

**T.C.**  
**EGE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**Temel Eğitim Anabilim Dalı**  
**Okulöncesi Eğitimi Bilim Dalı**

**OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNİN**  
**ÖĞRETMENLİK STİLLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Damla AYDIN**

**DANIŞMANI: Doç. Dr. Şakire OCAK KARABAY**

**İZMİR – 2017**

**T.C.**  
**EGE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**Temel Eğitim Anabilim Dalı**  
**Okulöncesi Eğitimi Bilim Dalı**

**OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNİN**  
**ÖĞRETMENLİK STİLLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Damla AYDIN**

**JÜRİ ÜYELERİ**

**Doç. Dr. Şakire OCAK KARABAY (Danışman)**

**Doç. Dr. Derya ŞAHİN ASI**

**Yrd. Doç. Dr. Duriye Esra ANGİN**

**İZMİR – 2017**

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne sunduğum “Okulöncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Öğretmenlik Stilleri Üzerindeki Etkisi” adlı yüksek lisans tezinin tarafımdan bilimsel, ahlak ve normlara uygun bir şekilde hazırlandığını, tezimde yararlandığım kaynakları bibliyografyada ve dipnotlarda gösterdiğimi onurumla doğrularım.



Damla AYDIN



**T.C.EGE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**



**YÜKSEK LİSANS**

**TEZ SAVUNMA TUTANAĞI**

**ÖĞRENCİNİN**

**Adı Soyadı** : Damla Aydın

**Numarası** : 92150000239

**Anabilim Dalı** : İlköğretim (Okulöncesi Eğitim)

**Tez Başlığı (Türkçe)** : Okulöncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Öğretmenlik Stilleri Üzerindeki Etkisi

**Tez Başlığı (İngilizce)** : The Influence of Class Management Skills of Preschool Teachers on Their Teaching Styles

**Tez Savunma Tarihi** : 18.12.2017

**Tez Başlığı Değişikliği Varsa Yeni Başlık:**

**JÜRİ ÜYELERİ**

**Jüri Başkanı**

**Unvan, Adı, Soyadı** : Doç. Dr. Şakire Ocak Karabay

**Karar** : ☒ Başarılı ☐ Başarısız ☐ Düzeltme

**İmza** : .....

**Jüri Üyesi**

**Unvan, Adı, Soyadı** : Doç. Dr. Derya Şahin Ası

**Karar** : ☒ Başarılı ☐ Başarısız ☐ Düzeltme

**İmza** : .....

**Jüri Üyesi**

**Unvan, Adı, Soyadı** : Yrd. Doç. Dr. Duriye Esra Angın

**Karar** : ☒ Başarılı ☐ Başarısız ☐ Düzeltme

**İmza** : .....

**TEZ HAKKINDA JÜRİNİN GENEL GÖRÜŞÜ**

(Jüri Başkanı Tarafından Doldurulacaktır)

**Tez savunması sonucunda öğrenci tarafından hazırlanan çalışma;**

**Oybirliğiyle** ☒

**Oy çokluğuyla** ☐

**Başarılıdır**

**Düzeltilmelidir**

**Başarısızdır**

- Bu tutanak üç (3) işgünü içerisinde jüri üyelerinin raporlarıyla beraber Anabilim Dalı Başkanlığı üst yazısıyla Enstitü Müdürlüğüne gönderilmelidir.

## TEŞEKKÜR

Araştırmanın tüm aşamasında anlayışını ve engin bilgisini hiçbir zaman esirgemeyen, yapıcı eleştirileri ile beni her daim geliştiren, destekleyen ve teşvik eden, kaygılı olduğum zamanlarda yanımda olup sabırla beni dinleyen, deneyimlerini paylaşan, çalışma azmini ve özverisini her daim örnek aldığım, öğrencisi olduğum için kendimi çok şanslı ve gururlu hissettiğim değerli danışman hocam Doç. Dr. Şakire OCAK KARABAY' a çok teşekkür ederim.

Bu süreçte kapısını her an bana açan, akademik ve manevi desteğini her zaman hissettiğim, pozitif enerjisi ile her daim yanımda olan kıymetli hocam jüri üyem Doç. Dr. Derya ŞAHİN ASI'ya; tezle ilgili geribildirimleri ve katkıları için değerli jüri üyem Yrd. Doç. Dr. Duriye Esra ANGIN'a çok teşekkür ederim.

Araştırmamın çalışma grubunu oluşturan Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Anaokulu, Ege Üniversitesi Rektörlük Kreşi ve Karşıyaka Bağımsız Anaokulu müdürlerine, öğretmenlerine, biricik çok kıymetli çocuklarına teşekkür ederim.

Çocukları olduğum için kendimi her an şanslı hissettiğim, hayatımın ilk anından bu yana koşulsuz sevgilerini, ilgilerini, inançlarını benden esirgemeyen, bu günlere gelebilmem için her fedakârlığı yapan, her zaman bana güvenen, üzüntülerimi, kaygılarımı, sevinçlerimi benimle birlikte yaşayan, paylaşan, varlıklarını hep yanı başımda hissettiğim sevgili annem Nuran GÜZELDERE'ye ve sevgili babam Necdet GÜZELDERE'ye sonsuz teşekkürü borç bilirim. Anne ve babamın en güzel hediyesi canım ablam Yağmur İŞLEYEN'e yaşamımın her anında gösterdiği destek için çok teşekkür ederim. Varlığı ile beni mutlu eden, en sıkıntılı, yorgun zamanlarımda bir gülüşü ile bütün sıkıntımı, yorgunluğumu alan, canım yeğenim, meleğim Hira İŞLEYEN'e hayatıma kattığı pozitif enerji için teşekkür ederim.

Son olarak üniversiteye başladığım ilk günden itibaren yanımda olan, yüksek lisans yapmam için teşvik eden, evliliğimizin ilk yıllarını benim tez çalışmam ile geçirmek zorunda kalan, sevgisiyle, aşkıyla, sabrıyla, anlayışıyla varlığını her daim yanımda hissettiğim, katıldığım tüm kongrelerde en ön sırada beni dinleyen, gururla, heyecanla gözlerimin içine bakan, alkışlayan, varlığı ile her daim güç veren, en kıymetlim, hayat arkadaşım, eşim Ramazan AYDIN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Damla AYDIN



*Biricik Ailem & Canım Eşim'e...*

## İÇİNDEKİLER

|                                                                                                    |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| BÖLÜM – I.....                                                                                     | 1  |
| I.1. Giriş ve Amaç .....                                                                           | 1  |
| I.1.1. Çalışmanın Amacı ve Soruları.....                                                           | 5  |
| I.1.2. Çalışmanın Önemi .....                                                                      | 7  |
| I.1.3. Çalışmanın Sayıltıları .....                                                                | 9  |
| I.1.4. Çalışmanın Sınırlılıkları.....                                                              | 9  |
| I.1.5. Tanımlar.....                                                                               | 9  |
| I.2. GENEL BİLGİ VE ALANYAZIN.....                                                                 | 10 |
| I.2.1. Sınıf Yönetiminin Tanımı .....                                                              | 10 |
| I.2.2. Sınıf Yönetiminin Boyutları .....                                                           | 12 |
| I.2.2.1. Sınıf Yönetiminde Fiziksel Ortamın Düzenlenmesi.....                                      | 12 |
| I.2.2.2. Sınıf Yönetiminde Öğretim Etkinliklerinin Planlanması, Uygulanması ve Zaman Yönetimi..... | 14 |
| I.2.2.2.1. Sınıf Yönetiminde Öğretim Etkinliklerinin Planlanması ve Uygulanması .....              | 14 |
| I.2.2.2.2. Sınıf Yönetiminde Zaman Yönetimi .....                                                  | 16 |
| I.2.2.3. Sınıf Yönetiminde Etkili İletişim ve İlişkiler .....                                      | 18 |
| I.2.2.4. Sınıf Yönetiminde Davranış Yönetimi .....                                                 | 21 |
| I.2.2.4.1. Kurallar, Rutinler ve Prosedürler.....                                                  | 21 |
| I.2.2.4.2. Disiplin Tanımı ve Disiplin Modelleri.....                                              | 28 |
| I.2.2.4.2.1. Davranış Değiştirme Modeli (B.F. Skinner).....                                        | 28 |
| I.2.2.4.2.2. Dreikurs'un Sosyal Disiplin Modeli .....                                              | 30 |
| I.2.2.4.2.3. Canter Modeli Güvengen Davranış Modeli.....                                           | 31 |
| I.2.2.4.2.4. Glasser Modeli Gerçeklik Terapisi .....                                               | 33 |
| I.2.2.4.2.5. Kounin Grup Dinamiği/Yönetimi Modeli .....                                            | 34 |
| I.2.2.4.2.6. Gordon'ın Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli .....                                     | 35 |



|                                                                                                  |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| I.2.3. Sınıf Yönetimi ve İstenmeyen Davranışlara Yönelik Stratejiler/Yaklaşım Biçimleri.....     | 37 |
| I.2.3.1. Önleyici Yaklaşım Biçimleri .....                                                       | 41 |
| I.2.3.1.1. Sınıf Kurallarını, Rutinlerini Belirleme ve Hatırlatıcı Kullanma .....                | 41 |
| I.2.3.1.2. Çocukların İlgi ve Gelişim Özelliklerine Uygun Etkinlikler Planlama ve Uygulama ..... | 43 |
| I.2.3.1.3. Etkinlikler Arası Geçişleri İyi Planlama .....                                        | 44 |
| I.2.3.1.4. Rehberlik Sağlama/Yardım Teklif Etme .....                                            | 45 |
| I.2.3.1.5. Fiziksel Ortamı Düzenleme .....                                                       | 45 |
| I.2.3.1.6. Sonuçlara Yönelik Hatırlatıcılar Kullanma .....                                       | 46 |
| I.2.3.1.7. Duyguları Tanımlama .....                                                             | 46 |
| I.2.3.2. Destekleyici Yaklaşım Biçimleri .....                                                   | 47 |
| I.2.3.2.1. Davranışı Görmezden Gelme-Yok Sayma .....                                             | 47 |
| I.2.3.2.2. Davranışın Yönünü Değiştirmek .....                                                   | 47 |
| I.2.3.2.3. Ben Mesajı Göndermek .....                                                            | 48 |
| I.2.3.2.4. Seçenekler Sunma.....                                                                 | 48 |
| I.2.3.2.5. Seçenekleri ve Olası Sonuçları Gözden Geçirme ve Seçim Yaptırma .....                 | 49 |
| I.2.3.2.6. Olumlu Dalga Etkisi .....                                                             | 49 |
| I.2.3.2.7. Davranış Sözleşmesi .....                                                             | 49 |
| I.2.3.2.8. Sözel Uyarı .....                                                                     | 50 |
| I.2.3.2.9. Açık Yönergeler Sunmak.....                                                           | 51 |
| I.2.3.2.10. Model Olmak .....                                                                    | 52 |
| I.2.3.2.11. İşaret-İpucu Kullanmak .....                                                         | 52 |
| I.2.3.2.12. Ödül/Pekiştirme Kullanma .....                                                       | 54 |
| I.2.3.2.13. Mola Zamanı Kullanmak .....                                                          | 55 |
| I.2.3.3. Kısıtlayıcı Yaklaşım Biçimleri .....                                                    | 57 |
| I.2.3.3.1. Ceza Uygulama.....                                                                    | 57 |
| I.2.3.3.2. Çocuğun Yerini Değiştirmek .....                                                      | 58 |
| BÖLÜM - II .....                                                                                 | 59 |
| II. YÖNTEM .....                                                                                 | 59 |
| II.1. Araştırma Modeli.....                                                                      | 59 |

|                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------|----|
| II.2. Çalışma Grubu.....                                                     | 61 |
| II.3. Sınıf Yönetimi Eğitim Programı .....                                   | 62 |
| II.3.1. Sınıf Yönetimi Eğitim Programının Geliştirilmesi.....                | 62 |
| II.3.2. Sınıf Yönetimi Eğitim Programının İçeriği .....                      | 63 |
| II.3.2.1. Boyut 1: Okulöncesi Dönemde Sınıf Yönetimi .....                   | 63 |
| II.3.2.1.1. Sınıf Yönetiminde Etkili İletişimin Önemi .....                  | 63 |
| II.3.2.1.2. Sınıf Yönetiminde Disiplinin Önemi .....                         | 64 |
| II.3.2.1.3. Sınıf Yönetimi Stratejileri .....                                | 64 |
| II.3.2.2. Boyut 2: Önleyici Müdahale Yaklaşımları.....                       | 65 |
| II.3.2.2.1. Okulöncesi Dönemde Önleyici Müdahale Programları .....           | 65 |
| II.3.2.2.2. Merdiven Yöntemi (Beyond Time-Out).....                          | 66 |
| II.3.2.2.3. Kaplumbağa Tekniği .....                                         | 70 |
| II.4. Veri Toplama Araçları.....                                             | 71 |
| II.4.1. Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği (SODÖ) (Ek-2) .....                | 71 |
| II.4.2. Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeği (ÖSDÖ) (Ek-3).....               | 72 |
| II.4.3. Öğretmenlere Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Ek-4) ..... | 74 |
| II.4.4. Öğretmen Bilgi Formu (Ek-5).....                                     | 74 |
| II.5. Verilerin Toplanması.....                                              | 75 |
| II.6. Verilerin Analizi .....                                                | 76 |
| II.6.1. Nicel Verilerin Analizi .....                                        | 76 |
| II.6.2. Nitel Verilerin Analizi .....                                        | 77 |
| II.6.2.1. Ön Hazırlık .....                                                  | 77 |
| II.6.2.2. Verilerin Kodlanması .....                                         | 77 |
| II.6.2.3. Temalara Ulaşma.....                                               | 78 |
| II.6.2.4. Veri örgütlemesi .....                                             | 78 |
| II.6.2.5. Bulguların Yorumlanması ve Raporlaştırılması .....                 | 78 |
| BÖLÜM - III.....                                                             | 79 |
| III. BULGULAR .....                                                          | 79 |
| III.1. Nicel Bulgular .....                                                  | 79 |
| III.1.1. Normallik Varsayımının İncelenmesi .....                            | 80 |

|                                                                                                                |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| III.1.2. Çalışmanın Amacına Yönelik Belirlenen Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....              | 83  |
| III.1.2.1. Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeğine (ÖSDÖ) İlişkin Bulgular .....                                 | 83  |
| III.1.2.2. Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeğine İlişkin (SODÖ) Bulgular .....                                   | 90  |
| III.2. Nitel Bulgular .....                                                                                    | 95  |
| III.2.1. Çalışmanın Amacına Yönelik Belirlenen Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....                 | 95  |
| BÖLÜM- IV .....                                                                                                | 102 |
| IV. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....                                                                          | 102 |
| IV.1. Tartışma .....                                                                                           | 102 |
| IV.2. Sonuç ve Öneriler .....                                                                                  | 110 |
| BÖLÜM- V .....                                                                                                 | 112 |
| V. Kaynaklar .....                                                                                             | 112 |
| BÖLÜM- VI .....                                                                                                | 128 |
| VI. EKLER .....                                                                                                | 128 |
| Ek- 1 Ölçek İzinleri .....                                                                                     | 128 |
| Ek- 2 Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği .....                                                                  | 133 |
| Ek- 3 Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeği .....                                                                | 139 |
| Ek- 4 Öğretmenlere Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu .....                                            | 144 |
| Ek- 5 Öğretmen Bilgi Formu .....                                                                               | 145 |
| Ek- 6 .....                                                                                                    |     |
| Tablo 16. Kontrol Grubunun ÖSDÖ Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının İlişkili Gruplar T Testi Sonucu ..... | 146 |
| Tablo 17. Kontrol Grubunun ÖSDÖ Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu .....   | 146 |
| Tablo 18. Deney Grubunun ÖSDÖ Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının İlişkili Gruplar t Testi Sonucu .....   | 148 |
| Tablo 19. Deney Grubunun ÖSDÖ Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu .....     | 149 |
| Tablo 20. Kontrol Grubunun SODÖ Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının İlişkili Gruplar t Testi Sonucu ..... | 151 |
| Tablo 21. Deney Grubunun SODÖ Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının İlişkili Gruplar t Testi Sonucu .....   | 152 |

|                                                                                                            |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tablo 22. Deney Grubunun SODÖ Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu ..... | 153 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

### **Tablolar Listesi**

|                                                                                                                                                     |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 1. Deney Grubunun Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeğine (ÖSDÖ) İlişkin Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları .....                     | 80 |
| Tablo 2. Deney Grubunun Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeğine (SODÖ) İlişkin Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları .....                       | 80 |
| Tablo 3. Kontrol Grubunun Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları .....                          | 81 |
| Tablo 4. Kontrol Grubunun Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları .....                            | 82 |
| Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının ÖSDÖ Ön Test Puanlarının İlişkisiz Gruplar t Testi Sonuçları .....                                            | 84 |
| Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının ÖSDÖ Ön Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....                                                 | 85 |
| Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının ÖSDÖ Son Test Puanlarının İlişkisiz Gruplar t Testi Sonuçları .....                                           | 86 |
| Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının ÖSDÖ Son Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....                                                | 88 |
| Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının SODÖ Ön Test Puanlarının İlişkisiz Gruplar t Testi Sonuçları .....                                            | 90 |
| Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının SODÖ Son Test Puanlarının İlişkisiz Gruplar t Testi Sonuçları .....                                          | 92 |
| Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının SODÖ Son Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....                                               | 93 |
| Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşım Biçimlerine ve Kullanma Sıklıklarına Yönelik Bulgular .....             | 95 |
| Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmenlerin Kullandıkları Destekleyici Yaklaşım Biçimlerine ve Kullanma Sıklıklarına Yönelik Bulgular ..... | 97 |
| Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmenlerin Kullandıkları Önleyici Yaklaşım Biçimlerine ve Kullanma Sıklıklarına Yönelik Bulgular .....     | 99 |

|                                                                                                                                                  |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmenlerin Kullandıkları Kısıtlayıcı Yaklaşım Biçimleri ve Kullanma Sıklıklarına Yönelik Bulgular ..... | 100 |
| Tablo 16. Kontrol Grubunun ÖSDÖ Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının İlişkili Gruplar T Testi Sonucu .....                                   | 146 |
| Tablo 17. Kontrol Grubunun ÖSDÖ Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu .....                                     | 146 |
| Tablo 18. Deney Grubunun ÖSDÖ Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının İlişkili Gruplar t Testi Sonucu .....                                     | 148 |
| Tablo 19. Deney Grubunun ÖSDÖ Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu .....                                       | 149 |
| Tablo 20. Kontrol Grubunun SODÖ Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının İlişkili Gruplar t Testi Sonucu .....                                   | 151 |
| Tablo 21. Deney Grubunun SODÖ Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının İlişkili Gruplar t Testi Sonucu .....                                     | 152 |
| Tablo 22. Deney Grubunun SODÖ Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu .....                                       | 153 |

## **BÖLÜM – I**

### **I.1. Giriş ve Amaç**

Çocuğun içinde bulunduğu çevre ve alacağı eğitim yaşamını önemli ölçüde etkiler niteliktedir. Okulöncesi eğitim kurumlarının ve okulöncesi öğretmenlerinin temel amacı çocukları geleceğe başarılı bir şekilde hazırlayacak kazanımlar elde etmelerini sağlamak ve çocuklara nitelikli eğitim ortamları sunmak olmalıdır. Etkili ve nitelikli eğitim ortamlarının sağlanmasının temel bileşenlerinden biri de sınıf yönetimidir.

Okulöncesi dönemde sınıf yönetiminin bileşenleri ise öğrenme ortamı oluşturmayı, sosyal becerilerin öğretimini ve disiplin sağlamayı kapsamaktadır (Drang, 2011). Martin, Yin ve Baldwin (1998) sınıf yönetiminin, çocukların davranışlarını, öğretim süreçlerini ve sosyal ilişkileri düzenleme gibi çeşitli kapsamlardan oluşan çok yönlü bir program olduğunu belirtmektedir. Sieberer-Nagler (2016) ise sınıf yönetiminin bileşenlerini daha kapsamlı bir şekilde ele almıştır. Bu bileşenleri; sınıf alanını düzenlemek, fiziksel ortamı dekore etmek, oturma alanlarını düzenlemek, çocuklar ile nitelikli iletişim kurmak, rutinler oluşturmak ve rutinleri uygulayarak tekrardan gözden geçirmek, gerekli değişiklikleri yapmak, kurallar belirlemek ve bu kurallardan çocukların haberdar olmasını sağlamak olarak açıklamaktadır. Araştırmacıların da ifade ettiği gibi sınıf yönetimi pek çok boyutu içinde barındıran öğretmenin aktif katılımını gerekli kılan bir süreci tanımlamaktadır.

Sınıf yönetiminin oluşturulması ve uygulanmasındaki en önemli değişken öğretmendir. Okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin becerileri ve tercihleri, sınıf ortamında oluşan ilişkileri olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin davranış yönetimini sağlama, öğrenme ortamlarını hazırlama, olumlu sınıf iklimi oluşturma gibi çeşitli rolleri vardır. Dustova ve Cotton (ONLINE) etkili öğretmenin, güçlü sınıf yönetimi becerilerini sergilemeye eğilimli olan öğretmen olduğunu belirtmektedir. Nitekim Bilir (2014) sınıf yönetimi konusunda başarının sağlanmasının öğretmenin davranışları ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu

bağlamda öğretmenlerin çocukları tanıma konusunda iyi yetişmiş olmaları gerektiğinin altını çizmektedir. Dolayısıyla çocuklarla yakın bir iletişim kurarak onların özelliklerini yeterince tanımayan öğretmenlerin sınıf yönetiminde başarılı olma olasılıklarının düşük olacağını belirtmektedir. Öğretmenlerin çocukları iyi bir şekilde yetiştirmelerinin temel anahtarının tercih ettikleri sınıf yönetimi biçimi ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenlerin etkin sınıf yönetimini, çocukları pasifleştirecek katı disiplin anlayışından ziyade onları özgür kılarak birey olmalarını sağlayacak sevgi ve güven veren ortamlar oluşturarak başarabileceklerini açıklamaktadır. Ancak böyle bir ortamın gerçekleşmesini engelleyen istenmeyen davranışlara karşı da öğretmenlerin olumlu müdahalelerde bulunarak sorunlar ortaya çıkmadan önce onları önleyecek nitelikte bazı önlemler alma konusunda donanımlı olmaları gerektiğini ifade etmektedir. Emmer ve Stough (2001) ise etkin öğretmenlerin bilinçli bir şekilde izledikleri bazı yolların olduğunu belirtmektedir. Söz konusu öğretmenlerin okul yılının başında hangi çocuk davranışlarının arzu edilen davranışlar olduğuna yönelik açık bir fikre sahip olduklarını, bu konuda ilgili davranışları belirlediklerini açıklamaktadır. Öğretmenler bu beklentilere ulaşabilmek için bazı stratejiler kullanmaktadır. Öncelikle ilk haftalarda arzu edilen davranışları öğretmek için öğretmen, akademik çalışmalarının içerisinde çocuklara sık sık geri bildirimlerde bulunmaktadır. Böylelikle gecikmeden zamanında yapılan pekiştirmeler ve verilen geri bildirimler sayesinde çocuklar sınıf ortamında daha olumlu bir iklimin içinde etkin etkileşimler kurabilmektedir. Dolayısıyla etkili öğretmenlerin kendi yönetim sistemlerinde çocukları izlemek ve gerektiğinde gecikmeden geri bildirimde bulunabilmek önem kazanmaktadır. Özetlemek gerekirse öğretmenler öncelikli olarak arzu edilen davranışlar için uygun kılavuzları belirleyerek ilişkili kuralları koymakta ve söz konusu kurallar aracılığıyla günlük eğitim akışında planladıkları etkinlikleri bölünmeye yol açmadan gerçekleştirebilmektedirler. Bu süreçte çocukların davranışlarını dikkatli bir şekilde gözlemleyerek problemler ortaya çıkmadan yakalamaya çalışırlar ve uygun olmayan davranış yerleşmeden önce bunu düzeltmeyi hedeflerler. Bu bağlamda öğretmenlerin uygun davranış için rol model olmalarının da kritik bir işleve sahip olduğunun unutulmaması gerekmektedir. Öğretmenler rutinleri izleyip sınıfta olumlu atmosfer yaratmak için çaba gösterdiklerinde çocukları bağımsızlığa teşvik etmektedirler (Akgün, Yazar ve Dinçer,

2011; Cartleoge ve Kourea, 2008; Drang, 2011; Gartrell, 2001). Bu noktada duyarlı, empatik ve cevaplayıcı bir öğretmen yaklaşımı çocukların ortaya koyduğu davranışları ve ilişkileri yeniden şekillendirebilmelerine olanak sağlayacaktır (Pianta, 1998). Okul öncesi öğretmenlerinin bu yaklaşım biçiminin uyum sorunu çeken çocukları sosyal duygusal açıdan koruyan ve iyileştiren bir örtük görevi de kapsadığı belirtilmektedir (Sabol & Pianta, 2012 s-218). Öğretmenler sınıf yönetimini etkin bir şekilde sağladıkları zaman hem öğretimi kolaylaştırıcı ortam oluşturarak öğrenmeyi üst düzeye çıkarmış hem de öğretimi ve dolayısıyla öğrenmeyi engelleyecek davranışları en aza indirgemiş olurlar (<http://edglossary.org/classroom-management/>). Rogoff (1990) öğretmenlerin çoğunlukla çocuklara bilgi aktarmak, becerilerini geliştirmek, akademik performans ile ilgili yetkinliklerini zenginleştirmek için çaba gösterdikleri bir etkileşim içinde olmaları gerektiğini vurgulamaktadır (aktaran Pianta, 2017, s.81). Bu kapsamda öğretmenler sınıf ortamında uyumlu davranışları arttırmaya çalışırken istenmedik davranışları da engellemeye çalışmalıdır.

İstenmeyen davranışlar, sınıf ortamında öğrenmeye engel olan, toplumsal ilişkileri ve kişilerle olan etkileşimleri olumsuz yönde etkileyen, ortamda bulunan kişilere rahatsızlık ve zarar veren davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Erbaş, 2015, s.292). Martin, Linfoot ve Stephenson (1999) istenmeyen davranışları dikkat dağınıklığı, itaatsizlik/söz dinlememe, suçluluk/kurallara uymama ve saldırganlık olarak belirtmiştir. Uysal, Altun ve Akgün (2010) yaptıkları çalışmada sınıf ortamında ortaya çıkan istenmeyen davranışların genellikle sınıfın dikkatini dağıtma ve etkinliği bölme, arkadaşlar arasında yaşanan sorunlar, yönerge ve kurallara uymama, materyallere zarar verme olduğunu saptamışlardır. Tanımlanan bozucu davranışlar öğretim sürecinde gerçekleştirilen aktiviteyi bölmektedir. Aynı zamanda söz konusu davranışlar diğer çocukların dikkatini dağıtmakta ve öğrenme sürecine ket vurmaktadır (Emmer ve Stough, 2001).

Alan yazınında yapılan çalışmalar incelendiğinde istenmeyen davranışlara yönelik öğretmenlerin kullandıkları stratejiler çeşitlilik göstermektedir. Sözel yönergeler verme, göz hizasına inerek uyarma, fiziksel yardım sağlama, açık ve anlaşılır kurallar belirleme, kuralları hatırlatma, olumlu destekleyici konuşmalar yapma, yapacağı



davranışın sonuçlarından haberdar etme, pozitif destek sağlama, mola zamanı kullanma (time out), seçenek sunma, davranışı görmezden gelme, övgü kullanma, ödül verme, kınama, ceza verme, davranış düzeltmeye yönelik geri bildirim verme gibi reaktif ya da proaktif olarak adlandırılan stratejilere örnek olarak verilebilir (Drang, 2011; Martin ve ark., 1999; Reddy, Fabiano, Dudek ve Hsu, 2013; Ritz, Noltemeyer, Davis ve Green, 2013; Ross, Little ve Kienhuis, 2008; Rydell ve Henricsson, 2004; Tartwijk, Brok, Veldman ve Wubbels, 2009; Tillery, Varjas, Meyers ve Collins, 2010). Öğretmenler çocukların ihtiyaçları ve kendi beklentisi doğrultusunda yararlı olacak stratejileri/yaklaşımları seçmelidir. Uzmanlar öğretmenlerin reaktif sınıf yönetimi stratejilerinden ziyade önleyici nitelikte proaktif stratejileri tercih etmelerini önermektedir (Emmer ve Stough, 2001; Tillery ve ark., 2010).

Araştırmacılar öğretmenlerin beklenti, bilgi ve inançları ile seçtiği stratejiler arasında güçlü bir ilişki olduğunu ifade etmektedir (Allen, 2010; Drang, 2011). Öğretmenlerin donanımlarının hangi stratejileri kullanacakları konusunda kritik bir işleve sahip olduğu belirtilmektedir. Ancak stratejiler açısından zengin bir alan yazını olmasına rağmen alanda çalışan öğretmenlerin yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları da görülmektedir. Lisans eğitimi süresince öğretmen adaylarına sunulan sınıf yönetimine ilişkin derslerin ağırlıklı olarak kuramsal boyutta sunulduğu gözlenmektedir. Ayrıca alan yazınında açıklanan stratejilerin çeşitliliği değerlendirildiğinde bu çeşitliliğin öğretmenler tarafından eğitim ortamına da yansıtılmadığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin geleneksel bakış açısı ile hareket ettiklerini ve bu stratejiler konusunda yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıklarını düşündürmektedir. Eisenman, Edwards, & Cushman ' da (2015) çocukların öğrenme süreçlerini sekteye uğratan yaklaşımların değişmesi gerektiğini savunarak özellikle geleneksel sınıf yönetimi yaklaşım biçimlerinin bazılarının işlevselliğini yitirdiğini açıklamaktadır. Araştırmacılar çocukların sosyal açıdan uyumlu davranışlarını arttıran toplumsal yapıda kabul gören işlevsel stratejiler ile ilişkili zengin bir literatürün geliştirilmiş olduğunun üzerinde durmaktadırlar. Ancak öğretmenlerin bu stratejilerden hangilerinin sınıf ortamının iklimini ve günlük eğitim akışının niteliğini arttıracasına yönelik yeterli düzeyde bilgi birikimine sahip olmadıkları da açıklanmaktadır. Bu konunun araştırmacılar tarafından oldukça sık gündeme getirilen bir unsur olarak alan

yazınında yer aldığı gözlenmektedir (Allen, 2010; Drang, 2011; Kaya, Lundeen ve Wolfgang, 2010; Martin ve ark., 1999). Bu durum öğretmenlerin aldıkları lisans eğitimlerinin niteliğine gölge düşürmektedir. Hem alanda görev yapmakta olan öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının sınıf içinde kendi davranışlarını geliştirecek, hem kendisinin hem de çocukların olumsuz duygularının tırmanmasını engelleyecek önleyici cevap verici yaklaşımlar konusunda donanımlarını arttıracak eğitimlere gereksinim duyduğu düşünülmektedir. Konu ile ilişkili literatür incelendiğinde araştırmacılar da, öğretmenlere sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve becerilerini arttıracak eğitimler sunulması gerektiği üzerinde durmaktadırlar (Drang, 2011; Emmer ve Stough, 2001; Hichey, McGilliway, Hyland, Leckey, Kelly, Bywater, Comiskey, Lodge, Donnelly ve O’Neill, 2015; Ritz ve ark., 2013; Stough, Montegue, Landmark ve Williams-Diehm, 2015; Tillery ve ark., 2010). Diğer bir deyişle alan yazınında yer alan çeşitli yaklaşımların avantajları ve dezavantajlarının ortaya çıkartılması gereklidir. Olumlu ilişkilerin kurulduğu cevaplayıcı bir sınıf ortamı yaratmak amacıyla söz konusu tekniklerden işlevsel olanların seçilmesi, sınanması ve deneyimlerle uygulamalar yaptırılarak elde edilen sonuçların tartışılması tekniklerin seçiminde belirleyici rol oynayacaktır. Farklı tekniklerin her birinin birbirleriyle kıyaslanarak sınanması çocuklar ve öğretmenler üzerindeki etki seviyelerinin değerlendirilmesi için deneysel çalışmaların arttırılması, sonuçların tartışılması öğretmenlerin hangi yaklaşım ve tekniklerin uygun olacağına karar vermelerinde destekleyici olacaktır. Bu doğrultuda öğretmenleri günümüzün gereksinimlerine cevap verecek nitelikte yenilikçi sınıf yönetimi yaklaşımları hakkında bilgilendirici, öğretmenlerin yönetsel becerilerine katkı sağlayacak çalışmalar önem kazanmaktadır.

#### **1.1.1. Çalışmanın Amacı ve Soruları**

Bu çalışmada, araştırmacılar tarafından oluşturulan “Sınıf Yönetimi Eğitim Programı”nın okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik öğretmenlik stillerine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın bir diğer amacı da okulöncesi öğretmenlerine uygulanan “Sınıf Yönetimi Eğitim Programı”nın genel sınıf atmosferine olan etkisinin incelenmesidir. Bu amaçlar doğrultusunda, öğretmenler için çocuklarla kurdukları ilişkileri güçlendirecek ve sınıf yönetimi konusunda onları daha

donanımlı kılacak çeşitli stratejiler ve yöntemleri kapsayan bir eğitim programı hazırlanmıştır.

“Sınıf Yönetimi Eğitim Programı’nın okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ve genel sınıf atmosferine yönelik etkisi nedir?” sorusu çalışmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Alt problemler ise aşağıda ifade edilmiştir:

1. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeğinden (ÖSDÖ) aldıkları öntest puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları sontest puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıflarının Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeğinden (SODÖ) aldıkları öntest puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıflarının Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları sontest puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
5. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin görüşme formuna verdikleri cevaplara göre kullandıkları sınıf yönetimi yaklaşım biçimleri ve kullanma sıklıkları arasında bir farklılık var mıdır?

Bu çalışmanın amacı ve soruları doğrultusunda aşağıdaki denenceler sınanacaktır:

- 1) Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeğinden aldığı öntest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.
- 2) Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları sontest puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark vardır.
- 3) Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıflarının Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları öntest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

- 4) Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıflarının Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında deney grubundaki öğretmenlerin sınıflarının lehine anlamlı bir fark vardır.
- 5) Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin görüşme formuna verdikleri cevaplara göre kullandıkları sınıf yönetimi yaklaşım biçimleri ve kullanma sıklıkları arasında deney grubu lehine bir fark vardır.

### **I.1.2. Çalışmanın Önemi**

Okul ve sınıf bağlamı çocuğa sayısız ilişki fırsatı sunmaktadır ve bu ortamlarda çocuklar öğretmenleri ve arkadaşlarıyla değerli ilişkiler kurmaktadır (Pianta, 2017, s. 4). Çocukların sınıf ortamında birincil etkileşimleri öğretmenleri ile olmaktadır ve bu etkileşimlerin kalıcı izler bıraktığı bilinmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıf iklimini güvenli, huzurlu ve paylaşıma dayalı bir ortam hâline getirebilmelerinde sınıfta kullandıkları sınıf yönetimi yaklaşımları kritik bir işleve ve etkililiğe sahiptir.

Öğretmenlerin çocukların uyumsuz davranışlarıyla nasıl baş edecekleri, çocuklarla kurdukları ilişkileri nasıl zenginleştirebilecekleri ve sınıf içerisinde eğitim ortamını bölen unsurları nasıl azaltacakları ya da ortadan kaldıracakları öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerine bağlıdır (Sutton, 2004). Sieberer-Nagler (2016) özellikle sınıf ortamının çocukların davranışlarını ve gelişimlerini etkileyen kritik bir öneme sahip olduğunu belirtmekte; öğretmenlerin güven verici, saygıya dayalı ve öğrenmeyi destekleyici olumlu ortam oluşturmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bunun gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin birincil hedefinin eğitimle ilişkili kazanımları arttırmak, etkili sınıf yönetimi yaklaşımlarını kullanmak, çocukların rahat bir iletişim içinde olmalarını sağlamak ve sıcak ilişkiler kurmalarını desteklemek için çaba sarf etmesi gerekmektedir. Etkili sınıf yönetimi bağlamında çocuk öğretmen ilişkisinin niteliği arzu edilen sonuçlara ulaşmada etkin rol oynamaktadır. Nitekim Pianta' ya göre çocuklarla öğretmenlerin kurdukları ilişkilerin onların gelişimsel ilerlemelerine katkısını ve okuldaki işlevselliği etkileyebilme potansiyelini görmezden gelmek mümkün değildir (2017, s.64). Bu bağlamda en büyük zorluk ihtiyaçları

bakımından çok farklı olan çocuklarla destekleyici, işlevsel, istikrarlı ilişkiler yürüterek onların potansiyellerini en üst düzeyde kullanabilecekleri bir ortamı hazırlamaktır.

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları uyumsuz ve yıkıcı davranışlara karşı kullanabilecekleri yaklaşımların farklı boyutlarda, geniş bir çeşitlilik gösterdiği gözlenmektedir. Bu boyutların bir ucu çocuğun kendisine ve başkalarına olan inancını zedeleyen yaklaşımları içermekte (haşın cezalandırıcı, tepkisel, kısıtlayıcı), diğer ucu ise teşvik edici, kendilerine ve başkalarına güveni inşa eden cevaplayıcı yaklaşımları (destekleyici, önleyici) kapsamaktadır. Alan yazınında öğretmenlerin sınıfta destekleyici ortamlar yaratıp çocukların duygusal ihtiyaçlarıyla öz düzenleme becerilerinin şekillenmesine yardımcı olacak önleyici ve destekleyici yaklaşım biçimlerini tercih etmeleri etkin bir yol olarak görülmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin çocuklara mutsuz deneyimler yaşatacak cezalandırıcı, tepkisel, kısıtlayıcı, baskıcı yaklaşımlar sergilememelerine özen göstermeleri gerektiğinin altı da çizilmektedir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki bilgi, beceri, deneyim ve tercih ettikleri stratejiler eğitimin sorunsuz ve etkin bir şekilde gerçekleşmesinde büyük öneme sahiptir. Nitekim araştırmacılar da öğretmenlere etkili sınıf yönetimi oluşturma ve çocukların sosyal-duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik olarak verilen eğitimlerin, çocukların uygun olmayan davranışlarını azaltacak nitelikte olduğunu vurgulamaktadır (Baker-Henningham, Walker, Powell ve Meeks Gardner, 2009). Destekleyici, yakın, sıcak, uyumlu ilişkiler yürüten, sınıf yönetimi konusunda yeterli beceriye sahip olan bir öğretmen sorunlu davranışların gelişimini engellemektedir. Bu durum çocukların okula karşı daha olumlu tepkiler geliştirmesine neden olmakta, eğitime ayrılan zamanı daha etkili bir şekilde kullanılmasına yol açmaktadır. Dolayısıyla çocukların okul başarısı da arttırmaktadır. Öğretmenlerin sınıfta meydana gelen istenmeyen davranışları nasıl yöneteceklerine yönelik bilinçlendirilmeleri, davranış problemlerini yönetmek için harcanan zamanı azaltarak olumlu çocuk-öğretmen ilişkilerine ve öğretim faaliyetlerine harcanan zamanı arttırmalarını sağlamaktadır (Jones ve Jones, 2004, s. 78; Little, Hudson ve Wilks, 2010).

Bu kapsamda öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları yönetim stratejilerinin/yaklaşım biçimlerinin belirlenmesi ve bu konuda eğitim verilerek

desteklenmesi daha etkin bir sınıf ortamı yaratılması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu araştırma ile öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları sınıf yönetimi yaklaşım biçimlerinin neler olduğuna yönelik farkındalıkları arttırılacaktır. Ayrıca öğretmenlere, işlevsel olan ve olmayan stratejilerini ve sınıf içi yönetim biçimlerini yeniden gözden geçirmelerine olanak sağlayacak geribildirimler verilebilecektir.

#### **I.1.3. Çalışmanın Sayıtları**

- Çalışmada kullanılacak ölçme araçları Türk kültüründe geçerli ve güvenilirlerdir.
- Araştırmacı ölçekleri objektif bir şekilde doldurmuştur.
- Çalışma kapsamında öğretmenlere uygulanan görüşme formları araştırmanın içeriğine ve amacına uygundur.
- Eğitim programının içeriği öğretmenlerin öğretim niteliğini, sınıf yönetimini ve olumlu destekleyici yaklaşım biçimini geliştirici niteliktedir.

#### **I.1.4. Çalışmanın Sınırlılıkları**

Bu çalışmanın en önemli sınırlılığı, görüşmelerin sadece öğretmenler ile gerçekleştirilmiş olması çocukların görüşlerine başvurulmamasıdır. Çalışmanın bir diğer sınırlılığının ise, İzmir ili Bornova ve Karşıyaka ilçelerini temsil eden sadece üç okulöncesi kurumundan öğretmenlerin dahil olduğu bir katılımcı grubun seçilmiş olmasıdır.

#### **I.1.5. Tanımlar**

- *Sınıf Yönetimi*: Sınıf ortamında eğitime yönelik amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelen öğretmen, öğrenci, müfredat, araç-gereçler gibi yapıların etkin bir şekilde işletilmesi sürecidir (Toprakçı, 2015, s.16).
- *İstenmeyen Davranışlar*: Sınıf ortamında öğrenmeye engel olan, toplumsal ilişkileri ve kişilerle olan etkileşimleri olumsuz yönde etkileyen, ortamda bulunan kişilere rahatsızlık ve zarar veren davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Erbaş, 2015, s.292).

## **I.2. GENEL BİLGİ VE ALANYAZIN**

### **I.2.1. Sınıf Yönetiminin Tanımı**

Farklı boyutları içinde barındıran bir süreç olması nedeniyle sınıf yönetimi kavramına yönelik literatürde farklı tanımlamaların olduğu gözlenmektedir. Alan yazını değerlendirildiğinde, sınıf yönetimi tanımlamalarında bu kavram içinde fiziksel düzen, plan ve program, etkileşim ve iletişim, zaman kullanımı, davranış düzenleme gibi farklı unsurların tartışılmakta olduğu görülmektedir. Martin ve arkadaşları (1998) sınıf yönetimini, öğrenci davranışlarını, öğretim süreçlerini ve sosyal ilişkileri düzenleme gibi çeşitli aktiviteler içeren çok yönlü bir süreç olarak ele almışlardır. Bu bağlamda Sadık (2008, s.22) sınıf yönetimi sürecinin, dikkat, çaba, çocuk-öğretmen işbirliği gerektirdiğini ve istenmeyen davranışları önleyen nitelikte bir ortam oluşturmayı kapsadığını açıklamıştır. Erdoğan da (2007, s.11) öğretimin sorunsuz gerçekleşebilmesi için sınıf yönetiminin bir işlevinin eğitime engel olabilecek unsurları önlemek olduğu görüşünü desteklemiştir. Ayrıca sınıf yönetiminin sınıf içinde etkinliklerin verimli bir şekilde gerçekleştirilmesi, öğrencilerin süreç boyunca aktif olmalarının sağlanması, sınıfın tüm değişkenlerinin (birey, zaman, materyal vb.) yönetilmesi gibi boyutlarda da etkin olduğunu açıklamıştır.

Erden (2003, s.18) ve Moore' in (2001, s.62) sınıf yönetimi ile ilişkili tanımlarının içerikleri genel olarak değerlendirildiğinde, bu kavramın sınıf etkinliklerinin öğrenme eşliğinde gerçekleştirilmesini ve bunun için fiziksel ortamın ve öğrenci tutumlarının düzenlenmesini, izlenmesini ve bu düzenin yürütülmesi için gerekli durumlarda değişiklikler yapılmasını içeren yöntem ve aktiviteleri kapsadığı görülmektedir. Murdick ve Hogan (1996) da sınıf yönetiminde doğru yaklaşımın sadece öğrencilerin uygun olmayan davranışlarını kontrol etmeyi kapsamadığını belirterek sınıfta etkili yönetim, öğretim programının planlanmasının, günlük planların, rutinlerin, fiziksel çevrenin düzenlenmesinin ve öğrencilerin öğrenmelerinin değerlendirilmesinin gerekliliğini vurgulamışlardır.

Sınıf yönetimine yönelik söz konusu tanımlamaların yanı sıra bu süreçte etkili olan bazı faktörlere dair çıkarımlar da bulunmaktadır. Örneğin Jones and Jones (2004) etkili sınıf yönetiminde beş önemli faktör olduğunu belirtmektedir:

1) Çocukların kişisel, psikolojik ve öğrenme ihtiyaçlarına yönelik güvenilir bir anlayış oluşturmak.

2) Sınıf içerisinde çocukların temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılayabilen ve birbirlerine destek olan bireylerin yetiştiği bir ortam oluşturmak için olumlu çocuk-öğretmen ve akran ilişkileri kurmak.

3) Çocukların akademik ihtiyaçlarına uygun öğrenmelerini kolaylaştıracak öğretim yöntemlerini uygulamak.

4) Çocukların sorumlu oldukları davranışları sergilemelerini sağlayan yönetsel strateji ve yöntemleri kullanmak.

5) Çocukların hem kendi öğrenmelerini hem de akranlarının öğrenmelerini olumsuz yönde etkileyecek uyumsuz davranışlarını incelemek ve iyileştirmek için rehberlik hizmetlerini sağlamak ve davranış yöntemlerini kullanmak.

Bu bağlamda Sadık (2008, s.23-28) etkili sınıf yönetiminde belirli ilkeler olduğunu açıklamaktadır. Bunlar öğretmenin sınıfta ortaya çıkabilecek olayları tahmin ederek önlem alması, çocukların haklarını koruması, onlara eşit davranması, liderlik etmesi, kendine ve çocuklara güvenmesi, olumlu ve işbirliğine dayalı sınıf ortamı oluşturması, okul yönetimi, rehber öğretmen ve aile ile işbirliği içerisinde çalışabilmesi şeklinde sıralanmaktadır.

Marzano, Marzano ve Pickering (2003) de sınıf yönetiminde öğretmenlerin üstlendiği rollerin en önemlilerinden birinin sınıf yönetimi olduğunu vurgulamıştır. Yönetim açısından yetersiz bir sınıfta etkili öğretme ve öğrenmenin meydana gelemeyeceği hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin zarar göreceği belirtilmektedir. Diğer taraftan iyi yönetilen sınıfların ise öğretim ve öğrenmeyi geliştirecek ve zenginleştirecek bir ortam sağladığı açıklanmaktadır. Bilir (2014) öğretmenin öğrencilerin aktif katılımını sağlayarak ve güvene dayalı ilişkilerin kurulduğu öğrenme ortamı oluşturarak sınıf yönetiminde başarı sağlayabileceğini vurgulamaktadır.



## **I.2.2. Sınıf Yönetiminin Boyutları**

### **I.2.2.1. Sınıf Yönetiminde Fiziksel Ortamın Düzenlenmesi**

Fiziksel ortamın düzeni, sınıfta eğitimi ve yönetimi etkileyen bir işleve sahiptir (Boyacı, 2009). Sınıfın fiziksel ortamına yönelik düzenlemelerin amacı sınıfta çekici bir ortam yaratmak, çocukları öğrenmeye teşvik etmek, çocukların okula isteyerek gelmelerini, sınıf içerisinde rahat hareket etmelerini sağlamak ve öğretimi kolaylaştırmaktır. (Başar, 2004, s.7). Demirtaş'a göre bu konuda bilinçli bir öğretmen, sınıfın fiziksel düzenini eğitimin amaçları doğrultusunda sağlayacaktır. Çocukların davranışlarını geliştirmede çevrenin etkisinin farkında olan öğretmen sınıfta katı bir düzen kurmak yerine, öğrencilerin devamlı etkileşim içinde oldukları, yardımlaşarak işbirliği halinde çalıştıkları bir fiziksel ortam düzenlemeyi tercih edecektir (2012, s.15). Bu bağlamda göz önünde bulundurulması gereken pek çok unsur bulunmaktadır. Sınıfın büyüklüğü ve estetiği, öğrenci sayısı, ısı ve hava, ışık, ses düzeni, gürültü, temizlik, yerleşim düzeni gibi fiziksel çevreyi oluşturan değişkenlerin (Başar, 2004, s.29; Celep, 2004; Tabancalı, 2012, s. 66; Teyfur ve Çelikten, 2009, s.192-193; Toprakçı, 2015, s.95) her biri öğretmen tarafından davranış sorunlarına neden olabileme potansiyeline göre gözden geçirilmeli ve gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Söz konusu düzenlemeler yapılırken öğrencilerin yaşları, zihinsel yeterlilikleri ve sınıf içerisinde uygulanacak etkinlik türleri dikkate alınmalıdır (Murdick ve Hogan, 1996; Wardle, 2008).

Sınıfın fiziksel ortamının düzeni, öğretmenin etkinlikleri uygulamasında ve öğrencilerin etkin katılım göstermesinde önemli bir etkiye sahiptir. Sınıfın her alanı öğrenmenin gerçekleşmesinde uyaran niteliğine sahiptir. Dolayısıyla sınıfın fiziksel ortamının düzensiz, olumsuz uyaranlara açık, gürültülü, öğrenme hevesini kıran nitelikte olması sınıf içerisinde gerçekleşecek eğitim ve yönetimi olumsuz yönde etkilemektedir (Celep, 2004, s.31). Fiziksel ortamının etkinliklere heveslendirecek bir şekilde düzenlenmemiş olması öğrencilerin uygun olmayan davranışlarını beraberinde getirmektedir. Bu doğrultuda öğretmenler sınıf ortamında gerekli düzenlemeleri yaparak öğrencilerin uygun olmayan davranışlarını belirli düzeylerde önleyebilirler (Gordon, 2002, s.139). Bunun için öğrencilerin rahat hareket edebilecekleri ve öğretmen ile yakın

olmalarını sağlayacak nitelikte sınıf düzenlemesi yapılmalıdır. Geçişleri engelleyici veya zorlayıcı biçimde düzenlenmiş sıkışık masalar, ortamın havasız, çok sıcak olması gibi fiziksel özellikler, öğrencilerin etkinliklere yoğunlaşamamalarına, dikkatlerini etkinlik dışı faaliyetlere yönlendirmelerine neden olmaktadır ki bu durum istenmeyen davranışlara zemin hazırlamaktadır (Boyacı, 2009, s.224).

Bu kapsamda araştırmacılar fiziksel ortamın düzenlenmesine ilişkin bazı öneriler sunmuşlardır. Evertson, Emmer ve Worsham (2003) sınıfın fiziksel ortamının düzenlenmesinde izlenecek dört temel yol olduğunu belirtmişlerdir:

1. Grup çalışma alanları, merkezler, öğrenci masaları ve öğretmen masasına geçiş için kullanılacak alanlar ve hareket yoğunluğunun çok fazla olacağı alanlar olarak öğretmenler tarafından belirlenmelidir. Geçişlerin kolay olacağı bir sınıf düzeni oluşturulmalıdır.
2. Öğretmenin sınıf yönetiminde başarılı olabilmesinde tüm çocukları görebiliyor olması önemlidir. Bu nedenle fiziksel düzenleme yapılırken öğretmenin tüm çocukları rahatlıkla görebilmesine özen gösterilmelidir.
3. Öğretim de kullanılan materyaller ve öğrenci malzemeleri kolay ulaşılabilir bir yerde olmalıdır.
4. Öğrencilerin tüm sınıf etkinliklerini kolaylıkla görebileceği ve takip edebileceği bir düzen oluşturulmalıdır.

Gordon (2002) ise sınıf ortamının düzenlenmesine yönelik şu önerileri sunmuştur:

- Öğretmen etkin ve ilgi çekici materyaller içeren öğrenme merkezleri oluşturmalı, canlı ışıklar, dikkat çekici görseller kullanarak öğrenme ortamını zenginleştirmeli ve böylelikle öğrencilerin dikkatini çekerek olumsuz davranışları önlemelidir.
- Çocukların bulundukları ortamdaki gereğinden fazla zenginlik de aşırı uyaran sağlayacağı için uygunsuz davranışlar geliştirmelerine neden olabilmektedir. Bu durumları engellemek için gerekli görüldüğünde materyal, ışık, ses açısından ortam sadeleştirilmelidir.

- Öğrenme merkezlerine yönelik olarak her merkezin çalışma alanının belirlenmesi gerekir. Bir merkezde aynı anda kaç kişinin çalışabileceğine yönelik kurallar oluşturmalıdır. Böylelikle kalabalıktan kaynaklanan sorunların yaşanması önlenmelidir.
- Çocuklar tarafından tercih edilmeyen materyaller kaldırılmalı, etkinliklere uygun olarak oturma düzeninde değişiklikler yapılmalıdır.
- Ortamın öğrenciler açısından karmaşık olmasını engellemek amacı ile materyalleri, kitapları öğrencilerin rahatlıkla ulaşabilecekleri yerlere yerleştirmek, oluşturulan kuralları zaman zaman gözden geçirmek, anlaşılmayan kuralları yeniden düzenlemek için çeşitli çalışmalar yapılmalıdır.

Nitekim Anlıak (2007), doğru bir şekilde düzenlenmiş fiziksel ortamın çocukların birbirleriyle ve öğretmenleriyle etkileşimini olumlu yönde etkileyeceğini bildirmiştir.

#### **I.2.2.2. Sınıf Yönetiminde Öğretim Etkinliklerinin Planlanması, Uygulanması ve Zaman Yönetimi**

##### **I.2.2.2.1. Sınıf Yönetiminde Öğretim Etkinliklerinin Planlanması ve Uygulanması**

Çocuklar yaşamlarında neler yaşayacaklarını, ne zaman ve nasıl bu durumlarla karşılaşacaklarını her zaman merak ederler. Hayatlarının her alanında takip edebildikleri bir günlük akışın olması onların meraklarını giderip kendilerini güvende hissedebilmeleri için gereklidir. Bu durum sınıf ortamında günlük eğitim akışı ile sağlanmaktadır. Okulöncesi sınıflarında günlük eğitim akışı güne başlama zamanı, oyun zamanı, etkinlik zamanı ve günü değerlendirme zamanını içermektedir. Çocuklar yürütülmekte olan günlük eğitim akışı hakkında bir farkındalığa sahip olduklarında dikkatlerini daha iyi toplayabilir ve kendilerinden beklenen rolleri iyi bir şekilde anlayarak uygulayabilirler. Bu farkındalık sınıfta iyi bir yönetimin oluşmasını sağlar. Aynı zamanda planlanmış bir günlük eğitim akışı öğretmenin gün içerisinde yapacaklarına dair belirsizlikleri en aza indirerek işini kolaylaştırmaktadır. Öğretmen bu

süreçte belirsizlikten kaynaklanabilecek sorunları önleyebilir ve etkili bir sınıf yönetimi için uygun ortamı oluşturabilir (<http://www.acevokuloncesi.org/egitim-programi/okul-oncesi-egitim-programi/gunluk-egitim-akisi>).

Çocukların içinde yer aldıkları eğitim süreçleri incelendiğinde, okulöncesi eğitim ilk planlı yapılanma olarak değerlendirilebilir. Bu ilk deneyimde çocuğun sınıf ortamında nelerle karşılaşacağını ve ne yapacağını bilmesi o ortama daha rahat alışmasını ve ortama güvenmesini sağlayacağı için öğretmenin öğretimi önceden planlaması gerekmektedir (Hasırcı, 2008, s.136). Ayrıca öğretim etkinliklerinin örgütlenmesi ve planlanması gerçekleştirilen aktivitelerin kesintiye uğramasını engelleyici bir potansiyele sahiptir (Murdick ve Hogan, 1996). Etkinliklerin planlanması, program doğrultusunda öğretmenin belirlediği kazanımları hangi yöntemlerle, hangi materyalleri kullanarak gerçekleştireceğini ve bu öğrenme sürecini nasıl değerlendireceğini önceden tasarlamasıdır (Erkılıç, 2012, s.136; Hasırcı, 2008, s.137). Celep' e göre (2004, s.111) sınıfta uygulama sürecinin amaca uygun ve etkin bir şekilde gerçekleşmesi, öğretmenin etkinlik planını önceden iyi bir şekilde tasarlamış olması ile bağlantılıdır. Öğretmenin uygulamaların içeriğine yönelik kullanacağı etkinlik ve materyal türünü, öğretim yöntemlerini ve davranış yönetimine yönelik yaklaşımlarını önceden belirlemesi gerekmektedir. Böyle bir planlama, etkili bir disiplin, eğlenceli sınıf ortamı ve kesintisiz uygulanabilen etkinlikler için büyük önem taşımaktadır (Hasırcı, 2008, s.138).

Bunlara ek olarak öğretmenlerin etkinlik planı hazırlamak için çocuklar hakkında belirli bilgilere sahip olmaları gerekmektedir. Çocukların yaşamlarını sürdürdüğü çevre, ilgileri, gelişimsel özellikleri, genel sağlık durumları ile ilgili bilgilere sahip olan öğretmenlerin sınıfındaki çocukların nelere ihtiyaç duyduklarını, nelere ilgi gösterdiklerini göz önünde bulundurarak planlamalar yaptıkları belirtilmektedir (Bilir, 2014). Böyle bir planlama ile öğretmen uygulamalar sırasında ortaya çıkabilecek beklenmedik durumlara karşı hazırlıklı olabilecek, otorite boşluğunu ortadan kaldıracak buna bağlı yaşanması olası sorunları engelleyebilecek ve hedeflere ulaşabilecektir (Bilir, 2014; Hasırcı, 2008, s.139; Öncü ve Ünlüer, 2011).

Davranış yönetiminin gerçekleşmesini sağlayacak ve öğrenmeye teşvik edecek bir programın; birbiri ardından gelen büyük grup ve küçük grup etkinlikleri, birbirini izleyen sessiz ve hareketli etkinlikleri kapsamı önerilmektedir ([www.challengingbehavior.org](http://www.challengingbehavior.org)). Ayrıca planlamanın çocuklara etkinlikler arası geçişlerde yeterli süreyi verecek şekilde gerçekleştirilmesi ve en zor etkinlikleri çocukların dikkatlerini çok iyi topladıkları zaman dilimine göre sunulması gerekmektedir (Murdick ve Hogan, 1996).

Öğretim uygulamasının etkin bir şekilde sürdürülmesi ve etkinlik yönetiminde sorunların yaşanmaması için öğretmenin uygulamalara öncelikli olarak “dikkat çekme” ile başlaması uygun olacaktır. Daha sonra çocukların neyi neden yaptıklarını kavramaları ve daha çok dikkatlerini vermeleri için “amaçları açıklama” takip edilmelidir. Amaçları açıklamanın ardından etkinliğe güdüleyerek etkinliği gerçekleştirme, verilen içerik ile ilgili dönüt alma ve düzeltme, özetleme-değerlendirme ve pekiştirme süreçleri takip edilmektedir (Başar, 2004, s.90; Hasırcı, 2008, s.153-157). Jones ve Jones (2004) etkinliklerin etkili bir şekilde sürdürülmesi ve sorunlu davranışların yaşanmaması adına öğretmenlerin etkinliklere başlarken bazı yöntemler kullanmalarını önermektedir ( s.284-285). Bu öneriler; öğrencilerin dikkatlerini çekmek adına bir hareket yapma, işaret verme, tüm öğrenciler dikkatlerini toplayana kadar bekleme, dikkat dağıtan durumu ortamdaki kaldırma, yapılan etkinlik ile ilişkili amaçları, faaliyetleri ve değerlendirme süreçlerini açıkça anlatma, etkinliği öğrencilerin önceki deneyimleri veya yaşantılarıyla ilişkilendirerek sunma ve bu yolla öğrencilerin etkinliğe ilgi duymalarını sağlama, öğrencilerin etkinliklere olumlu bir şekilde yaklaşmaları amacıyla etkinliklere öğrencileri motive edecek bir aktivite ile başlama olarak sıralanmaktadır.

#### I.2.2.2.2. Sınıf Yönetiminde Zaman Yönetimi

Sınıf yönetimi boyutlarından dikkat edilmesi gereken bir diğer husus da zaman yönetimidir. Zaman yönetimi, programda yer alan kazanımlara ulaşmak amacı ile planlanan etkinliklerin uygulanmasında önemli bir kaynak olan zamanı etkin ve verimli kullanma çabasıdır (Bulut, 2008, s.167). Zaman yönetiminin amacı, ders süresini

verimli bir şekilde kullanarak eğitimin amaçlarını gerçekleştirmektir. Zaman yönetimi etkinlikten önce ve etkinlik sırasında olmak üzere iki aşamada incelenebilir: Etkinlik öncesinde yapılan çalışmalar etkinlik sırasında zamanın verimli ve düzgün kullanımını sağlar. Etkinliklerde zamanın verimli ve etkili kullanılması için öğretmenlerin etkinlik öncesi zaman yönetimine ilişkin yapması gereken çalışmalar şunlardır: verilecek eğitimin amacına yönelik plan yapma, sınıf kurallarını belirleme ve açıklamada bulunma, etkinlikte kullanılacak materyallerin hazırlanması. Bununla birlikte sınıf yönetiminde zamanı verimli kullanmanın belki de en önemli boyutu etkinlik sırasındaki zaman yönetimidir. Bunu sağlamak için etkinliğe zamanında başlamak, etkinliğinin kesintiye uğramamasını sağlamak, öğretim için uygun yöntem ve teknikler kullanmak gibi unsurlara özen gösterilmelidir (Erkılıç, 2012, s.134-140). Bulut'a göre (2008) zaman yönetiminde önemli olan, öğretmenin çocukların gelişimine, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik planlamalar yapması, çocuklara zamanında rehberlik sağlaması ve çocukların öğrenme sürelerini göz önünde bulundurarak zamanı ayarlamasıdır. Bunları uygulayan öğretmenler sınıfta zaman yönetimini etkin bir şekilde sağlayan öğretmenlerdir.

Sınıfta gerçekleştirilen uygulamalarda aksaklıkların yaşanmaması adına öğretmenlerin yanı sıra çocukların da zaman yönetiminde etkin olması gerekmektedir. Çocuklara zamanı dikkatli ve etkili bir şekilde nasıl kullanacakları öğretmenler tarafından model olunarak öğretilmelidir. Sınıfta zamanı verimli, gereksiz telaşlar yaşamadan etkili bir şekilde kullanan bir öğretmen çocuklara iyi bir model olabilmektedir (Öncü ve Ünlüer, 2011). Öğretmenlerin okulun başlangıcında çocukları sınıfa geldikleri ilk zamanda toplayıp gün içerisinde yapacakları hakkında bilgi vermesi ve hangi etkinlik için ne kadar zamana ihtiyaç duyulduğu konusunda bir açıklama yapması gerekmektedir. Öğretmenler gün içerisinde de zamanlama konusunda uyarılarda bulunarak çocukların zamanı etkin bir şekilde kullanmalarını destekleyebilir. Bunların yanında öğretmenler gün içerisinde çocukların hem oyun zamanını hem de etkinliklerin uygulandığı zamanı verimli geçirmeleri için yeterli süre vermelidir. Çocuklara tanınan süre aşıldığında plana uyulmadığı için etkinliklerin uygulanmasında aksaklıkların yaşandığı ve hatta bazı etkinliklerin zaman yetmediği için uygulanamadığı açıklanarak çocukların zamanın etkili kullanımının ne kadar önemli olduğunu fark etmeleri sağlanmalıdır (Öncü ve Ünlüer, 2011).

Zaman yönetiminde önemli olan bir diğer nokta ise uygun olmayan davranışların önlenmesi ve sınıf yönetiminde aksaklıkların yaşanmaması adına çocuklara ihtiyacı olan yeterli zamanın tanınmasıdır. Çocuklara etkinliklerini, oyunlarını, konuşmalarını tamamlayabilmeleri için yeterli süre verilmelidir. Söz konusu durum çocukların uygunsuz davranış sergilemelerini engelleyecek niteliğe sahiptir. Özellikle küçük çocukların kendi işlerini tamamlayabilmeleri için yeterli süreye ihtiyaçları vardır. Çocuklara süre tanınmayıp, etkinliğini, oyununu bitirmesi için aceleci davranmak kendilerini baskı altında hissetmelerine ve sonrasında yıkıcı davranışlar sergilemelerine neden olabilmektedir. Özellikle toplanma zamanında çocukların bozucu davranışlar sergiledikleri görülür. Öğretmen çocukları toplanmak için beş dakika süreniz var diye uyardığında çocukların bu beş dakikayı algılayamadığı belirtilmektedir. Bu sürenin onların öğrenme merkezlerinden ayrılmaları etkinliği tamamlamaları için yeterli bir süre olmadığı düşünülmektedir. Onlara yavaş yavaş oyunuzu bitirin, şimdi toplanabilirsiniz, artık oyununuzu bitirebilirsiniz, bu beş dakikalık süreçte bende sizin yakınıınızda olacağım diyerek bir açıklamada bulunmak daha etkili bir yöntemdir. Bu süreçte çocukların etraftaki oyuncakları nasıl toplayacakları konusunda kafaları karışabilir. Bu durumda öğretmenin “Biz şimdi bir buldozer olduk ve büyük blokları buldozer gibi ittirerek raflara koyacağız” şeklinde bir yönlendirmede bulunması çocuklar için daha anlaşılır olacaktır ve geçiş sürecinin sorunsuz geçmesini sağlayacaktır (Beaty, 2000, s.244-245). Başka bir deyişle her boyutta olduğu gibi zaman yönetiminde de öğretmenlerin rehberliği ve yönergeleri çocukların sürece daha kolay adapte olmalarını ve doğru davranışı sergilemelerini sağlayacak kritik bir öneme sahiptir.

#### **I.2.2.3. Sınıf Yönetiminde Etkili İletişim ve İlişkiler**

Sınıfı etkili bir şekilde yönetmekle kişilerarası iletişim ve ilişkilerde becerikli olmak arasında bağlantı vardır. Öğretmenlerin iletişim ve ilişkilere yönelik becerileri arasında çocuğa anlayış ve saygı göstermek, değer vermek ve ona değerli bir varlık olduğunu hissettirmek yer almalıdır. Bunlar çocuklarla olan iletişim ve ilişkimizi olumlu yönde etkileyecek niteliğe sahiptir.

Bu tarz bir ilişki içinde çocuk kendini iyi hissedecek, ılımlı, üretken, yapıcı bir yaklaşım içinde sorunlara yönelik olumlu tavır sergileyebilecektir (Bulut, 2008, s.210). Literatür incelendiğinde, sınıf ortamında etkili iletişim ve ilişkilerin oluşması için öğretmenlerin çocuklara karşı neşeli, güven verici, saygılı, empatik bir yaklaşım içinde olması, çocuklara fırsatlar sunması, seçimlerine saygı duyması ve gerekli rehberliği sağlaması, anlaşılır yönergeler vermesi, davranış değiştirmeye yönelik girişimlerde bulunurken olumlu dil kullanması gerektiği belirtilmektedir (Bilir, 2014; Bulut, 2008; Gordon, 2002; Jones and Jones, 2004; Öncü, 2011). Çocuklarla olumlu ve ılımlı iletişim kurmanın, onları önemseyişinizi hissettirmenin bir yolu da iletişim sırasında göz kontağı kurmaktır. Öğretmenlerin çocuklar ile iletişim kurarken sürekli olarak çocuklarla göz teması kurarak onlara saygı duyduklarını göstermeleri, konuştuklarını önemsemeleri ve onları etkin bir şekilde dinlemeleri pozitif iklimi olan sınıfların göstergeleri arasındadır (Pianta, La Paro ve Hamre, 2008, s.27; Öncü, 2011). Gordon (2002) ilişki ve iletişimin olumlu ve güçlü olabilmesi için öğrenci-öğretmen ilişkisinin açık ve anlaşılır olması, birbirlerinin düşüncelerini ve ihtiyaçlarını önemseyerek bu ihtiyaçları karşılaması gerektiğini açıklamıştır. Jones and Jones da (2004) öğretmenlerin öğrenciler ile ilişki ve iletişimlerini geliştirmede yardımcı olacak öneriler sunmuştur. Bu öneriler şu şekilde belirtilmektedir;

- Öğretmenler herhangi bir sorun ortaya çıktığı zaman o sorun ile o an ilgilenmelidir. Sorunun üzerinden belli bir zaman geçtikten sonra çözmeye çalışmak doğru değildir.
- Öğretmenler çocuklar ile ilgili herhangi bir durum/sorun söz konusu olduğunda ilk olarak çocuğun kendisi ile iletişime geçmelidir. Öğretmenin söz konusu durum/sorun ile ilgili ilk olarak aileler ile veya kurumda bulunan diğer öğretmenler ile görüşmek yerine doğrudan çocuk ile görüşmesi kurulacak ilişki ve iletişimin niteliğini olumlu yönde etkilemektedir.
- Öğretmenlerin çocuklar için rol model oldukları unutulmamalıdır. Öğretmenlerin ilişkilerini güçlendirmeleri ve doğru model olabilmeleri için çocuklarla olan iletişimlerinde saygılı olmaları gerekmektedir.
- Öğretmenler öğrenciler ile iletişim kurarken göz teması kurarak jest-mimiklerine dikkat etmelidir.



- Öğretmenler öğrencilerin davranışlarına yönelik sorular sormak yerine yaptıkları davranışları açıklamaya çalışmalıdır.

Öğretmenler çocuklarla olan iletişimlerinde kullanacakları iletilere dikkat etmeli ve olumlu ilişki kurmalarını engelleyecek iletiler kullanmamaya özen göstermelidir. Gordon (2002) öğretmenlerin uygun olmayan davranışlar karşısında iletişimi engelleyici bazı tepkilerde bulunduklarını belirtmiştir: Emir verme, yönlendirme, uyarma, gözdağı verme, ahlak dersi verme, öğüt verme, çözüm ve öneri sunma bunlara örnek olarak verilebilir. Öğretmenin sorunlara çözüm sunması çocukların bir problem karşısında kendi çözümlerini üretmelerini engeller. İletişim engellerinin en kötüsü olarak nitelendirilen yargılama, eleştirme, suçlayıcı konuşma, aynı düşüncede olmama, ad takma, alaycı davranma, tanı koyma, güven vermeme, avutma, sınama, sorgulama, oyalama, konuyu saptırma, sözünü tutmama gibi bastırıcı iletiler öğrenciyi önemsiz kılar, benliğini zedeler, duygularının önemsenmediğini hissettirir. Bu iletilere maruz kalan çocukların da bu duruma tepki olarak sorun yaratma istekleri harekete geçebilir. Çünkü insanlar sürekli olarak bir değerlendirildiklerinde ve yargıldıklarında rahatsızlık duyarlar. Bu durumda çocukların bazıları öç almak amacı ile öğretmeni rahatsız edecek davranışlar sergileyebilirler. Bu tarz davranışlar çocukların uygun olmayan davranışlarını değiştirmek yerine daha da arttırmalarına neden olabilmektedir. Her ne kadar öğretmenlerin amaçları bu noktaya gelmek olmasa da bu iletileri kullanan öğretmenlerin sınıfta olumlu ortam oluşmasını engellediği ve öğretimde aksaklıkların yaşanmasına neden olduğu görülmektedir. Özetle öğretmenlerin sınıfta olumlu iklim yaratmak amacı ile çocuklarla kurdukları hem sözel hem de fiziksel iletişimde saygılı, sıcak, destekleyici, ilgili olması ve çocuklarla iletişim kurarken göz teması kurması gerekmektedir (Pianta, La Paro ve Hamre, 2008, s.26-27). Böylelikle pozitif iklimin yüksek olduğu sınıf ortamı oluşturularak çocuk-öğretmen arasındaki ilişkinin işlevselliği arttırılmaktadır.

#### **I.2.2.4. Sınıf Yönetiminde Davranış Yönetimi**

##### **I.2.2.4.1. Kurallar, Rutinler ve Prosedürler**

Pek çok araştırmacı tarafından kurallar ve prosedürler (işleyiş ve işlem basamakları) etkili sınıf yönetiminde kritik bir boyut olarak ele alınmaktadır (Barbetta, Leong-Norona, Bicard, 2005; Gilbert, Wagner, Freer, Horton, Papadakis, Sandoval & Waugh, 2000; Watson, Skinner, Skinner, Cazzell, Aspiranti, Moore ve Coleman, 2016). Kurallar, prosedürler, rutinler birbirinden farklı boyutlardır ve davranış yönetimini sağlamada her birinin işlevine gereksinim duyulmaktadır. Diğer bir deyişle bunlar bir sınıfın düzenini ve öğrencilerin uygun davranışlar kazanmalarını sağlayan araçlardır (McLeod, Fisher ve Hoover, 2003). Rutinler sınıf içinde yürümekte olan ve devamlı olarak belirli zamanlarda gerçekleşecek etkinlik veya uygulama süreçlerini (Öncü, 2011); kurallar öğrenci davranışları ile ilgili beklenti veya standartları (Marzano, 2007); prosedürler ise bu beklenti ve standartlara ulaştıracak işlem basamaklarını ifade etmektedir (Saban, 2008, s.218).

Her üç boyut da karşılıklı olarak birbirlerini etkilemekte ve birbirlerinden etkilenmektedir. Rutinler ve prosedürler kuralları gerçekleştirmeye yardımcı olmaktadır (Marzano, 2007). Bütün çocukların kurallara, rutinlere ve prosedürlere ihtiyaçları vardır. Bilir'e göre (2014) kurallar sınıf ortamını düzenlemeyi amaçlamaktadır. Özellikle okulöncesi dönem çocukları güvenli ortamda var olmak isterler. Çocukların kendilerini güvende hissetmeleri için öğretmenin ve sınıf ortamının tutarlı olması, öğretmenin davranışlarının tahmin edilebilir olması gerekmektedir (Öncü, 2011). Bu boyutlar çocukların nasıl davranması gerektiğini, kendilerinden beklenenlerin neler olduğunu, seçimlerinin sonucunda nelerle karşılaşacaklarını göstermeleri açısından önemlidir (Bilir, 2014). Öğretmen çocuklardan ne yapmalarını istediğini, beklentisinin ne olduğunu açık bir şekilde belirtmelidir. Nitekim çocuklardan beklentinin ne olduğunu kavramadan onların bu beklentileri karşılamalarını istemek gerçekçi olmayacaktır. Bunu sağlayabilmek için çocuklara net ve anlaşılır mesajlar verilmelidir. Bu süreçte öncelikle çocukların ne yapmaları gerektiğini anladıklarından emin olunmalıdır (Mackenzie, 2014, s.17; McLeod ve ark., 2003). Ancak kuralların,

prosedürlerin, rutinlerin akla uygun olması ve çocuklar tarafından yapılabilecek zorluk düzeyinde olmasına dikkat edilmelidir. Ayrıca rutinlerin, kuralların ve prosedürlerin sadece çocukların daha iyi öğrenmelerini sağlamak için oluşturulmasına ve uygulanmasına özen gösterilmelidir (McLeod ve ark., 2003).

Sınıf ortamında, etkili kural ve prosedürlerin olmaması öğretimi ve öğrenmeyi engelleyen bir unsurdur (Marzano, 2007). Bu nedenle bunların okul yılının başında belirlenmesi gerekmektedir (Bilir, 2014; Maag, 2016; Mackenzie, 2014; Marzano, 2007; McLeod ve ark., 2003; Öncü, 2014; Schwab ve Elias 2014; Teyfur ve Çelikten, 2009). Söz konusu kurallar tutarsızlık içermemelidir. Ayrıca kurallar aşırı kontrol içermemeli ya da yetersiz kontrole sahip bir ortam yaratacak kadar esnek bir şekilde uygulanmamalıdır. Diğer taraftan aşırı ve sert biçimde uygulanan kuralların çocukların öğrenmelerini ve sorumluluk kazanmalarını engellediği ve onların tepkisel davranışlar içinde olmalarına yol açtığı belirtilmektedir. Kuralları bu şekilde uygulamak yerine dengeli kontrol içeren sınırların konulması önerilmektedir. Nitekim dengeli düzeyde kontrole sahip sınırların çocukların öğrenmelerini desteklediği, sorumluluk kazanmalarını sağladığı, işbirliği içinde davranmalarını teşvik ettiği belirtilmektedir. Diğer bir deyişle, bu sınırların sağlıklı bir ortam yaratarak çocuklara yeni beceriler edinmelerinde ihtiyaç duydukları özgürlüğü sağladığı gelişimsel kazanımlarının en iyi şekilde gerçekleştirmelerini desteklediği öngörülmektedir (Mackenzie, 2014, s.30-35).

Bilir de (2014) kuralların belirlenmesi sürecinde göz önünde bulundurulması gereken 3 ilkeden söz etmektedir. Birinci ilkede, sınıf kurallarının belirlenme sürecinde öğrencilerin de aktif rol oynaması gerektiği belirtilmektedir. İkinci ilkede, kuralların öğretim amaçlarını kolaylaştıracak nitelikte ve birbirleriyle ilişkili olması üzerinde durulmaktadır. Son olarak üçüncü ilkede ise; çok sayıda kuralların öğrenme ve hatırlamayı zorlaştırması nedeniyle yeterli sayıda olması gerektiğinin altı çizilmektedir. McLeod ve ark. (2003) kuralların, prosedürlerin oluşturulmasında açık olmak (Bull, Feldman & Solity, 2013), mantıklı olmak ve uygulanabilir olmak ilkelerine dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Mackenzie (2014, s.141-143) ise kesin net kural ve sınırlar belirlemenin ilkelerini; mesajı davranış üzerinde yoğunlaştırması, açık, anlaşılır ve kesin olması, normal ses tonu ile konuşması, sözler ile davranışların tutarlı olması

şeklinde açıklamaktadır. Kuralların etkin bir şekilde uygulanması için kural belirleme sürecinde çocukların da aktif rol oynaması, çocuklara sorumluluk verilmesi gerekmektedir. (Beaty, 2000; Gilbert ve ark., 2000; Karabay ve Ası, 2015; Marzano, 2007; Marzano, Marzano ve Pickering, 2003; Mcleod ve ark., 2003;). Bu süreçte öğretmenlerin kuralların ve prosedürlerin niçin önemli olduğu, ne tür yararlar sağlayacağı hakkında bilgileri çocuklar ile tartışması gerektiği açıklanmaktadır (Teyfur ve Çelikten, 2009). Marzano (2007) bu sürecin 3 basamak halinde gerçekleştirilebileceğini açıklamaktadır. Öncelikle çocuklar küçük gruplara ayrılır ve onların kendi aralarında ne tür kural koyabilecekleri üzerine bir tartışma yapmalarına olanak sağlanır. Tartışma sonucunda çocuklar ve öğretmen tarafından grupların belirlediği kurallardan tek bir liste oluşturulur. Daha sonra çocuklar, genel kurallar ile ilişkili olan belirli davranışları ve prosedürleri tanımlarlar. Çocukların bu şekilde sınıfta uygulanacak kural ve prosedürlerin belirlenmesi sürecinde yer alması, sınıfın yönetiminde önemli rol oynayan bu kural ve prosedürleri sahiplenmelerini sağlamaktadır (Marzano, 2007).

Gordon (2002) kural koyma sürecine çocukların katılmasının yararlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Kuralları koymada çocuklar aktif olduğu için, kurallara uymaya daha çok istekli olacaklardır.
- Çocuklar öğretmenlerine yardım edebileceklerini, onların da başkalarının yardımına ihtiyaç duyduklarını öğrenecektir.
- Çocuklar yaratıcı fikirler sunma konusunda gelişecektir.
- Çocuklar ile birlikte konulan kurallar çocukların gereksinimleri ve düzeyleri göz önüne alınarak konulmuş geçerli kurallar olacaktır.
- Öğretmen sınıf ortamında ortaya çıkabilecek pek çok sorunlu davranışı önleyecektir.

Sınıf kuralları belirlendikten sonra öğretmen çocuklara bu kuralları öğretmeye yönelik girişimlerde bulunmalıdır. Çocukların öğrenme stili yetişkinlerden farklılık göstermektedir. Araştırmacılar tarafından somut aktivitelerin çocukların kuralları açık bir şekilde anlamalarına yardımcı olacağı vurgulanmaktadır (Johnson, 2001; Jones ve

Jones, 2004, s.263). Bu nedenle çocukların somut süreçler deneyimleyerek öğrenmelerine olanak sağlanmalıdır. Bunun sağlanması için kuralların sadece sözel olarak ifade edilmemesi çocukların gözlemleyerek ya da somut roller alarak öğrenmelerine olanak sunulması üzerinde durulmaktadır. Böylelikle çocukların kuralları öğrenip, söz konusu kurallara uymalarının kolaylaşacağı düşünülmektedir.

Kuralların öğretilmesine yönelik araştırmacılar tarafından çeşitli öneriler sunulmaktadır. Örneğin Jones ve Jones' a göre (2004) kuralları öğretmenin en iyi yolu; neden gerekli olduğunun tartışılması, çocukların fikirlerinin alınması, kural ve prosedürlere doğru bir şekilde uyulana kadar bu işlemlerin sürdürülmesi ve doğru davranışların pekiştirilmesidir. Bunun yanında araştırmacı öğretmenlerin çocuklara sınıfın kural ve prosedürlerini öğretirken birkaç ilgi çekici ve eğlenceli yöntem kullanılabileceğini belirtmektedir. Bunlar;

- Kukla oyunları: Kuklalar ile davranışlara yönelik canlandırmaların yapılması ve çocuklar ile davranışın uygunluğunun tartışılmasıdır. Çocuklar tarafından canlandırılan davranışın kurallara uygun olup olmadığı tanımlanır.
- Görseller-Posterler: Çocuklar kurallar ile ilgili görseller resimler hazırlarlar ve bu görseller sınıfa asılır.
- Oyun yaratmak: Çocuklar sınıf kural ve prosedürleri ile ilgili bir oyun oluştururlar ve okulda diğer sınıflara bu oyunu sunarlar.
- Tombala oyunu: Oluşturulan sınıf kurallarının görselleri bir kesenin içine konulur. Her çocuk sırayla bir görsel çeker ve çektiği görselde yer alan kuralı arkadaşlarına göstererek açıklar.
- Görsel sinyaller/uyarıcılar: Oluşturulan her sınıf kuralı için görsel uyarıcılar verilir. Örneğin; birbirimizi dinliyoruz kuralının bir görseli/sinyali olarak kulak resmi kullanılır. Eğer çocuklar kurala uymazsa görsel uyarıcılar gösterilerek çocuğun yanlış yaptığı davranış konuşulur.
- Ayırma: Sınıfın kural ve prosedürleri ile ilişkili olan doğru ve yanlış davranışların yer aldığı karışık bir liste oluşturulur. Çocuklardan bu listede yer alan doğru ve yanlış davranışları ayırmaları istenir.

- Ödüller: Sınıf kuralları için ödüller tasarlanır. Öğrencilere genel kurallar ile ilişkili olan uygun davranışlar sergilediklerinde ödül verilir.

Öncü (2011) ise kural ve rutinlerin benimsetilip öğretilmesinin dört aşamada gerçekleşmesi gerektiğini vurgulamaktadır:

- 1- *İhtiyaçlara yönelik amaçların konulması*; Çocuklara neyi ne zaman yapmaları gerektiği öğretilir.
- 2- *İşlerin aşamalara ayrılması*; Çocuklara benimsetilmek istenen kural ve rutinlerin hangi aşamalarla öğretileceği belirlenir. Örneğin; uyku zamanı ile ilgili bir rutinde aşamalı olarak yapılması gereken işlerin çocuklara açıklanması gerekmektedir.
- 3- *Öğretilecek kural ve rutinlerin planlanması*: Öğretmenin çocuklara kural ve rutinleri nasıl öğreteceğine, bunları benimsetmek için neler kullanacağına (pekiştireç vb.) ilişkin planlama yapması gerekmektedir.
- 4- *Kural ve rutinlerin öğretimi*: Öğretilecek kural ve rutinlerin planlanması aşamasında öğretmenin kural ve rutinleri öğretmek için belirlediği tekniklerin uygulanması gerekmektedir.

Johnson (2001) ise sınıf rutinlerinin ve kurallarının öğretiminde beş adımın olduğunu açıklamaktadır. Bunlar;

1. *Açıklama*: Öğretmen sınıf rutin ve kurallarını ve bunların neden önemli olduğunu anlaşılır bir dille açıklar ve önemli mesajları tekrarlar.
2. *Görsel modelleme/görselleştirme*: Öğretmen sözel olarak açıkladığı rutinleri görsel grafikler kullanarak modeller. Rutin ayrıntılı bir şekilde açıklandıktan sonra görevler görselleştirilir.
3. *Tekrarlamak/rehberlik yapmak*: Çocuklar rutinleri uygularken öğretmen tarafından düzeltici geribildirimler sağlanır.
4. *Rutinleri bağımsız olarak uygulamak*: Çocuklar devamlı/sürekli olarak rutinleri yerine getirirler. Öğretmen çocuklara rutini başarıyla tamamlamaları amacı ile övgü ve teşvik verir.

5. *Yeniden gözden geçirme/tekrar öğretme*: Öğretmen periyodik olarak rutinleri yeniden gözden geçirir ve çocuklara tekrar öğretir.

Sınıf ortamında oluşturulan kuralların sürekliliğinin sağlanması ve çocukların bu kurallara uyma düzeylerinin artırılması için öğretmenlerin dikkat etmesi gereken bazı noktalar vardır (Teyfur ve Çelikten, 2009). Bunlar: tutarlı davranmak, model olmak, kurallar konusunda sık sık hatırlatmalarda bulunmak ve sınıf kurallarına uymayı sağlamak için yaptırım kullanmaktır. Kurallar gözden geçirilerek yeni kuralların eklenmesine, silinmesine veya değiştirilmesine ihtiyaç duyulabilir. Özellikle küçük yaş gruplarının eğitim gördüğü sınıflarda kuralları sıklıkla gözden geçirmek ve tekrar etmek önemlidir (Jones ve Jones, 2004; Marzano, 2007). Kuralların uygulanması sürecinde sözler ile davranışların birbiriyle tutarlı olması oldukça kritik bir noktadır. Ancak bu koşullarda çocuklar kuralları ciddiye alarak uygulamaya başlamaktadır. Sözler ile davranışlar arasında tutarsızlık olduğu takdirde çocukların kuralları ciddiye almayacakları ifade edilmektedir (Mackenzie, 2014, s.78). Ayrıca sınıftaki tüm çocukların kurallara uyması sağlanmalıdır. Eğer bütün çocukların kurallara uyması sağlanamazsa kurallar önemini yitirir (Teyfur ve Çelikten, 2009) ve zaman içerisinde işlevlerini gerçekleştiremez hale gelirler.

Çocuklar bulundukları ortamda kendilerini güvende hissetmek isterler. Dolayısıyla ne zaman ne ile karşılaşacaklarını bilmelerini sağlayan rutinlere her zaman ihtiyaç duyarlar. Nitekim Beaty de (2000, s.2444) çocuğun günlük işleri, bir biri ardına gelecek olay ya da durumların ne olduğunu bilmesinin kendisini güvende ve duygusal olarak iyi hissetmesini sağladığını belirtmektedir. Çocuğun kendini güvende hissetmesinin sınıf içerisinde olumsuzluk ve uyumsuzluk içeren davranışlar sergilemesini engellediğini ve bu yüzden sınıf içerisindeki rutin olayların daima açık ve tutarlı olacak şekilde uygulanması gerektiği belirtilmektedir. Aynı zamanda araştırmacılar günlük rutin görsellerinin yer aldığı tabloların hazırlanması ve bu tabloların çocukların rahatça görebileceği bir yerde sınıflarda/ okul ortamında bulundurulması gerektiğinin altını çizmektedir (Baker, Gentry ve Larmer, 2016; Beaty, 2000, s.244;). Çocukların ne ile karşılaşacaklarını tablodan takip edebilmeleri kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlayacaktır (Beaty, 2000, s.244).

Sınıfta planlanıp uygulanacak rutin işlemlerin, söz konusu alana yönelik literatürde araştırmacılar tarafından kategorilere ayrılarak açıklandığı gözlenmiştir:

- Sınıf alanının kullanımı ile ilgili rutinler: öğrenme merkezlerinin, öğrenci masalarının, yemek alanının, oyun alanının düzeni, materyallerin bulunduğu alanın düzeni vb...
- Sınıfa giriş ve günün bitişi ile ilgili rutinler: sınıfa gelme ve eşyaların yerleştirilmesi, materyallerin dağıtılması, günün bitiminde sınıfın temizliği vb...
- Etkinliklerin işleyişi ile ilgili rutinler: materyaller, etkileşimlere yönelik süreç, öğrencilerin dikkatini çekmek için sinyaller vb...
- Geçişler ile ilgili rutinler: çocukların etkinlik aralarında düzenli bir şekilde toplanıp başka etkinliklere geçişini sağlayacak aktiviteler vb...
- Diğer genel rutinler: temizlik, materyal dağıtımı, işbirliği, yardımlaşma vb... (Evertson, Emmer ve worsham, 2003; Jones and Jones, 2004; Marzano, Marzano ve Pickering, 2003; McLeod ve ark., 2003).

Bu kapsamda okulöncesi sınıflarda rutin oluşturma etkinliklerine yönelik şu örnekler verilebilir: Çocuklar okula geldiklerinde ilk olarak eşyalarını yerlerine yerleştirip, diğer arkadaşlarını beklemelidir. Bu rutin okulun ilk günlerinde çocuklara öğretilmelidir. Bunu sağlamak için öğretmenler okul yılının başında çocuklardan resimlerini istemeli veya her birini temsil edecek bir sembol belirlemelidir. Bunları çocukların eşyalarını yerleştirmelerini istediği dolaplara yapıştırmalıdır. Çocuklardan okula geldiklerinde ilk önce dolapta kendilerine ait olan alana eşyalarını yerleştirmeleri ve arkadaşlarını ve öğretmenini beklemeleri gerektiğine yönelik bir rutine uymaları istenmelidir. Bu noktada öğretmen bu rutini çocuklara benimsetmek adına kendi de model olarak bu rutini uygulayabilir. Günün sonunda yapılacaklara ilişkin rutin için de aynı işlemler gerçekleştirilmelidir. Bunun için çocuklara gün sonunda materyallerin düzenli bir şekilde yerlerine konulmasına, sınıfın temizlenmesine, ertesi güne sınıfın temiz ve düzenli bir şekilde bırakılmasına yönelik rutinler öğretilmelidir. Bu süreçte öğretmenler çocuklara yine neyi nereye yerleştirmeleri gerektiğini model olarak öğretmeli ve gerekirse materyallerin bulunduğu raflara uygun etiketlemeler yaparak çocuğun neyi nereye koyacağını görmesini sağlayan semboller kullanmalıdır. Bu tarz



uygulamalar rutinlerin gerçekleştirilmesini kolaylaştıracak niteliktedir. Etkinliklerin uygulanması sürecine yönelik de rutinlerin belirlenmesi etkinliklerin verimli ve sorunsuz geçmesini sağlayacaktır. Bu süreç için çocukların yardıma ihtiyaı olduğunda uygun bir şekilde nasıl yardım isteyebileceklerine ve etkinliği erken bitiren çocuğun nasıl bekleyeceğine yönelik rutinler belirlenebileceği vurgulanmaktadır (nc, 2011).

#### **1.2.2.4.2. Disiplin Tanımı ve Disiplin Modelleri**

Disiplin, eğitimi kolaylaştırıcı sınıf atmosferinin yaratılmasını amaçlayan hem rutinler, kurallar oluşturmayı hem de uygun olmayan davranışların önlenmesini içine alan oldukça geniş bir kavramdır. Öğrenciler bu yolla nasıl davranmaları gerektiğini öğrenirler (Bilir, 2014). Başka bir deyişle disiplin, çocukların uygun olmayan davranışlarına cevap vermek ve sınıf ortamında belirlenen kuralları uygulamak için ğretmen tarafından gerçekleştirilen bir faaliyettir (Sieberer-Nagler, 2016). Sınıfta yönetimin kurulmasını sağlamanın temel yolu disiplin modeli uygulamaktır. Uygulanan disiplin modeli sınıf rutin ve kurallarıyla ilişkilidir. Dolayısıyla her disiplin modelinin içerisinde pek çok kural yer almaktadır. Bir sınıfta disiplin modelinin etkin bir şekilde uygulanması ise modelin içerisinde yer alan kuralların öğrencilere öğretilmesi ile yakından ilgilidir (Teyfur ve elikten, 2009).

Bu kapsamda söz konusu alan incelendiğinde sıklıkla ele alınan disiplin modelleri ve bu modellerin varsayımları aşağıda açıklanmıştır.

##### **1.2.2.4.2.1. Davranış Değiştirme Modeli (B.F. Skinner)**

Skinner'ın davranışsal savına dayanan davranış değiştirme modeline göre, davranışlarımızın çoğu çevreden etkilenmektedir. Olumlu sonuçlar sağlayan, teşvik edilen davranışların ise tekrarlanma olasılığı yüksektir (Moore, 2001, s.64). Bu modelin altında yatan temel ilke, insanların hoş olmayan ve acı veren uyaranlardan kaçınmaya çalıştıkları, onları mutlu eden, ödüllendiren uyaranlara yneltmelerini içermektedir (Celep, 2004, s.178, Yalçınkaya, 2003, s.192). Başka bir deyişle pekiştirilen davranış öğrenilerek tekrarlanmaktadır. Pekiştirilmeyen ve sonucunda ceza alınan davranış ise kaybolmaktadır (Tosun, 2002, s.127). Bu modelde çocuklar uygun davranış

sergilediklerinde ödüllendirilmekte; uygun olmayan davranış gösterdiklerinde ödüllerden mahrum bırakılmakta ve cezalandırılmaktadır (Çelik, 2012, s.249; Moore, 2001, s.64-65; Yalçınkaya, 2003, s.192). Pozitif bir sınıf ortamı yaratmak amacıyla uygun davranış sergileyen çocuğun övülmesi ve davranışı tekrarlamaya yönelik teşvik edilmesi gerekmektedir (Yalçınkaya, 2003, s.193). Bu modele göre, genellikle istendik olarak gerçekleştirdiğimiz davranışların çoğu, hemen ardından pekiştirme aldığımız davranışlardır. Gerçekleştirdikten hemen sonra ödül aldığımız bir eylemi tekrarlama olasılığımız yüksektir. Davranış değişikliğinin olumlu ya da olumsuz pekiştireçlere bağlı olarak gerçekleştiği düşünülmektedir (Babaoğlu, 2009, s.261; Charles, 2002; Pianta, 1998, s. 38;). Pekiştirme uyarılarının davranış üzerinde etkili olması için, davranışın hemen ardından verilmesi gerekmektedir. Bu noktada davranış değiştirme amacı ile akran tarafından onaylanma, öğretmenin gülümsemesi, baş sallayarak onay vermesi, övgüde bulunulması, çocuğun ilgi duyduğu etkinliği gerçekleştirmesi gibi çeşitli pekiştireçler kullanılmaktadır (Charles, 2002; Öncü, 2011, s.129). Skinner' a göre eğer bir davranış öğretilmeye çalışılıyorsa sürekli olarak pekiştirilmelidir. Örneğin; öğretmen, sınıfta parmak kaldırarak söz hakkı isteme davranışını oturtmaya çalışıyorsa çocuk söz hakkı almak için her parmak kaldırdığında pekiştirilmelidir. Ortaya konulduğu an desteklenmeyen-pekiştirilmeyen davranışlar kaybolduğu veya söndüğü görülmektedir. Eğer bir çocuk söz hakkı almak için parmağını kaldırıyor ama öğretmen hiçbir zaman fark etmiyorsa, o çocuk parmak kaldırmayı bırakacaktır (Charles, 2002).

Davranış değiştirme modelinde öğrencinin istendik davranışı yapmasını sağlamak için öğretmenler tarafından kullanılan teknikler ve stratejiler; pekiştireç verme, model olma, istenmeyen davranış göstermekten bıkanaya kadar davranış gerçekleştirmesine göz yumma, mola zamanı kullanma, sözel ifadeler kullanma (olumlu/olumsuz), öğrenci ile davranış sözleşmesi yapma, cezalandırma ve ipucu kullanma olarak belirtilmektedir (Celep, 2004, s.179-183; Zirpoli ve Melloy, 2001, s.34-35).

#### **I.2.2.4.2.2. Dreikurs'un Sosyal Disiplin Modeli**

Dreikurs'un sosyal disiplin modeline göre disiplinin en iyi tanımı, sosyal çıkarlara ve ilgilere dayalı olarak kendini kontrol etmektir. Kendini kontrol edebilme yeteneğine sahip çocuklar mantıklı kararlar alabilir ve aldıkları kararların sorumluluklarını üstlenebilirler. Aynı zamanda başkalarına da yarar sağlayacak girişimlerde bulunabilirler (Charles, 2004, s.29-30). Bu modele göre çocukların sınıf ortamında daha uygun davranışlar sergilemeleri için çocukların davranışlarının mantıksal sonuçlarını içeren uygulamalar gerçekleştirmelerine olanak sağlanması gerekmektedir. Çocuklara seçenek sunarak seçim yapmasına fırsat tanımak onların sorumluluk üstlenmelerine yardımcı olmaktadır (Celep, 2004, s.194; Martella ve ark., 2011). Öğretmenler yanlış hedef ve davranışları tanımlayarak çocukların bunlarla nasıl başa çıkacağını belirlemelidir. Öğretmen öğrencinin yanlış hedefe yöneldiğini gördüğünde bu hedefin neden yanlış olduğunu tartışmalı ve doğru davranışa yönelmesini sağlamalıdır (Charles, 2004, s.29-30). Bu doğrultuda sınıf ortamında davranış yönetimini sağlayan kuralların belirlenmesinde öğretmen ve öğrencilerin birlikte rol oynaması gerekmektedir ve bu kurallara uyum veya ihlalin mantıksal sonuçları olmalıdır (Babaoğlu, 2009, s.267; Charles, 2004, s.29-30). Kurallara uygun olarak iyi davranışlar sergilemek iyi sonuçlar doğurmalıdır. Kural dışı davranışlar sergilemek ise etkinlik dışı bırakılma gibi kötü sonuçlar içermelidir (Charles, 2004, s.29-30). Aşırı otoriter veya hoşgörülü serbest sınıflarda disiplinin iyi bir şekilde gerçekleştirildiği söylenemez. Otoriter/otoriter sınıflarda tüm kararlar öğretmen tarafından alınır ve öğrencilere herhangi bir girişimde bulunma, sorumluluk alma fırsatı tanınmaz. Serbest-hoşgörülü sınıflarda ise öğretmen öğrencilerin kural dışı uygunsuz davranışlarının sorumluluğunu üstlenmelerini, davranışın sonuçlarına katlanmalarını sağlamaz (Charles, 2004, s.29-30). En iyi disiplinin olduğu sınıf ise demokratik bir sınıftır. Demokratik bir sınıf, sınıfın işleyişi konusundaki kararın verilmesinde hem öğretmenin hem de çocukların aktif olarak çalıştıkları sınıftır (Babaoğlu, 2009, s.267; Charles, 2004, s.29;). Nitekim bu modelde, çocukların öğretmenlerine karşı uygun davranış sergilemeleri, sınıf ortamının demokratik olup olmadığına bağlı olarak değişebilmektedir (Tosun, 2002, s.131).

Hemen hemen bütün öğrenciler ait oldukları sınıfların değerli bir üyesi olduklarını hissetmek isterler (Charles, 2004, s.29-30; Öncü, 2011, s.133; Sadık ve Saban, 2008, s.305). Çocuklarda aidiyet duygusunun oluşması için öğretmenler ve diğer kişilerin etkinlik ve tüm süreçlerde öğrencilere yönelik iyi muamelede bulunmaları ve onlara saygı göstermeleri gerekmektedir. Çocuklar aidiyet duygusu hissedemediklerinde dikkat çekmek için sınıfta konuşma, söz kesme gibi uygun olmayan davranışlar sergilerler; öğ alma duygusu ile hem öğretmene hem de diğer kişilere yönelik kötü davranışlar gösterirler, sınıf etkinliklerini bozarlar; etkinliklerde yetersiz olabilirler ve güç sergilerler (Charles, 2004, s.29-30).

#### **1.2.2.4.2.3. Canter Modeli Güvengen Davranış Modeli**

Güvengen davranış modeli, öğretmenler hiçbir ayırım gözetmeksizin tüm öğrencilerine eşit yaklaşım sergileme, aynı değerlendirme süreçlerini uygulama ve tüm öğrencilerden aynı becerileri bekleme temeline dayanmaktadır (Celep, 2004, s.184; Çelik, 2012, s.246). Öğretmenler kendi beklenti ve inançlarına bağlı olarak öğrencilerin durumlarına yönelik ayırım yapmamalıdır. Olumsuz düşünceler ve beklentiler öğretmenin sınıf yönetimini olumsuz yönde etkilemektedir (Celep, 2004, s.184). Öğretmenler yönetim açısından zor olan çocuklarla baş etme konusunda onlarla yakın ilişkiler kurarak, ilgi ve ihtiyaçlarını öğrenip bunlara göre yardım göstererek başarılı olabilirler (Charles, 2004, s.30). Bu modelde öğretmenlerin çocuklara karşı olan beklentilerinin çocukların yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun olması gerektiği vurgulanmaktadır (Malmgren, Trezek ve Paul, 2005).

Bu modelin temel öğretilerine göre öğrenciler karşılanması gereken hak ve ihtiyaçlara sahiptirler. Etkili bir öğretim gerçekleştirmek için bu hakların ve ihtiyaçların karşılanması gerekmektedir ve öğrencilerin hakları ve ihtiyaçları öğretmenler tarafından korunmalıdır (Charles, 2004, s.35). Çocukların öncelikli olarak kontrollü ve düzenli bir ortamda eğitim görme hakkına sahip olduğu vurgulanmaktadır (Malmgren, Trezek ve Paul, 2005). Bu modelde öğretmenlerin de belirli haklara sahip olduğu belirtilmektedir. Öğretmenler kurallar ve rutinler belirleme, belirlenen kurallara uyulması konusunda

kararlı duruş sergileme, kurallara uyulmadığı takdirde olumsuz sonuçları uygulama (Martella, Nelson, Marchand-Martella ve Reilly, 2011) hakkına sahiptir. Bunların yanı sıra öğrencilere yardımcı olmak, kesintisiz bir öğretim sağlamak için ebeveynlerden ve yöneticilerden destek alma hakkına da sahiptirler (Charles, 2004, s.35; Martella ve arkadaşları, 2011; Sadık ve Saban, 2008, s.289). Bu modelde etkili öğretmenler, öğrencilerin öğrenme ve davranışlarından sorumlu kişiler olduklarının farkında olarak sınıfın kontrolünü elinde tutan öğretmenlerdir (Charles, 2004, s.35; Çelik, 2012, s.246). Öğretmenler öğrencilerden sergilemelerini istedikleri davranışları onlara sürekli model olarak göstermelidirler. Başkalarına karşı saygılı ve güvenilir olmalarını istiyorlarsa kendi davranışları ile model olmalıdırlar. Aynı zamanda öğretmenler uygulamalar sırasında olumlu tekrarlar yapmalıdırlar. Olumlu tekrarlar, sınıf kurallarına uygun olarak davranan öğrencilere pozitif ifadeler kullanarak yönergeleri yinelemektir. Örneğin; “Zeynep parmak kaldırarak söz hakkı istemesi gerektiğini hatırladı ve iyi bir davranış sergiledi” (Charles, 2004, s.35) şeklinde bir ifade bu duruma örnek olarak sunulabilir.

Öğrencilerin zarar verici davranışlarını kendilerinin kontrol edip sınırlamalarına yardımcı olacak, saygı ve güvene bağlı iyi bir disiplin planı gereklidir. Böyle bir disiplin planında öğrencilerin ve ebeveynlerin desteklediği ve anladığı kurallar ile olumlu ve olumsuz sonuçlar vardır. Olumsuz sonuçlar, çocukların sınıf kurallarına uygun davranmadıkları zaman öğretmenler tarafından uygulanan cezalardır. Çocuk üzerinde fiziksel veya psikolojik zarar içermeyen çocuğun hoşuna gitmeyecek uygulamalar (gruptan izole etme gibi) içeren bir yöntemdir. Olumlu sonuçlar ise, öğrencilerin sınıf kurallarına uygun davranışlar sergiledikleri zaman öğretmenler tarafından sağlanan ve genellikle kelimeler veya sosyal ifadeler kullanılarak sunulan ödüllerdir. Bu modele göre olumlu sonuçlar kullanma çok güçlü bir yöntemdir (Charles, 2004, s.35).

Moore (2001) ise Güvengen davranış modeline yönelik şu açıklamaları yapmıştır: Bu modeli kullanan öğretmenler, okul yılının başlangıcından itibaren davranışlara yönelik kurallar oluşturmakla birlikte uygun olan veya olmayan davranışların ayrımını yapmaktadır. Çocuklara söz konusu davranışların sonuçlarının

neler olduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda bu belirlenen kurallardan ebeveynlerin de haberdar olmalarını sağlamaktadır. Öğretmenler belirlenen kurallar konusunda tutarlı bir yaklaşım sergilemeli, aksaklıklar karşısında herhangi bir mazeret kabul etmemelidir. Bu modelde kurallara uygun davranışlar sergileyen çocuklar hoşlarına gidecek sonuçlar (ödül, övgü, istediği bir etkinliği yapma vb.) elde ederken; kurallara uygun olmayan davranışlar sergileyen çocuklar hoşlarına gitmeyecek sonuçlar (ödülü kaybetme, ortamdaki uzaklaştırılma vb.) ile karşılaşmaktadırlar. Öğretmenler davranışa yönelik olarak çocukların kendi seçimlerini yapmaları konusunda çocukları serbest bırakırlar. Ancak davranışlarının sonuçlarına katlanmalarını da sağlarlar (s.62-64). Nitekim Ornstein ve Lasley (2004) de benzer şekilde bu modeli uygulayan öğretmenin okul yılının başında çocuklara onlardan beklediği davranışları açıklaması ve var olan veya sonradan ortaya çıkıp soruna neden olabilecek davranışları tanımlaması gerektiğini belirtmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin davranışların olumlu veya olumsuz sonuçlarının neler olabileceğini çocuklarla tartışarak bunları ortaya çıkarması ve çocukların olumlu veya olumsuz davranışları karşısında hak ettikleri sonuçları uygulaması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

#### **1.2.2.4.2.4. Glasser Modeli Gerçeklik Terapisi**

Bu modelin temel ilkesi, istenmeyen kural dışı davranış sergileyen bir çocuğun bu davranışının sorumluluğunu ve sonuçlarını üstlenmesidir (Celep, 2004, s.241; Çelik, 2012, s.247; Martella ve arkadaşları, 2011; Yalçınkaya, 2003, s.199). Ancak bu ceza veya ödüller yolu ile kazandırılmamalıdır. Öğretmen ve çocuklar arasında yapılan karşılıklı bir anlaşma ile gerçekleştirilmelidir (Celep, 2004, s.241). Glasser modelinin temelinde kurallar yer almaktadır. Aynı zamanda bu modelde söz konusu kurallara ilişkin akla yatkın, mantıklı sonuçlar vardır. Bu kuralları ve olası sonuçları öğretmen ile çocuklar birlikte belirlemelidir. Öğretmen de öğrencilerin kurallara uyup uymadığını devamlı takip etmeli ve davranışa yönelik olarak gerekli makul sonucu tutarlı bir şekilde uygulamalıdır. Ayrıca yapılan davranışın sorumluluğunun öğrenciye ait olduğu sürekli olarak belirtilmelidir (Moore, 2001, s.64). Nitekim bu modelin varsayımına göre

çocuklar gerçekleştirdikleri davranışları seçebilen akıllı varlıklardır (Charles, 2004, s.22; Çelik, 2012, s.247).

Disiplini sağlamakta öğretmenin rolü, öğrencilerin gün boyunca doğru seçimler yapmalarına yardımcı olmak, rehberlik etmektir. Eğitimciler davranışın iyi mi kötü mü olduğunu o davranışın sonuçlarına bağlı olarak değerlendirebilirler. İyi seçenekler uygun davranışa karşılık gelmektedir. Kötü seçenekler ise uygun olmayan davranışa karşılık gelmektedir. Öğretmenler mutlu olmanın, iyi seçimler yapmaya bağlı olduğunu çocukların anlamalarını sağlamalıdır. Bunun için üzerinde anlaşmaya varılmış sınıf kurallarının yer aldığı listeler her sınıfta olmalıdır. Öğrenciler kuralların uygulanmasının zorunluluğu hakkında bilgilendirilmelidir. Öğretmenler öğrencilerin kural dışı davranışlarına göz yummamalıdır. Öğrenciler kural dışı davranışlarına neredeyse her zaman bir mazeret sunarlar. Ancak öğretmenler bu mazeretleri kabul edip çocuklarda kötü seçimler yapmanın (kural dışı) kabul edilebilir bir şey olduğu düşüncesini öğretmemelidir (Charles, 2004, s.23). Bunun yerine öğretmenler uyumlu veya uyumsuz öğrenci davranışlarının makul sonuçlarını açıklamalıdır. Uyumlu veya uyumsuz seçimlerin sonucunda neler olacağı hep birlikte tartışılarak uygun davranış hakkında değerlendirme yapılmalıdır (Charles, 2004, s.23; Çelik, 2012, s.248; Moore, 2001, s.64).

#### **1.2.2.4.2.5. Kounin Grup Dinamiği/Yönetimi Modeli**

Grup dinamiği modeline göre, öğretmen uygun olmayan davranışı ve bu davranışı sergileyen öğrenciyi belirleyerek uygun olmayan davranış yerine ne tür uygun davranışlar sergilemesi gerektiğini belirtmelidir. Bu durumda öğretmen uygunsuz davranış sergileyen öğrenciye yönelik sert cezalar kullanma gibi işlevsel olmayan yaklaşımlardan kaçınmış olmaktadır. Öğrencilerin dikkatlerini toplamak adına, gerekirse etkinliklerde değişiklikler yapmalı ve etkinliklere katılımlarını sağlamalıdır (Çelik, 2012, s.248). Öğretmenler her zaman sınıftaki tüm merkezlerde olup bitenleri gözlemeli ve takip etmelidir (Martella ve arkadaşları, 2011; Charles, 2002, s.24). Babaoğlu (2009, s.270) disiplin konusunda etkin olan öğretmenlerin sınıfın tamamına hâkim bir şekilde merkezlerde yaşananları yakından takip edebildiğini açıklamaktadır.

Benzer şekilde davranış yönetimi becerisi iyi olan öğretmenlerin aynı anda iki veya daha fazla öğrenci etkinliğine katılım gösterebildiği belirtilmektedir (Babaoğlu, 2009, s.271; Çelik, 2012, s.248 ). Bu beceriye sahip olan öğretmen küçük bir öğrenci grubuna etkinlik yaptırırken aynı zamanda bağımsız çalışma yapan öğrencilerin sorularını cevaplayarak işlevsel bir sınıf ortamı yaratabilmektedir (Charles, 2002, s.24).

Aksaklıklar veya rahatsız edici olaylar yaşanmadan etkinliklerin akıcı bir şekilde gerçekleştirilmesi öğrenci katılımını arttırmaktadır (Charles, 2002, s.24). Etkili öğretmenler öğrencilerin dikkatlerini çekme ve beklentilerini açıklamaya yönelik yöntemlere sahiptirler. Kounin bu durumu grubu uyanık tutma olarak tanımlamaktadır. Etkili öğretmenler öğrencilerin etkinlik sürecine aktif ve dikkatli bir şekilde dâhil olmalarını sağlamaktadır (Charles, 2002, s.24; Çelik, 2012, s.248; Martella ve arkadaşları, 2011;). Bunu da öğretim aktivitelerini eğlenceli ve ilgi geçici bir şekilde planlayıp uygulayarak gerçekleştirmektedirler (Charles, 2002, s.24).

#### **1.2.2.4.2.6. Gordon'ın Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli**

Etkili öğretmenlik eğitimi modelinde, sınıf ortamında meydana gelen davranış sorunlarının çözümünde öncelikle yapılması gereken sorunun nedeninin öğrenilmesidir. Bu modelde sorun öğrenciye aitse, öğretmen bir rehber konumunda hareket ederek aktif dinleme gerçekleştiren kişi rolünü üstlenmelidir. Bu süreçte öğretmen, çocuğun sorununu kendisinin çözmesine rehberlik edecek şekilde uygun danışmanlığı sergiler. Eğer sorun öğrenciye değil de öğretmene aitse bu modelde öğretmen ve öğrencilerin işbirliği yaparak birlikte probleme çözüm bulmaları önerilmektedir (Çelik, 2012, s.249; Moore, 2001, s.65;). Öğretmenlerin öğrencileri kontrol etmek ve doğru davranışa yönleltmek için ödül, ceza veya otoriter güç kullanması zarar verici yöntemlerdir. Bunların yerine, bu modelde, kuralların belirlenmesi ve öğrencilerin kural koyma sürecinde yer alması katılımcı bir sınıf yönetiminin olduğunu göstermektedir (Charles, 2004). Bu sayede öğrencilerin kuralları daha çok benimseyecekleri açıklanmaktadır (Beaty, 2000; Marzano,2007; Marzano, Marzano ve Pickering, 2003; Mcleod ve ark., 2003;).



Bu modelde çocuklarla olan iletişimde kullanılması ve kullanılmaması gereken bazı kavramlara yönelik tanımlamalar yer almaktadır. Bunlar; ben mesajları, sen mesajları, önleyici ben mesajları, önleyici sen mesajları, kapı aralayıcıları ve aktif dinlemedir (Charles, 2004). Ben mesajları, kişilerin bir başkasının davranışları karşısında ne hissettikleri veya ne düşündüklerini içeren ve diğer insanların davranışlarını etkilemek istediğimiz zaman kullanmamız gereken ifadelerdir (Charles, 2004; Moore, 2001, s.65). Örneğin; öğrenciler gürültülü bir şekilde konuştukları zaman öğretmenin “Sınıfta çok gürültü olduğu için etkinliğe konsantre olmakta zorluk çekiyorum” demesi ben mesajını kullandığını gösterir (Charles, 2004). Sen mesajları, bir başkasının davranışları karşısında suçlayıcı nitelikte olan ifadelerdir. Bu yüzden diğer insanların davranışlarını etkilemek istediğimiz zaman kullanmamamız gerekmektedir. Örneğin; öğretmenin “Hey, çok ses çıkartıyorsunuz” ; “Tembelsiniz” demesi sen mesajını kullandığını gösterir. Araştırmacılar sen mesajı yerine ben mesajının kullanılması gerektiğini belirtmektedir (Charles, 2004; Moore, 2001, s.65). Önleyici ben mesajları, ileriki zamanlarda sınıf ortamında aksaklığa veya probleme neden olabilecek herhangi bir durumu engellemeye yönelik ifadelerdir. Öğretmenin herhangi bir yere ziyarete gitmeden önce çocuklarla orda nasıl davranılması gerektiğini konuşması ve daha sonra da sınıf ortamında çocuklara ziyarete gittiğimizde sessiz olmak için nasıl davranmamız gerekiyordu gibi bir hatırlatıcı kullanması bu duruma örnek olarak verilebilir. Bu sırada çocuklardan önceden buna yönelik olarak belirlenen kuralları açıklamaları istenmektedir. Önleyici sen mesajları (kullanılmaması gereken) ise, öğrencilerin önceden gerçekleştirdikleri davranışlara yönelik olarak azarlamayı içeren ifadelerdir. Öğretmenin öğrenciye, “önceki gezimiz sırasında çok saygısızca davranışlar sergileyip beni utandırdın. Şimdi yapacağımız gezide bir önceki davranışları yapmayacağını umut ediyorum” demesi önleyici sen mesajlarına örnek olarak verilebilir. Kapı aralayıcılar, herhangi birinin zihninde var olan şeyleri ortaya çıkarmak amacıyla konuşmasını sağlamak için kullanılan ifadeler veya yapılan eylemlerdir. Örneğin; bir öğrenci üzgün görüldüğünde öğretmenin “Hoşuna gitmeyen bir durum mu var? Bunu konuşmak ister misin?” demesi kapı aralayıcı kullandığını göstermektedir. Son olarak aktif dinleme kavramı, bir başkası ile iletişim kurarken, o kişinin söylediklerini anladığını göstermek için özenle dinleme ve eşlik

etmektir. Örneğin; bir öğrenci ile konuşurken öğretmenin o kişiyi özenle dinleyip söyledikleri karşısında anladığını ifade edecek kafa sallama hareketini yapması öğretmenin aktif dinlediğini göstermektedir (Charles, 2004).

Aynı zamanda söz konusu modelde çatışmalarda sıklıkla kullanılan kazan-kaybet yöntemi ve bu yönteme karşı kullanılması gereken kaybeden yok yöntemi açıklanmaktadır. Kazan-kaybet yöntemi, bir kazananın ve bir de kaybedenin olduğu (Gordon, 2015, s.202) ve kaybeden tarafta olan kişiyi olumsuz etkileyen ve aynı zamanda problemi sonlandırma etkisi olmayan bir yöntemdir. Örneğin iki çocuk bir problem yaşadığında öğretmenin birinin diğerinden özür dilemesini istemesi özür dileyen çocuğun kötü hissetmesini ve haksızlığa uğradığını düşünmesine neden olmaktadır. Bu durum çocuğun hem arkadaşı hem de öğretmeni ile uzlaşmasını ve birlikte çalışma isteğini engellemektedir. Bu nedenle bu yönteme karşı kaybeden yok yönteminin kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu yöntemde problem yaşayan her iki taraf da kazanan olarak adlandırılmaktadır. Anlaşmazlıkları sona erdirmeye gücüne sahip olan bu yöntem sayesinde çocuklar haksızlığa uğradığını düşünmemekte ve kendini kötü hissetmemektedir (Moore, 2001, s.65).

### **1.2.3. Sınıf Yönetimi ve İstenmeyen Davranışlara Yönelik Stratejiler/Yaklaşım Biçimleri**

Literatür incelendiğinde sınıf yönetimine ilişkin her araştırmacı tarafından farklı biçimde tanımlanmış stratejiler, yöntemler, yaklaşımlar ve modellerin bulunduğu görülmektedir. Bazı araştırmacılar bu yaklaşımları genel başlıklar altında değerlendirirken bazıları söz konusu yaklaşımları çok daha detaylı şekilde sınıflandırmış, geniş bir perspektif ile konunun ele alınmasını sağlamıştır. Alan yazınında günümüzün gereksinimlerine cevap verecek nitelikte farklı sınıf yönetimi modelleri ile ilişkili gelişmelerin tartışılması yeni ve etkin yolların yaygınlaşmasına neden olmuştur. Bu gelişmeler doğrultusunda etkili davranış yönetimi stratejilerinin kapsamlı ve çok amaçlı olması son derece olağan bir gelişmedir. Dolayısıyla genel olarak yaklaşımlara yönelik ayrıntılı bir tarama yapıldığında tepkisel (reactive) öğretmen yaklaşımından önleimsel (proactive) öğretmen yaklaşımına, otoriter

liderlikten çocuğun katılımını ve öz düzenlemesini destekleyen okul tabanlı yaklaşımlara yönelik pek çok farklı sınıflandırmanın yapılması da son derece olağandır (Ocak Karabay, 2017). Aşağıda söz konusu gelişmeler doğrultusunda ortaya konan sınıf yönetimi sınıflandırmalarına ilişkin örnekler sunulacaktır.

Başar (2004, s.8-10) sınıf yönetimi modellerini tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olarak dört gruba ayırmıştır. Tepkisel Model: sınıf yönetiminin klasik modeli olan tepkisel modelin amacı istenmeyen davranışın ortadan kaldırılmasıdır. Bu model istenmeyen davranışın yarattığı sonuca karşı tepki gösterilerek gerçekleştirilen bir modeldir. İstenmeyen davranışa karşı ortaya konan her bir tepkiye yönelik çocukların da bir tepkisi olabilir (söz konusu tepkiler doğrudan istenmeyen davranış sergileyen bireye yönelik olarak gerçekleştirilen ödül-ceza türü etkinlikleri kapsar). Uygun davranış göstermeyen çocuğun uyarılması, ailesi ile görüşülmesi bu modele örnektir. Bu modelde yer alan etkinlikleri çok sık kullanan öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda yüksek yeterliliğe sahip olmadıkları düşünülmektedir. Önlemsel Model: Geleceğe yönelik planlamalar yaparak istenmeyen davranışın ortaya çıkmasını önleyecek etkinliklerdir. Bu modelin amacı, davranış problemlerinin oluşmasını önleyici düzenlemeler yaparak tepkisel modelin kullanımını azaltmaya çalışmaktır. Öğrencilerin dikkatlerinin etkinlik dışı işlere kaymasını önlemek için dikkat çekici aktiviteler hazırlamak, ailesi tarafından ilgi görmediği için başarısız olabileceği düşünülen bir çocuğun başarısızlık yaşamadan ailesi ile görüşmek önlemsel modele örnektir. Gelişimsel Model: çocukların bireysel farklılıkları ve fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal gelişim düzeyleri dikkate alınarak sınıf yönetimine yönelik uygulamaların yapıldığı modeldir. Bir uygulamanın yapılıp yapılmamasında çocuğun hazırbulunuşluğu esas alınır. Bütünsel Model: Bu modelde istenmeyen davranış engellemek için bu davranışa neden olan etmenleri ortadan kaldırmak öncelik olarak ele alınmaktadır. Bu modeli benimseyen öğretmenler istenen davranışın oluşmasını sağlayacak ortamı düzenler, önlemsel etkinlikler uygular. Buna rağmen istenmeyen davranış gelişirse tepkisel modele başvurarak istenmeyen davranış düzeltmeye çalışır. Öğretmenler istenen davranışın oluşmasını sağlayacak etkinlikler gerçekleştirirken çocukların gelişim özelliklerini dikkate alır. Bu modelde ihtiyaca göre tüm modellerin kullanımı vardır. Ancak önlemsel sınıf yönetimi modelinin kullanımına öncelik vermek

hedeflenmektedir. Yapılan etkinliklerin hem bireye hem de gruba yönelik olduğu açıklanmaktadır. Akçadağ (2012, s.290) sınıf yönetimini sağlamada sorunlu davranışları önlemeye yönelik yaklaşımlar adı altında beş farklı yaklaşım biçiminden söz etmiştir. Bu yaklaşımlar arasında; olumsuz davranışı görmezden gelmek (istendik davranışa olumlu tepki ve ödül verme), çevre koşullarını değiştirmek (dikkat çekici aktivite sunma, etkinliği değiştirme, dikkati dağıtan durumları ortadan kaldırma vb.), kontrol teknikleri kullanmak (dokunmak, jest ve mimik kullanarak işaret vermek, öğrencinin yanına doğru hareket etmek, sözel uyarıcılar kullanmak, davranışın sonuçları ile ilgili hatırlatıcılar kullanma), akran grup etkisini kullanmak ve sert kontrol tepkileri kullanmak (olacaklar hakkında uyarıda bulunma, yaptırım kullanma) yer almaktadır.

Sadık' ın (2008) sınıf yönetiminde kullanılmakta olan yaklaşımları dokuz boyutta ele aldığı görülmektedir. Bunlar; otoriter sınıf yönetimi, gözdağı verici sınıf yönetimi, izin verici sınıf yönetimi, önerilere dayalı sınıf yönetimi, öğretimsel sınıf yönetimi, davranış değiştirmeye dayalı sınıf yönetimi, sosyal duygusal iklimle dayalı sınıf yönetimi, grup sürecine dayalı sınıf yönetimi, çoğulcu sınıf yönetimi olmak üzere yaklaşımlar dokuz boyutta açıklanmaktadır.

Vitto' da (2003, s, 4 - 19) sınıf yönetimi modellerini oldukça kapsamlı bir şekilde açıklayarak dikkatle ele alınması gereken önemli boyutları açığa çıkarmaya çalışmıştır. Vitto öncelikle bu modelleri, iki temel boyutta, önlemsel (proaktif) ve tepkisel (reaktif) olarak açıklamaya çalışmıştır. Bu doğrultuda önlemsel modeli yedi alt boyut, tepkisel modeli ise üç alt boyut içinde detaylandırmıştır:

### **Önlemsel Model**



- 1- İlişki odaklı sınıf yönetimi ve zorlukları yenme gücü
- 2- İlişki odaklı yaklaşımda öğretmenlerin atıfları
- 3- Önleyici (proaktif) sınıf yönetimi stratejileri
- 4- Öğrencilerle ilişkileri güçlendirme,
- 5- Sosyal-duygusal becerileri öğretme ve model olma
- 6- Öğrencilerin motivasyonlarını zenginleştirme
- 7- Öğrencilerin sorumluluğunu geliştirme

### **Tepkisel Model**



- 1- Etkili sonuçlar yaratmak ve uygulamak
- 2- Zor ve dirençli öğrenciler ile ilişki kurmak
- 3- Sınıfın yönetim becerilerinin derinlemesine incelenmesi

De Sa Maini de (2011), sınıf yönetimi yaklaşımlarında tepkisel disiplin yaklaşımlarına ve önleyici disiplin yaklaşımlarına odaklanmış ancak bu yaklaşımlara ek olarak okul tabanlı olumlu davranış desteğini de eklemiştir. Böylelikle sınıf yönetimi yaklaşımlarında dikkate alınması gereken farklı bir boyut daha alana kazandırılmıştır. Okul tabanlı davranış desteği yaklaşımının içerisinde çocukların problem çözme becerilerini ve sosyal duygusal açıdan gelişimlerini destekleyici nitelikte, akran zorbalığı ile ilgili önleyici müdahale programları ve sosyal duygusal öğrenme müfredatı yer almaktadır (Ocak Karabay, 2017, s.81). Laut' un da (1999), müdahaleye dayalı yaklaşımlar, müdahale içermeyen yaklaşımlar ve etkileşime dayalı yaklaşımlar olarak sınıf yönetim yaklaşım biçimlerini üç boyutta sınıflandırdığı görülmektedir. Vitto gibi o da sınıf yönetiminde ilişki ve etkileşimlerin önemini fark ederek bunu ayrı bir boyut olarak ele almayı uygun görmüştür.

Yukarıda da değinildiği gibi sınıfta istenmeyen davranışlarla baş etmeye ve bu davranışları önlemeye yönelik öğretmenlerin izleyeceği stratejiler, yaklaşımlar, modeller çok çeşitlilik göstermektedir. Bahsi geçen tüm yaklaşımlar, modeller,

stratejiler sınıf ortamının etkinliğini ve bu ortamda oluşacak ilişki biçimlerini farklı şekilde etkilemektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin beklenti ve inançlarının, çocukların ihtiyaçlarına ve gelişim düzeylerine yönelik bakış açılarının sınıf yönetiminde var olan çeşitli yaklaşım biçimlerinin tercih edilmesinde etkili olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin tüm yaklaşımları inceleyip kendisi ve sınıfı için en uygun olanları uygulamaları gerekmektedir. Öğretmenlerin bu tercihlerinde öncelikli olarak çocukların gelişim düzeylerine ve ihtiyaçlarına cevap verecek, istenmeyen davranışları önleyecek, olumlu ilişkileri destekleyecek yaklaşım biçimlerine yönelmeleri gerekmektedir. Bu tercihlerin olumlu sınıf ortamı oluşturmada anahtar birer unsur oldukları düşünülmektedir.

Bu bölümde öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışlarla baş etme ve önlemede kullanabilecekleri yöntem, strateji ve yaklaşım biçimleri; önleyici, destekleyici, kısıtlayıcı olmak üzere üç başlık altında ve alt boyutlarını da kapsayacak şekilde sınıflandırılarak açıklanmaktadır:

### **1.2.3.1. Önleyici Yaklaşım Biçimleri**

#### **1.2.3.1.1. Sınıf Kurallarını, Rutinlerini Belirleme ve Hatırlatıcı Kullanma**

Kurallar, sınıf ortamında çocukların istendik ve istenmeyen davranışlarını belirten ifadelerdir. Eğitimin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi davranış standartları ile ilişkilidir. Bu sebepten ötürü öğretmenlerin çocukların davranışlarına yönelik beklentilerini dönemin başından itibaren anlaşılır bir şekilde açıklaması gerekmektedir. Aynı zamanda çocuklar davranışlarının sonuçları hakkında bilgilendirilmeli ve dönem başından itibaren kurallar ve rutinler düzenli ve tutarlı bir şekilde uygulanmalıdır (Sadık, 2008, s.30). Sieberer-Nagler (2016)' e göre çocuklar hangi davranışlarının kabul edilebilir hangilerinin kabul edilemez olduklarını bilmek isterler. Bunun için de net bir şekilde belirlenmiş tutarlı sınıf kurallarına ihtiyaç duyarlar. İyi bir şekilde tanımlanmış kuralların olduğu sınıfta çocuklar hem akademik hem de sosyal yönden daha bilinçli davranışlar sergilerler.

Araştırmacılar kuralların belirlenmesinde çocukların da aktif bir şekilde katılım sürecinde yer almalarının önemi üzerinde durmuşlardır (Beaty, 2000, s.245; Sadık, 2008, s.30). Bu aşamada kuralların neden önemli olduğu çocuklar ile konuşulmalı onların da düşüncelerinin alınmasına özen gösterilmelidir. Bu süreçte çok fazla kural oluşturmamaya dikkat edilmeli ve bunları çocukların içselleştirmesine destek olunmalıdır. Alan yazınında okulöncesi dönemde sınıf ortamında kural sayısının 5 veya 6 olması önerilmektedir. Bu kurallara; sınıfta kibar davranmak ve saygılı olmak, başkalarına zarar vermemek (vurmamak, ittirmemek, vb.), verilen yönergelere uygun hareket etmek, konuşmadan önce söz hakkı almak ve sınıfı temiz tutmak örnek olarak verilebilir. Ayrıca sınıfta çocuklar ile birlikte oluşturulan tüm kurallar hakkında aileler de bilgilendirilmelidir (Moore, 2001, s.239).

Bu kapsamda çocuklar uygunsuz bir davranış sergilediğinde davranışa yönelik önceden belirlenmiş kural veya prosedürler doğrultusunda tutarlı bir şekilde hatırlatmalar yapılmalıdır. Örneğin; eğer bir öğrenci etkinlik sırasında arkadaşının çalışmasını engelleyecek davranışlarda bulunuyorsa öğretmen bu davranışı durdurması için diğer öğrencilerin dikkatini dağıtmayacak şekilde sorun davranış sergileyen öğrencinin yanına yaklaşp uymadığı kurala yönelik hatırlatmada bulunmalıdır. Bu hatırlatmayı sözel olarak gerçekleştirebildiği gibi kuralların görsellerinin yer aldığı listeyi de işaret ederek yapabilir. Örneğin; eğer bir öğrenci boyalarını toplamadan yemeğe gitmek için sıraya geçtiyse, öğretmen tüm sınıftan yapılan bu davranışı tanımlamalarını isteyebilir. Öğretmen o anda ihlal edilen kural veya prosedür hakkında bir tartışma başlatarak sınıf ile bu durumu gözden geçirebilir. (Jones and Jones, 2004, s.316). Ya da öğretmen “etkinliğimizi bitirdikten sonra boyalarımızı ne yapmalıyız?” şeklinde gruba bir soru yönelterek uyulması gereken kural hakkında hatırlatmada bulunabilir (Akçadağ, 2012, s.294).

Bu şekilde kuralların oluşturulması, ileride ortaya çıkabilecek istenmeyen davranışları önleyici bir işleve sahiptir. Kuralların uygulanıp gerektiğinde hatırlatıcıların kullanılması iyi yönetilen bir sınıfın oluşturulmasında ve eğitimin aksaklıklar yaşanmadan sürdürülmesinde kritik rol oynamaktadır.

#### **I.2.3.1.2. Çocukların İlgı ve Gelişim Özelliklerine Uygun Etkinlikler Planlama ve Uygulama**

Öğrenmeyi üst düzeye çıkarmak ve uygun olmayan davranışları en aza indirmek için kullanılması gereken sınıf yönetimi yaklaşım biçimlerinden biri de çocukların gelişimine uygun planlamalar ve uygulamalar yapmaktır. Böylelikle çocukların sürece katılımının artacağı vurgulanmaktadır (Skiba, Ormiston, Martinez ve Cummings, 2016). Çocukların öğrenme isteğinin artması öğrendiklerinin de kalıcılı olmasını sağlayacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin çocukların yaşına, gelişim seviyelerine uygun, ulaşılması muhtemel olan hedefler belirlemeleri ve o doğrultuda planlamalar yapmaları gerekmektedir (Sieberer-Nagler, 2016). Eğitim sürecinin öğretmenler tarafından nasıl planlandığı eğitimin amaca uygun bir şekilde gerçekleştirilmesinde belirleyicidir. Öğretmenler çocukların gelişim düzeylerine uygun etkinlikler planlarken onların ilgi ve becerilerini de göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Nitekim çocukların beceremedikleri, ilgilerini çekmeyen etkinlikleri gerçekleştirmek istemedikleri ve süreçten keyif almadıkları gözlenmektedir (Sadık, 2008, s.34). Böyle zamanlarda bazen çocukların sıkıntılarını uygunsuz davranışlar sergileyerek dile getirdikleri de görülmektedir. Bu nedenle öğretmenler etkinlikleri planlarken çocukların dikkatlerini çekecek, ilgi uyandıracak tarzda olmasına özen göstermelidir. Bu kapsamda öğretmenler planladıkları etkinliği uygularken dikkat çekici materyaller de kullanılmalıdır. Böylelikle çocukların uygunsuz davranışlara yönelmeleri de engellenebilecektir. Öğretmenlerin etkinlikler sırasında çocukları çok iyi izlemesi önemlidir çünkü çocukların dikkati dağıldığında, kıpırdanmaya başladıklarında uygun olmayan davranışlara yöneldikleri görülmektedir. Bu durumu fark eden öğretmenin izleyeceği bazı yollar bulunmaktadır. Öğretmen, çocukların ilgisini tekrardan etkinliğe çekmek adına bir girişimde bulunarak ilgi çekici başka bir aktivite sunabilir veya uyguladığı etkinlikte değişiklikler yapabilir (Sadık, 2008, s.35-36). Bu durum önceden önlem almayı gerektiren bir hazırlık gerektirir. Öğretmenin oluşabilecek aksaklıkları önceden tahmin edip ona göre yedek etkinlikler oluşturması önerilmektedir. Örneğin; hikâye etkinliği sırasında çocukların dikkatinin dağıldığını ve dolayısıyla istenmeyen davranışlara yöneldiğini fark eden öğretmen, önceden hazırladığı bilmece kartlarını cebinden çıkarıp çocukların ilgisini çekmeye çalışabilir.



#### **1.2.3.1.3. Etkinlikler Arası Geçişleri İyi Planlama**

Eğitim süreci içinde planlama ve uygulama sürecinin dışında da etkinlikler arası geçişlerde bazen aksaklıkların ve kopuklukların yaşandığı gözlenmektedir. Eğitim sürecinde çocukların değerli öğrenme zamanlarını etkin kılabilmek ve her anı eğitimsel kazanımları arttırmak için kullanabilmek önemlidir. Bu nedenle günlük eğitim akışında etkinlikler arası geçişlerde akışı bozmadan geçişlerin gerçekleştirilmesine dikkat edilmelidir (Sadık, 2008, s.34). Bunun için de öğretmenlerin geçişleri önceden planlaması gerekmektedir (Burden, 2016; Hemmeter, Ostrosky, Artman ve Kinder, 2008). Nitekim verimli sınıflarda, öğretmenlerin geçişleri önceden planlaması nedeniyle geçişlerin hızlı ve etkili olduğu görülmektedir. Bu sınıflarda geçişler sırasında çocuklar önceden ne yapmaları gerektiği konusunda bir bilgiye sahiptirler ve böylece hızlı ve etkili bir şekilde bir etkinlikten diğer etkinliğe geçiş yaparlar. Etkili sınıflarda öğretmenlerin etkinlikler arası geçişleri de birer öğrenme fırsatı olarak değerlendirebildikleri görülmektedir. Örneğin; bir etkinlik bittiğinde çocuklar etkinlik materyallerini topladıktan sonra renk kavramını çalışan bir öğretmenin çocukları farklı merkezlere yönlendirirken her çocuğa bir renk vermesi ve çocuktan o renk ile eşleşen merkeze gitmesini istemesi yada elindeki renk kartonu ile aynı kıyafette olan bir çocuğu (mavi pantolonlu çocuk yanıma gelsin gibi) yanına çağırması ve diğer çocukları da birer birer renk kartonu eşliğinde merkezlere yönlendirmesi bu işleyişe yönelik örnekler olabilir. Öğretmen bir etkinlikten diğer etkinliğe geçişte zaman kaybetmeyerek öğretimsel süreci devam ettirebilmekte ve çocukların düşünsel süreçlerini aktif olarak kullanmaya devam edebilmektedir (Pianta, La Paro ve Hamre, 2008, s.53). Aynı zamanda bu sayede sınıf içerisinde aksaklıkların yaşanması da engellenebilmektedir. Uyumsuz öğrenci davranışları genel olarak değerlendirildiğinde, etkinlikler arası geçişlerde bu davranışların görülme sıklığının arttığı gözlenmektedir. Bu süreçte öğrenciler birbirlerini rahatsız etmeye, konuşmaya, etkinlik dışı unsurlar ile ilgilenmeye başlamaktadır. Bu tarz durumların yaşanmasını önlemek adına öğretmenin, geçişleri aksaklıklar yaşanmayacak, hızlı olacak ve aynı zamanda niteliksiz ölü zamanların oluşmasını önleyecek biçimde planlaması gerekmektedir. Bunun gerçekleşebilmesi için önceden planlanmış iyi hazırlanmış materyallere ve etkinliklere gereksinim duyulmaktadır (Evertson, Emmer ve Worsham, 2003, s.177). Bunların yanında

öğretmenin geçişleri net, açık ve anlaşılır bir şekilde uygulaması gerekmektedir böylelikle çocukların yapacakları konusunda belirsizlik yaşamaları engellenmiş olacaktır (Rogers, 2015). Örneğin öğretmen bunu gerçekleştirebilmek için uygun resimler hazırlayarak geçişleri görselleştirdiğinde çocukların o anda ne yapmaları gerektiği konusunda bir fikre sahip olmalarını sağlayacaktır (Coleman, Crosby, Irwin, Dennis, Simpson & Rose, 2013).

#### **I.2.3.1.4. Rehberlik Sağlama/Yardım Teklif Etme**

Uygun olmayan davranışları önleme yöntemlerinden biri çocukların sınıf içinde sıkıntı yaşadığı durumlarda öğretmenlerin onlara bu durumu iyi yönetebilmelerinde destekleyici rehberlik hizmetini sunabilmesidir (Sadık, 2008, s.36). Bu durum çocuğun uygun rehberlik, teşvik, ipucu ve destek görmesi öğrenme sürecinden kopup uygun olmayan davranışlara yönelmesini de engelleyecektir. Nitekim Sieberer-Nagler (2016) çocuğun teşvik edilmesinin belirlenen amaca yönelip ona uygun davranışlar sergilemesine olanak sağladığını ve bu yüzden öğretmenlerin çocuklara özellikle doğru davranışa ve hedefe yönelik teşviklerde bulunmaları gerektiğini vurgulamıştır.

Öğretmen öğrencileri gözlemleyerek yardıma ihtiyaç duyup duymadıklarını kontrol etmelidir. Eğer öğrencinin yardıma ihtiyaç duyduğunu fark ederse hemen gerekli desteği sağlamalıdır (Jones and Jones, 2004, s.317). Örneğin; Öğretmen etkinliğin nasıl uygulanacağına yönelik açıklamalar yaptığı halde öğrenci etkinliğe geçmediyse öğretmen “Sanırım anlayabileceğin şekilde etkinliği açıklayamadım. Etkinliği nasıl yapacağını tekrardan anlatmamı ister misin?” gibi ifadeler kullanarak öğrenciye yardım teklifi sunmalıdır (Jones and Jones, 2004, s.322).

#### **I.2.3.1.5. Fiziksel Ortamı Düzenleme**

Fiziksel ortamın düzeni, sınıf ortamında meydana gelebilecek uygun olmayan davranışları önleyecek nitelikte olmalıdır. Sınıf içinde ortaya çıkabilecek olası sorunları önceden tahmin ederek düzenleme yapılmalıdır (Beaty, 2000, s.242). Bunun için çocukların dikkat ve konsantrasyonunu bozacak materyallere yönelik önlemler alınmalı ve etkinlik masaları etkinliklere göre düzenlenmelidir (Sadık, 2008, s.36). Beaty de

(2000) sınıf ortamının düzenlenmesinde sınıfta yeteri kadar materyalin bulunmasına, materyallerin öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmasına, merkezlerin açık bir şekilde ayrılaştırılmasına ve yeterli genişlikte düzenlenmesine dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Eğitimi gerçekleştirirken öğretmenlerin karşılaştıkları zor durumlardan biri bütün öğrenciler ile aynı anda nasıl ilgilenebilecekleridir. Küçük bir grupta ilgilenirken aynı anda sınıfın diğer alanlarında faaliyetlerini sürdüren çocukları takip edebilmesi ve sorunları fark edebilmesi gereklidir. Bu nedenle öğretmen sınıfın düzenini tüm öğrencilerle iletişime geçecek şekilde yapılandırmalıdır. Onları rahatlıkla görebilmeli ve sınıfın düzenini onlara sorun anında rahatça ulaşabilecek şekilde ayarlamalıdır (Jones and Jones, 2004, s. 315).

#### **I.2.3.1.6. Sonuçlara Yönelik Hatırlatıcılar Kullanma**

Kuralların oluşturulması ile birlikte kurallara uyulmadığı zaman neler olacağının çocuklarla birlikte önceden tartışılması ve kurallara uyulmadığı takdirde belirlenen sonuçların uygulanması gerekmektedir (Moore, 2001, s.239). Böylelikle çocukların davranış ve sonuç arasındaki ilişki hakkında farkındalık kazanabilecekleri belirtilmektedir (Ritz, Noltemeyer, Davis ve Green, 2014).

Sonuçlarla ilgili hatırlatıcılar kullanmak bu işleyişin yerleşmesinde destekleyici olacaktır. Böylelikle çocukların davranışlarının sorumluluğunu üstlenmeleri ve yapılan davranışlar ile sonuçlar arasında ilişkileri anlamlandırmalarına destek olunmaktadır. (Akçadağ, 2012, s.294).

#### **I.2.3.1.7. Duyguları Tanımlama**

Öğretmen çocukları etkin bir şekilde dinlemeli ve onlarla duyguları hakkında konuşarak bunları ortaya çıkarmaya tanımlamaya çalışmalıdır (Jones and Jones, 2004, s.322). Beaty (2000, s.247-248) bunun için çocuğun hem olumlu hem de olumsuz duygularını ifade etmesine yardımcı olmak gerektiğini savunmaktadır. Çocukların duygularını tanımlamanın ve bunları kabul etmenin onların olumsuz davranışlarını kontrol altına almayı destekleyeceğini belirtmektedir. Çocuğun negatif duygularını

kabul etmek bu duygunun doğru olduğu, onaylandığı anlamına gelmemektedir. Bu durum çocukların duygularını düzenlemelerini sağlamaktadır.

### **1.2.3.2. Destekleyici Yaklaşım Biçimleri**

#### **1.2.3.2.1. Davranışı Görmezden Gelme-Yok Sayma**

Uygun olmayan davranış, süreci önemli bir şekilde etkilemiyor ise görmezden gelme-davranışı yok sayma yöntemi kullanılabilir (Jones and Jones, 2004, s.317; Akçadağ, 2012, s.291). Bu yöntemi uygularken çocuğun bunu ödül olarak algılamamasına veya doğru bir davranış yaptığı düşüncesine kapılmamasına dikkat edilmelidir. Öğrencide bu türden bir algı yaratmamak için öğretmenin çocuğa, yaptığı davranışın farkında olduğunu ve bu davranıştan hoşlanmadığını gösterecek jestler kullanması gerekmektedir (Akçadağ, 2012, s.291).

Görmezden gelme, büyük oranda aksaklıklara neden olmayan davranışlar için kullanılmalıdır. Büyük problemlili bir davranışı görmezden gelmek, diğer öğrencilerin de bu uygunsuz davranışı sergilemelerine neden olabilir. Bu yüzden sadece çok etkili olmayan olumsuz davranışlar görmezden gelinirken uygun davranışlar teşvik edilmeli ve övgüler almalıdır (Jones and Jones, 2004, s.317).

#### **1.2.3.2.2. Davranışın Yönünü Değiştirmek**

Öğrenciler uygun olmayan davranışa yeltendiklerinde veya dikkatleri yapılan işten uzaklaştığında öğretmenin öğrencileri uygun olan davranışa yönlendirmeleri, davranışa yönelik hatırlatmada bulunmaları gerekmektedir. Örneğin; bir öğrenci etkinlik sürecinde konuşuyor ise öğretmen “herkes şuan etkinliği takip ediyor olmalı” gibi uygun davranışı hatırlatıcı yönlendirme yapabilir. Ya da uygun olmayan davranışa karşılık, uygun davranış sergileyen öğrencilere yönelik övgü kullanılabilir. Örneğin; öğretmen etkinlik sırasında uygun olmayan davranış sergileyen çocukları fark ettiğinde, uygun davranış sergileyen çocukları belirleyip onlara övgüde bulunarak diğer uygunsuz davranan çocukları doğru davranışa yönlendirmelidir. Örneğin; “Aferin Ayşe dikkatli bir şekilde etkinliği izliyorsun. Evet, Ahmet de öyle, çok iyisiniz” şeklinde bir

yönlendirme yapabilir (Evertson, Emmer ve Worsham, 2003, s.177-178). Genellikle böyle bir durumda uygun olmayan davranış sergileyen çocuklar söz konusu davranışlarından vazgeçerek övgü alan arkadaşları gibi davranmayı tercih edeceklerdir. Pianta, La Paro ve Hamre (2008, s.48) davranış yönetiminde etkin olan sınıflarda öğretmenlerin çocukların uygun olmayan davranışlarına odaklanmadığı sürekli olarak uygun davranışa yönelik ifadeler kullandıklarını gözlemişlerdir.

#### **I.2.3.2.3. Ben Mesajı Göndermek**

Ben mesajı, sınıf ortamında oluşan istenmeyen davranışın diğer kişiler üzerindeki etkisini açıklamayı içeren bir stratejidir. Ben mesajı kullanmanın amacı, uygunsuz davranış sergileyen öğrencinin diğer kişilerin üzerinde nasıl bir etki yarattığının farkına varması ve davranışını olumlu yönde değiştirmesidir. Aynı zamanda çocuğun kendi davranışını kontrol etme becerisini geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Evertson, Emmer ve Worsham, 2003, s.178-179).

Ben mesajı, öğrenciler ile pozitif ilişkiler sürdürmeye yarayan bir ifade şeklidir. Uygun olmayan davranış sergileyen çocuğa bu davranışının doğru olmadığını ve rahatsızlık uyandırdığını bildirmek ve beklentileri açıklamak amacıyla ben mesajı kullanılabilir. Örneğin; öğretmen “Hepinizin birbirinize karşı saygılı olmanızı ve olumlu iletişim kurmanızı bekliyorum” şeklinde bir beklenti ifadesi kullanabilir (Jones and Jones, 2004, s.322).

#### **I.2.3.2.4. Seçenekler Sunma**

Bir çocuğun istenmeyen davranışını durdurmak için yapma demek yerine ona yapmasını istediğimiz davranışları seçenek sunmak olumlu davranış kazanmasını sağlamaktır. Nitekim araştırmacılar da çocuğa seçenek sunmanın daha olumlu davranışlar sergilemeleri açısından önemli olduğunu savunmaktadırlar (Jones ve Jones, 2004 s, 316; Evertson, Emmer ve Worsham, 2003, s, 178; Vitto, 2003, s, 149). Seçenek sunmak çocukların üzerinde baskı ve güç algısını engelleyecek bir işleve sahiptir (Jones and Jones, 2004, s.317). Bir öğrenci etkinlik sırasında arkadaşlarını rahatsız edecek davranışlar sergiliyorsa öğretmenin “Etkinlik sırasında arkadaşlarını

rahatsız etmeyecek şekilde düzgün oturtulmalı ya da etkinliği mola zamanı için ayrılmış köşede oturup yapman gerekecek” demesi bu stratejiye örnek olarak verilebilir. Bu strateji ile çocuklar kendi davranışlarının sonucunu üstlenmiş olacaklardır. Aynı zamanda öz düzenleme becerilerinin de gelişmesi sağlanacaktır (Evertson, Emmer ve Worsham, 2003, s.178).

#### **1.2.3.2.5. Seçenekleri ve Olası Sonuçları Gözden Geçirme ve Seçim Yaptırma**

Sorun davranış ortaya çıktığında öğretmen belirlenen seçenekleri ve seçeneklerin getireceği olası sonuçları çocuklar ile birlikte gözden geçirmelidir ve bu doğrultuda çocukların seçim yapması için onlara zaman tanıyarak seçim yapmalarını sağlamalıdır. Örneğin öğretmen “Ali söz hakkı istemeye yönelik belirlediğimiz kurallarımızı hatırlaman gerekli. Elini kaldırarak söz hakkı istersen ben seni görüp söz hakkı vereceğim. Ama söz hakkı almadan konuşup kurala uymadığın takdirde bununla ilişkili sonucu uygulamamız gerekecek” diyerek öğretmen seçenek ve sonucu gözden geçirmesini ve seçimini yapmasını destekleyebilir (Jones and Jones, 2004, s.323).

#### **1.2.3.2.6. Olumlu Dalga Etkisi**

Olumlu dalga etkisi, bir problem durumunda sakin soğukkanlı bir tutum sergilemek ve anında cevap vermek ile ilişkilidir. Öğretmen sorunlu davranış gösteren çocuğa sakin bir şekilde tepki gösterdiğinde diğer öğrenciler de bunun yapılmaması gereken bir davranış olduğunu düşünmekte ve davranışlarını buna göre şekillendirmektedirler (Jones and Jones, 2004, s.315). Öğretmenin kurallar konusunda net bir tavır sergilemesi, tutarlı olması ve gereken müdahalede bulunması diğer öğrencilerin de aynı davranışı sergilemeye yeltenmelerini önleyebilir (Moore, 2001, s.214).

#### **1.2.3.2.7. Davranış Sözleşmesi**

Davranış sözleşmesi, çocuğun sergileyeceği davranışlar ve bu davranışları gerçekleştirdiğinde maruz kalacağı sonuçların yer aldığı anlaşmadır (Sadık, 2008, s.38). Önceden hazırlanacağı gibi, uygunsuz davranış ortaya çıkınca da hazırlanabilir.

Araştırmacılara göre, öğrencinin uygun olmayan davranışına yönelik öğretmenin bir davranış planı hazırlaması gerekmektedir. Hazırlanan sözleşmenin çocuğa, öğretmene ve ailesine imzalatılabileceği ifade edilmektedir (Vitto, 2003, s, 157; Jones ve Jones, 2004, s, 407).

#### **I.2.3.2.8. Sözel Uyarı**

Sözlü müdahaleler, uygun olmayan davranışı sonlandırarak istendik davranışa veya yapılması gereken bir işe davet etmek için kullanılan yöntemdir. Bu sözel müdahaleler, öğrencilerin anlayacağı şekilde kısa ve net olmalıdır (Akçadağ, 2012, s.293). Bu yöntem kullanılırken, öğrenciye bunun bir uyarı olduğunu açıkça belirterek dikkatini çekmek gerekmektedir. Öğretmenin uyarıda bulunurken dikkat etmesi gereken ses tonu, mimikleri ve bakışıdır. Çok sert bir şekilde ve bağırarak bu uyarıyı yapma kontrol kaybı içerir ve bu davranışa maruz kalan çocuğun korkup devamında uygun olmayan farklı tepkiler gerçekleştirmesine sebep olabilir (Akçadağ, 2012, s.296). Dikkat edilmesi gereken bir diğer husus da, öğretmenin uygun olmayan davranışla çok fazla ilgilenip dersin gereğinden fazla aksatılmasıdır. Uygun olmayan davranışın üzerinde çok fazla durulması diğer öğrencilerin dikkatini dağıtabilir. Bu yüzden uyarı yapıldıktan hemen sonra etkinliğe devam etmek önemlidir (Akçadağ, 2012, s.296).

Sözel uyarı genellikle öğrenciye soru sorma veya ismiyle uyarma şeklinde yapılmaktadır:

- *Soru sorma:* Bu yöntem, yapılan etkinlik ile ilgili olarak öğrenciye soru sorma veya sorulan bir soruyu cevaplamasını istemektir. Bu şekilde çocuğun dikkatini etkinliğe yöneltmek amaçlanmaktadır. Çocuklar bu sırada başka şeyler ile ilgilendikleri, uygun olmayan davranışlar sergiledikleri ve etkinliği takip etmedikleri için sorulan soruyu cevaplayamazlar. Böyle bir durumda bazı öğretmenlerin çocukların yaptıkları hatayı anlamaları için rahatsız edici ve utandırıcı ithamlarda bulundukları gözlenmektedir (Ne kadar ilgisizsin, eğer etkinliği takip etseydin cevaplardın vb.). Bu doğru bir davranış olmamakla birlikte etkin bir davranış da değildir. Çünkü çocuğa bir sorunun yöneltmiş olması onun etkinliğe dikkatini çekmiş ve onu yeterince uyarmıştır. Bu tarz bir

yaklaşım sergilemek olumsuz bir hava oluşmasına neden olmaktadır (Öztürk, 2002, s.178-179). Aksine öğrenciye sorulan soru cevaplayabileceği türden olmalıdır. Etkinlik sırasında konuşup arkadaşının etkinliğe yönelik verdiği cevapları dinlemeyen bir öğrenciye o anda öğretmenin “Ayşe, Ali ne cevap verdi? Bu cevap ile ilgili düşüncen nedir?” şeklinde soru sorması, cevaplayamayacağı için öğrenciyi utandıracaktır. Bunun yerine öğrenciyi etkinliğe katmak adına farklı bir soru sormak veya diğer öğrencinin verdiği cevabı tekrarlayarak bu cevap ile ilgili fikirlerini almak daha doğrudur (Jones and Jones, 2004, s.315-316).

- *İsmiyle uyarma:* Sınıf ortamında bir çocuğun uygun olmayan davranışlar sergilediğinde öğretmenin bulunduğu konumu değiştirmeden çocuğun ismini söylemesi ve bu şekilde çocuğa “benim nerede ne yaptığım önemli değil, her zaman sizi takip ediyorum, şuan uygun olmayan bir davranış sergiliyorsun, bu davranış hemen sonlandırmanı istiyorum” uyarısını vermektedir (Öztürk, 2002, s.179).

#### **1.2.3.2.9. Açık Yönergeler Sunmak**

Sınıfta gerçekleştirilen hem bireysel hem de grup etkinliklerinde çocukların görev dışı faaliyetler içerisine girmeleri verilen yönergeleri tam olarak kavrayamamış olmalarından kaynaklanabilir. Etkinlik ile ilgili verilen talimatın anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla çocuklara verilen yönerge ile ilgili kısa soru sorulabilir veya çocuğun etkinliği nasıl yaptığını, yönergeleri takip edip etmediğine dikkat edilerek yaptığı etkinlik kontrol edilmelidir. Bu kapsamda çocuklara kendi başlarına bir etkinliği gerçekleştirmeleri için gerekli yardımın sağlanması gerekmektedir. Öğretmenler çocukların etkinliğe yönelik verilen talimatı anlamadıklarını fark ettikleri durumda hemen etkinliği durdurup gerekli talimatları tekrardan tüm sınıfın anlayacağı bir şekilde açıklamalıdır. Diğer bir deyişle öğretmenlerin dikkat etmesi gereken husus, bir etkinliğe başlamadan önce çocukların verilen talimatı anlayıp anlamadıklarını kontrol etmektir (Evertson, Emmer ve



Worsham, 2003, s.178). Böylelikle öğretmenler etkinlik sırasında bu tarz problemlerin ortaya çıkmasını engellemiş olurlar.

#### **I.2.3.2.10. Model Olmak**

Model olma, öğretmenin öğrencilerinden sergilemelerini istediği tutumları kendisinin uygulayarak öğretmesidir (Sadık, 2008, s.37). Öğrencilere kılavuzluk etmenin bir yolu da model olmaktır. Öğretmenler bu yolla öğrencilerine davranış beklentilerini göstermiş olurlar (Borich, 2007, s.239). Beaty' e göre öğretmenlerin davranışa yönelik rol model olmaları, öğrencinin davranışı öğrenmesinde ve gerekli değişiklikler yapmasında etkin bir rol oynamaktadır (2000, s.221). Bu yöntemde davranış öğrenimi gözlem yolu ile gerçekleşmektedir. Ancak çocuğun gözlem sırasında hem davranışını hem de davranışının olası sonucunu görmesi önemlidir. Çünkü öğrenmenin bu şekilde geri bildirim alarak gerçekleşebileceği vurgulanmaktadır (Karen, 1992, s.60).

#### **I.2.3.2.11. İşaret-İpucu Kullanmak**

Uyumsuz davranış meydana geldiğinde öğretmenin öğretim sürecini aksatmadan jest, mimik veya uygun işaretler kullanarak davranışı engellemeye çalışmasıdır (Akçadağ, 2012, s.293). Uygun olmayan davranış meydana geldiğinde ilk yapılması gerekenin uygun olmayan davranış sergileyen çocuğa doğru hareket etme, göz kontağı kurma, jest ve mimik gibi sözel olmayan işaretler kullanmak olduğu açıklanmaktadır (Moore, 2001, s.242; Evertson, Emmer ve Worsham, 2003, s.177; Pianta, La Paro ve Hamre, 2008, s.48).

- *Jest-Mimik*: Dikkati dağılıp uygunsuz bir davranış sergileyen çocuğun dikkatini tekrardan toplamak adına jestlerin kullanımı etkili bir yoldur. El veya vücut ile bir hareket yapmak çocuğa uyarı niteliğinde olacak ve dikkatini çekmeye yarayacaktır (Moore, 2001, s.242). Uygunsuz bir davranış sergileyen öğrencinin yaptığı davranışı sonlandırması adına öğretmen başını sallayabilir, elini ve kolunu kullanarak durdurması gerektiğini belirten hareket yapabilir veya elini dudağına götürerek susmasını isteyebilir (Evertson, Emmer ve Worsham, 2003,

s.177). Burada dikkat edilmesi gereken nokta işaret veya mimiklerin öğrencilerin anlayabileceği nitelikte olmasıdır (Akçadağ, 2012, s.293). Çember zamanında öğretmen konuşurken bir öğrencinin ders dışı materyallerle ilgilendiğini gören bir öğretmenin, göz teması kurması veya yaptığı davranışın farkında olduğunu belirten bir mimik yapması bu yönetime örnek olarak verilebilir.

Bu süreçte jest ve mimiklerin dışında, daha önceden hazırlanmış görsel uyarıcıların davranışa yönelik dikkat çekmek adına kullanılabileceği belirtilmektedir (Vitto, 2003, s, 157; Jones ve Jones, 2004, s, 315; Evertson, Emmer ve Worsham, 2003, s, 177).

- *Dokunma*: Uygunsuz davranışı sonlandırmak gerektiğine yönelik verilebilecek başka bir işaret-ipucu da “dokunmak” tır. Uygun olmayan davranışın sürdürülmesi durumunda öğretmenin etkinliği bölmeden bu davranışı sergileyen öğrenciye hafifçe dokunarak onu doğru davranışa yönlendirmesidir (Akçadağ, 2012, s.293). Uygunsuz davranış sergileyen öğrenciye dokunmak, varlığını belli etmek ve öğrenciyi sakinleştirmek adına iyi bir hareket olabilir (Evertson, Emmer ve Worsham, 2003, s, 177). Çocuğa yönelik gerçekleştirilen dokunmanın sert olmaması ve bir tepki içermemesine dikkat edilmelidir (Öztürk, 2002, s.177-178).
- *Yakınlık kontrolü*: Öğretmenin uygunsuz davranış sergileyen çocuğa doğru hareket ederek, çocuğun yanına yaklaşmasıdır (Jones and Jones, 2004, s.317; Sadık, 2008, s.31; Öztürk, 2002, s.177; Akçadağ, 2012, s.293; Erbaş, 2015, s.312). Bu yöntemde öğrencinin istenmeyen davranıştan öğretmenin haberdar olduğunu hissetmesi ve yakınında olmasından rahatsızlık duyması beklenmektedir. Böylelikle çocuğun bu davranıştan vazgeçeceği varsayılmaktadır (Sadık, 2008, s.31, Öztürk, 2002, s.177). Sadık (2008, s.31) öğrenciye doğru hareket ederken çocukların irkilmelerini sağlayacak sert davranışlardan kaçınılması gerektiğini vurgulayarak bu yöntemin kullanılma amacının ceza, tehdit olmadığını; öğretmenin çocuğa uygun olmayan davranışının farkında olduğunu göstermek olduğunu belirtmiştir. Jones ve Jones

da yakınlık kontrolünü etkinliği bölmeden, eğitime devam ederek gerçekleştirmek gerektiğini ifade etmektedir (2004, s.317).

#### **1.2.3.2.12. Ödül/Pekiştirme Kullanma**

Bir öğrencinin öğrenmesine yardımcı olmak veya istendik davranışın tekrarlanma sıklığını arttırmak için öğretmenler tarafından ödül/pekiştireç kullanılabilir (Moore, 2001, s.241). Pekiştirme, kişiyi teşvik ve motive edici ve dikkatin istenmeyen davranıştan ziyade istendik davranışa çevrilmesini sağlayan bir unsur olarak adlandırılmaktadır (Öztürk, 2002, s.169). Aynı zamanda sınıf kurallarının takip edilmesini sağlamak adına da kurala uygun davranış sergileyen çocuklar ödül alabilir. Bu ödüller, oyuncak, çıkartma, yıldız gibi çocuğun hoşuna gidecek türden sembolik ödüller olabildiği gibi sarılmak, övgüde bulunmak, ayrıcalık tanımak gibi sosyal ödülleri kapsayacak şekilde çok çeşitli olabilir (Moore, 2001, s.241; Theunissen, Vogels ve Reijneveld, 2015). Harlan ve Rowland (2002 s, 82-83), istenmeyen davranışları önlemenin en iyi yolunun uygun davranış dengeli bir şekilde pekiştirmek olduğunu ifade etmişlerdir.

Literatürde daha önce de söz edildiği gibi pekiştireçler özelliklerine göre çeşitli şekilde tanımlanmaktadır. Bir davranışın yapılma olasılığını arttırmak amacı ile sunulan uyarıcılar olumlu pekiştireçler; bir davranışın yapılma olasılığına arttırmak amacı ile ortamdaki uzaklaştırılan uyarıcılar ise olumsuz pekiştireçlerdir (Senemoğlu, 2013, s.156-157; Sadık, 2008, s.37). Olumlu pekiştireçler yiyecek, sosyal, nesnel, sembol, etkinlik türü pekiştireçlerdir (Sadık, 2008, s.37; Erbaş, 2015, s.297; Karen, 1992, s.67-69). Öğrencilerin elde ettiklerinde mutlu olacakları; eşya, oyuncak gibi somut nesneler nesnel pekiştireçlerdir. Eğitim ortamında yaygın bir şekilde kullanılan; öğrencilerin hoşuna gidecek şarkı, oyun, sanat etkinlikleri gibi uğraşlar etkinlik pekiştireçleridir. Her yaşta öğrenciler için uygun olan; gülümseme, dokunma, övgü gibi davranışları içeren pekiştireçler sosyal pekiştireçlerdir. Kazandırılması hedeflenen uygun davranış sonrasında başka bir pekiştireç ile değiştirmek için öğrenciye verilen yıldız, jeton, kupon gibi maddeler sembol pekiştireçlerdir. Sembol pekiştireç sürecinde uygun olan davranışlardan sonra semboller verilirken, uygun olmayan davranışlardan sonra da geri

alınır. Hedeflenen davranışların yerine getirilmesiyle biriktirilen semboller nesnel pekiştireçler veya etkinlik pekiştireçleri ile değiştirilebilir (Erbaş, 2015, s.297-298; Karen, 1992, s.67-69).

Sieberer-Nagler (2016) pekiştireçlerin kişiye yönelik değil davranışa yönelik olarak verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenler çocuklara yaptıkları davranıştan dolayı pekiştireç aldıklarını hissettirmelidirler. Bu doğrultuda öğretmenler öğrencilerin olumlu modelleri görmesi açısından sınıf içerisinde uygun davranışlar gösteren öğrencileri pekiştirerek, diğer öğrencilerin de pekiştirilen davranışları öğrenmelerini ve o yönde davranışlar geliştirmelerini destekleyebilir (Erbaş, 2015, s.295). Nitekim Beaty (2000) öğretmenlerin olumlu pekiştireçler kullanmalarının çocukların olumlu davranışları öğrenmelerine katkı sağladığını belirtmiştir. Öztürk (2002) bu süreçte öğretmenlerin ne tür eylemlerin pekiştirileceği, ne tür ödüllerin kullanılacağı ve ne sıklıkla verileceği hususuna dikkat etmesi gerektiğini ifade etmiştir. Öncelikli olarak ödüllendirmenin amacına ulaşması için önceden belirlenen istendik davranışlar pekiştirilmelidir. Bu kapsamda öğretmen önceden kazandırmak istediği davranışları belirlemeli ve çocuklar o davranışı sergilediği an pekiştirerek davranışın öğrenilmesini ve tekrarlanmasını sağlamalıdır. Burada pekiştirecin etkisini azaltmamak için her davranışın pekiştirilmemesi önemlidir. Ayrıca ödül seçiminde çocukların yaşına, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmasına dikkat edilmelidir.

#### **1.2.3.2.13. Mola Zamanı Kullanmak**

Mola zamanı, istenmeyen bir davranışın ardından çocuğun bulunduğu ortamdan uzaklaştırılması ve pekiştirme olmayan ortamda bir süre oturtulmasıdır (Gilbert, Wagner, Freer, Horton, Papadakis, Sandoval & Waugh, 2000). Bu yöntem günümüzde istenmeyen davranışları azaltmak amacı ile öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılmaktadır. Bu yöntemin uygulanış şeklinin süreci etkileyecek kritik bir öneme sahip olduğunun altı çizilmektedir. Nitekim araştırmacılar da bu yöntemin uygulanış şeklinin farklı boyutlarda etki gösterdiğini savunmaktadır (Miltenberger, 2008; Grosshans ve Burton, 2008; Ryan, Sanders, Katsiyannis ve Yell, 2007; Wolf, McLaughlin ve Williams, 2006). Miltenberg (2008) mola verme yönetimini uygulama

biçimi açısından ikiye ayırarak tanımlamaktadır. Birincisi sınıf ortamından uzaklaştırarak gerçekleştirilen dışlayıcı mola; ikincisi ise sınıf ortamında kalarak gerçekleştirilen dışlayıcı olmayan moladır. Dışlayıcı mola yönteminde çocuk farklı bir ortama alınarak arkadaşlarından ve öğretmeninden ayrı kalarak pekiştireçlerden mahrum bırakılmaktadır. Dışlayıcı olmayan mola yönteminde ise çocuk uygunsuz davranış sergilediği ortamda kalarak pekiştireçlerden dolayı olarak faydalanmaktadır. Bu durum çocuğun arkadaşlarını ve öğretmenlerini gözlemlemesine olanak sağlamaktadır. Böylece çocuk yapılan etkinliği ve sunulan pekiştireçleri takip ederek öğrenmeye devam etmektedir. Alanda dışlayıcı olmayan mola yönteminin (sınıf içerisinde öğretmeni ve arkadaşlarını gözlemleyebilecek şekilde uygulanması) tercih edilmesi daha uygun bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir.

Mola yönteminin etkili bir şekilde uygulanmasına yönelik araştırmacılar tarafından bazı öneriler sunulmuştur. Karen (1992) mola yönteminin beş aşamada uygulanması gerektiğini önermektedir. Birinci aşamada çocuk uygunsuz bir davranış sergilediğinde göz kontağı kurulmalı ve sözel bir uyarı verilerek yaptığı davranışın yanlış olduğu söylenmelidir. Eğer çocuk hala uygun olmayan davranışı sergiliyorsa ikinci aşamaya geçilmesi gerekmektedir ve çocuğa mola sandalyesine oturması söylenmelidir. Üçüncü aşamada öğretmen mola süresince çocuğu gözleyerek çocuğun arkadaşları ile iletişim kurması engellenmelidir. Dördüncü aşamada çocuk ile molada olmasına neden olan davranışı hakkında konuşulmalıdır. Mola süresinin bitiminde çocuğa sürenin dolduğu, tekrardan etkinliğe katılabileceği söylenmelidir. Son aşama olan beşinci aşamada ise çocuğun uygun davranışları izlenmeli ve pekiştirilmelidir. Gilbert ve arkadaşları (2000) ise mola zamanının etkin bir şekilde gerçekleşmesini sağlamak için başka olumlu yöntemlerden de destek alınmasını önermektedir. Bu süreçte tüm pekiştireçlerin ortamdaki uzaklaştırılmasını, çocuğa mola süresince uyması gereken kuralların (örneğin; ne kadar süre kalması gerektiği) açıkça belirtilmesi ve bu süreçte öğretmenlerin tutarlı ve kararlı davranması gerektiği açıklanmaktadır.

Mola yöntemini uygularken dikkat edilmesi gereken en önemli noktalardan biri ise çocuğun ne kadar süre mola vereceğidir. Sürenin belirlenmesinde çocuğun yaşına dikkat edilmesi önemli bir husustur. Miltenberg (2008) mola süresinin bir ila on dakika

arasında sürmesi gerektiğini söylerken Gartrell (2001) de benzer şekilde küçük çocuklar için bir ya da iki dakika, büyük çocuklar için beş ila on dakika arasında sürmesi gerektiğini belirtmektedir.

Son olarak bu yöntemi uygularken çocuğun bunu ceza olarak değil sakinleşmesi, kendini kontrol edip duygusal olarak toparlayabilmesi için verilen bir fırsat olduğunu algılaması önemlidir.

### **I.2.3.3. Kısıtlayıcı Yaklaşım Biçimleri**

#### **I.2.3.3.1. Ceza Uygulama**

Cezalandırıcı davranış, çocuğun davranışını kontrol etmek amacıyla bağırma, tehdit etme, azarlama, kınama gibi çocuğun üzerinde sert bir baskı kurmayı içeren davranışlardır. Bu davranışı sergileyen öğretmenler, çocukları korkutarak istedikleri davranışları onlara yaptırtabileceklerine inanmaktadır. Her ne kadar bu yöntem çocukların o an için davranışlarını sonlandırırsa da onların olumsuz duygular içerisine girmelerine neden olmaktadır. Bu durum çocuk-öğretmen arasındaki ilişkinin bozulmasına yol açmaktadır (Sadık, 2008, s.31-32). Amstutz ve Mullet (2015) benzer şekilde cezanın çocuklar üzerinde olumsuz etkilere neden olduğunu ve öz disiplin geliştirmelerini engellediğini belirtmiştir. Beaty (2000) bu yöntemin anlık sonuç verdiğini ancak ilerisi için ciddi sorunlara neden olduğunu vurgulamaktadır. Ceza yöntemi kullanıldığında, çocuğun kontrolü dışardan baskı ile sağlanmaktadır ve çocuk bu durumda kendini sürekli baskı içinde hissederek kendisini öz düzenleme yeterliliği açısından başarısız olarak algılamaktadır.

Uygun olmayan davranış karşısında öğretmenlerin ceza olarak sıklıkla kınama, sert eleştirilerde bulunma ve mahrum bırakma davranışını sergiledikleri görülmektedir.

*Kınama/Eleştirme:* Uygunsuz bir davranış ortaya çıktığında çocuğu kınamak veya eleştirmek yanlıştır; çocukta olumsuz duyguların oluşmasına sebep olabilir. En kötüsü de çocuğa akranlarının yanında olumsuz eleştirilerde bulunarak kınamaktır. Bu yapılan davranış çocuğun uygun olmayan davranışı ortadan kaldırmayacaktır aksine daha kötü davranışlar sergilemesini tetikleyecektir. Bunun yerine çocuğa arkadaşlarının

duyamayacağı şekilde olumlu ifade kullanarak bir öneride bulunmak onun daha olumlu tepki vermesini sağlayacaktır (Moore, 2001, s.241).

*Mahrum Bırakma:* Öğretmenin çocuğa sunduğu ayrıcalıktan onu mahrum bırakması ve uygun davranış sergileyene kadar bu ayrıcalığı tekrar vermemesidir. Mahrum bırakmanın ceza yönteminin içerisinde yer almasına rağmen cezadan daha az olumsuz etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Evertson, Emmer ve Worsham, 2003, s.179).

#### **I.2.3.3.2. Çocuğun Yerini Değiştirmek**

Etkinlik sırasında öğretmenin ve arkadaşlarının dikkatini dağıtacak, eğitimde aksaklığa yol açacak davranış sergileyen çocuğun geçici olarak yerinin veya içinde bulunduğu grubun değiştirildiği yöntemdir. Bu durum öğretmenin istenmeyen davranışa yönelik gösterdiği bir tepkidir. (Akçadağ, 2012, s.292).

## BÖLÜM - II

### II. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

#### II.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada araştırma problemini daha kapsamlı incelemek amacı ile nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı yarı deneysel bir alan araştırması gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın nitel ve nicel kısımlarında kullanılan yöntemler:

- Çalışmanın nicel kısmında, uygulanan eğitim programının etkinliğini incelemek amacıyla *ön test – son test kontrol grubu yarı deneysel desen* kullanılmıştır. İç geçerlik yönünden güçlü (Christensen, Johnson ve Turner, 2015) olarak ifade edilen deneysel desenin kullanıldığı bu çalışmada deney ve kontrol grubuna eğitim programından önce ön test, eğitim programından sonra da son test uygulanmıştır. Deney grubuna sınıf yönetimine ilişkin eğitim verilirken, kontrol grubunun öğretmenlerine sınıf yönetimi ile ilişkili herhangi bir eğitim sunulmamıştır.
- Çalışmanın nitel kısmında ise, öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin yaklaşım biçimlerinin neler olduğunu öğretmenlerin kendi görüşleri doğrultusunda incelemek amacı ile *durum çalışması deseni* kullanılmıştır. Durum çalışması deseninde bir duruma ilişkin bireyler, olaylar ve olgular bütüncül bir şekilde incelenir ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ya da ilgili durumdan nasıl etkilendikleri değerlendirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).



|                                     | Ön Test                                                                                                                          | Müdahale                                                        | Son Test                                                                                                |
|-------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>DENEY GRUBU</b><br>Öğretmenler   | -Öğretmen Bilgi Formu<br>-Öğretmenlere Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu<br>-Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeği (ÖSDÖ) | <b><i>“Sınıf Yönetimi Eğitim Programı”</i></b>                  | -Öğretmenlere Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu<br>-Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeği (ÖSDÖ) |
| Öğrenciler<br>(3-6 yaş)             | -Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği (SODÖ)                                                                                        |                                                                 | -Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği (SODÖ)                                                               |
| <b>KONTROL GRUBU</b><br>Öğretmenler | -Öğretmen Bilgi Formu<br>-Öğretmenlere Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu<br>-Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeği (ÖSDÖ) | <b><i>“Sınıf Yönetimi Eğitim Programı” uygulanmamıştır.</i></b> | -Öğretmenlere Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu<br>-Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeği (ÖSDÖ) |
| Öğrenciler<br>(3-6 yaş)             | -Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği (SODÖ)                                                                                        |                                                                 | -Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği (SODÖ)                                                               |

## II.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada, istek ve gönüllülük esas alınarak uygun örnekleme yöntemi ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Uygun örnekleme yönteminde; para, zaman ve iş gücü kaybının önlenmesi amaçlanmaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2016, s.92). Çalışma grubu olarak 2016–2017 öğretim yılında İzmir ili sınırları içinde bulunan Ege Üniversitesine bağlı Rektörlük Kreşi ve Tıp Fakültesi Anaokulu (deney grubu) ile Karşıyaka Bağımsız Anaokulu (kontrol grubu) seçilmiştir. Bu kurumların söz konusu çalışma için tercih edilme nedenleri; yönetici ve öğretmenlerin istekli ve gönüllü davranmaları, akademik çalışmalara destek veren bir yaklaşım içinde olmaları, kurumların “2013 Okulöncesi Eğitim Programı” nı uyguluyor olmaları ve her üç okulun da şehrin merkez ilçelerinde konumlanmalarıdır.

2016-2017 güz döneminde çalışmaya katılması planlanan okulöncesi eğitim kurumu yöneticileri ve öğretmenleri ile iki görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde çalışma hakkında bilgi verildikten sonra gönüllü katılımda bulunmak isteyenler belirlenmiştir. Bu doğrultuda deney ve kontrol grubunu oluşturan okullardan toplamda 30 öğretmen (15 deney; 15 kontrol) çalışmaya alınmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik bilgileri aşağıdadır:

Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin hepsinin cinsiyeti kadındır. Deney grubundaki öğretmenlerin yaş ortalaması 32, kontrol grubundaki öğretmenlerin yaş ortalaması ise 39’ dur. Deney grubundaki öğretmenler ortalama 10 yıllık, kontrol grubundaki öğretmenler ise ortalama 13 yıllık mesleki deneyime sahiptir. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde, deney grubundaki öğretmenlerin %26,7’ si meslek lisesi mezunu; %53,3’ ü ön lisans (2 yıllık üniversite) mezunu; %20’ si lisans (4 yıllık üniversite) mezunu olduğu saptanmıştır. Kontrol grubunu öğretmenlerinin ise %20’ si ön lisans (2 yıllık üniversite) mezunu; %80’ i lisans (4 yıllık üniversite) mezunudur. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin tamamı Çocuk Gelişimi veya Okulöncesi Öğretmenliği alanlarından mezundur. Deney grubundaki öğretmenlerin şuan %13,3’ ü 3 yaş sınıflarında; %26,7’ si 4 yaş sınıflarında; %26,7’ si 5 yaş sınıflarında; %33,3’ ü 6 yaş sınıflarında çalışmaktadır. Kontrol grubundaki öğretmenlerin ise %40’ ı 4 yaş sınıflarında; %33,3’ ü 5 yaş sınıflarında;

%26,7' si 6 yaşı sınıflarında eğitim vermektedir. Öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayısı incelendiğinde deney grubundaki öğretmenlerin %26,7' sinin sınıfında 8-10 arasında çocuk olduğu; %40'ının sınıfında 10-15 arasında çocuk olduğu; %33,3'ünün sınıfında ise 15-20 arasında çocuk olduğu saptanmıştır. Kontrol grubundaki öğretmenlerin ise %40'ının sınıfında 15-20 arasında; %26,7'sinin sınıfında 20-25 arasında; %33,3'ünün sınıfında 25-30 arasında çocuk vardır.

### **II.3. Sınıf Yönetimi Eğitim Programı**

#### **II.3.1. Sınıf Yönetimi Eğitim Programının Geliştirilmesi**

Alan yazını değerlendirildiğinde uzmanların sınıf yönetimini sağlamak ve istenmeyen davranışları önlemek için okulöncesi öğretmenlerinin uygulayabilecekleri yaklaşımları, teknikleri çok geniş bir çerçevede ele aldıkları görülmüştür. Her ne kadar teorik olarak çok çeşitli yaklaşım biçimleri açıklanmakta olsa da bazı yaklaşım biçimlerinin olumsuz etkilerine rağmen günlük yaşamda uygulamalar sırasında daha fazla tercih edildiği gözlenmektedir. Ancak eğitim sürecinde sorun davranışları önlenmesi ve sınıfta olumlu bir iklim yaratılmasında kısıtlayıcı cezalandırıcı yaklaşımlardan ziyade özellikle önleyici ve destekleyici yaklaşım biçimlerinin yaygın kullanımlarının artırılmasına oldukça fazla gereksinim duyulmaktadır. Bu araştırmada da araştırmacılar tarafından sınıf yönetimi eğitim programının hazırlanmasında özellikle okulöncesi dönemde yaygın biçimde kullanılan ve alan yazınında olumlu katkıları üzerinde durulan sınıf yönetimi stratejileri/yaklaşım biçimleri ve önleyici müdahale programlarının incelenmesi üzerinde daha fazla durulmuştur. Bu doğrultuda alan yazınında okulöncesinde sınıf yönetimini ve sınıf iklimini olumlu yönde zenginleştirecek öğretmen- çocuk, çocuk- çocuk ilişkilerini güçlendirecek strateji ve programlardan yola çıkılmış ve önleyici ve destekleyici boyutları kapsayan eğitim programı geliştirilmiştir. Bu programın öğretmenin etkin, işlevsel ve önleyici sınıf yönetimi yaklaşımının sınıfta kurulacak olan ilişkinin zenginleştirilmesi ile ilişkili kazanımları arttıracığı ve çocuklar ile kuracağı bağları derinleştirebileceği öngörülmüştür.

### **II.3.2. Sınıf Yönetimi Eğitim Programının İçeriği**

Sınıf yönetimi eğitim programı ile bir yandan öğretmenlerin çocuklarla kuracağı bağın güçlenmesine, zengin bir iletişim ve etkileşim ağının oluşmasına katkıda bulunmak; diğer yandan okul başarısının alt yapısını destekleyecek, çocukların geniş yelpazedeki ihtiyaçlarını karşılayacak öğrenme ortamlarında sınıf yönetimini güçlendirmek amaçlanmaktadır. Söz konusu eğitim programı iki boyuttan (Okulöncesi dönemde sınıf yönetimi ve Önleyici müdahale yaklaşımları) oluşmaktadır. Eğitim programının birinci boyutu etkili iletişim, disiplin ve okulöncesi dönemde sınıf yönetimi stratejilerini; ikinci boyutu ise okulöncesi dönemde yaygın olarak kullanılan önleyici müdahale programlarının ortak özellikleri, merdiven ve kaplumbağa tekniklerinin tanıtımını kapsamaktadır.

#### **II.3.2.1. Boyut 1: Okulöncesi Dönemde Sınıf Yönetimi**

##### **II.3.2.1.1. Sınıf Yönetiminde Etkili İletişimin Önemi**

Eğitim programının birinci boyutunda öncelikle hedeflenen, öğretmenlere olumlu ve etkili bir sınıf atmosferi yaratılmasında ve çocuk-öğretmen ilişkilerinin güçlendirilmesinde işlevsel bir sınıf yönetiminin ne kadar önemli ve gerekli olduğunu aktarmak ve öğretmenlerin bakış açılarını geliştirmektir. Bu bağlamda çocukların duygusal ihtiyaçlarına odaklanarak kurulan destek ve yakınlık içeren bir ilişkinin öğretim odaklı etkileşimlerde yarattığı eşsiz katkının önemi tartışılmaktadır. Bu eğitimler sırasında öğretmenlerin çocuklar üzerinde yönetim ve disiplin sağlamak adına sıklıkla kullandıkları izin verici, aşırı koruyucu, otoriter ve demokratik tutumlar hakkında açıklamalar yapılmıştır. Öğretmenlerle baskıcı kısıtlayıcı bir tutum ile uzak bir bağ kuran öğretmenlerin çocukların hayal kırıklığı ve başarısız deneyimler yaşamasına neden olduğuna dair örnekler paylaşılmıştır. Ayrıca Öğretmenlere çocuklarla yakın ve şefkat dolu bir ilişki kurmanın etkili bir disiplin aracını harekete geçirdiği açıklanmış bu yaklaşımın çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklediği ve davranış problemlerinin oluşmasına ya da azalmasına katkıda bulunduğu aktarılmıştır. Bu tutumları benimseyen öğretmenlerin çocuklara yönelik yaklaşım biçimleri ve çocukların söz konusu tutumlar karşısında gösterdikleri davranış kalıplarına yönelik örnekler

sunularak öğretmenlerde demokratik tutuma yönelik olumlu bakış açıları kazandırmak amaçlanmıştır. Bu kapsamda eğitimde çocuk-öğretmen ilişkisini güçlendiren yaklaşımlar ve çocuk-öğretmen ilişkisini zayıflatan tutumlar ile ilgili videolar ve örnek vaka olayları sunulmuş bunlar üzerinde çeşitli tartışmalar gerçekleştirilerek geri bildirimlerde bulunulmuştur.

#### **II.3.2.1.2. Sınıf Yönetiminde Disiplinin Önemi**

Sınır koyma ve özgürlük sunmayı bir arada kapsayan sınıf yönetiminde kritik bir öneme sahip olan disiplin kavramının ne olduğu tartışılmış ve sınıf içinde nasıl oluşturulacağı hakkında bilgiler verilmiş öğretmenlerin olumlu disiplin anlayışı geliştirmeleri hedeflenmiştir.

Etkili sınıf yönetimi oluşturmaya yönelik temel giriş bilgilerinin sunulmasının ardından sınıf ortamında ortaya çıkabilecek istenmeyen davranışları önlemek ya da en aza indirmek amacı ile kullanılabilecek sınıf yönetimi stratejileri incelenmiştir.

#### **II.3.2.1.3. Sınıf Yönetimi Stratejileri**

Öğretmenlerle sınıf ortamında ortaya çıkabilecek istenmedik davranışların neler olduğu ve bu davranışları önlemek veya azaltmak adına ne tür stratejiler kullanılabileceği hakkında bilgiler verilmiştir. Bu doğrultuda okulöncesi dönem çocuklarına yönelik öğretmenler tarafından yaygın olarak kullanılan tepkisel-kısıtlayıcı stratejiler, destekleyici stratejiler ve önleyici stratejiler ayrıntılı incelenmiş ve her bir stratejinin ilişkileri nasıl olumlu ya da olumsuz yönde desteklediğine yönelik açıklamalarda bulunulmuştur.

Söz konusu Tepkisel-Kısıtlayıcı Stratejilerin (ceza, tehdit, sert sözel uyarıda bulunma, mahrum bırakma, devamlı eleştirilerde bulunma gibi) çocuk üzerinde disiplin sağlamada etkin olmadığı, hayal kırıklığına neden olduğu, olumsuz etkileşim deneyimlerini arttırarak çocuk-öğretmen ilişkisinin niteliğini zayıflattığı ve çocuğun gözünde öğretmeni güvenli bir üst olmaktan çıkardığı aktarılmıştır. Çocukların uyumsuz davranışları karşısında çocuklar için hüsrana yaratan bir öğrenme ortamı sağlamak yerine tam tersine çocuklardan uzaklaşmadan onlara odaklanmak ve yakın

durmak gerektiğinin ne kadar kritik bir işleve sahip olduğu aktarılmıştır. Bu bağlamda önleyici bakışa sahip, sosyal yeterliği yüksek destekleyici tekniklerle etkileşime geçen öğretmenin çocukların var olan seviyelerinin üstünde performans geliştirmelerine katkıda bulunabileceği üzerinde durulmuştur. Öğretmenlere destekleyici stratejiler başlığı altında hangi davranışlarının destekleyici stratejiler içerisinde yer aldığı (çocuklara yönelik övgüde bulunma, duygular hakkında sohbet etme ve duyguları adlandırma, davranışa yönelik işbirliğine dayalı açıklamalarda bulunma, ilgi çekici aktiviteler sunma, çocuklara rehberlik etme, teşvik etme, sorumluluk vererek sürece dâhil etme, sakinleşme amacıyla mola zamanı kullanma) açıklanmıştır. Söz konusu eğitim programında öğretmenlere önlemsel yaklaşımların ilişkiyi olumlu yönde beslediği ve sınıf yönetimi sağlamak adına öncelikli olarak tercih edilmesi gerektiği bakış açısını kazandırmak hedeflenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerde eğitim programında önlemsel stratejilerin içeriğinin ne kadar geniş olduğuna yönelik bir farkındalık yaratmaya çalışılmıştır. Öğretmenlere kurallar oluşturmak, kurallara yönelik görsel ve sözel hatırlatıcılar kullanmak, tutarlı ve kararlı duruş sergilemek, çocukların gelişim düzeyleri ve ilgilerini dikkate alarak etkinlikler planlamak ve uygulamak, fiziksel ortamı aksaklıklar yaratmayacak şekilde önceden düzenlemek gibi uygulamalar açıklanmış bunların katkıları yine çeşitli olgu sunumları ve videolarla tartışılmıştır. Böylelikle öğretmenlere her bir yaklaşımın ne kadar farklı teknikler ve etkiler içerdiği aktarılmıştır. Eğitimler sırasında Öğretmenlerin bu yaklaşımları günlük yaşamda sınıf ortamlarında kullanmayı tercih ettikleri kendi yaklaşımlarıyla ilişkilendirmeleri ve karşılaştırmaları istenmiştir. Bunlara ek olarak Eğitimler boyunca sunulan çeşitli yaklaşımlara rağmen etkili sınıf ortamı oluşturmak ve olumlu ilişkiler geliştirmek adına kendilerine, çocuklara ve kültüre uygun yaklaşımları ya da teknikleri belirlemelerinin önemi üzerinde durulmuştur.

### **II.3.2.2. Boyut 2: Önleyici Müdahale Yaklaşımları**

#### **II.3.2.2.1. Okulöncesi Dönemde Önleyici Müdahale Programları**

Sınıf yönetimi eğitim programının ikinci boyutu olan bu bölümde öğretmenlere okulöncesi dönemde yaygın olarak kullanılmakta olan önleyici müdahale

programlarının (Ben Problem Çözebilirim-I Can Problem Solve, Alternatif Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi- PATHS) temel özellikleri tanıtılmış ve bu programların amaçlarının neler olduğu, neden önleyici programlara gereksinim duyulduğu, bu programların nasıl kullanılması gerektiği hakkında temel bilgiler verilmiştir. Bu programların içerikleri ve yer alan örnek etkinliklerden bazıları tartışılmıştır. Öğretmenler baştan sona yapılandırılmış önleyici bir müdahale programı uygulamadan sınıf ortamında uyguladıkları günlük eğitim akışını bu içerikle nasıl zenginleştirecekleri üzerinde durulmuştur. Örneğin bu programlarda yer alan duyguların kendi programımızda nasıl işlenebileceği, çocukların alternatif problem çözme düşünme ve sonuçsal düşünme becerilerinin nasıl geliştirilebileceği tartışılmıştır. Ayrıca sorun anında öğretmenin çocuklara yaklaşım biçimi ve destekleyici problem çözme dili gibi kritik unsurlar da eğitim programında anlatılmıştır.

Bunlara ek olarak çocukların sakinleşmesi ve işbirliği içinde hareket etmesini sağlayacak kaplumbağa olma ve “mola yönteminden öte” olarak adlandırılan “Merdiven Yöntemi (Beyond Time-Out)” hakkında da öğretmenlerin bilgilendirilmesi sağlanmıştır.

#### **II.3.2.2.2. Merdiven Yöntemi (Beyond Time-Out)**

Bu bölümde yukarıda anlatılan sınıf yönetimini sağlamak adına kullanılabilecek strateji, yöntem ve yaklaşım biçimlerine alternatif olarak Grosshans ve Burton’ un (2008) Mola Zamanının Ötesinde (Beyond Time-Out) adlı kitabında aileler ve öğretmenler için kullanılabilir bir yöntem olarak açıkladıkları “Merdiven Yöntemi” ne yer verilecektir.

Merdiven yöntemi, yetişkinlerin çocuklar ile saygıya ve güvene dayalı etkili bir iletişim kurmalarını sağlayacak bir yaklaşım biçimidir (Grosshans ve Burton, 2008, s.93). Mola yöntemini de içinde barındıran bu yöntem molanın daha niteliksel olarak uygulanmasına katkıda bulunmaktadır. Çünkü istenmeyen davranış sergileyen çocuklara yönelik uygulanan mola yönteminde çocuktan sadece yaptığı işten/etkinlikten uzaklaşması ve belirlenen yerde kalması istenmektedir. Çocuğun bu süreçte yalnız bırakılmasının yetişkin rehberliğinden uzak kalmasına neden olduğu üzerinde durulmaktadır. Ayrıca bu deneyimlerin çocuğun olumsuz duygular geliştirmesine yol

açabileceği belirtilmektedir (Grosshans ve Burton, 2008, s.94). Merdiven yönteminde ise çocuğun sakinleştirilmesine yönelik bir yaklaşımla hareket edilmektedir. Bu süreçte çocuğa uygun rehberliğin nasıl sağlanabileceğine yönelik gerçekleştirilecek basamaklar üzerinde durulmaktadır (Grosshans ve Burton, 2008, s.94). Bu yöntem yetişkinlere özellikle de ebeveynlere çocukların uygun olmayan davranışları karşısından uygulayabilecekleri çeşitli stratejiler sunmaktadır (Grosshans ve Burton, 2008, s.95). Merdiven bir ceza verme süreci değildir; çocukları doğru davranışa yönlendirmeyi amaçlamaktadır. Çocukları yetişkinler ile işbirliği içinde hareket etmeye yönlendirmektedir (Grosshans ve Burton, 2008, s.95-96).

Grosshans ve Burton (2008, s.99) bu yöntemi uygulayacak yetişkinlerin öncelikli olarak kararlı ve tutarlı olmalarını, çocukları işbirliğine davet edecek şekilde davranmalarını önermektedir. Bu yöntemi ne zaman ve nerede kullanmaya başlayacaklarına önceden karar vermeleri gerektiğini vurgulayarak bu yöntemi uygulamaya başladıktan sonra kararlı duruş sergileyerek vazgeçmemeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.

Bu yöntemde araştırmacılar yetişkinlerin çocukların hangi davranışları ve yaklaşımları karşısında ne tür karşılık vermeleri konusunda öneriler sunmaktadır. Merdiven yöntemi 5 basamaktan oluşmaktadır. Grosshans ve Burton (2008) yetişkinlerin karşılıklı etkileşimler sırasında çoğunlukla çocuklara nasıl yaklaşacaklarına yönelik çelişkili duygu ve tutumlar yaşadıklarını dile getirmektedir. Bu çelişkili kararsız tutumların çatışmaları daha da arttırdığını açıklamaktadır. Her bir sorun karşısında gelişen temel basamaklar konusunda izlenecek stratejiler araştırmacılar tarafından örneklerle ifade edilmektedir. Bu yöntemde yetişkinlere sorunların nasıl geliştiği, hangi yaklaşımların ne gibi sonuçlar doğurduğu ve bu sorunların geliştiği kilit anlarda hangi stratejik davranışların etkili olabileceği açıklanmaktadır. Merdiven yöntemi ile çocuklarla kısır döngüye dönen problemleri yaşantılarının ve ilişkilerinin bu olumsuz döngüden çıkabileceği belirtilmektedir. Böylelikle çocuklar da kararsız, güvensiz attıkları adımlardan emin olmayan yetişkinlerin yaklaşım biçimleri yerine tutarlı kararlı tutumlar sergileyen uyumlu ilişkiler sunan yetişkinler ile birlikte olma fırsatı yakalayabileceklerdir.



Bu bölümde merdiven yönteminin 5 basamağının uygulanış biçimi kısaca özetlenecektir (Grosshans ve Burton, 2008, s.105-136):

#### *Basamak 1: İşbirliğine Çağrı*

İşbirliğine çağrı basamağında amaçlanan, çocuğu yapması gereken doğru davranışa yönlendirmektir. Bu nedenle bu basamakta öncelikle yetişkinlerden güler yüzlü ve neşeli olup yumuşak bir tavır sergilemeleri istenmektedir. Çünkü çocuğa işbirliği teklifinin nasıl yapılacağı önemli bir noktadır. İşbirliğine çağrı sert bir şekilde değil çocuğa destek ve güven verici nitelikte olmalıdır. Örneğin; çocuk oyun oynamayı bırakıp yemeğe gelmek istemiyorsa ona yemeğe gelmesi için öncelikle dostça bir teklifte bulunulmalıdır. Ardından bu teklife karşı çocuğun vereceği tepki değerlendirilmelidir.

Çocuğun sunulan teklife 20-60 saniye içerisinde olumlu geri dönüt vermediği durumda 2.basamağa geçilmelidir.

#### *Basamak 2: Ben Ciddiyim Hatırlatması*

Genellikle ilk uyarıyı alan çocuklar yetişkinlerin sınırlarının ne kadar esnek olduğunu görmek isteyeceklerdir. Bu nedenle yetişkinlerin bu basamakta çocuklara biraz önceki uyarımda ve isteğimde ben ciddiyim hatırlatmasında bulunması oldukça kritik bir basamaktır. Ancak bu basamakta çocuğa birinci basamakta yapılan teklifin bir kere hatırlatılması gereklidir. Çocuk bu hatırlatmaya karşı söz konusu teklife uymadığı takdirde bu davranışının sonucunun ne olacağı hakkında yetişkin tarafından bilgilendirilmesi gerekmektedir.

Örneğin; Çocuğun yanına yaklaşp tehditkâr olmayan ciddi bir tavırla ona oyuncakları bırakıp yemeğe gitmesi gerektiğini söylediğinizi hatırlatıp eğer bir hatırlatmaya daha gerek kalırsa daha önceden kararlaştırdıkları yerde oturması gerekeceği söylenmelidir.

Bu mesajı verdikten sonra çocuk hala harekete geçmediyse 3.basamağa geçilmelidir.

### *Basamak 3: Önceden Kararlaştırılan Yere Gitmek*

Bu basamakta araştırmacılar uyarı ve hatırlatmaya rağmen harekete geçmeyen (yemeğe gitmeyen) çocuğun karşısında yetişkinlere nasıl bir tutum içinde yaklaşmaları gerektiğine yönelik iki adımdan oluşan bir yol önermektedir.

*1.Adım:* Çocuğu belirlenen yere götürmek: Sunulan teklife uymayan çocuğa doğru yaklaşıp oturması için önceden kararlaştırılan yere yönlendirmek için harekete geçilmelidir. Bu süreçte asla tehditkâr ve sınırlı davranılmamalıdır. Sadece ciddi bir tavırla kararlı bir duruş sergileyerek çocuğu belirlenen yere yönlendirmek gerekmektedir. Bu noktada çocuk ile çok fazla iletişime geçmemek uzun açıklamalarda bulunmamak ve devamlı uyarılar hakkında konuşmamak gerekmektedir. Yetişkin olarak soğukkanlı kararlı bir tutum ile direk eyleme geçilmesi gerektiği açıklanmaktadır. Eğer çocuk belirlenen yere gitmek konusunda zorluk çıkarıyor gitmeyi ret ediyorsa yetişkinin kararlı tutumundan vazgeçmemesi gerektiği açıklanmaktadır.

*2.Adım:* Şartları Belirlemek: Uygun rehberlik sağlayan bir yetişkin olarak çocuğu belirlenen yere götürdükten sonra bu adımda çocuğa siz kalkabileceğini söyleyene kadar orada oturması gerektiğini belirtmelisiniz.

### *Basamak 4: Kapıyı kapalı tutmaya özen gösteriniz*

Bu basamakta bu yerde oturan çocuğun nasıl davrandığı gözlemlenmelidir. Eğer çocuk molayı belirtilen süre (çocuğun yaşına 2-3 dakika eklenmeli) içerisinde uygun bir şekilde sürdürürse yetişkin mola süresinin bittiğini ve ona kaldığı yerden (yemeğe gitmek) devam etmesi gerektiğini söylemelidir. Ancak çocuk molada kalıyor ama sözel olarak saldırgan bir tavır sergiliyorsa (bağırma, çığlık atma gibi) çocuğa bunun kabul edilebilir bir davranış olmadığını, molayı sessiz bir şekilde sürdürmesi gerektiğini ve bağırdığı için bekleme süresinin daha başlamadığını belirtmek gerekmektedir. Bu, çocuğa öneri şeklinde sunulmalıdır. Eğer çocuk sakinleşerek molayı uygun bir şekilde geçirirse çocuğa bu sürecin bittiği, kaldığı yerden devam edebilecekleri açıklanmalıdır. Ancak çocuk belirtilen yerde kalmayı reddedip kaçmaya çalışıyorsa yetişkin çocuğa bu yaptığını kabul etmediğini ve o söyleyene kadar yerinden kalkamayacağını söylemelidir. Eğer çocuk söylenene uyup molaya geri dönüp uygun davranış sergilerse

mola tamamlanmalıdır ancak çocuk uygun olmayan davranışlar sergilemeye devam ederse ve saldırganlık gösterirse 5.basamağa geçilmelidir.

#### *Basamak 5: Fiziksel Müdahale*

Merdiven yönteminin bu basamağında çocuk kontrolsüz davranışlar sergilemektedir. Bu noktada yetişkinin çocuğa rehberlik sunup etkili ve sakin geri dönütler vermesi gerekmektedir. Çocuğun yakınında olup kendini kontrol etmesi için yardım etmelidir. Burada yetişkin, çocuğa sakin bir tavırla kontrolünü kaybettiği için sakinleşene kadar onu tutacağını belirtmesi önerilmektedir. Çocuğun kendisine ve çevresine zarar vermemesi ve sakinleşebilmesine destek olabilmesi için yetişkinin fiziksel müdahalede (sarmalama) bulunması gerekmektedir. Bu süreçte kesinlikle gereğinden fazla güç kullanılmamalıdır. amacımız asla canını yakmak ceza vermek değil tam tersine kaos içinde bulunan gergin davranan çocuğun sakinleşmesini sağlamaktır. Çocuk sakinleşinceye kadar fiziksel müdahale (Sarmalama) sürdürülmelidir. Tamamen sakinleşince sevecen ve yumuşak bir tavırla kalınan yerden çocukla birlikte devam edilmeli ondan beklenen davranışı yapması için yeni bir fırsat tanınmalıdır.

#### **II.3.2.2.3. Kaplumbağa Tekniği**

Kaplumbağa Tekniği diğer davranış düzenleme tekniklerinden farklı bir teknik olarak ele alınabilir. Çocuğun yıkıcı davranışının ödül ve cezaya dayalı olarak dışsal kontrollerden bağımsız çocuğun öz düzenlemesini yani davranışlarını kendilerinin kontrol ederek değiştirmesini destekleyen bir teknik olarak açıklanmaktadır (Robin ve Scheneider, 1974).

Eğitim süresince öğretmenlere bu teknik anlatılırken “kaplumbağa olmak” kavramı üzerinde durulmuştur. Bu doğrultuda öğretmenlere kaplumbağa olmanın adımları anlatılmıştır. Kaplumbağa olma 4 adımda sakinleşmeyi içermektedir:

- 1) Kendine “dur” de,
- 2) Problemin ne olduğunu ve nasıl hissettiğini söyle,
- 3) Kabuğun içine gir, 3 kez derin nefes al ve sakinleş,

- 4) Sakinleştğinde ve bir çözüm bulduğunda kabuğun dışına çık.

Kaplumbağa olmak, kişinin öfkeli, mutsuz, sinirli vb. hissettiği zamanlarda durup kendi duygu düzenlemesini, sakinleşmesini sağlamasıdır. Öğretmenlere çocuklara sakinleşmeye ihtiyaç duydukları zamanda bu tekniği kullanarak kaplumbağa olmayı öğretmenleri gerektiği vurgulanmıştır.

## II.4. Veri Toplama Araçları

### II.4.1. Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği (SODÖ) (Ek-2)

Orijinal adı “Classroom Atmosphere Rating Scale” olan Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği Conduct Problems Prevention Research Group (1999a; 1999b) tarafından geliştirilmiş ve Arda (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ölçekde hem çocukların kurallara gösterdikleri uyumlu davranışlar, yıkıcı/bozucu davranışlar ve sınıftaki genel atmosfer, hem de öğretmenlerin çocukların ihtiyaçlarına karşı gösterdiği destek ve yaklaşımlar değerlendirilmektedir. Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği’nde yer alan her madde 1 (Çok Yüksek) ile 5 (Çok Düşük) arası puanlanmaktadır. Bu maddeler ile ilgili 10 dakikadan daha az bir gözlem yapılırsa 6 (Kodlanamaz) puanı verilir. Bu ölçek 10 maddeden oluşmaktadır ve 3 ana boyuta sahiptir. Bu boyutlar “Yıkıcı / Rahatsız Edici Davranış ve Uyum”, “İşbirliği, İletişim ve Problem Çözme”, “Sınıf, İlgi Düzeyi, Odaklanma, Hızlı Çözümler Üretme”.

1. Yıkıcı / Rahatsız Edici Davranış ve Uyum boyutunda; yapılandırılmış zamanda öğrencilerin uyum düzeyleri, etkinlik arası geçişlerde uyum düzeyleri ve çocukların kurallı etkinliklerdeki kurallara uyum düzeyleri değerlendirilmektedir.
2. İşbirliği, İletişim ve Problem Çözme boyutunda; çocukların birbirleri ile işbirliği seviyeleri, birbirlerine yaklaşımları, paylaşımları, kişilerarası anlaşmazlık durumlarında çocukların problem çözmeyi denemeleri, ayrıca duygularını duruma uygun şekilde ifade etmeleri, kontrol etmeleri incelenmektedir.
3. Sınıf, İlgi Düzeyi, Odaklanma, Hızlı Çözümler Üretme boyutunda; çocukların

uygulanan aktivitelere ilgi, istek ve katılım seviyeleri incelenmektedir. Çocukların yapılan aktiviteye odaklanmaları, başka şeyler ile ilgilenmeyip aktivite ile ilgili sorular sormaları, çabaları gözlenmektedir. Ölçeğin son iki maddesinde de çocukların ihtiyaçlarının, duygularının, bireysel farklılıklarının karşılanması, çocukların çabalarının desteklenmesi ile ilgili öğretmenlerin sınıf içindeki tutumları incelenmektedir (Arda, 2011, s.85).

Ölçeğin, Türkiye’de kullanılabilirliği için kodlayıcılar arası korelasyon hesaplanmış ve Ölçeğin yüksek iç tutarlılığı Cronbach’s alpha: .99 ve kodlayıcılar arası güvenilirliği için korelasyon katsayısı. 99\* (\* $p < .01$ ) olarak bulunmuştur (Arda, 2011, s.86). Bu ölçeğin kullanıldığı başka bir çalışmada da güvenirlik hesaplanmış ve sınıf ilgi düzeyi, coşku boyutu (0.77) hariç diğer tüm boyutlarda güvenirlik  $>0.90$  olarak bulunmuştur (Baker-Henningham, Walker, Powell ve Meeks Gardner, 2009).

Sınıf Ortamı Değerlendirme ölçeği, araştırmacı tarafından eğitim programı başlamadan önce ve eğitim programı bittikten sonra uygulanmıştır. Araştırmacı çalışmada yer alan her bir sınıfı toplamda 2 kez yapılandırılmış etkinlik zamanlarında (örneğin; Türkçe etkinliği, sanat etkinliği, fen etkinliği vb.) ve öğrenme merkezlerinde oyun zamanlarında gözlemlemiştir. Araştırmacı tarafından 20 dakika gözlem, 10 dakika kodlama ile toplamda 30 dakikalık değerlendirme yapılmıştır.

#### **II.4.2. Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeği (ÖSDÖ) (Ek-3)**

Orijinal adı “Teaching Style Rating Scale” olan ölçek Domitrovich, Cortes, ve Greenberg (2000) tarafından geliştirilmiş ve Arda (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 5’li likert tipi bir ölçektir. Ölçek 12 maddeden ve 5 boyuttan oluşmaktadır:

1. “Sınıfın Yapısı ve Yönetimi” bölümünde “*Süreklilik/ Rutin*”, “*Hazırlıklı olma*” ve “*Sınıf Farkındalığı*” maddeleri yer almaktadır. Bu bölümde, öğretmenlerin sınıf ortamındaki rutinleri, kuralları uygulama şekilleri, sınıfta oluşan davranış problemlerine karşı sergiledikleri tutumları, etkinlik ve materyal açısından hazırlıklı olup olmadıkları, sınıfın bütün alanlarında yer alan çocukların farkında

olup olmadıkları, uygunsuz davranışlara karşı müdahalede bulunup bulunmadıkları değerlendirilmektedir.

2. “Disiplin” bölümünde “*Olumlu Davranış Yönetimi*”, “*Olumsuz Davranış Yönetimi*” ve “*Kontrol Etme / Sınır koyma*” maddeleri yer almaktadır. Bu bölümün ikinci maddesi olan “*Olumsuz Davranış Yönetimi*” maddesi ters kodlanmaktadır. Bu bölümde öğretmenlerin, problemlı davranışlar ortaya çıktığında nasıl yöntemler kullandıkları, çocuklara karşı pekiştireç kullanımları, kuralları hatırlatıcı önleyici yaklaşımlar kullanmaları ve sınıfta disiplini sağlamak için olumsuz cezalandırıcı davranışlar kullanıp kullanmadıkları gözlemlenmektedir.
3. “Duygusal İletişim ve Destek” bölümünde “*Duygusal olarak Model Olma*”, “*Duyguları İfade etme*” ve “*Duygusal Düzenleme*” maddeleri yer almaktadır. Bu bölümde, öğretmenlerin çocukların duygularını ifade etmeleri, duygular ile ilgili kelimeler kullanmaları, çocukları duygusal düzenleme yapmaları için cesaretlendirmeleri ve model olmaları, sakinleşme tekniklerini çocuklara göstermeleri ve bu konuda örnek olmaları gözlemlenmektedir.
4. “Sosyal Farkındalık ve Problem Çözme” bölümünde “*Sosyal Farkındalık*” ve “*Sosyal Problem Çözme*” maddeleri yer almaktadır. Bu bölümde, öğretmenlerin çocukların ihtiyaçlarına karşı sergiledikleri davranışlar, kişilerarası iletişimi destekleme biçimleri ve problem durumunda kullandıkları teknikler gözlemlenmektedir.
5. “Uygun Olmayan Davranışı Önleme” bölümünde “*Kişiler arası Destek Sağlama*” ve “*Öz düzenlemeyi Destekleme*” maddeleri yer almaktadır. Bu bölümde, çocuklar duygusal stres yaşadıklarında öğretmenlerin kullandıkları stratejiler ve çocuklar uyumsuz davranışlar sergilediklerinde öğretmenlerin kullandığı stratejiler gözlemlenmektedir (Arda, 2011, s.87).

Ölçeğin Türkiye de kullanılabilirliği için elde edilen puanlardan kodlayıcıların korelasyon analizi yapılmış ve iç tutarlılık için Cronbach’s alpha; “Sınıfın Yapısı ve Yönetimi” alt boyutu için .97; “Disiplin” alt boyutu için .96; “Duygusal İletişim ve Destek” alt boyutu için .96; “Sosyal Farkındalık ve Problem Çözme” alt boyutu için .98;

“Uygun Olmayan Davranış Önleme” alt boyutu için de .98 ve kodlayıcılar arası güvenilirliği için korelasyon katsayısı .99\*\* (\*\*p< .01) olarak bulunmuştur (Arda, 2011, s.88).

Öğretim Stili Değerlendirme Ölçeği, araştırmacı tarafından, eğitim programı başlamadan önce ve eğitim programı bittikten sonra toplamda 2 kez uygulanmıştır. Araştırmacı her öğretmeni 2 kez yapılandırılmış etkinlik zamanlarında (örneğin; Türkçe etkinliği, sanat etkinliği vb.) ve öğrenme merkezlerinde oyun zamanlarında gözlemlemiştir. Araştırmacı tarafından her öğretmen 20 dakika gözlem, 10 dakika kodlama olmak üzere toplamda yarım saat gözlem yapılmıştır.

#### **II.4.3. Öğretmenlere Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Ek-4)**

Çalışmada insanların algıları, yaşantıları ve düşünceleri hakkında derinlemesine bilgiler elde edilmesini sağlayan (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2013) görüşme yöntemi kullanılmıştır.

Formun hazırlanma sürecinde ilgili literatür taranarak konuyla ilişkili taslak sorular oluşturulmuş ve okulöncesi eğitiminde sınıf yönetimi yaklaşımları, önleyici müdahale programları ve çocuk-öğretmen ilişkisi alanlarından iki uzmanın görüşüne sunularak uzmanların geribildirimleri doğrultusunda gerekli değişiklikler ve düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan bu form da öğretmenlerin, sınıf yönetimini sağlamak için kullandıkları strateji-yöntem ve yaklaşımların neler olduğu, öğretmenlerin uyum sorunu gösteren çocuklarla baş etme stratejilerinin neler olduğu ve mola yönetimi ile ilgili ne tür bilgilere sahip oldukları ortaya çıkarmayı sağlayacak 3 soruya yer verilmiş ve her bir soru, açık uçlu ve zengin veri toplamayı sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Ayrıca formdaki sorular sondalarla (probe) zenginleştirilmiştir.

#### **II.4.4. Öğretmen Bilgi Formu (Ek-5)**

Araştırmacı tarafından hazırlanan öğretmen bilgi formu öğretmenlerin yaşı, mesleki deneyimleri, eğitim düzeyleri, sınıflarındaki çocuk sayısı, çalıştıkları yaş grubu gibi bilgileri içeren sorulardan oluşmaktadır.

## II.5. Verilerin Toplanması

Araştırmada Ege Üniversitesi' ne bağlı kreş ve anaokulunun yasal izni için Ege Üniversitesinden; Karşıyaka Bağımsız Anaokulunun yasal izni için MEB den gerekli izinler alındıktan sonra, okulların yöneticileri çalışmanın kapsamı, amacı hakkında görüşmeler yapılmıştır. Yöneticilerin onayı alındıktan sonra öğretmenler ile de görüşme yapılarak araştırma hakkında bilgi verilmiş ve deney grubuna uygulanacak olan Sınıf yönetimi eğitim programı ile ilgili eğitimin içeriği kısaca tanıtılmıştır. Öğretmenler ve yöneticiler ile ikinci bir görüşme yapılarak gözlemler ve öğretmenler ile gerçekleştirilecek görüşmeler için randevu alınmış ve bu sürecin ardından çalışmanın ön test aşaması başlamıştır. Bu araştırmada yer alan bütün öğretmenlerden öğretmen bilgi formunu doldurmaları istenmiştir. Araştırmacı tarafından da öğretmen stili değerlendirme ölçeği ile sınıf ortamı değerlendirme ölçeği kullanılarak gözlemler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada sınıf ve öğretmen gözlemleri yapılandırılmış ve serbest etkinlik zamanlarında gerçekleştirilmiştir. Gözlem geçerliliğini arttırmak için sınıflar ve öğretmenler iki farklı günde iki kere gözlenmiştir. Hem sınıf hem de öğretmen gözlemleri 20 dakika gözlem 10 dakika ölçeğin kodlanması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Gözlem sırasında araştırmacı, öğretmenin ve çocukların uygulamalarını etkilemeyecek şekilde bir köşeye oturmuştur. Araştırmacı, hiçbir müdahalede bulunmadan ve katılımcı olmadan süreci izlemiştir.

Gözlemler yürütülürken, eş zamanlı olarak, öğretmenlerin uygun zamanlarında, araştırmayı da eğitimi de aksatmayacak şekilde yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğretmenlerle bireysel görüşmeler yürütülmüştür. Öğretmenler ile çalıştıkları kurumda sessiz bir ortamda yaklaşık 20 dakika süren görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında araştırmacı tarafından not tutularak veriler kaydedilmiştir. Araştırmacı tarafından hiçbir yönlendirme ve yorumlama yapılmadan görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Bu süreçte Sınıf Yönetimi Eğitim Programının içeriği, kullanılacak sunum, videolar ve materyaller önceden düzenlenmiştir. Yaklaşık olarak 1 ay süren öntest aşamasının ardından, deney grubunu oluşturan okullar ile planlama yapılarak eğitim takvimi oluşturulmuştur. Deney gurubunu oluşturan öğretmenlere, Ege Üniversitesi



Eğitim Fakültesi' nin toplantı odasında haftada 2 gün 4 saat sürecek şekilde 1 ay boyunca söz konusu alanda uzman olan Doç. Dr. Şakire Ocak Karabay tarafından Sınıf Yönetimi Eğitim Programı eğitimi verilmiştir. Kurumdaki çocukların eğitimlerinin aksamaması açısından eğitim saatleri çocukların uyku ve branş derslerinin olduğu saate denk gelecek şekilde planlama yapılmıştır. Eğitimler sırasında sunumları destekleyecek araştırma verilerine sınıf yönetim modellerine yönelik videolara ve gündelik yaşamdan örneklere sık sık yer verilmiştir.

Eğitim programı uygulandıktan sonra öğretmenlerin aldıkları eğitimi yansıtmaları ve sınıf ortamındaki günlük eğitim akışına aktarabilmeleri için 2 ay beklenmiştir. Bu sürenin sonunda son aşama olarak deney ve kontrol gruplarına son testler uygulanmaya başlanmıştır. Bu süreçte çalışmanın ön test aşamasında uygulanan süreçlerin hepsi aynı şekilde gerçekleştirilmiş, öğretmenler ve sınıflara yönelik gözlemler aynı prosedürler izlenerek gerçekleştirilmiştir ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır.

## **II.6. Verilerin Analizi**

Bu alt bölümde öncelikli olarak nicel verilerin analiz sürecine; daha sonra nitel verilerin analiz sürecine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

### **II.6.1. Nicel Verilerin Analizi**

Araştırmada Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği ve Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeğini kullanılarak deney ve kontrol grubundan elde edilen veriler SPSS 15.0 paket programına aktarılarak veri seti oluşturulmuştur.

Analizde gruplar arası ve grup içi karşılaştırmalar yapılmıştır. Normallik varsayımına göre gruplar arası karşılaştırmalarda “İlişkisiz Gruplar t Testi” ile “Mann Whitney U Testi”; gruplar içi karşılaştırmalarda ise “İlişkili Gruplar t Testi” ile “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” kullanılmıştır. Tüm analizler için anlamlılık derecesi 0.05 olarak belirlenmiştir.

### **II.6.2. Nitel Verilerin Analizi**

Öğretmenlere yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilen nitel verilerin analizinde, nitel yöntemde sıklıkla kullanılan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç verileri açıklayıp sonuca varabilmek için veriler arasında bulunan kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu süreçte verilerin kodlanması, temalara ulaşma, temaların düzenlenmesi ve bulguların yorumlanması olan içerik analizi aşamaları (Sözbilir, 2013) izlenmiştir. Nitel verilerin analiz süreci 5 aşamada gerçekleşmiştir:

#### **II.6.2.1. Ön Hazırlık**

Öncelikli olarak hem deney hem de kontrol grubunda yer alan öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler bilgisayar aracılığı ile Word dosyası üzerine deşifre edilerek veri seti oluşturulmuştur. Etik sorunları önlemek amacı ile öğretmenlerin kimlik bilgileri gizli tutularak deney grubunu oluşturan öğretmenler “D-1, D-2, D-3, ... D-15”; kontrol grubunu oluşturan öğretmenler “K-1, K-2, K-3, ... K-15” olarak kodlanmıştır. Nitel veri seti oluşturulduktan sonra verilerin kodlanması aşamasına geçilmiştir.

#### **II.6.2.2. Verilerin Kodlanması**

Kodlama aşamasında, veri seti kesintisiz olarak okunarak nasıl bir sınıflama yapılabileceğine yönelik çıkarımlarda bulunulmuştur. Kodlamalara başlanmadan önce konu ile ilgili literatür incelenmiş ve literatüre dayalı bir kod listesi oluşturulmuştur. Ön okumalar sırasında veri setinden ortaya çıkan kodlar da bu listeye eklenerek kod listesi tamamlanmıştır. Oluşturulan kod listesi yardımı ile veri setindeki anlamlı veri birimleri bilgisayar üzerinde kodlanmıştır. Bu süreçten sonra temalara ulaşma aşamasına geçilmiştir.

#### **II.6.2.3. Temalara Ulaşma**

Temalara ulaşma aşamasında araştırmacı tarafından kodlar tekrar tekrar okunarak kodlar arasındaki ortak yönler gözden geçirilmiş ve bu kapsamda birbirleri ile ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek temalara ulaşılmıştır.

#### **II.6.2.4. Veri örgütlemesi**

Bu aşamada oluşturulan tüm temalar ve kodlar Microsoft EXCEL çalışma sayfasına aktarılmıştır. Alıntı seçme ve elde edilen verilerin karşılaştırılmasında kolaylık sağlaması amacı ile veri setinde yer alan kodlarla ilişkili alıntılar uygun kodun yanındaki hücreye yazılarak veri örgütlemesi gerçekleştirilmiştir.

#### **II.6.2.5. Bulguların Yorumlanması ve Raporlaştırılması**

Bu aşamada, elde edilen temalar ve temaların içerdiği alt temalar tanımlanmış, tema ve alt temalara ilişkin sayısallaştırma yapılarak frekansları hesaplanmıştır. Sonuçta elde edilen sayısal veriler (frekanslar) tablolar halinde sunularak bulgular yorumlanmış ve raporlaştırılmıştır.

## **BÖLÜM - III**

### **III. BULGULAR**

Bu çalışmada okulöncesi öğretmenlerine uygulanan sınıf yönetimi eğitim programının, öğretmenlerin öğretmenlik stillerine ve genel sınıf atmosferine olan etkisini incelemek amaçlanmıştır.

Nicel ve nitel veri setinden elde edilen bulgular, çalışmanın temel amacı doğrultusunda hazırlanan alt problemleri cevaplayacak nitelikte sunulmuştur. Elde edilen bulgular, araştırmada test edilen denencelerin kabul ya da reddedilmesi durumuna göre de yorumlanmıştır.

#### **III.1. Nicel Bulgular**

Bu çalışmada öncelikle Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeğine ve Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeğine ilişkin verilerin normallik varsayımını incelemek amacı ile Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi yapılmış ve sonuçları sunulmuştur. Daha sonra çalışmanın amacına yönelik belirlenen alt problemlere ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

### III.1.1. Normallik Varsayımının İncelenmesi

**Tablo 1. Deney Grubunun Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeğine (ÖSDÖ) İlişkin Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları**

| Ölçümler                                          | Kolmogorov-Smirnov |
|---------------------------------------------------|--------------------|
| ÖSDÖ Ön test Sınıfın Yapısı ve Yönetimi           | ,200               |
| ÖSDÖ Ön test Disiplin                             | ,200               |
| ÖSDÖ Ön test Duygusal İletişim ve Destek          | ,004*              |
| ÖSDÖ Ön test Sosyal Farkındalık ve Problem Çözme  | ,200               |
| ÖSDÖ Ön test Uygun Olmayan Davranışı Önleme       | ,155               |
| ÖSDÖ Ön test Toplam                               | ,068               |
| ÖSDÖ Son test Sınıfın Yapısı ve Yönetimi          | ,022*              |
| ÖSDÖ Son test Disiplin                            | ,000*              |
| ÖSDÖ Son test Duygusal İletişim ve Destek         | ,027               |
| ÖSDÖ Son test Sosyal Farkındalık ve Problem Çözme | ,089               |
| ÖSDÖ Son test Uygun Olmayan Davranışı Önleme      | ,109               |
| ÖSDÖ Son test Toplam                              | ,136               |

\*  $\alpha=0,05$  için anlamlı p değeri

**Tablo 2. Deney Grubunun Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeğine (SODÖ) İlişkin Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları**

| Ölçümler                                                   | Kolmogorov-Smirnov |
|------------------------------------------------------------|--------------------|
| SODÖ Ön Test Yıkıcı Davranış ve Uyum                       | ,088               |
| SODÖ Ön Test İşbirliği, İletişim ve Problem Çözme          | ,200               |
| SODÖ Ön Test İlgi Düzeyi Odaklanma ve Hızlı Problem Çözme  | ,200               |
| SODÖ Ön Test Toplam                                        | ,200               |
| SODÖ Son Test Yıkıcı Davranış ve Uyum                      | ,000*              |
| SODÖ Son Test İşbirliği, İletişim ve Problem Çözme         | ,134               |
| SODÖ Son Test İlgi Düzeyi Odaklanma ve Hızlı Problem Çözme | ,002*              |
| SODÖ Son Test Toplam                                       | ,044*              |

\*  $\alpha=0,05$  için anlamlı p değeri

Tablo 1 ve 2 de ki sonuçlara göre normallik varsayımı deney grubu için; ÖSDÖ ön test duygusal iletişim ve destek alt boyutu, son test sınıfın yapısı ve yönetimi alt boyutu, son test disiplin alt boyutu, son test duygusal iletişim ve destek alt boyutu; SODÖ son test toplam, son test yıkıcı ve rahatsız edici davranış ve uyum alt boyutu, son test ilgi düzeyi, odaklanma ve hızlı problem çözme alt boyutu verilerinde Kolmogorov Smirnov Normallik testine göre normal dağılıma sahip olmadıkları tespit edilmiştir ( $p < \alpha = 0,05$ ). Bunların yanında normallik varsayımı deney grubu için; ÖSDÖ ön test toplam, ön test sınıfın yapısı ve yönetimi alt boyutu, ön test disiplin alt boyutu, ön test sosyal farkındalık ve problem çözme alt boyutu, ön test uygun olmayan davranışı önleme alt boyutu, son test toplam, son test sosyal farkındalık ve problem çözme alt boyutu, son test uygun olmayan davranışı önleme alt boyutu; SODÖ ön test toplam, ön test yıkıcı davranış ve uyum alt boyutu, ön test işbirliği, iletişim ve problem çözme alt boyutu, ön test ilgi düzeyi odaklanma ve hızlı problem çözme alt boyutu, son test işbirliği, iletişim ve problem çözme alt boyutu verilerinde Kolmogorov Smirnov Normallik testine göre normal dağılıma sahip oldukları tespit edilmiştir ( $p > \alpha = 0,05$ ).

**Tablo 3. Kontrol Grubunun Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları**

| <b>Ölçümler</b>                                   | <b>Kolmogorov-Smirnov</b> |
|---------------------------------------------------|---------------------------|
| ÖSDÖ Ön test Sınıfın Yapısı ve Yönetimi           | ,200                      |
| ÖSDÖ Ön test Disiplin                             | ,200                      |
| ÖSDÖ Ön test Duygusal İletişim ve Destek          | ,156                      |
| ÖSDÖ Ön test Sosyal Farkındalık ve Problem Çözme  | ,004*                     |
| ÖSDÖ Ön test Uygun Olmayan Davranışı Önleme       | ,020*                     |
| ÖSDÖ Ön test Toplam                               | ,172                      |
| ÖSDÖ Son test Sınıfın Yapısı ve Yönetimi          | ,200                      |
| ÖSDÖ Son test Disiplin                            | ,041*                     |
| ÖSDÖ Son test Duygusal İletişim ve Destek         | ,200                      |
| ÖSDÖ Son test Sosyal Farkındalık ve Problem Çözme | ,200                      |
| ÖSDÖ Son test Uygun Olmayan Davranışı Önleme      | ,200                      |
| ÖSDÖ Son test Toplam                              | ,200                      |

\*  $\alpha = 0,05$  için anlamlı p değeri

**Tablo 4. Kontrol Grubunun Sınıf Ortramu Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları**

| <b>Ölçümler</b>                                            | <b>Kolmogorov-Smirnov</b> |
|------------------------------------------------------------|---------------------------|
| SODÖ Ön Test Yıkıcı Davranış ve Uyum                       | ,169                      |
| SODÖ Ön Test İşbirliği, İletişim ve Problem Çözme          | ,199                      |
| SODÖ Ön Test İlgi Düzeyi Odaklanma ve Hızlı Problem Çözme  | ,200                      |
| SODÖ Ön Test Toplam                                        | ,200                      |
| SODÖ Son Test Yıkıcı Davranış ve Uyum                      | ,200                      |
| SODÖ Son Test İşbirliği, İletişim ve Problem Çözme         | ,200                      |
| SODÖ Son Test İlgi Düzeyi Odaklanma ve Hızlı Problem Çözme | ,127                      |
| SODÖ Son Test Toplam                                       | ,200                      |

\*  $\alpha=0,05$  için anlamlı p değeri

Tablo 3 ve 4’de ki sonuçlara göre normallik varsayımı kontrol grubu için; ÖSDÖ ön test sosyal farkındalık ve problem çözme alt boyutu, ön test uygun olmayan davranışı önleme alt boyutu ve son test disiplin alt boyutu verilerinde Kolmogorov Smirnov Normallik testine göre normal dağılıma sahip olmadıkları tespit edilmiştir ( $p<\alpha=0,05$ ). Bunların yanında normallik varsayımı deney grubu için; ÖSDÖ ön test toplam, ön test sınıfın yapısı ve yönetimi alt boyutu, ön test disiplin alt boyutu, ön test duygusal iletişim ve destek alt boyutu, son test toplam, son test sınıfın yapısı ve yönetimi alt boyutu, son test duygusal iletişim ve destek alt boyutu, son test sosyal farkındalık ve problem çözme alt boyutu, son test uygun olmayan davranışı önleme alt boyutu; SODÖ ön test toplam, ön test yıkıcı davranış ve uyum alt boyutu, ön test işbirliği, iletişim ve problem çözme alt boyutu, ön test ilgi düzeyi odaklanma ve hızlı problem çözme alt boyutu, son test toplam, son test yıkıcı davranış ve uyum alt boyutu, işbirliği, iletişim ve problem çözme alt boyutu, ilgi düzeyi, odaklanma ve hızlı problem çözme alt boyutu verilerinde Kolmogorov Smirnov Normallik testine göre normal dağılıma sahip oldukları tespit edilmiştir ( $p>\alpha=0,05$ ).

Tablo 1, 2, 3, ve 4’de ki normallik testi sonuçlarına göre bu çalışmanın alt problemleriyle ilgili yapılan İstatistiksel analizlerde iki grup ortalaması karşılaştırma

testlerinden bağımsız iki grup için yapılan analizlerde normallik varsayımların durumlarına göre ilişkisiz örneklemeler için t testi ve Mann Whitney'in U testi yapılmıştır. Ayrıca ilişkili (öncesi-sonrası testi) iki grup için yapılan analizlerde ise normallik varsayımların durumlarına göre ilişkili örneklemeler için t testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır.

### **III.1.2. Çalışmanın Amacına Yönelik Belirlenen Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

#### **III.1.2.1. Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeğine (ÖSDÖ) İlişkin Bulgular**

##### **1. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?**

Bu başlık altındaki analizlerde, Tablo 1, 2, 3 ve 4' de ki normallik testlerine göre; deney ve kontrol grubu Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeği (ÖSDÖ) ön test karşılaştırmalarında toplam puanı, sınıfın yapısı ve işleyişi ile disiplin alt boyutları için ilişkisiz örneklemeler t testi; duygusal iletişim ve destek, sosyal farkındalık ve problem çözme ile uygun olmayan davranışı önleme alt boyutları için Mann-Whitney'in U Testi yapılmıştır.



**Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının ÖSDÖ Ön Test Puanlarının İlişkisiz Gruplar t Testi Sonuçları**

|                                 | Grup    | N  | Ortalama | S    | Sd | T    | p     |
|---------------------------------|---------|----|----------|------|----|------|-------|
| ÖSDÖ Toplam                     | Deney   | 15 | 35,10    | 7,38 | 28 | 0,32 | 0,749 |
|                                 | Kontrol | 15 | 34,17    | 8,41 |    |      |       |
| ÖSDÖ Sınıfın Yapısı ve Yönetimi | Deney   | 15 | 9,97     | 1,92 | 28 | 0,91 | 0,371 |
|                                 | Kontrol | 15 | 9,27     | 2,28 |    |      |       |
| ÖSDÖ Disiplin                   | Deney   | 15 | 6,30     | 1,13 | 28 | 0,68 | 0,503 |
|                                 | Kontrol | 15 | 5,97     | 1,53 |    |      |       |

Tablo 5 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeği ön test puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz gruplar t testi sonucuna göre, iki grup arasında ÖSDÖ ön test toplam puanları yönünden anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p=0,749>\alpha=0,05$ ). Benzer şekilde, sınıfın yapısı ve yönetimi ( $p=0,371>\alpha=0,05$ ) ile disiplin ( $p=0,503>\alpha=0,05$ ) alt boyutlarına bakıldığında da gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeğinden ve bu ölçeğin alt boyutları olan sınıfın yapısı ve yönetimi ile disiplin boyutlarından aldıkları ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

**Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının ÖSDÖ Ön Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

|                                            | Grup    | N  | Sıra ortalaması | Sıra Toplamı | U     | P     |
|--------------------------------------------|---------|----|-----------------|--------------|-------|-------|
| ÖSDÖ Duygusal İletişim ve Destek           | Deney   | 15 | 14,83           | 222,5        | 102,5 | 0,683 |
|                                            | Kontrol | 15 | 16,17           | 242,5        |       |       |
| ÖSDÖ Sosyal Farkındalık ve Problem Çözme   | Deney   | 15 | 15,67           | 235          | 110   | 0,935 |
|                                            | Kontrol | 15 | 15,33           | 230          |       |       |
| ÖSDÖ Uygun Olmayan Davranışı Önleme Boyutu | Deney   | 15 | 16,90           | 253,5        | 91,5  | 0,389 |
|                                            | Kontrol | 15 | 14,10           | 211,5        |       |       |

Tablo 6 sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeği ön test puan ortanca (medyan) değerleri için yapılan analizlerde, iki grup arasında ÖSDÖ ön test duygusal iletişim ve destek alt boyutuna ait puanların ortanca (medyan) değerleri yönünden anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p=0,683>\alpha=0,05$ ). Benzer şekilde, iki grup arasında ÖSDÖ ön test sosyal farkındalık ve problem çözme alt boyutuna ait puanların ortanca (medyan) değerleri yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p=0,935>\alpha=0,05$ ). Son olarak, iki grup arasında ÖSDÖ ön test uygun olmayan davranışı önleme alt boyutuna ait puanların ortanca (medyan) değerleri yönünden aynı şekilde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p=0,389>\alpha=0,05$ ).

Tablo 5 ve tablo 6 sonuçlarına göre, sınıf yönetimi eğitim programı uygulanmadan önce kontrol ve deney gruplarının Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeği ve bu ölçeğin alt boyutları açısından aynı seviyede oldukları söylenebilir. Bu sonuçlar,

“Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları öntest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur” denencesini desteklemektedir.

## 2. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları sontest puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

Bu başlık altındaki analizlerde, Tablo 1, 2, 3 ve 4’de ki normallik testlerine göre; deney ve kontrol grubu ÖSDÖ son test karşılaştırmalarında toplam puanı ile sosyal farkındalık ve problem çözme, uygun olmayan davranışı önleme alt boyutları için ilişkisiz örneklem t testi; sınıfın yapısı ve yönetimi, disiplin, duygusal iletişim ve destek alt boyutları için Mann-Whitney’in U Testi yapılmıştır.

**Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının ÖSDÖ Son Test Puanlarının İlişkisiz Gruplar t Testi Sonuçları**

|                                          | Gruplar | N  | Ortalama | S    | Sd    | t     | p      |
|------------------------------------------|---------|----|----------|------|-------|-------|--------|
| ÖSDÖ Toplam                              | Deney   | 15 | 46,53    | 3,57 | 20,87 | 4,909 | 0,000* |
|                                          | Kontrol | 15 | 36,60    | 6,97 |       |       |        |
| ÖSDÖ Sosyal Farkındalık ve Problem Çözme | Deney   | 15 | 7,57     | ,68  | 22,72 | 5,137 | 0,000* |
|                                          | Kontrol | 15 | 5,80     | 1,15 |       |       |        |
| ÖSDÖ Uygun Olmayan Davranışı Önleme      | Deney   | 15 | 7,43     | ,80  | 28    | 4,166 | 0,000* |
|                                          | Kontrol | 15 | 5,67     | 1,44 |       |       |        |

\*  $\alpha=0,05$  için anlamlı p değeri

Tablo 7 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Eğitim Programı sonrasında yapılan Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanlarının ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkisiz gruplar t testi sonucunda, sınıf yönetimi eğitim

programı uygulanan deney grubundaki öğretmenlerin Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları toplam test puan ortalaması ( $\bar{X}_{\text{Deney}} = 46,53$ ) ile herhangi bir müdahale almayan kontrol grubundaki öğretmenlerin ÖSDÖ toplam test puan ortalaması ( $\bar{X}_{\text{Kontrol}} = 36,60$ ) arasında deney grubunun lehine bir fark olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür ( $p=0,000<\alpha=0.05$ ). ÖSDÖ sosyal farkındalık ve problem çözme alt boyutuna ilişkin ortalamalar incelendiğinde deney grubundaki öğretmenlerin test puan ortalaması ( $\bar{X}_{\text{Deney}} = 7,57$ ) ile kontrol grubundaki öğretmenlerin test puan ortalaması ( $\bar{X}_{\text{Kontrol}} = 5,80$ ) arasında yine deney grubunun lehine bir fark olduğu ve farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir ( $p=0,000<\alpha=0.05$ ). ÖSDÖ uygun olmayan davranışı önleme alt boyutundan deney grubundaki öğretmenlerin son test aşamasında aldıkları test puanlarının ortalaması ( $\bar{X}_{\text{Deney}} = 7,43$ ) ile kontrol grubundaki öğretmenlerin son test aşamasında aldıkları test puanlarının ortalamasında ( $\bar{X}_{\text{Kontrol}} = 5,67$ ) deney grubunun lehine anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu bulunmuştur ( $p=0,000<\alpha=0.05$ ). Başka bir deyişle bu bulgular, ÖSDÖ toplam puanların ortalaması, ölçeğin sosyal farkındalık ve problem çözme ile uygun olmayan davranışı önleme alt boyutlarının son test puan ortalamaları bakımından gruplar arasında (deney grubunun lehine) anlamlı farkın bulunduğunu gösterir niteliktedir.

**Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının ÖSDÖ Son Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

|                                  | Gruplar | N  | Sıralar Ortalaması | Sıralar Toplamı | U     | p      |
|----------------------------------|---------|----|--------------------|-----------------|-------|--------|
| ÖSDÖ Sınıfın Yapısı ve Yönetimi  | Deney   | 15 | 21,47              | 322             | 23    | 0,000* |
|                                  | Kontrol | 15 | 9,53               | 143             |       |        |
| ÖSDÖ Disiplin                    | Deney   | 15 | 21,43              | 321,5           | 23,50 | 0,000* |
|                                  | Kontrol | 15 | 9,57               | 143,5           |       |        |
| ÖSDÖ Duygusal İletişim ve Destek | Deney   | 15 | 21,60              | 324             | 21    | 0,000* |
|                                  | Kontrol | 15 | 9,40               | 141             |       |        |

\*  $\alpha=0,05$  için anlamlı p değeri

Tablo 8 sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının sınıf yönetimi eğitim programı sonrasında Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanların ortanca (medyan) değerleri için yapılan analizlerde, sınıf yönetimi eğitim programına katılan deney grubundaki öğretmenlerin ÖSDÖ sınıfın yapısı ve yönetimi alt boyutundan aldıkları puan ile böyle bir programa katılmayan kontrol grubundaki öğretmenlerin ÖSDÖ sınıfın yapısı yönetimi alt boyutundan aldıkları puan arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $p=0,000<\alpha=0.05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında sınıf yönetimi eğitim programına katılan öğretmenlerin (Sıralar ortalaması<sub>Deney</sub> = 21,47), programa katılmayan öğretmenlere göre sınıfın yapısı ve yönetimi puanının (Sıralar ortalaması<sub>Kontrol</sub> = 9,53) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. ÖSDÖ disiplin alt boyutuna ilişkin puanlar incelendiğinde deney grubunda yer alan öğretmenlerin program sonunda disiplin alt boyutundan aldıkları puan ile kontrol grubundaki öğretmenlerin söz konusu alt boyuttan aldıkları puan arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ( $p=0,000<\alpha=0.05$ ). Disiplin alt boyutundan alınan sıra ortalaması incelendiğinde programa katılan öğretmenlerin (Sıralar ortalaması<sub>Deney</sub> = 21,43), programa katılmayanlara (Sıralar ortalaması<sub>Kontrol</sub> = 9,57) göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir. Son olarak ÖSDÖ duygusal iletişim ve

destek alt boyutuna ait yapılan analiz sonucu incelendiğinde benzer şekilde deney grubundaki öğretmenlerin program sonunda aldıkları puan ile kontrol grubundaki öğretmenlerin aldıkları puan arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu bulunmuştur ( $p=0,000<\alpha=0.05$ ). ÖSDÖ duygusal iletişim ve destek alt boyundan alınan sıra ortalamaları puanı incelendiğinde ise programa katılan deney grubundaki öğretmenlerin sıra ortalamasının (Sıralar ortalaması<sub>Deney</sub> = 21,60), programa katılmayan kontrol grubundaki öğretmenlerin sıra ortalamasına (Sıralar ortalaması<sub>Kontrol</sub> = 9,40) göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 7 ve tablo 8 de sunulan İlişkisiz Gruplar t Testi ve Mann Whitney U- Testi sonuçları incelendiğinde, sınıf yönetimi eğitim programı sonrasında programa katılan deney grubundaki öğretmenler ile sınıf yönetimine ilişkin herhangi bir eğitim programına katılmayan kontrol grubundaki öğretmenlerin Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları son test toplam puan da ve bu ölçeğin alt boyutları olan sınıfın yapısı ve yönetimi, disiplin, duygusal iletişim ve destek, sosyal farkındalık ve problem çözme, uygun olmayan davranışı önleme son test puanlarında iki grup arasında farklılaşma olduğu görülmektedir. Buna göre, hem t değerleri sütununun pozitif olması hem de deney grubunun sıralar ortalamalarının yüksekliği bu farkın deney grubu lehine olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle, uygulanan eğitim programının öğretmenlerin sınıf yönetimi, disiplin, problem çözme, istenmeyen davranışları önleme, sosyal farkındalık gibi becerilerinin gelişmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu sonuçlar “Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında deney grubu lehine bir fark vardır” denencesini desteklemektedir.

Bu çalışmada kontrol grubundaki öğretmenlerin Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları öntest-sontest puanlarının karşılaştırmasına ilişkin bulgular (Tablo 16 ve Tablo 17) ile deney grubundaki öğretmenlerin Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları öntest-sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular (Tablo 18 ve Tablo 19) Ek- 6 da sunulmuştur.

### III.1.2.2. Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeğine (SODÖ) İlişkin Bulgular

#### 3. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıflarının Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

Bu başlık altındaki analizlerde, Tablo 1, 2, 3 ve 4’de ki normallik testlerine göre; deney ve kontrol grubu Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği (SODÖ) ön test karşılaştırmalarında İlişkisiz Örneklem t Testi yapılmıştır.

**Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının SODÖ Ön Test Puanlarının İlişkisiz Gruplar t Testi Sonuçları**

|                                                      | Grup    | N  | Ortalama | S    | Sd | T      | p      |
|------------------------------------------------------|---------|----|----------|------|----|--------|--------|
| SODÖ Toplam                                          | Deney   | 15 | 27,20    | 6,02 | 28 | -1,251 | 0,221  |
|                                                      | Kontrol | 15 | 29,93    | 5,94 |    |        |        |
| SODÖ Yıkıcı Davranış ve Uyum                         | Deney   | 15 | 7,30     | 2,05 | 28 | -1,306 | 0,202  |
|                                                      | Kontrol | 15 | 8,20     | 1,71 |    |        |        |
| SODÖ İşbirliği, İletişim ve Problem Çözme            | Deney   | 15 | 8,80     | 1,80 | 28 | -2,851 | 0,008* |
|                                                      | Kontrol | 15 | 10,53    | 1,52 |    |        |        |
| SODÖ İlgi Düzeyi, Odaklanma ve Hızlı Çözümler Üretme | Deney   | 15 | 11,10    | 2,51 | 28 | -0,097 | 0,924  |
|                                                      | Kontrol | 15 | 11,20    | 3,12 |    |        |        |

\*  $\alpha=0,05$  için anlamlı p değeri

Tablo 9 sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği ön test puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz gruplar t testi sonucuna göre, Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeğinin deney grubu ve kontrol grubu

arasında ön test toplam puanları arasındaki fark önemli bulunmamıştır ( $p=0,221>\alpha=0,05$ ). Aynı zamanda alt ölçeklere bakıldığında da, işbirliği, iletişim ve problem çözme ( $p=0,008<\alpha=0,05$ ) alt boyutu dışındaki yıkıcı davranış ve uyum ( $p=0,202>\alpha=0,05$ ) ile ilgi düzeyi, odaklanma ve hızlı çözümler üretme ( $p=0,924>\alpha=0,05$ ) alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Diğer bir deyişle, deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıflarının Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları ön test sonuçları arasında işbirliği, iletişim ve problem çözme alt boyutu dışında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuçlar “Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıflarının Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları öntest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur” denencesini desteklemektedir. Bulgulara göre, sınıf yönetimi eğitim programı uygulanmadan önce kontrol ve deney gruplarındaki öğretmenlerin sınıflarının SODÖ düzeyleri açısından işbirliği iletişim ve problem çözme alt boyutu dışında aynı seviyede oldukları söylenebilir.

#### **4. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıflarının Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?**

Bu başlık altındaki analizlerde, Tablo 1, 2, 3 ve Tablo 4’de ki normallik testlerine göre; deney ve kontrol grubu SODÖ son test karşılaştırmalarında işbirliği, iletişim ve problem çözme alt boyutu için ilişkisiz örneklem t testi; SODÖ toplam puanı ile yıkıcı/rahatsız edici davranış ve uyum, ilgi düzeyi odaklanma ve hızlı problem çözme alt boyutları için Mann-Whitney’in U Testi yapılmıştır.



**Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının SODÖ Son Test Puanlarının İlişkisiz Gruplar t Testi Sonuçları**

|                                                | Grup    | N  | Ortalama | S    | Sd | T      | p      |
|------------------------------------------------|---------|----|----------|------|----|--------|--------|
| SODÖ İşbirliği<br>İletişim ve<br>Problem Çözme | Deney   | 15 | 6,43     | ,98  | 28 | -7.220 | 0,000* |
|                                                | Kontrol | 15 | 9,37     | 1,23 |    |        |        |

\*  $\alpha=0,05$  için anlamlı p değeri

Tablo 10 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının Sınıf Yönetimi Eğitim Programı sonrasında yapılan Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeğinin alt boyutlarından biri olan işbirliği iletişim ve problem çözme alt boyutundan aldıkları puanlarının ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkisiz gruplar t testi sonucunda, sınıf yönetimi eğitim programı uygulanan deney grubundaki öğretmenlerin sınıflarının SODÖ işbirliği iletişim ve problem çözme alt boyutu test puan ortalaması ( $\bar{X}_{\text{Deney}} = 6,43$ ) ile herhangi bir müdahale almayan kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıflarının SODÖ işbirliği iletişim ve problem çözme alt boyutu toplam test puan ortalaması ( $\bar{X}_{\text{Kontrol}} = 9,37$ ) arasında deney grubunun lehinde bir fark olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür ( $p=0,000<\alpha=0.05$ ).

**Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının SODÖ Son Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

|                                                   | Grup    | N  | Sıralar Ortalaması | Sıralar Toplamı | U     | p      |
|---------------------------------------------------|---------|----|--------------------|-----------------|-------|--------|
| SODÖ Toplam                                       | Deney   | 15 | 8,87               | 133             | 13    | 0,000* |
|                                                   | Kontrol | 15 | 22,13              | 332             |       |        |
| SODÖ yıkıcı/rahatsız edici davranış ve uyum       | Deney   | 15 | 8,97               | 134,5           | 14,50 | 0,000* |
|                                                   | Kontrol | 15 | 22,03              | 330,5           |       |        |
| SODÖ İlgi Düzeyi Odaklanma ve Hızlı Problem Çözme | Deney   | 15 | 10,33              | 155             | 35    | 0,001* |
|                                                   | Kontrol | 15 | 20,67              | 310             |       |        |

\*  $\alpha=0,05$  için anlamlı p değeri

Tablo 11 sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının sınıf yönetimi eğitim programı sonrasında Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanların ortanca (medyan) değerleri için yapılan analizlerde, sınıf yönetimi eğitim programına katılan deney grubundaki öğretmenlerin sınıflarının SODÖ toplam puanı ile böyle bir programa katılmayan kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıflarının SODÖ toplam puanı arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $p=0,000<\alpha=0.05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında sınıf yönetimi eğitim programına katılan öğretmenlerin sınıflarının (Sıralar ortalaması<sub>Deney</sub> = 8,87), programa katılmayan öğretmenlerin sınıflarına göre toplam puanının (Sıralar ortalaması<sub>Kontrol</sub> = 22,13) daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. SODÖ yıkıcı/rahatsız edici davranış ve uyum alt boyutuna ilişkin puanlar incelendiğinde deney sınıflarının program sonunda yıkıcı/rahatsız edici davranış ve uyum alt boyutundan aldıkları puan ile kontrol sınıflarının söz konusu alt boyuttan aldıkları puan arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ( $p=0,000<\alpha=0.05$ ). Yıkıcı/rahatsız edici davranış ve uyum alt boyutundan alınan sıra ortalaması incelendiğinde programa katılan öğretmenlerin sınıflarının (Sıralar

ortalaması<sub>Deney</sub> = 8,97), programa katılmayanlara (Sıralar ortalaması<sub>Kontrol</sub> = 22,03) göre daha düşük ortalama sahip oldukları tespit edilmiştir. Son olarak SODÖ ilgi düzeyi, odaklanma ve hızlı problem çözme alt boyutuna ait yapılan analiz sonucu incelendiğinde benzer şekilde deney sınıflarının program sonunda aldıkları puan ile kontrol sınıflarının aldıkları puan arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu bulunmuştur ( $p=0,001<\alpha=0.05$ ). SODÖ ilgi düzeyi, odaklanma ve hızlı problem çözme alt boyundan alınan sıra ortalamaları puanı incelendiğinde ise programa katılan deney grubundaki öğretmenlerin sınıflarının sıra ortalamasının (Sıralar ortalaması<sub>Deney</sub> = 10,33), programa katılmayan kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıflarının sıra ortalamasına (Sıralar ortalaması<sub>Kontrol</sub> = 20,67) göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Tablo 10 ve tablo 11 de sunulan İlişkisiz Gruplar t Testi ve Mann Whitney U-Testi sonuçları incelendiğinde, sınıf yönetimi eğitim programı sonrasında programa katılan deney grubundaki öğretmenlerin sınıfları ile herhangi bir programa katılmayan kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıflarının Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları son test toplam puan da ve bu ölçeğin alt boyutları olan yıkıcı/rahatsız edici davranış ve uyum, işbirliği, iletişim ve problem çözme, ilgi düzeyi, odaklanma ve hızlı problem çözme son test puanlarında iki grup arasında farklılaşma olduğu görülmektedir. Buna göre, hem t değeri sütununun negatif olması hem de deney grubunun sıralar ortalamalarının düşüklüğü bu farkın deney grubu lehine olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle, uygulanan eğitim programı sınıfın ilgi düzeyi, uyum, problem çözme, işbirliği sağlama gibi becerilerinin gelişmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu sonuçlar “Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıflarının Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında deney grubundaki öğretmenlerin sınıflarının lehine anlamlı bir fark vardır” denencesini destekler niteliktedir.

Kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıflarının Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları öntest-son test puanlarının karşılaştırmasına ilişkin bulgular (Tablo 20) ile deney grubundaki öğretmenlerin sınıflarının Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları öntest-son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular (Tablo 21 ve Tablo 22) Ek- 6 da sunulmuştur.

### III.2. Nitel Bulgular

#### III.2.1. Çalışmanın Amacına Yönelik Belirlenen Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

##### 5. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin görüşme formuna verdikleri cevaplara göre kullandıkları sınıf yönetimi yaklaşım biçimleri ve kullanma sıklıkları arasında bir farklılık var mıdır?

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin “Öğretmenlere Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” na verdikleri cevapların tümü analiz edildiğinde önce her iki grupta da var olan ortak kategori saptanmıştır. Saptanan kategori (Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşım biçimleri) doğrultusunda kategoriye bağlı olarak temalar (destekleyici yaklaşım biçimi, önleyici yaklaşım biçimi ve kısıtlayıcı yaklaşım biçimi), temaların altında ise alt temalar yer alarak deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine dair bulgular belirtilmiştir. Nitel veri setinden ulaşılan bulgular, öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşım biçimlerini ortaya çıkarmaktadır. Aşağıda bu kategori ve temalara yönelik bulgular tablolar halinde sunulmaktadır.

**Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşım Biçimlerine ve Kullanma Sıklıklarına Yönelik Bulgular**

| Sınıf Yönetimi Yaklaşım<br>Biçimleri | Deney<br>Öntest<br>(f) | Deney<br>Sontest<br>(f) | Kontrol<br>Öntest<br>(f) | Kontrol<br>Sontest<br>(f) |
|--------------------------------------|------------------------|-------------------------|--------------------------|---------------------------|
| Destekleyici Yaklaşım Biçimi         | 48                     | 69                      | 64                       | 54                        |
| Önleyici Yaklaşım Biçimi             | 13                     | 52                      | 18                       | 15                        |
| Kısıtlayıcı Yaklaşım Biçimi          | 16                     | 6                       | 19                       | 26                        |

Nitel veri setinden elde edilen bulgular incelendiğinde tablo 12’ de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşım biçimi olarak destekleyici yaklaşım biçimi, önleyici yaklaşım biçimi ve kısıtlayıcı yaklaşım biçimi olmak üzere üç tip yaklaşımı benimseyip uyguladıklarına yönelik ifadelerde bulundukları tespit edilmiştir.

Araştırmada deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin ön test aşamasında söz konusu yaklaşım biçimlerini kullanmaya yönelik ifade sıklıkları incelendiğinde, kontrol grubundaki öğretmenlerin hem destekleyici ve önleyici yaklaşım biçimlerini hem de kısıtlayıcı yaklaşım biçimlerini kullanmaya yönelik ifadelerinin deney grubundaki öğretmenlere kıyasla daha sık olduğu saptanmıştır.

Her iki grubun da ön test ve son test aşamasında söz konusu yaklaşım biçimlerine yönelik ifade sıklıkları incelendiğinde ise deney grubundaki öğretmenlerin destekleyici yaklaşım biçimlerini ve önleyici yaklaşım biçimlerini ifade etme sıklıklarında son test aşamasında ön teste göre bir artış olduğu görülmüştür. Bunun yanında deney grubundaki öğretmenlerin eğitim programı sonrasında kısıtlayıcı yaklaşım biçimlerini kullanmaya yönelik ifade sıklıklarında ise azalma olduğu tespit edilmiştir. Destekleyici ve önleyici yaklaşım biçimlerini kullanmaya yönelik ifade sıklıkları ön test aşamasında yüksek olan kontrol grubu öğretmenlerinin ise son test aşamasında destekleyici ve önleyici yaklaşım biçimlerine yönelik ifade sıklıklarında bir düşme içinde olduğu gözlenmiştir ve kısıtlayıcı yaklaşım biçimlerinde de bir artış olduğu saptanmıştır.

Bu kapsamda deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin son test aşamasında söz konusu sınıf yönetimi yaklaşım biçimlerini kullanmaya yönelik ifade sıklıkları karşılaştırıldığında deney grubundaki öğretmenlerin destekleyici yaklaşım biçimlerini ve önleyici yaklaşım biçimlerini kullanmaya yönelik ifade sıklıklarının kontrol grubundaki öğretmenlere kıyasla daha fazla olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin eğitim programı sonunda kısıtlayıcı yaklaşım biçimlerini kullanmaya yönelik görüşleri incelendiğinde ise deney grubundaki öğretmenlerin kısıtlayıcı yaklaşım biçimlerini

kullanmaya yönelik ifade sıklıklarının kontrol grubundaki öğretmenlere kıyasla daha az olduğu tespit edilmiştir.

Bu bulgular deney grubundaki öğretmenlere uygulanan sınıf yönetimi eğitim programının öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda donanımlarını arttırdığını ve destekleyici ve önleyici boyutta yaklaşımları daha sık kullanmayı tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, “Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin görüşme formuna verdikleri cevaplara göre kullandıkları sınıf yönetimi yaklaşım biçimleri ve kullanma sıklıkları arasında deney grubunun lehine bir fark vardır” denencesini desteklemektedir.

**Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmenlerin Kullandıkları Destekleyici Yaklaşım Biçimlerine ve Kullanma Sıklıklarına Yönelik Bulgular**

| Destekleyici Yaklaşım Biçimi            | Deney  | Deney   | Kontrol | Kontrol |
|-----------------------------------------|--------|---------|---------|---------|
|                                         | Öntest | Sontest | Öntest  | Sontest |
|                                         | (f)    | (f)     | (f)     | (f)     |
| Sakinleşme/Mola                         | 19     | 8       | 22      | 17      |
| Ödül Verme                              | 13     | 15      | 11      | 4       |
| Sorumluluk/Rol Verme                    | 6      | 7       | 5       | 3       |
| Davranışa Yönelik Açıklamalarda Bulunma | 3      | 21      | 12      | 18      |
| Dikkat Çekme                            | 2      | 6       | 5       | 3       |
| Örnek Olay/Kişi Sunma                   | 2      | 2       | 4       | 1       |
| Çözümü Çocuklara Bırakma                | 2      | 5       | 1       | 4       |
| Davranışın Nedenini Araştırma           | 1      | 5       | 4       | 4       |
| Toplam                                  | 48     | 69      | 64      | 54      |

Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin destekleyici yaklaşım biçimleri incelendiğinde 8 alt temaya ulaşılmıştır (Bakınız Tablo 13). Öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlamak adına destekleyici yaklaşım biçimi olarak ödül, mola zamanı kullanma, çocuğa sorumluluk verme, davranışa yönelik açıklamalarda bulunma, dikkat

çekme, örnek olay/kişi sunma, çözümü çocuklara bırakma ve davranışın nedenini araştırma yaklaşımlarını kullandıklarına yönelik ifadelerde bulundukları görülmüştür.

Deney grubundaki öğretmenlerin eğitim programı sonrasında ödül verme, çocuklara sorumluluk/rol verme, davranışa yönelik açıklamalarda bulunma, dikkat çekme, çözümü çocuklara bırakma ve davranışın nedenini araştırma yaklaşımlarını kullanmaya yönelik ifade sıklıklarında eğitim programı öncesine göre artış olduğu saptanmıştır. Mola zamanını kullanmaya yönelik ifadelerinde ise azalma olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubundaki öğretmenlerin ise ön test aşamasında ödül verme, mola zamanı kullanma, çocuğa sorumluluk/rol verme, dikkat çekme, örnek olay/kişi sunma yaklaşımlarını kullanmaya yönelik ifade sıklıkları yüksek iken son test aşamasında bu yaklaşımları kullanmaya yönelik ifade sıklıklarında azalma olduğu görülmüştür. Bunların aksine davranışa yönelik açıklamalarda bulunma ve çözümü çocuklara bırakma yaklaşımlarını kullanmaya yönelik ifade sıklıklarında ise ön test aşamasına göre son test aşamasında artış olduğu saptanmıştır.

Son olarak deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin son test aşamasında destekleyici yaklaşım biçimlerini kullanmaya ilişkin ifade sıklıkları karşılaştırıldığında ise deney grubunda yer alan öğretmenlerin ödül verme, çocuklara sorumluluk/rol verme, davranışa yönelik açıklamalarda bulunma, dikkat çekme, örnek olay/kişi sunma, çözümü çocuklara bırakma ve davranışın nedeni araştırma yaklaşım biçimlerini kullanmaya yönelik ifadelerinin kontrol grubundaki öğretmenlere kıyasla daha fazla olduğu görülmüştür.

Bu bulgular, Sınıf Yönetimi Eğitim Programı'nın öğretmenlerin destekleyici yaklaşım biçimlerini kullanmaya yönelik ifadelerinde bir artışa neden olduğunu göstermektedir.

**Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmenlerin Kullandıkları Önleyici Yaklaşım Biçimlerine ve Kullanma Sıklıklarına Yönelik Bulgular**

| Önleyici Yaklaşım Biçimi               | Deney<br>Öntest<br>(f) | Deney<br>Sontest<br>(f) | Kontrol<br>Öntest<br>(f) | Kontrol<br>Sontest<br>(f) |
|----------------------------------------|------------------------|-------------------------|--------------------------|---------------------------|
| Kural Belirleme                        | 4                      | 5                       | 7                        | 7                         |
| Hatırlatıcılar Kullanma                | 4                      | 9                       | 7                        | 6                         |
| Önleyici Müdahalelerde Bulunma         | 3                      | 4                       | 3                        | 2                         |
| Önleyici Müdahale Programları Kullanma | 1                      | 30                      | 0                        | 0                         |
| Tutarlı ve Kararlı Duruş Sergileme     | 1                      | 4                       | 1                        | 0                         |
| Toplam                                 | 13                     | 52                      | 18                       | 15                        |

Öğretmenlerden elde edilen nitel veriler incelendiğinde önleyici yaklaşım biçimi olarak 5 alt temaya ulaşılmıştır. Tablo 14' e göre hem deney hem de kontrol grubundaki öğretmenlerin önleyici yaklaşım biçimi olarak kural belirleme, kurallara yönelik hatırlatıcılar kullanma (sözel/görsel hatırlatıcılar), önleyici müdahalede bulunma (çocukların ilgi ve gelişim özelliklerine uygun etkinlikler planlama, günün çocuğu seçme vb.) ve tutarlı kararlı duruş sergileme yaklaşım biçimlerini kullandıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bunlar dışında deney grubundaki öğretmenlerin önleyici müdahale programları (Alternatif Düşünme Stratejilerini Geliştirme Programı, Ben Problem Çözebilirim, Biriktirilmiş Olumlu Deneyimler, Merdiven Tekniği, Kaplumbağa Tekniği vb.) kullanmaya yönelik ifadelerde bulundukları da tespit edilmiştir.

Deney grubundaki öğretmenlerin eğitim programı öncesine göre eğitim programı sonrasında kural belirleme, hatırlatıcılar kullanma, önleyici müdahalelerde bulunma, önleyici müdahale programları kullanma ve tutarlı kararlı duruş sergileme yaklaşımlarını kullanmaya yönelik ifade sıklıklarında ciddi derecede artış olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubundaki öğretmenlerin ise eğitim programı öncesine göre eğitim programı sonrasında hatırlatıcılar kullanma, önleyici müdahalelerde bulunma, tutarlı kararlı duruş sergileme önleyici yaklaşım biçimlerini kullanmaya yönelik ifade



sıklıklarında azalma olduğu; kural belirleme yaklaşımını kullanmaya yönelik ifadelerinin ise ön test ve son test aşamasında aynı sıklıkta olduğu saptanmıştır.

Araştırmada deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin son test aşamasında görüşme formuna ilişkin ifadeleri incelendiğinde eğitim programı uygulanan deney grubundaki öğretmenlerin, herhangi bir eğitim programı uygulanmayan kontrol grubundaki öğretmenlere kıyasla kurallara yönelik hatırlatıcılar kullanma, önleyici müdahalelerde bulunma, önleyici müdahale programları teknikleri kullanma, tutarlı kararlı duruş sergileme önleyici yaklaşım biçimlerini çok daha fazla kullanmaya yönelik ifadelerde bulundukları saptanmıştır.

**Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmenlerin Kullandıkları Kısıtlayıcı Yaklaşım Biçimleri ve Kullanma Sıklıklarına Yönelik Bulgular**

| <b>Kısıtlayıcı Yaklaşım<br/>Biçimi</b> | <b>Deney<br/>Öntest<br/>(f)</b> | <b>Deney<br/>Sontest<br/>(f)</b> | <b>Kontrol<br/>Öntest<br/>(f)</b> | <b>Kontrol<br/>Sontest<br/>(f)</b> |
|----------------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|
| Ceza                                   | 5                               | 5                                | 10                                | 14                                 |
| Sözel Uyarı                            | 2                               | 1                                | 3                                 | 4                                  |
| Özür Diletme                           | 2                               | 0                                | 0                                 | 3                                  |
| Direktif/Dışlayıcı Mola                | 7                               | 0                                | 6                                 | 5                                  |
| Toplam                                 | 16                              | 6                                | 19                                | 26                                 |

Görüşme formundan elde edilen nitel veriler incelendiğinde hem deney hem de kontrol grubundaki öğretmenlerin kısıtlayıcı yaklaşım biçimlerini diğer yaklaşım biçimlerine göre daha az sayıda kullanmayı ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 15' e göre deney grubundaki öğretmenlerin eğitim programı öncesine göre eğitim programı sonrasında sözel uyarıda bulunma ve özür diletme ifade sıklıklarında azalma olduğu, ceza kullanmaya yönelik ifade sıklıklarında ise bir değişiklik olmadığı saptanmıştır. Ayrıca deney grubundaki öğretmenlerin eğitim programı öncesinde

direktif mola kullandıklarına yönelik ifadelerde bulundukları görülürken eğitim programı sonrasında direktif mola yönetimini kullanmaya yönelik ifadelerde bulunmadıkları tespit edilmiştir. Kısıtlayıcı yaklaşım biçimindeki ifadelerinin toplam sıklığı değerlendirildiğinde Sınıf Yönetimi Eğitim Programı sonrasında deney grubundaki öğretmenlerin kısıtlayıcı yaklaşım biçimlerini kullanmaya yönelik ifade sıklıklarında eğitim programı öncesine göre azalma olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubundaki öğretmenlerin ise ön test aşamasına göre son test aşamasında ceza, özür diletme ve sözel uyarıda bulunma kısıtlayıcı yaklaşım biçimlerini kullanmaya yönelik ifade sıklıklarında artış olduğu görülmüştür. Direktif olumsuz mola kullanma yaklaşımlarını kullanmaya yönelik ifade sıklıklarında ise ön teste göre son test aşamasında azalma olduğu saptanmıştır. Kontrol grubundaki öğretmenlerin kısıtlayıcı yaklaşım biçimindeki ifadelerinin toplam sıklığı değerlendirildiğinde ise son test aşamasında kısıtlayıcı yaklaşım biçimlerini kullanmaya yönelik ifade sıklıklarında ön test aşamasına göre artış olduğu tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin eğitim programı sonrasında (son test aşamasında) kısıtlayıcı yaklaşım biçimlerini kullanmayı ifade etme sıklıkları incelendiğinde ise tablo 15' e göre; deney grubundaki öğretmenlerin ceza, sözel uyarıda bulunma ve özür diletme kısıtlayıcı yaklaşım biçimlerini kullanmaya yönelik ifade sıklıklarının kontrol grubundaki öğretmenlere kıyasla çok daha az olduğu görülmektedir.

Yukarıdaki bulgular, sınıf yönetimi eğitim programının öğretmenlerin kısıtlayıcı yaklaşım biçimlerini kullanmalarında azaltma yarattığını göstermektedir. Başka bir deyişle, sınıf yönetimi eğitim programı öğretmenlerin olumsuz yaklaşımlardan uzaklaşmalarını sağlamaktadır.

## BÖLÜM- IV

### IV. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

#### IV.1. Tartışma

Bu çalışmada okulöncesi öğretmenlerine uygulanan Sınıf Yönetimi Eğitim Programının, öğretmenlerin öğretmenlik stillerine ve genel sınıf atmosferine olan etkisini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada araştırmacı tarafından Öğretmen Stili Değerlendirme ve Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçekleri ile gözlemler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlamak ve istenmeyen davranışlarla baş etmek için kullanmayı tercih edecekleri yaklaşım biçimlerini ortaya çıkarmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğretmenlerle bireysel görüşmeler yürütülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgular ve analizler sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmada Sınıf Yönetimi Eğitim Programı'na katılan öğretmenlerin Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeği ön test-son test toplam puanlarından ve alt boyutlarından (sınıfın yapısı ve yönetimi, disiplin, duygusal iletişim ve destek, sosyal farkındalık ve problem çözme, uygun olmayan davranışı önleme) aldıkları puanlar arasında son test puanları lehine anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca araştırma sonucunda Sınıf Yönetimi Eğitim Programı uygulanan deney grubundaki öğretmenlerin ve kontrol grubundaki öğretmenlerin Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeği toplam puanlarından ve alt boyutlarından aldıkları son test puanları incelendiğinde iki grup arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, Sınıf Yönetimi Eğitim Programı eğitimi alan deney grubundaki öğretmenlerin kontrol grubundaki öğretmenlere göre sınıf içerisinde sürekliliği ve rutin sağlamada, tutarlı bir şekilde kuralları uygulamada, olumlu davranış yönetimi stratejilerini kullanmada,

çocuklara duygusal olarak model olmada, sınıf içinde duyguların ifade edilmesinde ve düzenlenmesinde, problemlere karşı uygun rehberliğin sunulmasında, uyumsuz davranışların önlenmesinde daha iyi düzeyde bir performans sergilediklerini göstermiştir.

Bu bağlamda alan yazını değerlendirildiğinde çocukların uyumsuz davranışlarını ortadan kaldırmak, sınıf içinde olumlu bir ortam yaratmak ve öğretmenin sınıf yönetimi becerilerini zenginleştirmek için özellikle önleyici müdahale alanında çok boyutlu çalışmaların yürütülmekte olduğu görülmektedir. Ancak hem ülkemizde hem de yurt dışında alan yazını taramasında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşım biçimlerinin geliştirilmesine yönelik olarak planlanmış eğitim programlarının etkisinin sınındığı araştırmaların yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Var olan araştırmalar genel olarak incelendiğinde bu araştırmalarda bazen özellikle duyarlı cevaplayıcı etkileşimler ve ilişkiler kurabilmek için öğretmenlerin mesleki donanımlarını arttıracak eğitim içeriklerinin önemi üzerinde durulduğu görülmekte (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta, ve Howes, 2002) bazen de bir ya da birden fazla önleyici müdahale programı ile çocukların istenmeyen davranışlarına karşı öğretmenin niteliğini geliştirmek ve sınıf içinde olumlu iklim yaratmak hedeflenmektedir (Morris, Millenkyi Raver ve Jones, 2013; Erwin, 1994). Söz konusu programların öğretmenleri uyumsuz davranışlar sergileyen çocuklara karşı sınıf içi yönetim ve disiplin teknikleri hakkında donanımlı hale getirdiği açıklanmaktadır (Anlıak, 2004; Diken, Cavkaytar, Batu, Bozkurt ve Kurtyılmaz, 2010; Domitrovich, Gest, Gill, Biermen, Welsh ve Jones, 2009; Elias ve Tobias, 1996; Shure, 2001). Nitekim Marquez, Vincent, Marquez ve Pennefarher (2016) ‘ in yürüttükleri araştırma okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşım biçimlerinin geliştirilmesine yönelik az sayıda olan çalışmalardan bir tanesidir. Bu çalışmanın bulguları hem bu araştırmanın bulgularını hem de alan yazınındaki görüşleri destekler niteliktedir. Araştırmacılar 37 öğretmene 3 modülden oluşan Sınıf Yönetimi Faaliyet Eylem Programı uygulamıştır. Araştırmada söz konusu programın öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Diğer taraftan sınıf yönetiminde müdahale programlarının öğretmenler üzerinde olumlu etkiler yarattığına dair oldukça fazla sayıda araştırma bulgusuna rastlanmaktadır.

Alanda çok yaygın olarak kullanılan ve sınıf yönetiminde önleyici müdahale programlarından biri olan Eşsiz Yıllar Öğretmen Eğitim Programı uygulanarak gerçekleştirilen bir çalışmada programın uygulandığı sınıflarda olumsuz öğretmen davranışlarında azalmalar gözlenirken olumlu öğretmen davranışlarında ciddi derecede artış olduğu saptanmıştır. Elde edilen bulgularda öğretmenlerin çocuklara yönelik davranışlarında ve ilgilerinde gelişme olduğu ve çocukların sosyal-duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik girişimlerde bulundukları ortaya çıkmıştır (Baker-Henningham, Walker, Powell ve Meeks Gardner, 2009). Bir başka çalışmada da 11 öğretmene Eşsiz Yıllar Öğretmen Eğitim Programı uygulandığında müdahalenin öğretmenlerin öz yeterliklerine, güvenlerine, sınıf yönetimi becerilerine ve eğitim uygulamalarına katkı sağladığı saptanmıştır (Leckey, Hyland, Hickey, Lodge, Kelly, Byunter, Comiskey, Donnelly ve McGilloway, 2016).

Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda etkin bilgi ve beceriye sahip olmaları kendilerine olan güvenlerini, öz yeterliklerini geliştirecek nitelikte olması bakımından büyük önem taşımaktadır. Bu durum öğretmenlerin hem çocuklar üzerinde hem de kendi davranışları üzerinde olumlu etkiler yaratmaktadır (Ekici, 2008). Nitekim yapılan bir çalışmada öğretmen öz-yeterlik algısıyla sınıf yönetimi becerileri algısı arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (Demir, 2015). Çeşitli çalışmalar ile etkililiği oldukça fazla sınanmış bir diğer önleyici müdahale programı ise Alternatif Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi- Okulöncesi Programıdır. Ülkemizde gerçekleştirilen bir çalışmada bu programın okulöncesi çocuklarının sosyal becerileri üzerinde etkililiği değerlendirilmiştir. Araştırmada müdahale programını uygulayan öğretmenlerin, sınıf içerisinde disiplin kurmak, çocuklara duygusal yönden destek sağlamak, bir problemin ortaya çıkmasını önlemek veya problem ortaya çıktığında çözmek gibi becerilerinde olumlu yönde değişiklik olduğu tespit edilmiştir (Arda ve Ocak, 2012). Yukarıda da ifade edildiği gibi bu araştırmanın bulgularında da öğretmenin duygusal iletişim ve destek, disiplin alt boyutlarında olumlu gelişme içinde olduğu görülmektedir. Yine Türkiye’de ve yurtdışında sınanmış bir müdahale programı da Biriktirilmiş Olumlu Deneyimlerdir. Ülkemizde okulöncesinde öğrenci öğretmen ilişkilerinin değerlendirildiği bir çalışmada uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Biriktirilmiş Olumlu Deneyimler’in (BOD), davranışsal düzeyde gelişmeye yol açtığı,

çocukların öğretmenleriyle kurdukları ilişkileri algılama biçimlerini olumlu yönde geliştirdiği saptanmıştır (Beyazkürk, 2005). Öğretmenin kurduğu ilişkinin yakın ve cevaplayıcı nitelikte olması çocukların öğretmenlerini destek alabilecekleri bir kaynak olarak görmelerini sağlamaktadır bu durum çocuğun okula karşı tutumunu etkileyerek sınıf iklimini güvenilir kılmaktadır (Westman ve Bergmark, 2014; Pianta, 1998). Araştırmacılara göre çocukların öğretmenleriyle kurdukları ilişkiye yönelik algıları öğretmenlerin sınıf içindeki davranış yönetiminin niteliği ve işlevselliği ile oldukça ilişkili görülmektedir (Seyhan, Karabay, Tunçdemir, Greenberg ve Domitrovich, 2017).

Bu çalışmada Sınıf Yönetimi Eğitim Programı'nın sadece öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik öğretmenlik stilleri üzerindeki etkisi incelenmemiş aynı zamanda söz konusu eğitim programının genel sınıf ortamının işleyişinde bir etkiye sahip olup olmadığı da değerlendirilmiştir. Gerçekleştirilen gözlemler sonucunda deney grubundaki öğretmenlerin sınıflarının Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeğinin ön test-son test toplam puanlarından ve alt boyutlarından (yıkıcı/rahatsız edici davranış ve uyum, işbirliği, iletişim ve problem çözme, sınıf, ilgi düzeyi, odaklanma, hızlı çözümler üretme) aldıkları puanlar arasında son test puanları lehine anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği toplam puanlarından ve alt boyutlarından aldıkları son test puanları incelendiğinde ise deney grubunun lehine gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, deney grubundaki öğretmenlerin sınıflarının, işbirliği yapma, uyum içinde davranma, kurallara uyma, problem çözme, odaklanma gibi becerilerde kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıflarına göre daha iyi düzeyde olduklarını göstermektedir. Ayrıca araştırmada, deney grubundaki öğretmenlerin sınıflarına nazaran kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıflarında yıkıcı ve istenmeyen davranışların daha çok sergilendiği saptanmıştır. Araştırmanın bu bulgusu sınıf içerisinde olumlu yönde davranışsal değişimlerin ortaya çıkmasında, uyumun artmasında, eğitsel ortamların esnek ve olumlu ilişkileri destekleyecek şekilde yapılmasında öğretmenin sınıf yönetim becerilerinin önemli rol oynadığını düşündürmektedir.

Nitekim yapılan çalışmalar incelendiğinde de eğitim/müdahale programlarının sınıfın genel atmosferi/işletişimi üzerinde olumlu etkiler yarattığına dair bu çalışmanın

bulguları ile benzer sonuçlar olduğu saptanmıştır. Bir araştırmada öğretmenlere uygulanan eğitim programının bu çalışmanın bulgularıyla benzer şekilde hem öğretmenlerin davranışları hem de sınıfın genel davranışları üzerinde etkili olduğu, sınıfta olumlu davranışlara eğilimlerinin artmasını sağladığı sonucuna varılmıştır (Marquez, Vincent, Marquez ve Pennefarher, 2016). Bir diğer çalışmada ise sınıf yönetimi müdahale programlarının uygulandığı 54 araştırma sonucu incelenmiş ve öğretmenlere sunulan sınıf yönetimi müdahalelerinin çocukların davranış ve sosyal-duygusal beceri çıktılarında olumlu yönde etki yarattığına ulaşılmıştır (Korpershoek, Harms, Boer, Kuijilk ve Dooland, 2016). Eşsiz Yıllar Öğretmen Eğitim Programının sınıfın genel atmosferine yönelik etkisinin değerlendirildiği araştırmada, programın uygulandığı sınıflardaki çocukların uygun davranış sergileme ve etkinliklere yönelik ilgi, istek ve odaklanmalarında artış olduğu saptanmıştır. Öğretmenler de program sonrasında sınıf genel atmosferinde, çocukların davranışlarında olumlu yönde değişiklikler olduğunu bildirmişlerdir (Baker-Henningham, Walker, Powell ve Meeks Gardner, 2009). Ayrıca bir başka çalışmada bu programın sınıf ortamında uygun olmayan davranışların ortaya çıkma sıklığında bir azalmaya da yol açtığı ortaya çıkmıştır (Leckey, Hyland, Hickey, Lodge, Kelly, Byunter, Comiskey, Donnelly ve McGilloway, 2016). Alternatif Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi-Okulöncesi (PATHS-Preschool) Programı'nın altı yaşındaki çocukların sosyal - duygusal ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacı ile yürütülen bir diğer çalışmada da bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır: Programın çocukların saldırganlık davranışlarında azaltma yarattığı, sosyal duygusal becerilerini, odaklanma becerilerini geliştirdiği, çocukların uyum düzeylerini ve sınıf ortamının atmosferini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır (Arda, 2011). Conduct Problems Prevention Research Group (1999a; 1999b) tarafından Hızlı Takip Projesi (Fast Track) ile ADSD programının çocuklar üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmalarda da benzer şekilde program sonrasında çocukların saldırgan davranışlarında azalma olduğu, kendini kontrol etme, sınıf uyumu gibi becerilerde gelişme gösterdikleri ortaya çıkarılmıştır. Yapılan benzer başka araştırmalar da incelendiğinde programın çocuklar üzerinde istenmeyen davranış azaltıcı etkisi olduğu (Conduct Problems Prevention Research Group, 2010; Snell, Voorhees, Walker, Berlin, Jamison ve

Chapman, 2013); çocukların prososyal davranışlarında da artış sağladığı sonucuna varılmıştır (Conduct Problems Prevention Research Group, 2010).

Özetle araştırmada elde edilen niceliksel bulgular değerlendirildiğinde söz konusu eğitim programını alan öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik öğretmenlik becerilerinde gelişmeler olduğu saptanmıştır. Bu eğitimi alan öğretmenlerin pozitif bir sınıf ortamı yaratabildikleri, istenmeyen davranışların ortadan kaldırılmasında ya da önlenmesinde ve disiplin sağlanmasında daha aktif rol alabildikleri, sınıf ortamında, çocukların davranışlarında olumlu yönde fark yaratabildikleri gözlenmiştir.

Araştırmanın nitel bulguları değerlendirildiğinde öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen nitel bulguların, gözlem yolu ile ortaya çıkarılan nicel bulguları destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Bu bağlamda Sınıf Yönetimi Eğitim Programı'nın öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlamak ve istenmeyen davranışlarla baş etmek için kullanmayı ifade ettikleri yaklaşım biçimleri üzerindeki etkisi değerlendirildiğinde deney grubunda yer alan öğretmenlerin destekleyici ve önleyici yaklaşım biçimlerini kontrol grubunda yer alan öğretmenlere göre daha sık kullanmayı ifade ettikleri; kısıtlayıcı yaklaşım biçimlerini ise kontrol grubunda yer alan öğretmenlere göre daha az ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bu araştırma bulguları değerlendirildiğinde sınıf yönetimi eğitim programı öğretmenlerin sorun davranışları önlenmede ve sınıfta olumlu bir iklim yaratmada daha aktif rol almalarına katkıda bulunmakla birlikte aynı zamanda öğretmenlerin kısıtlayıcı yaklaşımlardan ziyade önleyici ve destekleyici yaklaşım biçimlerini daha fazla sergilemeye yönelik bir perspektife sahip olmalarını desteklediği ortaya çıkmıştır. Bu bulgular derinlemesine incelendiğinde, deney grubundaki öğretmenlerin problem anında ödül, sorumluluk verme, dikkat çekme, davranışın nedenini araştırma, çözümü çocuklara bırakma gibi destekleyici yaklaşımları kontrol grubundaki öğretmenlere kıyasla daha sık kullandıklarını belirttikleri saptanmıştır. Daha da önemlisi deney grubundaki öğretmenlerin kural koyma, hatırlatıcılar kullanma, önleyici müdahale programlarını uygulama gibi önleyici yaklaşım biçimlerini kullanmaya yönelik ifade sıklıklarının da kontrol grubundaki öğretmenlere kıyasla oldukça yükseldiği gözlenmiştir. Sınıf yönetimi eğitimi programı deney grubu öğretmenlerinin kontrol grubuna göre ceza, özür



diletme, uyarıda bulunma gibi kısıtlayıcı yaklaşım biçimlerini kullanmaya yönelik ifade sıklıklarını da azaltmışlardır. Nitekim söz konusu nitel bulguları destekler nitelikte gözlem yolu ile elde edilen nicel bulgularda da, eğitim programından sonra öğretmenlerin disiplin saplamak adına olumlu disiplin stratejilerine başvurma, rutinleri ve kuralları tutarlı bir şekilde uygulama gibi olumlu sınıf yönetimi anlayışını benimsedikleri gözlemlenmiştir.

Daha önce de belirtildiği gibi araştırmacılar tarafından sınıf yönetimi için birçok yaklaşım türü tanımlanmıştır. Ancak önleme odaklı bir sınıf yönetimi yaklaşımının tepkisel sınıf yönetimi yaklaşımına göre daha etkili olduğu öne sürülmektedir (Vitto, 2003). Araştırma sonuçları da önleyici yaklaşım hakkında benzer düşünceleri desteklemektedir. Domitrovich ve arkadaşları (2009) tarafından Head Start (Erken Başlangıç) Programının etkisinin incelendiği bir çalışmada toplamda 44 sınıf değerlendirilmiş ve bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde programı alan öğretmenlerin programın sonunda kontrol grubunda yer alan öğretmenlere nazaran sınıflarında daha olumlu bir ortam yarattıkları ve sınıf yönetiminde daha çok önleyici yaklaşım biçimlerini benimsedikleri ortaya çıkarılmıştır. Çocukların öğretmenlerine yönelik olumlu tutum içerisinde olmaları, sınıfta istenmeyen davranışlar sergilemelerini azaltıp, ilgi, motivasyon ve öğrenme çabalarının yüksek olmasına katkı sağlayacağı vurgulanmaktadır (Pala, 2005). Çocukların öğretmenlerine karşı olumlu tutum içerisinde olması da öğretmenlerin onlara karşı nasıl bir tavır sergilediği, sınıf yönetimini sağlamada benimsedikleri yaklaşımların neler olduğu ile ilişkilidir. Nitekim Westman ve Bergmark (2014) öğretmenlerin çocuklara yönelik sıcak ve yakın ilişkiler içerisinde olmalarının çocukların öğretmenine ve okula yönelik tavır ve davranışlarında olumlu etki yaratacağını belirtmişlerdir. Araştırmacılar öğretmenlerin sınıf içerisinde çocukları güdülemeleri, gelişim ve ilgilerine yönelik planlamalar yapmaları, çocuklara ilgi göstermeleri, bir problem ortaya çıktığında sorunun nedenini araştırıp çocuklar ile birlikte çözüm bulmaları gerektiğini (Pala, 2005), problem ortaya çıkmadan önce önlemler alıp önlemsel stratejileri kullanmaları gerektiğini vurgulamaktadırlar (Pala, 2005; Uğurlu, Doğan, Ay ve Zorlu, 2014).

Ancak bazı araştırmalarda (Sadık, 2008; Uğurlu ve arkadaşları, 2014) halen öğretmenlerin sıklıkla sözel uyarı, ceza, görmezden gelme gibi kısıtlayıcı/tepkisel yaklaşımları kullandıkları görölmektedir. Bu çalışmada da öğretmenlerin tepkisel/kısıtlayıcı yaklaşım biçimlerine başvurduğu ancak eğitim programı aldıktan sonra bu tip yaklaşımları kullanmada azalma olurken olumlu ve önleyici yaklaşımları kullanmada artış olduğu görölmüştür. Bu da öğretmenlere sınıf yönetimi yaklaşım biçimlerine yönelik nitelikli eğitimler verilerek, sınıf yönetimi konusunda daha önlemsel ve olumlu yaklaşımlar geliştirmelerinin sağlanmasının önemini göstermektedir.

## IV.2. Sonuç ve Öneriler

- 1- Okulöncesi öğretmenlerine uygulanan Sınıf Yönetimi Eğitim Programı, sınıf içerisinde sürekliliği ve rutini sağlamada, tutarlı bir şekilde kuralları uygulamada, olumlu davranış yönetimi stratejilerini kullanmada, çocuklara duygusal olarak model olmada, sınıf içinde duyguların ifade edilmesinde ve düzenlenmesinde, problemlere karşı uygun rehberliğin sunulmasında, uyumsuz davranışların önlenmesinde öğretmenlerin daha iyi düzeyde bir performans sergilemelerini sağlamıştır.
- 2- Sınıf Yönetimi Eğitim Programı öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda daha donanımlı olmalarını sağlayarak genel sınıf ortamında da olumlu yönde davranışsal değişimler yaratmıştır. Sınıf Yönetimi Eğitim Programı'nın sınıf ortamında işbirliği yapma, uyum içinde davranma, saldırgan davranışlardan uzaklaşma, kurallara uyma, problem çözme, odaklanma gibi becerilerin gelişmesini sağlayarak olumlu bir ikliminin oluşmasını desteklediği görülmüştür.
- 3- Sınıf Yönetimi Eğitim Programı öğretmenlerin sınıf yönetimi sağlamak ve istenmeyen davranışlarla baş etmek için kısıtlayıcı yaklaşımlardan ziyade önleyici ve destekleyici yaklaşım biçimlerini benimsemelerini sağlamıştır.
- 4- Bu araştırmanın sonuçları kapsamında öğretmenlere sunulan eğitim programının sınıf ortamı ve öğretmenler üzerindeki çok yönlü olumlu etkileri düşünüldüğünde, öğretmenlere sınıf yönetimi konusunda donanımlı olmalarını sağlayacak, çocuk-öğretmen ilişkisini güçlendirecek, uygulamaya dayalı işlevsel hizmet içi eğitimlerin sunulması gerekmektedir.
- 5- Okulöncesi öğretmen adaylarına lisans programında zorunlu ders olarak sunulan sınıf yönetimi dersinin içeriğinin kuramsal olarak ve okul öncesi döneme indirgenmeden ilköğretim öğrencilerine yönelik yöntemleri, stratejileri

kapsayacak biçimde sunulduğu ve böylelikle öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda yeterli düzeyde bilgi birikimine sahip olmadan mezun oldukları araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır. Bu kapsamda sınıf yönetimi dersinin içeriği okulöncesi dönem çocuklarına yönelik uygulanabilecek yöntem ve stratejileri kapsayacak; teorikten ziyade uygulamalı olarak sunulacak biçimde değiştirilip, söz konusu dersin içeriğinin daha nitelikli hale getirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

- 6- Öğretmenlerin genel olarak sınıf içerisinde en çok zorlandıkları konulardan birinin sınıf yönetimini sağlamak olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlere lisans eğitimleri sırasında önleyici stratejilerin, önleyici destekleyici müdahale programlarının kapsamlı ve eklektik bir şekilde sunulacağı bir ders içeriğinin alana kazandırılması gerektiği düşünülmektedir.
- 7- Sınıf yönetimi eğitim programlarının ve önleyici müdahale programlarının öğretmenlere ve çocuklara yönelik olarak uygulanmasının yanında çocukları her yönden etkileyen sistem içerisinde yer alan ailelere ve kurumlarda görev alan tüm personellere uygulanması gerektiği önerilmektedir.
- 8- Ayrıca ileride planlanacak olan çalışmalarda, öğretmenlere sınıf yönetimine yönelik eğitim programı sunulurken çocukların da sosyal duygusal gelişimini destekleyecek, uyumlu davranışlar sergilemelerini sağlayacak ADSD, BPC gibi önleyici müdahale programlarının uygulanması ve etkilerinin sınanması önerilmektedir. Uzun vadeli bir sonuç elde edebilmek için de takip-izleme çalışmalarının gerçekleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

## BÖLÜM- V

### V. Kaynaklar

Akçadağ, T. (2012). Sorun Davranışların Yönetimi. Hüseyin Kıran (Ed.). *Etkili Sınıf Yönetimi* içinde (s.269-303). Ankara: Anı.

Akgün, E., Yarar, M., & Dinçer, Ç. (2011). Okulöncesi Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinliklerde Kullandıkları Sınıf Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9.

Akman Erkıılıç, T. (2012). Zaman Yönetimi. Hüseyin Kıran (Ed.). *Etkili Sınıf Yönetimi* içinde (s.125-151). Ankara: Anı.

Allen, K. P. (2010). Classroom Management, Bullying, and Teacher Practices. *The Professional Educator*, 34(1).

Amstutz, L.S., & Mullet, J. H. (2015). The Little Book of Restorative Discipline for Schools: Teaching Responsibility; Creating Caring Climates. New York: Skyhorse Publishing.

Anlıak, Ş. (2004). *Farklı Eğitim Yaklaşımları Uygulayan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerisi Programının Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmış doktora tezi). Ege Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Anlıak, Ş. (2007). Öğrenmeyi Çekici Kılan Öğrenme Ortamlarının Hazırlanması. Sırrı Akbaba & Şakire Anlıak (Ed.). *Eğitim Psikolojisi* içinde (s.205-243). İstanbul: Lisans.

Arda, T. B. (2011). *Alternatif Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi Programının Okul Öncesi Çocuklarının Sosyal Becerileri Üzerinde Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Arda, T. B., & Ocak, S. (2012). Social Competence and Promoting Alternative Thinking Strategies-PATHS Preschool Curriculum. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2691-2698.

Babaoğlu, E. (2009). Sınıfta Disiplin ve Disiplin Modelleri. Mustafa Çelikten (Ed.). *Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Sınıf Yönetimi* içinde (s.259-292). Ankara: Anı.

Baker, C., Gentry, J., & Larmer, W. (2016). A Model for Online Support in Classroom Management: Perceptions of Beginning Teachers. *Practice*, 6(1), 22-37.

Baker-Henningham, H., Walker, S., Powell, C. & Gardner, M. J. (2009). A Pilot Study Of The Incredible Years Teacher Training Programme and A Curriculum Unit on Social and Emotional Skills in Community Pre-Schools in Jamaica. *Child: Care, Health and Development*, 35(5), 624-631.

Barbetta, P. M., Leong Norona, K., & Bicard, D. F. (2005). Classroom Behavior Management: A Dozen Common Mistakes and What to Do Instead. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 11-19.

Başar, H. (2004). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı.

Beaty, J. J. (2000). *Skill for preschool teachers* . Prentice –Hall Inc. Pearson Education, Upper Saddle River, New Jersey, USA.

Beyazkürk, D. (2005). *Biriktirilmiş Olumlu Deneyimler (Banking Time) Müdahale Programının Okulöncesi Öğrenci- Öğretmen İlişkileri Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Bilir, A. (2014). Sınıf Yönetiminde Başarının Aracı: Önlensel Model. *Folklor/Edebiyat*, 20(78), 203-214.

Borich, G. D. (2007). *Effective teaching methods research based practice*. (6 th ed.). Newjersey: Pearson Education Ltd.

Boyacı, A. (2009). Sorun Davranışları Yönetmek. Mustafa Çelikten (Ed.), *Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Sınıf Yönetimi* içinde (s.209-257). Ankara: Anı.

Bull, S., Feldman, P., & Solity, J. (2013). *Classroom Management: Principles to Practice*. New York: Routledge.

Bulut, S. (2008). Okulöncesi Sınıflarında Zaman Yönetimi. Yaşare Aktaş Arnas & Fatma Sadık (Ed.). *Okulöncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi* içinde (s.164-192). Ankara: Kök.

Bulut, S. (2008). Okulöncesi Eğitim Ortamında Etkili İletişim. Yaşare Aktaş Arnas ve Fatma Sadık (Ed.). *Okulöncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi* içinde (s.192-216). Ankara: Kök.

Burchinal, M.R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of Academic Skills from Preschool though Second Grade: Family and Classroom Predictors of Developmental Trajectories. *Journal of School Psychology*, 40 (5), 415 – 436.

Burden, P. (2016). *Classroom management: Creating a successful K-12 learning community*. John Wiley & Sons.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Cartleoge, G., & Kourea, L. (2008). Culturally Responsive Classrooms For Culturally Diverse Students With and At Risk for Disabilities. *Exceptional Children*, 74(3), 351-371.

Celep, C. (2004). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Ankara: Anı.

Charles, C. M. (2002). *Building Classroom Discipline*. Longman Pub Group, White Plains, NY.

Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz*. Ahmet Aypay (Çev. Ed.). Ankara: Anı.

Coleman, J. C, Crosby, M. G, Irwin, H. K, Dennis, L. R, Simpson, C. G, & Rose, C. A. (2013). Preventing Challenging Behaviors in Preschool: Effective Strategies for Classroom Teachers. *Young Exceptional Children*, 16(3), 3-10.

Conduct Problems Prevention Research Group. (1999a). Initial impact of the fast track prevention trial for conduct problems: I. The High-Risk Sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67(5), 631-647.

Conduct Problems Prevention Research Group. (1999b). Initial Impact of The Fast Track Prevention Trial for Conduct Problems: II. Classroom Effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67(5). 648-657.



Conduct Problems Prevention Research Group. (2010). The Effects of a Multiyear Universal Social–Emotional Learning Program: The Role of Student and School Characteristics. *J Consult Clin Psychol*, 78(2): 156–168. doi:10.1037/a0018607.

Çelebi Öncü, E. (2011). Okulöncesi Eğitimde Olumlu Disiplin ve Sınıf Kuralları Oluşturmak. Güliden Uyanık Balat (Ed.). *Okulöncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi* içinde (s.123-151). Ankara: Eğiten Kitap.

Çelebi Öncü, E., & Ünlüer, E. (2011). Zaman Yönetimi ve Okulöncesinde Zamanın Etkili Kullanımı. Güliden Uyanık Balat (Ed.). *Okulöncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi* içinde (s.167-183). Ankara: Eğiten Kitap.

Çelik, K. (2012). Disiplin Oluşturma ve Kural geliştirme. Hüseyin Kıran (Ed.). *Etkili Sınıf Yönetimi* içinde (s.237-269). Ankara: Anı.

Demir, T. (2015). *Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algılarının ve Sınıf Yönetimi Stratejilerinin Çocuk–Öğretmen İlişkileri Üzerindeki Etkileri*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.

De Sa Maini, R. (2011). *Teacher Training in a Proactive Approach to Classroom Behaviour Management: Teacher and Student Outcomes*. Toronto: University of Toronto.

Demirtaş, H. (2012). Sınıf Yönetiminin Temelleri. Hüseyin Kıran (Ed.). *Etkili Sınıf Yönetimi* içinde (s.1-34). Ankara: Anı.

Diken, I. H., Cavkaytar, A., Batu, S., Bozkurt, F., & Kurtyılmaz, Y. (2010). *Proje ADYEP: Anasınıfı, İlköğretim Birinci ve İkinci Sınıflarında Anti Sosyal Davranışları Önlemeye Yönelik Bir Erken Müdahale Programının Etkililiği* (206K165 nolu TÜBİTAK projesi).

Drang, D.M. (2011). *Preschool Teachers' Beliefs, Knowledge, and Practices Related to Classroom Management*. Faculty of Graduate School of The University Of Maryland College Park. Doctoral dissertation.

Domitrovich, C. E., Cortes, R., & Greenberg, M. T. (2000). *The Teacher Style Rating Scale Technical Report. Unpublished Manuscript*. Pennsylvania State University.

Domitrovich, C. E., Gest, S. D., Gill, S., Bierman, K. L., Welsh, J. A., & Jones, D. J. (2009). Fostering High Quality Teaching with an Enriched Curriculum and Professional Development: Head Start REDI. *American Educational Research Journal*, 46, 567–597.

Dustova, G. & Cotton, S. (Online). Classroom Management Strategies. *The CTE Journal*, 3(2), 32-42.

Eisenman, G., Edwards, S. & Cushman, C. A. (2015). Bringing Reality to Classroom Management in Teacher Education. *The Professional Educator*. 39(1).

Ekici, G. (2008). Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algı Düzeyine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 35, 98-110.

Elias, M. J., & Tobias, S. E. (1996). *Social Problem Solving Intervention in the Schools*. New York: The Guilford School Practitioner Series.

Emmer, E. T. & Stough, L. M. (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112.

Erbaş, D. (2015). Sınıfta Davranış Yönetimi. Dilek Erbaş (Ed.). *Sınıfta Etkili Öğretim ve Yönetim* içinde (s. 291-347). Ankara: Pegem Akademi.

Erden, M. (2003). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Alkım.

Erdoğan, İ. (2007). *Sınıf Yönetimi: Ders, Konferans, Panel ve Seminer Etkinliklerinde Başarının Yolları*. İstanbul: Sistem.

Erwin, P. G. (1994). Effectiveness of Social Skills Training with Children: A Meta Analitic Study(1). *Counselling Psychology Quarterly*, 7 (3), 1-6.

Evertson, C. M., Emmer, 1E. T., & Worsham M. E. (2003). *Classroom management for elementary teachers*. Boston: Pearson Education.

Gartrell D. (2001). Replacing Time-Out Part One – Using Guidance to Build an Encouraging Classroom. *Young Children*, 8-16.

Gilbert-Lurie, L. K., Wagner, M. D., Freer, R. S., Horton, J., Papadakis, A., Sandoval, B., & Waugh, S. (2000). *Classroom management A California Resource Guide for Teachers and Administrators of Elementary and Secondary Schools*. Los Angeles County Office of Education.

Gordon, T. (2002). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. Emel Aksay (Çev. Ed.). İstanbul: Sistem.

Gordon, T. (2015). *Etkili Anne-Baba Eğitimi*. Dilek Tekin ve Nazlı Özkan (Çev. Ed.). İstanbul: Profil.

Grosshans, B. A., & Burton, J. H. (2008). *Beyond Time Out: From Chaos to Calm*. Newyork London: Sterling Publishing.

Harlan J. C., & Rowland S. T. (2002). *Behavior Management Strategies for Teachers*. Charles C Thomas Publisher, LTD. Springfield, Illinois.

Harris, K. R. (1985). Definitional, parametric, and procedural considerations in timeout interventions and research. *Exceptional Children*, 51, 279–288.

Hemmeter, M. L, Ostrosky, M. M, Artman, K. M, & Kinder, K. A. (2008). Planning Transitions to Prevent Challenging Behavior. *Young Children*, 19.

Hichey, G., McGilliway, S., Hyland, L., Leckey, Y., Kelly, P., Bywater, T., Comiskey, C., Lodge, A., Donnelly, M. ve O’Neill, D. (2015). Exploring The Effects of a Universal Classroom Management Training Programme on Teacher and Child Behaviour: A Group Randomised Controlled Trial and Cost Analysis. *Journal of Childhood Research*. 1(21).

İflazoğlu Saban, A. (2008). Kural ve Prosedürler. Yaşare Aktaş Arnas & Fatma Sadık (Ed.). *Okul Öncesi Eğitiminde Sınıf Yönetimi* içinde (s.216-244). Ankara: Kök.

Johnson, D. (2001). Towards İnclusion: Tapping Hidden Strengths: Planning for Students Who are Alcohol- Affected.

Jones, V., & Jones, L. (2004). *Comprehensive classroom management creating communities of support and solving problems*. BostonUnited States of America: Pearson Education.

Kaf Hasırcı, Ö. (2008). Eğitim Etkinliklerinin Planlanması ve Uygulanması. Yaşare Aktaş Arnas ve Fatma Sadık (Ed.). *Okulöncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi* içinde (s.136-164). Ankara: Kök.

Kaya, S., Lundeen, C. & Wolfgang, H. C. (2010). Discipline Orientations Of Pre-Service Teachers Before and After Student Teaching. *Teaching Education*. 21(2), 157-169.

Korpershoek, H., Harms, T., De Boer, H., Van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643-680. doi: 10.3102/0034654315626799

Laut, J. (1999). Classroom Management: Beliefs of Preservice Teachers and Classroom Teachers Concerning Classroom Management Styles. *Fall Teachers Education Conference* (s. 1-10). Charleston, Sout Carolina: Eric.

Leckey, Y., Hyland, L., Hickey, G., Lodge, A., Kelly, P., Bywater, T., Comiskey, C., Donnelly, M., & McGilloway, S. (2016). A Mixed-Methods Evaluation of the Longer-Term Implementation and Utility of a Teacher Classroom Management Training Programme in Irish Primary Schools. *Irish Educational Studies*, 35(1), 35-55. <http://dx.doi.org/10.1080/03323315.2016.1147974>.

Maag, J. W. (2016). *Behavior Management: From Theoretical Implications to Practical Applications*. Cengage Learning.

Mackenzie, R. J. (2014). Çocuğunuza Sınır Koyma. Mehtap Gün (Çev. Ed.). İstanbul: Yakamoz.

Malm, K. (1992). *Behavior Management in K-6 Classrooms*. National Education Association, Washington, D.C.

Malmgren, K. W., Trezek, B.J., & Paul, P. V. (2005). Models of Classroom Management as Applied to the Secondary Classroom. *The Clearing House*, 79(1), 36-39.

Martella, R. C., Nelson, J. R., Marchand-Martella, N. E., & Reilly, M. (2011). *Comprehensive Behavior Management: Individualized, Classroom, and Schoolwide Approaches*. London: Sage.

Martin, A. J., Linfoot, Ken., & Stephenson, J. (1999). How Teachers Respond to Concerns About Misbehavior in Their Classroom. *Psychology in the Schools*, 36(4), 347-358.

Martin, N., Yin. Z. & Baldwin, B. (1998). Classroom Management Training, Class Size and Graduate Study: Do These Variables Impact Teachers' Beliefs Regarding Classroom Management Style? Paper Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association (San Diego), CA.

Marquez, B., Vincent, C., Marquez, J., & Pennefarher, J. (2016). Opportunities and Challenges in Training Elementary School Teachers in Classroom Management: Initial Results from Classroom Management in Action, an Online Professional Development Program. *Jl. of Technology and Teacher Education* . 24(1), 87-109.

Marzano R. J. (2007). *The Art and Science of Teaching*, ASCD Member Book, Alexandria, Virginia, USA.

Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom Management that Works: Research-based Strategies for Every Teacher*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

McLeod, J., Fisher, J., & Hoover, G. (2003). *The Key Elements of Classroom Management: Managing Time and Space, Student Behavior, and Instructional Strategies*. ASCD.

Miltenberger R. G. (2008). *Behavior Modification Principles and Procedures*. Thomson Higher Education, Belmont, USA.

Moore, K. D. (2001). *Classroom teaching skills*. Boston : McGraw-Hill.

Morris, P., Millenky M., Raver, C. C., & Jones S. M. (2013). Does a Preschool Social and Emotional Learning Intervention Pay off for Classroom Instruction and Children's Behavior and Academic Skills? Evidence From the Foundations of Learning Project. *Early Education and Development*, 24, 1020-1042.

Murdick, N. L., & Petch-Hogan, B. (1996). Inclusive Classroom Management: Using Preintervention Strategies. *Intervention In School and Clinic*, 31(3), 172-176.

Ocak Karabay, Ş., & Şahin Ası, D. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfta Uyguladıkları Kurallar ve Çocukların Kurallara Yönelik Farkındalık Düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 69-86.

Ornstein, A. C., & Lasley, T. C. (2004). *Strategies for Effective Teaching*. Boston : McGraw-Hill.

Öztürk, B. (2002). Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Giderilmesi. Emin Karip (Ed.). *Sınıf Yönetimi* içinde (137-183). Ankara: Pegem A.

Pala, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 171-179.

Pianta, R. C. (2017). *Çocuklar ve Öğretmenler Arasındaki İlişkilerin Zenginleştirilmesi*. Derya Şahin Ası ve Şakire Ocak Karabay (Çev.). Ankara: Nobel. (İlk baskı).

Pianta, R.C. (1998). *Enhancing Relationships between Children and Teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System Manual Pre-K*. Paul H. Brookes Publishing Co.

Reddy, A. L., Fabiano, A. G., Dudek, M. C. ve Hsu, L. (2013). Instructional and Behavior Management Practices Implemented By Elementary General Education Teachers. *Journal of School Psychology, 51*, 683–700.

Ritz, M., Noltemeyer, A., Davis, D., & Green J. (2014). Behavior Management in Preschool Classrooms: Insights Revealed Through Systematic Observation and Interview. *Psychology in the Schools, 51*(2), 181-197. doi: 10.1002/pits.21744.

Rogers, B. (2015). *Classroom behaviour: a practical guide to effective teaching, behaviour management and colleague support*. Sage.

Ross, C. P., Little, E. ve Kienhuis, M. (2008). Self-Reported and Actual Use Of Proactive and Reactive Classroom Management Strategies and Their Relationship With Teacher Stress and Student Behaviour. *Educational Psychology, 28*(6), 693-710. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410802206700>.

Ryan J. S., Sanders S., Katsiyannis, A., & Yell, M. L. (2007). Using Time Out Effectively in the Classroom. *Teaching Experiential Children, 39*(4), 60-67.

Rydell, A. M. Ve Henricsson, L. (2004). Elementary School Teachers' Strategies To Handle Externalizing Classroom Behavior: A Study Of Relations



Between Perceived Control, Teacher Orientation and Strategy Preferences. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 93–102.

Sabol T., J., & Pianta, R. C. (2012). Recent Trends in Research on Teacher-Child Relationships. *Attachment & Human Development*, 14 (3), 213-231.

Sadık, F. (2008). Sınıf Yönetiminde Temel Kavramlar ve Yaklaşımlar. Yaşare Aktaş Arnas & Fatma Sadık (Ed.) *Okul Öncesi Eğitiminde Sınıf Yönetimi* içinde (s.14-62). Ankara: Kök.

Sadık, F. (2008). The Investigation of Strategies to Cope with Students' Misbehaviors According to Teachers and Students' Perspectives. *İlköğretim Online*, 7(2), 232-25. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>

Sadık, F., & İflazoğlu Saban, A. (2008). Disiplin ve Disiplin Modelleri. Yaşare Aktaş Arnas & Fatma Sadık (Ed.). *Okul Öncesi Eğitiminde Sınıf Yönetimi* içinde (s.278-328). Ankara: Kök.

Schwab, Y., & Elias, M. J. (2014). From Compliance to Responsibility: Social-Emotional Learning and Classroom Management. E. Emmer, & E. J. Sabornie (Ed.). *Handbook of Classroom Management* içinde (s. 94-115). New York: Routledge.

Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulama*. Ankara: Yargı.

Bilir Seyhan, G., Ocak Karabay, S., Arda Tuncdemir, T. B., Greenberg, M. T., & Domitrovich, C. (2017). The Effects of Promoting Alternative Thinking Strategies Preschool Program on Teacher–Children Relationships and Children's Social Competence in Turkey. *International Journal of Psychology*.

Shure, M. B. (2001). *I can problem solve* (An interpersonal cognitive problem-solving program) (ICPS) (2nd ed). Illinois: Research Press.

Sieberer-Nagler, K. (2016). Effective Classroom-Management & Positive Teaching. *English Language Teaching*, 9(1), 163-172. doi:10.5539/elt.v9n1p163

Skiba, R., Ormiston, H., Martinez, S., & Cummings, J. (2016). Teaching the Social Curriculum: Classroom Management as Behavioral Instruction. *Theory Into Practice*, 55(2), 120-128. doi: 10.1080/00405841.2016.1148990.

Stough, L. M., Montague, M. L., Jo-Landmark, L., & Williams-Diehm, K. (2015). Persistent Classroom Management Training Needs of Experienced Teachers. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(5), 36-48. doi: 10.14434/josotl.v15i5.13784.

Snell, M. E., Voorhees, M. D., Walker, V. L., Berlin, R. A., Roorbach-Jamison, K., & Stanton-Chapman, T. L. (2014). A Demonstration of the Universal Problem-Solving Approach to Address Children's Inappropriate Behavior in Head Start Classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(1), 4-15. doi: 10.1177/0271121413491836.

Sözbilir, M. (2013). Nitel Veri Analizi.

Sutton, R.E. (2004). Emotion Regulation Goals and Strategies. *Social Psychology of Education*, 7, 379-398.

Tartwijk, V. J., Brok, D. P., Veldman, L. Ve Wubbels, T. (2009). Teachers' Practical Knowledge About Classroom Management in Multicultural Classrooms. *Teaching and Teacher Education*. 25, 453–460. doi:10.1016/j.tate.2008.09.005.

Tabancalı, E. (2012). Sınıf Ortamının Fiziksel Özellikleri. Hüseyin Kıran (Ed.). *Etkili Sınıf Yönetimi* içinde (s.61-83). Ankara: Anı.

Teyfur, M., & Çelikten, M. (2009). Yapılandırmacı Sınıf Yönetim Kuralları. Mustafa Çelikten (Ed.). *Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Sınıf Yönetimi* içinde (s.175-2009). Ankara: Anı.

Teyyar Uğurlu, C., Doğan, S., Şöförtakımcı, G., Ay, D., & Zorlu, H. (2014). Öğretmenlerin Sınıf Ortamında Karşılaştıkları İstenmeyen Davranışlar ve Bu Davranışlarla Baş Etme Stratejileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 577-602.

Tillery, A. D, Varjas, K. Meyers, J., & Collins, A. S. (2010). General Education Teachers' Perceptions of Behavior Managements and Intervention Strategies. *Journal of Pozitive Behavior Interventions*, 12(2), 86-102.

Theunissen, M. H. C., Vogels, A. G. C., & Reijneveld, S.A. (2015). Punishment and Reward in Parental Discipline for Children Aged 5 to 6 Years: Prevalence and Groups at Risk. *Academic Pediatric Association*, 15(1), 96-102.

Toprakçı, E. (2015). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi.

Tosun, Ü. (2002). Onurlu Disiplin. İstanbul: Beyaz Yayınları.

Uysal, H., Altun, S. A., & Akgün, E. (2010). Okulöncesi Öğretmenlerinin Çocukların İstenmeyen Davranışları Karşısında Uyguladıkları Stratejiler. *İlköğretim Online*, 9(3). <http://ilkogretim-online.org.tr>.

Vitto J. M. (2003). *Relationship – Driven Classroom Management Strategies That Promote Student Motivation*. Corwin Press. Inc. Thousand Oaks, California.

Wardle, F. (2017). *Creating Indoor Environments for Young Children*. CommunityPlaythings:<http://www.communityplaythings.com/resources/articles/whatallchildrenneed/creatingindoorenvironments.html> adresinden alındı.

Watson, T. L., Skinner, C. H., Skinner, A. L., Cazzell, S., Aspiranti, K. B., Moore, T., & Coleman, M. (2016). Preventing Disruptive Behavior via Classroom Management: Validating the Color Wheel System in Kindergarten Classrooms. *Behavior Modification*, 518-540.

Westman, S., & Bergmark V. (2014). A Strengthened Teaching Mission in Preschool: Teachers' Experiences, Beliefs and Strategies. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 73-88. <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2013.809653>.

Wolf, T.L., McLaughlin T.F., & Williams R. L. (2006). Time-Out Interventions and Strategies: A Biref Review and Recommendations. *International Journal of Special Education*. 21(3), 22-29.

Yalçinkaya, M. (2003). Sınıf içi İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Yönetimine İlişkin Stratejiler. Ömer Üre (Ed.). *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 192-199). Ankara.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Zirpoli, T. J., & Melloy, K. J. (2001). *Behavior Management Applications for Teachers*. Prentice Hall.

<http://www.acevokuloncesi.org/egitim-programi/okul-oncesi-egitim-programi/gunluk-egitim-akisi>

<http://edglossary.org/classroom-management/>

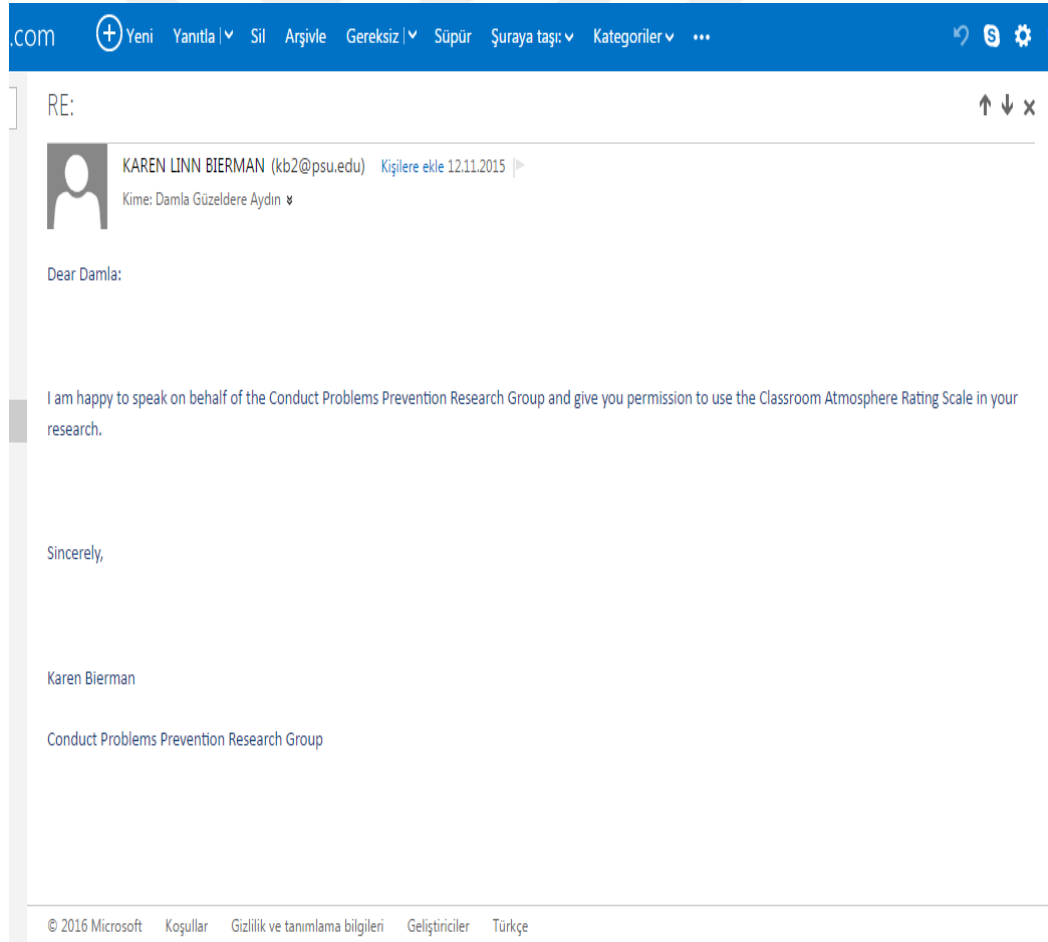
## BÖLÜM- VI

### VI. EKLER

Ek- 1

#### Ölçek İzinleri

#### Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği Kullanım İzni



RE:



From: Damla Güzelidere Aydın [mailto:damlaguзелеdere@hotmail.com]

Sent: Thursday, November 12, 2015 7:31 AM

To: kb2@psu.edu

Subject:

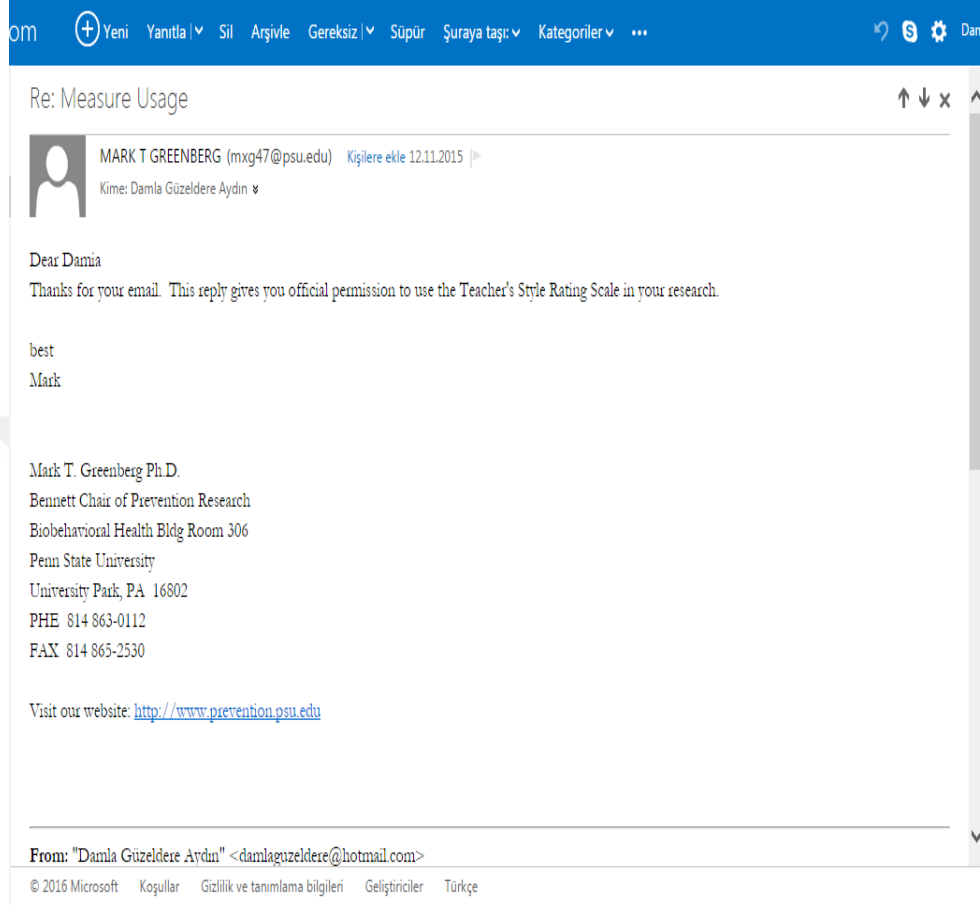
Dear Conduct Research Group;

I am a graduate student at the Ege University Preschool education program. I am going to conduct a research about classroom management techniques of preschool teachers. I would like to study this topic for my graduate thesis under the supervision of Associate Professor Sakire Ocak Karabay who have already working with the PATHS Curriculum at Ege University in Turkey since 2009. She have completed the translation and cultural adaptation of the PATHS program by conducting different research in Turkey together with Celene Domitrovich and Mark Greenberg concerning preschool/kindergarten version of PATHS. She already applied your scale "Classroom Atmosphere Rating Scale" in her research but we need your new permission for the Ege University Scientific Research Office to execute this new research.

I want to would like to kindly request your permission for Classroom Atmosphere Rating Scale. I would be honored to receive your support in this matter. Could you please send us such a permission for that scale as an e-mail.

Many thanks, best regards ;

## Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeği Kullanım İzni



om

Yeni

Yanıtla

Sil

Arşivle

Gereksiz

Süpür

Şuraya taşı

Kategoriler

...

S

Da

Re: Measure Usage

From: "Damla Güzelçere Aydın" <damlaguzeldere@hotmail.com>

To: "MARK T GREENBERG" <mrg47@psu.edu>

Sent: Thursday, November 12, 2015 5:12:17 AM

Dear Mark Greenberg ;

I am a graduate student at the Ege University Preschool education program. I am going to conduct a research about classroom management techniques of preschool teachers . I would like to study this topic for my graduate thesis under the supervision of Associate Professor Sakire Ocak Karabay . She already applied the scale "Teaching Style Rating Scale" in her research before but we need your new permission for the Ege University Scientific Research Office to execute this new research.

I want to would like to kindly request your permission for Teaching Style Rating Scale. I would be honored to receive your support in this matter. Could you please send us such a permission for that scale as an e-mail.

Many thanks, best regards (:

Damla AYDIN

© 2016 Microsoft

Koşullar

Gizlilik ve tanımlama bilgileri

Geliştiriciler

Türkçe



## Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği ve Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeğinin Türkçe Metninin Kullanım İzni

Tugce Burcu Arda

18:05 (Çar)

Siz

Yeni

Yanıtla

Sil

Arşivle

Gereksiz

Süpür

Taşı

Kategoriler

Geri al

Yanıtla

Merhaba Damla Hanım,  
Ölceğin Türkçe metnini kullanabilirsiniz.  
Ancak orjinal metin için sanırım Dr. Mark Greenberg ya da Dr. Celene Domitrovich'ten izin almak da gerekiyor.

İyi çalışmalar  
Tugce

2016-08-03 4:50 GMT-04:00 Damla Güzeldere Aydın <[damlaguzeldere@hotmail.com](mailto:damlaguzeldere@hotmail.com)>:

Ege Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi programında yüksek lisans öğrencisiyim. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejileri ile ilgili araştırma yapacağım. Tez çalışmam için sizin Türkçeye uyarlayıp tezinizde kullandığınız "Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeği" ve "Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği" ni kullanmak istiyorum. Bunun için sizin izninize ihtiyacım var.

Teşekkür ederim.

Saygılar, iyi çalışmalar.

Damla AYDIN

--  
Tugce B. Arda Tuncdemir, MA

Ek- 2

### Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği

| SINIF ORTAMI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| A. <u>Yıkıcı/Rahatsız Edici Davranış ve Uyum</u>                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |  |
| <b>1-Yapılandırılmış zamanda öğrencilerin uyum düzeyi</b> ( Çocuğun yaşı gereği, ağızdan uygunsuz sözcükler kaçırması, yerinden kalkması vb durumları yıkıcı davranış değildir).                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |  |
| <b>1-Çok Yüksek</b>                                                                                                                                                                                                                                                       | -Öğrenciler çok uyumludur ve etkinliğe odaklanmışlardır. Sürekli tekrar eden, birbirini sözel olarak rahatsız etme ya da kavga etme gibi herhangi bir <b>yıkıcı davranış örneği yoktur.</b>                                                                                                                                                                     |  |
| <b>2- Kısmen Yüksek</b>                                                                                                                                                                                                                                                   | -Öğrenciler, ( en az %80'inde) oldukça yüksek seviyede uyum davranışı gösterirler.<br>-Farklı kişilerin <b>2 YADA DAHA AZ</b> yıkıcı davranışı gözlenir.                                                                                                                                                                                                        |  |
| <b>3- Orta</b>                                                                                                                                                                                                                                                            | - (sürenin %60-%80'i arasında) ortalama bir uyum gösterirler. 3 ya da daha fazla kişinin yıkıcı davranışlarının sıklığı <b>3-5 ARASINDADIR.</b>                                                                                                                                                                                                                 |  |
| <b>4- Kısmen Düşük</b>                                                                                                                                                                                                                                                    | -Öğrenciler,ortalamanın altında, %40-%60 arasında bir uyum gösterirler.<br>-Yıkıcı davranışların sıklığı <b>5-7 ARASINDA</b>                                                                                                                                                                                                                                    |  |
| <b>5-Çok Düşük</b>                                                                                                                                                                                                                                                        | --Öğrenciler, sert tartışmalar yapmak, yüksek sesle konuşmak, şakalaşmak, uyumsuzluk, şikâyet etmek gibi davranışları sıkça gösterirler ve bu hareketler açıkça sınıfta süren grup aktivitelerini engeller.<br>-Yıkıcı davranış örnekleri <b>7'DEN FAZLA.</b>                                                                                                   |  |
| <b>6-Kodlanamaz</b>                                                                                                                                                                                                                                                       | Gözlem, yapılandırılmış zaman sırasında, <b>10 dakikadan daha az olursa</b> , kodlama yapılamaz.                                                                                                                                                                                                                                                                |  |
| <b>2- Öğrenciler etkinlik arası geçişlerde uyumludur.</b> (Bu değerlendirme sadece geçiş etkinliklerinde puanlanır. Farklı zamanlarda, birçok geçiş durumu gözlemlendiğinde, değerlendirme sırasında belirli bir zamanda gözlenen tüm durumların ortalaması alınmalıdır). |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |  |
| <b>1- Çok Yüksek</b>                                                                                                                                                                                                                                                      | -Öğrenciler gözlem süresince, etkinlik arası geçişlerde (bireysel masa başı etkinlikler, küçük grup, tüm grup öğretici etkinlikler arasındaki geçişlerde) ya da sınıf aktivitelerinden bahçeye çıkışlardaki geçişlerde çok uyumludur ve etkinliğe odaklanmışlardır.<br>-Gözlem boyunca kavga etme gibi herhangi bir <b>zarar verici davranış örneği yoktur.</b> |  |
| <b>2-Kısmen Yüksek</b>                                                                                                                                                                                                                                                    | Öğrenciler, geçiş etkinlikleri sırasında çoğunlukla ( en az %80'inde) oldukça yüksek seviyede uyum davranışı gösterirler.<br>-Farklı kişilerin <b>EN FAZLA 2</b> yıkıcı davranışı gözlenir.                                                                                                                                                                     |  |
| <b>3- Orta</b>                                                                                                                                                                                                                                                            | -Öğrenciler, gözlem süresinde (sürenin %60-%80'i arasında) ortalama bir uyum gösterirler.<br>3 ya da daha fazla kişi tarafından yapılmış, <b>Yıkıcı davranışların sıklığı 3-5 ARASINDADIR.</b>                                                                                                                                                                  |  |
| <b>4- Kısmen Düşük</b>                                                                                                                                                                                                                                                    | -Öğrenciler, gözlem süresinde ortalamanın altında, %40-%60 arasında, bir uyum gösterirler. <b>Yıkıcı davranışların sıklığı 5-7 ARASINDADIR.</b>                                                                                                                                                                                                                 |  |
| <b>5Çok Düşük</b>                                                                                                                                                                                                                                                         | --Öğrenciler, sert tartışmalar yapmak, yüksek sesle konuşmak, şakalaşmak, uyumsuzluk göstermek, şikâyet etmek gibi davranışları sıkça gösterirler.<br>-Bu hareketler sınıfta süren grup aktivitelerini açıkça                                                                                                                                                   |  |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | engeller.Yıkıcı davranış örnekleri 7'DEN FAZLA.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |  |
| <b>6-Kodlanamaz</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | -Gözlem, aktiviteler arası geçiş sırasında, <b>10 dakikadan daha az olursa, kodlama yapılamaz.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |  |
| <b>3-Öğrenciler, düzenlemelere uygun kurallara devamlı uyarlar.</b> (Değerlendirme, oyun alanında değil sadece sınıf ortamında yapılır. Eğer bir çocuk, örneğin, yanlış aktivite alanında bulunma gibi bir kurala uymazsa, , öğretmen kuralları hatırlattığında uyum sağlıyorsa, kurala uymamış olarak değerlendirilmez). |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |  |
| <b>1- Çok Yüksek</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | - Öğrenciler, gözlem süresince sınıf kurallarının bilincinde görünürler ve kurallara uyarlar. Gözlem boyunca herhangi bir <b>kurallara uymama davranışı yoktur.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |  |
| <b>2-Kısmen Yüksek</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | - Öğrenciler, ( en az %80'inde) sınıf kurallarının bilincinde görünürler.<br>- Farklı kişiler tarafından yapılmış <b>2 YADA DAHA AZ kural dışı davranış gözlenir.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |  |
| <b>3- Orta</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | - Öğrenciler, gözlem süresinin %60-%80'inde sınıf kurallarını tipik olarak izleme davranışı gösterirler. (3 ya da daha fazla kişi tarafından yapılmış) <b>Kural dışı davranışların sıklığı 3-5 ARASINDADIR.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |  |
| <b>4- Kısmen Düşük</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | - Öğrenciler, gözlem süresinde ortalamanın altında, %40-%60 arasında, kurallara uyarlar. <b>Yıkıcı davranışların sıklığı 5-7 ARASINDADIR.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |  |
| <b>5-Çok Düşük</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | -Öğrencilerin, <b>sınıf kurallarına uymadıkları gözlenir.</b> Yetişkin ya da diğer çocuklar tarafından <b>belirtilen kurallara uymama davranışı sıkça 7'DEN FAZLA</b> görülür.<br>-Bunlar, yıkıcı /zarar verici davranışlar olabilir. Yine de, bu sınıf bu maddeden yıkıcı davranışlar olmadan ya da sınırlar koyma veya başkaları tarafından hatırlatmalar olmadan da düşük puanlar alabilir.<br>-(örneğin, sırası gelmeden konuşma, yerinden kalkma, kurala uymayarak uyarılmadan diğer aktiviteleri yapma vb). |  |
| <b>6-Kodlanamaz</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Gözlem, yapılandırılmış zamanda <b>10 dakikadan daha az olursa, kodlama yapılamaz.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  |
| <b><u>B. İşbirliği, İletişim ve Problem Çözme</u></b>                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |  |
| <b>4- Öğrencilerin işbirliği seviyesi.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |  |
| <b>1- Çok Yüksek</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | - Öğrenciler, genel hedefler ya da birbirlerine yardımcı olmak için sık sık materyalleri,oyunları birbirleriyle paylaşırlar. Bu durum bütün gözlem süresince devam eder Çocuklar birbirlerini düzenli olarak överler ve birbirlerine olumlu dönütler verirler.                                                                                                                                                                                                                                                    |  |
| <b>2- Kısmen Yüksek</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | - Öğrenciler çoğunlukla ( en az %80'inde) oldukça yüksek seviyede işbirliği gösterirler.<br>- Farklı kişilere ait, <b>2 YADA DAHA AZ</b> , materyalleri/eşyaları paylaşmaya ilişkin <b>çözümlememiş tartışmalar gözlenir.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                     |  |

|                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |  |
|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <b>3- Orta</b>                                   | - Öğrenciler, (sürenin %60-%80'i arasında) ortalama bir işbirliği gösterirler. (3 ya da daha fazla kişi tarafından yapılmış) materyalleri/eşyaları paylaşmaya ilişkin <b>çözümlememiş tartışmaların görülme sıklığı 3-5 ARASINDADIR.</b>                                                                                                                                                                                                                            |  |
| <b>4- Kısmen Düşük</b>                           | - Öğrenciler, ortalamanın altında, %40-%60 arasında, işbirliği gösterirler. Çözümlememiş tartışmaların sıklığı 5-7 ARASINDADIR.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |  |
| <b>5-Çok Düşük</b>                               | -Öğrenciler, kendi aralarında ve yetişkinlerle <b>çok düşük işbirliği gösterirler.</b><br><br>-Bu durum, materyalleri paylaşamama ve birlikte çalışmaktan çok bireysel odaklı bir atmosfer yaratır.<br><br>Materyalleri, oyun gereçlerini ve kaynakları paylaşmamaktan kaynaklanan <b>bir çok çözümlememiş tartışma vardır.</b>                                                                                                                                     |  |
| <b>6- Kodlanamaz</b>                             | - <b>Birlikte oynama fırsatı gözlemlenmediğinden</b> kodlama yapılamaz.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |  |
| <b>5- Öğrenciler, problem çözme yi denerler.</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |  |
| <b>1- Çok Yüksek</b>                             | - Kişilerarası anlaşmazlıklar ortaya çıktığında, öğrenciler problemi kendi başlarına ya da diğer çocuklardan veya yetişkinlerden yardım alarak çözme yi denerler.<br><br>- Genel hedefler ya da birbirlerine yardımcı olmak için sık sık materyalleri, oyunları, ve kaynakları birbirleriyle paylaşırlar. Bu durum bütün gözlem süresince devam eder.<br><br>-Çocuklar birbirlerini düzenli olarak överler ve birbirlerine olumlu dönütler verirler.                |  |
| <b>2- Kısmen Yüksek</b>                          | - Öğrenciler, gözlem sırasında çoğunlukla anlaşmazlıklara çözüm üretirler.<br><br>-Ortaya çıkan kişilerarası anlaşmazlıkların <b>en az %80'i tatmin edici bir şekilde çözülür.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |
| <b>3- Orta</b>                                   | - Öğrenciler, gözlem süresinde ortalama çözümler gösterirler. Anlaşmazlıkların <b>%60-%80 arasındakileri tatmin edici bir şekilde çözülür.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |  |
| <b>4- Kısmen Düşük</b>                           | - Öğrenciler, gözlem süresinde ortalamanın altında çözümler üretirler. Anlaşmazlıkların <b>%40-%60 arasındakiler tatmin edici bir şekilde çözülür.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |  |
| <b>5-Çok Düşük</b>                               | - Kişilerarası anlaşmazlıklar ortaya çıktığında, öğrencilerin problemi kendi başlarına ya da diğer çocuklardan veya yetişkinlerden yardım alarak çözmedeki becerileri düşüktür.<br><br>-Anlaşmazlıkları kızıştırmak (çocukların duyguları incinir, eleştirir, alay etme ve fiziksel saldırı olabilir) yerine çocuklar problemi tartışmaksızın durumdan geri çekilirler.<br><br>-Böylece, <b>anlaşmazlıkların %50'den daha azı tatmin edici bir şekilde çözülür.</b> |  |

|                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |  |
|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <b>6- Kodlanamaz</b>                                                  | - Gözlem sırasında <b>kişilerarası anlaşmazlıklar gözlenmediğinde</b> , kodlama yapılamaz.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |  |
| <b>6- Öğrenciler, duygularını uygun şekilde ifade ederler.</b>        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |  |
| <b>1- Çok Yüksek</b>                                                  | - Öğrenciler doğal bir şekilde bütün olumlu (mutlu, heyecanlı, gururlu vb ) ve olumsuz (mutsuz, kıskanç, kızgın) duygularını duruma uygun bir şekilde ifade ederler.<br><br>Başkalarına zarar vermelerine izin vermeme veya ifadelerin durumla uyumsuz görülmesine kadar bazı ifadeler kontrol altında tutulur. Bu durumlar içten ve doğaldır. Gözlem süresince <b>bütün duygu durumları uygun şekilde ifade edilmiştir.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |  |
| <b>2- Kısmen Yüksek</b>                                               | - Öğrenciler, çoğunlukla duygu ifadelerini kullanmışlardır.<br><br>-Duygu durumlarının <b>en az %80'i yukarıda tanımlandığı gibi uygun bir şekilde</b> ifade edilmiştir.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |  |
| <b>3- Orta</b>                                                        | - Öğrenciler, <b>ortalama bir şekilde (%60-%80 arasında)</b> duygularını ifade etmişlerdir.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |  |
| <b>4- Kısmen Düşük</b>                                                | - Öğrenciler, gözlem süresinde ortalamanın altında, duygu ifadeleri kullanırlar.<br><br>-İfade ettikleri <b>duyguların %40-%60'ı uygundur.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |  |
| <b>5-Çok Düşük</b>                                                    | - Öğrencilerin, duygularını uygun olmayan bir şekilde ifade ettikleri görünür.<br><br>-İfadelerin <b>%50'den daha azı olumlu durumların içinde yer alır.</b><br><br>Bu durum 2 şekilde olabilir.<br><br>-Birincisi, hem olumlu duyguların (zorlamasıyla) hem de olumsuz duyguların bastırmasıyla öğrenciler duygularını kontrol altında tutabilirler. İfadeler, kontrol altına alınmış, zorlanmış ve bastırılmış görünür.<br><br>-Duyguların uygunsuz biçimde ifade edilmesinin ikinci şekli ise, davranış kontrolünün kaybolmasıdır. Örneğin; çocuklar sinirlendiklerinde, kızgınlıklarına uygun düşen sözel ya da sözel olmayan ifadeler kullanmak yerine, çılglık atabilir, alay edebilir, utanabilir ya da bir şekilde başka bir çocuğun canını acıtabilirler. |  |
| <b>6- Kodlanamaz</b>                                                  | - Gözlem sırasında <b>hiçbir duygu ifadesi gözlenmediğinden</b> dolayı kodlama yapılamaz.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |  |
| <b><u>C. Sınıf, İlgî Düzeyi, Odaklanma, Hızlı Çözümler Üretme</u></b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |  |
| <b>7- Çocukların ilgi, istek ve katılım seviyeleri</b>                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |  |
| <b>1- Çok Yüksek</b>                                                  | - Öğrenciler, sınıf aktivitelerinin içinde bulunurlar ve aktivitelerden keyif almış görünürler.<br>Sorular sorar, önerilerde bulunurlar ve sınıf aktivitelerine karşı isteklidirler ve bitmesini istemezler.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |  |

|                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                               |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <b>2- Kısmen Yüksek</b>                                                                       | - Öğrenciler, ( <b>en az %80'inde</b> ) oldukça yüksek seviyede ilgi/istek gösterirler.                                                                                                                                                                                       |  |
| <b>3 – Orta</b>                                                                               | - Öğrenciler, ( <b>sürenin %60-%80'i arasında</b> ) ortalama bir ilgi/istek gösterirler.                                                                                                                                                                                      |  |
| <b>4- Kısmen Düşük</b>                                                                        | - Öğrenciler, <b>ortalamanın altında, %40-%60 arasında</b> , ilgi/istek gösterirler.<br>Genellikle sıkılmış ve huzursuz görünürler.                                                                                                                                           |  |
| <b>5- Çok Düşük</b>                                                                           | - Öğrenciler, huzursuz, dalgın, sıkılmış ve uyuşuk görünürler.<br>- Sınıf ortamı katılım ve odaklanılan enerjiyi düşürür.<br>- Soru sormaz, öğretmen merkezli etkinliklere katılmazlar.                                                                                       |  |
| <b>6- Kodlanamaz</b>                                                                          | - Gözlem, <b>yapılandırılmış zaman sırasında, 10 dakikadan daha az olursa</b> , kodlama yapılamaz.                                                                                                                                                                            |  |
| <b>8- Sınıf odaklanmış, etkinlik yapılmaktadır.</b>                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                               |  |
| <b>1- Çok Yüksek</b>                                                                          | - Öğrenciler, <b>aktivite dışı şeylerle çok az ilgilenirler</b><br>- Tüm dikkatlerini küçük grup zamanı, sınıf tartışması, çember zamanı vb gibi sınıf aktivitelerine verirler.                                                                                               |  |
| <b>2- Kısmen Yüksek</b>                                                                       | - Öğrenciler, ( <b>en az %80'inde</b> ) oldukça yüksek seviyede <b>odaklanma</b> davranışı gösterirler.                                                                                                                                                                       |  |
| <b>3- Orta</b>                                                                                | - Öğrenciler, ( <b>sürenin %60-%80'i arasında</b> ) ortalama seviyede odaklanma davranışı gösterirler.                                                                                                                                                                        |  |
| <b>4- Kısmen Düşük</b>                                                                        | - Öğrenciler ortamda, gözlem süresinde <b>ortalamanın altında, %40-%60 arasında</b> , odaklanma davranışı gösterirler.                                                                                                                                                        |  |
| <b>5-Çok Düşük</b>                                                                            | - Öğrenciler, kolayca sınıf aktivitesine karşı ilgilerini kaybederler, hayal kurar,<br>-<br>- izin almadan yerlerinden kalkar ve izin verilemeden diğerleriyle konuşurlar.                                                                                                    |  |
| <b>6- Kodlanamaz</b>                                                                          | - Gözlem, <b>yapılandırılmış zaman sırasında, 10 dakikadan daha az olursa</b> , kodlama yapılamaz.                                                                                                                                                                            |  |
| <b>9- Sınıf, çocukların ihtiyaçları, duyguları vb gibi bireysel farklılıklarını karşılar.</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                               |  |
| <b>1- Çok Yüksek</b>                                                                          | - Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının, ilgilerinin, becerilerinin farkında olduğu ve ilgilenildiği bir sınıftır. Örneğin, utangaç bir çocuğa, yetişkinlere cevap vermesi için daha çok zaman verilir ya da yavaş bir çocuğa işini bitirmesi için daha çok zaman verilebilir. |  |

|                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |  |
|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <b>2- Kısmen Yüksek</b>                            | - Öğrenciler ve öğretmenler, (en az %80'inde) oldukça yüksek seviyede bireysel ihtiyaçlarla ilgilenirler.                                                                                                                                                                               |  |
| <b>3- Orta</b>                                     | - Öğrenciler ve öğretmenler, (%60-%80'i arasında) ortalama seviyede bireysel ihtiyaçların farkındadır ve bunlarla ilgilenirler.                                                                                                                                                         |  |
| <b>4- Kısmen Düşük</b>                             | - Öğrenciler ve öğretmenler, ortalamanın altında, %40-%60 arasında, bireyselliğin farkında ve bunlarla ilgilidirler.                                                                                                                                                                    |  |
| <b>5-Çok Düşük</b>                                 | - Bireysel ihtiyaçların, ilgilerin, becerilerin çok az farkında olduğu ya da göz önünde bulundurulmadığı bir sınıftır.<br>- Örneğin; bütün öğrenciler aynı işi yapar, hepsinden aynı zamanda aynı performans beklenir ya da öğrencilerin aynı uyumsuzluk davranışına aynı ceza verilir. |  |
| <b>6- Kodlanamaz</b>                               | - Gözlem, yapılandırılmış zaman sırasında, 10 dakikadan daha az olursa, kodlama yapılamaz.                                                                                                                                                                                              |  |
| <b>10- Sınıf, çocukların çabalarını destekler.</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |  |
| <b>1-- Çok Yüksek</b>                              | - Sınıf atmosferi, olumlu, destekleyici ve ödüllendiricidir. Öğrencilerin başarıları, zayıf yönlerinden ya da başarısızlıklarından daha çok vurgulanır. Problem anında, eleştirmeden ya da kızmadan öğrenciye yardım edilir ve öğrenci cesaretlendirilir.                               |  |
| <b>2- Kısmen Yüksek</b>                            | - Öğrenciler, (en az %80'inde) oldukça yüksek seviyede destek görürler.                                                                                                                                                                                                                 |  |
| <b>3- Orta</b>                                     | - Öğrenciler, (sürenin %60-%80'i arasında) ortalama bir destek görürler.                                                                                                                                                                                                                |  |
| <b>4- Kısmen Düşük</b>                             | - Öğrenciler, ortalamanın altında, %40-%60 arasında, destek görürler.                                                                                                                                                                                                                   |  |
| <b>5-Çok Düşük</b>                                 | - Sınıf atmosferi olumsuz ve eleştireldir. Çocuklar, birbirlerinden ya da yetişkinlerden, akademik çabaları ya da iyi davranışları için övgü almazlar.                                                                                                                                  |  |
| <b>6- Kodlanamaz</b>                               | - Gözlem, yapılandırılmış zaman sırasında, 10 dakikadan daha az olursa, kodlama yapılamaz.                                                                                                                                                                                              |  |

Ek- 3

### Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeği

| ÖĞRETMEN STİLİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ                                                                                                                                                                                                |   |   |   |   |   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| Sınıfın Yapısı ve Yönetimi                                                                                                                                                                                                         |   |   |   |   |   |
| 1-Süreklilik/Rutin                                                                                                                                                                                                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| -Öğretmen sınıfta sürekli rutine sahiptir.<br>-Kuralları gün be gün aynı şekilde korur.<br>-Sınıfta davranış problemlerine karşı tutarlı bir yaklaşım sergiler                                                                     |   |   |   |   |   |
| 2- Hazırlıklı Olma                                                                                                                                                                                                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| -öğretmen etkinlik ve materyal açısından iyi hazırlanmış görünür.<br>-öğretmen pozitif öğrenci meşguliyetinin devamlılığını sağlamak için bekleme aralarını ve işlevsizlik süresini önleyecek aktiviteleri belli bir düzene sokar. |   |   |   |   |   |
| 3- Sınıf Farkındalığı                                                                                                                                                                                                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| -Öğretmen, sınıfın bütün alanlarında bireysel bir şekilde ya da grup halinde oynayan çocukların farkındadır.<br>-Uygunsuz davranışlar ortaya çıkmadan önce çocuklara müdahale eder.                                                |   |   |   |   |   |



| Disiplin                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |   |   |   |   |   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1-Olumlu Davranış Yönetimi                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <p>-Problemlı davranışlar ortaya çıktığında; öğretmen, sınıftaki düzeni korumak için olumlu davranış yönetimine öncelik verir.</p> <p>-Öğretmen çocukları sıkça över ve pekiştireçler kullanır.</p> <p>-Çocuklara kuralları hatırlatır</p> <p>-durum uygunsa (davranış diğerleri için zarar verici değil ve düzeni bozmayacaksa) olumsuz davranışı görmezden gelebilir.</p> |   |   |   |   |   |
| 2- Olumsuz Davranış Yönetimi                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <p>-Öğretmen, sınıfta disiplini sağlamak için cezalandırıcı ya da kontrolün çok fazla kendisinde olduğu teknikler kullanır.</p> <p>-Otorite sağlamak adına çocukları utandırır.</p> <p>-Öğretmen sinirli bir ses tonu ile konuşur ve çocukları üzecek şekilde ses tonunu yükseltir veya azaltır.</p>                                                                        |   |   |   |   |   |
| Duygusal İletişim ve Destek                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |   |   |   |   |   |
| 1- Duygusal olarak Model Olma                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |          |          |          |          |          |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <p>-Öğretmen sınıfta, duyguları ifade eden kelimeler kullanır.</p> <p>-Bu, kitap okuma esnasında duygu ifade eden kelimelerin kullanımını ve duygusal yaşantıları ifade etmek için ben dilinin kullanımını da içerir ama bununla da sınırlı değildir.</p> <p>-Çocukların duygusal yaşantılarını belirler ve adlandırır.</p> <p>-Öğretmen, sakinleşme tekniklerini (örneğin; kendini sakinleştirme, derin nefes alma) gösterir ya da bu teknikler için model olur.</p> |          |          |          |          |          |
| <b>2- Duyguları İfade etme</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
| <p>- Öğretmen çocukları, özellikle üzgün olduklarında, hissettiklerini söylemeleri konusunda cesaretlendirir.</p> <p>- Çocuklar duygularını ifade ettiklerinde, onların duygularına anlayış gösterir, onaylar.</p>                                                                                                                                                                                                                                                    |          |          |          |          |          |
| <b>3- Duygusal Düzenleme</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
| <p>-Öğretmen, çocuklar duygusal olarak zor bir an yaşadıklarında, onlara durmaları ve sakinleşmeleri için ipuçları verir.</p> <p>-Bu ipuçları; durma ya da yavaşlama, derin nefes alma, sakinleşme adımlarını izleme,</p>                                                                                                                                                                                                                                             |          |          |          |          |          |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |          |          |          |          |          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <p>sakinleşmek için kendi kendisiyle konuşmadır.</p> <p>- Çocukları sakinleşmeleri konusunda zorlamaz, cesaretlendirir. Cezalandırıcı olmaz, olumlu bir yol kullanır.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                        |          |          |          |          |          |
| <b>Sosyal Farkındalık ve Problem Çözme</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |          |          |          |          |          |
| <b>1-Sosyal Farkındalık</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
| <p>-Öğretmen, çocuklara, yüz ifadelerini, mimikleri, ses tonlarını ve davranışları anlayarak akranlarının duygularının farkında olmalarına yardım eder.</p> <p>- Bir problem ortaya çıktığında, öğretmen kişilerarası iletişimi cesaretlendirerek ve her bir çocuğun nasıl hissettiğini açıklayarak,empati ve bakış açısını geliştirir.</p>                                                                                                      |          |          |          |          |          |
| <b>2- Sosyal Problem Çözme</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
| <p>- Problem durumları ortaya çıktığında, öğretmen problemin büyümemesi için sakin bir ses tonu kullanır, çocukların problemi tanımlamalarına yardımcı olmak için çocukları dinler, çocuklarla ihtiyaçları hakkında konuşur ve olası çözümler üretir.</p> <p>-Öğretmen çocukların becerilerine uygun desteklemelerde bulunur.</p> <p>-Çocukların çabalarını takdir eder ve çocukları iyi fikirleri kabul etmeleri konusunda cesaretlendirir.</p> |          |          |          |          |          |
| <b>Uygun olmayan Davranışı Önleme</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |          |          |          |          |          |
| <b>1- Kişiler arası Destek Sağlama</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |          |          |          |          |          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <p>-Çocuklar (kişilerarası sorunları içeren fakat bununla sınırlı olmayan) duygusal stresi yaşadıklarında, öğretmen çocuğun sakinleşmesi ve ileride çıkabilecek gerginliği önlemek için (duyguları yansıtma gibi) duygusal destekleme stratejileri kullanır.</p> <p>- Göz kontağı kurma, dokunma, jest, fiziksel yakınlık, vücut duruşu, ve ses düzenlemesini içeren sözel olmayan etkili yanıtlar verir.</p>                                                                                                                                      |          |          |          |          |          |
| <b>2- Öz düzenlemeyi Destekleme:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
| <p>-Çocuklar, uyumsuz ya da uygunsuz davranışlar sergilediklerinde, öğretmen yalnızca sınırlar koymaya ya da doğruya ve uyuma ulaşmayı hedeflemez, aynı zamanda çocuğun öz kontrolünü yapması için birçok strateji kullanır.</p> <p>-Bu stratejiler, olumlu beklentilerin neler olduğunu söyleme</p> <p>-Sakin kalma ya da duygularını ifade etme davranışlarını harekete geçirme</p> <p>-Olumlu modelleri övme, kişilerarası ilişkilerin sonuçlarını belirtme</p> <p>- Çocukları özel görevlere yönlendirme ve bunları ödüllendirmeyi içerir.</p> |          |          |          |          |          |

### **Öğretmenlere Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

**1-** Sınıf yönetimini sağlamak için hangi stratejileri kullanıyorsunuz? En sık kullandığınız stratejiden başlayarak en az kullanmayı tercih ettiğiniz stratejilere göre bir sıralama yapabilir misiniz?

**2-** Sınıfta yıkıcı ya da bozucu davranışlar sergileyen çocuklarla baş edebildiğinizi düşünüyor musunuz?

a. Bu süreçte en çok hangi yöntemin/stratejinin sizin işinize yaradığını söyleyebilirsiniz?

b. Bu stratejileri kullandınız ancak çocuk hala bozucu davranışlara devam ediyor. Bu durumda ne yaparsınız?

c. Bu süreçte sizi en çok zorlayan durumlar nedir ya da kişiler kimlerdir?

**3-** Mola yöntemi (Time-out) nedir?

a. Kullanıyor musunuz?

b. Eğer kullanıyorsanız mola yöntemini (time-out) nasıl uyguluyorsunuz?

c. Eğer kullanmıyorsanız onun yerine hangi stratejileri kullanıyorsunuz?

d. Bu yöntemin etkin olduğunu düşünüyor musunuz?

e. Eğitim almadan önce nasıl kullanıyordunuz, eğitim aldıktan sonra nasıl kullanmaya başladınız?

### Öğretmen Bilgi Formu

- Öğretmenin Adı ve Soyadı:
- Öğretmenin Yaşı:
- Çalıştığınız Kurumun Adı:
- Bu yılı da dahil ederek kaç yıldır ana sınıflarında öğretmenlik yapıyorsunuz? .....
- Eğitim Düzeyiniz (Uygun maddenin yanına işaret koyunuz):
  - \_\_\_ Meslek Lisesi
  - \_\_\_ 2 yıllık üniversite Açık öğretim Fakültesi
  - \_\_\_ 4 yıllık üniversite
  - \_\_\_ Bazı yüksek lisans- doktora dersleri aldım
  - \_\_\_ Yüksek lisans/ doktora

**Tablo 16. Kontrol Grubunun ÖSDÖ Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının İlişkili Gruplar T Testi Sonucu**

| ÖLÇÜM                                    | N  | Ortalama | S    | Sd | T      | p      |
|------------------------------------------|----|----------|------|----|--------|--------|
| ÖSDÖ Öntest Toplam                       | 15 | 34,17    | 8,41 | 14 | -1,878 | 0,081  |
| ÖSDÖ sontest Toplam                      | 15 | 36,60    | 6,97 |    |        |        |
| ÖSDÖ Öntest Sınıfın Yapısı ve Yönetimi   | 15 | 9,27     | 2,28 | 14 | -1,284 | 0,220  |
| ÖSDÖ Sontest Sınıfın Yapısı ve Yönetimi  | 15 | 9,80     | 2,04 |    |        |        |
| ÖSDÖ Öntest Duygusal İletişim ve Destek  | 15 | 8,17     | 2,08 | 14 | -2,171 | 0,048* |
| ÖSDÖ Sontest Duygusal İletişim ve Destek | 15 | 9,07     | 1,53 |    |        |        |

\*  $\alpha=0,05$  için anlamlı p değeri

Tablo 16 sonuçlarına göre, kontrol grubunun ÖSDÖ ön test ve son test puan ortalamaları için yapılan analizlerde, ÖSDÖ ön test ve son test toplam puanları yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p=0,081>\alpha=0,05$ ). Benzer şekilde, kontrol grubu için ÖSDÖ ön test ve son test sınıfın yapısı ve yönetimi alt boyutuna ait puanların ortalamaları yönünden anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $p=0,220>\alpha=0,05$ ). Son olarak, ÖSDÖ ön test ve son test duygusal iletişim ve destek alt boyutuna ait puanların ortalamaları analizi sonucunda  $p=0,048<\alpha=0,05$  bulunduğundan istatistiksel olarak zayıf bir anlamlılıkla fark bulunmuştur. P değerinin  $\alpha=0,05$  değerine çok yakın çıkmasından dolayı anlamlı olsa da düşük bir fark olduğu çıkarımı yapılabilir.

**Tablo 17. Kontrol Grubunun ÖSDÖ Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu**

| ÖLÇÜMLER                                                                                           | Başlangıç-Bitiş Ölçümü | N  | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | Z      | p     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|----|-----------------|--------------|--------|-------|
| ÖSDÖ Sontest Disiplin- ÖSDÖ Öntest Disiplin                                                        | Negatif Sıralar        | 3  | 7,50            | 22,50        | -1,310 | 0,190 |
|                                                                                                    | Pozitif Sıralar        | 9  | 6,17            | 55,50        |        |       |
|                                                                                                    | Eşitlikler             | 3  |                 |              |        |       |
| ÖSDÖ Sontest Sosyal Farkındalık ve Problem Çözme - ÖSDÖ Öntest Sosyal Farkındalık ve Problem Çözme | Negatif Sıralar        | 4  | 5,00            | 20,00        | -1,172 | 0,241 |
|                                                                                                    | Pozitif Sıralar        | 7  | 6,57            | 46,00        |        |       |
|                                                                                                    | Eşitlikler             | 4  |                 |              |        |       |
| ÖSDÖ Sontest Uygun Olmayan Davranışı Önleme - ÖSDÖ Öntest Uygun Olmayan Davranışı Önleme           | Negatif Sıralar        | 3  | 9,00            | 27,00        | -1,637 | 0,102 |
|                                                                                                    | Pozitif Sıralar        | 11 | 7,09            | 78,00        |        |       |
|                                                                                                    | Eşitlikler             | 1  |                 |              |        |       |

Tablo 17 incelendiğinde, kontrol grubunun Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeği ön test ve son test puan ortanca (medyan) değerleri için yapılan analizlerin sonucuna göre, ÖSDÖ ön test ve son test disiplin ( $p=0,190>\alpha=0,05$ ), sosyal farkındalık ve problem çözme ( $p=0,241>\alpha=0,05$ ) ile uygun olmayan davranışı önleme ( $p=0,102>\alpha=0,05$ ) alt boyutlarına ait puanların ortanca (medyan) değerleri yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 16 ve tablo 17 sonuçlarına göre, kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeğinin duygusal iletişim ve destek alt boyutu dışında toplam puan ve ölçeğin diğer alt boyutlarından aldıkları puanlar deney öncesi ve deney sonrasına göre farklılık göstermemiştir. Sadece duygusal iletişim ve destek boyutu



üzerinde kritik değere çok yakın olmakla beraber sontest puanları lehine bir fark tespit edilmiştir.

**Tablo 18. Deney Grubunun ÖSDÖ Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının İlişkili Gruplar t Testi Sonucu**

| ÖLÇÜMLER                                         | N  | $\bar{X}$ | S    | Sd | T       | p      |
|--------------------------------------------------|----|-----------|------|----|---------|--------|
| ÖSDÖ Öntest Toplam                               | 15 | 35,10     | 7,38 | 14 | -10,218 | 0,000* |
| ÖSDÖ Sontest Toplam                              | 15 | 46,53     | 3,57 |    |         |        |
| ÖSDÖ Öntest Sosyal Farkındalık ve Problem Çözme  | 15 | 5,47      | 1,42 | 14 | -7,359  | 0,000* |
| ÖSDÖ Sontest Sosyal Farkındalık ve Problem Çözme | 15 | 7,57      | ,68  |    |         |        |
| ÖSDÖ Öntest Uygun Olmayan Davranışı Ölleme       | 15 | 5,57      | 1,41 | 14 | -8,071  | 0,000* |
| ÖSDÖ Sontest Uygun Olmayan Davranışı Ölleme      | 15 | 7,43      | ,80  |    |         |        |

\*  $\alpha=0,05$  için anlamlı p değeri

Tablo 18 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Eğitim Programı öncesinde ve sonrasında yapılan Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanlarının ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili gruplar için t testi sonucunda, program uygulanmadan önce öğretmenlerin ÖSDÖ toplam puanlarının ortalaması ( $\bar{X}_{\text{Öntest}} = 35,10$ ) ile program uygulandıktan sonraki ÖSDÖ toplam puanlarının ortalaması ( $\bar{X}_{\text{Sontest}} = 46,53$ ) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $p=0,000<\alpha=0.05$ ). Aynı şekilde bu ölçeğin alt boyutlarından biri olan sosyal farkındalık ve problem çözme alt boyutundan öğretmenlerin program öncesi aldıkları puanların ortalaması ( $\bar{X}_{\text{Öntest}} = 5,47$ ) ile program sonrasında aldıkları puanların ortalaması ( $\bar{X}_{\text{Sontest}} = 7,57$ ) karşılaştırıldığında istatistiksel

açından anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $p=0,000<\alpha=0.05$ ). Son olarak ÖSDÖ uygun olmayan davranışı önleme alt boyutundan öğretmenlerin program öncesinde aldıkları puanların ortalaması ( $\bar{X}_{\text{Öntest}} = 5,57$ ) ile program sonrasında aldıkları puanların ortalamasında da ( $\bar{X}_{\text{Sontest}} = 7,43$ ) anlamlı düzeyde farklılık olduğu gözlenmiştir ( $p=0,000<\alpha=0.05$ ). Bu farklılaşmada t değerleri negatif olduğundan programın öğretmenlerin deney öncesine göre deney sonrasındaki ölçek skorlarını artırdığı ve bu doğrultuda söz konusu boyutlardaki becerilerinin gelişmelerini sağladığı söylenebilir.

**Tablo 19. Deney Grubunun ÖSDÖ Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu**

| ÖLÇÜMLER                                                                                       | Başlangıç-<br>Bitiş<br>Ölçümü | N  | Sıra<br>Ortalaması | Sıra<br>Toplamı | Z      | p      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|----|--------------------|-----------------|--------|--------|
| ÖSDÖ Sontest<br>Disiplin - ÖSDÖ<br>Öntest Disiplin                                             | Negatif<br>Sıralar            | 0  | ,00                | ,00             | -3,195 | 0,001* |
|                                                                                                | Pozitif<br>Sıralar            | 13 | 7,00               | 91              |        |        |
|                                                                                                | Eşitlik                       | 2  |                    |                 |        |        |
| ÖSDÖ Sontest<br>Sınıfın Yapısı ve<br>Yönetimi - ÖSDÖ<br>Öntest Sınıfın<br>Yapısı ve Yönetimi   | Negatif<br>Sıralar            | 0  | ,00                | ,00             | -3,310 | 0,001* |
|                                                                                                | Pozitif<br>Sıralar            | 14 | 7,50               | 105             |        |        |
|                                                                                                | Eşitlik                       | 1  |                    |                 |        |        |
| ÖSDÖ Sontest<br>Duygusal İletişim<br>ve Destek - ÖSDÖ<br>Öntest Duygusal<br>İletişim ve Destek | Negatif<br>Sıralar            | 0  | ,00                | ,00             | -3,427 | 0,001* |
|                                                                                                | Pozitif<br>Sıralar            | 15 | 8,00               | 120             |        |        |
|                                                                                                | Eşitlik                       | 0  |                    |                 |        |        |

\*  $\alpha=0,05$  için anlamlı p değeri

Tablo 19 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Eğitim Programı öncesinde ve sonrasında yapılan Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeğinin alt boyutlarından olan disiplin alt boyutu, sınıfın yapısı ve yönetimi alt boyutu ve duygusal iletişim destek alt boyutundan aldıkları değerler arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinin sonucuna göre, deney grubundaki öğretmenlerin program uygulanmadan öncesi ve sonrası ÖSDÖ disiplin alt boyutundan aldıkları ortanca (medyan) değeri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ( $p=0,001<\alpha=0.05$ ). Benzer şekilde deney grubundaki Öğretmenlerin ÖSDÖ sınıfın yapısı ve yönetimi alt boyutundan program öncesi ve sonrasında aldıkları değer açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olduğu tespit edilmiştir ( $p=0,001<\alpha=0.05$ ). Son olarak deney grubundaki öğretmenlerin program uygulanmadan öncesi ve sonrası ÖSDÖ duygusal iletişim ve destek alt boyutundan da aldıkları ortanca değeri bakımından istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $p=0,001<\alpha=0.05$ ). Fark puanlarının pozitif sıralar yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 18 ve tablo 19’ da sunulan İlişkili Gruplar t Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, sınıf yönetimi eğitim programının uygulanması sonucunda öğretmenlerin Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları toplam puan da ve bu ölçeğin alt boyutları olan sınıfın yapısı ve yönetimi, disiplin, duygusal iletişim ve destek, sosyal farkındalık ve problem çözme, uygun olmayan davranışı önleme puanlarında deney grubunda yer alan öğretmenlerin son test puanları lehine olumlu yönde farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu da sınıf yönetimi eğitim programının öğretmenlerin sınıf yönetimi, disiplin, problem çözme, istenmeyen davranışları önleme gibi becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

**Tablo 20. Kontrol Grubunun SODÖ Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının İlişkili Gruplar t Testi Sonucu**

| ÖLÇÜMLER                                                    | N  | Ortalama | S    | Sd | T      | p      |
|-------------------------------------------------------------|----|----------|------|----|--------|--------|
| SODÖ Öntest Toplam                                          | 15 | 29,93    | 5,94 | 14 | 1,930  | 0,074  |
| SODÖ Sontest Toplam                                         | 15 | 28,37    | 4,41 |    |        |        |
| SODÖ Öntest Yıkıcı Davranış ve Uyum                         | 15 | 8,20     | 1,71 | 14 | -0,124 | 0,903  |
| SODÖ Sontest Yıkıcı Davranış ve Uyum                        | 15 | 8,23     | 1,24 |    |        |        |
| SODÖ Öntest İşbirliği İletişim ve Problem Çözme             | 15 | 10,53    | 1,52 | 14 | 5,022  | 0,000* |
| SODÖ Sontest İşbirliği İletişim ve Problem Çözme            | 15 | 9,37     | 1,2  |    |        |        |
| SODÖ Öntest İlgi Düzeyi Odaklanma ve Hızlı Çözümler Üretme  | 15 | 11,20    | 3,12 | 14 | 0,922  | 0,372  |
| SODÖ Sontest İlgi Düzeyi Odaklanma ve Hızlı Çözümler Üretme | 15 | 10,77    | 2,08 |    |        |        |

\*  $\alpha=0,05$  için anlamlı p değeri

Tablo 20 sonuçlarına göre, kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıflarının Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği ön test ve son test puan ortalamaları için yapılan analizlerde, SODÖ ön test ve son test toplam puanları yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p=0,074>\alpha=0.05$ ). SODÖ alt boyutları incelendiğinde ise işbirliğini iletişim ve problem çözme ( $p=0,000<\alpha=0.05$ ) alt boyutu dışındaki yıkıcı davranış ve uyum ( $p=0,903>\alpha=0.05$ ), ilgi düzeyi odaklanma ve hızlı çözümler üretme ( $p=0,372>\alpha=0.05$ ) alt boyutlarına ait puan ortalamaları yönünden anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu bulgu, kontrol grubunun ön test ve son test SODÖ düzeyleri

açısından işbirliği iletişim ve problem çözme alt boyutu dışında aynı seviyede oldukları söylenebilir.

**Tablo 21. Deney Grubunun SODÖ Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının İlişkili Gruplar t Testi Sonucu**

| ÖLÇÜM                                             | N  | Ortalama | S    | sd | t     | P      |
|---------------------------------------------------|----|----------|------|----|-------|--------|
| SODÖ Ön test İşbirliği İletişim ve Problem Çözme  | 15 | 8,80     | 1,80 | 14 | 8,384 | 0,000* |
| SODÖ Son test İşbirliği İletişim ve Problem Çözme | 15 | 6,43     | ,98  |    |       |        |

\*  $\alpha=0,05$  için anlamlı p değeri

Tablo 21 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğretmenlerin sınıflarının Sınıf Yönetimi Eğitim Programı öncesinde ve sonrasında yapılan Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanlarının ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili gruplar için t testi sonucunda, SODÖ alt boyutlarından biri olan işbirliği, iletişim ve problem çözme alt boyutundan öğretmenlerin program öncesi aldıkları puanların ortalaması ( $\bar{X}_{\text{Öntest}}= 8.80$ ) ile program sonrasında aldıkları puanların ortalaması ( $\bar{X}_{\text{Sontest}} = 6,43$ ) karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $p=0,000<\alpha=0.05$ ). Başka bir deyişle bu bulgu, Sınıf Yönetimi Eğitim Programının, deney öncesine göre deney sonrasında söz konusu boyuttaki beceriler açısından sınıf ortamında olumlu yönde değişiklik yarattığını göstermektedir.

**Tablo 22. Deney Grubunun SODÖ Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu**

| ÖLÇÜMLER                                                                                                                 | Başlangıç-Bitiş Ölçüsü | N  | Sıra Ortalaması | Sıralar Toplamı | Z      | P      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|----|-----------------|-----------------|--------|--------|
|                                                                                                                          | Negatif Sıralar        | 15 | 8,00            | 120             | -3,413 | 0,001* |
| SODÖ Sontest Toplam –SODÖ Öntest Toplam                                                                                  | Pozitif Sıralar        | 0  | ,00             | ,00             |        |        |
|                                                                                                                          | Eşitlik                | 0  |                 |                 |        |        |
| SODÖ Sontest Yıkıcı/Rahatsız Edici Davranış ve Uyum - SODÖ Öntest Yıkıcı/Rahatsız Edici Davranış ve Uyum                 | Negatif Sıralar        | 12 | 7,50            | 90,00           | -3,131 | 0,002* |
|                                                                                                                          | Pozitif Sıralar        | 1  | 1,00            | 1,00            |        |        |
|                                                                                                                          | Eşitlik                | 2  |                 |                 |        |        |
| SODÖ Sontest İlgili Düzeyi Odaklanma ve Hızlı Problem Çözme - SODÖ Öntest İlgili Düzeyi Odaklanma ve Hızlı Problem Çözme | Negatif Sıralar        | 15 | 8,00            | 120,00          | -3,436 | 0,001* |
|                                                                                                                          | Pozitif Sıralar        | 0  | ,00             | ,00             |        |        |
|                                                                                                                          | Eşitlik                | 0  |                 |                 |        |        |

\*  $\alpha=0,05$  için anlamlı p değeri

Tablo 22 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğretmenlerin sınıflarının Sınıf Yönetimi Eğitim Programı öncesinde ve sonrasında yapılan Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeğinin toplam puan ve bu ölçeğin alt boyutlarından olan yıkıcı/rahatsız edici davranış ve uyum alt boyutu ve ilgi düzeyi odaklanma ve hızlı problem çözme alt boyutundan aldıkları değerler arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinin sonucuna göre, deney

grubundaki öğretmenlerin sınıflarının program uygulanmadan öncesi ve sonrası SODÖ toplam puanlarının ortanca (medyan) değeri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ( $p=0,001<\alpha=0.05$ ). Benzer şekilde deney grubunun SODÖ yıkıcı/rahatsız edici davranış ve uyum alt boyutundan program öncesi ve sonrasında aldıkları değer açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olduğu tespit edilmiştir ( $p=0,002<\alpha=0.05$ ). Son olarak deney grubunun program uygulanmadan öncesi ve sonrası SODÖ ilgi düzeyi odaklanma ve hızlı problem çözme alt boyutundan da aldıkları ortanca değeri bakımından istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $p=0,001<\alpha=0.05$ ). Fark puanlarının pozitif sıralar yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 21 ve tablo 22 de sunulan İlişkili Gruplar t Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, sınıf yönetimi eğitim programının uygulanması sonucunda deney grubundaki öğretmenlerin sınıflarının Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test toplam puan da ve bu ölçeğin alt boyutları olan yıkıcı rahatsız edici davranış ve uyum, işbirliği iletişim ve problem çözme, ilgi düzeyi odaklanma ve hızlı problem çözme ön test ve son test puanlarında farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmanın deney sınıflarının son test puanlarının lehine olması, sınıf yönetimi eğitim programının sınıf uyumu, işbirliği, problem çözme, odaklanma gibi becerileri geliştirmede ve genel olarak sınıf atmosferini olumlu yönde değiştirmede önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

## ÖZGEÇMİŞ

**1.Adı Soyadı:** Damla GÜZELDERE AYDIN

### İletişim Bilgileri

**Mail:** damlaguzeldere@hotmail.com

**2.Doğum Tarihi:** 18.09.1993

### **3.Öğrenim Durumu:**

| Derece        | Alan               | Üniversite                                                          | Yıl       |
|---------------|--------------------|---------------------------------------------------------------------|-----------|
| Ön Lisans     | Çocuk Gelişimi     | Ege Üniversitesi<br>Atatürk Sağlık Hizmetleri<br>Meslek Yüksekokulu | 2011-2013 |
| Lisans        | Okulöncesi Eğitimi | Ege Üniversitesi<br>Eğitim Fakültesi                                | 2013-2015 |
| Yüksek Lisans | Okulöncesi Eğitimi | Ege Üniversitesi<br>Sosyal Bilimler Enstitüsü                       | 2015-2017 |

### **4.Deneyim:**

**4.1.** Temmuz-Kasım 2015 Ege Artı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi

Unvan: Okulöncesi Öğretmeni

### **5.Stajlar:**

**5.1.** 2014-2015 Karşıyaka Bağımsız Anaokulu, İzmir- İki Dönem

**5.2.** 2013 Ege Koleji Anaokulu, İzmir- Bir Dönem



- 5.3. 2012 Özel Parlak Ufuklar Anaokulu, İzmir - Bir Dönem
- 5.4. 2012 Özel Ege Artı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, İzmir - İki Dönem
- 5.5. 2011 Özel Bengisu Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi, İzmir - Bir Ay
- 5.6. 2010-2011 Körfez İş Eğitim ve Uygulama Okulu, İzmir - İki Dönem
- 5.7. 2010 OÇEM, İzmir- Bir Ay
- 5.8. 2010 Özel Harika Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Kursu, İzmir - Bir Ay
- 5.9. 2010 Özel Işık Özel Eğitim Okulu, İzmir - Bir Ay

## 6.Yayınlar

### **6.1. Hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:**

6.1.1. Ocak Karabay, Ş., & **Güzeldere Aydın, D.** (2017). Farklı Geçmiş Yaşantılardan Gelen Çocukların Mutluluk ve Gelecek ile İlgili Görüşleri. *İlköğretim Online*, 16(4).

6.1.2. Şahin Ası, D., **Güzeldere Aydın, D.**, & Ocak Karabay, Ş. (İncelemede). How Preschool Teachers Handle Problem Situations: Discussing Some Indicators of Emotional Issues. *Journal of the European Teacher Education Network*.

### **6.2. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler:**

6.2.1. **Güzeldere Aydın, D.**, Şahin Ası, D., & Ocak Karabay, Ş. (18-21 Ekim 2017). *Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı Son Sınıf ve Birinci Sınıf Öğrencilerinin Problem Durumlarına Yönelik Yaklaşımlarının, Mesleklerine Yönelik İnançlarının ve*

*Duygu Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi*. 5. Uluslararası Okulöncesi Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

**6.2.2.** Şahin Ası, D., Ocak Karabay, Ş., & **Güzeldere Aydın, D.** (18-21 Ekim 2017). *Okul Öncesinde Çocuk-Öğretmen İlişkisini Yordamada Çocukların ve Öğretmenlerin Duygu Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi*. 5. Uluslararası Okulöncesi Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

**6.2.3.** **Güzeldere Aydın, D.,** & Ocak Karabay, Ş. (11–14 Mayıs 2017). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Çocukların Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi*. IV<sup>th</sup>International Eurasian Educational Research Congress, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.

**6.2.4.** Ocak Karabay, Ş., Bilir Seyhan, G., & **Güzeldere Aydın, D.** (11–14 Mayıs 2017). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gözünden Görsel Sanat Eğitimi ve Estetik: Bir Odak Grup Çalışması*. IV<sup>th</sup> International Eurasian Educational Research Congress, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.

**6.2.5.** **Güzeldere Aydın, D.,** & Ocak Karabay, Ş. (31 Mayıs–3 Haziran 2016). *Sokakta Çalışan Çocuklar ile Orta ve Yüksek Sosyo-Ekonomik Seviyede Aile Yaşantısına Sahip Çocukların Geleceğe Dair Bakış Açılarının Karşılaştırılması*. III<sup>rd</sup> International Eurasian Educational Research Congress, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, Türkiye.

**6.2.6.** **Aydın, D.,** & Barboros, E. (31 Mayıs-3 Haziran 2016). *Okulöncesi Uygulama Öğretmeni ile Öğretmen Adayı Etkileşiminin İncelenmesi*, III<sup>rd</sup> International Eurasian Educational Research Congress, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, Türkiye.

### **6.3. Yürütölmekte Olan Yayınlar**

**6.3.1.** Şahin Ası, D., Ocak Karabay, Ş., & **Güzeldere Aydın, D.** Okul Öncesinde Çocuk-Öğretmen İlişkisini Yordamada Çocukların ve Öğretmenlerin Duygu Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi.

**6.3.3. Güzeldere Aydın, D.,** Ocak Karabay, Ş., & Arıcı, S. Okulöncesi Öğretmenlerinin Kullandıkları Önlemsel Yaklaşım Biçimlerinin İncelenmesi.

### **7. Katıldığı Kongre, Konferans ve Seminerler**

- 7.1.** V.Uluslararası Okulöncesi Kongresi (Ekim 2017), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- 7.2.** IV. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi (Mayıs 2017), Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- 7.3.** III. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi (Mayıs 2016), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- 7.4.** Önce Okulöncesi Eğt. Danş. Hizm. Paz. ve Yay., Okulöncesi Dönemde Sınıf Yönetimi Teknikleri, Taktikleri, Uygulamaları Semineri (Kasım 2014 ), İzmir.
- 7.5.** Önce Okulöncesi Eğt. Danş. Hizm. Paz. ve Yay., Okulöncesi Dönemde Bilim Eğitimi Semineri (Kasım 2014), İzmir.
- 7.6.** IV. Okulöncesi Eğitim Semineri (Kasım 2013), Çocuklarla Doğru İletişim, Hiperaktif Çocuklar, Dürtüsel Çocuklar, Dikkat Sorunu Olan Çocuklar, Okulöncesi Dönem Müzik Eğitiminde Oyunla Öğretim ve Şarkılı Oyunlar, İzmir.

### **8. Sertifika Programları**

**8.1.** Kodlama ve Robotik Eğitmenliği Sertifikası

**8.2.** Çocuk Testleri (Agte, Gisd-A, Benton-F, Bender Gestalt, Kent Egy Peabody, Beier Cümle Tamamlama Testi, Metropolitan Okul Olgunluğu Testi) Uygulayıcı Sertifikası

**8.3. Çocuk Psikolojisi ve Gelişimi Sertifikası “3-6 Yaş Oyun Dönemi” Eğitim Programı Sertifikası**

**8.4. Türkiye Satranç Fedarasyonu- Aday Hakem**

**8.5. Türkiye Satranç Fedarasyonu- 1.Kademe Antrenör**

## **9. Projeler**

### **9.1. 2012-2013 İZMİR**

“Topluma Hizmet Uygulamaları” dersi kapsamında Bornova, Çiğli ve Kemalpaşa’da Saklı Kanatlar Oyun Odaları’ nın düzenlenmesi ve hizmete açılmasında gönüllü olarak görev almak ve öğretmen olarak çalışmak.

## ÖZET

Bu çalışmada, Sınıf Yönetimi Eğitim Programı'nın okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik öğretmenlik stillerine ve çocukların sınıf içerisinde sergiledikleri davranışlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. İzmir ili sınırları içinde bulunan Ege Üniversitesine bağlı Rektörlük Kreşi ve Tıp Fakültesi Anaokulu (deney grubu) ile Karşıyaka Bağımsız Anaokulundan (kontrol grubu) toplamda 30 öğretmen çalışma grubunu oluşturmuştur. Ön test-müdahale-son test olarak yürütülen bu çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin öğretmenlik stillerini değerlendirmek için Öğretmen Stili Değerlendirme Ölçeği, çocukların sınıf içerisindeki davranışlarını ve sınıfın genel atmosferini değerlendirmek için Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlamak ve istenmeyen davranışlarla baş etmek için kullanmayı tercih ettikleri yaklaşım biçimlerini ortaya çıkarmak amacıyla Öğretmenlere Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Bulgulara göre; Sınıf Yönetimi Eğitim Programı, sınıf içerisinde sürekliliği ve rutini sağlamada, olumlu davranış yönetimi stratejilerini kullanmada, çocuklara duygusal olarak model olmada, sınıf içinde duyguların ifade edilmesinde ve düzenlenmesinde, uyumsuz davranışların önlenmesinde deney grubundaki öğretmenlerin daha iyi düzeyde bir performans sergilemelerini sağladığı görülmüştür. Aynı zamanda kontrol grubundaki öğretmenlere kıyasla deney grubundaki öğretmenlerin söz konusu becerilerde daha iyi düzeyde oldukları saptanmıştır. Bir diğer bulguda ise Sınıf Yönetimi Eğitim Programının deney grubundaki öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların işbirliği yapma, uyum içinde davranma, saldırgan davranışlardan uzaklaşma, problem çözme gibi becerilerinin gelişmesini sağlayarak sınıf içerisinde olumlu bir ikliminin oluşmasını desteklediği tespit edilmiştir. Aynı zamanda deney grubundaki öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların bu beceriler konusunda kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklardan daha iyi seviyede oldukları gözlenmiştir. Ayrıca Eğitim Programının öğretmenlerin sınıf yönetimi sağlamak ve istenmeyen davranışlarla baş etmek için kısıtlayıcı yaklaşımlardan ziyade önleyici ve destekleyici yaklaşım biçimlerini benimsemelerini sağladığı da görülmüştür. Özetle araştırma sonucunda, sınıf yönetimi eğitim

programının öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirerek, sınıf ortamında olumlu bir iklimin oluşturulmasında etkili olduğu saptanmıştır.



## **ABSTRACT**

This study aims to investigate the effects of Classroom Management Education Program to teaching style to classroom management and children's behaviors that they exhibited in classroom. A total of 30 teachers formed the study group from Rektörlük Kindergarten in Ege University and Tıp Fakültesi Preschool (experimental group) and Karşıyaka Independent Preschool (control group) in İzmir. In this study that is conducted with pre-test, intervention, and post-test, Teaching Style Rating Scale was used in order to assess teachers' styles regarding with classroom management, and Classroom Atmosphere Rating Scale was used in order to assess general atmosphere of the classroom. Also, Semi-structured Interview Form for the teacher was used in order to reveal the forms of approach that teachers prefer to use to provide classroom management and to cope with undesirable behaviors. According to findings, classroom management education program provides that teachers in the experimental group show better performance about providing of continuity and routine in the classroom, using of the positive behaviors management strategies, becoming a model emotionally to children, expressing and regulating of feelings in class and avoiding of maladaptive behaviors. At the same time, it is observed that the teachers in the experimental group are better in the given skills than teachers in the control group. In another finding, it is confirmed that classroom management education program supports creating a positive climate in the classroom environment by providing the skills of children in classes in the experimental group such as collaborating, behaving in harmony, departure from aggressive behaviors and problem-solving to improve. At the same time, it is observed that children in classes of teachers in experimental group have better level about these skills than the children in classes of teachers in control group. Also, it is observed that Education Program provides teachers adopt the preventive and supportive rather than restrictive approach approaches in order to provide classroom management and to cope with undesirable behaviors. As a result of research, it is confirmed that education program improves teacher's classroom management skills and it is effective in creating a positive climate in the classroom environment.