalama ile madde 4 (Kullanılacak makas vb araç ve gereçleri etkinlik için hazır hale getirme) ve $X= 4.4790$ ortalama ile madde 11(Sınıftaki ışık düzeyini çocukların gözlerini yormayacak şekilde ayarlayabilme) iken, erkeklerde $X= 4. 4615$ ortalama ile madde 7 (Kural ve rutinleri resimler/afişler ile çocukların rahatlıkla görebileceği şekilde düzenleme), $X=4.3077$ ortalama ile madde 5 (Etkinliğe uygun oturma düzeni oluşturma) ve $X=4.2308$ ortalama ile madde 6 (Öğrenme merkezlerini çocukların kolaylıkla ulaşabileceği şekilde düzenleme)'dır. Zaman Yönetimi boyutunda, kadın öğretmenlerde en düşük maddeler sırasıyla; $X= 4.3952$ ortalama ile madde 62 (Zaman kavramını çocukların anlayabileceği şekilde somutlaştırıcı uygulamalar (kum saati, sayma vb) yapabilme), $X= 4.4192$ ortalama ile madde 65 (Çocukların öğrenmeleri için ihtiyaç duydukları zaman konusunda aceleci davranmama) ve $X= 4.4830$ ortalama ile madde 66 (Etkinliklere ayrılan zaman konusunda çocukların taleplerine göre esnek davranma) iken

erkek öğretmenlerde, $X=4.0000$ ortalama ile madde 65 (Çocukların öğrenmeleri için ihtiyaç duydukları zaman konusunda aceleci davranmama), $X=4.0000$ ortalama ile madde 62 (Zaman kavramını çocukların anlayabileceği şekilde somutlaştırıcı uygulamalar (kum saati, sayma vb) yapabilme) ve $X=4.1538$ ortalama ile madde 63 (Oyun için çocuklara yeterli zaman verebilme)'tür. Zaman Yönetimi boyutunda, kadın öğretmenlerde en yüksek maddeler; $X=4.6567$ ortalama ile madde 59 (Çocukların fizyolojik ihtiyaçlarını(gıda, su, dinleme vb) karşılamada onlara yeterli zaman verebilme), $X=4.6188$ ortalama ile madde 63 (Oyun için çocuklara yeterli zaman verebilme) ve $X=4.5409$ ortalama ile madde 61 (Çocuklara etkinlik süresi ile ilgili bilgiler verebilme (etkinliğimizin bitmesine 5 dakika kaldı gibi) iken erkek öğretmenlerde en yüksek ortalamaya sahip maddeler sırasıyla; $X=4.3846$ madde 59 (Çocukların fizyolojik ihtiyaçlarını(gıda, su, dinleme vb) karşılamada onlara yeterli zaman verebilme), $X=4.2308$ madde 61 (Çocuklara etkinlik süresi ile ilgili bilgiler verebilme (etkinliğimizin bitmesine 5 dakika kaldı gibi) ve $X=4.1538$ ile madde 66 (Etkinliklere ayrılan zaman konusunda çocukların taleplerine göre esnek davranma)'dır. Plan-Program Etkinlikleri boyutunda, kadın öğretmenlerde en düşük maddeler sırasıyla; $X=4.2794$ ortalama ile madde 22 (Planlanan etkinliklerde hedeflenen amaçlara ulaşım ulaşılmadığını değerlendirebilme), $X=4.4152$ ortalama ile madde 16 (Temaya uygun farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme) ve $X=4.4331$ ortalama ile madde 25 (Etkinlikler arası farklı geçişler (şarkı, dans, hareket vb) kullanabilme)'tir. Erkek öğretmenlerde en düşük maddeler sırasıyla; $X=4.0000$ ortalama ile madde 23 (Etkinlikleri planlarken (Büyük grup-küçük grup etkinlikleri) çocukların sayılarını göz önünde bulundurabilme), $X=4.0000$ ortalama ile madde 18 (Çocukların ilgilerini çekecek materyal hazırlayabilme) ve $X=4.0769$ ortalama ile madde 22 (Planlanan etkinliklerde hedeflenen amaçlara ulaşım ulaşılmadığını değerlendirebilme)'dir. Kadın öğretmenlerde en yüksek maddeler sırasıyla; $X=4.5509$ ortalama ile madde 17 (Çocukların ilgilerini çekecek etkinlik hazırlayabilme), $X=4.5289$ ortalama ile madde 26 (Planlama yaparken çocukların ilgi ve yeteneklerini dikkate alabilme) ve $X=4.4890$ ortalama ile madde 19 (Çocukların ilgilerini çekecek materyal kullanabilme) iken erkek öğretmenlerde $X=4.2308$ ortalama ile madde 26 (Planlama yaparken çocukların ilgi ve yeteneklerini dikkate alabilme), madde 25 (Etkinlikler arası farklı geçişler (şarkı, dans, hareket vb) kullanabilme) ve madde 24 (Günlük akışı hareketli-dinlendirici sıralaması ile yönetebilme)'tür.

Tablo 49: 0-4 Yıl Tecrübeye Sahip Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Ortalamalarının Yüksekten Düşüğe Doğru Sıralaması

İletişim ve Davranış Düzenlemeleri		Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler		Zaman Yönetimi		Plan-Program Etkinlikleri	
Madde	X	Madde	X	Madde	X	Madde	X
M27	4.7338	M5	4.6259	M59	4.5971	M26	4.4388
M31	4.6619	M4	4.5540	M63	4.5612	M17	4.4245
M28	4.6331	M6	4.4029	M66	4.4460	M18	4.3669
M29	4.6259	M11	4.3669	M61	4.4245	M24	4.3669
M46	4.6115	M13	4.3453	M65	4.3453	M25	4.3525
M47	4.5683	M12	4.3237	M62	4.2518	M23	4.3453
M49	4.5612	M7	4.3094			M19	4.3453
M30	4.5396	M1	4.2230			M16	4.2878
M40	4.5252	M3	4.1223			M22	4.1799
M48	4.5108	M2	4.0935				
M45	4.5036						
M32	4.4820						
M43	4.4748						
M39	4.4748						
M51	4.4604						
M37	4.4604						
M42	4.4532						
M50	4.4460						
M41	4.3957						
M36	4.3813						
M44	4.3813						
M38	4.0791						
M57	4.0144						
M55	3.9137						

0-4 yıl arası tecrübeye sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin ortalamalarının yüksekten düşüğe doğru sıralamasına bakıldığında, İletişim ve Davranış Düzenlemeleri boyutunda en düşük ortalamaya sahip maddeler sırasıyla; X=3.9137 ortalama ile birinci sırada Madde 55 (Aileleri okul kaynakları ile -rehberlik öğretmeni veya okul psikoloğu-problem davranışlar ile baş etme yöntemleri konusunda destekleyebilme), X= 4.0144 ile ikinci sırada Madde 57 (Çocuğun okuldaki ve evdeki davranışlarının tutarlı olabilmesi için aile ile işbirliği yapabilme), üçüncü sırada X= 4.0791 ile Madde 38 (Aile ile etkili iletişim sağlayabilme) yer almaktadır. En yüksek üç beceri sırasıyla; X=4.7338 ortalama ile Madde 27 (Çocuğu bir birey olarak görme), X=4.6619 ortalama ile madde 31 (Çocuklara karşı iyi bir dinleyici olabilme) ve X=4.6331 ortalama ile madde 28 (Çocuklardan beklentileri ifade ederken açık ve anlaşılır olma) olmuştur. Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler boyutunda, en düşük ortalamaya sahip üç madde sırasıyla; X=4.0935 ortalama ile madde 2 (Fiziksel çevreyi her çocuğun sunulan materyalden yararlanmasını sağlayacak şekilde düzenleme), X=4.1223 ortalama ile madde 3

(Öğrenme ortamını çocukların ilgisini çekecek şekilde düzenleme) ve $X=4.2230$ ortalama ile madde 1(Çocuklar için güvenli bir fiziksel ortam oluşturabilme)'dir. Bu boyutta en yüksek ortalamaya sahip maddeler sırasıyla; $X=4.6259$ ortalama ile madde 5 (Etkinliğe uygun oturma düzeni oluşturma), $X=4.5540$ ortalama ile madde 4 (Kullanılacak makas vb.araç ve gereçleri etkinlik için hazır hale getirme) ve $X=4.4029$ ortalama ile madde 6 (Öğrenme merkezlerini çocukların kolaylıkla ulaşabileceği şekilde düzenleme)'dir. Zaman Yönetimi boyutunda, en düşük maddeler; $X=4.2518$ ortalama ile madde 62 (Zaman kavramını çocukların anlayabileceği şekilde somutlaştırıcı uygulamalar (kum saati, sayma vb) yapabilme), $X=4.3453$ ortalama ile madde 65 (Çocukların öğrenmeleri için ihtiyaç duydukları zaman konusunda aceleci davranmama) ve $X=4.4245$ ortalama ile madde 61 (Çocuklara etkinlik süresi ile ilgili bilgiler verebilme -etkinliğimizin bitmesine 5 dakika kaldı gibi-) iken en yüksek ortalama sahip üç madde sırasıyla; $X=4.5971$ ortalama ile madde 59 (Çocukların fizyolojik ihtiyaçlarını(gıda, su, dinleme vb) karşılamada onlara yeterli zaman verebilme), $X=4.5612$ ortalama ile madde 63 (Oyun için çocuklara yeterli zaman verebilme) ve $X=4.4460$ ortalama ile madde 66 (Etkinliklere ayrılan zaman konusunda çocukların taleplerine göre esnek davranma)'dir. Plan-Program Etkinlikleri boyutunda, en düşük ortalamaya sahip üç madde; $X=4.1799$ ortalama ile madde 22 (Planlanan etkinliklerde hedeflenen amaçlara ulaşım ulaşılmadığını değerlendirebilme), $X=4.2878$ ortalama ile madde 16 (Temaya uygun farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme) ve $X=4.3453$ ortalama madde 19 (Çocukların ilgilerini çekecek materyal kullanabilme) iken, en yüksek ortalamaya sahip maddeler; $X=4.4388$ ortalama ile madde 26 (Planlama yaparken çocukların ilgi ve yeteneklerini dikkate alabilme), $X=4.4245$ ortalama ile madde 17 (Çocukların ilgilerini çekecek etkinlik hazırlayabilme) ve $X=4.3669$ ortalama ile madde 18 (Çocukların ilgilerini çekecek materyal hazırlayabilme)'dir.

Tablo 50: 5-9 Yıl Tecrübeye Sahip Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Ortalamalarının Düşükten Yüksekçe Doğru Sıralaması

İletişim ve Davranış Düzenlemeleri		Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler		Zaman Yönetimi		Plan-Program Etkinlikleri	
Madde	X	Madde	X	Madde	X	Madde	X
M27	4.7772	M5	4.7174	M59	4.6848	M17	4.5761
M46	4.7120	M4	4.7065	M63	4.6087	M26	4.5652
M28	4.6848	M11	4.5489	M61	4.5543	M19	4.5489
M31	4.6630	M7	4.4457	M66	4.5054	M23	4.5054
M37	4.6522	M6	4.4293	M65	4.4348	M24	4.4837
M42	4.6522	M13	4.3913	M62	4.4130	M18	4.4728
M39	4.6467	M1	4.3913			M16	4.4565
M47	4.6413	M12	4.3696			M25	4.4185
M40	4.6413	M2	4.3478			M22	4.2989
M29	4.6087	M3	4.3370				
M43	4.5978						
M30	4.5978						
M44	4.5924						
M36	4.5870						
M48	4.5870						
M49	4.5707						
M32	4.5652						
M50	4.5652						
M51	4.5054						
M45	4.4946						
M41	4.4728						
M38	4.4348						
M57	4.3315						
M55	4.1957						

5-9 yıl arası tecrübeye sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin ortalamalarının yüksekten düşüğe doğru sıralamasına bakıldığında, İletişim ve Davranış Düzenlemeleri boyutunda, en yüksek ortalamaya sahip ilk üç madde sırasıyla; X= 4.7772 ile Madde 27 (Çocuğu bir birey olarak görme), X=4.7120 ortalama ile madde 46 (Çocukların olumlu davranışlarını pekiştirebilme), X= 4.6848 ile Madde 28 (Çocuklardan beklentileri ifade ederken açık ve anlaşılır olma) iken en düşük ortalama sahip son üç madde sırasıyla; X= 4.1957 ortalama ile Madde 55 (Aileleri okul kaynakları ile (rehberlik öğretmeni veya okul psikoloğu) problem davranışlar ile baş etme yöntemleri konusunda destekleyebilme), X=4.3315 ortalama ile Madde 57 (Çocuğun okuldaki ve evdeki davranışlarının tutarlı olabilmesi için aile ile işbirliği yapabilme) ve X=4.4348 ortalama ile madde 38 (Aile ile etkili iletişim sağlayabilme)'dir. Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler boyutunda en yüksek ortalamaya sahip ilk üç madde sırasıyla; X=4.7174 ortalama ile madde 5 (Etkinliğe uygun oturma düzeni oluşturma), X=4.7065 ortalama ile madde 4 (Kullanılacak makas vb araç ve gereçleri etkinlik

için hazır hale getirme) ve $X=4.5489$ ortalama ile madde 11 (Sınıftaki ışık düzeyini çocukların gözlerini yormayacak şekilde ayarlayabilme) iken en düşük ortalama sahip son üç madde sırasıyla; $X=4.3370$ ortalama ile madde 3 (Öğrenme ortamını çocukların ilgisini çekecek şekilde düzenleme), $X=4.3478$ ortalama ile madde 2 (Fiziksel çevreyi her çocuğun sunulan materyalden yararlanmasını sağlayacak şekilde düzenleme) ve $X=4.3696$ ortalama ile madde 12 (Sınıfı çocukların hareketlerini engellemeyecek şekilde düzenleyebilme)'dir. Zaman Yönetimi boyutunda en yüksek ortalamaya sahip ilk üç madde sırasıyla; $X=4.6848$ madde 59 (Çocukların fizyolojik ihtiyaçlarını-gıda, su, dinleme vb- karşılamada onlara yeterli zaman verebilme), $X=4.6087$ ortalama ile madde 63 (Oyun için çocuklara yeterli zaman verebilme) ve $X=4.5543$ ortalama ile madde 61 (Çocuklara etkinlik süresi ile ilgili bilgiler verebilme -etkinliğimizin bitmesine 5 dakika kaldı gibi-) iken en düşük ortalama sahip son üç madde sırasıyla; $X=4.4130$ ortalama ile madde 62 (Zaman kavramını çocukların anlayabileceği şekilde somutlaştırıcı uygulamalar (kum saati, sayma vb) yapabilme), $X=4.4348$ ortalama ile madde 65 (Çocukların öğrenmeleri için ihtiyaç duydukları zaman konusunda aceleci davranmama) ve $X=4.5054$ ortalama ile madde 66 (Etkinliklere ayrılan zaman konusunda çocukların taleplerine göre esnek davranma)'dır. Plan-Program Etkinlikleri boyutunda en yüksek ortalamaya sahip ilk üç madde sırasıyla; $X= 4.5761$ ortalama ile madde 17 (Çocukların ilgilerini çekecek etkinlik hazırlayabilme), $X=4.5652$ ortalama ile madde 26 (Planlama yaparken çocukların ilgi ve yeteneklerini dikkate alabilme) ve $X=4.5489$ ortalama ile madde 19 (Çocukların ilgilerini çekecek materyal kullanabilme) iken $X=4.2989$ ortalama ile madde 22 (Planlanan etkinliklerde hedeflenen amaçlara ulaşım ulaşılmadığını değerlendirebilme), $X=4.4185$ ortalama ile madde 25 (Etkinlikler arası farklı geçişler (şarkı, dans, hareket vb) kullanabilme) ve $X=4.4565$ ortalama ile madde 16 (Temaya uygun farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme)'dır.

Tablo 51: 10-14 Yıl Tecrübeye Sahip Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Ortalamalarının Yüksekten Düşüğe Doğru Sıralaması

İletişim ve Davranış Düzenlemeleri		Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler		Zaman Yönetimi		Plan-Program Etkinlikleri	
Madde	X	Madde	X	Madde	X	Madde	X
M27	4.7944	M4	4.6822	M59	4.6262	M17	4.5514
M28	4.7009	M5	4.5794	M63	4.5888	M26	4.4766
M47	4.6636	M6	4.4393	M61	4.5607	M18	4.4579
M29	4.6636	M11	4.4206	M62	4.4579	M24	4.4393
M46	4.6542	M1	4.4019	M66	4.4299	M19	4.4299
M31	4.6262	M7	4.3364	M65	4.3645	M25	4.3832
M37	4.6168	M2	4.2897			M23	4.3832
M48	4.6168	M13	4.2150			M16	4.3551
M49	4.6075	M3	4.1776			M22	4.2710
M30	4.5888	M12	4.1495				
M43	4.5888						
M39	4.5888						
M42	4.5794						
M40	4.5794						
M50	4.5607						
M32	4.5421						
M44	4.5327						
M45	4.5234						
M36	4.5047						
M51	4.4953						
M38	4.4860						
M41	4.4766						
M57	4.3738						
M55	4.2523						

10-14 yıl arası tecrübeye sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin ortalamalarının yüksekten düşüğe doğru sıralamasına bakıldığında, İletişim ve Davranış Düzenlemeleri boyutunda en yüksek ortalamaya sahip maddeler sırasıyla; X=4.7944 ortalama ile madde 27 (Çocuğu bir birey olarak görme), X=4.7009 ortalama ile madde 28 (Çocuklardan beklentileri ifade ederken açık ve anlaşılır olma) ve X=4.6636 ortalama ile madde 47 (Uygun davranış için çocuklara rol model olabilme) iken en düşük ortalamaya sahip maddeler sırasıyla; X=4.2523 ortalama ile madde 55 (Aileleri okul kaynakları ile (rehberlik öğretmeni veya okul psikoloğu) problem davranışlar ile baş etme yöntemleri konusunda destekleyebilme), X=4.3738 ortalama ile madde 57 (Çocuğun okuldaki ve evdeki davranışlarının tutarlı olabilmesi için aile ile işbirliği yapabilme) ve X=4.4766 ortalama ile madde 41 (Çocuklarda sosyal becerileri (paylaşma, sıra bekleme, öfke kontrolü gibi)geliştirebilme)'dir. Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler boyutunda en yüksek ortalamaya sahip maddeler sırasıyla; X=4.6822 ortalama ile madde 4 (Kullanılacak makas vb.arac ve

gereçleri etkinlik için hazır hale getirme), $X=4.5794$ ortalama ile madde 5 (Etkinliğe uygun oturma düzeni oluşturma) ve $X=4.4393$ ortalama ile madde 6 (Öğrenme merkezlerini çocukların kolaylıkla ulaşabileceği şekilde düzenleme) iken en düşük ortalamaya sahip maddeler sırasıyla; $X=4.1495$ ortalama ile madde 12 (Sınıfı çocukların hareketlerini engellemeyecek şekilde düzenleyebilme), $X=4.1776$ ortalama ile madde 3 (Öğrenme ortamını çocukların ilgisini çekecek şekilde düzenleme) ve $X=4.2150$ ortalama ile madde 13 (Sınıfı kendi hareketlerini engellemeyecek şekilde düzenleyebilme)'tür. Zaman Yönetimi boyutunda en yüksek ortalamaya sahip maddeler sırasıyla; $X=4.6262$ ortalama ile madde 59 (Çocukların fizyolojik ihtiyaçlarını(gıda, su, dinleme vb) karşılamada onlara yeterli zaman verebilme), $X=4.5888$ ortalama ile madde 63 (Oyun için çocuklara yeterli zaman verebilme) ve $X=4.5607$ ortalama ile madde 61 (Çocuklara etkinlik süresi ile ilgili bilgiler verebilme -etkinliğimizin bitmesine 5 dakika kaldı gibi-) iken en düşük ortalamaya sahip maddeler sırasıyla; $X=4.3645$ ortalama ile madde 65 (Çocukların öğrenmeleri için ihtiyaç duydukları zaman konusunda aceleci davranmama), $X=4.4299$ ortalama ile madde 66 (Etkinliklere ayrılan zaman konusunda çocukların taleplerine göre esnek davranma) ve $X=4.4579$ ortalama ile madde 62 (Zaman kavramını çocukların anlayabileceği şekilde somutlaştırıcı uygulamalar (kum saati, sayma vb) yapabilme)'dir. Plan-Program Etkinlikleri boyutunda en yüksek ortalamaya sahip maddeler sırasıyla; $X=4.5514$ ortalama ile madde 17 (Çocukların ilgilerini çekecek etkinlik hazırlayabilme), $X=4.4766$ ortalama ile madde 26 (Planlama yaparken çocukların ilgi ve yeteneklerini dikkate alabilme) ve $X=4.4579$ ortalama ile madde 18 (Çocukların ilgilerini çekecek materyal hazırlayabilme) iken en düşük ortalamaya sahip maddeler sırasıyla; $X=4.2710$ ortalama ile madde 22 (Planlanan etkinliklerde hedeflenen amaçlara ulaşım ulaşılmadığını değerlendirebilme), $X=4.3551$ ortalama ile madde 16 (Temaya uygun farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme) ve $X=4.3832$ ortalama ile madde 23 (Etkinlikleri planlarken (Büyük grup-küçük grup etkinlikleri) çocukların sayılarını göz önünde bulundurabilme)'tür.

Tablo 52: 15 Yıl ve Üzeri Tecrübeye Sahip Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Ortalamalarının Yüksekten Düşüğe Doğru Sıralaması

İletişim ve Davranış Düzenlemeleri		Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler		Zaman Yönetimi		Plan-Program Etkinlikleri	
Madde	X	Madde	X	Madde	X	Madde	X
M27	4.8452	M5	4.7619	M63	4.7024	M17	4.6310
M46	4.7619	M4	4.7024	M59	4.6905	M25	4.6310
M43	4.7500	M11	4.5119	M61	4.6310	M26	4.6190
M47	4.7381	M7	4.4524	M66	4.5119	M19	4.6071
M42	4.7262	M6	4.4405	M65	4.5119	M18	4.5714
M28	4.7143	M1	4.4286	M62	4.4524	M16	4.5595
M48	4.7024	M2	4.4286			M24	4.5357
M49	4.6905	M3	4.4048			M23	4.4881
M29	4.6905	M12	4.3333			M22	4.3810
M40	4.6905	M13	4.3333				
M31	4.6905						
M39	4.6548						
M37	4.6429						
M44	4.6310						
M30	4.6310						
M50	4.6190						
M32	4.5952						
M45	4.5952						
M41	4.5595						
M36	4.5595						
M51	4.5476						
M38	4.5357						
M57	4.4762						
M55	4.3452						

15 yıl ve üzeri tecrübeye sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin ortalamalarının yüksekten düşüğe doğru sıralamasına bakıldığında, İletişim ve Davranış Düzenlemeleri boyutunda en yüksek ortalamaya sahip maddeler sırasıyla; X=4.8452 ortalama ile madde 27 (Çocuğu bir birey olarak görme), X=4.7619 ortalama ile madde 46 (Çocukların olumlu davranışlarını pekiştirebilme) ve X=4.7500 ortalama ile madde 43 (Sınıfındaki davranış bozukluğuna(hiperaktivite vb.) sahip çocukların farkında olabilme) iken en düşük ortalamaya sahip maddeler sırasıyla; X=4.3452 ortalama ile madde 55 (Aileleri okul kaynakları ile (rehberlik öğretmeni veya okul psikoloğu) problem davranışlar ile baş etme yöntemleri konusunda destekleyebilme), X=4.4762 ortalama ile madde 57 (Çocuğun okuldaki ve evdeki davranışlarının tutarlı olabilmesi için aile ile işbirliği yapabilme) ve X=4.5357 ortalama ile madde 38 (Aile ile etkili iletişim sağlayabilme)'dir. Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler boyutunda en yüksek ortalamaya sahip maddeler sırasıyla; X=4.7619 ortalama ile madde 5 (Etkinliğe uygun oturma düzeni oluşturma), X=4.7024 ortalama ile madde 4 (Kullanılacak makas vb araç ve gereçleri etkinlik için hazır hale getirme) ve X=4.5119

ortalama ile madde 11 (Sınıftaki ışık düzeyini çocukların gözlerini yormayacak şekilde ayarlayabilme) iken en düşük ortalamaya sahip maddeler sırasıyla; $X=4.3333$ ortalama ile madde 13 (Sınıfı kendi hareketlerini engellemeyecek şekilde düzenleyebilme), madde 12 (Sınıfı çocukların hareketlerini engellemeyecek şekilde düzenleyebilme) ve $X=4.4048$ ortalama ile madde 3 (Öğrenme ortamını çocukların ilgisini çekecek şekilde düzenleme)'tür. Zaman Yönetimi boyutunda en yüksek ortalamaya sahip maddeler sırasıyla; $X=4.7024$ ortalama ile madde 63 (Oyun için çocuklara yeterli zaman verebilme), $X=4.6905$ ortalama ile madde 59 (Çocukların fizyolojik ihtiyaçlarını(gıda, su, dinleme vb) karşılamada onlara yeterli zaman verebilme) ve $X=4.6310$ ortalama ile madde 61 (Çocuklara etkinlik süresi ile ilgili bilgiler verebilme -etkinliğimizin bitmesine 5 dakika kaldı gibi-) iken en düşük ortalamaya sahip maddeler sırasıyla; $X=4.4524$ ortalama ile madde 62 (Zaman kavramını çocukların anlayabileceği şekilde somutlaştırıcı uygulamalar (kum saati, sayma vb) yapabilme), $X=4.5119$ ortalama ile madde 65 (Çocukların öğrenmeleri için ihtiyaç duydukları zaman konusunda aceleci davranmama) ve madde 66 (Etkinliklere ayrılan zaman konusunda çocukların taleplerine göre esnek davranma)'dır. Plan-Program Etkinlikleri boyutunda en yüksek ortalamaya sahip maddeler sırasıyla; $X=4.6310$ ortalama ile madde 17 (Çocukların ilgilerini çekecek etkinlik hazırlayabilme), madde 25 (Etkinlikler arası farklı geçişler (şarkı, dans, hareket vb) kullanabilme) ve $X=4.6190$ ortalama ile madde 26 (Planlama yaparken çocukların ilgi ve yeteneklerini dikkate alabilme) iken en düşük ortalamaya sahip maddeler sırasıyla; $X=4.3810$ ortalama ile madde 22 (Planlanan etkinliklerde hedeflenen amaçlara ulaşip ulaşılmadığını değerlendirebilme), $X=4.4881$ ortalama ile madde 23 (Etkinlikleri planlarken (Büyük grup-küçük grup etkinlikleri) çocukların sayılarını göz önünde bulundurabilme) ve $X=4.5357$ ortalama ile madde 24 (Günlük akışı hareketli-dinlendirici sıralaması ile yönetebilme)'tür.

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın amaçları arasında yer alan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi sonucunda elde edilen sonuçlara ve tartışmaya yer verilmiştir.

Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen 64 maddelik ölçme aracı kapsam geçerliliği için 5 uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşünden sonra maddelerden bazıları değiştirilmiş ve iki yeni madde daha eklenmiştir. 66 maddelik ölçme aracı 557 okul öncesi öğretmenine öğretmenine uygulanmış ve elde edilen veriler ile faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda 17 madde ölçekten çıkarılmış, 49 madde kalmış, 4 faktörlü bir yapı oluşmuştur. Ölçeğin geneli ve alt puanları için Cronbach Alfa, faktör ayırt edicilik, madde toplam korelasyonları ve test-tekrar test ile kalıcılık analizleri yapılmıştır. Sonuçta, 49 maddeden oluşan Likert tipinde 4 boyutlu geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. Oluşturulan *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği(OÖÖ-SYBÖ)*'nin boyutları literatür ile bağlantılı olarak isimlendirilmiştir ve bunlar; İletişim ve Davranış Düzenlemeleri, Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler, Zaman Yönetimi ve Plan-Program Etkinlikleridir. Ölçek çalışması ve demografik bilgi formu okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan 557 öğretmene uygulanmıştır. Veri eksiklikleri nedeni ile 514 öğretmenin verileri analize alınmıştır. Ölçek geliştirme çalışması bittikten sonra öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler araştırılmıştır ve analizler sonucu öğretmenlerin hangi becerilerde yeterli ve yetersiz oldukları tespit edilmiştir.

Araştırmaya 59 ilden ve 7 coğrafi bölgeden okul öncesi öğretmenleri katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%58.4) orta düzey sosyo-ekonomik durumdaki okullarda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyinin okulun imkanları dahilinde öğretmene verilen desteği ve sınıftaki öğrenci sayısını etkileyeceği düşünülmüştür. Bu nedenle, araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile görev yaptıkları okulun bulunduğu sosyo-ekonomik seviye arasındaki ilişki araştırılmış,

okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzey ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sanford ve Evertson (1981), gözlemlerinde düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okulların verimli bir sınıf ortamı oluşturmada bazı problemler yaşadığını belirtmesine rağmen bu araştırmanın sonucu Denizel-Güven ve Cevher (2005)'in araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Denizel-Güven ve Cevher (2005), çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Okul öncesi öğretmenliğini meslek olarak kadınlar daha çok tercih etmektedir. Öğretmenliğin güvenli ve bilinen bir meslek olması kadınların öğretmenliği seçme nedenlerinin arasında olduğu düşünülmektedir. Çermik, Doğan ve Şahin (2010), öğretmen adayları üzerinde öğretmenlik mesleğinin tercih edilme sebeplerini araştırmıştır. Araştırmada, kadınların öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinin; kadının, kendi idealindeki mesleği öğretmenlik olarak görmesi, çocuk sevgisi, öğretme sevgisi, mesleği kişiliklerine uygun bulmaları ve iletişimde başarılı olmaları gibi daha çok içsel sebeplere dayandığı ifade edilmiştir. Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016/2017 yılı incelendiğinde okul öncesi öğretmenliğinin çoğunlukla kadınlar tarafından tercih edildiği ve 2003 yılından başlayarak erkeklerin de okul öncesi öğretmenliğini tercih ettiği görülmektedir. 2003-2017 yılları arasında erkek okul öncesi öğretmenlerinde bir artış görülmektedir. Bir grubun üyesi olmak grup üyelerinin tercihlerinden etkinlenmemeli; bir kız olmak birinin polis memuru ya da matematikçi olmasına, bir erkek olmak, birinin hemşire ya da anaokulu öğretmeni olmasına engel değildir (Nosek, Banaji ve Greenwald, 2002). Araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. İletişim ve Davranış Düzenlemeleri, Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler, Zaman Yönetimi boyutlarında ve Genel Sınıf Yönetimi Beceri puanında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha iyi oldukları bulunmuştur. Bu sonuç, Tonbul ve Yalçınkaya (2002) ve Zembat ve ark. (2017)'nin çalışma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Tonbul ve Yalçınkaya ile Zembat ve arkadaşlarının araştırmasında, sınıf yönetimi beceri düzeyleri kıyaslandığında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha yüksek beceri düzeyine sahip olduğu bulunmuştur. Bunun nedenleri arasında, Çermik ve ark. (2010)'nın belirttiği gibi; içsel nedenlerin başarıyı etkilediği ve kadınların çocuklar ile iletişim becerilerinin de sınıf yönetimi becerisi üzerinde bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Sınıf yönetimi beceri boyutlarından biri olan Plan-Program

Etkinliklerinde ise, sınıf yönetimi puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği bulunmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin 25 ila 36 yaş arasında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu yaş grubunun yoğun olması, bilgisayar kullanım becerilerinin bu yaştaki öğretmenlerde iyi olması, internete kolay erişim ve araştırmaya duyarlı olması unsurlarının etkili olabileceği düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmış ve sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile öğretmen yaşı arasında istatistiksel olarak bir fark bulunmamıştır ($p < .05$). Bu sonuç, Ekici, Günhan ve Anılan (2017)'in çalışma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Ekici, Günhan ve Anılan (2017)'in 300 okul öncesi öğretmeni üzerinde yaptığı araştırmada, öğretmen yaşına göre sınıf yönetimi becerilerinin farklılık göstermediklerini bulmuştur. Bu araştırmanın bulgularını destekleyen başka bir çalışma Yılmaz ve Aydın (2015)'in çalışmasıdır. 367 ilköğretim öğretmeni ile yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğu evli olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yarıdan fazlası (%52.7) çocuğunun olduğu bilgisini vermiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sayılarına bakıldığında, 1 çocuğu olanların yüzdesinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. 1 çocuklu öğretmenler ile 2 çocuklu öğretmenlerin yüzdeleri birbirine yakındır. Araştırmadaki okul öncesi öğretmenleri 1-2 çocuklu ebeveynlerdir. Bu durumda, öğretmenlerin hem anne ya da baba, hem de öğretmen olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin hem okulda hem de kendi ailelerinde gelişiminden ve eğitimlerinden sorumlu oldukları bireyler olduğunu göstermektedir. Araştırmada sınıf yönetimi becerileri düzeylerinin öğretmenin medeni durumu, çocuk sahibi olma durumu ve çocuk sayısı değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Elde edilen sonuca göre, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile bu değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Gold ve Bachelor (2001) araştırmasında, öğretmenlerin medeni durumunu mesleki performansta önemli bir değişken olarak bulmazken, İlgar (2007)'in ilköğretim öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmasında medeni durum ile sınıf yönetimi becerileri arasında evli ve diğer medeni durumda olanların lehine anlamlı bir fark olup, bekar öğretmenlerden daha yüksek düzeyde sınıf yönetimi becerilerine sahip olduklarını bulmuştur.

Araştırmada yer alan okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğu lisans mezunudur. Lisans üstü eğitim alan sadece % 9.3 ile sınırlıdır. Bu durumun hem lisansüstü eğitim imkanlarının kısıtlı olmasından hem de öğretmenlerin çalışma koşullarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Hem çalışma hayatı hem de lisans üstü eğitimin getirdiği sorumluluklar öğretmenlerin lisans üstü eğitime talep göstermeme nedenleri arasında olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Bulgulara göre, öğretmenlerin eğitim durumları ile sınıf yönetimi beceri düzeyleri arasında ön lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İletişim ve Davranış Düzenlemeleri, Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler, Zaman Yönetimi ve Plan-Program Etkinlikleri boyutlarında ve Genel Sınıf Yönetimi Puanında, önlisans mezunu öğretmenlerin, lisans ve yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerden daha yüksek sınıf yönetimi becerilerine sahiptir. Dinçer ve Akgün (2015)'ün yaptığı çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile eğitim durumları arasında bir ilişki bulunmazken, Denizel Güven ve Cevher (2005)'in çalışmasında sınıf yönetimi becerileri ile eğitim durumu arasındaki ilişki bu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Denizel Güven ve Cevher (2005), araştırmasında ön lisans programı mezunlarının sınıf yönetimi beceri ortalamalarının lisans mezunlarından daha yüksek olduğunu bulmuştur. Lisans ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin önlisans mezunu olan öğretmenlerden daha düşük olmasının bir nedeni olarak, öğretmenlerin eğitim durumları göz önünde bulundurulduğunda farkındalık seviyelerinin farklı olabileceği söylenebilir. Maaranen (2010), lisans üstü eğitim alan öğretmen öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada, lisans üstü eğitime devam eden öğretmenlerin analitik düşünce becerilerinin geliştiğini, öğrencilerine bilgiyi yansıtmada, alternatif teknikler oluşturmada ve çocuklara her açıdan daha detaylı düşündüklerini belirtmiştir. Başka bir neden ise, okullarda verilen eğitimin daha çok teorikte kalması ve pratiğe geçirilemiyor olması, sınıf içi öğretmenlere yardım edecek pratik uygulamalardan yoksun olması düşünülebilir. Önlisans mezunlarının daha fazla uygulama ya da çalışma tecrübelerinin olması bu sonucun nedenleri arasında sıralanabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin meslekte geçirdikleri süre ile ilişkisi araştırılmış ve mesleki tecrübe ile sınıf yönetimi becerileri arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır. Buna göre, İletişim ve Davranış Düzenlemeleri, Sınıf içi Fiziksel Düzenlemeler boyutlarında ve Genel Sınıf Yönetimi Beceri Puanında, 15 yıl ve üzeri ve 5-9 yıl arası öğretmenlik tecrübesine sahip olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri 0-4 yıl

mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerden daha yüksek olarak bulunmuştur. Fakat Zaman Yönetimi boyutunda, sınıf yönetimi puanlarının öğretmenlerin mesleki tecrübelerine göre herhangi bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Lisans mezunu öğretmenler kendi grupları arasında kıdemlerine göre analiz edildiğinde, İletişim ve Davranış Düzenlemeleri ve Genel Sınıf Yönetimi Beceri Puanında lisans mezunu öğretmenler arasında 5-9 yıl, 10-14 yıl ve 15 yıl ve üzeri öğretmenlik tecrübesine sahip öğretmenler 0-4 yıl öğretmenlik tecrübesine sahip öğretmenlerden istatistiksel anlamda bir gösterip, sınıf yönetim beceri puanları daha yüksek bulunmuştur. Bu çalışmanın bulguları İlgar (2007)'in çalışmasından elde edilen sonuçlar ile örtüşmektedir. Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler ve Plan-Program Etkinlikleri boyutlarında, 5-9 yıl ve 15 yıl ve üzeri öğretmenlik tecrübesine sahip öğretmenlerin puanları 0-4 yıl mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu, fakat Zaman Yönetimi boyutunda sınıf yönetimi beceri puanlarının mesleki tecrübeye göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Martin, Yin ve Mayall (2006)'in çalışmasında, öğretmenlik tecrübesinin sınıfı kontrol etme ve yönetmede etkili olduğu ve mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin az olanlara kıyasla sınıfı yönetmede ve kontrol etmede daha iyi olduklarını bulmuştur. Ünal ve Ünal (2012)'in çalışmasında, öğretmenlerin meslekteki ilk yıllarında, en az öğretmen kontrolü ve kontrol paylaşımını tercih ettiklerini, tecrübeleri arttıkça daha kontrollü olmayı tercih ettiklerini bulmuştur. Öğretmenlerin meslekte geçirilen belli bir süreden sonra sınıf yönetimi inanışlarını değiştirme eğiliminde olduklarını bulmuştur. Berger, Girardet, Vaudroz ve Crahay (2018) çalışmasında, öğretmenlik deneyiminin öz-yeterlikle pozitif yönde ilgili olduğunu bulmuştur. Öğretmenlik becerilerinin tecrübe ile geliştiğini söylemek mümkündür. Öğrenilen bilgileri uygulamaya geçirmek, deneyimlerin çeşitlenmesi, öğrencileri anlamak, problem davranışlar ile mücadele yöntemlerini keşfetmek gibi birçok unsur öğretmenin tecrübesi ile artmaktadır. Dolayısıyla, sınıf yönetim becerileri bu birikimler ile daha başarılı bir seviyeye gelmektedir.

Bu çalışmada yer alan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik durumu kadrolu statüde yoğunluk göstermektedir. Sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile öğretmenlik durumu arasındaki ilişkiye bakıldığında; İletişim ve Davranış Düzenlemeleri, Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler, Zaman Yönetimi, Plan-Program Etkinlikleri ve Sınıf Yönetimi genel puanında, sözleşmeli/ücretli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere göre sınıf yönetimi beceri puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, Akgün ve Dinçer (2015)'in bulguları ile çelişmektedir. Sözleşmeli/Ücretli öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin yüksek çıkma nedeninin, sözleşmeli/ücretli öğretmenlerin iş kaybetme kaygıları nedeni ile performanslarını sürekli yüksek tutma gerekliliğini hissetmeleri olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin eğitim verdikleri öğrencilerin yaş gruplarının 5 ile 5-6 yaş grubu üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin, eğitim verilen okul öncesi çocuklarının yaşlarına göre bir fark oluşturup oluşturmadığı araştırılmış ve aralarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Karakaya ve Tufan (2018) çalışmasında, öğretmenin sınıf yönetimi becerilerinin kaynaştırma öğrencisinin yaşına göre farklılık göstermediğini bulmuştur. Fakat çocukların yaş özellik ve ihtiyaçları farklı olacağından karma yaşlarda sınıf yönetiminin daha zor olacağı düşünülebilir. Dinçer ve Akgün (2015)'ün çalışmasında küçük yaş grubuna sahip öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin büyük yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerden düşük olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin eğitim vermekte oldukları yaş grubundan bağımsız olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, öğretmenin sınıf içi grupları iyi yönetebilme becerisi, sınıf içinde yardımcısı olması, karma gruplarda çocukların birbirlerinden öğrenmelerini sağlayabilmesi gibi faktörlerin yaş etkenini tolere ettiği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin belirttiği sınıf mevcut ortalamalarına bakıldığında sınıflarda ortalama 15-18 çocuk bulunmaktadır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile sınıf mevcudu arasındaki ilişki araştırılmış ve anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Bu sonuç, Denizel-Güven ve Cevher (2005)'in bulguları ile örtüşmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıfları mevcut ortalamaları ideal sayıdadır. İlgar (2007)'in çalışmasında 20'den fazla mevcutlu kalabalık sınıfların sınıf hakimiyetini zorlaştırdığı bulgulanmıştır. Din (1999), kırsal okullar üzerinde yaptığı çalışmada, öğretmenlerin sınıf mevcudu az sınıfları daha rahat bir şekilde yönetebildiklerini, öğrencilere daha çok bireysel yardım sağlayabildiklerini, öğretmen etkililiğini arttırdığını ve öğretmene daha az iş yükü verdiğini tespit etmiştir. Blatchford, Bassett, Goldstein ve Martin (2003)'e göre, özellikle anasınıfı çağındaki çocukların yaşları gereği akademik olarak desteğe en çok ihtiyaç duydukları bu dönemde küçük sınıfların eğitimde daha etkili ve verimli olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin sınıf içi destek almalarının sınıf mevcudu değişkenini iyileştirmiş olabileceği söylenebilir. Başka bir ihtimal ise, okul öncesi öğretmeni olmak yüksek sınıf yönetimi becerilerini gerektirdiğidir. Ayrıca, öğretmenlerin yüksek sınıf yönetimi becerileri ile grupların olumsuz yönlerini dengede tutmuş olabilecekleri düşünülmektedir. Çocukların öğrenme ihtiyacının verimli bir şekilde karşılanması kalabalık sınıflarda mümkün değildir. Herkesin söz hakkı aldığı demokratik bir ortamda eğitim görmek, eğitsel kaliteyi arttırmak, planlama ve uygulamayı kolaylaştırmak, çocukların her birinin yaşayarak, deneyerek öğrenme olasılığını arttırmak ve öğretmenin her çocuğa yeterli zaman ayırabilmesini sağlamak için sınıf

mevcudunun kalabalık olmaması gerekir. Ayrıca, çoğu sınıflarda tek öğretmenin olduğu gerçeği göz önünde bulundurulursa, çocukların bireyselleştirilmiş eğitimden yararlanması imkansız hale gelmektedir. Cemaloğlu ve Şahin (2007) yaptıkları araştırmada kalabalık sınıfların öğretmenin duygusal olarak tükenmesine, duyarsızlaşmasına, fiziksel olarak çalışılması zor şartlar oluşturmalarına ve dolayısıyla öğretmenin verimliliğinin düşmesine sebep olduğu bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin çoğunun daimi sınıf içi yardımcısı bulunmamaktadır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile sınıf içi yardımcının var olup olmadığı değişkeni arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bulgulara göre, sınıf içi yardımcısı bulunan öğretmenlerin genel sınıf yönetimi beceri puanları ile sınıf içi yardımcısı bulunmayan öğretmenlerin genel sınıf yönetimi beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiş, sınıf içi yardımcısı bulunan öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Akgün ve Dinçer (2015)'in yaptığı araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin sınıfta yardımcı bulunma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur. Okul öncesi eğitim programı günlük akışına bakıldığında, ilköğretimden farklı bir günlük akışının olduğu ve teneffüs sisteminin bulunmadığı düşünüldüğünde öğretmenin kendi ihtiyaçları için sınıftan ayrılmasının imkansız hale geldiği bilinmektedir. Akman, Taşkın, Özden ve Çörtü (2010), okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik seviyeleri üzerinde bir çalışma yapmış, teneffüssüz çalışılan saatlerin öğretmenin mesleki tükenmişliğini arttırdığını bulmuştur. Bu durumun öğretmenlerin verimliliğine olumsuz etkide bulunduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluk olarak sınıf içinde kaynaştırma öğrencisinin olmadığı ancak; sınıf içi yardımcısı olmadığı halde sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenler bulunmaktadır. Bu durumun kaynaştırma öğrencisinin etkili ve verimli bir şekilde eğitim alabilmesini olumsuz etkileyebileceğini düşündürmektedir. Araştırmada sınıf içinde kaynaştırma öğrencisinin var olup-olmamasının öğretmenin sınıf yönetimi becerilerine etkisi araştırılmıştır. Öğretmenlerin genel sınıf yönetimi beceri puanları ile sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunma/bulunmama değişkeni arasında bir ilişki bulunmamıştır. Araştırmanın bulguları, Karakaya ve Tufan (2018)'in çalışması ile benzerlik göstermektedir. Herhangi bir farkın çıkmama sebepleri olarak, sınıfta yardımcı öğretmenin bulunması, kaynaştırma öğrencisinin durumu veya kaynaştırmanın uygulanma türü olabileceği düşünülmektedir. Özaydın ve Çolak (2011), okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini araştırmış, öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olmadığı için kaynaştırma eğitime karşı olan tutumlarını olumsuz etkilediğini ve sınıflarda

bulunan özel çocukların ve normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma eğitiminden etkili bir şekilde faydalanamadıklarını tespit etmiştir. Ayrıca, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin özel eğitim danışmanlığı, sınıfta yardımcı bir öğretmen ve kaynak oda desteğine ihtiyaç duydukları bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerine sınıflarında her çocuk için yeterli alan olup olmadığı sorulmuş, öğretmenler çoğunluk olarak (%58.4) sınıflarında her çocuğa düşen alanın yetersiz olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmada sınıftaki alanın öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerinde etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Sınıftaki her çocuğa düşen alan ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler boyutunda ve Genel Sınıf Yönetimi Beceri puanında, sınıfta çocuklar için yeterli alana sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, sınıflarında yeterli alan olmayan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Sınıf içi yeterli alanın olmaması, sınıf içi süreçleri, çocukların oyunlarını ve hareket ihtiyaçlarını olumsuz etkileyeceği ayrıca, sınıf içi kazalara ve bu durumdan çıkacak sorunlara da yol açabileceği düşünülmektedir. Erden (2000, s. 138), sınıfın büyüklüğünün öğrencilerin rahatlıkla dolaşabilmesi, etkinliklerin rahatlıkla yapılabilmesi ve öğrenci sayısına uygun olması gerekliliğini belirtmektedir.

Okul öncesi öğretmenleri çoğunluk olarak (%66) okul öncesi çocuğunun problem davranışlarıyla baş etmede aile desteği alamadıklarını belirtmiştir. Ailenin desteğini alabilen ve alamayan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri arasında bir farkın olup olmadığı araştırılmıştır. Bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile aile desteği arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. İletişim ve Davranış Düzenlemeleri, Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler, Zaman Yönetimi ve Plan-Program Etkinlikleri boyutlarında ve Genel Sınıf Yönetimi Beceri puanında çocuğun ailesinin sorunla mücadelede desteğini alan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, çocuğun ailesinden destek alamayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Akar, Tantekin-Erden, Tor ve Şahin (2010)'in çalışmasında okul öncesi öğretmenleri çocuğun okul hayatındaki problem davranışlarının nedenini aile olarak görmektedir. Ailenin tutumu, ailenin çocuklarının eğitimlerine karşı ilgisizliği ve disiplin eksikliği gibi unsurların çocukların problem davranış göstermelerinde etkisinin büyük olduğu düşünülmektedir. McNeal (1999)'a göre, aile katılımı ile aile ve okul arasında uygun olan davranış konusunda bir birliktelik oluşur, çocuk hem okul hem evde aynı sosyal kontrole maruz kalır. Her ortamda da aynı sosyal kısıtlamalara maruz

kalan çocuğun istenmeyen davranışları azalır (Hill ve Taylor, 2004). Ailenin desteğini alarak, ailenin çocuklarının eğitimlerine olan ilgilerini arttırarak okul öncesi çocuğundaki problem davranış ile mücadelede başarı elde edilebileceği sonucuna varılabilir. Aksi takdirde, öğretmenin oluşturduğu eğitim-öğretim ortamında öğrenilen davranışların kalıcılığının ortadan kalkacağı düşünülmektedir. Eğitimin kalıcı olabilmesi ve problem davranışın çözülmesi için ev-okul işbirliğinin önemli olduğu bilinmektedir.

Araştırmada yer alan okul öncesi öğretmenlerini çoğunluk olarak (%51.6) çocukların istenmeyen davranışları ile baş etmede idare desteği aldıklarını belirtirken çoğunluğa yakın (%48.4) sayıda öğretmen de idare desteği alamadıklarını belirtmiştir. İdare desteğinin öğretmenin sınıf yönetimi becerisi üzerinde etkili bir değişken olup-olmadığını anlamak için idare desteğinin öğretmenin sınıf yönetimi becerisi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. İletişim ve Davranış Düzenlemeleri, Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler, Zaman Yönetimi ve Plan-Program Etkinlikleri boyutlarında ve Genel Sınıf Yönetimi Beceri puanında çocukların problem davranışlarıyla mücadelede idare desteği alan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri, idareden bu konuda destek görmeyen öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. İdareciler, öğretmenlere sınıf yönetimi konusunda işbirliği ve profesyonel gelişimlerine destek sağlayarak, davranışsal beklentilerini oluşturarak, disiplin desteği ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için etkili sınıf yönetiminde dönütler vererek öğretmenlerin sınıf yönetimine katkı sağlayabilirler (Wilson, 2012). Ceyhan (2016), öğretmenin idare tarafından sorunla mücadelede destek alamaması durumunda, öğretmenin cesaretinin kırılabileceğini, çaresiz hissedebileceğini ve öğretmenlik mesleğini yerine getirme isteğinin örselenebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca, öğretmenin sınıf yönetimi becerileri yönünden kendini yetersiz hissetmesine neden olmuş olabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu meslektaşına danıştığını belirtmiştir. Bu durum meslektaşlar arası yardımlaşma, tecrübelerden yararlanma yönü ile öğretmeni olumlu olarak etkileyebileceği düşünülmektedir. Fakat bu çalışmanın bulgularında, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile meslektaşlarına danışma arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Hoy ve Spero (2005), meslektaş desteğinin öğretmen etkililiğini arttırdığını ifade etmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler çoğunluk olarak kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin kendilerini yeterli-yetersiz hissetmeleri ile sınıf yönetimi beceri puanları arasındaki ilişki araştırılmıştır. İletişim ve Davranış Düzenlemeleri, Sınıf İçi

Fiziksel Düzenlemeler, Zaman Yönetimi ve Plan-Program Etkinlikleri boyutlarında ve Genel Sınıf Yönetimi Beceri puanında kendini “yetersiz hisseden” öğretmenlerin sınıf beceri düzeyleri arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Kendini “yetersiz hissetmeyen” öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri kendini yetersiz hisseden öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenin öz yeterlik inançları olumlu bir şekilde arttığında, sınıf yönetimi becerilerine dair algılarında da olumlu bir artış olacaktır (Babaoğlu ve Korkut, 2010). Okul öncesi çocuğunun gelişimsel olarak meraklı, gelişmelere karşı iyi bir gözlemci ve devamlı sorgulayıcı özelliklerine sahip olduğu göz önünde bulundurulursa, öğretmenin öğrenciye model olması için sürekli kendini yenilemesi, yeniliklere açık olması ve eğitimde yeni yol ve yöntemler denemesi gerektirmektedir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri, öğrencilerine karşı çoğunluk olarak demokratik bir tutum sergilediklerini belirtmişlerdir. Dreikurs’un Disiplin Yönetimi şekillerine göre, demokratik öğretmen, öğrencilere saygı gösteren, karar almada öğrenci katılımını sağlayan, işbirlikçi, bir gruba ait olma duygusunu besleyen ve yarıştırmayan bir karaktere sahiptir (Curtin, 2005). Okul öncesi öğretmenin demokratik olması küçük çocukların demokratiklik algısının gelişmesi yönünden büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun demokratik sınıf yönetimini benimsemeleri, yetiştirdikleri çocukların gelecek nesillerde de demokratik bir topluluk oluşturulmasına katkıda bulunacaktır. Araştırmada İletişim ve Davranış Düzenlemeleri, Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler, Zaman Yönetimi, Plan-Program Etkinlikleri boyutlarında ve Genel Sınıf Yönetimi Beceri puanında, demokratik öğretmen tutumu benimseyen öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanlarının serbest bırakıcı tutumu benimseyen öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Uyanık Balat, Bilgin ve Ünsal (2017)’in çalışmasında, demokratik tutumu benimseyen okul öncesi öğretmenlerinin bu tutumları sınıf yönetimi becerilerine olumlu bir şekilde etkilerken, boş vermiş tutumdaki öğretmenlerin bu tutumları kendi sınıf yönetimi becerilerine olumsuz bir etki oluşturmaktadır. Çocuğun söz hakkının olduğu, herkesin rol aldığı ve eşit haklara sahip olduğu, kararların tartışıldığı ve kuralların neden olduğu hakkında herkesin bilgi sahibi olduğu bir sınıf ortamında, öğretmenin sınıfı yönetmesinin daha da kolaylaşacağı söylenebilir. Ayrıca, Turabik ve Gün (2016)’ün çalışmasında, öğretmenin demokratik sınıf yönetimi benimsemesi, öğrencilerde eleştirel düşünme eğilimlerini anlamlı bir şekilde arttırdığı bulunmuştur. Öğretmen demokratik bir sınıf ortamı oluşturarak, öğrencilerin duygusal zeka gelişimini, öğrencilerin problemi birçok açıdan görme yeteneğini ve sorunu çözecek sosyal

becerilerini geliştirir (Leblanc ve Skaruppa, 1997).

Araştırmadaki öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun lisans eğitiminde sınıf yönetimi dersi aldıkları görülmüştür. Bu duruma göre, öğretmenlerin çoğunluğunun sınıf yöntem ve tekniklerinden haberdar olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenler tarafından aldıkları sınıf yönetimi dersinin yararlılığı değerlendirildiğinde, orta düzeyde yararlılık daha çok ön plana çıkmaktadır. Sınıf yönetimi dersinin “Çok yararlı olduğunu” ifade eden öğretmenlerin yüzdesi 23.7 iken, yararlı bulmayanların yüzdesi 29.5’dir. Üniversitede aldıkları sınıf yönetimi dersinin yararlı olmadığını belirten öğretmenlerin sayısı çok yararlı olduğunu belirten öğretmenlerin sayısından fazladır. Benzer bir şekilde, öğretmenler sınıf yönetimi dersinden elde ettikleri bilgileri orta düzeyde beceriye aktarabildiklerini belirtmişler ve yararlı bulmayan öğretmenlerin yüzdeleri çok yararlı bulan öğretmenlerden fazla çıkmıştır. Araştırmada sınıf yönetimi dersi almanın öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerinde bir etkisinin olup olmadığına da bakılmıştır. Bulgulara göre, İletişim ve Davranış Düzenlemeleri, Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler, Plan-Program Etkinlikleri boyutlarında ve Genel Sınıf Yönetimi Beceri puanında öğretmenlerin sınıf yönetimi dersi alıp almamaları onların sınıf yönetimi becerileri üzerinde bir farklılık oluşturmadığını göstermiştir. Bu sonuç, Ekici, Günhan ve Anılan (2017)’in araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Ekici ve arkadaşları (2017), öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili bir ders alıp almamalarının sınıf yönetimi beceri puanları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığını bulmuştur. Fakat Zaman Yönetimi boyutunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanlarının sınıf yönetimi dersi alma durumlarına göre farklılaştığını ortaya koymuştur. Zaman Yönetimi boyutunda, Sınıf Yönetimi dersi almayan öğretmenlerin zaman yönetimi beceri puanlarının, Sınıf Yönetimi dersi alan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum, sınıf yönetimi derslerinin içeriklerinin ve işlenişlerinin sorgulanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin çoğunluğu sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim almadıklarını ifade etmiştir. Hizmet içi eğitim alan öğretmenler edindikleri bilgilerin orta düzeyde yararlı olduğunu ve bilgileri beceriye aktarımlarının da orta düzeyde kaldığını belirtmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerinde sınıf yönetimi ile ilgili hizmetiçi eğitim alıp almamanın etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile sınıf yönetimiyle ilgili hizmetiçi eğitim alma durumu arasında önemli bir fark olduğu saptanmış, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin becerilerinin, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. İletişim ve Davranış

Düzenleme, Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler, Zaman Yönetimi boyutlarında ve Genel Sınıf Yönetimi Beceri puanında, hizmet içi eğitimin “çok yararlı olduğunu” belirten öğretmenlerin beceri düzeyleri, “az yararlı olduğunu” belirten öğretmenlerden daha yüksek, Plan-Program Etkinlikleri boyutunda hizmet içi eğitimin “çok yararlı olduğunu” ve “orta düzeyde yararlı olduğunu” belirten öğretmenlerin beceri düzeyleri, “az yararlı olduğunu” belirten öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrenilenlerin beceriye aktarımında ise Zaman Yönetimi, Plan-Program Etkinlikleri boyutlarında ve Genel Sınıf Yönetimi Beceri puanında “çok yararlı olduğunu” belirten öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri, “orta düzeyde yararlı olduğunu” ve “az yararlı olduğunu” belirten öğretmenlerden daha yüksek olduğu, İletişim ve Davranış Düzenlemeleri ve Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler boyutunda hizmet içi eğitimin “çok yararlı olduğunu” belirten öğretmenlerin beceri düzeyleri, “az yararlı olduğunu” belirten öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Toran ve Gençgel-Akkuş (2016)’un araştırmasında hizmet içi eğitim almanın sınıf yönetimi becerileri üzerinde etkisi bulunmazken, İlgar (2007)’in çalışmasında hizmet içi eğitim almanın sınıf yönetimi becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu bulunmuştur. Carlson, Tiret, Bender ve Benson (2011), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerine karşı algıları üzerinde çalışmış, okul öncesi öğretmenlerine sınıf yönetimi stratejileri konusunda eğitim vermiştir. Sonuç olarak, sınıf yönetimi ile ilgili verilen eğitimin öğretmenlerin olumlu sınıf yönetimi stratejilerine bakış açılarını ve kullanımlarını olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Öğretmenlerin düzenli aralıklar ile sınıf içinde uygulamaya yönelik eğitimler alması, onların var olan bilgilerini güncellemelerine ve farklı sınıf yönetimi metotlarını sınıf içerisinde kullanmaya teşvik edecektir.

Okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğu sınıf yönetimi ile ilgili en az bir kitap okuduklarını belirtmiştir. Kitap okuma öğretmenin kendini kişisel ve profesyonel olarak geliştirmesinin en iyi yollarından biridir (Mour, 1977, s. 397). Öğretmenlerin çoğunluğunun bu konuda en az bir kitap okumaları mesleki açıdan kendilerini geliştirme eğiliminde olduklarının göstergesi olarak görülebilir. Öğretmenlerin sınıf yönetimiyle ilgili kitap okuma durumlarının, sınıf yönetimi becerileri üzerindeki etkisine bakıldığında; Zaman Yönetimi boyutunda, sınıf yönetimi ile ilgili kitap okumanın sınıf yönetimi becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluştururken, İletişim ve Davranış Düzenlemeleri, Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler, Plan-Program Etkinlikleri boyutlarında ve Genel Sınıf Yönetimi Beceri puanında bir etki yaratmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, sınıf yönetimi ile ilgili yayınlanan kitapların içeriklerinin ne kadar sınıf ortamında uygulanabilirlik sağladığının sorgulanması

gerektiğini düşündürmektedir. Öğretmenlerin ihtiyaç duyduklarında yararlanabilecekleri, onlara farklı uygulama örnekleri sunacak olan mesleki gelişim kitaplarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %90.5 gibi büyük bir çoğunluğu sınıf yönetimi ile ilgili bir kursa katılmak istediklerini belirtirken, % 9.5'i katılmak istemediklerini belirtmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin çoğunluğun mesleki gelişime önem verdiklerini ortaya koymaktadır. Fakat %9.5 öğretmenin neden kursa katılmak istemediğinin de sorgulanmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Nedenleri arasında kurs içeriklerinin yeterli ya da uygulanabilirliğinin olmaması durumu olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenler için sınıf yönetimi ile ilgili verilecek atölye/kurs/seminer çalışmalarında çalıştıkları kurumun desteğinin öğretmen katılımını etkileyeceği öngörülmektedir. Öğretmenlere bu konuda imkan tanımak onların mesleki açıdan gelişmeleri yakından takip etmelerini kolaylaştıracaktır.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri yönünden geliştirmesi gereken beceriler belirlenmiştir. İletişim ve Davranış Düzenlemeleri boyutunda, birinci sırada madde 55 (Aileleri okul kaynakları ile-rehberlik öğretmeni veya okul psikoloğu-problem davranışlar ile baş etme yöntemleri konusunda destekleyebilme), ikinci sırada madde 57 (Çocuğun okuldaki ve evdeki davranışlarının tutarlı olabilmesi için aile ile işbirliği yapabilme) ve üçüncü sırada madde 38 (Aile ile etkili iletişim sağlayabilme) gelmektedir. Etkili sınıf yönetimi için aile ile çalışma, eğitimi bütünlüyci niteliktedir fakat öğretmen için zordur hatta öğretmen ve aileler farklı kültürel geçmişlerden gelince bu zorluk seviyesi daha da artmaktadır (Weinstein, Curran ve Tomlinson-Clarke, 2003). Ailenin eğitimin bir parçası olabilmesi öğretmen rehberliğinin önemli bir unsur olduğu bilinmektedir. Öğretmenin aileleri okul kaynakları ile destekleyerek çocukların aile ortamına, çocuğun problem davranışlarına karşı anne-baba tutumlarına olumlu etki sağlayacağı ve aynı zamanda çocukların ikilem yaşamadan ev-okul arasında tutarlılığın olacağı düşünülmektedir. Aile eğitimi olmazsa, aile çocuğun eğitiminde rol almazsa eğitimin başarılı olabilmesi mümkün değildir.

Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler boyutunda öğretmenlerin sınıf yönetimin becerileri yönünden geliştirmesi gereken becerilerde birinci sırada madde 3 (Öğrenme ortamını çocukların ilgisini çekecek şekilde düzenleme), ikinci sırada madde 2 (Fiziksel çevreyi her çocuğun sunulan materyalden yararlanmasını sağlayacak şekilde düzenleme) ve üçüncü sırada madde 12 (Sınıfı çocukların hareketlerini engellemeyecek şekilde düzenleyebilme) yer almaktadır. Küçük çocukların onlara ilgi çekici gelen sınıf ortamlarından etkinlendiğini

belirten Warner ve Lynch (2004, s.54), bir sınıfın çocukların ilgilerini çekecek çeşitli etkinlikleri içermesini, sınıfta bulunan materyallerin ise çocukların düşünme becerilerini, olumlu sosyal davranışlarını etkilemesi ve güvenli olması gerektiğini ifade etmiştir. Okul öncesi çocuğunun yaş özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, merakını gidermek ve öğrenme tecrübesini çeşitlendirmek için sınıfta düzenlenen öğrenme ortamının etkisinin büyük olduğu düşünülmektedir. Evden ayrılıp okul hayatına, farklı bir ortama giren çocuğun kendine ait bir şeyler bulması (doğum gününün kutlanması, herhangi bir ürününün sergilenmesi ve resminin yer aldığı kendine ait bir alanın bulunması vb. gibi) onun sınıfta olan güvenini arttıracığı, buna bağlı olarak uyum göstereceği, öğrenmeye açık hale geleceği düşünülmektedir.

Zaman Yönetimi boyutunda öğretmenlerin sınıf yönetimin becerileri yönünden geliştirmesi gereken becerilerde birinci sırada madde 62 (Zaman kavramını çocukların anlayabileceği şekilde somutlaştırıcı uygulamalar (kum saati, sayma vb) yapabilme), ikinci sırada madde 65 (Çocukların öğrenmeleri için ihtiyaç duydukları zaman konusunda aceleci davranmama) ve üçüncü sırada madde 66 (Etkinliklere ayrılan zaman konusunda çocukların taleplerine göre esnek davranma) yer almaktadır. Zamanı verimli kullanmak etkili öğretmen özelliklerinden biridir. Demirtaş ve Özer (2007)'in öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik performans üzerinde yaptıkları çalışmada, zamanı etkili yöneten öğretmen adaylarının akademik performanslarının da yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmen zaman konusunda planlı olması, çocuklara çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli olan zamanı acele etmeden vermesine olanak tanır. Ayrıca, öğretmen okul öncesi çocuklarına müzik aracılığı ile zaman duygusunu verebilmektedir (Çelebi-Öncü ve Ünlüer, 2013, s. 179). Örneğin, toplanma zamanında açılan bir müzik, oyuncakların belirli bir süre içinde toplamaları gerektiği mesajını çocuklara verir ve çocuklar bu rutini yaparken sırada başka bir etkinliğin olduğunu anlarlar.

Plan-Program Etkinlikleri boyutunda öğretmenlerin sınıf yönetimin becerileri yönünden geliştirmesi gereken becerilerde birinci sırada madde 22 (Planlanan etkinliklerde hedeflenen amaçlara ulaşip ulaşılmadığını değerlendirebilme), ikinci sırada madde 16 (Temaya uygun farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme) ve üçüncü sırada madde 25 (Etkinlikler arası farklı geçişler (şarkı, dans, hareket vb) kullanabilme) yer almaktadır. Öğretmen, etkinliklerde hedeflenen davranışlara ulaşılıp ulaşılmadığını değerlendirerek çocukların ihtiyaç duydukları alan üstünde yoğunlaşabilir. Hep aynı tür amaçların odaklanıldığı bir planda çocukların motivasyonu düşer, etkinliğe olan ilgisi azalır ve başka

şeyler ile ilgilenmeye başlar (Avcı, 2013, s. 98). Etkinlikler arası geçişlerin sürekli ve sorunsuzca yapılması, çocukların sınıf ortamına olan güvenini arttırmaktadır (Dodge ve ark., 2002). Sınıf ortamına güvenen çocuğun istenmeyen davranış gösterme sıklığının azalacağı düşünülmektedir. Denizel-Güven ve Cevher (2005)'in çalışmasında öğretmenler çocukların dikkatlerini etkinliklere yöneltmek için çoğunluk olarak dikkat çekici yöntemleri tercih ettiklerini ifade etmiştir. Farklı temaya göre farklı teknik kullanmanın, çocukların öğrenmeye karşı ilgilerini ve heyecanlarını arttıracacağı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin İletişim ve Davranış Düzenlemeleri boyutunda en iyi olduğu beceriler sırasıyla; madde 27 (Çocuğu bir birey olarak görme), madde 46 (Çocukların olumlu davranışlarını pekiştirebilme) ve madde 28 (Çocuklardan beklentileri ifade ederken açık ve anlaşılır olma)'dir. Okul öncesi dönem çocuğun kişisel gelişiminin temelini atıldığı dönemdir. Çocukların hepsi birbirinden farklı ve özeldir. Her biri farklı karaktere, geçmişe ve beğenilere sahiptir. Öğretmenlerin onları bir birey olarak dinlemesi, duygu ve düşüncelerini anlamak için empati kurması, çocukların gelişimlerine ve öğretmenleri ile olan iletişimlerine olumlu katkılar sağlayacaktır. Ayrıca, olumlu davranışların pekiştirilen çocuklar hangi davranışların uygun olduğunu, onlardan beklenen davranış türünü kavrayarak kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğreneceklerdir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler boyutunda en iyi olduğu beceriler sırasıyla; madde 5 (Etkinliğe uygun oturma düzeni oluşturma), madde 4 (Kullanılacak makas vb araç ve gereçleri etkinlik için hazır hale getirme) ve madde 11 (Sınıftaki ışık düzeyini çocukların gözlerini yormayacak şekilde ayarlayabilme)'dir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin Zaman Yönetimi boyutunda en iyi olduğu beceriler sırasıyla; madde 59 (Çocukların fizyolojik ihtiyaçlarını (gıda, su, dinleme vb) karşılamada onlara yeterli zaman verebilme) , madde 63 (Oyun için çocuklara yeterli zaman verebilme) ve madde 61 (Çocuklara etkinlik süresi ile ilgili bilgiler verebilme -etkinliğimizin bitmesine 5 dakika kaldı gibi-)'dir. Okul öncesi çocuğunun gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, hareketli, oyun dostu ve enerji dolu olduğu bilinmektedir. Oyun zamanı sayesinde, okul öncesi çocuğunun hareket özgürlüğünü yaşaması, enerjisini harcaması ve oyun ihtiyacını giderir (Bekman, Aksu-Koç, Erguvanlı-Taylan, 2004). Oyun zamanı yeterli olmadığında, çocuk bu ihtiyaçlarını karşılayamadığından dolayı sınıf içinde istenmeyen davranışlara sebep olabileceği, sınıf düzenini bozabileceği söylenebilir. Alat, Akgümüş ve

Cavali (2012)'nin araştırmasında, öğretmenler bahçede etkinlikleri konusunda olumlu bir tutuma sahipken, fiziki şartların yetersizliği, güvenlik zafiyetleri, sınıf mevcudunun kalabalık olması, çocukların hastalanacağı korkusu, velilerin açık hava etkinliklerine karşı tutumları nedeni ile öğretmenlerin yeteri kadar açık hava etkinliği yapamadıkları bulgulanmıştır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin Plan-Program Etkinlikleri boyutunda en iyi olduğu beceriler sırasıyla; madde 17 (Çocukların ilgilerini çekecek etkinlik hazırlayabilme), madde 26 (Planlama yaparken çocukların ilgi ve yeteneklerini dikkate alabilme) ve madde 19 (Çocukların ilgilerini çekecek materyal kullanabilme)'dur. Öğretmenin çocuklara kazandıracığı davranışlar için oluşturduğu planlardaki amaçları değerlendirmesi, çocukların ihtiyaçlarını karşılamada, onların öğrenmeye olan ilgilerini arttırmada ve ayrıca sınıf ortamındaki istenmeyen davranışları engellemede önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenin değerlendirmelere önem verip hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını takip etmesi gereklidir.

Kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri karşılaştırıldığında iletişim ve Davranış boyutunda kadın öğretmenlerin geliştirmesi gereken becerilerin birincisi, "aileleri okul kaynakları ile (rehberlik öğretmeni veya okul psikoloğu) istenmeyen davranışlar ile baş etme yöntemleri konusunda destekleyebilme", ikincisi "Çocuğun okuldaki ve evdeki davranışlarının tutarlı olabilmesi için aile ile işbirliği yapabilme", üçüncüsü "Aile ile etkili iletişim sağlayabilme" iken erkek öğretmenlerin geliştirmesi gereken becerilerin birincisi, "Çocuğun okuldaki ve evdeki davranışlarının tutarlı olabilmesi için aile ile işbirliği yapabilme", ikincisi "Aile ile etkili iletişim sağlayabilme" ve üçüncüsü "Çocuğun okuldaki ve evdeki davranışlarının tutarlı olabilmesi için aile ile işbirliği yapabilme" olarak tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin en iyi olduğu beceriler; "çocuğu bir birey olarak görme", "Çocukların olumlu davranışlarını pekiştirebilme" ve "Çocuklardan beklentileri ifade ederken açık ve anlaşılır olma" iken erkek öğretmenlerin en iyi olduğu beceriler; "çocuklara farklılıklara karşı saygılı olmalarını öğretebilme", "Çocuklara, onlardan beklenen uygun davranışları net bir şekilde açıklayabilme" ve "Çocuğu bir birey olarak görme" olarak bulunmuştur.

Kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri karşılaştırıldığında Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler boyutunda kadın öğretmenlerin geliştirmesi gereken becerilerin birincisi, "Öğrenme ortamını çocukların ilgisini çekecek şekilde düzenleme", ikincisi "Fiziksel çevreyi her çocuğun sunulan materyalden yararlanmasını sağlayacak şekilde

düzenleme” ve üçüncüsü “Sınıfı çocukların hareketlerini engellemeyecek şekilde düzenleyebilme” iken erkek öğretmenlerin geliştirmesi gereken becerilerin birincisi “Sınıfı çocukların hareketlerini engellemeyecek şekilde düzenleyebilme”, ikincisi “Sınıfı kendi hareketlerini engellemeyecek şekilde düzenleyebilme” ve üçüncüsü “Öğrenme ortamını çocukların ilgisini çekecek şekilde düzenleme” olarak bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin en iyi olduğu beceriler; “Etkinliğe uygun oturma düzeni oluşturma”, “Kullanılacak makas vb. araç ve gereçleri etkinlik için hazır hale getirme” ve “Sınıftaki ışık düzeyini çocukların gözlerini yormayacak şekilde ayarlayabilme” iken erkek öğretmenlerin en iyi olduğu beceriler; “Kural ve rutinleri resimler/afişler ile çocukların rahatlıkla görebileceği şekilde düzenleme”, “Etkinliğe uygun oturma düzeni oluşturma” ve “Öğrenme merkezlerini çocukların kolaylıkla ulaşabileceği şekilde düzenleme” olarak tespit edilmiştir.

Kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri karşılaştırıldığında Zaman Yönetimi boyutunda kadın öğretmenlerin geliştirmesi gereken becerilerin birincisi, “Zaman kavramını çocukların anlayabileceği şekilde somutlaştırıcı uygulamalar (kum saati, sayma vb) yapabilme”, ikincisi “Çocukların öğrenmeleri için ihtiyaç duydukları zaman konusunda aceleci davranmama” ve üçüncüsü “Etkinliklere ayrılan zaman konusunda çocukların taleplerine göre esnek davranma” iken erkek öğretmenlerin geliştirmesi gereken becerilerin birincisi “Çocukların öğrenmeleri için ihtiyaç duydukları zaman konusunda aceleci davranmama”, ikincisi “Zaman kavramını çocukların anlayabileceği şekilde somutlaştırıcı uygulamalar (kum saati, sayma vb) yapabilme” ve üçüncüsü “Oyun için çocuklara yeterli zaman verebilme”dir. Kadın öğretmenlerin en iyi olduğu beceriler; “Çocukların fizyolojik ihtiyaçlarını(gıda, su, dinleme vb) karşılamada onlara yeterli zaman verebilme”, “Oyun için çocuklara yeterli zaman verebilme” ve “Çocuklara etkinlik süresi ile ilgili bilgiler verebilme (etkinliğimizin bitmesine 5 dakika kaldı gibi)” iken erkek öğretmenlerin en iyi olduğu beceriler; “Çocukların fizyolojik ihtiyaçlarını(gıda, su, dinleme vb) karşılamada onlara yeterli zaman verebilme”, “Çocuklara etkinlik süresi ile ilgili bilgiler verebilme (etkinliğimizin bitmesine 5 dakika kaldı gibi)” ve “Etkinliklere ayrılan zaman konusunda çocukların taleplerine göre esnek davranma” olarak bulunmuştur.

Kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri karşılaştırıldığında Plan-Program Etkinlikleri boyutunda kadın öğretmenlerin geliştirmesi gereken becerilerin birincisi, “Planlanan etkinliklerde hedeflenen amaçlara ulaşım ulaşılmadığını değerlendirebilme”, ikincisi “Temaya uygun farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme” ve üçüncüsü “Etkinlikler arası farklı geçişler (şarkı, dans, hareket vb) kullanabilme” iken erkek

öğretmenlerin geliştirmesi gereken becerilerin birincisi “Etkinlikleri planlarken (Büyük grup-küçük grup etkinlikleri) çocukların sayılarını göz önünde bulundurabilme”, “Çocukların ilgilerini çekecek materyal hazırlayabilme” ve “Planlanan etkinliklerde hedeflenen amaçlara ulaşım ulaşılmadığını değerlendirebilme” olduğu tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin en iyi olduğu beceriler; “Çocukların ilgilerini çekecek etkinlik hazırlayabilme”, “Planlama yaparken çocukların ilgi ve yeteneklerini dikkate alabilme” ve “Çocukların ilgilerini çekecek materyal kullanabilme” iken erkek öğretmenlerin en iyi olduğu beceriler; “Planlama yaparken çocukların ilgi ve yeteneklerini dikkate alabilme”, “Etkinlikler arası farklı geçişler (şarkı, dans, hareket vb) kullanabilme” ve “Günlük akışı hareketli-dinlendirici sıralaması ile yönetebilme”dir.

Öğretmenlerin kıdemleri ile sınıf yönetimi becerileri karşılaştırıldığında, kıdem gruplarının geliştirilmesi gereken beceriler farklılık göstermektedir. İletişim ve Davranış Düzenlemeleri boyutunda, 0-4 yıl, 5-9 yıl, 15 yıl ve üzeri tecrübeye sahip öğretmenler birinci olarak, “aileleri okul kaynakları ile (rehberlik öğretmeni veya okul psikoloğu) problem davranışlar ile baş etme yöntemleri konusunda destekleyebilme”, ikincisi “çocuğun okuldaki ve evdeki davranışlarının tutarlı olabilmesi için aile ile işbirliği yapabilme”, üçüncüsü “aile ile etkili iletişim sağlayabilme” geliştirmeleri gereken beceriler olarak tespit edilmiştir. 10-14 yıl arası mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin sırasıyla “aileleri okul kaynakları ile (rehberlik öğretmeni veya okul psikoloğu) problem davranışlar ile baş etme yöntemleri konusunda destekleyebilme”, ikincisi “çocuğun okuldaki ve evdeki davranışlarının tutarlı olabilmesi için aile ile işbirliği yapabilme” ve üçüncüsü “Çocuklarda sosyal becerileri (paylaşma, sıra bekleme, öfke kontrolü gibi) geliştirebilme”, geliştirilmesi gereken beceriler olarak saptanmıştır. İletişim ve Davranış boyutunda öğretmenlerin kıdemlerine göre iyi oldukları beceriler benzerlik ve farklılık göstermektedir. Tüm kıdem gruplarında “Çocuğu bir birey olarak görme” öğretmenlerin en iyi oldukları beceridir. 0-4 yıl mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin en iyi olduğu beceriler, “Çocuklara karşı iyi bir dinleyici olabilme” ve “Çocuklardan beklentileri ifade ederken açık ve anlaşılır olma”, 5-9 yıl mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin en iyi olduğu beceriler, “Çocukların olumlu davranışlarını pekiştirebilme” ve “Çocuklardan beklentileri ifade ederken açık ve anlaşılır olma”, 10-14 yıl mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin en iyi olduğu beceriler, “Çocuklardan beklentileri ifade ederken açık ve anlaşılır olma” ve “Uygun davranış için çocuklara rol model olabilme”, 15 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin en iyi olduğu beceriler, “Çocukların olumlu davranışlarını pekiştirebilme” ve “Sınıfındaki davranış bozukluğuna(hiperaktivite vb.)

sahip çocukların farkında olabilmek” olarak tespit edilmiştir. Veenman (1984)’e göre meslekte yeni olan öğretmenlerin en çok zorlandığı durumlar aileler ile çalışmak ve sınıfta davranışları yönetmektir.

Okul öncesi yılları sosyal becerileri geliştirmek için çok önemli zamanlardır (McClelland ve Morrison, 2003). Okul öncesi öğretmenin sosyalleşme becerilerine sağladığı katkının önemi bir çok araştırma ile desteklenmektedir (Denham, Bassett ve Wyatt, 2007). Farklı yaşantı ve çevrelere sahip çocuklar okul öncesi sınıflarında bir araya gelmektedir. Öğretmenin kurallar, rutinler ve sınıfta beklenen davranışlar üzerinde çalışması çocukların öz-denetim gelişimlerini destekleyerek, kendi davranışlarını kontrol etmelerine yardım eder (Degol ve Bachman, 2015).

Öğretmenlerin kıdemleri ile sınıf yönetimi becerileri karşılaştırıldığında, Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler boyutunda, 0-4 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin geliştirmesi gereken beceriler; “Fiziksel çevreyi her çocuğun sunulan materyalden yararlanmasını sağlayacak şekilde düzenleme”, “Öğrenme ortamını çocukların ilgisini çekecek şekilde düzenleme” ve “Çocuklar için güvenli bir fiziksel ortam oluşturabilme”dir. 5-9 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin geliştirmesi gereken beceriler; “Öğrenme ortamını çocukların ilgisini çekecek şekilde düzenleme”, “Fiziksel çevreyi her çocuğun sunulan materyalden yararlanmasını sağlayacak şekilde düzenleme” ve “Sınıfı çocukların hareketlerini engellemeyecek şekilde düzenleyebilme”dir. 10-14 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin geliştirmesi gereken beceriler; “Sınıfı çocukların hareketlerini engellemeyecek şekilde düzenleyebilme”, “Öğrenme ortamını çocukların ilgisini çekecek şekilde düzenleme” ve “Sınıfı kendi hareketlerini engellemeyecek şekilde düzenleyebilme”dir. 15 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin geliştirmesi gereken beceriler; “Sınıfı kendi hareketlerini engellemeyecek şekilde düzenleyebilme”, “Sınıfı çocukların hareketlerini engellemeyecek şekilde düzenleyebilme” ve “Öğrenme ortamını çocukların ilgisini çekecek şekilde düzenleme”dir. Öğretmenler kıdemlerine göre Sınıf İçi Fiziksel Düzenleme boyutunda en iyi oldukları beceriler; 0-4 yıl kıdeme sahip öğretmenler “Etkinliğe uygun oturma düzeni oluşturma”, “Kullanılacak makas vb. araç ve gereçleri etkinlik için hazır hale getirme” ve “Öğrenme merkezlerini çocukların kolaylıkla ulaşabileceği şekilde düzenleme”dir. 5-9 yıl kıdeme sahip öğretmenler; “Etkinliğe uygun oturma düzeni oluşturma, Kullanılacak makas vb araç ve gereçleri etkinlik için hazır hale getirme” ve “Sınıftaki ışık düzeyini çocukların gözlerini yormayacak şekilde ayarlayabilme”dir. 10-14 yıl kıdeme sahip öğretmenler; “Kullanılacak makas vb araç ve

gereçleri etkinlik için hazır hale getirme”, “Etkinliğe uygun oturma düzeni oluşturma” ve “Öğrenme merkezlerini çocukların kolaylıkla ulaşabileceği şekilde düzenleme”dir. 15 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin en iyi olduğu beceriler; “Etkinliğe uygun oturma düzeni oluşturma”, “Kullanılacak makas vb araç ve gereçleri etkinlik için hazır hale getirme” ve “Sınıftaki ışık düzeyini çocukların gözlerini yormayacak şekilde ayarlayabilme”dir.

Öğretmenlerin kıdemleri ile sınıf yönetimi becerileri karşılaştırıldığında, Zaman Yönetimi boyutunda, 0-4 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin geliştirmesi gereken beceriler; “Zaman kavramını çocukların anlayabileceği şekilde somutlaştırıcı uygulamalar (kum saati, sayma vb) yapabilme”, “Çocukların öğrenmeleri için ihtiyaç duydukları zaman konusunda aceleci davranmama” ve “Çocuklara etkinlik süresi ile ilgili bilgiler verebilme (etkinliğimizin bitmesine 5 dakika kaldı gibi)”dir. 5-9 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin geliştirmesi gereken beceriler; “Zaman kavramını çocukların anlayabileceği şekilde somutlaştırıcı uygulamalar (kum saati, sayma vb) yapabilme”, “Çocukların öğrenmeleri için ihtiyaç duydukları zaman konusunda aceleci davranmama” ve “Etkinliklere ayrılan zaman konusunda çocukların taleplerine göre esnek davranma”dır. 10-14 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin geliştirmesi gereken beceriler; “Çocukların öğrenmeleri için ihtiyaç duydukları zaman konusunda aceleci davranmama”, “Etkinliklere ayrılan zaman konusunda çocukların taleplerine göre esnek davranma” ve “Zaman kavramını çocukların anlayabileceği şekilde somutlaştırıcı uygulamalar (kum saati, sayma vb) yapabilme”dir. 15 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin geliştirmesi gereken beceriler; “Zaman kavramını çocukların anlayabileceği şekilde somutlaştırıcı uygulamalar (kum saati, sayma vb) yapabilme”, “Çocukların öğrenmeleri için ihtiyaç duydukları zaman konusunda aceleci davranmama” ve “Etkinliklere ayrılan zaman konusunda çocukların taleplerine göre esnek davranma”dır. Zaman Yönetimi boyutunda öğretmenlerin kıdemlerine göre en iyi oldukları beceriler şu şekildedir: 0-4 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler; “Çocukların fizyolojik ihtiyaçlarını (gıda, su, dinleme vb) karşılamada onlara yeterli zaman verebilme”, “Oyun için çocuklara yeterli zaman verebilme” ve “Etkinliklere ayrılan zaman konusunda çocukların taleplerine göre esnek davranma” becerilerinde iyidir. 5-9 yıl ve 10-14 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, “Çocukların fizyolojik ihtiyaçlarını (gıda, su, dinleme vb) karşılamada onlara yeterli zaman verebilme”, “Oyun için çocuklara yeterli zaman verebilme” ve “Çocuklara etkinlik süresi ile ilgili bilgiler verebilme (etkinliğimizin bitmesine 5 dakika kaldı gibi)” becerilerinde başarılıdır. 15 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler, “Oyun için çocuklara yeterli zaman verebilme”, “Çocukların fizyolojik ihtiyaçlarını (gıda, su, dinleme

vb) karşılama onlara yeterli zaman verebilme” ve “Çocuklara etkinlik süresi ile ilgili bilgiler verebilme (etkinliğimizin bitmesine 5 dakika kaldı gibi)” becerilerinde başarılıdır.

Öğretmenlerin kıdemleri ile sınıf yönetimi becerileri karşılaştırıldığında, Plan-Program Etkinlikleri boyutunda, 0-4 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin geliştirmesi gereken beceriler; “Planlanan etkinliklerde hedeflenen amaçlara ulaşım ulaşılmadığını değerlendirebilme”, “Temaya uygun farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme” ve “Çocukların ilgilerini çekecek materyal kullanabilme”dir. 5-9 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin geliştirmesi gereken beceriler; “Planlanan etkinliklerde hedeflenen amaçlara ulaşım ulaşılmadığını değerlendirebilme”, “Etkinlikler arası farklı geçişler (şarkı, dans, hareket vb) kullanabilme” ve “Temaya uygun farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme”dir. 10-14 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin geliştirmesi gereken beceriler; “Planlanan etkinliklerde hedeflenen amaçlara ulaşım ulaşılmadığını değerlendirebilme”, “Temaya uygun farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme” ve “Etkinlikleri planlarken (Büyük grup-küçük grup etkinlikleri) çocukların sayılarını göz önünde bulundurabilme”dir. 15 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin geliştirmesi gereken beceriler; “Planlanan etkinliklerde hedeflenen amaçlara ulaşım ulaşılmadığını değerlendirebilme”, “Etkinlikleri planlarken (Büyük grup-küçük grup etkinlikleri) çocukların sayılarını göz önünde bulundurabilme” ve “Günlük akışı hareketli-dinlendirici sıralaması ile yönetebilme”dir. Plan-Program Etkinlikleri boyutunda, öğretmenlerin kıdemlerine göre en iyi olduğu beceriler benzerlik ve farklılık göstermektedir. 0-4 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin en iyi olduğu beceriler; “Planlama yaparken çocukların ilgi ve yeteneklerini dikkate alabilme”, “Çocukların ilgilerini çekecek etkinlik hazırlayabilme” ve “Çocukların ilgilerini çekecek materyal hazırlayabilme”dir. 5-9 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin en iyi olduğu beceriler; “Çocukların ilgilerini çekecek etkinlik hazırlayabilme”, “Planlama yaparken çocukların ilgi ve yeteneklerini dikkate alabilme” ve “Çocukların ilgilerini çekecek materyal kullanabilme”dir. 10-14 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin en iyi olduğu beceriler; “Çocukların ilgilerini çekecek etkinlik hazırlayabilme”, “Planlama yaparken çocukların ilgi ve yeteneklerini dikkate alabilme” ve “Çocukların ilgilerini çekecek materyal hazırlayabilme”dir. 15 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin en iyi olduğu beceriler; “Çocukların ilgilerini çekecek etkinlik hazırlayabilme”, “Etkinlikler arası farklı geçişler (şarkı, dans, hareket vb) kullanabilme” ve “Planlama yaparken çocukların ilgi ve yeteneklerini dikkate alabilme”dir.

Sonuç olarak, bu çalışma ile okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ve kişisel bilgi formu 514 okul öncesi öğretmenine uygulanmış ve sınıf yönetimi becerileri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişki saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği genel puanı ile cinsiyet, öğretmenlik durumu, mesleki tecrübe, eğitim düzeyi, sınıfta bir yardımcının olması, sınıfta yeterli alan, istenmeyen davranışlar ile baş etmede aile ve idare desteği, öğretmenin yetersizlik hissi, öğretmen tutumu, sınıf yönetimi ile ilgili hizmetiçi eğitim alma değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, okulun bulunduğu bölge, öğretmene göre okulun sahip olduğu SED, öğretmenin yaşı, medeni durumu, çocukluk durumu, öğretmenin çalıştığı yaş grubu, sınıf mevcudu, sınıfta kaynaştırma öğrencisinin olması, meslektaşla danışma, sınıf yönetimi ile ilgili ders alma ve sınıf yönetimi ile ilgili kitap okuma değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin alt boyutlarında değişkenlere göre farklılıklar tespit edilmiştir. İletişim ve Davranış boyutu puanları ile cinsiyet, öğretmenlik durumu, mesleki tecrübe, eğitim düzeyi, sınıfta bir yardımcının olması, istenmeyen davranışlar ile baş etmede aile ve idare desteği, öğretmenin yetersizlik hissi, öğretmen tutumu, sınıf yönetimi ile ilgili hizmetiçi eğitim alma değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, öğretmene göre okulun sahip olduğu SED, öğretmenin yaşı, medeni durumu, çocukluk durumu, öğretmenin çalıştığı yaş grubu, sınıf mevcudu, sınıfta kaynaştırma öğrencisinin olması, meslektaşla danışma, sınıf yönetimi ile ilgili ders alma ve sınıf yönetimi ile ilgili kitap okuma değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Sınıf İçi Fiziki Düzenlemeler puanları ile cinsiyet, öğretmenlik durumu, lisans öğretmenleri arasında mesleki tecrübe, eğitim düzeyi, sınıfta yeterli alan, istenmeyen davranışlar ile baş etmede aile ve idare desteği, öğretmenin yetersizlik hissi, öğretmen tutumu, sınıf yönetimi ile ilgili hizmetiçi eğitimin yararlılığı ve sınıf yönetimi becerisi üzerindeki etkisi değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, öğretmene göre okulun sahip olduğu SED, öğretmenin yaşı, medeni durumu, çocukluk durumu, öğretmenin çalıştığı yaş grubu, sınıf mevcudu, sınıfta kaynaştırma öğrencisinin olması, tüm öğretmenlerin mesleki tecrübesi, meslektaşla danışma, sınıf yönetimi ile ilgili ders alma ve sınıf yönetimi ile ilgili kitap okuma değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Plan-Program Etkinlikleri puanları ile öğretmenlik durumu, mesleki tecrübe, eğitim düzeyi, sınıfta bir yardımcının olması, istenmeyen davranışlar ile baş etmede aile ve idare desteği, öğretmenin yetersizlik hissi, öğretmen tutumu, sınıf yönetimi ile ilgili hizmetiçi eğitim alma değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, cinsiyet, öğretmene göre okulun sahip olduğu SED, öğretmenin yaşı, medeni

durumu, çocukluluk durumu, öğretmenin çalıştığı yaş grubu, sınıfta yeterli alan, sınıf mevcudu, sınıfta kaynaştırma öğrencisinin olması, meslektaşla danışma, sınıf yönetimi ile ilgili ders alma ve sınıf yönetimi ile ilgili kitap okuma değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Zaman Yönetimi puanları ile sınıf yönetimi ile ilgili bir kitap okuma, cinsiyet, öğretmenlik durumu, eğitim düzeyi, istenmeyen davranışlar ile baş etmede aile ve idare desteği, öğretmenin yetersizlik hissi, öğretmen tutumu, sınıf yönetimi ile ilgili hizmetiçi eğitim alma değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, sınıf yönetimi dersi alma durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, öğretmene göre okulun sahip olduğu SED, öğretmenin yaşı, medeni durumu, çocukluluk durumu, öğretmenin çalıştığı yaş grubu, sınıf mevcudu, sınıfta kaynaştırma öğrencisinin olması, mesleki tecrübe, sınıfta yeterli alan, meslektaşla danışma, sınıf yönetimi ile ilgili ders alma ve sınıf yönetimi ile ilgili kitap okuma değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini incelemek amacıyla yapılan çalışmadan elde edilen bulgulara bağlı olarak, eğitimcilere ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Eğitimcilere Yönelik Öneriler

- Ücretli/Sözleşmeli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlerden daha yüksek sınıf yönetimi becerilerine sahip olması nedeni ile kadrolu öğretmenlerin performansını artırıcı bir takım önlemler alınabilir. Kadrolu okul öncesi öğretmenin iş motivasyonunu arttırmak için velilere öğretmen tercih hakkı sağlanmalıdır. Bu hak ile öğretmenin çalışma motivasyonunun arttırılacağı düşünülmektedir.
- 0-4 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri diğer kıdem gruplarından düşük olduğu bulunmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme yönetmeliğinde yer alan aday öğretmenlere uygulanan prosedür gereği yeni başlayacak öğretmenlerin deneyimli öğretmenler ile birlikte derse girmesi durumu zorunlu hale getirilmelidir.
- Yeni öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri 5 yıl ve üzeri tecrübeye sahip öğretmenlere kıyasla düşük bulunmuştur. Öğretmen yetiştiren fakültelerin sadece öğretim yapmaları, öğretmenlerin hazırlanış ve yetiştirme yönünün eksik kalmasına neden olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, fakültelerin yeterli kapasitede uygulama

okulları açıp öğretmen adaylarına bilgileri yaşayarak öğretmeleri sağlanmalıdır.

- Sınıf içi yardımcının olması öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine etki ettiği bulunmuştur. Bu nedenle, okul öncesi kurumlarında ya da sınıflarında imkanlar dahilinde her sınıfta niteliklere uygun bir yardımcı öğretmen sağlanmalıdır.
- Sınıf içi yeterli alanın olması, okul öncesi öğretmenlerinin genel sınıf yönetimi becerilerini etkilediği bulunmuştur. Bu nedenle, okul öncesi kurum ya da sınıflarında mevzuatta çocuk başına düşen alan alt ve üst olarak belirlenen alana uyulmasına zorunluluk getirilmelidir.
- Okul öncesi öğretmenin sınıf yönetimi becerilerinde istenmeyen davranışlarla baş etmede aile desteği almanın önemli olduğu bulunmuştur. Bu nedenle, ailenin çocuğu konusunda okula desteğini arttırmak için çocuğa davranış şekilleri, okul öncesi çocuğunun yaş özellikleri, çocukla iletişim, anne-baba rolleri gibi konularda veli eğitimi yapılmalıdır.
- Ailenin okul ile iletişimini arttırmak için çocuğu hakkında belirli aralıklar ile dönüt verilmelidir.
- Okul öncesi öğretmenin sınıf yönetimi becerilerinde istenmeyen davranışlarla baş etmede idare desteği almanın önemli olduğu bulunmuştur. Okul öncesi öğretmeni, okul idaresini zaman zaman sınıf ortamına davet etmelidir ve idareyi okul öncesi sınıftaki değişikliklerden haberdar etmelidir.
- Hizmetiçi eğitim konuları arasına okul öncesinde sınıf yönetimi konusunun da eklenmesi öğretmenler açısından olumlu bir etki oluşturacağı düşünülmektedir. Sınıf yönetimi ile ilgili hizmetiçi eğitimlerinin içeriklerinin daha etkili bir şekilde düzenlenmesi ve aktarılması, bu konuda alanında uzman kişilerin öğretmenlere eğitim vermesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olumlu katkılarda bulunacağı düşünülmektedir.
- YÖK'ün Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında 3. sınıfta belirtilen Sınıf Yönetimi dersi teorik + uygulama şeklinde düzenlenmelidir.
- Okul Öncesi Öğretmenliği Programı 3. sınıf Sınıf Yönetimi dersinin teorik bilginin yanında daha fazla uygulama örneklerine yer vermesi sağlanmalıdır.
- Öğretmen yetiştiren fakültelerde uygulama (staj) sayısı artırılmalıdır.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında rehberlik hizmetleri işlevsel olarak sunulmalı, problem davranış konusunda aile ve öğretmen ile işbirliği sağlanmalıdır.

5.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Okul öncesi eğitim yapısı itibari ile ilköğretimden farklı bir alandır. Bu yönü ile sınıf yönetimi içinde de farklılık göstermektedir. Okul öncesi alanındaki sınıf yönetimi çalışmaları arttırılmalıdır.
- Sınıf yönetiminde sınıfta bulunan kaynaştırma öğrencisinin etkisinin detaylı olarak araştırılması için kaynaştırma öğrencisinin kaynaştırma türü ve çeşidi araştırma verilerine dahil edilebilir.
- Okul öncesi sınıf yönetimi çalışmalarında öğretmenler ile görüşme ve sınıf içi gözlemleri gibi nitel veriler ile birleştirilerek çok boyutlu bir çalışma elde edilebilir.
- Öğretmenlik durumu ile öğretmen sınıf yönetimi becerisi yönünden değerlendirmesinde idarecilerin de görüşüne başvurulabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, S. (2000). Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler. *M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 1-8.
- AACAP (2014). TV Violence and Children. https://www.aacap.org/aacap/families_and_youth_facts_for_families/fff-guide/Children-And-TV-Violence-013.aspx, sitesinden 26 Eylül 2017 tarihinde alınmıştır.
- AÇEV (2015) Öğrenme Merkezleri. <http://www.acevokuloncesi.org/ogrenme-ortami/fiziksel-ortam/ogrenme-merkezleri>, sitesinden 20 Eylül 2017 tarihinde alınmıştır.
- Akar, H., Erden, F. T., Tor, D. ve Şahin, İ. T. (2010). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ve Deneyimlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 792-806.
- Akar, İ. (2002) Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Etmenler. Z. Kaya (Ed.). *Sınıf Yönetimi*. (1. baskı). (s. 19-42) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akman, Y. ve Erden, M. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Akman, B., Taşkın, N., Özden, Z., ve Çörtü, F. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 9(2), 807-815.
- Ağaoğlu, E. (2002). Sınıf Yönetimiyle İlgili Genel Konular. Z. Kaya, (Ed.). *Sınıf Yönetimi*, (1. baskı). (s. 3-17) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akgün, E. (2013). Okul Öncesi Eğitimde Sabah Rutinlerinin İncelenmesi: Fransa Örneği/A Study on Morning Routines in Preschool Education: The Case of France. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 77-85.
- Aksoy, N. (2001). Sınıf Yönetimi ve Disiplin Modellerinin Dayandığı Temel Yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(1), 9-20.
- Aktaş Arnas, Y. (2016). Fiziksel Ortamların Planlanması. Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Ed.). *Okul Öncesinde Sınıf Yönetimi* (1. Baskı) (s. 48-60) Ankara: Pegem Akademi.
- Alat, Z., Akgümüş, Ö. ve Cavalı, D. (2012). Okul Öncesi Eğitimde Açık Hava Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Tutum ve Uygulamaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 47-62.
- Alisinanoğlu, F. ve Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranış Sorunlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Giresun İli Örneği). *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 93-110.
- Altinkurt, Y. (2008). Öğrenci Devamsızlıklarının Nedenleri ve Devamsızlığın Akademik Başarıya Olan Etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 129-142.

- Aral, N. ve Durualp, E. (2012). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Gelişim Alanlarına Göre Özellikleri. *Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri (Ed. Rengin Zembat)*, 2, 1-34.
- Arslan Karaküçük, S. (2008). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel/Mekansal Koşulların İncelenmesi: Sivas İli Örneği. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), 307-320.
- Aunola, K., Stattin, H. and Nurmi, J. E. (2000). Parenting Styles and Adolescents' Achievement Strategies. *Journal of adolescence*, 23(2), 205-222.
- Ataman, A. (2003). Sınıf içinde Karşılaşılan Davranış Problemleri ve Bunlara Karşı Geliştirilen Önlemler. L. Küçükahmet, (Ed.). *Sınıf Yönetimi*. (s. 289-310) Ankara: Nobel Yayınları.
- Avcı, S. (2013) Okul Öncesi Programının Sınıf Yönetimine Etkisi. G. Uyanık Balat ve H. Bilgin, (Ed.). *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi*. (s. 93-108) Ankara: Eğiten Kitap.
- Aydın, A. (1998). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, A. (2013). *Sınıf Yönetimi*. (16. baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Aytekin, H. (2003) Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımında İdeal Öğretmen Modeli. L. Küçükahmet, (Ed.). *Sınıf Yönetimi*. (5. baskı). (s. 93-95) Ankara: Nobel Yayın.
- Babaoğlan, E., ve Korkut, K. (2010). The Correlation between Level of Classroom Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Classroom Management Ability Perceptions. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 11(1), 1-19.
- Bakioğlu, A., (1996). Öğretmenlerin Kariyer Evreleri. II. Ulusal Eğitim Bilimleri Sempozyumu. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*, Ankara: MEB Yayınları.
- Başar, H. (2001). *Sınıf Yönetimi*, Ankara : Pegem Yayınları.
- Balay, R. (2003) *2000'li Yıllarda Sınıf Yönetimi*. Ankara: Sandal Yayınları.
- Bekman, S., Aksu-Koç, A., Erguvanlı-Taylan, E. ve A. Ç. E. V. (2004). Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Bir Erken Müdahale Modeli: Yaz Anaokulu Pilot Uygulaması. *Boğaziçi Üniversitesi ve Anne-Çocuk Eğitim Vakfı*, 20(10).

- Berger, J. L., Girardet, C., Vaudroz, C. and Crahay, M. (2018). Teaching Experience, Teachers' Beliefs, and Self-Reported Classroom Management Practices: A Coherent Network. *SAGE Open*, 8(1), 1-12.
- Berkant, H. G. ve Atılğan, G. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *The Journal of Educational Reflections*. 1(1), 13-25.
- Bilgin, H. (2013). Okul Öncesi Eğitimde Fiziksel Mekanın Düzenlenmesi. G. Uyanık Balat ve H. Bilgin, (Ed.). *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi*, (2. Baskı). (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.
- Blatchford, P., Bassett, P., Goldstein, H. and Martin, C. (2003). Are class size differences related to pupils' educational progress and classroom processes? findings from the institute of education class size study of children aged 5–7 years. *British Educational Research Journal*, 29(5), 709-730.
- Brophy, J. (1986). Classroom Management Techniques. *Education and Urban Society*, 18(2), 182 – 194.
- Bullard, J. (2014). *Creating Environment for Learning: Birth to Age Eight*. Second edition. United States of America: Pearson Education.
- Büyükalın Filiz, S. (2015). Sınıfta Zaman Yönetimi. L. Küçükahmet, (Ed.). *Sınıf Yönetimi*. (14. baskı) (s. 212-231). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükoztürk, Ş. (2012). Örneklemeye yöntemleri. <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf>, sitesinden 21 Mayıs 2018 tarihinde alınmıştır.
- Can, A. (2017). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. (5. Baskı) Ankara: Pegem Akademi
- Carlson, J. S., Tired, H. B., Bender, S. L. and 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.
- Carter, K. and Doyle, W. (2006). Classroom management in early childhood and elementary classrooms. *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, 373-406.
- Celep, C. (2008) *Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.

- Celep, C. (2014). *Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama*. (7. baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N. ve Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Cemaloğlu, N. ve Kayabaşı, Y. (2007). Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi İle Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Modelleri Arasındaki İlişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 123-155.
- Ceyhan, M. A (2016). Kapsayıcı Eğitim: Okul Pratikleri, Öğretmen İhtiyaçları. http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_OgretmenIhtiyaclari.pdf, sitesinden 28 Eylül 2017 tarihinde alınmıştır.
- Chen, Y. M. (1996). A Study of Order-Managing Skills Used in Group Activities by Early Childhood Student Teachers in Taiwan. [Washington, D.C.] : Distributed by ERIC Clearinghouse, <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED396817>
- Curtin, E. (2005). Instructional Styles Used by Regular Classroom Teachers while Teaching Recently Mainstreamed ESL Students: Six Urban Middle School Teachers in Texas Share Their Experiences and Perceptions. *Multicultural Education*, 12(4), 36-42.
- Cüceloğlu, D., ve Erdoğan, İ. (2016). *Öğretmen Olmak: Bir Can'a Dokunmak*. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.
- Çalık, T. (2003). Sınıf Yönetimi ve Özellikleri. L. Küçükahmet, (Ed.). *Sınıf Yönetimi*. (5. baskı). (s. 289-310) Ankara: Nobel Yayınları.
- Çalık, T. (2009). Sınıf Yönetimi ile ilgili Temel Kavramlar. L. Küçükahmet, (Ed.). *Sınıf Yönetimi*. (10. baskı) (s. 1-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelebi-Öncü, E. ve Ünlüer, E. (2013) Zaman Yönetimi ve Okul Öncesinde Zamanın Etkili Kullanımı. G. Uyanık Balat ve H. Bilgin, (Ed.). *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi*. (s. 167-181). Ankara: Eğiten Kitap
- Çelik, V. (2003). *Sınıf Yönetimi*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çermik, H. ve Şahin, B. D. A. (2010). Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 201-212.
- Çetindağ, Z. (2013). Okul Öncesi Eğitimde İletişim. G. Uyanık Balat ve H. Bilgin, (Ed.). *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi* (2. baskı). (s. 203-220) Ankara: Eğiten Kitap

- Degol, J. L. and Bachman, H. J. (2015). Preschool teachers' classroom behavioral socialization practices and low-income children's self-regulation skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 89-100.
- Demiriz, S., Ulutaş, İ. ve Karadağ, A. (2011). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donanım (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, H. (2016). Sınıf Yönetiminin Temelleri. H. Kıran ve K. Çelik, (Ed.). *Etkili Sınıf Yönetimi* (12. baskı). (s. 1-30) Ankara: Anı Yayıncılık
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2007). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik başarısı arasındaki ilişkisi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 34-47.
- Denham, S. A., Bassett, H. H. and Wyatt, T. (2007). The Socialization of Emotional Competence. *Handbook of socialization: Theory and research*, 614-637.
- Dilekman, M., Başçı, Z. ve Bektaş, F. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 223-231.
- Din, F. S. (1999). The functions of class size perceived by Chinese rural school teachers. *National Forum of Applied Educational Education Research Journal*, 12(3), 1-7.
- Dodge, D. T., Colker, L. J., Heroman, C. and Bickart, T. S. (2002). The creative curriculum for preschool.
- Doyle, W. (2005). Classroom Organization and Management. https://www.researchgate.net/publication/243771420_Classroom_organization_and_management, sitesinden 10 Mayıs 2018 tarihinde alınmıştır.
- Ekici, F. Y., Günhan, G. ve Anılan, Ş. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 48-58.
- Emmer, E.T. and Stough, L.M. (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, *With Implications for Teacher Education*. *Educational Psychologist*, 36 (2), 103-112.
- Emmer, E.T. and Evertson, C.M. (2013). *Classroom Management for Middle and High School Teachers* (ed.9th). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education
- Epstein, J.L. (2005). Attainable Goals? The spirit and letter of the No Child Left Behind Act on parental involvement. *Sociology of Education*, 78 (2), 179-182.
- Ercan, L. (2009). Sınıfta İstenmeyen Davranışların Yönetimi. L. Küçükahmet, (Ed.). *Sınıf Yönetimi*. (10. baskı) (s. 187-206). Ankara: Pegem Akademi.

- Erden, M. (2001). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2008) *Sınıf Yönetimi: Ders, Konferans, Panel ve Seminer Etkinliklerinde Başarının Yolları*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Fidan, N. (1985). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Alkım Yayınevi.
- Frick, P. J. and Morris, A. S. (2004). Temperament and Developmental Pathways to Conduct Problems. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 33(1), 54-68.
- Fjortoft, 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.
- George, D. and Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.)* Boston: Pearson.
- Gold, Y. and Bachelor, P. (2001). Signs of Burnout are Evident for Practice Teachers during the Teacher Training Period. *Education*, 108,(4), 546-555.
- Gordon, T. (2003). *Teacher Effectiveness Training*. New York: Three Rivers Press.
- Güçlü, N. (2003). Stratejik yönetim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 61-85.
- Güçlü, N. (2009). Sınıf İçi İletişim ve Etkileşim. L. Küçükahmet, (Ed.). *Sınıf Yönetimi*, (s. 17-55) Ankara: Pegem Yayıncılık
- Güven, E. D. ve Cevher, N. (2005). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 71-92.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M. and Pullen, P. C. (1997). *Exceptional learners: Introduction to special education (7th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hardin, J. C. (2012). *Effective Classroom Management: Models and Strategies for Today's Classroom*. (3rd ed.). Boston: Pearson Education
- Heck, S. F. and Cobes, J. P. (1978). *All the classroom is a stage: the creative classroom environment*. Pergamon.
- Hill, N. E. and Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current directions in psychological science*, 13(4), 161-164.

- Hiralall, A. S. and Martens, B. K. (1998). Teaching classroom management skills to preschool staff: The effects of scripted instructional sequences on teacher and student behavior. *School Psychology Quarterly*, 13(2), 94-115.
- Hoy, A. W. and 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.
- İlgar, L. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.*
- İnanç, B.Y., Bilgin, M. ve Atıcı, M. K. (2005) *Gelişim Psikolojisi ve Ergen Gelişimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Jones, V. F. and Jones, L. S. (2004). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*. Pearson/Allyn and Bacon.
- Kaya, Z. (2002). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: PegemA Yayıncılık
- Kapusuzoğlu, Ş. (2006). Sınıf İçi ve Sınıf Dışı Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Faktörler. M. Yalçinkaya ve İ. Günbayı, (Ed.), *Sınıf Yönetimi*. (s. 155-182). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Karakaya, E. G. and 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.
- Kargın, T. (2004) Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 1-13.
- Karlı, M.D. (2009). İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Anlamı ve Önemi. M.D. Karlı, (Ed.). *İlköğretimde Sınıf Yönetimi*, (s. 5-25) Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kazu, H. (2009). Sınıfın Fiziksel Düzeni. M. D. Karlı, (Ed.). *İlköğretimde Sınıf Yönetimi*, (s. 26-47) Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kılbaş, Ş. (2014) *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Kızıltepe, Z. (2002). İyi ve Etkili Öğretmen. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 10-14.
- Kohn, A. (2006). *Beyond discipline: From compliance to community*. ASCD.
- Kolay, Y (2004). Okul- aile-çevre iş birliğinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Milli Eğitim*

Dergisi, 164, gz 2004.

Korkmaz, A (2009). Sınıf Organizasyonu. L. Küçükahmet, (Ed.), *Sınıf Yönetimi*, (10. baskı). (s. 277-294) Ankara: Pegem.

Leblanc, P. R. and Skaruppa, C. (1997). Support for democratic schooling: classroom level change via cooperative learning. *Action in Teacher Education*, 19(1), 28-38.

Levin, J. and Nolan, J. F. (2007). *Principles Of Classroom Management: A Professional Decision-Making Process*. America: Allyn & Bacon.

Maaranen, K. (2010). Teacher students' MA Theses—A gateway to analytic thinking about teaching? A case study of Finnish primary school teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5), 487-500.

Martin, N. K., Yin, Z. and Mayall, H. (2006). Classroom Management Training, Teaching Experience and Gender: Do These Variables Impact Teachers' Attitudes and Beliefs toward Classroom Management Style?. *Online Submission*.

Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D. and Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child development*, 79(3), 732-749.

Mour, S. I. (1977). Do teachers read?. *The reading teacher*, 30(4), 397-401.

Maxwell, L. E. (2007). Competency in Childcare Settings: The Role of the Physical Environment. *Environment and Behavior*, 39, (2), 229-245.

Maynard, T. and Waters, J. (2007). Learning in the Outdoor Environment: A Missed Opportunity?, *Early Years*, 23(3), 255-265.

McClelland, M. M. and Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 206-224.

MEB zel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2000). <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/66.html>, sitesinden 20 Eylül 2017 tarihinde alınmıştır.

MEB Mevzuat (2004) http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25486_.html , sitesinden 15 Eylül 2017 tarihinde alınmıştır.

MEB (2013) Okul ncesi Eğitim Programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>, sitesinden 20 Eylül 2017 tarihinde alınmıştır.

- MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2015). http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_07/24014806_kaynastirma1.sra.pdf, sitesinden 20 Eylül 2017 tarihinde alınmıştır.
- MEB (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>, sitesinden 15 Eylül 2017 tarihinde alınmıştır.
- McNeal, R.B. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78, 117–144.
- Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim (2017). http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=270, sitesinden 5 Mayıs 2018 tarihinde alınmıştır.
- Memişoğlu, S.P. (2007). Sınıfta İletişim Süreci. M. Şişman ve S. Turan, (Ed.). *Sınıf Yönetimi*. (s. 85-95) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ming-tak, H. and Wai-shing, L. (2008). *Classroom Management. Creating a Positive Learning Environment*. Hong Kong University Press.
- Nosek, B. A., Banaji, M. R. and Greenwald, A. G. (2002). Math= male, me= female, therefore math≠ me. *Journal of personality and social psychology*, 83(1), 44.
- Oktay, A. (2004). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. Epsilon.
- Oktay, A. ve Polat Unutkan, Ö. (2005) *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. Ankara: Morpa.
- Otrar, M ve Argın, F.S. (2014). Öğrencilerin Sosyal Medyaya İlişkin Tutumlarının Kullanım Alışkanlıkları Bağlamında İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 1-13.
- Özaydın, L. ve Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226.
- Özbey, S. (2010). Okul Öncesi Çocuklarda Uyum ve Davranış Problemleriyle Başa Çıkma Ailenin Rolü. *Aile ve Toplum*, 11 (3), 22, 9-18.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren-Örneklem Sorunu/Population-Sampling Issue on Social and Educational Research Studies. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 394-422.

- Özkılıç, R. (2001). Sınıfta Zaman Yönetimi. L. Küçükahmet, (Ed.). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. (2. baskı) (s. 91-106) Ankara: Nobel Yayınları.
- Özgün, Ö. (2008). Sınıfta İstenmeyen Davranışlar, Nedenleri ve Yönetimi. Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık, (Ed.). *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi*. (1. baskı) (s. 243-276) Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özkubat, S. (2013). Okul Öncesi Kurumlarında Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi ve Donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 58-66.
- Querido, J. G., Warner, T. D. and Eyberg, S. M. (2002). Parenting styles and child behavior in African American families of preschool children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(2), 272-277.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. and Hamre, B. K. (2008). Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3. Baltimore, MD, US: Paul H Brookes Publishing.
- 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.
- Rathus, S. A. (2007). *Childhood and Adolescence: Voyages in development*. Cengage Learning.
- Reider, B. (2005). *Teach more and Discipline Less*. Corwin Press, United States of America.
- Sanford, J. P. and Evertson, C. M. (1981). Classroom Management in a Low SES Junior High: Three Case Studies. *Journal Of Teacher Education*, 32(1), 34-38.
- Sarıçoban, A. (2005). Classroom Management Skills of the Language Teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 1 (1), 1-11.
- Sheffler, J. L. (2009). Creating A Warm and Inclusive Classroom Environment: Planning For All Children To Feel Welcome. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(4), 1-13.
- Stephenson, A. (2003) Physical Risk-Taking: Dangerous or Endangered? *Early Years*, 23(1), 35-43.
- Şahin, S (2013). Okul Öncesi Eğitimde Özel Gereksinimli Çocukların Sınıfa Katılımı. G. Uyanık Balat, ve H. Bilgin, (Ed.). *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi* (s. 221-238) Ankara: Eğiten Kitap
- Şahin, İ., Tantekin Erden, F. ve Akar, H. (2011). The Influence of the Physical Environment on Early Childhood Education Classroom Management. *Eurasian Journal of*

Educational Research, 44, 185- 202.

- Şahin, İ.K. (2009). A Qualitative Study on the Perceptions of Early Childhood Teachers Towards Physical Design for Classroom Management. *Published M.S. Thesis, The Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University, Ankara, Türkiye.*
- Şen, H. Ş., ve Erişen, Y. (2002). Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 263-278.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2001). Principal Components and Factor Analysis. *Using Multivariate Statistics*, 4, 582-633.
- Tabancalı, E. (2016). Sınıf Ortamının Fiziksel Özellikleri. H. Kıran ve K. Çelik, (Ed). *Etkili Sınıf Yönetimi*. (12. baskı) (s.59-78) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tal, C. (2010). Case Studies to Deepen Understanding And Enhance Classroom Management Skills In Preschool Teacher Training. *Early Childhood Education Journal*, 38(2), 143-152.
- Tanju, E. H. (2013). Okul Öncesi Dönemde Davranış Problemleri ve Alınacak Önlemler. G. Uyanık Balat ve H. Bilgin, (Ed.). *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi*. (s. 45-84). Ankara: Eğiten Kitap
- Taş, A. (2016). Sınıf Yönetimini Etkileyen Etkenler. H. Kıran ve K. Çelik, (Ed.). *Etkili Sınıf Yönetimi*. (12. baskı) (s. 33-55) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. 4. Baskı *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, 150.
- Toran, M. ve Gençgel, H. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi: KKTC ÖRNEĞİ. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 2041-2056.
- Toprakçı, E. (2008). *Sınıfa Dayalı Yönetim*. Pegem Akademi.
- Trancik, A. M. and Evans, G. W. (1995). Spaces fit for children: Competency in the design of daycare center environments. *Children's Environments*, 311-319.
- Tuğrul, B (2005) Çocuk Gelişiminde Anaokulu Eğitiminin Önemi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. Sayı: 62.
- Turabik, T. and Gün, F. (2016). The relationship between teachers' democratic classroom management attitudes and students' critical thinking dispositions. *Journal of Education and Training Studies*, 4(12), 45-57.

- Turla, A., Şahin, T. F. ve Avcı, N. (2001). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fiziksel Şartlar, Program, Yöntem, Teknik, Sınıf ve Davranış Yöntemi Sorunlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 95-101.
- Tutkun, Ö.F. (2002). Sınıfta Yerleşim Düzeni. Z. Kaya, (Ed.). *Sınıf Yönetimi*. (s. 131-154) Ankara. Pegem yayıncılık.
- Tümekaya, S. (2005). Öğretmenlerin Sınıf İçi Disiplin Anlayışları ve Tükenmişlikle İlişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(4), 549-568.
- Tüzün, I. ve Nal, A. (2011) Kaynaştırma/Bütünleştirmenin Etkililiğini Artırmak için Politika ve Uygulama Önerileri Projesi. Türkiye’de Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim: Politika ve Uygulama Önerileri. <http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/KaynastirmaPolitikaRaporu.pdf>, sitesinden 12 Kasım 2017 tarihinde alınmıştır.
- Uyanık Balat, G., Bilgin, H. ve Sezer, T. (2012) Okul öncesi öğretmenlerine yönelik sınıf yönetimi ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri, ulusal okul öncesi eğitim kongresi: okul öncesi eğitimin bugünü ve geleceği (1-3 Haziran 2011), Bildiri Tam Metin Kitabı, 101-109. Ankara: Pegem Yayınları
- Uyanık Balat, G. (2013). Sınıf Yönetimi Kavramı ve Sınıf Yönetimi Modelleri. G. Uyanık Balat ve H. Bilgin, (Ed.). *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi*. (s. 1-11). Ankara: Eğiten Kitap
- Uyanık Balat, G., Bilgin H. ve Ünsal, F.Ö. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ve sınıf yönetimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *JRES*, 4(1), 114-126.
- Uysal, H., Akbaba Altun, S. ve Akgün, E. (2010). Okulöncesi Öğretmenlerinin Çocukların İstenmeyen Davranışları Karşısında Uyguladıkları Stratejiler. *İlköğretim Online*, 9 (3), 971-979.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2003). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Nadir Kitap
- Unal, Z. ve Unal, A. (2012). The Impact of Years of Teaching Experience on the Classroom Management Approaches of Elementary School Teachers. *Online Submission*, 5(2), 41-60.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143– 178.
- Warner, L., and Lynch, S. (2004). *Preschool Classroom Management: 150 Teacher-Tested*

Techniques. Gryphon House, Inc.

Weber, W. A. (1994). Classroom Management. In J.M. Cooper (Ed.). *Classroom Teaching Skills* (5th ed.) (234-279). Lexington: D.C. Heath.

Weinstein, C.S. (1996) *Secondary Classroom Management: Lessons from Research And Practice*. Boston: McGraw-Hill.

Weinstein, C., Curran, M. and Tomlinson-Clarke, S. (2003). Culturally responsive classroom management: Awareness into action. *Theory into practice*, 42(4), 269-276.

Westen, D. and Kowalski, R (2005). *Psychology: Brain, Behavior and Culture*. New York, NY: John Wiley and Sons.

Wilson, N. L. (2012). The Principal's Role in Developing the Classroom Management Skills of the Novice Elementary Teacher.

Witt, S. D. and Kimple, K. P. (2008). How Does Your Garden Grow? Teaching Preschool Children About the Environment. *Early Child Development and Care*, 178(1), 41-48.

Wong, H.K. and Wong, R.T. (1998) *The First Days of School: How to be an effective Teacher*. Harry K. Wong Publications.

Vural, M. ve Yıkılmış, A. (2008). Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Öğretimin Uyarlanmasına İlişkin Yaptıkları Çalışmaların Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 141-159

Yalçın, S.S., Tuğrul, B., Naçar, N., Tuncer, M. ve Yurdakök, K. (2002). Factors That Affect Television Viewing Time in Preschool and Primary School Children. *Pediatrics International*, 44, 622-627.

Yalçınkaya, M. ve Tonbul, Y. (2002). İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algı ve Gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 1-10.

Yaşar, M. (2016). Sınıf Yönetimini Etkileyen Çevresel Unsurlar. Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Ed.). *Okul Öncesinde Sınıf Yönetimi* (14. Baskı) (s. 25-44) Ankara: Pegem Akademi.

Yavuzer, H. (2000). *Okul Çağı Çocuğu*. (4. Basım) İstanbul: Remzi Kitabevi

Yavuzer, H. (2000). *Anne-Baba ve Çocuk*. (13. Basım) İstanbul: Remzi Kitabevi

Yavuzer, H. (2001). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*. Ankara: Remzi Yayınevi.

- Yavuzer, H. (2007). *Çocuğunuzun İlk 6 Yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıkılmış, A. (2009). Davranış Yönetimi. M.D. Karşlı, (Ed.). *İlköğretimde Sınıf Yönetimi*, (s. 147-157) Ankara: Kök Yayıncılık.
- Yılmaz, Z. N. ve Aydın, Ö. (2015). İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 148-164.
- Yılmaz, Y (2007). Eğitim Nedir, Öğretim Nedir? <http://www.gcn.org.tr/uploads/pdf/GeCeNe-Say16.pdf>, sitesinden 28 Eylül 2017 tarihinde alınmıştır.
- Yılmaz, F. ve Babaoğlu, E. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Disiplini Sağlamada Kullandıkları Ödül ve Ceza Yöntemleri (Şırnak İli Örneği). *İlköğretim Online*, 12(1), 36-51.
- Yurtal, F. ve Yaşar, M. (2008). Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler. Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık, (Ed.). *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi* (1. baskı) (s. 62-86) Ankara: Kök Yayıncılık.
- Yükselen, İ. (2013). Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Davranışını Etkileyen Sosyal Ve Psikolojik Faktörler. G. Uyanık Balat ve H. Bilgin, (Ed.). *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi*. (2. baskı) (s. 15-43) Ankara: Eğiten Kitap
- Zabel, R. H. ve Zabel, M.K. (1996). *Classroom Management in Context: Orchestrating Positive Learning Environments*. U.S.A: Houghton Mifflin Company.
- Zembat, R., Tunçeli, H. İ., ve Yavuz, E. A. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 24-43.

EKLER

Ek-A: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlller

Ek- B: Kişisel Bilgi Formu

Ek-C: Okul Öncesi Öğretmenleri Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği için Uzman Görüş Formu

Ek- D: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği

Ek-E: Öz Geçmiş



Ek- A: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İller

İL ADI	f	%	Geçerli %	Yığmal %
İstanbul	236	45.9	45.9	45.9
K.maraş	5	1.0	1.0	46.9
Tekirdağ	2	.4	.4	47.3
Denizli	5	1.0	1.0	48.2
Sakarya	19	3.7	3.7	51.9
Bursa	15	2.9	2.9	54.9
Kocaeli	7	1.4	1.4	56.2
Manisa	4	.8	.8	57.0
İzmir	18	3.5	3.5	60.5
Muğla	7	1.4	1.4	61.9
Sivas	2	.4	.4	62.3
Ş.Urfa	7	1.4	1.4	63.6
Mardin	4	.8	.8	64.4
Ankara	41	8.0	8.0	72.4
Malatya	4	.8	.8	73.2
Ardahan	1	.2	.2	73.3
Aksaray	2	.4	.4	73.7
Eskişehir	10	1.9	1.9	75.7
Adana	10	1.9	1.9	77.6
G.Antep	10	1.9	1.9	79.6
Osmaniye	1	.2	.2	79.8
Konya	5	1.0	1.0	80.7
Trabzon	2	.4	.4	81.1
Van	4	.8	.8	81.9
Karaman	1	.2	.2	82.1
Ordu	7	1.4	1.4	83.5
Elazığ	2	.4	.4	83.9
Mersin	7	1.4	1.4	85.2
Bitlis	1	.2	.2	85.4
Ağrı	3	.6	.6	86.0
Çanakkale	3	.6	.6	86.6
Diyarbakır	2	.4	.4	87.0
Antalya	3	.6	.6	87.5

Afyon	4	.8	.8	88.3
Düzce	4	.8	.8	89.1
Balıkesir	3	.6	.6	89.7
Batman	1	.2	.2	89.9
Kilis	1	.2	.2	90.1
Bingöl	5	1.0	1.0	91.1
Samsun	4	.8	.8	91.8
Erzurum	2	.4	.4	92.2
Nevşehir	2	.4	.4	92.6
Rize	1	.2	.2	92.8
Çankırı	3	.6	.6	93.4
Hatay	8	1.6	1.6	94.9
Yozgat	2	.4	.4	95.3
Şırnak	1	.2	.2	95.5
Edirne	2	.4	.4	95.9
Adıyaman	1	.2	.2	96.1
Giresun	1	.2	.2	96.3
Kayseri	3	.6	.6	96.9
Zonguldak	1	.2	.2	97.1
Yalova	2	.4	.4	97.5
Kütahya	1	.2	.2	97.7
Siirt	1	.2	.2	97.9
Kırıkkale	2	.4	.4	98.2
Kastamonu	3	.6	.6	98.8
Aydın	4	.8	.8	99.6
Çorum	2	.4	.4	100.0
Toplam	514	100.0	100.0	

Ek- B: Kişisel 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 Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin geliştirilmesidir. Aşağıda kişisel bilgilerinizi içeren maddeler listelenmiştir. Lütfen size uygun olan seçeneği çarpı (X) ile işaretleyiniz. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Zehra KAPLAN

ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU

1. Görev yaptığınız okulun bağlı olduğu ilçe:
2. Yaşınız:.....
3. Cinsiyetiniz () Kadın () Erkek
4. Medeni durumunuz : () Evli () Bekar () Boşanmış
5. Öğretmenlikteki görev durumunuz: () Kadrolu () Vekil () Ücretli
6. Kaç yıldır öğretmensiniz:
7. Çocuğunuz var mı? () Evet (sayısını belirtiniz)..... () Hayır
8. Eğitim Düzeyiniz (Uygun maddenin yanına işaret koyunuz):
() Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans Diğer:
.....
9. Çalıştığınız yaş grubu:
10. Çalıştığınız okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzey size göre nedir?
Düşük () Orta () Yüksek ()
11. En son sınıfınızdaki öğrenci sayısı :
12. Sınıf içi yardımcınız var mı? Var () Yok ()
13. Sınıfınızda kaynaştırma öğrenci var mı? () Evet () Hayır
14. Sınıfınızda öğrenci başına yeterli alan olduğunu düşünüyor musunuz?
() Evet () Hayır
15. İstenmeyen davranışlarla baş etmede aile desteğini yeterli görüyor musunuz?
() Evet () Hayır
16. İstenmeyen davranışlarla baş etmede okul idaresinin desteğini yeterli görüyor musunuz?
() Evet () Hayır
17. Sınıf yönetimi konusunda sizden tecrübeli öğretmenlere danışır mısınız?
() Evet () Hayır
18. Sınıfı yönetirken kendinizi yetersiz hissettiğiniz oluyor mu?
() Hayır () Evet ara sıra () Evet çoğu zaman () Evet her zaman

19. Sizin öğrencilerinize karşı tutumunuz daha çok hangisine yakındır?

demokrat otoriter serbest bırakıcı

20. Sınıf yönetimi ile ilgili bir ders aldınız mı?

almadım aldım

21. Sınıf yönetimi ile ilgili bir ders aldıysanız aldığınız bu dersin yararlılığı hakkında:

Yararlı olmadı Az yararlı oldu Orta düzeyde yararlı oldu Çok yararlı oldu

22. Sınıf yönetimi ile ilgili bir ders aldıysanız aldığınız bu dersin sınıf yönetimi becerinizi

geliştirmesi hakkında: Yararlı olmadı Az yararlı oldu Orta düzeyde yararlı oldu Çok yararlı oldu

23. Sınıf yönetimi ile ilgili hiç hizmet içi eğitim aldınız mı?

almadım aldım

24. Sınıf yönetimi ile ilgili bir hizmet içi eğitim aldıysanız aldığınız hizmet içi eğitimin yararlılığı hakkında:

Yararlı olmadı Az yararlı oldu Orta düzeyde yararlı oldu Çok yararlı oldu

25. Sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim aldıysanız aldığınız bu hizmet içi eğitim sınıf yönetimi becerinizi geliştirmesi hakkında:

Yararlı olmadı Az yararlı oldu Orta düzeyde yararlı oldu Çok yararlı oldu

26. Sınıf yönetimiyle ilgili bir kitap okudunuz mu?

Evet Hayır

27. Sınıf yönetimi becerilerinizi geliştirmeye ilgili bir kurs düzenlense katılır mısınız?

Evet Hayır

Ek-C: Okul Öncesi Öğretmenleri Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği için Uzman Görüş Formu

Değerli Hocam,

İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek lisans yapmaktayım. Tezimde Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile ilgili bir ölçek geliştirme çalışması yapmaktayım. Bunun ile ilgili maddeler ekteki dosyada belirtilmiştir. Her bir maddeyi uygun ya da uygun değil şeklinde değerlendirmenizi, varsa öneri ve eleştirilerinizi yazmanızı rica eder, ilgi ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Sınıf Yönetimi Becerileri	Uygun	Uygun Değil
1. Çocuklar için güvenli bir fiziksel ortam oluşturabilme		
2. Fiziksel çevreyi her çocuğun sunulan materyalden yararlanmasını sağlayacak şekilde düzenleyebilme		
3. Öğrenme ortamını çocukların ilgisini çekecek şekilde düzenleyebilme		
4. Kullanılacak araç ve gereçleri etkinlik için hazır hale getirebilme		
5. Etkinliğe uygun oturma düzeni oluşturabilme		
6. Öğrenme merkezlerini çocukların kolaylıkla kullanabileceği şekilde düzenleyebilme		
7. Kukla, lego vb. gibi sınıf ortamındaki materyallerin kolaylıkla kullanılabilmesini sağlayabilme		
8. Sınıf ortamında kural ve rutinlerin resimler ile çocukların sürekli görebilmesini sağlayabilme		
9. Sınıfı gerektiğinde havalandırabilme		
10. Sınıfın temizliğini sağlayabilme		
11. Sınıf ısını ayarlayabilme		
12. Sınıftaki ışık düzeyini çocukların gözlerini yormayacak şekilde ayarlayabilme		
13. Sınıfı çocukların hareketlerini engellemeyecek şekilde düzenleyebilme		
14. Sınıfı kendi hareketlerini engellemeyecek şekilde düzenleyebilme		
15. Sunumunu çocukların seviyelerine göre düzenleyebilme		
16. Çocukların gelişim düzeyine göre etkinlik planı hazırlayabilme		
17. Konuya uygun farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme		
18. Çocukların ilgilerini çekecek etkinlik hazırlayabilme		
19. Çocukların ilgilerini çekecek materyal hazırlayabilme		
20. Etkinlikleri çocukların dikkat sürelerine uygun olacak şekilde planlayabilme		
21. Günlük akışta beklenmedik durumlarda farklı alternatifler kullanabilme		
22. Planlanan etkinliklerde hedeflenen amaçlara ulaşp ulaşılmadığını değerlendirebilme		

23. Etkinlikleri planlarken (Büyük grup-küçük grup etkinlikleri) çocukların sayılarını göz önünde bulundurabilme		
24. Günlük akışı aktif-pasif sıralaması ile yönetebilme		
25. Etkinlikler arası farklı geçiş şekilleri(şarkı, dans, hareket vb) kullanabilme		
26. Çocuğu bir birey olarak görebilme		
27. Çocuklardan beklentileri ifade ederken açık ve anlaşılır olabilme		
28. Çocukların kendilerini özgürce ifade edebilecekleri güvenli bir öğrenme ortamı sağlayabilme		
29. Çocukla çocuğun yaşadığı problem hakkında etkili olarak konuşabilme		
30. Çocuklara karşı iyi bir dinleyici olabilme		
31. Ben dilini kullanarak çocuklara istenmeyen davranış hakkında ne hissettiğini ifade edebilme		
32. Farklı sözcükler yerine (canım, tatlım vb), çocuklara isimleri ile hitap edebilme		
33. Ses tonunu ve vurgulamaları uygun şekilde ayarlayabilme		
34. Sınıf içinde çocuklar arasında etkileşimi sağlayabilme		
35. Çocuklar ile empati kurabilme		
36. Aile ile etkili iletişim sağlayabilme		
37. Çocuklara karşı hoşgörülü olabilme		
38. Çocukların öğrenme ortamını sevmesini sağlayabilme		
39. Çocukların uyabileceği kuralların konulmasını sağlayabilme		
40. Çocuklarda sosyal becerileri (paylaşma, sıra bekleme, öfke kontrolü gibi)geliştirebilme		
41. Davranışsal beklentilerini çocuklara net bir şekilde açıklayabilme		
42. Sınıfında bulunan davranış bozukluğuna(hiperaktivite vb.) sahip çocukların farkında olabilme		
43. Sınıf kurallarını tüm çocuklara tutarlı bir şekilde uygulayabilme		
44. Sınıfta bir davranış problemiyle karşılaştığında öncelikle çocukların problemi çözmeleri için fırsat verebilme		
45. Çocukların olumlu davranışlarını beğendiğini pekiştirebilme		
46. Çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına karşı duyarlı olabilme		
47. Uygun davranış için çocuklara rol model olabilme		
48. Sınıfın kurallarını çocukların tam ve doğru olarak anlamalarını sağlayabilme		
49. Çocuklara farklılıklara karşı hoşgörülü olmalarını öğretebilme		
50. Çocuklardan yapması beklenen davranışlarda tutarlı olabilme		
51. Çocukları karar alma sürecine dahil edebilme		
52. Pedagojik değeri olmayan ceza vb. gibi otoriter yaptırımlardan kaçınabilme		
53. İstenmeyen davranışları yasaklayarak değil, uygun seçenekler sunarak ortadan kaldırmaya çalışabilme		
54. Farklı özelliklere sahip çocukları sınıf ortamında kaynaştırabilme		
55. Sınıfta uygun olan ve olmayan davranışları konu alan masal, öykü ve hikâyeleri etkili bir şekilde kullanabilme		
56. Aileleri okul kaynakları ile (rehberlik öğretmeni veya okul psikoloğu) problem davranışlar ile baş etme yöntemleri konusunda destekleyebilme		

57. Sınıf kurallarını çocuklar ile birlikte oluşturabilme		
58. Çocuğun okuldaki ve evdeki davranışlarının tutarlı olabilmesi için aile ile işbirliği yapabilme		
59. Çocukları ilgi ve yeteneklerine uygun etkinliklere yönlendirebilme		
60. Çocukların fizyolojik (gıda, su, dinleme vb) ihtiyaçlarını karşılamada onlara zaman verebilme		
61. Etkinlik için ayrılan zamanın verimli geçmesini sağlayabilme		
62. Çocuklara etkinlik süresi ile ilgili bilgiler verebilme (etkinliğimizin bitmesine 5 dakika kaldı gibi)		
63. Oyun için çocuklara yeterli zaman verebilme		
64. Çocukların bahçede yeterli zaman geçirmesini sağlayabilme		



Ek-D: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği

Açıklama: Her bir maddeyi okuyarak bu becerilere hangi düzeyde sahip olduğunuzu işaretleyiniz.					
Öğretmen Becerileri	Çok iyi	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)
4. Kullanılacak makas vb. araç ve gereçleri etkinlik için hazır hale getirme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
5. Etkinliğe uygun oturma düzeni oluşturma	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
6. Öğrenme merkezlerini çocukların kolaylıkla ulaşabileceği şekilde düzenleme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
7. Kural ve rutinleri resimler/afişler ile çocukların rahatlıkla görebileceği şekilde düzenleme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
8. Sınıftaki ışık düzeyini çocukların gözlerini yormayacak şekilde ayarlayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
9. Sınıfı çocukların hareketlerini engellemeyecek şekilde düzenleyebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
10. Sınıfı kendi hareketlerini engellemeyecek şekilde düzenleyebilme	(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)
14. Çocukların ilgilerini çekecek materyal kullanabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
15. Planlanan etkinliklerde hedeflenen amaçlara ulaşım ulaşılmadığını değerlendirebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
16. Etkinlikleri planlarken (Büyük grup-küçük grup etkinlikleri) çocukların sayılarını göz önünde bulundurabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
17. Günlük akışı hareketli-dinlendirici sıralaması ile yönetebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
18. Etkinlikler arası farklı geçişler (şarkı, dans, hareket vb) kullanabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
19. Planlama yaparken çocukların ilgi ve yeteneklerini dikkate alabilme	(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)
23. Çocukla çocuğun yaşadığı problem hakkında etkili olarak konuşma	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
24. Çocuklara karşı iyi bir dinleyici olabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
25. Ben dilini kullanarak çocuklara istenmeyen davranış hakkında ne hissettiğini ifade edebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
26. Çocuklar arasında olumlu ilişkiler kurulmasını sağlayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
27. Çocuklara empati ile yaklaşabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
28. Aile ile etkili iletişim sağlayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
29. Çocukların öğrenme ortamını (sınıfı, okulu, eğitimi, öğrenmeyi) sevmesini sağlayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
30. Çocukların gelişim düzeylerine uygun kurallar belirleme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
31. Çocuklarda sosyal becerileri (paylaşma, sıra bekleme, öfke kontrolü gibi) geliştirebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
32. Çocuklara, onlardan beklenen uygun davranışları net bir şekilde açıklayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
33. Sınıftaki davranış bozukluğuna (hiperaktivite vb.) sahip çocukların farkında olabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
34. Sınıf kurallarını tüm çocuklara tutarlı bir şekilde uygulayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
35. Sınıfta bir davranış problemiyle karşılaştığında öncelikle çocukların problemi çözmeleri için fırsat verebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
36. Çocukların olumlu davranışlarını pekiştirebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
37. Uygun davranış için çocuklara rol model olabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
38. Sınıfın kurallarını çocukların tam ve doğru olarak anlamalarını sağlayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
39. Çocuklara farklılıklara karşı saygılı olmalarını öğretebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
40. Çocuklardan yapması beklenen davranışlarda tutarlı olabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
41. Çocukları sınıfı ilgilendiren konularda karar alma sürecine mümkün olduğunca dahil edebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
42. Aileleri okul kaynakları ile (rehberlik öğretmeni veya okul psikoloğu) problem davranışlar ile baş etme yöntemleri konusunda destekleyebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
43. Çocuğun okuldaki ve evdeki davranışlarının tutarlı olabilmesi için aile ile işbirliği yapabilme	(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)
47. Oyun için çocuklara yeterli zaman verebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
48. Çocukların öğrenmeleri için ihtiyaç duydukları zaman konusunda aceleci davranmama	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
49. Etkinliklere ayrılan zaman konusunda çocukların taleplerine göre esnek davranma.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)



Ek- E: Öz Geçmiş

ZEHRA KAPLAN

EĞİTİM:

LİSANS: BOĞAZIÇI ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ OKUL ÖNCESİ
ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ

ADRES:

Üsküdar/ İSTANBUL

EMAIL: sarica.zehra@gmail.com