

N. PIŞKIN

KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

2019



**T.C.
KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİM BECERİLERİNİN
İNCELENMESİ**

NUR BANU PIŞKİN

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TEMMUZ
2019**

**T.C.
KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİM BECERİLERİNİN
İNCELENMESİ**

NUR BANU PIŞKIN

**DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ SİBEL YAŞAR**

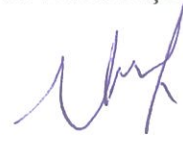
**ÇOCUK GELİŞİMİ ANA BİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TEMMUZ
2019**

ETİK BEYAN

Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Nur Banu PIŞKİN



TEZ ONAYI

Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Nur Banu PİŞKİN tarafından Dr. Öğr. Üyesi Sibel YAŞAR danışmanlığında hazırlanan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin İncelenmesi” başlıklı tez aşağıdaki jüri üyeleri tarafından 08/07/2019 tarihinde yapılan Tez Savunma Sınavında başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı

Prof. Dr. Ayşe Fulya MANER

Kırklareli Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı

Jüri

Dr. Öğr. Üyesi Sibel YAŞAR

Kırklareli Üniversitesi, Sağlık

Yüksekokulu

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı

Jüri

Dr Öğr. Üyesi Levent VURAL

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim

Dalı

TEŞEKKÜR

Öğretmenliğe başladığım günden beri öğrencilerim için daha nasıl faydalı olabilirim sorusunun cevabını bulmaya çalışırken edindiğim bilgiler ve bana kattıkları için öğrencilerime, çalışmam boyunca yardımları için danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Sibel YAŞAR'a ve yüksek lisans dönemi boyunca arkadaşlığı ve bilgi paylaşımıyla desteğini esirgemeyen arkadaşım Buket ÖZDEMİR'e çok teşekkür ederim.

Kütahya'da araştırmaya katılan değerli okul öncesi öğretmeni arkadaşlarıma çalışmama katkı sağladıkları için, çalışmamı sağlıklı yapabilmeme fırsat tanıyan amirlerime çok teşekkür ederim.

Teşekkürlerin en özeli sevgili aileme. Öğrendiklerimizle yetinmeyip hep daha fazlasını öğrenmemiz gerektiğini öğreten, öngörüsünü tecrübelerini paylaşmaktan çekinmeyen canım annem Fatma PİŞKİN'e, ders aşamasından bugüne uzakları yakın eden desteğini hiçbir zaman esirgemeyen canım babam Mehmet Ali PİŞKİN'e ve öğretmenlik tecrübeleriyle, fikirleriyle, bilgisiyle her zaman aydınlanmamı sağlayan, en çıkılmaz anlarda uzattığı eliyle yardımına koşan hem meslektaşım hem de biricik kardeşim Hilal PİŞKİN'e çok ama çok teşekkür ederim.

Nur Banu PİŞKİN

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN.....	ii
KABUL ONAY	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ.....	vii
SEMBOLLER/KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
ÖZET.....	xi
ABSTRACT.....	xii
1.GİRİŞ	1
1.1. Genel Kavramlar	2
1.2. Okul Öncesi Eğitim.....	3
1.3. Sınıf Yönetimi.....	4
1.4. Sınıf Yönetim Yaklaşımları	7
1.5. Sınıf Yönetim Modelleri	7
1.6. Sınıf Yönetiminin Boyutları.....	8
1.7. Sınıf Yönetiminde Fiziksel Ortamların Düzenlenmesi	10
1.7.1. Sınıf İçi Ortamların Düzenlenmesi	12
1.7.2. Sınıf Dışı Ortamların Düzenlenmesi	17
1.8. Disiplin ve Disiplin Modelleri	19
1.8.1. Disiplin Modelleri	22
1.8.2.Kurallar	25
1.9. Sınıf Yönetiminde Davranış Yönetimi	26
1.10. Sınıf Yönetiminde Zaman Yönetimi	34
1.11. Sınıf Yönetiminde İletişim.....	37
1.12. Sınıf Yönetiminde Aile Katılımı.....	39
1.13. Sınıf Yönetiminde Özel Gereksinimli Çocuklar	41
1.13.1. Kaynaştırma	41
1.13.2. Kaynaştırmanın Önemi	42
1.13.3. Kaynaştırmanın Amacı	42

1.13.4. Kaynaştırma Uygulamaları	43
1.13.5. Özel Grupların Yönetimi	44
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	48
2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	48
2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	49
3. GEREÇ VE YÖNTEM	51
3.1. Araştırma Amacı ve Modeli.....	51
3.2. Evren ve Örneklem	51
3.3. Veri Toplama Araçları	52
3.3.1. Öğretmen Bilgi Formu	52
3.3.2. Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetim Ölçeği.....	53
3.4. Veri Toplama Süreci	54
3.5. Veri Analizi	55
3.5.1. Frekans Analizi	55
3.5.2. Tanımlayıcı İstatistikler	55
3.5.3. Hipotez Testleri.....	56
3.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	56
4. BULGULAR	57
5. TARTIŞMA	77
6. SONUÇ ve ÖNERİLER	90
6.1. Sonuçlar	90
6.2. Öneriler	91
6.2.1. Araştırma Yapıcılara Yönelik Öneriler.....	91
6.2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Öneriler	92
KAYNAKLAR	94
Ek-1 Etik Kurul Kararı	103
Ek-2 Öğretmen Bilgi Formu.....	105
Ek-3 Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetim Ölçeği	108
Ek-4 Ölçek İzin Yazısı.....	109
Ek-5 Araştırma İzni	110
Ek-6 Özgeçmiş	111

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 4.1. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	57
Tablo 4.2. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Sınıflarının Yapısı	59
Tablo 4.3. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Meslek ve Okulla İlgili Düşünceleri...	60
Tablo 4.4. Çocukların İstenmeyen Davranışları Karşısında Öğretmenlerin En Çok/En Az Tercih Ettikleri Yöntemler	62
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Beceri Ölçeği Maddelerine ait Puan Sonuçları	63
Tablo 4.6. Sınıf Yönetimi Beceri Puanları	65
Tablo 4.7. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Sınıf Yönetim Beceri Puanlarına Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları	66
Tablo 4.8. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Sınıf Yönetim Beceri Puanlarına Ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	66
Tablo 4.9. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Sınıf Yönetim Beceri Puanlarına Ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	67
Tablo 4.10. Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Sürelerine Göre Sınıf Yönetim Beceri Puanlarına ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	67
Tablo 4.11. Öğretmenlerin Çalışma Pozisyonlarına Göre Sınıf Yönetim Beceri Puanlarına ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları	68
Tablo 4.12. Öğretmeni Olunan Sınıfın Yaş Gruplarına Göre Sınıf Yönetim Beceri Puanlarına ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	68

Tablo 4.13. Sınıftaki Öğrenci Sayılarına Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Beceri Puanlarına ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	69
Tablo 4.14. Sınıfta Yardımcı Eleman ya da Stajyer Bulunma Durumuna Göre Öğretmenlerin Yönetim Beceri Puanlarına ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	69
Tablo 4.15. Okulun Sosyoekonomik Durumuna Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Beceri Puanlarına ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	70
Tablo 4.16. Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Bulunma Durumuna Göre Öğretmenlerin Yönetim Beceri Puanlarına ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	70
Tablo 4.17. Sınıfta Mülteci Öğrenci Bulunma Durumuna Göre Öğretmenlerin Yönetim Beceri Puanlarına ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	71
Tablo 4.18. Sınıfta Yeterli Materyal Bulunma Durumuna Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Beceri Puanlarına ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	71
Tablo 4.19. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okula Karşı Hissettiği Aidiyet Durumuna Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Beceri Puanlarına ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları	72
Tablo 4.20. Mesleği İsteyerek Seçip Seçmeme Durumlarına Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Beceri Puanlarına ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	72
Tablo 4.21. Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Kendisini Yetersiz Hissetme Durumuna Göre Sınıf Yönetim Beceri Puanlarına ait t-testi Sonuçları.....	73
Tablo 4.22. Sınıf Yönetiminde Bir Başka Meslektaşından Yardım İsteme Durumuna Göre Öğretmenlerin Yönetim Beceri Puanlarına ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları	73

Tablo 4.23. Sınıflarındaki Öğrenme Merkezlerini Düzenleme Durumlarına Göre Öğretmenlerin Yönetim Beceri Puanlarına ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları	74
Tablo 4.24. Etkinliklerde Odaklandıkları Duruma (Süreç-Sonuç) Göre Öğretmenlerin Yönetim Beceri Puanlarına ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	74
Tablo 4.25. Öğretmenlerin Öğrencilere Karşı Tutumlarına Göre Yönetim Beceri Puanlarına ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	75
Tablo 4.26. Sınıf Yönetimiyle İlgili Kitap Okuma Durumlarına Göre Öğretmenlerin Yönetim Beceri Puanlarına ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları	75
Tablo 4.27. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimiyle İlgili Kursu Katılma İsteklerine Göre Öğretmenlerin Yönetim Beceri Puanlarına ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları	76
Tablo 4.28. Kullandıkları Plan Türüne Göre Öğretmenlerin Yönetim Beceri Puanlarına ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları	76

SEMBOLLER KISALTMALAR LİSTESİ

BEP : Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

MEGEP : Mesleki Eğitim ve Öğretimin Güçlendirilmesi Projesi

N: : Birey sayısı

sd: : Serbestlik Derecesi

Ss : Standart Sapma

TDK :Türk Dil Kurumu

vd. ___ : ve diğerleri

vb. : ve benzeri

\bar{X} : Ortalama

ÖZET

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin İncelenmesi

Araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerini incelemek ve sınıf yönetimine etki eden faktörleri saptamaktır. Kütahya il merkezinde devlet okullarındaki ana sınıfı ve anaokullarında görev yapan toplam 220 öğretmenden 149 (144 kadın ve 5 erkek) okul öncesi öğretmeni araştırmamıza katılmıştır. Veri toplamak için Öğretmen Bilgi formu ve beş boyut (zaman yönetimi ve demokratik ortam, fiziksel çevrenin düzenlenmesi, etkinlikleri planlamada yeterlik, öğretmenin kişisel yeterliliği ve sorun davranışların yönetimi) 35 maddeden oluşan Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetim Ölçeği kullanılmıştır. 2018-2019 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde toplanan verilerin analizinde bağımsız t-testi, Kruskal Wallis testi ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Ölçekten alınabilecek maksimum sınıf yönetim beceri puanı 5 olup minimum puan 1'dir. Elde edilen verilere göre genel sınıf yönetim beceri puan ortalaması 4,38'dir. Bu sonuç öğretmenlerin sınıf yönetim beceri puanlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Çocukların istenmeyen davranışları karşısında öğretmenlerin en çok tercih ettikleri yöntemin "Neden yanlış olduğunu açıklamak (%10,42)" olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğretmenler tarafından sınıf yönetim becerisinin en önemli bileşeninin "Çocuklar arasında fırsat eşitliğine önem verilmesi" olduğu görülmüştür. Yapılan Mann-Whitney U testleri sonucuna göre; sınıf yönetim becerisini öğretmenin mesleğini isteyerek seçmesi ve sınıf yönetiminde kendisini yetersiz hissetmemesi durumlarının etkilediği sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$).

Anahtar Kelimeler: Beceri, Okul Öncesi Öğretmeni, Öğretmen, Sınıf Yönetimi

ABSTRACT

Investigation of Preschool Teacher's Class Management Skills

The aim of this work to investigate classroom management skills of preschool teachers and to determine factors affecting classroom management. Of the 220 teachers working in kindergartens in the city center of Kütahya, 149 (144 female and 5 male) preschool teachers participated in the study. As a tool for collecting data the Teacher Information Form and Classroom Management Scale for Preschool Teachers which consists of five dimension (Time Management and Democratic Environment, Physical Environment Organization, Activity Planning Ability, Teacher Personal Ability and Problematical Manners Management) and 35 subjects were used. Data collected in 2018-2019 academic year were analyzed using independent sample t-test, Kruskal Wallis test and Mann-Whitney U test. The maximum total inclusion score from the scale is 5 and the minimum total inclusion score is 1. According to the data obtained, the average of general classroom management is 4.38. This result shows that teachers' classroom management skill scores are high. The most preferred method was found as "Explaining to the student(s) why this behavior is wrong (10.42%)" when teachers face with childrens undesirable behavior in the classroom. Also, it was seen that the most important item of class management skills for teachers was "Giving importance to equality of opportunity among children". It was found that attitude scores toward class management skills were statistically differed based on "Choosing the profession by intention" and "Feeling of having no proficiency at class management" after performing Mann-Whitney U Tests ($p < 0.05$).

Keywords: Classroom Management, Preschool Teacher, Teacher, Skills

1. GİRİŞ

İnsanın doğumu ile ilkokula başlama zamanı arasında kalan dönem okul öncesi dönem olarak adlandırılır. Okul öncesi eğitimi ise; 0 ile 6 yaş arası çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, psikomotor ve dilsel özelliklerinin geliştirilmesi ve öz bakım becerilerinin kazandırılabilmesi için çocuğa rehberlik edilen bir süreçtir (Oral ve Oğuzkan, 1991). Okul öncesi dönem hayatın temelini oluşturan ve gelişimin en hızlı görüldüğü dönemdir. Okul öncesi dönemde çocukların ilgi ve sevgiyle büyütülmesi, gereksinimlerinin karşılanması ve sağlıklarına dikkat edilmesi gerekmektedir. En az belirtilenler kadar mühim olan çocuğun gelişiminin her anlamda destekleneceği fiziksel ve sosyal bir ortama da ihtiyaç vardır (Şahin, 2005). Bu ortam okul öncesi sınıflarıdır. Bu dönemde yaşadığı erken yaşam ve akademik deneyimler çocuğun ileriki yıllarda okula ve eğitim almaya yönelik tutumlarını doğrudan etkiler. Okul öncesi dönemde yaşanan olumsuz deneyimler ve karşılaşılan talihsizlikler çocuğun tüm hayatını olumsuz etkileyebilir. Okula karşı olumsuz tutum geliştirme, düşük akademik düzey ve davranış sorunlarının yaşanması gibi problemler ortaya çıkabilir. Bu süreçte çocukta düşük benlik saygısı oluşur ve öğrenim hayatının sonraki dönemleri için de risk taşır (Ölekli, 2017). Çocuklar için önemli olan kaliteli bir okul öncesi eğitim almaktır. Okul öncesi eğitimin verimli bir şekilde gerçekleşmesini sağlayacak olanlar da öğretmenlerdir. Çocuklar okula başladıklarında o zamana kadarki yaşamlarından tamamen farklı bir ortama girdikleri için çocuklarda ayrılık kaygısı ve okula uyumda zorluk çekme gibi problemler baş göstermektedir (Mercan Uzun, 2017). Hem bu sorunlarla baş etmek hem de birbirlerinden farklı, okulla ilk defa karşılaşan çocukları okula alıştırmak için öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğrencileri okula alıştırmak, programda yer alan kazanımları öğrencilere edindirebilmek için öğretmenlerin etkili sınıf yönetim becerilerine ihtiyaçları vardır. Sınıf yönetimi eğitimin ilk ve temel basamağı, öğretimin ön koşuludur (Mercan Uzun, 2017; Özyürek, 2005). Etkili sınıf yönetimi başarılı olmanın şartlarındandır (Mercan Uzun, 2017). Sınıf yönetimi; hedeflenen amaçlara ulaşabilmek için sınıftaki öğretim kaynakları ile öğrencileri eşgüdümleyerek eyleme geçirme sürecidir (Celep, 2002). Sınıf yönetimi dünyanın her yerinde acemi olan öğretmenler kadar deneyimli öğretmenler için de büyük

endişe kaynağıdır (Chen, 1996). Bunun için sınıfın fiziki durumunun ayarlanması, öğrenme planlamasının yapılması, kuralların ve sınıf içi hareketlerin düzenlenmesi gibi sınıf yönetimini oluşturan boyutların çok iyi düzenlenmesi gerekir (Akar, Tor, Tantekin Erden, Şahin, 2010). Sınıf yönetiminin olumlu yönde ilerleyebilmesi için öğretmenlerin velilerden ve okul idaresinden destek alması sınıf yönetiminin daha rahat ilerleyebilmesini sağlayacaktır.

MEB Okul Öncesi Eğitim Programı merkezine çocuğu almış ve çocukta olumlu davranışların kazandırılması ilkesini benimsemiştir. Programın özellikleri incelendiğinde sınıf ortamının düzenlenmesi, öğretmen-öğrenci iletişimi, olumlu davranışların sağlanmasına yönelik ilkeler yer almaktadır (MEB, 2013). Bu ilkelerin tam anlamıyla gerçekleşmesi öğretmenin sınıf yönetimini verimli geçirmesini, sınıf yönetiminin verimli geçmesi de eğitim öğretim etkinliklerin başarıyla sonuçlanmasını sağlar.

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerini incelemek ve sınıf yönetim becerilerine etki eden faktörleri saptamaktır.

1.1. Genel Kavramlar

Eğitim: Şişman (2006) “Bireyin bulunduğu çevrede, kendisi dışındaki tüm nesne, kurum ve bireylerin, onun üzerinde bıraktığı zihinsel, duygusal ve sosyal yönlerin etkilerini belirtmektedir.”

Okul Öncesi Eğitim: Oral ve Oğuzkan (1991) “İnsanın doğumu ile ilkokula başlama zamanı arasında kalan yılları kapsayan; bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanaklarını sağlayan; onların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda, en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir.”

Yönetim: Celep (2002) “Bir amacı gerçekleştirmek için madde ve insan kaynaklarını eşgüdümleyerek eyleme geçirme sürecidir.”

Okul : Türnüklü (2006) “Farklı kültürel özgeçmişleri, gelişim düzeyleri, anlama yetenekleri, değerleri ve kişilik özelliklerine sahip birçok öğrencinin aynı mekân ve zamanı paylaştıkları kurumlardır.”

Sınıf: Çocuklar okula başladıklarında o zamana kadarki yaşamlarını geçirdikleri ortamdaki tamamen farklı bir ortama girmektedirler. Ortak çevre, zaman ve amacın paylaşıldığı, eğitim öğretim etkinliklerinin yapıldığı ve birçok kişiyi barındıran yer sınıf olarak adlandırılır (Mercan Uzun, 2017). Sınıf denilince aklımıza sadece derslikler gelmemelidir. Sınıf ortak özelliklerinden dolayı bir araya getirilen öğrencilerin belirlenen hedef davranışların gerçekleşmesi için eğitim ve öğretimin yapıldığı yerdir (Özyürek, 2005). Celep (2002) “Sınıflar eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği yerlerdir.”

1.2. Okul Öncesi Eğitim

İnsan hayatının temel taşını oluşturan okul öncesi dönem gelişimin en hızlı olduğu evredir. Çocukluk yıllarında atılan tohumlar yetişkinlik yıllarında meyveye dönüşmektedir. Bu evrede insanın kişiliği, tavırları, alışkanlıkları, inanç ve değer yargılarının biçimlendiği görülmektedir (Şahin, 2005). Çocukların sağlıklarının korunması, gerekli ihtiyaçlarının karşılanması, ilgi ve sevgiyle büyütülmesi ihtiyaçları gibi sosyalleşmeye de ihtiyaçları vardır. Bu sosyalleşme ihtiyacının giderilmesi öncelikle okul öncesi kurumlar vasıtasıyla olmaktadır. Çocuk ilk defa aileden farklı bir ortama girmektedir. Kendi yaşlılarıyla günün önemli bir kısmını geçirmekte ve böylece sosyal bir hayatı olmaktadır. Arkadaşlarıyla ilişki kurma, işbirliği yapma, toplumda sorumluluk alma ve sorumluluklarını yerine getirme gibi güzel kazanımlar okul öncesi eğitim vasıtasıyla edinilir (Şahin, 2005). Ekinci Vural (2012) çalışmasında okul öncesi eğitimden faydalanan öğrencilerin yüksek sosyal beceriye, özgüvene ve duygusal zekâyâ sahip oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Okul öncesi eğitim programında okul öncesinin genel hedef ve ilkeleri şöyle belirtilmektedir:

- “Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
- Bir üst eğitim basamağı olan ilkokula hazır hale getirmek,
- Koşulları kötü olan ailelerden gelen çocuklar da göz önüne alınarak ortak bir yetiştirme ortamı sunmak,
- Çocukları Türkçeyi düzgün ve akıcı konuşmaları hususunda eğitmek (MEB, 2013).”

1.3. Sınıf Yönetimi

Çocuklar okula başladıklarında ilk defa evlerinden farklı bir ortama girmektedirler. Ortak çevre, zaman ve amacın paylaşıldığı, eğitim öğretim etkinliklerinin yapıldığı ve birçok kişiyi barındıran yer sınıf olarak adlandırılır (Mercan Uzun, 2017). Celep (2002)’e göre sınıf “Toplumsal yapının maketi ve eğitim öğretim faaliyetlerinin yapıldığı yerdir.” Sınıf denilince aklımıza sadece derslikler gelmemelidir. Özyürek (2005) “Sınıf ortak özelliklerden ötürü bir araya gelen öğrencilerin, belirlenen hedef davranışların gerçekleştirilmesi için eğitim ve öğretimin yapıldığı yerdir.” olarak tanımlamıştır.

Öğrencilerin birbirinden farklı olması, farklı anne baba tutumlarıyla yetiştirilmiş olmaları ve çevre gibi değişik faktörlerden dolayı sınıflar homojen yapı hakim değildir. Emmer ve Stough (2001) sınıfları birbirinden ayıran temel noktaları şöyle sıralamışlardır:

1. Çok boyutluluk: Sınıfta aynı anda farklı çocuklar tarafından farklı etkinlikler yürütülebilmektedir.
2. Eş zamanlılık: Bir sınıfta aynı anda birbirinden çok farklı olaylar olabilmektedir.
3. Yakınlık: Sınıftaki olaylar birbirini hızla takip edebilmektedir.
4. Tahmin Edememe: Sınıfta olabilecek bazı şeyleri tahmin etmek mümkün olmamaktadır.

5. Kamusalılık: Sınıfta olan olaylara sınıftaki tüm öğrenciler ya da çoğunluğu şahit olabilmektedir.
6. Tarih: Sınıfta geçmişte birçok olay gerçekleşmiş ve gelecekte de gerçekleşecektir ve bunlar ortak bir tarihin oluşmasını sağlamaktadır.

Balay (2003)'a göre; sınıf yönetimi, “Etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesini sağlayacak şekilde, sınıf etkinliklerinin öğrencilerle birlikte öğrenciler için yönetilmesidir.” Emmer ve Stough (2001)'a göre, öğretmenin düzeni oluşturmak, öğrencilerin ilgisini çekmek ya da işbirliğini ortaya çıkarmak için yaptığı eylemlerdir. Özyürek (2005)'e göre sınıf yönetimi, “Çocukların özsaygılarını kazanma, yeni davranış edinme ve yaratıcı olmalarını sağlayacak biçimde sınıf ortamlarının fiziki yapısının düzenlenmesi, öğrenci katılımının yönlendirilmesi ile denetim altına alınması ve istenmeyen davranışları düzeltmek amacıyla yapılan işlemlerdir.” Çelik (2003)'e göre; “Sınıf kurallarının oluşturulması, sınıf düzeninin oluşturulması, verimli zaman yönetiminin gerçekleştirilmesi, öğrenci davranışlarının düzeltilmesi ve olumlu sınıf atmosferinin oluşturulması sürecidir.” Celep (2002)'e göre “Sınıfın amacını gerçekleştirmek için sınıfta bulunan öğretim kaynakları ile öğrencileri eşgüdümleyerek eyleme geçirme sürecidir.” Erden (2008)'e göre; “Sınıfta hedefler doğrultusunda öğretim ve öğrenmenin meydana gelmesi için, öğretmenin öğrenme çevresi ve öğrenci davranışlarını düzenlemesi, kontrol etmesi ve değiştirilmesiyle ilgili teknik ve etkinlikler bütünüdür.” Erdoğan (2017) sınıf yönetimini “Öğrenme için uygun ortamın sağlanması ve devam ettirilmesidir.” şeklinde tanımlamıştır.

Sınıf yönetimi tanımlarından yola çıkarsak sınıf yönetiminin en önemli amacı etkili öğrenme gerçekleştirmektir (Mercan Uzun, 2017). Etkili öğrenmeyi engelleyen davranışları üretken olacak şekilde değiştirerek öğrenme süresini artırmaktır (Özyürek, 2005).

Sınıf yönetimi eğitimin ilk ve temel basamağı olmakla beraber etkili yönetildiğinde başarılı olmak kaçınılmazdır (Mercan Uzun, 2017). Etkili bir sınıf yönetimi için öğrenmenin oluşturulması ve öğrenmenin verimli bir şekilde sürmesi gerekir (Akar vd., 2010). Bunun içinde sınıf yönetiminin alt boyutları olan sınıfın fiziki

düzenlenmesi, istenmeyen davranışların değişim süreci, zamanlama, planlama ve sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesinin etkin şekilde uygulanması gerekir. Sınıflar homojen yapıda olmadıkları için sınıf yönetiminin de farklı farklı özellikleri bulunmaktadır. Mercan Uzun (2017) sınıf yönetiminin özelliklerini şöyle açıklamıştır:

- Sınıf yönetimi hemen oturmayan zaman gerektiren sancılı bir dönemdir. Bazı davranışların kazandırılması ve kurallara uyumun sürekliliği zaman almaktadır. Her sınıf için bu süre değişebilmektedir.
- Sınıf yönetimi çocukların ilgilerine, ihtiyaçlarına, gelişim özelliklerine, yetiştikleri çevreye, sınıfta bulunan gruba göre değişiklik gösterebilir.
- Okul yönetiminin istekleri sınıf yönetiminin şeklini değiştirebilir.

Sınıfta yönetici pozisyonunda olan öğretmendir (Celep, 2002). Sınıf yönetiminin başarılı olmasında en önde yer alanlar arasında öğretmenin becerileri yer almaktadır (Mercan Uzun, 2017). Sınıfta etkili yöneten öğretmenin özelliklerini Özyürek (2005) şöyle sıralamıştır:

- Sınıfın fiziksel düzenini öğrencileri yönlendirecek şekilde düzenler.
- Öğretme işini önemseyip vaktini öğretmeye harcar.
- Sınıfta olup bitenin farkındadır.
- Aynı anda birçok iş yapar.
- Öğrencilere sürekli işaret verir.

Hayatın temel taşını oluşturan okul öncesi dönem gelişimin en hızlı olduğu evredir. Araştırmalar okul öncesi dönemde edinilen davranışların çoğunun yetişkinlikte kişiliği, tavırları, inanç ve değerleri etkilediğini göstermektedir (Şahin, 2005). Oktay (2003)'e göre çocuğun temel ihtiyaçları şunlardır:

- Sevgi, ilgi ve güven
- Sağlıklı bakım ve beslenme
- Hareket ve Oyun
- Kendi kendini tanıma-Özgürlük ve Yetişkin Desteği

Bu temel ihtiyaçlardan yola çıkarak okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi, çocuğun gelişimsel özellikleri açısından bazı değişikliklere ihtiyaç duyar. Okul öncesi eğitim sınıf yönetimi ise çocuğun merkeze alındığı ve oyun temelli yaklaşımın benimsendiğı, bu yaklaşımı uygularken de öğretmenin sahip olması gereken becerilerin toplamıdır (Uyanık Balat, 2010).

1.4. Sınıf Yönetim Yaklaşımları

Geleneksel yaklaşım ve çağdaş yaklaşım olmak üzere sınıf yönetim yaklaşımlarını iki grupta incelemek mümkündür. Geleneksel yaklaşımlarda öğretmen sınıfın hakimidir. Kuralları öğretmen koyar ve kurallara çocukların uyması beklenir. Disiplin otoriter yöntemlere dayalıdır. Geleneksel yaklaşımlarda korku kültürünün ağırlık kazandığı, öğrencilerin ilgilerinin çok önemsenmediğı asıl amacın düzenin korunması ve hedefe çabucak ulaşma isteğı yatmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimlerine uygun bir yaklaşım olmadığı için geleneksel yaklaşımın tercih edilmesi uygun görülmemektedir (Çelik, 2003).

Çağdaş yaklaşım ise geleneksel yaklaşımın tersine çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını karşıladığından merkezinde çocuk hakimdir. Öğrenci sınıfın öznesidir. Her çocuğun hızının, ilgisinin birbirinden farklı olduğu anlayışı benimsenir. Beraber öğrenmenin gerçekleştiğı, sevgi, saygı ve anlayışa dayalı, herkesin eşit olduğu, öğretmenin de öğrencinin de aynı kurallara muhatap olup kuralların beraber koyulduğu bir sınıf ortamını benimser. Öğretmen rehber konumdadır (Aydın, 2000).

1.5. Sınıf Yönetim Modelleri

Sınıf yönetim modelleri zamanın değişimiyle birlikte değişmiştir. Eğitim alanındaki gelişmeler ve toplumsal gelişmelere bağılı olarak sınıf yönetim modelleri de değişime uğramıştır. Sınıf yönetim modelleri baskıcı modelden demokratik modele, şekil eğiliminden amaç eğilimine, öğretmen merkezlienden öğrenci merkezliye doğru yön değiştirmiştir. Bu yön değişimlerinin seçimi bulunulan ortama, yaşanan olaylara,

idarecinin tavrına, sınıfın çevresine göre de değişebilir (Başar, 2003). Sınıf yönetim modelleri şu şekildedir:

Tepkisel Model: İstenilmeyen davranış ortaya çıktığında tepki verilen sınıf yönetim anlayışıdır. Ödül ile ceza etkinliklerinin yoğun olduğu, istenen davranışları en hızlı biçimde kazandırmayı benimser. Davranış dışsal faktörler için edinilir. Amaç; istenmeyen davranışın değiştirilmesini sağlamaktır. Bu yönetime sık başvuran öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinde sıkıntı olduğu görülmektedir (Başar, 2003).

Önleyici Model: Sınıfta sorun yaratabilecek her şeyi önceden tahmin edebilmeye dayalı bir modeldir. Sınıf düzeni oluşturmakta kurallar önemlidir (Başar, 2003).

Gelişimsel Model: Etkinliklerde çocukların tüm gelişim alanlarında iyileşmesini sağlayan modeldir (İlgar, 2007). Çocukların ilgileri, ihtiyaçları ve gelişimsel özellikleri dikkate alınır ve etkinlikler öyle planlanır.

Bütünsel Model: Her zaman aynı sınıf yönetim modelinin uygulanmadığı; yerine, zamanına ve duruma göre tepkisel, önleyici ve gelişimsel modelin uygulandığı karma bir modeldir (Başar, 2003).

1.6. Sınıf Yönetiminin Boyutları

Başar (2003)' a göre sınıf yönetimi boyutları beş kategoride incelenmektedir. Bunlar;

- Sınıfın fiziksel düzenlenmesine ilişkin boyut
- Plan-program etkinlikleri ile ilgili boyut
- Zaman yönetimi
- İlişki düzenlemeleri
- Davranış yönetimi

Sınıf yönetiminde fiziksel düzenleme: Sınıfın fiziksel ortamının düzenlenmesi sınıf yönetiminde önemlidir. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal, bilişsel, fiziksel, öz bakım vb. özelliklerinin geliştirilmesi ve ilköğretime hazırlanılması için eğitim ortamının fiziksel özelliklerinin iyi olması gerekmektedir. İyi düzenlenmiş bir eğitim ortamında öğretmen mekâna hâkimdir ve bu da sınıf yönetim becerisini olumlu etkiler. Çocukların gelişim özelliklerine dikkat edilerek oluşturulmuş ortamlar çocukların özdenetimlerini, iletişim becerilerini artırırken sorun davranışları da azaltmaktadır (Bilgin, 2018). Isı ve ışığın yeterli olması ile öğrenme merkezlerinin oluşturulması bir okul öncesi sınıf için çok önemlidir (İlgar, 2007). Öğrenme merkezleri oluştururken çocukların tüm materyallere ulaşımının kolay olması, materyallerin gerçek materyal olması ve sesli-sessiz merkezlerin yan yana gelmemesi gibi hususlara dikkat etmek gerekir (Mercan Uzun, 2017).

Plan-program etkinlikleri: MEGEP (2016)'e göre plan; "Bir düşünceyi, bir işi ve tasarımı sonuçlandırmak için önceden belirtilen hususların çizgi, resim veya yazı ile gösterilmesidir." Okul öncesi eğitim programı gelişimseldir. Gelişimsel program çocuğun tüm gelişim alanlarını birlikte ele alır. Çocukların gelişimsel özellikleri programın temel hedefini oluşturur (MEB, 2013). Günlük eğitim akışı planlanırken okul öncesi eğitim programı dikkate alınmalıdır. Gangal ve Öztürk (2016) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin planlamalarını çocuk merkezli yapmak yerine etkinlik merkezli yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Çocuğun ihtiyacına ve gelişimine uygun yapılmayan planlamalarda çocukların ilgisini çekmek, ilgiyi devam ettirmek güçleşmekte ve istenmeyen davranışlarla karşılaşma ihtimali artmaktadır.

Plansız geçirilen günler öğretmenin sınıf hakimiyetini kaybetmesine, olumsuz olaylarla daha fazla karşılaşmasına sebep olmaktadır. Plan yapılarak geçirilen günlerde öğretmen kendinden emin, daha kontrollü ve olumsuz olayla karşılaştığında çözüm bulma becerisi daha fazladır (Gangal ve Öztürk, 2016).

Zaman yönetimi: Sınıfta zaman yönetimini etkili bir şekilde gerçekleştirmek için öncelikle hedefler belirlenmelidir. Hedeflere erişebilmek için plan yapılmalı, etkinlikler çocuğa görelilik ilkesine göre hazırlanmalıdır. Etkinlik esnasında gereken malzemeleri önceden ayarlanmalı ve etkinlik esnasında ortaya çıkabilecek olayları

önceden tahmin edilebilmeli ve sınıf kurallarına dikkat edilmelidir (Bulut Özsezer, 2016).

İlişki düzenlemeleri ve davranış yönetimi: Okul öncesi dönemde saldırganlık, yalan söyleme, izinsiz eşya alma, hile yapma gibi istenmeyen davranışlar görülebilmektedir. Öğretmenin problem görülmeden önce önlemeye çalışması, istenmeyen davranış ortaya çıktığında problemin nedenini araştırması ve de olumlu sınıf atmosferini oluşturması öğretmen için dikkat edilecek konular arasındadır (Özgün, 2016).

1.7. Sınıf Yönetiminde Fiziksel Ortamların Düzenlenmesi

Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel özellikleri eğitim kalitesini etkileyen sınıf yönetimi boyutlarından bir tanesidir. Eğitsel olarak iyi şekilde planlanmış ve organize edilmiş fiziksel ortam çocukların keşif yapmalarını sağlar. Bu sebeple fiziksel ortam çocukların gelişimlerini destekleyen ve kısıtlayan bir etken olması nedeniyle iyi tasarlanmalıdır. İyi bir okul öncesi eğitim kurumu çocuklarda görülen tüm farklılıklara hitap edecek şekilde planlanmalı ve çocukların gelişim özelliklerine uygun olmalıdır (Aktaş Arnas, 2016). Sınıflardaki iç ve dış fiziksel ortam düzenlemeleri eğitim kalitesini etkilemesinin yanı sıra öğrenci davranışlarını da etkiler. Güvenlik tedbirlerinin alındığı, çocukların gelişim özelliklerine göre oluşturulan kendilerini güvende hissettikleri eğitim ortamları eğitim kalitesini artıracak ve de çocuk davranışlarını pozitif anlamda etkileyecektir (Özkubat, 2013).

Temiz, aydınlık, ferah ve göze hoş gelen bir sınıf öğretmene de öğrencilere de iyi gelir ve öğrenme hevesini artırır (Alat, 2017). Çoğu öğretmen küçük sınıflarda eskimiş oyuncaklarla karşı karşıya kalmaktadır. Akkurt (2008) çalışmasında araştırmaya katılan öğretmenlerin %20'sinin fiziksel şartların yetersizliğinden yakındığını belirtmiştir. Arslan Karaküçük (2008) çalışmasında ana sınıfları ile anaokulu ve kreş-gündüz bakımevlerini fiziksel anlamda karşılaştırmıştır. Ana sınıflarının fiziksel ortamlarının daha yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özellikle tuvaletler, lavabolar, camlar ve binanın dıştan görünümü o yerin ana sınıfı olduğu imajını vermemektedir. Hatta köyde çalışan bazı okul öncesi öğretmenleri okul

öncesi eğitimde taşınmalı eğitim olmadığı için köyde tek derslik olarak eğitim ve öğretime devam etmektedir. Sağlık ocağı ya da cami odaları sınıfa dönüştürülmektedir. Her türlü imkânsızlıklara rağmen öğretmenler okul öncesi eğitim programında belirtilen şekilde fiziksel ortamı ayarlayıp öğrencilerine güzel bir ortam sunmaya çalışmaktadır.

Arslan Karaküçük (2008) çalışmasında rastgele seçtiği 15 okulun fiziksel koşullarını incelemiştir. Araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarının içinde revir ve gözlem odalarının; dışında ise bahçe çiçek vb. düzenlemelerin ve açık hava oyun araçlarının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi eğitim binaları incelendiğinde fiziksel standartlaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fiziksel özelliklerin okuldan okula değişiklik gösterdiği sonucuna varılmıştır (Arslan Karaküçük, 2008). MEGEP (2013)' e göre okul öncesi sınıflarının genel özellikleri şöyle olmalıdır:

- Sınıf, okulun en çok ışık alan ve havalandırılması kolay bir bölümünde yer almalıdır. Masa, sandalye, oyuncak dolapları vb. portatif olmalıdır.
- Sınıf ortamında kullanılacak her türlü araç gereç çocuğun göz seviyesi hizasında bulunan raflarla sunulmalı, kullanılan malzemeler kaliteli ve sağlam olmalı, çocukların ilgi ve yaşlarına hitap etmelidir.
- Zeminde temizliği kolay, değişik etkinliklere imkân sağlayacak halı, parke gibi döşemeler birlikte kullanılmalıdır.
- Çocukların sürekli sandalye üzerinde sıkılacakları göz önünde bulundurularak minderler, yastıklar ve kanepeler sınıfa yerleştirilebilir.
- Öğrenme merkezleri uygun alanlara yerleştirilmelidir (MEGEP, 2013).

Yukarıda belirtilen okul öncesi sınıflarının özelliklerine göre sınıf içi ve sınıf dışı fiziksel ortam düzenlemeleri yapılmalıdır.

1.7.1. Sınıf İçi Ortamların Düzenlenmesi

Sınıf içi ortamın düzenlenmesi

Sınıf içinde güvenliğin sağlanması: Öğretmen sınıfın tüm çocuklar için güvenli olduğundan emin olmalıdır (Alat, 2017). Sınıfta bulunan dolapların sivri köşeleri için sünger ya da koruyucu kullanılmalıdır. Kayan halıların altına halı kaydırmayan malzemelerden döşenip olası tehlikelere karşı önlem alınmaya çalışılmalıdır.

Sınıf İçindeki Uyarıların Kontrol Altına Alınması: Okul öncesi eğitim kurumları temiz, aydınlık, iyi ışık alan, uygun sıcaklıkta olan ve gürültü bakımından yalıtılmış olmalıdır.

- Sıcaklık: Uygun sıcaklık 19-21 dereceler arasında olmalıdır. Çok sıcak olduğunda dikkat dağınıklığı ve uyuklama, az sıcaklıkta genel uyarılmışlık halinin düşmesi gibi durumlar gözlenecektir (Alat, 2017).
- Işık: Sınıf yeterince güneş ışığı almalıdır. Bu ışık pencerelerden gelen doğal ışık yoluyla sağlanmalıdır. Güneş olmadığı zamanlarda kullanılacak lambalar gün ışığı renginde olmalıdır (Alat, 2017).
- Renk: Yurt, Cevher-Kalburan, Ceylan ve Kandır (2009) çalışmalarında Ankara'daki 30 okul öncesi sınıfı incelemişlerdir. Okul öncesi eğitim sınıflarında en fazla pembe rengin en az da turuncu renginin kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca zemin için en fazla ahşap rengin kullanıldığı, mobilyaların en fazla mavi renkte olduğu ve sınıflar tasarlanırken mimarlardan destek alınmadan yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Stoecklin (2009) duvar, döşeme ve mobilyalar için doğal renklerin sınıfa rahatlatıcı bir hava getirdiğini belirtmiştir. Fielding (2006) çalışmalarında kırmızı rengin saldırganlaştırdığını, yeşil rengin sakinleştirdiğini ve öğretmen ile öğrencilerin odaklanmasının nötr renklerle daha iyi olduğu bulgularına ulaşmıştır. Dış ve iç duvarların rengi ferah, gözü yormayan çocuğun estetik algısını olumlu etkileyecek seçeneklerden olmalıdır (Bilgin, 2018).

- Gürültü: Gürültüyü önlemenin bir yolu da küçük gruplar halinde etkileşim içinde çalışmaktır. Etkileşim için öğrenme merkezleri en uygun mekânlardır (Alat, 2017).
- Öğrenme merkezlerinin oluşturulması: Sınıfın büyüklüğüne göre kaç merkez oluşturulabiliyorsa o kadar merkez oluşturup çocukların ilgilerini çeken öğrenme tecrübeleri yaşanması sağlanır. Her merkezin ayrı bir özelliği olup materyalleri birbirinden farklıdır. Çocukların serbest zaman etkinliklerinde yaratıcı oyunlar çıkarmaları sağlanır. Merkezlerde bulunan dolapların kapaklarının olmaması gerekir. Böylece çocuklar materyallere kolayca ulaşabilirler.

Sınıfın Büyüklüğü: Sınıf büyüklüğü sınıfta bulunan çocukların sayısına ve fiziksel alanın büyüklüğünü kapsamaktadır. Araştırmalar küçük grupların etkinliklerde ve arkadaş ilişkilerinde daha iyi olduklarını, aşırı büyük grupların ise davranış sorunları ve etkinliğe karşı ilgi azalması gibi olumsuz davranışlar sergilediklerini gösterir (Alat, 2017). Sınıfların kalabalık olması ve küçük yaş grupları ile ilgilenme, öğretmenin sınıf yönetiminde zorlandığı etmenler arasında yer almaktadır (Celep, 2002). Sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça sınıf yönetimi güçleşmekte, açık hava etkinliklerinde çocukların hepsini gözlemlemekte zorluk yaşanmaktadır (Alat, 2017). Eser (2010) çalışmasında 16 ve daha fazla öğrenciye sahip olan öğretmenlerin iş doyumununun 15 veya daha az öğrencisi olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu saptamıştır.

MEB Okul Öncesi Yönetmeliği 1.maddesinin b bendine göre öğrenci sayısı 10 öğrenciden az, 20 öğrenciden fazla olmamalıdır. Fakat okulun veliler tarafından talep edilmesi durumunda okulun da imkanları yeterliyse öğrenci sayısında artışa gidilebilir. Yönetmeliğin bu maddesine göre sınıf büyüklük bakımından uygunsuz sınıfta 25 ya da daha fazla öğrenci olabilmektedir. MEB Taşıma Yoluyla Eğitime Erişim Yönetmeliği'ne göre okul öncesi eğitimde taşınmalı eğitim yapılamamaktadır. Taşınmalı eğitim yapan köylerde bulunan ana sınıfları öğrenci bulmakta sıkıntı yaşamaktadır. Böylelikle il ya da ilçe merkezlerinde bulunan ana sınıfı ve anaokullarında öğrenci sayısının 25'i geçtiği görülmekte köy gibi yerleşim yerlerinde de 10 öğrenci bulmakta zorlanılmaktadır.

Oturma Düzeni: Okul öncesi sınıflardaki oturma düzeni ilkokul, ortaokul ya da diğer üst kademe okullardaki gibi olmamaktadır. Türkçe dil etkinliklerinde yerlere minderler serilip U şeklinde ya da yarım daire şeklinde oturup etkinliğe devam edilirken sanat etkinliğinde sanat merkezinde masalarda çalışmalar devam etmektedir. Etkinliğin çeşidine göre oturma düzeni, yerleşim değişmektedir (Alat, 2017).

Öğrenme Merkezlerinin Düzenlenmesi: 2013 yılında güncellenen okul öncesi eğitim programında daha önceden ilgi köşeleri diye bahsedilen yerler “öğrenme merkezleri” şeklinde değiştirilmiştir. Öğrenme merkezleri çocukların serbest oyun oynama ihtiyaçlarını gidermek için düzenlenmiş bölmelerdir. Öğrenme merkezi oluşturmanın amacı çocukların küçük gruplar halinde etkin çalışmasını sağlamaktır (MEB, 2013). Öğrenme merkezlerinin birleşmesi okul öncesi sınıfını oluşturur.

Öğrenme merkezleri iyi planlandığı takdirde eğitici (Alpay, 2016). Öğrenme merkezlerinde gerçekleştirilen oyun etkinliklerinin öğretmen ve öğrenci açısından yararları vardır. Öğrenme merkezlerinde oyun oynarken gözlemlenen öğrenci öğretmeni tarafından daha iyi tanınır. Öğrencinin daha iyi tanınması öğretmene yol gösterir. Öğretmen izlemesi gereken rotayı çizer. Öğrenme merkezlerinde oynarken rahatlayan çocuklar günlük eğitim akışındaki diğer etkinliklere daha çabuk uyum sağlarlar. Öğrenme merkezlerinde yapılan düzenlemelerle öğretmen öğrencilerin yeni kavram ve konuları öğrenmesini sağlamaktadır. Öğrenme merkezlerinde aktif olarak oynayan çocuklar işbirliği, paylaşma ve yardımlaşma gibi önemli sosyal becerileri edinirler. Öğrenme merkezlerinde gerçekleştirilen oyun etkinlikleri çocukların kendilerini keşfetmelerini sağlar ve yaratıcılıklarını geliştirir.

Öğrenme merkezleri iyi düzenlenmediği takdirde de bazı problemler yaşanabilir. Çocukların hep aynı merkezde kalmak istemeleri, oyuncak paylaşmada yaşanan güçlükler, oyuna ayrılan sürenin öğrencilere az gelmesi ve materyal eksikliğinden kaynaklanan problemler sayılabilir (Alpay, 2016). Her çocuğun günlük belirli sayıda öğrenme merkezinde yer alması, öğrenme merkezlerinde yer alınacak sürenin sınıfa koyulan bir alarm ya da saatle sınırlandırılması, her çocuğun oyuncaklarla

oynayabileceği garantisinin verilmesi gibi çözüm yolları yaşanabilecek sorunları en aza indirmeye çalışacaktır.

Öğrenme merkezlerinin düzenlenme esnasında çocukların görüşlerine yer verilmesi çocukların sınıfı daha çok benimsemelerine yardımcı olmaktadır. Geniş sınıflarda tüm merkezlere yer verilebilirken dar olan sınıflarda bu mümkün olmayacaktır. Bundan dolayı merkezler birden fazla amaç için kullanılabilir. Öğrenme merkezlerine isimleri ve hangi merkez olduğunu gösteren bir görsel hazırlanılarak çocukların görebileceği yere asılmalıdır. Öğrenme merkezleri birbirinden ayrılmalı fakat birbirlerinden bağımsız şekilde olmamalıdır. Bir öğrenme merkezinde bulunan çocuk diğer öğrenme merkezlerinde olanları takip edebilmelidir (MEB, 2013).

Sınıfta bulunan öğrenci sayısı ve sınıfın fiziksel durumu sınıfta kaç öğrenme merkezi olacağını belirler. Okul öncesi sınıfında olması önerilen merkezler; blok, kitap, müzik, sanat, fen ve dramatik oyun merkezleridir. Öğretmen gerekli zaman ve durumlarda seçilen temalara uygun olarak bir süreliğine yeni öğrenme merkezleri de oluşturabilir. Örneğin, belirli gün ve haftalardan Orman haftasına girildiyse, sınıfta ormanı andıracak geçici bir öğrenme merkezi oluşturulabilir (MEB, 2013). Öğrenme merkezlerini şu şekilde tanımlayabiliriz:

1. Blok Merkezi: Çocukların deneyerek öğrenmelerine fırsat veren, problem çözme aşamalarını kavramalarını sağlayan, matematikle ilgili kavramların öğrenilmesini sağlayan ve üreticiliklerini geliştirmeyi amaçlayan blok oyuncakların bulunduğu öğrenme merkezleridir (Alpay, 2016). Bu öğrenme merkezinin en önemlileri genelde ahşap bloklardır. Köpük, plastik gibi hafif malzemelerle de şekil bulan prizma şeklindeki birçok parçası olan bloklar da mevcuttur. Blokların haricinde hayvan figürleri, trafik işaretleri, çeşitli arabalar vb. oyuncaklar da bulunur (Alpay, 2016; MEB, 2013).
2. Kitap Merkezi: Öğrencilerin okuma, yazma ve anlama becerilerini desteklemesini amaç edinen bir merkezdir. Kitaplara karşı olumlu tutumlar geliştirilmesini sağlamanın yanında dil ve iletişim becerilerini geliştirmeyi de amaçlar. Çocukların yaş seviyesine uygun kitaplar, üç boyutlu hikaye kitapları, dergiler, kavram kitapları, bilmece kartları gibi materyaller

bulundurulabilir (Alpay, 2016; MEB, 2013). Bu merkez çocukların kitapları, dergileri inceleyebileceği, ister masada isterse de bir mindere uzanarak basılı yayınları inceleyeceği merkezdir. Bu merkezde çocukların ulaşabileceği yükseklikteki raflar tercih edilmelidir. Sınıfın aydınlık ve sessiz mekânına kitap merkezinin yerleştirilmesine özen gösterilmelidir.

3. Müzik Merkezi: Çocukların müzik dinlediği, enstrüman çaldığı ve değişik sesleri tanımalarına fırsat veren öğrenme merkezidir. Ritim duygusunu geliştirirken motor, denge ve koordinasyon becerilerini de destekler. Orff çalgıları, CD çalar, değişik sesler çıkartan malzemeler, öğretmenin çaldığı enstrümanlar yer alabilir (Alpay, 2016; MEB, 2013).
4. Fen Merkezi: Çocuklar gelişimsel özellikleri bakımından meraklıdırlar. Bu öğrenme merkezi de çocukların merak seviyelerini üst seviyede tutacak bir öğrenme merkezidir. Çocukların yaşadıkları dünyayı tanımalarına fırsat verir ve deney gözlem yoluyla bilimsel bakış açısı kazanmalarını sağlar. Kum havuzları ve su havuzları bu öğrenme merkezinin en önemli materyalleridir. Bitki yetiştirilebilir. Mesela, poşetin içine koyulan su sınıf camına asılıp yağmur deneyi gözlemlenebilir. Taşlar, kuru yapraklar, kozalaklar, büyüteç, dünya küresi, deniz kabukları bu öğrenme merkezinde bulundurulabilir. Çeşitli ölçüm aletleri, mikroskop, terazi, pusula, mıknatıs, vidalar, insan vücut modeli gibi malzemelerde bulundurulabilir (Alpay, 2016; MEB, 2013).
5. Matematik Merkezi: Rakamları tanıma, sıralama, ölçme, geometrik şekilleri öğrenme, zamanı algılama, para değerlerini öğrenme gibi becerilerin desteklendiği öğrenme merkezidir. Sayı boncukları, yap-bozlar, cetveller, artırma ve eksiltme işlemlerine yönelik oyunlar, saatler vb. gibi materyaller bulundurulabilir (Alpay, 2016).
6. Dramatik Oyun Merkezi: Taklit ve temsil yoluyla çocukların üreticiliklerini ve hayal güçlerini geliştiren bir öğrenme merkezidir. Çocukların birbirleri ile ilişkilerini ve toplumsal hayata nasıl baktıklarını görmemizi sağlar. Çocuğun değişik roller almasını sağlayan materyaller yer almaktadır. Kukla sahnesi, kuklalar, kostümler, minderler, evcilik malzemeleri, mutfak gereçleri, bebekler, telefon ve ev aletleri bulunabilir (Alpay, 2016; MEB, 2013).
7. Sanat Merkezi: Çocuğun kendisini en özgün şekilde ifade etmesini destekleyen, yaratıcılığını geliştiren, sanat ile tanışmasını sağlayan öğrenme

merkezedir. Her türlü boya, çeşitli kağıt ve kartonlar, fırça, yapıştırıcı, renkli ipler, boncuklar, sim, köpük bardaklar vb. malzemeler bulunabilir (Alpay, 2016; MEB, 2013).

1.7.2. Sınıf Dışı Ortamların Düzenlenmesi

Eğitim öğretim sadece sınıf içinde devam etmez. Okul öncesi öğretmenleri okul içindeki tüm mekânları değerlendirebilmelidirler. Sınıf içi düzenlemeleri gibi sınıf dışındaki açık ve kapalı yerlerin de düzenlenmesi gerekmektedir (Alat, 2017).

Kapalı Mekânlar

Dinlenme ve Uyku Odası: Tam gün eğitim veren okullarda dinlenme vakti bulunmaktadır. Dinlenme vaktinde çocuklar uyurlar ve dinlenirler. 3-4 yaş grubundaki çocukların 5-6 yaş grubu çocuklarına göre gelişimsel olarak uykuya daha fazla ihtiyaçları olduğundan çocukların uyumaları için uyku odaları bulunur. Uyku odası bulunmayan okullar sınıflara portatif yatak getirip uyku saatini tamamlamaktadır. Uyku odasının havası temiz olmalı, perdeler kapatılıp loş bir ortam sağlanmalı ve rahatlatıcı bir müzik açma ya da masal okuma ile uykuya geçiş sağlanmalıdır (Alat, 2017).

Oyun Odası: Havaların kapalı ve yağışlı olduğu durumlarda kullanılmak üzere okullarda oyun odası bulundurulabilir. Özellikle yemek yedikten sonra enerjilerini atmak için oyun odasında oynamak güzel bir etkinliktir. Oyun odalarında büyük kaba motor becerilerinin geliştirilmesine yönelik kaydırak, top havuzu, tırmanma ipi gibi materyaller bulunur. Oyun odalarında çocukları oynatmadan önce muhakkak güvenlik önlemleri alınmalıdır (Alat, 2017).

Yemek Odası ve Mutfak: Bazı okullarda yemek yeme için yemek odaları bulunmaktadır. Yemek odalarında masa ve sandalyeler çocukların boylarına uygun olmalıdır. Özellikle ahşap olanlar tercih edilmelidir. Plastik sandalye ve masalar varsa eğer sağlamlık durumları ara ara kontrol edilmelidir. Yemek odası bulunmayan okullarda yemek yeme işlemi sınıflarda sürdürülmektedir. Bazı okullarda mutfak da

bulunmaktadır. Mutfak olan okullarda gündelik yaşam becerilerini gerçekleştirme çalışmaları adı altında çeşitli etkinliklere yer verilebilir. Örneğin; çocuklar kek, makarna, salata, cacık yapma gibi etkinlikleri gerçekleştirebilirler (Alat, 2017).

Tuvalet ve Lavabolar: Tuvalet ve lavabolar sınıfa yakın yerde hatta mümkünse sınıfın içinde olmalıdır. Yardımcısı olmayan bir öğretmen için sınıf içinde bulunan tuvalet çok yararlıdır. Tuvaletlerde bulunan klozetler, lavabolar ve musluklar çocukların boylarına uygun olmalıdır. Lavaboların kontrolleri sık sık yapılmalıdır. Tuvalet kapılarının içeriden kilitlenmesinin engellenmesi ya da kilitlense dahi dışarıdan bir yetişkin tarafından açılabilir durumda olması güvenlik anlamında işe yarayacaktır (Alat, 2017).

Açık Hava Mekânları

Açık Hava Oyun Parkı: Açık hava oyun parkında kaydırak, tahterevalli, tırmanma merdivenleri ve kum havuzu gibi araçlar bulunmaktadır. Bu araçlar çocukların kaba motor becerilerinin gelişimini sağlar. Her alanda olduğu gibi açık hava mekânlarında da güvenlik önlemleri alınmalıdır. Mekânda bulunan araçlara çocukların kıyafetlerinin sıkışabilmesi ihtimali göz önünde bulundurularak oyuncaklara binmeden önce kıyafetler kontrol edilmelidir. Oyun parkı zemini beton, parke taşı ya da beton üzerine serilen halıflex olmamalıdır. Zemin darbe emici özellik içeren yapıda olmalıdır. Kış şartları düşünüldüğünde ıslanan zemin donup beton etkisi gösterebileceğinden zeminde kalın ögütülmüş ağaç talaşı, ince çakıl, çim ve kalın kum olmalıdır. Zeminde bulunan bu malzemelerde azalma olup olmadığı da kontrol edilmelidir. Açık hava oyun parkında kum havuzu da oluşturulabilir. Kum havuzunun içi sık sık kontrol edilerek böcek ve yabancı maddelerden arındırılmalıdır (Alat, 2017).

Bahçe ve Bitki Yetiştirme Alanı: Okul bahçesinde gölge yapacak ağaçların olması idealdir. Bahçede ağaçların, çiçeklerin olması çocukların doğadaki değişimleri incelemeleri için fırsat doğurur. Okul öncesi öğrencileri okullarında seçtikleri bir ağacı belirli aralıklarla gözlemleyip resimlerinin çekilmesi, mevsimlere göre ağacın

değişen hallerine birinci dereceden tanıklık edilebilmesine imkân tanır. Ezbere bilgiden öte yaşayarak öğrenme gerçekleşir (Alat, 2017).

Okul öncesi eğitimde bahçe düzenlemesi araştırmaları incelendiğinde Cevher Kalburan (2014) çalışmasında devlete ve özel sektöre bağlı okulların bahçe düzenlemesinde doğal malzemelerin yeterli olmadığını saptamıştır. Devlete bağlı anaokullarının bahçelerinin, özel anaokullarına göre daha çeşitli zemin özellikleri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Devlete bağlı ve özel anaokullarının bahçe düzenlemelerinde peyzaj mimarlarının, çocukların, ailelerinin, okul çalışanlarının ve diğer toplum üyelerinin oldukça az oranda sürece katıldıkları bulgusuna erişilmiştir.

1.8. Disiplin ve Disiplin Modelleri

Disiplin; sınıf yönetimiyle ilgili bir kavramdır. Öğretme etkinliklerinin iyi sunulması için öğrenci davranışlarını yönetme disiplin olarak bilinir (Özyürek, 2005). Celep (2002)'e göre disiplin; “Başkaları tarafından işbirliğine kapalı, saldırgan ya da diğer engelleyici tepkilere maruz bırakılmış insanların haklarını korumaktır.” Disiplin ile ceza kavramları birbirlerinin yerine kullanılan kavramlar haline gelmiştir. Olumsuz davranışın ardından verilen tepki ceza, disiplin ise olumsuz davranışın meydana gelmemesi için alınan önlemdir. Disiplin olumsuz durum oluşmadan önce alınan önlemin yanı sıra olumsuz davranış oluştuğunda nasıl tepki verildiği ile de alakalıdır. Disiplin var olan düzeni korumayı amaçlar (Tosun, 2002). Bir başka deyişle sorunu önlemek için ne yaptığımızın yanında, sorun oluştuğunda ne yaptığımızla da ilgilidir (Tertemiz, 2006).

Sınıf yönetimi disiplini kapsamaktadır. Sınıf yönetiminde öğrenme süresini en yüksek seviyeye çıkarmak amaçlanır. Disiplin de ise öğretme süresini artırma ve daha çok öğretme süresini azaltan durumları önleme ve azaltma amaçlanır (Özyürek, 2005). Öğretme süresini azaltan durumlar disiplin sorunlarıdır. Disiplin sorunları denilince akla ilk gelenler sesini yükseltme, fiziksel şiddet, huysuzluk nöbetleri, asosyal davranışlar, küstahça cevap verme gibi davranışlar olsa da utangaçlık, sıkılganlık, suskunluk gibi aşırı kontrollü davranışlar da disiplin sorunlarına girmektedir (Celep, 2002).

Öğretmenin sınıfta disiplin sağlama çalışmalarını Tertemiz (2006) önleyici ve tepkisel yöntemler olmak üzere iki grupta incelemiştir. Bu yöntemlerle hangi davranışların yapılması gerektiği şu şekilde belirtilebilir:

Önleyici Yöntemler

Öğretmenin sınıfta istenmeyen davranış ortaya çıkmadan önce aldıkları önlemlerdir. Öğretmenlerin öğrencilerinin sınıf etkinliklerine ilgilerini çekmek ve ilgilerini devam ettirmek için yaptıkları tüm davranışlar önleyici tedbirlerdir. Sınıf yönetiminin etkisi birkaç kontrol yöntemleriyle ortaya çıkar. Bu yöntemlerden bazıları şunlardır:

- **Planlı Çalışmak:** Sınıf içinde yapılacak olan çalışmaların önceden planlanması sınıf içinde oluşabilecek aksilikleri önleyebilir. Öğretmeni “bugün ne etkinlik yaptırısam?” düşüncesinden uzaklaştırır ve düşünürken arada geçen zaman diliminde öğrencilerin başıboş kalması önlenir. Öğretmen zamanını öğretim için kullanır. Örneğin; materyallerin hazırlanması, etkinlikleri dağıtma ve toplama, günü bitiriş, yoklama yapma vb. durumları planladığı takdirde öğrencilerin istenmeyen davranış yapma ihtimalleri azalır.
- **Akıcı Etkinlik:** Öğrenciler boş bırakılmamalıdır. Öğrenciler sınıfa girmeden önce Çanakkale Savaşı ile ilgili gemi, askerler, taş ve kumlarla hazırlanan savaş cephelerini yansıtan materyali gören çocuklara “haydi masaya geçip etkinlik yapacağız” gibi bir uyarıda bulunmak zorunda kalınmayacaktır. Çünkü materyal çocukların ilgisini çekip çocuklar kendi istekleriyle materyali incelemek isteyeceklerdir.
- **Tutarlılık:** Öğrenciden istenilen davranışı öğretmenin sergilemesi ve öğretmenin aynı konularda aynı tepkileri vermesi öğretmenin tutarlı olduğu izlenimini gösterir. Öğretmenin tutarlı olduğunu fark eden öğrencinin de disiplinli olması beklenir. Tutarlılık sınıf ve okul kurallarını uygulamada çok önemlidir.
- **Öğretmen Kontrolü:** Öğretmenin sınıfta olup bitenler hakkında bilgi sahibi olması oluşabilecek tehlikeli davranışları önlemenin ön koşulunu oluşturur. Yardıma gereksinim hisseden öğrencilerin fark edilmesi ve öğrenci

davranışlarını olumlu davranışlara yönlendirmek gibi davranışlar istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını engeller (Tertemiz, 2006).

Tepki (Müdahale) Yöntemleri

Öğrenci davranışlarını denetleme yöntemleri; tepkisiz kalmaktan, çok fazla tepki göstermeye kadar değişir. Müdahale türü istenmeyen davranışların boyutuna göre değişmektedir. Bu yöntemlerden bazıları şunlardır;

- Görmezden Gelme: Öğretmen öğrenciye hiçbir tepki göstermez. Şiddet davranışlarının haricinde davranışın sönmesinde yararlı olmaktadır. Okulun ilk başladığı günlerde iyi işlemektedir. Öğretmen istenmeyen davranış gösteren öğrenciyi görmezden gelir fakat olumlu davranış gösteren öğrencilerin davranışlarına da ilgi gösterip istenilen davranışın hangisi olduğunu göstermeye çalışır.
- Fiziksel Yakınlık: Öğretmen istenmeyen davranış gösteren öğrenciye yakın durur. Yaklaştıkça kuralları hatırlatmaya dikkat çekmeye çalışır.
- Göz Teması ve Sözsüz Uyarıcılar Kullanmak: Öğretmen öğrenci ile göz temasını kurana kadar öğrenciye bakar. Öğrenci yaptığı davranışın hatalı olduğunu fark edip davranışı sonlandırabilir. Öğrenci istenmeyen davranışa devam ederse öğretmen öğrencinin uygun davranışı göstermesini sağlayana kadar bu bakışa devam edebilir. Fakat çocuğu aşırı derecede korkutacak şekilde olmamalıdır.
- Yeniden Yönlendirme: Bu yöntem öğrencinin ne yapıyor olması gerektiğini göstermeyi içerir.
- Vazgeç İfadeleri ve Uyarılar Kullanmak: Öğrenciler öğretmenin kendilerine baktıkları halde istenmeyen davranışa devam ediyorsa artık öğrencinin yaptığı davranışı sonlandırması için uyarılarda bulunulması gerekir. “Ne yapıyorduk?” sorusu yöneltilecek dikkati doğru davranışa çekmek yararlı olacaktır. Öğretmen öğrenciyi bir kenara çekip düşük sesle uyarısını yapıp arkadaşlarının önünde utandırmamalıdır.
- Mantıksal Sonuçlar Çıkarmak: Öğretmen istenmeyen davranışın sonuçlarını şartlarına uydurabilir. Olumsuz bir davranışın sonucu olarak kabul edilebilir

davranışın zorunlu uygulamasıdır. Örneğin; oyalandıkları için çalışmalarını bitiremeyen öğrencilerden çalışmalarını bitirene kadar sınıftan çıkmamalarını istemek gibi.

- Öğrenci ile Bireysel Konuşmak: Öğretmen öğrenciden sorunu kendi açısından anlatmasını ister. Genellikle öğrenciden kurallara uyacağına dair söz alınır.
- Problemi Tanımlamak ve Çözmek: Sorunun kaynağı bulunmaya çalışılır ve ona göre de çözüm yoluna gidilir. Öğretmen bir arabulucu gibi öğrencileri konuşturmalıdır (Tertemiz, 2006).

1.8.1. Disiplin Modelleri

Öğretmenin liderlik tarzı, öğretmenin hangi tip disiplin yaklaşımını benimsediğini gösterir. Disiplin anlayışları bakımından öğretmenler arasında farklılıklar bulunmaktadır. Her öğretmenin kendine has sınıf yönetim anlayışı vardır. Öğretmenlerin disiplin modelleri ile ilgili bilgi sahibi olmaları kendilerine has bir tarz geliştirmelerine katkı sağlayacaktır. Önemli olan öğretmenlerin kendi tarzlarını bulurken eğitim psikolojisine uygunluğunun incelenmesidir (Tertemiz, 2006). Belli başlı disiplin modelleri şöyledir:

- Davranış Değişikliği Modeli: Bu modelde davranışların çevrenin kontrolü ile gerçekleştiği savunulur (Celep, 2002). Skinner'in davranışların ödül ve ceza ile öğrenildiği fikrine dayanmaktadır. Doğru davranışın ardından pekiştirme vermenin davranışın tekrar yapılmasını artırdığını, yanlış davranış yapıldığında da ardından ceza vermenin davranışı söndürdüğü savunulmaktadır.
- Güvengen Davranış Modeli (Canter Modeli): Bu modeldeki öğretmenler öğrencilerine ne istedikleri ve neyi kabul edeceklerini açıkça ifade ederler (Celep, 2002). Canter ve Canter (1976) ilk olarak otorite kurmayı savunur. İdealist öğretmenin açık ve sağlam bir otorite kurması şarttır. Otoriter öğretmenler uygun olmayan davranışlara ve otoriteye ters davranışlara okulun ilk günlerinde müsaade etmezler. Öğrencinin duygusal problemleri, kalıtsal

sorunları gibi ciddi durumlarda bile uygunsuz davranış olmayacaktır. Kurallara uyanlar ödüllendirilirken aksi davranışlar cezalandırılır. Bu modele göre öğretmenler öğrencilerin davranışlarından sorumludurlar. Öğretmen nasıl istiyorsa öğrenci de o şekilde davranır. Tehdit yerine tavsiyeler vardır (Tertemiz, 2006). Bu modelde öğretmenler tüm öğrencilere aynı davranışlar ve de hepsinden aynı davranışlarını beklerler. Öğretmen sorun davranış gösteren öğrenciye ilk önce hatalı davranışını düzeltmesi için ipucu verir. İşe yaramadığında sorun davranış gösteren öğrenciye soru sorar. Son olarak da “ben” iletilisini kullanır. Davranış değiştirme modeli ile temel benzerlikler olmasına karşın, öğrencilerin olumsuz davranışları görmezden gelinmeli ve olumlu olanlar pekiştirilmelidir anlayışının tersine öğretmen kabul edilebilir davranışını pekiştirir, istenmeyen davranışın da cezalandırılmasını temel alır. Güvengen öğretmenler öğrencilerine sınır koyarlar ve onları zorlarlar (Celep, 2002). Güvengen öğretmenler istedikleri davranış olabildiğince ipucu vererek davranışını detaylandırarak ve ben dilini kullanarak yaptırırlar. Kontrol edemeyecekleri istemlerde bulunmazlar. Otoriter bir tutum söz konusu olduğu için demokratik ilkelere göre davranmazlar (Celep, 2002).

- Akıl-Sonuç Modeli: Rudolf Dreikurs (1982) oluşturmuştur. Öğrencilerin kendi disiplinlerini geliştirmeleri temeline dayanır. Sınıf kuralları demokratik şekilde oluşturulur. Öğrencilere doğruyu göstermek öğretmenin görevidir. İstenmeyen davranış varsa sorunun kaynağı anlaşılmalıdır. Öğrenciye akılcı bir yaklaşımla davranışlarıyla ilgili bilgilendirme yapılır. İstenilen davranışları yapmaları konusunda rehberlik yapılır (Tertemiz, 2006). Öğrenciler dikkat çekme, güç elde etme, öç alma ve yetersizlik gösterme gibi sebeplerle sorun davranışlar gösterirler. Öğrencilere iki farklı davranış arasında seçim yaptırmak öğrencilerin sorumlulukları üstlenebilmesini geliştirir. Keyfi cezalandırmaların yerine akılcı neticelere itimat edilir. Kalabalık sınıf ortamlarında her öğrencinin yaptığı hatalı davranışın nedenini araştırmak kolay olmadığından modelin zayıf yönünü oluşturur (Celep, 2002).
- Gerçeklik Terapisi (Glasser Modeli): Glasser modeli (1965) iyi bir disipline “gerçek terapi” demeyi daha uygun bulur. Bu modelde gerçek terapi kişisel bir yol göstericidir. İnsanlar temelde kendi davranışlarını düzenler ve böylece

kendi davranışlarını yönetmeyi öğrenebilir. Gösterdikleri davranışların ortaya çıkardığı tüm sonuçlar incelenerek davranışının sorumluluğunu alabilir (Celep, 2002). Öğrencilere gerçek hayattaki ihtiyaçlarını nasıl karşılayacakları konusunda ve sorumluluk kazanabilmeleri için rehberlik yapılmalıdır. İyi bir rehberlik öğrencinin yerinde seçimler yapabilmesini sağlar. Akılcı ödüller olumlu davranışlardan sonra verilmelidir. Bu modelde çözümler vardır. Sorun oluştuğunda öğrenciler daire şeklinde otururlar ve sorunu çözmek için çözüm yolları bulmaya çalışırlar. Burada öğretmen çözüm bulma konusunda rehberlik etmelidir. Öğrenci tepkileri izlenerek sınıf kuralları ve ödüller geliştirilmelidir (Tertemiz, 2006).

- Kounin Modeli: Kounin (1970) disiplin stratejileri üzerinde yaptığı çalışmalar sonucunda etkili sınıf yöneticilerinin birinci önceliği etkili öğretimin sağlanmasıdır. Kounin dalgalı etki ve grup idaresini önerir. Hatalı davranış yapan öğrencinin davranışının öğretmen tarafından düzeltilmesi diğer öğrencileri de etkiler. Bu etki dalgalı etki olarak adlandırılır. Dalgalı etkinin doğru davranışı öğretme konusunda etkisinden bahsedilir. Öğretmen sorun bir davranışla karşılaştığında gereksiz çabadan çok öğrencilerin dikkatini derse çekme çabasında bulunmalıdır. Bu modelde sert tepkiler önerilmez (Tertemiz, 2006).
- Öğretmen Etkili Eğitim Modeli: Doktor Thomas Gordon (1974) tarafından geliştirilmiştir. Gordon öğretmenlerin anlayışlı ve sabırlı davranışlarıyla istenmeyen davranışların sönebileceğini savunur. Çözümü için öncelikle sorunun kaynağına inilmelidir. Sorun öğrencideyse öğretmenin öğrenciyi çok iyi dinlemesi gerektiği önerilir. Diğer taraftan sorun öğretmendeysse sorunu öğretmen ile öğrenciler beraber çözerler. Bu modelde “kaybeden yok” yöntemi yer almaktadır. Hiç kimsenin kaybetmeden kazanacağı bir çözüm üretme yolundan bahseder. Bu yöntem sorunun kaynağını bulmaya ve sorunu çözmeye yöneliktir. Olumlu sonuç bulunana kadar taraflar çeşitli etkileşimde bulunurlar. Taraflar baş başa verirler ve çeşit çeşit çözümler üretirler. Her iki tarafında ihtiyacını karşılayacak çözüm yolları seçilir (Gordon, 2017).

1.8.2. Kurallar

Kurallar toplumsal düzenin sağlanması açısından gereklidir. Düzenin oluşturulması, davranışların kurallara bağlanması ile mümkündür. Eğitim öğretimin etkili olması ve verimli biçimde devam etmesi için sınıf kurallarının oluşturulması gereklidir. Olumlu bir sınıf ortamı için öncelikle öğretmenlerin amaçlarını netleştirmesi ve çocuklardan beklentilerini belirlemesi gerekir. Bu amaçlar doğrultusunda çocukların katılımıyla sınıf kurallarının oluşturulması gerekmektedir (Çelebi Öncü, 2018). Sınıf kuralları, eğitim programlarındaki hedeflere ulaşmada ve sınıfta düzenin sağlanmasında oldukça önemlidir (Çelik, 2003). Kurallar vasıtasıyla kendilerinden beklenileni bilen öğrenciler daha az problemlerle davranış gösterirler. Kurallar herkes için geçerli olduğunda sınıfta adalet sağlanır ve güven ortamı oluşur (Başar, 2003; Tertemiz, 2006).

Glasser (1999), sınıf kuralları belirlenirken çocukların da fikirlerinin alınmasının çocuğa değerlisin mesajını verdiğini ve kararlaştırılan kuralların benimsenmesini kolaylaştırdığını belirtmiştir. Durmuşoğlu Saltalı ve Arslan (2013) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerin büyük bir kısmının sınıf kuralları belirlerken kuralları çocuklarla beraber belirledikleri sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin kuralların unutulmaması için en fazla hatırlatma ve tekrar tekniklerini kullandıkları, kuralları hatırlatıcı görsel materyallerin çok fazla kullanılmadığı, kurallara uymada öğretmenlerin çok fazla rol model olmadığı ve kurallara uyan çocukların ödüllendirildiği bulguları saptanmıştır. Böylece sınıflarda koyulan kurallar şu özellikleri taşımaktadır:

- Kurallar alelade hazırlanmamalı, özen ve dikkat gösterilmelidir (Ölekli, 2017).
- Kurallar okulun ilk gününden itibaren belirlenmelidir (Ölekli, 2017).
- Kural sayısı az tutulmalı ve okul öncesi çocukları için kuralların belirtildiği görseller kullanılmalıdır (Ölekli, 2017).
- Kuralların uygulanabilir olması önemlidir (Aydın, 2000).

- Sınıftaki çocukların gelişimsel özellikleri, ilgi, ihtiyaç, beklentileri ile toplumdaki gelenek ve normlar da kuralların oluşturulmasında önem teşkil eder (Çelik, 2003).
- Kurallara uyma ve alınan kararları uygulama düzeyini artırmak için tutarlı olmanın yanında model olmak da gereklidir (Helvacı, 2017).
- Öğretmen aile ile iletişim halinde olup evde ve okulda uyulması gereken kurallar paralellik göstermelidir (Tertemiz, 2006).

1.9. Sınıf Yönetiminde Davranış Yönetimi

Ercan (2017)'a göre davranış; “İnsanların iyi ya da kötü, doğru ya da yanlış, faydalı ya da faydasız, gerekli ya da gereksiz, fiziksel ve zihinsel olarak yaptıkları hareketlerdir.” Ercan (2017) istenmeyen davranış; “Duruma veya ortama uygun olmayan, bilinçli olarak yapılan davranışlardır.” şeklinde tarafından tanımlamıştır. Okulda eğitsel çabaları engelleyen her türlü davranış istenmeyen davranış olarak yorumlanabilir (Ercan, 2017). Tertemiz (2006) sınıf ortamında istenmeyen davranışları; “Sınıf içinde diğer öğrencileri rahatsız eden, sınıf etkinliklerini bozan, okulun ve öğretmenin kanuni beklenti ve kuralları ile ters düşen ya da sınıfta karışıklık oluşturan türdeki davranışlardır.” şeklinde tanımlamıştır. İstenmeyen davranış; yaşanan çevrenin normlarına göre oluşum sıklığı ya da sürekliliği aşırı düzeyde ve uygun olmayan uyaran kontrolünde olan davranışlardır (Özyürek, 2005). Celep (2002)'e göre ise istenmeyen davranış “Öğrencilerin öğrenmesini etkileyen ve öğrencilerin bilerek ya da bilmeyerek gösterdikleri davranışlardır.” Güder, Alabay ve Güner (2018) yaptıkları çalışmada davranışın istenilen ya da istenilmeyen davranış olduğuna aile ve öğretmenin değerlendirmesine göre değiştiğini saptamışlardır. Ataman (2006) ise istenmeyen davranışları öğrencinin istenilen davranışları az göstermesi, istenilmeyen davranışların fazla olması ve öğrencinin istenilen davranışın ne olduğunu bilmemesi şeklinde kendisini gösterdiğini belirtmiştir. Sınıfta istenmeyen davranışları Tertemiz (2006) şu şekilde gruplandırmıştır:

- **Geçici İlgisizlikler:** Etkinlik sırasında etrafa bakmak, hayallere dalmak gibi davranışlar.
- **Aşırı Ders Dışı Davranışlar:** Geçici ilgisiz davranışlara göre daha uzun sürer ve sınıf etkinliklerini daha çok engeller. Yüksek sesle konuşmak, sınıfta izinsiz dolaşmak gibi.
- **Öğretmenin dersi işlemesini ve öğrencilerin çalışmalarını engelleyen durumlar:** Sınıf kurallarına veya öğretmenin isteklerine uymamak, fiziksel şiddet, normalden fazla ses çıkarmak, diğer öğrencilerle çatışmak, dikkati dağıtıcı sözler ya da fiziksel gürültü yapmak, diğer öğrencilerin sınıf etkinliklerine katılmalarını engellemek, sınıf malına zarar vermek vb.

Güder vd. (2018) çalışmasında öğretmenlerin sınıflarında en çok karşılaştıkları davranış problemlerinin, “öfke nöbeti”, “ağlama”, “bağırma”, “inatçılık” olduğu bulgusuna varmıştır.

Sınıfta görülen istenmeyen davranışların sürekli hale gelmesi öğretmende yılgınlık hali meydana getirebilir. İstenmeyen davranışların oluşmasına etki eden faktörler arasında istenmeyen davranışların yapılma amacı ve istenmeyen davranışlarına neden olan kaynaklar gelmektedir. İstenmeyen davranışlara etki eden faktörlerin irdelenmesi sorunun çözümünü kolaylaştıracaktır.

Sınıfta görülen istenmeyen davranışların amaçlarını Gordon (akt. Tertemiz, 2006) öğrencinin dikkat çekme isteği, güç arayışı, intikam arayışı ve özgüven eksikliği şeklinde belirtmiştir. İstenmeyen davranışların amaçları şöyle açıklanabilir:

1. Dikkat Çekme İsteği

Her bireyin ilgiye ihtiyacı vardır. Çoğu öğrenci normal yoldan dikkat çekerken bazıları da istenmeyen davranışları sergileyerek dikkat çekmeye çalışır. Öğrenci başarı ve paylaşma gibi olumlu durumlarla dikkat çekemiyorsa istenmeyen davranışlara yönelecektir. Öğretmen öğrencisine dikkat ederek olma olasılığı yüksek davranışları önleyebilecektir.

2. Güç Arayışı

Herkesin güce ihtiyacı vardır. Öğrenciler güç ihtiyacını kurallara karşı gelerek ve kuralları çiğneyerek karşıladıklarını savunurlar. Kurallara karşı gelen öğrenci kendisini önemli hisseder. Öğretmen öğrenci ile güç çatışmasına girmemeli, öğrenciye sorumluluklar vererek sorumluluğunu yerine getirdiğinde kontrolün onda olduğu alt mesajını vermelidir.

3. İntikam Arayışı

Bazı öğrenciler korku, dışlanma, nefret gibi olumsuz duygulara kapılarak sevilmediklerini ve değer görmedikleri duygu ve düşüncesine kapılırlar. Kötülük yaparak sosyal destek bulacaklarına inanırlar. Sınıf eşyalarına ya da arkadaşlarına zarar verirler. Öğretmen intikam almaya çalışmamalı, öğrenci ile iletişime geçip sorunun nedenini anlamaya çalışmalıdır.

4. Özgüven Eksikliği

Özgüveni düşük öğrenciler hata yaparlar. Sınıfa adapte olabileceklerini düşünmezler. Umutsuzca hiçbir şey yapmadan kendilerini soyutlarlar. Öğretmen eleştiri ve acıma duygusu göstermemeli, umutsuzluğa kapılmamalıdır.

İstenmeyen davranışların oluşmasını sağlayan diğer faktör istenmeyen davranışların oluşmasını sağlayan kaynaklardır. İstenmeyen davranışlara neden olan kaynakları şöyle sayılabilir:

a. Öğrencilerin Kendilerinden Kaynaklanan Sebepler

Öğrencilerin kendi içlerinde gelişen disiplin sorunlarını en yaygını kendilerine karşı olan tutumdur. Öğrencilerin kendilerini sevgisiz ya da yetersiz görmeleri bu hislere göre davranmalarına neden olmaktadır. Bazı öğrencilerde dikkat çekme ve karşı gelme isteği olabilir. Öğretmenler ve diğer öğrenciler bu özellikteki öğrencilere sesini yükseltme, alay etme, yerme, kaba davranmaları söz konusu olduğunda durum vahimleşir. Öğrencilerin bir gruba ait olma ihtiyaçları da olumsuz davranışlara

yöneltebilir. Öğretmenlerden, sınavlardan korkma, öğretmenin özgüveni zedeleyici davranışları, alay etme, küçümseme, hoşgörüsüzlük, sinirlilik, fiziksel ve sözel saldırı gibi davranışlara maruz kalan öğrencilerde saldırganlık ya da sessizce içerleme oluşabilir. Bu sebeplerin dışında öğrenciler belli düzen içinde kendilerini hapsedilmiş hissedebilir. Okuldaki çalışmaların sıkıcı gelmesi ya da öğretmenin etkinliklerde öğrencilerin dikkatini çekecek, ilgilerinin dikkate alınmadan yapılan çalışmalar öğrencilerin okuldan uzaklaşma isteklerini artırabilir (Tertemiz, 2006).

b. Aileden Kaynaklanan Nedenler

Anne baba arasındaki zayıf ilişkiler, anne, baba ve çocuk arasındaki zayıf ilişkiler, aile bireylerinden birinin ölümü, ayrılık, terk edilme, boşanma gibi nedenlerle aile birliğinin bozulması, kardeşler arası rekabet ve düşmanlık gibi aile içi nedenler öğrencilerin sorun davranışları meydana getirmesine neden olabilir. Evde yaşanan bu tarz olayların etkileri okula da yansır (Tertemiz, 2006). Farklı kültürlerden ve farklı aile yapılarından gelen okul öncesi öğrencilerinin aynı sınıfta bulunması sınıf içinde farklı olaylara ve istenmeyen davranışlara yol açabilir (Ocak Karabay ve Şahin Asi, 2015).

c. Öğretmenlerden Kaynaklanan Nedenler

Öğretmenin plan hazırlamada ve uygulama aşamasında yeterli hazırlığı yoksa sınıfta istenemeyen davranışlarla karşılaşılabilir. Örneğin; öğrencilere farklı davranma, öğretim materyallerini zamanında hazırlamama, derse plan yapmadan gelme, uzun süreli film izletme, sürekli nasihatte bulunma gibi davranışlar sorun davranışların nedenleri arasında sayılabilir. Öğretmenin kişisel özellikleri, özgüven eksikliği, tükenmişlik sendromuna girmiş olması, başarısız olma korkusu, okulda diğer öğretmenlerle yaşadığı rekabet, çocukları sevmeme, idare tarafından anlaşılmadığını düşünme, okula aidiyet duygusu geliştirememesi ve ailede yaşadığı sorunlar sınıf içi istenmeyen davranışların kaynağını oluşturabilir (Tertemiz, 2006).

d. Okuldan Kaynaklanan Nedenler

Düzensiz anonslar, düzensiz ziyaretçi hareketliliği, kötü ışıklandırma, havalandırma, ısıtma, yan sınıftan ya da koridordan gelen gürültü vb. gibi kaynaklar istenmeyen davranışlara sebep olabilir (Ercan, 2017).

e. Sınıftan Kaynaklanan Nedenler

Sınıfın görüntüsü, sıraların düzeni, ısı ve ışık durumu, sınıf mevcudu, yetersiz havalandırma, oyun ya da spor etkinliklerinin olmaması vb. kaynakları kapsar. Sınıfın fiziki yetersizliği sınıf etkileşimini de olumsuz etkiler ve istenmeyen davranışlar ortaya çıkar (Ercan, 2017).

f. Öğretim Programından Kaynaklanan Nedenler

Boyacı (2007) çalışmasında öğretim programının yoğunluğunun istenmeyen davranışların nedenlerinden olduğu sonucuna ulaşmıştır.

g. Öğretim Yöntem ve Tekniklerinden Kaynaklanan Nedenler

Öğretim yöntem ve teknikleri öğretim programının gerçekleştirilmesinde en önemli araçlardır. Amaca uygun olmayan öğretim yöntem ve teknikler istenmeyen davranışların nedenlerini oluşturan diğer bir faktördür (Boyacı, 2009).

h. Yazılı ve Görsel Medyadan Kaynaklanan Nedenler

Sosyokültürel çevreyi etkileyen bir diğer unsur da yazılı ve görsel medyadır. Medyanın toplumsal yaşamdaki etkisi göz ardı edilemez. Bundan dolayı öğrenciler için kontrolsüz bir etki oluşturabileceği görülmektedir. Medyada istenmeyen davranışların kaynaklarından (Boyacı, 2009).

Sınıftaki istenmeyen davranışlar gösteren öğrenciler eğitim öğretimi aksatmakta ve diğer arkadaşlarının eğitim öğretim alma hakkını engellemektedirler. Olumsuz davranışların önlenmesi ve davranışların içselleştirilmesinde öğretmenlerin sınıf

yönetiminde kullandıkları model ve teknikler çok önemlidir (Ölekli, 2017). Sınıfta olumsuz durumlarla karşılaşmama ya da karşılaştığımızda yapmamız gerekenler sınıf yönetiminin davranış yönetimi alt boyutunu karşımıza çıkarmaktadır. Özyürek (2005)'e göre sınıfta davranış yönetimi, okulun ve dersin amaçları doğrultusunda öğrencilerin kendilerine saygı duymalarını sağlayan işlem süreçleriyle olumlu davranış kazanmaları, üretken olmaları ve öğrenme yaşantılarına katılmalarını engelleyen davranışlarını değiştirmek için işlem süreçlerini planlama ve uygulamadır. Sınıfta davranış yönetiminde ilk amaç sorun davranışın oluşmasını engellemek, ikinci amaç ise, ortaya çıkan sorun davranışı olumlu bir davranışa dönüşecek şekilde değiştirmektir (Özyürek, 2005). İstenmeyen davranışların yönetimi öğretmenler için en zor görevlerdendir (Ercan, 2017). Öğretmen istenmeyen davranışlarla karşılaştığında istenmeyen davranış gösteren öğrenciye bakma, olumsuz davranışı belirtme, soru sorma, yönlendirici cümleler kurma, öğrenci için iyi bir model olma ve görmezden gelme tepkilerini sırayla verebilir (Ercan, 2017). Öğretmen istenmeyen davranış gösteren öğrenciye ileti gönderirken öğretmenin sınıfta ne olup bittiğini bilmesi, temel sorunla uğraşıp uğraşmadığının bilincinde olması, sorun davranış gösteren öğrenciye mesajı doğru vakitte göndermesi ve bir anda birden çok durumla ilgilenebilmesi gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir (Celep, 2002).

Güder vd. (2018) çalışmalarında öğretmenlerin, istenmeyen davranışların eğitim sürecini olumsuz etkilediğini ve sınıf yönetimini zorlaştırdığı bulgularına ulaşmışlardır.

Güder vd. (2018) çalışmalarında sınıfında istenmeyen davranış sergileyen öğrenci bulunan öğretmenlerin en fazla “çaresizlik” ve “tükenmişlik” duygularını yaşadıklarını saptamışlardır.

Gangal, M. ve Öztürk, Y. (2016) yaptıkları çalışmada sorun davranışları ve sınıflarındaki çocukların özelliklerini ele alarak kendilerine özgü sınıf yönetimi stratejisi belirlemediklerini bunun yerine geleneksel yöntemleri kullandıkları bulgusuna erişmiştir. Ayrıca öğretmenlerin somut sınıf yönetim stratejisi

oluşturmaktan ziyade tepkisel hareketlerde bulunup kriz atlarmaya çalıştıklarını saptamışlardır.

Yapılan çalışmaların incelenmesi sonucu öğretmenlerin sınıfta kötü duyguları hissetmelerini engellemek, çağdaş sınıf yönetim yaklaşımlarını sınıflarında uygulamalarını sağlamak ve eğitim öğretimin verimli bir şekilde gerçekleşmesini sağlamaya engel olan istenmeyen davranışların önlenmesi gerekmektedir. İstenmeyen davranışları önlemek için şu davranışlar uygulanabilir:

- Sorunun kaynağını tespit edilmelidir. Öğrenciler sınıfta çeşitli sebeplerden dolayı istenmeyen davranışlar gösterirler (Ercan, 2017; Tertemiz, 2006).
- Bireyin davranışlarına etki eden etmen onun ihtiyaç ve beklentileridir. Öğrencinin ihtiyaç ve beklentileri günlük eğitim akışına yansıtılmalıdır (Öekli, 2017).
- Öğretmen öğrencileri yakından gözlemlemelidir (Ercan, 2017).
- Bir davranış değerlendirilirken davranışın şiddetine, sürekliliğine, sıklığına, hangi şartlarda oluştuğuna, öğrencilerin gelişim özelliklerine ve davranışın diğer öğrencilere etkisi göz önünde bulundurulmalıdır (Tertemiz, 2006).
- Öğrenciye adıyla hitap edilmelidir (Ercan, 2017).
- Öğretmen kuralları açıkça belirleyip tutarlı davranmalıdır ve verilen ortak kararlara kendisi de uymalıdır (Ercan, 2017; Öekli, 2017).
- Öğretmenler gün içinde yaşadıkları olumsuz duyguları sınıflarına yansıtılmamaya çalışmalıdırlar (Çelebi Öncü, 2018).
- Öğretmenler disiplin sorunlarını incelerken öğrencileri suçlama ya da yargılama tavrına girmemelidir (Tertemiz, 2006).
- Öğretmen istenmeyen davranışların başkalarının gelişimini engellemesine izin verilemeyeceğini açıkça göstermelidir (Tertemiz, 2006).
- Öğretmen sınıf çalışması hazırlığını özenle yapmalıdır (Ercan, 2017).
- Öğretmen, öğrenci gelişimsel özelliklerine ve bireysel farklılıklara uygun çeşitli etkinliklere yer vermelidir (Ercan, 2017).

- Öğretmen hata yaptığında özür dilemelidir (Ercan, 2017).
- Çocuklara saygı duyarak söylediklerini dinleyip seçimler yapmasına fırsat tanınması çocuğun anlaşıldığı hissini uyandıracak ve olumlu davranışlarda artış gözlenecektir (Çelebi Öncü, 2018).

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı merkezine çocuğu almış ve çocukta olumlu davranışların kazandırılması ilkesini benimsemiştir. Programın özellikleri incelendiğinde sınıf ortamının düzenlenmesi, öğretmen-öğrenci iletişimi, olumlu davranışların sağlanmasına yönelik ilkeler yer almaktadır. Programda özellikle davranışların yönetimine ilişkin değerlendirilebilecek ilkeler şu şekildedir:

- Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.
- Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.
- Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve yetişkinin güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
- Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
- Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Bütün etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.
- Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı; ona öz denetim kazandırmalıdır.
- Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmelidir.
- Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
- Okul öncesi eğitimi kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır (MEB, 2013).

1.10. Sınıf Yönetiminde Zaman Yönetimi

Türk Dil Kurumu'na göre zaman; "Bir işin, bir oluşun içinde geçtiği, geçeceği veya geçmekte olduğu süre, vakittir." Herkese eşit dağıtılan zamanın kullanılmadan önce ve kullanıldıktan sonra hiçbir değeri yoktur ve zaman depolanamaz. Herkes için eşit olan zamanı etkili kullanmak önemlidir (Efil, 2006). Zamanın etkili kullanılması günümüzde önemli bir yönetim becerisi olarak görülen zaman yönetimi kavramını karşımıza çıkarmaktadır (Çelik, 2003). Zaman yönetimi; günlerin, saatlerin ve hatta dakikaların mümkün olduğu kadar etkili bir şekilde kullanılmasını ifade eder (Ünlüer, 2018). Zaman yönetiminin yapmak istediklerimiz ve yapmaktan kaçındıklarımızla ilgili iki yönü vardır. Yapmak istediklerimiz zamanı daha etkin kullanmak, mevcut zamanda daha çok iş çıkarmak, çalışma yeri ve ailemiz için harcadığımız zaman arasında bir denge oluşturmak vb. eylemlerdir. Yapmaktan kaçındıklarımız ise; zamanı israf etmek, önemli işler yapmayı unutmak, belirli sürede işi bitirememek, toplantılara geç katılmak, stres yaşamak gibi örnekleri verebiliriz (Efil, 2006).

Zaman yönetimi sınıf yönetiminin en önemli öğelerinden biridir. Dersin öğretim amaçları doğrultusunda etkin ve verimli yönetilmesi sınıfın yönetilmesidir. Sınıfta istenmeyen davranışların varlığı ve öğretmenin öğrencilere yaklaşımı da zaman yönetimini etkileyen faktörlerdendir (Aydın, 2000). Sınıfta zaman yönetimini gerçekleştirirken istenmeyen davranışların kendini gösterebildiği öğrencilerin bir dersten bir derse geçerken kullandıkları, öğretimsel olmayan zamanı ifade eden süre geçiş olarak adlandırılır. Geçiş dönemlerinde sınıf çok iyi organize edilmediğinde karışıklık çıkıp sınıfın düzenini bozulabilir (Çelik, 2003). Zamanı iyi ve etkili kullanmak bir süreçtir ve bu süreci sınıfta iyi uygulamak gerekmektedir (Erdoğan, 2017).

Sınıf ortamında zamanı verimli ve etkili kullanmak için şu evrelere dikkat edilmelidir:

- Hedefin belirlenmesi: Öncelikli hedeflerin belirlenmesi gerekir.
- Zamanın düzenlenmesi ve programlanması: Ders için yapılması istenilen etkinlikler yazılır. Her faaliyetin önem derecesi belirlenir.
- Zamanın programlanması: Programa en başta çok önemli derecesindeki maddeler yazılır. Sonra yazılan maddenin yanına ne kadar süreceği not edilir. Sonra önemli derecesine sahip olan maddeler ve süresi yazılır. Süre kalırsa da daha az önemli derecesine sahip olan maddeler programa eklenir. Önem derecesi çok önemli olan maddeler birden fazlaysa aralarında amaca göre seçim yapılır (Erdoğan, 2017).

Planlama bulunulan noktadan hedeflenen noktaya nasıl ulaşılabileceğini ve hedefe varabilmek için ihtiyaç duyulan kaynakları göstererek bireyin hayatını düzene sokar. Zamanı etkili ve verimli kullanmada planlamanın önemi büyüktür. Çünkü planlama kısıtlı zamanın stresinden kurtulmanın bir anahtarıdır. Zaman doğru planlanmazsa kişi düşünmeye ve dinlenmeye de zaman bulamayacağı için kişide stres oluşumu gözlenecektir (Efil, 2006). İyi bir planlama ile zamanın etkili kullanılması hem öğretmen hem de öğrenci açısından oldukça önemlidir (Selimhocaoglu, 2018).

Öğretmenler de sınıf içi zamanlarını eğitim öğretim faaliyetlerine hazırlık ve destek ile eğitim öğretim faaliyetleri için ayrılan zaman şeklinde planlamaktadırlar (Çelik, 2003). Öğretmen gün içinde yapacakları etkinlikleri önceden planlayıp ihtiyacı olan materyalleri önceden tedarik etmelidir (Mercan Uzun, 2017). Aksi durumda ne yapacağını bilmeyen öğretmen yapacaklarını düşünürken ve yapacağı etkinlik için materyal ya da malzeme tedarik ederken büyük bir zaman kaybı yaşayacaktır. Bu durumun öğretmende stres yaratıp öğrenme iklimini olumsuz etkileme ihtimali sonucunu doğuracaktır.

Öğretmenlerin gün içinde yapacakları çalışmalarını düzenli bir şekilde verdiği plan günlük eğitim akışıdır. Günlük eğitim akışında güne başlama zamanı, serbest oyun vakti, etkinlik zamanı ve günü değerlendirme zamanı mutlaka yer almalıdır (MEB, 2013).

Gangal ve Öztürk (2016) çalışmalarında öğretmenlerin etkili zaman yönetiminde farkındalıklarının çok yüksek olmadığını saptamıştır. Planlamalarda ve sınıf içi uygulamalarda zaman yönetimine çok önem vermedikleri sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu verilerden yola çıkarak öğretmenlere zaman yönetimini etkin şekilde yürütebilmeleri için şu önerilerde bulunulabilir:

- Sınıfta boşa geçen zamanları tespit etmek için bir tablo oluşturulmalıdır. Tabloda olayın ne olduğu, saat kaçta olduğu, nerede, ne yaparken, neden olduğu ve kaybedilen zamanın miktarı belirtilmelidir (Erdoğan, 2017).
- Zamanın boşa geçmesine neden olacak konuşma ve hareketlere karşı hazırlıklı olunmalıdır. Zamanı boşa harcamaya yönelik hareketlere başta imkân tanınmamalıdır (Erdoğan, 2017).
- Sınıfta yapılan günlük işler (yoklama, beslenme, toplantılar) ders zamanında kayda değer kayıplar oluşturur. Öğretmen kayıp zamana neden olacak etkinlikleri önceden ayarlayarak zaman kaybını minimuma indirmelidir (Aydın, 2000).
- Ders anında verilen etkinliğin nasıl yapılacağı ve ne kadar sürede tamamlanması gerektiği belirtilmelidir (Erdoğan, 2017). Öğrencilerin seviyelerine göre etkinliği erken bitiren öğrencilere başka etkinlikler sunulmalıdır.
- Dersler arası geçişlerde istenmeyen davranışların oluşmasını engellemek için öğrencilerin boş kalmasını engelleyici etkinlikler yapılmalıdır (Çelik, 2003).
- Zamanı etkili kullanma alışkanlığının geliştirilmesi için dersin bitimine yakın zaman kullanımına yönelik değerlendirme yapılmalıdır (Erdoğan, 2017).

Okul öncesi öğrencileri için de gün bitiminde mutlaka gün değerlendirmesi yapıp şu sorular yöneltilmelidir:

- “Bugün neler yaptık?
- Hangi oyunları oynadık?
- Hangi etkinlikleri yaptık?” vb. sorular yöneltilerek öğrencilerin gün içinde yaptıklarını hatırlamaları sağlanır ve çocuklarda zaman kavramını kullanma alışkanlığının gelişmesi desteklenir (MEB, 2013).
- Okul öncesi sınıflarda konuşma sırası beklemekte güçlük çeken öğrenciler zaman kaybı oluşmasına neden olurlar. Bu kaybın engellenmesi için sınıfa oyuncak bir mikrofon ve kum saati alıp sırayla kısıtlı süre içinde konuşma isteklerinin giderilmesi sağlanacaktır.

1.11. Sınıf Yönetiminde İletişim

Fırtınalar yer küre hava sisteminin nasıl doğal bir parçasıysa, çatışmalarda insan ilişkilerinin doğal bir parçasıdır. Çatışma insanla değil onun duygu, inanç ve özgeçmişle ilgilidir. İnsanların kültürel özgeçmişleri, gelişim düzeyleri, anlama yetenekleri, değerleri ve kişilikleri gibi birbirinden farklı özellikleri vardır. Birçok farklı özellikteki bireylerin farklı gereksinimlerinin aynı anda ve aynı ortamda ve aynı ölçüde giderilmesi zor olduğundan kişiler arası çatışmalar çıkmaktadır. Okullarda ve de sınıflarda bu sebeplerden dolayı öğrenci-öğrenci ya da öğrenci-öğretmen arasında bu çatışmalar yaşanmaktadır (Türnüklü, 2006). Bu çatışmaların çözüme ulaşması karşımıza iletişim kavramını çıkarmaktadır. İletişim, bireyin kendisinde meydana gelen dengesizlik durumunu düzeltmek için, ihtiyacını kodlaması ve dışarıya ileti vermesi ile başlayan bir süreçtir (Gordon, 2017). İletişimin en önemli faktörlerinden birisi iletişimin kültürel kaynağa dayalı olmasıdır. İletişimin en etkili şekilde gerçekleşebilmesi için iletişim sürecindeki bireylerin yetiştikleri kültürü çok iyi tanımaları gerekmektedir (Celep, 2002).

İletişim amaç, gönderici, mesaj, kanal, alıcı ve etki gibi unsurlardan oluşur (Erdoğan, 2017). Etkili iletişimi gerçekleştirebilmek için mesajın hem etkili bir şekilde gönderilmesi hem de etkili şekilde alınması gerekmektedir (Celep, 2002).

Bir örgütte ihtiyaçların giderilebilmesi örgütsel amacın ilk şartıdır. Amacın gerçekleşmesinde örgüt içi ilişkiler işgören bakımından uygunluk seviyesinde değilse örgütsel amacın gerçekleşme ihtimali düşük olmaktadır (Celep, 2002). Okulların amacı öğrencilerinin tüm gelişimsel alanlarında ilerlemelerini sağlamaktır. Öğrencilerin tüm gelişimsel alanlarında başarılı olabilmesi öğretmen öğrenci arasındaki ilişkiye de bağlıdır. Bu ilişki de etkili iletişim becerilerini gerektirir. Etkili iletişim için öğretmen, kendi beklentileri ile öğrenci beklentilerini ortak bir noktada uyumlu hale getirmelidir (Celep, 2002). Öğretmen ile öğrenciler arasında etkili bir iletişimin kurulması önemlidir (Erdoğan, 2017). Çevik Karatekin (2018) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin artmasının sınıf yönetimi becerilerini de artırdığı bulgusuna ulaşmıştır. Etkili sınıf yönetiminin gerçekleştirilemediği sınıflarda olumsuz bir atmosfer oluşur. Bu olumsuzluk hem öğretmeni hem de öğrenciyi etkiler. Öğretmen sınıfla baş edemediği için sinirlenir. Öfkesini öğrencilerden çıkarır ya da etkisiz bir öğretimle, görevini tamamladığı düşüncesi ile devam eder. Öğretmen bu tip vakalarla karşılaşmamak için sınıf içi iletişimde bazı noktalara dikkat etmelidirler.

Gordon (2017)'a göre öğretmen çocuk arasında gerçekleşen herhangi bir sorunda belirlenmesi gereken ilk durum sorunun kime ait olduğudur. Sorun öğretmene mi ait? Yoksa çocuğa mı ait? Bu soru sonrasında yapılacaklar verilen cevaba göre değişmektedir. Davranış kimin üzerinde somut etki bırakıyorsa, kimi rahatsız ediyorsa sorun ondadır. Öğretmen öğrenci arasında yaşanan iletişimde öğrenciyi rahatsız eden bir durum varsa, sorun öğrencidedir. Bu sorunu çözmek için öğretmenin etkili iletişim becerilerini kullanması gerekir. Aynı örneğe devam edecek olursak öğretmen öğrenci iletişiminde öğretmeni rahatsız eden bir durum varsa öğretmen “ben dili”ni kullanarak kendisini rahatsız eden olayı ve üzerinde bıraktığı duygu durumunu öğrenciye ifade etmelidir. Eğer öğretmen öğrenci iletişiminde iki tarafı da rahatsız eden bir durum yoksa öğretme-öğrenme alanında sorun yok demektir.

1.12. Sınıf Yönetiminde Aile Katılımı

Çocuğun ilk ve en doğal öğrenme ortamı ailesidir (Ünver, 2017). Aileler öğrencilerin yaşantısında önemli ve etkin bir role sahiptir (Celep, 2002). Aileler çocuklarını evde kendi aile yapıları içinde eğitirken çocuklar okul öncesi eğitime başladıklarında planlı bir eğitimin içine girerler (Ünver, 2017). Okul eğitim öğretim sürecinde tek başına yeterli olmayabilir (Celep, 2002). Bu yüzden okulda verilen eğitimin ailede desteklenmesi ve aileyle işbirliği yapmak önemlidir (Celep, 2002; Ünver, 2017). Bu birlikteliği sağlamak için okullarda aile katılım uygulamalarına yer verilmektedir. Aile katılımı uygulamaları; çocuğu ve ebeveynlerini birlikte ele alarak eğitim faaliyetlerini düzenleme çalışmalarıdır. Aile katılım çalışmaları; eğitimcilerin aileleri çocukları hakkında bilgilendirmesi, aile ile doğru iletişim becerilerinin kurulması, doğru aile-çocuk etkinlikleriyle ailenin çocuklarını tanımalarını sağlar (Bilgin ve Çelik, 2018). Aileler eğitime katıldığında eğitimin okul ve ev arasında devamlılığı sağlanır. Okulda edinilen bilgi ve beceriler evde de pekişir ve eğitimde süreklilik oluşur. Ardından da öğrencinin başarısında artış gözlenir (MEB, 2013). Aileler, öğretmenlerle çocukları için ortak olabilirlerse her iki tarafın disiplin etme çabaları daha yararlı olacaktır (Tertemiz, 2006). Böylece sınıf yönetimine büyük bir katkı sağlanacaktır (Ünver, 2017). Aile katılımı uygulamalarının çocuklara, ebeveynlere ve öğretmenlere büyük yararları vardır. Bunları şöyle belirtebiliriz:

Çocuklar açısından yararları: Aile katılımıyla çocuğun okuldaki etkinliklere katılımı artar ve ev okul arasındaki eğitim farklılıkları azalır. Çocuklar aile denetiminin farkına varırlar ve ailelerine saygıları artar. Çocukların okulun bir parçası olma hislerinde artış olur (MEB, 2013). Aidiyet duygusu ile çocukların okula uyum problemleri azalır, okula karşı olumlu tutum geliştirirler. Bu durum da sınıf yönetimini açısından pozitif sonuçlar doğurur (Ünver, 2017).

Aileler açısından yararları: Çocuklarının evden farklı bir ortamda nasıl davranışlar sergilediklerini gözlemlerler. Öğretmenlerin çocuklarla olan sınıf halini görme olanağına sahip olurlar. Sınıfta neler yapıldığı, öğretmenlerin çocuklarla nasıl etkileşim halinde olduklarını görüp çocuklarıyla ilgili kendilerini eksik gördükleri konularda bilgi sahibi olurlar (MEB, 2013).

Öğretmenler açısından yararları: Öğretmenler çocukların önceki öğrenmeleri hakkında detaylı bilgi edinirler. Çocukların ve ailelerin ihtiyaçlarını daha iyi anlayarak programda değişiklik yapabilirler (MEB, 2013). Böylece sınıfta istenmeyen davranışlarda azalma görülebilir (Ünver, 2017).

Ülkemizde ne yazık ki okul aile ilişkileri istenilen düzeyde değildir (Celep, 2002). Yapılan çalışmalar okul aile işbirliğinin oluşmasını engelleyen bazı faktörlerin olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu faktörlerden bazıları aşağıda belirtilmiştir (Oktay, 2003).

Öğretmen Açısından

- Aile katılım etkinliklerini planlamanın çok vakit aldığına dair düşünceler
- Aileyi programa nasıl dâhil edeceklerini ve programı nasıl yürüteceklerini bilmemeleri
- Öğretmenlerin iş stresi

Yönetici Açısından

- Ailelerin okul-aile işbirliğine karşı kayıtsız tavırları
- Yöneticilerin çok yoğun olması ve ayıracak vakitlerinin olmaması
- Ekonomik koşulların imkan vermediğine dair oluşan düşünceler
- Aile ile iletişim kurmada yaşanan aksaklıklar

Aile Açısından

- Yöneticilerin aile katılımına karşı olumsuz tutumları
- Yeterli vakit bulunamaması
- Ekonomik yetersizlik
- Okul personeli ile olumsuz iletişim

Aile katılım uygulamalarının verimli bir şekilde gerçekleşebilmesi şu önerilerde bulunulabilir:

- Okullar sadece öğrencinin istenmeyen davranışları hakkında bilgilendirme yapıldığı ve okulun maddi eksikliklerinin konuşulduğu yer olmadığı mesajı velilere verilmelidir. Bunun için de okulun ilk günlerinde yapılacak toplantıda ailede pozitif etki bırakacak gündem maddelerine yer verilmelidir (Celep, 2002). Velilerle iyi ilişkiler kurarak onlar her konuda aydınlatılmalıdır (Tertemiz, 2006).
- Ailelere öğretmenlerin üstlendiği rolü anlatarak işbirlik halinde olmaya özendirilmelidir (Tertemiz, 2006).
- Öğretmen velilerin durumuna göre onlara çocukların durumlarıyla ilgili eğitimler düzenlemeli ve bilgilendirmelidir (Tertemiz, 2006).
- Okul öncesi öğretmenleri MEB tarafından oluşturulan “Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi” kitabını kendisine kılavuz edinmelidir (Ünver, 2017).
- Aile öğretmen görüşmesinde aileye önce çocuğun olumlu özelliklerini belirtmeli. Sonra da kazanamadığı davranışlar hakkında ”henüz kazanamadı” ifadesi kullanarak bu işin bir süreç işi olduğu mesajını vermelidir.

1.13. Sınıf Yönetiminde Özel Gereksinimli Çocuklar

1.13.1. Kaynaştırma

Dikici Sığırtmaç (2016)’a göre kaynaştırma; “Normal eğitim ve özel eğitim personelinin sorumluluğunda düzenlenmiş eğitim programı ve program sürecinde, bireysel destekleme ile birlikte özel gereksinimli çocukların akranı ile belirli zamanlardaki eğitimsel ve sosyal birleşimdir.” Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre kaynaştırma; “Özel eğitim gerektiren bireyin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmi ve okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır.”

1.13.2. Kaynaştırmanın Önemi

Kaynaştırma öğrencisi için; Genellikle özel gereksinimli öğrenciler sınırlı bir çevrede büyümektedirler. Sınırlı çevrede büyüyen özel gereksinimli öğrenciler bazı problemler yaşamaktadırlar. Kaynaştırma eğitimi vasıtası ile sosyalleşen özel gereksinimli öğrenci toplumun bir parçası olduğunu anlar ve toplumsal hayata uyumu kolaylaşır. Özel gereksinimli öğrenci normal gelişim gösteren arkadaşını model alarak, gözlemleyerek olumlu davranışlar kazanmaktadır. Normal gelişim gösteren öğrenciler açısından da kaynaştırma eğitimi önemlidir. Kaynaştırma eğitimi vasıtasıyla normal gelişim gösteren çocuk, kaynaştırma eğitimi öğrenci ile arkadaşlık kuracak ve ilerideki hayatında kendisi için faydalı olabilecek tecrübeler edinecektir. Normal gelişimdeki öğrencinin toplumsal duyarlılığı artacak, kendisinden farklı olanlara karşı saygı duymasını öğrenecektir. Yardımlaşma ve hoşgörülü olma meziyetlerini edinecektir (Şahin, 2018).

1.13.3. Kaynaştırmanın Amacı

Kaynaştırma eğitiminin amacını Şahin (2018) şöyle belirtmiştir:

- Özel gereksinimli çocuklar için eğitim veren eğitim kurumlarının ayrı olması sonucunda etiketlemeler oluşmaktadır. Kaynaştırma eğitimi ile bu etiketlemenin ortadan kalkması
- Özel gereksinimli çocukların sosyal statüsünü artırmayı
- Özel gereksinimli çocuklara iyi bir öğrenme ortamı sağlamayı
- Özel gereksinimli çocuğa gerçek yaşam ortamını fark ettirmeyi
- Eğitimi daha fazla çocuğa götürmeyi
- Kaynaştırma eğitiminin pozitif neticelerini göstermeyi, amaçlar.

1.13.4. Kaynaştırma Uygulamaları

Şahin (2018) sınıflarda uygulanan kaynaştırma uygulamalarını şu şekilde açıklamıştır:

- Normal kaynaştırma: Okul öncesi bina içinde özel eğitim ünitesi: Özel gereksinimli öğrenci ya da öğrenciler durumları göz önüne alınarak normal gelişim gösteren öğrencilerden farklı sınıfta fakat ortak kullanım alanlarında beraberdirler.
- Yarı zamanlı kaynaştırma: Özel gereksinimli öğrenci normal gelişim gösteren öğrencilerden farklı sınıfta bulunmaktadır. Fakat özel gereksinimli öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusundaki bazı etkinlikleri normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte yapmaktadır. Özel gereksinimli öğrencinin başarılı olduğu becerilerde normal gelişim gösteren öğrencilerle beraber etkinliğe katılması özel gereksinimli öğrenciyi motive eder ve kendine güvenmesini sağlar.
- Tam zamanlı kaynaştırma: Özel gereksinimli öğrenci her gün normal gelişim gösteren çocuklarla beraber eğitimini sürdürür. Destek hizmet sınıfı içinde sunulabildiği gibi sınıf dışında destek eğitim odasında da sunulabilir.
- Kaynak oda destekli kaynaştırma: Normal sınıfta kaydı bulunan özel gereksinimli öğrencinin gelişimsel olarak ihtiyaç duyduğu konularda özel eğitim öğretmeni tarafından destek eğitim odasında eğitim öğretiminin sürdürülmesidir.
- Tersine kaynaştırma: Kaynaştırma eğitimi normal gelişim gösteren çocukların bulunduğu sınıfa özel gereksinimli çocukların dahil olması şeklinde olurken tersine kaynaştırmada durum tam tersidir. Özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu gruba normal gelişim gösteren çocuklar katılabilmektedir.

1.13.5. Özel Grupların Yönetimi

Özel gereksinimli öğrencisi olan öğretmenler sınıflarında özel gereksinimli öğrenciye karşı kabul edici tutumlar sergilemeleri hem sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencileri, hem de normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin kabul edici tutum sergilemesini sağlar (Şahin, 2018).

Öğretmenin içinde yer aldığı şartlara göre kendini güncellemesi, mevcut imkânları en iyi şekilde değerlendirmesi başarısını artırır. Fakat öğretmenin yeterli bilgiye ve tecrübeye sahip olmaması öğretmenin kaygılara kapılmasına neden olur (Şahin, 2018). Dikici Sığırtmaç, Hoş ve Abbak (2011) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi ihtiyacının problem oluşturduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Okul öncesi öğretmenleri uzman kişilerden kaynaştırma öğrencisi hakkında yeterli bilgi alamadıklarını ve hazırlamaları gereken Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının (BEP) nasıl hazırlanması gerektiğini bilmediklerini belirtmişlerdir. Kaynaştırma öğrencisi hakkında bilgi alamadıklarını ifade eden öğretmenler öğrenci hakkındaki bilgileri aileden aldıklarını, edindikleri bilgiler doğrultusunda internet sitelerinden faydalanarak çözüm ürettiklerini, BEP hazırlamada da günlük planlarını esnettiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi sağlamaları için normal ya da özel gereksinim gerektiren öğrenciler hakkında çok iyi bilgi edinmeleri ve bu doğrultuda öğrenme ortamlarını oluşturmalarıdır (Şahin, 2018). Ayrıca sınıfta normal gelişim gösteren çocukları, özel gereksinimli arkadaşlarının neyi yapıp neyi yapamadıklarını, ne zaman ona yardım edilmesi gerektiği gibi konularda bilgilendirme yapılması çocukların farklılıkları kabulünü kolaylaştıracaktır (Dikici Sığırtmaç, 2016).

Dikici Sığırtmaç vd. (2011) çalışmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıfın kalabalık olmasının sorun oluşturduğunu saptamışlardır. Kale, Dikici Sığırtmaç, Nur ve Abbak (2016) çalışmalarında da öğretmenlerin sınıflarının yeterince büyük olmadığını, sınıflarının fiziki özelliklerinin kaynaştırma öğrencileri için uygun olmadığını sonucuna erişmişlerdir. Bu verilere göre de kaynaştırma öğrencisinin alınacağı sınıflarda ve sınıf

mevcutlarında yönetmelikte herkesin yüksek yararına uyacak şekilde düzenlemeler yapılabilir.

Öğrenme Yetersizliği Olan Öğrenciler

Bu özellikteki öğrenciler belli akademik alanlarda başarıya ulaşmada güçlük çekerler ve düşük başarı gösterirler. Bu öğrenciler diğer öğrencilerden daha fazla yardım almaya, dikkatlerini toplamaya ve ipucu almaya ihtiyaç duyarlar (Celep, 2002).

Dil ve Konuşma Yetersizliği Olan Öğrenciler

Bu özellikteki çocukların konuşmaları rahat duyabilecekleri ve izleyebilecekleri yere oturmaları sağlanmalıdır. Kabul edici ve konuşma fırsatı sağlayıcı bir ortam oluşturulmalıdır. Diğer çocuklara dil ve konuşma yetersizliği olan öğrencinin durumu anlatılmalı ve alay etme gibi çocuğu üzücü davranışların önüne geçilmelidir. Çocuk konuşurken öğretmen ve arkadaşları hatalarını düzeltmemelidir (Dikici Sığırtmaç, 2016).

Duygusal ve Davranışsal Sorunu Olan Öğrenciler

Sinirli, saldırgan, kolay şiddete başvuran öğrencilerdir. Bu öğrencilere kendi kendilerini kontrol etme yöntemleri öğretilmelidir (Celep, 2002).

Dikkat Eksikliği ve Aşırı Etkin Öğrenciler

Bu özellikteki öğrencilerin zihinleri meşgul, dikkatleri dağınık, aşırı hareketlilik ve örgütlenmede yetersizlik gibi özellikler mevcuttur. Bu çocukların eğitiminde görme, işitsel, dokunsal ve kinestetik duyuların aktif kullanılması çocuğun öğrenmesini kolaylaştıracaktır (Dikici Sığırtmaç, 2016). Bu çocuklarla çalışırken öğretmenler şu tekniklere başvurabilirler:

- Öğrenciye rahatlatma teknikleri öğretilmelidir (Celep, 2002).
- Öğretmen farklı öğretim tekniklerine başvurmalıdır (Dikici Sığırtmaç, 2016).
- Çocuğa verilen yönergeleri anlayabilmesi için açık ve net yönergeler kullanılmalıdır (Dikici Sığırtmaç, 2016).
- Bu çocuklar harekete geçerken dürtüsel davrandıkları için hareketin sonucunu düşünmemektedir bu yüzden önce düşünmeyi öğretmek gereklidir bunun için de olumlu pekiştireçler kullanılmalıdır (Dikici Sığırtmaç, 2016).

İşitme Güçlüğü Olan Öğrenciler

Bu özellikteki öğrencileri sınıfın merkezine ve merkeze yakın yerlere oturtmak iyi bir tekniktir. Çocuklar öğretmenin dudaklarını görebileceği şekilde yerleştirilmelidir. Öğretmen konuşurken yüzleri dönük olmalıdır. Sınıfta diğer öğrenciler soru sorduğunda sorulan soru işitme engeli olan çocuğa dönüp tekrarlanmalıdır (Celep, 2002).

Görme Engeli Olan Öğrenciler

Görme yetersizliği doğal olarak çocukların tüm gelişim alanlarında sorun yaşamalarına neden olmaktadır. Yürüme, yemek yeme, giyinme, soyunma, gibi psikomotor becerilerde desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Bu çocuklar kavram ediniminde görmeden çok diğer duyularına bağımlı oldukları için sıkıntıya düşebilmektedirler. Görme yetersizliği olan çocukların kavram gelişimlerini desteklemek için birinci elden yaşantılar sunmak gerekir. Bu öğrencilerin sınıf ve okul ortamında bağımsız hareket edebilmesi için uygun ortamları sağlanması ve özel düzenlemelerin yapılması gerekir. Anlatılanın öğrenilmesinde işitsel, dokunsal, duyulara yer verme, öğretim ve materyallerin uyarlanması sağlanmalıdır (Dikici Sığırtmaç, 2016).

Üstün Yetenekli Olan Öğrenciler

Üstün yetenekli çocukların öğrenme hızı, derinliği ve ilgileri, onlara normal gelişim gösteren çocuklardan daha farklı eğitim ortamları sunulması gerektiğini gösterir. Bu çocukların eğitiminde hızlandırma, özel gruplamalar ve zenginleştirme modelleri

uygulanmaktadır. Hızlandırma; okula erken başlama, sınıf atlama ve ders atlama şeklinde özel gruplamalar Bilim Sanat merkezleri vasıtasıyla ve zenginleştirmede çeşitli proje ve etkinlikler ile gerçekleştirilmektedir. Zenginleştirme modeli yatay ve dikey zenginleştirme olarak iki farklı şekilde uygulanır. Yatay zenginleştirme; günlük eğitim akışı içerisinde belirlenen kazanımlara ek olarak çeşitli projeler ve araştırmalar aracılığıyla yeni kazanımların edinilmesi şeklinde olmaktadır. Dikey zenginleştirme ise; planlanan kazanımlar aynı kalmakta fakat kazanımlara ulaşabilmek için daha derinlemesine çalışmalar uygulanmaktadır (Dikici Sığırtmaç, 2016).



2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Denizel Güven ve Cevher (2005) nicel ve nitel çalışmayı beraber yapmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerini ve sınıf yönetim becerisine etki eden etmenleri araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini Denizli ilindeki 93 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre; öğretmenin hizmet süresi, sınıfta yer alan öğrenci sayısı, okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik durumu ve sınıf yönetimiyle ilgili hizmet içi eğitim alma değişkenleri sınıf yönetim becerisine etki etmemektedir. Öğretmenin hangi okuldan mezun olma durumu ile çalışılan okul türü sınıf yönetim becerisini etkileyen etmenlerdendir. Ölçek haricinde nitel çalışmaya da yer verilmiştir. Nitel verilere göre öğretmenlerin çoğunun öğrenci merkezli anlayışı benimsediğini, istenilmeyen davranışlar karşısında sözel iletişim yönteminin uygulandığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Kaplan (2018) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerini ölçmek için ölçek geliştirmeyi ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerine etki eden etmenleri araştırıp öğretmenlerin kendilerini hangi alanda eksik hissettiklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 59 ilden 514 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada geçeli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. Ayrıca cinsiyet, kadrolu/ücretli çalışma durumu, hizmet süresi, yardımcı elemanla çalışma durumu, sınıfta yeterli alan bulunması, aile desteği, idare desteği, öğretmenin kendisini yetersiz hissetme durumu, öğretmen tutumu ve sınıf yönetimiyle alakalı hizmet içi eğitime gitme sınıf yönetim becerilerine etki eden etmenlerdendir. Öğretmenin yaşı, evli/bekar olma durumu, çocuk sahibi olma durumu, sınıfındaki öğrencilerin yaş seviyesi, sınıftaki öğrenci sayısı, kaynaştırma öğrenci bulunup bulunmama, meslektaşına danışma, sınıf yönetimiyle alakalı ders alma, sınıf yönetimiyle ilgili kitap okuma, çalışılan okulun yer aldığı çevrenin ekonomik durumu sınıf yönetim becerilerine etki etmemektedir.

Toran ve Gençgel Akkuş (2015) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın grubunu KKTC örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmaya göre; cinsiyet, hizmet içi eğitim alma, sınıftaki öğrencilerin yaş seviyesi, sınıftaki öğrenci sayısı sınıf yönetim becerisine etki etmemektedir. Öğretmenin eğitim durumu, mezun olunan lisans programı, hizmet süresi sınıf yönetim becerisine etki eden etmenlerdendir.

Dinçer ve Akgün (2015) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerisini ölçek amacıyla ölçek geliştirmiştir ve öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin incelenmişlerdir. Araştırmanın örneklemini 413 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. Ayrıca öğretmenin eğitim durumu, yardımcı personel olup olmama durumu ve öğretmenlerin tam gün ya da yarım gün çalışma durumları sınıf yönetim becerisine etki etmemektedir. Öğretmenin yaşı, öğretmenin bitirdiği okul, hizmet süresi, öğretmenin kadrolu ya da ücretli çalışması, sınıf mevcudu, ve sınıftaki öğrencilerin yaş seviyesi sınıf yönetim becerilerine etki etmektedir.

Yaşar Ekici, Günhan ve Anılan (2017) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Türkiye'nin çeşitli illerinde çalışan 300 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenin yaşı, resmi ya da özel sektörde çalışma durumu, gelir düzeyi, kadrolu ya da ücretli çalışma durumu, mezuniyet durumu, sınıf yönetimiyle ilgili eğitim alma durumu sınıf yönetim becerilerine etki etmemektedir. Öğretmenin hizmet süresi sınıf yönetim becerisine etki etmektedir.

2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Carlson, Bender, Benson ve Tired (2011) çalışmalarında 24 okul öncesi öğretmenine bir program uygulamışlardır. Bu program çocukların işbirlikçi yapılarını geliştirici, birbirlerine yardımcı olmalarını sağlayan, okula alışmalarını kolaylaştıran, saldırgan davranışları azaltmaya çalışan ve sınıf yönetim stratejilerini güçlendirmeye çalışan bir programdır. 16 hafta süren bu program uygulama öncesi, uygulama esnası ve uygulama sonrası aşamalardan oluşarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonunda okul

öncesi öğretmenlerinin pozitif sınıf yönetim stratejilerini kullanmaları hususundaki algılarında olumlu değişimler gözlenmiştir.

Webster-Stratton, Reid ve Stoolmiller (2008) çalışmalarında 153 öğretmen ve 1768 öğrencinin okulun ilk ve son günlerinde gözlem tekniği kullanılarak verilerin elde edildiği bir araştırma yapmıştır. İnanılmaz Yıllar Programı eğitiminin ardından öğretmenlerin daha pozitif sınıf yönetim stratejileri kullandığı, öğrencilerin daha fazla sosyal, duygusal ve öz düzenleme davranışlarını sergiledikleri ve problem davranışların azaldığı bulgularına ulaşmışlardır.

Che (1996) çalışmasında Tayvan'daki okul öncesi öğretmen adaylarına mezun olmadan önce verilen iki yıllık eğitim sürecinde, dersin bir parçası olarak katılımcılar okul öncesi çocuklarının eğitimine katılıyorlar. Araştırma sonucunda 56 öğretmen adayının 423 davranışı incelenmiştir. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimini sağlamak için sözlü talimat verme, ödül verme, ceza uygulamak, dikkat çekici etkinlikler düzenlemek, öğretmen otoritesini kullanmak, akran baskısı uygulamak, pratik tekerlemeler ve parmak oyunları oynamak, enstrüman ve müziği kullanmak, hareketli oyunların oynandığı ve diğerleri şeklinde gruplandırılmış teknikleri kullandıkları saptanmıştır.

Sandilos vd. (2015) Amerika'da düşük gelirli ve dilsel açıdan farklı 59 okul öncesi sınıfında görev yapan öğretmenlerle yaptıkları çalışmada depresif öğretmenlerin düşük sınıf kalitesine ve düşük sınıf yönetimine sahip olduklarını bulgusuna ulaşılmıştır.

Kamarulzaman, W., Zhi Siew, P. (2015) çalışmalarında Klang Vadisi bölgesindeki bir sınıftaki problem davranışlar gözlemlemiştir. İngilizce dersi ve yemek yeme zamanında gözlem yapılarak bulgulara erişilmiş olup bu süre zarfında üç çocuk yaralandığı ve öğretmenlerin en fazla ön sıralardaki öğrencilere dikkat ettikleri bulgusuna erişilmiştir.

3. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem özellikleri, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve analiz sürecine yönelik bilgiler sunulacaktır.

3.1. Araştırma Amacı ve Modeli

Araştırmanın amacı ana sınıfı ve anaokullarında öğretmenlik yapan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi ve sınıf yönetimini etkileyen etmenlerin saptanmasıdır.

Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2010). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ve sınıf yönetim becerilerini etkileyen etmenler incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Kütahya il merkezinde ve il merkezine bağlı köylerde çalışan 220 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcılar basit rassal örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Basit rassal örnekleme yönteminde birimlerin evrenden her seferinde eşit olasılıkla seçilmesi esastır (Yaşar, 2015). Basit rassal örnekleme seçme tekniği ile ana kütlede yer alan 220 (kadrolu ve ders ücreti karşılığında görevli öğretmen) okul öncesi öğretmenine hastalık, doğum, uzak köylere ulaşımında sıkıntı çekilmesi gibi sebeplerle ulaşamayacağı için evrenin tamamına ilişkin tam sayım yapılamayıp örnekleme seçme yoluna gidilmiştir.

Örnekleme belirlenirken;

$$n = \frac{N \cdot p \cdot q \cdot z^2}{[(N - 1)d^2 + p \cdot q \cdot z^2]}$$

formülü kullanılmıştır (Zortuk, Koç ve Bayrak, 2013). Formülden hareketle %95 güven düzeyi ve %5 örnekleme hatası ile araştırmada kullanılacak örnekleme hacmi;

$$n = \frac{220 \cdot 0,5 \cdot 0,5 \cdot 1,96^2}{[(220 - 1)0,05^2 + 0,05 \cdot 0,05 \cdot 1,96^2]} = 140 \text{ olarak hesaplanmıştır.}$$

Gönüllülük esasına dayalı olarak 149 okul öncesi öğretmeni çalışmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler veri toplama araçlarını uygun bir biçimde doldurmuşlardır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak iki tane form kullanılmıştır. Bu araçlardan biri gerekli alan yazın taranarak araştırmacı tarafından oluşturulan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki ve demografik bilgilerinin toplandığı “Öğretmen Bilgi Formu” dur. Diğeri de Uyanık Balat, Bilgin ve Sezer (2011) tarafından geliştirilmiş “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Ölçeği” dir.

3.3.1. Öğretmen Bilgi Formu

Bu bilgi formunun kullanılmasının amacı okul öncesi öğretmenlerinin kişisel ve mesleki bilgilerini toplamak ve bunların öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine etkisi olup olmadığını incelemektir. Öğretmen bilgi formu araştırmacı tarafından gerekli alan yazın taranarak oluşturulmuştur. Öğretmen bilgi formunda toplam 27 soru yer almaktadır. İlk 7 soru katılımcıların cinsiyetinin, yaşının, medeni durumunun, çocuk sahibi olup olmama durumunun, eğitim durumunun, mesleki deneyiminin ve öğretmenlik durumunun (kadrolu-ücretli) sorulduğu demografik özellikleri betimlemeye yönelik sorulardır. İkinci 7 soru da sınıfın yapısı ve özellikleri ile ilgili sorulardır. Çalışılan sınıfın yaş grubu, sınıftaki öğrenci sayısı, sınıfta yardımcı/stajyer bulunup bulunmama durumu, çalışılan okulun

sosyoekonomik durumu, sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunma durumu, sınıfta mülteci öğrenci bulunma durumu ve sınıfta yer alan materyallerin yeterlilik durumunun nasıl olduğu sorulmuştur. Sonraki 12 soru da öğretmenin özellikleri ile ilgilidir. Öğretmenin çalıştığı okula karşı aidiyet duygusu durumu, mesleği isteyerek seçme durumu, mesleği severek icra etme durumu, sınıf yönetiminde yetersiz hissetme durumu, sınıf yönetiminde zorluk çekildiğinde başka bir meslektaşından yardım isteme durumu, öğrenme merkezlerini düzenleme durumu, etkinliklerde odaklanılan durum, öğrencilere karşı tutum, sınıf yönetimi ile ilgili kitap okuma durumu, sınıf yönetimi ile ilgili kursa katılım talebi, günlük planı nasıl hazırladıkları ve öğrenme sürecini nasıl planladıkları ile ilgili sorular sorulmuştur. Son olarak da sınıfta istenmeyen bir durum olduğunda öğretmenlerin tercih ettikleri yöntemler sorulup en çok ve en az tercih edilen yöntemlerin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmaktadır.

3.3.2. Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetim Ölçeği

Araştırmada kullanılan “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetim Ölçeği” Uyanık Balat vd. (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek 1-5 arası puanlanabilen likert tipi bir ölçektir. Seçenekleri “Katılıyorum (5)” ile “Katılmıyorum (1)” arasında puanlaması yapılan 14. ve 23. numaralı maddeler ters olarak puanlanan 35 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en büyük sınıf yönetim beceri puanı 5, en küçük sınıf yönetim beceri puanı ise 1’dir. Puanın yüksek olması sınıf yönetimi becerisinin yüksek olduğunu, puanın düşük olması sınıf yönetim beceri puanının düşük olduğunu göstermektedir. Ölçek beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; zaman yönetimi ve demokratik ortam, etkinlikleri planlamada yeterlik, fiziksel çevrenin düzenlenmesi, öğretmenin kişisel yeterliği ve sorun davranışların yönetimidir. Ölçeğin cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları ölçeğin toplamı için 0,91’dir (Uyanık Balat vd., 2011). Bu araştırmada ölçeğin bütünü için cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,80 olarak bulunmuştur.

Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam

Bu boyut öğretmenin sınıfta zaman yönetimi ve demokratik ortamı sağlarken hangi düzeyde olduğunu belirlemeyi amaçlamakta ve 16 (m1, m3, m6, m8, m10, m12, m15, m17, m19, m21, m24, m26, m28, m30, m32, m34) maddeden oluşmaktadır.

Etkinlikleri Planlamada Yeterlik

Bu boyut öğretmenin etkinlikleri planlamada hangi düzeyde olduğunu belirlemeyi amaçlamakta ve 8 (m4, m9, m13, m18, m22, m27, m31, m35) maddeden oluşmaktadır.

Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi

Bu boyut öğretmenin sınıfındaki fiziksel çevrenin düzenlenmesinin hangi düzeyde olduğunu belirlemeyi amaçlamakta ve 4 (m2, m7, m11, m16) maddeden oluşmaktadır.

Öğretmenin Kişisel Yeterliliği

Bu boyut öğretmenin mesleki gelişiminin hangi düzeyde olduğunu belirlemeyi amaçlamakta ve 3 (m20, m25, m29) maddeden oluşmaktadır.

Sorun Davranışların Yönetimi

Bu boyut öğretmenin sınıfta istenmeyen bir durum olduğunda nasıl davrandığını belirlemeyi amaçlamakta ve 4 (m5, m14, m23, m33) maddeden oluşmaktadır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmaya başlamadan önce Uyanık Balat vd. (2011)'nin geliştirmiş oldukları Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetim Ölçeğini kullanmak üzere izin alınmıştır (Ek-3). Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu'ndan gerekli izin alındıktan (Ek-1) sonra da öğretmenlere ölçek ve öğretmen bilgi formunu uygulayabilmek için Kütahya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (Ek-5) izin alınmıştır.

İzinler alındıktan sonra 2018-2019 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde okullara gidilmiş, ilk olarak okul idarecilerine sonra da okul öncesi öğretmenlerine araştırma ile ilgili yazılı ve sözlü bilgiler verilmiştir. Gönüllü olmayı kabul eden okul öncesi öğretmenlerinin yazılı ve sözlü onamları alınıp veriler toplanmıştır.

3.5. Veri Analizi

Verilerin analizinde IBM SPSS 20 Programı kullanılmıştır. Bulgular kısmında sunulan veri analizinin ayrıntıları şu şekildedir:

3.5.1. Frekans Analizi

Öğretmenlerin “Cinsiyet”, “Medeni Durum”, “Yaş”, “Eğitim Durumu”, “Mesleki Deneyim”, “Çalışma Pozisyonu”, “Çocuk Sahibi Olma Durumu”, “Sınıfın Yaş Grubu”, “Öğrenci Sayısı”, “Yardımcı/Stajyer Bulunma Durumu”, “Okulun Sosyoekonomik Durumu”, “Kaynaştırma Öğrencisi Bulunma Durumu”, “Mülteci Öğrencisi Bulunma Durumu”, “Sınıftaki Materyallerin Yeterlilik Durumu”, “Okula Karşı Aidiyet Duygusu”, “Mesleği İsteyerek Seçme Durumu”, “Mesleği İsteyerek İcra Etme Durumu”, “Sınıf Yönetiminde Yetersiz Hissetme Durumu”, “Meslektaşından Yardım İsteme Durumu”, “Öğrenme Merkezlerini Hazırlama Durumu”, “Etkinliklerde Odaklanılan Durum”, “Öğrencilere Karşı Tutum”, “Sınıf Yönetimi ile İlgili Kitap Okuma Durumu”, “Sınıf Yönetimi ile İlgili Kurs Katılım İsteği”, “Günlük Plan Türü”, “Öğrenme Sürecini Planlama Durumu” ve “Çocukların İstenmeyen Davranışları Karşısında Öğretmenlerin En Çok/Az Tercih Ettikleri Yöntemler” e ait frekans ve oran bilgileri tablolar halinde verilmiştir.

3.5.2. Tanımlayıcı İstatistikler

Ölçekte yer alan maddelere ve ölçeğin alt boyutlarına ait tanımlayıcı istatistikler (ortalama ve standart sapma) tablo halinde verilmiştir.

3.5.3. Hipotez Testleri

Çeşitli değişkenlere göre öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanlarının karşılaştırılmasında “Bağımsız Örneklem t-testi”, “Mann-Whitney U testi” ve “Kruskal-Wallis testi” kullanılmıştır. Tüm hipotez testleri %95 güven düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

3.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmada bazı özellikler açısından sınırlıdır. Bu sınırlılık durumları şu şekildedir. Bu araştırma;

- Örneklemin seçildiği yer olan Kütahya ili ile sınırlıdır.
- Okul öncesi öğretmenlerinin teneffüsü olmadığı için öğretmenlerle ders esnasında görüşülmüş olup öğretmenlerin derse çabuk dönme telaşı görülmüştür. Öğretmenlerin okula derslerinin başlama vaktinden çok daha erken gelme durumları da olmadığından öğretmenlerle görüşmede zamanlama ile ilgili sınırlılık yaşanmıştır.
- Direkt okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde öğretmenler gönüllü olmayı kabul etmiştir ve formları yanıtlamışlardır. Bazı anaokullarındaki idareciler öğretmenleri ile görüşürmemiş kendileri öğretmenlerine anket hakkında bilgilendireceklerini belirtmişlerdir. Böyle uygulama yapan bir anaokulundan gönüllü katılım sayısı okulda bulunan öğretmen sayısının yarısından daha az sayıda olmuştur. Gönüllü öğretmen bulmak okul idarelerinin tutumu ile sınırlıdır.
- Araştırmayı yapan kişi köy okulunda öğretmenlik yapan okul öncesi öğretmeni olduğu için ders saatleri diğer okul öncesi öğretmenleri ile çakıştığı için veri toplama zamanlama ile sınırlıdır.
- Uzaktaki köy okullarında ulaşmakta güçlük yaşanmış olup araştırma ulaşım ile sınırlıdır.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına yönelik olarak elde edilen analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Bu çalışmanın amacı Kütahya ilindeki okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin incelemek ve sınıf yönetim becerilerine etki eden faktörleri belirlemektir. Bu araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özellikleri nasıldır?
- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim verdikleri sınıfların yapısı nasıldır?
- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin meslekleri ve okulları ile ilgili düşünceleri nelerdir?
- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta istenmeyen davranışlarla karşılaştıklarında en fazla ve en az tercih ettikleri yöntemler nelerdir?
- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri nasıldır?
- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerine etki eden faktörler nelerdir?

Tablo 4.1. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellik	N	%
<i>Cinsiyet</i>		
Kadın	144	97
Erkek	5	3
<i>Medeni Durum</i>		
Bekar	33	22
Evli	116	78

Tablo 4.1. Devam. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

<i>Yaş</i>		
30 yaş altı	34	23
31-45	103	70
46 ve üstü	12	7
<i>Eğitim Durumu</i>		
Lise	1	1
Ön lisans	5	3
Lisans	134	90
Yüksek Lisans	9	6
<i>Mesleki Deneyim</i>		
1-5 yıl	31	21
6-10 yıl	62	42
11-15 yıl	36	24
16-20 yıl	16	11
21 yıl ve üzeri	4	3
<i>Çalışma Pozisyonu</i>		
Kadroolu	127	85
Ücretli	22	15
<i>Çocuk Sahibi Olma Durumu</i>		
Var	103	69
Yok	46	31
Toplam	149	100

Tablo 4.1. incelendiğinde araştırmaya katılanların %97'si kadın, %3'ü erkektir. Medeni durumları incelendiğinde %22'si bekar, % 78'i evlidir. Katılımcıların %23'ü 30 ve altı yaş aralığında, %70'i 31 ile 45 yaş aralığında ve %7'si de 46 ve üstü yaş aralığındadır. Eğitim durumları incelendiğinde katılımcıların %1'i lise, %3'ü ön lisans, %90'ı lisans ve %6'sı da yüksek lisans mezunudur. Mesleki deneyimlere bakıldığında katılımcıların %21'i 1-5 yıl arasında mesleki deneyime, %42'si 6-10 yıllık mesleki deneyime, %24'ü 11-15 yıllık mesleki deneyime ve %11'i 16-20 yıllık mesleki deneyime ve %3'ü 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %85'i kadroolu öğretmen olarak görev yapmakta iken %15'i de ek ders ücreti karşılığı kullanılan ücretli öğretmen olarak görev yapmaktadır. Çocuk sahibi olma durumları incelendiğinde katılımcıların %69'u çocuk sahibi, %31'i de çocuk sahibi olmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 4.2. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Sınıflarının Yapısı

Sınıfın Yapısı ve Özellikleri	N	%
<i>Sınıfın Yaş Grubu</i>		
36-48 ay	14	9
49-60 ay	77	52
61-72 ay	58	39
<i>Öğrenci Sayısı</i>		
10'dan az	10	7
10-15	34	23
16-20	56	37
21-25	44	30
25'ten fazla	5	3
<i>Yardımcı/Stajyer Bulunma Durumu</i>		
Stajyerim var	98	66
Yardımcım var	1	1
İkisi de var	1	1
Yok	49	33
<i>Okulun Sosyoekonomik Durumu</i>		
İyi	38	25
Orta	80	53
Kötü	31	20
<i>Kaynaştırma Öğrencisi Bulunma Durumu</i>		
Var	53	36
Yok	96	64
<i>Mülteci Öğrencisi Bulunma Durumu</i>		
Var	48	32
Yok	101	68
<i>Sınıftaki Materyallerin Yeterlilik Durumu</i>		
Evet	31	21
Kısmen	68	46
Hayır	50	33
Toplam	149	100

Tablo 4.2. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %9'u 36-48 aylık, %52'si 49-60 aylık, %39'u da 61-72 aylık olan çocukların öğretmeni olduklarını belirtmişlerdir. Öğrenci sayıları incelendiğinde öğretmenlerin %7'sinin 10 ve 10'dan daha az öğrencisi, %23'ünün 10-15 öğrencisi, %37'sinin 16-20 öğrencisi, %30'unun 21-25 öğrencisi ve %3'ünün de 25'ten fazla öğrencisi bulunmaktadır. Öğretmenlerin %66'sının sınıfında stajyerinin bulunduğu, %1'inin yardımcısının bulunduğu, %1'inin hem stajyerinin hem de yardımcısının bulunduğu ve %33'ünün sınıfında

yardımcı ya da stajyer bulunmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin %25'i sosyoekonomik durumu iyi olan ailelerin, %53'ü sosyoekonomik durumu orta düzeyde olan ailelerin ve %20'si de sosyoekonomik durumu kötü olan ailelerin çocuklarının öğretmenidir. Sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunma durumu incelendiğinde öğretmenlerin %36'sının sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunduğu, %64'ünün de sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin %32'sinin sınıfında mülteci öğrenci bulunurken %68'inin sınıfında mülteci öğrenci bulunmamaktadır. Sınıftaki materyallerin yeterlilik durumu incelendiğinde öğretmenlerin %21'i sınıfındaki materyallerin yeterli olduğunu, %46'sı sınıfındaki materyallerin kısmen yeterli olduğunu ve %33'ü de sınıfındaki materyallerinin yeterli olmadığını belirtmiştir.

Tablo 4.3. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Meslek ve Okulla İlgili Düşünceleri

Öğretmen Özellikleri	N	%
<i>Okula Karşı Aidiyet Duygusu</i>		
Var	122	82
Yok	27	18
<i>Mesleği İsteyerek Seçme Durumu</i>		
Evet	137	92
Hayır	12	8
<i>Mesleği İsteyerek İcra Etme Durumu</i>		
Evet	147	99
Hayır	2	1
<i>Sınıf Yönetiminde Yetersiz Hissetme Durumu</i>		
Evet her zaman	1	1
Evet çoğu zaman	2	1
Evet ara sıra	66	44
Hayır	80	54
<i>Meslektaşından Yardım İsteme Durumu</i>		
Evet	104	70
Hayır	45	30
<i>Öğrenme Merkezlerini Hazırlama Durumu</i>		
Evet	129	87
Hayır	20	13
<i>Etkinliklerde Odaklanılan Durum</i>		
Sonuç	31	21
Süreç	118	79

Tablo 4.3. Devam. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Meslek ve Okulla İlgili Düşünceleri

<i>Öğrencilere Karşı Tutumu</i>		
Serbest Bırakıcı	8	5
Demokrat	122	82
Otoriter	19	13
<i>Sınıf Yönetimi İle İlgili Kitap Okuma Durumu</i>		
Evet	127	85
Hayır	22	15
<i>Sınıf Yönetimi İle İlgili Kurs Katılım İsteği</i>		
Evet	132	89
Hayır	17	11
<i>Günlük Plan Türü</i>		
Hazır plan	105	70
Kendi planı	44	30
<i>Öğrenme Sürecini Planlama Durumu</i>		
Sınıfa geldiği an	3	2
Önceden hazırlar ama duruma göre değişiklik yapar	146	98
Önceden belirler planda değişiklik yapmaz	-	-
Toplam	149	100

Tablo 4.3. incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin %82'sinin çalıştığı okula karşı aidiyet duygusu hissettiği, %18'inin de çalıştığı okula karşı aidiyet duygusu hissetmediği görülmektedir. Öğretmenlerin %92'si mesleği isteyerek seçmiş olup %8'i de mesleği isteyerek seçmemiştir. Öğretmenlerin %99'u mesleği severek icra etmekte %1'i de mesleği sevmeden icra etmektedir. Öğretmenlerin %1'i her zaman, %1'i çoğu zaman, %44'ü ara ara kendisini sınıf yönetiminde yetersiz hissetmekte olup %54'ü de sınıf yönetiminde kendisini yetersiz hissetmemektedir. Sınıf yönetiminde zorluk çekildiğinde başka bir meslektaştan yardım isteme durumu incelendiğinde katılımcıların %70'inin meslektaşından yardım istediği, %30'unun da meslektaşından yardım istemediği görülmektedir. Öğretmenlerin %87'si sınıflarında öğrenme merkezlerini düzenlemiş olup %13'ü de öğrenme merkezlerini düzenlememiştir. Öğretmenlerin %21'i etkinlik boyunca sonucu önemserken, %79'u da etkinlik boyunca süreci önemsemektedir. Öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumları incelendiğinde öğretmenlerin %5'i serbest bırakıcı, %82'si demokrat ve %13'ü de otoriter tutum sergilediklerini belirtmişlerdir. Sınıf yönetimi ile ilgili kitap okuma durumlarına bakıldığında öğretmenlerin %85'i sınıf yönetimi ile ilgili kitap okurken %15'i sınıf yönetimi ile ilgili kitap okumamıştır. Öğretmenlerin %89'u sınıf

yönetim becerilerini geliştirmeye yönelik kurs olduğunda katılmak istemekte, %11'i ise böyle bir kursu talep etmemektedir. Öğretmenlerin %70'i günlük eğitim akışında hazır plan kullanırken %30'u da günlük eğitim akışında planlarını kendileri hazırlamaktadır. Öğrenme sürecini planlama durumları incelendiğinde öğretmenlerin %2'si gün içinde neler yapılacağına okula geldiği anda karar verirken %98'i de gün içinde yapılacakları önceden planlamakta fakat öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre değiştirebilmektedir.

Tablo 4.4. Çocukların İstenmeyen Davranışları Karşısında Öğretmenlerin En Çok/En Az Tercih Ettikleri Yöntemler

Yöntemler	N	%
Neden yanlış olduğunu açıklamak	141	10,42
Davranışı neden yaptığını sormak	135	9,98
Sınıf kurallarını hatırlatmak	135	9,98
Aile ile görüşerek işbirliğine girmek	126	9,31
Çocuğa sorumluluk vermek	126	9,31
Aferin vs. gibi sözel pekiştiricilerle olumlu davranışa yöneltmek	119	8,80
Çocuğun dikkatini başka yöne çekmek	101	7,46
Çocuğun yerini değiştirmek	95	7,02
Ödüllerle olumlu davranışa yöneltme	86	6,36
Görmezden gelmek	75	5,54
Oyundan uzaklaştırmak	51	3,77
Öğüt vermek	37	2,73
Okul idaresi ile görüşmek	26	1,92
Ceza köşesine oturtmak	22	1,63
Çocuğu etkinliğe almamak	21	1,55
Bağırarak yüksek sesle kızdırmak	20	1,48
Başkalarını örnek göstermek	13	0,12
Diğer	7	0,52
Öğrenciyi sınıf dışına göndermek	4	0,96
Küçük gruba göndereceğini söylemek	3	0,22
Hoş karşılamamak affetmemek küsmek	3	0,22
Aileye söyleyeceğini dile getirerek tehdit	2	0,15
Cezalandıracağını söyleyerek korkutmak	2	0,15
İdareye söyleyeceğini dile getirerek tehdit	2	0,15
Okuldan atmakla tehdit etmek	1	0,07
Toplam	1353	100

Tablo 4.4. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin istenmeyen davranışlar sergileyen öğrencilerine karşı hangi yöntem/yöntemleri tercih ettikleri ile ilgili cevapları görülmektedir. Öğretmen bilgi formunda bu soru yanıtlanırken birden fazla cevabın da işaretlenebileceği belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %10,42'si davranışın neden yanlış olduğunu açıklamayı, %9,98'i davranışı neden yaptığını sormayı ve yine %9,98'i sınıf kurallarını hatırlatmak gibi yöntemleri tercih ettiğini belirtmiştir. Davranışın neden yanlış olduğunu açıklamak, davranışı neden yaptığını sormak, sınıf kurallarını hatırlatmak, aile ile işbirliğine girmek ve çocuğa sorumluluk vermek araştırmaya katılan öğretmenlerin, istenmeyen davranış gösteren öğrencilerine karşı **en fazla** tercih ettikleri yöntemlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %0,15'i aileye söyleyeceğini dile getirerek tehdit etmek, %0,15'i cezalandıracağını söyleyerek korkutmak, %0,15'i idareye söyleyeceğini dile getirerek tehdit etmek ve %0,07'si okuldan atmakla tehdit etmek yöntemlerini belirtmişlerdir. Bu yöntemler istenmeyen davranış gösteren öğrencilere karşı öğretmenlerin **en az** tercih ettikleri yöntemlerdir. Öğretmenler bilgi formunda yer alan yanıtlardan tokat atmak, aşağılamak, alay etmek, küçümsemek, fiziksel şiddet uygulamak, arkadaşına ona karşı küstürmek, arkadaşlarına ceza verdirmek yöntemlerinden hiçbirini tercih etmediklerini belirtmişlerdir.

Tanımlayıcı İstatistikler

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Beceri Ölçeği Maddelerine Ait Puan Sonuçları

Maddeler**	\bar{X}	Ss
Çocuklar arasında fırsat eşitliğine önem veririm	4,94	0,24
Sınıfımın duvarları eğitici pano asmaya uygundur	4,11	1,20
Sınıfta dikkatin dağınıklığını anladığım zaman etkinlik işleyişinde değişiklik yaparım	4,68	0,61
Öğrencilerimin anne babalarını eğitsel faaliyetlere katmaya dikkat ederim	4,34	0,83
Sınıfta bir sorun olduğunda öncelikle kendim çözmeye çalışırım	4,70	0,72
Sınıf ortamındaki düzenlemeler çocukların motivasyonu artırır	4,85	0,50
Sınıfımın büyüklüğü öğrenci sayısı ile doğru orantılıdır	3,61	1,50
Çocuklara söz hakkı veririm	4,89	0,38
Çalışmalarında gerektiğinde idari personelin desteğini isterim	4,44	0,92
Sınıfta işbirliği destekleyecek etkinliklere yer veririm	4,75	0,48
Sınıfımın aydınlatması yeterlidir	4,42	1,02
Öğrencilerim duygu ve düşüncelerini anlatırken onları dinlemeye özen gösteririm	4,89	0,35
Teknolojik araç gereçleri etkinliklerimde kullanırım	4,50	0,80
Çocuklar tarafından daima öğretmenlerin sözü dinlenmelidir	3,18	1,21
Öğrencileri etkinlik esnasında konuşmaya teşvik ederim	4,67	0,60
Sınıfımın ısısı yaz ve kış koşullarına uygundur	4,05	1,25

Tablo 4.5. Devam. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Beceri Ölçeği Maddelerine Ait Puan Sonuçları Maddelerine Ait Puan Sonuçları 64

Öğrencilerimin düşüncelerini çekinmeden ifade edebilecekleri bir ortam yarattığımı düşünüyorum	4,77	0,47
Etkinliklerde bahçe oyunlarına da yer veririm	4,44	0,83
Öğrencilerimle konuşurken sesimin tonlamalarına dikkat ederim	4,77	0,49
Etkinliklerimde bolca materyal kullanmaya özen gösteririm	4,46	0,72
Öğrencilerimle çalışmalarında jest ve mimik kullanmaya dikkat ederim	4,84	0,39
Laboratuvar, atölye, spor salonu vb. mekânlarda da etkinliklerimi yaparım	3,40	1,45
Sınıfta olumsuz davranışları görmezden gelip söndürmeye çalışırım	3,72	1,20
Çocukların güne zamanında başlamalarını sağlarım	4,61	0,60
Alanım ile ilgili yayınları sürekli takip ederim	4,12	0,81
Eğitsel faaliyetlere başlarken tüm çocukların katılımına özen gösteririm	4,87	0,39
Yıl boyunca çeşitli gezi ve faaliyetlere yer veririm	4,31	0,92
Eğitsel faaliyetlere zamanında başlayıp bitirmeye dikkat ederim.	4,60	0,65
Yeniliklere uyum sağlamak için konferans, seminer ve eğitimlere katılırım	4,28	0,85
Etkinliklerde faaliyetleri zamanında bitirmeleri için çocukları desteklerim	4,64	0,60
Sınıf faaliyetlerimi özel eğitime gereksinim duyan çocuklara göre de planlayabilirim.	4,44	0,73
Öğrencilerimin birbirleriyle olumlu iletişim kurmalarını desteklerim	4,86	0,37
Etkinlikler sırasında sürekli konuşan, huzursuzluk yaratan çocuklara sınıf kurallarını hatırlatırım	4,67	0,59
Etkinlikler esnasında öğrencilerimin özelliklerine göre oturma düzeni hazırlarım	4,62	0,65
Müzik, spor, dans, yabancı dil, bilgisayar gibi farklı alanlarda da becerilere sahibim	3,75	0,99

** Maddelerin her birinden alınabilecek minimum puan 1, maksimum puan ise 5'tir.

Tablo 4.5. incelendiğinde öğretmenlerin Sınıf Yönetim Beceri Ölçeği maddelerine verdikleri puanlara ait ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Sınıf Yönetim Beceri Ölçeği maddeleri arasında öğretmenlerin en önemli olarak algıladıkları maddenin “Çocuklar arasında fırsat eşitliğine önem veririm (4,94±0,24)” maddesi olduğu görülmüştür. Bu maddeyi “Öğrencilerim duygu ve düşüncelerini anlatırken onları dinlemeye özen gösteririm (4,89±0,35)” ve “Çocuklara söz hakkı veririm (4,8±0,38)” maddeleri izlemektedir. Ölçek maddeleri arasında “Çocuklar tarafından daima öğretmenlerin sözü dinlenmelidir (3,18±1,21)” maddesini ise diğer maddelere nispeten önemli olarak algılamadıkları görülmüştür.

Tablo 4.6. Sınıf Yönetimi Beceri Puanları

Boyutlar	Minimum	Maksimum	Ortalama	Ss
Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam	3,56	5	4,77	0,27
Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	2	5	4,05	0,72
Etkinlikleri Planlamada Yeterlik	2,25	5	4,2	0,56
Öğretmenin Kişisel Yeterliği	2,67	5	4,29	0,58
Sorun Davranışların Yönetimi	2,25	5	3,62	0,48
Genel Sınıf Yönetim Beceri Puanı	3,09	4,89	4,38	0,29

Alınabilecek minimum puan 1, maksimum puan ise 5' tir.

Tablo 4.6. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetim beceri puan ortalaması 4,38 çıkmıştır. Bu puanlara göre öğretmenlerin sınıf yönetim beceri puan ortalaması yüksektir. Sınıf yönetim alt boyutlarından zaman yönetimi ve demokratik ortam puanlarının ortalaması 4,77 çıkmıştır. Bu puanlara göre öğretmenlerin zaman yönetimi ve demokratik ortam puanları yüksektir. Sınıf yönetim alt boyutlarından fiziksel çevrenin düzenlenmesi puanlarının ortalaması 4,05'tir. Bu puanlara göre öğretmenlerin fiziksel çevrenin düzenlenmesi puanları yüksektir. Sınıf yönetim alt boyutlarından etkinlikleri planlamada yeterlik puanlarının ortalaması 4,20'dir. Bu puanlara göre öğretmenlerin etkinlikleri planlamada yeterlik puanları yüksektir. Öğretmenin kişisel yeterliği puanlarının ortalaması 4,29'dur. Bu puanlara göre öğretmenlerin öğretmenin kişisel yeterliği puanları yüksektir. Sorun davranışların yönetimi puanlarının ortalaması 3,62'dir. Bu puanlara göre öğretmenlerin sorun davranışların yönetimi puanları yüksektir. Genel sınıf yönetim beceri puan ortalaması ve sınıf yönetiminin tüm alt boyutlarının puan ortalamaları yüksektir.

Hipotez Testleri

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Sınıf Yönetim Beceri Puanlarına ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	N	Rank	Rank	Mann-Whitney U	p*
			Ortalaması	Toplamı		
Medeni Durum	Bekâr	33	82,59	2725,5	1663,5	0,252
	Evli	116	72,84	8449,5		

*<0,05

Normallik varsayımı sağlanmadığı için Mann-Whitney U testi tercih edilmiştir. Tablo 4.7. incelendiğinde Mann-Whitney U Testi sonucuna göre; medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetim beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($U=1663,500$, $p=0,252$; $p>0,05$).

Tablo 4.8. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Sınıf Yönetim Beceri Puanlarına ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	N	Rank	Ki-Kare	sd	p*
			Ortalaması			
Yaş	30 yaş altı	34	66,03	2,784	2	0,249
	31-45	103	78,94			
	46 yaş ve üzeri	12	66,63			

*<0,05

Normal dağılım varsayımının sağlanmamasından dolayı Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Tablo 4.8. incelendiğinde yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda; yaş değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetim beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($\chi^2(2)=2,784$, $p=0,249$; $p>0,05$).

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Sınıf Yönetim Beceri Puanlarına ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	N	Rank Ortalaması	Ki-Kare	sd	p*
Eğitim Durumu	Ön lisans veya lise	6	91,17	1,312	2	0,519
	Lisans	134	74,94			
	Yüksek Lisans	9	65,17			

*<0,05

Normal dağılım varsayımının sağlanmamasından dolayı Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Tablo 4.9. incelendiğinde Kruskal-Wallis testi sonucuna göre; eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetim beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($\chi^2(2)=1,312, p=0,519$).

Tablo 4.10. Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Sürelerine Göre Sınıf Yönetim Beceri Puanlarına ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	N	Rank Ortalaması	Ki-Kare	sd	p*
Meslekteki Hizmet Süresi	1-5 yıl	31	65,84	1,795	3	0,616
	6-10 yıl	62	77,79			
	11-15 yıl	36	76,43			
	16 yıl ve üzeri	20	77,98			

*<0,05

Normal dağılım varsayımının sağlanmamasından dolayı Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Tablo 4.10. incelendiğinde Kruskal-Wallis testi sonucuna göre; meslekteki hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetim beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($\chi^2(3)=1,795, p=0,616; p>0,05$).

Tablo 4.11. Öğretmenlerin Çalışma Pozisyonlarına Göre Sınıf Yönetim Beceri Puanlarına ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	N	Rank	Rank	Mann-Whitney U	p*
			Ortalaması	Toplamı		
Çalışma Pozisyonu	Kadrolu	127	75,1	9537,5	1384,5	0,947
	Ücretli	22	74,43	1637,5		

*<0,05

Normallik varsayımı sağlanmadığı için Mann-Whitney U testi tercih edilmiştir. Tablo 4.11. incelendiğinde Mann-Whitney U testi sonucuna göre; çalışma pozisyonu değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetim beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($U=1384,500$, $p=0,947$; $p>0,05$).

Tablo 4.12. Öğretmeni Olunan Sınıfın Yaş Gruplarına Göre Sınıf Yönetim Beceri Puanlarına ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	N	Rank	Ki-Kare	sd	p*
			Ortalaması			
Sınıfın Yaş Grubu	36-48 ay	14	76,82	0,03	2	0,985
	48-60 ay	77	74,66			
	60-72 ay	58	75,02			

*<0,05

Normal dağılım varsayımının sağlanmamasından dolayı Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Tablo 4.12. incelendiğinde Kruskal-Wallis testi sonucuna göre; öğretmeni olunan sınıfın yaş grupları değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetim beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($\chi^2(2)=0,030$, $p=0,985$; $p>0,05$).

Tablo 4.13. Sınıftaki Öğrenci Sayılarına Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Beceri Puanlarına ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	N	Rank Ortalaması	Ki-Kare	sd	p*
Sınıftaki Öğrenci Sayısı	10 ve 10'dan az	10	51	8,378	4	0,079
	10-15	34	80,09			
	15-20	56	84,22			
	20-25	44	65,51			
	25 ve üzeri	5	68,6			

*<0,05

Normal dağılım varsayımının sağlanmamasından dolayı Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Tablo 4.13. incelendiğinde Kruskal-Wallis testi sonucuna göre; sınıftaki öğrenci sayıları değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetim beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($\chi^2(4)=8,378$, $p=0,079$; $p>0,05$).

Tablo 4.14. Sınıfta Yardımcı Eleman ya da Stajyer Bulunma Durumuna Göre Öğretmenlerin Yönetim Beceri Puanlarına ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	N	Rank Ortalaması	Rank Toplamı	Mann-Whitney U	p*
Yardımcı/Stajyer Bulunma Durumu	Yok	49	71,88	3,522	2,297	0,536
	Var (stajyer ve/veya yardımcı)	100	76,53	7,653		

*<0,05

Normallik varsayımı sağlanmadığı için Mann-Whitney U testi tercih edilmiştir. Tablo 4.14. incelendiğinde Mann-Whitney U testi sonucuna göre; sınıfta yardımcı eleman ya da stajyer bulunma değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetim beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($U=2,297$; $p=0,536$; $p>0,05$).

Tablo 4.15. Okulun Sosyoekonomik Durumuna Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Beceri Puanlarına ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	N	Rank Ortalaması	Ki-Kare	sd	p*
Okulun Sosyoekonomik Durumu	Çok iyi	5	108,5	5,611	3	0,132
	İyi	33	83,74			
	Orta	80	72,11			
	Kötü	31	67,76			

*<0,05

Normal dağılım varsayımının sağlanmamasından dolayı Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Tablo 4.15. incelendiğinde Kruskal-Wallis testi sonucuna göre; okulun sosyoekonomik durumu değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetim beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($\chi^2(3)=5,611, p=0,132; p>0,05$).

Tablo 4.16. Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Bulunma Durumuna Göre Öğretmenlerin Yönetim Beceri Puanlarına ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	N	Rank Ortalaması	Rank Toplamı	Mann-Whitney U	p*
Kaynaştırma Öğrencisi Bulunma Durumu	Yok	96	73,97	7101,5	2445,5	0,696
	Var	53	76,86	4073,5		

*<0,05

Normallik varsayımı sağlanmadığı için Mann-Whitney U testi tercih edilmiştir. Tablo 4.16. incelendiğinde Mann-Whitney U Testi sonucuna göre; sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunması değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetim beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($U=2445,500; p=0,696; p>0,05$).

Tablo 4.17. Sınıfta Mülteci Öğrenci Bulunma Durumuna Göre Öğretmenlerin Yönetim Beceri Puanlarına ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	N	Rank Ortalaması	Rank Toplamı	Mann-Whitney U	p*
Mülteci Öğrenci Bulunma Durumu	Var	48	77,81	3735	2289	0,583
	Yok	101	73,66	7440		

*<0,05

Normallik varsayımı sağlanmadığı için Mann-Whitney U testi tercih edilmiştir. Tablo 4.17. incelendiğinde Mann-Whitney U testi sonucuna göre; sınıfta mülteci öğrenci bulunması değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetim beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($U=2289,000$; $p=0,583$; $p>0,05$).

Tablo 4.18. Sınıfta Yeterli Materyal Bulunma Durumuna Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Beceri Puanlarına ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	N	Rank Ortalaması	Ki-Kare	sd	p*
Sınıfta Yeterli Materyal Bulunma Durumuna	Evet	31	84,16	3,24	2	0,198
	Kısmen	68	68,46			
	Hayır	50	78,21			

*<0,05

Normal dağılım varsayımının sağlanmamasından dolayı Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Tablo 4.18. incelendiğinde Kruskal-Wallis testi sonucuna göre, sınıfta yeterli materyal bulunma durumu değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetim beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($\chi^2(2)=3,240$, $p=0,198$; $p>0,05$).

Tablo 4.19. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okula Karşı Hissettiği Aidiyet Durumuna Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Beceri Puanlarına ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	N	Rank Ortalaması	Rank Toplamı	Mann-Whitney U	p*
Aidiyet	Evet	122	77,37	9439	1358	0,154
	Hayır	27	64,3	1736		

*<0,05

Normallik varsayımı sağlanmadığı için Mann-Whitney U testi tercih edilmiştir. Tablo 4.19. incelendiğinde Mann-Whitney U testi sonucuna göre; öğretmenlerin çalıştıkları okula karşı hissettikleri aidiyet durumu değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetim beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($U=1358,000$, $p=0,154$; $p>0,05$).

Tablo 4.20. Mesleği İsteyerek Seçip Seçmeme Durumlarına Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Beceri Puanlarına ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	N	Rank Ortalaması	Rank Toplamı	Mann-Whitney U	p*
Mesleği isteyerek seçip seçmeme	Evet	137	77,55	10625	472	0,015
	Hayır	12	45,83	550		

*<0,05

Normallik varsayımı sağlanmadığı için Mann-Whitney U testi tercih edilmiştir. Tablo 4.20. incelendiğinde Mann-Whitney U testi sonucuna göre; mesleği isteyerek seçip seçmeme durumları değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetim beceri puanları arasında istatistiksel olarak **anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir** ($U=1358,000$, $p=0,015$; $p<0,05$). Buna göre mesleği isteyerek seçenlerin sınıf yönetimi becerilerinin mesleği isteyerek seçmeyenlerden istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda; mesleği isteyerek seçip seçmeme durumunun öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinde etkili bir değişken olduğu söylenebilir.

Tablo 4.21. Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Kendisini Yetersiz Hissetme Durumuna Göre Sınıf Yönetim Beceri Puanlarına ait Bağımsız t-testi Sonuçları

Değişken	Kategori	N	Ortalama	Standart Sapma	t	sd	p*
Sınıf Yönetiminde Yetersizlik Hissi	Evet	69	4,33	0,33	-2,163	147	0,03
	Hayır	80	4,43	0,25			

*<0,05

Normallik varsayımı sağlandığı için bağımsız örneklem t-testi tercih edilmiştir. Tablo 4.21. incelendiğinde yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre; sınıf yönetiminde kendisini yetersiz hissetme durumu değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetim beceri puanları arasında istatistiksel olarak **anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir** ($t(147)=-2,163$, $p=0,03$; $p<0,05$). Bu durumda; sınıf yönetiminde kendisini yetersiz hissetmeyen öğretmenlerin sınıf yönetim beceri puanları daha yüksek çıkmıştır.

Tablo 4.22. Sınıf Yönetiminde Bir Başka Meslektaşından Yardım İsteme Durumuna Göre Öğretmenlerin Yönetim Beceri Puanlarına ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	N	Rank Ortalaması	Rank Toplamı	Mann-Whitney U	p*
Meslektaştan Yardım İsteme Durumu	Evet	104	72,69	7559,5	2099,5	0,32
	Hayır	45	80,34	3615,5		

*<0,05

Normallik varsayımı sağlanmadığı için Mann-Whitney U testi tercih edilmiştir. Tablo 4.22. incelendiğinde Mann-Whitney U testi sonucuna göre; sınıf yönetiminde bir başka meslektaşından yardım isteme değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetim beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($U=2099,500$, $p=0,320$; $p>0,05$).

Tablo 4.23. Sınıflarındaki Öğrenme Merkezlerini Düzenleme Durumlarına Göre Öğretmenlerin Yönetim Beceri Puanlarına ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	N	Rank Ortalaması	Rank Toplamı	Mann-Whitney U	P*
Öğrenme Merkezlerini Düzenleme Durumu	Evet	129	75,34	9719	1246	0,806
	Hayır	20	72,8	1456		

*<0,05

Normallik varsayımı sağlanmadığı için Mann-Whitney U testi tercih edilmiştir. Tablo 4.23. incelendiğinde Mann-Whitney U testi sonucuna göre; sınıflarındaki öğrenme merkezlerini düzenleme durumları değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetim beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($U=1246,000$, $p=0,806$; $p>0,05$).

Tablo 4.24. Etkinliklerde Odaklandıkları Duruma (Süreç-Sonuç) Göre Öğretmenlerin Yönetim Beceri Puanlarına ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	N	Rank Ortalaması	Rank Toplamı	Mann-Whitney U	P*
Etkinliklerde Odaklanılan Durum	Sonuç	31	84,08	2606,5	1547,5	0,188
	Süreç	118	72,61	8568,5		

*<0,05

Normallik varsayımı sağlanmadığı için Mann-Whitney U testi tercih edilmiştir. Tablo 4.24. incelendiğinde yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre; etkinliklerde odaklanılan durum (süreç-sonuç) değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetim beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($U=1547,500$, $p=0,188$; $p>0,05$).

Tablo 4.25. Öğretmenlerin Öğrencilere Karşı Tutumlarına Göre Yönetim Beceri Puanlarına ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	N	Rank Ortalaması	Ki-Kare	sd	p*
Öğretmen Tutumu	Serbest Bırakıcı	8	46,88	3,936	2	0,14
	Demokrat	122	75,76			
	Otoriter	19	81,95			

*<0,05

Normal dağılım varsayımının sağlanmamasından dolayı Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Tablo 4.25. incelendiğinde yapılan Kruskal-Wallis testi sonucuna göre; öğretmenlerin öğrencilere karşı tutum değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetim beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($\chi^2(2)=3,936, p=0,140; p>0,05$).

Tablo 4.26. Sınıf Yönetimiyle İlgili Kitap Okuma Durumlarına Göre Öğretmenlerin Yönetim Beceri Puanlarına ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	N	Rank Ortalaması	Rank Toplamı	Mann-Whitney U	p*
Sınıf Yönetimiyle İlgili Kitap Okuma	Evet	127	77,3	9817,5	1104,5	0,117
	Hayır	22	61,7	1357,5		

*<0,05

Normallik varsayımı sağlanmadığı için Mann-Whitney U testi tercih edilmiştir. Tablo 4.26. incelendiğinde yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre; sınıf yönetimiyle ilgili kitap okuma durumları değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetim beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($U=1104,500, p=0,117; p>0,05$).

Tablo 4.27. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimiyle İlgili Kursu Katılma İsteklerine Göre Öğretmenlerin Yönetim Beceri Puanlarına ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	N	Rank Ortalaması	Rank Toplamı	Mann-Whitney U	p*
Sınıf Yönetimiyle İlgili Kursu Katılma İsteği	Evet	132	74,66	9855,5	1077,5	0,79
	Hayır	17	77,62	1319,5		

*<0,05

Normallik varsayımı sağlanmadığı için Mann-Whitney U testi tercih edilmiştir. Tablo 4.27. incelendiğinde Mann-Whitney U testi sonucuna göre; sınıf yönetimiyle ilgili kursu katılma isteği değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetim beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($U=1077,500$; $p=0,790$; $p>0,05$).

Tablo 4.28. Kullandıkları Plan Türüne Göre Öğretmenlerin Yönetim Beceri Puanlarına ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	N	Rank Ortalaması	Rank Toplamı	Mann-Whitney U	p*
Kullanılan Plan Türü	Hazır Plan	105	72,46	7608	2043	0,266
	Kendi Hazırladığı Plan	44	81,07	3567		

*<0,05

Normallik varsayımı sağlanmadığı için Mann-Whitney U testi tercih edilmiştir. Tablo 4.28. incelendiğinde yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre; kullanılan plan türü değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetim beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($U=2043,000$; $p=0,266$; $p>0,05$).

5. TARTIŞMA

Bu bölümde Kütahya il merkezinde çalışan 149 okul öncesi öğretmenine uygulanan “Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetim Ölçeği” ve “Öğretmen Bilgi Formu” sonucunda ortaya çıkan bulguların tartışması ve alan yazınla karşılaştırılması yer almaktadır.

Araştırmada medeni durum ile sınıf yönetim becerisi arasında ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Elde edilen sonuca göre öğretmenlerin medeni durumu ile sınıf yönetim becerisi arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ($p>0,05$). Yaşar Ekici vd. (2017) ve Kaplan (2018) yaptıkları çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile medeni durum arasında anlamlı fark bulmamıştır ($p>0,05$). Bu bakımdan araştırma sonuçları ile diğer yapılan çalışmalardaki sonuçlar paralellik göstermiştir. Araştırmanın başında bekar öğretmenlerin sınıf yönetim puanlarının daha yüksek olacağı fikri akıllara gelmektedir. Evli öğretmenlerin ev ve okul işlerini planlı bir şekilde yürüttükleri düşünülürse medeni durum sınıf yönetimine etki eden bir faktör olmuyor olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 31 ile 45 yaş arasında yoğunlaştığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile yaşları arasındaki ilişki araştırılmış ve öğretmenlerin yaşları ile sınıf yönetim becerileri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0,05$). Kaplan (2018)'ın 514 okul öncesi öğretmeni ile yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur. Yaşar Ekici vd. (2017) ve Çevik Karatekin (2018) yaptıkları çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi ile yaş arasında anlamlı farklılık bulmamıştır. Bu bakımdan araştırma sonuçları ile diğer yapılan çalışmalardaki sonuçlar paralellik göstermiştir. Araştırmadaki bulgudan farklı sonuca ulaşan araştırmalar da olmuştur. Uyanık Balat (2018) çalışmasında 25 yaş ve altında olan öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin yüksek olduğunu, Dinçer ve Akgün (2015) çalışmalarında 25 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin 20 ile 24 yaş aralığında bulunan okul

öncesi öğretmenlerinden yüksek olduğunu bulmuştur. Yapılan araştırma ile ters sonuçlar çıktığı görülmektedir.

Araştırmaya başlanılmadan önce mezuniyet durumu arttıkça sınıf yönetim beceri puanlarının artacağı düşünülmekteydi. Fakat araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerisiyle mezuniyet durumu arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0,05$). Dinçer ve Akgün (2015), Çevik Karatekin (2018), Yaşar Ekici vd. (2017) yaptığı çalışmalarda öğretmenlerin mezuniyet durumları ile sınıf yönetim becerisi arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ($p>0,05$). Bu bakımdan araştırma sonuçları ile diğer yapılan çalışmalardaki sonuçlar benzerlik göstermiştir. Eğitim durumunun sınıf yönetimini etkilemediği sonucu öğretmenlerin lisansüstü eğitime devam etmek yerine kendilerini mesleki anlamda geliştirici kurslara ya da eğitimlere katıldıkları fikrini akıllara getirebilir. Lisansüstü seviyedeki öğretmenlere de bakacak olursak diğer eğitim seviyesindeki öğretmenlerden sınıf yönetimi anlamında farklılık görülmediğinden, lisansüstü seviyedeki öğretmenler sınıf yönetimiyle ilgili edindikleri bilgileri çok fazla sınıflarında uygulamıyor olabilirler. Toran ve Gençgel Akkuş (2015), Kaplan (2018), Denizel Güven ve Cevher (2005) ve Uyanık Balat (2018) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile öğretmenlerin mezuniyet durumu arasında anlamlı fark bulmuştur. Yapılan araştırma ile ters bulguları olan araştırmalar da mevcuttur ($p<0,05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimleri ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çıkan sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ile mesleki deneyimi arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0,05$). Uyanık Balat (2018), Denizel Güven ve Cevher (2005) ve Çevik Karatekin (2018) çalışmalarında sınıf yönetimi ile hizmet süresi arasında anlamlı ilişki bulmamıştır ($p>0,05$). Bu bakımdan araştırma sonuçları ile diğer yapılan çalışmalardaki sonuçlar benzerlik göstermiştir. Tecrübe, öğretmenlik yılları ile alakalı olmayıp bir eğitim öğretim dönemi boyunca yaşanan aksaklıkları düzeltmek için gerekli sorun çözme becerisinin birikimiyle ilgili olabilir. Bir defa edindiği bilgilerin üzerine ekleme yapmadan yıllarca aynı bilgileri kullanan hizmet süresi uzun olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde çok da etkili olabileceği söylenemez.

Laut (1999) çalışmasında deneyimle önleyici sınıf yönetimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Az deneyimi olan öğretmenlerin çok daha az önleyici sınıf yönetimini tercih ettiklerini, orta seviyede deneyimli öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha fazla müdahaleci yöntemler kullandıklarını belirtmiştir. Önleyici sınıf yönetiminin kullanılması genel anlamda sınıf yönetiminin iyi olduğunu, müdahaleci sınıf yönetiminin kullanılması ise sınıf yönetiminde çok da fazla başarılı olunmadığını gösterir. Böylece bu çalışmada da deneyim ile sınıf yönetimi arasında ilişki olmadığı söylenebilir. Yapılan araştırma sonucu ile paralellik gösterebilir. Toran ve Gençgel Akkuş (2015), Kaplan (2018), Dinçer ve Akgün (2015) ve Yaşar Ekici vd. (2017) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile mesleki deneyim arasında anlamlı fark bulmuştur ($p < 0,05$). Martin, Yin ve Mayall (2006) çalışmalarında öğretmenlik deneyimi fazla olanların sınıfı yönetmede daha iyi oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Böylece sınıf yönetiminin de etkili olması muhtemeldir. Yapılan çalışma ile ters sonuçlar olduğu görülmüştür.

Araştırmada kadrolu ya da ücretli (ek ders karşılığı) olarak çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisinde farklılık olup olmadığını araştırmak hedeflenmiştir. Elde edilen verilere göre; okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile öğretmenlerin kadrolu ya da ücretli pozisyonda çalışmaları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p > 0,05$). Yaşar Ekici vd. (2017) yaptığı çalışmada öğretmenlerin kadrolu ya da ücretli pozisyonda çalışmalarının sınıf yönetimini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Bu bakımdan araştırma sonuçları ile diğer yapılan çalışmalardaki sonuçlar benzerlik göstermiştir. Kadrolu öğretmenlerin çalıştıkları okula karşı daha fazla aidiyet duygusu taşıyıp çalışma garantisinin olduğu şartları göz önüne alınıp sınıf yönetiminde ücretli pozisyonda çalışan öğretmenlere göre daha iyi olacağı düşünülmekteydi. Fakat sonuçlarda anlamlı ilişki olmadığı görüldü. Ücretli pozisyonda çalışan öğretmenler iyi performans sergileyip bir sonraki seneye de yerlerini garantileme düşüncesine girip sınıf yönetiminde etkili ve iyi işler çıkartıyor olabilirler. Ücretli pozisyonda çalışan öğretmenlerin çoğu daha yeni mezun olmuş öğretmenlerdir. Öğretmenlerin işe yeni başlama hevesiyle işlerini layıkıyla yapıp sınıf yönetiminde kadrolu/ücretli farkını kaldırabileceği düşünülmektedir. Kaplan (2018) çalışmasında sözleşmeli/ücretli öğretmenlerin sınıf yönetim beceri puanlarının daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Dinçer ve

Akgün (2015) çalışmalarında kadrolu çalışan öğretmenlerin sınıf yönetim beceri puanının daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşmıştır.

Elde edilen verilere göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların yaşları arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ($p>0,05$). Toran ve Gençgel Akkuş (2015), Kaplan (2018) ve Çevik Karatekin (2018) çalışmalarında öğrencilerin yaş grubu ile sınıf yönetim becerisi arasında anlamlı ilişki bulmamıştır ($p>0,05$). Bu anlamda yapılan çalışma ile benzer sonuçlar olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin gelişim özelliklerini ve ihtiyaçlarını iyi biliyor olması sınıf yönetim becerisinin çocukların yaş grubuna bağlı olmadığını destekliyor olabilir. Bağımsız anaokullarında öğrenciler yaş gruplarına göre sınıflara ayrılmaktadır. Fakat bağımsız anaokulları harici eğitim öğretim veren ana sınıflarında durum değişebilmektedir. Sınıflar karma yaş gruplarından oluşmaktadır. Özellikle çoğu köy okulunda öğrenci bulunmadığı için daha küçük yaş grubu öğrenciler de ana sınıfına gelmektedir ve karma yaş grupları bir arada eğitim ve öğretime devam etmektedir. Karma yaş gruplarında küçük yaş grubundaki çocukların büyük yaş grubundaki çocuklardan bir şeyler öğrenmesi sınıf yönetimini kolaylaştırdığı ve öğretmene avantaj sağlıyor olabileceği düşünülmektedir. Uyanık Balat (2018) ve Dinçer ve Akgün (2015) çalışmalarında sınıf yönetim becerisi ile öğrenci yaş grubu arasında anlamlı ilişki bulmuştur ($p<0,05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile sınıf mevcudu arasındaki ilişki araştırılmış ve anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0,05$). Toran ve Gençgel Akkuş (2015), Denizel Güven ve Cevher (2005), Kaplan (2018), Çevik Karatekin (2018) ile Yaşar Ekici vd. (2017) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerisi ile sınıf mevcudu arasında anlamlı bir farklılık bulmamıştır ($p>0,05$). Yapılan çalışma ile benzer bulgulara rastlanmıştır. Kalabalık sınıflarda öğretmenler stajyer ya da yardımcıları sayesinde, sınıf mevcudu az olan sınıflarda öğretmenlerin diğer sınıf gruplarına göre daha fazla etkinlik hazırlamaları ile sınıftaki çocuk sayısının sınıf yönetimini etkilemeyeceği düşünülebilir. Uyanık Balat (2018), Dinçer ve Akgün (2015) çalışmalarında öğrenci sayısı ile sınıf yönetimi arasında anlamlı fark bulmuştur ($p<0,05$). Uyanık Balat (2018)

çalışmasında sınıfta 11-15 öğrencisi bulunan öğretmenlerin 16-20 öğrencisi bulunan öğretmenlere göre sınıf yönetim becerisinin daha yüksek çıktığını bulmuştur. Dinçer ve Akgün (2015) çalışmasında sınıfında 16 ve üzeri çocuk bulunan öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin 15 ve daha az çocuk bulunan sınıflara sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırma ile ters sonuçların da olduğu görülmektedir.

Sınıfta yardımcı ya da stajyer bulunma durumu ile sınıf yönetim becerisi arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0,05$). Sınıfta yardımcısız ya da stajyer olmadan çalışmak öğretmenin tek elden her şeyi kontrol etmesi demektir. Öğretmenler sınıfta öğrencilerin her şeyi kendilerinin yapabildiği ortamlar sunduğu zaman sınıfta yardımcının olup olmaması sınıf yönetiminde önemli bir değişkenin olmadığı düşüncesini akıllara getirebilmektedir. Beslenme saatinde her çocuğun kendi eşyalarını çıkarıp beslenmeye hazır olması ya da sınıf temizliği sorumluluğunun da öğrencinin kendisinde olması gibi durumlarda sınıfta herhangi bir yardımcıya gerek duyulmamaktadır. Dinçer ve Akgün (2015) çalışmasında sınıf yönetimi ile yardımcı personel bulunma arasında anlamlı fark bulmamıştır ($p>0,05$). Yapılan araştırma ile benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Kaplan (2018) ve Çevik Karatekin (2018) çalışmalarında farklı bir sonuç bulmuştur. Sınıfında yardımcısı bulunan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerisi yardımcısı olmayanlara göre daha yüksek çıkmıştır.

Okulun sosyoekonomik durumu ile sınıf yönetim becerisi arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0,05$). Denizel Güven ve Cevher (2005) ile Kaplan (2018) çalışmalarında öğretmenlerin çalıştıkları okulun sosyoekonomik durumu ile sınıf yönetimi arasında anlamlı fark bulmamışlardır. Bu bakımdan araştırma sonuçları paralellik göstermiştir. İl bazında tüm ana sınıflarının fiziksel standartlarının birbirlerine yakın olabileceği düşünülebilir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerisi ile sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olma durumu arasında ilişki olup olmaması incelendiğinde aralarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0,05$). Yardımcısız ya da kaynaştırma öğrencisinin ebeveyninin sınıfta olmadığı durumda öğretmenin sınıfta

dikkat etmesi gereken faktörler bir kat daha artmaktadır. Bu da yardımcısız çalışan öğretmen için daha fazla çalışması anlamına gelebilir ve sınıf yönetiminde eksiklikler olabileceği düşüncesini akıllara getirebilmektedir. Kaynaştırma öğrencisinin sınıfta bulunması ile sınıf yönetim becerisi arasında ilişki olmamasının nedenleri arasında sınıfta kaynaştırma öğrencisi ile ilgilenen ebeveynin ya da yardımcının bulunma durumu gösterilebilir. Kaplan (2018) çalışmasında sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunması ile sınıf yönetimi becerisi arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Yapılan araştırma ile benzer sonuçlar olduğu görülmektedir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerisi ile sınıflarında mülteci öğrenci olma durumu arasında ilişki olup olmaması incelendiğinde aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Erdem (2017) araştırmasında sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunları araştırmıştır. Öğretim sürecinde temel sorunun dil sorunu olduğunu saptamıştır. Öğretmenlerin mülteci öğrencilerin gereksinimlerine göre programın içeriğini düzenlemedikleri, öğretmenlerin bu öğrenciler için materyal gereksinimi hissettikleri, değerlendirme sürecinde öğretmenlerin nesnel bir yöntem geliştiremedikleri sonuçları saptanmıştır. Araştırmanın başında sınıfta mülteci öğrenci olmasının sınıf yönetimini etkileyeceği düşünülmüştür. Fakat bulgularda görüldüğü üzere sınıfta mülteci öğrenci olması ile sınıf yönetim becerisi arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ($p>0,05$). Bu durum mülteci öğrencilerin dil probleminin çoğunu aşarak okula geldiklerini göstermektedir ya da mülteci öğrencisi olan öğretmenler çeşitli eğitimler alarak sınıfta karşılaşılabilecekleri sorunları engellemiş olabilirler.

Araştırmada materyallerin yeterlilik durumu ile sınıf yönetim becerisi arasında anlamlı farklılık olduğu görülmemektedir ($p>0,05$). Materyal eksikliği olduğunu ya da kısmen yetersiz olduğunu belirten öğretmenler aile ile işbirliği çerçevesinde aile katılımı etkinlikleri ile materyal eksikliklerini gideriyor olabilir. Böylece öğretmen ya da velilerin yaptıkları el yordamı materyaller günü kurtarmak için işe yarıyor olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %82'si çalıştıkları okula karşı aidiyet duygusu hissettiklerini belirtmişlerdir. Araştırmada aidiyet duygusu ile sınıf yönetim becerisi arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0,05$). Araştırmaya başlanılmadan önce aidiyet duygusu ile sınıf yönetimi arasında ilişki olabileceği düşüncesine il içinde yapılan zümre toplantılarında konuşulan konular sonucunda varılmıştır. Bağımsız anaokulları dışında ilkokul ya da ortaokula bağlı ana sınıfı bünyesinde tek şube olarak çalışan öğretmenler ve köy okullarında çalışan ana sınıfı öğretmenleri çalıştıkları okula karşı aidiyet duygusu hissedemediklerini, okulda yapılan ya da yapılacak olan etkinlikler hakkında fikirlerinin alınmadığını ve okul öncesi öğretmenlerinin okullarında pek bir değeri olmadığını ifade ettikleri için bu araştırmada “aidiyet” değişkeninin olması gerektiği düşünülmüştür. Fakat öğretmenlerin büyük çoğunluğu çalıştıkları okula karşı aidiyet duygusu hissettiklerini belirtince zümre toplantılarında yakınan öğretmenlerin araştırmaya katılmadığı düşünülmektedir. Araştırma esnasında “aidiyet” kelimesinin anlamını soran öğretmenler düşünüldüğünde sorunun tam da anlaşılma potansiyeli olabileceği düşünülebilir. Eser (2010) çalışmasında idareci desteğini alan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum puanlarının yüksek çıktığı sonucuna ulaşmıştır. İş doyumunu yüksek olan öğretmenlerin sınıf yönetiminin de iyi olacağı akıllara gelebilir. Erdoğan ve Cavlı (2019) çalışmalarında beden eğitimi öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarını ve örgütsel bağlılığa etki eden etmenleri araştırmışlardır. Araştırma sonucunda uzmanlık alanı, cinsiyet, hizmet süresi ve görev yerinin beden eğitimi öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarını etkilediği bulgusuna ulaşmışlardır. Yaş ve medeni durum ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Araştırmada mesleği isteyerek seçme ile sınıf yönetim becerisi arasında ilişki olup olmadığı araştırılmış olup anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ($p<0,05$). Mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin sınıf yönetim beceri puanları yüksek çıkmıştır. Mesleği isteyerek seçen öğretmenler zorluklarla da karşılaşmalar içsel motivasyonları sayesinde sınıf yönetiminde iyi sonuçlar elde ediyor olabilirler. Adıgüzel ve İpek (2016) çalışmalarında sınıf yönetiminin mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırma ile benzer bulgular olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini sınıf yönetiminde yetersiz hissedip hissetmeme durumu ile sınıf yönetimi becerisi arasındaki ilişki incelenmiştir. Kendisini sınıf yönetiminde yetersiz hissedip hissetmeme durumu ile sınıf yönetimi arasında anlamlı fark görülmüştür ($p<0,05$). Kendisini sınıf yönetiminde yetersiz hissetmeyen öğretmenlerin sınıf yönetim beceri puanları sınıf yönetiminde kendisini yetersiz hisseden öğretmenlerin sınıf yönetim beceri puanlarından daha yüksek çıkmıştır. Kaplan (2018) yaptığı çalışmada da sınıf yönetiminde kendisini yetersiz hissetmeyen öğretmenlerin sınıf yönetim beceri puanları sınıf yönetiminde kendisini yetersiz hisseden öğretmenlerin sınıf yönetim beceri puanlarından daha yüksek çıkmıştır. Şahin (2010) çalışmasında araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin tümünün kendilerini mesleki açıdan yeterli hissettikleri bulgusuna ulaşmıştır. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ile ilgili öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu düşüncesine sahip olduklarını saptamıştır. Yoldaş, Yetim ve Küçükoğlu (2016) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile sınıf yönetimi arasında anlamlı ilişki bulmuştur ($p<0,05$). Yapılan araştırma ile benzer bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmen ne kadar çok donanımlı olmuş olsa da bildiklerini uygulayabilecek inancı olmazsa başarı gösteremez. Öz yeterliliği yüksek olan öğretmen bildiklerini uygular ve de bilmediklerini araştırır. Böylece sınıf yönetiminde genel anlamda sıkıntı yaşamaz. Yaşadığı zamanda çözüm yollarını bulmak için çabalar. Böylece de sınıf yönetiminde başarılı olması kaçınılmazdır.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi ile bir başka meslektaşından yardım isteme durumu arasında ilişki olup olmadığı incelenmiş değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Kaplan (2018) çalışmasında meslektaştan yardım isteme durumu ile sınıf yönetim becerisi arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Yapılan araştırma ile benzer bulgulara ulaşılmıştır. Oysaki araştırma öncesinde mesleki paylaşımların, bilgi aktarımlarının sınıf yönetimine etki edeceği düşünülmüştür. Öğretmenler arasında yapılan bilgi paylaşımlarının sınıf ortamında karşılaşılan durumlarda işe yaramadığı ya da yapılan fikir alışverişlerinde herkesin bildiği çözümleri öğretmenlerin birbirlerine aktardığı düşünülebilir. Daha yenilikçi çözümler üretilip paylaşım yapılması belki de bu değişkenin sınıf yönetiminde etken olmasını sağlayabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %87'si öğrenme merkezlerini çocukların rahatça ulaşabileceği şekilde düzenlediğini belirtmiştir. Araştırmada öğrenme merkezlerini düzenleme durumu ile sınıf yönetim becerisi arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ($p>0,05$). Sınıf yönetim ölçeği ve bilgi formlarının doldurulması için çoğu öğretmene sınıf ortamında ulaşılmıştır. Böylelikle gönüllü öğretmenlerin sınıf ortamlarını gözlemleme fırsatı da bulunmuştur. Çoğu sınıfta öğrenme merkezlerinin MEB Okul Öncesi Eğitim Programında (2013) belirtilen şekilde düzenlenmediği görülmüştür. Çoğu sınıf, merkezler halinde ayrılmamıştır. Tüm dolaplar duvara yaslı şekilde dizayn edilmiştir. Bilgi formunda “*Öğrenme merkezlerini çocukların rahatça ulaşacağı şekilde düzenlediniz mi?*” sorusu öğretmenler tarafından yanlış anlaşılabilir. Öğretmenler öğrenme merkezlerini düzenleme sorusunda, çocukların rahatça ulaşabileceği bölümünü dikkate alarak yorumlamış olabilirler. Sorunun “Öğrenme merkezlerini MEB Okul Öncesi Eğitim Programında belirtilen şekilde düzenlediniz mi?” şeklinde sorulması araştırmaya daha çok katkı sağlayabilirdi. Kale vd. (2016) çalışmalarında öğretmenlere öğrenme merkezlerini düzenleyip düzenlemediklerini sormuşlardır. Okul Öncesi Eğitim Programında belirtildiği gibi öğrenme merkezi düzenlemesi yapıldığını ancak materyal yetersizliğinden öğrenme merkezlerini gerektiği gibi kullanamadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada etkinliklerde odaklanılan durum ile sınıf yönetim becerisi arasında anlamlı farklılığa rastlanılmamıştır ($p>0,05$). Gangal ve Öztürk (2016) çalışmalarında öğretmenlerin daha çok ürün odaklı çalışmalar üzerinde durduğunu ve etkinliklerde süreçten çok sonuca önem verdiklerini gözlemlemişlerdir. Sınıftaki öğrenme sürecine tanık olan birisinin de bu konu hakkındaki görüşlerine yer vermek çalışmanın sonucu açısından daha faydalı olabilirdi.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilere karşı tutumları ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir ve aralarında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ($p>0,05$). Araştırmanın başlarında demokratik tutum sergileyen öğretmenlerin sınıf yönetiminin daha yüksek olacağı düşünülmekteydi. Fakat çıkan sonuç öğretmen tutumunun sınıf yönetimini etkilemediği yönündedir. Öğretmenlerin kendilerini tanımladıkları öğretmen tutumunun gerçekten o öğretmene uyup uymadığı tartışmalıdır. Belki de öğretmen bilgi formunda, okulda öğretmeni sınıfta

gözlemeleme imkânı olan birisine öğretmenin hangi tutumu sergilediği sorulup öğretmen ve gözlemcinin belirttiği cevabın tutarlılığı ölçülebilirdi. Öğretmenlerin %82'si demokratik tutuma sahip olduğunu belirtirken Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetim Ölçeği'nde yer alan "Çocuklar tarafından daima öğretmenlerin sözü dinlenmelidir." maddesinin ortalaması 3,18 olarak hesaplanmıştır. Her bir maddeden alınabilecek minimum puan 1, maksimum puan 5 olduğuna göre bulunan sonuç 3'ten yüksektir. Bir maddenin ortalaması 3 olduğuna göre çıkan sonuç ortalamadan yüksek çıkmıştır. Böylece kendisini demokrat olarak gören öğretmenler öğrencilerinin hep öğretmenlerinin sözünü dinlemesini isteyerek demokrat olmayan bir maddeyi ortalamadan daha yüksek çıkacak şekilde puanlamışlardır. Kaplan (2018) çalışmasında demokratik tutumu benimseyen öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin serbest tutumu benimseyen öğretmenlerden daha yüksek çıktığı sonucunu bulmuştur. Uyanık Balat, Bilgin ve Ünsal (2017) çalışmalarında demokratik tutumun okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine olumlu etki gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Durmuşoğlu-Saltalı, Arslan ve Budak (2012) çalışmalarında demokratik tutum sergileyen öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının yüksek olduğunu saptamıştır. Öz yeterlik inancının yüksek olması da sınıf yönetiminin yüksek olmasını sağlayabileceğinden yapılan araştırma ile ters bulguya ulaşılmıştır.

Araştırmada sınıf yönetimi ile ilgili kitap okuma ve sınıf yönetimi becerisi arasında ilişki olup olmadığı araştırılmış olup ve aralarında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır ($p>0,05$). Kaplan (2018) çalışmasında sınıf yönetim becerisi ve sınıf yönetimiyle ilgili kitap okuma arasında anlamlı farklılığa rastlamamıştır ($p>0,05$). Yapılan araştırma ile benzer sonuca ulaşılmıştır. İlgar (2007) çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi ile ilgili kitap okuma ve sınıf yönetim becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur ($p<0,05$). Yapılan araştırma ile ters sonuca ulaşılmıştır. Sınıf yönetimi ile ilgili olan kitapların öğretmenlerin sınıf yönetimiyle ilgili karşılaştıkları sorunlarına hitap eden türden olmadığı ya da sınıfta karşılaşılan sorun durumlarında neler yapılacağını ifade eden kitaplara araştırmaya katılan öğretmenlerin ulaşmamış olabileceği düşünülebilir.

Araştırmada sınıf yönetimi ile ilgili kursa katılma isteğinin sınıf yönetim becerisi ile ilişkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Kursa katılım isteği ile sınıf yönetim becerisi arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0,05$). Araştırmaya katılan öğretmenlerin %89'u gibi büyük bir çoğunluğu sınıf yönetimi ile ilgili kursa katılmak istediğini belirtmiştir. Kaplan (2018) çalışmasında araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun sınıf yönetimiyle ilgili kursa katılmak istediği bulgusuna ulaşmıştır. Büyüктаşkopu Soydan vd. (2018) çalışmasında araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %81'inin sınıf yönetim becerilerinin desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırma ile benzer bulgular olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %54'ü sınıf yönetiminde kendisini yetersiz hissetmezken %89'u kursa katılmak istediğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yeniliğe açık, mesleklerinde kendilerini geliştirmek istediklerini ya da sınıf yönetiminde kendilerini hiç yetersiz hissetmeyen öğretmenlerin de ara ara kendilerini yetersiz hissedip bu durumu direkt ifade edememiş olabileceklerini düşündürmektedir. Beaudoin, Mihic ve Loncaric (2018) çalışmalarında öğretmenlerin, küçük çocukların zorlayıcı davranışlarını nasıl algıladıklarını ve bu algılarını etkileyen faktörleri incelemişlerdir. Hırvat okul öncesi öğretmenleri zorlayıcı davranışları olan çocuklarla çalışırken sınıf yönetimi konusunda daha fazla profesyonel desteğe ve eğitime ihtiyaçları oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Yüksek seviyedeki profesyonel destek ve sınıf yönetiminde daha fazla eğitim alan öğretmenler zorlayıcı davranışlarla baş etmede kendilerini daha yetkin bulmuşlardır. Bu araştırma sonucuna göre de sınıf yönetiminde etkili bir kurs eğitimi almak sınıf yönetimine olumlu katkılar sağlayabilir.

Araştırmada kullanılan plan türü ile sınıf yönetim becerisi arasında ilişki araştırılmış anlamlı farklılığa rastlanılmamıştır ($p>0,05$). Hazır planların çoğu sınıfta geçirilecek bir günü planlamakta yetersizdir. Muhtemelen hazır plan kullanan öğretmenler kullandıkları plana öğrencilerinin seviyesine uygun eklemeler yapmakta ya da öğrenci bakımından ya da materyal bakımından uygun olmayan etkinlikleri plandan çıkarmaktadır. Planın tümünü kendileri hazırlamasalar da plan üzerinde uyarlama yapıyor olabilirler. Çubukçu ve Girmen (2008) çalışmalarında öğretmenlerin "alan hâkimiyeti" becerisine en fazla sahip olduğunu, "planlama" becerisine ise en az düzeyde sahip olduğu sonucuna erişmişlerdir. Şahin (2013) çalışmasında okul öncesi

öğretmenlerinin, öğrencilerin gelişimine uygun günlük eğitim akışı ve etkili öğretim yöntemleri hakkında tam bir farkındalık sahibi olmadıklarını saptamıştır. Aylık ve günlük eğitim planları öğretmenin ne zaman ne yapılacağını önceden belirttiği planlardır. Plansız geçirilen günlerde sınıfta istenmeyen durumlarla karşılaşılabilme ihtimali olduğu için sınıf yönetimini olumsuz etkileyebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere sorulan “*Çocukların istenmeyen davranışları ile baş etmede kullandığınız yöntemler nelerdir?*” sorusuna öğretmenlerin %10,42’si neden yanlış olduğunu açıklamak, %9,98’i bu davranışı neden yaptığını sormak, %9,98’i sınıf kurallarını hatırlatmak, %9,31’i aile ile görüşerek işbirliğine girmek ve %9,31’i de çocuğa sorumluluk vermek cevaplarını vermiştir. Bahsedilen yöntemler araştırmaya katılan öğretmenlerin en fazla tercih ettikleri yöntemlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %0,15’i aileye söyleyeceğini dile getirerek tehdit etmek, %0,15’i cezalandıracağını söyleyerek tehdit etmek, %0,15’i idareye söyleyeceğini dile getirerek tehdit etmek ve %0,07’si de okuldan atmakla tehdit etmek yöntemlerini seçmiştir. Bahsedilen yöntemler araştırmaya katılan öğretmenlerin en az tercih ettikleri yöntemler arasındadır. Tokat atmak, aşağılamak, alay etmek, küçümsemek, fiziksel şiddet uygulamak, arkadaşlarını hata yapan çocuğa karşı küstürmek ve arkadaşlarına ceza verdirtmek hiçbir öğretmen tarafından tercih edilmemiştir. Kükürtçü (2011) çalışmasında öğretmenlerin %85’inin çocukların istenmeyen davranışları karşısında sınıf kurallarını hatırlattığını, %83’ünün bu davranışı neden yaptığını sorup yaptığı davranışın neden yanlış olduğunu açıkladığını, %78’inin çocuğa sorumluluk vermeyi ve %68’inin de aile ile görüşerek işbirliği yapmayı en fazla tercih ettiklerini belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %6’sının idareye söyleyeceğini dile getirerek tehdit etmek ve %3’ünün de aileye söyleyeceğini dile getirerek tehdit etmek yöntemlerini en az tercih ettiklerini saptamıştır. Aşağılamak, alay etmek, tokat atmak, fiziksel şiddet uygulamak, arkadaşlarını küstürmek, okuldan atmakla tehdit etmek de hiçbir öğretmen tarafından tercih edilmemiştir. Güder vd. (2018) çalışmalarında sınıfta problem davranışlar görüldüğünde öğretmenlerin çoğunlukla göz teması kurduklarını, görmezden gelme yöntemini ya da ödül-ceza gibi yöntemleri kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Çocuklara doğru davranışın ne olduğu gösterilmemektedir. Günü kurtarma şeklinde anlık müdahaleler uygulandığı bulgularına erişilmiştir. Denizel Güven ve Cevher

(2005) çalışmalarında istenmeyen davranışlarda en fazla tercih edilen yöntemin sözel iletişim olduğunu belirtmiştir. Durmuşoğlu Saltalı ve Arslan (2013) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin kurallara uyulmadığında başvurdukları uygulamalar arasında en fazla ceza verme yöntemine seçtiklerini, en az tercih ettikleri yöntemlerin ise çocuğun düşünmesini isteme ve çocuğa davranışının sonucunu açıklama olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Ocak Karabay ve Şahin Asi (2015) çalışmalarında öğrenciler kurallara uymadığında öğretmenlerin en fazla tercih ettikleri yöntemin olayın nedenlerini ve sonuçlarını açıklamak ile kısıtlama ve uyarma yöntemine başvurmak olduğunu belirtmiştir. Aynı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranış karşısında kızma ve ceza verme yaklaşımını daha sık dile getirdikleri belirtilmiştir. Kamarulzaman, W., Zhi Siew, P. (2015) öğretmen ve öğrencileri İngilizce dersi ve yemek yeme saatinde gözlem yaptıkları çalışmada öğrencilerin bu süre zarfında birbirlerine zarar verdiklerini gözlemlemiş, öğretmenlerin de en önde bulunan çocuklara dikkat ettiklerini arkada kalan çocuklara dikkat etmedikleri sonucuna ulaşmışlardır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin incelenmesi ve sınıf yönetim becerilerine etki eden faktörleri belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada Kütahya il merkezinde resmi okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile il merkezine bağlı köy okullarında çalışan 149 okul öncesi yer almıştır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri gönüllülük esasına göre araştırmaya katılmış olup Uyanık Balat vd. (2011) tarafından geliştirilmiş “Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Ölçeği” ile bu ölçekle birlikte demografik ve mesleki bilgilerin yoklandığı “Öğretmen Bilgi Formundaki” soruları yanıtlamışlardır. Bu ölçek ve öğretmen bilgi formundan elde edilen veriler sonucunda araştırmada mesleği isteyerek seçip seçmeme durumu, sınıf yönetiminde yeterli/yetersiz hissetme durumu ile okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerisi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($p<0,05$). Mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin ve sınıf yönetiminde kendisini yetersiz hissetmeyen öğretmenlerin sınıf yönetim beceri puanları, araştırmada karşılaştırıldıkları diğer öğretmen gruplarının sınıf yönetim beceri puanlarına göre yüksek çıkmıştır.

Öğretmenler sınıfta istenmeyen davranış olduğunda; davranışın neden yanlış olduğunu açıklamak, çocuğa bu davranışı neden yaptığını sormak, sınıf kurallarını hatırlatmak, aile ile görüşerek işbirliğine girmek ve çocuğa sorumluluk vermek yöntemlerini en çok tercih ettikleri yöntemler olarak belirtmişlerdir. Öğretmenler; aileye söyleyeceğini dile getirerek tehdit etmek, cezalandıracağını söyleyerek korkutmak, idareye söyleyeceğini dile getirerek tehdit etmek ve okuldan atmakla tehdit etmek yöntemlerini en az tercih etmişlerdir. Tokat atmak, aşağılamak, alay etmek, küçümsemek, fiziksel şiddet uygulamak, arkadaşlarını çocuğa karşı küstürmek ve arkadaşlarına ceza verdirmek yöntemleri hiçbir öğretmen tarafından tercih edilmemiştir.

6.2. Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen bulgular ışığında hem ileride yapılacak olan çalışmalar için hem de okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerini geliştirmelerine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

6.2.1. Araştırma Yapıcılara Yönelik Öneriler

- Araştırma sadece Kütahya il merkezindeki okullar ve il merkezine bağlı köylerdeki okullardaki öğretmenleri kapsamıştır. İl merkezine, ilçe merkezleri de katılarak daha geniş katılımcı yelpazesine ulaşıp il-ilçe karşılaştırması da yapılabilir.
- Bu araştırma sadece Kütahya'daki resmi okullardaki ana sınıfı ve anaokullarında görev yapan öğretmenleri kapsamıştır. Özel sektörde öğretmenlik yapan öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ölçülerek devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle karşılaştırması yapılabilir.
- Bilgi formunda sorulan “Öğrenme merkezlerini çocukların rahatça ulaşabileceği şekilde düzenlediniz mi?” sorusunun amaçlandığı şekilde cevaplanmamış olduğu fark edilmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu soruya “evet” cevabı vermiş olmasına rağmen sınıfların çoğunda okul öncesi eğitim programında belirtilen öğrenme merkezleri düzenleme formatı görülememiştir. Soru yanlış sorulmuş olup sınıf yönetimi ile ilgili çalışma yapacak araştırmacılar soruyu “Öğrenme merkezlerini Okul Öncesi Eğitim Programında belirtildiği şekilde düzenlediniz mi?” şeklinde sorarlarsa amaca hitap eden bir soru sorulmuş olabilir.
- Araştırma nicel bir çalışmadır. Okul öncesi sınıf yönetimi çalışmalarında bağımsız anaokulunda çalışan öğretmen, tek şube çalışan öğretmen ve köy okulunda çalışan okul öncesi öğretmenleri ile görüşme ve çeşitli periyotlarla gözlem yapılarak çok boyutlu bir çalışma elde edilebilir.
- Öğretmenlerin çoğu demokratik tutum sergilediğini belirtmişler fakat demokratik olmayan bir maddenin ortalamasının yüksek çıkmasına neden olmuşlardır. Bundan dolayı araştırmacılar sınıfla ilgisi olan kişilerin de

cevaplayacağı soruları içeren formlar düzenleyip öğretmen ve diğer kişinin verdiği cevapların tutarlılığını ölçebilir.

6.2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Öneriler

- MEB Okul Öncesi Eğitim Programında öğrenme merkezlerini düzenleme biçimi gerek şekillerle gerek açıklamalarla belirtmiştir. Öğretmenlerin eğitim programında belirtilen şekillerde öğrenme merkezlerini düzenlemesi için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Bilgi formunun öğretmenlere ulaştırılma evresinde sınıfları gözlemlene imkânına ulaşılmıştır. Çoğu öğretmen öğrenme merkezlerini düzenleme boyutunu dikkate almamıştır. Öğrenme merkezlerinin amaca uygun şekilde düzenlenmesi sınıf yönetiminde öğretmenin işini daha da kolaylaştırıp çocukların ilgileri ve kurdukları oyunları daha iyi gözlemlenmelerine yardımcı olacaktır.
- Okul öncesi öğretmenliği lisans bölümünde okuyan öğretmen adaylarının staj dönemleri okullar açılır açılmaz olmamaktadır. Okullar açıldıktan iki, üç hafta sonra öğretmen adayları okullara gözlem ya da öğretmenlik uygulaması dersleri için gitmektedirler. Öğretmen adayları çocukların okula ilk alışma evresinde yaşadığı zorlukları ve öğretmenlerin baş etme yöntemlerine şahit olamamaktadır. Öğretmen adayları atanıp göreve başladıklarında bizzat bu alışma evresini yaşamak zorunda olunca kendilerini yetersiz hissetme duygusuna girebilmektedirler. Bundan dolayı okulların ilk açıldığı günden itibaren öğretmenlik uygulaması dersine başlanması öğretmen adaylarının okula ilk defa gelen öğrencilerin okula nasıl alıştırıldığını görmelerini tecrübe etmeleri anlamında faydalı olabilir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin %89'u sınıf yönetimi ile ilgili kurs olduğu takdirde katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Sınıf yönetiminde yetersiz hissetme durumu sorusuna çalışmaya katılanların %46'sı yetersiz hissettiğini, %54'ü de sınıf yönetiminde yetersiz hissetmediğini belirtmiştir. Sınıf yönetiminde kendisini yetersiz hisseden öğretmenlerle kendisini yetersiz hissetmeyen öğretmenlerin oranı birbirine yakındır. Sınıf yönetimiyle ilgili

kursa katılımı da büyük çoğunluk istediğine göre İl Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından alanında yetkin uzmanlar tarafından sınıf yönetimi eğitimi özellikle de uygulamalı eğitimler düzenlenebilir.

- Öğretmenlere aylık ve günlük eğitim akışının nasıl hazırlanacağı hakkında bilgilendirmeler yapılabilir.
- Mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin sınıf yönetim beceri puanları daha yüksek çıktığı görülmüştür. Çocukluktan bu yana öğrencileri yeteneklerine ve yapmaktan zevk aldıkları mesleklere yönlendirmek gerekmektedir.



KAYNAKLAR

- Adıgüzel, İ. ve İpek, C. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri ve Tükenmişlik Düzeyleri. *IJOESS*, 7(23), 247-273.
- Akar, H., Tor, D. Tantekin Erden, F. ve Şahin, İ.T. (2010). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ve Deneyimlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 792-806.
- Akkurt, Z. (2008). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi (İstanbul-Pendik Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Aktaş Arnas, Y. (2016). Fiziksel ortamların planlanması. *Okul Öncesinde Sınıf Yönetimi* içinde (s. 48-62), Ed: Aktaş Arnas Y. & Sadık F. Ankara: Pegem Akademi.
- Alat, K. (2017). Sınıf yönetiminde fiziksel ortamın düzenlenmesi. *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi* içinde (s.17-29), Ed: Yoleri S. Ankara: Eğiten Kitap.
- Alpay, N. (2016). *Okul Öncesinde Öğrenme Merkezleri ve Etkinlikler*. İzmir, Yakın Kitabevi.
- Arslan Karaküçük, S. (2008). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel/Mekansal Koşulların İncelenmesi: Sivas İli Örneği. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi* Aralık Cilt: 32 No:2, 307-320.
- Ataman, A. (2006). Sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilen önlemler. *Sınıf Yönetimi içinde* (s.289-305), Ed: Küçükahmet L. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aydın, A. (2000). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul, Alya Yayınları.
- Balay, R. (2003). *2000'li Yıllarda Sınıf Yönetimi*. Ankara, Sandal Yayınları.
- Başar, H. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Bilgin, H. ve Çelik, B. (2018). Erken çocukluk eğitiminde aile katılımının sınıf yönetimine etkisi. *Erken Çocukluk Eğitiminde Sınıf Yönetimi* içinde (s.225-240), Ed: Uyanık Balat G. & Bilgin H. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilgin, H. (2018). Erken çocukluk eğitiminde sınıf ortamının hazırlanması ve fiziksel mekan. *Erken Çocukluk Eğitiminde Sınıf Yönetimi* içinde (s.31-48), Ed: Uyanık Balat G. & Bilgin H. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Büyüktaşkopu Soydan, S., Alakoç Pırpır, D., Öztürk Samur, A., Angın, D. (2018). Pre-School Teachers' Classroom Management Competency and The Factors Affecting Their Understanding of Discipline. *Eurasian Journal of Educational Research*, 73(2018), 149-172.
- Beaudoin, K. Mihic, S. ve Loncaric, D. (2018). Croatian Preschool Teachers' Self-Perceived Competence in Managing the Challenging Behaviour of Children. (ERIC Document Reproduction Service No 1183821). 20.06.2019 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1183821.pdf> adresinden elde edilmiştir.
- Blatchford, P. & Russell, A. (2018). Class size, grouping practices and classroom management. *International Journal of Educational Research*, doi: 10.1016/j.ijer.2018.09.004.
- Boyacı, A. (2007). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Temelli Sınıf Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu. Ankara: Nobel Yayınları.
- Boyacı, A. (2009). Sorun davranışları yönetmek. *Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Sınıf Yönetimi içinde* (s. 209-252), Ed: Çelikten M. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bulut Özsezer, S. (2016). Okul Öncesi Sınıflarında Zaman Yönetimi. Yaşare Aktaş Arnas ve Fatma Sadık (Ed.), *Okul Öncesinde Sınıf Yönetimi içinde* (103-121) Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara, PegemA Yayınları.
- Carlson, J. S., Tired, H. B., Bender, S. L. Ve Benson, L. (2011). The Influence of group training in the Incredible Years Teacher Classroom Management Program on preschool teachers' classroom management strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 27(2), 134-154.
- Celep, C. (2002). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Cevher Kalburan, N.(2014). Denizli İlinde Bulunan Resmi ve Özel Anaokulu Bahçelerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, sayı:18 99-113.
- Chen, Y. M. (1996). A Study of Order-Managing Skills Used in Group Activities by Early Childhood Student Teachers in Taiwan. (ERIC Document Reproduction Service No ED396817). 20.06.2019 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED556703.pdf> adresinden elde edilmiştir.
- Çelebi Öncü, E. (2018). Etkili eğitim için sınıf kuralları oluşturmak. *Erken Çocukluk Eğitiminde Sınıf Yönetimi içinde* (s.49-61), Ed: Uyanık Balat G. & Bilgin H. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çelik, V. (2003). *Sınıf Yönetiminin Temelleri*. Ankara, Nobel Yayınları.

Çevik Karatekin, K. (2018). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri ile Sınıf Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri. *Bilgi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, kış sayı 44 sayfa 123-142.

Denizel Güven, E. ve Cevher, N.(2005). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(18), 1-22.

Dikici Sığırtmaç, A., Hoş, G. ve Abbak, B. (2011). Okul öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde Yaşanan Sorunlara Yönelik Kullandıkları Çözüm Yolları ve Önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 12(4), 205-223.

Dikici Sığırtmaç, A. (2016). Özel gereksinimi olan çocuklar. *Okul Öncesinde Sınıf Yönetimi içinde* (s.201-214), Ed: Aktaş Arnas Y. & Sadık F. Ankara: Pegem Akademi.

Diñer, Ç. ve Akgün, E. (2015). Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi. *Eğitim ve Bilim*, cilt 40 sayı 177 sayfa 187-201.

Durmuşoğlu Saltalı, N. ve Arslan, E. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıflarında Koydukları Kurallar ve Uygulayışları. *İlköğretim Online*, 12(4), 1032-1040.

Efil, İ. (2006). Zaman Yönetimi. *Sınıf Yönetimi içinde* (s.129-146), Ed: Küçükahmet L. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ekinci Vural, D. (2012). *Okul Öncesi Eğitimin İlköğretime Etkisinin Aile Katılımı ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Emmer, E. T., ve Stough, L. M. (2001). Classroom management: a critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112.

- Ercan, L. (2017). Sınıfta istenmeyen davranışların yönetimi. *Sınıf Yönetimi içinde* (s.246-271), Ed:Yüksel G., Büyükalan Filiz S. Ankara: Pegem Akademi.
- Erdem. C. (2017). Sınıfta Mülteci Öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Öğretimsel Sorunlar ve Çözüme Dair Önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Erdoğan, E. ve Cavlı, E. (2019). Investigation of Organizational Commitment Levels of Physical Education and Classroom Teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 7(1), 259-265.
- Erdoğan, İ. (2017). *Sınıf Yönetimi Ders, Konferans, Panel ve Seminer Etkinliklerinde Başarının Yolları*. İstanbul, Alfa Basım Yayım.
- Erden, M. (2008). *Sınıf Yönetimi*. Ankara, Arkadaş Yayınevi.
- Eser, Ş. (2010). *Okul Öncesi Öğretmenlerinde İş Doyumu, Meslektaş İlişkileri ve Okul İdaresi Desteği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi (Tekirdağ İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Fielding, R. (2006). Learning lighting and color.: lighting design for schools and universities 21 st century. (ERIC Document Reproduction Service No ED497664). 20.06.2019 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497664.pdf> adresinden elde edilmiştir.
- Glasser, W. (1999). *Başarısızlığın Olmadığı Okul* (Çev. Ed. K. Teksöz). Ankara: Beyaz Yayınları.
- Gordon, T. (2017). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi* (Çev. Ed.S. Karakale). İstanbul:Profil Kitap.
- Gömlüksiz, M. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz yeterlik İnançlarına İlişkin Görüşleri. *Turkish Studies*, 8(7), 201-221.
- Güder Yağan, S., Alabay, E. ve Güner, E. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında Karşılaştıkları Davranış Problemleri ve Kullandıkları Stratejileri. *İlköğretim Online*, 17(1) 414-430.
- Helvacı, M. (2017). Sınıfta iletişim ve disiplin oluşturma. *Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi içinde* (s.129-162), Ed: Gülşen C. Ankara: Anı Yayıncılık.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kale, M., Dikili Sığırtmaç A., Nur, İ. ve Abbak, B. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *International Journal of Early Childhood Education Studies-IJECES*, 1, 39-48.

Kamarulzaman, W., Zhi Siew, P. (2015). Childrens's Problem Behaviour abad Techniques to Classroom Management: A Case Study of Prescholl Classroom in Klang Valley. (ERIC Document Reproduction Service No ED556503). 20.06.2019 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED556703.pdf> adresinden elde edilmiştir.

Kaplan, Z. (2018). *Okul Öncesi Öğretmenleri Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara, Nobel Yayınları.

Kükürtçü, S. (2011). *5-6 yaş Çocuklarının Ailelerinin ve Öğretmenlerinin Kullandıkları Disiplin Yöntemlerinin Çocuk Hakları ile İlişkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Laut, J. (1999). Classroom Management: Beliefs Of Preservice Teachers And Classroom Teachers Concerning Classroom Management Styles. (ERIC Document Reproduction Service No 445815). 21.06.2019 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED445815.pdf> adresinden elde edilmiştir.

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?. (ERIC Document Reproduction Service No 494050). 21.06.2019 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494050.pdf> adresinden elde edilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı, Mesleki Eğitim ve Öğretimi Güçlendirme Projesi [MEGEP]. (2013). Erken Çocukluk Eğitim Kurumlarında Fiziksel Özellikler ve Personel. Milli Eğitim Yayınları: Ankara.

MEB (2014). 26.07.2014 tarih ve 29072 sayılı "Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği". 12.04.2019 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf> adresinden elde edilmiştir.

- MEB (2014). 11.09.2014 tarih ve 29116 sayılı “Millî Eğitim Bakanlığı Taşıma Yoluyla Eğitime Erişim Yönetmeliği”. 12.04.2019 tarihinde http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/12024357_tasimayonetmeli.pdf adresinden elde edilmiştir.
- MEB (2018). 07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği”. 12.04.2019 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_07072018.pdf adresinden elde edilmiştir.
- MEB (2013). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2016). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mercan Uzun, E. (2017). Sınıf yönetimi nedir? *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi* içinde (s.1-15), Ed: Yoleri S. Ankara: Eğiten Kitap.
- Ocak Karabay, Ş. ve Şahin Asi, D. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfta Uyguladıkları Kurallar ve Çocukların Kurallara Yönelik Farkındalık Düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 69-86.
- Oğuzkan,Ş ve Oral G. (1991). *Kız Sanat Okulları İçin Okul Öncesi Eğitimi*. Ankara, Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları.
- Oktay, A. (2003). *Ne Yapıyorum? Neden Yapıyorum? Nasıl Yapıyorum?* İstanbul, Ya-Pa Yayınları.
- Özgün Ö. (2016). Sınıfta istenmeyen davranışlar, nedenleri, yönetimi. *Okul Öncesinde Sınıf Yönetimi* içinde (s. 140-161), Ed: Aktaş Arnas Y. & Sadık F. Ankara: Pegem Akademi.
- Ölekli, N. (2017). Sınıf yönetiminin davranış yönetimi boyutu. *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi* içinde (s.153-174), Ed: Yoleri S. Ankara: Eğiten Kitap.
- Özkubat, S. (2013). Okul Öncesi Kurumlarında Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi ve Donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 58-66.

Öztürk, Y. ve Gangal M. (2016). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Disiplin, Sınıf Yönetimi ve İstenmeyen Davranışlar Hakkındaki İnançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 31(3), 593-608.

Özyürek, M. (2005). *Olumlu Sınıf Yönetimi*. Ankara, Kök Yayıncılık.

Sandilos, L. E., Lauren, M., Scheffner Çevik, C., Sawyer, B. E., Lopez, L. ve Blair, C. (2015). Depression, Control and Climate: An Examination of Factors Impacting Teaching Quality in Preschool Classrooms. *Early Education and Development*, 26(8), 1111-1127.

Selimbocaoğlu, A. (2017). Zaman yönetimi ve okul öncesi sınıflarında zamanın etkili kullanılması. *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi* içinde (s.229-246), Ed: Yoleri S. Ankara: Eğiten Kitap.

Stoescklin, V. L. (2009). Child Care and Head Start Classroom Renovation.20 Haziran 2019 tarihinde <http://www.whitehutchinson.com//children/classroom.shtml> adresinden alınmıştır.

Şahin, E. (2005). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adayları ve Öğretmenleri İçin Uygulama Kılavuzu*. Ankara, Anı Yayıncılık.

Şahin, Z. (2010). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Tutumları ve Yeterlilik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Şahin, İ. (2013). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Sınıf Yönetimi ile İlgili İnanış ve Uygulamaları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, ODTÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şahin, S. (2018). Erken çocukluk döneminde özel gereksinimli çocukların sınıfa katılımı. *Erken Çocukluk Eğitiminde Sınıf Yönetimi* içinde (s.253-284), Ed: Uyanık Balat G. & Bilgin H. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şişman, M. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara, Pegem A Yayıncılık.

Türk Dil Kurumu: <http://www.tdk.org.tr> sayfasından erişilmiştir.

Toran, M. ve Gençgel Akkuş, H. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi: KKTC Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 2041-2056.

Tertemiz, N. (2006). Sınıf yönetimi ve disiplin. *Sınıf Yönetimi içinde* (s.67-89), Ed: Küçükahmet L. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Tosun, Ü. (2002). *Onurlu Disiplin*. İstanbul, Beyaz Yayınları.
- Türnüklü, A. (2006). *Sınıf ve Okul Disiplinine Çağdaş Bir Yaklaşım: Onarıcı Disiplin*. Ankara, Ekinoks Yayınları.
- Uyanık Balat, G. (2010). Sınıf yönetimi kavramı ve sınıf yönetim modelleri. *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi* içinde (s.11), Ed: Uyanık Balat G. ve Bilgin H. Ankara: Eğiten Kitap.
- Uyanık Balat, G., Bilgin, H., ve Sezer, T. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerine yönelik sınıf yönetimi ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri*. Ulusal Okul Öncesi Eğitimi Kongresi, İstanbul.
- Uyanık Balat, G., Bilgin, H. ve Ünsal, F. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları ile Sınıf Yönetim Becerileri Arasında İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 114-126.
- Uyanık Balat, G. ve Semerci, D. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri ve Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 494-519.
- Uyanık Balat, G. (2018). Okul öncesi eğitimde sınıf yönetiminin kritik rolü, tanımı ve önemi. *Erken Çocukluk Eğitiminde Sınıf Yönetimi* içinde (s.1-14), Ed: Uyanık Balat G. & Bilgin H. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünver, N. (2017). Okul öncesi eğitimde aile katılımının sınıf yönetimine etkisi. *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi* içinde (s.201-211), Ed: Yoleri S. Ankara: Eğiten Kitap.
- Ünlüer, E. (2018). Zaman yönetimi ve erken çocukluk döneminde zamanın etkili kullanımı. *Erken Çocukluk Eğitiminde Sınıf Yönetimi* içinde (s.175-191), Ed: Uyanık Balat G. & Bilgin H. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Webster-Stratton, C., Reid, J. M. ve Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 471-488.
- Yaşar, E. (2015). *Bilimsel Araştırma ve Rapor Yazma Kılavuzu*. Kütahya, Akademia Yayınları.
- Yaşar Ekici, F., Günhan, G. ve Anılan, Ş. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri. *IBAD*, 2(1): 48-58.

Yoldaş, C., Yetim, G. ve Küçüköğlü, N. (2016). Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, sayı:48, 90-102.

Yurt, Ö., Cevher-Kalburan, N., Ceylan, Ş. ve Kandır, A. (2009). Use of Color for Interior Design of Early Childhood Environments. ARCHILD International Architecture and Child Congress, Ankara.

Zortuk, M., Koç, E. ve Bayrak, S. (2013), Hanehalkları Satın Alma Kriterlerinin Analizi: Multinomial Lojistik Regresyon Yaklaşımı, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi EYİ*, (Özel sayı), 166.



EKLER

Ek-1 Etik Kurul Kararı

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ ETİK KURULU KARAR FORMU
(2019-SBEK-03)

ARAŞTIRMANIN AÇIK ADI	OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNİN İNCELENMESİ
VARSA ARAŞTIRMANIN PROTOKOL KODU	P0129R00

ETİK KURUL BİLGİLERİ	ETİK KURULUN ADI	Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu
	AÇIK ADRESİ:	Kırklareli Üniversitesi Kayalı Kampüsü Merkezi Derslik-2
	TELEFON	0288 214 76 34
	FAKS	0288 214 70 86
	E-POSTA	sabe@klu.edu.tr

BAŞVURU BİLGİLERİ	SORUMLU ARAŞTIRMACI	UNVANI/ADI/SOYADI	Dr. Öğr. Üyesi Sibel YAŞAR					
		UZMANLIK ALANI						
		BULUNDUĞU MERKEZ	Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü					
	YARDIMCI ARAŞTIRMACI	UNVANI/ADI/SOYADI	Nur Banu PIŞKIN					
		UZMANLIK ALANI						
		BULUNDUĞU MERKEZ	Kırklareli Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu					
	BAŞVURULAN ETİK KURUL ADI	Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu						
	DESTEKLEYİCİ							
	PROJE YÜRÜTÜCÜSÜ UNVANI/ADI/SOYADI (TÜBİTAK vb. gibi kaynaklardan destek alanlar için)							
	DESTEKLEYİCİNİN YASAL TEMSİLCİSİ	YOK						
	ARAŞTIRMANIN FAZİ VE TÜRÜ	FAZ 1	<input type="checkbox"/>					
		FAZ 2	<input type="checkbox"/>					
		FAZ 3	<input type="checkbox"/>					
		FAZ 4	<input type="checkbox"/>					
		Gözlensel ilaç çalışması	<input type="checkbox"/>					
Tıbbi cihaz klinik araştırması		<input type="checkbox"/>						
İn vitro tıbbi tanı cihazları ile yapılan performans değerlendirme çalışmaları		<input type="checkbox"/>						
İlaç dışı klinik araştırma	<input checked="" type="checkbox"/>							
DİĞER İSE BELİRTİNİZ								
ARAŞTIRMAYA KATILAN MERKEZLER	TEK MERKEZ	<input checked="" type="checkbox"/>	ÇOK MERKEZLİ	<input type="checkbox"/>	ULUSAL	<input checked="" type="checkbox"/>	ULUSLARARASI	<input type="checkbox"/>

FA

DA

LS

imt

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ ETİK KURULU KARAR FORMU
(2019-SBEK-03)

ARAŞTIRMANIN AÇIK ADI	OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNİN İNCELENMESİ
VARSA ARAŞTIRMANIN PROTOKOL KODU	P0129R00

DEĞERLENDİRİLEN BELGELER	Belge Adı	Tarihi	Versiyon Numarası	Dil			
		ARAŞTIRMA PROTOKOLÜ		1	Türkçe <input checked="" type="checkbox"/>	İngilizce <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>
	BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ÖLÜR FORMU		1	Türkçe <input checked="" type="checkbox"/>	İngilizce <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>	
	OLGU RAPOR FORMU			Türkçe <input type="checkbox"/>	İngilizce <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>	
	ARAŞTIRMA BROŞÜRÜ			Türkçe <input type="checkbox"/>	İngilizce <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>	
DEĞERLENDİRİLEN DİĞER BELGELER	Belge Adı	Açıklama					
	SIGORTA	<input type="checkbox"/>					
	ARAŞTIRMA BÜTÇESİ	<input checked="" type="checkbox"/>					
	BIYOLOJİK MATERYEL TRANSFER FORMU	<input type="checkbox"/>					
	İLAN	<input type="checkbox"/>					
	YILLIK BİLDİRİM	<input type="checkbox"/>					
	SONUÇ RAPORU	<input type="checkbox"/>					
	GÜVENLİLİK BİLDİRİMLERİ	<input type="checkbox"/>					
	DİĞER:	<input checked="" type="checkbox"/>	Akademik Kurul/Kurum Kararı Başvuru Dilekçesi Başvuru Formu Araştırma Protokolü Kullanılacak Araç Gereçler Literatür Örneklere Taahhütname Helsinki Bölgesi Taahhütname, İyi Klinik Uygulamalar Kılavuzu Taahhütname, İzin Belgeleri, Önceki CD				
KARAR BELGELERİ	Karar No:3	Tarih: 08.03.2019	Karar: Uygun Görüldü				
	Yukarıda bilgileri verilen başvuru dosyası ile ilgili belgeler araştırmannın/çalışmanın gerekece, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş ve uygun bulunmuş olup araştırmannın/çalışmanın başvuru dosyasında belirlenen merkezlerde gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel sakınca bulunmadığına toplantıya katılan etik kurul üye tam sayısının salt çoğunluğu ile karar verilmiştir. İlaç ve Biyolojik Ürünlerin Klinik Araştırmaları Hakkında Yönetmelik kapsamında yer alan araştırmalar/çalışmalar için Türkiye İlaç ve Tıbbi Cihaz Kurumu'ndan izin alınması gerekmektedir.						

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ ETİK KURULU	
ETİK KURULUN ÇALIŞMA ESASI	Sağlık Bilimleri Enstitüsü Etik Kurul Yönergesi.
BAŞKANIN UNVANI / ADI / SOYADI:	Doç. Dr. Serpil AKÖZCAN

Unvanı/Adı/Soyadı	Uzmanlık Alanı	Kurumu	Clasfiyet		Araştırma ile ilgili		Katkı *		İmza
Doç. Dr. Serpil AKÖZCAN (Başkan)	Nükleer Fizik	Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Prof. Dr. Ayşe Yasemin KARAGEYİM KARŞIDAĞ	Kadın Hastalıkları ve Doğum Uzmanı	Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	KATILMAZ
Dr. Öğr. Üyesi Aylin AYDIN SAYILAN	Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği	Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Dr. Öğr. Üyesi İknur METİN AKTEN	Hemşirelik	Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Dr. Öğr. Üyesi Engin ASAV	Biyokimya	Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	

*:Toplantıda Bulunma

Ek-2 Öğretmen Bilgi Formu

ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz
() Erkek () Kadın
2. Medeni durumunuz
() Bekar () Evli
3. Yaşınız
() 30 yaş ve altı () 31- 45 yaş () 46 yaş ve üzeri
4. Çocuğunuz var mı?
() Yok () Var Sayısı.....
5. En son mezun olduğunuz okul
() Ön lisans () Lisans () Yüksek lisans () Doktora () Diğer
6. Meslekte ki hizmet süreniz
() 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16- 20 yıl () 21 yıl ve üzeri
7. Çalışma pozisyonunuz
() Kadrolu () Ücretli (Ek ders ücreti karşılığı)
8. Öğretmeni olduğunuz sınıfın yaş grubu
() 36-48 () 48- 60 ay () 60- 72 ay
9. Sınıfınızdaki öğrenci sayınız
() 10'dan az () 10- 15 () 15- 20 () 20 – 25 () 25 ten fazla
10. Sınıfta size yardım eden yardımcınız ya da stajyeriniz var mı?
() Yok () Stajyerim var () Yardımcım var () İkisi de var
11. Sizce görev yaptığımız okulun sosyo ekonomik seviyesi nasıl?
() Çok İyi () İyi () Orta () Kötü
12. Sınıfınızda kaynaştırma öğrenciniz var mıdır? Varsa kaynaştırma türü
() Yok () Var
13. Sınıfınızda mülteci öğrenci bulunmakta mıdır?
() Evet () Hayır
14. Sınıfta yer alan materyalleriniz yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
() evet () kısmen () hayır

Arka sayfaya geçiniz

15. Okulunuzda aidiyet duygusu hissediyor musunuz?
 evet hayır
16. Bu mesleği isteyerek mi seçtiniz?
 Evet Hayır
17. Mesleği severek icra ediyor musunuz?
 Evet Hayır
18. Sınıf yönetiminde kendinizi yetersiz hissettiğiniz oluyor mu?
 evet her zaman evet çoğu zaman Evet ara sıra hayır
19. Sınıf yönetiminde zorluk çektiğinizde başka bir meslektaşınızdan yardım ister misiniz?
 evet hayır
20. Öğrenme merkezlerini her çocuğun rahatça ulaşacağı şekilde düzenlediniz mi?
 evet hayır
21. Eğitsel etkinliklerde sizin için hangisi daha önemlidir?
 Sonuç Süreç
22. Öğrencilerinize karşı tutumunuz en çok hangisine yakındır?
 serbest bırakıcı demokrat otoriter
23. Sınıf yönetimi ile ilgili kitap okudunuz mu?
 evet hayır
24. Sınıf yönetimi becerilerinizi geliştirmeye yönelik bir kurs olsa katılmak ister misiniz?
 evet hayır
25. Günlük eğitim akışında ne tür plan kullanırsınız?
 hazır plan kendi hazırladığım planı
26. Öğrenme sürecini nasıl planlarsınız?
 Sınfa geldiğim anda karar veririm.
 Önceden belirlerim ama çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre değiştirebilirim.
 Önceden belirlerim ve planda değişiklik yapmam.

Arka sayfaya geçiniz

27. Çocukların istenmeyen davranışları ile baş etmede kullandığınız yöntemler nelerdir? Birden fazla yöntemi işaretleyebilirsiniz.

- Bağırmak, yüksek sesle kızmak
- Neden yanlış olduğunu açıklamak
- Öğüt vermek
- Çocuğun yerini değiştirmek
- Öğrenciyi sınıf dışına göndermek
- Çocuğu etkinliğe almamak
- Cezalandıracağını söyleyerek korkutmak
- Tokat atmak
- Aşağılamak, alay etmek, küçümsemek
- Fiziksel şiddet
- Oyundan uzaklaştırmak
- Arkadaşlarını ona karşı küstürtmek
- Arkadaşına ceza verdirtmek
- Okuldan atmakla tehdit etmek
- Ceza köşesine oturtturmak
- Başkalarını örnek göstermek
- Bu davranışı neden yaptığını sormak
- Hoş karşılamamak- affetmemek- küsmek
- Sınıf kurallarını hatırlatmak
- Görmezden gelmek
- Çocuğun dikkatini başka yöne çekmek
- Çocuğa sorumluluk vermek
- Aileye söyleyeceğini dile getirerek tehdit
- Aile ile görüşerek işbirliğine girmek
- Idareye söyleyeceğini dile getirerek tehdit
- Okul idaresiyle görüşmek
- Ödüllerle olumlu davranışa yöneltme
- Küçük guruba göndereceğini söylemek
- Aferin v.s. gibi sözel pekiştiricilerle olumlu davranışa yöneltmek
- Diğer.....

Ek-3 Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetim Ölçeği

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ İÇİN SINIF YÖNETİMİ ÖLÇEĞİ

Ölçekte yer alan her bir soruda, size en uygun olan puanı işaretleyerek eksiksiz doldurmanız önerilir.

Prof. Dr. Gülden UYANIK BALAT
Öğr. Gör. Dr. Hülya BİLGİN
Yrd. Doç. Dr. Türker SEZER

Maddeleri 1 ile 5 arası puanlayınız. "5" 'katıyorum'u, "1" 'katılmıyorum'u, temsil eder.

1	Çocuklar arasında fırsat eşitliğine önem veririm	5	4	3	2	1
2	Sınıfımın duvarları eğitici pano asmaya uygundur	5	4	3	2	1
3	Sınıfta dikkatin dağıldığı anladığım zaman etkinlik işleyişinde değişiklik yaparım	5	4	3	2	1
4	Öğrencilerimin anne babalarını eğitsel faaliyetlere katmaya dikkat ederim	5	4	3	2	1
5	Sınıfta bir sorun olduğunda öncelikle kendim çözmeye çalışırım	5	4	3	2	1
6	Sınıf ortamındaki düzenlemeler çocukların motivasyonu artırır	5	4	3	2	1
7	Sınıfımın büyüklüğü öğrenci sayısı ile doğru orantılıdır	5	4	3	2	1
8	Çocuklara söz hakkı veririm	5	4	3	2	1
9	Çalışmalarında gerektiğinde idari personelin desteğini isterim	5	4	3	2	1
10	Sınıfta işbirliğini destekleyecek etkinliklere yer veririm	5	4	3	2	1
11	Sınıfımın aydınlatması yeterlidir	5	4	3	2	1
12	Öğrencilerim duygu ve düşüncelerini anlatırken onları dinlemeye özen gösteririm	5	4	3	2	1
13	Teknolojik araç gereçleri etkinliklerimde kullanırım	5	4	3	2	1
14	Çocuklar tarafından daima öğretmenlerin sözü dinlenmelidir	5	4	3	2	1
15	Öğrencileri etkinlik esnasında konuşmaya teşvik ederim	5	4	3	2	1
16	Sınıfımın ısı yaz ve kış koşullarına uygundur	5	4	3	2	1
17	Öğrencilerin düşüncelerini çekinmeden ifade edebilecekleri bir ortam yarattığımı düşünüyorum	5	4	3	2	1
18	Etkinliklerde bahçe oyunlarına da yer veririm	5	4	3	2	1
19	Öğrencilerimle konuşurken sesimin tonlamalarına dikkat ederim	5	4	3	2	1
20	Etkinliklerimde bolca materyal kullanmaya özen gösteririm	5	4	3	2	1
21	Öğrencilerimle çalışmalarında jest ve mimikleri kullanmaya dikkat ederim	5	4	3	2	1
22	Laboratuvar, atölye, spor salonu v.b. mekanlarda da etkinliklerimi yaparım	5	4	3	2	1
23	Sınıfta olumsuz davranışları görmezden gelip söndürmeye çalışırım	5	4	3	2	1
24	Çocukların güne zamanında başlamalarını sağlarım	5	4	3	2	1
25	Alanımla ilgili yayınları sürekli takip ederim	5	4	3	2	1
26	Eğitsel faaliyetlere başlarken tüm çocukların katılımına özen gösteririm	5	4	3	2	1
27	Yıl boyunca çeşitli gezi ve faaliyetlere yer veririm	5	4	3	2	1
28	Eğitsel faaliyetlere zamanında başlayıp bitirmeye dikkat ederim	5	4	3	2	1
29	Yeniliklere uyum sağlamak için konferans, seminer ve eğitimlere katılırım	5	4	3	2	1
30	Etkinliklerde faaliyetleri zamanında bitirmeleri için çocukları desteklerim	5	4	3	2	1
31	Sınıf faaliyetlerimi özel eğitime gereksinim duyan çocuklara göre de planlayabilirim	5	4	3	2	1
32	Öğrencilerimin birbirleriyle olumlu iletişim kurmalarını desteklerim	5	4	3	2	1
33	Etkinlikler sırasında sürekli konuşan, huzursuzluk yaratan çocuklara sınıf kurallarını hatırlatırım	5	4	3	2	1
34	Etkinlikler esnasında öğrencilerimin özelliklerine göre oturma düzeni hazırlarım	5	4	3	2	1
35	Müzik, spor, dans, yabancı dil, bilgisayar gibi farklı alanlarda da becerilere sahibim	5	4	3	2	1

Ek-4 Ölçek İzin Yazısı

05.07.2019

Posta - nb nb - Outlook

Re: Ynt: Ynt: Ynt: ölçek hakkında

hulya bilgin <bilginhulya@yahoo.com>

Cmt 26.01.2019 23:27

Kime: nb nb <nurbanupiskin@hotmail.com>

Sayın Nur Banu Pişkin

Tez çalışmanızda, okul öncesi öğretmenlerine yönelik geliştirdiğimiz "Sınıf Yönetimi Ölçeği" ni kullanmanız için izin vermedeyim, araştırmanızda başarılar diliyorum.

Dr. Hülya Bilgin

On Friday, January 25, 2019, 7:39:44 PM GMT+3, nb nb <nurbanupiskin@hotmail.com> wrote:

Hocam merhaba;

Ölçeği kullanmamda sakınca yoktur izin veriyorum anlamında mail atmanızı rica edebilir miyim? Etik kuruk izniniz istiyorum.

Teşekkür ederim. İyi akşamlar.

Gönderen: hulya bilgin <bilginhulya@yahoo.com>

Gönderildi: 23 Ocak 2019 Çarşamba 11:07

Kime: nb nb

Konu: Re: Ynt: Ynt: ölçek hakkında

Nur Banu merhaba

Ölçek talep formunu aldım, teşekkür ediyorum ve çalışmada başarılar diliyorum.

Ölçeği ve değerlendirmesini ekte gönderiyorum.

Sevgilerimle

Hülya Bilgin

On Monday, January 21, 2019, 7:51:07 PM GMT+3, nb nb <nurbanupiskin@hotmail.com> wrote:

Hocam merhaba;

Ekte imzalı şeklini gönderdim.

İyi akşamlar.

Gönderen: hulya bilgin <bilginhulya@yahoo.com>

Gönderildi: 21 Ocak 2019 Pazartesi 13:26

Kime: nb nb

Konu: Re: Ynt: ölçek hakkında

Nur Banu tekrar merhaba

Senden ricam imzalayarak göndermen,

Selamlar

On Monday, January 21, 2019, 1:01:00 PM GMT+3, nb nb <nurbanupiskin@hotmail.com> wrote:

Merhabalar;

Hocam şu an tarayıcıya ulaşamadığımdan imza atıp taratamadım.

Ekte gönderdiğim bilgiler yeterliyse ölçeği göndermenizi rica ediyorum.

teşekkürler, iyi çalışmalar.

Gönderen: hulya bilgin <bilginhulya@yahoo.com>

Gönderildi: 21 Ocak 2019 Pazartesi 12:08

Kime: nurbanupiskin@hotmail.com

Konu: ölçek hakkında

Ek-5 Araştırma İzni



T.C.
KÜTAHYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 53490996-44-E.7453385
Konu : Anket İzni

12/04/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) Kırklareli Üniversitesi Rektörlüğü'nün 29/03/2019 tarihli ve 1875 sayılı yazısı.

Bakanlığımızın ilgi (a) Genelgesi doğrultusunda, Kırklareli Üniversitesi Rektörlüğü'nün ilgi (b) yazısında, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek lisans öğrencisi Nur Banu PIŞKIN'ın "*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi*" konulu tez çalışması kapsamındaki anket ölçeklerini İlimiz merkez ve merkeze bağlı köylerde bulunan resmi anaokulları ve anasınıflarında görevli okul öncesi öğretmenlere uygulamak istediği belirtilmektedir.

İl Millî Eğitim Şube Müdürü İsmail GÜVEN başkanlığında toplanan değerlendirme komisyonu yapmış olduğu inceleme sonucunda söz konusu anket çalışmasının okullarda uygulanabilir olduğuna karar vermiş olup, eğitim- öğretime aksatmadan, konunun dışına çıkmamaları, bütün sorumluluğun ilgililere ve okul müdürlüğüne ait olmak üzere yukarıda belirtilen anket çalışmasının tamamlandıktan sonra bir örneğinin Müdürlüğümüze verilerek üzere yapılmasını;

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde oturlarınıza arz ederim.

Hasan BAŞYİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
12/04/2019

Arif YALÇIN
Vali a.
Vali Yardımcısı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü/KÜTAHYA
Elektronik Ağ:kutahya.meb.gov.tr
e-posta: stratejigelistirme43@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Filiz ÖRNEK- VHKİ
Tel: (0 274) 2804394
Faks: (0 274) 2804398

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksizgma.meb.gov.tr> adresinden 0802-b2e8-3da1-b4a2-48af kodu ile teyit edilebilir.

Ek-6 Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı	NUR BANU	Soyadı	PİŞKİN
Doğ.Yeri	KÜTAHYA	Doğ.Tar.	9.01.1987
Uyruğu	T.C.	Email	nurbanupiskin@hotmail.com

Eğitim Düzeyi

	Mezun Olduğu Kurumun Adı	Mez. Yılı
Lisans	DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ	2015

İş Deneyimi (Sondan geçmişe doğru sıralayın)

Görevi	Kurum	Süre (Yıl - Yıl)
Okul Öncesi Öğretmeni	Milli Eğitim Bakanlığı	Halen-2015

Yabancı Dilleri	Okuduğunu Anlama*	Konuşma*	Yazma*	YÖKDİL PUANI
İNGİLİZCE	İYİ	ZAYIF	ORTA	73,75

	Sayısal	Eşit Ağırlık	Sözel
ALES Puanı	79,67	82,21	74,1

Bilgisayar Bilgisi

Program	Kullanma becerisi
MICROSOFT WORD	İYİ
MICROSOFT EXCEL	İYİ
MICROSOFT POWER POINT	İYİ

Yayınları/Tebliğleri Sertifikaları/Ödülleri