



**FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ
BECERİLERİ İLE PROGRAMDAKİ ETKİNLİKLERE
YÖNELİK ÖZ YETERLİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DERYA DEMİR ARACI

İSTANBUL 2021



**FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ
BECERİLERİ İLE PROGRAMDAKİ ETKİNLİKLERE
YÖNELİK ÖZ YETERLİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**DERYA DEMİR ARACI
(190501003)**

**Danışman
(Prof. Dr. Serdal SEVEN)**

İSTANBUL 2021

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda 190501003 numaralı Derya DEMİR ARACI 'nın hazırladığı “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Programa Yönelik Öz Yeterlilik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu yüksek lisans. tezi ile ilgili Tez Savunma Sınavı, 09/04/2021 cuma. günü saat 17:00’da yapılmış, sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **KABULÜNE** karar verilmiştir.

Düzeltilme verilmesi halinde:

Adı geçen öğrencinin Tez Savunma Sınavı .../.../20... tarihinde, saat ...:.... da yapılacaktır.

Tez Adı Değişikliği Yapılması Halinde: Tez adının **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Programdaki Etkinliklere Yönelik Öz Yeterlilik İnançlarının İncelenmesi.** şeklinde değiştirilmesi uygundur.

Jüri Üyesi	Tarih	İmza
(Danışman) Prof.Dr. Serdal SEVEN	09/ 04/2021	KABUL
Dr.Öğretim Üyesi. İsa KAYA	09/ 04/2021	KABUL
Doç.Dr.Ramazan SAK	09/ 04/2021	KABUL

*2. Danışman varsa doldurulacak

BEYAN/ ETİK BİLDİRİM

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bağlı olduğum üniversite veya bir başka üniversitedeki başka bir çalışma olarak sunulmadığını beyan ederim.

Derya DEMİR ARACI

İmza

TEŐEKKÜR

Araştırmamın s¼recinde ve gerçekleşmesinde b¼y¼k katkıları bulunan, değerli zamanını, emeğini ve bilgisini esirgemeyen danışman hocam Prof. Dr. Serdal SEVEN hocama teőekk¼rlerimi ve saygılarımı sunarım. Çalışmamda ¼leklerini kullanmama izin veren Ramazan SAK ve Zehra KAPLAN'a ve tez çalışmam boyunca beni her zaman destekleyen değerli bilgilerinden yararlandığım, saat kaç olursa olsun yardımlarını esirgemeyen biricik kardeşim Okul ¼ncesi ¼ęr. G¼lfidan ŞAHİN'e, beni b¼y¼ten, yetiştiren, doğruları bulmamı sağlayan, her zaman yanımda olan değerli babam Őaban DEMİR ve annem Emine DEMİR'e teőekk¼r ederim.

Sabır, destek ve sevgi dolu yardımları için değerli eşim Hakan ARACI ve sevgili kızım Derin ARACI'ya, her zaman g¼ aldığım sevgili kardeşlerim; Dilek ARSLAN, Yasemin KARGA, Ahmet Zeki DEMİR'e ve bu araştırmaya zaman ayırmış başta t¼m y¼ksek lisans arkadaşlarım ve araştırmaya katılan t¼m okul ¼ncesi ¼ęretmenlerime emeklerinden dolayı teőekk¼r ediyorum. Bu araştırmayı yarımın değerlerini yetiştiren t¼m okul ¼ncesi ¼ęretmenlerine armağan ediyorum.

Sevgi ve Saygılarımla

Derya DEMİR ARACI

İmza

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ İLE PROGRAMDAKİ ETKİNLİKLERE YÖNELİK ÖZ YETERLİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ

Derya DEMİR ARACI

ÖZET

Araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi programındaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inançlarını ve sınıf yönetimi becerilerini saptayarak ikisi arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu çalışmada, nicel araştırma yaklaşımlarından olan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında kamu ve özel anaokullarında, ilkokullara bağlı anasınıflarında ve liselerdeki uygulama sınıflarında görev yapan 103 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada üç adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Birincisi, öğretmenlerin kişisel bilgilerini içeren ‘‘Kişisel Bilgi Formu’’dur. İkincisi, öğretmenlerinin programa yönelik öz yeterlik inançlarını belirlemek için kullanılan ‘‘Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği’’dir. Üçüncüsü ise öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda becerilerinin yeterli veya yetersizliğini tespit etmek için kullanılan ‘‘Okul öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği’’dir. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile programa yönelik öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Eğitim kalitesinin artırılması ve verimli bir sınıf yönetimi için kurumlar tarafından öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini arttıracak etkinlik ve faaliyetlere yer verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi, sınıf yönetimi becerisi, okul öncesi öğretmeni, öz yeterlik inancı, okul öncesi eğitim programı,

ANALYSIS OF THE CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS OF PRESCHOOL TEACHERS AND THEIR SELF-EFFICIENCY ABOUT THE PROGRAM ACTIVITIES

Derya DEMİR ARACI

ABSTRACT

The purpose of the study is to determine the self-efficiency beliefs of preschool teachers towards preschool curriculum activities and their classroom management skills and to examine the relationship between the two. In this study, survey model, which is one of the quantitative research approaches, was used. The study was pursued with 103 preschool teachers working in public and private kindergartens, kindergartens affiliated to primary schools and practice classes in high schools in the 2020-2021 academic year. In this study three data collection tools were used. The first is the "Personal Information Form" containing the personal information of the teachers. The second is the "Self-Efficiency Belief Scale for Activities in Preschool Education Program" used to determine teachers' self-efficiency beliefs for the program. The third one is the "Classroom Management Skills Scale of Preschool Teachers", which is used to determine the sufficiency or insufficiency of teachers' skills in classroom management. As a result of the research, there is a significant relationship between the classroom management skills of preschool teachers and their self-efficiency about the program activities. It is concluded that it is important to include activities that will increase the self-efficiency levels of teachers by institutions for increasing the quality of education and an efficient classroom management.

Keywords: preschool, classroom management skill, preschool teacher, self-efficiency, preschool education program

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi programındaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inançlarını ve sınıf yönetimi becerilerini saptayarak ikisi arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Yapılan araştırmalar sonucunda, Sınıf Yönetimi Becerileri ile okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik Öz Yeterlik İnancı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bakımdan araştırmanın, öğretmenlere, bu alanda çalışan araştırmacılara, öğretmen yetiştiren kurumlara ışık tutacağı düşünüldüğü için araştırma konusu özgün ve önemlidir. Nicel veriler kullanılarak kurgulanan bu araştırmada, nicel araştırma yaklaşımlarından olan tarama modeli kullanılmıştır, araştırma; 2020-2021 eğitim-öğretim yılında görev yapan 103 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonuçları, Sınıf Yönetimi Becerileri ile okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik Öz Yeterlik İnancı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu bulgular doğrultusunda, eğitim kalitesinin artırılması ve verimli bir sınıf yönetimi için kurumlar tarafından öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini arttıracak etkinlik ve faaliyetlere yer verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışma esnasında pandemiden kaynaklı veri toplama ve yüz yüze görüşmelerde yaşanan sıkıntıların en iyi şekilde tolere edilip alanyazına katkıda bulunmak için çalışma özverili bir şekilde yürütülmüş ve tamamlanmıştır.

Nisan, 2021

Derya DEMİR ARACI

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLO LİSTESİ	xii
KISALTMALAR	xiv
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	7
1. LİTERATÜR TARAMASI	7
1.1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ.....	7
1.2. SINIF YÖNETİMİ.....	9
1.2.1. Sınıf Yönetiminin Tanımı ve Önemi	9
1.2.2. Sınıf Yönetimi Modelleri.....	11
1.2.2.1. Geleneksel Yaklaşım	11
1.2.2.1.1. <i>Tepkisel</i>	11
1.2.2.1.2. <i>Önlemsel</i>	12
1.2.2.2. Çağdaş Yaklaşım	12
1.2.2.2.1. <i>Gelişimsel</i>	12
1.2.2.2.2. <i>Bütünsel</i>	12
1.2.3. Sınıf Yönetiminin Boyutları.....	13
1.2.3.1. Sınıf Ortamının Fiziksel Düzeni	13
1.2.3.1.1. <i>Sınıf Mevcudu</i>	14
1.2.3.1.2. <i>Yerleşim Düzeni</i>	14
1.2.3.2. Plan Program Etkinlikleri	14
1.2.3.3. Zaman Yönetimi	15
1.2.3.4. İlişki Düzenleme	16
1.2.3.5. Davranış Yönetimi.....	18
1.2.4. Öz-Yeterlik İnancının Tanımı ve Önemi.....	19

1.2.5.	Öz-Yeterlik İnancının Etkileri.....	20
1.2.6.	Öz-Yeterlik İnancını Etkileyen Etmenler.....	21
1.2.6.1.	Geçmiş Performans:.....	22
1.2.6.2.	Dolaylı Deneyimler	23
1.2.6.3.	Sözlü İkna	24
1.2.6.4.	Fizyolojik İpuçları	24
1.2.7.	Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı.....	24
1.2.8.	Öğretmenlerin Öz-Yeterlik İnancılarının Öğrenciler Üzerindeki Etkileri	25
1.2.9.	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlik inancının Önemi.....	27
1.2.10.	Okul Öncesi Eğitim Programı ve Programındaki Etkinlikler.....	28
1.2.10.1.	Okuma-Yazma Hazırlığı Etkinliği.....	29
1.2.10.2.	Türkçe Dil Etkinliği	29
1.2.10.3.	Drama Etkinliği	30
1.2.10.4.	Oyun Etkinliği	30
1.2.10.5.	Fen ve Doğa Etkinliği.....	31
1.2.10.6.	Matematik Etkinliği	31
1.2.10.7.	Sanat Etkinliği	32
1.2.10.8.	Hareket Etkinliği.....	32
1.2.10.9.	Müzik Etkinliği.....	33
1.2.10.10.	Gezi Etkinliği.....	33
1.3.	İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	33
1.3.1.	Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	34
1.3.2.	Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	38
İKİNCİ BÖLÜM		42
2. YÖNTEM.....		42
2.1.	ARAŞTIRMANIN MODELİ	42
2.2.	ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ.....	42
2.3.	VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	42
2.3.1.	Kişisel Bilgi Formu	42
2.3.2.	Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği	43

2.3.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği	43
2.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	44
2.5. VERİLERİN ANALİZİ	44
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	45
3. BULGULAR	45
3.1. NORMALLİK TESTİNE YÖNELİK BULGULAR.....	45
3.2. DEMOGRAFİK BULGULAR	46
3.3. ARAŞTIRMA BULGULARI.....	48
3.3.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular	48
3.3.1.1. Alt Problem-1: Mesleki deneyim değişkenine göre iki ölçme aracı arasındaki anlamlı bir farklılık var mıdır?.....	48
3.3.1.2. Alt Problem-2: Sınıftaki Çocuk Sayısı değişkenine göre iki ölçme aracı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?.....	50
3.3.1.3. Alt Problem-3: Öğretmenlerin Alanı ile ilgili Hizmet içi eğitime katılım durumu değişkenine göre iki ölçme aracı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	52
3.3.1.4. Alt Problem-4: Bulunduğu sektör değişkenine göre iki ölçek arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?.....	53
3.3.1.5. Alt Problem-5: İki ölçme aracı değişkenleri arasındaki bir ilişki var mıdır?	55
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	59
4. TARTIŞMA VE SONUÇ	59
4.1. DEMOGRAFİK SONUÇLAR	59
4.2. ALT PROBLEMLERE İLİŞKİN SONUÇLAR.....	59
4.2.1. Alt Problem-1: Mesleki deneyim değişkenine göre iki ölçme aracı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	59
4.2.2. Alt Problem-2: Sınıftaki Çocuk Sayısı değişkenine göre iki ölçme aracı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	60
4.2.3. Alt Problem-3: Öğretmenlerin Hizmet içi eğitime katılım durumuna göre iki ölçme aracı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	61
4.2.4. Alt Problem-4: Bulunduğu sektör değişkenine göre iki ölçme aracı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	61
4.2.5. Alt Problem-5: İki ölçme aracının genel ve alt boyutları arasında bir ilişki var mıdır?	62

4.3. ÖNERİLER.....	63
4.3.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler.....	63
4.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	63
KAYNAKÇA	65
EKLER.....	73



TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3.1: Okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeği ve Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği toplam ve alt boyutları normal dağılım sonuçları	45
Tablo 3.2: Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimleri, sınıftaki çocuk sayısı, eğitim katılma durumu, sektör türü ve okul öncesi eğitimde karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin dağılım	46
Tablo 3.3: Değişkenlerin tanımlayıcı istatistikleri.	47
Tablo 3.4: Katılımcıların okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inançlarının mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal- Wallis H testi analiz sonuçları.....	48
Tablo 3.5: Katılımcıların sınıf yönetimi becerileri alt boyutlarının, mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal- Wallis H testi analiz sonuçları.....	49
Tablo 3.6: Katılımcıların sınıf yönetimi becerileri ile programdaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inançlarının mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal- Wallis H testi analiz sonuçları	49
Tablo 3.7: Katılımcıların okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inançlarının sınıftaki çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal- Wallis H testi analiz sonuçları	50
Tablo 3.8: Katılımcıların sınıf yönetimi becerilerinin sınıftaki çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal- Wallis H testi analiz sonuçları.....	51
Tablo 3.9: Katılımcıların sınıf yönetimi becerileri ile programdaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inançlarının sınıftaki çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal- Wallis H testi analiz sonuçları	51
Tablo 3.10: Katılımcıların okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inançlarının hizmet içi eğitime katılma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Mann-Whitney U testi analiz sonuçları.....	52

Tablo 3.11: Sınıf yönetimi becerileri değişkenlerinin, katılımcıların hizmet içi eğitime katılma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Mann-Whitney U testi analiz sonuçları	53
Tablo 3.12: Katılımcıların sınıf yönetimi becerileri ile programdaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inançlarının hizmet içi eğitime katılım durumlarına göre karşılaştırıldığı Mann-Whitney U testi analiz sonuçları.....	53
Tablo 3.13: Katılımcıların okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inançlarının öğretmenlerin bulunduğu sektöre göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Mann-Whitney U testi analiz sonuçları	54
Tablo 3.14: Katılımcıların sınıf yönetimi becerilerinin, öğretmenlerin bulunduğu sektöre göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Mann-Whitney U testi analiz sonuçları	54
Tablo 3.15: Katılımcıların okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının ve sınıf yönetim becerilerinin sektör değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Mann-Whitney U testi bulguları.....	55
Tablo 3.16: Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin fiziksel düzenlemeler boyutu ile programda yer alan etkinlikler arasındaki ilişkiyi inceleyen Spearman korelasyon testi analiz sonuçları	55
Tablo 3.17: Öğretmenlerin sınıf yönetimi boyutu olan plan-program etkinlikleri ile programdaki etkinliklerle arasındaki ilişkiyi inceleyen Spearman korelasyon testi analiz sonuçları	56
Tablo 3.18: Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi boyutu, iletişim ve davranış düzenlemeleri ile programda bulunan etkinliklerle arasındaki ilişkiyi inceleyen Spearman korelasyon testi analiz sonuçları	57
Tablo 3.19: Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi boyutu, zaman yönetimi ile değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen Spearman korelasyon testi analiz sonuçları.....	57
Tablo 3.20: Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ile programda bulunan etkinlikler arasındaki ilişkiyi inceleyen Spearman korelasyon testi analiz sonuçları	58

KISALTMALAR

Akt.	: Aktaran
CSAS	: Sınıf Stratejileri Değerlendirme Sistemi
Diğ.	: Diğerleri
M.E.B	: Milli Eğitim Bakanlığı
Max.	: Maksimum
Min.	: Minimum
N	: Örneklem Sayısı
Ort.	: Ortalama
P	: Önemlilik Sayısı
Sig.	: Significance
SPSS	: Statistical Package For The Social Sciences (Veri analizinde kullanılan paket program)
SS	: Standart Sapma Değeri
TSES	: Öğretmen Yeterlik Duygusu Ölçeği
U	: Mann-Whitney U testi değeri
X²	: Kİ Kare değeri

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmaya yönelik sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmektedir.

Problem Durumu

Çocuklar, doğumdan itibaren başlayan gelişim sürecinde, çevre faktörüne karşı yüksek bir duyarlılık taşırlar. Bu yüzden doğdukları andan itibaren kısa bir sürede, içinde buldukları çevreye adapte olup öğrenme gerçekleştirirler. Öğrenme, çocukluğun erken dönemlerinde başladığı için bu dönemler beyin gelişim ve sinaptik bağlantılar kurma yetisi bakımından önem taşımaktadır (Koç ve Sak, 2016). Çocuğun bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimi açısından bilhassa ilk altı yaş kritik dönem olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla okul öncesi dönem beynin yapısal gelişimi ve çevre faktörüne duyarlılık bakımından oldukça önem taşımaktadır. Bu dönemde çocuğun öğrenim hızı ve öğrendiği unsurlar çevre faktörüne bağlı olarak belirlenir. Bu yüzden çocuğun, söz konusu dönemde uyarıcı öğelerin çeşitli olduğu bir çevrede yeni öğrenmeler edinmesi sağlanmalıdır (Yaşar Ekici, ve ark., 2016). Çocukluğun erken dönemlerinin yetersiz duygusal ve fiziksel uyaran içerisinde geçmesi hâlinde dil, bilişsel, motor, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında gecikmeler ve problemlerin meydana gelmesi olasıdır. Dolayısıyla erken çocukluk yıllarındaki yaşantılar çocuğun okula, öğrenmeye ve kişisel becerilere dair yaklaşımlarını etkilemekte ve okul başarısına yansımaktadır (MEB, 2013). Okul öncesi eğitimin niteliğini etkileyen değişkenler, Demirel (2012)'e göre program, öğretmen ve çocuk unsurlarıdır. 2012 yılında hali hazırda izlenen okul öncesi eğitim programının pilot uygulaması gerçekleştirilmiş ve 2013 yılından itibaren Türkiye genelinde yürürlüğe girmiştir. Bu program, kazanım ve göstergeleri bulunan, çocukların yaşına ve gelişim özelliklerine göre düzenlenen “gelişimsel” ve “öğrenci merkezli” bir programdır. Programa göre öğretmenler, etkinlikleri öğrencilerin

yaşlarına ve gelişim düzeylerine göre seçilen hedef ve göstergeleri belirleyerek düzenlemektedirler (MEB, 2013). 2013 yılında izlenen okul öncesi eğitim programı, çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen, hedef ve göstergeleri gerçekleştiren birbirinden farklı on adet etkinlik çeşidini (fen ve doğa, Türkçe dil, matematik, okuma-yazmaya hazırlık, müzik, alan gezileri, hareket, oyun, drama ve sanat) içermektedir (Koç ve Sak, 2016).

Sınıf yönetimi, eğitim yönetiminin ilk basamağıdır. “Sınıf” kavramının kapsam dışında kullanımı söz konusudur. Bu kullanımda sınıf, öğrencilerin aktif olduğu ve eğitim faaliyetlerine katılım sağladığı yer olarak algılanmaktadır. Buna karşın “sınıf” kelimesi; “belli nitelikleri aynı olan insanların oluşturduğu topluluk (fakirler sınıfı, işçi sınıfı, askeri sınıf gibi)” şeklinde tanımlanmaktadır (Schermerhorn vd., 2020). Bu tanım, okullarda bulunan sınıfları da kapsamaktadır. Çünkü sınıftaki öğrenciler yaş, bilişsel gelişmişlik düzeyi, akademik bilgi seviyesi bakımından benzerlik taşımaktadır. Sınıf ise bu öğrencilerin oluşturduğu kümeyi niteleyen kavramdır. Bu yüzden “sınıf” kelimesi için, eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu anlam tercih edilirse daha doğru bir kullanım olacaktır (Özyürek, 2001). Tüm bu tanım analizleri ışığında sınıf yönetiminin tanımı ise, “hazırbulunuşluk seviyeleri hemen hemen aynı insan kümesinin yönetilmesi” şeklinde yapılabilir. Sınıf yönetimi, eğitimin en önemli unsuru olan öğrenciye hem sosyal hem de yapısal bakımdan tesir etmektedir. Bu nedenle sistem içindeki temel öğelerden bir tanesi de sınıf yönetimidir (Schermerhorn vd., 2020). Dolayısıyla sınıfta öğretmenin sergileyeceği nitelikli bir yönetim tutumu, sınıfın belirlenen kazanım düzeyine ulaşması için olumlu bir etki göstermektedir. Nitelikli bir eğitim-öğretim faaliyeti için sınıf yöneticisinin –öğretmenin- bünyesinde liderlik özelliği barındırması ve bunu uygulamaya dökebilmesi oldukça önemlidir (Özyürek, 2001).

Binbaşıoğlu (1994)’na göre sınıf yönetimi ile birlikte eğitim yönetimi de ele alınıp araştırıldığı takdirde, diğer birçok kavramdaki gibi sınıf yönetimi kavramında da tek bir tanımlama yapmanın güç olduğu görülmektedir. Sosyal yaşamdaki her topluluğun bir şekilde kendisine dâhil olduğu sınıf yönetiminin, çeşitli alt dallar içerdiğinden dolayı eğitim alanındaki bilim insanları tarafından yapılan birçok tanım mevcuttur. Bu tanımlar; sınıftaki düzenin sağlanması, istenmeyen tutumların istendik

davranışlar hâline getirilmesi, akademik başarı ortalamasının artması için öğretmen tarafından kullanılması tercih edilen strateji ve eylemlere işaret etmektedir.

Özyürek (2001)'e göre sınıfın doğal yöneticisi ve yönlendiricisi olan öğretmen, sınıf kavramının karşıladığı fiziki ortamda gerçekleştirilecek eğitim-öğretim faaliyetlerini ve öğretmenlik görevlerini de üstlenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen, söz konusu eylemleri gerçekleştirirken zaman faktörü de dâhil olmak üzere mevcut ortamın tüm imkânlarını göz önünde bulundurarak değerlendirmek durumundadır. Tüm bu hususlar ışığında sınıf yöneticisinin tanımı; 'sınıfı etkileyen genel ve özel çevre faktörleri dikkate alındığında sınıf ortamı içinde ve dışında meydana gelen olaylara göre denge sağlayan kişi' şeklinde yapılabilir.

Öğretmen, sınıf ortamının iç ve dış şartları konusunda iyi bir denge kurmak durumundadır. Çünkü eğitim-öğretim kazanımlarını sağlamak için birtakım faaliyetlerin yürütüldüğü fiziki ortam olan sınıfın verimli ve etkili kullanılması hâlinde hedeflenen kazanımlara ulaşmak kolaylaşacaktır. Nitelikli bir sınıf yönetimi için öğretmen, sınıf yönetimini etkileyecek iç ve dış parametrelerin detaylı incelemesini yapmak durumundadır (Özyürek, 2001). Örneğin öğretmen ders programının düzenlemesini en doğru bir biçimde gerçekleştirirse öğrenci istenmeyen yöndeki tutumlar için fırsat bulamayacaktır. Böylece hem akademik başarı hem de davranışlar pozitif yönlü olarak etkilenecektir. Öğretmenin bu başarıyı gösterebilmesi için öncelikle kendini, çevresini ve içinde yaşadığı toplumu her açıdan tanımalıdır. Aksi hâlde başarılı bir sınıf yönetimi sağlanamayacaktır (Schermerhorn vd., 2020). Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile programa yönelik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Tüm bu bilgiler doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerileri ile programdaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğunun incelenmesi araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Amaç

Araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi programındaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inançlarını ve sınıf yönetimi becerilerini saptayarak ikisi aralarındaki ilişkinin incelenmesidir.

Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri

Araştırmanın problem ve alt problemleri şu şekildedir;

- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile programdaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inançları arasında bir ilişki var mıdır?

1. Okul öncesi öğretmenlerinin, programdaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inançlarının ve sınıf yönetimi becerilerinin öğretmenlerin demografik bilgilerine göre bir farklılık göstermekte midir?

2. Okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inancı ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin alt boyutlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile programdaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inançları arasında bir ilişki var mıdır?

Önem

Sınıf yönetimi, hazır bulunuşluk seviyesi birbirine yakın olan insan grubunun yönetilmesi ve eğitim yönetiminin ilk basamağı (Schermerhorn vd., 2020) olarak tanımlanmaktadır. Sınıf yönetimi, eğitimin en önemli unsuru olan öğrenciye hem sosyal hem de yapısal bakımdan tesir ettiği için sistem içindeki temel öğelerden bir tanesi de sınıf yönetimidir (Özyürek, 2001). Dolayısıyla sınıfta öğretmenin sergileyeceği nitelikli bir yönetim tutumunun, sınıfın belirlenen kazanım düzeyine ulaşması için olumlu bir etki göstermesi ile birlikte, nitelikli bir eğitim-öğretim faaliyeti için de sınıf idarecisi –öğretmenin- bünyesinde liderlik özelliği barındırması ve bunu faaliyete dönüştürebilmesi oldukça önemlidir (Özyürek, 2001).

Öğretmenim, sınıf ortamının iç ve dış şartları konusunda iyi bir denge sağlaması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü sınıfın verimli ve etkili kullanılması hâlinde hedeflenen kazanımlara ulaşmanın kolaylaşacağı (Özyürek, 2001) ifade

edilmektedir. Öğretmen, bu başarıyı gösterebilmesi için öncelikle kendini, çevresini ve içinde yaşadığı toplumu her açıdan tanımalıdır. Aksi hâlde başarılı bir sınıf yönetimi sağlanamayacaktır (Schermerhorn vd., 2020).

Okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile programdaki etkinliklere yönelik öz yeterlilik inançları arasında bir ilişki bu çalışmada detaylı bir şekilde irdelenmiş olup bu konu ile ilgili çok yönlü bir araştırma olduğu düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve programdaki etkinliklere yönelik öz yeterlilik inançları ayrı ayrı incelenmiş fakat iki ayrı ölçek uygulanarak aralarındaki ilişki konu alınmamıştır. Bu çalışmanın öğretmenlerin, MEB'in 2013 programındaki okul öncesi etkinliklerini uygularken kendilerini ne ölçüde yeterli buldukları ve sınıf yönetimi becerilerinin yeterli olup olmadığı konusunda alanyazına ve öğretmen yetiştiren kurumlara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Varsayımlar

Araştırmada kullanılan sınıf yönetimi beceri ölçeğini ve programdaki etkinliklere yönelik öz yeterlilik ölçeğini, öğretmenlerin dikkatli ve objektif bir şekilde doldurduğu varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma İstanbul kamu ve özel anaokulu, anasınıfı ve uygulama sınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlandırılmıştır.

2. Araştırma öğretmenlere uygulanan “Okul Öncesi Eğitim Programdaki Etkinliklere Yönelik Öğretmen Öz-Yeterlilik inanç Ölçeği” ve “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği” ne verilen yanıtların kapsamıyla sınırlıdır.

Tanımlar

Eğitim: “Bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir” (Ertürk, 1997, s. 12).

Öğretim: “Nispeten kısa bir zaman periyodu içerisinde gözlenebilen ya da meydana gelebilen bir faaliyettir” (Laska ve Gürbüz Türk, 2019, s.254)

Sınıf Yönetimi: “Etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayacak şekilde, sınıf etkinliklerinin öğrencilerle birlikte, öğrenciler için yönetilmesi” dir (Balay, 2003, s. 19).

Öz Yeterlik: Bireyin belirli bir performansı gerçekleştirebilmesi için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı bir şekilde yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargılarıdır (Bandura, 1997, s. 391).

Okul Öncesi Eğitim Programı: Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini; motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarında gelişimlerinin en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve ilkokula hazır bulunmalarını sağlamak amacı ile geliştirilmiştir. Program, çocukların gelişimlerini desteklemesinin yanı sıra bütün gelişim alanlarında görülebilecek yetersizlikleri önlemeyi amaçladığından destekleyici ve önleyici boyutları olan çok yönlü bir program olma özelliği taşımaktadır. (MEB, 2013, s.14)

Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Etkinlikler: Çocukların tüm gelişim alanlarında gelişmemelerini sağlamak için uygulanan etkinliklerdir. Programda on adet etkinlik kategorisi yer almaktadır. Bunlar: fen-doğa, okuma-yazmaya hazırlık, matematik, drama, gezi, hareket, Türkçe, müzik, oyun ve sanattır (MEB, 2013).

BİRİNCİ BÖLÜM

1. LİTERATÜR TARAMASI

1.1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ

Okul öncesi eğitime dair literatürde farklı tanımlamalar mevcuttur. Ancak bu tanımlamalar, temelde birtakım ortaklıklar barındırmaktadır. Aşağıda, bu tanımlardan bazılarına yer verilmektedir.

Oğuzkan ve Oral okul öncesi eğitimi; çocuğun doğduğu andan ilkokul çağına kadar devam eden; okul öncesi çocuğunun gelişim düzeyine uygun uyaranların var olduğu olanakları sağlayan; onların bilişsel, fiziksel, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerini, içinde bulunduğu toplumun değerleri ve kendine özgü özellikleri doğrultusunda, onları en iyi şekilde yönlendiren bir eğitim süreci (Oğuzkan ve Oral;1997) olarak ifade edilmektedir.

Aral ve arkadaşları tarafından okul öncesi eğitim; doğumdan temel eğitime kadar geçen süreci kapsayan ve çocukların; gelecekteki yaşantılarında oldukça önemli olan, fiziksel, sosyal, bilişsel ve dil gelişimlerinin büyük oranda tamamlandığı, kurum ve aile ortaklığında verilen eğitimle kişiliğin şekillendiği bir süreç (Aral, Kandır ve Yaşar, 2000) olarak ifade etmektedir.

Ural ve Ramazan okul öncesi eğitimi; 0-6 yaş çocukların bireysel farklılıklarına ve gelişim seviyelerine uygun, zengin uyaranların ve imkanların sunulduğu, çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen, toplumun değerlerine uygun bir şekilde kendilerini yönlendiren ve onları ilköğretime hazırlayan, temel eğitimin parçası olan bir süreç (Ural ve Ramazan, 2007) olarak ifade etmektedir.

Okul öncesi eğitim; 0-72 aylar arasında çocuğun gelişim alanlarının tümünü destekleyerek, yaşamının her döneminde devam edecek öğrenmenin temelini oluşturulduğu, farkındalığı olan ve düzenli bir eğitim sürecidir (Tuğrul ve Feyman, 2006) şeklinde ifade etmektedir. Okul öncesi eğitim; 0-6 yaş çocukların, gelişim

alanlarının tümünü, içinde yaşadığı toplumun değerleri doğrultusunda yönlendiren, algılama seviyelerini ve duygularının gelişimini arttırarak, yaratıcılığı geliştirerek, akıl yürütme sürecini zenginleştiren, otokontrol ve öz güven kazanmasını sağlayan düzenli bir eğitim sürecidir (MEB, 2013).

Çocukluğun en erken evrelerini kapsayan okul öncesi eğitim; bebeklik döneminde başlar ve çocuğun 5-7 yaş aralığında (ilkokula başlama yaşı ülkeden ülkeye değişmektedir) ilkokula başlaması ile sona erer.

Okul öncesi eğitime ilişkin kurumsal düzenlemeler, tıpkı bu kurumlara verilen isimlerde olduğu gibi, dünya genelinde farklılıklar göstermektedir. Genellikle bebek bakımı merkezleri -çocukluğun ilk evresindekiler için (yaklaşık 3 ay-3 yaş aralığındaki çocuklar)- için anaokulu, yuva, kreş (crèche) ve gündüz kreşi terimleri kullanılmaktadır. “Kreş” terimi Fransızca konuşulan ülkeler haricinde; İskandinavya, Birleşik Krallık, Polonya, Rusya ve İsrail gibi farklı bölgeler de kullanılmaktadır. Erken çocukluğun 2. aşaması için, başka kurumsal isimler ve düzenlemeler mevcut olup, bunlardan en yaygın olanı "çocuk yuvası"dır (école maternelle (fr.), nursery school (ing), kindergarten (alm.)) 3 yaş ila 4-5 yaş aralığındaki çocuklara yönelik olan “çocuk yuvası”, çoğunlukla anaokulundan önce gelmektedir. Ancak İtalya gibi bazı ülkelerde, çocuk yuvasından sonra, çocuklar doğrudan ilkokula başlamaktadır. Almanya'da çocuk yuvasına ek olarak, okul çağında olduğu halde ilkokul için yeterince olgun sayılmayan çocuklar için, bir tür ilkokula hazırlık okulu görevi gören Anaokulu (Schulkindergarten) uygulaması mevcuttur. Amerika Birleşik Devletleri'nde ise anaokulu, ilköğretimin bir parçası olarak kabul edilmektedir (Seven, 2017).

Türkiye genelinde okul öncesi seviyesinde okullaşma oranı yıldan yıla artış göstermektedir. Günümüzde, küçük yaştaki çocukları hedefleyen eğitim kurumları yaygınlaşmaya başlamıştır. Kentleşme ile paralel olarak kadınların iş gücüne katılımı artarken, çocukların yaşlıları ile zaman geçirme imkanı da azalmaktadır. Ailelerin önemli bir bölümü, gerek çocuklarını eğitecek yeterliliğe sahip olmadıklarını düşünmelerinden, gerekse çocukların yaşlılarıyla sosyalleşmesinin istemelerinden dolayı okul öncesi eğitime sıcak bakmaktadır. Ebeveynlerin erken çocukluk eğitiminin önemine dair farkındalık sahibi olduğu bir ülke olan Türkiye'nin, bu

noktada yakın gelecekte Batılı ülkeleri yakalayacağı öngörülmektedir. MEB'in güncel çalışmaları da bu yönde devam etmekte olup, okullarda eğitime ara verildiği yaz aylarında, okul öncesi eğitim almamış çocuklar için 2 aylık yoğunlaştırılmış anaokulu programı uygulanmaktadır. Bu doğrultuda, okullaşma oranının önümüzdeki yıllarda %60 oranından %100'e çıkarılması hedeflenmektedir. 2008'de açıklanmış olan 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında, 5 yaş için erken çocukluk eğitiminin zorunlu hale getirilmesi planlanmaktadır. Bununla birlikte, özel eğitim öğrencileri, dezavantajlı gruplar ve dar gelirli ailelerin çocukları için eğitim olanaklarının daha ulaşılabilir kılınması öngörülmektedir (Seven, 2017).

Bütün bu tanımlamalar gözden geçirildiğinde, okul-öncesi eğitimin; çocuğun doğumu ile ilk 72 ay arasındaki süreyi içine alan, söz konusu yaş aralığındaki çocukların gelişim düzeylerine ve kişisel özelliklerine uygun fiziksel, bilişsel, motor, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan ve onlara uyarıcı yönünden zengin bir ortam sağlayarak toplumun kültürel inançları ve özelliklerine paralel şekilde ilköğretime hazırlayan ve eş zamanlı olarak temel eğitimin bir parçasını teşkil eden sistemli ve bilinçli bir süreç olduğu söylenebilir (Seven, 2017).

1.2. SINIF YÖNETİMİ

1.2.1. Sınıf Yönetiminin Tanımı ve Önemi

Sınıf yönetimi; öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimlerini teşvik eden bir ortam oluşturmak ve bunu sürdürmek için gerçekleştirdiği eylemlerin bütünü olarak tanımlanabilir. Diğer bir deyişle, sınıf yönetimi, düzen uğruna bir düzeni değil, öğrenme uğruna bir düzeni hedefler. Sınıf yönetimi; öğretmenler, yöneticiler, ebeveynler, öğrenciler ve halk tarafından öğretimin kritik bir bileşeni olarak kabul ediliyor olsa da, etkili bir sınıf yöneticisi olmak basit bir uğraş değildir (Köktaş, 2003). Araştırmalar; sınıf yönetimi ile ilgili sorunların öğretmenlerde sıklıkla strese, kaygıya, tükenmişliğe ve hatta mesleği bırakma kararına yol açtığını ortaya koymuştur. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, devamlı olarak, öğrenci davranışını en ciddi zorluklardan biri olarak algılar ve deneyimli öğretmenler dahi özellikle günümüzün daha büyük sınıfları, artan kültürel ve dilsel çeşitlilik, engelli çocukların sisteme dahil edilmesi ve

müfredatın yüksek öğrenime hazırlığa yönelik olarak daraltılması göz önünde bulundurulduğunda zorluklarla karşılaşabilmektedir (Aydın, 1998).

Sınıf yönetiminin karmaşıklığına ve ehemmiyetine rağmen, ne yazık ki, öğretmen yetiştirme programları bu alanda yalnızca asgari düzeyde bir eğitim verme eğilimindedir. Bu ihmal, kısmen de olsa, sınıf yönetimi ile ilgili araştırmaların farklı disiplinler altında ve farklı araştırma gelenekleri doğrultusunda çalışmalar yürüten kişiler tarafından gerçekleştiriliyor olmasından kaynaklanmaktadır (Binbaşıoğlu, 1994). Bundan dolayı, araştırma raporları çok geniş çeşitlilik gösteren dergilerde yayımlanabilirken, "sınıf yönetimi araştırması" olarak tanımlanmayabilir. Bu durum, öğretmen yetiştiren eğitimcilerin, tutarlı bir araştırma yapısının mevcut olmadığı sonucuna (yanlışlıkla) varmalarına yol açabilir ve sınıf yönetiminin öğretmenden öğretime aktarılan bir dizi ipucu olduğu yönündeki görüşü pekiştirebilir. Başka bir karmaşık etken ise, "sınıf yönetimi" teriminin kolay bir tanımlamaya karşı geliyor oluşudur. Sınıf yönetimi kavramı, uzun bir süre, öğretmenlerin sorunlu davranışlara tepki verme şekli olan "disiplin" ile eş tutulmuştur. Artık genel olarak kabul görmekte olsa da, söz konusu "disiplin", sınıf yönetiminin yalnızca bir parçasını teşkil etmektedir. Sınıf yönetimi; uygunsuz davranışları düzeltmenin yanı sıra, uygunsuz davranışları önlemeye yönelik tasarlanmış çok çeşitli görevleri de kapsamaktadır. Öğretim hedeflerini destekleyen fiziksel bir ortam tesis etmek, pozitif öğretmen-öğrenci ve öğretmen-veli ilişkileri kurmak, öğrenciler arasında bir topluluk oluşturmak, davranışa yönelik beklentiler yaratmak ve sözünü dinletmek, öğretimi öğrencilerin meşgul kalmasına yardımcı olacak şekilde yönetmek bu görevler arasında yer almaktadır. Sınıf yönetimine dair bu daha kapsamlı tanıma, bu bibliyografyadaki referanslar arasında yer verilmiştir (Binbaşıoğlu, 1994).

Bu bölümdeki çalışmalar, sınıf yönetimine giriş anlamında genel bir bakış açısı sağlayacaktır. Sınıf yönetimine ilişkin araştırmaya dayalı bilginin gelişimini özetleyen Brophy 1999, yönetim tarzları ile öğretim yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Brophy 2006 ise 20. yüzyıl boyunca gelişen sınıf yönetimine dair araştırma tarihinin kapsamlı bir analizini sunmaktadır (Brophy, 2006). Marzano ve arkadaşları sınıf yönetimi konusundaki literatürü gözden geçirerek, öğretmenler tarafından olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmaya ve sürdürmeye yönelik

kullanılabilecek, belli kanıta dayalı “basamak eylemleri” önermektedir (Marzano, Marzano ve Pickering, 2003). Shimahara, (1998), 6 farklı ülkenin sınıf yönetimini; politik, sosyal ve kültürel bağlamın etkilerini belgeleyerek araştırmaktadır. Wang vd. (1993) ise, öğrenci başarısına etki eden değişkenlere ilişkin daha önce yapılmış üç incelemeyi ele alarak, sınıf yönetiminin öğrenci başarısı üzerinde diğer değişkenlerden daha etkili olduğunu göstermektedir (Brophy, 2006).

1.2.2. Sınıf Yönetimi Modelleri

Öğretmen, eğitim-öğretim yılının tamamı içerisinde, bir ders saatinden bir döneme kadar uzanan çok çeşitli etkinliklerin planlanmasından, uygulanmasından ve değerlendirilmesinden sorumludur. Her bir etkinliğin amaca uygun biçimde yürütülebilmesi, farklı sınıf yönetimi modellerinin uygulanması yoluyla gerçekleşir (Sarıtaş, 2000). Toplumsal gelişmeler ile paralel olarak eğitim alanında meydana gelen gelişmeler; sınıf yönetimi modellerini baskıcı modellerden demokratik modellere, şekilsel modellerden hedefe yönelik modellere, öğretmen merkezli modellerden öğrenci merkezli modellere yönlendirmiştir (Başar, 2000). Sınıf yönetimine dair yaklaşımlar, geleneksel ve modern olmak üzere 2 ayrı başlık altında değerlendirilmektedir (Başaran, 2000). Sınıf yönetimi modelleri; 4 gruba ayrılmaktadır gelişimsel, önleyici, tepkisel ve bütünseldir (Tertemiz, 2017).

1.2.2.1. Geleneksel Yaklaşım

Merkezine öğretmeni alan bir modeldir. Sınıf içi kurallar serttir ve belirleyici öğretmendir. İletişim öğretmen merkezlidir. Öğrencide ortaya çıkabilecek davranış bozuklukları, bu modele ilişkin başlıca sınırlılığı teşkil eder. Bu durumun en önemli sebebi ise, kendini ifade etme fırsatı verilmeyen bireylerde davranış bozukluğunun gözlemleneceği gerçeğidir (Tertemiz, 2017).

1.2.2.1.1. Tepkisel

İstenmeyen davranış karşısında tepkinin, istenen davranış karşısında ise övgünün söz konusu olduğu bir modeldir. Düzenin sağlanması adına, ödül ve ceza uygulamasına başvurulur. Önceden yapılmış bir hazırlık planlama yoktur. Gruba değil, bireylere yöneliktir. Örneğin sınıf içinde devamlı uyumsuz davranışlar sergileyen öğrenci, her defasında sözlü uyarı ile karşılaşır. Sınıf içinde, istenmeyen

herhangi bir davranışın gerçekleştirilmesi durumunda, bu modelden yararlanılabilir (Tertemiz, 2017).

1.2.2.1.2. Önlemsel

Planlama düşüncesine bağlı, geleceğe yönelik tahminde bulunma, istenmeyen durumun ya da davranışın henüz oluşmadan önüne geçilmesi olarak bilinen yaklaşımdır. Etkinlikler sınıfın tümüne bütünsel olarak yönelmiştir. Model doğru uygulandığı takdirde istenmeyen davranışın seyrelmesi ve hatta ortadan kalkması söz konusu olabilir (Tertemiz, 2017).

1.2.2.2. Çağdaş Yaklaşım

Öğrenci merkezde yer alır. Geleneksel anlayışta söz konusu olan otoriter yaklaşımın yerini, etkileşim almıştır. Esnek ve katılımcı bir yapı söz konusu olup, öğrencinin zihinsel duygusal ve sosyal gelişimine destek sağlayan bir yaklaşımdır. Sınıfta gerçekleştirilecek etkinlikler ve uyulması beklenen kurallar, sınıftaki herkesin katılımı ile demokratik bir biçimde belirlenir. Bu şekilde, bireylerin kendi planladıkları etkinliklere katılma ve kendi koymuş oldukları kurallara uyma eğilimlerinden kaynaklı olarak, daha yüksek bir verim elde edilebilmektedir. Davranışları ile öğretmen, öğrenciler için rol model konumundadır (Tertemiz, 2017).

1.2.2.2.1. Gelişimsel

Uygulamaların, öğrencilerin gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmesine dayanır. Bu model; öğrencilerin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim düzeylerini dikkate alır. Bir uygulamaya geçilmeden önce, öğrencilerin hazır durumda olmaları önemlidir (Tertemiz, 2017).

1.2.2.2.2. Bütünsel

Sınıf yönetimine etki eden tüm unsurların birlikte işlenmesini öngörür. Öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak, gereken durumlarda önlem alınmasını veya tepki gösterilmesini önceler. Önlemsel sınıf yönetiminin ağırlık kazandığı bu modelde; gruba olduğu kadar bireye yönelme ve istendik davranışın

kazandırılması için istenmeyen durumların ortadan kaldırılması söz konusudur. Okul, aile ve boş zaman faaliyetlerine önem atfedilen bütünsel modelde, arkadaş çevresinden de yararlanır (Tertemiz, 2017).

1.2.3. Sınıf Yönetiminin Boyutları

Sınıf yönetimi; çok geniş bir konudur ve 5 farklı boyut altında incelenmektedir (Başar,1999; Aydın, 2000).

1.2.3.1. Sınıf Ortamının Fiziksel Düzeni

Okula ve sınıfa ait görüntü, ses, genişlik veya darlık, ışık ve sıcaklık koşulları, sınıf mevcudu, oturma düzeni gibi fiziksel koşullar sınıf yönetimini doğrudan etkilemektedir. Fiziksel konforun eğitim-öğretim üzerinde olumlu bir etkisi söz konusudur. Öğrenme için en elverişli fiziksel ortamın hazırlanması, yönetici-öğretmen iş birliğinden yönetici-mimar iş birliğine uzanan bir süreçtir.

Fiziksel yapı itibariyle, okul ve sınıf, şu özellikleri asgari ölçüde barındırmalıdır (Özdemir, 2017). Fiziksel ortam; sınıf ve donanımını kapsamakla birlikte, yapısı ve organizasyonu itibariyle davranışlar üzerinde doğrudan etkisi olduğu bilinen bir unsurdur. Öğretimin verileceği ortama fiziksel nitelikler, etkin sınıf yönetiminin sağlanması bakımından önemlidir. Sınıftaki fiziksel değişkenlerin (sınıf mevcudu, sıcaklık, renk, ışık, temizlik, görünüm, görüntü) düzenlenmesinden, öğretmeni sorumludur. Etkin bir sınıf yönetimi için, fiziksel değişkenler, mevcut olanaklar çerçevesinde motive edici, öğretimi teşvik edici ve ilgi çekici biçimde düzenlenmelidir. Söz konusu fiziksel değişkenler, öğretmen-öğrenci ilişkilerini de büyük ölçüde etkilemektedir. Eğitim türü ve düzeyine, dersin amacı gibi değişkenler göz önünde bulundurularak şekillendirilen sınıf ortamı, öğrencilerin güdülenmesini kolay hale getirir. Yapılandırılmış ortam; sınıfın fiziksel özelliklerinin öğretim amacına elverişli biçimde dizayn edilmesi olarak tanımlanabilir. Her koşulda, öğretmen, mevcut imkanlar dahilinde elde edilebilecek en elverişli sınıf ortamının sağlanmasına çabalamalıdır. Çünkü etkin bir öğrenme-öğretme süreci için, uygun bir ortama gereksinim vardır (Aydın, 2000).

Sınıf, bir öğrenme laboratuvarı gibi düşünülerek düzenlenmelidir. Öğrencilerin derse olan ilgisi, yalnızca bu yolla artırılabilir. Sınıf sadece dersin dinlendiği bir yerden ibaret olmayıp, öğrencilerin birlikte olmaktan haz duydukları ve bir arada araştırma yaptıkları bir laboratuvar görevi görmelidir (Başar, 1999). Sınıftaki sıra sayısı, mevcudu için yeterli olmalıdır. Sınıftaki ısı ve ışık düzeyi yeterli olmalı; sınıfa ait yazı tahtası, mevsim ve tarih şeritleri, sergi panoları bulunmalıdır. Türkiye’de ilköğretim kurumlarındaki sınıflar incelendiğinde önemli derecede sınırlılıkların söz konusu görülmektedir. Sınıf içinde, öğrencilerin oturma düzenine dair değişiklikler sıklıkla gerçekleşmektedir. Buna ek olarak, öğretim araçlarıyla ilgili değişikliklerle pek karşılaşmamaktadır (Türnüklü, 2000). Fiziksel düzenin sağlanırken, sınıf mevcudu ve yerleşim düzeni göz önünde bulundurulması gereken unsurlardır;

1.2.3.1.1. Sınıf Mevcudu

Öğretim faaliyetlerine yönelik oluşturulan alanın öğrencilerin fizyolojik gereksinimlerine ve ilgili öğretim faaliyetlerine uygunluğu son derece önemlidir. Sınıfta bulunan öğrenci sayısı, fiziki ortama etki eden başlıca unsurdur. Sayıca kalabalık olmayan sınıflarda, öğretmen-öğrenci etkileşiminin daha yoğun ve etkili olması beklenmektedir. Sınıf mevcudunun az oluşu, öğretmene öğrencileriyle birebir ilgilenme şansı tanır ve bu sayede öğretmen sınıftaki öğrencilerin gelişim sürecini yakından takip izleyebilir, olası olumsuzlukları tespit edebilir ve daha etkin bir sınıf yönetimi yürütebilir. Sınıf mevcudunun ne kadar kalabalıklaşırsa, sınıf düzenini sağlamak ve öğrencilerin dikkatini derste toplamasını sağlamak o derece güçleşecektir (Küçükahmet, 2001)

1.2.3.1.2. Yerleşim Düzeni

Sınıfta yerleşim düzeni, eğitimin etkili ve kesintisiz bir işleyişe kavuşturulmasına ilişkin faaliyetler içerir. Etkili bir yerleşim düzeni, sınıf içi iletişimi, etkileşimi ve öğretimi pozitif yönde etkiler ve araç-gereçlere kolay ulaşımı sağlar. Ayrıca sınıf ortamının akla uygun kullanımı ve sınıf içi kargaşanın engellenmesi ve düzenlenmesi de yerleşim düzeninin önemli bir başka yönüdür (Aydın, 2010).

1.2.3.2. Plan Program Etkinlikleri

Sınıf yönetiminin ikinci boyutunu plan-program etkinlikleri oluşturur. Amaçlar temel alınarak, yıllık, ünite, günlük planların yapılması, araç-gereçlerin

tespit edilip, paylaşımının yapılması, çalışma ve muamele işleyişlerinin belirlenmesi, araç-gereç temin etme, metot seçme, öğrenci niteliklerini tespit etme, gelişimlerini gözlemlenme ve ölçme, öğrenci katılımını organize etme gibi işleyişlerin bu başlıkta ele alınabilir. Bu aktiviteler geçmiş ve var olan pozisyonu ele alarak geleceği öngörme ve yapılandırma amaçlı gayretler olarak görülebilir (Başar, 1999).

Öğrenme çevresi; fiziki, sosyal ve eğitsel çevre olmak üzere 3 bileşenden meydana gelir. Öğretmen, gereksinimlere göre, öğrencileriyle etkin bir iletişim halinde olarak bu üç bileşeni planlayabilmeli ve yönetebilmelidir. Başarılı bir sınıf yönetiminin temelinde, uygulamalara ilişkin planlı olmak vardır. Öğretmen yapacağı planla paralel olarak, başarılı olabilmek için, istenmeyen davranışları ortaya çıkaran olayları da hesaba katarak davranışını oluşturmalıdır. Bu çerçevede, elverişli bir öğretim yöntemi belirlemez ve esnek bir yaklaşım sergilemezse en iyi ders planı ile dahi başarısızlığa uğrayabilir. Ders süresinin doğru kullanımına ilişkin çalışmalar, zamanın öğrenmeyi etkileyebilen önemli bir unsur olduğunu, zamanın etkin kullanımının öğretmenlerin olduğu kadar öğrencilerin de ihtiyacı olduğunu ortaya koymuştur. Birçok disiplin sorunu, derse düzenli bir biçimde başlanamamasından kaynaklanmakta olup, dersin bitimi de aynı şekilde sorun teşkil eden bir başka noktadır. Dikkatli planlanmış bir ders bitimi, tecrübeli öğretmenlerin bir uygulamadan diğerine başarıyla geçişi yapabildiği bir yöntemdir (Başar, 1999).

1.2.3.3. Zaman Yönetimi

Zaman yönetiminde, eldeki zamanı faaliyetler açısından en etkin biçimde kullanacak şekilde planlayabilmek ve bu planlamanın başarılı bir şekilde uygulanmasını sağlamak esastır. Sınıf-içi zamanın etkin kullanımında esas nokta, planlı olmaktır. Planlı çalışma alışkanlığı, zamanın etkin kullanımı bakımından öğretmenler için de daima faydalı olacaktır. Etkili bir öğretmen, öğretim faaliyetlerinin tamamını önceden planlayabilmelidir. Sınıf-içi zamanın öğrenme faaliyetleri için verimli kullanılması son derece önemlidir (Demirel, 2012). Olay ve olguların vakit bakımından planlı ilerlemesinin kontrol edilmesi anlamında gelen zaman yönetimi; hedefleri önem sırasına göre belirlemek ve onları sonuca ulaştırmak için güç yoğunluğunun doğru şekilde yönlendirilmesi yeteneği olarak tanımlanabilir (Açıkalin, 1994). Öğretmenin ders sırasında zaman kaybına yol açacak etkinliklerden

kaçınması gerekir. Sınıf-içi zamanın tümü, eğitsel amacı etkinliklere ayrılmalıdır. Özetle, sınıf-içi süreçlerin öğretim faaliyetlerinin verimliliğini sağlayacak şekilde dikkatli planlanması ve plana uygun biçimde yürütülmesi gerekir (Başar, 1999).

1.2.3.4. İlişki Düzenleme

Öğrenim-öğretim ortamının kendisi ve öğrenci-öğretmen ilişkilerinin verimliliği, başarı üzerinde önemli etkilere sahiptir ve bundan dolayı dikkatli bir şekilde düzenlenmelidir. Birincil bir ilişki türü olan öğrenci-öğretmen ilişkisi, birebir ve insancıl yaklaşım barındırması gereken bir ben- sen ilişkisi örneğidir (Demirtaş vd., 2011).

İletişim denince akla öncelikle sözlü, yani dil aracılığıyla kurulan iletişim geliyor olsa da, iletişim sözsüz olarak da sağlanabilir. Aynı ortamda bulunan kişiler, hiç konuşmasalar dahi bakışlar, beden dili, aralarındaki fiziksel mesafe yoluyla sözsüz bir iletişim kurabilirler. İletişim halindeki kişilerin birbirlerini doğru şekilde anlayabilmeleri için; iletilen sözlü mesajların içeriği yanında, bu mesaja eşlik eden beden diline ait görsel ipuçlarına (yüz ifadesi, jest ve mimikler vb.) da dikkat etmeleri gerekir. Yüksek bir setin üzerindeki masasında öğrenciden uzak bir şekilde konumlanan öğretmen, sınıfa, kendisinin eğitimin merkezi olduğu yönünde bir mesaj iletir. Öğretmenin masasının ya da tahtanın önünden neredeyse hiç ayrılmadığı bir sınıf ortamında, öğretmen ve öğrenciler arasında sağlıklı bir iletişiminden bahsedilemez. Dersi işlerken sınıfın içerisinde dolaşmak, dikkati dağılmış öğrencilerle göz teması kurma, öğrencilerin omzuna dokunmak veya sırasının üzerine oturmak, öğretmene daha yakın hissetmelerini sağlayacaktır (Erden ve Akman,1997).

İletişim kurarken çoğunlukla farkına dahi varmadan, konuşmakta olduğumuz kişinin, mesajını iletirken seçtiği kelimeleri, konuşma hızını, bizimle arasına koyduğu mesafeyi, ses tonunu, suskunluk sürelerini ve vücut dilini dikkate alarak, sözcüklerin ardındaki duygusal içeriği de algılar ve tarafımıza iletilen mesaja uygun tepkiler vermeye çalışırız. Bununla beraber kimi zaman, sözcüklerin ardındaki mesajı hiç dikkate almadığımız veya bu mesajı yanlış algıladığımız için, tarafımıza iletilen mesaja uygun olmayan tepkiler verdiğimiz de olur. Cüceloğlu, (1993)'nun "iletişim

kazaları” olarak adlandırdığı bu tip durumlarda, kişiler birbirini anlamakta güçlük çekebilir ve bunun bir sonucu olarak kişiler arası ilişkiler zarar görebilir. Dolayısıyla, bireyin kendini doğru bir şekilde ifade etmesi ve karşısındaki kişileri doğru bir şekilde anlayabilmek için gerekli olan dinleme ve konuşma becerilerini edinmiş olması, kişiler arası iletişimde son derece önemlidir. Öğretmenin de başarı elde edebilmesi, öncelikle, öğrencileriyle arasında kuracak olduğu başarılı bir iletişime bağlıdır.

Etkili Öğretmenlik Eğitimi kitabında öğretmen-öğrenci ilişkisinde öğretmenlerin sıkça yaptığı hatalardan söz eden Thomas Gordon, iletişimine ilişkin 12 engeli aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Emir vermek-yönlendirmek,
- Uyarmak, gözdağı vermek,
- Ahlak dersi vermek,
- Öğüt vermek, çözüm-öneri getirmek,
- Öğretmek, nutuk çekmek, mantıklı düşünceler önermek,
- Yargılamak, eleştirmek, suçlamak,
- İsim takmak, alay etmek,
- Yorumlamak, analiz etmek,
- Övmek, aynı düşüncede olmak, olumlu değerlendirme yapmak,
- Güven vermek, desteklemek, avutmak, duygularını paylaşmak,
- Soru sormak, sınamak, sorgulamak, çapraz sorgulaya çekmek,
- Sözünden dönmek, oyalamak, şakacı davranmak, konuyu saptırmak.

Yukarıdaki maddelerin engel olarak tanımlanmış olmasının sebebi, öğrenme önünde engel teşkil eden problemlerin çözümü için ihtiyaç duyulan çift yönlü iletişimi yavaşlatır, engeller veya tamamen yok eder nitelikte davranışlar olmalıdır (Gordon, 1993).

Gündelik hayatta karşımızdaki kişiye yönelik olumsuz hislerimizi ifade etmek için çoğu zaman “Sen zaten hep böyle davranırsın, çok anlayızsın.” gibi, ağırlıklı “sen” dilinin hakim olduğu cümlelere başvururuz. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını kontrol etmek veya düzeltmek adına, öğretmenler sık sık “Neden

dikkat etmiyorsun, sınıfın düzenini bozuyorsun?” gibi, sen dilinin hakim olduğu ifadeler kullanır. Bu tür mesajlar, çoğunlukla mesajın iletildiği kişiyi doğrudan suçlayan ve yargılayan ifadeler içerdiğinden, mesajı alan kişinin kendini savunan bir pozisyon alması veya özgüveninin sarsılması oldukça muhtemeldir. Halbuki öğretmenler, öğrencilere karşı sen dilini kullanırken, genellikle gözlemledikleri olumsuz davranışları ortadan kaldırmayı amaçlar. Fakat, istenmeyen davranışların ortadan kaldırılmasındaki olumlu etkisi son derece düşük olan bu ifade biçiminin, öğrencinin öz-saygısını zedelemesi ve öğretmeniyle iletişimini negatif etkilemesi bakımından olumsuz etkilerinin çok daha fazla olduğu söylenebilir (İpşir, 2001).

1.2.3.5. Davranış Yönetimi

Beşinci boyut, davranış düzenlemeleridir. Sınıf ortamının istenilen davranışı gerçekleştirebilir hale getirilmesi, sınıfta negatif bir ortam oluşması, sorunların ortaya çıkmadan önce öngörü yoluyla istenmeyen davranışların engellenmesi, sınıf kurallarına uyulmasını için şartları hazırlamak, yapılmış olan istenmeyen tutumların değiştirilmesi bu boyuta yönelik olarak bahsedilebilir (Başar, 2000)

Sınıf-içi davranışların yönetimine ilişkin gerekli yeterliğe erişmek isteyen öğretmen, öncelikli olarak gelişim ve öğrenme psikolojisine ilişkin bilgisini gözden geçirmelidir. İstenen yeterlikte olmayan bir öğretmen, işe bu konuya ilişkin altyapısını sağlamlaştırarak başlamalıdır. Öğretmen adayına sınıf-içi davranışların yönetimiyle ilgili bilgi yüklenirken, öğretmenin sınıftaki rolü ve mesleki yeterliliği asla göz ardı edilmemelidir. Diğer yandan, bir öğretmenden psikoloji alanına bir psikolog kadar hakim olmasını beklemek haksızlık olacaktır (Özyürek, 1996). Öğretmenin sınıf içerisinde etkin bir davranış yönetimi sağlayabilmesi için her dersin akışı içerisinde öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini dikkate alarak, onların davranışlarına yönelik tahminde bulunma, gerekli durumlarda onların dikkatini başka tarafa çekme, yedekleme ve sınırlandırma gibi yöntemleri biliyor olması gerekir (Özyürek, 1996).

ÖZ-YETERLİK İNANCI

Öğretmenlerin öz yeterlik algısı öğretmenin uygulamalarını yordayan özelliklerden biridir (Poulou vd., 2018). Kişinin davranışlarının ve değişen

davranışlarının nedenlerini belirleyen ana faktörlerden biri öz-yeterlik inancıdır (Henson, 2001). Bandura, (1977), öz-yeterlik inancını, bireylerin belirli bir performansı gerçekleştirmek için ihtiyaç duydukları eylemleri planlayabilecekleri, organize edebilecekleri ve uygulayabilecekleri inancı olarak ifade etmiştir. Bu inançlarda öğretmenlerin tutum, beceri ve bilgileri etkili bir rol oynamaktadır (Gökmen vd., 2016). Öz-yeterlik algısı veya inancı, öğretmenin gerekli niteliklere sahip olmasını sağlayan kişisel değişim ve gelişimin de kaynağıdır (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013). Öğretmenlerin öz-yeterlik inancı, eğitim ortamında problemleri belirlemek ve çözmek için farklı çözüm stratejilerinin geliştirilmesini ve uygulanmasını önemli ölçüde etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin öz yeterlik inancı, kendilerini yeterli olarak algılamalarını sağlar (Özdemir, 2017). Öğretmenler, çocukların öğrenmeye yönelik motivasyonunu artırır ve kendilerine karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olur (Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989). Sınıf yönetimi, çocukların en üst düzeyde öğrenmelerini sağlamak için katılımcı ve hareketlendirici bir sınıf ortamının oluşturulması anlamına gelmektedir (Sadık ve Dikici-Sığırtmaç, 2016). Sınıf yönetimi aynı zamanda çocukların düşünme ve davranışlarına odaklanan bir öğrenme ortamı yaratmaya yönelik uygulama ve yöntemleri de içerir (Marzano, 2003).

1.2.4. Öz-Yeterlik İnancının Tanımı ve Önemi

Öz yeterlik; bireyin kendi yeteneklerine, özellikle de önündeki zorluklarla başa çıkma ve bir görevi başarı ile tamamlama yeteneğine dair beslediği inanç olarak tanımlanabilir (Akhtar, 2018). Genel anlamda öz-yeterlik başarılı olma yeteneğimize olan genel inancımıza atıfta bulunmakla birlikte, öz-yeterliğin çok daha spesifik biçimleri de vardır (örneğin; akademik, ebeveynlik, spor). Öz-yeterlik, öz-değer duygumuz veya bir insan olarak taşıdığımız değer duygusu ile ilişkili olsa da, bununla ilgili en az bir önemli ayırım mevcuttur.

Albert Bandura öz-yeterlik kavramını; "kişinin olası durumları yönetmek için gereken eylem planlarını düzenleme ve yürütme yeteneklerine olan inancı" olarak tanımlamıştır. Öz-yeterlik; bir kişinin belirli bir durumda başarılı olma yeteneğine olan inancıdır. Bu inançları, insanların nasıl davrandığını, düşündüğünün ve hissettiğinin belirleyicileri olarak tanımlayan Bandura'nın "Öz-Yeterlik: Birleştirici

Bir Davranış Değişikliği Teorisine Doğru” (1997) adlı çığır açan makalesi yayınladığından bu yana, öz-yeterlik konusu psikolojide en çok çalışılan konulardan biri haline gelmiştir. Öz-yeterlik psikologlar ve eğitimciler arasında neden bu kadar önemli bir konu haline geldi? Bandura ve diğer araştırmacıların ortaya koymuş olduğu gibi; öz-yeterlik, psikolojik durumlardan davranış ve motivasyona kadar her şey üzerinde etkili olabilir. Başarılı olma yeteneğimize olan inancımız; nasıl düşündüğümüz, nasıl davrandığımız ve dünyadaki yerimize ilişkin nasıl hissettiğimiz ile ilgili önemli bir role sahiptir. Öz-yeterlik aynı zamanda hangi hedeflerin peşinden gitmeyi seçtiğimizi, bu hedeflere nasıl ulaşacağımızı ve kendi performansımıza nasıl yansıtacağımızı da belirler.

İnsan ve insanı etkileyen içsel ve dışsal faktörler, psikoloji ve eğitim bilimlerinin ortak ilgi alanıdır. Eğitim bilimi; insanların eğitim ve öğrenim sürecindeki motivasyon ve başarı farklılıklarının kaynaklarını anlayabilmek adına psikoloji biliminden faydalanır (Ornstein ve Hunkins, 2014). Psikoloji bilimi, öğrencilerin yaşlarının ve gelişim düzeylerinin öğrenme-öğretme süreçleri üzerindeki etkilerinin anlaşılabilmesine yönelik sorulara yanıt arayarak eğitim bilimine katkıda bulunur (Bacanlı, 2014). Psikoloji alanındaki gelişmeler, yeni öğrenme kuramları ve psikolojik yaklaşımların ortaya çıkmasına olanak sağlamıştır (Morgan, 2011). Söz konusu kuram ve yaklaşımlar, eğitim bilimini de etkileyerek geliştirmesine yol açmıştır. Özetle, eğitimde uygulayıcı kişi olan öğretmenlerin mesleklerine yönelik öz-yeterlik inançlarının seviyesi, öğrenme-öğretme sürecinde zengin etkinlik çeşitliliği sağlama, etkin sınıf yönetimi ve sınıf içi tutum bakımından son derece etkili bir faktördür. Dolayısıyla, öğretmen-çocuk ilişkisi, çocukların motivasyonu ve ilgisi üzerinde de aynı derece önemli bir etkiye sahiptir.

1.2.5. Öz-Yeterlik İnancının Etkileri

Bir düşünceyi, hedefi ve planı gerçekleştirmede en önemli nokta, kişinin öncelikle bunları gerçekleştirebileceğine dair inanç taşımasıdır (Özenoğlu-Kiremit ve Gökler, 2010). Öz yeterlik algısı seviyesi yüksek olan bireyler, bir işi başarmak için gayret gösterme, negatif olaylar karşısında kolayca geri adım atmama, ısrarlı ve sabırlı olma gibi tutumlar gösterdikleri, öz yeterlik algısının eğitimde önemsenmesi gereken kavramlardan biri olduğu anlaşılmaktadır (Aşkar ve Umay, 2001).

Bilişsel süreçlerle ilişkili olan öz-yeterlik inancı, bireyin düşüncelerine ve bunun bir sonucu olarak hedef seçimlerine etki etmektedir (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; say, 2005). İnanç düzeyi, aynı yeteneklere sahip olan bireyler arasındaki performans farklılıklarını açıklayan bir kavramdır (Kesgin, 2006). Öz-yeterlik inancı yüksek bireylerin, aynı oranda yüksek hedefler belirlediği; öz-yeterlik inancı düşük bireylerinse sınırlı ve basit hedefler belirlediği bilinmektedirler (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Say, 2005).

Motivasyon düzeyi, öz-yeterlik inancının etkilediği içsel süreçlerden biridir. Hedeflerini belirlemelerinin ardından, bireyler, bu hedefler doğrultusunda kendilerini motive ederler. Gerekli planlamaları yapıp tahminler yürüterek, hedefe ulaşmaya kadar çaba sarf ederler. Bireylerin hedefe ulaşma süreçlerindeki mücadeleleri ve zorluklar karşısında direnç gösterme seviyelerine etki eden başlıca içsel faktörlerden olan motivasyon; sahip olunan öz-yeterlik inancından önemli ölçüde etkilenmektedir (Şenol-ulu, 2012).

Öz-yeterlik inancı; bireyin zorluklar karşısında yılmamasını ve başarı elde etmesini kolaylaştırırken; elde edilen başarılar ise bireylerin öz-yeterlik inancının artmasını sağlamaktadır (Schultz ve Schultz, 2007; Senemoğlu, 2013). Dolayısıyla, öz-yeterliği yüksek bireylerin; daha mutlu, sorumluluk sahibi ve görev almaya istekli, yeniliklere açık olması beklenmektedir (Say, 2005). Öz-yeterlik inancının seviyesi, bireylerin yüklendikleri sorumluluklara veya yaptıkları görevlere yönelik olarak, olumsuz veya olumlu bir yaklaşım geliştirmelerine yol açmaktadır (Şenol-ulu, 2012). Bu konuda yürütülen araştırmalar neticesinde; öz-yeterlik inancının, depresyon ve kaygı ya da stres bozukluğu tedavisinde, akademik ve mesleki başarıların artırılmasında destekleyici bir rolü olduğunu ortaya çıkarmıştır (Burger, 2006).

1.2.6. Öz-Yeterlik İnancını Etkileyen Etmenler

İnsanlar öz-yeterlik inançlarını şu dört kaynaktan edinirler:

- Geçmiş performans
- Dolaylı deneyimler (başkalarının performansını gözlemlemek)
- Sözlü ikna

- Fizyolojik ipuçları.

1.2.6.1. Geçmiş Performans:

Öğrencilerin özgüvenine en büyük katkı sağlayan tek unsur geçmiş performanstır. Eğer öğrenciler geçmişte belli bir beceriye ilişkin başarı elde etmişlerse, bu beceride gelecekte de başarılı olacaklarına inanmaları muhtemeldir (Senemoğlu, 2013). Söz konusu öz-yeterlik geliştirme olduğunda, "başarı başarıyı getirir" şeklindeki eski atasözü, kesinlikle geçerliliğini korumaktadır. Öğrenciler, sınıfa girerken, çok çeşitli geçmiş deneyimleri beraberlerinde getirirler. Bunlardan bir bölümü olumlu deneyimler iken, bir bölümü olumsuz deneyimlerdir.

Öğrencilerin geçmiş başarılarını ve başarısızlıklarını nasıl yorumladıkları, öz-yeterlikleri üzerinde dramatik bir etkiye sahip olabilir. Belirli bir alandaki başarılarının geliştirmiş oldukları becerilerin (yeteneklerinin) bir sonucu olduğuna inandıkları takdirde, öğrenciler, söz konusu alanda gelecek elde edecekleri başarılarla çok daha fazla güvенеceklerdir (Zararsız, 2012).

Öğretmenler bir göreve ne kadar çaba sarf edildiğinin, tamamlanan görevin kalitesi üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunun bilincinde olsalar da, öğrenciler genellikle bu ilişkiyi fark edemezler. Öğrenciler, en geç sekizinci sınıfa geldiklerinde, bir konu için harcadıkları çabanın yeteneklerinden daha az önemli olduğunu ifade ederler. En yüksek başarı düzeyindeki öğrenciler, eğer bir konuda çok çalışmaları gerektiğinde, o alanda yüksek becerilere veya yeteneklere sahip olmayabileceklerine inanabilirler. İyi olmayan öğrenciler için genellikle bir şablon mevcuttur. Düşük performanslarını çaba eksikliği olarak açıklayan öğrenciler, bunu düşük yetenek olarak açıklayanlara göre daha yüksek öz yeterlik sergilemektedir. Düşük performanslarını gayret eksikliği olarak açıklayan öğrenciler, bunu düşük yetenek ile açıklayan öğrencilere kıyasla daha yüksek öz-yeterlik sergilemektedir. Başarılı olmayan ancak başarılı olmak için yapmaları gereken tek şeyin daha çok çalışmak olduğuna inanan öğrenciler, becerileri konusunda yine de fazlasıyla kendinden emin olabilirler. Cinsiyet farklılıklarına ve performansa ilişkin bir not düşmek gerekirse; okuldaki başarı ve başarısızlık deneyimlerine erkeklerin ve kızların farklı şekilde yaklaştıklarına dair birtakım kanıtlar mevcuttur. Erkekler

başarılarını yeteneklerine atfetme eğiliminde iken, kızlar başarılarını genellikle çabalarına dayandırmaktadır. Düşük performans söz konusu olduğunda ise bunun tam tersi geçerlidir. Kızlar düşük performanslarını genellikle yetenek eksikliğine bağlarken, erkekler bunun sebebi olarak çaba eksikliğini gösterir. Erkekler ve kadınlar, ortalama ve düşük notlar karşısında farklı tepkiler verir. Dişiler “C” notu aldıklarında çoğunlukla dersi bırakırken, erkekler bunu yapmayabilir (Zararsız, 2012).

Barbara Kerr (1997), mühendislik alanında uzmanlaşan genç kadınların ve erkeklerin, üniversitede giriş seviyesi Calculus dersinde benzer notlar aldıklarını tespit etmiştir. Ne yazık ki genç kadınlar BS ve CS aldıktan sonra genellikle meslek alanlarını değiştirirken, benzer notlara sahip genç erkekler mühendislik programlarına devam etme eğilimindedir (Zararsız, 2012).

1.2.6.2. Dolaylı Deneyimler

Bir öğrenci başka bir öğrencinin bir görevi başarıyla tamamladığını gördüğünde, bir modeli gözlemlemenin dolaylı deneyimi de öz-yeterlik üzerinde güçlü bir etkiye sahip olabilir (Burger, 2006). Kendileri gibi başkalarını da görevleri yerine getirirken gözlemleyerek, bireyler, kendi yeteneklerine ilişkin bir yargılarda bulunabilirler. Bir öğrenci bir arkadaşının bir şiir yayınladığını görürse, kendisinin de bir şiir yayınlatabileceğine inanabilir. Diğer üçüncü sınıf öğrencilerinin çarpım tablosunu öğrendiklerini gözlemleyen bir üçüncü sınıf öğrencisinin, kendisinin de bunları öğrenebileceğine inanması muhtemeldir. Öğrenci gözlemlenen model ile ne kadar çok ilişki kurarsa, modelin performansının kendi performansı üzerinde etkili olma olasılığı da o derece artar. Geçmiş deneyimlerden elde edilen öz-yeterlik inançlarının aksine, gözlem yoluyla sağlanan öz-yeterlik bilgisinin istikrarlılığı veya kalıcılığı daha düşüktür. Kişi kendi kişisel başarılarından güçlü öz-yeterlik geliştirdiğinde, ara sıra deneyimlenen bir başarısızlık olumsuz etkiler yaratmayabilir. Fakat; başkalarının başarılarını gözlemlemeye dayalı öz-yeterlik, gözlemcilerin daha sonrasında kendi başlarına başarısız deneyimler yaşamaları durumunda hızla azalacaktır. Öğrencilerin başarılı olduklarını gözlemledikleri kendi kendine modelleme de güçlü bir etkiye sahiptir. Başarılı performansların video kayıtlarını

izlemek veya geçmiş başarıların fotoğraflarına bakmak, öğrencinin kendine güvenini artırabilir (Senemoğlu, 2013).

1.2.6.3. Sözlü İkna

Sözlü ikna, “bireyi bir davranışı başarıyla gerçekleştireceğine inandırmak için onu teşvik etmek, kendi gücüne güvenmesi konusunda cesaretlendirilmek ve bu konuda öneriler getirmek” şeklinde tanımlanmaktadır. Birey başaracağına inandırıldıkça daha fazla çaba gösterir ve öz yeterlik algısının düzeyi artar (Bandura, 1977, s. 198).

1.2.6.4. Fizyolojik İpuçları

Öz-yeterlik inancının dayandığı son kaynak, fizyolojik ipuçlarıdır. Ellerin terlemesi veya ağız kuruluğu, genellikle sinirlilik belirtileri olarak kabul görür. Bu tür belirtiler, öğrencilere, belirli bir görevde başarılı olamayacaklarını hissettirebilir. Diğer taraftan, öğrenciler yeni bir durumla karşılaşmadan önce rahatlamış hissettiklerinin fark edebilir ve karşı karşıya oldukları göreve dair daha yüksek bir yeterlilik duygusu geliştirebilirler (Burger, 2006; Senemoğlu, 2013).

1.2.7. Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı

Genç kuşakları geleceğe hazırlayan toplum mimarları olarak, öğretmenler, uygulanan eğitim programlarının etkinlik düzeyini ve eğitim-öğretim kalitesini belirleyen başlıca unsular arasında yer almaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2014). Öğrenci davranışlarını biçilendirmede aktif rol sahibi olan öğretmenlerin, mesleklerine ilişkin inançları, tutumları, motivasyonları ve taşıdıkları öz-yeterlik hissi, eğitim-öğretimin kalitesini önemli ölçüde etkilemektedir. Öğretmenlerin tecrübe ve mesleki başarılarına dair inanç düzeyleri; verilen eğitimin kalitesi üzerinde olduğu kadar, öğrencilerin öğrenmeye duydukları ilgi üzerinde de olumlu veya olumsuz anlamda etkilidir (Demirel, 2012). Yine öğretmenin mesleğine dair öz-yeterlik inancı, eğitim programının uygulanmasını ve öğretime ilişkin içsel ve dışsal değişkenlerini etkileyen birincil unsur olarak kabul edilmektedir. Bandura (1984); öğretmenin mesleğindeki başarısı ve mesleki görevlerini gerçekleştirebileceğine dair öz-yeterlik inancı arasında önemli bir ilişkinin söz konusu olduğunu ifade etmiştir (akt; Tepe, 2011;18). Tschannen, Moran ve Woolfolk Hoy (2001) öz-yeterlik

inancını, öğretmenin öğrencilerinin arzulan öğrenme sonuçlarını elde etme kapasitesine veya yeteneğine olan inancı olarak tanımlamıştır. Mesleğe ilişkin öz-yeterlik inançları, öğretmenlerin alan bilgilerine dair uygulama tecrübesi ve çevreden gelen olumlu veya olumsuz geri bildirimlere alan açmaktadır (Tepe, 2011).

Öğretmenin öz-yeterlik inancı, etkili sınıf yönetimi ve olumlu bir sınıf ortamı elde edilmesi noktasında mühim bir değişken olup; öğrencilerde öğrenmeye yönelik motivasyon yaratılmasında ve derse aktif katılım sağlamada belirleyici çevresel değişkenler arasında yer almaktadır (Özenoğlu-Kiremit ve Gökler, 2010). Öz-yeterlik inancının, öğrenme ortamı oluştururken öğretmenlerin ne kadar demokratik ya da ne kadar baskıcı bir tutum sergiledikleri konusunda da etkisi söz konusudur. Öğretmenlerin öz-yeterlik inancı düzeyi, dersin öğrenci ya da öğretmen merkezli oluşunu belirlemenin yanında, öğrenme sürecinde kullanılan metotların çeşitliliğine de etki etmektedir (Özata, 2007; Tepe, 2011). Sahip olunan mesleki öz-yeterlik inancı, öğretmenlerin meslekteki başarılarında önemli bir rol oynamaktadır. Yenilikler karşısında daha cesaretli ve sabırlı olacağından ötürü, Öz-yeterlik inancı yüksek olan bir öğretmenin, öğrencilerinin başarı düzeyini artırması beklenir (Şahin ve Sak, 2015). Bunun yanında; mesleki öz-yeterlik inancının yüksekliği, psikolojik anlamda bir rahatlığın beraberinde, öğretmenin sahip olabileceği kaygı ve depresyon düzeyini aşağı çekerek, olumlu bir öğretim ortamı oluşturmasına katkıda bulunur (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013).

1.2.8. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik İnançlarının Öğrenciler Üzerindeki Etkileri

Öğretmenler, yaş ağaçlara şekil veren bahçıvanlara benzetilebilir. İstendik davranışların kazandırılmasında aracı öğretmenler; davranışları, tutumları ve fikirleri ile öğrenciler için bir rol model teşkil ederler. Bu konuma sahip öğretmenlerin, öğrencileri başarılı olacaklarına dair motive etmesi, öğrencilerin derse yönelik öz-yeterlik inancını pekiştirerek ve öğrenme becerilerini olumlu yönde geliştirerek, öğrenmenin daha hızlı ve kolay olmasını sağlamaktadır (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Senemoğlu, 2013). Öz-yeterlik inancı, öğrenme performansını ve isteğini etkileyen başlıca unsurlardandır (Cantürk-Günhan ve Başer, 2007; Kesgin, 2006). Öğretmenin öz-yeterlik inancı ile öğrencinin öğrenme düzeyi ve başarısı arasında

anlamli bir iliŒki bulunduđu dűŒűnűlmektedir (DemirtaŒ, Cűmert ve űzer, 2011). űz-yeterlik inancı ve űzgűveni yűksek, űğrenmeyi ve űğretmeyi seven, alan bilgisine hakim, iletiŒim yetileri geliŒmiŒ, eŒitlikçi bir űğretmenin űğrencilere istendik davranıŒları kazandırması ve onların gűzűnde rol model olması daha kolaydır. Rol model űğretmenin űz-yeterlik inancının yűksek oluŒu; űğrencilerin okula, űğrenmeye ve okumaya yűnelik sevgisini artırmada, űğrencilerin sorumluluk almalarında ve ders çalıŒma stratejisi geliŒtirmelerinde daha baŒarılı olmalarını saėlamaktadır (Senemoėlu, 2013).

űz-yeterlik inancının geliŒimine iliŒkin belirleyici unsurlardan biri olarak, model alınan kiŒi, yani űğretmen, mesleėindeki baŒarısı ya da baŒarısızlıėı, mesleėindeki gűzlemleyen űğrencinin, ilgili iŒe/gűreve ve űğrenmeye dair űz-yeterlik inancını olumlu veya olumsuz biçiimde etkileyecektir. űğretmenin mesleki açiđan kuvvetli bir űz-yeterlik inancına sahip olması; űğrencilerin sosyal, duygusal, psiko-motor ve biliŒsel kabiliyetlerini ve űğrenme performanslarını pozitif yűnde etkileyerek űğrencilerin űz-yeterlik inançlarının da artmasını saėlayacaktır. űz-yeterlik inancı yűksek olan űğretmenler sorun çűzme kabiliyetleri geliŒmiŒ bireyler olup; űğrencilerinin űğrenme, problem çűzme ve araŒtırma yapma becerilerini geliŒtirmelerini destekleyen bir tutum benimserler. Bundan dolayı, űğrencilerinin de sorun çűzme kabiliyetlerinde ilerleme kaydetmeleri daha kolay gerçeėleşmektedir (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005).

Alan bilgisi eksikliėi ve tecrűbeye yetersizliėinden űtűrű mesleki űz-yeterlik inancı dűŒűk olan bir űğretmenin, űğrencileri űzerinde olumlu bir etki bırakması, elveriŒli bir sınıf ortamı yaratması oldukça zordur (űzenoėlu-Kiremit ve Gűkler, 2010). Bandura (1997); űğretmenin űz-yeterlik inancının dűŒűk olması durumunun, űğrencilerin űz-yeterlik inancında da dűŒűŒe yol açaçaėını belirtmektedir. Yine aynı durum; eėitim hayatlarının ilerleyen dűnemlerinde űğrencilerin motivasyonları, duygusal durumları, karar alma ve seçiđ yapma sűreçleri űzerinde de olumsuz etkilere sahiptir (AkbaŒ ve Çelikkaleli, 2006)

1.2.9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlik inancının Önemi

Okul öncesi; çocuk gelişiminin hızlandığı ve kritik önem kazandığı bir dönemdir. Çocuk tarafından taşınan genetik mirasın baskın olarak ortaya çıkabileceği veya çıkamayacağı, kalıtsal unsurların çevre ile etkileşimiyle birlikte okul öncesinde dönemde belirlenir (Gültekin -Akduman, 2012). Çocuğun ileride sahip olacağı becerilerin, alışkanlıkların temeli bu dönemde atılıp, öğrenme kapasiteleri bu dönemde geliştirilir. Sosyal, duygusal, bilişsel, psikomotor, psikolojik, dil ve öz bakım gelişimi ile eş zamanlı olarak gelişimsel olgunluğa katkıda bulunan okul öncesi eğitim; çocuğu ilkokula hazırlayan önemli bir süreçtir (Kadim, 2012; MEB, 2013). Gösterilen bakımın, sevgi ve şefkatin yanı sıra, bu dönemde verilen eğitimin de çocuk gelişiminde mühim bir etkisi söz konusudur (Oktay, 1999).

Böylesine kritik bir süreçte eğitim veren okul öncesi öğretmenleri; çocukların kişiliği, davranışları, özgüveni, alışkanlıkları, karakteri, öz-yeterlik hissi ve öğrenme yetileri üzerinde ebeveynlerden sonra en etkili kişilerdir. Dolayısıyla, okul öncesi öğretmenliği, gelecek nesiller üzerinde kalıcı olacak bir misyon taşımaktadır (Koçyiğit, 2012). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta destekleyici olmanın yanında, sevgi ve saygı temelinde güvenilir bir ortam oluşturması, çocukların öğrenme ve okul için hem sevgi hem de heves duymalarını sağlayacaktır (MEB, 2013). Olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulmasında, öğretmenin, eğitim sürecini yürütebileceğine dair öz-yeterlik inancı da şüphesiz etkilidir (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013). Bu süreçte okul öncesi öğretmenlerinin gereksinim duyacağı alan bilgisi ve mesleki beceriler, öğretmenlik eğitiminde edindirilmeye çalışılmaktadır. Söz konusu bilgi ve becerilerin sürece uygun biçime uygulamaya konmasında ise, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı oldukça belirleyici bir unsurdur. Çocukların okul öncesi öğrenme süreçlerinde, öğretmenlerin etkinliği ve başarısı, yine öğretmenlerin, alan bilgilerini kişilik özellikleri ile birleştirmeleriyle mümkün olabilir (Dağlıoğlu, 2014). Çocukların ebeveynlerinden sonra örnek aldıkları en önemli figür olan öğretmenlerin yüksek öz-yeterlik inancı taşıması, öğrenme motivasyonunu artırmanın yanında; çocukların geleceğe yönelik hedefleri, sorumluluk alma istekleri, öz-yeterlik inançları üzerinde de oldukça etkilidir (Şenol-ulu, 2012; Tepe, 2011). Okul öncesi öğrenme-öğretme sürecinde çocukların kaygı, motivasyon, stres

durumlarının tespit edilmesi, performanslı ve öğrenme ortamına da etki etmektedir. Bu; erken çocuklukta öz-yeterlik inancının olumlu veya olumsuz, hangi yönde gelişeceğini belirleyici niteliktedir (Şenol-ulu, 2012). Öz-yeterlik inanç seviyesi; okul öncesi öğretmenlerinin eğitim hedeflerini, mesleki devamlılıklarını ve performans düzeylerini, duygusal reaksiyonlarını ve elbette öğrenme-öğretme sürecinde belirleyici rol oynayarak, okul öncesi eğitimde çocukların zihinsel, duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimlerini şekillendirmektedir (Tepe ve Demir, 2012). Sahip olunan öz-yeterlik inancı, okul öncesi öğretmenlerinin de bilişsel ve duygusal hedef seçimleri ve karar verme süreçleri üzerinde etkilidir (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013). Dolayısıyla, öz-yeterlik inanç düzeylerinin, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimdeki hedeflerine ulaşılmalarında son derece hayati bir role sahip olduğunu söylemek mümkündür.

1.2.10. Okul Öncesi Eğitim Programı ve Programındaki Etkinlikler

Okul öncesi eğitim programları bütün dünyada olduğu gibi Türkiye’de de hızla yaygınlaşmaktadır (Öztürk, 2013). Okul öncesi eğitim programları Türkiye’de milli eğitim bakanlığı ve kamuya ait okul öncesi eğitim kurumları vasıtasıyla sağlanmaktadır.

Doğru ve iyi hazırlanan ve uygulanan okul öncesi eğitim programı; topluma, öğretmene, idareciye, ve çocuğa kılavuzluk yaparak eğitimin ne zaman, nerede, nasıl, ve hangi içeriğe sahip olacağını tanımlanmaktadır (Çaltık, 2004). Genç (1997), okul öncesi eğitim programını; “doğumdan zorunlu ilköğretime kadar olan dönemdeki çocukların eğitimi için gerçekleştirilecek hedefler ve hedef davranışlar, eğitim durumları ve değerlendirme etkinliklerinden oluşan ayrıntılı bir plan” olarak tanımlanmaktadır (akt.; Çaltık, 2004: 39).

Türkiye’de okul öncesi eğitim programı farklı ve çeşitli nedenlerden dolayı belirlenmiş dönemlerde geliştirilmiş ve değiştirilmiştir. Bu programları belirleyen konular, eğitim verilen yaş gruplarının gelişim alanları olarak tanımlanabilir. Okul öncesi eğitim programı başka eğitim programlarından farklı olarak çok esnek ve kolay bir eğitim programıdır bu da öğretmenlerin işini kolaylaştırmaktadır. Okul öncesi eğitim programında çocukların gelişim alanlarını göz önünde bulundurarak 10

farklı etkinlik tanımlanmıştır. Bu etkinlikler sırasıyla Okuma-Yazmaya Hazırlık, Türkçe Dil, Drama, Oyun, Fen ve Doğa, Matematik, Sanat, Hareket, Müzik, Gezi gibi etkinlikleridir. Bu bölümde bu etkinlikler hakkında kısa da olsa bilgi verilecektir.

1.2.10.1. Okuma-Yazma Hazırlığı Etkinliği

Okul öncesi eğitim programının en önemli amaçlarından biri, çocuğu ilkokula ve okuma-yazmaya hazırlamaktır (Taşkın, 2013). Okuma-yazmaya hazırlık etkinliği böyle tanımlanmıştır: Çocukların kurumlarda 0-6 yaş dönemde aldıkları eğitim boyunca tüm gelişim alanlarının desteklendiği etkinliklerin bir bütünüdür (MEB, 2013). Okuma-yazma etkinlikleri çocuklara okuma-yazmayı öğretmeyi amaçlamamaktadır. Bu etkinlikler ve çalışmalar daha çok çocuğa yazmaya karşı farkındalık oluşturmak, ilkokula hazırlamak, okuma-yazma ve okuma becerisi kazandırmak gibi hedefleri amaçlamaktadır (Güven, 2012). Okuma yazma çalışmaları daha çok çocuklarda dil ve kelime hazinesi, yazının amacını, harf farkındalığı, kalem tutma, anlam becerisi, görsel ayırt etme, ses farkındalığı, resimli okuma, yazı bilinci ve el-göz koordinasyonunun oluşmasını desteklemektedir (Erdoğan, 2013). Kalemi dengeli ve doğru tutma, boyama, el becerisi çalışmaları çizme, kağıdı, kitabı doğru tutma, yazının yönünü belirleme becerilerini kazandırma gibi çalışmalar okuma-yazma hazırlığı etkinliklerinde yazma becerilerini geliştirmek için yapılmaktadır. Ayrıca okuma- yazma etkinliklerinde yapılan çalışmalarda akılda tutma, benzerlik ve farklılıkları bulma ve temel kavram çalışmaları da yapılmaktadır (MEB, 2013).

1.2.10.2. Türkçe Dil Etkinliği

Okul öncesi eğitim programında Türkçe dil etkinlikleri böyle tanımlanmıştır; Türkçe dil etkinliği, çocukların kelime bilgilerini arttırmak, Türkçeyi güzel ve hatasız konuşmalarını sağlamak ve iletişim becerilerini geliştirmek için düzenlenen etkinliklerdir (MEB, 2013). Dil gelişimi seslerin sözcüklerin, sembollerin kazanılması, saklanması ve dilin kurallarına uygun kullanılmasını içeren bir süreçtir (Öztürk, 2010).

Çocuklarının dil becerilerini geliştirmek Türkçe dil etkinliklerinde en önemli hedef olarak ifade edilmiştir. Türkçe dil etkinliklerinde şiir, parmak oyunları, etkileşimli kitap okuma, resimlerle öykü oluşturma, bilmece, hikâye kitapları anlatımı, tekerleme, masal, öykü tamamlama, canlandırma ve sohbet etme çalışmaları yapıldığı bilinmektedir (Öztürk, 2010).

1.2.10.3. Drama Etkinliği

Okul öncesi eğitim programında drama etkinliği böyle tanımlanmaktadır: Okul öncesinde drama; çocuğun deneyimleyerek öğrenmesini hedefleyen, tüm gelişim alanlarını destekleyen, belirlenmiş hedefleri olan, olayları sözlü sözsüz iletişim yollarıyla ifade etmeye dayalı, canlandırmaların yapıldığı bir etkinliktir (MEB, 2013).

Çocuk eğitiminde reformcu olarak bilinen Rousseau, Locke ve Dewey ilk kez çocuk eğitim programlarında drama eğitimde kullanılmaya başlanmışlar (Gönen ve Uyar-Dalkılıç, 2003). Eğitimde drama: “Bir sözcüğü, kavramı, davranışı tümceyi, düşünceyi, yaşantıyı ya da olayı rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak canlandırmaktır.” (akt: Özyürek, 2014: 4).

Drama etkinliklerinde hareket çalışmalarında, bilişsel öğrenmelerini, bedensel ve uzamsal farkındalıklarını, konsantrasyon becerilerini, öz güvenlerini ve öz denetimlerini geliştirici oyunlar yapıldığı bilinmektedir (Yayla-Ceylan, 2014).

1.2.10.4. Oyun Etkinliği

Oyun etkinlikleri çocukların daha çok oyun oynama haklarını göz önünde bulundurarak tasarlanmıştır.

Okul öncesi eğitim programında oyun şu şekilde tanımlanmıştır; oyun, çocukların eylem düzeyinde katılım gösterdikleri, düşünce ve duygularını ifade ettikleri, meraklarını giderecek araştırma ve gözlem yapma olanağı buldukları, yeni keşiflerde buldukları, nesnelere ve kişilerle etkileşim içinde buldukları haz verici bir etkinliktir (MEB, 2013).

Çocuklarda oyun bir tür aktivite olarak kabul edilir. Oyunlar çocukların özgürce ve zevkle gerçekleştirdikleri, nesne, obje, olay ve rolleri manipüle edip ve

etkileşimde buldukları, sınıadıkları, öğrendikleri, fiziksel ve zihinsel olarak rahatladıkları aktiviteler olarak kabul edilir (Pehlivan, 2012).

Okul öncesi eğitim programında, oyun etkinlikleri daha çok çocukların okula geliş saatlerinde veya okuldan çıkış saatlerinde uygulanmaktadır.

1.2.10.5. Fen ve Doğa Etkinliği

Okul öncesi eğitim programında fen ve doğa etkinliği böyle açıklanmıştır; fen ve doğa etkinliği, çocukları dikkat etmeye, soru sormaya, merak etmeye, gözlemlemeye, araştırmaya, incelemeye ve keşfetmeye yönelten etkinliklerdir (MEB, 2013).

Fen ve doğa etkinlikleri, çocukların çevreye karşı duyarlı, canlılara karşı koruyucu ve duyarlı olma ve doğayı seven gibi özellikleri kazandırmayı hedeflemektedir (Güven, 2012).

Okul öncesi eğitim programındaki fen ve doğa etkinlikleri çalışmaları fotoğraf çekme, koleksiyonlar hazırlama, kavram haritaları oluşturma, bitki yetiştirme, hayvan besleme, inceleme, gözlem yapma, deney, belgesel izlemeden oluşmaktadır (MEB, 2013). Bu etkinliklerde önemli olan başka konu çocukların güvenliğidir. Planlama yaparken çocukların ihtiyaçları, gelişim düzeyleri ve en önemlisi yaşları dikkate alınmalıdır ve bunlara göre gerekli güvenlik önlemleri sağlanmalıdır (Alisinanoğlu, Özbey ve Kahveci, 2007).

1.2.10.6. Matematik Etkinliği

Okul öncesi dönemde matematik etkinlikleri çocukların problemlere çözüm becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu etkinliklerde çocukların oynadığı oyunlar ve faaliyetler vasıtasıyla onların problem çözüm becerileri ve problem çözüme yolları bulmaları için planlı eğitim verilmektedir (Güven, 2012).

Matematik etkinliklerin en önemli ve bilinen amaçları: 1) Matematiğin temelini oluşturmak, 2) Çocukların matematiğe karşı olumlu tutumunu geliştirmek ve 3) Matematik farkındalığı geliştirmek olarak ifade edilmiştir (Güven, 2012; MEB, 2013).

Matematik etkinlikleri, çocuğun zihinsel gelişimine fayda sağlamak, çocukların matematiği sevmesini sağlamak, çocukların var olan kavramsal bilgilerle yeni edinilen bilgileri arasında ilişki kurmasına yardımcı olmak, matematiksel kavramların nerelerde, ne amaçla ve nasıl kullanıldığını anlamaya yardımcı olmayı hedeflemektedir (MEB, 2013).

Matematik etkinlikleri başka etkinlikler ile bütünleştirilerek yapılabilmektedir. Birçok öğretmen matematik etkinlikleri, okuma-yazmaya hazırlık, Türkçe dil, oyun, fen ve doğa, sanat, müzik, drama, hareket gibi etkinlikler ile beraber uygulamaktadır.

1.2.10.7. Sanat Etkinliği

Sanat etkinliği okul öncesi eğitim programında böyle açıklanmıştır; sanat etkinliği, çocuğun hayal gücünden faydalanarak problem çözmesine, çözüm odaklı ve eleştirel düşünmesine imkan sağlayan etkinliklerdir (MEB, 2013). Sanat etkinlikleri daha çok sosyal davranışların oluşmasına ve gelişmesine yardımcı olmaktadır. Bu etkinliklerde, çocuklarda yardımlaşma, sorumluluk alma, iş birliği yapma, paylaşma gibi sosyal faaliyetler yapılmaktadır (Aral, Kandır ve Can- Yaşar, 2011). Okul öncesi eğitim programında sanat etkinliklerinde en sık yapılan çalışmalar kâğıt kesme, katlama, yırtma, boyama, artık materyal ve oyun hamuru çalışmalarından oluşmaktadır (MEB, 2013).

1.2.10.8. Hareket Etkinliği

Okul öncesi eğitim programında hareket etkinliği böyle tanımlanmıştır; hareket etkinliğinin amacı, çocukların hareket konusunda ki temel becerilerini geliştirerek, çocuğun tüm gelişim alanlarına katkıda bulunmaktır (MEB, 2013).

Çocukların en önemli ve temel ihtiyaçlarından biri harekettir (Oktay, 1999). Kentleşme ile birlikte günümüz dünyasında hareketsizlik en önemli problemlerden biridir, bu sorun çocuklar için daha tehlikeli ve sorun oluşturabilir bir meseledir. Sağlık ve davranış problemiyle birlikte bazı sosyal sorunlar da bu durumda çocuklarda görülmektedir (Oktay, 1999).

Bu etkinlikte, çocukların dil, bilişsel, psikomotor, sosyal-duygusal, öz bakım ve fiziksel becerilerini desteklemektedir (Güven, 2012). Okul öncesi eğitim

programındaki hareket etkinlikleri farklı zeminlerde yürüme, ayak ve el kullanarak topu hedefe atma, iple atlama, sıçrama, zıplama, topa tek ayağıyla vurma, ve denge tahtasında durma gibi çalışmalarından oluşmaktadır (MEB, 2013).

1.2.10.9. Müzik Etkinliği

Okul öncesi eğitimde müzik etkinliği çalışmalarında en önemli amaç, çocukların düşünceleri ve duygularını seslerle ifade etmektir. Çocuklar düşünce ve duygularını ifade edemedikleri zaman müzikle bu düşünce ve duyguları ifade edebilirler (Kandır, 2002).

Okul öncesi eğitim programında müzik etkinlikleri böyle tanımlanmaktadır; müzik etkinlikleri, çocukların hem tüm gelişimlerini destekleyen hem de müziksel gelişimlerini faydalı bir şekilde etkileyen etkinliklerdir (MEB, 2013). Müzik dünyası her toplumun kültürünün önemli bir parçasıdır. Okul öncesi eğitimde müzik etkinliği çalışmalarında çocuklar aynı zamanda müzik etkinlikleri yoluyla kültürlerini de öğrenmektedirler (MEB, 2013).

Müzik etkinliklerini planlarken çocukların bazı özelliklerine uygun olması gerekmektedir. Mesela, bir müzik etkinliği planlanırken, çocukların yaşları ve gelişim özellikleri göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Kandır, 2002).

1.2.10.10. Gezi Etkinliği

Okul öncesi eğitim programında gezi etkinlikler böyle tanımlanmaktadır; “alan gezileri çocukların araştırma, problem çözme ve olayı yerinde gözlemleme yolu ile doğrudan ve anlamlı öğrenme gereksinimlerini karşılama amacını taşımaktadır” (MEB; 2013: 49).

Bu etkinlikler, çocukların yeni yerler tanışmalarına, yeni insanlarla tanışmalarına, problemleri yerinde gözlem yapmalarına, incelemelerine, çevrelerini tanımalarına ve somut yaşantılar kazanmasına fırsat vermekte olduğu düşünülmektedir.

1.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve sınıf yönetim becerileri ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

Araştırmaya konu olmuş değişkenler ile ilgili yapılmış çalışmalar seçilmiş ve çalışmalar kısaca özetlenerek yapılmış tarihlerine göre sıralanmıştır.

1.3.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Güven ve Cevher (2005) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini belirlemeyi amaçlamakta ve öğretmenlerin farklı değişkenlerle (öğretmenlik deneyimi, sınıftaki öğrenci sayısı, okulun sosyo-ekonomik durumu, sınıf yönetimi ile ilgili eğitim programlarına katılıp katılmadığı ve öğretmenlerin eğitim geçmişi ve okul türleri) sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Bu çalışma nicel bir araştırma olup Denizli ilindeki devlet ve özel okulda görev yapan 93 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre, okul öncesi öğretmenlerinin çoğu, ortalama düzeyde sınıf yönetimi becerilerine sahiptir. Öğretmenlerin öğretmenlik deneyimine, sınıftaki öğrenci sayısına, okulun sosyo-ekonomik durumuna ve sınıf yönetimi ile ilgili eğitim programlarına katılıp katılmadığına göre tüm gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, öğretmenlerin eğitim geçmişine ve okul türlerine göre, tüm gruplar arasında istatistiksel olarak farklılık tespit edilmiştir.

Erol (2006) çalışmasında devlet okullarında görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunu ele almıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi için gerekli olan düzenleme davranışlarını yerine getirip getirmediği ve sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını kendi bakış açılarına göre nasıl ele alacakları incelenmiştir. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmış olup, uzman gözetiminde 40 Likert tipi sorudan oluşan bir anket hazırlanarak Afyonkarahisar ilinde görev yapan 213 ilköğretim okulu öğretmenine bu anket uygulanmıştır. Anket sonucunda, sınıf yönetimi için gerekli olan düzenleme davranışları ve ilköğretim öğretmenin sınıfta istenmeyen davranış gösteren öğrencilerle mücadele etmek için kullandığı yöntemlerin uygulanmasında bir sorun olmadığını saptanmıştır. Sınıf yönetimi becerilerinden, sınıf içi fiziksel düzenlemeler ve öğrenci davranışlarında istenmeyen davranış durumlarıyla baş etmede kullandıkları stratejiler cinsiyet açısından bakıldığında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere, 40 ila 49 yaş grubu arasındaki öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere, yüksek okul ve lisans mezunu öğretmenlerin diğer öğretmenlere, diğer alanlardan mezun sınıf öğretmenlerinin sınıf

öğretmenliği mezunlarına göre daha pozitif görüşleri olduğu saptanmış ve yaklaşımlarının daha ılımlı olduğu tespit edilmiştir.

Bay ve Alisinanoğlu (2012) okul öncesi öğretmenlerinin programda yer alan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik yeterliklerini incelemiştir. Araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada, Ankara ilindeki devlet okullarında görev yapan 173 anasınıflı öğretmene, Alisinanoğlu ve Bay tarafından 2007 yılında geliştirilen “Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik yeterliklerinin, öğretmenlerin yaşı ve mezun oldukları okul türüne göre farklılaşmadığı fakat mesleki kıdeme bakıldığında anlamlı yönde farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013) okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançlarını çeşitli değişkenlere (cinsiyet, meslekteki hizmet süresi, görev yaptıkları kurum, kurumun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik çevreye) göre incelemiştir. Bu çalışma nicel bir araştırma olup, araştırmada, Elazığ ilindeki 896 okul öncesi öğretmenine, Tepe ve Demir (2012), tarafından geliştirilen ‘Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnancı Ölçeği’ uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeyinin yüksek olduğu ve bu görüşlerin cinsiyetlerine, hizmet sürelerine, görev yaptıkları kuruma ve bu kurumun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Diñer ve Akgün (2015) araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini kendi algılarına göre belirlenmesine ilişkin bir ölçme aracı geliştirmek ve farklı değişkenlere (yaş, eğitim düzeyi, mesleki deneyim, sınıfın mevcudu, sınıftaki yardımcı personel sayısı, eğitim kurumunun türü, çalışma saatleri) değerlendirmektedir. Araştırma iki boyuttan oluştuğundan betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 2009-2010 yılında görev yapan 413 öğretmen katılmıştır. Elde edilen verilere göre ölçek okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimini belirlemeye yönelik güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu görülmektedir. Diğer bir sonuç ise, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin, eğitim durumu, sınıfta yardımcı personel bulundurma ve çalışma saatleri değişkenlerine göre anlamlı

düzeyde bir farklılık bulunmamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin, yaşına ve kurumların sektör türü değişkenlerine göre ise, anlamlı düzeyde bir farklılık görülmektedir.

Koç ve Sak (2017) yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarını belirlemeyi hedeflemiştir. Bu araştırma nicel bir araştırma olup, araştırma yöntemi olarak tarama modeli kullanılmıştır. Doğu ve Güney Doğu Anadolu bölgelerinden; Van, Mardin, Batman, Muş, illerinde görev yapan 683 okul öncesi öğretmenine araştırmacılar tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği” ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların okul öncesi programındaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inançlarının etkinliklere göre sırası ile Türkçe, Oyun, Müzik, Sanat etkinliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği, Türkçe, oyun, sanat, müzik, matematik, fen, okuma yazmaya hazırlık ve gezi etkinliklerinin, mesleki deneyim değişkenine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, yaş değişkenine göre Türkçe, oyun, sanat, matematik, okuma-yazma hazırlık, drama, hareket, fen ve gezi etkinliklerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği, öğrenim düzeyleri değişkenine göre gezi etkinliğinde anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ve son olarak, programla ilgili çalışmalara katılma durumuna göre gezi ve matematik etkinliklerinde anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Ekici, vd. (2017) okul öncesi öğretmenlerinin değişkenlere (yaş, sınıfta bulunan öğrenci sayısı, çalışılan kurum türü, medeni durum, görevdeki kadro durumu, gelir düzeyi, eğitim düzeyi ve sınıf yönetimiyle ilgili eğitim alıp almama durumu) göre sınıf yönetimi becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırma nicel bir araştırma olup, araştırma yöntemi olarak tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul, Trabzon, Yalova, Bursa, Afyon,Kayseri, Sakarya, Tekirdağ, İzmir, İzmit, Adana, Antalya, Batman,Mardin ve Ordu illerinde görev yapan 300 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcılara, araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen, Kişisel Bilgi Formu ve Denizel Güven ve Cevher tarafından 2005 yılında geliştirilmiş olan “Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği” uygulanmıştır.

Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin, yaş, medeni durum, gelir düzeyi, çalışılan kurum türü, eğitim düzeyi, sınıfta bulunan öğrenci sayısı, görevdeki kadro durumu ve sınıf yönetimiyle ilgili eğitim alma durumu değişkenlerine göre karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Fakat okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin mesleki kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Semerci ve Uyanık-Balat (2018) okul öncesi öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerileri ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi inceleyerek, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ve öz yeterlik algılarını birden çok değişkene (yaş, öğrenim düzeyi, okul türü, mesleki kıdem, öğrenci sayısı, eğitim verilen öğrenci yaşı ve eğitim süresi) göre ilişkisini araştırmışlardır. Bu çalışmada, genel anket modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştı. Araştırmaya İstanbul ilinden, 479 okul öncesi öğretmeni katılmış ve öğretmenlere, 2011 yılında Uyanık Balat ve diğerlerinin geliştirdiği "Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öz yeterlikleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Kaya (2019) araştırmasında farklı kurumlarda okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının; mesleki deneyim, yaş, cinsiyet ve çalışılan kurum türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini incelenmiştir. Araştırma nicel bir araştırma olup Araştırmanın örneklemini Konya'da çalışan 108 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucuna göre, okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının cinsiyet, yaş, mesleki deneyim ve çalışılan kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Bay (2020) okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmış olup, Eskişehir'in merkez ilçelerinde görev yapan 274 okul öncesi öğretmene "Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnanç Ölçeği" ve "Öğretmen Adayları için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki orta düzeyde pozitif ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının ve sınıf yönetimi becerilerinin, öğretmenlerin; yaşı, kıdemi, çalıştıkları

okul türü ve sınıflarındaki çocuk sayısından etkilendiği ve bu değişkenlerin öğretmenlerin öz yeterlik inançlarında ve sınıf yönetim becerilerinde önemli rol oynadığı görülmüştür.

1.3.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Woolfolk ve Hoy (1990) öğretmenlerin öz yeterliği ile uygulanan yönetim, öğrenci kontrol yönelimi, öğrenci motivasyonuna yönelik öğretmen tutumları değişkenleri açısından ilişkileri incelenmiştir. Araştırma, gözlem tekniği kullanılmış nitel bir çalışma olup 55 din okulu öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda; öğretmenin, öğretimi zor ve motive olmayan öğrencilerle bile başarılı olabileceğine dair inancı ne kadar güçlüyse (genel öğretim yeterliği), yine öğretmenin, öğrenci kontrol yönelimi de hümanist ve sınıf problemlerini çözmeye öğrenci özerkliğinin de o kadar yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenin, öz yeterlik duygusu ne kadar yüksekse öğrenci kontrol yöneliminin de o kadar insancıldır olduğu saptanmıştır.

Whynacht (2004) yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının belirlemek için ölçek geliştirmek ve bazı değişkenlere (hizmet içi eğitime katılma durumları, öğrencilerin engel durumları olup olmadığı, ebeveynlerden alınan destek, öğretmenlerin eğitim durumu, kurumun özel eğitim öğretmeni çalıştırıp çalıştırmadığı ve öğretmenin çalıştığı programın türü) göre öğretmenlerin öz yeterlik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya ABD'nin 18 eyaletinde ve ABD dışındaki ülkelerde görev yapan seçkisiz 131 öğretmen katılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu ölçek 36 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu ölçek okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterliklerini ölçmek adına güvenli ve geçerli bulunmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, hizmet içi eğitime katılma durumları, öğrencilerin engel durumları olup olmadığı, ebeveynlerden alınan destek, öğretmenlerin eğitim durumu, kurumun özel eğitim öğretmeni çalıştırıp çalıştırmadığı ve öğretmenin çalıştığı programın türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılıklar tespit bulunmuştur.

Guo ve diğeri (2010) ABD'de okul öncesi öğretmenlerinin bir akademik yıl boyunca öz yeterlikleri ile çeşitli değişkenler (öğretim ve duygusal destek, çocukların yazı yazma farkındalığı ve kelime bilgisi kazanımları) arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu araştırma, ABD' deki 67 öğretmen ve 328 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma katılan öğretmenlerin öz yeterliklerinin ve sınıf kalitesinin, çocukların yazı farkındalığında ki kazanımlarının anlamlı ve olumlu yordayıcıları olarak hizmet ettiği saptanmıştır. Sonuçlar aynı zamanda öğretmenlerin öz yeterliği, sınıf kalitesi ve kelime hazinesi kazanımları arasında önemli bir etkileşim olduğunu da göstermiştir. Özetle, yeterlilik düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerinde sınıf kalitesi düzeyleri (duygusal destek) ve kelime bilgisi kazanımlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Guo ve diğeri (2011) öğretmenin mesleki tecrübelerinin, öğretmen iş birliği inançlarının, sınıfın özelliklerinin ve çocukların birbirleri ile olan ilişkilerinin okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterliğini nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini, ABD'deki 48 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda; öğretmenlerin iş birliği algısı ile çocukların ilişkilerinin, öğretmenlerin öz-yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Özellikle personel ile öğretmen arasındaki iş birliğinin daha fazla olduğu okullarda, öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ve çocukların ilişkilerinin üzerindeki etkisinin olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, çalışmada öğretmen tecrübelerinin ve bu tecrübelerin öğretmenin karar alma eğilimindeki etkileri ile öğretmen öz-yeterliği arasında negatif ilişki tespit edilmiştir.

Carlson, vd. (2011) araştırmada, okul öncesi öğretmenlerine uygulanan sınıf yönetimi programının, sınıf yönetim becerilerini nasıl etkilediği incelenmiştir. Araştırmaya, ABD'nin Michigan eyaletindeki okul öncesi veren kurumlarında görev yapan gönüllü 24 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerine, 10 hafta 8 oturumdan oluşan toplamda 32 saatte süren ön test ve son test gruplarından oluşan sınıf yönetimi eğitimi programı uygulanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerine uygulanan sınıf yönetimi programının sonunda sınıf yönetim becerilerinin de olumlu düzeyde farklılıklar görülmüştür. Öğretmenlerin çocuklarla olan iletişimlerinin arttığı, stresli ve kaygılı sınıf ortamının azaldığı saptanmıştır.

Bullock, Coplan ve Bosacki (2015) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik inançlarını, mesleki deneyim ve kişilik özelliklerinin arasındaki ilişkiyi saptamak amaçlanmıştır. Çalışmaya Kanada'nın Orterio eyaletinde bulunan okul öncesi kurumlarında görev yapan 395 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik inançları ile meslek deneyimleri arasında olumlu düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Zee ve Koomen (2016) öğretmen öz yeterliliğinin sınıf süreçlerinin kalitesi, öğrencilerin akademik uyumu ve öğretmenlerin psikolojik refahı üzerindeki sonuçlarının incelemiştir. Araştırmada kriterlere uygun olan 40 yıl öncesine kadar dayanan öz yeterlikle ilgili yazılan 165 makalenin incelemesi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenin öz yeterliliğinin öğrencilerin akademik uyumu, öğretmen davranış kalıpları ve sınıf kalitesiyle ilgili uygulamaları ve kişisel başarı, iş tatmini ve bağlılık dahil öğretmenlerin psikolojik refahının altında yatan faktörler ile olumlu bağlantılar olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öz yeterliği ile öğrencilerin akademik uyumu, öğretmen davranış kalıpları ve sınıf kalitesine ilişkin uygulamaları ve öğretmenlerin psikolojik iyi olma halini etkileyen faktörler arasında pozitif bir ilişki olduğunu bulmuştur. Bu faktörler kişisel başarı, iş tatmini ve bağlılığı içermektedir.

Poulou ve diğerleri (2018) öğretmenlerin öz yeterlikleri ile öğretim stratejileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada, Yunanistan'da görev yapan 55 öğretmene çok boyutlu bir gözlem sistemi olan "Sınıf Stratejileri Değerlendirme Sistemi (CSAS)" uygulanarak bu öğretmenlerin, öz-yeterlik algıları ve gerçek öğretim ve davranış yönetimi uygulamaları incelenmiştir. Ayrıca Yunanistan'da görev yapan 58 öğretmene ise, bağımsız gözlemciler tarafından öğrenmenler gözlemlenerek "Öğretmen Yeterlik Duygusu Ölçeği (TSES)" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretim stratejilerinde öğretmenlerin öz yeterliği ile gözlemcilerin puanları arasında önemli farklılıklar olduğu saptanmıştır.

Lazarides ve diğerleri (2020) öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile öz yeterlikleri, öğretmenlerinin kimliği ve öğretim kaliteleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada nicel yöntem kullanılmış olup, çalışmaya

Avustralya’da görev yapan ilk ve ortaokul öğretmenlerinden 395 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlikleri arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir.



İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışmada, nicel araştırma yaklaşımlarından olan tarama modeli kullanılmıştır. Bir durum ile alakalı araştırmada katılımcılarının, görüşlerinin ya da ilgi alanları, yetenekleri, becerileri gibi özelliklerinin tespit edildiği ve yapılmış farklı araştırmalara göre daha geniş örneklem ile çalışılan araştırmalara tarama araştırması denilmektedir (Büyüköztürk vd., 2014).

2.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında kamu ve özel ana okullarda, ilkokullara bağlı anasınıflarında ve liselerdeki uygulama sınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. İstanbul ilinde basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen okullarda çalışan ve gönüllü 103 okul öncesi öğretmeninden veriler toplanmıştır.

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada uygulanan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümünde; araştırmanın temelini ve amacını belirten açıklama ile kişisel bilgi formu mevcuttur. Kişisel bilgi formu araştırmacının kendisi tarafından geliştirilmiştir. İkinci bölümünde, Koç, Sak ve Kayri (2015), tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği” uygulanmıştır. Üçüncü bölümde ise Kaplan (2018), tarafından geliştirilen “Okul öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” uygulanmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerine 10 soruluk bir “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Bu formda, okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyeti, medeni durumu, eğitim durumu, mesleki deneyimi, sınıftaki çocuk sayısı, sınıfta bulunan

çocukların yaş gurubu, çalışılan kurumun türü, öğretmenin alanla ilgili hizmet içi eğitim katılım durumu ve çalıştığı kurumun sektörü, son olarak okul öncesi eğitim programındaki etkinlikleri uygularken hangi güçlüklerle karşılaştığı sorusu yöneltilmiştir.

2.3.2. Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançlarını tespit etmek amacıyla Koç, Sak ve Kayri (2015) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği” uygulanmıştır.

“Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği” 10 alt boyut ve 59 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutlar ve alt boyutların madde sayıları; matematik etkinliği (9 madde), drama etkinliği (3 madde), okuma-yazmaya hazırlık etkinliği (8 madde), Türkçe etkinliği (9 madde), sanat etkinliği (3 madde), oyun etkinliği (3 madde), müzik etkinliği (6 madde), fen etkinliği (12 madde), hareket etkinliği (3 madde), alan gezisi etkinliği (3 madde) olarak belirlenmiştir. Ölçek beşli Likert tipi derecelendirme türünde 1 (tamamen yetersiz), 2 (yetersiz), 3 (kısmen yeterli), 4 (yeterli), 5 (tamamen yeterli) seçeneklerinden oluşmaktadır.

2.3.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin ne düzeyde olduğunu ölçmek amacı ile Kaplan (2018)'in geliştirdiği “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 49 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutları ve alt boyutlarının maddeleri Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler (10 madde), Plan-Program Etkinlikleri (9 madde), İletişim ve Davranış Düzenlemeleri (23 madde), Zaman Yönetimi (6 madde) olarak belirlenmiştir. 5’li likert tipi derecelendirme türünde (5= çok iyi, 4= iyi, 3= orta, 2= zayıf, 1= çok zayıf) bir ölçektir.

2.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırma için veri toplama araçlarının uygulanma işlemi yapılmadan önce İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden, araştırmanın yapılabilmesi için gerekli yasal izinler alınmıştır (Ek B'de sunulmuştur). Öğretmenlere çalışma hakkında bir bilgilendirme yapıldıktan sonra çalışmaya katılmaya gönüllü 103 okul öncesi öğretmenine veri toplama araçları uygulanmıştır.

2.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada uygulanan kişisel bilgi formu ile katılımcılara ait bazı demografik özellikler (çalıştığı sektör, yaş, cinsiyet, medeni durumu, eğitim durumu, mesleki deneyim yılı, çalıştığı yaş grubu, sınıf mevcudu, hizmet içi eğitim alma durumu) ortaya konmuştur.

Verilerin analizi için SPSS programından yararlanılmıştır. Verilerin dağılımlarının normalliğini tespit etmek adına Kolmogorov-Smirnov testi, demografik değişkenlere göre her iki ölçeğin genel ve alt boyutlarının arasında anlamlı farklılık olup olmadığına görmek adına iki gruptan oluşan değişkenler için Mann-Whitney U testi, ikiden fazla gruba sahip değişkenler için ise Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Her iki ölçeğin genel ve alt boyutları arasındaki ilişkinin saptanması adına Spearman korelasyon testi kullanılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

3.1. NORMALLİK TESTİNE YÖNELİK BULGULAR

Okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği ve Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği toplam ve alt boyutları normal dağılım sonuçları Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1: Okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeği ve Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği toplam ve alt boyutları normal dağılım sonuçları

Kolmogorov-Smirnov		
Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği Alt Boyutları	N	P
Matematik etkinliği	103	,000
Drama etkinliği	103	,000
Okuma yazmaya hazırlık etkinliği	103	,000
Türkçe dil etkinliği	103	,000
Sanat etkinliği	103	,000
Oyun etkinliği	86	,000
Müzik etkinliği	103	,000
Fen ve doğa etkinliği	103	,039
Hareket etkinliği	86	,000
Alan gezisi	103	,000
Ölçeğin Genel Toplamı	103	,000
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği Alt Boyutları	N	P
Fiziksel Düzenlemeler	103	,000
Plan-Program Etkinlikleri	103	,000
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	103	,000
Zaman Yönetimi	103	,000
Ölçeğin Genel Toplamı	103	,000

Araştırmada elde edilen verilerin normalliğini test etmek için Kolmogorow-Smirnow testi kullanılmıştır. Her iki ölçeğin genelinden ve alt boyutlarından elde edilen değerlere göre normal dağılım göstermediği Tablo 3.1’ de görülmektedir ($p < .05$).

3.2. DEMOGRAFİK BULGULAR

Tablo 3.2’de okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimleri, sınıftaki çocuk sayısı, alanları ile ilgili eğitim katılma durumu, sektör türü ve okul öncesi eğitimde karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin dağılım verilmiştir.

Tablo 3.2: Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimleri, sınıftaki çocuk sayısı, eğitim katılma durumu, sektör türü ve okul öncesi eğitimde karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin dağılım

Değişkenler	Gruplar	N	%
Meslek deneyimi	1-5 Yıl	41	39,8
	6-15 Yıl	56	54,4
	16-20 Yıl	2	1,9
	21 Yıl ve üzeri	4	3,9
Sınıftaki Çocuk Sayısı	10-15 arası	56	54,9
	16-20 arası	18	17,6
	21 ve üzeri	29	27,5
Hizmet İçi Eğitim Katılma Durumu	Evet	84	81,6
	Hayır	19	18,4
Sektör Türü	Özel sektöre ait okul	26	25,2
	Devlete ait resmi okul	77	74,8
Okul öncesi eğitimde karşılaştıkları güçlükler	Eğitim ortamının düzenlenmesi	32	
	Okulun ekonomik koşulları	43	
	Fiziki koşulların yetersizliği	52	
	Çocuk sayısının fazlalığı	49	

Tablo 3.2 incelendiğinde, Mesleki deneyim değişkenine göre incelediğimizde okul öncesi öğretmenlerinin 41’inin (% 39,8) 1-5 yıl arası; 56’sının (% 54,4) 6-15 yıl arası; 2’sinin (% 1,9) 16-20 yıl arası ve 4 öğretmenin (%3,9) ise 21 yıl ve üstü mesleki tecrübeye sahip olduğu görülmektedir.

Sınıftaki çocuk sayısı değişkenine göre incelediğimizde ise okul öncesi öğretmenlerinin 56’sı (% 54,9) 10-15 çocuk , 18’inin (% 17,6) 16-20 çocuk ve 28’inin (% 27,5) 21 çocuk ve üzeri sınıflarda eğitim vermektedir..

Alanı ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre incelediğimizde ise okul öncesi öğretmenlerinin 84'ü (% 81,6) evet, 19'u ise (% 18,4) hayır yanıtı vermiştir.

Çalışmaya katılan 26 okul öncesi öğretmenin (% 25,2) özel sektöre ait anaokullarında çalıştığı ve 77 öğretmenin (% 74,8) ise kamuya ait resmi okullarda çalıştıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin okul öncesi eğitimde karşılaştıkları güçlükler değişkenine göre incelediğimizde ise okul öncesi öğretmenlerinin bu güçlükleri, 32'si eğitim ortamının düzenlenmesi, 43'ü okulun ekonomik koşullarının yetersizliği, 52'si fiziki koşulların yetersizliği ve 49'u çocuk sayısının fazlalığı olduğunu belirtmişlerdir. Bu soruda öğretmenlere birden çok cevabı seçme imkanı verilmiştir.

Tablo 3.3'de değişkenlerin tanımlayıcı istatistikleri verilmiştir.

Tablo 3.3: Değişkenlerin tanımlayıcı istatistikleri.

Değişkenler	N	Min.	Max.	Ort.	SS
Matematik etkinliği	103	24	45	37,2	4,3
Drama etkinliği	103	6	15	12,4	2,0
Okuma yazmaya hazırlık etkinliği	103	21	40	33,5	4,3
Türkçe dil etkinliği	103	27	45	39,2	4,7
Sanat etkinliği	103	9	15	13,3	1,7
Oyun etkinliği	86	7	15	12,9	2,04
Müzik etkinliği	103	18	30	25,5	3,6
Fen ve doğa etkinliği	103	26	60	48,4	8,3
Hareket etkinliği	86	6	15	12,7	2,05
Alan gezisi	103	3	15	10,5	3,2
Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği	103	170	295	245,4	28,6
Fiziksel Düzenlemeler	103	30	50	44,7	4,7
Plan-Program Etkinlikleri	103	25	45	40,5	4,3
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	103	70	120	110,05	11,1
Zaman Yönetimi	103	18	30	27,3	3,07
Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği	103	147	245	222,6	21,5

Tablo 3.3'ye göre sırasıyla, matematik etkinliği (37,2±4,3), drama etkinliği (12,4±2,0), okuma yazmaya hazırlık etkinliği (33,5±4,3), Türkçe dil etkinliği (39,2±4,7), sanat etkinliği (13,3±1,7), oyun etkinliği (12,9±2,04), müzik etkinliği (25,5±3,6), fen ve doğa etkinliği (48,4±8,3), hareket etkinliği (12,7±2,05), alan gezisi

(10,5±3,2), Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği (245,4±28,6), fiziksel düzenlemeler (44,7±4,7), plan-program etkinlikleri (40,5±4,3), iletişim ve davranış düzenlemeleri (110,05±11,1), zaman yönetimi (27,3±3,07), sınıf yönetimi becerileri ölçeği (222,6±21,5) ortalama ve standart sapma değerlerine sahiptirler.

3.3. ARAŞTIRMA BULGULARI

3.3.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

3.3.1.1. Alt Problem-1: Mesleki deneyim değişkenine göre iki ölçme aracı arasındaki anlamlı bir farklılık var mıdır?

Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçları, tüm nicel değişkenlerin normal bir dağılıma sahip olmadığını göstermektedir, Aşağıdaki tablo, okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inanç ölçeği ve sınıf yönetimi becerileri ölçeklerinin değişkenleri ile mesleki deneyim değişkeni göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemektedir, Kruskal- Wallis H testi kullanılarak sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 3.4: Katılımcıların okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inançlarının mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal- Wallis H testi analiz sonuçları

Ölçeğin Alt Boyutları	Sıra Ort. (SS)				χ^2	P- değeri
	1-5yıl	6-15yıl	16-20yıl	≤21yıl		
Matematik etkinliği	36,9(3,7)	37,05(4,5)	39(4,2)	40,7(4,9)	3,1	0,3
Drama etkinliği	13,04(1,6)	11,9(2,3)	12(4,2)	13,5(1,7)	6,3	0,09
Okuma yazmaya hazırlık etkinliği	33,7(3,5)	33,2(4,6)	36(5,6)	35(6)	0,7	0,8
Türkçe dil etkinliği	39,8(4,1)	38,5(5,1)	43(2,8)	41,2(4,7)	4,3	0,2
Sanat etkinliği	13,6(1,4)	13,05(1,8)	15(0)	12,7(1,5)	5,5	0,1
Oyun etkinliği	13,2(1,7)	12,6(2,3)	15(0)	12,6(2,1)	3,5	0,3
Müzik etkinliği	26,6(2,9)	24,7(3,8)	25(7,1)	27,2(3,2)	5,7	0,1
Fen ve doğa etkinliği	49,7(7,1)	47,6(9,2)	47,5(2,1)	46(10,6)	1,4	0,6
Hareket etkinliği	12,8(1,5)	12,6(2,4)	13,5(2,1)	13(1,7)	0,3	0,9
Alan gezisi	11,5(2,5)	9,6(3,5)	10(2,8)	11,5(4,04)	7,7	0,05

Tablo 3.4 incelendiğinde, öğretmenlerin okul öncesi eğitim programında yer alan matematik ($\chi^2 = 3,1$, $p > ,05$), drama ($\chi^2 = 6,3$, $p > ,05$), okuma-yazmaya hazırlık ($\chi^2 = 0,7$, $p > ,05$), Türkçe dil ($\chi^2 = 4,3$, $p > ,05$), sanat ($\chi^2 = 5,5$, $p > ,05$), oyun ($\chi^2 = 3,5$,

$p>,05$), müzik ($\chi^2 =5,7$, $p>,05$), fen ve doğa ($\chi^2 =1,4$, $p>,05$), hareket ve alan gezisi etkinliklerine ($\chi^2 =7,7$, $p>,05$) ilişkin öz-yeterlik inançları meslekteki deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 3.5: Katılımcıların sınıf yönetimi becerileri alt boyutlarının, mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal- Wallis H testi analiz sonuçları

Ölçeğin Alt Boyutları	Sıra Ort. (SS)				χ^2	P-değeri
	1-5yıl	6-15yıl	16-20yıl	≤ 21 yıl		
Fiziksel Düzenlemeler	45,4(4,1)	43,8(5,1)	45,5(0,7)	50(0)	9,6	0,02
Plan-Program Etkinlikleri	41,2(4,2)	39,7(4,3)	43,5(2,1)	44,2(0,9)	7,7	0,05
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	111,2(9,8)	108,4(12,2)	113,5(7,7)	119,2(1,5)	5,8	0,1
Zaman Yönetimi	27,5(3,01)	26,8(3,1)	29,5(0,7)	30(0)	6,8	0,07

Tablo 3.5 incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin değişkenlerinden olan, plan-program etkinlikleri ($\chi^2 =7,7$, $p>,05$), iletişim ve davranış düzenlemeleri ($\chi^2 =5,8$, $p>,05$) ve zaman yönetimi ($\chi^2 =6,8$, $p>,05$) ile meslekteki deneyimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p>,05$). Öğretmenlerin Sınıf yönetimi becerilerinden, fiziksel düzenlemeler değişkeni ile meslekteki deneyimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($p<,05$). ($\chi^2 =9,6$, $p<,05$).

Tablo 3.6: Katılımcıların sınıf yönetimi becerileri ile programdaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inançlarının mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal- Wallis H testi analiz sonuçları

	Sıra Ort. (SS)				χ^2	P-değeri
	1-5yıl	6-15yıl	16-20yıl	≤ 21 yıl		
Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği	252,6(22,4)	238,7(31,8)	256(25,4)	246,3(42,1)	4,6	0,2
Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği	225,3(19,6)	218,9(22,9)	232(9,8)	243,5(2,4)	7,9	0,04

Tablo 3.6 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inancı arasında anlamlı bir

farklılık bulunmamıştır ($\chi^2 =4,6$, $p>,05$). Öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($\chi^2 =7,9$, $p<,05$).

3.3.1.2. Alt Problem-2: Sınıftaki Çocuk Sayısı değişkenine göre iki ölçme aracı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçları, tüm nicel değişkenlerin normal bir dağılıma sahip olmadığını göstermektedir, aşağıdaki tablolar, okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inanç ölçeğinin genel ve alt boyutları ve sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin genel ve alt boyutları ile sınıftaki çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmektedir, Kruskal- Wallis H testi kullanılarak sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 3.7: Katılımcıların okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inançlarının sınıftaki çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal- Wallis H testi analiz sonuçları

Ölçeğin Alt Boyutları	Sıra Ort. (SS)			χ^2	P- değeri
	10-15	16-20	≤ 21		
Matematik etkinliği	35,8(3,8)	37,9(4,1)	39,3(4,4)	9,09	0,01
Drama etkinliği	12,3(2,01)	12,2(2,2)	12,7(2,4)	1,7	0,4
Okuma yazmaya hazırlık etkinliği	32,5(4,03)	33,5(4,4)	35,3(4,1)	8,1	0,01
Türkçe dil etkinliği	38,2(4,6)	39,6(4,5)	40,7(4,9)	6,09	0,04
Sanat etkinliği	13,07(1,7)	13,3(1,8)	13,7(1,7)	3,6	0,1
Oyun etkinliği	12,8(2,1)	12,7(2,4)	13,04(1,6)	0,02	0,9
Müzik etkinliği	24,6(3,4)	25,6(3,6)	27,2(3,4)	10,7	0,005
Fen ve Doğa etkinliği	47,2(7,9)	47,5(8,2)	50,9(8,7)	4,4	0,1
Hareket etkinliği	12,4(2,2)	13(2,1)	13,1(1,6)	1,6	0,4
Alan gezisi	10,05(3,1)	9,5(3,3)	11,8(3,02)	8,9	0,01

Tablo 3.7 incelendiğinde, öğretmenlerin okul öncesi eğitim programındaki drama, sanat, oyun, fen ve doğa, ve hareket etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançları sınıftaki çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermezken ($p>,05$); Matematik($X^2=9,09$, $p<,05$), Türkçe dil $X^2=6,09$, $p<,05$), okuma yazmaya hazırlık ($X^2=8,1$, $p<,05$), müzik($X^2=10,7$, $p<,05$) ve alan gezisi($X^2=8,9$, $p<,05$) etkinliklerinde anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Tablo 3.8: Katılımcıların sınıf yönetimi becerilerinin sınıftaki çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal- Wallis H testi analiz sonuçları

Ölçeğin Alt Boyutları	Sıra Ort. (SS)			χ^2	P- değeri
	10-15	16-20	≤ 21		
Fiziksel Düzenlemeler	44,2(4,8)	44,7(4,2)	45,5(4,9)	2,1	0,3
Plan-Program Etkinlikleri	40,2(4,7)	40,8(3,6)	41(3,7)	0,4	0,8
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	108,2(12,7)	111,3(8,3)	112,5(8,9)	2,1	0,3
Zaman Yönetimi	27,07(3,3)	27,3(2,7)	27,6(2,7)	0,2	0,8

Tablo 3.8 incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinden olan; fiziksel düzenlemeler ($X^2=2,1,p>,05$), plan-program etkinlikleri ($X^2=0,4,p>,05$), iletişim ve davranış düzenlemeleri ($X^2=2,1,p>,05$), ve zaman yönetimi ($X^2=0,2,p>,05$) ile sınıftaki çocuk sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 3.9: Katılımcıların sınıf yönetimi becerileri ile programdaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inançlarının sınıftaki çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal- Wallis H testi analiz sonuçları

	Sıra Ort. (SS)			χ^2	P- değeri
	10-15	16-20	≤ 21		
Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği	239,04(26,3)	245(28,8)	254,6(30,02)	4,02	0,1
Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği	219,7(23,9)	224,2(17,1)	226,7(18,7)	2,2	0,3

Tablo 3.9 incelendiğinde, öğretmenlerin sınıftaki çocuk sayısı ile Okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inancı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($X^2=4,02,p>,05$). Öğretmenlerin sınıftaki çocuk sayısı ile Sınıf Yönetimi Becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($X^2=2,2,p>,05$).

3.3.1.3. Alt Problem-3: Öğretmenlerin Alanı ile ilgili Hizmet içi eğitime katılım durumu değişkenine göre iki ölçme aracı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçları, tüm nicel değişkenlerin normal bir dağılıma sahip olmadığını göstermektedir, aşağıdaki tablolar, okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inanç ölçeği ve sınıf yönetimi becerileri ölçeklerinin değişkenleri ile hizmet içi eğitime katılma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelemektedir. Mann-Whitney U testi kullanılarak sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 3.10: Katılımcıların okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inançlarının hizmet içi eğitime katılma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Mann-Whitney U testi analiz sonuçları

Değişkenler	Sıra Ort. (SS)		U	p-değeri
	Evet	Hayır		
Matematik etkinliği	37,5(4,3)	35,6(3,80)	600	0,08
Drama etkinliği	12,5(2,2)	12,2(1,8)	714,5	0,4
Okuma yazmaya hazırlık etkinliği	33,8(4,3)	32,4(4,2)	739	0,6
Türkçe dil etkinliği	39,5(4,8)	37,9(4,4)	648,5	0,1
Sanat etkinliği	13,3(1,7)	13,3(1,8)	779,5	0,8
Oyun etkinliği	13,05(1,9)	12,3(2,2)	475	0,2
Müzik etkinliği	25,8(3,4)	24,5(4,3)	666	0,2
Fen ve Doğa etkinliği	49,1(8,3)	45,05(8,1)	552	0,03
Hareket etkinliği	12,9(2,02)	12,2(2,1)	467	0,1
Alan gezisi	10,7(3,3)	9,6(2,9)	645,5	0,1

Tablo 3.10 incelendiğinde, öğretmenlerin okul öncesi eğitim programındaki, matematik, drama, sanat, oyun, Türkçe dil, okuma yazmaya hazırlık, müzik ve alan gezisi ve hareket etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançları hizmet içi eğitime katılma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermezken ($p>,05$); Fen ve doğa ($U=552$, $p<,05$) etkinliklerinde anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Tablo 3.11: Sınıf yönetimi becerileri değişkenlerinin, katılımcıların hizmet içi eğitime katılma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Mann-Whitney U testi analiz sonuçları

	Sıra Ort. (SS)		U	p-değeri
	Evet	Hayır		
Fiziksel Düzenlemeler	45,03(4,5)	43,5(5,6)	674	0,2
Plan-Program Etkinlikleri	41,1(4,1)	38,3(4,4)	499	0,01
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	111,4(9,9)	104(18,1)	466	0,004
Zaman Yönetimi	24,5(2,9)	26,1(3,4)	611,5	0,09

Tablo 3.11 incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin boyutlarından olan, fiziksel düzenlemeler, hizmet içi eğitime katılma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>,05$). Plan-program etkinlikleri($U=499, p<,05$), iletişim ve davranış düzenlemeleri($U=466, p<,05$), ve zaman yönetimi boyutların($U=611,5, p<,05$) ise, öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tablo 3.12: Katılımcıların sınıf yönetimi becerileri ile programdaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inançlarının hizmet içi eğitime katılım durumlarına göre karşılaştırıldığı Mann-Whitney U testi analiz sonuçları

	Sıra Ort. (SS)		U	p-değeri
	Evet	Hayır		
Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği	247,9(28,5)	235,2(27,5)	452	0,1
Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği	225,1(19,9)	211,9(25,6)	519	0,01

Tablo 3.12 incelendiğinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma durumuna ile okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inancı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>,05$). Öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma durumuna ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($U=519, p<,05$).

3.3.1.4. Alt Problem-4: Bulunduğu sektör değişkenine göre iki ölçek arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçları, tüm nicel değişkenlerin normal bir dağılıma sahip olmadığını göstermektedir, aşağıdaki tablolarda, Okul Öncesi Eğitim

Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz Yeterlik İnancı ölçeği ve sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin genel ve alt boyutları ile öğretmenlerin bulunduğu sektör değişkenine göre olup olmadığı incelemektedir, Mann-Whitney U testi kullanılarak sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 3.13: Katılımcıların okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inançlarının öğretmenlerin bulunduğu sektöre göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Mann-Whitney U testi analiz sonuçları

Ölçeğin Alt Boyutları	Sıra Ort. (SS)		U	p-değeri
	Özel sektöre ait okul	Devlete ait resmi okul		
Matematik etkinliği	34,8(3,4)	37,9(4,2)	610,5	0,003
Drama etkinliği	12,7(1,7)	12,3(2,3)	908,5	0,4
Okuma yazmaya hazırlık etkinliği	32,1(3,4)	34,01(4,4)	723,5	0,03
Türkçe dil etkinliği	39,03(4,9)	39,3(4,7)	1000	0,9
Sanat etkinliği	13,3(1,7)	13,3(1,7)	996,5	0,9
Oyun etkinliği	12,8(1,6)	12,9(2,2)	672	0,4
Müzik etkinliği	26,2(3,2)	25,3(3,7)	909	0,4
Fen ve Doğa etkinliği	49,5(7)	48(8,7)	908	0,4
Hareket etkinliği	12,6(1,7)	12,8(2,2)	664,5	0,4
Alan gezisi	11,7(2,6)	10,07(3,3)	702,5	0,02

Tablo 3.13 incelendiğinde, öğretmenlerin okul öncesi eğitim programındaki drama, sanat, oyun, Türkçe dil, fen ve doğa, müzik ve hareket etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançları öğretmenlerin bulunduğu sektöre göre anlamlı bir farklılık göstermezken ($p>,05$); Matematik ($U=610,5, p<,05$), okuma yazmaya hazırlık ($U=723,5, p<,05$) ve alan gezisi ($U=702,5, p<,05$) etkinliklerinde anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Tablo 3.14: Katılımcıların sınıf yönetimi becerilerinin, öğretmenlerin bulunduğu sektöre göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Mann-Whitney U testi analiz sonuçları

Ölçeğin Alt Boyutları	Sıra Ort. (SS)		U	p-değeri
	Özel sektöre ait okul	Devlete ait resmi okul		
Fiziksel Düzenlemeler	45,9(4,1)	44,3(4,9)	854,5	0,2
Plan-Program Etkinlikleri	41,5(3,6)	40,2(4,5)	839	0,2
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	110,5(10)	109,9(11,5)	983	0,8
Zaman Yönetimi	27,6(2,80)	27,1(3,1)	885,5	0,3

Tablo 3.14 incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin alt boyutlarından olan, fiziksel düzenlemeler($U=854,5, p>,05$), plan-program etkinlikleri($U=839, p>,05$), iletişim ve davranış düzenlemeleri($U=983, p>,05$) ve zaman yönetimi($U=,885,5, p>,05$) ile öğretmenlerin bulunduğu sektöre göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 3.15: Katılımcıların okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının ve sınıf yönetim becerilerinin sektör değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Mann-Whitney U testi bulguları

	Sıra Ort. (SS)		U	p-değeri
	Özel sektöre ait okul	Devlete ait resmi okul		
Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği	245,9(23,6)	245,2(30,5)	730,5	0,8
Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği	225,5(19,3)	221,6(22,3)	926,5	0,5

Tablo 3.15 incelendiğinde, öğretmenlerin bulunduğu sektör ile okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inancı ($U=730,5, p>,05$) ve sınıf yönetimi becerileri ($U=926,5, p>,05$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

3.3.1.5. Alt Problem-5: İki ölçme aracı değişkenleri arasındaki bir ilişki var mıdır?

Aşağıdaki tablolarda, Spearman korelasyon testini kullanarak her iki ölçme aracı değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Tablo 3.16: Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin fiziksel düzenlemeler boyutu ile programda yer alan etkinlikler arasındaki ilişkiyi inceleyen Spearman korelasyon testi analiz sonuçları

Değişkenler	Fiziksel Düzenlemeler	
	Correlation Coefficient	Sig.
Matematik etkinliği	0,39	0,000
Drama etkinliği	0,44	0,000
Okuma yazmaya hazırlık etkinliği	0,55	0,000
Türkçe dil etkinliği	0,62	0,000
Sanat etkinliği	0,40	0,000
Oyun etkinliği	0,50	0,000
Müzik etkinliği	0,61	0,000
Fen ve doğa etkinliği	0,64	0,000
Hareket etkinliği	0,59	0,000
Alan gezisi	0,49	0,000
Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği	0,67	0,000

Tablo 3.16 incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi boyutu olan, fiziksel düzenlemeler ile matematik, drama, okuma-yazmaya hazırlık, Türkçe dil, sanat, oyun, müzik, fen ve doğa, hareket ve alan gezisi etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<,05$). Ayrıca, öğretmenlerin sınıf yönetimi boyutu, fiziksel düzenlemeler ile Okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inanç ölçeği arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<,05$).

Tablo 3.17: Öğretmenlerin sınıf yönetimi boyutu olan plan-program etkinlikleri ile programdaki etkinliklerle arasındaki ilişkiyi inceleyen Spearman korelasyon testi analiz sonuçları

Değişkenler	Plan-Program Etkinlikleri	
	Correlation Coefficient	Sig.
Matematik etkinliği	0,47	0,000
Drama etkinliği	0,5	0,000
Okuma yazmaya hazırlık etkinliği	0,57	0,000
Türkçe dil etkinliği	0,65	0,000
Sanat etkinliği	0,40	0,000
Oyun etkinliği	0,59	0,000
Müzik etkinliği	0,64	0,000
Fen ve doğa etkinliği	0,62	0,000
Hareket etkinliği	0,67	0,000
Alan gezisi	0,48	0,000
Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği	0,74	0,000

Tablo 3.17 incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi boyutlarından olan plan-program etkinlikleri ile matematik, drama, okuma-yazmaya, Türkçe dil, sanat, oyun, müzik, fen ve doğa, hareket ve alan gezisi etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<,05$). Ayrıca, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi boyutu, plan-program etkinlikleri ile Okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inanç ölçeği arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<,05$).

Tablo 3.18: Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi boyutu, iletişim ve davranış düzenlemeleri ile programda bulunan etkinliklerle arasındaki ilişkiyi inceleyen Spearman korelasyon testi analiz sonuçları

Değişkenler	İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	
	Correlation Coefficient	Sig.
Matematik etkinliği	0,38	0,000
Drama etkinliği	0,39	0,000
Okuma yazmaya hazırlık etkinliği	0,5	0,000
Türkçe dil etkinliği	0,57	0,000
Sanat etkinliği	0,38	0,000
Oyun etkinliği	0,52	0,000
Müzik etkinliği	0,60	0,000
Fen ve doğa etkinliği	0,59	0,000
Hareket etkinliği	0,66	0,000
Alan gezisi	0,42	0,000
Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği	0,67	0,000

Tablo 3.18 incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi boyutlarından olan iletişim ve davranış düzenlemeleri ile matematik, drama, okuma-yazmaya hazırlık, Türkçe dil, sanat, oyun, müzik, fen ve doğa, hareket ve alan gezisi etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < ,05$). Ayrıca, öğretmenlerin iletişim ve davranış düzenlemeleri sınıf yönetimi becerisi ile Okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inancı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < ,05$).

Tablo 3.19: Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi boyutu, zaman yönetimi ile değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen Spearman korelasyon testi analiz sonuçları

Değişkenler	Zaman Yönetimi	
	Correlation Coefficient	Sig.
Matematik etkinliği	0,40	0,000
Drama etkinliği	0,42	0,000
Okuma yazmaya hazırlık etkinliği	0,42	0,000
Türkçe dil etkinliği	0,53	0,000
Sanat etkinliği	0,38	0,000
Oyun etkinliği	0,55	0,000
Müzik etkinliği	0,52	0,000
Fen ve doğa etkinliği	0,48	0,000
Hareket etkinliği	0,57	0,000
Alan gezisi	0,35	0,000
Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği	0,62	0,000

Tablo 3.19 incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi boyutu, zaman yönetimi ile matematik, drama, okuma-yazmaya hazırlık, Türkçe dil, sanat, oyun, müzik, fen ve doğa, hareket ve alan gezisi etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<,05$). Ayrıca, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi boyutu, zaman yönetimi ile okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inanç ölçeği arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<,05$).

Tablo 3.20: Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ile programda bulunan etkinlikler arasındaki ilişkiyi inceleyen Spearman korelasyon testi analiz sonuçları

Değişkenler	Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği	
	Correlation Coefficient	Sig.
Matematik etkinliği	0,40	0,000
Drama etkinliği	0,42	0,000
Okuma yazmaya hazırlık etkinliği	0,42	0,000
Türkçe dil etkinliği	0,53	0,000
Sanat etkinliği	0,38	0,000
Oyun etkinliği	0,55	0,000
Müzik etkinliği	0,52	0,000
Fen ve doğa etkinliği	0,48	0,000
Hareket etkinliği	0,57	0,000
Alan gezisi	0,35	0,000
Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği	0,62	0,000

Tablo 3.20 incelendiğinde, Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ile matematik, drama, okuma-yazmaya hazırlık, Türkçe dil, sanat, oyun, müzik, fen ve doğa, hareket ve alan gezisi etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<,05$). Ayrıca, sınıf yönetimi becerileri ile okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inanç arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<,05$).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

4.1. DEMOGRAFİK SONUÇLAR

Bu bölümde, araştırmanın amacı olan okul öncesi öğretmenlerinin programdaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki, iki ölçeğin alt boyutlarının kendi aralarındaki ilişkisi ve iki ölçeğin çeşitli demografik değişkenle göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi sonucunda elde edilen bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir.

Mesleki deneyim ile ilgili elde edilen demografik sonuçlarda, araştırmaya katılan 103 okul öncesi öğretmenin, mesleki deneyimlerinin, %50'den fazlasının 6 yıl üstü, %50 den azının ise 6 yıl ve altı olduğu görülmektedir. Sınıftaki çocuk sayısı değişkenine göre incelediğimizde ise okul öncesi öğretmenlerinin %50'den fazlasının 10-15 çocuk, %50 den azının ise 16 ve üzeri çocuk olan sınıflarda eğitim verdiği görülmektedir. Öğretmenlerin, alanı ile ilgili hizmet içi eğitime katılma durumlarına bakıldığında 103 öğretmenin dörtte üçünden fazlasının alanıyla ilgili eğitime katıldığı görülmektedir. Ayrıca bu öğretmenleri 77'sinin kamuya ait resmi okullarda çalıştığı, 26'sının ise özel sektöre ait anaokullarında çalıştığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin, Okul öncesi eğitim programındaki etkinlikleri uygularken karşılaştıkları güçlükler ile ilgili ise en fazla fiziki koşulların yetersizliği ve çocuk sayısının fazlalığı sorunu ile karşılaştıkları görülmektedir.

4.2. ALT PROBLEMLERE İLİŞKİN SONUÇLAR

4.2.1. Alt Problem-1: Mesleki deneyim değişkenine göre iki ölçme arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğretmenlerin mesleki deneyimleri göre okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik Öz Yeterlik İnancı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile Sınıf Yönetimi Becerileri arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Şenol ve Ergün (2015) 'nün yaptığı araştırmaya göre,

mesleki deneyimi 16 yıldan fazla olan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının, 16 yıldan daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öz yeterlik inançlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kesgin (2006) ve Say (2005) tarafından yapılan araştırmada da mesleki kıdem azaldıkça öz yeterlik inancının da azaldığı sonucuna ulaşılmışının yanı sıra öğretmenlerin mesleki deneyiminin artması ile alandaki etkinlikler hakkında edinilen bilgi birikiminin öz yeterlik inancını arttırdığı da ifade edilmektedir. Korkut ve Babaoğlu (2012)'nin yaptığı araştırmada ise öğretmenlerin mesleki deneyimleri ve öz yeterlilik inançları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, mesleki deneyim ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi arasında olumlu yönde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Kaya (2019)'da araştırmasında bu çalışmayı destekleyen bir sonuç elde etmiş, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarında mesleki deneyimlerine göre farklılık bulunmamıştır. Ekici vd. (2017)'nin yaptığı araştırmada, öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça sınıf yönetimi becerilerinin de arttığını ifade edilmektedir. Korkut ve Babaoğlu, (2012) ve Ekici vd. (2017)'nin araştırmalarındaki sonuçlar, araştırmanın bulgularını desteklerken, Şenol ve Ergün (2015), Kesgin (2006) ve Say (2005)'in bulduğu sonuçlar araştırma bulgularını desteklememektedir.

Ayrıca, öğretmenlerin Sınıf yönetimi becerilerinden, fiziksel düzenlemeler değişkeni ile meslekteki deneyimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. İlgar (2007)'in çalışmasında benzer sonuçlar elde etmiştir. Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler boyutunda, 5-9 yıl ve 15 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin puanları, 0-4 yıl mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna rastlanmaktadır.

4.2.2. Alt Problem-2: Sınıftaki Çocuk Sayısı değişkenine göre iki ölçme aracı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğretmenlerin, sınıftaki çocuk sayısı ile okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik Öz Yeterlik İnancı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin, sınıftaki çocuk sayısı ile Sınıf Yönetimi Becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu (2008), öğretmenlerin, öğrenci sayısının artışı ve ya azalmasının öz yeterlik inançlarını etkilemediğini ifade etmektedirler. Yapılan araştırmaya benzer bir çalışmada,

öğretmenlerin öz yeterlik inançlarında sınıf mevcudunun etkili olmadığını fakat sınıf mevcudunun, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde etkili olduğu sonucu vurgulanmaktadır (Semerci ve Uyanık Balat, 2018). Başka bir araştırma sonucu ise sınıf mevcudunun, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerinde bir etkisinin olmadığı yönündedir (Toran ve Gençgel-Akkuş, 2016).

4.2.3. Alt Problem-3: Öğretmenlerin Hizmet içi eğitime katılım durumuna göre iki ölçme aracı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğretmenlerin, hizmet içi eğitime katılma durumu ile okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik Öz Yeterlik İnancı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin, hizmet içi eğitime katılma durumu ile Sınıf Yönetimi Becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Koç ve Sak (2016)'ın yaptığı araştırmaya göre okul öncesi eğitim programına ilişkin hizmet içi eğitimlere katılan okulöncesi öğretmenlerinin, katılmayan öğretmenlere oranla öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca sınıf yönetimi becerileri ile hizmet içi eğitim durumu arasındaki ilişkiyi inceleyen diğer araştırmalarda ise, Toran ve Gençgel-Akkuş (2016), sınıf yönetimi becerisini hizmet içi eğitim alma durumunun etkilemediğini, Ekici vd. (2016)'nın yaptığı araştırmanında bunu desteklediği görülmektedir. İlgar (2007)'in yaptığı bir çalışmada ise hizmet içi eğitiminin sınıf yönetimi becerileri üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu bulunmuştur.

4.2.4. Alt Problem-4: Bulduğu sektör değişkenine göre iki ölçme aracı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğretmenlerin, bulunduğu sektör ile okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz yeterlik İnancı ve sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kadim (2012)'in, yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kurum türünün öz yeterlik inançlarını etkilemediğini ifade etmektedir. Bunun aksine Koç (2015)'in yaptığı çalışmada ise, devlet okulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin özel okulda görev yapan okul öncesi öğretmenlerine göre öz yeterlik inançlarının daha düşük olduğu ifade edilmektedir.

4.2.5. Alt Problem-5: İki ölçme aracının genel ve alt boyutları arasında bir ilişki var mıdır?

Öğretmenlerin, sınıf yönetimi becerisinin alt boyutu olan fiziksel düzenlemeler ile okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik Öz Yeterlik İnancı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin, sınıf yönetimi becerisinin alt boyutu olan, plan-program etkinlikleri ile okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik Öz Yeterlik İnancı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yoldaş vd. (2016)'nın, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının, sınıf yönetiminin alt boyutu olan planlama ve fiziksel ortamların düzenlenmesi ile arasında olumlu yönde anlamlı bir farklılık olduğu ifade edilmektedir. Yoldaş vd. (2016)'nın sonuçları araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin, sınıf yönetimi becerisinin alt boyutu olan iletişim ve davranış düzenlemeleri ile okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik Öz Yeterlik İnancı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013)'da benzer bir araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin, öz-yeterlik inançlarının iletişim becerilerini olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013)'ün sonuçları araştırma bulgularını desteklemektedir.

Öğretmenlerin, sınıf yönetimi becerisinin alt boyutu olan zaman yönetimi ile okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik Öz Yeterlik İnancı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öz yeterlik inancı yüksek öğretmenlerin sınıf içinde zaman yönetimi konusunda başarılı oldukları ifade edilebilir. Ayrıca araştırmada, Sınıf Yönetimi Becerileri ile okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik Öz Yeterlik İnancı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benzer bir araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri arasında ilişkiye bakılmıştır. Araştırma bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerileri arttıkça öz yeterlik algılarının da arttığı, sınıf yönetimi becerileri azaldıkça öz yeterlik algılarının da azaldığı ifade edilmektedir (Semerci ve Uyanık-Balat, 2018). Ayrıca Aküzüm ve Altunhan (2017), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi konusunda öz yeterlik inançlarının yüksek olduğunu vurgulamaktadırlar. AYTEKİN (2000), sınıf yönetimi becerisi konusunda öğretmenlerin

öz-yeterlik inancının yüksek olmasının eğitim başarısında etkili bir faktör olduğunu vurgulamaktadır.

4.3. ÖNERİLER

4.3.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Öğretmenlere oryantasyon eğitimlerinde ve mesleklerinin ilk 5 yılını kapsayan dönemde sınıf yönetimi becerileri ile ilgili hizmet içi eğitimlerin daha fazla verilmesinin, mesleki tecrübesi az olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini arttıracığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin, sınıf yönetimi ve öz yeterlik inançlarının artması için sınıfın fiziksel olanaklarının da zenginleştirilmesi önerilmektedir.

Eğitim kalitesinin artırılması ve verimli bir sınıf yönetimi için, kurumlar tarafından öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini arttıracak sosyal etkinlik ve faaliyetlere yer verilmesinin etkili olacağı düşünülmektedir.

Okul öncesi programındaki etkinliklere ilişkin öz yeterlik inançları yüksek olan öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerini olumlu yönde etkileyeceğinden öğretmenlerin programdaki etkinliklere ilişkin seminer ve konferansların verilmesinin öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını ve sınıf yönetim becerilerini arttıracığı düşünülmektedir.

4.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Yapılacak farklı bir çalışmada Okul Öncesi Eğitim Programındaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inancına sahip öğretmenler ile bu öz yeterlik inancına sahip olmayan öğretmenlerin okul yönetimi ile ilişkisinin incelenmesi önerilmektedir.

Okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inancına sahip olan ve sahip olmayan öğretmenlerin öğrenci velileri ile ilişkilerinin incelenmesi önerilmektedir. Ayrıca sınıftaki kaynaştırma öğrencilerinin, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ve öz yeterlik inançlarına olan etkisinin incelenmesinin de alan yazına katkı sağlayacak bir çalışma olacağı düşünülmektedir.

Gelecekte yapılacak olan araştırmalarda, öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek için daha az sayıda

öğretmen ile çalışılıp, nicel ve nitel yöntemi bir arada kullanarak öğretmenlerin, sınıf yönetimi becerilerini gözlem yolu ile öğretmenlerin programa yönelik öz yeterlik inançlarının da ölçek uygulanarak tespit edilip çıkan sonuçların karşılaştırılması önerilmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançları ve sınıf yönetim becerilerinin tespiti için görüşme ve gözlem yöntemleri gibi nitel yöntem kullanılarak araştırılmasının daha farklı sonuçları ortaya çıkaracağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın sadece bir il ile sınırlı kalmayıp Türkiye genelindeki öğretmenlere uygulanarak yapılmasının alan yazın için daha geniş çaplı bir kazanım sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkalin, A.** (1994). *Teknik ve toplumsal yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö.** (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akhtar, M.** (2008). What is self-efficacy? Bandura's 4 sources of efficacy beliefs. *Positive psychology UK*.
- Aküzüm, C. ve Altunhan, M.** (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kaynaştırma eğitimi yeterliklerinin incelenmesi. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (31), 779-802.
- Alisinanoğlu, F., Özbey, S., ve Kahveci, G.** (2007). *Okul öncesinde fen eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Altunçekiç, A., Yaman, S., ve Koray, Ö.** (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Aral, N., Kandır, A. ve Yasar, M.** (2000). *Okul öncesi eğitim ve ana sınıfı programları*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can-Yaşar, M.** (2011). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Aşkar, P. ve Umay, A.** (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, 1-8.
- Aydın, A.** (1998). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, A.** (2000). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Aydın, A.** (2010). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem
- Aytekin, H.** (2000). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. İçinde: L. Küçükahmet (Editör), *Sınıf yönetimi* (ss. 71-81). Ankara: Nobel.
- Bacanlı, H.** (2014). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bandura, A.** (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Balay, R.** (2003). *2000'li yıllarda sınıf yönetimi*. Ankara: Sandal Yayınları.

- Başar, H.** (1999). Sınıf Yönetimi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları No: 3390.
- Başar, H.** (2000). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Başaran, H.** (1994). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bay, D. N.** (2020). Investigation of the Relationship between Self-Efficacy Beliefs and Classroom Management Skills of Pre-School Teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(4), 335-348.
- Bay, D. N. ve Alisinanoğlu, F.** (2012). Ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, (6), 1-14.
- Binbaşıoğlu, C.** (1994). *Genel öğretim bilgisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Brophy, J.** (1999). Perspectives of classroom management: Yesterday, today, and tomorrow. In: H. Jerome Freiberg (Ed.), *Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm*. 43–56. Boston: Allyn ve Bacon.
- Brophy, J.** 2006. History of research on classroom management. In: Carolyn M. Evertson and Carol S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. 17–43. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bullock, A., Coplan, R. J., ve Bosacki, S.** (2015). Exploring links between early childhood educators' psychological characteristics and classroom management self-efficacy beliefs. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 47(2), 175-183.
- Burger, J. M.** (2006). Davranışsal/sosyal öğrenme yaklaşımı: kuram, uygulama ve değerlendirme. (Çev. Ş. D. Erguvan-Sarıoğlu), *Kişilik* (s. 524-543). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F.** (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cantürk-Günhan, B. ve Başer, N.** (2007). Geometriye yönelik öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 68-76.
- Carlson, J. S. Tiret, H. B. Bender, S. L. and Benson, L.** (2011). The Influence Of Group Training In The Incredible Years Teacher Classroom Management Program On Preschool Teachers' Classroom Management Strategies, *Journal Of Applied School Psychology*, c.27, s.2, ss.134-154.

- Cartledge, G., ve Johnson, C. T.** (1996). Inclusive classrooms for students with emotional and behavioral disorders: Critical variables. *Theory into Practice*, 35(1), 51-57.
- Çaltık, Ş.** (2004). *Milli eğitime bağlı anaokullarında ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan okul öncesi eğitim programına ve kullanımına ilişkin görüşlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dağlıoğlu, H. E.** (2014). Okul öncesi öğretmenin özellikleri ve okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme. İçinde: G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* (s. 39-80). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö.** (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N.** (2011). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(159), 96-111.
- Dinçer, Ç ve Akgün, E.** (2015). Developing a Classroom Management Skills Inventory for Preschool Teachers and the Correlation of Preschool Teachers' Classroom Management Skills with Different Variables, *TED Eğitim Ve Bilim Dergisi*, (177), 187-201.
- Ekici, F. Y., Günhan, G. ve Anılan, Ş.** (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri. *Uluslararası Bilimsel Araştırma Dergisi*, 48-58.
- Erden, M. ve Akman, Y.** (1997). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ertürk, S.** (1997). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Erdoğan, T.** (2013). Okul öncesi dönemde okuma-yazmaya hazırlık. İçinde: T. Erdoğan (Ed.), *İlkokula (ilköğretime) hazırlık ve ilkokul (ilköğretim) programları* (s. 109-133). Ankara: Eğiten Kitap.
- Erol, Z.** (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Gordon, T.** (1993). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gökmen, A. H., Deveci, H., Bingöl, K., Bekir, H., Temel, Z. F., ve Kanat, K.** (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin high/scope yaklaşımı inançları ile özyeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2481-2500.
- Gömleksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B.** (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(7), 201-221.

- Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B., ve Tompkins, V.** (2011). Exploring factors related to preschool teacher' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education, 27*, 961-968.
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M. ve Kaderavek, J. N.** (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1094-1103.
- Gültekin-Akduman, G.** (2012). Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi. İçinde: G. Uyanık-Balat (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* (s. 2-15). Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, E. D. ve Cevher, F. N.** (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(2)*, 1-22.
- Güven, G.** (2012). Okul öncesi eğitim programı. İçinde: G. Uyanık-Balat (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* (s. 82-133). Ankara: Pegem Akademi.
- Henson, R. K.** (2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education, 17(7)*, 819-836.
- İlgar, L.** (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İpşir, D.** (2001). Sınıf Yönetiminde; Öğrencilerle Sağlıklı İletişim Kurabilmenin ve Olumlu Sınıf Ortamı Yaratmanın Rollerini. *Milli Eğitim Dergisi*.
- Justice, L. M., Mashburn, A. J., Hamre, B. K. ve Pianta, R. C.** (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly, 23(1)*, 51-68.
- Kadim, M.** (2012). *Okul öncesi öğretmenler oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliliklerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kandır, A.** (2002). *Okul öncesi eğitim programlarının hazırlanması*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kaplan, Z.** (2018). *Okul Öncesi Öğretmenleri Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kaya, İ.** (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 11(18)*, 345-363. Erişim Adresi: [doi:10.26466/opus.530330](https://doi.org/10.26466/opus.530330)
- Kesgin, E.** (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Koç, F.** (2015). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz- yeterlik İnançlarının İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncüyıl Üniversitesi, Van.
- Koç, F. ve Sak, R.** (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 30(1), 43-71.
- Koç, F., Sak, R. ve Kayri, M.** (2015). Validity and Reliability Analysis of Self-Efficacy Beliefs Scale for Activities in Preschool Education Program. *Elementary Education Online*, 14(4), 1416-1427. Erişim Adresi: [doi/10.17051/ieo.2015.50571](https://doi.org/10.17051/ieo.2015.50571)
- Koçyiğit, S.** (2012). Okul öncesi eğitim kurumlarında personel. İçinde: G. Uyanık-Balat (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* (ss. 202-220). Ankara: Pegem Akademi.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E.** (2012). Sınıf Öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi* , 8(16), 269-281.
- Köktaş, K. Ş.** (2003). *Sınıf yönetimi*. Adana: Nobel Kitapevi.
- Küçükahmet, L.** (2001). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Laska, J. ve Gürbüzürk, O.** (2019). Eğitim Programı ile Öğretim Arasındaki İlişki: Kavramsal Bir Açıklama. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 22(1), 251-259. Erişim Adresi: [doi:10.1501/Egifak_00000000862](https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000862)
- Lazarides, R., Watt, H.M.G. ve Richardson, P.W.** (2020). Teachers' classroom management self-efficacy, perceived classroom management and teaching contexts from beginning until mid-career. *Learning and Instruction*. Erişim Adresi: doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101346
- Marzano, R. J.** (2003). *What works in schools: translating research into action*. Alexandria, VA: ASCD.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. ve Pickering, D.** (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: ASCD.
- MEB** (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEB** (2015). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2014/2015*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Midgley, C., Feldlaufer, H. ve Eccles, J. S.** (1989). Change in teacher efficacy and student self-and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of educational Psychology*, 81(2), 247-258.

- Morgan, T. C.** (2011). Bir sanat ve bilim olarak psikoloji. İçinde: S. Karakaş ve R. Eski (Çev. Ed.), *Psikolojiye giriş* (ss. 1-13). Konya: Eğitim Akademi.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G.** (1997). *Okul öncesi eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oktay, A.** (1999). *Yaşamın sihirli yılları okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P.** (2014). Programın psikolojik temelleri. İçinde: A. Arı (Çev. Ed.), *Eğitim programı temeller, ilkeler ve sorunlar* (145-156). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Özata, H.** (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, İzmit.
- Özdemir, M. Ç.** (2017). *Sınıf yönetimi*. Pegem Atıf İndeksi, 1-324.
- Özenoğlu-Kiremit, H. ve Gökler, Ş.** (2010). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji öğretimi ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 41-54.
- Öztürk, A.** (2010). *Çocuk edebiyatı ve okul öncesi eğitimde Türkçe dil etkinlikleri*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Öztürk, Y.** (2013). Okul öncesi eğitim programı ve ilkokula hazırlık. İçinde: T. Erdoğan (Ed.), *İlkokula (ilköğretime) hazırlık ve ilkokul (ilköğretim) programları* (ss. 13-24). Ankara: Eğiten Kitap.
- Özyürek, A.** (2014). Dramatik etkinlikler ve dramanın değerlendirilmesi. İçinde: E. Ömeroğlu (Ed.), *Okul öncesi eğitimde dramatik etkinliklerden dramaya:Teoriden uygulamaya* (ss.117-122). Ankara: Eğiten Kitap.
- Özyürek, M.** (1996). *Sınıfta davranış yönetimi*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Özyürek, M.** (2001). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Pehlivan, H.** (2012). *Oyun ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Poulou, M. S., Reddy, L. A. ve Dudek, C. M.** (2018). Relation of teacher self-efficacy and classroom practices: A preliminary investigation. *School Psychology International*, 40(1), 25-48.
- Sadık, F. ve Dikici-Sığırtmaç, A.** (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ve uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 631-664.
- Sarıtaş, M.** (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama: sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Say, M.** (2005). *Fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlik inanışları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Schermerhorn Jr, J. R., Bachrach, D. G. ve Wright, B.** (2020). *Management*. Hoboken, New Jersey: John Wiley ve Sons.

- Schultz, D. P. ve Schultz, S. E.** (2007). Davranışçılık: Kuruluştan sonra. İçinde: Y. Aslay (Çev.), *Modern psikoloji tarihi* (ss. 503-514). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Semerci, D. ve Uyanık-Balat, G.** (2018). Examining the Relationship between Preschool Teachers' Classroom Management Skills and Self-Efficacy Perceptions. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 19(3), 494-519.
- Senemoğlu, N.** (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kavramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayıncılık.
- Seven, S.** (2017). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Shimahara, Nobuo K.** (Ed.). (1998). *Politics of classroom life: Classroom management in international perspective*. New York: Taylor ve Francis.
- Şahin-Sak, Ş. T.** (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ile ilgili öz-yeterlik inançları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 101-120.
- Şenol-Ulu, F. B.** (2012). *Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Şenol, F.B. ve Ergül, M.** (2015). Okul Öncesi Öğretmen Adayları İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(3), 297-315.
- Taşkın, N.** (2013). İlkokula hazırbulunuşluk ve hazırbulunuşluğu etkileyen faktörler. İçinde: T. Erdoğan (Ed.), *İlkokula (ilköğretime) hazırlık ve ilkokul (ilköğretim) programları* (ss. 1-11). Ankara: Eğiten Kitap.
- Tepe, D.** (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirleme ölçeği geliştirme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Tepe, D. ve Demir, K.** (2012). Okul öncesi öğretmenliği öz-yeterlik inançları ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 137-158.
- Tertemiz, N. I.** (2017). Sınıf yönetimi ve disiplin modelleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 119-145.
- Toran, M. ve Gençgel-Akkuş, H.** (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi: KKTC ÖRNEĞİ. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 2041-2056.
- Tuğrul, B. ve Feyman, N.** (2006). Okul öncesi çocukları için hazırlanmış resimli öykü kitaplarında kullanılan temalar. *Yayına Hazırlayan: Sedat Sever. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 2, 4-6.
- Türnüklü, A.** (2000). İlköğretimde Sınıf Düzeni. *Yaşadıkça Eğitim*, Ocak-Mart.

- Ural, O. ve Ramazan, O.** (2007). Türkiye’de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. İçinde: *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri* (ss. 11-56). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N.** (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları secondary school teachers’ self-efficacy beliefs. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Wang, M. C., Geneva D. H. ve Herbert J. W.** (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research* 63(3), 249-294.
- Whynacht, L. A.** (2004). Preschool teachers' sense of teaching efficacy: *Scale development and correlates (Master's thesis)*. Retrieved from <http://digitalcommons.uri.edu/dissertations/AAI3147806>
- Woolfolk, A. E. ve Hoy, W. K.** (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91. Erişim Adresi: doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.81
- Yaşar Ekici, F., Koç, E., Şenoğlu, K., Budak, M., Yıldız, N. ve Özkan, S.** (2016, 14-15 Nisan). Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeyleri. İçinde: *1. Uluslararası Kadın Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Kongresi, Kocaeli* (ss. 99-100).
- Yayla-Ceylan, Ş.** (2014). Dramatik etkinlikler ve drama ile ilgili temel kavramlar. İçinde: E. Ömeroğlu (Ed.), *Okul öncesi eğitimde dramatik etkinliklerden dramaya: Teoriden uygulamaya* (ss. 4-7). Ankara: Eğiten Kitap.
- Yılmaz, K. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö.** (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.
- Yoldaş, C., Yetim, G. ve Küçükoğlu, N. E.** (2016), Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler Dergisi* (48), 90-102.
- Zararsız, N.** (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Zee, M. ve Koomen, H. M.** (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015.

EKLER

EK A: Kişisel Bilgi Formu (1 Sayfa)

EK B: İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni (2 Sayfa)

EK C: Etik Kurul Onayı (2 Sayfa)

EK D: Ölçek Kullanım İzinleri (2 Adet)

EK A: Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz:

- Kadın
- Erkek

2. Medeni durumunuz:

- Evli
- Bekar

3. Eğitim durumunuz:

- Ön Lisans
- Lisans
- Yüksek Lisans
- Doktora

4. Mesleki deneyiminiz:

- 1-5 Yıl
- 6-15 Yıl
- 16-20 Yıl
- 21 Yıl ve Üzeri

5. Sınıfınızdaki çocuk sayısı:

- 10-15
- 16-20
- 21 ve Üzeri

6. Sınıfınıza bulunan çocukların yaş gurubu:

- 3 Yaş
- 4 Yaş
- 5 Yaş
- 6 Yaş

7. Alanınızda ilgili herhangi bir hizmet içi eğitime katıldınız mı?

- Evet
- Hayır

8. Çalıştığınız kurumun türü

- Bağımsız Anaokulu
- Anasınıfı
- Uygulama sınıfı

9. Çalıştığınız kurumun içinde bulunduğu sektörü:

- Özel sektöre ait okul
- Devlete ait resmi okul

10. Okul öncesi eğitim programındaki etkinlikleri uygularken hangi güçlüklerle karşılaşıyorsunuz? Bu soruda birden fazla seçenek yanıtlanabilir).

- Eğitim ortamının düzenlenmesi
- Okulun ekonomik koşulları
- Fiziki koşulların yetersizliği
- Çocuk sayısının fazlalığı

EK B: İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 23/10/2020-6612



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E.59090411-44-15325687
Konu : Anket Araştırma İzni

22.10.2020

FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Genel Sekreterlik
(Zeyrek Mah. Büyükkaraman Cad. No:53 Fatih/İstanbul)

İlgi : a) 05.10.2020 tarihli ve 3575 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 21.10.2020 tarihli ve 15301244 sayılı oluru.

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Derya DEMİR ARACI'nın "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Programa Yönelik Öz Yeterlilik İnaçları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde araştırma sonuç raporu hakkında Müdürlüğümüz istmemanket@meb.gov.tr adresine mail yoluyla bilgi verilmesini arz ederim.

Murat GÖZÜDOK
İl Milli Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

Ek:
1- Valilik Onayı
2- Ölçekler



es: İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü İmran Öktem Cd. No:1
anahmet /Fatih İstanbul
ktronik Ağ: www.meb.gov.tr
sta: sgb34@meh.gov.tr

Bilgi için: Ferhan GÖK

Tel: 0 (212) 328 36 28
Faks: 0 ()

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c9fb-5679-3e09-95e6-ca4f kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.15301244
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

21/10/2020

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesinin 05.10.2020 tarihli ve 3575 sayılı yazısı.
b) Bakanlığımızın 21.01.2020 tarih ve 1563890/ 2020/2 No'lu genelgesi
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 19.10.2020 tarihli tutanağı.

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Derya DEMİR ARACI'nın "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Programa Yönelik Öz Yeterlilik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan resmi ve özel anasınıfı ve anaokullarda görev yapan öğretmenlere; Kişisel Bilgi Formu, Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ve Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri müdürlüğümüze incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüze istmemanket@meb.gov.tr adresine mail yoluyla bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
21/10/2020

Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek:
1-İlgi (a) yazı (44 Sayfa)
2- Genelge (2 Sayfa)
3- Komisyon Tutanağı (1 Sayfa)



İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü | Strateji Geliştirme Şb. Md.
birdirek Mh. İmran Öktem Cd.No:1 Sultanahmet - Fatih İstanbul
Elektronik Ağ: www.istanbul.meb.gov.tr
E-posta: sgb34@meb.gov.tr

Bilgi için: Yavuz KILIÇ (Şef)

Tel: 0 (212) 384 36 32
Faks: 0 ()

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e43e-6309-31c6-93c0-6a23 kodu ile teyit edilebilir.

EK C: Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 21/09/2020-15



FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU PROJE ONAY FORMU

Toplantı Tarihi	: 14/ 09/ 2020
Toplantı Yeri	: Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Rektörlüğü
ETİK KURUL ÜYELERİ	
Prof. Dr. M. Fatih ANDI	Rektör - Başkan
Prof. Dr. Fevzi YILMAZ	Mühendislik Fakültesi Dekanı V. - Üye
Prof. Dr. Zekeriyya KURŞUN	Edebiyat Fakültesi Dekanı V.- Üye
Prof. Dr. M. Hüsrev SUBAŞI	Güzel Sanatlar Fakültesi Dekanı V. - Üye
Prof. Dr. Ahmet Turan ARSLAN	İslami İlimler Fakültesi Dekanı - Üye
Prof. Dr. İbrahim NUMAN	Mimarlık ve Tasarım Fakültesi Dekanı - Üye
Prof. Dr. Hasan BACANLI	Eğitim Fakültesi Dekanı – Üye
Prof. Dr. Naim DEMİREL	Hukuk Fakültesi Dekanı – Üye
Bu form ile “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Programa Yönelik Öz Yeterlilik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli araştırmanın/projenin öneri metni, kurulumuza sunulmuştur.	
Araştırmanın Başlığı	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Programa Yönelik Öz Yeterlilik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.
Araştırmacının Adı-Soyadı	Derya DEMİR ARACI
Öğrenci No	190501003
Fakülte/Enstitü	Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Program/ABD	Okul Öncesi Eğitimi
Araştırmanın Süresi (Ay)	12 ay
Araştırmanın Amacı	Bu çalışmada, Okul öncesi öğretmenlerine sınıf yönetimi becerileri ve programdaki etkinliklere yönelik öz yeterlilik inançlarını ölçecek 2 farklı ölçek uygulayarak, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve programdaki etkinliklere yönelik öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkiyi saptamak amaçlanmıştır.
Araştırmada Kullanılacak Ölçme Araçları (Adları)	*Kişisel Bilgi Formu *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği (Zehra Kaplan, 2018) *Okul Öncesi Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği(Fatma Koç, Ramazan Sak, Murat Kayri 2015))
Araştırmaya Katılacak Denek Sayısı ve Nereden Seçilecekleri	İstanbul ilindeki, okul öncesi eğitim veren 100 Okul öncesi öğretmeni araştırmaya katılacaktır.
Araştırmada Deneklerin Nasıl Seçileceği	Denekler İstanbul ilinde eğitim veren Okul öncesi öğretmenlerinden gönüllü olarak seçilecektir.

Doküman No: A0.FR-004; İlk Yayın Tarihi: 19.03.2019; Revizyon Tarihi: 20.07.2020; Revizyon No: 01; Sayfa: 1 / 2

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

KARAR:

2 (iki) sayfadan oluşan bu form ile bildirilen araştırmanın üniversitemiz etik duruşuna aykırı olmadığına, toplantıya katılan Etik Kurul Üyelerinin oybirliğiyle karar verilmiştir.

e-imzalıdır
Prof. Dr. M. Fatih ANDI
Başkan

e-imzalıdır
Prof. Dr. Zekeriyya KURŞUN
Üye

e-imzalıdır
Prof. Dr. Fevzi YILMAZ
Üye

e-imzalıdır
Prof. Dr. Ahmet Turan ARSLAN
Üye

e-imzalıdır
Prof. Dr. M. Hüsnüv SUBAŞI
Üye

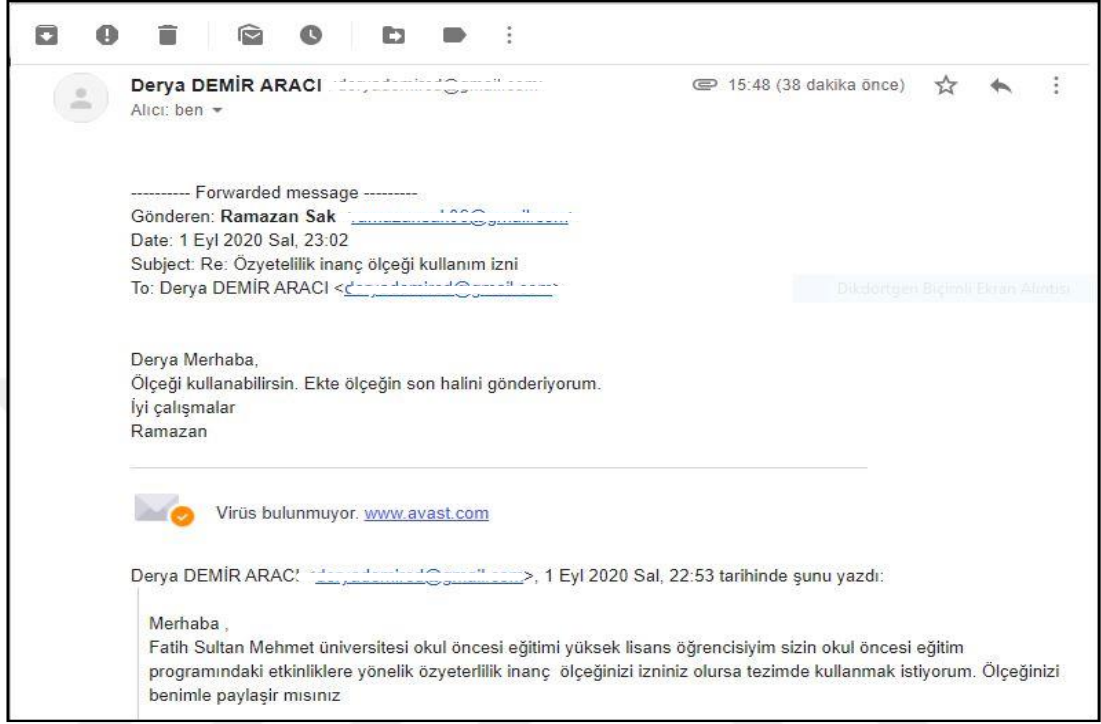
e-imzalıdır
Prof. Dr. İbrahim NUMAN
Üye

e-imzalıdır
Prof. Dr. Hasan BACANLI
Üye

e-imzalıdır
Prof. Dr. Naim DEMİREL
Üye

EK D: Ölçek Kullanım İzinleri

a. Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik ÖzYeterlik İnanç Ölçeği



b. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği

