

**DAVRANIŞ VE ÖĞRETİM YÖNETİMİ ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇEYE
UYARLANMASI: OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ İÇİN
GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI**

Aytan TAGHIYEVA

Ocak 2019

**DAVRANIŞ VE ÖĞRETİM YÖNETİMİ ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇEYE
UYARLANMASI: OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ İÇİN
GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI**

**BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

Aytan TAGHIYEVA

Ocak 2019

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı



Dr. Öğr. Üyesi Enisa MEDE
Enstitü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak gerekli çalışmaları yerini getirdiğini onaylarım



Dr. Öğr. Üyesi Sabiha DULAY
Koordinatör

Okuduğumuz bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak onaylanması, düşünçemize göre, amaç ve kalite olarak tamamen uygundur.



Dr. Öğr. Üyesi Seda SARAÇ
Tez Danışmanı

Komite Üyeleri

Dr. Öğr. Üyesi Seda SARAÇ (BAU, EBE)

Dr. Öğr. Üyesi Elçin GÖLBAŞI (BAU, EBE)

Doç. Dr. Şerife Sema KARAKELLE (İÜ, Psikoloji Bölümü)



Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.

Ad, Soyad : AYTAN TAGHIYEVA

İmza :



ÖZ

DAVRANIŞ VE ÖĞRETİM YÖNETİMİ ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI: OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ İÇİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

TAGHİYEVA, Aytan

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Planlaması Yüksek Lisans Programı

Tez Yöneticisi: Dr. Öğr. Üyesi Seda SARAÇ

Ocak 2019, 114 sayfa

Bu çalışmanın amacı Martin ve Sass (2010) tarafından geliştirilmiş olan Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve okul öncesi öğretmenleri için geçerlik ve güvenilirlik analizi yapılmasıdır. Çalışma, devlet (n=120) ve özel (n=120) okul öncesi kurumlarda görev yapmakta olan 238 kadın ve 2 erkek olmak üzere toplam 240 okul öncesi öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Elde edilen veriler betimleyici analizler sonucunda çözümlenmiştir. Ölçeğin geçerliğini incelemek için Açıklayıcı Faktör Analizi Yöntemleri, güvenilirlik için ise Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı, maddelerin iki yarı güvenilirliği (split-half reliability) ve Bağımsız Örneklemeler T-testi kullanılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda, Türkçe'ye uyarlanmış Davranış ve Öğretim Yönetimi ölçeğinin yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir olduğu; okul öncesi öğretmenlerinin davranış ve sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile kıdem, çalıştıkları kurum türü, eğitim verdikleri sınıf mevcudu, aldıkları hizmet içi eğitim sayısı arasında anlamlı bir farklılık olduğu; mezun oldukları bölüm arasında ise bir fark olmadığı saptanmıştır. Ayrıca çalıştıkları öğrenci yaşı değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerin davranış yönetimi tutumları incelendiğinde anlamlı farklılıklara ulaşılmışken, öğretim yönetimi tutumları incelendiğinde farklılık bulunmamış, benzer şekilde hizmet içi eğitim niceliği değişkenine göre davranış yönetimi ortalamasında anlamlı farklılıklara ulaşılmışken, öğretim yönetimi ortalamasında farklılık görülmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Davranış Yönetimi, Öğretim Yönetimi, Martin ve Sass (2010)

ABSTRACT

TURKISH ADAPTATION OF BEHAVIOR AND INSTRUCTIONAL MANAGEMENT SCALE: VALIDITY AND RELIABILITY STUDY FOR PRESCHOOL TEACHERS

TAGHIYEVA, Aytan

Master's Thesis, Master's Program in Educational Management and Planning

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Seda SARAC

January 2019, 114 pages

The purpose of this study is to analyze the validity and reliability of the Behavioral and Instructional Management Scale developed by Martin and Sass (2010) for the adaptation of the Turkish version and the preschool teachers. The study was conducted on a total of 240 pre-school teachers, including 238 women and 2 men working in the state ($n = 120$) and private ($n = 120$) pre-school institutions. The obtained data were analyzed as a result of descriptive analysis. In order to examine the validity of the scale, explanatory factor analysis methods, Cronbach's Alpha internal consistency coefficient, split-half reliability and independent samples T-test were used for reliability. As a result of the study, it was found that the Behavior and Instructional Management Scale adapted to Turkish was sufficiently valid and reliable; It was found that there was a significant difference between the skill levels of the pre-school teachers and their classroom management skills, seniority, the type of institution they worked, the class size they provided education, the number of in-service training they receive; it was found that there was no difference between the type of school they graduated. In addition, when the attitude management behaviors of preschool teachers were examined according to the age of the students, meaningful differences were reached, while there was no difference when the teaching management attitudes were examined.

Keywords: Behavioral Management, Instructional Management, Martin and Sass (2010)



Anneme ve babama

TEŞEKKÜR

Bahçeşehir Üniversitesi yüksek lisans öğrenimim boyunca bilgi ve deneyimlerini paylaşarak bizleri eğitendeğerli hocalarımlın her birine sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bana bir hocadan çok yol gösterici olan, desteğini hiçbir zaman benden esirgemeyen ve değerli bilgilerini benimle paylaşan BAU International University Washington D.C Rektörü Doç. Dr. Sinem VATANARTIRAN'a teşekkürü bir borç biliyor ve şükranlarımı sunuyorum.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde, eşsiz bilgilerini kıymetli zamanını bana ayıran, hep sabır, ilgi ve alakayla faydalı olmak için elinden gelen fazlasını sunan, her sorun yaşadığımda gülyüzünü ve değerli bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan çok değerli danışmanım Dr. Öğretim üyesi Seda SARAÇ'a gönülden teşekkür ederim.

Son olarak çalışmamda bana olan güvenlerini her daim hissettiğim, desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen hayatımdaki en değerli ve en büyükşansım olan aileme sonsuz teşekkürler.

İÇİNDEKİLER

İNTİHAL	iii
ÖZ	iv
ABSTRACT.....	v
İTHAF	vi
TEŞEKKÜR.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
Bölüm 1: Giriş.....	1
1.1 Genel Bakış	1
1.2 Problem Durumu	1
1.3 Çalışmanın Amacı	3
1.4 Araştırma Problemi	3
1.5 Çalışmanın Önemi.....	5
1.6 Tanımlar	6
Bölüm 2: Alan Yazın Taraması	8
2.1 Sınıf Yönetimi Tanımı ve Önemi	8
2.1.1 Sınıf Yönetimi Tanımı	8
2.1.2 Sınıf Yönetiminin Önemi	9
2.2 Sınıf Yönetiminde Temel Kavramlar	11
2.2.1 Sınıf Ortamı	11
2.2.2 Plan ve Program	13
2.2.3 Sınıf İçi İletişim ve İlişkiler.....	13
2.2.4 Çocukların Davranışları.....	14

2.2.5 İletişim	14
2.2.6 Güdülenme ve Dikkat	17
2.2.7 Sınıf Kuralları	18
2.2.8 Disiplin	19
2.2.9 İstenmeyen Davranışlar, Nedenleri ve Yönetimi	19
2.2.10 Öfke ve Kontrolü	21
2.2.11 Sosyal Beceri ğretimi	21
2.3 Sınıf Yönetiminde Temel Yaklaşımlar	22
2.3.1 Müdahaleci Olmayan Sınıf Yönetimi Yaklaşımı	24
2.3.2 Müdahaleci Sınıf Yönetimi Yaklaşımı	25
2.3.3 Etkileşimsel Sınıf Yönetimi Yaklaşımı	27
2.4 Sınıf Yönetimine İlişkin ğretmen Algılarının lçlmesi	29
2.4.1 Davranış Yönetimi	30
2.4.2 Öğretim Yönetimi	31
2.4.3 Davranış ve ğretim Yönetimi Arasındaki İlişki	32
2.5 Okul ncesi Eğitiminde Sınıf Yönetiminin nemi	32
2.6 Yurtdışı Araştırmalar	33
2.7 Yurtiçi Araştırmalar	37
Bölüm 3: Yöntem	42
3.1 Araştırmanın Modeli	42
3.2 Evren ve Katılımcılar	42
3.3 Verilerin Toplanması	44
3.3.1 Veri Toplama Araçları	44
3.3.1.1 Kişisel Bilgi Formu	44
3.3.1.2 Davranış ve ğretim Yönetimi lçeği	45
3.3.2 Veri Toplama İşlemleri	46

3.3.3 Veri Analiz İşlemleri.....	47
3.3.4 Geçerlik ve Güvenirlik.....	48
3.3.4.1 Geçerlik	48
3.3.4.2 Güvenirlik	48
3.4 Sınırlamalar.....	49
Bölüm 4: Bulgular.....	50
Bölüm 5: Tartışma ve Sonuçlar	77
5.1 Araştırma Sorunlarının Bulgularının Tartışılması	77
5.2 Sonuçlar	80
5.3 Öneriler	81
KAYNAKÇA.....	83
EKLER.....	96
A. Kişisel Bilgi Formu	
B. Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeği	
C. Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeği (Türkçe)	
D. Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeği (Türkçe Son Hali)	
ÖZGEÇMİŞ	102

TABLULAR LİSTESİ

TABLULAR

Tablo 1 “Tipik On İki” Sözlü Tepkilere Yönelik Cevaplar.....	14
Tablo 2 Sınıf Yönetiminde Temel Yaklaşımlar.....	22
Tablo 3 Örnekleme Yeri Alan Yüzde Ve Frekans Değerleri Tablosu.....	43
Tablo 4 Katılımcıların Sorulara Verdiği Yanıtlara Ait Betimsel Analiz Sonuçları...50	
Tablo 5 Toplam Puanlara Ait Çarpıklık Ve Basıklık Tablosu.....	52
Tablo 6 Faktör Analizi Uygunluğu Testi.....	53
Tablo 7 Döndürülmemiş Açıklayıcı Faktör Analizi.....	54
Tablo 8 Döndürülmüş Açıklayıcı Faktör Analizi.....	57
Tablo 9 Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular.....	61
Tablo 10 İç Tutarlık Analizi Bulguları.....	63
Tablo 11 İki Eşdeğer Madde Güvenirlik Analizi Bulguları	64
Tablo 12 DÖY Ölçeği Madde Toplam Puan Korelasyonları	64
Tablo 13 Madde Toplam Puan ile Davnariş Yönetimi Boyutu Analizi Bulguları... 66	
Tablo 14 Madde Toplam Puan ile Öğretim Yönetimi Boyutu Analizi Bulguları ....67	
Tablo 15 Davnariş Yönetimi Boyutu ile Öğretim Yönetimi Boyutu Analiz Bulguları	67
Tablo 16 Alt Üst Grup Ortalamaları Madde Analizi Bulguları.....	68
Tablo 17 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Beceri Düzeylerinin Kıdeme Göre Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri.....	68
Tablo 18 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Beceri Düzeylerinin Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	69
Tablo 19 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Beceri Düzeylerinin Kurum Türüne Göre T-testi Sonuçları.....	70

Tablo 20 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Beceri Düzeylerinin Sınıf Mevcuduna Göre T-testi Sonuçları.....	71
Tablo 21 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Beceri Düzeylerinin Öğrenci Yaşına Göre T-testi Sonuçları.....	72
Tablo 22 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Beceri Düzeylerinin Mezun Bölümüne Göre Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri.....	73
Tablo 23 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Beceri Düzeylerinin Mezun Bölümüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	74
Tablo 24 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Beceri Düzeylerinin Aldıkları Hizmet İçi Eğitim Sayısına Göre Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri.....	75
Tablo 25 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Beceri Düzeylerinin Aldıkları Hizmet İçi Eğitim Sayısına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	75

ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİLLER

Şekil 1 Açıklayıcı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Çizgi Grafiği.....54

Şekil 2 Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Tablosu.60



KISALTMALAR LİSTESİ

AFA	Açıklayıcı Faktör Analizi
BIMS	(Behavioral and Instructional Management Scale) Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeği
BM	(Behavioral Management) Davranış Yönetimi
CFA	(Confirmatory Factor Analyze) Açıklayıcı Faktör Analizi
CFI	(Comparative Fit Index) Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
DÖY	Davranış ve Öğretim Yönetimi
EFA	(Explanatory Factor Analyze) Doğrulayıcı Faktör Analizi
GFI	(Goodness Of Fit Index) Uyum İyiliği İndeksi
IM	(Instructional Management) Öğretim Yönetimi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NFI	(Normed Fit Index) Normlaştırılmış Uyum İndeksi
NNFI	(Non-Normed Fit Index) Normlaştırılmamış Uyum İndeksi
PISA	(Programme For International Student Assessment) Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
RMSEA	(Root Mean Square Error Of Approximation) Tahmin Hatalarının Ortalamasının Karekökü
SPSS	(Statistic Packets For Social Sciences) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi
SRMR	(Standartized Rood Mean Square Residual) Standartlaştırılmış Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü

Bölüm 1

Giriş

1.1 Genel Bakış

Eğitim sistemlerinin temel hedefi, uygulandığı ülke için nitelikli insan gücü ve toplum için iyi vatandaşların yetişmesidir. Toplum; bireylerinden, toplumsal sorunları algılamasını, tanımlayabilmesini ve çözümlemesini bekler. Bunu gerçekleştirebilmek için her ülke, yetiştirmek istediği vatandaş modelini ve eğitim felsefesini belirleyip eğitim sistemini oluşturmakla yükümlüdür. Eğitim sisteminin en temel elemanları öğretmen ve öğrencilerdir. Öğretmen; öğrencilere belirli plan ve program çerçevesinde beceri, bilgi ve deneyimlerini aktarırken aynı zamanda öğrencileri yönlendirip kılavuzluk eden kişidir (Çubukçu, Özenbaş, Çetintaş, Satı ve Şeker, 2012, s. 28-29).

Öğretmenlik mesleği, öğrencinin, eğitim öğretim sürecinin tüm aşamalarında önemlidir ancak okul öncesi dönem, insan yaşamının diğer evrelerine temel oluşturması sebebiyle ayrı bir öneme sahiptir. Okul öncesi dönem eğitim kademeleri arasındaki ilk basamaktır. Bu süreç bireyin gelişim sürecinin de en kritik dönemine denk gelmektedir. Okul öncesi öğretmenler tüm gün öğrenciler ile bir aradadır, bu sebeple okul öncesi öğretmenlerin, güvene dayalı güçlü bir iletişim becerisine, yerinde ve zamanında etkili problem çözme becerisine ve okul öncesi öğrencisi için model olabilme özelliklere sahip olmaları beklenir (Akyol ve Çiftçi, 2005, s. 14-21). Eğitim programlarının hedeflediği bireylerin yetiştirilebilmesi için gelişim sürecinin bu önemli döneminde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin yeterlilikleri ve niteliklerinin de yüksek olması gerekir.

1.2 Problem Durumu

Okul öncesi eğitim olarak ifade edilen süreç, genel olarak ve ilk anlamıyla çocuğun okula başlamadan önceki döneminde eğitim aldığı zamanı ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle, çocuğun resmi eğitim almak üzere okula başlayacağı güne kadar olan dönemi içeren ve çocuğun kişisel gelişim sürecine katkıda bulunacak zihinsel,

bedensel, psikomotor, dil, sosyal ve duygusal gelişiminin şekillendiği, hem aile hem de hem de kurumlarda aldığı eğitimle kişiliğinin biçimlendiği eğitim sürecidir (Seven, 2014, s. 1). Daha kısa ifadeyle, okul öncesi dönem içinde bulunan çocuklara verilen eğitim olarak da tanımlanabilir. Okul öncesi eğitim, genel olarak 3-6 yaş arası çocuklarına verilmektedir (Adıgüzel,2016, s. 12). Eğitimin temel amacı, çocuğun içinde yaşadığı sosyal ortamla bütünleşmesini ve o ortama yararlı bir vatandaş olarak yetişmesini sağlamaktır. Bu amaç okul öncesine kadar uzanan, temel bilgi ve beceriler ekseninde planlanmış nitelikli bir eğitim süreci ile gerçekleştirilebilir (Akyüz, 2001, s. 1-3). PISA (The Programme for International Student Assessment) olarak anılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı 2012 sonuçlarından yola çıkılarak Şirin ve Vatanartıran (2014) tarafından hazırlanan raporda, üst düzeyde performans gösteren ülkelerin ortak özellikleri arasında okul öncesi eğitimin hem çok yaygın olduğu hem de verilen eğitimin çok iyi nitelikte olduğu belirtilmektedir (s. 31).

Eğitimin nitelikli olmasını sağlayacak en önemli unsurlardan birisi sınıf yönetimidir. Çünkü sınıf, eğitim ve öğretime ilişkin faaliyetlerin hayata geçirildiği temel bir sosyal ortamdır.

Aydın'a (2013) göre, sınıf yönetiminin beş temel boyutu vardır. Bunlar; iletişim, davranış yönetimi, zaman yönetimi, öğretimin yönetimi ve fiziksel ortamdır (s.3). Bu boyutların etkin bir şekilde yönetilmesi, sınıfta öğrenme ortamının düzenlenmesi ve uygun bir biçimde gerçekleştirilmesi öğretmenin sorumluluğundadır. Öğretmenlerden çocukların davranışlarını düzenlemeleri ve öğretim faaliyetlerine odaklanmalarını sağlamaları, onların öğrenme ve gelişimlerini teşvik etmeleri beklenmektedir. Dolayısıyla, sınıf yönetiminde öğrenme ortamının oluşturulması, geliştirilmesi, konunun öğretilmesi, öğrencilere etkin şekilde kavratılması ve anlaşılma durumunun denetlenmesi yer almaktadır.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde sınıf yönetimi konusunda kullanılmakta olan ölçekler öğretmen inançlarını veya davranış ve öğretim yönetimiyle ilgili öğretmen etkinliğini değerlendirdiği görülmektedir. Sınıf davranışlarına ilişkin öğretmen algılarını değerlendiren geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı bulunmamaktadır.

BIMS ölçeği öncesindeki araştırmalar genellikle Öğrenci Kontrolü İdeolojisi (Pupil Control Ideology-PCI) (Willower vd., 1967) ve Disiplin Görüşleri Envanteri

(Beliefs on Discipline Inventory-BDI) olmak üzere iki ölçeğin yaygın olarak kullanılmasına dayanıyordu (Wolfgang & Glickman, 1996, akt. Martin ve Sass, 2010). Her iki ölçek de, sınıf yönetiminin daha geniş bir yapıdan ziyade, daha dar bir disiplin kavramına odaklanmıştır. Benzer şekilde, sınıf yönetimi ile ilgili öğretmenlerin etkinliğini ölçmek için bir takım ölçekler, örneğin: Sınıf Yönetimi / Disiplin Etkinliği ve Ohio Eyaleti Öğretmen Etkinliği Ölçeği kullanılmıştır (Martin and Sass, 2010). Ancak bu ölçekler öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin yaklaşımlarından ziyade algılarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin etkinliği ve sınıf yönetimi yaklaşımı muhtemelen ilişkili olmasına rağmen, ikisi aynı şey değildir. Bu durum bir davranış yönetimi ve öğretim yönetimi ölçeğine duyulan gereksinimi gösterir; çünkü yaklaşımı, öğretmenlerin tutumlarına ve sınıf ortamına bağlıdır. Dolayısıyla BIMS ölçeği, birinin beceri düzeyleri ile bunları sınıfta yürütme becerisi arasındaki farkların incelenmesi için kritik önem taşımaktadır (Martin ve Sass, 2010).

1.3 Çalışmanın Amacı

Ulusal makaleler incelendiğinde aralarında okul öncesi davranış ve öğretim yönetimini inceleyen ölçeğin olmadığı ve bu konunun yeteri kadar ele alınmadığı anlaşılmaktadır. Alanyazındaki bu konuya ilişkin eksikliğin giderilmesi amacıyla Martin ve Sass (2010) tarafından geliştirilen “Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeği” (Behavioral and Instructional Management Scale (BIMS)) Türkçe’ye uyarlanarak Türkiye’deki devlet kurumlarında ve özel kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri için geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılmaktadır.

1.4 Araştırma Problemi ve Alt Problemler

Araştırmanın problem ve alt problemleri şu şekildedir:

1. Martin ve Sass (2010) tarafından geliştirilmiş olan Davranış ve Öğretim Yönetimi ölçeğinin Türkçe formu okul öncesi öğretmenleri için geçerli ve güvenilir midir?

- 1a. Martin ve Sass (2010) tarafından geliştirilmiş olan Davranış ve Öğretim Yönetimi ölçeğinin Türkçe formu okul öncesi öğretmenleri için geçerli midir?
- 1b. Martin ve Sass (2010) tarafından geliştirilmiş olan Davranış ve Öğretim Yönetimi ölçeğinin Türkçe formu okul öncesi öğretmenleri için güvenilir midir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin davranış ve sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları öğretmenlerin kıdeme, çalıştıkları kurum türüne, eğitim verdikleri sınıf mevcuduna, çalıştıkları öğrenci yaş grubuna, mezun oldukları okul türüne, aldıkları hizmet içi eğitim niceliğine göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2a. Okul öncesi öğretmenlerinin Davranış ve Öğretim Yönetimi becerilerine ilişkin algıları kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2b. Okul öncesi öğretmenlerinin Davranış ve Öğretim Yönetimi becerilerine ilişkin algıları çalıştıkları kurum türüne göre (devlet ve özel) farklılaşmakta mıdır?
 - 2c. Okul öncesi öğretmenlerinin Davranış ve Öğretim Yönetimi becerilerine ilişkin algıları eğitim verdikleri sınıf mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2d. Okul öncesi öğretmenlerinin Davranış ve Öğretim Yönetimi becerilerine ilişkin algıları çalıştıkları öğrenci yaş grubuna göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2e. Okul öncesi öğretmenlerinin Davranış ve Öğretim Yönetimi becerilerine ilişkin algıları mezun oldukları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2f. Okul öncesi öğretmenlerinin Davranış ve Öğretim Yönetimi becerilerine ilişkin algıları aldıkları hizmet içi eğitimlerin niceliğine göre farklılaşmakta mıdır?

1.5 Çalışmanın Önemi

Sınıf yönetimi, nitelikli ve kaliteli eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesini ifade eder. Söz konusu faaliyetlerin sağlıklı ve amacına uygun biçimde yürütülmesi için sınıf yönetimi önemlidir. Öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü karmaşık bir süreçten oluşan sınıf yönetimi, bir takım değişkenlerden etkilenir. Bu değişkenler içerisinde öğretmenlerin uyguladığı davranış ve öğretim yönetimi stratejileri öğrencinin başarısının önemli belirleyicilerindedir. Bu kapsamda yapılan birçok çalışma bulunmaktadır. Okul öncesi sınıf yönetimi açısından, çoğu çalışma disiplin ve davranış yönetimi boyutuna odaklanmaktadır (Dobbs-Oates, Kaderavek, Guo ve Justice, 2011; Erden, 2004; Hoffman, Hutchinson & Reiss, 2009; Jolivet & Steed, 2010; Martin & Sass, 2010, Tillery, Varjas, Meyers & Collins, 2010). Sınıf yönetimi terimi genelde disiplin ile birbirinin yerine kullanılır ve yıkıcı davranışları gözlemlemek ve cezalandırmak olarak düşünülür. Ancak disiplin, “yanlış davranış” a tepki verirken, sınıf yönetimi etkili öğrenme için sevecen ve saygılı bir ortam organize etmenin yoludur (Şahin, 2013).

Okul öncesi eğitim, bir çocuğun gelecekte nasıl bir insan olacağını ve bu insanın nasıl bir kişiliğe sahip olacağını belirleyen bir süreçtir (Aral vd., 2000, akt. Seven, 2014). Bu sebeple, bu dönem aynı zamanda rastlantılara bırakılmaması ve planlı bir şekilde sürdürülmesi gereken bir zaman dilimidir. Dolayısıyla çocuğun böyle bir süreçte eğitim aldığı öğretmenin, sınıf yönetimi hususundaki nitelikleri de son derece önemlidir. Sınıfta pozitif ilişki ortamının yaratılması için okul öncesi öğretmenlerinin sözel olmayan davranışlar, zaman yönetimi, davranış düzenleme, iletişim ve kurallar gibi sınıf yönetiminin boyutlarına yönelik bilgi ve beceri sahibi olmaları önemlidir. Bir eğitimci olarak öğretmenin, çocukların ortama, birbirlerine ve derslerine olan uyum sürecinin en iyi şekilde yönetilmesi yönünde aktif rol oynaması önemlidir (Akgün vd., 2011, s. 2).

Türkiye’de okul öncesi sınıf yönetimine yönelik yapılan çalışmalar genelde “yanlış davranış” ve “disiplin strateji”lerine odaklanmaktadır (Akgün, Yazar & Dinçer, 2011; Şahin, 2011; Şahin, Tantekin-Erden & Akar, 2011). Öğretim sürecinde sorun olarak görülen, dersin gidişatını bozan davranışların daha çok bozucu, engelleyici tarafları ön plana çıkarılarak, bunun bir disiplin sorununa sebep olduğu üzerinde tartışılmaktadır. Bu çalışmanın önemi ise öğretmenlerin sınıf içi

kullandıkları davranış ve öğretim yönetimi stratejilerini ortaya koyan kullanılabilir ölçek kazandırmaktadır.

Dolayısıyla, Martin ve Sass (2010) tarafından geliştirilen “Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeği” Türkçeye uyarlanacak ve sonrasında uyarlanan ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliği incelenecektir. Bu çalışma, Türkiye’deki okul öncesi öğretmenlerinin davranış ve öğretim yönetimiyle ilgili alanyazında yer alan boşluğun doldurulmasına katkıda bulunacağı için önemlidir.

1.6 Tanımlar

Sınıf: Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin hayata geçirildiği bir yaşama alanıdır (Aydın,2013, s. 3).

Sınıf Yönetimi: Bir öğretmenin yönettiği sınıf etkinliklerini içeren geniş bir terimdir. Sınıfın fiziki çevresinin organizasyonunu, planlama ve programlama faaliyetlerini yönetmeyi, sınıfta ilişkilerin ve iletişimin yönetimini ve çocukların davranışlarını yönetmeyi içermektedir (Carter & Doyle, 2006; Martin & Sass, 2010).

Okul Öncesi Öğretmenleri: Bu çalışmada, 3-6 yaşındaki çocukları öğreten öğretmenler.

Öğretmenin Algısı: Öğretmen algısı, öğrenciler, sınıflar ve öğretilecek akademik materyaller hakkında genelde bilinçsiz olarak saklı örtülü varsayımlar olarak tanımlanır (Kagan, 1992).

İletişim: İletişim, en doğrudan ifadeyle, duygu ve düşüncelerin farklı yollarla karşı tarafa aktarılmasını ifade eder (TDK). İletişim, iki birim arasında birbirine ilişkin karşılıklı mesaj alış verişi, mesajı aktaran ve mesajın aktarıldığı kişi arasında bir etkileşimin sağlanması amacıyla mevcut duygu ve düşüncelerin paylaşılmasıdır (Güçlü, 2003).

Disiplin: İçinde yaşanılan toplumun düzenini ve bireylerin birlikte uyum içinde yaşamalarını sağlayan kural ya da önlemler toplamıdır (TDK). Disiplin istenmeyen davranış ve bu davranışların olumsuz etkilerinin önüne geçme şeklidir. Dolayısıyla aynı zamanda bir problem karşısındaki tutumu da ifade etmektedir. Bu noktadan hareketle disiplin, söz konusu ortamın kurallarına uyum sağlama, bir işi kurallarına uygun biçimde gerçekleştirme anlamına gelmektedir (Aydın, 2013, s. 95).

Öğretim Stratejileri: Öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenler tarafından uygulanan yöntem ve tekniklerin tümüdür (Demirel, 2004).

Davranış Yönetimi: İstenilen davranışın pekiştirilmesi ve istenilmeyen davranışlarla başa çıkılmasıdır (Ataman, 2007).



Bölüm 2

Alan Yazın Taraması

2.1 Sınıf Yönetimi Tanımı ve Önemi

Her örgüte benzer şekilde, sınıflar da hedeflerine uygun olarak hareket edilmesini sağlayacak yönetimlere ihtiyaç duyar. Buna da sınıf yönetimi adı verilir. (Toprakçı, 2008). İyi yönetilen bir sınıftaki öğrenciler, birbirleriyle sağlıklı ilişkiler kurarak işbirliği yaparlar. Böylelikle bu öğrenciler daha doğru seçimler yaparak ilgi çekici ve kaliteli işler yapmak için daha çok çaba sarf ederler (Levin & Nolan, 2001). Öğretmenlerin, sınıfta yüksek seviyede öğretim faaliyetlerinin gerçekleşmesi ve öğrencilerin derslere katılım seviyelerinin yüksek olması için sınıf yönetimi ve arzu edilmeyen öğrenci davranışlarının ortadan kaldırılması hususlarında gerekli bilgi düzeyinde ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir (Erol, 2006; akt. Yüksel, 2013).

2.1.1 Sınıf yönetimi tanımı

Eğitim yönetimi sıra dizininde temel ve ilk basamak sınıf yönetimidir. Sınıf yönetiminin kalitesi, eğitim yönetimi kalitesini büyük oranda belirler (Başar, 2009).

Sınıf yönetimi, eğitime ilişkin faaliyetlerin yer, zaman, öğretim metotları ve belirli bir plan çerçevesinde öğretmen ile öğrenciler arasında uygun iletişimin gerçekleştirilmesi suretiyle öğrenmek için uygun olan düzen ile ortamın oluşturulması ve devam ettirilmesidir (Sarıtaş, 2000).

Sınıf yönetimi, öğrenmeyi teşvik eden öğrenci-öğretmen etkileşimlerini yansıtacak, eğitim bilincini tanıtan ve sınıfın tüm fiziksel ortamını etkinleştiren etkinlikler içeren yönetim türüdür (Snyder,1998).

Boz (2003) ise sınıf yönetimini, öğrenmek için uygun olan ortamın sağlanarak devam ettirilmesi, öğretmenler ile öğrencilerin çalışmalarına yönelik engellerin yok edilmesi, etkinliklere öğrenciler tarafından iştirak edilmesinin sağlanması ve sınıfta bulunan insan, kaynak ve zamanın yönetimi olarak ifade etmektedir.

Turan'a (2008) göre ise, sınıf yönetimi sınıfta olumlu bir öğrenme ikliminin oluşturulması, öğrencilere kendilerini özgürce ifade etme ve sahip oldukları potansiyeli ortaya koyma fırsatı temin etme sürecidir.

Geçmişte sınıf yönetimi öğretmenler tarafından sadece öğrencilerin arzu edilmeyen davranışlarına odaklanması ve disiplin yoluyla bu davranışların kontrol altında tutulması şeklinde algılanmakta iken, zamanımızda yalnızca öğretmenin otoritesi ile kontrol altında bulundurduğu bir sınıftan öte öğrenmenin desteklendiği sınıf ortamının temini biçiminde algılanmaktadır (Tertemiz, 2006). Sınıf yönetiminde ana gaye pozitif ve etkin bir öğrenme ortamı oluşturulup, öğrencileri eğitim hedeflerine ulaştırmaktır. Bu gayeye ulaşmak amacıyla etkin bir sınıf yönetimi; zamanı etkin kullanımını, sınıfta düzenli bir yaşamın devamını ve öğrencilerin kendilerini yönetebilmelerini mümkün kılar (Erden, 2008).

Yukarıda belirtilen tanımlar dikkatle incelendiğinde, mevcut tanımların ortak noktalar içerdiği ve sınıf yönetiminin kendine has bir takım özelliklere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Belirtilen tanımlar çerçevesinde sınıf yönetimi, "Sınıfta bulunan öğretmen, öğrenci, yer, zaman, teknoloji, motivasyon ve eğitim programı gibi faktörlerin sistemli ve bilinçli bir şekilde koordine edilerek öğrencinin öğrenmesini temin edecek pozitif bir sınıf ortamı meydana getirme gayreti" olduğu söylenebilir.

2.1.2 Sınıf yönetiminin önemi

Çocukların başarıları ve öğrenmelerinde olumlu ve yüksek etkisi nedeniyle özellikle eğitim dönemlerinin ilk zamanlarında sınıf yönetimi stratejileri öğretmenlerde endişeye sebep olan bir husustur (DeLong ve Winter, 1998). Çocuklar; kargaşanın hâkim olduğu, sınıf yönetiminin yetersiz olduğu ortamlarda öğrenmekte zorluk yaşayabilirler.

Etkin bir eğitim öğretimin gerçekleşmesini desteklemek üzere; sınıf ortamını bozarak diğer öğrencileri rahatsız eden çocukların davranışına müdahalede bulunulması gerekmektedir. Dolayısı ile çocukların eğitim öğretim faaliyetlerine motivasyonunun artırılması ve sınıf düzeninin sağlanması da gerekecektir. Bunların sağlanabilmesi de öğretmenlerin pedagojik ve alan bilgileri yanında sınıf yönetim becerileri ile mümkün olabilmektedir. Kişisel gereksinimlere cevap verilmesi ile

birlikte bütün çocukların haklarının korunmasını sağlayacak etkin sınıf yönetimi stratejilerini bilmek, öğretmenler için önem arz eden bir beceridir (Landau,2001).

Sınıf yönetimi, önemi birçok eğitimci tarafından vurgulanan alanlardan biridir (Dikmenli & Çiftçi, 2016). Bunun temel nedeni; öğretmen, öğrenci, veli, müfredat, okul yönetimi, diğer okul personeli, inançlar ve değerler, sermaye, devlet politikası da dâhil olmak üzere birçok farklı faktörün ve katılımcının sınıfta bir araya gelmesidir. Sınıflar, öğretmenlerin ve öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girdiği en önemli öğrenme ortamlarıdır. Öğretmenlerin tutumları, inançları ve davranışları, bu karmaşık ve zorlu ortamlarda sınıf iklimini olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, sınıfta bilgili bir öğretmen ve doğru öğrenci davranışıyla bile etkili bir sınıf yönetimi otomatik olarak sağlanmaz. Etkin bir şekilde yönetmenin birçok yolu vardır ancak olumlu bir sınıf ortamına sahip olmak etkili bir yönetimin temelini oluşturmaktadır. Sınıftaki olumsuz atmosferi gidermek için, öğretmenlerin ceza vermek gibi olumsuz yöntemlere gereksinimi yoktur. Sınıfta hoş olmayan iklim yaratan olumsuz yöntemler yerine, öğretmenler proaktif ve faydalı ders etkinliklerine odaklanması daha faydalı olacaktır (Hue & Lie, 2008).

Her örgütte bir yönetici olduğu gibi, öğretmenler de sınıf ortamlarının yöneticileridir. Öğretmenler sınıflarda çeşitli roller oynamakla birlikte, bu rollerden en önemlilerinden biri de sınıf yönetimidir (Evertson & Weinstein, 2006).

Bir ürün ya da malın kaliteli olabilmesinde sadece insan kaynakları ile girdilerin kaliteli olması yeterli olmaz; ayrıca bunların etkili bir şekilde kullanılmasını sağlayacak yöneticilerin de bulunması gerekmektedir. Herhangi bir sınıfa her türlü eğitim materyali ve kalifiye öğrencileri yerleştirdeniz dahi başlarında bir öğretmen olmadan o sınıf istenilen hedefe ulaşamaz. Dahası etkin bir yöneticilik kabiliyeti ve bilgilerine sahip olmayan bir öğretmenle de söz konusu sınıfın başarılı olması zor, hatta pek mümkün değildir. Dolayısıyla başarılı bir sınıf oluşturmak için hepsinin bir arada bulunması gerekmektedir (Okutan, 2006).

Etkin olarak yönetim gösterilen bir sınıftaki öğrencilerin sınıfta verilen göreve karşı ilgili olma seviyeleri yüksek iken sınıf düzenini bozma eğilimleri düşüktür. Bununla birlikte söz konusu sınıflarda öğretim zamanları belirlenmiş hedefler doğrultusunda yüksek verim sağlanarak kullanılır (Harris, 1991, akt. Başar, 2009).

Öğrenmede etkili olan en önemli unsurlardan birinin de sınıf yönetimi olduğuna ilişkin pek çok çalışma mevcuttur. Wang, Heartel ve Walberg tarafından 1993 yılında yapılan bir araştırmada, okulda öğrenmeye etki eden unsurlar arasında ilk sırada sınıf yönetiminin geldiği görülmüştür. Bunların haricinde, Marzano ve Marzano (2003) da araştırmalarında okulda öğrenmeye etki eden en önemli unsurun sınıf yönetimi olduğunu tespit etmişlerdir.

Sonuç olarak birçok unsurdan oluşan sınıf yönetiminin etkin bir şekilde icra edilmesi sayesinde; sınıf öğretime hazırlanabilir, öğretim için ayrılan zaman etkin şekilde kullanılabilir, öğrenme motivasyonu sağlanabilir, öğrenciler faaliyetlere aktif şekilde katılabilir ve öğrencilerin uygun tutumlar sergilemesi sağlanabilir (Akan, 2010).

2.2 Sınıf Yönetiminde Temel Kavramlar

Sınıf yönetimine ilişkin tanımlar incelendiğinde, sınıf yönetimine etki eden çok sayıda kavram olduğu görülmektedir. Bu konuya yönelik olarak yapılan çalışmalardan sınıf yönetimine ilişkin elde edilen temel kavramlar müteakip maddelerde açıklanmıştır.

2.2.1 Sınıf ortamı

Sınıf ortamını eğitim ve öğretimin icra edildiği, çocuk ve öğretmenlerin en fazla zaman geçirdiği ortam biçiminde tanımlamak mümkündür. Eğitim ve öğretim etkinliklerinin aksamadan sürdürülebilmesi de sınıf ortamının eğitim amaçları doğrultusunda düzenlenmesi ile sağlanabilir. Söz konusu ortamın genişliğinin öğrencilerin sayılarına uygunluğu, öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri ile uyumlu materyallerle donatılması ve okul öncesi sınıflarına yönelik olarak öğrenim merkezlerinin doğru konumlandırılması sınıf içindeki düzenlemeler konusunda önem verilmesi gereken hususlardır (Çakır, 2010). Sınıfın farklı faaliyetlerine yönelik olarak farklı kısımlara ayrılması, sınıf ortamına gelen ışık ile dışarıdan gelen ses seviyesinin düzenlenmesi, sınıfın temizliği ile düzeninin, ısısının, estetik ve görsel bakımından görünümünün ve öğrencilerin sınıftaki yerlerinin düzenlenmesi sınıf ortamlarının eğitim ve öğretime hazırlığı kapsamında üzerinde durulması gereken hususlar olmalıdır. Fiziki açıdan yeterli olmayan bir sınıf, öğretmen ve öğrencilerin

eğitim ve öğretime odaklanmasını güçleştirmektedir. Öğrenciler fiziki bakımdan rahatken bütün dikkat ve enerjileriyle yapılan etkinliklere katılabilirler (Doğan Burç, 2006).

Araştırmalar sonucunda sınıfların duvarlarındaki renklerin dahi çocuklar üzerinde etkiye sahip olduğu görölmüştür. Örneğin küçük yaş gruplarında pembe ile tonları vebüyük yaş gruplarında ise mavi ile tonlarının kullanımının çocukların psikolojileri üzerinde daha pozitif bir etki meydana getirdiği tespit edilmiştir (Ünal ve Ada, 2000; akt. Doğan Burç, 2006).

Eğitim ortamlarının temiz ve havadar olmaları gerekmektedir. Sınıfların temiz biçimde kullanılması bir yandan çocukların pozitif tutum değişiklikleri göstermelerini sağlarken, diğer yandan öğretim etkinliklerine de daha fazla odaklanmalarını sağlamaktadır. Kalabalığın neden olduğu yetersiz oksijen probleminin ortadan kaldırılması için sınıfın sık sık havalandırılması önemlidir. Temiz havadan azami biçimde faydalanmaları maksadıyla İsveç'teki okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören öğrenciler öğle uykularını açık mahalde uyumaları sağlanmaktadır (Öztürk, 2012; akt. Gangal, Merve, 2013).

Sınıf ortamlarının düzenlenmesi esnasında öğrencilerin fikirlerinin alınması ve onların arzularına uygun biçimde değişikliğe gidilmesi, öğrencilerin kendi bilgilerinin yapılandırılması, sınıflarını sahiplenmeleri ve araç-gereçlerin amacı doğrultusunda daha fazla özenle kullanılmaları açısından önem arz eder (Şahin,2013). Bunun yanı sıra sınıf ortamlarının hazırlanması esnasında öğrencilerin yaş grupları ile gelişim özelliklerinin ve engelli olma hususlarının da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf ortamlarını ve eğitim verdikleri öğrencilerini iyi tanınması önemlidir. Sınıfın hazırlanması esnasında çok boyutlu düşünölmeli, olabilecek olumlu ya da olumsuz durumlar dikkate alınarak düzenlemeler yapılmalıdır. Öğrenciler fiziki bakımdan rahatken bütün dikkat ve enerjileri ile yapılan etkinliklere iştirak edebilirler (Doğan Burç, 2006).

Öğretmenini rahatça göremeyen, sınıfın aşırı sıcağından bunalan ya da dışarıda mevcut güröltü nedeniyle öğretmenini işitmekte zorluk çeken bir öğrencinin dersine odaklanmasının zorluğu düşünöldüğünde, fiziki ortamın öğrenci ve eğitim üzerinde sahip olduğu etki daha iyi anlaşılabilir. Sınıfların fiziki açıdan etkin bir öğretim icra edilebilecek biçimde düzenlenmesi, sınıflardaki bütün eğitsel etkinliklerin verimli geçmesini mümkün kılacaktır. Fiziki ortamla ilgili değişkenler, eğitime katkı sağlar

ya da mani olur (Demirtaş, 2009). Mesela okul öncesi sınıfların düzenlenmesinde çocuklara yeterli hareket alanı bırakılmalı, çocukların emniyet ve güvenliği göz önünde bulundurulmalıdır (Copple & Bredekamp, 2009; akt. Şahin, 2013).

2.2.2 Plan ve program

Eğitim hedefleri esas alınarak yıllık, ünite, günlük planın hazırlanması, kaynak dağılımlarının yapılması, işlemlere yönelik süreçlerin tespit edilmesi, araçların temin edilmesi, eğitim metotlarının seçilmesi, istenilen öğrenci özelliklerinin belirlenmesi, öğrenci gelişimlerinin takip edilmesi ve değerlendirmeye tabi tutulması gibi işlemlerin hepsi sınıf yönetiminde plan ve program kavramı içerisinde incelenmektedir (Başar, 2009).

Plan ve program faaliyetleri, öğretmenlerin etkili öğretim liderleri olarak sınıflarında eğitim ve öğretim çalışmalarını devam ettirmelerini mümkün hale getirir (Ağaoğlu, 2009; akt. Yüksel, 2013). Öğretmenler yıllık ve günlük plan hazırlayıp eğitim öğretime başladıklarında, ileriye görebilir ve buna uygun biçimde hazırlıklarını yapabilirler. Neyi, ne zaman, hangi malzemeleri kullanmak suretiyle öğreteceğini bilmek, öğretmenlerin olabilecek olumsuz durumlar karşısında hazırlıklı bulunmasını ve kendine güvenerek hareket edebilmesini sağlar. Öğretmenler planlarının hazırlanmasında öğrencilerin alaka ve arzularını dikkate almalıdır. Öğrencilerin içerisinde oldukları çevre şartlarıyla hayat koşullarının da planlama sürecinde göz ardı edilmemesi gerekir (Yüksel, 2013).

Özetle; eğitim öğretim etkinliklerine yönelik bütün süreçlerinin başından sonuna kadar doğru olarak planlanması, varılmak istenen hedefe giden yolda öğretmen için bir harita vazifesi görür. Yapılacak iyi bir planlama öğretmenleri ve öğrencileri arzu edilen hedeflerine ulaştırır.

2.2.3 Sınıf içi iletişim ve ilişkiler

Sınıf yönetiminde üçüncü boyut ilişki düzenlemelerini içerir. Sınıfların kurallarının belirlenerek öğrencilere benimsetilmesi, sınıftaki yaşamın kolay hale getirilmesine ilişkin öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ilişkilerinin düzenlenmesi bu boyut içerisinde ele alınabilir (Başar, 2009). Pozitif bir sınıf ortamının oluşturularak

devam ettirilmesinde ve eğitim hedeflerine ulaşılmasında iletişimin önemli bir yeri vardır. İletişim, öğretmenlerin öğrencileriyle kurduğu bağıdır. Bu bağın daima sağlam, güvenilir ve geçerli olması gerekir. İletişim başarısı öğretmenler ve öğrencilerin karşılıklı olarak anlaşıp ortak değerlerde birleşmesiyle sağlanır (Özel ve Bayındır, 2008; akt. Yüksel, 2013).

Öğretmenler ancak pozitif bir sınıf atmosferi oluşturarak sınıf yönetiminde etkin olabilirler. Sınıfta pozitif bir havanın olabilmesi için de öğretmenle öğrenci arasında doğru iletişimin sağlanması ve karşılıklı sevgi ile saygının bulunması gerekmektedir. Öğretmenlerin açık ve kesin bir biçimde öğrencilerine onlardan beklediği davranışları açıklaması ve öğrencilerinin haklarına özen gösterip onlara değer verdiğini hissettirmesi önem arz eder (Doğan Burç, 2006).

2.2.4 Çocukların davranışları

Bu kavram; eğitim ortamı ile sınıfiçi faaliyetlerin istenilen davranışları sağlayabilir kılması, sınıf atmosferinin pozitif hale getirilmesi, problemlerin öngörülmesi ve bu problemlere karşı olumsuz tutumların bertaraf edilmesi, öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarının temin edilmesi, hatalı davranışların değiştirilmesi gibi birçok faaliyeti kapsamaktadır (Başar, 2009).

Öğretmenlerin sabit prensipleri olmalıdır. Mesela öğretmenlerin disiplin stratejileri ile güvenli bir ortam oluşturma hedefleri arasında uyum olması veya derste faaliyet zamanında düzeni bozucu davranışların minimize edilmesi ve çocukların iletişim gibi farklılıkları bilinerek hareket edilmesi bu prensipler arasında yer almalıdır (Weinstein & Novodvorsky, 2011; akt. Şahin, 2013). Özellikle okul öncesi öğretmenleri açık ve basit kurallar koymalı ve çocuklara bu kuralları tartışma fırsatı vermelidir (Copples & Bredekamp, 2009; akt. Şahin, 2013).

2.2.5 İletişim

Deniz (2006)'e göre iletişim, "karşılıklı olarak düşünce paylaşımında bulunulması ya da verilmek istenilen mesajın sözsüz veya sözlü birtakım araç-gereçle diğer tarafa iletilmesidir." Sınıf ortamı içinde etkin bir iletişim

sağlayabilmesi için ilk olarak kaynak durumundaki öğretmenin öğrencilerle sağlıklı biçimde iletişime geçebilmelidir.

Öğrenciler öğretmenlerinin mutlu ve rahat olduğu ya da mutsuz ve sorun yaşadığı dönemleri kolayca fark eder. Öğretmenler sınıflarında gerçek anlamda rahat olmadıklarında, sadece rahat görünmeye gayret ettiklerinde ya da samimi görünme çabası gösterdiklerinde, öğrenciler bunu gecikmeksizin anlarlar. Öğrenciler bu durumdaki öğretmenlerin derslerinde bulunmaktan dolayı mutlu olmaz ve negatif tepki gösterirler (Selimhocoğlu, 2004).

Carl Rogers tarafından etkin öğrenme ortamının oluşturulabilmesi amacıyla öğretmenlerde üç temel özellik bulunması gerektiği ifade edilmiştir. Bu özellikler; saygı gösterme, samimiyet ve empati yapmaktır. Bu temel özellikleri bulunduran öğretmenler, sınıfları içersinde derin ve sağlam ilişkiler kuracak ve sınıfları içersinde samimi ve açık bir iletişim ortamı sağlanacaktır (Güçlü, 2003). İlave olarak Howes (2000) çalışmasında, okul öncesinde öğretmenleri ile diyalogları pozitif olan, duygusal ve sosyal açıdan destek sağlanan öğrencilerin, sekizinci sınıfta iken pozitif erişkin ve akran ilişkileri kurabildiklerini tespit etmiştir.

Gordon (1974) tarafından “tipik on iki” şeklinde isimlendirilen sözlü tepkilere yönelik cevaplardaki iletişime engel hususlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1

“Tipik On İki” Sözlü Tepkilere Yönelik Cevaplar

S.NU	ENGELLER	İFADELER
1	Emir Vermek, Yönlendirmek (Çocuğa emir vererek bir şey yapmasını söylemek:)	“Benimle böyle konuşma!” “Senin susamış olman beni ilgilendirmez, yerine otur ve ders bitinceye kadar bekle!”
2	Uyarmak, Gözdağı Vermek İstemediğimiz şeyi yaparsa, çıkacak sonucu çocuğa söyleme:	“Bir kelime daha söylersen, dışarı atarım.” “Kendi iyiliğini düşünüyorsan onu yapmazsın.”
3	Ahlak Dersi Vermek	“Öyle davranmamalısın.”

	Çocuğa yapması gerekenleri söylemek	“Büyüklerine karşı her zaman saygılı olmalısın.”
4	Öğüt Vermek, Çözüm ve Öneri Getirmek Çocuğa öneriler vererek sorununu nasıl çözeceğini söylemek	“Bu konuda öğretmenle konuşmanı öneririm.” “Git, başka çocuklarla arkadaşlık et.”
5	Öğretmek, Nutuk Çekmek, Mantıklı Düşünceler Önermek Çocuğu gerçeklerle, bilgi, mantık ve kendi görüşlerimizle etkilemeye çalışmak:	“Çocuklar birbirleriyle nasıl geçineceklerini öğrenmeli.” “Çocuklar küçükken sorumluluk almayı öğrenirlerse, büyüyünce de sorumlu yetişkinler olurlar.”
6	Yargılamak, Eleştirmek, Suçlamak, Aynı Düşüncede Olmamak Çocuğu değerlendirmek ve olumsuz yargılamak	“Doğru düşünmüyorsun.” “Bu konuda çok yanılıyorsun.”
7	Övmek, Aynı Düşüncede Olmak Olumlu değerlendirme yapmak ve aynı düşüncede olmak:	“Çok güzelsin.” “Haklı olduğunu düşünüyorum.”
8	Ad Takmak, Alay Etmek Çocuğu utandırarak kendisini aptal hissettirmek	“Sen şımarık bir veletsin.” “Hey, buraya bak sivri zekalı!”
9	Yorumlamak, Analiz Etmek, Tanı Koymak Çocuğun davranışının nedenlerini anlatmak, ona koyduğumuz tanıyı iletme	“Sen Alice’i kıskanıyorsun.” “Sen bunu beni kızdırmak için söylüyorsun.”
10	Güven Vermek, Desteklemek, Avutmak, Duyguları Paylaşmak Çocuğun duygularındaki yoğunluğu göz ardı ederek onları unutmamasına ve kendisini daha iyi hissetmesine çalışmak	“Yarın kendini daha iyi hissedeceksin.” “Tüm çocuklar arada bir böyle olur.” “Üzülme, her şey düzeldir.”
11	Soru Sormak, Sınamak, Çapraz Sorgulamak Nedenler bulmaya çalışarak, sorunu çözmeye yardım edecek daha fazla bilgi için sorgulamak	“Neden okuldan nefret ediyorsun?” “Bu fikri senin aklına kim soktu.”

12	Sözünden Dönmek, Oyalamak, Şakacı Davranmak, Konuyu Saptırmak	“Unut gitsin.”
	Çocuğu sorunundan uzaklaştırmaya çalışmak	“Haydi gel, daha güzel şeylerden konuşalım.”
		“Bütün bunları bizde yaşadık.”

2.2.6 GÜDÜLENME VE DİKKAT

Sınıf yönetiminde önemli boyutlardan bir diğeri de güdülenmedir. “İnsanları eylemler yapmaya sevk eden güce (uyaran)” güdü, “organizmaları eylemlere sevk eden ve eylemleri yönlendiren içsel uyarım durumları, bireylerin enerjilerini belirli bir hedefe yönlendirerek davranışlarına yönelik olarak sergilenen bilinçli veya bilinçsiz gerekçeler” ise güdülenme olarak tanımlanır (Budak, 2000). Bir başka tanımda güdülenme “bir hedefe ulaşma, bir varlık veya hazzı elde etme maksadıyla eyleme girişme eğilim veya isteği” olarak ifade edilir (Yurtal, 2008).

Öğrencilerin güdülenmelerinde; fiziki ve psikolojik ihtiyaçlar, içlerinde buldukları toplumların değerleri, inançlar, normlar, bir işi sonuca ulaştırabilme konusundaki özgüvenleri, yapılacak işin hangi düzeyde değerli görüldüğü, sınıflarında bulunan yaşlıları ve öğretmenleriyle aralarındaki ilişkinin nitelikleri, öğretmen, öğrenme ve okula yönelik tutumlarıyla öğretim biçimleri etkiye sahiptir (Jones ve Jones, 2004).

Yurtal (2008) çocukların öğrenmeye yönelik olarak iki biçimde güdülenebileceğini belirtir;

İçsel GÜDÜLENME: öğrencinin bir yalnızca memnun olması nedeniyle bir faaliyette bulunma isteğini içerir. İcra edilen faaliyetin kendisi bir ödül niteliğindedir. İçsel olarak güdülenen öğrencideki öğrenme daha kalıcıdır ve ilgi duyduğu konuyu öğrenci daha iyi öğrenmektedir.

Dışsal GÜDÜLENME: bu güdülenmedeki davranışlar, ödül ya da övgü almak üzere gerçekleştirilebilir. Bireye etkileyen öteki insanlara ait değerleri, hedefleri, ilgileri kapsar. Kaynağını notlar, hediyeler ve öteki insanlardan daha iyi yapma arzusu gibi dışarıdan gelen ödüller oluşturur.

Bir nesne veya olayı belirli bir süre boyunca düşünmeye odaklanma biçiminde tanımlanabilen dikkat, hatırlama ve öğrenmede ana öğedir (Banikowski ve Mehring, 1999). Öğrenciler sadece dikkatlerini çeken konu ve materyalle ilgilenir. Tatar'a

(2001) göre başarılı öğretmen, özenle seçilmiş araç-gereçlerin dikkat konusunda pozitif bir etkisi olduğunu bildikleri için, muhtelif öğretim metotlarını ve malzemelerini kullanmak suretiyle öğrencilerin ilgilerini çekmeye önem verirler. Ders esnasındaki kesintilerin ortadan kaldırılması ve zamanın verimli kullanılabilmesi maksadıyla sınıftaki araç-gereçlerin düzenlenmesi de bir başka metottur. Açık ve tam olan yönergeler öğrencilerin anlama durumunu kontrol ettikleri için, öğrenciler etkinlik süreçlerine aktif biçimde katılabilmektedir. Öğrenciler görevlerinin bitiminde yapacakları konusunda bilgi sahibi olduklarından dolayı geçişlerde sorun yaşanmaz. Bunun yanında bu öğretmenler sınıflarını sık sık gözden geçirmek suretiyle, dikkatleri dağıldığı anda öğrencilerin derslere katılımlarını sağlar ve ihtiyaç duyanlara yardımcı olmak üzere sınıftaki öğrencilerle etkileşimde bulunmaya özen gösterirler.

2.2.7 Sınıf Kuralları

Celep (2002) sınıflarda öğrenmeye güdüleyici düzeni sağlama da önem arz eden bir faktör olarak sınıf içi davranış kurallarını görmektedir. Toplumsal bir grup olan öğrencilerin sınıflarında uymaları gereken kuralların belirlenmesi sınıflardaki düzen ve öğretim etkinliği bakımından önem arz eder. Şahin (2002) sınıftaki kuralların, okulun ve öğrencilerin karşılıklı beklentilerinin gerçekleşmesini sağlayabilecek bir düzen kurması gerektiğini ifade eder. Hedeflere uygun beklentiler, uzlaşılı yoluyla sınıf kurallarına dönüştürülmelidir.

Harris (1991; akt. Şahin 2002) kural koyarken önemli olanın, öğretmenler ve öğrencilerin ortak algılarından hareket ile anlayış birliğine ulaşılması olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin önceden bilgilendirilerek fikirlerinin alınması kuralları daha geçerli kılar. Kurallar belirlenmeyi müteakip, öğrencilere öğretilmeli ve örnek çalışmalar yapılmalıdır. Okulların açıldığı ilk dönemlerde sınıfların kuralları ile süreçler, programa dahil edilerek öğretilmeli, dönüşlere göre gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Kast-Zahn (2005) ise kuralların koyulması ve geliştirilmesinde önemli olan hususu öğrencilerin bu süreçlere katılması olarak açıklar. Öğrencilerin kurallar üzerinde tartışarak kendi kurallarının belirlenmesinde rol almaları, kuralları çabucak kabul edilir ve uyulur hale getirecektir.

2.2.8 Disiplin

Eğitimde disiplin Başaran (1994) ve Sarıtaş (2000) tarafından “Öğrencilere istenen davranışların neler olduğunu gösterme ve öğretme, öğrencilerin bu davranışlarda bulunup bulunmadıklarını takip etme, davranışları arzu edilenden iyi olduklarında ödüllendirirken, arzu edilenden daha kötü olduklarında onları cezalandırma” şeklinde açıklanmaktadır. Joan (1992) ve Aytekin (2000) ise disiplinin, kontrolden ziyade, başkalarının dışlanıp, engelleyici veya saldırgan tepkilerle karşılaşan öğrencilerin haklarının da korunmasına yönelik olduğunu belirtir.

Öğretmenlerin, disiplin problemleri neticesinde uygulanmakta olan davranış yönetimlerinin sabır ve emek isteyen süreç olduğunu unutmaması gerekmektedir. Çözüme ulaştırmayan metotlarda ısrarla uygulamak yerine gelişim özellikleri, öğrencinin yaşı, disiplin problemlerinin ortaya çıktığı şartlar ve neden olduğu olumsuz etkiler gibi hususları da dikkate almak sureti ile alternatif planlar geliştirebilmesi gerekir (Sadık ve Saban, 2008).

Çağlar ve Kurtuluş (2005) ise disiplin anlamını davranışlarda “yaşanmasını müteakip engelleme” yerine “yaşanmadan engel olma”nın daha pedagojik bir yaklaşım olacağını ifade eder. Arzu edilemeyen bir davranış ortaya çıkmış ise cezalandırmaktan ziyade söz konusu davranışın analiz edilerek, o ve benzerlerinin tekrar etmemesi için alınabilecek tedbirlerin belirlenmesi daha doğrudur. Öğrenci ve davranışının değerlendirilmesinde analitik yaklaşım ile davranışın nedenlerine eğilmek gerekmektedir.

Ayrıca sınıflarda disiplin ile öğretmenlerin yetkinlik seviyeleri arasında doğrudan ilişki bulunmaktadır. Atıcı (2001) eğitimcilerin erginlik seviyeleriyle sınıf yönetim teknikleri arasındaki ilişkiyi ele aldığı bir çalışmada; yetkinlik seviyeleri düşük olan öğretmenlerin azarlama, bağırma eleştirme ve ceza gibi negatif metotları, yetkinlik seviyeleri yüksek olan öğretmenlerin ise uyarı, öğrencilere bakma teşvik, mizah, soru sorma ve konuşma gibi yapıcı metotları kullandığını belirlemiştir.

2.2.9 İstenmeyen Davranışlar, Nedenleri ve Yönetimi

Levin ve Nolan (2007), eğitim sürecini aksatan, öteki öğrencilerin öğrenme haklarını engelleyen, öğrencinin kendisine veya başkalarına psikolojik ve fiziki

tehlike yaratan ya da çevrelerinde maddi zarara neden olan davranışları “istenmeyen davranış” şeklinde tanımlamaktadır.

Charles (2005) söz konusu istenmeyen davranışlar konusunda ilk olarak yapılması gerekenin, sorunun ortaya çıkmasından önce engellenmesi olduğunu ifade eder. Carpenter ve McKee-Higgins (1996) tarafından da istenmeyen davranışların kontrolü konusu araştırılmıştır. Araştırma sonucu olarak istenmeyen davranışlar meydana geldikten sonra gösterilen tepkinin geleneksel kronik davranış sorunları olan öğrenciler için etkili olmadığı görülmüştür. Buna göre, istenilen davranışların fark edilerek ödüllendirilmesinin pozitif bir okul atmosferine katkı sağladığı belirlenmiştir.

Sınıf yönetiminde istenmeyen davranışların engellenmesi kolay olmamaktadır. Bununla birlikte aşağıda ifade edilen bazı genel ilkeler dikkate alındığında bu davranışların engellenmesinde başarı sağlanabilir:

Sınıftaki olayların dikkatle izlenmesi: Öğretmenlerin sınıflardaki olayları devamlı olarak takip etmesi, sınıflardaki sözel ya da sözel olmayan davranışların anlaşılabilmesidir.

Çocuğun değerinin korunması: Ne tür bir davranış ile buna engel olma şekli olsa da öğrencinin değerini korumak önem taşır.

Tutarlı davranılması,

Müdahaleyi kısa sürede bitirilmesi,

Çocuklarla istenmeyen davranışlarına yönelik olarak tartışmada bulunulmaması,

Ben iletisi ile konuşulması “İzin almadan konuştuğunda, dersin kesilmesine neden oluyorsun ve ben engellenmiş oluyorum”

Aktif dinleyici olma: Öğrencinin ne ifade ettiğinin anlaşıldığını ona yansıtma “....söylüyorsun”düşünüyorsun...”,hissediyorsun” vb.

Davranış ile sonucu arasındaki ilişkinin mantıklı biçimde ifade edilmesi,

Negatif duyuşsal tepkilerin oluşmaması maksadıyla cezanın mümkün olduğunca az kullanılması,

Cezanın kullanılması gerektiği değerlendirildiğinde, istenmeyen davranışın hemen sonrasında ve o davranışa yönelik biçimde kullanılması.

Öğrenciye sergilemesi gereken alternatif davranış şekli bakımından rol model olma,

Davranış sonuçlarının uygulanmasında tutarlı olma (Yüksel, 2008).

2.2.10 Öfke ve Kontrolü

Öfke doyurulamayan istekler, arzu edilmeyen neticeler ile karşılanamamış beklentilere gösterilen duygusal tepkilerdir. Öteki duygularda olduğu gibi oldukça doğal ve evrensel olup, sağlıklı biçimde ifade edilmesi durumunda yapıcı ve bireylerarası iletişimde düzeltici etkiye sahip bir histir. Bununla birlikte kontrol edilememe, davranışlara yıkıcı şekilde zarar verme potansiyeli bulundurmaktadır (Soykan, 2003).

Gordon (1995), öğrencilerin öğretmenlerinin kendilerini anlamadığı durumlarda öfke, nefret ve endişe benzeri yoğun duygular yaşadığını düşünmektedir. Etkili bir dinlemenin öğretmenle öğrenciler arasında mevcut iletişimi geliştireceğini ve pozitif duygular oluşturacağını ifade etmektedir.

Ertürk (2009) ise öfke kontrolünün sağlanmasında yalnız kalmak, 10'a kadar sayı saymak, kahkahalarla gülmek, yaratıcı fikirler bulmak (Sinirlenen bir öğrenciye resim yapma malzemeleri vererek çalışmalarına duygularını yansıtması ve sakinleşmesini sağlama vb.), konuşmak, derin nefes almak gibi pek çok metodun kullanılabileceğini belirtir.

2.2.11 Sosyal Beceri Öğretimi

Sosyal yetenekleri muhtelif şekillerde tanımlamak mümkündür. Yaşıt kabulü veya sosyometrik temele göre; yaşıtlarınca sosyal açıdan kabul gören kişilerin sosyal yeteneklerinin bulunduğu, yaşıtlarınca kabul görmeyen kişilerin ise sosyal yeteneklerinin yetersiz olduğu belirtilmektedir. Davranışsal açıdan bakılarak yapılan tanımda ise sosyal yetenekler, ortamlara özgü olup, ortamlardan pozitif tepki alınmasını artırıp, negatif tepkileri azaltan davranışlar şeklinde ifade edilmektedir. Sosyal geçerliliğin esas alındığı tanımlamada ise; sosyal yetenekler kişi için pozitif neticeler doğuran yetenekler biçiminde açıklanır (Gresham,1997).

Sucuoğlu ile Çifçi (2001), sosyal yetenek öğretiminin 5 aşamada gerçekleştiğini ifade eder;

1. Aşama: Sosyal yetenek programında yer alacak yeteneklerin belirlenmesi,
2. Aşama: öğrencinin ihtiyaç duyacağı öncelikli yeteneğin belirlenmesi,
3. Aşama: Öğretim özelliklerinin belirlenmesi,

4. Aşama: Kişisel öğretime/Grup öğretime karar verilmesi,
5. Aşama: Öğrenci için öncelik taşıyan yeteneğin öğretilmesi.

Doğrudan öğretim yaklaşımı esas alınarak bir öğrenciye önceden kullanmadığı veya bilmediği, yani davranış kütüphanesinde yer almayan bir yeteneği aşağıda belirtilen aşamaları takip ederek öğretmek mümkündür;

- a) Öğrencinin hedef yeteneği fark etmesini sağlayıp yeteneği öğrenciye tanıtmak
- b) Hedef yeteneğin analize tabi tutulması
- c) Model alma
- d) Rol oynama/prova yapma,
- e) Yeteneğin alıştırmalar yapılarak tekrarlanması,
- f) Yeteneğin genelleştirilmesi,
- g) Öğrenci tarafından kendi yeteneklerinin değerlendirilmesi,
- h) Öğretmeni öğrencilerin performansının değerlendirilmesi.

2.3 Sınıf Yönetiminde Temel Yaklaşımlar

Teknoloji ve bilim alanındaki gelişim ve değişimler eğitim ile okul yönetimlerini ve bunlara bağlı olarak da öğretmenler tarafından benimsenen sınıf yönetim yaklaşımlarını etkileyerek değişmelerini sağlamış; sınıf yönetimi konusunda ortaya farklı yaklaşımlar çıkmasına sebep olmuşlardır. Eğitim alanında yaşanan gelişmeler neticesinde; geleneksel sınıf yönetim yaklaşımlarından modern sınıf yönetim yaklaşımlarına, otoriter bir anlayış yerine demokratik bir anlayışa, öğretmenin odakta yer aldığı bir ortamdan öğrenci odaklı öğrenme ortamına geçilmiştir (Yüksel, 2013).

Bu yaklaşımları genel olarak geleneksel ve çağdaş olarak ikiye ayırmak mümkündür. Öğretmeni merkeze alan geleneksel yaklaşımda sınıf düzeni, iletişim, sınıf içi ilişkiler, eğitim-öğretim süreci, davranış geliştirme, zaman yönetimi vb. faaliyetlerin tamamı öğretmen dikkate alınarak gerçekleştirilmektedir (Güneş, 2007). Merkezinde öğrenci yer alan çağdaş yaklaşım ise katılımcı, esnek ve öğrenci ile öğrenmenin entegre edildiği bir yaklaşımdır (Özel ve Bayındır, 2008; akt. Yüksel, 2013). Demirtaş (2009) ise sınıf yönetimi yaklaşımlarını ortak özellikleri açısından gruplandırmış ve dört temel sınıf yönetim modeli olduğunu belirtmiştir. Bunlar; tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel modellerdir. Bu çalışmada ise Tablo 2’de

özellikleri belirtilen müdahaleci, müdahaleci olmayan ve etkileşimsel yaklaşımlar incelenmiştir.

Tablo 2

Sınıf Yönetiminde Temel Yaklaşımlar

	Müdahaleci Olmayan Yaklaşım	Etkileşimsel Yaklaşım	Müdahaleci Yaklaşım
Davranışların Kontrol edilmesindeki temel sorumluluk	Öğrenciye ait	Öğrenciye ve Öğretmene ait	Öğretmene ait
Kuralların Geliştirilmesi	Öğretmenin rehberliğinde Öğrenciler geliştirir	Öğretmenin ve Öğrenciler ortaklaşa geliştirir	Öğretmen geliştirir
Temel Vurgu	Duygu ve düşünceler	Davranış-Duygu ve düşünceler	Davranış
Bireysel Farklılıkların Önemi	Yüksek düzeyde önemli	Orta düzeyde önemli	Düşük düzeyde önemli
Müdahale Zamanı	Öğrenciye davranışlarını kontrol etmek için zaman verilir	Öğrenciye davranışlarını kontrol etmek için zaman verilir ancak grup hakları korunur	Davranışı değiştirmek için öğretmen hemen harekete geçer
Müdahale Yöntemleri	Sözsüz mesajlar, özel görüşmeler, ben mesajı	Grup toplantıları, ussal sonuçlar	Ödüller, cezalar
Güç Kaynakları	Karizmatik ve uzmanlık gücü	Uzmanlık ve yasal güç	Ödül gücü ve zorlayıcı güç
Tanınmış Modelciler	Gordon, Ginott	Dreikurs, Glasser	Canter, Alexrod

Kaynak: Levin, J. And Nolan, J. F. (1991). Principles of Classroom Management. A Hierarchical Approach. PrenticeHall, Inc. New York.

2.3.1 Müdahaleci Olmayan Sınıf Yönetimi Yaklaşımı

Bu sınıf yönetimi yaklaşımının temelinde insancıl (hümanist) veya öğrenci odaklı olarak tanınan psikolojik ve felsefi temel bulunmaktadır. İnsancıl akımda; bütün çocukların içsel bir usa sahip olduklarına ve söz konusu içsel usun çocukları bireysel gelişime yönlendirdiğine inanılmaktadır (Calloway, 1986). Sınıfların yönetimleri ile disipline yönelik temelde insancıl düşüncenin bulunduğu müdahaleci olmayan yaklaşımda esas olarak öğrencinin kendi davranışını kontrol etme becerisinin tabiatında yer aldığı düşüncesi bulunmaktadır. Öğretmenlerin asli rolü; öğrencinin kendi davranışlarını kontrol edebilmelerine yardım edecek sınıf ortamlarının oluşmasıdır. Öğrencilerin makul görülebilecek davranışları hakkındaki kurallar öğretmenler eşliğinde öğrencilerce geliştirilmektedir. Öğretmenler arzu edilmeyen davranışlara doğrudan müdahale etmeyip, öncelikle sözsüz mesajlarını vermeli ve davranışlarının kontrolü için öğrenciye zaman tanınmalıdır. Öğretmenler tarafından empatik dinleme ile soru-cevap benzeri iletişim yöntemleri ile öğrencilerin kabul edilebilir çözümlere ulaşmasına yardım edilmektedir. Fakat öğretmenler çözüm yöntemleri hususunda zorlayıcı olmazlar (Levin ve Nolan, 1991). Hanif, Nawaz ve Tanveer (1979) tarafından insancıl düşüncüyü esas alan metotlardan bazıları aşağıda açıklanmıştır.

- i. Öğretmenler öğrenme durumunu kontrol eden ya da egemenliği altına alan değil, yalnızca öğrenme konusunda yardımcı olan danışman ve kaynak kişilerdir.
- ii. Öğrenme bireyler arasında etkin iletişimi gerekli kılar. Öğrenci ile öğretmen arasında güven ile saygıya dayanan ilişki bulunur.
- iii. Öğrenciye gelişim seviyesine uygun şekilde muhtelif yöntemlerle kendini ifade edebilme konusunda cesaret verilir ve öğrenciler kendi seçimleri doğrultusunda eğitsel faaliyetlere iştirak ederler.

Müdahaleci olmayan yaklaşımda, uzmanlık ve karizmatik güç olmak üzere bir öğretmenin iki gücü bulunmaktadır (Levin ve Nolan, 1991). Lunenburg ve Ornstein (1991) uzmanlık gücünü kişilerde mevcut bilgi ile özel kabiliyete dayanan güç olarak tanımlar. Borich (1996) tarafından bu güce sahip olan öğretmenlerin konularını en iyi biçimde açıkladıkları, öğrettiği şeyden haz alıp coşku duydukları ve özgüvenlerinin yüksek olduğu ve kendilerinden emin bir görünümünün olduğu ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra bu gücü olan öğrencilerin de davranış kontrolü ile problemlerin asıl

sebeplerinin görülmesine yönelik kabiliyetleri bulunur. Bir diğer güç olan karizmatik güç temelinde bağlılık, sadakat, itaat ile mutlak bir güven duygusu yer almaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 1991). Öğrenciler karizmatik gücü olan öğretmenlerini sevip sayarlar (Borich, 1996).

Müdahaleci olmayan yaklaşım çerçevesinde; Gordon'un öğretmen etkinliği eğitimine (Teacher Effectiveness Training) ilişkin model ile Ginott'un uygun iletişim modeli en bilinen sınıf yönetim ve disiplin modellerindedir. Öğretmen etkinliği eğitimi, öğretmenlerle öğrenciler arasında kurulacak iletişimin hedefinde problem yaşamakta olan öğrencilerin anlaşılması, empati gösterilmesi ile öğrencilerin problemleri için çözüm bulabilmelerine yardımcı olma bulunur. Gordon, etkin bir disiplin sağlayabilmede en etkin yöntemin, öğretmenlerinin desteklerini alan öğrencilerin otokontrollerini geliştirmek olduğunu öne sürer. Söz konusu model odağında öğretmenlerince izin verilmesi durumunda öğrenciler tarafından davranışlarının kontrol edilebileceği düşüncesi bulunur. Ginott, öğrencilerin davranışlarının kontrolü maksadıyla herhangi bir şekilde ceza yönteminin kullanılmayıp alternatif yöntemlerin tercih edilmesi gerektiğini açıklar (Aksoy,2011).

2.3.2 Müdahaleci Sınıf Yönetimi Yaklaşımı

Müdahaleci sınıf yönetim yaklaşımı temelinde davranışçı veya geleneksel yaklaşım şeklinde tanınan psikolojik ve felsefi temeli esas alır. Söz konusu yaklaşımda kişinin içsel duyguları ile fikirlerinden ziyade, kişinin gözlemlenip ölçülebilen davranışlarına ve çevre tarafından kişinin davranışlarına olan etkisinin üzerine odaklanılmaktadır (Zirpoli ve Melloy,1997). Davranışçı ya da geleneksel yaklaşımda öğrenme ve davranışlara yönelik ana varsayımlar aşağıda kısaca özetlenmiştir (Zirpoli ve Melloy,1997; Hanif, Navaz, ve Tanveer, 1979: akt. Aksoy, 2011):

1. Birçok davranış öğrenilir. Birey, pekiştirilen bir davranışı sergileme ve pekiştirilmeyen veya ceza verilen bir davranışı ise sergilemekten uzak durma eğilimi gösterir.

2. Bir birey değişik ortamda değişik davranışlar sergiler. Çünkü bir davranışlar için tüm ortamların kendilerine özel uyarıcıları bulunmaktadır.
3. Davranışların birçoğunu öğretmek ve değiştirebilmek mümkündür.
4. Gözlemlenebilen ve ölçülebilen koşullar altında gerçekleşmesi nedeniyle söz konusu koşulları kontrol etmek mümkündür.
5. Öğretmenler tarafından ödül ve pekiştireç kullanımı suretiyle öğrenme durumlarının yapılandırılması ve kontrolünün sağlanması gerekir.
6. Öğrenci davranışlarının kontrolüne ilişkin yönetimlerin düzenlenip uygulanması öğretmenler için zorunluluktur.

Bahse konu yaklaşımda öğretmen tarafından sınıf içindeki davranış kuralları oluşturulmakta, öğrencilerden neler beklendiği net olarak ve kolayca anlaşılabilir biçimde ifade edilmekte ve kurallara uyulmasının sağlanabilmesi maksadıyla ödüller ile zorlayıcı güç kullanılmaktadır. Bu yaklaşım kapsamındaki en bilinen sınıf yönetim ve disiplin modeli Canter modelive Axelrod modelidir. Canter modeli bilhassa öğretmenlerin sınıftaki hakları kavramının üzerinde yoğunlaşır (Çelik, 2005). Bu modelde öğretmenlerin sahip olduğu haklar aşağıda sunulmuştur:

1. Öğrencilerin makul ve makul olmayan davranışlarına yönelik sınırların neler olduğunu net olarak tanımlayan kuralların ve yönergelerin oluşturulması sorumluluğu ve hakkı,
2. Öğrencilerce takip edilebilmesi maksadıyla yönerge ve kuralların öğretilmesi sorumluluğu ve hakkı,
3. İstenmeyen öğrenci davranışlarının üstesinden gelebilmek adına okul yöneticileri ve ailelerin yardımlarına başvurulması sorumluluğu ve hakkı.

Axelrod'un (1997) davranış değiştirme (behavior modification) modelindeyse öğrenciler tarafından sergilenen pozitif davranışların artırılması ve negatif davranışların azaltılması konusu üzerine odaklanılmaktadır. Axelrod, öğrencilerin okullara akademik ve sosyal yetenekleri olmadan gelmektedir. Öğrenciler kendi davranışlarını kontrol edebilme yeteneğinden yoksun olduklarından, öğretmenlerin pozitif ve negatif pekiştireç kullanımı ile öğrenci davranışlarını değiştirmesi gerekir. Pozitif pekiştireçler, etkilerinin artırılması maksadıyla sergilenen uygun davranışın

hemen sonrasında verilmelidir. Eđer bir օđretmen, օđrencinin davranışları üzerinde gerekli değişimleri sağlayamıyorsa mesleğinin getirdiği sorumluluklarını yerine getirmediği dűşünűlűr. Axelrod, օđretmenin bir davranışın değiştirilmesi օncesinde o davranışın değiştirip değiştirmemesi konusunda karar verilmesi gerektiğine dikkat çeker. Sօz konusu kararın verilmesi çok kolay olmadığından, davranış sıklığı veya yerine bakılarak buna karar verilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte օđretmenin kendisinde rahatsızlığa neden olan her davranış değiştirme çabasına girmemesi de օnem arz eder. Bir diğer ifadeyle yanlış okuma benzeri akademik yetersizlik kaynaklı negatif օđrenci davranışlara hoşgօrű ile yaklaşması gerekmektedir (Aksoy,2011).

2.3.3 Etkileşimsel Sınıf Yönetimi Yaklaşımı

Etkileşimsel sınıf yönetim yaklaşımının temelinde ise hem davranışçı hem de insancıl felsefe ilkeleri bulunmaktadır. Bu yaklaşımda kişinin gelişimi üzerinde, hem evreni hem de içsel duygu ve fikirlerin değerlendirilmesi gerekir.

Öđrencilerin davranışlarının kontrolűnde ana sorumluluk օđretmenler ve օđrencilerde bulunmaktadır. Sınıfların kuralları genelde օđretmenler ve օđrenciler tarafından beraberce oluřturulmaktadır. Öđretmenler genelde, kendilerine bakan yönűyle deđer verdikleri bilgilerin օđrenilmesinde օđrencilere yardım edebilmek üzere kanuni gűcű ile uzmanlık gűcűnű kullanır. Bu sebeple օđretmenlerce, bütűncűl anlayışla sınıfın haklarının korunmalı, grup haklarını engelleyebilecek kiřisel davranışlara en erken şekilde engel olunmalıdır. Etkileşimsel sınıf yönetim yaklaşımına yönelik olarak William Glasser ve Rudolf Dreikursen çok tanınan isimlerdir (Levin ve Nolan, 1991).

William Glasser'e ait gerçeklik terapisinde (Reality Therapy) օđrenci ile օđretmenin etkileşimi օnemli bir yer tutmaktadır. Glasser'a gűre (1999) insanođlu genetik kodlarına iřlenen beř ana ihtiyaçla dűnyaya gelirler: hayatlarını devam ettirme, aidiyet, eđlence, օzgűrlük ile gű. Bu ana ihtiyaçlar giderildiđinde mutlu olan օđrenci, giderilmediđindeyse hayla kırıklıđı yařayarak arzu edilmeyen davranışlar sergiler. Dolayısıyla okulların ilk olarak bu ana ihtiyaçları gidermeye yönelik ortamları, faaliyetleri ve programları oluřturması zorunluluktur. İlave olarak psikolojik ve fiziksel ceza verilmesinin herhangi bir biçimde etkin ve uygun

olmayacağını, bunun tam tersine çocuklarda büyük zararlara neden olabileceğini ifade etmektedir (Glasser, 1999). Glasser'ın gerçeklik terapisinin esası aşağıda yer alan bazı varsayımlara dayanmaktadır (Charles, 2005):

1. Bir öğrencinin kendi davranışını kontrol etmesi mümkündür.
2. İyi bir tercih yapılması iyi davranışa, kötü bir tercih yapılması kötü davranışa sebep olmaktadır.
3. Bir öğretmen her zaman öğrencilerinin iyi tercihlerde bulunmalarına yardım etmek zorundadır.
4. Öğrencilerine yakından ilgi gösteren öğretmenler negatif davranışları için herhangi bir biçimde öğrencilerinin özürlerini kabul etmez.
5. Öğrenciler tarafından sergilenen negatif davranışlara yönelik olarak ussal sonuçlar uygulanması gerekir.
6. Sınıfta kuralların olması gerekir ve öğrencilerin kurallara uymaya zorlanması gerekir. Söz konusu kuralların öğretmen ve öğrenciler tarafından birlikte oluşturulması gerekir.
7. Öğretmenlerin öğrencilerin negatif davranışlarına yönelik olarak değer yargısında bulunmalarına izin vermesi gerekir. Öğrencilerin sergilediklerine negatif davranışlara yönelik olarak alternatif çözüm yöntemlerini bulamadığı zamanlarda, öğretmenler tarafından öğrencilere çözüm yöntemlerinin sunulması ve öğrencilerin bunlar arasında seçim yapmaları sağlanmalıdır.
8. Sınıf içi kural ve davranışlarla ilgili problemlerin üstesinden gelebilmenin en etkin yöntemi sınıf içinde toplantıların yapılmasıdır. Sınıf içinde yapılacak toplantılarda amaç; hata yapan öğrencinin bulunması veya birilerinin suçlanması olmayıp problemler için çözüm yöntemlerinin tespitidir.

Rudolf Dreikurs, öğrenciler tarafından sınıfta sergilenen negatif davranışların gerçek sebeplerini tespit etmeye çalışan ilk kişilerdendir. Dreikurs (1968)'e göre insanoğlu ilk olarak aidiyet ile grupta önemli bir konumda bulunma isteklerine sahiptir. Bir gruba aidiyet duygusu kazanan öğrenciler tarafından negatif davranışlar çok nadir olarak sergilenmektedir. Aidiyet duygusu kazanamayan veya bir grup içinde sosyal olarak kabul edilmediği fikrine sahip olan öğrencilerse, önemli bireyler gibi görünebilmek adına negatif davranışlar sergileyerek hem

öğretmenlerinde hem de öteki öğrencilerde rahatsızlığa neden olurlar (Wolfgang, 1999). Dreikurs tarafından ileri sürülen modeldeki varsayımlar aşağıda kısaca özetlenmiştir (Celep, 2002):

1. Uygun olmayan davranışın kaynağında; dikkat çekmek, yetersizlik göstermek, öç almak ve güç gösterisinde bulunmak gibi ihtiyaçlar bulunmaktadır.
2. Dikkat çekme amacına ilişkin güdülemenin doyurucu olması halinde, öteki güdüleme ile alakası bulunmayan davranışlar da reddedilecektir.
3. Uygun olmayan davranış, öğrencinin ihtiyaçlarının doyurulması maksadıyla kanuni yöntemler bulma hususunda öğrenciye yardım etme şartıyla sınırlandırılabilir.
4. Bir öğrenci sergilediği davranışın kanuni neticelerinin gerektirdiği cezasını çektiğinde sınıfında daha doğru davranışlar sergiler.
5. Öğrencilere iki değişik davranışın arasında tercihte bulunma hakkı verilmesi, öğrenciler tarafından sorumluluk üstlenilmesini öğrenme konusunda yeterince ilke sunar.

Bir öğretmenin ana hedefi; demokratik bir sınıf ortamının oluşturulması suretiyle öğrencilerine aidiyet duygusunun kazandırılması olmalıdır. Dreikurs iyi bir disiplin temelinde ceza, pozitif ve negatif pekiştireçler ile övgünün değil, cesaretlendirme ile doğal-ussal neticeler bulunmaktadır. Cesaretlendirme sayesinde bir yandan karşılıklı sevgi-saygı duyguları gelişirken öte yandan öğrencilere gelişmelerinin her kademesinde başarılı olabilme imkanı tanır (Charles, 2005).

2.4 Sınıf Yönetimine İlişkin Öğretmen Algılarının Ölçülmesi

Sınıf yönetiminde: “öğretmenler için belirgin bir endişe” tanımlaması dikkat çekmiştir (Ladd, 2000). Sıklıkla birbirinin yerine kullanılabilir olsa da, sınıf yönetimi ve disiplini eşanlamlı değildir. Disiplin terimi, tipik olarak, öğrencilerin beklediği davranışları ve öğretmenin öğrencilerinin bu kurallara uymalarını sağlamak için gösterdikleri çabaları anlatan yapılara ve kurallara atıfta bulunur. Bununla birlikte, sınıf yönetimi literatürde genel olarak, sınıf davranışlarını, öğrenci etkileşimlerini ve öğrenmeyi de içeren sınıfın etkinliklerini denetlemek için öğretmen çabalarını kapsayan bir şemsiye terim olarak ele alınmıştır (Burden, 2000; akt. Martin ve Sass,

2010). Bu çalışmanın esas alacağı tanımlama ise sınıf yönetiminin iki bağımsız değişken içeren çok yönlü bir yapı olduğudur. Buradaki değişkenler ise davranış yönetimi ve öğretim yönetimidir (Martin ve Sass, 2010).

2.4.1 Davranış Yönetimi

Davranış yönetimi (Behavioral Management), yanlış davranışı ve öğretmenin buna karşı yanıtını önlemek için planlanmış çabaları içerdiği için disipline benzemektedir, ancak disiplinden farklıdır. Davranış yönetimi kurallar koymayı, bir ödül yapısı oluşturmayı ve öğrencinin girişimciliği için fırsatlar sunmayı içermektedir. Emmer, Evertson ve Anderson (1980), etkili ve etkili olmayan sınıf yöneticileri arasında birincil farklılıklardan birini sınıf kurallarını formüle ediş yöntemlerinde olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin kendilerini takip etmeye motive olmaması durumunda, sınıf kuralları çok az yardımcı olur. Evertson ve Weinstein (2006)'ın açıkladığı gibi "bir öğretmenin düzeni sağlaması değil nasıl sağladığı da önemlidir". Sınıf ortamında etkili bir ödüllendirme yapısını oluşturmak ve öğrencileri katılıma teşvik etmek, yanlış davranışı önleme ve okuldaki düzenin korunması için yararlı araçlar olabilir.

Davranış yönetimi ayrıca öğretmenlerin günlük eğitim faaliyetlerini yapmak için kullandıkları davranış eğilimleri/yönetimi olarak da ifade edilmektedir. Bu eğilimler öğretmenin disiplini, iletişimi ve öğretim tarzlarını yansıttığı da ifade edilmiştir (Martin ve Sass, 2010).

Öğretmenlerin öğrenci davranışlarının niteliğine ve sınıfın nasıl yöneticiliğine ilişkin inanç ve tutumları çok çeşitlidir ve öğretmenlerin davranışlarının belirlenmesinde önemli rol oynar (Erden & Wolfgang, 2004; Smart, 2009). Öğretmenler sınıfların nasıl yönetilmesi gerektiği konusundaki görüşlerini oluştururken, sınıf içi etkileşimler ve davranışlar için bir kodun kurumsallaştırılması yoluyla inançlarını uygulamaya koymaya çalışırlar (Smart, 2009). Sınıf öğretmenlerinin davranışlarının gözlemlenmesi, sınıf yönetimi inançları ve uygulamaları ile ilgili bilgi elde etmenin en iyi yoludur. Bununla birlikte, araştırmalar diğer araçların da uygun olabileceğini ve öğretmen davranışlarıyla inançları arasında bir ilişki olduğunun ortaya koyulabileceğini ifade etmektedir. UrichandTobin (1989) mesleğinin ilk yılındaki bir öğretmenin ideolojik gelişim

sürecini " komedyen olarak öğretmen" den "sosyal yönetici olarak öğretmene" geçiş olarak tanımlamaktadır (akt. Martin ve Sass, 2010). Benzer şekilde, Smart (2009)'ın öğretmenlerle yaptığı gözlemsel çalışması da öğretmenlerin sınıf içindeki davranışları ile inançları arasındaki ilişkiye yönelik tezleri destekler nitelikte olmuştur. Bu nedenle, öğretmen inançları ile sınıf yönetimi tarzı ve davranış yönetimi ile ilgili algılamalar arasında bir bağlantının varolması mümkün görünmektedir.

2.4.2 Öğretim Yönetimi

Öğretim yönetimi (Instructional Management), öğretmenlerin öğretim amaç ve metodolojilerine hitap eder ve planın takip edilmesi ve günlük rutinlerin yapılandırılması gibi öğretmenlerin ders ve öğrenci uygulamalarının öğretim için interaktif katılımcı yaklaşımlar gibi yönlerini içerir. Öğretmen, öğrencileri sınıfta aktif olarak etkileşime girmeye ne derece cesaretlendiriyorum? Dersleri planlarken, öğrencilerin tabiatlarını - ilgi alanlarını, ihtiyaçlarını ve geçmişlerini ne derece dikkate alıyorum? gibi soruları kendine sorarak, öğretim görevlerine bu şekilde değerlendirmesi, genel sınıf atmosferi ve sınıf yönetimi tarzına katkıda bulunacaktır (Weinstein & Mignano, 1993, akt. Martin ve Sass, 2010). Kounin (1970)'in düzensiz sınıflara ilişkin klasik çalışmasında, pürüzsüzlük ve eğitim momentumu gibi kavramlar sürekli iyi planlanmış derslerin özelliklerini taşıdığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca, McNeely ve Mertz (1990) çalışmasında, öğretmenlerin, kaliteli ders planlamaya odaklanarak alan deneyimine başlamış olduklarını ortaya koymuştur. Ancak deneyimlerinin sonunda öğrencileri "düşman" olarak görmeye başlamışlar ve ders planlamasının odağını, öğrenmeyi teşvik etmek için aksatmayı önleyecek aktivitelerden uzaklaştırmışlardır. Daha sonrasında Reeve ve Jang (2006) ise öğrenci özerkliğini destekleyen öğretim elemanlarının, daha kontrollü öğretmenlerden gelen öğretim davranışları türlerinde farklılık gösterdiklerini ortaya koymuştur.

2.4.3 Davranış ve Öğretim Yönetimi Arasındaki İlişki

Öğretmenin öğretim yönündeki yaklaşımının davranış yönetimi yöntemlerine bağlı olması mantıklıdır (Woolfolk Hoy & Weinstein, 2006). Örneğin, doğrudan talimatların kurallara odaklanması, akademik becerilerin itaat beklentileri ile bağlantılı olarak tekrarlanması beklenebilir. Aksine, tartışma ve aktif soruşturma gibi öğrenci odaklı öğretim, sınıfta daha yüksek etkinlik ve gürültü seviyeleri sunar ve farklı davranış yönetimi zorluklarına neden olur. Bununla birlikte, uygulamada, öğretim ve davranış yönetimi arasındaki bağlantı tutarsız olabilir. Öğretmenlerin sınıf yaklaşımlarında farklılık gösterdiği yaygın olarak kabul edilmekle birlikte, bireysel öğretmenler de kendi içinde değişiklik gösterebilir. Örneğin, öğretim için yapılandırıcı yaklaşımlara odaklanan öğretmenler, kurallara sıkı sıkıya bağlı olduğunu aynı anda vurgular. Good (1998)'a göre öğretmenler bir "sorun çözme ve eleştirel düşünmeyi gerektiren bir müfredat ve sıkı takip gerektiren bir yönetim sistemine itaat eden bir osimoron yaratmıştır." Garrett'in (2006) nitel çalışması, öğretmenlerin öğretim hakkındaki düşünceleri ile davranış yönetim tarzlarının örtüşmediğini ortaya koymaktadır.

2.5 Okul Öncesi Eğitiminde Sınıf Yönetiminin Önemi

Milli Eğitim Bakanlığının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında belirtilen temel amaçlar; çocukların bütün gelişim alanlarının desteklenerek gelişimlerinin tamamlamaları ve çocuklara iyi davranışlar kazandırılmasıdır. Ayrıca farklı sosyo-ekonomik seviye ve kültürlerden gelen çocukların tüm bireysel farklılıklarının dikkate alınarak onların ortak kültürde buluşturulması ve ilkokula hazırlanmasının hedeflendiği de belirtilmektedir. Okul öncesi eğitimde dikkat edilmesini gerektiren bazı ilkeler mevcuttur. Bu ilkeler; okul ve sınıf ortamlarından düzenlenen programlara, öğrencilerin değerlendirilmesinden gerçekleştirilen etkinliklere kadar bütün unsurların çocukların gelişimi ve yaş grupları açısından uygun olmasını gerektirmektedir (MEB. Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013).

Milli Eğitim Bakanlığı programında yer alan hedef ve ilkelerden de anlaşılacağı üzere, okul öncesi eğitim kurumları sadece akademik bilgilerin verildiği kurumlar değildir. Bu kurumların özellikle davranışlarının düzenlenmesi, toplum yaşamının öğretilmesi, hangi davranışların olumluya da olumsuz olduğunun

anlatılması gibi hedefleri de bulunmaktadır (Adıgüzel, 2016). Okul öncesi eğitim kurumlarına başlayan çocuklar, yetiştikleri çevrenin sosyal ve kültürel etkilerini de bu kurumlara taşırlar. Aynı ortamlardan gelen çocuklar, sınıflarında kendi yaşamları ve öğrendikleri paralelinde hareket etme eğilimi gösterirler. Dolayısıyla sınıfta karşılaşılan problemlerin en aza indirilmesini sağlayacak çeşitli yöntem ve teknikler kullanılarak sınıf düzeni sağlanmalıdır (Aktaş, Arnas ve Sadık, 2008).

Ben (2006)'e göre ise başarılı bir öğretmenin bilgi aktarımında etkin sınıf yönetim stratejileri önemli bir yer tutmaktadır. Jacobson (2003), özellikle çocuğun öğrenim hayatında ilk basamak olması ve okula yönelik pozitif tutumlar geliştirme hususunda kritik bir periyot olması ile ilköğretime geçiş için köprü vazifesi görmesi, çocuğun tüm gün devamlı olarak öğretmeniyle beraber olması sebepleriyle okul öncesi öğretmenlerinin etkin sınıf yönetimi yeteneklerine sahip olmasının daha çok önem kazandığını ifade etmektedir.

Akgün, Yarar ve Dinçer (2011) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içindeki faaliyetlerde kullandığı sınıf yönetim tekniklerinin belirlenmesine ilişkin çalışmada, öğretmenler tarafından söz konusu faaliyetler süresince olumsuz yüz ifadesi, emir verme ve tehdit, ses kullanımı vb. negatif ifadelerin cesaretlendirme, soru sorma, fiziksel yakınlık gösterme benzeri pozitif ifadelere göre daha çok kullanıldıkları belirlenmiştir.

2.6 Yurtdışı Araştırmalar

Sass, Lopes, Oliveira ve Martin (2016), Portekizli 1520 öğretmen üzerinde davranış ve öğretim yönetimi ölçeğinin psikometrik özelliklerini değerlendirmek için bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeği'nin psikometrik özelliklerini değerlendirmiş ve orijinal 12 maddelik ölçeğin faktör geçerliliği ve iç tutarlılık güvenilirliğine dair makul kanıtlar sağladığını tespit etmişlerdir; Bununla birlikte, gözden geçirilmiş bir modelin daha umut verici olabileceğini belirten araştırmacılar; Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeği'nin algılanan öğrenci katılımı, algılanan öğretim stratejileri ve algılanan sınıf yönetimi ile güçlü eşzaman-uyum geçerliliği (Concurrent Validity) olduğunu saptamışlardır.

Beazidou, Botsoglou ve Andreou (2013), anaokulu sınıflarında öğretmenlerin rahatsız edici davranışlar ortaya çıktığında uyguladığı yönetim türlerini belirlemek

için, günlük sınıf aktiveleri sırasında 14 anaokulu öğretmeni ve çocukları gözlemledikleri çalışmalarında, gözlem kontrol listeleri, belgeler ve öğretmenlerle yapılan kısa görüşmeler kullanmışlardır. Çalışmada sınıf yönetimi uygulamaları, olumsuz cezalandırıcı ve olumlu cezalandırıcı olmayan şeklinde ikiye ayrılmıştır. Ayrıca çalışma sonucu öğretmenlerin kuralları oluşturma, çocukları sorumlu olmaya, davranışları, duyguları veya endişe durumlarını içeren bir konuyu tartışmaya teşvik etme gibi olumlu cezalandırıcı olmayan uygulamaları ile sözlü kınama, bağırma ve müdahale gibi olumsuz cezalandırıcı uygulamaların çoğunu bir arada kullandığını göstermiştir.

Kim ve Stormont (2012), Güney Koreli erken çocukluk öğretmenlerinin gözlemlenen davranış destek stratejileri (observed behavior support strategies) ile ilişkili faktörleri incelemiştir. Çalışmada 34 erken çocukluk dönemi öğretmenin doğal ortamda sergilenen davranış problemlerini ele alma stratejileri ve bu stratejilere ilişkin faktörler araştırılmıştır. Öndüzelme (pre-correction), davranışa özgü övgü, yönlendirme ve övgü davranışlarının ele alındığı çalışmada, yüksek öğrenim düzeyine sahip öğretmenler tarafından eğitilen ve gelişimsel olarak uygun yönetilen sınıflarda daha güçlü inançlar aşılana çocukların, daha düşük düzeyde davranış problemleri sergilediği görülmüştür. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin çocukların gelişimine ilişkin uygunsuz inançları ve çocukların davranış sorunlarının şiddetinin, öğretmenlerin kınama kullanımıyla ilişkili olduğu saptanmıştır.

Tal (2010), okul öncesi öğretmen eğitiminde sınıf yönetimi becerilerini anlamak ve geliştirmek adına vaka çalışmaları yapmıştır. Çalışmada sınıf yönetimi; bilişsel algıları (proaktif, ekolojik-sistemik ve liderlik odaklı), öz-düzenleme becerilerini ve öğrenci ve meslektaşlarla bireylerarası ilişkileri bütünleştiren meta beceri olarak tanımlanmış, uygulama sürecinde planlama, uygulama ve değerlendirmeyi içeren döngüsel süreç olarak ele alınmıştır. İsrail’de sınıf öğretmenliği ikinci sınıf öğrencileri tarafından belgelenen 34 vaka incelenmiş ve bunlar arasından sosyal-ahlaki bakımından sınıf yönetimine zıt özellikler içeren iki vaka seçilmiştir. Vakaların birinde öğrencinin psikolojik iyi oluşunu yükseltme, refahını tercih etmeye teşvik eden sınıf yönetimi beceri bileşenleri uygulanmakta iken, diğesinde ise öğrencinin yalnızca refahını değil, aynı zamanda krizi erken sona erdirmeye yönelik bir sınıf yönetimi algısı öğrenilmesi ve geliştirilmesi üzerinde durulmuştur. Bu iki vakanın analizi ile ortaya koyulan çalışmada, okul öncesi

öğretmen eğitiminde sınıf yönetiminin etkili öğretilmesi için vaka analizinin faydalı olduğu belirlenmiş ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğitimlerinin bu doğrultuda geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Tillery, Varjas, Meyers ve Collins (2010), genel eğitim öğretmenlerinin davranış yönetimi ve müdahale stratejilerini belirlemek için yaptıkları çalışmada, anaokulu ve birinci sınıf genel eğitim öğretmenleri ile derinlemesine niteliksel görüşmeler yapmışlardır. Çalışmada öğretmenlerin davranış yönetimi ve müdahale stratejileri hakkındaki bakış açıları ve yaklaşımlar değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin davranış yönetimi stratejilerini tanımlarken bireysel öğrenci hareketlerine odaklanma eğilimlerinin oldukça fazla olduğu saptanmış, öğretmenlerin müdahaleye tepki ve olumlu davranışsal destek modeli ile ilgili bilgilerinin müdahale stratejileri üstünde etkisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin öğrenci davranışlarının gelişimi üzerinde güçlü etkileri olduğunu bildiği ve bu doğrultuda olumlu davranışsal destek modelinin kullanımını önerdikleri de belirlenmiştir.

Hoffman, Hutchinson ve Reiss (2009), yaptıkları çalışmada erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin eğitilmesinde duygusal zeka ve “Bilinçli Disiplin” olarak adlandırılan bir sınıf yönetimi programının etkisini incelemişlerdir. Araştırmacılar, Eylül ile Nisan ayları arasında her ayda 200 kişilik grup olacak şekilde sekiz günlük bir atölye çalışması düzenlemişlerdir. Tutum değişikliklerini değerlendirmek için katılımcı öğretmenler, okul iklimi ve sınıf yönetimi yöntemleri hakkında bir ankete tabi tutulmuştur. Anket, ilk olarak Eylül ayında, Bilinçli Disiplin atölyelerine katılmayan öğretmenlere ve daha sonra Nisan ayında atölyeyi tamamlayan 206 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Yapılan diskriminant analizi sonucunda, öğretmenlerin okul iklimi algılarında ve bu yeni sınıf yönetimi teknikleri hakkında bilgi ve kullanımlarında önemli iyileşme sağlandığı belirlenmiştir. Araştırma, eğitimsiz grubun, Bilinçli Disiplin olarak adlandırılan sınıf yönetimi programındaki sosyal ilişki ve kültürel ilkelere habersiz olduğunu göstermiş; ilk katılımcılar okul ikliminden de memnun olmadıklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte, atölye çalışmasını tamamlayan ve Bilinçli Disiplin becerilerini kullanmaya karar veren öğretmenler, okul iklimi hakkında olumlu düşünceler geliştirmiştir.

Garrett (2005) yaptığı çalışmada öğrenci ve öğretmen merkezli sınıf yönetimi stratejilerine yönelik bir nicel araştırma yapmıştır. Çalışmanın temel amacı

öğrenci merkezli yaklaşım uygulayan üç öğretmenin sınıf yönetimi stratejilerinin gözlemlenerek yönetim ve eğitim yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışmada spesifik olarak, aktif katılıma, eleştirel düşünmeye, problem çözmeye, kurallara, ödüllere ve sonuçlara büyük ölçüde dayanan geleneksel yönetim yaklaşımları ele alınarak bu uygulamaların sınıf yönetimini etkilediği öne sürülmüştür. Ayrıca çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili inançları ve uygulamaları arasındaki tutarlılığı da incelenmiştir. Bu doğrultuda öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini uygulamak için tanınmış üç öğretmen tespit edilmiş ve hem öğretim hem de sınıf yönetimine yaklaşımlarını incelemek için anketler, görüşmeler ve gözlemler kullanılmıştır. Çalışma sonunca öğretmenlerin eğitim ve yönetim yaklaşımları hakkındaki algılarının/düşüncelerinin geleneksel sınıf yönetimini etkilediği ve bütün sınıf yönetimi amaçlarından etkilendiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğretimsel ve yönetsel yaklaşımları arasındaki ilişki hakkında düşünme şeklinin, sınıf yönetiminin genel hedefi olarak gördükleri şeyden etkilendiği de saptanmıştır. Ayrıca çalışmada öğretmenlerden ikisinin sınıf yönetiminin amaçlarının, akademik ve sosyal duygusal öğrenmenin gerçekleştiği bir ortamın gelişimine inanıyor gibi görüldüğü; bu nedenle, öğretim sürelerinin bir kısmını, öğrencilere çatışma çözme gibi sosyal-duygusal öğrenmeyi teşvik eden stratejilere ayırdığı; buna karşın, bir öğretmenin öğrenci merkezli sınıf yönetimini destekleyen bazı stratejiler kullanmasına rağmen, sınıf yönetiminin nihai amacının, akademik öğrenim için bir ortamın geliştirilmesi olduğuna inandığı belirlenmiştir.

Shin (2004) araştırmasında farklı kültürlerdeki öğretmenlerin sınıf yönetimindeki davranış ve eğitim yönetimi stratejilerini incelemiştir. Bu kapsamda çalışma grubu ABD ve Güney Kore Cumhuriyetinde görev yapan lise öğretmenlerinden oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında veri toplanması amacıyla 116 Amerikalı ve 167 Güney Koreli öğretmene 3 farklı anket (ABCC, SBQ ve Teacher Survey ölçekleri) uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarında farklı kültürlerdeki öğretmenlerin eğitim ve öğretim yönetimi stratejilerinde istatistiksel olarak anlam ifade eden bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlarda Amerikalı öğretmenlerin Güney Koreli öğretmenlere nazaran daha fazla eğitim stratejileri ve öğrenci davranışlarını kontrol etmeye eğilimli oldukları gözlemlenmiş, hatta Amerikalı öğretmenlerin özellikle davranışçı yönetim yaklaşımını benimsedikleri sonucuna varılmıştır.

Gibbes (2004) yaptığı araştırmada klasik yöntem ve alternatif yöntemle sertifika elde etmiş öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili tutum ve inançlarını incelemiştir. Çalışmada geleneksel lisans öğretmen yetiştirme programları ile sertifikalandırılan öğretmenlerin yetiştirildiği program ile alternatif rota yöntemi ile yetiştirilen öğretmenlerin arasındaki fark incelemiştir. Araştırma ABCC ölçeği kullanılarak hazırlanan anket 114 lise öğretmenine uygulanmış ve öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri insan, davranış ve eğitim boyutlarında analiz edilmiştir. Çalışma analiz edilirken üç alt boyutta değerlendirilmiştir: Öğretim Yönetimi, İnsan Yönetimi ve Davranış Yönetimi. Öğretim Yönetimi boyutu, öğretmenleri öğretirken yönetme fonksiyonunu; İnsan Yönetimi, öğretmenlerin öğrencilerle ilgili inançları ve öğretmenlerin öğrencilerin gelişimine yardımcı olmak için neler yaptıklarını; Davranış Yönetimi ise öğretmenlerin basitçe tepki göstermekten ziyade, yanlış davranışları önlemek için kullandıkları stratejileri nitelemiştir. Elde edilen bulgularda klasik yöntem ve alternatif yöntemlerle sertifika elde etmiş öğretmenler arasında her üç boyutta da anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Yani araştırmanın genel bulguları, araştırılan örneklemdaki iki öğretmen grubunun sınıf yönetimine yönelik benzer tutumlar sergilediğini göstermektedir.

2.7 Yurtiçi Araştırmalar

Adıgüzel (2016) araştırmasında, okul öncesi eğitim alanında hizmet veren öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri ile tükenmişlik düzeylerini incelemiştir. Samsun il merkezi ve ilçelerinde bulunun anaokulu ve ilkokullarda görev yapan toplam 349 okul öncesi eğitim öğretmeninın gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Maslach Tükenmişlik Envanteri” ve “Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği” olmak üzere iki farklı ölçek kullanılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, söz konusu öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri ile meslek olarak öğretmenliği tercih etmeleri arasında istatistiksel yönden anlamlı seviyede bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, söz konusu becerilerin bazı değişkenlere göre de farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır, örneğin: öğretmenlerin kaç yıldır öğretmenlik yaptıkları, kadrolu olup olmadıkları, medeni durumları, ailelerinin gelir seviyeleri ve sınıflarındaki öğrenci sayıları. Netice olarak, araştırmanın başında öngörüldüğu üzere öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Şahin (2013) tarafından yapılan bir araştırmada, Ankara ili içerisinde görevli olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim inanışları ve uygulamalarının arasında bulunan ilişki fiziki ortamın düzenlenmesi, öğretim yönetimi, iletişim yönetimi ve davranış yönetimi olmak üzere sınıf yönetim yeteneklerine yönelik dört boyut üzerinden incelenmiştir. Söz konusu araştırmanın neticesinde; okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim uygulamalarına olan inanışlarının sınıflarında yapılan uygulamalardan daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında, okul öncesi öğretmenleri tarafından yapılan sınıf yönetimi uygulamalarının öğrencilerin özelliklerinden ve fiziki ortamdaki etkilendiği belirlenmiştir. Bulgulara göre okul öncesi sınıfların öğrencilerin daha rahat hareket etmesi adına geniş olması, sınıf alanında çok fazla mobilya olmaması ve mobilya kenarlıklarının keskin köşelere sahip olmaması gerektiği belirlenmiştir.

Daşiran (2013) yaptığı araştırmada, Ankara’da sosyo-ekonomik seviyesi yüksek olan ailelerin çocuklarının eğitim aldığı özel bir anaokulundaki 34 okul öncesi öğretmenin katılımı ile etkin sınıf yönetim becerileri eğitiminin bu öğretmenler üzerinde nasıl etki ettiğini incelemiştir. Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin ölçülmesini müteakip, bu öğretmenler 8 hafta süresince günde 2 saat olacak şekilde etkin sınıf yönetim becerileri eğitimine tabi tutulmuştur. Uygulamanın sonunda eğitime iştirak eden öğretmenlerdeki sınıf yönetim becerileri yeniden ölçüldüğünde, eğitimin öğretmenlerdeki sınıf yönetim becerilerinde pozitif olarak katkı sağladığı belirlenmiştir.

Gangal (2013) yaptığı araştırmada, Trabzon’da görevli olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta bulunan öğrencilerdeki istenmeyen davranışları, söz konusu davranışlara yönelik çözüm yolları ve sınıf içindeki disiplin uygulamaları incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerdeki sınıf yönetim yetenekleri ve bu hususta yeterliliklerine inanışları ile uygulamalarının arasındaki ilişkiler de incelenmiş, araştırmanın neticesinde öğretmenlerin inanışlarının sınıf yönetimi ve uygulamalarından daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Aras (2012) yaptığı araştırmada, Ankara’da bulunan farklı okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinden öğretim planlaması boyutuna ilişkin deneyim ve algıları incelemiştir. Araştırma neticesinde, öğretmenlerin sınıf yönetiminin günlük akış, planlamada ve düzenledikleri okul

etkinlikleri için dikkate aldıkları anlaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin okul yönetiminden ve velilerden etkilendiği belirlenmiştir. Özel okullarda eğitim veren öğretmenler günlük planlamanın yönetim tarafından hazırlanıp sunulduğunun ve bunun da öğretmenlerde yetersizlik hissine kapılarak sınıf yönetimine yansdığı belirlenmiştir. Diğer taraftan, ailelerin öğretmenlerden beklentilerinin çok yüksek olduğu ve bazen sınıf yönetim tarzlarına müdahil oldukları ortaya çıkmıştır.

Nur (2012) tarafından yapılan araştırmada Malatya’da 15 anaokulunda görevli okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki örgüt ikliminin algılamaları ile öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın neticesinde; 5 okul “kapalı”, 3 okul “ilgisiz”, 2 okul “ilgili” ve 5 okul “açık” tip örgüt iklimine sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin yeterli sınıf yönetim beceri seviyesinde olduğu ve okullardaki iklimle sınıf yönetim yetenekleri arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı görülmüştür.

Akgün, Yarar ve Dinçer (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırma kapsamında, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi faaliyetlerde uyguladıkları sınıf yönetimi teknikleri gözlem yoluyla incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi, Ankara il merkezinde görev yapan altı okul öncesi öğretmenidir. Araştırmanın yöntemi kapsamında, yapılandırılmamış ve katılımcı olmayan gözlem ile ulaşılan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler olumsuz ifadeleri olumlu ifadelerden daha fazla kullanmaktadır. Bununla birlikte olumsuz içerikli cümle ve kelimeleri kullanan öğretmenlerin, diğerlerinden daha az eğitilmiş olduğu (önlisans mezunu) tespit edilmiştir.

Akar, Tor, Erden ve Şahin (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırma kapsamında, anaokuluve ilköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi faaliyetlerine yönelik tecrübelerine ulaşmak ve sınıf yönetimi hususunda ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla Ankara ilinden toplam 19 öğretmenle yapmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde fiziksel ortamın sınıf yönetiminde önemli bir boyut olduğunu belirtilmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin genellikle otorite sahibi olma, sınıf yönetiminde tek başına karar verme ve ödül-ceza gibi yöntemlerin tercih edildiği de tespit edilmiştir.

Gezgin (2009) yaptığı araştırmada, Bursa’da görev yapan okul öncesi 94 öğretmen ile bu öğretmenlerin sınıfında uygulamalarını yapmakta olan öğretmen

adaylarının sınıf yönetim stratejilerine yönelik beceri, inanç ve fikirlerine ilişkin inceleme yapmıştır. İnceleme neticesinde; sınıf yönetim stratejilerinin kullanım sıklığı ve bu stratejilerin faydalarına olan inançlar arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı, öğretmenlerin kıdemleri, cinsiyetleri, ücret memnuniyetleri gibi demografik değişkenler ile sınıf yönetim yetenekleri arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Tanrıverdi (2008), okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tutumlarıyla ile Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki amaç ve kazanımlara ulaşması arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 2006 yılındaki eğitim programı esas alınarak yapılan çalışma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin olumlu ya da olumsuz tutuma sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Yaş ve hizmet içi eğitim faktörünün öğretmen tutumunu etkilemediği, mezun olunan kurum ve kıdem faktörünün ise mesleki tutum üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bunlarla birlikte öğretmenlerin aldıkları okul öncesi eğitim programlarının yeterlilikleri öğretmenlerin tutumlarında değişiklik göstermesine sebep olan önemli bir etken olduğu da yapılan tespitler arasında yer almaktadır.

Tekerci (2008) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmini ve iş tutumlarını incelemiştir. Bu kapsamda çalışmasını ilköğretime bağlı anasınıfında, bağımsız anaokulunda ve özel anaokulunda çalışan 300 okul öncesi öğretmeniyle yapmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara göre özel anaokulunda çalışan öğretmenler ile 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin demokratik tutum puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırmaya dahil olan öğretmenlerin çoğunluğunun demokratik öğretmen tutumuna sahip olduğu görülmüştür. Buna paralel olarak öğretmenlerin mesleki doyum puanları arttıkça demokratik tutum puanlarının da olumlu yönde arttığı sonucuna varılmıştır.

Çakmak, Kayabaşı ve Ercan (2008), öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik bir araştırma yapmıştır. Betimsel nitelikteki çalışmanın örneklemini 2005-2006 yılları arasında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri (n=200) oluşturmuştur. Araştırma kapsamında sınıf yönetimi stratejilerini kapsayan bir ölçek ve açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmıştır. Nitel veriler içerik analizi, nicel veriler ise istatistiksel teknik uygulaması ile yapılmıştır. Araştırmada katılımcılar tarafından sınıf yönetimini uygulama esnasında en çok vurgulanan

faktörlerin soru sorma, dikkati çekme ve ilgisi azalan öğrencilere uyarılarda bulunma olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte katılımcıların verilen sınıf yönetimi stratejilerine ilişkin fikirleri ile cinsiyetleri arasında doğrudan bir ilişki tespit edilmemiştir. Bu hususta sadece birkaç stratejiye yönelik anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Aynı şekilde katılımcıların verilen sınıf yönetimi stratejilerine ilişkin fikirlerinin branşlarına göre genel anlamda farklılık göstermediği de görülmüştür.

Güven ve Cevher (2005), araştırmasında Denizli’de görevli okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetim beceri seviyelerini bazı değişkenler bakımından inceledikleri araştırmaları neticesinde; öğretmenlerin sınıf yönetim yetenekleri iyi seviyede olduğu ve öğretmenlerin yeteneklerinin cinsiyet, yaş, kıdem benzeri demografik değişkenlere bağlı olarak değişmediği görülmüştür. Ayrıca araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin büyük bir kısmının problemleri çözme konusunda doğrudan oral iletişime başvurarak öğrenci odaklı bir tutum benimsediği tespit edilmiştir.

Bölüm 3

Yöntem

3.1 Araştırma Modeli

Nicel bir araştırma olan bu çalışmada temel araştırma yöntemi olarak betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar geçmişte ya da halen var olan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012: 77).

3.2 Evren ve Katılımcılar

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim yılında İstanbul ili içerisinde yer alan devlet ve özel okul öncesi kurumlarda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden tesadüfi yöntemleri ile seçilen toplamda 240 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 120'si devlet, 120'si ise özel okul öncesi kurumlarda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleridir.

Örnekleme de yer alan okul öncesi öğretmenlerinin 238 (%99.2) kadın, 2'si (%0.8) erkektir. Bu dağılım Türkiye'deki okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet dağılımını yansıtmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının web sitesinde yer alan bilgilere göre örgün eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerinin %54,9'unu kadın, %45,1'ini erkek öğretmenleri oluşturmaktadır.

Örnekleme de yer alan öğretmenler kıdeme göre incelendiğinde %29,6'sının 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu (n=71), %28,3'ünün 6-10 yıl arası kıdeme sahip olduğu (n=68), % 42,1'inin 5 yıldan az kıdem sahibi olduğu (n=101) gösterilmektedir.

Örnekleme de yer alan öğretmenlerin 2017-2018 öğretim yılında çalıştıkları sınıflardaki öğrenci sayılarına bakıldığında, öğretmenlerin %30'unun sınıf mevcudunun 21 ve üstü (n=72), %70'inin ise sınıf mevcudunun 20 ve altında olduğu (n=168) görülmektedir.

Örnekleme yer alan okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları çocukların yaş grupları incelendiğinde %42,5'inin 3 yaş ve altı grubu çocuklarla (n=102), %57,5'inin 4 yaş ve üstü grubu çocuklarla (n=138) çalışmakta olduğu görülmektedir.

Örnekleme yer alan öğretmenlerin mezun oldukları okul türlerine bakıldığında ise %37,5'inin Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Bölümü mezunu olduğu (n=90), %34,6'nın 2 yıllık Çocuk Gelişimi Önlisans Bölümü mezunu olduğu (n=83), %14,6'nı Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi Bölümü mezunu olduğu (n=35), %13,3'ünü Anaokulu Öğretmenliği Bölümü mezunu öğretmenler olduğu (n=32) görülmektedir.

Örnekleme yer alan öğretmenlerin sınıf yönetimiyle ilgili aldıkları hizmet içi eğitimlerin niceliğine bakıldığında %43,3'ünü toplamda 1 ile 3 adet arası hizmet içi eğitim aldığı (n=104), %35,8'ini 4 ve üzeri sayıda hizmet içi eğitim almış olduğu (n=86), %20,8'ini ise hiç hizmet içi eğitim almadığı (n=50) görülmektedir.

Örnekleme yer alan okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet, kıdem, sınıf mevcudu, çalışılan yaş grubu, mezun olunan bölüm ve alınan hizmet içi eğitim değişkenlerine ilişkin yüzde ve frekans değerleri Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3

Örnekleme Yer Alan Yüzde Ve Frekans Değerleri Tablosu

		f	%
Cinsiyet	Kadın	238	99.2
	Erkek	2	0.8
Kıdem yılı	5 az	101	42.1
	6-10 yıl	68	28.3
	11 üstü	71	29.6
Sınıf mevcudu	20 altı	168	70
	21 üstü	72	30
Yaş grubu	3 yaş ve altı	102	42.5
	4 yaş ve üstü	138	57.5
Mezun bölümü	Meslek LisesiÇocuk Gelişimi Bölümü	35	14.6
	2 yıllık Çocuk Gelişimi Önlisans Bölümü	83	34.6
	Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Bölümü	90	37.5
	Anaokulu Öğretmenliği Bölümü	32	13.3
Hizmet içi eğitim	Hiç	50	20.8
	1-3 eğitim	104	43.3
	4 üstü	86	35.8

3.3 Verilerinin Toplanması**3.3.1 Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada kullanılan veriler, Kişisel Bilgi Formu ve Davranış ve Öğretim Yönetimi ölçeği uygulanarak elde edilmiştir.

3.3.1.1 Kişisel bilgi formu. İki bölümden oluşan form, bu araştırma kapsamında araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Formun 1. bölümünde çalışmanın amacına, araştırmacı ve tez danışmanına ilişkin bilgiler yer alırken 2. Bölümde okul öncesi kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, sınıf mevcudu,

çalışılan yaş grubu, mezun olunan bölüm ve alınan hizmet içi eğitim bilgileri yer almaktadır. Kişisel Bilgi Formu Ek A'da yer almaktadır.

3.3.1.2 Davranış ve öğretim yönetimi ölçeği. Martin ve Sass (2010) tarafından geliştirilen Davranış Yönetimi ve Öğretim Yönetimi (DÖY) ölçeğin geliştirilme süreci 5 aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada, varsayılan boyutlar için operasyonel tanımlar geliştirilmiştir. İkinci aşamada, bu operasyonel tanımlamalara ve mevcut literatüre, ayrıca sınıf uzmanlığı ve gözlemlerine dayanarak kapsamlı bir maddeler seti oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada, Sınıf Yönetimi ve Motivasyon başlıklı bir yüksek lisans eğitimi alan öğrencilerin, her maddenin açıklık ve içerik geçerliliğini belirlemek üzere (1) "hiç değil" (6) "çok iyi" olmak üzere 6'lı Likert skalasında değerlendirmeleri alınmıştır. İçerik geçerliliğini değerlendirmek için operasyonel tanımlamalara ek olarak, öğrenciler; ayrıca, belirsiz ya da yapılarla ilgisi olmayan herhangi bir öge için yazılı geribildirim sağlamışlardır. Dördüncü aşamada, öğeler öğrenci geri bildirimine dayanarak gözden geçirilmiş ve çeşitli yüksek lisans düzeyinde derslere kayıtlı 94 öğretmene ön test yapılmıştır. Bu bilgi, tahmini faktör modeli zayıf olan ve iç tutarlılığı azaltan maddeleri değiştirmek için kullanılmıştır. Sınırlı değişken (limited variability) olan maddeler ise ya yeniden revize edilmiş ya da tamamen çıkarılmıştır. Beşinci aşamada ise, sınırlı değişkenlik (limited variability) gösteren bu maddeleri yeniden değerlendirmek için sınıf öğretmenlerinin küçük bir grubuna (n = 36) tekrar pilot test uygulanmıştır.

Bu beş aşamalı sürecin sonucunda, DÖY ölçeği önerilen sınıf yönetimi yapılarının altında 24 madde olan iki alt ölçekten oluşmuştur: Davranış Yönetimi (12 madde) ve Öğretim Yönetimi (12 madde). Puanlamada ise "kesinlikle katılıyorum" dan "kesinlikle katılmıyorum" a kadar 6'lı Likert yanıt ölçeği kullanılmıştır. Davranış Yönetimi soruları düz, Öğretim Yönetimi soruları ise ters kodlanmıştır. Sonuçlara bakıldığında yüksek puan toplayan öğretmenlerin davranış ve öğretim yönetimi becerilerine ilişkin algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır.

24 maddelik DÖY ölçeğini kısaltmak ve her faktör için "en uygun" maddeleri tespit etmek amacıyla AFA uygulanmıştır. Toplam 550 kişilik örneklem içerisinden

rastgele seçilen 200 kişilik örneklem üzerinde gerçekleştirilen. AFA sonuçları ölçeğin 2 faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. AFA sonuçları doğrultusunda sırasıyla;

1. Yanlış faktöre yüklenen
2. Birden fazla faktöre yüksek yüklenen ($> .30$)
3. Asıl yüklenmesi gereken faktöre düşük yüklenen ($< .40$) maddeler analiz dışı bırakılmıştır.

Her bir madde çıkarıldıktan sonra kalan 12 madde için AFA tekrarlanmıştır. AFA sonuçları, toplam varyansın %54,64'ünü açıklayan ve her biri 6 maddeden oluşan 2 faktörlü bir yapıdan oluştuğunu göstermiştir (DÖY ölçeği Ek. B'de yer almaktadır).

Doğrulamalı faktör analizi ile elde edilen ölçeğe ait yapının doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmiştir. DFA analiz sonuçlarına göre maddelere ait faktör yükleri 45'in üzerinde çıkmıştır. Modifikasyon indeksleri incelendiğinde 12 soruluk ölçeğe ait ki-kare değerine anlamlı katkı sağlayan bir modifikasyon önerisi olmadığı için modifikasyon yapılmamıştır. Gerçekleştirilen DFA analizine göre model veri uyumu sağlanmış ve yapı doğrulanmıştır (Martin ve Sass, 2010).

3.3.2 Veri Toplama İşlemleri

Araştırma sürecinde öncelikle Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeğinin özgün dili olan İngilizceden Türkçeye uzmanlar tarafından çevirisi yapılmıştır. Daha sonra İngilizce ve Türkçe dillerini çok iyi bilen, okul ve üniversitelerde eğitim veren üç öğretmen tarafından geri çeviri (back translation) yapılmıştır. Çalışmanın devamında, elde edilen çeviri sonuçlarını üç uzman kişiye sunulmuş, onlar tarafından incelenmiştir. Uzmanlar asıl ölçek, Türkçe çevirisi ve Türkçe'den İngilizceye çevirisi yapılan üç ölçeği incelemiş dil uyumu açısından farklılık olmadığı ve ölçekteki ifadelerin aynı anlama geldiği konusunda hem fikir olmuşlardır. Uzmanların görüşleri esasında gereken düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan düzenlemelerden sonra ölçek Türk Dili uzmanına sunulmuş ve en son hale getirilmiştir.

Özgün ölçekte olduğu gibi 12 maddelik Türkçeye uyarlanmış bir ölçek elde edilmiştir. Ölçek, Davranış Yönetimi özelliklerini yansıtan 6 madde ile Öğretim Yönetimi özelliklerini yansıtan 6 madde olmak üzere toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Gereken yasal izinler alındıktan sonra devlet ve özel okullara gidilerek okul müdürlerine çalışma hakkında bilgi verilmiş, okul öncesi öğretmenlere formlar dağıtılmış ve cevaplandıktan sonra geri toplanmıştır.

3.3.3 Veri Analiz İşlemleri

Bu bölümde araştırmada yapılan güvenilirlik ve geçerlik analiz bilgileri sunulmuştur. İlk önce öğretmenlerin davranış ve öğretim yönetimi ölçeği sorularına verilen yönetim eğilimlerini temsil eden ifadelere verdikleri cevaplar ‘çok katılıyorum’dan ‘hiç katılmıyorum’a 1’den 6’ya doğru Likert tipli ölçüm puanıyla doldurulmuştur (DÖY ölçeği Ek C’de yer almaktadır). Özgün ölçekte olduğu gibi toplanan veriler davranış yönetimi soruları (6 madde) için düz, öğretim yönetimi soruları (6 madde) için ise ters kodlanarak bilgisayar ortamında SPSS paket programına dahil olunmuştur. Daha sonra verilerin girişinin doğruluğu incelenmiştir. Veri girişlerinde hata yapılmadığı tespit edildikten sonra geçerlik, güvenilirlik ve ortalama karşılaştırma analizleri yapılmıştır.

Gelişmiş istatistiksel tekniklerden biri olan DFA ve AFA analizlerini yapabilmek için bazı varsayımlar yerine getirilmelidir (Çokluk ve diğerleri, 2012). Buna göre öncelikle örneklem büyüklüğünün analiz için uygun olup olmadığı kontrol edilecektir. Bu çerçevede örneklem büyüklüğünün, verinin toplandığı ölçekte belirtilen her bir madde sayısının en az 5 katı olması gereklidir. Bu araştırmanın örneklemini 240 kişiden oluşmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın örneklemini istatistiki analiz için uygunluk şartını yerine getirmektedir. Örneklemden elde edilen verilerde kayıp değerlerin olmadığı saptandıktan sonra, çok değişkenli uç değerlerin varlığının elde edilmesi için ise Mahalonobis uzaklığı hesaplanmıştır. Yapılan ölçüm ve hesaplamalar kapsamında örneklemden önemli miktarda sapma gösteren tek yönlü ve çok yönlü uç değere rastlanmamıştır. Doğrusallık, tek değişkenli ve çok değişkenli normallik varsayımları da araştırılmıştır. Bu çerçevede değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olduğu ve verilerin hem tek hem de çok değişkenli normal dağıldığı söylenebilir. Tek değişkenli normal dağılım için çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1, +1 aralığında olması ile ortalama, mod ve medyanın birbirine yakın değerler

vermesi incelenirken, çok değişkenli normal dağılım için Barlett's küresellik testi incelenmiştir. Değişkenler arasında çoklu bağlantılılık probleminin varlığını test etmek üzere değişkenler arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Bu incelemeye göre değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı tespit edilmiştir (Çokluk ve diğerleri, 2012).

3.3.4 Geçerlik ve Güvenirlik

3.3.4.1 Geçerlik. Çalışmada kullanılan Davranış ve Öğretim Yönetimi ölçeğinin Türkçe formunun geçerliğini test etmek amacıyla:

1. Döndürülmemiş Açıklayıcı Faktör Analizi (Principal Axis Factoring) uygulanmış
2. Promax döndürmesiyle Açıklayıcı Faktör Analizi (Principal Axis Factoring) uygulanmış
3. Faktörler Arası Korelasyon hesaplanmış: karşılaştırılmalarda bir değişken için T-testi kullanılmış, ikiden fazla değişken için ise Tek Yönlü ANOVA testi kullanılmıştır.

Analiz sonuçları Bulgular bölümünde yer almaktadır.

3.3.4.2 Güvenirlik. Çalışmada kullanılan Davranış ve Öğretim Yönetimi ölçeğinin Türkçe formunun güvenirliliği Cronbach's Alpha testi, Maddelerin İki Eşdeğer bulguları (Guttman split-half ve Equal-length Spearman-Brown sonuçları), Madde Toplam korelasyonu (Pearson) ile Maddeler arasındaki ilişki boyutları bağımsız T-Testi ile test edilmiş ve Alt-Üst %27'lik (n=65) grup dilimi arasındaki fark hesaplanmıştır.

Analiz sonuçları Bulgular bölümünde yer almaktadır.

3.4 Sınırlamalar

1. Bu araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili okullarındaki okul öncesi öğretmenleriyle sınırlıdır.
2. Araştırma bulguları, ölçeğe cevap veren öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.
3. Araştırma, ölçek ifadeleriyle sınırlıdır.
4. Kullanılan istatistiksel çözümlene yöntemleri ile sınırlıdır.



Bölüm 4

Bulgular

4.1 Araştırmanın Birinci Problemine İlişkin Betimleyici Analizler

Veri girişinin doğruluğu, eksik veri analizi ve verilerin dağılımının normalliği incelenmiştir. Bu doğrultuda analizlere geçilmeden veri seti girişinin doğruluğu incelenmiştir. Her bir madde için frekans tablosu oluşturulmuştur. Veri seti girişlerinde hata yapılmadığı ve eksik veri olmadığı görülmüştür. Analiz sonucunda Çarpıklık katsayısı -1 ve +1 sınırları arası değiştiği, Basıklık katsayısı -1 ve +1 sınırları arası değiştiği görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda veri setinin normal dağılım gösterdiği (George ve Mallery, 2010) kabul edilmiştir. Sonuçlar Tablo 4 ve Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 4

Katılımcıların Sorulara Verdiği Yanıtlara Ait Betimsel Analiz Sonuçları

Sorular	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Standart Sapma
Madde 1. Öğrenciler ders sırasında uygun olmayan zamanlarda konuşurlarsa neredeyse her zaman müdahale ederim.	240	1,00	6,00	3,0333	1,16743
Madde 2. Sınıf içerisinde öğrencilerin konuşmalarını kesinlikle sınırlandırırım.	240	1,00	6,00	3,4417	1,55940
Madde 3. Sınıf içerisinde soruları ele almak için neredeyse her zaman iş birliğine dayalı öğrenme	240	1,00	6,00	3,0833	1,70936

çalışması yaparım.					
Madde 4. Gerçek hayat uygulamalarına ilişkin konular hakkında öğrencilerimi aktif tartışmalar yapmaya teşvik ederim.	240	1,00	6,00	3,0750	1,75562
Madde 5. Sınıfımda neredeyse her zaman grup çalışması yaptırırım.	240	1,00	6,00	3,1292	1,41273
Madde 6. Öğrenci projelerini oluştururken öğrencilerimin fikirlerini alırım / kullanırım.	240	1,00	6,00	3,2475	1,75659
Madde 7. Öğrencilerim konudan uzaklaşırlarsa onları kararlı bir şekilde konuya geri yönlendiririm.	240	1,00	6,00	3,1208	1,54364
Madde 8. Sınıfımdaki öğrencilerin kurallara her zaman uymaları konusunda ısrarcıyım.	240	1,00	6,00	3,3000	1,40888
Madde 9. Öğretimimi neredeyse her zaman bireysel öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenlerim.	240	1,00	6,00	3,1500	1,45878
Madde 10. Öğrenci davranışlarını kontrol edebilmek için sınıf	240	1,00	6,00	3,1750	1,50682

kurallarını tam olarak uyguladım.					
Madde 11. Eğer öğrenci kuralların dışına çıkıyorsa, sınıf kurallarına uyulması konusunda ısrar ederim.	240	1,00	6,00	3,2792	1,40277
Madde 12. Neredeyse her zaman öğrenciler arasında etkileşimi destekleyen öğretim yaklaşımını kullandım.	240	1,00	6,00	2,9333	1,80531
N	240				

Tablo 5

Toplam Puanlara Ait Çarpıklık ve Basıklık Tablosu

	Toplam Puan
N	240
Çarpıklık Katsayısı	,423
Çarpıklığın Standart Hatası	,157
Basıklık Katsayısı	-,859
Basıklığın Standart Hatası	,313

4.1.1 Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeğinin Geçerliğine İlişkin Bulgular

Bu çalışmada birinci problemin birinci alt problemi “Martin ve Sass (2010) tarafından geliştirilmiş olan Davranış ve Öğretim Yönetimi ölçeğinin Türkçe formu okul öncesi öğretmenleri için geçerli midir?” şeklindedir. Bu alt problem doğrultusunda Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeği’nin Türkçe formunun geçerli olup olmadığını sınamak amacıyla: Faktör Analizi Uygunluğu testi (Kaiser-Mayer-

Olkin (KMO) ve Bartlett of Sphericity) katsayısı ve Açıklayıcı Faktör Analizi (Principal Axis Factoring) kullanılmıştır.

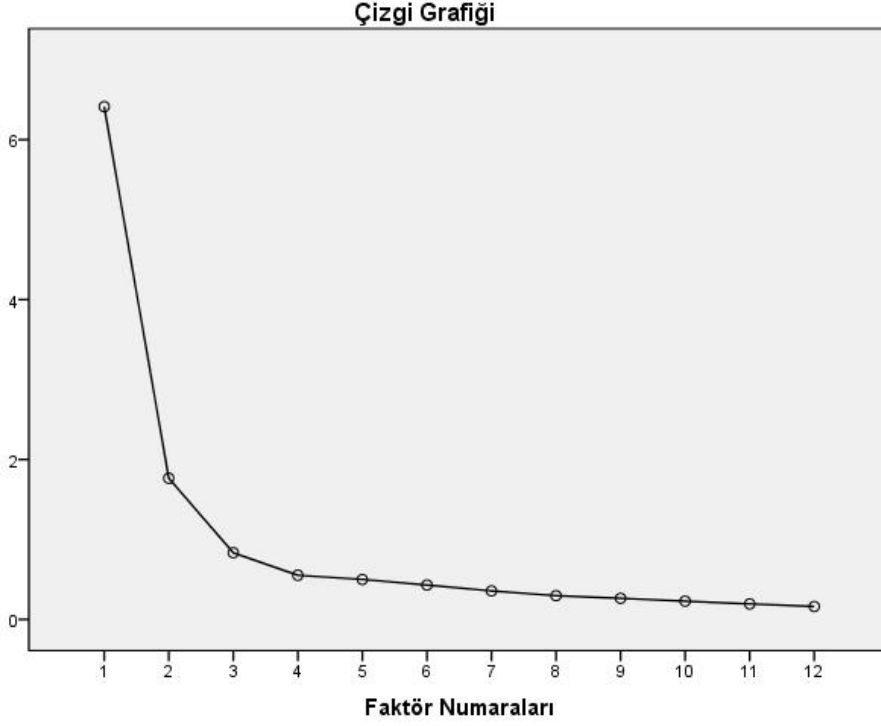
Çalışmanın veri yapısının yeterliliğini ortaya çıkartmak için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's küresellik testi uygulanmıştır. Çıkan sonuç doğrultusunda Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı $> 0,5$ 'in üzerinde (0,91) yüksek çıkmış, faktör analizinin geçerliğini sınanan Barlett of Sphericity testi sonucu da (Ki-kare istatistiği) anlamlı (1.964, $p < ,001$) çıkması nedeniyle geçerlik analizi yapılması uygun (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012) görülmüştür. Faktör analizi uygunluk testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Faktör Analizi Uygunluk Testi

Kaiser-Meyer-Olkin değeri.		0.918
Bartlett Değeri	Ki-kare	1,964,479
	sd	66
	Sig.	.000

4.1.1.1. Açıklayıcı Faktör Analizi Bulguları. Yapılan faktör analizi uygunluk testi sonrasında ölçeğin Türkçe formunun geçerliğini sınamak amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi kullanılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Temel Eksen Faktörler Analizi (Principal Axis Factoring) çıkarım yöntemiyle yapılan analiz sonuçlarının gösterildiği çizgi grafiği Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen çizgi grafiği.

Açıklayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre özdeğeri 1'in üzerinde olan ve toplam varyansın % 61,862'sini açıklayan 2 faktör ortaya çıkmıştır. Madde yükleri - ,323 ile ,875 arasında değişmektedir. Döndürülmemiş Açıklayıcı Faktör Analizi sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7

Döndürülmemiş Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Faktör Yüğü	
	1.Boyut	2.Boyut
Madde 1. Öğrenciler ders sırasında uygun olmayan zamanlarda konuşurlarsa neredeyse her zaman müdahale ederim.	,272	,340
Madde 2. Sınıf içerisinde öğrencilerin konuşmalarını kesinlikle sınırlandırırım.	-,246	,545

Madde 3. Sınıf içerisinde soruları ele almak için neredeyse her zaman iş birliğine dayalı öğrenme çalışması yaparım.	,875	-,229
Madde 4. Gerçek hayat uygulamalarına ilişkin konular hakkında öğrencilerimi aktif tartışmalar yapmaya teşvik ederim.	,840	-,238
Madde 5. Sınıfta neredeyse her zaman grup çalışması yaptırım.	,707	-,143
Madde 6. Öğrenci projelerini oluştururken öğrencilerimin fikirlerini alırım / kullanırım.	,805	-,323
Madde 7. Öğrencilerim konudan uzaklaşırlarsa onları kararlı bir şekilde konuya geri yönlendiririm.	,771	,193
Madde 8. Sınıftaki öğrencilerin kurallara her zaman uymaları konusunda ısrarcıyım.	,637	,531
Madde 9. Öğretimimi neredeyse her zaman bireysel öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenlerim.	,688	-,078
Madde 10. Öğrenci davranışlarını kontrol edebilmek için sınıf kurallarını tam olarak uygularım.	,811	,253

Madde 11. Eğer ğrenci kuralların dışına çıkıyorsa, sınıf kurallarına uyulması konusunda ısrar ederim.	,656	,556
Madde 12. Neredeyse her zaman öğrenciler arasında etkileşimi destekleyen ğretim yaklaşımını kullanırım.	,782	-,116

Faktörlerin kolay yorumlanabilmesi için döndürme işlemi uygulanmıştır. Faktörlerin birbiriyle ilişkili olabileceği düşünüldüğünden eğik döndürme yönteminin uygun olduğuna karar verilmiş ve Kaiser Normalleştirmesiyle Promax tercih edilmiştir (Costello ve Osborne, 2005). Döndürme sonucunda ortaya çıkan sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur. Kaser Normalleştirmesi Promax yöntemiyle elde edilen sonuçlar ölçekte yer alan maddelerin orjinal ölçekte olduğu gibi 2 faktöre yüklendiğini göstermektedir. Orjinal ölçekten farklı olarak 1. faktör altında 5 madde, 2. faktör altında ise 7 madde olduğu görülmektedir. Faktörler altında yer alan maddeler incelendiğinde faktörlerin, orjinal ölçekte olduğu gibi, Davranış Yönetimi (1 faktör) ve ğretim Yönetimi (2. faktör) olarak isimlendirilebileceği grlmştir. Ancak, orjinal ölçekte Davranış Yönetimi boyutunda yer alan ‘‘Madde 2. Sınıf içerisinde öğrencilerin konuşmalarını kesinlikle sınırlandırırım.’’ maddesinin bu çalışmada ğretim Yönetimi boyutuna yüklendiği grlmştir. Soru incelendiğinde içerik olarak bu maddenin ğretim boyutunda algılanabileceği dolayısıyla bu boyutta yer almasının uygun olacağı dşnlmştir.

Tablo 8

Döndürülmüş Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Faktör Yüğü	
	1.Boyut	2.Boyut
Madde 11. Eğer öğrenci kuralların dışına çıkıyorsa, sınıf kurallarına uyulması konusunda ısrar ederim.	,910	,440
Madde 8. Sınıftaki öğrencilerin kurallara her zaman uymaları konusunda ısrarcıyım.	,873	,097
Madde 10. Öğrenci davranışlarını kontrol edebilmek için sınıf kurallarını tam olarak uygulayım.	,612	,329
Madde 7. Öğrencilerim konudan uzaklaşırlarsa onları kararlı bir şekilde konuya geri yönlendiririm.	,526	,361
Madde 1. Öğrenciler ders sırasında uygun olmayan zamanlarda konuşurlarsa neredeyse her zaman müdahale ederim.	,506	-,255
Madde 6. Öğrenci projelerini oluştururken öğrencilerimin fikirlerini alırım / kullanırım.	-,068	,906
Madde 2. Sınıf içerisinde öğrencilerin konuşmalarını kesinlikle sınırlandırırım.	,469	,872

Madde 3. Sınıf içerisinde soruları ele almak için neredeyse her zaman iş birliğine dayalı öğrenme çalışması yaparım.	,070	,861
Madde 4. Gerçek hayat uygulamalarına ilişkin konular hakkında öğrencilerimi aktif tartışmalar yapmaya teşvik ederim.	,045	,846
Madde 12. Neredeyse her zaman öğrenciler arasında etkileşimi destekleyen öğretim yaklaşımını kullanırım.	,167	,681
Madde 5. Sınıfımda neredeyse her zaman grup çalışması yaptırırım.	,106	,654
Madde 9. Öğretimimi neredeyse her zaman bireysel öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenlerim.	,176	,574

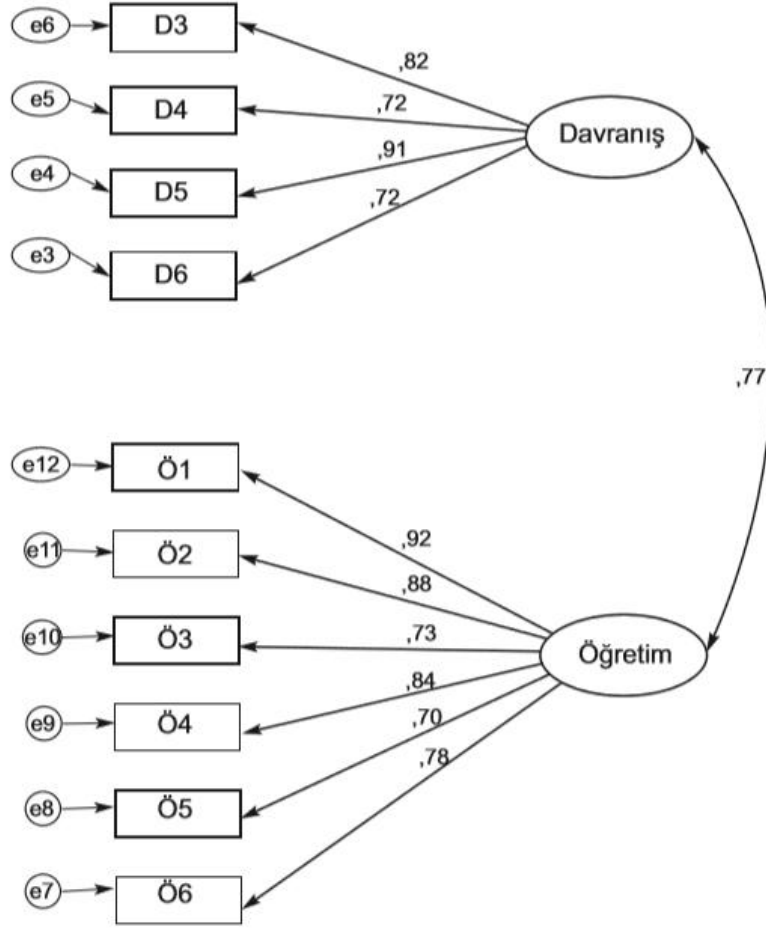
Sonuç olarak Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda 12 maddelik ölçeğin, toplam varyansın %61,862'ini açıklayan 2 faktörlü bir yapıya sahip olduğu kabul edilmiştir.

4.1.1.2 Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları. Doğrulayıcı Faktör Analizi var olan hipotetik yapıların doğruluğunun test edilmesini sağlar. Klasik olarak uygulanan regresyon modellerine göre farklılık göstermektedir. Doğrulayıcı Faktör Analizi ile araştırma örnekleminde yer alan değişkenler ile çok değişkenli karmaşık modeller teste tabi tutularak yapısal eşitlik modellenmesinin çıkarılması mümkün olmaktadır (Çelik ve Yılmaz, 2013). Bununla birlikte, yapısal eşitlik modellemesi farklı amaçlar için de kullanılabilir. Örneğin, bu modelleme ile daha önce farklı

araştırmacılar tarafından çalışılmış hipotetik ve anlam ifade eden bilgilerden hareket ederek yeni bir teori geliştirilebilir.

Daha önce ifade edildiği üzere, Yol Analizi, Doğrulamalı Faktör Analizi ve Yapısal Eşitlik Modellemesi gibi kavramlar, yeni bir teori geliştirmede, yeni bir lme modeli geliştirmede ya da farklı hipotezlerin test edilmesinde sıklıkla başvurulan kavramlardır. Söz konusu kavramlarla, farklı hipotezlerin desteklenip desteklenmediği llebilir; farklı örneklemeler çerçevesinde hazırlanan bir lme modelinin doğrulanması yapılabilir ya da mevcut olan modele alternatif veya tamamen yeni bir modelin geliştirilmesi kapsamında bu modelin hangi verilerle daha iyi uyum sağladığına ilişkin incelemeler gerçekleştirilebilir (elik ve Yılmaz, 2013). Bu noktadan hareketle bu çalışmada, Doğrulamalı Faktör Analizi kullanılarak uyarlanan lge aıt Açıklayıcı Faktör Analizi sonuçlarının kültürümüzde doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmiştir.

Doğrulamalı Faktör Analizi sonrasında orjinal lkte davranış yönetimi boyutunda yer alan ancak bu çalışmada Açıklayıcı Faktör Analizi sonucu ğretim Yönetimi boyutunda kabul ettiğimiz Madde 2 ile Davranış Yönetimi boyutunda yer alan Madde 1'in faktör yükü sonuçlarının düşük olduğu görülmüş ve bu maddeler analizden çıkarılarak Doğrulamalı Faktör Analizi 10 madde ile tekrarlanmıştır. 10 madde ile tekrarlanan Doğrulamalı Faktör Analizi sonuçları Şekil 2'de gösterilmektedir.



Ki-kare=112,15,df=33, p=0,000, RMSEA=0,079

Şekil 2. Davranış ve öğretim yönetimi ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi tablosu.

Araştırma sonuçlarının istatistiksel olarak geçerlilik ya da anlamlı olmasını ifade eden değer p ile gösterilir. Başka bir ifadeyle, anlamlılık değeri olan p sayısı, hatalı karar verme ihtimalinin oranı hakkında bilgi verir. Dolayısıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi p değerinin anlamlı olması beklenir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu araştırma kapsamında $p=.000$; $p<.05$ olarak elde edilmiştir. Bu oran, beklenen ile gözlenen kovaryans matrisi arasındaki farkın anlamlı olduğunu ifade eder. Modele yönelik uyumluluk indeksleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Index	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Araştırma Bulgusu	Sonuç
χ^2/sd	0-3	3-5	2,15	Mükemmel uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .10$	.07	İyi uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 < CFI \leq .95$	.98	Mükemmel uyum
NNFI	$.95 \leq NNFI (TLI) \leq 1.00$	$.90 < NNFI (TLI) \leq .95$	.96	Mükemmel uyum
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 < NFI \leq .94$	.96	Mükemmel uyum
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .08$	.06	İyi uyum
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 < GFI \leq .95$	.95	İyi uyum
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 < AGFI \leq .90$	.92	İyi uyum

Kaynak: Schumacker ve Lomax, 1996

Doğrulayıcı Faktör Analizi'nde ilk olarak dikkat edilmesi gereken uyumluluk indeksini ortaya koyan Ki-kare (X^2) uyum istatistiğidir. Buna göre, en üst serbestlik derecesi 0-3 aralığında ise bu mükemmel uyum olduğunu; 3-5 aralığında ise kabul edilebilir yani iyi bir uyum olduğunu ifade eder (Kline, 2005). Bu oran 2,15 olarak tespit edilmiştir.

RMSEA; hata karelerinin ortalamasının kareköküdür. İncelenen modelin anlam ifade edebilmesi için bu değerinde tabloda gösterilen alt ve üst sınırlar içerisinde olması gereklidir. Tablodan hareketle ifade edersek, bu değer 0,05'ten küçük olursa mükemmel uyuma; 0,10'dan küçük olursa kabul edilebilir geçerlilikte bir uyuma işaret eder (Steiger, 1990). RMSEA değeri 0,07 olarak tespit edilmiştir. Açıklandığı üzere bu rakam mükemmel uyumu ifade etmektedir.

CFI; model tarafından öngörülen kovaryans matrisi ile sıfır hipotezli modelin kovaryans matrisini karşılaştıran bir uyum indeksidir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). CFI'nın alabileceği mümkün değerler 0 ile 1 arasında değişmektedir. Buna göre, 0,95 ile 1 aralığında bir değer alan model mükemmel bir uyuma sahiptir. Ancak 0.90 ile 0.95 aralığında bir değer alan modelin ise kabul edilebilir yani iyi bir uyuma

sahip olduğu ifade edilebilir (Hu ve Bentler, 1999). Söz konusu araştırmanın CFI değeri 0.98 olarak tespit edilmiştir. Açıklamaya göre yorumlayacak olursak, bu değer modelin mükemmel uyumunu ortaya koymaktadır. Nitekim CFI indeksi yapısal eşitlik modelleri kapsamında günümüzde sıklıkla kullanılmaktadır (Fan, Thompson ve Wang, 1999).

NFI; normlaştırılmış uyum indeksi demektir. Normlaştırılmış uyum indeksi Bentler ve Bonett (1980) tarafından CFI indeksine alternatif olarak geliştirilmiştir. Buna göre, NFI indeksi varsayılan modelin temel ya da sıfır hipoteziyle olan uygunluğunu incelemektedir. Tabloya göre, NFI'nin mükemmel uyumu gösterdiği aralık 0.95 ile 1 iken, kabul edilebilir uyum aralığı 0.90 ile 0.94 olarak görünmektedir. Bu araştırmanın NFI değeri 0,96 olarak bulunmuştur. Açıklamaya göre bu değer iyi uyum olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak, normlaştırılmamış uyum indeksi olarak ifade edilen NNFI değeri, 0,96 olarak elde edilmiştir. Bu değerden hareketle modelin mükemmel uyum gösterdiğini söyleyebiliriz (Şehribanoğlu, 2005).

GFI; varsayılan modelce hesaplanan gözlenen değişkenler arasındaki genel kovaryans miktarını gösterir. GFI 0 ile 1 aralığında değişen değerler alır. GFI değerinin 0.90'ın üzerinde olması, söz konusu modelin iyi bir model olduğuna işaret etmektedir. Bu durum aynı zamanda, incelenen değişkenler arasında yeterince kovaryansın hesaplandığı anlamına gelmektedir (Schumacker & Lomax, 1996). Bu araştırma kapsamında GFI'nin aldığı değer 0,95 olarak bulunmuştur. Bu değer bize iyi uyum olduğunu söylemektedir. Düzenlenmiş uyum indeksi olarak ifade edilen AGFI değeri ise 0,92 olarak tespit edilmiştir. Yine bu değerde modelde iyi uyumu göstermektedir.

SRMR; standartlaştırılmış ortalama hataların karekökünü ifade eder. SRMR değerinin 0'a yaklaşması, modelin uyum iyiliği artması anlamına gelmektedir. Tablodan hareketle yorumlarsak, SRMR değeri 0.05 ile 0.08 aralığında ise bu modelin kabul edilebilir bir uyum değerine sahip olduğunu gösterir. Eğer SRMR değeri 0.05'ten daha küçük bir değer ise o zaman modelin iyi bir uyuma sahip olduğunu söyleyebiliriz (Hu ve Bentler, 1999). Bu araştırmanın SRMR değeri 0.06 olarak elde edilmiştir. Bu değer mükemmel uyumu işaret etmektedir. Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde modelin doğrulandığı ve yapı geçerliliğinin sağlandığı söylenebilir.

4.1.2 Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeğinin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Bu çalışmada birinci probleminin ikinci alt problemi “Martin ve Sass (2010) tarafından geliştirilmiş olan Davranış ve Öğretim Yönetimi ölçeğinin Türkçe formu okul öncesi öğretmenleri için güvenilir midir?” şeklindedir. Bu alt problem doğrultusunda Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeği'nin Türkçe formunun güvenilir olup olmadığını sınamak amacıyla: Cronbach's Alpha testi, eş değer yarılarına ait bulguları (Guttman split-half ve Equal-length Spearman-Brown sonuçları), madde toplam korelasyonu (Pearson) ile maddeler arasındaki ilişki boyutları Bağımsız Örneklem T-Testi ile test edilmiş ve Alt-Üst %27'lik (n=65) grup dilimi arasındaki fark hesaplanmıştır.

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için ilk önce iç tutarlık analizleri yapılmıştır. İç tutarlık analizini için Cronbach's Alpha katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha değeri $\alpha = ,92$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin 10 maddelik Türkçe formunun güvenilirliğinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Cronbach's Alpha 0,70 ve üzeri olması sosyal bilimlerde ölçeği güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüloztürk, 2010). Tablo 10'da ölçeğin güvenilirlik çalışmasına ait bulguları sunulmuştur.

Tablo 10

İç Tutarlık Analizi Bulguları

Cronbach's Alpha	Madde sayısı
0.92	10

Cronbach's Alpha katsayısı belirlendikten sonra Maddelerin iki eşdeğer yarıya bölünmesiyle ortaya çıkan güvenilirlik bulguları (split-half reliability) ayrıca hesaplanmıştır. Guttman değeri (Guttman split-half) $G = ,87$; Spearman değeri (Equal-length Spearman-Brown) ise $S = ,87$ olarak bulunmuştur. Guttman ve Spearman değerlerinin hesaplanması aşamasında hesaplanan 1. Alpha katsayısı $= ,88$; 2. Alpha katsayısı ise $= ,88$ olarak belirlenmiştir (Tablo 11). Çıkan sonuçlara göre burada da güvenilirlik katsayısı oldukça yüksektir.

Tablo 11

İki Eşdeğer Madde Güvenirlik Analizi Bulguları

		Değer	0.883
	Bölüm 1	Madde sayısı	5 ^a
		Değer	0.886
Cronbach's Alpha	Bölüm 2	Madde sayısı	5 ^b
katsayısı	Toplam madde sayısı		10
Formlar arasındaki korelasyon			0.781
	Eşit uzunluk		0.877
Spearman değeri	Eşit olmayan uzunluk		0.877
Guttman değeri			0.875

a. Maddeler: D3, D5, D4, Ö1, D6.

b. Maddeler: Ö4, Ö3, Ö6, Ö5, Ö2.

Davranış ve Öğretim Yönetimi ölçeğinin güvenilirliğini sınamak için madde toplam analizi yapılarak madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır. Genel olarak madde toplam puan korelasyonları .66 (N=240, $p < ,01$) ile .87 (N=240, $p < ,01$) arasında değiştiğini göstermiştir. Tüm madde toplam korelasyonları .30 üzeri olduğu için maddelerin ayırt edici özelliğe sahip oldukları kabul edilmiştir. Madde toplam puan korelasyon sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

DÖY Ölçeği Madde Toplam Puan Korelasyonları (N = 240)

Madde No	Madde Toplam Puan Korelasyonları
Davranış 3. Öğrencilerim konudan uzaklaşırlarsa onları kararlı bir şekilde konuya geri yönlendiririm.	.80*
Davranış 4. Sınıfımdaki öğrencilerin kurallara her zaman uymaları konusunda ısrarcıyım.	.66*
Davranış 5. Öğrenci	.83*

davranışlarını kontrol
edebilmek için sınıf
kurallarını tam olarak
uygularım.

Davranış 6. Eğer öğrenci .68*

kuralların dışına çıkıyorsa,
sınıf kurallarına uyulması
konusunda ısrar ederim.

Öğretim 1. Sınıf içerisinde .87*

soruları ele almak için
neredeyse her zaman iş
birliğine dayalı öğrenme
çalışması yaparım.

Öğretim 2. Gerçek hayat .84*

uygulamalarına ilişkin
konular hakkında
öğrencilerimi aktif
tartışmalar yapmaya teşvik
ederim.

Öğretim 3. Sınıfımda .73*

neredeyse her zaman grup
çalışması yaptırırım.

Öğretim 4. Öğrenci .80*

projelerini oluştururken
öğrencilerimin fikirlerini
alırım / kullanırım.

Öğretim 5. Öğretimimi .73*

neredeyse her zaman
bireysel öğrenci ihtiyaçlarına
göre düzenlerim.

Öğretim 6. Neredeyse her .80*

zaman öğrenciler arasında
etkileşimi destekleyen
öğretim yaklaşımını
kullanırım.

*p< ,01

Ölçek güvenilirliğini tespit etmek için diğer bir uygulama olarak maddelerin toplam puanı hesaplanmış ve alt boyutların toplam puanlarıyla aralarındaki ayırt edicilik özellikleri olup olmadığı ortaya çıkarılmıştır. İlk adım olarak bütün maddelerin toplam puanı hesaplanmıştır. Daha sonra Davranış Yönetimi Boyutu başlığı altında 4 sorudan oluşan Davranış yönetimi soruları toplanmış, Öğretim yönetimi Boyutu altında ise 6 sorudan oluşan Öğretim yönetimi soruları toplanmıştır. Madde toplam puan ile Davranış Yönetimi Boyutu, madde toplam puan ile Öğretim Yönetimi Boyutu, Davranış Yönetimi Boyutu ile Öğretim Yönetimi Boyutu aralarındaki Pearson Analizi bulgularına göre korelasyon puanları ,864, ,952, ,668 (N = 240, p < .01) görülmüş, bu sonuçlar maddelerin ayırt edici özelliğe sahip olduğunu göstermektedir. Tablo 13’de Madde toplam puan ile Davranış Yönetimi Boyutu arasındaki bulgular, Tablo 14’de Madde toplam puan ile Öğretim Yönetimi Boyutu arasındaki bulgular, Tablo 15’de Davranış Yönetimi Boyutu ile Öğretim Yönetimi Boyutu arasındaki bulgular sunulmuştur.

Tablo 13

Madde Toplam Puan ile Davranış Yönetimi Boyutu Analiz Bulguları

		Toplam	Davranış Yönetimi Boyutu
Toplam	Pearson Korelasyonu	1	.864**
Davranış Yönetimi Boyutu	Pearson Korelasyonu	.864**	1

** p < .01

Tablo 14

Madde Toplam Puan ile Öğretim Yönetimi Boyutu Analizi Bulguları

		Toplam	Öğretim Yönetimi Boyutu
Toplam	Pearson Korelasyonu	1	.952**
Öğretim Yönetimi Boyutu	Pearson Korelasyonu	.952**	1

** p < .01

Tablo 15

Davranış Yönetimi Boyutu ile Öğretim Yönetimi Boyutu Analizi Bulguları

		Davranış Yönetimi Boyutu	Öğretim Yönetimi Boyutu
Davranış Yönetimi Boyutu	Pearson Korelasyonu	1	.668**
Öğretim Yönetimi Boyutu	Pearson Korelasyonu	.668**	1

** p < .01

Davranış ve Öğretim Yönetimi ölçeğın 10 maddelik Türkçe versiyonunun güvenilirliğini incelemek için ölçek toplam puanlarının alt-üst %27'lik diliminde bulunan örneklemin toplam puanları arasındaki fark T-testi yoluyla incelenmiştir. Veri puanları büyükten küçüğe doğru sıralanmış, 240 katılımcıdan en yüksek %27'sini oluşturan 65'i üst grup olarak belirlenmiş ve 1 olarak kodlanmıştır, en düşük % 27'sini oluşturan 65 öğretmeni ise alt grup olarak belirlenmiş ve 2 olarak

kodlanmıştır. % 27'lik alt-üst gruplar arasındaki farkı belirlemek için Bağımsız Örneklem T-testi uygulanmıştır. Elde edilen analiz bulguları göre alt üst dilimler arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur ($t_{(128)}=-47,371$, $p<0.05$). Sonuçlar Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Alt Üst Grup Ortalamaları Madde Analizi Bulguları

Alt Grup (N=65)		Üst Grup (N=65)		sd	t	p
Ort.	S	Ort.	S			
18.53	2.85	48.62	4.26	128	-47,371	,000

4.2 Araştırmanın İkinci Problemine İlişkin Betimleyici Analizler

4.2.1 Davranış ve Öğretim Yönetimi Beceri Düzeyi Algıların Kıdeme Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın ikinci probleminin birinci alt problemi “Okul öncesi öğretmenlerinin Davranış ve Öğretim Yönetimi becerilerine ilişkin algılarının kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Tablo 17’de kıdem yılına göre okul öncesi öğretmenlerinin Davranış ve Öğretim Yönetimi becerilerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 17

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Becerilerine İlişkin Algılarının Kıdeme Göre Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	Kıdem yılı	N	X	SS
Kıdem yılına göre beceri düzeyleri	5 az	101	29,257	11,553
	6-10 yıl	68	33,029	13,369
	11 üstü	71	33,197	12,118

* $p<,05$

Buna göre 5 yıldan az kıdeme sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin davranış ve öğretim yönetimi becerilerine ilişkin algılarının ortalaması 29,257, standart sapması 11.553'tür. 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan okul öncesi öğretmenlerin davranış ve öğretim yönetimi becerilerine ilişkin algılarının ortalaması 33,029, standart sapması 13,369'dur. 11 yıl ve üstü ise kıdeme sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin davranış ve öğretim yönetimi becerilerine ilişkin algılarının ortalaması 33,197, standart sapması 12,118'dir.

Kıdeme göre ortalamalar arası istatistikî olarak anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 18'de yer almaktadır.

Tablo 18

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Becerilerine İlişkin Algılarının Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Toplam Puan	SS	df	MS	F	P
Kıdem	Gruplar Arası	871,496	2	435,748	2,901	,047
	Gruplar İçi	35602,488	237	150,221		
Yılı	Toplam	36473,983	239			

Bu sonuçlar ortalamalar arası farkın istatistiki olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ($F_{(2-237)}=2,901$, $p<0,05$). Söz konusu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak üzere yapılan LSD çoklu karşılaştırma analizi neticesinde, 11-üzeri yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin becerilerine ilişkin algılarının 5 yıldan az ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmen becerilerine ilişkin algılarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.2.2 Davranış ve Öğretim Yönetimi Beceri Düzeyi Alguların Kurum Türüne Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın ikinci probleminin ikinci alt problemi “Okul öncesi öğretmenlerinin Davranış ve Öğretim Yönetimi becerilerine ilişkin algılarının çalıştıkları kurum türüne göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Tablo 19'da kurum

türüne göre okul öncesi öğretmenlerinin Davranış ve Öğretim Yönetimi becerilerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 19

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Becerilerine İlişkin Algılarının Kurum Türüne Göre T-testi Sonuçları

Boyut	Kurum		X	SS	sd	t	p
	türü	N					
Kurum türüne göre beceri düzeyleri	Devlet	120	24,658	7,669	238	-10,274	,000
	Özel	120	38,325	12,390			

p<,05

Buna göre devlet kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerin davranış ve öğretim yönetimi becerilerine ilişkin algılarının ortalaması 24,658, standart sapması 7,669'dur. Özel kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerin davranış ve öğretim yönetimi becerilerine ilişkin algılarının ortalaması ise 38,325, standart sapması 12,390 görülmüştür. T-testi sonuçları ortalamalar arası farkın istatistiki olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ($t_{(239)}=46,379$, $p<0,05$). Özel kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerin becerilerine ilişkin algılarının ($X=38,325$) devlet kurumlarında öğretim veren okul öncesi öğretmenlerin becerilerine ilişkin algılarından ($X=24,658$) daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

4.2.3 Davranış ve Öğretim Yönetimi Beceri Düzeyi Algıların Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın ikinci probleminin üçüncü alt problemi “Okul öncesi öğretmenlerinin Davranış ve Öğretim Yönetimi becerilerine ilişkin algılarının sınıf mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Tablo 20’de sınıf mevcuduna göre Okul öncesi öğretmenlerinin Davranış ve Öğretim Yönetimi beceri düzeyi algılamalarının ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 20

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Becerilerine İlişkin Algılarının Sınıf Mevcuduna Göre T-testi Sonuçları

Boyut	Sınıf		X	SS	df	t	P
	mevcudu	N					
Sınıf mevcuduna göre beceri düzeyleri	20 ve altı	168	34,458	13,127	238	3,876	0,000
	21 ve üstü	72	26,902	8,825			

*p<,05

Buna göre 20 ve altı sınıf mevcudu olan okul öncesi öğretmenlerin davranış ve öğretim yönetimi becerilerine ilişkin algılarının ortalaması 34,458, standart sapması 13,127'dir. 21 ve üstü sınıf mevcudu olan okul öncesi öğretmenlerin davranış ve öğretim yönetimi becerilerine ilişkin algılarının ortalaması ise 26,902, standart sapması 8,825 görülmüştür. T-testi sonuçları sonuçlar ortalamalar arası farkın istatistiki olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ($t_{(238)}=3,876$, $p<0,05$). Sınıf mevcudu 20 ve altı olan okul öncesi öğretmenlerin becerilerine ilişkin algılarının ($X=34,458$) ve sınıf mevcudu 21 ve üstü olan okul öncesi öğretmenlerin becerilerine ilişkin algılarından ($X=26,902$) daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

4.2.4 Davranış ve Öğretim Yönetimi Beceri Düzeyi Algıların Öğrenci Yaşına Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın ikinci probleminin dördüncü alt problemi “Okul öncesi öğretmenlerinin Davranış ve Öğretim Yönetimi becerilerine ilişkin algılarının öğrenci yaşına göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Tablo 21’de öğrenci yaşına göre okul öncesi öğretmenlerinin Davranış ve Öğretim Yönetimi becerilerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 21

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Becerilerine İlişkin Algılarının Öğrenci Yaşına Göre T-testi Sonuçları

Boyut	Öğrenci		X	SS	df	t	P
	yaşı	N					
Öğrenci yaşına göre beceri düzeyleri	3 yaş ve altı	102	29,448	11,079	239	55,136	0,000
	4 yaş ve üstü	138	37,356	9,855			

*p<,05

Tablodaki verilere göre 3 yaş ile çalışan okul öncesi öğretmenlerin davranış ve öğretim yönetimi becerilerine ilişkin algılarının ortalaması 29,448, standart sapması 11,079'dur. 4 yaş ve üstü ile çalışan okul öncesi öğretmenlerin davranış ve öğretim yönetimi becerilerine ilişkin algılarının ortalaması ise 37,356, standart sapması 9,855 görülmüştür. T-Testi sonuçları ortalamalar arası farkın istatistiki olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ($t_{(239)}=55,136$, $p<0,05$). 4 yaş ve üstü yaş ile çalışan okul öncesi öğretmenlerin becerilerine ilişkin algılarının ($X=37,356$) 3 yaş ve altı ile çalışan okul öncesi öğretmenlerin becerilerine ilişkin algılarından ($X=29,448$) daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

4.2.5 Davranış ve Öğretim Yönetimi Beceri Düzeyi Algıların Mezun Bölümüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın ikinci probleminin beşinci alt problemi “Okul öncesi öğretmenlerinin Davranış ve Öğretim Yönetimi becerilerine ilişkin algılarının mezun bölümüne göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Tablo 22’de mezun bölümüne göre Okul öncesi öğretmenlerinin Davranış ve Öğretim Yönetimi becerilerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 22

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Becerilerine İlişkin Algılarının Mezun Bölümüne Göre Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	Bölümler	N	X	SS
Mezun bölümüne göre beceri düzeyleri	Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi Bölümü	35	31,400	14,438
	2 yıllık Çocuk Gelişimi Önlisans Bölümü	83	32,409	12,850
	Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Bölümü	90	30,177	11,245
	Anaokulu Öğretmenliği Bölümü	32	33,210	10,942

*p<,05

Analiz sonuçlarına göre meslek lisesi Çocuk Gelişimi mezunu okul öncesi öğretmenlerin davranış ve öğretim yönetimi becerilerine ilişkin algılarının ortalaması 31,400, standart sapması 14,438'dir. 2 yıllık Çocuk Gelişimi mezunu okul öncesi öğretmenlerin davranış ve öğretim yönetimi becerilerine ilişkin algılarının ortalaması ise 32,409, standart sapması 12,850, Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans bölümü mezunu okul öncesi öğretmenlerin davranış ve öğretim yönetimi becerilerine ilişkin algılarının ortalaması ise 30,177, standart sapması 11,245, Anaokulu Öğretmenliği bölümü mezunu okul öncesi öğretmenlerin davranış ve öğretim yönetimi becerilerine ilişkin algılarının ortalaması ise 33,210, standart sapması 10,942'dir.

Öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre ortalamalar arası farkların istatistikî olarak anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 23'de yer almaktadır.

Tablo 23

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Becerilerine İlişkin Algılarının Mezun Bölümüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Toplam Puan	SS	df	MS	F	P
Mezun	Gruplar Arası	342,662	5	68,532	,444	,818
oldukları bölüm	Gruplar İçi	36131,321	234	154,407		
	Toplam	36473,983	239			

*p<,05

Bu sonuçlar ortalamalar arası farkın istatistiki olarak anlamlı olmadığını göstermektedir ($F_{(5-234)}=,44$, $p>0,05$). Meslek lisesi Çocuk Gelişimi mezunu öğretmenlerin becerilerine ilişkin algılarının ($X=31,400$), 2 yıllık Çocuk Gelişimi mezunu öğretmenlerin becerilerine ilişkin algılarının ($X=32,409$), Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans bölümü mezunu öğretmenlerin becerilerine ilişkin algılarının ($X=30,177$) ve Anaokulu Öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlerin becerilerine ilişkin algılarının ($X=33,210$) arasında fark yoktur.

4.2.6 Davranış ve Öğretim Yönetimi Beceri Düzeyi Algıların Aldıkları Hizmet İçi Eğitim Sayısına Göre Farklaşım Farklaşmadığına İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın ikinci probleminin altıncı alt problemi “Okul öncesi öğretmenlerinin Davranış ve Öğretim Yönetimi becerilerine ilişkin algılarının aldıkları hizmet içi eğitim sayısına göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Tablo 24’de hizmet içi eğitim sayısına göre Okul öncesi öğretmenlerinin Davranış ve Öğretim Yönetimi becerilerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 24

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Becerilerine İlişkin Algılarının Aldıkları Hizmet İçi Eğitim Sayısına Göre Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	Hizmet içi			
	eğitim sayısı	N	X	SS
Hizmet içi	Hiç	50	28,040	11,788
eğitim sayısına göre beceri düzeyleri	1-3	104	30,432	11,907
	4 ve üstü	86	34,779	12,564

*p<,05

Buna göre hiç hizmet içi eğitim almamış okul öncesi öğretmenlerin davranış ve öğretim yönetimi becerilerine ilişkin algılarının ortalaması 28,040, standart sapması 11,788'dir, 1-3 arası hizmet içi eğitim almış okul öncesi öğretmenlerin davranış ve öğretim yönetimi becerilerine ilişkin algılarının ortalaması ise 30,432, standart sapması 11,907 görülmüştür. 4 ve üstü hizmet içi eğitim almış okul öncesi öğretmenlerin davranış ve öğretim yönetimi becerilerine ilişkin algılarının ortalaması ise 34,779, standart sapması 12,564 hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitim sayılarına göre ortalamalar arası farkların istatistikî olarak anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 25'de yer almaktadır.

Tablo 25

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Becerilerine İlişkin Algılarının Aldıkları Hizmet İçi Eğitim Sayısına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Toplam Puan		SS	df	MS	F	P
Hizmet içi eğitim sayısı	Gruplar Arası	1641,732	2	820,866	5,585	,004
	Gruplar İçi	34832,251	237	146,972		
	Toplam	36473,983	239			

*p<,05

Bu sonuçlar ortalamalar arası farkın istatistiki olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ($F_{(2-237)}=5,585$, $p<0,05$). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan çoklu karşılaştırma testi LSD sonucunda 4 ve üstü sayıda eğitim almış öğretmen becerilerine ilişkin algılarının ($X=34,779$) hiç eğitim almamış öğretmen becerilerine ilişkin algılarından ($X=28,040$) daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.



Bölüm 5

Tartışma ve Sonuçlar

5.1 Araştırma Sorularının Bulgularının Tartışılması

Bir sınıfta öğretmen olmak birçok kural ve öğrenme için bir dizi koşul gerektirmektedir. Öğretmenler bir yandan öğrencilere etkili şekilde eğitim verirken diğer yandan düzeni sağlamaya çalışmaktadır (Rosas ve West, 2009). Sınıf yönetimi eğitim için gereken tüm koşulları içermekte, hem deneyimli hem de mesleğe yeni başlamış öğretmenler için oldukça önemli bir konudur. Sınıf yönetimi ile fiziksel ortam düzenlenmekte, kurallar ve prosedürler oluşturulmakta ve çocukların faaliyetlere katılımı etkin şekilde gerçekleştirilebilmektedir (Brophy, 1999).

Davranış ve öğretim yönetimi genellikle sınıf yönetiminin boyutları olarak ele alınmakta, ancak tanımlanması ve etkili şekilde yapılabilmesi zor olabilmektedir. Öğretmenler davranış ve öğretim yönetimi ile hem çocuklar tarafından istenmeyen davranışlara verilen tepkiyi ve çocukların davranışları ile ilgili beklentilerini kontrol etmeleri hem de etkili öğretimi sürdürebilmeleri için gereken kural ve yapıları belirlemektedir (Weinstein ve Mignano, 2007; Şahin-Sak vd., 2018). Öğretmenlerin sınıfları organize etme, öğretimi yönetme ve öğrencilerin davranışlarını yönetme becerileri, olumlu eğitim çıktılarını elde etmek için çok önemlidir. Her ne kadar öğretim ve davranış yönetimi öğretimin etkili olacağını garantilemese de, iyi bir öğretimin mümkün olacağı sınıf ortamını belirlemesi açısından önemlidir. Yani sınıfların organize edilmesi ve davranışların yönetilmesi davranış problemlerini önemli ölçüde azaltmakta, bu nedenle günümüzde yoğun şekilde çalışılmaktadır (Emmer ve Stough, 2001).

Literatürde sınıf yönetimi, davranış ve öğretim yönetimi konularında yerli ve yabancı birçok çalışma bulunmaktadır (Tal, 2010; Uysal vd., 2010; Filchech vd., 2004; Terzi, 2002; Hiralall ve Martens, 1998). Bu çalışmalarda genel olarak sınıf yönetimi konusunda kullanılmakta olan ölçekler öğretmen inançlarını veya davranış ve öğretim yönetimiyle ilgili öğretmenlerin etkinliğini değerlendirmektedir ancak gerçek sınıf davranışlarına ilişkin öğretmen algılamalarını değerlendiren psikometrik olarak sağlam bir araç bulunmamaktadır (Martin ve Sass, 2010). Bu doğrultuda bu

çalışmada BIMS ölçeğinin Türk diline çevrilmesi, davranış ve öğretim yönetimi yaklaşımlarını ve öğretmenlerin algılarını ölçecek nispeten kısa, pozitif psikometrik bir araç olarak uyarlayıp, geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması amaçlanmıştır.

Bu bağlamda Martin ve Sass (2010) tarafından hazırlanan Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeği uzmanlar tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve 10 maddelik Türkçeye uyarlanmış bir ölçek elde edilmiştir. Çalışmaya 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da yer alan özel ve devlet okul öncesi kurumlarında tesadüfi olarak seçilen 240 öğretmen (120'si devlet ve 120'si kamu) katılmıştır. Araştırmaya katılan 240 öğretmenin %29,6'sının 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu (n=71), %28,3'ünün 6-10 yıl arası kıdeme sahip olduğu (n=68), %42,1'inin 5 yıldan az kıdem sahibi olduğu (n=101); %30'unun sınıf mevcudunun 21 ve üstü (n=72), %70'inin ise sınıf mevcudunun 20 ve altında olduğu (n=168); %57,5'inin 4 yaş ve üstü grubu çocuklarla (n=138), %42,5'inin 3 yaş ve altı grubu çocuklarla (n=102) çalışmakta olduğu; %37,5'inin Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Bölümü mezunu olduğu (n=90), %34,6'nın 2 yıllık Çocuk Gelişimi Önlisans Bölümü mezunu olduğu (n=83), %14,6'nı Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi Bölümü mezunu olduğu (n=35), %13,3'ünü Anaokulu Öğretmenliği Bölümü mezunu olduğu (n=32); %43,3'ünü toplamda 1 ile 3 adet arası hizmet içi eğitim aldığı (n=104), %35,8'ini 4 ve üzeri sayıda hizmet içi eğitim almış olduğu (n=86), %20,8'ini ise hiç hizmet içi eğitim almadığı (n=50) saptanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlere uygulanan Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeğinin, betimleyici istatistik analiz bulgularının (kıdem yılı, kurum türü, sınıf mevcudu, öğrenci yaşı mezun olunan bölüm, alınan hizmet içi eğitim) sonuçları incelendiğinde;

Davranış ve öğretim yönetimi becerilerine ilişkin algıları ile kıdem arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bu bulgular literatürdeki diğer çalışmalar ile paralellik göstermektedir (Ekici vd., 2017; Keleş ve Yaşar, 2016). Güven ve Cevher (2005), ise yaptıkları çalışmada sınıf yönetimi becerileri-inançları ile kıdem arasında anlamlı bir fark saptamamıştır. Bu durumu öğretmenlerin öğrencilerle geçirdikleri zaman çerçevesinde farklı tecrübeler edindikleri, öğrencilerin tavır ve davranışlarını öğrenerek bu davranış kalıplarına uygun kişisel kalıplar geliştirme ve yine bu kalıplara uygun program ve faaliyetler gerçekleştirme noktasında daha deneyimli olduklarına yorulabilir. Aynı zamanda kıdem yılına bağlı olarak sınıf yönetimine

ilişkin kazanılmış davranış kalıpları ve bilginin nötrlenmiş olabileceği yönünde yorumlanabilmektedir. Ancak genel olarak öğretmenlerin kıdem yılının mesleki deneyim ile doğru orantılı olduğu ve alanyazınla da desteklendiği üzere kıdem ile davranış ve öğretim yönetimi inançları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılabilmektedir.

Davranış ve öğretim yönetimi becerilerine ilişkin algıları ile kurum türü arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bu bulgular alanyazında ki diğer çalışmalar ile paralellik göstermektedir (Güven ve Cevher, 2005). Bu durumun sebebi olarak devlet ve özel okulların çalışma koşulları ile yaptırım uygulamaları arasındaki farklılıktan kaynaklandığı düşünülmektedir. Alanyazında bu bulguyu desteklemeyen çalışmalar da bulunmaktadır (Ekici vd., 2017; Komitoğlu, 2009). Ancak o çalışmalara bakıldığında, bizim çalışmamızdaki gibi devlet ve özel kurumunda çalışan öğretmen sayısında bir denge olmadığı görülmektedir. Farklılığın bundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Davranış ve öğretim yönetimi becerilerine ilişkin algıları ile sınıf mevcudu arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bu durumun sınıf mevcudu arttıkça ulaşılan öğrenci sayısının azalması ile bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Bulgular alanyazındaki bazı çalışmalar ile desteklenirken (Koçoğlu, 2013; Güven ve Cevher, 2005), bazı çalışmalar ile desteklenememektedir (Dinçer ve Akgün, 2015; Yalçınkaya ve Tonbul, 2002). Dinçer ve Akgün'e (2015) göre sınıf mevcudunun yüksek olduğu bir grupta (16 ve üzeri) grup içi etkileşimin kolay ve etkinliklerin çeşitlenmesi nedeni ile öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri daha yüksek olmaktadır.

Davranış ve öğretim yönetimi becerilerine ilişkin algıları ile öğrenci yaşı arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Öğrenci yaşı değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerin davranış yönetimi tutumları incelendiğinde anlamlı farklılıklara ulaşılmışken, öğretim yönetimi tutumları incelendiğinde farklılık bulunmamıştır. Bu durumun öğretmen davranışlarının yaş grubuna göre farklılık gösterdiğinden, ancak aynı yaş gruplarına uygulanan öğretim stratejilerinin benzer olduğundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu veriler literatürdeki çalışmalar ile paralellik göstermektedir (Dinçer ve Akgün, 2015).

Davranış ve öğretim yönetimi becerilerine ilişkin algıları ile mezun olunan bölüm arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Bu durumun sebebinin alınan

eğitimin süresi (meslek lisesi, ön lisans, lisans) ve süresi eşit olan lisans bölümlerinde ise (çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, anaokulu öğretmenliği) eğitim içeriğinin farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bulgular literatürdeki bazı çalışmalar ile desteklenirken (Dinçer ve Akgün, 2015; Tunca, 2010; Yeşilyurt ve Çankaya, 2008) bazıları bu bulguları desteklememektedir (Sucuoğlu vd., 2004; Turla vd., 2001).

Davranış ve öğretim yönetimi becerilerine ilişkin algıları ile aldıkları hizmet içi eğitim sayısı arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Davranış yönetimi ortalamasında anlamlı farklılıklara ulaşılmışken, öğretim yönetimi ortalamasında farklılık görülmemiştir. Bu durumun alınan hizmet içi eğitimlerin, öğretmenlerde davranış yönetimi tutumlarında değişikliğe sebep olduğu ancak öğretim yönetimi tutumlarında değişikliğe neden olmadığı şeklinde açıklanabilmektedir. Bulgular literatürdeki bazı çalışmalar ile desteklenirken (Daşiran, 2013), bazı çalışmalar ile desteklememektedir (Güven ve Cevher, 2005).

5.2 Sonuçlar

Bu çalışmada Martin ve Sass (2010) tarafından geliştirilmiş olan Davranış ve Öğretim Yönetimi ölçeğinin Türkçe formunun okul öncesi öğretmenleri için geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin Davranış ve Öğretim Yönetimi becerilerine ilişkin algılarının incelenmesi adına uyarlanmış olan bu ölçek oldukça elverişlidir. DÖY ölçeği test sorularına cevaplanarak uygulanan bir ölçektir. Öğretmenlerin zamanlarını fazla almadan hemen uygulanabilecek bir ölçektir. Altılı likert (çok katılıyorum – hiç katılmıyorum) üzerinde işaretlemekte; davranış yönetimi boyutu soruları düz (1-6), öğretim yönetimi boyutu soruları ise ters puanlanmakla hesaplanmaktadır (6-1). Böylelikle öğretmenlerin davranış ve öğretim yönetimi becerilerine ilişkin algılarının incelemek isteyen araştırmacılar için güvenle kullanabilecekleri bir ölçme aracının uyarlanması önem taşımaktadır.

Yapılan çalışma sonucunda geçerlilik analizi bulgularından elde edilen madde analizleri, 6'şar sorudan oluşan davranış yönetimi ve öğretim yönetimi soruları olmak üzere iki grupta incelenmiştir. 12 maddelik ölçeğin hem döndürülmemiş açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, hem de Kaiser Normalleştirme Promax yöntemiyle döndürme sonrası elde edilen açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre

toplam varyansın %61,862'sini açıklayan 2 faktör ortaya çıkmıştır. Orjinal ölçekten farklı olarak 1. faktör altında 5 madde, 2. faktör altında 7 madde toplanmıştır. Faktörlere yüklenen faktör yükleri, özdeğer sonuçları ve varyans oranları incelendiğinde ölçeğin yapısal olarak geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarında davranış yönetimi boyutu bulgularında Madde 1 ve Madde 2'de faktör yüklerinin düşük çıkması nedeniyle bu iki madde analizden çıkarılarak, 10 madde ile tekrarlanmıştır. Faktör analizi bulgularına göre ölçeğin geçerli olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 10 maddelik ölçeğin alt-üst %27'lik grup ortalamaları analizi yapılmıştır. Çıkan sonuçlara göre alt üst gruplar arasında anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Ölçeğin güvenilirliği Cronbach's Alpha değeri $\alpha = ,92$, iç tutarlığı Guttman Split-half $G = ,87$ ve Spearman-Brown değerleri $S = ,87$ ile hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısının ,70 ve üzeri olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyölöztürk, 2010). Çıkan sonuçlara göre ölçeğin Türkçeye uyarlanmış 10 maddelik versiyonu geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

5.3 Öneriler

Çalışma sonucunda Martin ve Sass (2010) tarafından geliştirilen 12 maddelik Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeği yapılan araştırmaya göre Türk dili uyarlamasında 10 maddeye indirilmiş ve bu ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu sonucuna varılmıştır.

Martin ve Sass'a (2010) göre, bu çalışmada madde sayılarının attırılması ölçüm hassasiyetini (güvenirliğini) iyileştirmedi, ancak gelecekteki araştırmalar farklı örneklerle farklı sonuçlar elde edilebilir. Ayrıca, Açıklayıcı Faktör Analizi (Exploratory Factor Analysis) için daha büyük örneklem sayısı ile farklı sonuçlar ortaya çıkabilir ve bu nedenle, ek araştırmalara ihtiyaç vardır. Davranış ve Öğretim Yönetimi ölçeğinin ilkökul, ortaokul ve lise seviyelerinde ne kadar etkili oldukları bilinmemektedir ve gelecekteki çalışmalar için uygun bir soru anketi sunmaktadır. Bununla birlikte elde edilen sonuçlara göre çalışmanın, faktör yapısını inceleyerek sınıflar arası değişkenin olup olmadığını ve ortalama karşılaştırmaları yapmak gerekebilir. Ayrıca, davranış ve öğretim yönetimi beceri düzeylerinin demografik açıdan ve farklı bölgelere göre değişiklik gösterip göstermediği incelenebilir.

Ölçek kullanılırken betimsel analizin yanı sıra gözlem ve görüşme gibi eklemeler yapılarak çoklu değerlendirme araçları kullanılabilir. Türkçeye uyarlanmış ölçek aracılığıyla öğretmenlerin beceri düzeylerinin artırılmasına dönük okul yöneticisi – öğretmen arası eğitim çalışmalar yapılabilir; hizmet içi eğitime teşvik artırılabilir. Becerili öğretmenlerin, aday öğretmenlere sınıf yönetimi konusunda mentörlük yapması sağlanabilir. Sınıf içi yönetim uygulamalarını etkin hale getirecek yönetim programları geliştirilebilir. Davranış yönetimi-öğretim yönetimi eğitimi teoriğe ek olarak pratik ve uygulamalı şekilde verilebilir. Ölçek kullanılarak yapılan çalışmaların bulguları birleştirilerek sınıf yönetimi sorunlarına müdahale programları hazırlanabilir.



KAYNAKÇA

- Adıgüzel, İ. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Rize.
- Ağaoğlu, E. (2009). Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi*(ss. 1-42) (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akan, D. (2010). Temel kavramlar ve sınıf yönetiminin kapsamı. C. Gülşen (Ed.),*Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akar, H., Tor, D., Erden, T. F., ve Şahin, T. Ş. (2010). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ve deneyimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online Dergisi*, 9(2), 792-806.
- Akgün, E., Yarar, M., ve Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9.
- Aksoy, N. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25, 9-20.
- Aktaş, Arnas, Y. ve Sadık, F. (2008). *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi* (1. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, A. ve Çiftçi, H. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 13-23.
- Akyüz, Y. (2011). *Türk eğitim tarihi M.Ö.1000-M.S. 2011* (20. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aral, N., Kandır, A., ve Can Yaşar, M. (2000). *Okul öncesi eğitim 1*. Ankara: Ya-Pa Yayın Pazarlama.
- Aras, S. (2012). *An investigation on perceptions and self-reported practices of early childhood teachers towards instructional arrangement for classroom*

management (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ataman, A. (2007). Sınıf içerisinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı alınan önlemler. Küçükahmet, L (Ed.), *Sınıf yönetimi*, (ss. 289-310). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Atıcı, M. (2001). Yüksek ve düşük yetkinliğe sahip sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejileri. *Eğitim Yönetimi*, 28(2), 483-499.

Aydın, A. (2013). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Aytekin, H. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama, L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi*(ss. 71-80). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Axelrod, R. (1997). The dissemination of culture – A model with local convergence and global polarization. *Journal of Conflict Resolution*, 41(2), 203-226.

Başar, H. (2009). *Sınıf yönetimi*. (15. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim yönetimi*. (4. Baskı). Ankara: Yargıcı Matbaası.

Banikowski, A. K.,& Mehring, T. A. (1999). Strategies to enhance memory based on brain research. *Focus on Exceptional Children*, 32(2), 1-16.

Beazidou, E., Botsoglou, K., & Andreou, E. (2013). Classroom behavior management practises in kindergarten classrooms: An observation study. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 1(1), 93-107.

Ben, D. (2006). *Dynamics of classroom management* (Unpublished master's thesis). Pacific Lutheran University, Tacoma, WA.

Borich, G. D. (1996). *Effective teaching methods* (3rd ed). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Boz, İ. (2003). *Sınıf yönetme sanatı*. İstanbul: Zambak Yayınları.

Brophy, J. (1999) Perspectives of classroom management: Yesterday, today and tomorrow. *Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm*, 43-56.

Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

- Calloway, J. W. (1986). *Classroom management as perceived by elementary, secondary, and special educators in Mississippi* (Unpublished doctoral dissertation). University of Mississippi.
- Carpenter, S. L., & McKee-Higgins, E. (1996). Behavior management in inclusive classroom. *Remedial & Special Education, 17*(4), 195-206.
- Carter, K., & Doyle, W. (2006). Classroom management in early childhood and elementary classrooms. In C. Evertson & C. S. Weinstein (Eds), *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues*(pp. 373-406). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Charles, C. M. (2005). *Building classroom discipline*. Boston: Allyn and Bacon.
- Çağlar, A. ve Kurtuluş, E. (2005). Okul öncesi eğitiminde sınıf yönetimi. Sevinç M. (Ed), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*(ss. 417-418). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çakır, N. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışları ile iç-dış denetim odakları arasındaki ilişki Çanakkale ili örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Çelik, K. (2005). *Disiplin Oluşturma ve Kural Geliştirme*. Etkili Sınıf Yönetimi (Editör: Kıran, H).Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (1. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi Yayınevi.
- Çubukçu, Z., Özenbaş, E., Çetintaş, N., Satı ve Şeker. (2012). Yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli gözünde öğretmenin sahip olması gereken değerler. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 2*(1), 25-37.
- Costello, A. B. & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis. *Scotts Valley, CA: CreateSpace Independent Publishing*.
- Daşiran, T.Y. (2013). *Okul öncesi eğitimde etkili sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan hizmet içi eğitim programının etkisinin*

- değerlendirmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Delong, M. & Winter, D. (1998). Addressing difficulties with student-centered instruction. *Primus*, 8(4), 340-364.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (4.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, H. (2009). Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi*(ss. 1-34). (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Deniz, E. (2006). Sınıfta iletişim. Arı R. ve Deniz E. (Ed), *Sınıf yönetimi* (ss. 130). Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.
- Denizel, Güven E. ve Cevher, F. N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(18), 1-22.
- Dikmenli, Y.& Çifçi, T. (2016). Geography teachers' attitudes and beliefs regarding classroom management. *International Journal of Higher Education*, 5(2), 283.
- Diñer, Ç., ve Akgün, E. (2015). Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177).
- Dobbs-Oates, J., Kaderavek, J. N., Guo, Y., & Justice, L. M. (2011). Effective behavior management in preschool classrooms and children's task orientation: Enhancing emergent literacy and language development. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 420-429.
- Doğan Burç, E. (2006). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*.(3.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Doğan Burç, E. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri Hatay ili örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Dreikurs, R. (1968). *Psychology in the classroom*. (2nd ed.). New York: Harper and Row.

- Dutton Tillery, A., Varjas, K., Meyers, J., & Collins, A. S. (2010). General education teachers' perceptions of behavior management and intervention strategies. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(2), 86-102.
- Ekici, F. Y., Günhan, G., ve Anılan, Ş. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 2(1), 48-58.
- Ellis, D. W.,& Karr-Kidwell, P. J. (1995). *A study of assertive discipline and recommendations for effective classroom management methods*. (ERIC Document Reproduction Service No. 379 207).
- Emmer, E. T.,& Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112.
- Erol, Z. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Erden, M. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erden, F.,& Wolfgang, C. H. (2004). An exploration of the differences in prekindergarten, kindergarten, and first gradeteachers' beliefs related to discipline when dealing with male and female students. *Early Child Development and Care*, 174, 3-11.
- Ertürk, Y. D. (2009). Öfkeyle başatmenin yolları. Web file:http://www.hurriyetaile.com/sizin-icin/psikoloji/ofke-ile-bas-etmenin-yollari_2831.html (Erişim tarihi: 28.02.2018).
- Evertson, C. M.,& Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, 3, 16.
- Fan, X., Thompson, B., & Wang, L. (1999). Effects of sample size, estimation methods, and model specification on structural equation modeling fit indexes. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 56-83.
- Freiberg, H. J.,& Lamb, S. M. (2009). Dimensions of person-centered classroom management. *Theory into Practice*, 48, 99-105.

- Gangal, M. (2013). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıfta istenmeyen davranışlarla başa çıkmaya yönelik uygulamaları ve sınıf yönetimi stratejileri hakkındaki inançlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*, 17.0update (10a ed.) Boston: Pearson.
- Gezgin, N. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Glasser, W. (1999). *Okulda kaliteli eğitim*. (Çev. Ulaş Kaplan). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Glickman, C. D., & Tamashiro, R. T. (1980). Clarifying teachers' beliefs about discipline. *Educational Leadership*, 37, 459-464.
- Gordon, T. (1974). *Teacher effectiveness training*. NY: McKay.
- Gordon, T. (1995). The Rogerian (emotional supportive) model. C. H. Wolfrang (Ed.), *Solving discipline problems methods and models for today's teacher* (p. 13-42). USA: Allyn and Bacon.
- Gresham, F. M. (1997). Social competence and students with behavior disorders: Where we've been, where we are and where we should go. *Education and Treatment of Children*, 20(3), 233-250.
- Güçlü, N. (2003). İletişim. L. Küçükahmet. (Ed), *Sınıf yönetimi* (ss. 208). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2007). *Yapılandırıcı yaklaşımla sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güven, E. D., ve Cevher, N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 71-92.
- Hanif, M., Nawaz, M., & Tanveer, S. A. (1979). Open education versus back to basics: An analysis of the issues. *Contemporary Education*, 50(2), 104-109.

- Hiralall, A. S., & Martens, B. K. (1998). Teaching classroom management skills to preschool staff: The effects of scripted instructional sequences on teacher and student behavior. *School Psychology Quarterly*, 13(2), 94.
- Hoffman, L.L., Hutchinson, C. J., & Reiss, E. (2009). On improve school climate: Reducing reliance on rewards and punishment. *International Journal of Whole Schooling*, 5(1), 13-24.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Howes, C. (2000). Socio-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9(2), 191-204.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Hue, M. T., & Lie, W. S. (2008). *Classroom management: creating a positive learning environment* (Vol. 1). Hong Kong University Press.
- Joan, G. (1992). School discipline. *ERIC Clearinghouse on Educational Management*. College of Education, University of Oregon.
- Jacobson, L. (2003). Early years. *Education Week*, 23(15), 6-11.
- Jolivette, K., & Steed, E. A. (2010). Classroom management strategies for youngchildren with challenging behavior within early childhood settings. *NHSA Dialog*, 13(3), 198-213.
- Jones, V. & Jones, L. (2004). *Comprehensive classroom management*. Boston: Pearson.
- Kagan, D. M. (1992). Implication of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Kast-Zahn, A. (2005). *Her çocuk kuralları öğrenebilir*. İstanbul: Rota Yayınları.

- Keleş, O., ve Yaşar, M. (2016). *Okul öncesi öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin tutum ve inançlarının incelenmesi*. 6th International Eurasian Educational Research Congress.
- Kim, Y. H.,& Stormont, M. (2012). Factors associated with South Korean early childhood educators' observed behavior support strategies. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(2), 78-86.
- Kline, R. B. (2005). *Principle and practice of structural equation modelling*. (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Koçoğlu, A. M. (2013). *İlkokullardaki sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çok boyutlu olarak incelenmesi İstanbul ili Sancaktepe örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Komitoğlu, D. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Landau, B. M. (2001, April). *Teaching classroom management: A stand alone necessity for preparing new teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association Conference, Seattle, WA.
- Lasley, T. (1989). A teacher development model for classroom management. *Phi Delta Kappan*, 71(1), 36-38.
- Levin, J.,& Nolan, J. F. (1991). *Principles of classroom management: A hierarchical approach*. Prentice Hall, Inc. New York.
- Levin, J. & Nolan, J. F. (2007). *Principles of classroom management: A professional decision-making model*. USA: Allyn & Bacon.
- Lunenberg, F. C.,& Ornstein, A. C. (1991). *Educational administration: Concepts and practices*. Wadsworth Publishing Company, California.
- Marzano, R. J. & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-13.

- Martin, N. K.,& Sass, D. A. (2010). Construct validation of the behavior and instructional management scale. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1124-1135.
- McNeely, S. R.,& Mertz, N. T. (1990, April). *Cognitive constructs of preservice teachers: Research on how student teachers think about teaching*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA.
- MEB, (2013). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Okul öncesi eğitimi programı. Ankara.
- MEB, (2013). <http://www.meb.gov.tr/ogrenci-sayisi-17-milyon-588-bine-yukseldi/haber/10675/tr%20adresinden%2031.01.2017>.
- MEB, (2012), Halkla ilişkiler ve organizasyon hizmetleri: İçeriğine göre sorular modülü, http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/%C4%B0%C3%A7eri%C4%9Fine%20G%C3%B6re%20Sorular.pdf
- Newton, R. (1980). Models of schooling and theories of discipline. *The High School Journal*, 63, 183-190.
- Nur, İ. (2012). *Anaokullarında örgüt iklimi ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Malatya ili örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Okutan, M. (2006). *Sınıf yönetiminde örnek olaylar*. (2. Baskı). Ankara: Öğreti Yayıncılık.
- Özel, A., ve Bayındır, N. (2008). *Yapılandırmacı anlayışa göre sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, Y. (2012). İsveç'te okul öncesi eğitim. *Çoluk Çocuk Dergisi*. Mart.
- Reeve, J.,& Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218.
- Rosas, C.,& West, M. (2009). Teachers beliefs about classroom management: Pre-service and inservice teachers' beliefs about classroom management. *International Journal of Applied Educational Studies*, 5(1).

- Sadık, F. (2008). Sınıf yönetiminde temel kavramlar ve yaklaşımlar. Arnas Y. A. ve Sadık F. (Ed.), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi*(ss. 20). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sarıtaş, M. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sass, D. A., Lopes, J., Oliveira, C., & Martin, N. K. (2016). An evaluation of the behavior and instructional management scale's psychometric properties using Portuguese teachers. *Teaching and Teacher Education*, 55, 279-290.
- Schumaker, R. E.,& Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling, Mahwah*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Selimbocaoğlu, A. (2004). *İletişim ve sınıf içi iletişimin önemi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunuldu, Malatya.
- Seven, S. (2014). *Okul öncesi eğitime giriş*. Pegem, 1. Baskı, Ankara.
- Smart, J. (2009, April). *A case study of an Italian teacher's behavior management beliefs, practices, and related classroom interactions*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Snyder, D. W. (1998). Classroom management for student teachers. *Music Educators Journal*, 84(4), 37-40.
- Soykan, Ç. (2003). Öfke ve öfke yönetimi. *Kriz Dergisi*. 11(2), 19-27.
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification. *Multivariate Behavioral Research*, 25, 212-214.
- Sucuoğlu, B. ve Çifçi İ. (2001). *Yapamıyor mu? yapmıyor mu? zihinsel engelli çocuklar için sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Sucuoğlu, B., Ünsal, P. ve Özokçu O. (2004) Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 51-64.

- Şahin, E. (2002). Etkili sınıf yönetimi için kurallar oluşturmada pozitif disipline dayalı bazı öneriler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 72-85.
- Şahin, G. T. (2011). *Physical design for classroom management: Perceptions of early childhood teachers*. Germany: LAP Lambert Academic Publishing. 346.
- Şahin, G. T., Tantekin-Erden, F., & Akar, H. (2011). The influence of the physical environment on early childhood education classroom management. *Eurasian Journal of Educational Research*, 44, 185-202.
- Şahin, İ. T. (2013). *Preschool teachers beliefs and practices related to developmentally appropriate classroom management* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahin-Sak, İ. T., Sak, R., ve Tezel-Şahin, F. (2018). Preschool teachers' views about classroom management models. *Early Years*, 38(1), 35-52.
- Şehribanoğlu, S. (2005). *Yapısal eşitlik modelleri ve bir uygulaması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Zootekni Anabilim Dalı, Van.
- Şirin, S. R., & Vatanartıran, S. (2014). *PISA 2012 değerlendirmesi: Türkiye için veriye dayalı eğitim reformu önerileri*. İstanbul: TÜSİAD Yayınları.
- Tal, C. (2010). Case studies to deepen understanding and enhance classroom management skills in preschool teacher training. *Early Childhood Education Journal*, 38(2), 143-152.
- Tanrıverdi, H. D. (2008). *Anasınıfı öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumlarıyla anasınıfı eğitim programında öngörülen hedeflere ulaşılma derecesi arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tekerci, H. (2008). *Farklı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının ve tutumlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Tatar, M. (2001). Etkili öğretmen. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 1-12.
- Tillery, A. D., Varjas, K., Meyers, J., & Collins, A. S. (2010). General education teachers' perceptions of behavior management and intervention strategies. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(2), 86-102.
- Tertemiz, N. (2006). Sınıf yönetimi ve disiplini. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tetik, H. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleriyle ilişkisinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Toprakçı, E. (2008). *Sınıfa dayalı yönetim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Toran, M., ve Gençgel, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi: KKTC örneği. *Kastamonu Education Journal*, 24(4), 2014-2056.
- Tunca, Ö. (2010). *Duyusal zeka düzeylerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi ve bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Turan, S. (2008). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi*(ss. 1-11). (6. Baskı). Ankara: Öğreti Yayınları.
- Turla, A., Şahin, T. F. Ve Avcı, N. (2001). Okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel şartlar, program, yöntem, teknik, sınıf ve davranış yöntemi sorunlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 95-101.
- Urich, S. L.,& Tobin, K. (1989, March). *The influence of a teacher's beliefs on classroom management*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2000). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: M. Ü. T. E. F: Döner Sermaye İşletmesi Matbaa Birimi.
- Yalçınkaya, M., ve Tonbul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 96-108.

- Yeşilyurt, E., ve Çankaya, İ. (2008). Sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 274-295.
- Yurtal, F. (2008). Güdülenme. Arnas Y. A. ve Sadık F. (Ed.), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi*(ss. 115-116). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Yüksel, H. (2008). İletişimin tanımı ve temel bileşenleri. Demiray, U. (Ed), *Etkili iletişim* (ss. 73). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yüksel, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi Afyonkarahisar ili örneği* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Wang, M. C., Heartel G. T. & Walberg H. J. (1993). What helps students learn?.*Educational Leadership*, 51(4), 74-79.
- Weinstein, C. S.,& Mignano, A. J., Jr. (1993). *Elementary classroom management: Lessons from research and practice*. NY: McGraw-Hill.
- Winsler, A.,& Carlton, M. P. (2003). Observations of children's task activities and social interactions in relation to teacher perceptions in a child-centered preschool: Are we leaving too much to chance?.*Early Education & Development*, 14(2), 155-178.
- Wolfgang, C. H. (1999). *Solving discipline problems. Methods and models for today's teachers*. (4th ed). Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Wolfgang, C. H.,& Glickman, C. D. (1986). *Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Zirpoli, T. J.,& Melloy, K. J. (1997). *Behavior management. Applications for teachers and parents* (2nd ed). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Ek B. Davranış Ve Öğretim Yönetimi Ölçeği (İngilizce)

Directions: For each statement below, please mark the response that best describes what you do in the classroom. There are no right or wrong answers, so please respond as honestly as possible.	Strongly agree	Agree	Slightly agree	Slightly disagree	Disagree	Strongly disagree
1. I nearly always intervene when students talk at inappropriate times during class. (BM1)						
2. I strongly limit student chatter in the classroom. (BM2)						
*3. I nearly always use collaborative learning to explore questions in the classroom. (IM1)						
*4. I engage students in active discussion about issues related to real world applications. (IM2)						
*5. I nearly always use group work in my classroom. (IM3)						
*6. I use student input when creating student projects. (IM4)						
7. I firmly redirect students back to the topic when they get off task. (BM3)						
8. I insist that students in my classroom follow the rules at all times. (BM4)						
*9. I nearly always adjust instruction in response to individual student needs. (IM5)						
10. I strictly enforce classroom rules to control student behavior. (BM5)						
11. If a student's behavior is defiant, I will demand that they comply with my classroom rules. (BM6)						
*12. I nearly always use a teaching approach that encourages interaction among students. (IM6)						

* = item is reverse scored.

Ek C. Davranış Ve Öğretim Yönetimi Ölçeği (Türkçe)

Yönerge: Lütfen aşağıdaki bildirimlerde sınıfta uyguladıklarınızı en iyi tanımlayan yanıtı işaretleyiniz. Doğru veya yanlış cevap yoktur, bu yüzden lütfen olabildiğince dürüst yanıt veriniz.	Çok katılıyor um	Katılı yoru m	Biraz katılı y orum	Pek katılmıyo rum	Katılmı y orum	Hiç katılmıyo rum
1. Öğrenciler ders sırasında uygun olmayan zamanlarda konuşurlarsa neredeyse her zaman müdahale ederim.						
2. Sınıf içerisinde öğrencilerin konuşmalarını kesinlikle sınırlandırırım.						
*3. Sınıf içerisinde soruları ele almak için neredeyse her zaman iş birliğine dayalı öğrenme çalışması yaparım.						
*4. Gerçek hayat uygulamalarına ilişkin konular hakkında öğrencilerimi aktif tartışmalar yapmaya teşvik ederim.						
*5. Sınıfımda neredeyse her zaman grup çalışması yaptırırım.						
*6. Öğrenci projelerini oluştururken öğrencilerimin fikirlerini alırım/kullanırım.						
7. Öğrencilerim konudan uzaklaşırlarsa onları kararlı bir şekilde konuya geri yönlendiririm.						
8. Sınıfımdaki öğrencilerin kurallara her zaman uymaları konusunda ısrarcıyım.						
*9. Öğretimimi neredeyse her zaman bireysel öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenlerim						

10. Öğrenci davranışlarını kontrol edebilmek için sınıf kurallarını tam olarak uyguladım.						
11. Eğer öğrenci kuralların dışına çıkıyorsa, sınıf kurallarına uyulması konusunda ısrar ederim.						
*12. Neredeyse her zaman öğrenciler arasında etkileşimi destekleyen öğretim yaklaşımını kullanırım.						

* = ters madde olarak puanlanmıştır.

Ek D. Davranış Ve Öğretim Yönetimi Ölçeği (Türkçe Son Hali)

Yönerge: Lütfen aşağıdaki bildirimlerde sınıfta uyguladıklarınızı en iyi tanımlayan yanıtı işaretleyiniz. Doğru veya yanlış cevap yoktur, bu yüzden lütfen olabildiğince dürüst yanıt veriniz.	Çok katılıyor um	Katılı yoru m	Biraz katılı y orum	Pek katılmıyo rum	Katılmı y orum	Hiç katılmıyo rum
*1. Sınıf içerisinde soruları ele almak için neredeyse her zaman iş birliğine dayalı öğrenme çalışması yaparım.						
*2. Gerçek hayat uygulamalarına ilişkin konular hakkında öğrencilerimi aktif tartışmalar yapmaya teşvik ederim.						
*3. Sınıfımda neredeyse her zaman grup çalışması yaptırırım.						
*4. Öğrenci projelerini oluştururken öğrencilerimin fikirlerini alırım/kullanırım.						
5. Öğrencilerim konudan uzaklaşırlarsa onları kararlı bir şekilde konuya geri yönlendiririm.						
6. Sınıfımdaki öğrencilerin kurallara her zaman uymaları konusunda ısrarcıyım.						
*7. Öğretimimi neredeyse her zaman bireysel öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenlerim						
8. Öğrenci davranışlarını kontrol edebilmek için sınıf kurallarını tam olarak uygulayırım.						
9. Eğer öğrenci kuralların dışına çıkıyorsa, sınıf kurallarına uyulması konusunda ısrar ederim.						
*10. Neredeyse her zaman öğrenciler arasında etkileşimi destekleyen öğretim yaklaşımını kullanırım.						

* = ters madde olarak puanlanmıştır.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad: Taghiyeva, Aytan

Uyruk: Azerbaycan

Doğum Tarihi: 8 Mart 1992, Bakü

Medeni Durum: Bekar

Telefon: +90 531 6014994

email: ay10_@mail.ru

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Yılı
Lisans	Bakü Devlet Üniversitesi	2013
Lise	6 sayılı Mekteb	2009

YABANCI DİL

İngilizce, Rusça.