



AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ
ÖZ-YETERLİK ALGILARI İLE SINIF YÖNETİMİ
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GAMZE NUR ÇELİK

DANIŞMAN

DOÇ. DR. AYŞEGÜL AKINCI COŞGUN

AKSARAY-2025

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ BİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ
ÖZ-YETERLİK ALGILARI İLE SINIF YÖNETİMİ
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GAMZE NUR ÇELİK

DANIŞMAN: DOÇ. DR. AYŞEGÜL AKINCI COŞGUN
İKİNCİ DANIŞMAN: DR. ÖĞR. ÜYESİ SEMİHA YÜKSEK USTA
JÜRİ ÜYESİ: PROF. DR. YUNUS GÜNİNDİ
JÜRİ ÜYESİ: DR. ÖĞR. ÜYESİ YAKUP YILDIRIM

AKSARAY-2025

TELİF HAKLARI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Gamze Nur

Soyadı : ÇELİK

Bölümü : Okul Öncesi Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı : Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Öz-Yeterlik Algıları ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İngilizce Adı: Examining the Relationship Between Pre-school Teachers' Professional Self-efficacy Perceptions and Classroom Management Skills

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Gamze Nur ÇELİK

İmza:

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
JÜRİ ONAY SAYFASI

Gamze Nur ÇELİK tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Öz-Yeterlik Algıları ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Kabul</u>	<u>Ret</u>	<u>İmza</u>
Danışman: Doç. Dr. Ayşegül AKINCI COŞGUN (Temel Eğitim Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi)	☐	☐	
Üye: Prof. Dr. Yunus GÜNİNDİ (Temel Eğitim Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi)	☐	☐	
Üye: Dr. Öğr. Üyesi Yakup YILDIRIM (Temel Eğitim Anabilim Dalı, Akdeniz Üniversitesi)	☐	☐	

Tez Savunma Tarihi: 12/06/2025

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü
Prof. Dr. Aybala ÇAYIR
İmza:

TEŞEKKÜR

Araştırma sürecime başladığımda hep yanımda olan, bilgi, birikim ve rehberliğiyle bana yol gösteren, sabrı ve desteğiyle her zaman yanımda olan değerli tez danışmanım Doç. Dr. Ayşegül Akıncı Coşgun'a, ikinci danışmanım olan değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Semiha Yüksek Usta'ya, kıymetli hocalarım Prof. Dr. Yunus Günindi ve Dr. Öğr. Üyesi Yakup Yıldırım'a,

Manevi dayanağım, dualarıyla beni bu noktalara taşıyıp yetiştiren, hayatım boyunca bana koşulsuz sevgi ve destek veren, her daim yanımda olan kıymetli annem Şerife Kan ve babam Haydar Ay'a, bu süreçte hep yanımda olan ve cesaretlendiren abim Hüseyin Secginer Ay'a,

Bu zorlu süreçte sabrıyla, anlayışıyla ve sevgisiyle bana destek olan, varlığıyla bana güç veren ve dualarıyla bu süreci daha kolay aşmamı sağlayan sevgili eşim Şifa Çelik'e ve yanımda olup moral veren, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen sevgili kayınvalidem Songül Çelik'e,

Yardımlarını ve yol göstericiliğiyle hep yanımda olan Esra hocama ve Meryem hocama gönülden teşekkür ederim. Bu yolculuk boyunca yanımda olan, emeği geçen herkese minnettarım.

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algıları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Aksaray, Şanlıurfa, Kahramanmaraş ve İstanbul illerinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlerden oluşan bir örneklem grubuyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmış olup; veri toplama aracı olarak Toran, Mart ve Özden (2024) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmen Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeği” ile Dinçer ve Akgün (2015) tarafından geliştirilen, “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algıları ve sınıf yönetimi becerileri demografik değişkenlere göre analiz edilmiş, öğretmenlerin mesleki özyeterlik algıları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki istatistiksel olarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin yaş, cinsiyet, kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılım durumu ve çalışma süresi değişkenlerinin mesleki öz-yeterlik ve sınıf yönetimi becerileri üzerinde etkili olduğu ortaya koymaktadır. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik düzeylerinin sınıf yönetimi becerileriyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Özellikle mesleki öz-yeterlik algısının, sınıf yönetimi becerilerinin gelişiminde belirleyici bir faktör olması, bu alanın desteklenmesinin öğretim sürecine dolaylı katkılar sağlayabileceğini göstermektedir. Bu doğrultuda, öğretmen yetiştirme programlarında ve hizmet içi eğitim süreçlerinde, öğretmenlerin öz-yeterliklerini artırmaya yönelik uygulamalara öncelik verilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Mesleki Öz-Yeterlik Algısı, Sınıf Yönetimi, Okul Öncesi Öğretmeni.

Bilim Kodu : 15001

Sayfa Adedi : 142

Yazar : Gamze Nur ÇELİK

Danışman : Doç. Dr. Ayşegül AKINCI COŞGUN

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the relationship between preschool teachers' perceptions of professional self-efficacy and their classroom management skills. The research was conducted with a sample group of teachers working in independent kindergartens and preschool classes affiliated with the Ministry of National Education in the provinces of Aksaray, Şanlıurfa, Kahramanmaraş, and Istanbul during the 2024–2025 academic year. A relational survey model, one of the quantitative research methods, was used in the study. As data collection tools, the “Preschool Teacher Professional Self-Efficacy Scale” developed by Toran, Mart, and Özden (2024) and the “Classroom Management Skills Scale for Preschool Teachers” developed by Dinçer and Akgün (2015) were employed. In the research, preschool teachers’ professional self-efficacy perceptions and classroom management skills were analyzed according to demographic variables, and the relationship between teachers' self-efficacy perceptions and classroom management skills was statistically examined. The findings revealed that variables such as age, gender, participation in courses, projects or in-service training, and working hours significantly affect teachers’ professional self-efficacy and classroom management skills. Additionally, it was found that preschool teachers' levels of professional self-efficacy are significantly related to their classroom management skills. In particular, the perception of professional self-efficacy was found to be a determining factor in the development of classroom management skills, suggesting that supporting this area may contribute indirectly to the teaching process. Accordingly, it is recommended that teacher training programs and in-service training processes prioritize practices aimed at enhancing teachers’ self-efficacy.

Keywords : Professional Self-Efficacy, Classroom Management, Preschool Teacher, Teacher Competence.

Science Code : 15001

Number of Pages: 142

Author : Gamze Nur ÇELİK

Supervisor : Assoc Prof. Dr. Ayşegül AKINCI COŞGUN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKLARI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR.....	xiii
BÖLÜM I	1
1.GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı.....	7
1.3.Araştırmanın Önemi	7
1.4.Varsayımlar.....	10
1.5.Sınırlılıklar	10
1.6.Tanımlar	10
1.6.1.Öz-Yeterlik İnancı:	10
1.6.2.Mesleki Öz-Yeterlik İnancı:.....	11
1.6.3.Sınıf Yönetimi:	11
BÖLÜM II.....	12
2.ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ.....	12
2.1.Öz-Yeterlik İnancı.....	12
2.1.1.Öz-Yeterliğin Kaynakları.....	17
2.1.2.Öz-Yeterlik Süreçleri.....	18
2.2.Mesleki Öz-yeterlik İnancı.....	19

2.3.Sınıf Yönetiminin Tanımı ve Önemi	20
2.3.1.Sınıf Yönetiminin Amacı	23
2.3.2.Sınıf Yönetimi Yaklaşımları.....	25
2.3.2.1.Geleneksel Sınıf Yönetimi Yaklaşımı	26
2.3.2.2.Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımı	26
2.3.3.Sınıf Yönetimi Modelleri	27
2.3.3.1.Tepkisel Sınıf Yönetimi Modeli.....	28
2.3.3.2.Önlemsel Sınıf Yönetimi Modeli	29
2.3.3.3.Gelişimsel Sınıf Yönetimi Modeli.....	30
2.3.3.4.Bütüncül/Çoğulcu Sınıf Yönetimi Modeli	31
2.3.4.Sınıf Yönetimi Disiplin Modelleri	32
2.3.4.1.Davranış Değiştirme Modeli.....	33
2.3.4.2.Sosyal Disiplin/Mantıksal Sonuçlar Modeli.....	34
2.3.4.3.Gerçeklik Terapisi/Kontrol Modeli	35
2.3.4.4.Dalga Etkisi/Grup Dinamiği Modeli.....	37
2.3.4.5.Redl ve Wattenberg Modeli.....	38
2.3.4.6.Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Modeli.....	38
2.3.4.7.Güvengen/Atılgan Disiplin Modeli	39
2.3.4.8.Olumlu Disiplin Modeli	40
2.3.4.9.Ginott Modeli.....	40
2.3.4.10.Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli.....	41
2.3.5.Sınıf Yönetimi Boyutları.....	43
2.3.5.1.Fiziksel Ortamın Düzenlenmesi	44
2.3.5.2.Plan Program Etkinlikleri	44
2.3.5.3.Zaman Yönetimi.....	45
2.3.5.4.İletişim ve Etkileşim	46
2.3.5.5.Davranış Yönetimi.....	47
2.3.6.Sınıf Yönetimi Stilleri	48
2.3.6.1.Otoriter Sınıf Yönetimi Stili.....	48
2.3.6.2.Koruyucu Sınıf Yönetimi Stili.....	49
2.3.6.3.Demokratik Sınıf Yönetimi Stili.....	50
2.3.6.4.İlgisiz Sınıf Yönetimi Stili.....	51
2.3.7.Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler	51
2.3.7.1.Okul	52

2.3.7.2.Öğretmen.....	53
2.3.7.3.Çocuk.....	54
2.3.7.4. Aile	54
2.3.7.5.Çevre.....	55
2.3.7.6.Sınıf Yapısı ve Ortamı	56
2.3.7.7.Program.....	57
2.3.8.Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlar.....	57
2.3.9.Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Yönelik Stratejiler.....	58
2.4.İlgili Araştırmalar	59
2.4.1.Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	59
2.4.2.Uluslararasıda Yapılan Çalışmalar.....	65
BÖLÜM III	70
3.YÖNTEM.....	70
3.1.Araştırmanın Modeli.....	70
3.2.Evren ve Örneklem.....	70
3.3.Veriler Toplama Araçları.....	71
3.3.1.Demografik Bilgi Formu	71
3.3.2.Okul Öncesi Öğretmeni Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeği	72
3.3.3.Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği	72
3.5.Verilerin Analizi	74
BÖLÜM IV	79
4.BULGULAR.....	79
4.1.Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ve Okul Öncesi Öğretmeni Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeğine Ait Bulgular	79
4.2.Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin, Yaşlarının, Kursu, Projeye veya Hizmet-İçi Eğitime Katılımlarının ve Gün İçerisindeki Çalışma Sürelerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerindeki Etkilerine Ait Bulgular	80
4.3.Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin, Yaşlarının, Kurs, Proje veya Hizmet-İçi Eğitime Katılımlarının ve Gün İçerisindeki Çalışma Sürelerinin Mesleki Öz-Yeterlik Algıları Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular	83
4.4.Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ile Okul Öncesi Öğretmeni Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeği Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	85
BÖLÜM V	87

5.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	87
KAYNAKLAR.....	98
EKLER.....	120
Ek.1: Etik Kurul Onay Formu.....	120
Ek.2: Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Kullanım İzni	121
Ek.3: Demografik Bilgi Formu	121
Ek.4: Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği.....	123
Ek.5: Okul Öncesi Öğretmeni Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeği	125
TEZ DEĞERLENDİRME FORMU	128

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.Çalışmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler	71
Tablo 2. Ölçeklere Ait Uyum İndeksi Değerleri ve Bu İndekslerin Mükemmel ve Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	75
Tablo 3. Ölçeklere ve Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alfa Katsayıları.....	76
Tablo 4. Sınıf Yönetimi ve Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeklerine Ait Betimsel İstatistikler..	79
Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutları İçin Regresyon Analizi.....	81
Tablo 6. Mesleki Öz-Yeterlik Algısı ve Alt Boyutlarına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	83
Tablo 7. Sınıf Yönetimi ve Mesleki Öz-Yeterlik Ölçekleri Arasındaki Korelasyon Analizi.....	86

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Karşılıklı Belirleyicilik (Bandura, 1977)	13
Şekil 2. Yeterlik ve Sonuç Beklentisi Arasındaki İlişki (Bandura, 1977)	16
Şekil 3. Sınıf Yönetimi Boyutları.....	43



KISALTMALAR

DOI	: Digital Object Identifier
EDE	: Eleştirel Düşünme Eğilimi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OOÖ-SYBÖ	: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
TDK	: Türk Dil Kurumu
URL	: Uniform Resource Loader
VAECE	: Virginia Erken Çocukluk Eğitimi Derneği
YÖK	: Yükseköğretim Kurumu

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümü problem durumunu, araştırmanın amacını, araştırmanın önemini, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları kapsamaktadır.

1.1. Problem Durumu

Okul öncesi döneminde çocukların doğasında sorgulamak, keşfetmek, merak etmek ve araştırmak vardır. Bu özellikler, çocukların öğrenebilmeleri ve gelişebilmelerinde temel nitelik taşımaktadır. Çocuklar çevresindeki bireylerle, iletişim ve etkileşime geçerek pek çok şeyi keşfedip öğrenirler (Berk, 2013; Denizel Güven ve Cevher, 2005). Bu dönemde çocuğa verilecek eğitimin zenginleştirilmiş, kaliteli ve verimli bir şekilde sunulması, çocuğun akademik gelişiminin olumlu yönde etkilenmesinin yanında çocukları fiziksel ve sosyal-duygusal yönden de olumlu şekilde etkiler (Geeers, 2022).

Okul öncesi dönem, bireyin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve motor gelişiminin en hızlı gerçekleştiği kritik bir dönemdir. Bu dönemde öğretmenlerin rolü, çocukların gelişiminde belirleyici bir etkiye sahiptir. Bu süreçte öğretmenler, yalnızca bilgi aktaran değil, aynı zamanda çocukların duygusal güvenliğini sağlayan, sosyal etkileşimlerini destekleyen ve öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerine de yardımcıdırlar (Adıgüzel, 2016; Denizel Güven ve Cevher, 2005; MEB, 2013). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla kurduğu etkileşimin kalitesinin, çocukların akademik başarıları ve sosyal becerileri üzerinde uzun vadeli etkiler yarattığı belirtilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin pedagojik bilgi birikimi, sınıf yönetimi becerileri ve çocuk gelişimine ilişkin farkındalık düzeyleri, öğrenme ortamının niteliğini doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlerinin eğitimi ve mesleki yeterlikleri, erken çocukluk döneminde sunulan eğitimin kalitesini ve çocukların gelecekteki eğitim yaşantılarını büyük ölçüde şekillendirmektedir (Bay Dönertaş, 2023; Kalkan, 2008; Sakız, 2013).

Okul öncesi dönem, bireyin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişiminde temel bir basamak olarak kabul edilmektedir. Bu süreçte çocuklar, çevreleriyle etkileşime geçerek öğrenir, kendilerini ve dünyayı anlamaya başlarlar (Avcı ve Toran, 2014). Albert Bandura'nın geliştirdiği Sosyal Bilişsel Kuram, bireyin öğrenme sürecinde gözlem, taklit ve pekiştirme gibi sosyal etkileşimlere dayalı süreçleri vurgular. Bu kuram, özellikle okul öncesi çocukların öğrenme biçimlerini anlamada önemli bir çerçeve sunar. Çünkü bu yaş grubundaki çocuklar, rol modeller aracılığıyla davranışları gözlemler ve sosyal ortamlarda etkileşim kurarak öğrenirler. Dolayısıyla Sosyal Bilişsel Kuram, okul öncesi eğitim programlarının yapılandırılmasında ve öğretmenlerin çocukların öğrenme süreçlerine etkili şekilde rehberlik etmesinde temel bir dayanak oluşturmaktadır (Bandura, 1986; Schunk ve Pajares, 2002).

Öz-yeterlik, bireyin belirli bir görevi başarma ya da bir durumu yönetme konusundaki kendi becerilerine duyduğu inancı ifade etmektedir. Bu kavram, kişinin karşılaştığı zorluklar karşısında ne ölçüde kararlılık göstereceğini ne kadar çaba sarf edeceğini ve başarısızlık durumunda nasıl tepki vereceğini büyük ölçüde etkilemektedir (Agbaria, 2021; Arseven, 2016). Öz-yeterlik kavramı, Bandura (1977) "Bireylerin belli bir performansı gösterebilmeleri için yapmaları gereken eylemleri planlayıp, düzenleyip, bunları başarılı bir biçimde gerçekleştirebileceklerine dair inançları" olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin hal ve tavırlarının, davranış biçimlerinin ve tutumlarının büyük bir kısmını öz-yeterlik inancı oluşturmaktadır. Bireylerin amaçlarına doğru şekilde ulaşabilmeleri, mutlu ve huzurlu bir yaşam geçirebilmeleri, zor ve yıkıcı durumlardaki stres ve kaygıyla baş edebilmeleri kişide var olan öz-yeterlik inancına bağlıdır (Sakız, 2013; Şenol Ulu, 2012; Tatlıoğlu, 2021). Yapılan araştırmalar bireylerin öz-yeterlik inançlarının geliştirilmesinde dört unsurun etkili olduğunu göstermektedir. Bunlar unsurlar şunlardır;

1. Doğrudan deneyimler (accomplished performances)
2. Gözleme dayalı dolaylı yaşantılar (vicarious experience)
3. Sözel ikna (verbal persuasion)
4. Psikolojik ve fizyolojik durum (psychological and physiological state) (Bandura, 1997; Lopez-Garrido, 2025).

"Doğrudan deneyimler" ile yaşanan başarı ve başarısızlıklar, bireylerin cesaretini, beklentilerini ve özgüvenlerini büyük oranda etkilemektedir. "Gözleme dayalı dolaylı yaşantılar" unsuruna göre bireyler öz-yeterlik inancı geliştirirken çevresindeki bireylerin

davranışlarını gözlemleyerek, onların başarı ve başarısızlıklarından etkilenirler (Bandura, 1997; Şenol Ulu, 2012). Öz-yeterlik gelişiminde etkili olan “sözel ikna” unsurunda geri bildirimler, övgüler ve beğeniler önemlidir. Bireyler sergiledikleri davranış sonucunda, çevresindeki diğer bireylerden aldıkları değerlendirmeler ile başarıp başaramayacaklarına dair öz-yeterlik inancı oluşturmaktadır (Sakız, 2013). “Psikolojik ve fizyolojik durum” unsurunda ise bireylerin yaşadıkları durum ve olaylar karşısında kendi potansiyellerini değerlendirmesi, öz-yeterlik inancının gelişiminde aktif rol oynamaktadır. Karşılaştığı olaylar ve durumlar karşısında bireyin maruz kaldığı stres, korku ve heyecan gibi duygu durumları kişinin başarılı veya başarısız olmasında bireye öngörü kazandırır (Arseven, 2016; Kurbanoglu, 2004; Kurt, 2012).

Yüksek öz-yeterlik inancına sahip olan bireyler, azimli ve tahammül seviyeleri yüksek, kendilerini zorlayan durumla karşılaştıkları zaman bu durumla mücadele eden, depresyon ve kaygı gibi olumsuz duygu durumlarından kendini koruyabilen, farklı durumlar karşısında kendilerini motive edebilen bireylerdir (Kurbanoglu, 2004). Aynı zamanda öz-yeterlik inancı yüksek olan kişiler başarı duygusunu yaşadıkları farklı durumlarda kendilerine daha yüksek hedefler belirleyebilen, istikrarlı bireylerdir. Yani öz-yeterlik inancı, olumlu sonuçlanan durumlarda daha da gelişmektedir (Bandura, 1997).

Sosyal Bilişsel Kurama göre, öz-yeterlik inancı kişilerin tercihlerini, davranışlarını ve motivasyonlarını etkilemekte yüksek bir güce sahiptir. Bu sebeple bireyler kendilerinde var olan yetenekleri etkili bir şekilde kullanabilmeleri için, kendilerine güven duymaları gerekmektedir (Kurt, 2012). Öz-yeterlik, bireyin belirli bir görev ya da durumda başarılı olacağına dair kendi becerilerine duyduğu inancı tanımlar ve bağlamdan bağlama değişebilir. Özyeterlik, özgüven ve öz değer aynı kişisel değerlendirme evreninde yer alsa da içerik ve kapsam bakımından ayrışmaktadır (Aypay, 2010). Özgüven bireyin genel anlamda kendine duyduğu güveni, başa çıkma kapasitesine olan inancını kapsar ve daha bütünsel bir benlik değerlendirmesidir (Çam vd., 2017). Öz-değer, bireyin kendini ne ölçüde değerli, yeterli ve kabul edilebilir gördüğünü ifade etmektedir. Bu kavramlar arasındaki fark, öz-yeterliğin belirli davranışlara yönelik ve durumsal olması, öz-güvenin daha genel bir yeterlik hissini temsil etmesi, öz-değer ise bireyin kendine ilişkin değer yargılarını içerir (Öner Altıok vd., 2010). Öz-yeterlik, belirli bir durumda gerekli davranışların organize edilip başarıyla gerçekleştirilme kapasitesine dair inancı olarak tanımlanırken, mesleki öz-yeterlik

bu inancın mesleki bağlamdaki yansımasıdır. Bu durumda öz-yeterlik kavramının özel bir formu olan mesleki öz-yeterlik kavramı karşımıza çıkmaktadır (Çetin vd., 2016).

Sağlık ve sosyal hizmetler, ticaret, sanayi, yönetim ve eğitim gibi birçok alanı kapsayan mesleki öz-yeterlik kavramı, bireylerin meslekteki sorumluluklarını yerine getirebilmeye, mesleki görevlerini yapabilmeye, uygulayabilmeye ve yönetebilmeye olan inancı olarak ifade edilmektedir (Özdemir, 2021). Bu inanç, mesleki performans, motivasyon, iş doyumu ve mesleki bağlılık üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Bandura, 1977). Dolayısıyla, mesleki öz yeterlik inancı yalnızca bireysel başarıyı değil, aynı zamanda örgütsel verimliliği ve hizmet kalitesini artıran temel bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Tschannen-Moran vd., 1998).

Yüksek düzeyde mesleki öz yeterliğe sahip bireyler, karşılaştıkları zorluklara karşı daha dirençli olmakta, problem çözme becerilerini daha etkili kullanmakta ve mesleki gelişimlerine yönelik daha istekli davranmaktadırlar (Schunk ve Pajares, 2002). Ayrıca, bu bireyler görevlerini yerine getirirken daha yüksek bir içsel motivasyonla hareket ettiklerinden, işlerine yönelik olumlu tutumlar geliştirmekte ve tükenmişlik gibi olumsuz duygulara karşı daha dirençli olmaktadır. Mesleki öz-yeterlik kavramı, genel öz-yeterlik kavramı ile karşılaştırıldığında iş tecrübesi, mesleki kariyer ve çalışılan kurumun dinamiği gibi faktörlerden etkilenebilmektedir (Çetin vd., 2016; Mercan vd., 2025).

Eğitim-öğretim sektöründe mesleki öz-yeterlik kavramı, öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik inancı olarak karşımıza çıkmaktadır. Hızla değişen ve gelişen günümüz toplumunda, gerçekleşen bilimsel ve teknolojik gelişmeler, bireyleri bu değişimlere uyum sağlayacak şekilde, aktif ve kendini geliştirebilen bireyler olarak yetiştirmeye zorlamaktadır (Kurt, 2012). Kendini geliştirebilen, aktif ve nitelikli bireyleri ancak nitelikli öğretmenlerin yetiştirmesi mümkündür. Bu sebeple öğretmenlerin eğitim-öğretim gereksinimlerini karşılayabilmeleri için birtakım mesleki yeterliliklere ve mesleki öz-yeterlik inancına sahip olmaları gerekmektedir (Toran vd., 2024; Yenen, 2022).

Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy (1998) öğretmen öz-yeterlik inancını “Bir öğretmenin öğrencilerinin arzu edilen öğrenme sonuçlarını oluşturma kapasitesine veya yeteneğine olan inancı.” olarak tanımlamaktadır. Bir başka ifadeyle öğretmen öz-yeterlik inancı, öğretmenlerin başarılı ve verimli bir şekilde öğretebilme görevini yerine getirebilmek için, gerekli olan eylemleri yapıp yapamayacaklarına dair olan inançlarıdır (Kurt, 2012). Bu

sebeple öğretmenlerin yenilikçi ve özgün düşüncelere sahip, gelişmelere açık; ayrıca sınıf yönetimi becerilerinin, sınıf yönetiminde planlama, uygulama ve sınıfta rehberlik yapabilme yeteneğinin gelişmiş olması gerekmektedir (Şenol Ulu, 2012).

Woolfolk (2017)'a göre öğretmenlerin mesleki öz-yeterliği, karşılaştıkları zorluklar karşısında pes etmeyip çözümler üretme motivasyonudur. Yüksek mesleki öz-yeterliğe sahip öğretmenler, okullarını ve öğrencilerini olumlu etkiler. Yüksek mesleki öz-yeterlik inancına sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların gelişim özellikleri, eğitim-öğretim stratejilerinin uygunluğu ve sınıf yönetimi stratejileri hakkında derinlemesine bilgi sahibi olduğu görülmektedir (Güngör vd., 2022).

Bandura'nın (1997) Sosyal Bilişsel Kuramına göre bireyin bir alandaki yeterliğine ilişkin inancı, o alandaki davranışlarını, motivasyonunu ve başarı düzeyini önemli ölçüde etkilemektedir. Öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik düzeylerini etkileyen unsurlardan biri, sınıf yönetimi becerileridir. Bu bağlamda, öğretmenlerin sınıf yönetiminde kendilerini yeterli görmeleri, mesleki öz-yeterlik algılarını da yükseltebilir. Dolayısıyla sınıf yönetimi becerileri ile mesleki öz-yeterlik arasında çift yönlü ve dinamik bir ilişki olduğu söylenebilir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Okul öncesi eğitim, çocukların gelecekteki gelişimsel zorluklarla karşılaşmamaları, olumlu sosyal ve duygusal deneyimler yaşamaları ve öğrenme süreçlerinde ilerleyebilmeleri için gerekli uyarıları sunar. Bu süreç, ancak kaliteli ve nitelikli bir okul öncesi eğitimle mümkün olabilir (Avcı ve Toran, 2014). Ailesinden ayrılıp sınıf ortamına ve arkadaşlarına alışmaya çalışan çocukların, sınıfta gün boyunca kalabilmeleri ve etkinliklere aktif katılım gösterebilmeleri, etkili bir sınıf yönetimiyle mümkündür. Bu durum, nitelikli sınıf yönetiminin ne denli önemli olduğunu bir kez daha vurgulamaktadır (Çiçek Taş, 2023).

Sınıf yönetimi, öğretmenlerin eğitim-öğretim hedeflerine ulaşabilmek için çocukların gelişim özelliklerine uygun strateji ve tekniklerin, uzmanlıkla, planlı ve programlı bir şekilde uygulanmasıdır (Kaplan, 2018). Sınıf yönetiminin, öğretmenlerin sınıfta disiplin ve otorite sahibi olmalarının dışında pek çok yönü vardır. Sınıf yönetimi, etkili eğitim-öğretim ortamları oluşturmak, öğrencilerin birbirleriyle olumlu ilişkiler kurmasını sağlamak, öğrenmeye uygun bir atmosfer geliştirmek, zamanı verimli kullanmak, öğrenci katılımını artırmak ve problem davranışları önleyici stratejiler geliştirmek gibi farklı beceri ve uygulamaları da kapsamaktadır (Akar vd., 2010; Akgün vd., 2011; Emmer ve Evertson, 2016).

Başar (1999) sınıf yönetim etkinliklerini beş boyutta incelemektedir. Bunlar: “fiziksel düzen, plan-program, zaman kullanımı, ilişki düzenlemesi ve davranış düzenlemesidir”. İlk boyut olan “fiziksel düzende”, eğitim ortamının fiziksel yapısı, çocukların sınıfta kendilerini rahat hissedebilmeleri ve öğrenmeye açık olmaları açısından önem arz etmektedir. Fiziksel düzen ısı, ışık, renk, ses, oturma düzeni, temizlik ve eğitim materyalleri gibi sınıfın fiziki yapısındaki pek çok unsuru içinde barındırmaktadır (Bal vd., 2023). Sınıf yönetimi etkinliklerinin ikinci boyutu olan “plan-program etkinlikleri” yıllık, aylık ve günlük planların oluşturulup uygulanmasını, uygulanacak yöntem ve stratejilerin belirlenmesini ve çocukların gelişimlerini takip etme ve değerlendirme gibi süreçleri kapsamaktadır (Erol, 2014). “Zaman yönetimi” sınıf yönetiminin önemli bir boyutunu oluşturur. Çocuklar, günlerinin büyük bir kısmını okulda geçirirler, bu nedenle öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecine ayrılan zamanı etkili, planlı ve verimli bir şekilde kullanmaları büyük önem taşımaktadır (Özdemir Gültekin, 2015). Dördüncü boyut olan “İlişki düzenlemesi”, eğitim-öğretim ortamındaki öğretmen-çocuk ve çocuk-çocuk ilişkilerini kapsar. Sınıf kurallarının çocuklarla birlikte belirlenip kabul edilmesi, öğrenmeyi destekleyen öğretmen-çocuk iletişimi ve etkileşimi, ayrıca çocukların akranlarıyla kurduğu ilişkiler, ilişki düzenlemesi boyutunun önemli unsurlarını oluşturur (Okçu ve Epçaçan, 2013). Sınıf yönetimi etkinliklerinin sonuncusu olan “davranış düzenlemesinde”, sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi, olumlu bir sınıf atmosferinin oluşması ve karşılıklı güven ilişkilerinin oluşması dikkate alınması gereken faktörlerdendir (Bay Dönertaş, 2023).

Sınıf yönetimi, planlanan eğitim-öğretim faaliyetlerinin amaçlarına ulaşabilmek için, verimli bir öğrenme ortamının ve çocuklarda istendik davranışların oluşması adına, sınıfta uygulanan tüm etkinlikleri içinde barındırmaktadır. Benzer şekilde Aktaş Arnas ve Sadık (2018)’a göre sınıf yönetimi “öğretmen-çocuk ilişkisi, bireysel farklılıklara saygı, eğitim teknikleri, öğrenciyi sınıfa dahil etme ve çocuğa rehber olma” başlıklarını içermelidir (Aktaş Arnas ve Sadık, 2018; Erol, 2014).

Etkili sınıf yönetiminin amaçları, zamanı verimli kullanma, sınıfı eğitime uygun hale getirme, öğretmen-çocuk iletişimi sağlama, öğrenme fırsatları yaratma, davranış problemlerini azaltma ve pozitif bir atmosfer oluşturmaktır (Bilmeç, 2024; Marzano vd., 2003).

Etkili sınıf yönetimi becerisine sahip olan öğretmenler, çocuğa neyi öğreteceğini ve nasıl öğreteceğini bilmenin yanında eğitim sürecinde karşılaşılabilecek sorunlara nasıl çözümler

üretebileceğini de bilmektedir (Akkaş Ergün, 2021; Gangal, 2020; Karaduman, 2024; National Association for the Education of Young Children, 2022).

Sınıf yönetiminde davranışçı ve yapılandırmacı eğitim felsefesini temel alan iki yaklaşım mevcuttur. Bunlar; öğretmeni merkeze alan “geleneksel yaklaşım” ve öğrenciyi merkeze alan “çağdaş yaklaşımdır” (Erdener, 2022). Geleneksel yaklaşımda öğretmenin koyduğu katı kuralların çocuklar tarafından koşulsuz bir şekilde kabul edildiği, otoriteye dayalı, ödül ve ceza sisteminin var olduğu bir sınıf atmosferi hakimdir. Geleneksel yaklaşım davranışçı eğitim felsefesini temel almaktadır (Demir Aracı, 2021). Çağdaş yaklaşımda ise sınıfta öğretmen-öğrencinin iletişim ve etkileşim halinde olduğu, çocukların eğitim etkinliklerinde söz sahibi olduğu, demokratik ve esnek bir sınıf ortamı hakimdir. Çağdaş yaklaşımda ise yapılandırmacı eğitim felsefesi temel alınmaktadır. Çağdaş yaklaşımda öğretmen bilgiyi aktaran olmaktan çok çocukların öğrenebilmelerinde rehber olma niteliği taşımaktadır (Aydın, 2024; Bal vd., 2023).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algıları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu doğrultuda araştırmanın alt amaçları şunlardır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algıları cinsiyete, yaşa, kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılım durumuna ve gün içerisinde çalışılan süreye (tam-yarım gün) göre anlamlı fark gösteriyor mu?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri cinsiyete, yaşa, kurs, proje veya hizmet içi eğitime katılma durumuna ve gün içerisinde çalışılan süreye (tam-yarım gün) göre anlamlı fark gösteriyor mu?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algıları ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bandura tarafından 1977 yılında ortaya konulmuş olan “öz-yeterlik” kavramı bireyin yaşamının pek çok yerinde etkili olan bir kavramdır. Öz-yeterlik, bireyin sahip olduğu bilgi ve becerilerle, karşılaştığı koşullar ne kadar zorlayıcı olursa olsun, bir görevi başarıyla yerine

getirebileceğine dair inancıdır (Şenol Ulu, 2012). Bireylerin davranışlarını yönlendiren en temel faktörlerden biri, kendi yeterliliklerine dair algılarıdır. Öz-yeterlik bireyin belirli bir görevi başarma veya bir durumla baş etme konusundaki inancını ifade etmektedir. Öz-yeterlik, yalnızca bireyin yeteneklerinden bağımsız olarak oluşmaz; geçmiş deneyimler, sosyal karşılaştırmalar, model alma ve duygusal durumlar bu algının şekillenmesinde belirleyici rol oynar (Akkoyunlu ve Orhan, 2003; Bandura, 1977).

Öz-yeterlik, bireyin motivasyonunu, akademik başarısını, problem çözme becerilerini ve stresle başa çıkma stratejilerini doğrudan etkileyen bir faktördür (Agbaria, 2021). Yüksek öz-yeterlik algısına sahip bireyler, karşılaştıkları zorluklar karşısında daha dirençli davranmakta ve hedeflerine ulaşmak için daha kararlı çaba sarf etmektedir. Bu durum, özellikle eğitim ortamlarında öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarını, akademik başarılarını ve öz-yönetim becerilerini artırmakta kritik rol oynamaktadır (Schunk ve Pajares, 2002).

Bununla birlikte, öğretmenlerin de öz-yeterlik düzeyi sınıf yönetimi, öğrenci ilişkileri ve öğretim yöntemlerinin niteliği açısından önem arz etmektedir. Öğretmen öz-yeterliği yüksek olan bireyler, öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olmakta ve mesleki doyumları da artırmaktadır. Benzer şekilde, iş yaşamında da öz-yeterliği yüksek bireylerin daha üretken, yaratıcı ve girişimci davranışlar sergiledikleri gözlemlenmiştir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Üredi ve Üredi, 2006).

Sonuç olarak, öz-yeterlik bireyin sadece bireysel başarısı açısından değil, toplumsal katkı potansiyeli açısından da temel bir psikolojik yapı taşı oluşturmaktadır. Bu nedenle, bireylerin öz-yeterliklerinin erken yaşlardan itibaren desteklenmesi, gelişimlerinin bütünsel olarak desteklenmesine katkı sağlamaktadır (Arseven, 2016; Demir Aracı, 2021).

Okul öncesi eğitim sürecinde, çocukların okula yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde, öğrenme süreçlerine etkin katılım sağlamalarında ve gelişimlerini desteklemelerinde temel belirleyici faktör öğretmenlerdir (Akkaş Ergün, 2021). Yüksek mesleki öz-yeterlik inancına sahip olan okul öncesi öğretmenleri geleceğin teminatı olan çocuklarımızın gelişim süreçlerini takip edip, aynı zamanda okul idaresine, ailelere ve meslektaşlarına karşı olan davranışlarını en uygun şekilde düzenler (Şenol Ulu, 2012).

İlgili alan yazın incelendiğinde mesleki öz-yeterlik kavramı ile ilgili birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Yenen (2022) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin mesleki

yeterliliklerini etkileyen faktörler hizmet öncesi eğitimin başta olmasıyla birlikte, mesleki gelişim, mesleki deneyim, mesleğe karşı tutum, okul iklimi, ekonomik durum, aile ve sosyal çevre olarak belirlenmiştir. Metin ve Aydoğan (2019) tarafından yapılan bir diğer çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin özel alan yeterlik ve öz-yeterlik düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin meslekte geçirdiği sürenin, yaşlarının ve sınıftaki çocuk sayısının artmasına bağlı olarak özel alan yeterliklerinde düşüş olduğu, öz-yeterlik düzeylerinde ise artış olduğu tespit edilmiştir.

Okul öncesi eğitimde etkili sınıf yönetimi, çocukların güvenli, destekleyici ve öğrenmeye açık ortamda gelişimlerini sürdürmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Sınıf yönetimi, öğrencilerin davranışlarını kontrol etmekle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda olumlu öğrenme ortamlarının inşasını ve çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeyi de kapsamaktadır (Emmer ve Evertson, 2016).

Etkili bir sınıf yönetiminin temel taşlarından biri de öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik düzeyidir. Bandura'nın (1997) tanımına göre öz-yeterlik, bireyin belirli bir görevi başarılı bir şekilde yerine getirme kapasitesine olan inancıdır. Öğretmenlerin kendi yeterliklerine dair algıları, onların sınıf içi davranışlarını, öğretim stratejilerini ve öğrenciyle kurdukları etkileşimi doğrudan etkiler. Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri yüksek olduğunda, sınıf içi etkileşimler daha sağlıklı olur, öğretim süreci daha verimli yürütülür ve öğrencilerin öğrenmeye olan katılımı artar (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Özçelik, 2019).

Nitekim araştırmalar, yüksek düzeyde öz-yeterlik algısına sahip okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda daha etkili stratejiler kullandıklarını ve problem davranışlarla başa çıkmada daha kararlı olduklarını göstermektedir (Demir Aracı, 2021; Yüksel Güler, 2021). Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, sınıf yönetimi becerilerinin artırılması ve öz-yeterliklerinin güçlendirilmesi; kaliteli erken çocukluk eğitimi için vazgeçilmez unsurlar arasında yer almaktadır.

Sonuç olarak, okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi ve öğretmen öz-yeterliği, birbirini destekleyen ve öğrenme ortamının etkililiğini doğrudan etkileyen iki temel unsurdur. Etkili bir sınıf yönetimi için yalnızca teknik bilgi yeterli değildir; aynı zamanda öğretmenin kendine duyduğu güven, mesleki yeterliliğine olan inancı ve bu doğrultuda sergilediği tutumlar da belirleyicidir.

Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algıları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi konusunda sınırlı çalışma mevcuttur. Bu noktadan hareketle yapılan araştırmada ile Aksaray, Şanlıurfa, Kahramanmaraş ve İstanbul illerinde bağımsız anaokulu ve anasınıflarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algıları ile sınıf yönetimi becerilerinin ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.4. Varsayımlar

- Araştırmada kullanılan “Okul Öncesi Öğretmen Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeği” ve “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği”nin araştırmanın amacına ilişkin boyutları temsil ettiği,
- Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin “Okul Öncesi Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeği” ve “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” ne objektif ve samimi cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırmanın örneklemi, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında, Aksaray, Şanlıurfa, Kahramanmaraş ve İstanbul illerinde, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı bağımsız anaokulları ve anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenleriyle sınırlıdır,
- “Demografik Bilgi Formu”, “Okul Öncesi Öğretmen Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeği” ve “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği”nden toplanan verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

1.6.1. Öz-Yeterlik İnancı:

Öz-yeterlik kavramı Albert Bandura tarafından geliştirilen sosyal-bilişsel kuramın yapıtaşlarından olan karşılıklı belirleyicilik ilkesine dayanmaktadır. Bandura’ya göre öz-yeterlik, bireyin kendine koyduğu kısa veya uzun vadedeki hedefleri gerçekleştirebilmek için gerekli olan planları uygulama ve yürütme becerisine olan inancıdır (Bandura, 1997; Sakız, 2013).

1.6.2. Mesleki Öz-Yeterlik İnancı:

Mesleki öz-yeterlik kavramı, bireyin belirli bir meslekteki yapması gerekli olan görev ve sorumlulukları etkili bir şekilde yerine getirebileceğine olan kişisel inanç olarak tanımlanmaktadır. Mesleki öz-yeterlik kişinin iş yaşamında tatmin sağlaması ve başarıya ulaşabilmesi açısından önemli bir faktördür. Mesleki öz-yeterlik eğitimden sağlığa, sanattan iş dünyasına kadar pek çok farklı alanda uygulanabilir (Çetin vd., 2016).

1.6.3. Sınıf Yönetimi:

Sınıf yönetimi, öğretmenlerin eğitim-öğretim ortamında etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak, öğrenme ve öğretme sürecini kolaylaştırmak ve sürdürmek için kullandıkları teknik ve stratejileri kapsamaktadır (Aktaş Arnas ve Sadık, 2018).

BÖLÜM II

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1. Öz-Yeterlik İnancı

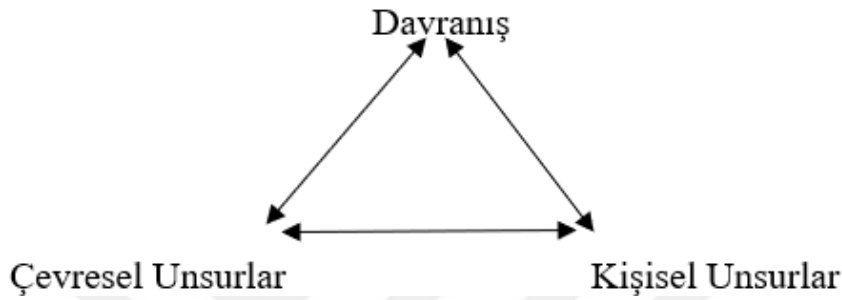
1960'ların başında Albert Bandura, öncesinde Sosyal Davranışçılık adıyla, daha sonrasında ise Sosyal Bilişsel Teori adını verdiği kuramını ortaya koymuştur. Sosyal Bilişsel Teorinin, diğer davranışçı kuramlardan farklı olmasının sebebi, davranış oluşum sürecinde sosyal ortamın ve bilişsel süreçlerin etkili olmasıdır (Çetin, 2008; Tatlıoğlu, 2021). Sosyal Bilişsel Kuramın temelinde, bireylerin davranışlarının oluşmasında sosyal ortamın etkili olması ve insanların oto-kontrollerini sağlayabilmeleri vardır. Birey, çevresi ve davranışları ile sürekli etkileşim içerisinde (Senemoğlu, 2020).

Albert Bandura kuramında bireylerin kişilik ve davranış gelişiminin, dört temel bilişsel süreçten etkilendiğini savunmaktadır. Bu etkenler bireylerin çevresini nasıl anlamlandırdığını ve değerlendirdiğini etkilemekte, bununla birlikte insanların kendini tanımasını ve yönlendirmesini sağlamaktadır. Bunlar; dil becerisi, gözlemsel öğrenme, amaçlı davranış ve kendi kendini analizdir (Plontik, 2020; Schultz ve Schultz, 2002). Dil becerisi, bireyin düşüncelerini yapılandırma, başkalarıyla etkili iletişim kurma ve çevresel bilgileri anlama kapasitesini artırarak bilişsel gelişimi desteklemektedir. Gözlemsel öğrenme ise, bireyin başkalarının davranışlarını model alarak yeni bilgi ve beceriler edinmesini sağlamaktadır (Bandura, 1986). Amaçlı davranış, bireyin belirli hedefler doğrultusunda planlı ve motivasyonel bir şekilde hareket etmesini ifade ederken; kendi kendini analiz ise bireyin düşünce ve davranışlarını değerlendirme, bu değerlendirme sonucunda içgörü kazanma ve gerektiğinde bu davranışları dönüştürme sürecidir (Demir Aracı, 2021; Doğan ve Güney, 2024). Albert Bandura, bu süreçler üzerinde etkisi olan ve Sosyal Bilişsel Kuramın temel bileşenlerinden olan, öz-yeterlik kavramının anlaşılmasına katkı sağlamıştır.

Sosyal Bilişsel Kurama göre bireyin benlik algısı üzerinde etkin olan, kabiliyetlerinin ve yapabilme gücünün yeterli olduğunu hissettirip, becerilerine güven duymasını sağlayan şey öz-yeterlik inancıdır (Özenoğlu Kiremit, 2006). Sosyal Bilişsel Kuramın yapı taşlarından

olan özyeterlik kavramı, altı temel unsurdan etkilenmektedir. Bunlar; karşılıklı belirleyicilik, sembolleştirme kapasitesi, öngörü kapasitesi, dolaylı öğrenme kapasitesi, öz düzenleme kapasitesi ve öz yargılama kapasitesidir (Kaya, 2008).

Karşılıklı belirleyicilik, bireylerin sosyal ortamı ve davranışlarının birbirlerini karşılıklı olarak etkilemesidir. Sosyal ortam ve davranışlar arasında çift yönlü bir etkileşim vardır. Bu etkileşim bireylerin davranışlarının hem oluşumunda hem de şekillenmesinde etkili olmaktadır (Bandura, 1986). Buna ilişkin sembolik gösterime aşağıda yer verilmiştir:



Şekil 1. Karşılıklı Belirleyicilik (Bandura, 1977)

Sembolleştirme kapasitesinde, bireylerin çevresini algılaması ve anlamlandırması semboller ve bilişsel temsiller yoluyla olmaktadır. Bu yollarla bireyler çevrelerini algılamakta, yorumlamakta ve yönlendirip devamlılığını sağlamaktadır (Bandura, 1986).

Üçüncü unsur olan öngörü kapasitesi, bireylere özel yeteneklerdendir. Bu özellik geçmiş ile gelecek bağlantısını kurarak, insanların yaşamlarını planlamalarını ve yapılandırmalarını sağlamaktadır. Öngörü kapasitesi bir bakıma insanların geçmişten ders çıkarıp geleceklerini şekillendirmeleridir (Çapa, 2005).

Dördüncü temel unsur dolaylı öğrenme kapasitesidir. Dolaylı öğrenme kapasitesinde, bireyler davranışlarını oluştururken, çevresindeki diğer insanların davranışlarını gözlemlemekte ve geleceğini buna göre yönlendirip şekillendirmektedir (Şenol Ulu, 2012).

Beşinci unsur olarak belirtilen öz düzenleme kapasitesi, bireylerin kendi oto-kontrollerini sağlaması ve bu düzenlemelerle geleceklerine yön verebilmesidir (Arseven, 2016; Senemoğlu, 2020).

Altıncı unsur olan öz yargılama kapasitesinde, bireylerin kendileri ile ilgili düşünceler oluşturması ve bu düşünceler ışığında değerlendirmelerde bulunması ele alınmaktadır. Buna

göre bireyler kendi kendilerini değerlendirerek başarıya ulaşp ulaşamayacaklarını tahmin etmektedirler (Özenoğlu Kiremit, 2006).

Öz-yeterlik kavramı ilk defa Albert Bandura'nın 1977 yılında 'Bilişsel Davranış Değişimi' çerçevesindeki "Self efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change" isimli çalışmasında ele alınmaktadır. Alan yazında kendini yetkin görme olarak da adlandırılan öz yeterlik kavramı, Bandura'ya göre bireylerin davranışlarını yönlendiren motivasyon kaynağı, öz-yeterlik inancıdır (Bandura, 1977).

Türkiye'de gerçekleştirilen araştırmalarda Albert Bandura'nın "self-efficacy" kavramını, Özyürek (1995, 2001, 2002), Yiğit (2001), Kuzgun (2022), Karahan (2008), Bacanlı (2006) "yetkinlik beklentisi"; Bozgeyikli, Bacanlı ve Doğan (2009) "öz yetkinlik"; Hazır Bıkmaz (2002, 2004), Akkoyunlu ve Orhan (2003), Morgil, Seçken ve Yücel (2004), Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005), Kurbanoglu (2004) ve Üredi (2006), Çapri ve Kan (2006) "özyeterlik inancı" biçiminde Türkçeye aktarılmıştır.

Öz-yeterlik inancı dışarıdan gözlemlenebilir veya algılanabilir olmanın dışında, daha çok içsel bir süreci temsil etmektedir (Uzel, 2009). Sosyal Bilişsel Kurama göre insanların davranışlarının sebeplerini anlayabilmek için, düşünsel yapının davranışlara olan etkisi dikkate alınmalıdır. Bir bireyin öz-yeterlik inancı geliştirebilmesi için, harekete geçireceği davranışları planlaması ve bu davranışı başarıp başaramayacağına dair kendine güven duyması gerekmektedir (Bandura, 1986). Kısacası öz-yeterlik kavramı bireyin yapabildikleri doğrultusunda davranışı uygulayabilmeye olan inancıdır (Emül, 2024). Bir başka ifadeyle öz-yeterlik, bireyin belirsiz durumlar karşısında içsel kontrolünü sürdürerek, bu durumlar karşısında etkili başa çıkma stratejileri geliştirebilme yeterliliğidir (Çetin, 2008; Izgar ve Dilmaç, 2008).

Öz-yeterlik inancı, bireyin sahip olduğu yeteneklerden bağımsız olarak gelişen bir kavramdır. Bu bağlamda, yüksek bir yeteneğe sahip olmak, her zaman yüksek öz-yeterlik inancına sahip olmayı garantilemez. Bir birey, belirli bir alandaki yeteneklerine rağmen, o alanda öz-yeterlik inancının düşük olabilmektedir. Ayrıca, benzer yeteneklere sahip olan bireyler arasında öz-yeterlik inancı düzeylerinin farklılık göstermesi mümkündür. Öz-yeterlik inancının oluşumu, bireyin eylemleri, kişisel özellikleri ve sosyal çevresi arasında etkileşimli bir süreç olarak şekillenmektedir (Izgar ve Dilmaç, 2008; Özgen ve Bindak, 2008).

Bireyin bir işi yapabilme kabiliyeti ve gösterdiği çaba, öz-yeterlik inancını etkilemesinin yanında kişinin mesleki performansını da etkilemektedir. Bir bireyin geçmişe kıyasla daha yüksek düzeyde bir iş performansı sergilemesi, öz yeterlik inancının gelişmiş olmasına bağlıdır (Özenoğlu Kiremit, 2006). Albert Bandura (1986) öz-yeterlik inancının benzer durumlara karşı genellenebilir olduğunu ileri sürmektedir. Burada önemli nokta yaşanan durumların benzer özellikler taşımasıdır.

Öz yeterlik inancı, öğrenme süreçlerinden sosyal ilişkilere, olumsuz alışkanlıkların terk edilmesinden stresli yaşam olaylarıyla baş etmeye kadar birçok farklı durumda belirleyici bir rol oynamaktadır (Kansu ve Hızlı Sayar, 2018; İlter, 2023). Yüksek öz-yeterlik inancına sahip olan bireyler genellikle daha başarılı ve huzurlu bir yaşam sürmektedir. Öz-yeterlik inancı güçlü olan bireyler olumsuz durum ve olaylar karşısında hemen pes etmemekte, başarılı olmak için çaba göstermektedir. Bu kişiler hayatında yaşadıkları olumsuz durumları bir tehdit unsuru olarak görmekten çok, kendilerini geliştirebilmeleri için bir fırsat olarak görmektedir (Kaptan ve Korkmaz, 2002; Izgar ve Dilmaç, 2008).

Yüksek öz-yeterlik inancına sahip olan bireylerin bir diğer özelliği ise geniş bakış açılarının olmasıdır. Bu kişiler, farklı olay ve durumları her yönden değerlendirme imkanına sahiptir. Yüksek öz-yeterlik inancı insanların iş hayatında yaşadıkları stresle daha kolay baş edebilmelerini ve yenilikçi düşünebilmeleri de beraberinde getirmektedir (Bandura, 1977; Kurt, 2012). Örneğin yüksek öz-yeterlik inancına sahip bir lider, karşılaştığı zorlu bir proje durumunu farklı açılardan değerlendirebilir ve tüm paydaşların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak etkili bir çözüm geliştirebilir. Bu lider, stresli bir durumu yönetmekte zorlanmak yerine, yenilikçi bir yaklaşım benimseyerek çözüm arar ve ekibini motive eder.

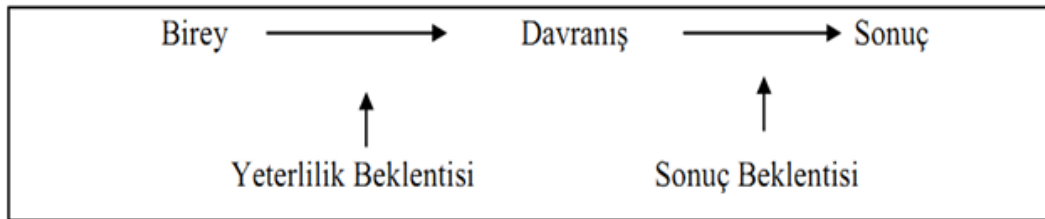
Öz-yeterlik inancı güçlü olan kişiler kolay hedeflerden ziyade, genellikle zorlayıcı hedefler belirlemekte ve bu hedeflere ulaşabilmek için azim ve kararlılıkla çaba göstermektedirler. Bu kişiler planladıkları zorlayıcı hedefler için, ilk olarak değerlendirme ve analiz yapıp, daha sonrasında harekete geçmektedir (Otacıoğlu, 2008).

Öz-yeterliği düşük olan bireylerin ise hayattaki başarıları düşük ve huzursuz bireyler olduğu görülmektedir. Bu bireyler başarı duygusunu tatmak için, ulaşılması kolay olan hedefleri seçmektedir. Ancak düşük öz-yeterlik inancına sahip bireyler hedefe ulaşırken yeterli ilgi, istek ve motivasyona sahip değildir. Bu bireyler hedeflerine ulaşabilmek için, çaba

gösterseler bile başarısız olacağına kendilerini inandırmaktadır (Bandura, 1997; Güneri, 2013; Kaptan ve Korkmaz, 2002).

Düşük öz-yeterliğe sahip olan bireyler zor durum ve olaylarla karşı karşıya kaldıklarında, umutsuzluk ve güvensizlik hissi yaşamakta ve sabırsızca hareket etmektedir. Bu durum onların, daha kolay vazgeçmelerine zemin hazırlamaktadır (Arslan, 2021). Ayrıca yeteneklerinden şüphe duyar ve genellikle karar vermekte zorlanırlar. Bu bireylerin duygusal denge düzeyleri düşük olduğu için, stres ve depresyona kolayca kapılabilmektedirler (Izgar ve Dilmaç, 2008).

Bandura'ya (1986) göre öz-yeterlik inancı iki farklı beklenti türünün etkisindedir. Bunlar “kişisel yetkinlik beklentisi” ve “sonuç” beklentisidir. “Kişisel yetkinlik beklentisi”, bir bireyin herhangi bir durum veya olay karşısında, başarılı olabileceğine yönelik beklentisidir (Kurt, 2012). “Sonuç beklentisi” ise bireylerin belirli bir davranışta bulunduğu anda, sergilediği davranışın doğuracağı sonuçlara yönelik inancını ifade etmektedir. “Sonuç beklentisi” kişinin kendi davranışları ile elde edeceği sonuçları arasındaki sebep-sonuç ilişkisini nasıl algıladığını yansıtmaktadır (Bandura, 1977; Gürbüz, 2012). “Sonuç beklentisi”, bireylerin bir davranışı sergileyip sergilememe noktasındaki, güdü ve motivasyonunu doğrudan etkilemektedir. Bir davranışı başlatabilme ve sürdürebilme durumu, davranışın sonuçlarının tahmin edilmesinin etkisiyle değişmektedir (Bozgeyikli vd., 2009). Örneğin bir çalışan, zorlu bir sunumu başarıyla yapabileceğine inanıyorsa (kişisel yetkinlik beklentisi) ve bu sunumun ardından terfi veya takdir alacağını düşünüyorsa (sonuç beklentisi), sunuma hazırlanmak için daha istekli ve kararlı bir şekilde çaba gösterir. Ya da bir çocuk, zor bir hikâye kitabını okumaya başlamadan önce kendi okuma becerilerine güveniyorsa (kişisel yetkinlik beklentisi), kitabı bitirebileceğine inanır. Aynı zamanda, kitabı bitirince öğretmeninden ve ailesinden övgü alacağına inanıyorsa (sonuç beklentisi), okuma sürecine daha istekli ve motive bir şekilde devam eder. Bandura'nın yetkinlik ve sonuç beklentisine ilişkin bir görsele aşağıda yer verilmiştir.



Şekil 2. Yeterlik ve Sonuç Beklentisi Arasındaki İlişki (Bandura, 1977)

2.1.1. Öz-Yeterliğin Kaynakları

Bireyin edindiği pozitif veya negatif tecrübeler, diğer bireylerin yaşantıları, kişinin psikolojik durumu, aile bireyleri ve sosyal çevrenin yönlendirmeleri ve telkinleri öz-yeterlik inancının biçimlenmesinde etkili birer faktördür (Bandura, 1977; Soytürk, 2021).

Öz-yeterlik inancı üzerinde birçok faktör etkilidir, ancak Albert Bandura (1977) sosyal bilişsel teoride öz-yeterlik inancını etkileyen dört temel kaynak olduğunu savunmaktadır. Bu kaynaklar; performans yaşantıları, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve fizyolojik-duygusal durumlardır (Doğan ve Güney, 2024; Mercan vd., 2025).

Öz-yeterliğin kaynaklarından olan performans yaşantıları unsurunda; bireylerin kendi tecrübe edindiği yaşantıların ve deneyimlerinin, onların yüksek öz-yeterlik inancının oluşumunda etkili olduğu görülmektedir. Bireylerin yaşadığı olumlu deneyimler, onların gelecekteki benzer durumlarla başa çıkabileceğine dair öz yeterlilik duygusunu güçlendirmektedir (Arseven, 2016; Kansu ve Hızlı Sayar, 2018).

Dolaylı yaşantılar unsurunda insanların, sosyal ortamındaki diğer bireylerin edindiği olumlu tecrübeler, benzer durumlara karşı daha fazla istekli olmasını, cesaret göstermesini ve motive olmasını sağlayabilmektedir. Fakat dolaylı yaşantıların, öz-yeterlik inancı için, performans yaşantıları kadar etki göstermediği görülmektedir. Bireyler başkalarının başarılarına tanık olduklarında, benzer durumlar için, kendilerinin de başarılı olacağına dair inancı artmaktadır (İlter, 2023; Sakız, 2013; Soytürk, 2021).

Öz-yeterlik kaynaklarından bir diğeri olan sözel ikna unsurunda insanların öz-yeterlik inançları, sosyal ortamındaki diğer insanların sözel teşviklerine göre değişebilmektedir. Bu etki, öz-yeterlik inancını yükseltip geliştirmekle beraber, tam tersi bir etki yaratıp öz-yeterlik inancının düşmesine de sebep olabilmektedir. İnsanların bir durum veya olayı başarabileceklerine dair, çevresinden destek aldığı ve sözel olarak ikna edilmeye çalışıldığında daha çok çaba sarf ettikleri görülmektedir (Çakır, 2015; Güneri, 2013; Hero, 2022).

İnsanların fizyolojik-duygusal duygu durumunun, diğer öz-yeterlik kaynakları kadar etkili olmasa da bireyin öz-yeterlik inancını etkilediği görülmektedir. İnsanların bedensel ve duygusal olarak iyilik halleri, onların bir görevi yerine getirme veya beklenen davranışı gösterme eğilimini artırmaktadır. Pozitif bir psikolojinin bireylerin öz-yeterlik inancını

artırdığı; stres ve depresyon gibi duygu durumlarını sık yaşayan bireylerin ise öz-yeterlik inancını düşürdüğü görülmektedir (Kurbanoglu, 2004; Özdemir, 2021; Yılmaz, 2011).

2.1.2.Öz-Yeterlik Süreçleri

Öz-yeterlik inancı bireylerin nasıl hissettikleri, düşündükleri, davrandıkları ve ne kadar motive oldukları üzerinde belirleyici bir etkidir. Bandura öz-yeterlik süreçlerini açıklarken bilişsel, güdülenme, duyuşsal ve seçim süreçleri olarak incelemektedir (Bandura, 1989).

Bireyin öz-yeterlik inancı, bilişsel süreçler üzerinde çok yönlü bir etki oluşturmaktadır. Bireylerin davranışları, ulaşmak istedikleri amaçlar doğrultusunda şekillenmektedir. Bu amaçlar belirlenirken de öz-yeterlik inancının etkisi yadsınamaz. Öz-yeterlik inancının gücü ve etkisi, bireyin belirleyeceği amaçların yüksekliğini belirleyen önemli bir faktördür. Yüksek öz-yeterlik inancına sahip bireyler, meydan okuyan amaçlar belirlemekte ve analiz yaparak başarılarını artırmaktadır (Gök, 2022; Şenol Ulu, 2012).

Güdülenme sürecinde bireylerin öz-yeterlik gücü, bilişsel süreçleri etkileyerek, onların ilgi, istek ve motivasyonlarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Yüksek öz-yeterlik inancına sahip olan bireyler bir zorlukla karşılaştığında, anında pes etmek yerine, başarabilmek için çaba sarf etmektedir. Düşük öz-yeterlik inancına sahip olan bireylerde ise bu durum tam tersidir. Bu bireyler başarısızlıklarının nedenini genellikle kendileri olarak görmektedir (Eren, 2024; Gürbüz, 2012).

Duyuşsal süreçler unsurunda bireylerdeki öz-yeterlik inancının, kişinin yaşadığı duygu durumu süreçleri üzerinde etkileri olduğu görülmektedir. Öz-yeterlik inancı düşük olan bireyler daha çok stres ve depresyona yatkınken, yüksek öz-yeterlik inancına sahip olan bireylerin strese ve depresyona girme olasılıkları azdır. Bireylerdeki yüksek özgüven ve motivasyon, öz-yeterlik inancının da yüksek olmasına sebep olmaktadır (Akşab, 2022; Fırat, 2024).

Seçim süreçleri unsurunda ise bireylerin hayatında aldığı kararlar, onların davranışlarını, ilgi alanlarını ve sosyal ortamını şekillendirmektedir. Bireyin hem parçası olmayı seçtiği hem de aktif olarak oluşturduğu çevre, bu şekillenmenin temelini oluşturmaktadır. Öz-yeterlik inancı bireylerin yaptığı seçimleri etkileyerek, kişisel gelişimi üzerinde önemli rol oynamaktadır (Dumanlı, 2014; İlter, 2023).

2.2. Mesleki Öz-yeterlik İnancı

Öz-yeterlik inancı, bireylerin belirli bir davranışı veya görevi gerçekleştirebilme noktasında, kendi yetkinliğine olan inancıdır (Arslan, 2021). Mesleki öz-yeterlik inancı ise bireylerin, mesleki alana katkı sağlaması ve ürün sunması amacıyla, gerekli olan davranışları gerçekleştirebileceğine dair öz güvenlerini ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle, insanların iş hayatında başarılı olmaya, mesleğiyle ilgili görev ve sorumluluklarını yerine getirmeye olan inançlarıdır (Çetin vd., 2016; Peterson vd., 2016).

Mesleki öz-yeterlik inancı, bireylerin kariyer tercihini ve gelişim sürecini şekillendiren temel etmenlerden biridir. Yüksek öz-yeterlik inancına sahip bireylerin kariyer seçenekleri de bir o kadar fazla olmakta; aynı zamanda zorlu mesleki süreçlerde pes etmeden, çaba sarf ettikleri görülmektedir (Bakan vd., 2017; Kanbay Ak vd., 2016).

Öğretmen öz-yeterlik inancı, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerini etkili şekilde kullanabilme ve öğrencilerinin akademik performanslarını geliştirmeye olan inançlarıdır. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları çocukların başarılarını ve gelişimlerini etkilemekle birlikte, öğretmenlerin mesleki performansını da etkilediği görülmektedir (Gömlüksiz ve Serhatlıoğlu, 2013). Ayrıca öğretmenlerin öz-yeterlik inancı okul içindeki sosyal-duygusal çevreden, aile yapısından ve öğrencilerin davranışsal tutumlarından etkilenmektedir (Gök, 2024).

Öğretmenlerdeki yüksek öz-yeterlik inancı, onların eğitim-öğretim faaliyetlerini öz güvenli bir şekilde yürütmesini sağlarken, düşük öz-yeterlik inancı stres ve kaygıyı da beraberinde getirerek eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilememesine sebep olabilmektedir (Eren, 2024). Yüksek öz-yeterlik inancına sahip olan öğretmenler, öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde etkili olabileceğini düşünmekte ve bu sebeple öğretim faaliyetlerinde daha hevesli ve motive bir şekilde görevlerini yerine getirmektedir (Tschannen-Moran vd., 1998). Öğretmenlerin öz yeterlik inancı düşük olduğunda, sınıf yönetiminde daha sert ve dışlayıcı bir yaklaşım benimsedikleri, bu durumun da öğrencilerin akademik başarılarına ve öz yeterlik gelişimlerine zarar verdiği görülmektedir (Şenol Ulu, 2012; Thoonen vd., 2011).

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, onların ders anlatımını, öğrenme ortamının düzenlenmesini ve bu süreci nasıl verimli hale getireceğini belirlemede bir rehber görevi görmektedir. Aynı zamanda kendi öğretmenliklerini değerlendirme ve şekillendirme noktasında merkezi bir rol oynamaktadır (Agbaria, 2021; Doğan, 2024).

Öz-yeterlik inancı, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerinde doğrudan etkili olan temel bir psikolojik değişkendir. Bu durum, öğretmenlerin sınıf içindeki disiplin sorunlarıyla başa çıkma, öğrenciler arası etkileşimi düzenleme ve öğrenme ortamını yapılandırma konularında daha etkili stratejiler geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Bandura, 1997). Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001), öğretmen öz-yeterliğinin özellikle sınıf yönetimi boyutunda, öğretmenlerin öğrencilerin davranışlarını yönlendirme, olumlu sınıf iklimi oluşturma ve öğretim süreçlerini kesintisiz sürdürebilme becerileriyle ilişkili olduğunu belirtmektedir.

2.3. Sınıf Yönetiminin Tanımı ve Önemi

Sınıflar, planlanan eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği, programın hedeflerinin somut bir şekilde ortaya çıkmasının amaçlandığı eğitim ortamlarıdır. Sınıf ortamı genel itibariyle benzer özelliklere sahip olan çocukların bir araya geldiği mekanlar olarak tanımlansa da bu ortak özelliklerin yanında, bireysel farklılıklara sahip olan çocukların bir arada olduğu mekanlardır (Aktaş Arnas ve Sadık, 2018). Sınıfta eğitim öğretim faaliyetlerinin başarılı ve verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin sınıfın genelini kapsayan, bireysel özelliklerin göz ardı edilmediği ve istenmeyen davranışların oluşmasının engellendiği bir eğitim ortamı hazırlamaları gerekmektedir (Gangal, 2020).

Sınıf, eğitim-öğretim sürecinin temel ortamıdır ve öğrenme-öğretme faaliyetlerinin planlanıp, uygulandığı bir mekândır. Ancak sınıfın sadece fiziksel bir alan olmadığı, aynı zamanda öğretmen-öğrenci ilişkilerinin kurulduğu bir sosyal sistem olduğu kabul edilmektedir. Bu nedenle sınıf yönetimi; öğretmenin bu sosyal sistemi etkili bir şekilde düzenleme, yönlendirme ve kontrol etme sürecini ifade eder. (Başar vd., 2018; Emmer ve Evertson, 2016). Sınıf yönetiminin verimli olabilmesi için öğretmenin rehberlik rolünü üstlenmesi, öğrencilerle pozitif etkileşim kurması ve öğretim sürecini planlaması gereklidir. Bu noktada öğretmen yeterlikleri ve öğretmen inançları, sınıf yönetiminin başarısını belirleyen önemli faktörler arasında yer almaktadır (Marzano vd., 2003).

Sınıf yönetimi ile ilgili ilk akademik araştırmalar 1960'lı yıllarda başlayıp sonrasında öğretmen yetiştirme programlarında yerini almıştır (Çakıcı, 2023). Sınıf yönetimi sınıfta, öğrenmenin niteliği ve devamlılığı için uygun bir ortam sağlamaktadır. Sınıf yönetimi eğitim öğretim faaliyetlerinin amaçlarını gerçekleştirebilmek için planlanan eğitim programına

uygun etkinliklerin, kavram, model, strateji ve tekniklerin istikrarlı ve uzmanlıkla uygulanıp yürütülmesiyle ilgili çalışmaların tümünü kapsamaktadır. Çocukların bireysel farklılıklarına uygun eğitim yöntemleri belirleyen, davranış problemlerini en aza indirgeyip, çocuklara istendik davranışlar kazandırmayı ve sınıfta düzenli bir eğitim ortamı oluşturmayı amaçlayan faaliyetlerin tamamı sınıf yönetimi içinde ele alınmalıdır (Önay, 2023; Yılmaz, 2022).

Sınıf yönetimi kavramı sanılanın aksine öğretmenin sınıfta katı bir otorite sahibi olmasından çok, planlanan eğitim öğretim faaliyetleri için rehber olmasıdır. Eğitim öğretim faaliyetlerinin başarılı ve sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için öğretmen ve çocuklar arasında olumlu yönde etkileşim, iletişim, motivasyon ve iş birliğinin olması gerekmektedir (Denisankova ve Nisskaya, 2016; Karaduman, 2024).

Sınıf yönetimi kavramı alan yazında birçok araştırmacı tarafından tanımlanmıştır. Gordon (2001)' a göre sınıf yönetimi, öğretmenin çocukların kimlik oluşturabilmeleri, okula ve sınıfa karşı olumlu tutum geliştirmeleri ve sosyal yönden olumlu ilişkiler geliştirebilmeleri için sınıfta gösterdiği gayret ve uygulamaların tamamını kapsamaktadır. Brophy (1988)'e göre ise sadece istenmeyen davranışların engellenmesi veya bu istenilmeyen davranışlara katı bir şekilde müdahale edilmesi değil, planlanan eğitim öğretim faaliyetleri uygulanırken çocukların aktif katılım göstermeleri ve öğrenip gelişebilmeleri için öğretmenin uyguladığı yöntem ve stratejileri de içermektedir.

Sınıf yönetimi, öğretmenin eğitim ve öğretim sürecinde gerekli düzenlemeleri yapabilmesi ve bu düzeni sürdürebilmesi olarak tanımlamaktadır. Ayrıca etkili bir eğitim ortamı oluşturmak için sınıfta sağlanan atmosferin, belirlenen kuralların ve düzenin tutarlılıkla sürdürülmesi önem taşımaktadır (Başar, 2009).

Sınıf yönetimi, sınıfın içinde ve dışında gerçekleşen tüm unsurlar ve durumlar tarafından etkilenir. Sınıf yönetiminde öğretmen ve çocuklar, sınıf yönetimini etkileyen unsurların en önemli faktörlerindendir. Sınıf yönetimini etkileyen diğer faktörler ise öğretim organizasyonu, okul ve çevredir (Kapucuoğlu Tolunay, 2008; Yıldız, 2018). Etkili bir sınıf ortamı oluşturma merkezinde öğretmenler yer almaktadır. Öğretmen sınıf yönetimi başarısını belirleyen ve sınıf yönetimine dair tüm unsurları şekillendiren en büyük etkidir. Bu sebeple öğretmen eğitim öğretim faaliyetlerinde çocuklara rehber olmalı, model olmalı, çocukların bireysel özelliklerine dikkat etmeli, eğitim öğretim faaliyetlerinde planda yer alan

kazanımları çocuklara aktarabilmeli, yaratıcı ve yeniliklere açık olmalıdır. Öğretmenlerin okul, aile ve çocuk arasındaki etkileşimi kuran, yönlendiren ve şekillendiren temel aktör olduğu unutulmamalıdır (Başar, 1999; Tunca, 2010).

Öğretmenler sınıfta bilgiyi sunan, öğrenme sürecine rehberlik eden, sınıfta gerekli düzenlemeleri yapan en değerli unsurdur. Okul ve sınıf içinde her çocuğun sürece uyum sağlayabilmesi, huzurlu, üretken ve başarılı şekilde yetişmesi öğretmenlerin sınıf içindeki tutumu, sınıf yönetimi becerisi ve şefkatli yaklaşımıyla doğrudan ilişkilidir (Yavuzer, 1995).

Sınıf yönetiminin unsurlarından biri olan çocuklar ise, eğitim öğretime gereksinim duyan, bu gereksinimleri giderebilmek için okula giden, bedensel, sosyal-duygusal ihtiyaçlarını giderebilmek için toplumda var olan bireylerdir (Erden, 1998).

Sınıf yönetiminin bir diğer unsuru toplumla etkileşim sürecinde ilk kurum olan okullardır. Okul çocukların sosyal ilişkiler geliştirmesine, çocuklara bilgi aktarımı sağlanmasında etkilidir. Sınıflar ise okulların bir yapı taşıdır ve okulların genel yapıları sınıfları şekillendirir. Bu noktada okul yönetiminin önemi karşımıza çıkmaktadır (Marzano vd., 2003). Eğitim yönetimi, kamu yönetimi içinde ayrı bir alanı temsil eder. Eğitim yönetimi, bir eğitim kurumunun belirlenen amaçlara ulaşabilmesi için, kaynakların insan gücü ve malzeme açısından etkili bir şekilde temin edilmesi ve kullanılması yoluyla belirlenmiş stratejilerin ve alınan kararların gerçekleştirilmesidir. Eğitim yönetiminin başarıya ulaşabilmesi için okul yönetiminin güçlü bir etki yaratması gerekmektedir (Aktaş Arnas ve Sadık, 2018; Başar, 1999; Kapucuoğlu Tolunay, 2008).

Sınıf yönetimini etkileyen son unsur ise çevredir. Çevresel faktörler, davranışları hem teşvik edebilir hem de engelleyebilir. Çevre onu etkileyen birçok faktörden meydana gelir. Bunlar bireyin yaşadığı toplumdaki sosyal yaşam biçiminden başka ülkelerde yaşayan bireylerin sosyal yaşam biçimine kadar uzanmaktadır (Başar, 1999). Çevresel faktörlerin sınıf yönetimi üzerindeki etkisi bu denli önemliyken, öğretmenlerin bu faktörleri göz önünde bulundurarak geliştirecekleri stratejiler de etkili bir sınıf yönetimi için büyük önem taşımaktadır.

Etkili okul öncesi sınıf yönetimi, elverişli bir öğrenme ortamı yaratmak için hayati önem taşımaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin yönetim becerilerini geliştirmek, öğrenci ihtiyaçlarına uyum sağlamak ve sınıf dinamiklerini iyileştirmek için kullanabilecekleri çeşitli stratejiler bulunmaktadır (Agbaria, 2021). Bunlar:

- Çocuklara saygılı ve destekleyici bir şekilde sınırlar koymak (Nelsen, 2006),

- Beklenen davranışların açık bir şekilde tanımlanması ve olumlu pekiştirme yapmak (Sugai ve Simonsen, 2012),
- Çocukların duygularını tanımak, empati kurmak ve sağlıklı ilişkiler kurmalarını sağlamak (Casel, 2020),
- Sınıf ortamının fiziksel ve sosyal açıdan düzenlenmesiyle öğrenme sürecini kolaylaştırmak (Marzano vd., 2003),
- Eğitim-öğretim faaliyetlerini öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre uyarlamak (Tomlinson, 2001),
- Öğrencilerle açık, destekleyici ve dinleyici temelli iletişim kurmak (Gordon, 2003),
- Öğrenmenin temel yollarından biri olan oyun temelli öğrenmeye sınıfta sıklıkla yer vermek (Wood, 2013),
- Aileleri sınıf yönetimi ve eğitim sürecine dahil etmektir (Epstein, 2011).

Çalışmanın ilerleyen kısımlarında sınıf yönetiminin amacı, sınıf yönetim yaklaşımları, sınıf yönetimi modelleri, disiplin modelleri, sınıf yönetiminin boyutları, sınıf yönetim stilleri, sınıf yönetimini etkileyen etmenler, sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlar ve bu davranışlara yönelik stratejilerden bahsedilmektedir.

2.3.1. Sınıf Yönetiminin Amacı

Okul öncesinde sınıf yönetiminin amacı, öğretmenin kaliteli ve verimli bir eğitim verebilmesi için, gereksinim duyulan ortamın ve şartların sağlanarak öğrenenlerin gerçekleştirilmesidir. Bu dönemde etkili bir sınıf yönetimi, sadece çocukların davranışlarını düzenlemekten ibaret değildir; aynı zamanda onların güvenli, destekleyici ve öğrenmeye açık bir ortamda gelişimlerini sürdürmelerine rehberlik etmeyi amaçlar. Bu bağlamda, sınıf yönetimi çocukların bireysel farklılıklarına saygı duyan, duygusal ihtiyaçlarını gözeten, sosyal etkileşimi teşvik eden ve aktif katılımı destekleyen bir öğrenme ortamı oluşturmayı hedeflemektedir (Karaduman, 2024; Kaya, 2019; Keleş, 2013). Erden (2021), sınıf yönetiminde öğretmenlerin, öğrenmeye ayrılan zamanı etkili kullanmayı, eğitim ortamında düzeni sağlamayı ve çocukların öz-yönetim becerilerini geliştirmeyi temel hedefler arasında göstermektedir. Öğretmenin zamanı doğru planlaması, hem eğitim öğretim sürecinin hedeflerine ulaşmayı kolaylaştıracak hem de okul ve sınıf ortamında ortaya çıkabilecek istenmeyen davranışların önlenmesine katkı sağlayacaktır (Erdem, 2020).

Eğitim ortamında dzenin oluşturulma sũreci, okulda ve sınıfta oluşabilecek olumsuz davranışların engellenmesi, yũneltlen sorulara anında yanıt verilmesi, çocukların performanslarını analiz ederek başarı ve gelişim dũzeylerinin belirlenmesi, çocukların okula devamlılığının takip edilmesi, okula gelirken mutlu ve huzurlu gelebilmelerinin sağlanması gibi durumları kapsamaktadır (Semerci ve Uyanık Balat, 2018). Çocukların yalnız kaldıklarında kendi kendilerini yũnetebilmeleri için okul ũncesi ũđretmenlerini, çocuklara gelişim dũzeylerine uygun sorumluluklar vermeleri, çocukların sınıf kurallarına uymada zorluk yaşamamaları için kuralların çocuklarla beraber oluşturması ve oluşturulan kurallara uyulması gerekmektedir. Sınıfta ocuklarla beraber oluşturulan bu kurallar, kısıtlayıcı ve otoriter bir yapı taşımamalı; bunun yerine pozitif, yapıcı ve teşvik edici bir şekilde belirlenmelidir (elik, 2005; Yılmaz, 2022).

Okul ũncesi sınıf yũnetiminin temel amacı, çocukların fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen bir evre oluşturmak ve bu çevrede çocukların ũđrenmeye etkin biçimde katılmalarını sağlamaktır. Ȗzellikle bu yaş grubundaki çocuklar için sınıf yũnetimi, yapılandırılmış rutinler, açık kurallar, olumlu pekiştirme ve rehberlik içeren etkileşimlerle ũđrenme sũrecini kolaylaştırmalıdır (Bilmeç, 2024; Culha ve Yılmaz, 2023). Sınıf yũnetimi, çocukların sorumluluk alma, kurallara uyma, problem çözme ve iş birliği yapma becerilerini kazanmalarında da temel bir rol oynamaktadır (Aksoy, 2001).

Alan yazında sınıf yũnetiminin amaçları genellikle iki aşamada incelenmektedir. Bunlar “yũrũtme aşaması” ve “ũđretmen-ocuk ilişkisi” aşamasıdır (Zembat ve İlçi Kũsmũř, 2020). Bu aşamalara aşağıda yer verilmiştir.

Etkili bir sınıf yũnetiminin “yũrũtme aşamasının” kapsadığı durumlar:

- Eğitim etkinliklerine uygun fiziksel ve sosyal ortamın hazırlanması,
- Eğitime ayrılan sũrenin etkili ve verimli kullanılması,
- Sınıf içi davranışları dũzenlemeye yũnelik kuralların belirlenmesi,
- Sınıf ortamında uyum ve dũzenin sağlanması,
- Eğitim sũrecini aksatan sorunların analiz edilip özũlmesi,
- Ȗđrencilerin okula devam durumlarının desteklenmesi,
- Okul, sınıf ve Ȗđrenci dinamikleri dikkate alınarak Ȗđretim ortamının yapılandırılmasıdır (Aktaş Arnas ve Sadık, 2018; akıcı, 2023; Denkdemir, 2007).

Etkili bir sınıf yönetiminde “öğretmen-çocuk ilişkisi” aşamasının kapsadığı durumlar:

- Çocukların eğitim etkinliklerine ve okula yönelik motivasyonlarının artırılması,
- Sınıf ortamında sorumluluk bilincinin geliştirilmesi,
- Kimlik keşfi ve özsaygı gelişimine yönelik destek sunulması,
- Gelişimsel özellikler ve bireysel farklılıklara uygun davranışların desteklenmesi,
- Davranışlara ilişkin zamanında ve nitelikli geri bildirimin sağlanması,
- Davranışların belirlenen süre içinde sistematik biçimde gözlemlenip analiz edilmesi,
- Sınıf ortamında etkili ve dengeli bir iletişim-etkileşim yapısının oluşturulmasıdır (Alkan, 2007; Başar, 1999; Kayabaşı, 2017; Zembat ve İlçi Küsmüş, 2020).

Etkili sınıf yönetiminin hâkim olduğu ve bu amaçların gerçekleştirildiği sınıflarda çocukların okul başarısının artmasının yanında okula karşı olumlu tutum sergileyen, iletişime açık, kendini ifade edebilme becerisine sahip, kendine güvenen, benlik algıları ve öz yönetimleri yüksek bireyler olduğu görülmektedir. Böylece eğitim faaliyetlerinin amacına ulaşmasının kolaylaştığı, öğretmenin sınıfı yönetebilme gücünün ve mesleki öz-yeterliliğinin arttığı görülmektedir (Çakıcı, 2023; Zembat ve İlçi Küsmüş, 2020).

2.3.2. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Yüksek kaliteli erken çocukluk eğitim programları, çocukların okula hazır oluşları ve gelişimlerine katkı sağlama potansiyellerinden dolayı büyük önem taşımaktadır (Reynolds vd., 2017). Bu ortamların sağlayıcıları olarak okul öncesi öğretmenleri yüksek kaliteli programların temelini oluşturmaktadır. Küçük çocuklar ve öğretmenleri arasındaki olumlu ilişkiler sıkıntı yaşayan çocuklar için koruyucu olduğu kadar, gelişimsel açıdan fayda sağlamaktadır (Lipscomb vd., 2014). Olumlu öğretmen-çocuk ilişkilerinin sadece sosyal-duygusal değil, bilişsel gelişim açısından da önemli faydalar sağladığı bir gerçektir. Öğretmenleriyle güvene dayalı ve destekleyici bir ilişki içinde olan çocukların, sınıf etkinliklerine daha aktif katıldıklarını, bu durumun da bilişsel gelişimlerine olumlu yansıdığını belirtilmektedir (Hamre ve Pianta, 2001; Kara vd., 2024).

Etkili bir sınıf yönetimi, öğretmenlerin kullandığı yöntem ve tekniklere göre değişmektedir. Öğretmenlerin sınıf içinde uyguladıkları yöntem ve stratejiler, onların hangi sınıf yönetimi yaklaşımını özümsemiş olduğunu göstermektedir (Bal vd., 2023; Karaduman, 2024).

2.3.2.1. Geleneksel Sınıf Yönetimi Yaklaşımı

Geleneksel sınıf yönetiminin temele alındığı eğitim ortamlarında çocuklar sadece bilgiyi alıcı, öğrendiklerini kelime kelimesine ezberleyen, arka planda ve pasif; öğretmen ise ön planda, sadece bilgiyi aktaran ve aktif bir konumdadır (Kapucuoğlu Tolunay, 2008).

Geleneksel sınıf yönetiminde öğretmen, sınıfı otoriter bir yaklaşımla ve baskı kurarak yönetmektedir. Bu yaklaşımda öğretmen, yönlendirmelerini emirler şeklinde verir ve olumsuz durumlarda çoğunlukla cezalandırıcı bir yaklaşım benimser (Şahin Yılmaz, 2022). Sınıfta eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştirilirken, ödül ve ceza yönteminin en sık uygulandığı yaklaşımdır. Geleneksel yaklaşımda öğretmen sınıf kurallarını tek başına oluşturur ve çocuklar oluşturulan bu kurallara uymak zorundadır. Bu sebeple geleneksel yaklaşım ile eğitim alan çocukların, öğretmenleri tarafından oluşturulan sınıf kurallarını benimsemesi ve bu kurallara uyması bir hayli zordur. Aynı zamanda öğretmen-çocuk etkileşiminin en az olduğu yaklaşım türüdür (Bilmeç, 2024; Önay, 2023).

Geleneksel sınıf yönetiminin hâkim olduğu sınıflarda eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştirilirken sınıf durağan bir yapıdadır. Bu sınıflarda sınıf düzeninin hep aynı şekilde kaldığı ve çocukların eylemlerinin kısıtlı olduğu görülür (Şahin Yılmaz, 2022; Yüksel Güler, 2021).

2.3.2.2. Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımı

Eğitim öğretim sürecinde çağdaş yaklaşımı benimseyen öğretmenler, çocukları merkeze almaktadırlar. Etkileşim geleneksel yaklaşımın aksine, bu yaklaşımda büyük önem taşır. Çağdaş yaklaşım çocukları, eğitim öğretim faaliyetlerine katılmaya teşvik eden ve onlara esneklik gösteren bir yapıya sahip olmakla beraber, çocukların bilişsel, dil, sosyal-duygusal ve motor becerilerinin gelişimini desteklemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Çiçek Taş, 2023; Şahin Yılmaz, 2022). Bu yaklaşımda, eğitim öğretimin gerçekleştiği ortamlarda oluşturulacak olan kurallar ve uygulanacak olan faaliyetler, geleneksel yöntemin aksine sadece öğretmen tarafından değil, çocukların da katılımı ile demokratik bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Sınıf ortamında çocukların söz sahibi olmaları onların kuralları daha iyi içselleştirmelerini ve uygulanan etkinliklere daha verimli ve aktif katılım göstermelerine katkı sağlar (Demir Aracı, 2021; Semerci ve Uyanık Balat, 2018). Eğitim öğretimde çağdaş yaklaşımı benimseyen öğretmenler, katı ve otoriter yapının aksine esnek, çocuklarla iletişim

ve etkileşime açık, demokratik, kendini ve çocukları geliştirmeyi amaçlayan ve çocuklara rol model olan bir yapıyı benimsemektedir. Çağdaş yaklaşımda öğretmen çocuklar için rehber niteliği taşır (Bal vd., 2023; Tertemiz, 2017).

Çağdaş yaklaşımı temele alan bir öğretmenin sınıfında demokratik, huzurlu ve mutlu bir atmosfer hakimdir. Bu sınıflarda çocuklar sorumluluk sahibidir ve çocukların sınıf içinde daha etkin rol alması için teşvik edilir. Bu durumda eğitim alan bir çocukta olumlu benlik algısı oluşacak ve bir birey olarak fikirlerinin dikkate alındığını fark ederek öğrenmeye daha fazla güdülenecektir (Özçelik, 2019). Çağdaş yaklaşımı temel alan kurumlarda eğitim alan çocukların sorumluluk sahibi, kendini geliştirmeye açık, benlik algısı ve öz-denetim yüksek bireyler olduğu görülmektedir (Bilmeç, 2024).

Çağdaş yaklaşımı benimseyen bir öğretmen eğitim ortamını çocuğun gelişim özelliklerine uygun şekilde düzenler. Sınıfta uygulanan eğitim etkinlikleri, çocukların kendilerini öğrenmeye hazır hissetmelerine ve potansiyellerini tam anlamıyla ortaya koymalarına imkân tanıyacak şekilde düzenlenir (Semerci ve Uyanık Balat, 2018).

2.3.3. Sınıf Yönetimi Modelleri

Geçmişten günümüze doğru sınıf yönetimi modelleri, eğitim öğretimdeki yeniliklere ve gelişmelere bağlı olarak baskıcı yönetimden katılımcı yönetime, katı kalıplardan daha esnek hedeflere, öğretmen merkezli den çocuk merkezliye doğru bir değişim ve gelişim göstermektedir (Semerci ve Uyanık Balat, 2018). Ancak sınıf yönetiminde ortaya konan bu modellerin birbiri üzerinde herhangi bir üstünlüğü olmadığı, aksine kendi içlerinde hem güçlü hem sınırlayıcı yönleri sahip olduğu bilinmektedir. Bu sebeple eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken sınıf yönetiminde modellerden birini benimsemek yerine sınıf yönetimine bütüncül ve çoğulcu yaklaşmak gerekmektedir. Bir başka ifadeyle, etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirmek isteyen öğretmen sınıf yönetimi modellerinin işleyiş mekanizmalarını bütünsel bir şekilde anlamalıdır (Akkaş Ergün, 2021; Aktaş Arnas ve Sadık, 2018; Chow vd., 2024; Erdener, 2022).

Günümüzde eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştirilirken çocuk merkezli bir yaklaşım sergilendiği, çocukların sorumluluk aldığı, her çocuğun bir birey olarak kabul edilip ilgi, istek ve ihtiyaçlarının önemsendiği bir düşünce tarzı hakimken, geleneksel anlayışın hakim olduğu dönemleri incelediğimizde genellikle öğretmenin söz sahibi olduğu, otokratik,

çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınmadığı ve bireysel farkındalıkların önemsenmediği bir modelin temel alındığı görülmektedir (Demir Aracı, 2021; Özçelik, 2019; Semerci ve Uyanık Balat, 2018). Geçmişten günümüze bakıldığında bu gelişimler eğitim kurumlarını yöneten idarecilerin ve öğretmenlerin düşünce kalıbı ve davranışlarına, çevreye ve sınıf atmosferine göre değişkenlik göstermektedir (Başar, 1999; Hero, 2022).

Alan yazın incelendiğinde sınıf yönetimi modelleri dört başlık altında incelenmektedir. Bu başlıklar; “Tepkisel Model, Önlemsel Model, Gelişimsel Model ve Bütüncül/Çoğulcu Model”dir (Önay, 2023).

2.3.3.1. Tepkisel Sınıf Yönetimi Modeli

Tepkisel sınıf yönetimi modeli eğitim öğretim etkinlikleri gerçekleştirilirken çocukların davranışlarının ortaya çıkış nedenlerine bakılmadığı, daha çok davranışların sonuçlarıyla ilgilenildiği bir yaklaşımdır. Bu modelde, eğitim ortamında çocuk istenilen bir davranışı sergilediyse desteklenir ya da istenilmeyen bir davranış sergilediyse ikaz edilir. Eğitim öğretim faaliyetlerinde ödül ceza yönteminin en sık uygulandığı model bu modeldir (Alkan, 2007; Tunca, 2010). Öğretmen çocukların sınıf içerisindeki davranışlarına anında tepki verir. Bu tepkinin olumsuz davranışları istendik davranışlara dönüştüreceği zannedilmektedir. Tepkisel sınıf yönetimi anlayışını benimsemiş olan öğretmenlerin sınıflarında katı bir sınıf düzeni hakimdir, bu sebeple öğretmenler sınıfta oluşturmuş olduğu bu düzeni korumak için çocukların sergilediği istenilmeyen veya olumsuz herhangi bir davranışta çocuğa anında tepki gösterirler (Aydın, 2024; Hero, 2022; Özçelik, 2019). Sınıfta gerçekleşen bu durum süreklilik arz ettiğinde, çocuklarda duyarsızlaşma meydana gelmesi ve olumsuz davranışların şiddet ve sıklığının artışı görülür (Çakıcı, 2023). Tepkisel sınıf yönetimi modelinde öğretmenin sınıf düzeni oluşturma, sınıf kurallarını koyma, oluşturulan kurallara uyum gösterilmesi durumunda ödüllerin ve cezaların belirlenmesi gibi görevleri vardır (Charles ve Senter, 2012).

Tepkisel sınıf yönetimi modelinin okul öncesi dönemi çocukları için uygun olmadığı bir gerçektir. Fakat gelişim özelliklerinden dolayı, okul öncesi döneminde çocukların gelişebilmesi için çocuklar anında dönüt almayı beklerler. Bu sebeple tepkisel sınıf yönetimi anlayışını benimseyecek olan okul öncesi öğretmenlerinin modelin uygun bulunan yanlarını uygulamasında özen göstermelidirler (Önay, 2023; Wolfgang, 2009). Örneğin okul öncesi

sınıfında öğretmen, oyun saatinde kurallara uymayan bir çocuğa sert uyarılar vermek yerine, tepkisel sınıf yönetimi yaklaşımından "anında dönüt" verme ilkesini olumlu biçimde kullanmalıdır. Örneğin, çocuk oyuncakları arkadaşlarıyla paylaşmadığında, öğretmen hemen yanına gelip nazikçe “Gamze, oyuncakları sırayla kullanman çok güzel olur. Şimdi topu Efe’ye verirsen sonra tekrar sen oynayabilirsin.” şeklinde uyarıda bulunabilir. Bu şekilde öğretmen, çocuğa davranışının hemen ardından dönüt verir ama cezalandırıcı ya da baskılayıcı bir tutum sergilemeden, rehberlik ederek olumlu bir sosyal davranışı desteklemiş olur.

2.3.3.2. Önlemsel Sınıf Yönetimi Modeli

Önlemsel sınıf yönetimi modeli, sınıfta ortaya çıkabilecek olumsuz davranışları önceden tahmin ederek, bu davranışların oluşmasını engellemeye yönelik stratejilerin uygulanmasını temel alır (Semerci ve Uyanık Balat, 2018). Bu modelin temel amacı, sınıfta istenmeyen davranışların ortaya çıkma sıklığını azaltmak, tepkisel sınıf yönetimi modeli’ne duyulan ihtiyacı en aza indirmek ve etkili sınıf yönetiminin sağlandığı olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmaktır. Önlemsel sınıf yönetimi modelinde uygulanan yöntem ve stratejiler bireylere değil, gruplara yöneliktir. Bu modelde öğretmenler uygulayacağı teknik ve stratejileri uygulamadan önce gerekli düzenlemeleri yapmalı, sınıf kurallarını çocuklar ile birlikte oluşturmalı ve sınıf ortamını bu düzenlemelere göre hazırlamalıdır (Başar, 1999; Önay, 2023).

Önlemsel sınıf yönetimi modeli uygulanırken öğretmenin çocukları okul ve sınıf ortamından soğutmaması ve çocukların ters tepki vermelerine imkan sağlamayacak şekilde davranması gerekmektedir (Kapucuoğlu Tolunay, 2008; Wolfgang, 2009). Öğretmen bu modeli uygularken çocukların özgürlüklerini kısıtlayarak onların okul ve sınıf ortamından soğumalarına neden olabilir. Dolayısıyla bu yöntem uygulanırken aşırıya kaçılmamaya öze gösterilmelidir (Hero, 2022; Önay, 2023). Önlemsel sınıf yönetimi modelini uygulamak isteyen bir öğretmen sınıfını, öğrencilerini ve hakim olduğu grubun dinamiğini, ilgi ve ihtiyaçlarını çok iyi tanımalı; sınıftaki düzenlemelerini ve eğitim öğretimi gerçekleştirirken uygulayacağı strateji ve teknikleri çocuklara göre ayarlamalıdır (Şahin Yılmaz, 2022). Örneğin bir okul öncesi öğretmeni, sınıfındaki çocukların özellikle sabah saatlerinde daha enerjik ve hareketli olduğunu gözlemlemiştir. Bu nedenle, günün ilk etkinliği olarak masa başı çalışmaları yerine müzikli hareket oyunları ve serbest zaman etkinlikleri planlamıştır.

Ayrıca, dikkat süresi kısa olan çocuklar için etkinlik sürelerini kısaltarak ve geçişleri daha yumuşak hale getirerek sınıf düzenini sağlamıştır. Bu şekilde öğretmen, çocukların ilgi, ihtiyaç ve gelişim özelliklerine göre sınıf içi stratejilerini uyarlayarak olası davranış problemlerinin ortaya çıkmasını önlemiş, yani önlemsel sınıf yönetimi modelini etkili bir biçimde uygulamıştır.

2.3.3.3. Gelişimsel Sınıf Yönetimi Modeli

Gelişimsel sınıf yönetimi modeli, eğitim öğretim faaliyetlerinin çocukların bedensel, sosyal-duygusal, ahlaki ve psikolojik gelişimsel özellikleri dikkate alınarak düzenlenmesini temel almaktadır. Her öğretim kademesinde çocukların gelişimsel özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları farklı olduğu için öğretmenlerin bu farklılıklara göre sınıfta bir düzenleme yapması gerekmektedir (Erdener, 2022; Watson ve Laura, 2003; Yüksel Güler, 2021).

Okul öncesi ve ilkokul dönemlerinde, sınıf içi düzenlemeler ile kullanılan yöntem ve teknikler, sınıf yönetimini öğretmen açısından daha güç hâle getirebilmektedir. Bu yaş grubundaki çocukların soyut düşünme becerilerinin sınırlı olması, kuralları öğrenme ve içselleştirme süreçlerini zorlaştırmaktadır (Kaplan, 2018; Özçelik, 2019). Çocuklar bu dönemde, sosyal ortamlarda nasıl davranacaklarını bilemeyebilir ve davranışlarının getireceği sonuçları öngöremeyebilirler. Gelişimsel özelliklerinden dolayı dikkat süreleri oldukça kısadır. Bu durum eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirilirken çabukça sıkılmalarına ve başka şeylere yönelmelerine sebep olmaktadır (Lewis, 2008; Önay, 2023). Okul öncesi öğretmeni, çocukların dikkat sürelerinin kısa olduğunu bildiği için 20 dakikadan uzun süren tekdüze etkinliklerden kaçınmalıdır. Bunun yerine, gün içinde farklı etkinlik türlerini (hikâye zamanı, drama, hareketli oyun, sanat etkinliği gibi) kısa aralıklarla ve geçişleri planlayarak uygulamalıdır. Örneğin, masa başı bir etkinliğin hemen ardından sınıf içinde serbest hareket etmelerini sağlayacak bir oyun saati planlayabilir. Ayrıca, etkinlik sırasında sıkılan veya dikkati dağılan çocukları sürece dahil etmek için materyal değişikliği, sorular sorma ya da görev verme gibi stratejiler kullanabilir. Bu yaklaşımla öğretmen, hem sınıf yönetimini kolaylaştırır hem de çocukların öğrenme süreçlerini desteklemiş olur.

Erken çocukluk döneminde öğretmenlerin sınıfı yönetirken, çocuklara daha çok rehberlik etmesi ve eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken çocukların ne yapmaları gerektiği ile ilgili onları daha çok yönlendirmesi ve açıklama yapması gerekmektedir (Aktaş Arnas ve

Sadık, 2018; Semerci ve Uyanık Balat, 2018). Gelişimsel sınıf yönetimi modelinde öğretmen, sınıfta yaptığı tüm eğitim öğretim faaliyetlerini ve sınıfın fiziksel düzenlemelerini çocukların gelişim özelliklerini dikkate alarak düzenlemesi gerekmektedir (Karaduman, 2024). Örneğin bir okul öncesi öğretmeni, çocukların ince motor becerilerinin henüz tam gelişmediğini göz önünde bulundurarak, kesme, yapıştırma gibi el becerisi gerektiren etkinliklerde büyük boyutlu makaslar, kalın kalem ve geniş tutma yüzeyine sahip yapıştırıcılar kullanılmalıdır. Ayrıca, sınıfın fiziksel düzenini çocukların serbestçe hareket edebileceği, materyallere kolayca ulaşabileceği şekilde organize etmelidir. Öğrenme merkezlerini çocukların yaş ve gelişim düzeyine uygun olarak etiketlemeli, resimlerle desteklemeli ve çocukların bağımsız hareket edebilmesine imkân tanınmalıdır. Böylece öğretmen, sınıf ortamını çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına göre düzenleyerek gelişimsel sınıf yönetimi modelini etkili bir şekilde uygulamış olur.

2.3.3.4. Bütüncül/Çoğulcu Sınıf Yönetimi Modeli

Bütüncül/Çoğulcu sınıf yönetimi modeli diğer üç modelin birleşiminden oluşan karma bir modeldir. Bu modelde eğitim öğretim etkinliklerinde uygulanacak sınıf yönetimi yöntem ve teknikleri yerine, duruma ve zamana göre sentezlenerek seçilmektedir (Şahin Yılmaz, 2022). Bu model sınıf yönetiminde, sanılanın aksine sınıfta sadece bir disiplin sağlama değil, bir çok faktörün etkili olmasıyla birlikte daha çok önleyici olmaya özen göstermektedir. Eğitim öğretim etkinlikleri gerçekleştirilirken, çocukların en iyi şekilde öğrenebilmeleri için, hem bireyin hem de grubun gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak düzenlemelerin yapılması gerekmektedir (Demir Aracı, 2021; Önay, 2023). Bütüncül/Çoğulcu sınıf yönetimi modelinde çocukların içinde bulunduğu ortamın destekleyici ve olumlu olması, bireysel özelliklerine dikkat edilmesi, sınıf ortamında kişisel özellikleri dikkate alınarak bir birey olduklarının hissettirilmesi temel alınmaktadır (Wahdah vd., 2023). Gelişimsel sınıf yönetimi modelinde olduğu gibi Bütüncül/Çoğulcu sınıf yönetim modelinde de öğretmen eğitim öğretim etkinliklerini gerçekleştirirken sınıf ortamında gerekli düzenlemeleri çocukların gelişim özelliklerine göre yapmalı, sınıf yönetimini gerçekleştirirken doğru teknik ve stratejileri belirleyebilmeli, tecrübe ve donanıma sahip olmalıdır (Aydın, 2024; Bilmeç, 2024; Tunca , 2010).

Bütüncül/Çoğulcu sınıf yönetimi modelini diğer üç modelden ayıran en temel özellik, istenilen zamanda ve durumda farklı modellerin uygulanabilir olmasıdır. Bu durum modelin

hem uygulanabilirliği bakımından hem de öğretmene kolaylık sağlaması açısından diğer modellerin önüne geçirmektedir (Decendario, 2018; Şahin Yılmaz, 2022). Bir okul öncesi öğretmeni, sınıfta genel olarak önlemsel sınıf yönetimi modelini benimseyerek çocuklarla birlikte sınıf kuralları belirler, rutinleri oluşturur ve sınıfı çocukların rahatça hareket edebileceği şekilde düzenler. Ancak bir gün, serbest zaman etkinliği sırasında bir çocuk arkadaşının oyuncasını alıp arkadaşını iterek tepki verir. Bu durumda öğretmen, tepkisel sınıf yönetimi modeli çerçevesinde çocuğa hemen müdahale eder, davranışın nedenini anlamaya çalışır ve uygun bir dönüt verir. Aynı zamanda çocuğun yaşına, sosyal-duygusal gelişim düzeyine ve empati kurma becerisine uygun şekilde açıklamalarda bulunarak, gelişimsel sınıf yönetimi modeline dayalı bir rehberlik süreci yürütür. Bu yaklaşımla öğretmen, duruma göre farklı sınıf yönetimi modellerini birlikte kullanarak Bütüncül/Çoğulcu sınıf yönetimi modelini etkili biçimde uygulamış olur.

2.3.4. Sınıf Yönetimi Disiplin Modelleri

Disiplin kavramı, bireysel veya toplumsal düzeyde uygulanan belirlenen kurallara, ilkelere veya standartlara göre hareket etmeyi gerektiren bir sistem ve yönlendirme süreci olarak tanımlanabilir (TDK, 2025). Disiplin, eğitim, iş yaşamı, kişisel gelişim, spor ve askeri alanlar gibi birçok farklı bağlamda yer almakta; olumsuz davranışların planlı, tutarlı ve dengeli biçimde kontrol altına alınmasını içermektedir (Pala, 2022). Disiplin kelimesi genel anlamda, katı kurallara tam anlamıyla sıkı sıkı bağlı kalmak olarak algılansa da asıl olan bireylerin kendilerini kontrol etme becerisi kazanmalarına yardımcı olmaktır (Çakıcı, 2023). Katı kurallar ve ödöl-ceza temelli disiplin anlayışının benimsendiği okul öncesi eğitimi sınıflarında, olumsuz davranışlar yalnızca kısa vadede bastırılmakta; denetim sona erdiğinde bu davranışların yeniden ve daha yoğun biçimde ortaya çıkma olasılığı artmaktadır. (Çiçek Taş, 2023).

Eğitim öğretim sürecinde, okul öncesi öğretmenin sınıfa olumlu bir tutum ve umut verici bir yaklaşım ile gelmesi, etkinlikleri düzenli bir plan ve program çerçevesinde yürütmesi, dikkatli bir gözlemci olması, olumsuz davranışlar ve sonuçları hakkında çocuklara net ve anlaşılır açıklamalar yapabilmesi, alınan kararları tutarlı bir şekilde uygulaması, istenmeyen davranışlarla karşılaştığında sakin kalması ve sınıf içindeki sorunları yalnızca o anla sınırlı tutarak geleceğe taşımaması önemlidir (Çiçek Taş, 2023; Gangal, 2020; Kapucuoğlu Tolunay, 2008; Pala, 2022).

İlgili alan yazın incelendiğinde sınıflarda disiplini sağlamak adına ortaya konulmuş birçok disiplin modeli olduğu görülmektedir. Bu modeller öğretmenlerin sınıfı yönetirken, çocuk ile kurduğu iletişim biçimi ve öğrenciye göre yaklaşımı ile ilgilidir (Aydın, 2024).

2.3.4.1. Davranış Değiştirme Modeli

Frederic Skinner tarafından ortaya konulan davranış değiştirme modeli, davranışçı model olarak ifade edilmektedir. Skinner davranış değiştirme modelinde, bireylerin kendi davranış biçimlerini oluşturabilecek bir içsel motivasyona ve güce sahip olmadıklarını düşündüğü için bir davranış oluşturulurken dışsal motivasyona ve desteğe ihtiyaçları olduğunu savunmaktadır. Bu sebeple davranışlar oluşturulurken ödül-ceza yöntemine ve pekiştirmelere yer vermektedir (Kaplan, 2018; Kapucuoğlu Tolunay, 2008; Tunca, 2010). Davranış değiştirme disiplin modelinin amacı, bireyin davranışlarının ödüller ile pekiştirilip davranışın oluşmasını sağlamak, aynı zamanda sıklığını ve sürekliliğini artırmaktır. Skinner davranış değiştirme modelinde, istenmeyen davranışlar ortaya çıktığı zaman, bireyi mahrum bırakma ya da ceza yöntemini kullanarak bu davranışları ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır (Aydın, 2024; Gangal, 2020).

Okul öncesinde sınıf ortamında istendik davranışların ortaya çıkabilmesi için çocuklara ödüller, onları mutlu edecek çikolata-şeker gibi ufak hediyeler, güzel sözler içeren geri dönütler vb. pekiştireçler verilebilir. Bu pekiştireçler okul öncesi dönemde hem davranışların oluşmasını kolaylaştıracak hem de sıklığını ve devamlılığını artıracaktır (Alkan, 2007). Davranış değiştirme modelinde, eğitim ortamında oluşan istenmeyen davranışların engellenmesinde veya azaltılmasında ise görmezden gelme, umursanmama, bedene yönelik olmayan ceza ve ödülden mahrum bırakma gibi yöntemler kullanılmaktadır. Skinner görmezden gelme, önemsenmeme, ceza gibi olumsuz pekiştireçlerin, istenmeyen davranışları azalttığını, zamanla da söndüğünü savunmaktadır (Kaplan, 2018; Kapucuoğlu Tolunay, 2008). Davranış değiştirme modelinde, istenmeyen davranışların kontrolünde ceza yöntemi en sık kullanılan yöntemdir. Olumsuz bir davranışın engellenmesinde veya azaltılmasında ceza yöntemi, ödüllendirme yöntemine oranla etkisini daha erken göstermektedir (Çakır, 2010). Ancak ceza yönteminin çocuklarda birçok olumsuz etkileri olabileceği unutulmamalıdır. Ceza yöntemi çocuklarda okula, öğretmene ve sınıfa karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabilmektedir (Kapucuoğlu Tolunay, 2008).

Her disiplin modelinde olduğu gibi davranış değiştirme modelinin de avantajlı ve dezavantajlı yönleri bulunmaktadır. Davranış değiştirme modelinin avantajları şunlardır: sınıf ortamında uygulanması öğretmene kolaylık sağlamakla birlikte, çocuklardan geri bildirimler hızlı alınmaktadır. Davranış değiştirme modeli öğretim kademesi fark etmeksizin tüm yaş gruplarına uygulanabilmektedir. Eğitim ortamındaki istenmeyen davranışların engellenmesinde, disiplinin sağlanmasında ve öğretmenin sınıfı yönetebilmesinde kolaylık sağlamaktadır (Aktaş Arnas ve Sadık, 2018; Çakıcı, 2023). Davranış değiştirme modelinin dezavantajları ise; kazandırılan istendik davranışlarda devamlılık sağlanılamayabilir. Ödüller çocuklar için bir anlam ifade etmeyebilir, bu durum karşısında ise disiplin sınıfta yeteri kadar sağlanamayabilir. Çocuklar kendi içsel motivasyonlarını yeterince geliştiremediklerinden sürekli dışsal bir motivasyona ve desteğe ihtiyaç duyabilmektedir (Oktay, 2019; Serttaş, 2016).

2.3.4.2. Sosyal Disiplin/Mantıksal Sonuçlar Modeli

Akıl-sonuç veya ussal sonuçlar olarak da adlandırılan sosyal disiplin modeli, 1982 yılında Rudolf Dreikurs tarafından ortaya konmuştur. Rudolf Dreikurs sosyal disiplin modelinde çocukların, öğretmenlerinin kılavuzluğunda, kendilerinin oluşturmuş oldukları davranışların yükümlülüğünü üstlenerek, davranışlarını kontrol edebilmeyi öğrenmeleri görüşünü savunmaktadır. Bu modelin temel yapı taşı karşılıklı saygıdır (Alkan, 2007; Gangal, 2020). Sosyal disiplin sınıf yönetim modelinde çocuklar davranışlarının sorumluluğunu almasını, dünyanın gerçekleri ile karşı karşıya kalarak, öğretmenleri tarafından öğrenirler. Örneğin; çocuk teneffüste ihtiyaçlarını gidermeyip, ders esnasında gidermek istediğinde etkinliğini bitiremeyecek ve sonucunda da ders arasında bitirmek zorunda kalacaktır (Aktaş, 2019; Soheil vd., 2015). Sosyal disiplin modelinde Rudolf, çocukların istenmeyen davranışlar sergilemesinin altında karşılanmayan ihtiyaçların olduğunu savunmaktadır. Bu modele göre bireyler ait olma, kabul görme gibi temel ihtiyaçları giderilmediğinde yanlış davranışa yönelmektedir (Tunca, 2010).

Sosyal disiplin modelinde sınıfı yönetirken üç öğretmen tipi karşımıza çıkmaktadır. Bunlar: otokratik öğretmen, serbest bırakıcı öğretmen ve demokratik öğretmendir (Alkan, 2007). Çocukların yaptıkları eylemlerin sorumluluğunu üstlenirken, olumsuz davranışların sonuçlarının bir ceza niteliği taşımadığı, çocuklara rasyonel bir çerçevede hissettirilmeli ve bu davranışlarını telafi etmelerine olanak sağlanmalıdır (Aydın, 2024).

Rudolf Dreikurs, çocuklarda ortaya çıkan istenmeyen davranışları dört grupta incelemektedir. Bunlar: dikkat çekme, güç mücadelesi, öç alma ve yetersiz görünmedir (Serttaş, 2016). Çocuklar dikkat çekme davranışını, sınıfa kendilerini ait hissetmediklerinde; güç mücadelesini, arzuladıklarına ulaşamadıklarında; öç alma davranışını, dikkatleri üzerlerine çekemediklerinde; yetersiz görünme davranışını ise kendilerini yalnız ve sorunlu bir çocuk olarak gördüklerinde sergilemektedir (Çiçek Taş, 2023; Tunca, 2010).

Her disiplin modelinde olduğu gibi sosyal disiplin modelinin güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır (Çakıcı, 2023). Bu modelin güçlü yanları;

- ❖ Çocukların kendi yönetim mekanizmalarını geliştirmelerine olanak sağlama,
- ❖ Çocukların kendi davranışlarının sonuçlarını anlamalarını sağlama,
- ❖ Çocukların uygun tutum ve davranışların ne olduğunu öğrenebilmeleri,
- ❖ Cezalandırmanın adil olmasının sağlanması ve sistematik pekiştirmenin önüne geçilmesi (Malmgren vd., 2005; Serttaş, 2016).

Sosyal disiplin modelinin zayıf yanları şunlardır:

- ❖ Öğretmenlerin çocukların istek ve motivasyonlarını belirlemede zorluk yaşaması,
- ❖ Kalabalık sınıflarda istenmeyen davranışların nedenlerinin anlaşılmasının güç olması,
- ❖ İletişim becerileri zayıf çocuklar için grup etkinliklerinin strese neden olması,
- ❖ Olumsuz davranışlar karşısında ceza uygulanması (Aktaş Arnas ve Sadık, 2018; Pala, 2022).

2.3.4.3. Gerçeklik Terapisi/Kontrol Modeli

Gerçeklik terapisi sınıf yönetim modeli 1960'lı yıllarda William Glasser tarafından ortaya konulmuştur (Çiçek Taş, 2023). William Glasser gerçeklik terapisi modelini geliştirirken, iyi bir disiplin kavramını, “gerçek terapi” diye adlandırmayı daha yerinde görmektedir (Shpancer, 2020). Glasser, insanların yaşamlarını sürdürebilmeleri için, beş temel ihtiyaçlarının olduğunu savunmaktadır. Bunlar: varlıklarını devam ettirme, ait hissetme, güçlü olma, eğlenme ve hür olma ihtiyaçlarıdır. Bireylerde istenmeyen davranışların ortaya çıkmasının sebebi, bu temel ihtiyaçların giderilmemesidir (Gangal, 2020; Kubala, 2025). Çocuklarda istendik davranışların oluşabilmesi ve geliştirilebilmesi için ailelerin, çocukların ait olma, eğlenme, sevilme, başarı ve özgürlük gibi temel ihtiyaçlarını gidermesi gerekmektedir. Aileler bu ihtiyaçları gidermekte yetersiz kaldığında, okul ve öğretmenlerin

bu temel ihtiyaçları karşılamaya çalışması, çocuklarda istendik davranışların oluşmasına ve geliştirilmesine yardımcı olmaktadır (Glasser, 2016; Pala, 2022).

Gerçeklik terapisi modelinde çocuklar, eylemlerinin sebepleri ve sonuçları arasında nedensellik kurarak, aynı zamanda seçimlerinin getirdiği sonuçları kabul ederek, uygun davranışlar sergilemeyi öğrenmektedirler (Aydın, 2024). Bu nedenle çocukların davranışlarının sorumluluğunu almaları için, onlara eylemlerinin ve seçimlerinin sebepleri ve sonuçları arasında, çocukların mantıksal çıkarımlar yapmalarına fırsat tanınması gerekmektedir (akır, 2010). Gerçeklik terapisi modelinin temelinde; çocuklar kendi hal ve hareketlerinin sorumluluğunu üstlenebilecek mantık sahibi birer bireydirler. Bu nedenle kendilerine göre en uygun seçimleri yapıp, yaptıkları bu seçimlerin de sonuçlarına katlanma gücüne sahiptirler (iek Taş, 2023; Snyder, 2025).

Çocukların yaşamlarında uygun seçimler yapabilmeleri, kendilerini yeterli görmeleri, değerlerinin farkında olabilmeleri ve sorumluluk sahibi birer birey olabilmeleri için, öğretmenlerin çocuklara rehber olmaları gerekmektedir (Oktay, 2019). Gerçeklik terapisi sınıf yönetimi modelinde ğretmen sınıfın kurallarını net bir şekilde belirlemeli ve bu kurallara uyulması noktasında kararlı olmalıdır. Etkili bir sınıf yönetiminin gerçekleşebilmesi için, sınıf kuralları öğrencilerle birlikte grup toplantıları yapılarak, ğretmen rehberliğinde oluşturulmalıdır. Bu modelde öğretmenler kurallara uyulmadığı takdirde, çocukların neler ile karşılaşılacağını açık ve net bir şekilde, çocuklara belirtmektedir (Kapucuoğlu Tolunay, 2008; Serttaş, 2016; Tunca, 2010).

Gerçeklik terapisi sınıf yönetimi modelinin güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Modelin güçlü yönleri şunlardır:

- Çocukların zgr hareket edebilmesini ve sorumluluk sahibi olmalarını sağlamaktadır.
- Çocuklara yaptıkları eylemlerin sonuçlarını değerlendirme fırsatı sunmaktadır.
- Eğitim-ğretim ortamında ortaya çıkan istenmeyen davranışlar, grup tartışmaları yapılarak çözüme kavuşturulur. Yapılan grup tartışmaları, çocukların disiplin sorunları hakkında bilgilenmesini sağlamaktadır (Aktaş Arnas ve Sadık, 2018; Atıcı, 2003).

Gerçeklik terapisi modelinin zayıf yönleri ise şunlardır:

- Yapılan grup tartışmaları planlanan sürede tamamlanamaması,

- İstenmeyen çocuk davranışları karşısında çocuklar, öğretmenleri ile iletişimde gerekli olan tepkiyi vermekte zorlanabilirler,
- Öğretmen rehberliğinin ön plana çıktığı bu modelde, öğretmenin kendini yetersiz görmesi, sürekli toleranslı ve iyimser bir tavırda olması,
- Okula karşı olumsuz tutuma sahip çocukların, istedik davranışlarını geliştirmede zorluk yaşanması (Oktay, 2019; Serttaş, 2016; Türkdoğan, 2015).

2.3.4.4. Dalga Etkisi/Grup Dinamiği Modeli

Dalga etkisi veya grup dinamiği olarak adlandırılan model, Jacob Sebastian Kounin tarafından ortaya konmaktadır. Bu modelin temelinde Kounin; eğitim-öğretim ortamında meydana gelen herhangi bir olumlu veya olumsuz davranışın dalga etkisi yaratarak tüm ortamı etkileyeceğini ileri sürmektedir (Gangal, 2020). Dalga etkisi modelinde sınıfta istenmeyen çocuk davranışı karşısında bireye değil, gruba odaklanılmaktadır. Kounin olumsuz davranışların önlenmesinde, öğretmenlerin uygulaması gereken iki tekniğin olduğunu savunmaktadır. Bunlar; öğretmenin gruba ait olduğunu ifade eden “içindelik” ve meydana gelen birden fazla durumun yönetilebilmesini ifade eden “binişlilik” kavramıdır (Çakır, 2010; Güneş ve Buluç, 2018).

Dalga etkisi modelinde öğretmen çocuklar istenmeyen davranışlar sergilediklerinde sert tepkilerden kaçınmalı; bu davranışları iyilik ve yumuşak bir tutumla engellemeye çalışmalıdır. Öğretmenin bu tutumu, olumsuz davranış yapabilme potansiyeline sahip olan diğer çocukları da etkileyecektir (Çakıcı, 2023; Çiçek Taş, 2023). Ayrıca bu modelde öğretmen sergilediği tutumun diğer çocukları da etkileyeceğinden, kararlarında okulun ilk gününden itibaren kararlı, tutarlı ve net olmalıdır (Alkan, 2007). Öğretmen hâkim olduğu grubu iyi tanımalı; onların ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bilmeli; dikkatlerini eğitim-öğretim sürecine yoğunlaştırmak için, çeşitli teknik ve stratejiler kullanılmalıdır. Bu süreçte verilen sistematik geri dönütler, çocukların öğrenip gelişebilmelerinde ve daha az davranış problemi yaşamalarında fayda sağlamaktadır (Kapucuoğlu Tolunay, 2008; Tunca, 2010).

2.3.4.5. Redl ve Wattenberg Modeli

1959 yılında Fritz Redl ve William Wattenberg tarafından geliştirilmiştir. Bu modelin temeli; eğitim-öğretim ortamında çocukların sergiledikleri tutum ve davranışların kaynağını oluşturan psikolojik ve sosyal nedenleri üzerine kurulmaktadır (Pala, 2005).

Bu modelde çocuklar istenmeyen bir davranış sergilediğinde, eğer durum hafif ve geçici ise öğretmen durumu görmezden gelebilir. Fakat problemli davranış ilerlemeye ve tüm sınıfa dağılmaya başladıysa, duruma müdahale etmesi gerekmektedir. Redl ve Wattenberg modelinde öğretmenler bireyden çok, gruba yönelmeli; grubun ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almalıdır (Alkan, 2007). Öğretmen eğitim-öğretim sürecinde, çocukların sergiledikleri olumlu veya olumsuz tüm davranışlarda, çocuklardan isteklerini ve onların eylemlerinin sonuçlarını kesin, açık ve net bir dille anlatmalıdır (Çiçek Taş, 2023). Eğitim-öğretim ortamında istenmeyen bir davranış ortaya çıktığında öğretmen, çocuklarla göz teması kurma, çocuklara yaklaşma, baş sallama, ses tonunda değişiklik yapma ve çocukları mizahi bir dille uyarma gibi yöntemlerle bu davranışları kontrol altına alabilmesi mümkündür (Habacı vd., 2013; Keskin, 2009).

2.3.4.6. Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Modeli

Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetim Modelinin amacı, çocuklarda kendini kontrol etme becerisini geliştirmek ve çocukları sorumluluk sahibi birer birey olarak yetiştirmektir. Bu modelde ödül-ceza yoktur. Ödül-ceza sisteminin yerine, çocukların sergiledikleri davranışların sorumluluklarını alabilmeyi öğretmek öncelikli hedeftir (Koyuncu, 2017). Maslow, Adler, Erikson, Hayighurst, Kohlberg ve Piaget'nin düşüncelerinin birleşiminden ortaya çıkan, Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetim Modelinde, çocuğun gelişimsel ve bireysel özellikleri ön plana çıkmaktadır. Sınıfta yapılan düzenlemeler ve koyulan kurallarda, çocuğa görelilik ilkesi önem arz etmektedir (Çiçek Taş, 2023). Öğretmenler eğitim-öğretim ortamında çocukların ait olma, sevilme ve güvende olma gibi temel ihtiyaçlarını karşılamalı, eğitim sürecinde rehberlik etmeli ve çocukların gelişim özelliklerine uygun yöntem ve stratejileri belirlemelidir (Habacı vd., 2013). Örneğin anasınıfında bir çocuk oyun sırasında arkadaşının oyuncağını izinsiz alarak oynamaya başlar. Öğretmen, çocuğu azarlamak veya ceza vermek yerine onu sakin bir şekilde yanına çağırır. Ardından şu soruları sorar: “*Sence bu davranışın arkadaşını nasıl hissettirmiş olabilir?*”, “*Bu durumda ne yapman gerektiğini düşünüyorsun?*” gibi. Çocuk, davranışının sorumluluğunu alarak özür dilemeye ve oyuncağı

geri vermeye karar verir. Öğretmen de bu süreçte çocuğa rehberlik eder, onu dinler ve empati kurmasına yardımcı olur. Bu şekilde çocuk, davranışının sonucunu anlamayı ve sosyal sorumluluk geliştirmeyi öğrenir.

2.3.4.7. Güvengen/Atılğan Disiplin Modeli

Güvengen/atılğan disiplin modeli Lee Canter ve Marlene Canter tarafından geliştirilen davranışçı bir disiplin modelidir. Lee Canter ve Marlene Canter sınıf yönetiminde, öğretmenlerin ön planda olmaları ve sınıfta bir otorite kurmaları gerektiğini savunmaktadır. Güvengen/atılğan modelde öğretmen çocuklardan daha aktiftir (Aktaş, 2019).

Öğretmenler sınıf yönetirken, kuralları dengeli ve tutarlı bir şekilde oluşturup, çocuklara açık, nazik ve net bir dille aktarmalıdır. Öğretmenler kuralların benimsetilmesinde, yöneticiler ve ailelerden destek almaktadır. Kuralların uygulanmasında, istenmeyen çocuk davranışlarının ortaya çıkmasını engellemek için, istikrarın sağlanmasına özen göstermelidir (Habacı vd., 2013; Kaplan, 2018). Canter (1989)'e göre öğretmenlerin ve çocukların birbirleri üzerinde karşılıklı hakları vardır. Bu hakları ise 'sınıf içerisinde yapılması gerekenler' olarak tanımlamaktadır. Öğretmen ve öğrenciler, birbirlerinin haklarına ve sorumluluklarına karşı saygılı olmak zorundadır.

Güvengen/atılğan disiplin modelinde öğretmen ödül ceza yöntemini sıklıkla kullanmaktadır. Ancak cezalar, çocuğu rencide edici ve onur kırıcı şekilde olmamalıdır. Öğretmenlerin sınıfta, problemleri davranışlardan çok, çocukların sınıfta sergilediği uygun davranışlara yönelip çocuğu, takdir etmesi gerekmektedir (Koyuncu, 2017). Bu modelde öğretmenler sınıftaki öğrencilerin hepsine adil ve tutarlı bir şekilde davranmakta ve sınıftaki herkesten aynı başarıyı beklemektedir. Eğitim ortamında ortaya çıkan herhangi bir istenmeyen davranış asla kabul edilmemektedir. Bu konuda öğretmenler otoriter sahibi, katı ve kararlıdır. İstenmeyen davranışın altında yatan sebepler önemsenmemektedir. Bu olumsuz davranışları ortaya koyan çocuğun bireysel özellikleri, fiziksel engelleri, özel durumları veya hastalıkları bile dikkate alınmamaktadır (Çakıcı, 2023; Çiçek Taş, 2023; Gangal, 2020).

Güvengen/atılğan disiplin modelinin güçlü yönleri şunlardır;

- Eğitim-öğretim ortamında uygulanmasının kolay olması,
- Öğretmenlere kendi kararlarını uygulayabilme kolaylığını sağlaması,

- Disiplin ve sınıf yönetimi sürecine yöneticileri ve aileyi de dahil etmesi (Pala, 2022; Serttaş, 2016).

Güvengen/atılğan disiplin modelinin zayıf yönleri şunlardır;

- İstenmeyen davranışların nedenlerinin yeterince araştırılmaması,
- Oto-kontrol yerine sadece problemlı davranışın bastırılmasına odaklanılması,
- Takdir ve ödöl kullanımının sınırlı olması,
- Cezanın, davranışı engellemek yerine olumsuz etki yaratma riski,
- Olumsuz davranış gösteren çocukların isimlerinin panoya yazılmasının hem utandırıcı hem de diğör çocuklar için teşvik edici olabilmesi (Habacı vd., 2013; Oktay, 2019; Sadık, 2007).

2.3.4.8. Olumlu Disiplin Modeli

Olumlu Disiplin Modeli, psikolog Fredric H. Jones tarafından geliştirilmiştir. Bu modelin temelinde, çocuklar kendi denetimlerini ve oto-kontrollerini geliştirirken, onları desteklemek ve onlara rehberlik etmek vardır. Olumlu disiplin modelinde, sınıfta etkili bir sınıf yönetiminin gerçekleşmesi ve disiplinin sağlanması için beden dili önemlidir (Aktaş, 2019). Fredric'e göre güçlü bir disiplinin %90'ını beden dili kapsamaktadır. Öğretmenler sınıf yönetimini gerçekleştirirken, kontrolü elde tutmayı kolaylaştırmak için, beden diline sıklıkla yer vermektedir. Aynı zamanda bu süreçte, okul yöneticileri ve ailelerle iş birliği yapıp, onlardan destek almaktadır (Çakıcı, 2023).

Olumlu disiplin modelinde istenmeyen çocuk davranışlarının ortaya çıkmasını engellenmesinde, zaman yönetimi ve eğitim-öğretim ortamının fiziksel düzeni önem arz etmektedir. Bu modelde öğretmenlerin sınıfta plan-program hazırlaması, gün içerisinde kullanacağı materyallerin teminini sağlaması ve sınıfın fiziksel düzenine dikkat etmesi sınıftaki karmaşayı en aza indirmesine yardımcı olmaktadır (Çiçek Taş, 2023; Habacı vd., 2013; Yüksel ve Büyükalın Filiz, 2017).

2.3.4.9. Ginott Modeli

Ginott Modelinin dayandığı temel anlayış, öğretmen ve çocukların arasında etkili iletişim ve etkileşimin var olmasıdır. Bu modele göre öğretmenler sınıfın düzenini oluşturmada, sınıf yönetimini ve disiplinini sağlamada aktif rol oynamaktadır. İstenmeyen davranışların

engellenmesinde öğretmenlerin rol model ve rehber olması önem arz etmektedir (Alkan, 2007). Sınıf yönetimini etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirmek isteyen öğretmenler sınıfta iyi bir gözlemci olmalı, bunula birlikte öğrencilerin bireysel farklılıklarını, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını dikkate almalıdır (Koyuncu, 2017).

Ginott Modelinin uygulandığı sınıflarda çocukların sorumluluk sahibi olduğu, kendi öz denetimlerini sağladığı, fikirlerinin saygı gördüğü hümanist bir atmosfer hakimdir (Çiçek Taş, 2023). Bu modelde öğretmenler, çocuklara oto-kontrollerini, kendi disiplinlerini sağlamayı ve davranış seçimlerinin sorumluluğunu almayı öğretmektedir. Ginott modeline göre, etkili bir iletişim ve etkileşim ile tüm öğrenmeler gerçekleştirilebilmektedir (Gangal, 2020). Öğretmeler çocuklarla iletişim kurarken; duygularını uygun bir üslupla ifade etmeye, alaycı olmayan, nazik, açık ve net bir dil kullanmaya, öğrencileri iş birliği yapmaya yönlendirmeye, çocuğu etiketlememeye, açıklayıcı ve düzeltici geri bildirimler vermeye dikkat etmelidir (Çakır, 2010).

Ginott Modelinin güçlü yönleri şunlardır;

- ✓ Çocuklarda öz-saygıyı geliştiren ve destekleyen bir benlik anlayışı oluşturmayı hedeflemesi,
- ✓ Öğretmen çocuk arasında olumlu iletişim ve etkileşimi sağlaması,
- ✓ Çocukların eğitim ortamında özerk bırakılması (Sadık, 2007).

Ginott Modelinin zayıf yönleri şunlardır;

- ✓ Disiplin problemlerinin çözüme ulaştırılmasında özgün bir yöntemle sahip olmaması,
- ✓ Anlamlı ve esaslı kurallar koymaktan çok, detaylı ve uzunca yasaklar ve izinler listesi barındırması (Habacı vd., 2013).

2.3.4.10.Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli

Etkili öğretmenlik modeli, Thomas Gordon (1974)'un geliştirmiş olduğu bir yaklaşımdır. Hümanist eğitim anlayışını benimsemektedir (Alkan, 2007). Bu model Maslow ve Carl Rogers'ın kuramlarını temel almaktadır. Gordon, etkili öğretmenlik modelinde öğretmen ve öğrenci iletişim ve etkileşiminin pozitif yönde gelişmesinin, davranış problemlerini engelleyebileceğini savunmaktadır. Bu model öğretmen-çocuk ilişkilerini ön plana çıkarmaktadır (Oktay, 2019).

Etkili öğretmenlik eğitimi modelinde, istenmeyen öğrenci davranışlarının engellenmesi için öğretmen öğrenci iletişiminin güçlü, olumlu, açık, anlaşılır ve net bir şekilde olması gerekmektedir. Bu modelde ödül ceza yöntemi kullanılmamaktadır (Aydın, 2024). Gordon, öğretmenin istenmeyen çocuk davranışı ile karşılaştığında, öncelikli olarak bu davranışın altında yatan sebeplerin ne olduğunun araştırmasının gerektiğini savunmaktadır. Olumsuz davranışın altında yatan sebep çocuk kaynaklı ise rehber rolündeki öğretmenin çocuğu aktif bir şekilde dinlemesi ve duruma empatik yaklaşp, sorunu öğrencinin kendisinin çözebilmesine yardımcı olması gerekmektedir. Eğer davranışın altında yatan sebep öğretmen kaynaklı ise, öğretmen ve öğrenci uygun bir iletişimle iş birliği yaparak, ortak çözüm yolu aramalıdır (Aktaş, 2019; Çakır, 2010; Kaplan, 2018).

Gordon, etkili öğretmenlik eğitimi modelinde istenmeyen öğrenci davranışlarının engellenmesinde ‘kaybeden yok’ yöntemini kullanmaktadır. Kaybeden yok veya kazan-kazan olarak adlandırılan bu yöntemde, problemlili bir davranış ile karşılaşıldığında, öğretmen ve çocuk nazik, anlaşılır ve yapıcı bir şekilde tartışarak, karşılaşılan soruna her iki tarafında yararına olacak ortak bir çözüm yolu ararlar (Çiçek Taş, 2023; Gangal, 2020; Tunca, 2010).

Gordon, etkili bir disiplinin sağlanması için öğretmenlerin birtakım becerilere sahip olması gerektiğini savunmaktadır. Bu beceriler;

- 1. Yüzleşme Becerileri:** Öğretmenlerin eğitim-öğretim ortamında karşılaştığı olumsuz davranışlarla yüzleşmelerine yardımcı olan becerilerdir.
- 2. Yardımcı Beceriler:** Öğretmenlerin öğrencilerin gereksinimlerini gidermelerine yardımcı olan becerilerdir.
- 3. Önleyici Beceriler:** Öğretmen ve öğrencilerin birbirlerinden karşılıklı olarak memnun olmasını sağlayan becerilerdir (Aktaş Arnas ve Sadık, 2018).

Etkili öğretmenlik modelinin güçlü yönleri bunlardır;

- ❖ Öğretmen-çocuk iletişimini güçlendirmesi,
- ❖ Bireysel farklılık ve sorunlara duyarlılık,
- ❖ Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını fark etmelerine rehberlik edilmesi,
- ❖ Davranışların başkalarını nasıl etkilediğinin öğretilmesi (Çakıcı, 2023; Serttaş, 2016; Kapucuoğlu Tolunay, 2008).

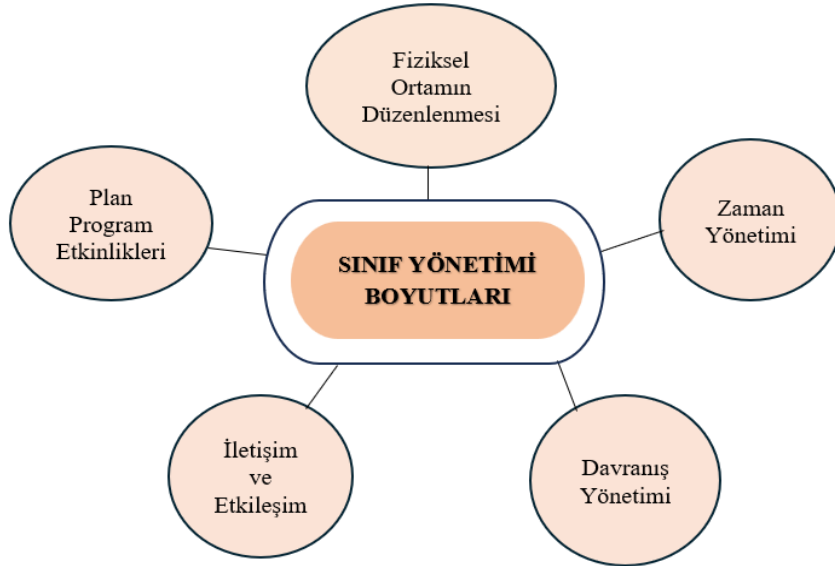
Etkili öğretmenlik modelinin zayıf yönleri bunlardır;

- ❖ Çocukların alışkın olduğu kontrol edilme ve davranışçı yaklaşımdan, daha çok çocukların aktif rol aldığı hümanist bir yaklaşıma geçişin zor olması,
- ❖ Öğretmenlerin kendileriyle öğrencileri arasındaki değişen, farklı değer yargılarını benimsemekte zorlanması (Habacı vd., 2013; Oktay, 2019; Pala, 2022).

2.3.5. Sınıf Yönetimi Boyutları

Okul öncesi dönemde etkili bir sınıf yönetiminin gerçekleşebilmesi için, öğretmenin alanında ve sınıf yönetimi konusunda uzman olması, çocuğu merkeze alması, öğrencilerinin ilgi, istek ve ihtiyaçlarının farkında olabilmesi ve çocuklarla ilişkilerinde bir kılavuz niteliği taşıması gerekmektedir. Bu sebeple okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ortamlarında birtakım düzenlemeler yapması, hedeflenen eğitim-öğretim amaçlarına ulaşılabilmesi ve sınıf yönetiminin verimli şekilde gerçekleşmesi için önem arz etmektedir (Aktaş Arnas ve Sadık, 2018; Emmer ve Sabornie, 2015; Erdem, 2020; Jones ve Jones, 2013).

Başar (1999), sınıf yönetimini beş boyutta incelemektedir: “fiziksel ortam, planlama, zaman yönetimi, iletişim ve etkileşim, davranış yönetimi”. Aşağıda bu konuyu açıklayan bir görsel bulunmaktadır:



Şekil 3. Sınıf Yönetimi Boyutları

2.3.5.1. Fiziksel Ortamın Düzenlenmesi

Okul öncesi eğitimde etkili bir sınıf yönetiminin ve başarılı bir eğitim-öğretimin gerçekleşebilmesi için ilk adım sınıftaki fiziksel ortamın, öğrenci gelişim özelliklerine ve sınıfın dinamiğine göre düzenlenmesidir. Fiziksel ortamın düzenlenmesindeki amaç çocukların etkili ve verimli bir şekilde eğitim alabilmesi için gereksinim duyduğu düzenlemelerin yapılmasıdır (Çakıcı, 2023; Gözcü Yaprak, 2019). Özellikle öğrenme merkezlerinin (örneğin sanat, kitap, blok, fen, dramatik oyun köşeleri) belirli bir düzen içinde ve açık şekilde tanımlanmış alanlar olarak yapılandırılması, çocukların seçim yapmalarına, odaklanmalarına ve materyallerle etkileşim kurmalarına olanak sağlar. Bu tür bir düzenleme, hem çocukların bilişsel ve motor gelişimlerini destekler hem de sınıf yönetimini kolaylaştırmaktadır (Aktaş Arnas ve Sadık, 2018).

Sınıfta fiziksel ortam düzenlenirken; sınıfın büyüklüğü ve çocuk sayısı, sınıftaki aydınlatma, ısı ve renk düzenlemeleri, temizlik ve hijyen, gürültü ve ses, sınıf içindeki oturma düzeni” dikkate alınır. Bu faktörler sınıf yönetiminin başarıya ulaşabilmesinde de etkili unsurlardır (Bal vd., 2023; Tutkun, 2024).

Sonuç olarak, okul öncesi sınıflarda fiziksel düzenleme, çocukların öğrenme süreçlerini doğrudan etkileyen, onların gelişimsel ihtiyaçlarına yanıt veren ve pedagojik amaçlarla bütünleşmiş bir yapı olmalıdır. Fiziksel çevre, çocuklara yalnızca mekân sunmakla kalmayıp, aynı zamanda onların oyun, keşif ve öğrenme deneyimlerini yönlendiren bir öğretim aracına dönüşmektedir.

2.3.5.2. Plan Program Etkinlikleri

Sınıf yönetimi boyutlarının ikincisi plan program etkinlikleri, öğretmenlerin dönem ve gün süresince aktarmak istediği kazanım ve göstergeleri, sınıfta uygulayacağı yöntem, teknik ve stratejileri içermektedir. Başarılı bir şekilde hazırlanan plan ve programlar, eğitim-öğretim hedeflerine ulaşabilmede ve sınıf yönetebilmede öğretmenlere yol gösterici olmaktadır (Çiçek Taş, 2023). Planlı ve programlı eğitim uygulamaları, öğretmenin süreci rastlantısallıktan uzaklaştırarak bilinçli, sistemli ve hedef odaklı bir öğrenme ortamı oluşturmaya olanak tanır. Bu kapsamda, okul öncesi eğitim programları; çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, dil, motor ve öz bakım becerilerini desteklemeyi amaçlayan çok boyutlu bir yapı sunar. Öğretmenler plan ve programların hazırlarken çocuk merkezli

olmasına, çocukların gelişim alanlarına, bireysel özelliklerine ve hâkim olduğu grubun dinamiğine dikkat edilmelidir. Etkinlik temelli planlamalar sayesinde çocuklar, oyun, drama, sanat, müzik, fen-doğa ve okuma yazmaya hazırlık gibi çeşitli öğrenme alanlarında deneyim kazanarak çok yönlü gelişim gösterirler (Avcı ve Toran, 2014; Başar, 2009; MEB, 2022; Harper, 2014)

Çocuklar gün içerisinde neler yapacaklarını bildiklerinde, kendilerini daha güvende hissetmekte ve motivasyon düzeylerinde artış olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğretmenler plan program etkinliklerini düzenlemeli ve çocukları gün içerisinde neler yapacakları konusunda bilgilendirmelidir (Önay, 2023).

Başarılı bir şekilde hazırlanmış olan plan program etkinlikleri, sınıf yönetiminin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleşmesini sağlamaktadır. Plan program etkinlikleriyle günlük eğitim akışında karşılaşılabilecek belirsizlikler ortadan kalkmakta, öğretmenin planlama ve uygulama süreci daha sistematik hale gelmektedir. İstenmeyen çocuk davranışlarının önceden öngörülüp önlenmesiyle etkili bir öğrenme ortamı ve pozitif bir sınıf iklimi oluşturularak sınıf yönetiminde başarı sağlanmaktadır (Bilir, 2014; Öztürk ve Gangal, 2016; Tunca, 2010).

2.3.5.3. Zaman Yönetimi

Sınıf yönetimi boyutlarının üçüncüsü zaman yönetimidir. İnsanoğlu için zaman hayatın kaçınılmaz bir parçasıdır. Bu nedenle eğitim veren kişilerin, zamanı iyi değerlendirmesi gerekmektedir. (Aktaş, 2019). Zaman yönetiminde önemli olan husus, öğretim etkinliklerinin plan ve program dahilinde, eğitim süreci içerisinde tamamlanabilmesidir. Sınıf içerisinde geçirilen sürenin etkili ve verimli kullanılması, eğitim öğretim etkinliklerinin başarıya ulaşabilmesi ve sınıf yönetimini kolaylaştırması adına önem arz etmektedir (Demir Aracı, 2021). Millî Eğitim Bakanlığı'nın (2022) Okul Öncesi Eğitim Programı, zaman yönetiminin önemine dikkat çekmekte ve eğitim ortamlarının planlanmasında, çocukların aktif katılım gösterebileceği uygun zaman aralıklarının belirlenmesini önermektedir. Günlük eğitim akışı içerisinde etkinliklerin sürelerinin çok uzun veya kısa olmaması, çocukların dikkatlerini sürdürebilmeleri ve etkinlikten verim alabilmeleri açısından önemlidir.

Okul öncesi öğretmenleri sınıfı yönetirken, gün içerisinde kontrollü ve planlı bir yol izlemeli, hedeflerini öncelik düzeyine göre belirlemeli ve öğretim sürecinde verimliliği engelleyecek, vakit kaybına neden olacak durumlardan kaçınmalıdır (Demirel, 2023; Erol, 2014).

2.3.5.4. İletişim ve Etkileşim

Sınıf yönetiminin dördüncü boyutu, iletişim ve etkileşim boyutudur. Eğitim ortamı çok yönlü ilişki ve etkileşimlerin olduğu bir ortamdır. Eğitim süreci boyunca öğretmenler çocuklarla, çocuklar da kendi aralarında güçlü bir ilişki içerisinde. Bu sebeple sınıf yönetiminin başarılı ve etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi, sınıftaki iletişimin ve etkileşimin kalitesine bağlıdır (Adıgüzel, 2016; Özçelik, 2019). İletişim, yalnızca dilsel ifadelerle sınırlı olmayıp sözsüz iletişim, beden dili, jest ve mimikler gibi çok boyutlu bir süreci kapsamaktadır. Erken çocukluk döneminde çocuklar çevrelerini gözlemleyerek, taklit ederek ve deneyimleyerek öğrenirler. Bu nedenle, öğretmenin sergilediği iletişim tarzı, çocuklar için bir model işlevi taşır. Öğretmenin açık, empatik, destekleyici ve anlayışlı bir iletişim kurması, çocuğun kendisini güvende hissetmesine, düşüncelerini ifade edebilmesine ve öğrenme ortamına aktif olarak katılmasına katkı sağlar (Erden, 2021; Gordan, 2001; Denizel Güven ve Cevher, 2005; MEB, 2022).

Eğitim-öğretim sürecinde, öğretmen ile çocuk arasındaki olumlu iletişim ve etkileşimin çocukların benlik gelişiminde, sosyal-duygusal gelişimlerinde ve okul başarısı üzerinde etkisi olduğu görülmektedir. Aynı zamanda istenmeyen çocuk davranışlarını azalttığı da kaçınılmaz bir gerçektir (Aydın, 2024; Şahin Yılmaz, 2022). Sonuç olarak, okul öncesi eğitimde iletişim ve etkileşim, sadece bireysel gelişimi değil; aynı zamanda sosyal uyumu, akademik hazırlığı ve yaşam becerilerini destekleyen temel bir süreçtir. Etkili iletişim kurabilen ve sağlıklı etkileşim ortamları oluşturabilen öğretmenler, çocukların güvenli, destekleyici ve öğrenmeye açık bir eğitim ortamında gelişimlerini en üst düzeyde gerçekleştirmelerine katkı sağlamaktadır (Agbaria, 2021; Akar vd., 2010; Aktaş Arnas ve Sadık, 2018).

Öğretmen-çocuk iletişiminin sağlıklı ve güçlü olmasını destekleyen unsurlar şunlardır:

- Güvene dayalı, saygılı ve açık bir iletişim kurulması,
- Karşılıklı saygı ve önemseme,
- Çocukların gelişimsel özelliklerinin dikkate alınması,

- Bireysel farklılıklar, ilgi ve ihtiyaçların gözlemlenmesi,
- İletişimi engelleyen olumsuz ifadelerden kaçınılması (Bilmeç, 2024; Durukan ve Halil İbrahim, 2005; Sabancı, 2008).

2.3.5.5. Davranış Yönetimi

Davranış yönetimi, sınıf yönetimi boyutlarının beşincisi ve son boyutudur (Alkan, 2007). Erken çocukluk döneminde davranış şekillenmesinde çocukların sahip olduğu bireysel ve karakteristik özellikler, sosyal, kültürel ve ekonomik farklılıklar çok büyük bir etkidir. Davranış yönetimi; sınıfta olumlu bir sınıf atmosferi yaratmak amacıyla konulan kurallar çerçevesinde, çocuklardan beklenen olumlu davranışları desteklemeyi ve olumsuz davranışları engellemeyi veya düzeltmeyi kapsamaktadır (Erdener, 2022; Yıldız, 2018). Millî Eğitim Bakanlığı'nın (2022) Okul Öncesi Eğitim Programı sınıf-içi davranış yönetimiyle ilgili olarak çocukların olumlu davranış geliştirmelerini destekleyecek ortamların oluşturulmasına, sosyal-duygusal becerilerin gelişimine katkı sağlayacak etkinliklere ve çocukların aktif katılımına vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda, davranış yönetimi yalnızca sınıf disiplinini sağlama aracı olarak değil, aynı zamanda çocuğun kişilik gelişimini destekleyen süreç olarak görülmelidir.

Bir davranışın istenmeyen davranış olarak kabul edilip edilmemesi öğretmenin değerlendirmesine ve davranış algısına göre değişse de genellikle eğitim-öğretim sürecine zarar veren, çocukların öğrenme sürecinde aksaklıklara sebep olan ve sınıf düzenini bozan davranışlar, bu kapsamda değerlendirilmektedir (Okçu ve Epçaçan, 2013). Sınıf içerisinde gerçekleşen istenmeyen çocuk davranışları eğitim faaliyetlerini etkilemekle birlikte, aynı zamanda bazı durumlarda bireyi, bazı durumlarda da sınıfın genelini etkileyebilmektedir (Karaduman, 2024).

Eğitim-öğretim sürecinin kilit noktalarından olan öğretmenlerin, sınıfta gerekli olan düzeni sağlaması, istenmeyen çocuk davranışlarının olumlu sınıf atmosferinin bozmadan önleyebilmesi, bununla birlikte öğretim etkinliklerinin aksatılmaması ve etkili sınıf yönetiminin gerçekleşmesini sağlayacak bilgi, beceri ve uzmanlığa sahip olması gerekmektedir (Akkaş Ergün, 2021; Özdemir Gültekin, 2015).

2.3.6. Sınıf Yönetimi Stilleri

Öğretmenlerin etkili bir sınıf yönetimini gerçekleştirmek istemelerindeki amaçları, sınıfta verimli bir öğrenme ortamını oluşturmak, sınıftaki etkililiğini artırmak ve sınıf ortamında öğrenci motivasyonunu artırmaktır. Bu nedenle öğretmenler sınıfını etkileyebilecek unsurları bilmeli, çocuklarla olumlu etkileşim kurabilmeli ve eğitim-öğretim ortamlarını işlevsel duruma getirebilmelidir (Erden, 2021).

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde başarıya ulaşmak için kullandığı yöntem ve teknikler, farklı sınıf yönetimi stillerinin meydana getirmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki başarısını etkileyen faktörlerin başında, onların mesleğe karşı olan tutum ve inançları gelmektedir. Bu tutum ve inançlar, farklı sınıf yönetimi stillerini oluşturmaktadır. Sınıf yönetimi stilleri, öğretmen-çocuk davranışlarını ve eğitim etkinliklerini etkilediği için önem arz etmektedir (Baş, 2019; Taşkaya, 2023).

Etkili ve verimli bir sınıf yönetimi gerçekleştirmek isteyen öğretmenler sınıf yönetimi stillerini tanımak ve gerekli olan yöntem ve teknikleri bilmek zorundadır. Öğretmenlerin seçtikleri stiller, çocukların sınıfa karşı ilgi ve motivasyonlarını artırırken, akademik başarılarını da olumlu yönde etkilemektedir. Bu nedenle sınıfta uygulayacağı stilin yakın ve uzak gelecekteki etkilerini gözden geçirmelidir (Levin ve Levin, 2023; Sarı, 2023). Öğretmenlerin sınıfı yönetirken seçtikleri stiller, hâkim olduğu grubun özelliklerine ve dinamiğine göre farklılık gösterebilmektedir. Öğretmenler sınıf yönetim stillerinden bir tanesini seçip, onu uygulamak zorunda değildir. Her stilin olumlu ve olumsuz yanları olduğundan dolayı, sınıfın durumuna ve olaylara göre seçilen stiller de farklılık gösterebilmektedir (Baş, 2019).

Alan yazın incelendiğinde sınıf yönetimi stilleri, çeşitli başlıklar altında incelendiği görülmektedir. Sarı (2023), sınıf yönetimi stillerini dört başlık altında gruplandırmaktadır. Bu başlıklar; otoriter sınıf yönetimi stili, koruyucu sınıf yönetimi stili, demokratik sınıf yönetimi stili ve ilgisiz sınıf yönetimi stilidir.

2.3.6.1. Otoriter Sınıf Yönetimi Stili

Otoriter Sınıf Yönetimi Stilinde, öğretmen çocuk arasındaki iletişim katı ve tek yönlüdür. Bu sınıf yönetimi stili, öğrenci odaklı olmak yerine öğretmen odaklıdır. Otoriter sınıf yönetim stilinin hâkim olduğu sınıflarda öğretmenin koymuş olduğu katı kurallar vardır ve

çocuklar bu kuralları hiçbir sorgulama yapmadan kabul etmek zorundadır (Uyanık Balat ve Bayındır, 2018).

Otoriter Sınıf Yönetimi Stilinde öğretmen, çocukların bilgiyi araştırıp, keşfetmesine olanak tanımadan, direkt olarak bilgiyi aktaran rolündedir. Bu nedenle öğrencilerin bireysel farklılıkları, ilgi, istek ve ihtiyaçları önemsenmemektedir. Bu stilde, çocuğun duygu ve düşüncelerini ifade etmesine ya da kişiliğini yansıtmasına fırsat verilmemektedir (Ağaoğlu, 2024; Erdoğan, 2019).

Otoriter Sınıf Yönetimi Stilinin uygulandığı sınıflarda, çocuklar oto-kontrol sağlamak yerine sorgusuz bir şekilde itaat etmeyi öğrenmektedirler. Bu nedenle çocukların akademik başarıları ilk zamanlarda yüksek bir seviyeye ulaştığı, ilerleyen zamanlarda ise elde edilen başarılarında düşüş olduğu görülmektedir (Bilmeç, 2024).

Otoriter Sınıf Yönetimi Stilini uygulayan öğretmenler sınıfta otokratik, baskın ve adaletsiz bir yaklaşım sergilemektedir. Sınıfta çocuklar üzerinde korku yaratma, ceza verme, bağırarak iletişim kurma, zorlayıcı davranışlar, zarar verici tutumlar ve aşırı disiplin uygulanmaktadır (Beytekin, 2016). Eğitim-öğretim faaliyetleri gerçekleştirilirken sınıfın durumuna ve dinamiğine göre otoriter sınıf yönetimi stili uygulanabilmektedir. Fakat bu stilin çok fazla kullanılması öğretmenin sınıf yönetimi becerilerinde yetersiz olduğunu göstermektedir (Altun, 2025). Otoriter Sınıf Yönetimi Stilini uygulanırken, öğretmenin çok fazla baskıcı ve kuralcı olması, çocuklarda istenmeyen davranışların oluşmasına sebep olabilmektedir. Otoriter Sınıf Yönetimi Stilinin sıklıkla uygulanması çocuklarda okula ve sınıfa karşı ilgisizlik ve motivasyon kaybı yaratabilmektedir (Erden, 2021).

2.3.6.2. Koruyucu Sınıf Yönetimi Stili

Eğitim-öğretim faaliyetleri gerçekleştirilirken uygulanan stillerden biri de Koruyucu Sınıf Yönetimi Stilidir. Koruyucu Sınıf Yönetimi Stilinde sınıfın kontrolü, otoriter stilde olduğu gibi, öğretmenin elindedir. Fakat bu sınıf yönetimi stilinde öğretmen, katı ve baskıcı bir rol üstlenmemektedir. Aksine çocukların güvenliğini ve refahını sağlamaya çalışmaktadır (Aktan ve Sezer, 2018).

Koruyucu Sınıf Yönetimi Stilinde sınıflarda, pozitif bir atmosfer hakimdir ve bu durum öğretmenin olumlu ve anlayışlı bir tutum sergilemesiyle desteklenmektedir. Öğretmenler istenmeyen çocuk davranışlarına odaklanmak yerine, istedik davranışlara odaklanarak

çocukların başarı duygusunu tatmalarına ve olumlu bakış açısı geliştirmelerine fırsat tanımaktadır (Ekici, 2004; Sarı, 2023).

Koruyucu Sınıf Yönetimi Stilinde öğretmen ve çocuklar sınıf kurallarını birlikte oluşturmaktadır. Eğitim-öğretim etkinlikleri gerçekleştirilirken uyulması gereken kurallar açık ve net bir şekilde öğrencilere anlatılır ve çocukların bu kuralları benimsemesi beklenmektedir. Sınıfta oluşturulan kuralların çocuklarla birlikte tartışılması ve sebeplerinin açıklanarak konulması, çocukların kuralları içselleştirmelerini kolaylaştırmaktadır (Beytekin, 2016; Gündüzalp, 2019).

Bu stilin hâkim olduğu sınıflarda çocuklar kendi öz denetimini ve oto-kontrollerini sağlayabilmeyi öğrenmektedirler. Öğretmenler bu konuda çocukları desteklemekte ve sınıfta istenmeyen çocuk davranışları ile karşılaşıldığında, bu duruma çocuklarla birlikte çözüm yolları aramaktadır (Levin ve Levin, 2023).

2.3.6.3. Demokratik Sınıf Yönetimi Stili

Demokratik Sınıf Yönetimi Stilinde öğretmen ve öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin birlikte önemsendiği, demokratik bir anlayış hakimdir. Bu stilde sınıfın kontrolü sadece öğretmende değildir. Demokratik sınıf yönetiminin benimsendiği bir sınıfta çocuklar eğitim-öğretim faaliyetlerinin birer parçası; öğretmen ise çocuklara bir yol göstericidir. Demokratik atmosferin olduğu bir eğitim ortamında çocukların daha özgüvenli ve sorumluluk sahibi olduğu; iletişim kurma ve iş birliği yapma becerisinin geliştiği gözlenmektedir (Erdoğan, 2019; Uluğ, 1999).

Demokratik Sınıf Yönetimi Stilinde sınıfta herhangi bir istenmeyen çocuk davranışları ile karşılaşıldığında, öğretmen duruma çok müdahale etmemektedir. Çocuklar bu olumsuz duruma kendi aralarında tartışarak çözüm yolları aramaktadır. Demokratik sınıf yönetimi stili bu yönüyle koruyucu stilden ayrılmaktadır (Baş, 2019; Sarı, 2023). Demokratik Sınıf Yönetimi Stilini benimseyen bir öğretmen sınıfta küçümseyici, değersiz hissettirici, aşağılayıcı ve yargılayıcı tutum sergilemekten çok; daha insancıl, iyimser ve sevecen tutumlar sergilemektedir (Bilmeç, 2024).

2.3.6.4. İlgisiz Sınıf Yönetimi Stili

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde, benimsedikleri sınıf yönetim stillerinden biri de ilgisiz stildir. İlgisiz sınıf yönetimi stilinde öğretmen sınıfa, çocuklara ve öğretim etkinliklerine karşı ilgisiz bir tutum sergilemektedir. Bu stilde öğretmenin sınıfta bulunup bulunmaması, öğrencilerin öğrenmeleri, davranışları veya motivasyonları üzerinde herhangi bir etki yaratmamaktadır (Ünlü, 2020).

İlgisiz sınıf yönetiminin hâkim olduğu bir sınıfta eğitim etkinliklerinin ilk dakikaları ders anlatımı ile geçmekte; kalan zamanlar ise gelişi güzel, plansız ve programsız ilerlemektedir. Bu stili uygulayan öğretmenler sınıftaki öğrencilerin nasıl davranacağını bildiklerini düşünmekte; bu sebeple olası bir çatışmayı, çocukların kendilerinin çözmesini beklemektedir. Bu durum sınıfta sürekli bir karmaşa halinin var olmasına neden olmaktadır (Bilmeç, 2024; Sezer vd., 2017).

İlgisiz Sınıf Yönetimi Stilini benimsemiş ve uygulamayı seçmiş bir öğretmen, sınıftaki öğrencilerin akademik başarı veya başarısızlıkları ile ilgilenmemektedir. Bu nedenle, bu stilin var olduğu bir sınıf ortamında eğitim alan çocukların öğrenebilmeleri ve gelişebilmeleri bir hayli güçtür. Bu stilde çocuklara, eğitim-öğretim faaliyetlerinden sonra yeterli düzeyde değerlendirme ve geri dönüt yapılmamaktadır. Bu durum ise çocuklarda birçok disiplin ve davranış sorunlarının meydana gelmesine; aynı zamanda motivasyon kaybına da sebep olduğu görülmektedir (Beytekin, 2016; Emmer ve Evertson, 2013; Sarı, 2023).

2.3.7. Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler

Sınıf yönetimi kavramında genellikle öğretmen, öğrenci ve sınıfı ilgilendiren faktörlerin ilişkileri ve etkileşimleri üzerinde durulmaktadır. Bunun sebebi; geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımının benimsenip, sınıf yönetiminin sadece disipline etme ve davranış yönetimi olduğu düşüncesinin hâkim olmasıdır. Zamanla bu düşünce yerini çağdaş sınıf yönetimi anlayışına bırakarak, sınıf yönetiminin kavramının bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmesini sağlamıştır (Aktaş Arnas ve Sadık, 2018; Dinçer ve Akgün, 2015). Okul öncesi dönemde sınıf yönetimi, çocukların gelişimsel özelliklerine uygun, güvenli, destekleyici ve öğrenmeye teşvik eden bir çevre oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu dönemde etkili sınıf yönetimi, öğretmenin pedagojik bilgi ve becerilerinin yanı sıra sınıf içi ilişkiler,

fiziksel ortam, öğretim programı ve öğretmen-çocuk etkileşiminden doğrudan etkilenmektedir (Florin, 2011; Sabancı, 2008).

Eğitim-öğretim faaliyetleri gerçekleştirilirken, çocuklar ancak pozitif bir eğitim atmosferinin var olduğu sınıf ortamlarında öğrenebilmekte ve içsel motivasyonlarını sağlayabilmektedir. Bu durumu sağlayacak olan kişiler ise okul yöneticileri ve öğretmenlerdir. Pozitif bir sınıf atmosferinin sağlanmasında pek çok unsur etkili olmaktadır (Önay, 2023).

Sınıf içinde ve sınıf dışında hem sınıf yönetimini hem de çocukların davranışlarını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Öğretmenlerin etkili ve verimli sınıf yönetimini gerçekleştirebilmeleri için bu faktörleri iyi tanıması gerekmektedir. Sınıf yönetimini etkileyen faktörleri; okul, öğretmen, çocuk, aile, çevre, sınıf yapısı ve ortamı ve program olarak sıralamak mümkündür (Kaplan, 2018; Pala, 2005).

2.3.7.1. Okul

Okul öncesi dönem, gelişimin en hızlı olduğu ve temel alışkanlıkların kazanıldığı kritik bir süreçtir. Bu dönemde çocukların zihinsel, sosyal, duygusal ve dil gelişimlerinin desteklenmesi, ileriki eğitim yaşamlarını doğrudan etkilemektedir. Okul öncesi eğitim kurumları, çocuklara yapılandırılmış bir öğrenme ortamı sunarak keşfetmelerini, sosyalleşmelerini ve bağımsızlık geliştirmelerini sağlamaktadır (Öztürk ve Gangal, 2016; Şahin Yılmaz, 2022). Eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği okullarımızın kendine özgü kültürel yapıları, onları yalnızca bir eğitim kurumu değil, aynı zamanda toplumsal bir sistem haline getirmektedir. Ayrıca, bu kurumlarda verilen eğitim sayesinde çocuklar, ilkokula daha hazır hale gelirken aynı zamanda benlik algısı, sorumluluk alma ve problem çözme gibi becerileri de erken yaşta kazanmaktadır. Okulları etkileyen her türlü faktörün, sınıfları ve çocukları da etkilediği görülmektedir. Bu sebeple okul öncesi eğitim kurumlarında idarecilerin ve öğretmenlerin, okulu etkileyen bu faktörlerin farkında olması, eğitim öğretimin amaçlarına ulaşabilmeyi kolaylaştırmaktadır (Akkaş Ergün, 2021; Pala, 2022; Rıtz vd., 2014; Tunca, 2010).

Sınıfların kalabalık olması eğitim öğretim sürecini zorlaştırdığı gibi, okul mevcudunun da kalabalık olması okulun yönetilmesini bir hayli zorlaştırmaktadır. Okulun dış görünüşünü oluşturan renk, mimari yapı, temizlik, kullanışlılık, donanım ve sağlık koşullarına uygunluk gibi unsurlar sadece yapıyı değil, okul atmosferini, okul yönetimini ve öğretmen-çocuk

motivasyonunu da etkilemektedir. Bu koşullar olumlu yönde geliştikçe, öğretmenlerin ve çalışanların işe olan bağlılıklarında da anlamlı bir artış gözlemlenmektedir (Baysan, 2024; Tunca, 2010; Yılmaz, 2022).

2.3.7.2. Öğretmen

Sınıf yönetimini etkileyen etmenlerden biri olan öğretmenler, sınıf yönetiminin niteliği ve öğrencilerin akademik başarıları üzerinde doğrudan etkiye sahiptir. Öğretmenlerin etkili bir sınıf yönetimini gerçekleştirmesi için, alanında yeterli bilgi, beceri ve donanıma sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerin eğitim öğretim etkinliklerinde sınıfta kullanacağı iletişim biçimi ve öğrenciye yönelik yaklaşımları sınıf yönetiminin kalitesini etkilemektedir (Aktan ve Sezer, 2018; Karaduman, 2024; Korkmaz vd., 2009). Okul öncesi dönemde öğretmen, çocuğun gelişim sürecinde rehberlik eden, güvenli bir öğrenme ortamı sağlayan ve bireysel farklılıkları dikkate alarak çocuğun potansiyelini ortaya çıkarmasına yardımcı olan en önemli unsurlardan biridir. Bu dönemde öğretmenin tutumları, iletişim biçimi ve sınıf içi uygulamaları, çocuğun sosyal-duygusal gelişimini, öz güvenini ve öğrenmeye karşı tutumunu doğrudan etkilemektedir (Agbaria, 2021; Akar vd., 2010).

Okul öncesi eğitim ortamlarında gerçekleşen istenmeyen çocuk davranışları öğretmenden kaynaklı olabilmektedir. Bu durum öğretmenin sınıf yönetimi becerilerinde zayıf olduğunun bir göstergesidir. Öğretmenin sınıfta ilgisiz bir tavır takınması, çocuklarla yeterli iletişim ve etkileşim kurmaması, aşağılayıcı ve kaba bir dil kullanması olumsuz ve istenmeyen çocuk davranışlarına davetiye çıkarmaktadır (Denizel Güven ve Cevher, 2005; Güleç ve Alkış, 2004).

Nitelikli bir okul öncesi öğretmeni, sadece bilgi aktaran değil; çocukla empati kurabilen, onu anlayan ve gelişimini destekleyici deneyimler sunan bir uzmandır. Araştırmalar, öğretmenin kalitesinin erken çocukluk döneminde eğitimin niteliğini belirleyen en temel faktörlerden biri olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, okul öncesi dönemde öğretmenin rolü yalnızca akademik değil, aynı zamanda çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyen çok yönlü bir etkiye sahiptir (Akgün vd., 2011; Aktaş Arnas ve Sadık, 2018)

Öğretmenlerin mesleğe karşı olan tutum ve inançları, çocuklardan sergilemesini beklediği davranışlar, kendi değer ve önyargıları sınıfı yönetebilmesinde ve olumlu sınıf atmosferi yaratabilmesinde belirleyici bir unsurdur. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullanacakları

yöntem ve teknikler üzerinde, geldikleri sosyal çevre, aile yapıları ve ekonomik durumları gibi çeşitli faktörler etkili olmaktadır (Alkan, 2007; Yaşar, 2018).

2.3.7.3. Çocuk

Sınıf yönetimini etkileyen unsurlardan biri olan çocukların, gelişim özelliklerinin, ilgi, istek ve ihtiyaçlarının, okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından iyi bir şekilde tanınması, sınıf yönetiminin başarıya ulaşabilmesinde etkili bir faktördür (Sarı, 2023). Okul öncesi dönemde çocuk, öğrenme sürecinin merkezinde yer alan aktif bir bireydir. Bu dönemde çocuk, çevresini keşfetme, deneyimleme ve öğrenme isteğiyle hareket eder; bu nedenle pasif bir alıcı değil, sürece katılan ve yön veren bir katılımcıdır. Çocuğun öğrenmede aktif rol alması, onun bilişsel, sosyal, duygusal ve psikomotor gelişimini desteklemektedir (Berk, 2013; Bilmeç, 2024; Durukan ve Halil İbrahim, 2005). Geliştiren ve destekleyen bir okul öncesi eğitim kurumunda eğitim alan, öğretmen ve arkadaşlarıyla iyi ve güçlü ilişkiler kuran öğrenciler, okula karşı daha olumlu duygular geliştirmektedir. Bu çocuklar hem akademik becerilerini hem de davranışlarını geliştirme konusunda da daha yüksek çaba göstermektedir (Hero, 2022; Özdemir Gültekin, 2015). Çocuk, oyun temelli etkinliklerle kendi kararlarını verebilmekte, seçimler yapabilmekte ve problemleri çözmeyi öğrenebilmektedir. Dolayısıyla okul öncesi eğitimde çocuğun rolü, edilgen değil etkin bir öğrenen olmaktır ve bu rol, ileriki yaşantılarında özgüvenli, yaratıcı ve sorumluluk sahibi bireyler olmalarının temelini oluşturur (Gangal, 2020; Yüksel Güler, 2021; Zembat vd., 2023).

Sınıfı meydana getiren ana unsurlardan biri olan okul öncesi dönem çocuklarının hazır bulunuşluk seviyeleri ve fiziksel, psikolojik, sosyal ve duygusal durumları okul öncesinde sınıf yönetimi süreçlerinin etkinliğini ve verimliliğini doğrudan etkilemektedir (Yıldız, 2018).

2.3.7.4. Aile

Sınıf yönetimini etkileyen faktörlerden biri de ailelerdir. Erken çocukluk döneminde aileler çocuğun davranışlarının ve kişiliğinin temel yapı taşlarını oluşturan yakın çevre olması sebebiyle, sınıf yönetiminde önemli yer tutmaktadır. Bu dönemde ailenin gelir ve eğitim durumu, birey sayısı, aile baskısı, iletişim ve etkileşim gibi unsurlar çocuğun davranışlarını şekillendirmektedir (Başar, 1999; Emül, 2024).

Bireyin gelişip öğrenebilmesinde en önemli faktör ailelerdir. Aynı zamanda ailelerin kendine has özelliklerinin olması ve sürekli değişen yapıda olması nedeniyle, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin aileleri çok iyi tanınması gerekmektedir. Okul öncesi dönemde ailelerin çocuklarının eğitim sürecine katılımı, çocukların hem akademik hem de sosyal-duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Araştırmalar, aile katılımının çocukların okula uyumlarını kolaylaştırdığını, özgüven gelişimlerini desteklediğini ve sınıf içi davranışlarını düzenlediğini ortaya koymaktadır (Güler Yıldız, 2017; Yaşar, 2018; Yavuzer, 1995).

Eğitim ailede başlayıp, okul ile devam etmektedir. Bu sebeple çocukları ailelerden bağımsız olarak düşünmek, eğitim-öğretimin amaçlarına ulaşabilmesinde çok büyük bir engeldir. Çocukların davranışlarını, gelişimini ve kişiliğini tam olarak kavrayabilmek için, ailesiyle birlikte incelenmesi gerekmektedir (Çelik, 2012; Kapucuoğlu Tolunay, 2008). Ayrıca, aile ile okul arasında kurulan güçlü bir iş birliği, çocuğun eğitim sürecinde tutarlılık ve devamlılık sağlayarak gelişimini bütüncül şekilde desteklemektedir. Bu nedenle, okul öncesi eğitimde aile yalnızca destekleyici değil, sürecin aktif bir paydaşı olarak görülmelidir (Garcia, 2020; Güler Yıldız, 2017).

Eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştirilirken çocuğun öğrenmesini ve gelişmesini desteklemek için aile ve okul ortamlarında yürütülen uygulamaların birbirini tamamlayıcı nitelikte olması gerekmektedir. Bu iş birliğinin devamlılığı çocukların sağlıklı gelişimleri adına büyük önem taşımaktadır (Özçelik, 2019).

2.3.7.5. Çevre

Sınıf yönetimini etkileyen faktörlerden bir de çocuğun yakın ve uzak çevresidir. Bu yakın ve uzak çevreler çocuğun davranışlarını harekete geçiren bir unsur olmasının yanında, davranışların engelleyicisi rolünü de üstlenebilmektedir. Erken çocukluk döneminde çocukların gelişimini dolaylı yoldan ve zaman zaman etkileyen toplumsal yapı, yaşama biçimi ve işleyiş gibi unsurlar uzak çevreyi oluşturmaktadır. Yakın çevre ise çocuğun her zaman iletişim ve etkileşimde bulunduğu aile, okul veya sınıf gibi ortamlar olarak ifade edilmektedir (Başar, 1999; Denkdemir, 2007; Erol, 2014; Yılmaz, 2022). Okul öncesi dönemde çocuğun gelişimi yalnızca genetik faktörlere bağlı kalmaksızın, içinde bulunduğu çevresel koşullar tarafından da güçlü bir şekilde etkilenmektedir. Çocuğun etkileşimde bulunduğu fiziksel-sosyal çevre ve öğrenme ortamları; onun keşfetme, öğrenme ve gelişme

isteğini doğrudan şekillendirmektedir (Avcı ve Toran, 2014). Zenginleştirilmiş, uyarıcı özelliklere sahip ve çocuğun gelişim düzeyine uygun şekilde düzenlenmiş çevreler, çocukların problem çözme, yaratıcı düşünme ve sosyal etkileşim becerilerini desteklemektedir. Özellikle okul öncesi eğitim kurumlarındaki fiziksel çevrenin niteliği, çocuğun güven duygusu geliştirmesi, bağımsız hareket edebilmesi ve öğrenmeye katılımını artırması açısından kritik bir öneme sahiptir (Aktaş Arnas ve Sadık, 2018; Culha ve Yılmaz, 2023; Hero, 2022)

Öğrenme ve öğretme süreçlerinin verimli olabilmesi, okulun çevresiyle kurduğu iletişim ve etkileşime bağlıdır. Bu sebeple okul öncesi eğitim kurumlarında yöneticilerin ve öğretmenlerin, çevreyle yakın ilişkiler kurması gerekmektedir. Okulun ve sınıfın bir parçası olan sosyal çevre, sınıf yönetimini doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir (Çiçek Taş, 2023; Semerci, 2015).

2.3.7.6. Sınıf Yapısı ve Ortamı

Sınıf yönetimini etkileyen faktörlerden bir diğeri de sınıf ortamı ve sınıfların yapısıdır. Alan yazın incelendiğinde iyi bir şekilde düzenlenmiş olan okul öncesi eğitim sınıfları çocukların öğrenebilmelerinde ve gelişebilmelerinde en büyük etkenlerden biri olduğu görülmektedir. Eğitim öğretimin amaçlarına ulaşabilmek adına donanımlı bir şekilde hazırlanmış olan sınıflarda, güdülenme ve motivasyonun yüksek; istenmeyen çocuk davranışlarının az olduğu ve çocukların kendilerini rahat ve güvende hissettiği görülmektedir (Çakıcı, 2023; Tutkun, 2024; Yalçın, 2020).

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki okul yönetimi ve öğretmenler, çocukların gelişim ve başarı düzeylerini üst seviyeye çıkarmak amacıyla, gerekli olan fiziksel düzenlemeleri yapmalı ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılacak olan materyallerin, araç ve gereçlerin teminini sağlamalıdır. Uygun biçimde planlanmış bir okul öncesi sınıfı düzeni; çocukların dikkat sürelerini artırmakta, olumlu davranışları teşvik etmekte ve sınıf yönetimini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca sınıf içi mekânsal düzenlemeler, çocukların kendilerini güvende hissetmelerini sağlamakta ve öz-denetim geliştirmelerine katkı sunmaktadır (Keleş, 2013; MEB, 2022; Semerci ve Uyanık Balat, 2018).

2.3.7.7. Program

Sınıf yönetimini etkileyen unsurlardan biri de programdır. Eğitim programı, eğitim sürecine dahil edilecek etkinliklerin önceden planlanmasını sağlar. Okul öncesi dönemde etkili ve verimli bir sınıf yönetiminin gerçekleştirilebilmesi için, planlanan bu programın iyi yapılandırılmış ve amaca uygun olması büyük önem taşımaktadır. Bu sebeple program sınıf yönetimini doğrudan etkileyen faktörler arasındadır. Nitekim başarılı bir sınıf yönetimi eğitim-öğretimin hedeflerine ulaşabilmesini kolaylaştırmaktadır (Adıgüzel, 2016; Şahin Yılmaz, 2022).

Erken çocukluk dönemi çocuklarının, öğrenme ve gelişim düzeyinin yüksek olması sebebiyle, bu süreçte uygulanan eğitim programları büyük bir önem taşımaktadır. Ayrıca, çocukların bu dönemde ilgi ve yönlendirmeye duydukları ihtiyaç da programların etkisini artırmaktadır (Poyraz ve Dere Çiftçi, 2011).

Öğretmenler etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirmek için plan ve program hazırlarken, çocukların bireysel ve gelişim özelliklerine, çocuğu merkeze almasına ve değişen koşullara uyum sağlayabilen bir yapıda olmasına dikkat etmelidir (Bilmeç, 2024).

2.3.8. Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlar

Sınıf yönetiminde istenmeyen davranış, sınıftaki diğer öğrencilerin dikkatini dağıtan, ders ortamında kargaşa oluşturan, öğrenme sürecini aksatan, öğretmenin beklentilerine uymayan ve sınıfta huzursuzluk yaratan davranışlardır. Sınıfın genel huzurunu bozan, belirlenen kurallarla uyuşmayan ve bir kaos ortamı oluşturan her türlü davranış olumsuz olarak nitelendirilmektedir (Bilmeç, 2024; Öztürk, 2019).

Erden (2021) göre, istenmeyen çocuk davranışları şunlardır:

- Sınıfta kaos oluşturan davranışlar,
- Çocuğun ve arkadaşlarının öğrenme sürecini engelleyen davranışlar,
- Sınıf içindeki stres, gerginlik ve dikkat dağınıklığına neden olan davranışlar,
- Öğretmenin motivasyonunu düşürerek duygusal yıpranmışlığa yol açan davranışlar.

Okul öncesinde eğitim ortamlarındaki istenmeyen bu davranışlar etkinliklere karşı ilginin azalması, öğretmenle sağlıklı iletişim kurulamaması, dikkat çekme çabası ve kuralların

işselleştirilememesi gibi nedenlerden ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple, okul öncesi öğretmeninin bilgi birikimi, tecrübesi ve sınıf yönetim becerisi bu davranışların engellenmesinde oldukça etkilidir (İpşir, 2002; Özgün, 2018). İstenmeyen çocuk davranışlarının nedenleri beş başlık altında incelenmektedir. Bunlar; öğrenciden kaynaklanan, okuldan kaynaklanan, evden kaynaklanan, sınıftan kaynaklanan ve öğretmenden kaynaklanan nedenlerdir (Aktaş, 2019; Çakır, 2010).

Sınıflarda istenmeyen çocuk davranışlarının meydana gelmemesi için, okul öncesi öğretmenlerinin sorunları önceden fark edebilmesi ve iyi bir gözlemci olması gerekmektedir. Sınıflarda herhangi bir istenmeyen davranış sergilendiğinde öğretmen sakin kalmalı, kontrollü olmalı, çocuğa nazik ve sevecen yaklaşmalıdır (Nur, 2012). İstenmeyen davranışların önüne geçmenin en etkili yollarından biri, istenen davranışları desteklemek ve artırmaktır. Olumlu davranışlar güçlendikçe, bireyin o davranışı tekrar etme olasılığı da artmaktadır. Bu süreçte, olumsuz davranışlar geri planda kalır. Üstelik olumlu davranışları teşvik etmek, çatışma yaratmadan ilerlemeyi sağladığı için hem daha yapıcıdır hem de daha az dirençle karşılaşılır (Kapucuoğlu Tolunay, 2008; Korkmaz, 2024).

2.3.9. Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Yönelik Stratejiler

Sınıf yönetiminde istenmeyen çocuk davranışları ile karşılaşıldığında, öğretmenin bu davranışı sınıfın geneline yayılmadan fark edip, ortadan kaldırmak için gerekli olan yöntem ve teknikleri belirleyip uygulaması gerekmektedir (Güleç ve Alkış, 2004). Okul öncesi dönemde çocukların sosyal, duygusal ve davranışsal becerileri henüz gelişim sürecindedir; bu nedenle sınıf ortamında çeşitli istenmeyen davranışların gözlemlenmesi oldukça doğaldır. Okul öncesi öğretmenlerinin bu davranışlarla etkili bir biçimde baş edebilmesi hem sınıf yönetiminin sağlanması hem de çocukların sağlıklı gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu süreçte en etkili yaklaşım, önleyici ve destekleyici stratejilerin birlikte kullanılmasıdır. Özellikle açık, anlaşılır ve çocukların katılımıyla belirlenmiş sınıf kuralları, olumlu davranışların pekiştirilmesine katkı sağlamaktadır (Akgün vd., 2011; Bay Dönertaş, 2023; Florin, 2011; Pala, 2005)

Sınıf ortamında karşılaşılan istenmeyen çocuk davranışlarla başa çıkmanın birçok yöntemi vardır. Ancak bu davranışlara odaklanmadan önce, davranışın altında yatan nedenleri ve hangi koşullar altında ortaya çıktığını iyi analiz etmek gerekmektedir. Öğretmenler

davranışın gerçekleştiği andaki psikolojik durum da değerlendirerek, en uygun yaklaşım belirlemelidir. Bu bağlamda en etkili ve öncelikli yaklaşım, istenmeyen davranışın ortaya çıkmasını önlemeye yönelik çalışmalardır (Alkan, 2007; Başar, 1999; Meran ve Sucuoğlu, 2022; Serttaş, 2016).

Sınıf yönetiminin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi ve istenmeyen davranışların önlenmesi, öğretmenlerin belirli ilkelere dayalı tutarlı uygulamalar geliştirmesini gerektirmektedir (Elma, 2021). Bu bağlamda, okul öncesi eğitim ortamlarında güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamının oluşturulması, erken çocukluk dönemi çocuklarının gelişimsel özelliklerinin tanınarak bireysel farklılıklarının gözetilmesi, etkili iletişim süreçlerinin işletilmesi ve olumlu bir sınıf atmosferinin tesis edilmesi temel önemdedir (Erdener, 2022). Ortak bilinç geliştirilmesi ve çocuk yararını önceleyen uygulamaların benimsenmesi, sınıf içi düzenin sürekliliğini desteklemektedir (Pala, 2005). Öğretmenin güler yüzlü, sabırlı ve adil bir tutum sergilemesi, sınıf iklimi üzerinde doğrudan etkili olmakta; mesleki gelişime açık ve öğrenmeye istekli öğretmenler ise daha etkili sınıf yönetimi stratejileri geliştirebilmektedir. Ayrıca sınıf yönetiminin lider öğretmenlik yaklaşımıyla bütünleştirilmesi, hem çocukların akademik ve sosyal gelişimlerini desteklemekte hem de sınıf ortamında kalıcı bir düzenin inşa edilmesine katkı sağlamaktadır (Başar vd., 2018; Bay Dönertaş, 2023; Bilir, 2014; Kapucuoğlu Tolunay, 2008).

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Gülveren ve Çiftçi (2024) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ile sınıf yönetimi anlayışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Uşak il merkezinde görev yapan 187 öğretmenden veri toplanmıştır. Veri toplama araçları olarak “Eleştirel Düşünme Eğilimi (EDE) Ölçeği” ve “Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi anlayışları arasında anlamlı ve pozitif yönde yüksek bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, sınıf yönetimi anlayışının iletişim ve motivasyon alt boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Yurdakal ve Genç (2024) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma Afyonkarahisar

ilinde görev yapan 200 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Veriler, Schmitz ve Schwarzer (2000) tarafından geliştirilen ve Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği ile Yüksel ve Duman (2017) tarafından geliştirilen Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri düzeyleri arasında pozitif yönde ve yüksek bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Zembat vd. (2023) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin liderlik düzeyleri ile sınıf yönetimi beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve bu iki değişkenin öğretmenlerin demografik özelliklerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Ataşehir, Eyüp, Kağıthane ve Üsküdar ilçelerinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan ve kolay örnekleme yöntemi ile seçilen 190 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Öğretmen Liderlik Ölçeği” ve “Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin liderlik düzeyleri ile sınıf yönetimi beceri düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin liderlik düzeyi; yaş, mesleği isteyerek seçme ve sınıfta yardımcı personel bulunma değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Benzer şekilde, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri de yaş ve sınıfta yardımcı personel bulunma değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Önay (2023) yaptığı çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Anadolu yakasındaki resmi ve özel okullarda görev yapan 281 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, Dinçer ve Akgün, (2015) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” ile Gross ve John (2003) tarafından geliştirilmiş Eldeleklioğlu ve Eroğlu (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan “Duygu Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve duygu düzenleme becerileri, öğretmen çocuk etkileşimi boyutu ve bilişsel yeniden değerlendirme boyutu arasında pozitif yönde zayıf düzeyli, baskılama alt boyutu arasında ise negatif yönde zayıf düzeyli bir ilişki olduğu görülmüştür. Duygu düzenleme becerisinin cinsiyete, medeni duruma, yaşa, öğrenim ve mezuniyet durumuna, mesleki deneyime, sınıftaki çocuk sayısına ve sınıftaki öğretmen

sayısına göre farklılık göstermezken, kurum türüne göre baskılama boyutunda özel okullarda çalışanlar lehine yüksek olduğu görülmüştür.

Yılmaz (2022) yaptığı çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki deneyim, eğitim durumu, öğretmenin çocuk sahibi olup olmaması, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre, sınıfta yardımcı personelin varlığı, çalışılan yaş grubu, sınıfta kaynaştırma çocuğunun varlığı, sınıf mevcudu, öğretmenin çocuğa yönelik tutumu, sınıf yönetimi ile ilgili kitap okuma ve sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma değişkenlerine göre farklılaşma olup olmadığının tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Sivas İl merkezinde görev yapan 130 (8 erkek, 122 kadın) okul öncesi eğitim öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği (OÖÖ-SYBÖ)” kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin; cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, öğretmenin çocuk sahibi olup olmaması, çalıştığı çocukların yaş grubu, sınıfında bulunan çocuk sayısı, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olup olmaması ve sınıf yönetimine dair hizmet içi eğitim alıp almamasına göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri; öğretmenin görev durumu (kadro durumu), meslekte çalışma süresi, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre, sınıfında yardımcı personel olması ve öğretmenin sınıf yönetimi dersi alıp almamasına göre anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür. Bununla birlikte bekar öğretmenlerin , kadrolu öğretmenlerin, 11 yıl ve üzeri süre görev yapan öğretmenlerin, yüksek sosyo-ekonomik çevrede görev yapan öğretmenlerin, sınıfında yardımcısı olan öğretmenlerin ve sınıf yönetimi dersi alan öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hero (2022) yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Konya ili merkez ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı resmi anasınıfı ve anaokullarında görev yapan, 396 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada okul öncesi öğretmenlerine veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerini belirlemek amacıyla Kaplan (2018) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” (OÖÖ-SYBÖ) uygulanmıştır. Öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeylerini belirlemek amacıyla Tepe ve Demir (2012) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi

Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada sonuçlarında öğretmenlerin yaşı, meslekteki görev süresi, çocukların sayısı, sınıfta yardımcı öğretmen olup olmaması, kaynaştırma öğrenci olup olmaması, sınıfta çocuk başına yeterli alan olup olmaması değişkenleri ile öğretmenlerin sınıf içi fiziksel düzenlemeler alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin çocuk başına yeterli alan ve görev durumları iletişim ve davranış düzenlemeleri alt boyut puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile yaşı, mesleki durumu, meslekteki görev süresi, çocukların sayısı, sınıfta yardımcı öğretmen olup olmaması, kaynaştırma öğrencisi olup olmaması, sınıfta çocuk başına yeterli alan olup olmaması arasında anlamlı düzeyde bir fark elde edilmemiştir.

Demir Aracı (2021) yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile programdaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında kamu ve özel anaokullarında, ilkokullara bağlı anasınıflarında ve liselerdeki uygulama sınıflarında görev yapan 103 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş olan "Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği" ile öğretmenlerin programdaki etkinliklere yönelik öz yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen "Öz Yeterlik İnançları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile programdaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inançları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının sınıf yönetimi becerilerinin önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Akkaş Ergün (2021) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin empati yeterlikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Sakarya ilinin Hendek ilçesinde görev yapmakta olan 301 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmaya katılım gösteren öğretmenlerin 209’u branş öğretmeni; 92’si ise sınıf öğretmenidir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ve İş Yaşamında Duygusal Zekâ Düzeyleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin empati düzeyleri ile sınıf yönetimi yeterlilikleri arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin ölçeklere verdikleri yanıtlara göre empati yeterliliklerinin yüksek düzeyde olduğu da belirlenmiştir.

Yar Yıldırım (2021) yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlığı, öz-yeterlik inancı ve sınıf yönetim becerilerini araştırmıştır. Çalışmaya 480 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırma verileri “Öğretmenlerin Müfredat Okuryazarlığı Ölçeği”, “Öğretmenlerin Eğitime İnanç Ölçeği” ve “İdealist Öğretmen Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Çalışma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlığı, öz-yeterlik inancı ve sınıf yönetimi becerilerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öz-yeterlik inancı ile sınıf yönetimi becerileri arasında güçlü pozitif ilişki tespit edilirken, program okuryazarlığı ile orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Özkul (2021), tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin öz-yeterlik algısı, sınıf yönetimi kaygısı ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmada yer alan öğretmenlerin görev yaptığı okul kademesinin; 196' sı okulöncesi-ilkokul, 273' ü ortaokul ve 130' u lise düzeyinde görevlidir. Çalışmaya 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, Malatya ili merkez ilçeleri olan Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan 599 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; “Sınıf Yönetimi Kaygısı Ölçeği”, “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği”, “Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının negatif yönde olduğu, sınıf yönetimi kaygısının alt boyutlarından olan zaman yönetimi, iletişim ve motivasyon kaygısı pozitif yönde ve öğrenci kontrol ideolojilerinin gözetimci olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öz-yeterlik algısının öğrenci kontrol ideolojilerini, zaman yönetimini, iletişim ve motivasyon kaygısını negatif yönde etkilediği belirlenmiştir. Zaman yönetim kaygısı, öğrenci kontrol ideolojilerini; motivasyon kaygısı, öğrenci kontrol ideolojilerini; iletişim kaygısı ise öğrenci kontrol ideolojilerini pozitif yönde etkilemektedir.

Gangal (2020) yaptığı çalışmasında “Pedagojik Dokümantasyon Programının ve Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitim Programının” okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Trabzon ilinde MEB'e bağlı resmi anaokulları ve anasınıflarında çalışan, altı öğretmen oluşturmuştur. Çalışmada Dinçer ve Akgün (2015) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda uygulamalı sınıf yönetimi eğitiminin fiziksel düzenleme, plan-program etkinlikleri ve davranış yönetimi boyutlarında, pedagojik dokümantasyon eğitiminin ise plan-program etkinlikleri, davranış yönetimi ve sınıf içi ilişkiler boyutlarında öğretmenlere

önemli katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte uygulamalı sınıf yönetimi ve pedagojik dokümantasyon eğitiminin birlikte alınmasının ise öğretmenleri sınıf yönetiminin tüm boyutlarında desteklediği ortaya konmuştur.

Kaya (2019) tarafından yapılan çalışmada farklı kurumlarda okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının cinsiyet, yaş, mesleki deneyim ve çalışılan kurum türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırılmıştır. Çalışmaya Konya il merkezinde görev yapmakta olan 108 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Demografik Bilgi Formu” ile Tepe ve Demir (2012) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlilik İnançları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançlarının cinsiyet, yaş, mesleki deneyim ve çalışılan kurum türü değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur.

Özçelik (2019) yaptığı çalışmada, Afyonkarahisar'da görev yapan 329 okul öncesi öğretmenin sınıf yönetimi becerileri ile öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Veri toplama aracı olarak Güven ve Cevher (2005) tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği” ve Tcshannen-Moran ve Woolfolk- Hoy (2001) tarafından geliştirilen “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Analiz sonuçları, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile öz yeterlikleri arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, hizmet içi eğitim alma durumu ve çalışılan okul türü gibi değişkenlerin bu ilişki üzerinde anlamlı etkileri olduğu belirlenmiştir.

Yıldız (2018) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel okul öncesi kurumlarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Çapri'nin (2006) Türkçe'ye uyarladığı “Tükenmişlik Ölçeği” ve Güven ve Cevher (2005) tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin ve sınıf yönetimi becerilerinin; yaş, kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı görülmüştür. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ve sınıf yönetimi beceri düzeyleri arasında negatif yönde, anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Teltik (2009) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleriyle ilişkisi incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Minnesota İş Doyum Ölçeği” ve “Maslach Tükenmişlik Envanteri” kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu ile tükenmişlik düzeyleri arasında ve tükenmişlik düzeyleri ile meslek yeterlilik algısı arasında negatif; iş doyumu ile mesleki yeterlilik algısı arasında pozitif bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Denizel Güven ve Cevher (2005) yaptıkları araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubu 2004-2005 eğitim-öğretim yılında Denizli ilinde özel ve resmi okullarda görev yapmakta olan 93 okul öncesi öğretmeni oluşmaktadır. Çalışmanın bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri yeterli seviyede olduğu, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde sınıf mevcudu, kıdem yılı, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi ve hizmet içi eğitim alma durumunun anlamlı bir fark oluşturmadığı; ancak öğretmenlerin eğitim durumuna ve çalışılan okul türüne göre anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

2.4.2. Uluslararası Yapılan Çalışmalar

Rodel (2024) yaptığı çalışmada, Filipinler ve Singapur'daki okul öncesi öğretmenleri arasındaki sınıf yönetimi stratejilerini incelemiştir. Her ülkeden 50 olmak üzere toplam 100 okul öncesi öğretmeni, rastgele örneklem tekniği kullanılarak seçilmiştir. Sınıf yönetimi uygulamalarını karşılaştırmak için, dört puanlık likert ölçeğine sahip uyarlanmış bir anket formu kullanılmış ve veri analizi, Ki-kare testleri ve regresyon analizleri gibi istatistiksel yöntemler kullanılarak yapılmıştır. Çalışma sonucunda, hem Filipinler hem de Singapur'da sınıf davranış yönetimini, öğretim tekniklerini, veli-öğretmen iş birliğini, planlama ve desteği iyileştirmek için belirli programlar ve stratejiler önerilmiştir. Çalışma, okul öncesi sınıf yönetimini etkileyen faktörlere ilişkin daha derin anlayışlar elde etmek için nitel yöntemler ve daha büyük bir örneklem büyüklüğü kullanarak daha geniş kapsamlı araştırma yapılmasını önermiştir.

Alasfour ve Al-Smadi (2024) tarafından yapılan çalışmada Kuveyt'teki okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini ve öz-yeterlik ile ilişkisini (cinsiyet ve deneyim

düzeyi) belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2020/2021 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde görev yapan toplam 6422 öğretmen oluşturmaktadır. Rasgele seçilen örneklem ise 120'si erkek, 242'si kadın olmak üzere toplam 362 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada, Ajwa (2012) tarafından geliştirilen Öz-Yeterlik Ölçeği ve Soliman ve Adibi (1990) tarafından geliştirilen Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin yüksek olduğunu ve öz yeterlik düzeylerinin ortalama düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerin öz-yeterlik algısı ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Sınıf iklimi alanında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken, öğretmen deneyimi değişkenine göre sınıf yönetimi becerileri ölçeği toplam puanında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Asih, Alonzo ve Loughland (2022) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin zorunlu mesleki gelişim uygulamalarına ilişkin algıları ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiler, yeterlik bilgi kaynaklarının aracılık etkisiyle birlikte incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Endonezya'da görev yapan 356 ilköğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonuçları, zorunlu mesleki gelişim uygulamalarının, yeterlik bilgi kaynakları ve öğretmen öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, zorunlu mesleki gelişim uygulamalarının temel özellikleri, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını geliştirmelerine yardımcı olan yeterlik bilgi kaynaklarının ön koşulu olarak işlev gördüğü tespit edilmiştir.

Wolstein vd. (2021) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının öğretim desteği alanındaki etkileşimin kalitesi üzerindeki etkisini, öğretmenlerin mesleki vizyonlarının bu ilişkiyi nasıl etkilediğini ve öğretmenlerin mesleki bilgilerinin buna nasıl etki ettiği incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Almanya'da görev yapan 120 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarında mesleki vizyon akıl yürütme boyutunun, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile öğretim desteği alanındaki etkileşim kalitesi arasındaki ilişkide, mesleki bilgi de dikkate alınarak, düzenleyici rol oynadığını ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, mesleki gelişimin ve öğretimsel açıdan destekleyici etkileşimlerin geliştirilmesi sürecinde, analiz edilen yapıların birbirleriyle olan etkileşiminin kritik rol oynadığını ortaya koymuştur. Bu durum, söz konusu yapıların birbirinden bağımsız olarak değil, karşılıklı etkileşim içinde değerlendirilmesi gerektiğini göstermiştir.

Agbaria (2021) tarafından yapılan çalışmada, İsrail'deki Arap okul öncesi öğretmenlerindeki duygusal zekâ ve öz-yeterliğin, sınıf yönetimi becerilerini nasıl yordadığı incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu üç-altı yaş grubu çocuklara eğitim veren 337 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, “Duygusal Zeka Ölçeği”, “Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği” ve “Michigan Sınıf Yönetimi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçları duygusal zekâ ve öz-yeterlilik ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif ilişkiler olduğunu göstermiştir.

Hanif vd. (2020), yaptıkları çalışmada geliştirilen okul öncesi sınıf yönetimi modeline yönelik, katılımcıların onayını almak için, kullanılabilirlik değerlendirmesi yapmıştır. Okul öncesi sınıf yönetimi modelinin ana bileşenleri, sınıf ortamının fiziksel yönetimi boyutu, planlama yönetimi ve program/etkinlik uygulama boyutu, davranış yönetimi boyutu ve etkileşim ve ilişki yönetimi boyutudur. Okul öncesi öğretmenleri tarafından yürütülen sınıf yönetimi etkinlikleri, sınıflar için yetersiz kalmaktadır. Bu durum ise çocukların öğrenmesini ve gelişmesini engellemektedir. Bu nedenle, yürütülen çalışmanın amacı, geliştirilen modelin okul öncesi öğretmenleri tarafından sınıfı yönetmede uygun ve kullanılabilir olduğundan emin olmaktır. Bu çalışma, model kullanılabilirliğinin değerlendirme aşamasını içeren bir tasarım ve geliştirme araştırmasıdır. Kullanılabilirlik değerlendirmesinin sonuçlarında, 30 katılımcının tamamı bu çalışmada geliştirilen modelin, okul öncesi öğretmenleri için bir rehber olarak kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar modelin okul öncesi öğretmenleri için çok pratik olduğunu kabul etmiştir.

Roberts vd. (2020) tarafından yapılan ABD’de yapılan bu çalışmada çevrimiçi mesleki gelişim kursunun okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilikleri, tükenmişlikleri ve stresleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 89 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarında, yalnızca kursa katılım gösteren öğretmenlerin, kontrol grubu ile karşılaştırıldığında, öz-yeterliliklerinde düşüş olduğu ve tükenmişliğin bir bileşeni olan duygusal tükenmişliklerinin yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Garcia (2020) tarafından yapılan çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında kanıta dayalı sınıf yönetimi stratejilerini kullanıp kullanmadıklarını, bu stratejileri ne sıklıkta uyguladıklarını, bu stratejileri ne kadar etkili bulduklarını ve bu stratejilerle ilgili ne tür bir eğitim aldıklarını belirlemektir. Bu amaçla, ABD’de Florida’nın merkez bölgesinde görev yapan 54 okul öncesi öğretmenine, 61 maddeli özel bir anket uygulanmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin deneysel sınıf yönetimi konusunda yeterli bilgi donanımına sahip

olduklarını ve bu bilgileri sınıf ortamında uygulamaya dönüştürdüklerini ortaya koymuştur. Bu çalışmanın, genellenebilirliği sınırlı olmasıyla birlikte, öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri konusunda daha iyi hazırlanması gerektiğini ve bu stratejilerin etkili bir şekilde uygulanmasının öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimine katkı sağlayabileceğini göstermektedir.

Hu vd. (2019), tarafından yapılan çalışmada okul iklimi ile öğretmen stresi arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada araştırmacılar, iki temel hipotezi test etmek amacıyla iki yalın model oluşturmuştur. Birinci model, okul öncesi dönemde meslektaşça liderliğin, öğretmen öz-yeterliği aracılığıyla öğretmenlerin iş stresini etkileyip etkilemediği; ikinci model olarak ise, öğretmen profesyonelliğinin, öğretmen öz-yeterliği aracılığıyla öğretmenlerin mesleki stres algılarını yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 180 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre yönetici liderliğinin, öğretmen öz-yeterliği aracılığıyla okul öncesi öğretmenlerinin stresi üzerinde olumsuz etki oluşturduğu bulunmuştur. Ayrıca, profesyonelliğin de öğretmen öz-yeterliği aracılığıyla okul öncesi öğretmen stresinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Infurna, Riter ve Schultz (2018), tarafından ABD’de yapılan çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterliğini yordayan değişkenleri belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Batı New York’ta görev yapan, 83 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma sonuçları, doğumdan ikinci sınıfa kadar olan düzeyin dışında daha fazla öğretim deneyimi olan öğretmenlerin, okul öncesi sınıflarda çocuk başarısını ve çıktılarını olumlu yönde etkileme becerileri konusunda kendilerine daha az güvendiklerini ortaya koymuştur.

Perren vd. (2017), tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının ve tutumlarının sınıf yönetimi becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın çalışma grubunu, İsviçre’de farklı erken çocukluk eğitimi ve bakım ortamlarında görev yapan, 265 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarında okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının eğitim uygulamalarını olumlu yönde etkilediğini; ancak tutumlarının eğitim uygulamalarıyla ilişkili olmadığı bulunmuştur.

Ritz vd. (2014) tarafından yapılan çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen çocuk davranışlarına karşı kullandıkları yöntemleri, her bir yöntemin ne sıklıkla kullanıldığını veya uygulanmaya çalışıldığını ve bu yöntemleri tercih etme nedenlerini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu ABD’nin Midwest bölgesindeki iki anaokulunda

görev yapan beş kadın öğretmen ve sınıflarında eğitim alan 13-16 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları okul öncesi öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla başa çıkmak için çeşitli stratejiler kullandıklarını ortaya koymuştur; bu stratejilerin birçoğu aynı zamanda önleyici nitelikte olup öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Ayrıca, rehberli uyum sağlama ve yakınlıkla övgü gibi önerilen davranış yönetimi tekniklerinin katılımcı okullardaki öğretmenler tarafından genel olarak uygulandığı bulunmuştur.

Harper (2014) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerini ve uygulanan yöntemlerin uygun olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin gelişimsel açıdan uygun stratejiler kullandıkları ve çoğu öğretmenin sınıf yönetimi stratejilerini kullanmada etkili oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, sınıf yönetimi konusunda daha fazla mesleki gelişim kursu almış öğretmenlerin, gelişimsel açıdan daha uygun stratejiler kullandıkları bulunmuştur.

Carlson vd. (2011), tarafından yapılan çalışmada, “İnanılmaz Yıllar Öğretmen Sınıf Yönetimi Programı’na (Incredible Years Teacher Classroom Management Program(IY-TCM))” katılım gösteren okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerine ilişkin algılarındaki değişimlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmacılar, her biri 8–10 haftalık bir süre içinde sekiz oturum boyunca toplamda 32 saat eğitim alan iki grup üzerinde ön test/son test takip tasarımı kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ABD’nin Michigan eyaletindeki en düşük gelir oranına sahip ilçelerinden birinde görev yapan, 24 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmanın bulguları, bu programa katılan öğretmenlerin olumlu sınıf yönetimi stratejilerini geliştirdiklerini ve bu stratejileri kullanma konusundaki algılarında ilerleme kaydettiklerini ortaya koymuştur.

Florin (2011) tarafından ABD’de yapılan çalışmanın amacı, Virginia Erken Çocukluk Eğitimi Derneği (VAECE) üyeleri arasında sınıf yönetimi stillerinin dağılımını belirlemek ve özellikle kentsel bölgelerde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi inançları ile uygulamalarını derinlemesine incelemektir. Araştırma bulguları, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri açısından kendilerini genellikle yeterli gördüklerini ve uyguladıkları olumlu sınıf yönetimi stratejilerinin öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimlerine katkı sağladığını ortaya koymuştur.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma desenlerinden biri olan ilişkisel tarama modeline yer verilmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan nicel bir araştırma desendir. Bu modelde amacı, değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır. İlişkisel tarama çalışmaları genellikle korelasyon analizi gibi istatistiksel yöntemlerle yürütülmektedir (Gülbüz ve Şahin, 2018).

Bu çalışmada Aksaray, Şanlıurfa, Kahramanmaraş ve İstanbul illerinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı, bağımsız anaokulları ve anasınıflarında görev yapan, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algıları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin kapsamlı ve derinlemesine incelenmesi amacıyla, nicel yöntem kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Türkiye genelinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ve anasınıflarında görev yapan tüm okul öncesi öğretmenleridir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Aksaray, Şanlıurfa, Kahramanmaraş ve İstanbul illerinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ve anasınıflarında görev yapan 585 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma başlangıcında 664 okul öncesi öğretmeninden veri toplanmıştır fakat uç değer kontrolü sonucunda 79 öğretmenin verisi datadan silinmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde kolay örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay örnekleme (Convenience Sampling), ulaşılması en kolay, erişimi en pratik olan bireylerin veya birimlerin örnekleme dahil edildiği bir olasılık

dışı örnekleme yöntemidir. Bu yöntemde araştırmacı, zaman ve maliyet açısından avantajlı olması nedeniyle, örnekleme kolay erişebildiği bireylerden oluşturmaktadır (Büyüköztürk vd., 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Çalışma grubundaki 585 öğretmenlik örneklem büyüklüğü, özellikle geniş bir evreni temsil etmesi beklenen çalışmalarda oldukça yeterli bir sayıdır. Nitekim, örnekleme yoluyla veri toplanan araştırmalarda örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde evren büyüklüğü, güven düzeyi ve hata payı dikkate alınmakta; örneklem büyüklüğü arttıkça hata payı azalmaktadır. Cohen, Manion ve Morrison (2007), evrenin büyüklüğü 100.000'in üzerindeyse %95 güven düzeyinde ve %5 hata payı ile yaklaşık 384 kişilik bir örneklemin temsiliyet için yeterli olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, çalışmada yer alan 585 katılımcı sayısı, örneklemin evreni temsil etmesi ve genellenebilir sonuçlar elde edilmesi açısından alan yazında önerilen sınırların üzerinde olup yeterli kabul edilmektedir.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler	n	%	Değişkenler	n	%	Değişkenler	n	%
Cinsiyet			Kurs, proje veya hizmet-içi katılım			Çalışma süresi		
Kadın	535	91,5	Evet	300	51,3	Yarım gün	407	69,6
Erkek	50	8,5	Hayır	285	48,7	Tam gün	178	30,4

Tablo 1’de çalışmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgilere yer verilmiştir. Buna göre örneklemin %8,5’ini erkek öğretmenlerin, %91,5’ini kadın öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %51,3’ünü sınıf yönetimiyle ilgili kursa, projeye veya hizmet içi eğitime katılan öğretmenler, %48,7’sini sınıf yönetimiyle ilgili herhangi bir etkinliğe katılmayan öğretmenler oluşturmaktadır. Son olarak, öğretmenlerin %69,6’sı gün içerisinde yarım gün çalışırken, %30,4’ü tam gün çalışmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan form, çalışmaya katılım gösteren okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla öğretmenlerin “cinsiyeti, yaşı,

kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılma durumunu ve gün içerisinde çalışma süresini (tam-yarım gün) belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

3.3.2. Okul Öncesi Öğretmeni Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeği

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik inancını belirlemeye yönelik Toran, Mart ve Özden (2024) tarafından geliştirilen ölçme aracı kullanılmıştır. “Okul Öncesi Öğretmeni Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeği” isimli veri toplama aracı 24 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; “sınıf yönetimi ve iletişim, planlama ve uygulama, izleme ve değerlendirme, teknoloji okuryazarlığıdır”. Ölçekte 24 adet yeterliliğe ilişkin ifade bulunmaktadır. Ölçekte bulunan her madde 1’den 9’a doğru derecelendirilmektedir. Bir maddeden alınan en düşük puan 1; en yüksek puan ise 9’dur. Ters puanlanan herhangi bir madde bulunmamaktadır. Formdan alınan yüksek puanlar okul öncesi öğretmenlerinin yüksek mesleki öz-yeterlik algısına; düşük puanlar ise düşük mesleki öz-yeterlik algısına sahip olduğunu göstermektedir. Alt ölçeklerden elde edilen puanların yüksek olması, bireyin o alt ölçekteki yeterlilik düzeyinin yüksek olduğunu; puanların düşük olması ise yeterlilik düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Okul Öncesi Öğretmeni Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde Lawshe yöntemi kullanılarak ölçeğin kapsam geçerlik indeksi 0,76 olarak belirlenmiştir. Ölçek üzerinde sırasıyla açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve güvenirlik için test tekrar test yöntemi uygulanmıştır. Test tekrar test yöntemi ile belirlenen anlamlı ve 0.777 düzeyindeki korelasyon katsayısı ile ölçeğin güvenirlik özelliğine sahip olduğu belirlenmiştir.

3.3.3. Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini belirlemeye yönelik Dinçer ve Akgün (2015), tarafından geliştirilen ölçme aracı kullanılmıştır. “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” isimli veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenler hakkında kişisel ve mesleki bilgileri almaya yönelik 13 sorudan oluşan “Öğretmen Bilgi Formu” bulunmaktadır. İkinci bölümde ise araştırmacılar tarafından öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ölçmeye yönelik geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” yer almaktadır. Ölçek, “mesleki beceriler ve öğretmen-çocuk etkileşimi” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. “Mesleki beceriler” alt boyutu 31 maddeden, “öğretmen-çocuk

etkileşimi” alt boyutu ise dokuz maddeden oluşmaktadır. Ölçekte, toplamda 40 madde yer almaktadır. Ölçekte okul öncesi öğretmenlerinden kendilerini her bir madde için 1-5 puan arasında derecelendirmeleri istenmektedir. Toplam puanın yüksekliği öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin olumlu yönde yüksek olduğunu göstermektedir

Ölçeğin güvenirliği ile ilgili olarak iç tutarlık katsayısı (Cronbach α) 0.83 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına dair iç tutarlık katsayıları, “mesleki beceriler” alt boyutu için 0.88; “öğretmen çocuk etkileşimi” alt boyutu için 0.70 dir. Test tekrar test güvenirlik katsayısı ise “mesleki beceriler” alt boyutu için 0.87; “öğretmen çocuk etkileşimi” alt boyutu için 0.83; “toplam puan” için 0,93 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayılarının yüksek olması, ölçeğin güvenilir ölçümler yaptığını göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliğini ölçebilmek için öğretmenlerden elde edilen puanlara temel bileşenler faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizine uygunluğunu belirlemek için hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,86; Barlett Sphericity değeri 5425.58 hesaplanmıştır. Sonuçlar, anlamlı bulunup, toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunu ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, ölçeğin yapı geçerliğinin istatistiksel olarak kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri 2024-2025 eğitim öğretim yılı Aksaray, Şanlıurfa, Kahramanmaraş ve İstanbul illerinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı, bağımsız anaokulları ve anasınıflarında görev yapan 585 okul öncesi öğretmeninden toplanmıştır. Bu araştırmada kullanılacak veri toplama araçları belirlenmeden önce, çalışmada yer verilen ölçeklerin telif haklarına ve bilimsel etik kurallarına uygun olarak kullanılabilmesi amacıyla, ilgili ölçeklerin geliştiricileri ile iletişime geçilmiştir. Ölçeklerin araştırmada kullanılmasına ilişkin gerekli izinler alınmıştır. Veri toplama sürecine geçilmeden önce, Aksaray Üniversitesi’nde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu’na başvurulmuştur. Etik kurul tarafından yapılan incelemeler sonucunda, araştırmanın etik standartlara uygun olduğu değerlendirilmiş ve veri toplanmasına ilişkin üniversite tarafından resmi onay verilmiştir. Etik kurul onayının alınmasıyla birlikte, veri toplama süreci başlatılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcılara çevrim içi ortamda ulaşılmıştır. Bu kapsamda, bilgilendirme metni ve ilgili ölçme araçları Google Form aracılığıyla katılımcılara elektronik ortamda ulaştırılmıştır. Formun giriş kısmında, araştırmanın amacı, kapsamı, katılımcıların gönüllülük esasına göre

araştırmaya dahil edileceği ve elde edilen verilerin sadece bilimsel amaçlarla, gizlilik ilkelerine uygun şekilde kullanılacağına ilişkin bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcılar, bu bilgileri okuyup onay verdikten sonra formu doldurmaya yönlendirilmiştir. Veri toplama süreci Şubat-Nisan ayları arasında gerçekleşmiştir. Katılımcıların verdiği yanıtlar doğrultusunda veri toplama süreci tamamlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Analizlere başlamadan önce “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri” ölçeğindeki olumsuz maddeler ters kodlanmış, veri düzenlemesi için kayıp ve uç değerler incelenmiştir. Değişkenlerdeki kayıp veri oranın %0 ile 1,7 (n=11) arasında değiştiği, yani tüm verideki kayıp veri oranının %5’ten düşük olduğu belirlenmiştir. Kayıp veri örüntüsü öncelikle Little's MCAR testi ile incelenmiş ve örüntünün tamamen rastgele kayıp (missing completely at random, [MCAR]) olmadığı belirlenmiştir ($p < .05$). Rastgele kayıp (missing at random, [MAR]) veya rastgele olmayan (missing not at random, [MNAR]) kayıp değer örüntüleri doğrudan test edilememektedir. Ancak, kayıp verilerin bağımlı değişken olarak ele alındığı lojistik regresyonla ilgili değişkendeki kayıpların, diğer değişkenlerle ilişkili olup olmadığı test edilir. Yapılan lojistik regresyon analizleri sonucunda tüm verideki kayıp değerlerin rastgele kayıp değer (MAR) olarak dağıldığı ve beklenti maksimizasyonu (Expectation-Maximization, [EM]) kayıp verilerin tamamlanarak analizlere devam edilebileceğine karar verilmiştir. Çalışmada kayıp veri oranının %5’ten az olması ve kayıp veri örüntüsünün MAR’ı işaret etmesi nedeniyle EM algoritması tercih edilmiştir. Kayıp veri ataması yapıldıktan sonra Mahalanobis uzaklığı ile çok değişkenli uç değerler incelenmiştir. Uç değer kontrolü sonucunda 79 öğretmenin verisi datadan silinmiştir. Veri düzenlemesi sonrasında ölçeklerin geçerlik ve güvenirliklerin incelenmesine geçilmiştir.

Daha önce belirlenen faktör yapısının doğruluğu, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmektedir (Raykoy ve Marcoulides, 2000). Yapılan DFA’lar sonucunda öğretmenlerin okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ve okul öncesi öğretmeni mesleki öz-yeterlik ölçeklerine ait uyum indeksi değerleri ve bu indekslerin mükemmel ve kabul edilebilir uyum ölçütleri Tablo 2’de verilmiştir. DFA analizi sonucunda model-veri uyumunun değerlendirilmesi için net bir indeks ve bu indeksin net bir değerlendirme ölçütü bulunmamaktadır (Wetson ve Gore, 2006). Bu nedenle model-veri uyumu değerlendirilirken birden fazla uyum indeksi incelenir. Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri

ölçeği RMSEA değerlerine ait güven aralığı 0,059 ile 0,065; okul öncesi öğretmeni mesleki öz-yeterlik ölçeği RMSEA değerlerine ait güven aralığı ise ,077 ile ,087 arasındadır.

Tablo 2. Ölçeklere Ait Uyum İndeksi Değerleri ve Bu İndekslerin Mükemmel ve Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri

Ölçek	Uyum Ölçütleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	İlk uygulamadaki değer	Mevcut araştırmadaki değer
Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri	χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 4$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 5$		3,839
	RMSEA*	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$		,062
	CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$		,833
	GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$		,806
	IFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$		,834
	TLI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$		,823
Okul öncesi öğretmeni mesleki öz-yeterlik	χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 4$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 5$		4,921
	RMSEA*	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$		,082
	CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$		,932
	GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$		,841
	IFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$		,932
	TLI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$		,924

Kaynak: Bentler ve Bonett, 1980; Hu ve Bentler, 1999; Tabachnick ve Fidell, 2012:721-724.

Tablo 2'ye göre okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğine ait χ^2/sd ve RMSEA değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisindeyken CFI, GFI, IFI ve TLI değerlerinin bu sınırların dışında oldukları görülmektedir. CFI, GFI, IFI ve TLI indeksleri varyans miktarından, örneklem hacminden ve model karmaşıklığından etkilenmektedir. Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinde 40 madde ve örneklemde 585 öğretmene ait veri bulunduğu göz önüne alındığında, örneklemin DFA için uygun olduğu (madde sayısının 10 katından fazla olduğu) fakat daha fazla ve farklı öğretmenlerden veri toplanmasının bu değerleri arttıracakları öngörülmektedir. Mevcut araştırmada genelleme yapmak için gerekli minimum örneklem büyüklüğünden fazla öğretmenlerden bilgi toplandığı ve diğer uyum indeksleri belirli ölçütler arasında yer aldığı için tekrar veri toplanmamıştır.

Tablo 2'ye göre okul öncesi öğretmeni mesleki öz-yeterlik ölçeğine ait RMSEA, CFI, IFI ve TLI değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisindeyken GFI değerinin bu sınırların dışında olduğu görülmektedir. GFI indeksi varyans miktarından ve örneklem hacminden etkilenmektedir. Bu nedenle örneklem büyüklüğü arttırıldıkça bu değerlerin artması beklenir. Mevcut araştırmada genelleme yapmak için gerekli minimum örneklem büyüklüğünden fazla öğretmenlerden bilgi toplandığı ve diğer uyum indeksleri belirli ölçütler arasında yer

aldığı için tekrar veri toplanmamıştır. Yapılan DFA'lar sonucunda her iki ölçeğin daha önce belirlenmiş faktör yapılarının kabul edilebilir uyum değerleriyle doğrulandığı söylenebilir. DFA sonucu elde edilen ölçeklere ait diyagramlara EK-6'da yer verilmiştir.

Tablo 3. Ölçeklere ve Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alfa Katsayıları

Ölçek 1. ve Alt Boyutları	α	Ölçek 2. ve Alt Boyutları	α
Okul Öncesi Öğretmeni Mesleki Öz-yeterlik (OÖÖMÖA) - Genel	,974	Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri (OÖÖSBY) - Genel	,881
MÖA_Sınıf Yönetimi	,937	SYB_Mesleki Beceri	,941
MÖA_Planlama ve Uygulama	,947	SYB_Öğretmen-çocuk etkileşimi	,743
MÖA_İzleme ve Değerlendirme	,901		
MÖA_Teknoloji Okuryazarlığı	,828		

Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeği, okul öncesi öğretmeni mesleki öz-yeterlik ölçeği ve alt boyutlarına ait Cronbach alfa güvenirlik katsayıları Tablo 3'te raporlanmıştır. Tablo 3'e göre mesleki öz-yeterlik algısı ölçeğinin alt boyutlarına ait güvenirlik katsayısı ,828 ile ,947 arasında değişirken ölçeğin geneline ait güvenirlik katsayısı ,974 olarak hesaplanmıştır. Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin alt boyutlarının güvenirlik katsayıları sırasıyla ,941 ve ,743 olarak hesaplanırken ölçeğin geneline ait güvenirlik katsayısı ,881 olarak belirlenmiştir. Tüm güvenirlik katsayıları ,70'in üzerinde olduğundan ölçeklerden elde edilen ölçümlerin kabul edilebilir düzeyde güvenilir oldukları söylenebilir.

Çalışmada birinci ve ikinci araştırma sorularının cevaplanmasında çoklu regresyon analizinden yararlanılmış, üçüncü araştırma problemi için Spearman'nın sıra farkları korelasyon (ρ) katsayısı hesaplanmıştır. Regresyon analizine başlamadan önce kontrol edilmesi gereken bir dizi varsayım vardır. Bu varsayımlardan veri seti üzerinde kontrol edilmesi gerekenler: Örneklem büyüklüğünün regresyon analizi için yeterli olması, değişken türlerinin uygun olması ve uç değerlerin bulunmamasıdır. Bu çalışma için gerekli minimum örneklem büyüklüğü ise $50 + (8 \times 4)$ 'tir (Tabachnick ve Fidell, 2012). Burada 4 çalışmadaki bağımsız değişken sayısını ifade etmektedir. Bu çalışmada örneklem büyüklüğü 585 olduğundan ilgili varsayımın sağlandığı söylenebilir. Çalışmanın bağımsız değişkenleri (cinsiyet, yaş, kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılım, çalışma süresi) en az kategorik, bağımlı değişkenleri (mesleki öz-yeterlik algısı ve sınıf yönetimi becerisi) ise sürekli yapıda

olup regresyon analizi için uygundurlar. Sonuç olarak, veri seti temel alınarak kontrol edilen tüm varsayımların sağlandığı tespit edilmiştir.

Regresyon analizi için analiz sonrası artık değerler (residuals) üzerinden kontrol edilmesi gereken varsayımlar da bulunmaktadır. Bu varsayımlar; artık değerlerin bağımsızlığı, eş varyanslılığı, normal dağılması, çoklu doğrusallık ve baskın değer bulunmamasıdır. İlk olarak Durbin-Watson değerlerinden artık değerlerin bağımsızlığı incelenmiştir. Bu değerlerin 1,844-2,036 aralığında değiştiği görülmektedir. Bu değerlerin 1-3 arasında değişmesi, artık değerlerin bağımsız olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Erbil, 2018). Çoklu doğrusallık varsayımının kontrolü için VIF ve Tolerans değerleri incelenmiştir. Bu değerlerden VIF'lerin 10'dan küçük, Tolerans değerlerinin .10'dan büyük olduğu görülmüştür. $VIF < 10$ ve $Tolerans > .10$ değerlerinin belirtilen sınırlar içerisinde olması çoklu doğrusallık varsayımının sağlandığını göstermektedir. Uç değerler analize başlamadan önce ayıklansa da kurulan modelin analizinde yanıltıcı etkiye sahip olma durumları artıklar üzerinden kontrol edilir. Bunun için Cook's Distance değeri kontrol edilmelidir. Bu değer 1'den büyük olması, modelde uç değerlerin baskın etkisi olduğu ve modeli yanılttığı anlamına gelmektedir (Erbil, 2018). Yapılan incelemeler sonunda tüm Cook's Distance değerlerinin 1'den küçük olduğu görülmüştür. Buradan uç değerlerin model analizleri üzerinde yanıltıcı etkisi olmadığı söylenebilir. Normallik varsayımı için P-P grafikleri incelenmiştir ve artıkların yaklaşık olarak normal dağıldığı söylenebilir. Eş varyanslılık için artıklara ait scatterplot grafikleri incelenmiştir ve incelemeler sonucunda bu varsayımın sağlanmadığı görülmüştür. Bu nedenle Ağırlıklı En Küçük Kareler (Weighted Least Squares, [WLS]) yöntemiyle regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Parametrik korelasyon analizinin ise verilerin sürekli bir yapıda olması ve normal dağılması varsayımları bulunmaktadır. Mevcut araştırmada veriler sürekli bir yapıdalarken normal dağılmadıkları belirlenmiştir. Bu nedenle Pearson korelasyonu yerine Spearman'ın sıra farkları korelasyonu (ρ) analiz edilmiştir. Korelasyon değeri -1 ile +1 arasında değişmektedir. Korelasyonun -1 olması zıt yönlü mükemmel ilişkiyi gösterirken +1 olması aynı yönlü mükemmel ilişkiyi göstermektedir. Bu değer 0'a yakın olması iki değişken arasındaki ilişkinin çok düşük olduğunu, bu değer 0 olması ilişkinin olmadığını ifade etmektedir. Elde edilen korelasyon katsayısı, mutlak değer içinde 0,70-1,00 aralığı yüksek, 0,30-0,70 aralığı orta, 0,00-0,30 aralığı düşük (Büyüköztürk, 2002) ölçütleri arasında değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada verilerin düzenlenmesi için Microsoft Excel 2019 programından, ölçeklerin yapı geçerliğinin kontrol edilmesi için AMOS 24 (IBM Corp., 2016) programından, ölçeklerin alt boyutlarının ve geneline ilişkin güvenirliklerinin hesaplanması ve araştırma problemlerinin cevaplanması için IBM SPSS 26.0 (IBM Corp., 2019) programlarından faydalanılmıştır.



BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde alt problemlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ve Okul Öncesi Öğretmeni Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeğine Ait Bulgular

Okul Öncesi Öğretmeni Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeği ile Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ve bu ölçeklerin alt boyutlarına ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Yönetimi ve Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeklerine Ait Betimsel İstatistikler

Değişkenler	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart sapma
Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği	585	128,00	200,00	172,908	12,915
Mesleki Beceri	585	93,00	155,00	136,837	11,974
Öğretmen-çocuk Etkileşimi	585	9,00	45,00	36,070	5,643
Okul Öncesi Öğretmeni Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeği	585	24,00	216,00	193,258	23,815
Sınıf Yönetimi	585	7,00	63,00	57,735	6,787
Planlama ve Uygulama	585	9,00	81,00	72,474	9,339
İzleme ve Değerlendirme	585	5,00	45,00	40,015	5,302
Teknoloji Okuryazarlığı	585	3,00	27,00	23,034	4,002

“Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” 40 maddelik bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 40, en yüksek puan 200’dür. Toplam puanın yüksekliği sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Tablo 4’e göre bu çalışmadaki öğretmenler, bu ölçekten en düşük 128, en yüksek 200 almışlardır. Sınıf yönetimi becerisi ortalama puanı ($\bar{X} = 172,908$) ölçekten alınabilecek maksimum puana yakın olduğundan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olduğu söylenebilir.

“Okul Öncesi Öğretmeni Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeği”, 24 maddeden oluşmaktadır ve ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 216’dır. Tablo 4’e göre öğretmenler bu ölçekten en düşük 24, en yüksek 216 almışlardır. Mesleki öz-yeterlik algısı ortalama puanı ($\bar{X} = 193,258$) ölçekten alınabilecek maksimum puana yakın olduğundan öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik algılarının da yüksek olduğu söylenebilir.

4.2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin, Yaşlarının, Kursa, Projeye veya Hizmet-İçi Eğitime Katılımlarının ve Gün İçerisindeki Çalışma Sürelerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerindeki Etkilerine Ait Bulgular

Regresyon analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur. Tablo 5 incelendiğinde kurulan regresyon eşitliğindeki bağımsız değişkenlerin mesleki beceri alt boyutundaki varyansın yaklaşık %10’unu açıkladığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin mesleki becerileri, cinsiyetlerinden, yaşlarından, kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılmalarından ve gün içerisindeki çalışma sürelerinden etkilenmektedir ($p < .05$). Standartlaştırılmış β katsayıları incelendiğinde tüm değişkenlerin (cinsiyet, yaş, kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılım ve çalışma süresi) öğretmenlerin mesleki becerileri ile pozitif yönde ilişkili ve cinsiyet değişkeninin mesleki beceri üzerinde daha çok etkiye sahip olduğu söylenebilir. Diğer değişkenler sabit tutulduğunda, erkek öğretmenlerin mesleki becerileri kadın öğretmenlerden ($\beta = .203$); kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılan öğretmenlerin mesleki becerileri kursa katılmayanlardan ($\beta = .085$); ve tam gün çalışan öğretmenlerin mesleki becerileri yarım gün çalışan öğretmenlerden ($\beta = .175$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Son olarak, diğer değişkenler sabitken, öğretmenlerin yaşındaki bir standart sapmalık artış, onların mesleki becerilerinde ,198 standart sapmalık bir artışa sebep olur. Yani diğer değişkenlerin etkisi sabit tutulduğunda, yaşlı olan öğretmenlerin mesleki becerilerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutları İçin Regresyon Analizi

	Değişkenler	<i>B</i>	Standart hata	β	<i>t</i>	<i>R</i> ²
Mesleki Beceri	Sabit	110,206	3,450		31,946**	,096
	Cinsiyet	10,828	2,155	,203	5,024**	
	Yaş	,224	,052	,198	4,294**	
	Kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılımı	1,485	,723	,085	2,054*	
	Çalışma süresi	3,490	,897	,175	3,892**	
Öğretmen-çocuk Etkileşimi	Sabit	35,491	1,419		25,007**	,117
	Cinsiyet	4,820	,887	,218	5,436**	
	Yaş	-,071	,021	-,151	-3,326*	
	Kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılımı	1,011	,297	,139	3,400*	
	Çalışma süresi	-1,824	,369	-,220	-4,945**	
Toplam	Sabit	145,697	3,334		43,697**	,146
	Cinsiyet	15,649	2,083	,296	7,512**	
	Yaş	,153	,050	,135	3,027*	
	Kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılımı	2,496	,699	,144	3,573**	
	Çalışma süresi	1,665	,867	,084	1,922	

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 5 incelendiğinde kurulan regresyon eşitliğindeki bağımsız değişkenlerin “öğretmen-çocuk etkileşimi” alt boyutundaki varyansın yaklaşık %12’sini açıkladığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin “öğretmen-çocuk etkileşimi” alt boyutu, cinsiyetlerinden, yaşlarından, kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılmalarından ve gün içerisindeki çalışma sürelerinden etkilenmektedir ($p < .05$). *B* katsayıları incelendiğinde cinsiyet ve kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılım değişkenlerin öğretmenlerin “öğretmen-çocuk etkileşimi” alt boyut puanları ile pozitif yönde ilişkiliyken; yaş ve çalışma süresi değişkenlerinin negatif yönde ilişkili oldukları söylenebilir. Standartlaştırılmış β katsayıları dikkate alındığında çalışma süresi değişkeninin “öğretmen-çocuk etkileşimi” alt boyut puanları üzerinde en fazla etkiye sahip olduğu söylenebilir. Diğer değişkenler sabit tutulduğunda, erkek öğretmenlerin “öğretmen-çocuk etkileşimi” alt boyutu puanları kadın öğretmenlerden ($\beta = ,218$); kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılan öğretmenlerin “öğretmen-çocuk etkileşimi” alt boyutu puanları kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılmayanlardan ($\beta = ,139$); ve yarım gün çalışan öğretmenlerin “öğretmen-çocuk etkileşimi” alt boyutu puanları tam gün çalışan öğretmenlerden ($\beta = -,220$) daha yüksektir. Son olarak, diğer değişkenler sabitken, öğretmenlerin yaşındaki bir yıllık azalış, onların “öğretmen-çocuk etkileşimi” alt boyutu

puanlarında ,071 birimlik bir artışa sebep olur. Yani yaşı küçük olan öğretmenlerin “öğretmen-çocuk etkileşimi” alt boyut puanları daha yüksektir.

Tablo 5 incelendiğinde kurulan regresyon eşitliğindeki bağımsız değişkenlerin sınıf yönetimi becerindeki varyansın yaklaşık %15’ini açıkladığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri genel olarak onların cinsiyetlerinden, yaşlarından ve kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılmalarından etkilenmektedir ($p<.05$). Standartlaştırılmış β katsayıları incelendiğinde tüm değişkenlerin (cinsiyet, yaş ve kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılım) öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileriyle pozitif yönde ilişkili olduğu ve sınıf yönetimi becerisi üzerinde en çok etkiye cinsiyet değişkeninin sahip olduğu söylenebilir. Diğer değişkenler sabit tutulduğunda, erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri kadın öğretmenlerden ($\beta=,296$); kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılmayanlardan ($\beta=,144$) daha yüksektir. Son olarak, diğer değişkenler sabitken, öğretmenlerin yaşındaki bir yıllık azalış, onların sınıf yönetimi becerilerinde ,153 birimlik bir artışa sebep olmaktadır. Yani yaşı daha büyük öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri daha yüksek bulunmuştur.

4.3. Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin, Yaşlarının, Kurs, Proje veya Hizmet-İçi Eğitime Katılımlarının ve Gün İçerisindeki Çalışma Sürelerinin Mesleki Öz-Yeterlik Algıları Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Tablo 6. Mesleki Öz-Yeterlik Algısı ve Alt Boyutlarına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

		B	Standart hata	β	t	R ²
Sınıf yönetimi	Sabit	59,429	,773		76,913*	,146
	Cinsiyet	-2,037	,483	-,166	-4,219**	
	Yaş	,012	,012	,047	1,053	
	Kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılımı	,851	,162	,212	5,260**	
	Çalışma süresi	-1,202	,201	-,262	-5,986**	
Planlama ve Uygulama	Sabit	64,741	,770		84,122*	,431
	Cinsiyet	-1,001	,481	-,067	-2,083*	
	Yaş	,050	,012	,156	4,285**	
	Kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılımı	2,504	,161	,510	15,529*	
	Çalışma süresi	2,570	,200	,460	12,851*	
İzleme ve Değerlendirme	Sabit	39,129	,524		74,719*	,184
	Cinsiyet	-,551	,327	-,065	-1,684	
	Yaş	-,021	,008	-,118	-2,696*	
	Kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılımı	1,156	,110	,414	10,533*	
	Çalışma süresi	,397	,136	,125	2,919*	
Teknoloji okuryazarlığı	Sabit	22,715	,891		25,490*	,044
	Cinsiyet	,322	,557	,024	,579	
	Yaş	-,038	,013	-,134	-2,823*	
	Kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılımı	,661	,187	,151	3,543**	
	Çalışma süresi	,294	,232	,059	1,271	
Toplam	Sabit	186,014	,763		243,72*	,676
	Cinsiyet	-3,267	,477	-,166	-6,851**	
	Yaş	,003	,012	,007	,242	
	Kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılımı	5,172	,160	,801	32,346*	
	Çalışma süresi	2,060	,198	,280	10,385*	

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

Tablo 6 incelendiğinde kurulan regresyon eşitliğindeki bağımsız değişkenlerin “planlama ve uygulama” alt boyutundaki varyansın yaklaşık %43’ünü açıkladığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin” planlama ve uygulama” öz-yeterlik algıları, onların cinsiyetlerinden, yaşlarından, kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılmalarından ve gün içerisindeki çalışma sürelerinden etkilenmektedir ($p < .05$). B katsayıları incelendiğinde cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin “planlama ve uygulama” öz-yeterlik algısıyla negatif yönde ilişkilirken; yaş,

kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılım ve çalışma süresi değişkenlerinin pozitif yönde ilişkili olduğu söylenebilir. Standartlaştırılmış β katsayıları dikkate alındığında kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılım değişkeninin “planlama ve uygulama” öz-yeterlik algısı üzerinde en fazla etkiye sahip olduğu söylenebilir. Diğer değişkenler sabit tutulduğunda, kadın öğretmenlerin “planlama ve uygulama” öz-yeterlik algısı erkek öğretmenlerden ($\beta=-,067$); kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılan öğretmenlerin “planlama ve uygulama” öz-yeterlik algısı kursa katılmayanlardan ($\beta=,510$); ve tam gün çalışan öğretmenlerin “planlama ve uygulama” öz-yeterlik algısı yarım gün çalışan öğretmenlerden ($\beta=,460$) daha yüksektir. Son olarak, diğer değişkenler sabitken, öğretmenlerin yaşındaki bir yıllık artış, onların planlama ve uygulama öz-yeterlik algılarında ,156 birimlik bir artışa sebep olur. Yani yaşı daha büyük öğretmenlerin “planlama ve uygulama” öz-yeterlik algıları daha yüksektir.

Tablo 6 incelendiğinde kurulan regresyon eşitliğindeki bağımsız değişkenlerin “izleme ve değerlendirme” alt boyutundaki varyansın yaklaşık %18’ini açıkladığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin “izleme ve değerlendirme” alt boyutu puanları, onların yaşlarından, kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılmalarından ve gün içerisindeki çalışma sürelerinden etkilenmektedir ($p<.05$). B katsayıları incelendiğinde yaş değişkeninin öğretmenlerin “izleme ve değerlendirme” alt boyut puanlarıyla negatif yönde ilişkililik; kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılım ve çalışma süresi değişkenleriyle pozitif yönde ilişkili olduğu söylenebilir. Standartlaştırılmış β katsayıları dikkate alındığında kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılım değişkeninin “izleme ve değerlendirme” alt boyutu üzerinde en fazla etkiye sahip olduğu söylenebilir. Diğer değişkenler sabit tutulduğunda, kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılan öğretmenlerin “izleme ve değerlendirme” alt boyut puanları kursa katılmayanlardan ($\beta=,414$) ve tam gün çalışan öğretmenlerin “izleme ve değerlendirme” alt boyut puanları, yarım gün çalışan öğretmenlerden ($\beta=,125$) daha yüksektir. Son olarak, diğer değişkenler sabitken, öğretmenlerin yaşındaki bir yıllık azalış, onların “izleme ve değerlendirme” alt boyut puanlarında ,021 birimlik bir artışa sebep olur. Yani yaşı küçük olan öğretmenlerin izleme ve değerlendirme öz-yeterlik algıları daha yüksektir.

Tablo 6 incelendiğinde kurulan regresyon eşitliğindeki bağımsız değişkenlerin “teknoloji okuryazarlığı” alt boyutundaki varyansın yaklaşık %4’ünü açıkladığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin “teknoloji okuryazarlığı” alt boyut puanları , onların yaşlarından ve kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılmalarından etkilenmektedir ($p<.05$). B katsayıları incelendiğinde yaş değişkeninin öğretmenlerin “teknoloji okuryazarlığı” alt boyutu ile

negatif yönde ilişkiliyken; kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılım değişkeninin pozitif yönde ilişkili olduğu söylenebilir. Standartlaştırılmış β katsayıları dikkate alındığında kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılım değişkenlerinin “teknoloji okuryazarlığı” alt boyut puanları üzerinde en fazla etkiye sahip olduğu söylenebilir. Diğer değişkenler sabit tutulduğunda, kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılan öğretmenlerin “teknoloji okuryazarlığı” alt boyut puanları kursa katılmayanlardan ($\beta=,151$) daha yüksektir. Ek olarak, diğer değişkenler sabitken, öğretmenlerin yaşındaki bir yıllık azalış, onların “teknoloji okuryazarlığı” alt boyut puanlarında ,038 birimlik bir artışa sebep olur. Yani yaşı küçük olan öğretmenlerin “teknoloji okuryazarlığı” alt boyut puanları daha yüksektir.

Tablo 6 incelendiğinde kurulan regresyon eşitliğindeki bağımsız değişkenlerin mesleki öz-yeterlik algısındaki varyansın yaklaşık %68’ini açıkladığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik algıları, onların cinsiyetlerinden, kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılmalarından ve gün içerisindeki çalışma sürelerinden etkilenmektedir ($p<.05$). B katsayıları incelendiğinde cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik algısıyla negatif yönde ilişkiliyken; kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılım ve çalışma süresi değişkenlerinin pozitif yönde ilişkili olduğu söylenebilir. Standartlaştırılmış β katsayıları dikkate alındığında kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılım değişkeninin mesleki öz-yeterlik algısı üzerinde en fazla etkiye sahip olduğu söylenebilir. Diğer değişkenler sabit tutulduğunda, kadın öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik algısı erkek öğretmenlerden ($\beta=-,166$); kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılan öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik algısı kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılmayanlardan ($\beta=,801$); ve tam gün çalışan öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik algısı yarım gün çalışan öğretmenlerden ($\beta=,280$) daha yüksektir.

4.4. Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ile Okul Öncesi Öğretmeni Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeği Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Yapılan ön analizler sonucunda okul öncesi öğretmeni mesleki öz-yeterlik ölçeği ile okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin toplam ve alt ölçek puanlarının normal dağılmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik algıları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki Spearman sıra farkları korelasyonu ile incelenmiş, bulgular Tablo 7’te sunulmuştur.

Tablo 7. Sınıf Yönetimi ve Mesleki Öz-Yeterlik Ölçekleri Arasındaki Korelasyon Analizi

Değişkenler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(1) Sınıf Yönetimi Becerisi (SBY)	--						
(2) SYB Mesleki Beceri	,885**	--					
(3) SYB Öğretmen-çocuk etkileşimi	,397**	,000	--				
(4) Mesleki Öz-yeterlik Algısı (MÖA)	,652**	,730**	,038	--			
(5) MÖA Sınıf Yönetimi	,637**	,689**	,080	,910**	--		
(6) MÖA Planlama ve Uygulama	,642**	,719**	,033	,965**	,882**	--	
(7) MÖA İzleme ve Değerlendirme	,619**	,685**	,058	,925**	,816**	,876**	--
(8) MÖA_Teknoloji Okuryazarlığı	,447**	,524**	-,014	,796**	,594**	,687**	,668

** $p < ,001$; * $p < ,05$

Tablo 7 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algıları ile sınıf yönetimi becerileri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = ,652$; $p < 0,05$). Korelasyon katsayısı ($r = 0,652$) incelendiğinde bu ilişkinin pozitif ve orta düzeyde olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik algılarının artmasıyla birlikte sınıf yönetimi becerileri de artmaktadır. Benzer şekilde öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arttıkça mesleki öz-yeterlik algıları da artmaktadır.

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algıları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırma sonucunda çalışmaya katılan öğretmenlerin, Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Ölçeği'nden en düşük 128, en yüksek 200 aldıkları belirlenmiştir. Sınıf yönetimi becerisi ortalama puanı ($\bar{X} = 172,908$) ölçekten alınabilecek maksimum puana yakın olduğundan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olduğu söylenebilir. Zembat vd. (2023) tarafından yapılan bir çalışma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin liderlik düzeyleri ile sınıf yönetimi beceri düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin Okul Öncesi Öğretmeni Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeği'nden en düşük 24, en yüksek 216 aldıkları tespit edilmiştir. Mesleki öz-yeterlik algısı ortalama puanı ($\bar{X} = 193,258$) ölçekten alınabilecek maksimum puana yakın olduğundan öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Alasfour ve Al-Smadi (2024) tarafından yapılan bir benzer çalışmada sonuçlar, sınıf yönetimi beceri düzeylerinin ve öz yeterlik düzeylerinin ortalamasının yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca sonuçlar, öz-yeterlik algısı ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir korelasyon olduğunu göstermiştir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algıları ile sınıf yönetimi becerileri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu ilişkinin pozitif ve orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik algılarının artmasıyla birlikte sınıf yönetimi becerileri de artmaktadır. Benzer şekilde öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arttıkça mesleki öz-yeterlik algıları da artmaktadır. Yurdakal ve Genç (2024) tarafından yapılan bir çalışma sonucunda da öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri düzeyleri arasında pozitif yönde ve yüksek bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'nin, “mesleki beceri” alt boyutunun okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerinden, yaşlarından, kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılmalarından ve gün içerisindeki çalışma sürelerinden etkilendiği

belirlenmiştir. Buna göre tüm değişkenlerin (cinsiyet, yaş, kursa, projeye veya hizmet-içi eğitime katılım ve çalışma süresi) okul öncesi öğretmenlerinin “mesleki beceri” alt boyutu ile pozitif yönde ilişkili ve cinsiyet değişkeninin “mesleki beceri” alt boyutu üzerinde daha çok etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Diğer değişkenler sabit tutulduğunda, erkek öğretmenlerin “mesleki beceri” alt boyut puanlarının kadın öğretmenlerden, kursa katılan öğretmenlerin mesleki becerileri kursa katılmayanlardan ve tam gün çalışan öğretmenlerin mesleki beceri” alt boyut puanlarının yarım gün çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Cinsiyet değişkenine incelendiğinde, erkek öğretmenlerin “mesleki beceri” alt boyutunda daha yüksek puan alması, onların sınıf yönetiminde daha özgüvenli olduklarını, otorite kurmada daha etkili olduklarını ya da kendilerini bu alanda daha yeterli hissettiklerini göstermektedir. Kursa katılan öğretmenlerin “mesleki beceri” puanlarının daha yüksek olması, mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri üzerinde doğrudan olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Bu bulgu, mesleki gelişimin önemini vurgulamakta ve eğitim politikalarında bu tür etkinliklerin teşvik edilmesi gerektiğini desteklemektedir. Göksoy (2022), kadın okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı bir çalışmada kurs, proje veya hizmet-içi eğitim gibi faaliyetlere katılım gösteren öğretmenlerin mesleki becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tam gün çalışan öğretmenlerin, yarım gün çalışanlara kıyasla daha yüksek “mesleki beceri” puanlarına sahip olması, deneyimsel öğrenmenin, tecrübe edinmenin ve daha fazla pratik yapma fırsatının bu becerileri geliştirdiğini göstermektedir. Gün içinde daha fazla süre sınıf ortamında bulunmak, okul öncesi öğretmenlerinin öğrenci davranışlarını yönetme, kriz durumlarıyla başa çıkma ve etkin öğretim stratejileri geliştirme konularında daha fazla deneyim kazanmalarına olanak tanımaktadır. Kadim (2012), okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı benzer bir çalışmada öğretmenlerin mesleki öz-yeterliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada dikkat çeken bir başka sonuca göre Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği’nin, “öğretmen-çocuk etkileşimi” alt boyutunda, öğretmenlerin cinsiyetlerinden, yaşlarından, kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılmalarından ve gün içerisindeki çalışma sürelerinden etkilendiği görülmektedir. Cinsiyet ve kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılım değişkenlerinin öğretmenlerin, “öğretmen-çocuk etkileşimi” alt boyutu ile pozitif yönde ilişkilirken; yaş ve çalışma süresi değişkenlerinin negatif yönde

ilişkili oldukları söylenebilir. Çalışma süresi değişkeninin “öğretmen-çocuk etkileşimi” alt boyutu üzerinde en fazla etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Erkek öğretmenlerin “öğretmen-çocuk etkileşimi” alt boyutu kadın öğretmenlerden; kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılan öğretmenlerin “öğretmen-çocuk etkileşimi” kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılmayanlardan ve yarım gün çalışan öğretmenlerin “öğretmen-çocuk etkileşimi” alt boyutu tam gün çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yaş azaldıkça okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen-çocuk etkileşimi becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Keppens vd. (2021) yaptıkları bir çalışmada öğretmen adaylarının öğretmen-öğrenci etkileşimini artırmaya yönelik olan kapsayıcı öğretim uygulamalarının, öğretmenlerin öğretmen-öğrenci etkileşiminde olumlu etki gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Erkek okul öncesi öğretmenlerinin “öğretmen-çocuk etkileşimi” puanlarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olması, alışlagelmiş kalıpların dışında bir bulgudur. Çünkü erken çocukluk eğitiminde kadın öğretmenlerin daha duyarlı ve çocuklarla daha yoğun etkileşim içinde oldukları varsayılmaktadır. Bu sonuç, erkek okul öncesi öğretmenlerinin sınırlı sayıda olmalarının onlarda fark edilme ve model olma düşüncesi yaratabileceğini, bu durumun da çocuklarla daha bilinçli ve etkili bir iletişim kurma eğilimine yol açabileceğini düşündürebilir. Kurs, proje ya da hizmet-içi eğitime katılan okul öncesi öğretmenlerinin, çocuklarla daha iyi bir etkileşim kurdukları tespit edilmiştir. Bu bulgu, çocukla etkili iletişim kurmanın öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir beceri olduğunu; mesleki gelişim faaliyetlerinin bu becerilere katkı sağladığını açıkça göstermektedir. Özellikle hizmet-içi eğitimlerde çocuk psikolojisi ve iletişim teknikleri gibi konuların ele alınması, öğretmen-çocuk etkileşimini güçlendirebilir. Bu sonuçlar, etkili öğretmen-çocuk etkileşiminin tesadüfi değil, planlanabilir ve geliştirilebilir olduğunu kanıtlar niteliktedir. Çobanoğlu vd. (2023) , Önay(2023) ve Wolstein (2021) yaptıkları bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin mesleki beceri ve öz-yeterliliklerinin arttığında, öğretmen-çocuk iletişim ve etkileşimin de olumlu etkilendiği sonucuna ulaşmışlardır.

Yaş arttıkça ve çalışma süresi uzadıkça, “öğretmen-çocuk etkileşim” puanlarının düştüğü görülmüştür. Bu durum farklı şekillerde yorumlanabilir. Daha genç olan okul öncesi öğretmenleri, çocuklarla iletişimde daha enerjik, yeniliklere açık ve duygusal olarak daha yakın olabilirler. Tam gün çalışan okul öncesi öğretmenlerinde ise, mesleki tükenmişlik, motivasyon kaybı veya alışkanlık temelli rutin davranışlar geliştirmiş olabilir. Aynı zamanda

günün ilerleyen saatlerinde yorgunluk ve dikkat dağınıklığı nedeniyle çocuklarla etkileşimde zorlanıyor olabilirler. Bu duruma zıt olarak Karahan (2008), yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin yaşlarının arttığında, başarı duygularının artmasına istinaden, tükenmişlik ve motivasyon düzeylerinin azaldığını saptamıştır. Metin ve Aydoğan (2019), yaptıkları bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarının artmasıyla birlikte özyeterlik düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda çalışmanın bir diğer bulgularında yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenlerin öğretmen-çocuk iletişim ve etkileşiminde de artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri genel olarak öğretmenlerin cinsiyetlerinden, yaşlarından ve kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılmalarından etkilenmektedir. Buna göre tüm değişkenlerin (cinsiyet, yaş ve kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılım) öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileriyle pozitif yönde ilişkili olduğu ve sınıf yönetimi becerisi üzerinde en çok etkiye cinsiyet değişkeninin sahip olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri kadın öğretmenlerden; kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılmayanlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca yaşı daha büyük olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Semerci ve Uyanık Balat (2018), yaptıkları bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarının arttıkça sınıf yönetimi becerilerinde de artış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yaş ve kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılım etkinliklerinin tamamının sınıf yönetimi becerileriyle pozitif yönde ilişkili olması, bu becerilerin doğuştan gelmesiyle alakalı değil, zamanla gelişen ve geliştirilebilen yönler olduğunu göstermektedir. Bu durum, eğitim sisteminin okul öncesi öğretmenlerine sunduğu desteklerin, onların sınıf içi etkililiğini doğrudan artırabileceğini göstermesi açısından önemlidir. Sonuç olarak, sınıf yönetimi becerileri dinamik, geliştirilebilir ve çok yönlü etkilenebilen bir yapıdadır. Bu nedenle bireysel farklılıkları gözetken, sürekli öğrenmeyi teşvik eden ve geliştiren bir öğretmen destek sistemi kurulması gerekmektedir. Zembat ve İlçi Küsmüş (2020), yaptıkları bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarının arttığında sınıf yönetimi becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Vatansever Bayraktar ve Çelik (2021), öğretmenlerin öz-yeterlikleri ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, sınıf

yönetimi ile ilgili hizmet-içi eğitime katılım gösteren öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeği'nin "sınıf yönetimi" alt boyutu öğretmenlerin cinsiyetlerinden, kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılmalarından ve gün içerisindeki çalışma sürelerinden etkilenmektedir. Cinsiyet ve çalışma süresi değişkenleri, öğretmenlerin "sınıf yönetimi" alt boyutuyla negatif yönde ilişkiliyken; kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılım değişkeninin pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca çalışma süresi değişkeninin "sınıf yönetimi" alt boyutu üzerinde en fazla etkiye sahip olduğu söylenebilir. Çiçek Taş (2023), yaptığı bir çalışmada kadın okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alasfour ve Al-Smadi (2024), tarafından yapılan bir çalışmada kadın okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik ile sınıf yönetimi becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki saptanmıştır. Aynı zamanda çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çalışma süreleri ve mesleki deneyimlerinin de sınıf yönetimi becerilerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer değişkenler sabit tutulduğunda, kadın öğretmenlerin "sınıf yönetimi" alt boyut puanlarının erkek öğretmenlerden; kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılan öğretmenlerin "sınıf yönetimi" alt boyut puanlarının kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılmayanlardan ve yarım gün çalışan öğretmenlerin "sınıf yönetimi" alt boyut puanlarının tam gün çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Çakıcı (2023) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini incelediği çalışmada, kadın öğretmenlerin ve yarım gün çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada, cinsiyet değişkeni "sınıf yönetimi" alt boyutuyla negatif yönde ilişkili bulunmuş, yani kadın öğretmenlerin öz-yeterlik puanları erkeklerden daha yüksek çıkmıştır. Bu bulgu, kadın öğretmenlerin sınıf yönetiminde kendilerine olan güvenlerinin daha yüksek olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca kadın öğretmenlerin çocuk merkezli yaklaşımlarda daha yetkin hissettikleri ve duygusal farkındalıklarının yüksek olmasının, sınıf yönetiminde öz-yeterlik algılarını güçlendirebileceği düşünülmektedir. Demir Aracı (2021) ve Ekici (2004), yaptıkları benzer bir çalışmada kadın okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek olduğu saptamıştır. Aynı zamanda Demir Aracı (2021)'nin, çalışmasında hizmet-içi eğitime katılım gösteren öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinde

de artış olduğu görülmektedir. Kurs, proje ya da hizmet-içi eğitimlere katılan okul öncesi öğretmenlerini “sınıf yönetimi” mesleki öz-yeterlik puanlarının daha yüksek olması, bu tür faaliyetlerin öğretmenlerin kendi becerilerine olan inançlarını güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmen eğitiminde sürekliliği sağlanan mesleki gelişimin, yalnızca beceri düzeyinde değil, öğretmenin psikolojik dayanıklılığı ve inanç sisteminde de olumlu etkiler oluşturduğunu göstermektedir. Koç ve Sak (2017), yaptıkları bir çalışmada hizmet-içi eğitime katılım gösteren okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda yarım gün çalışan okul öncesi öğretmenlerinin “sınıf yönetimi” mesleki öz-yeterlik puanlarının tam gün çalışanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum ise tam gün çalışan okul öncesi öğretmenlerinin, gün içerisinde daha fazla yorulduğunu ve sınıf yönetiminde zorlandıklarını göstermektedir. Bu da onların sınıf yönetimindeki öz-yeterlik algılarını olumsuz etkileyebilir. Yarım gün çalışan öğretmenler ise daha kısa sürede odaklı çalışabildikleri için kendilerini daha yeterli hissetme eğiliminde olabilirler. Bu fark aynı zamanda tükenmişlik ya da motivasyon eksikliği ile de ilişkili olabilir. Uzun süreli ve yoğun çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarını azaltabilir.

Araştırma sonucuna göre Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeğinin bir alt boyutu olan “planlama ve uygulama”, öğretmenlerin cinsiyetlerinden, yaşlarından, kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılmalarından ve gün içerisindeki çalışma sürelerinden etkilenmektedir.

“Planlama ve uygulama” alt boyutunda öz-yeterlik algısının öğretmenlerin cinsiyet değişkeniyle negatif yönde ilişkiliyken; yaş, kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılım ve çalışma süresi değişkenleri ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılım değişkeninin “planlama ve uygulama” alt boyutun üzerinde en fazla etkiye sahip olduğu söylenebilir. Hero (2022), tarafından yapılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve öz-yeterlik inançlarının incelendiği bir çalışmada öğretmenlerin yaşları arttıkça sınıf yönetim becerilerin de arttığı; öz-yeterlik inançlarının ise farklılaşmadığı görülmektedir.

Diğer değişkenler sabit tutulduğunda, “planlama ve uygulama” alt boyutunda, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden; kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılan

öğretmenlerin katılmayanlardan ve tam gün çalışan öğretmenlerin planlama ve yarım gün çalışan öğretmenlerden öz-yeterlik algıları daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Son olarak, diğer değişkenler sabitken yaşı daha büyük öğretmenlerin planlama ve uygulama alt boyutunda öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

"Planlama ve uygulama" öz-yeterliği, öğretmenlik mesleğinin temel taşlarından. Bulgular, planlama ve uygulama becerilerinin sadece bireysel eğilimlerden değil, yaş, cinsiyet, kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılım ve gün içerisindeki çalışma süresi gibi çok boyutlu etkenlerden etkilendiğini göstermektedir. "Planlama ve uygulama" becerileri, destekleyici eğitim ortamları, deneyim ve sürekli gelişim ile doğrudan bağlantılıdır. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerinin bu alandaki öz-yeterliklerini güçlendirecek sistematik, uygulamalı ve ihtiyaç temelli eğitim programları büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeği'nin "izleme ve değerlendirme" alt boyutunda öğretmenlerin yaşlarından, kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılmalarından ve gün içerisindeki çalışma sürelerinden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yaş değişkeninin öğretmenlerin "izleme ve değerlendirme" alt boyutuyla negatif yönde ilişkiliyken; kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılım ve çalışma süresi değişkenleriyle pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılım değişkeninin "izleme ve değerlendirme" alt boyutu üzerinde en fazla etkiye sahip değişken olduğu belirlenmiştir.

Diğer değişkenler sabit tutulduğunda, kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılan öğretmenlerin izleme ve değerlendirme alt boyutunda kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılmayanlardan ve tam gün çalışan öğretmenlerin, yarım gün çalışan öğretmenlerden öz-yeterlik algıları daha yüksek çıkmıştır. Son olarak izleme ve değerlendirme alt boyutunda, daha yaşı küçük olan okul öncesi öğretmenlerinin yaşı büyüklere göre öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırma bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerinin yaşları arttıkça "izleme ve değerlendirme" mesleki öz-yeterlik algısı azalmakta, yani daha genç öğretmenler bu alanda kendilerini daha yeterli hissetmektedir. Bu durum, genç öğretmenlerin güncel ölçme-değerlendirme tekniklerine ve dijital araçlara daha yatkın olmalarıyla açıklanabilir.

Araştırmada dikkat çeken bir sonuç olarak Okul öncesi Öğretmenleri Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeği'nin alt boyutu olan “teknoloji okuryazarlığı”, öğretmenlerin yaşlarından ve kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılmalarından etkilenmektedir.

“Teknoloji okuryazarlığı” alt boyutunda yaş değişkeni okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algısıyla negatif yönde ilişkiliyken; kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılım değişkeninin pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. “Teknoloji okuryazarlığı” alt boyutunda kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılım değişkeninin mesleki öz-yeterlik algısı üzerinde en fazla etkiye sahip olduğu bir diğer sonuçtur. Gülay Ogelman vd. (2021), Kozan ve Özek (2019), Özerbaş ve Kuralbayeva (2018) yaptıkları bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Diğer değişkenler sabit tutulduğunda, “teknoloji okuryazarlığı” alt boyutunda kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algısının, katılmayanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak daha yaşı küçük olan okul öncesi öğretmenlerinin “teknoloji okuryazarlığı” mesleki öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bu bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji okuryazarlığına yönelik öz-yeterliklerini artırmada yaş faktörünü dikkate almanın yanında, sürekliliği sağlanan mesleki gelişim fırsatlarını sunmanın da ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Gök (2022), yaptığı bir çalışmada yaşlarının daha küçük olan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özellikle teknoloji alanında, kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılım gibi uygulamalar, öğretmenlerin mesleki öz-yeterliliğini güçlendirdiği görülmektedir. Köroğlu (2014), yaptığı bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlik algılarının ve teknolojik araç gereç kullanımına yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeği'nin “izleme ve değerlendirme” ve “teknoloji okuryazarlığı” alt boyutlarında, cinsiyet değişkeninin okul öncesi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algıları üzerinde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Semerci (2015) tarafından yürütülen çalışmada elde edilen bulgular, çalışmadaki sonuçlarla benzerlik göstermiştir. Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu (2008) da cinsiyetin öğretmenlerin öz yeterlik inançları üzerinde belirleyici bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer bir çalışmada öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarını inceleyen Urhan (2013), öz yeterlik algılarında cinsiyete bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Alan

yazın incelendiğinde Yıldız (2014), Şener (2016), Nur (2012), Aktaş (2019) ve Alasfour ve Al-Smadi(2024) yaptıkları çalışmada cinsiyet değişkeninin öz yeterlilik algısı üzerindeki etkisini incelemiş ve benzer sonuçlar olduğu görülmüştür. Bu duruma zıt olarak, Korkut ve Babaoğlu (2012), cinsiyetin öz yeterlik üzerinde belirleyici olduğunu ve erkek öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Araştırma sonucunda Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeği'nin "sınıf yönetimi" alt boyutunda, yaş değişkeninin okul öncesi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Benzer bir çalışmada Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy (1998) öğretmenlerin yaşlarının, öz-yeterlik algıları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Semerci ve Uyanık Balat (2018) ise okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının yaşı büyük olan öğretmenlerin aksine, yaşı daha genç olan öğretmenlerde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Koç ve Sak (2017), Yıldız (2018), Kaplan(2018) ve Horosan (2022) yürüttükleri çalışmalarında, yaş değişkenine göre toplam puan ortalamalarında anlamlı bir fark bulunmadığını tespit etmiştir. Bu durum, farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin benzer öz-yeterlik düzeyine sahip olmalarıyla açıklanabilir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeği'nin "teknoloji okuryazarlığı" alt boyutunda çalışma süresinin okul öncesi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algılarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Merjovaara vd. (2024), yaptıkları bir çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının dijital teknolojilere yönelik tutumlarını ve bu teknolojileri kullanma konusundaki öz-yeterlik algılarını nasıl değerlendirdiklerini incelemiştir. Çalışmada öğretmenlerin dijital teknolojilere yönelik tutumlarının ve kullanıma ilişkin öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir çalışmada Semerci ve Uyanık Balat (2018), öğretmenlerin tam veya yarım gün çalışmalrının öz-yeterlik algılarını etkilemediği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda tüm alt boyutlarda kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılma durumunun okul öncesi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algılarında anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Özçelik (2019), tarafından gerçekleştirilen okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve öz-yeterliklerini incelediği tez çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu durumun aksine Daştan (2016) ve Sezgin, Onur ve Has Erdoğan (2017), yaptıkları çalışmada kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katılma durumunun öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu bölümde, araştırma bulguları doğrultusunda çeşitli öneriler sunulmuştur.

- Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları gibi içsel süreçleri, görüşme ve gözlem gibi nitel ölçme yöntemleriyle derinlemesine analiz edilebilir.
- Boylamsal çalışmalar yapılabilir. Mesleki öz-yeterlik ve sınıf yönetimi becerileri zaman içinde değişebilen ve gelişebilen dinamik kavramlardır. Bu nedenle benzer özellikler gösteren farklı öğretmen grupları üzerinde uzun süreli izleme çalışmaları yapılarak, bu iki değişkenin zamana bağlı değişimi ve birbirini etkileyen yönleri ortaya konabilir.
- Farklı değişkenlerle ilişkilendirilmiş çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlerin kıdem süresi, çalışma koşulları, psikolojik sağlık, duygusal zekâ, mesleki doyum, tükenmişlik düzeyleri, motivasyon algıları, liderlik algısı gibi değişkenler de dahil edilerek araştırmalar yapılabilir.
- Farklı bölge ve kültürel bağlamlarda karşılaştırılmalı çalışmalar yürütülebilir. Bulguların genellenebilirliğini artırmak için farklı coğrafi bölgelerden, kültürel yapılardan ve sosyoekonomik düzeylerden gelen örneklerle benzer çalışmalar yapılabilir. Ayrıca devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan öğretmenler karşılaştırılarak farklı kurum yapılarının bu ilişki üzerindeki etkileri incelenebilir.
- Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını artırmaya yönelik eğitim programlarının, seminerlerin ya da uygulama temelli çalışmaların etkisini inceleyen deneysel araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Eğitimcilere Yönelik Öneriler

Çalışmanın bulgularına dayanarak eğitimciler, okul yöneticileri ve ilgili kurumlar için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Hizmet içi eğitim programları planlanabilir ve planlanan bu programların devamlılığı sağlanabilir. Bu programlarda, sınıf yönetimi stratejileri, çocuk davranışlarını anlama ve yönetme, istenmeyen çocuk davranışlarını yönetme, etkili iletişim, çatışma çözme, zaman yönetimi gibi konulara öncelik verilmelidir. Ayrıca öğretmenlerin güncel eğitim yaklaşımlarına erişimleri ve kendilerini geliştirebilmeleri için

eğitimler ve kurslar belli aralıklarla tekrarlanmalı ve içerik bakımından çeşitlendirilmelidir.

Politika Yapıcılara Öneriler

- Tam gün çalışan öğretmenlerin Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeği ve Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'nin bazı alt boyutlarında daha düşük puanlar aldığı belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin çalışma süresiyle birlikte mesleki tükenmişlik riski yaşayabileceğini göstermektedir. Bu nedenle çalışma koşulları gözden geçirilip, öğretmenlerin iş yükünü dengelemeye yönelik politikalar geliştirilebilir.
- Okul öncesi öğretmen yetiştirme lisans programında drama, rol oynama, vaka analizi ve simülasyon gibi yöntemlerle gerçekleştirilen uygulamalı eğitimlere ağırlık verilebilir. Böylece öğretmen adayları sınıf içi gerçek yaşam durumlarını deneyimleyerek etkili çözüm yolları geliştirebilirler.
- Yeni mezun öğretmenler için mentorluk ve destek mekanizmaları oluşturulabilir. Mesleğe yeni adım atan öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorlukları daha kolay aşabilmeleri için deneyimli öğretmenlerle mentorluk sistemleri oluşturulabilir.
- Cinsiyete duyarlı mesleki gelişim fırsatları sağlanabilir. Araştırmada erkek öğretmenlerin bazı alanlarda daha yüksek beceri düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Bu farklılıkların altında yatan nedenlerin belirlenmesi ve kadın öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi için cinsiyet temelli farkındalık ve destek programları geliştirilmelidir.

KAYNAKLAR

- AÇEV. (2007). *Ekonomik ve toplumsal kalkınma için erken çocukluk eğitimi: önemi, yaraları ve yaygınlaştırma önerileri*. AÇEV.
- Adıgüzel, İ. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 421713) [Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Agbaria, Q. (2021). Classroom management skills among kindergarten teachers as related to emotional intelligence and self-efficacy. *International Journal of Instruction*, 14(1), 1019-1034.
- Ağaoğlu, E. (2024). Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular. Z. Kaya, & Ş. Çetin (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde. Pegem Akademi.
- Akar, H., Tantekin Erden, F., Tor, D., & İkbâl, T. (2010). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ve deneyimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 792-806.
- Akgün, E., Yazar, M., & Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9.
- Akkaş Ergün, T. (2021). *Öğretmenlerin empati yeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki (Hendek örneği)* (Tez No. 681549) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akkoyunlu, B., & Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 86-93.
- Akşab, G. (2022). Psikolojik danışmanların psikolojik danışma öz-yeterlik algılarına ilişkin bir derleme çalışması . *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 5(1), 1-40.
- Aktan, S., & Sezer, F. (2018). Sınıf yönetimi stilleri ölçeği'nin psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 439-449.
- Aktaş Arnas, Y., & Sadık, F. (Ed.). (2018). *Okul öncesinde sınıf yönetimi* (2. bs.). Pegem Akademi.

- Aktaş, A. (2019). *Sınıf yönetiminde sınıf içi disiplin sorunları ve çözüm yöntemleri konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri*. (Tez No. 537258) [Yüksek Lisans Tezi, T.C. Maltepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alasfour, M., & Al-Smadi, A. (2024). Classroom Management skills and its relationship to self-efficacy among preparatory school teachers in Kuwait. <https://doi.org/https://doi.org/10.46515/jaes.v9i1.466>
- Alkan, H. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri ve okulda şiddet*. (Tez No. 209342) [Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Altunçekiç, A., Yaman, S., & Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Altun, T. (2025). Öğretmen-veli ve çevre ilişkileri. T. Argon, & Ş. Sezgin Nartgün (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (s. 292-313).
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: bir kavram analizi. *11(19)*, 63-80. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.10001>.
- Arslan, S. (2021). Öz yeterlik kavramı ve ilgili akademik çalışmalar. *International Refereed Journal on Social Sciences*, 7(40), 1691-1698.
- Asih, R., Alonzo, D., & Loughland, T. (2022). The critical role of sources of efficacy information in a mandatory teacher professional development program: Evidence from Indonesia's underprivileged region. *Teaching and Teacher Education*. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2022.103824>.
- Atıcı, M. (2003). İstenmeyen davranışlarla başa çıkmada Glasser'in problem çözme yaklaşımının uygulanması. *Eğitim ve Bilim*, 28(128), 27-34.
- Avcı, N., & Toran, M. (2014). *Okul öncesi eğitime giriş*. Eğiten Kitap.
- Aydın, H. (2024). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile çocukların motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No. 883396) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aypay, A. (2010). Genel öz yeterlik ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-132.
- Bacanlı, F. (2006). Kariyer araştırma yetkinlik beklentisi ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 301-330.

- Bakan, İ., Doğan, İ., & Yılmaz, Y. (2017). Çalışanlarda mesleki öz yeterlilik algısı ile örgütsel muhalefet ilişkisi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 54-70.
- Bal, M., Eriş, Ö., Tan , A., Ayabil, B., Yorulmaz , G., & Çapın, S. (2023). Sınıf öğretmenlerinde sınıf yönetimi becerileri. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 9(78), 5242-5253. <https://doi.org/10.29228>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). *Human agency in social cognitive theory*. Stanford University, 1176-1184.
- Bandura, A. (1997). *Sources of self-efficacy*. A. Bandura, Self efficacy the exercise of control içinde (pp. 79-113). New York: W.H. Freeman and Company.
- Baş, M. (2019). Sınıf yönetiminde temel kavramlar, ilkeler, modeller, yaklaşımlar ve sınıf yönetiminin boyutları. O. Sarıgöz, R. Tösten, & M. Baş (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (s. 8-26). Anı Yayıncılık.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. Milli Eğitim Basımevi.
- Başar, H. (2009). *Sınıf yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Başar, H., Şimşek, Y., & Ağaoğlu, E. (2018). *Sınıf yönetimi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Bay Dönertaş, A. (2023). Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi. *Müfredat ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 259-291. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10428378>
- Baysan, E. (2024). Öğrenci davranışını etkileyen etmenler. Z. Kaya, & Ş. Çetin (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (s. 65-82). Pegem Akademi.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606.
- Berk, L. (2013). *Child development (9. Ed.)*. Pearson Education.
- Beytekin, O. F. (2016). Sınıf yönetiminin temelleri. İ. Çınar (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (s. 1-19). Eğiten Kitap.
- Bilir, A. (2014). Sınıf yönetiminde başarının aracı: Önlensel model. *Folklor/Edebiyat Dergisi*, 20(78), 203-214.

- Bilmeç, H. (2024). *Anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi (Küçükçekmece ilçe örneği)*. (Tez No. 890982) [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bozgeyikli, H., Bacanlı, F., & Doğan, H. (2009). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin mesleki karar verme yetkinliklerinin yordayıcılarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 125-136.
- Brophy, J. (1988). Classroom management techniques. *Education and Urban Society*, 18(2), 182-194.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (17. bs.). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (29. bs.). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırmanın temelleri. *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 1-37). Pegem Akademi.
- Canter, L. (1989). Assertive discipline: More than names on the board and marbles in a Jar. *The Phi Delta Kappan*, 71(1), 57-61.
- Carlson, J., Tirt, H., Bender, S., & Benson, L. (2011). The influence of group training in the incredible years teacher classroom management program on preschool teachers' classroom management strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 27(2), 134-154.
- Casel. (2020). *Collaborative for academic, social, and emotional learning (CASEL) what is sel?* <https://casel.org/what-is-sel/>.
- Charles, C., & Senter, G. (2012). *Building classroom discipline* (10. bs.). Pearson Education.
- Children, N. A. (2022). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8 (4th ed.)*. <https://www.naeyc.org/resources/dap/position-statement>.
- Chow, J., Sayers, R., Fu, Y., Granger, K., McCullough, S., Kingsbery, C., & Morse, A. (2024). A systematic meta-review of measures of classroom management in school settings. *Assessment for Effective Intervention*, 49(2), 60-74.
- Çakıcı, B. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin prososyal davranış düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No. 805125) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Çakır, N. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışları ile iç-dış denetim odakları arasındaki ilişki (Çanakkale İli Örneği)*. (Tez No. 297953) [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çakır, H. (2015). *Öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi*. (Tez No. 395266) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çam, M., Engin, E., & Uğuryol, M. (2017). Üniversite öğrencilerinde benlik gelişimi ve güven duygusu. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 508-514.
- Çapa, Y. (2005). *Factors influencing first-year teachers' sense of efficacy* (Unpublished master's thesis). The Ohio State University, Columbus, OH.
- Çelik, V. (2005). *Sınıf yönetimi*. Nobel Yayıncılık.
- Çelik, V. (2012). *Sınıf Yönetimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çetin, A., Erenler Tekmen, E., & Şentürk, M. (2016). Mesleki Bağlılık ve Mesleki Öz-yeterlik Algısının Bilgi Paylaşma Davranışına Etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(2), 289-315.
- Çetin, B. (2008). Fen bilgisi öğretimi dersinin sınıf öğretmenliği anabilim dalı 3. sınıf öğrencilerinin fen öğretimindeki öz-yeterlik inançlarına etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 55-71.
- Çiçek Taş, C. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki*. (Tez No. 858696) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çobanoğlu, R., Capa Aydın, Y., & Yıldırım, A. (2023). Teacher-child interaction quality in early childhood education: the impact of teacher beliefs. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 1–14. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2260811>
- Daştan, Ş. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutumlarının karşılaştırılması*. (Tez No. 451836) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Decandario, A. (2018). Holism and empowerment approach in classroom management: A systematic review. *Scholar Journal of Applied Sciences and Research*, 1(2), 13-17.
- Demir Aracı, D. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile programdaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi*. (Tez No.

- 669446) [Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi].
Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demirel, Ö. (2023). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı* (23. bs.). Pegem Akademi.
- Denisankova, N., & Nisskaya, A. (2016). The role of teacher-child interaction in promoting peer communication. *Psychology in Russia: State of the Art*, 9(3), 173-187.
- Denizel Güven, E., & Cevher, N. F. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(18), 1-22.
- Denkdemir, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi hakkında görüşleri ve bir uygulama*. (Tez No. 227952) [Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi].
Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dinçer, Ç., & Akgün, E. (2015). Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(177), 187-201.
<https://doi.org/10.15390/EB.2015.2346>
- Doğan, H., & Güney, K. (2024). Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, mesleki inanç ve psikolojik sağlamlık üzerindeki etkisi. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi*, 4(2), 133-151. <https://doi.org/https://doi.org/10.7051/e-ijpa.126>
- Dumanlı, M. (2014). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi*. (Tez No. 368233) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Durukan, H., & Halil İbrahim, Ö. (2005). *Sınıf Yönetimi*. Lisans Yayıncılık.
- Ekici, G. (2004). İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 29(131), 50-60.
- Elma, C. (2021). Sınıf içi istenmeyen davranışlar ve yönetimi. T. Argon, & Ş. Sezgin Nartgün (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 193-224). Pegem Akademi.
- Emmer, E., & Evertson, C. (2016). *Classroom management for middle and high school teachers* (10th ed.). Pearson.
- Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (2015). *Handbook of classroom management* (Second Ed.) Routledge.
- Emmer, E., & Evertson, C. (2013). *İlkokul öğretmenleri için sınıf yönetimi*. (A. Aypay, Çev.) Nobel.

- Emül, I. (2024). *Okul öncesi dönemdeki çocukların annelerinin çalışma durumlarıyla öz yeterlik ve başa çıkma tutumları arasındaki ilişki*. (Tez No. 859148) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Nişantaşı Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Epstein, J. (2011). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools* (2.ed). Westview Press.
- Erbil, M. (2018). *Çoklu Regresyon Analizi Varsayımları*. https://www.academia.edu/42734174/Regresyon_Analizi_Varsay%C4%B1mlar%C4%B1
- Erdem, A. (2020). Eğitim sistemindeki başarının önemli bir anahtarı: etkili sınıf yönetimi. O. Zahal, *Eğitim bilimlerinde teori ve araştırmalar* içinde (s. 97-121). Gece Kitaplığı.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Alkım Yayınevi.
- Erden, M. (2021). *Sınıf yönetimi*. Arkadaş Yayınevi.
- Erdener, M. (2022). *Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımları*. Vizetek Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2019). *Sınıf yönetimi*. Alfa Yayınevi.
- Eren, G. (2024). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleki özyeterlik algılarının davranış müdahale tekniklerine ilişkin bilgileri açısından değerlendirilmesi*. (Tez No. 895327) [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erol, E. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin yeterlilikleri (manisa ili sarıgöl, alayşehir ilçeleri örneği)*. (Tez No. 375687) [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Fırat, O. (2024). *Okul öncesi dönemde öz yeterlik konusunun bibliyometrik analizi*. (Tez No. 854606) [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Florin, L. (2011). *Kindergarten teachers' classroom management beliefs and practices and their implications on students' social and academic outcomes* (Unpublished doctoral dissertation). Old Dominion University.
- Gangal, M. (2020). *Uygulamalı sınıf yönetimi eğitimi ve pedagojik dokümantasyon uygulamalarının okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi*. (Tez No. 656782) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Garcia, E. (2020). *An analysis of the use of evidence-based classroom management practices in pre-kindergarten through fifth grade classrooms*. Honors Undergraduate Theses, University of Central Florida, Orlando.
- Gecars. (2022). *Early childhood social and emotional development and the impact of high-quality early childhood education*. Georgia Early Education Alliance for Ready Students. Georgia Early Education Alliance for Ready Students: <https://gafcp.org/2022/06/24/early-childhood-social-and-emotional-development-and-the-impact-of-high-quality-early-childhood-education>
- Glasser, W. (2016). *Başarısızlığın olmadığı okul*. K. Teksöz, (Çev.) Beyaz Yayınları.
- Gordon, T. (2003). *Teacher effectiveness training: the program proven to help teachers bring out the best in students of all ages*.
- Gök, B. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının yordayıcıları: teknolojik araç gereç kullanımına yönelik tutumları ve bilişim teknolojileri öz-yeterlik algıları*. (Tez No. 758066) [Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gök, M. (2024). *Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki özyeterlik algılarının incelenmesi: izmir örneği*. (Tez No. 847686) [Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gömleksiz, M., & Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(2), 201-221.
- Gözcü Yaprak, G. (2019, Haziran). *Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutum ve inançları ile empati düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Tez No. 572351) [Yüksek Lisans Tezi, T.C. Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gülay Ogelman, H., Demirci, F., & Güngör, H. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 235-247. <https://doi.org/https://doi.org/10.24315/tred.887072>
- Güleç, S., & Alkış, S. (2004). Öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları davranış değiştirme stratejileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 247-266.
- Güler Yıldız, T. (2017). Ailenin tanımı, tarihsel gelişimi ve aile çeşitleri. T. Güler Yıldız (Ed.), *Aile eğitimi ve katılımı içinde* (s. 1-14). Pegem Akademi.

- Gülveren, H., & Çiftçi, A. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme ve sınıf yönetimi anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 80-99.
- Gündüzalp, S. (2019). Sınıf yönetiminde öğretmen ve liderlik. M. Boydak Özkan, & T. Özdemir (Ed.), *Sınıf Yönetimi içinde* (s. 211-233).
- Güneri, E. (2013). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi öz yeterlik algıları ve etkin katılımları*. (Tez No. 356343) [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güneş, A. M., & Buluç, B. (2018). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ve teknoloji kullanımları arasındaki ilişki. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(2), 739-771.
- Güngör, H., Ogelman, H., & Amca Toklu, D. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterliliği ve mesleki doyumlari arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(8), 38-48.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Gürbüz, S. (2012). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmaya yönelik öz yeterlik algıları*. (Tez No. 320292) [Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Habacı, İ., Tanrıulu, F., Atıcı, R., Ürker, A., & Adıgüzelli, F. (2013). Sınıf içi kuralların benimsetilmesinde öğretmen rolleri . *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* , 8(8), 1953-1971.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hanif, N., Che Mustafa, M., & Yusof, H. (2020). Kebolegunaan model pengurusan bilik darjah prasekolah berasaskan empat dimensi pengurusan bilik darjah [The usability of preschool classroom management model based on four dimensions of classroom management]. *MJSSH Online*, 4(3), 90-98. <https://doi.org/https://doi.org/10.33306/mjssh/84>

- Harper, M. (2014). *Guidance/Classroom management stratehies of choice and teachers's preceptions of effectiveness in early childhood classrooms*. Texas Woman's University Department of Family Sciences College of Professional Education, Texas.
- Hazır Bıkmaz, F. (2002). Fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 1(2), 197-210.
- Hazır Bıkmaz, F. (2004). *Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz-yeterlilik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Milli Eğitim Dergisi, 161. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/161/bikmaz.htm
- Hero, D. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi*. (Tez No. 755770) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Horosan, N. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik algisi ve kaygi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Hu, B., Li, Y., Wang, C., & Reynolds, B. (2019). The relation between school climate and preschool teacher stress. *Journal of Educational Administration*, 57(6), 748-767.
- Hu L.T., & Bentler P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1):1-55.
- IBM Corp (2016). *Amos*, Version 24.0. [Computer Program]. Armonk, IBM Corp.
- IBM Corp. (2019). *IBM SPSS Statistics for Windows*, Version 26.0. [Computer Program]. Armonk, IBM Corp.
- Infurna, C., Riter, D., & Schultz, S. (2018). Factors that determine preschool teacher self-efficacy in an urban school district. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(1), 1-17.
- İlter, E. (2023). *Sınıf eğitiminde öz yeterlik üzerine yapılmış tez çalışmalarının içerik analizi*. (Tez No. 806621) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İpşir, D. (2002). Sınıf yönetiminde; öğrencilerle sağlıklı iletişim kurabilmenin ve olumlu sınıf ortamı yaratmanın rolleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154.

- Izgar, H., & Dilmaç, B. (2008). Yönetici adayı öğretmenlerin özyeterlik algıları ve epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 437-446.
- Jones, V. F., & Jones, L. S. (2013). *Comprehensive classroom management: creating communities of support and solving problems* (10. bs.). Pearson.
- Kadim, M. (2012). Okul Öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerine ilişkin öz-yeterliklerinin görev yapılan okul türüne göre incelenmesi. *Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(2), 1-21.
- Kalkan, E. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin fiziksel koşullar açısından incelenmesi*. (Tez No. 254828) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kanbay Ak, G., Yıldırım, B., & Kadioğlu Ateş, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının incelenmesi (Başakşehir ilçesi örneği). *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*(55), 89-108.
- Kansu, A., & Hızlı Sayar, G. (2018). Öz yeterlik, yaşam anlamı ve yaşam bağlılığı kavramları üzerine bir inceleme. *Üsküdar Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 1(1), 78-89.
- Kaplan, Z. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi*. (Tez No. 516555) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaptan, F., & Korkmaz, H. (2002). *Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının hizmet öncesi fen öğretmenlerinin problem çözme becerilerine ve öz yeterlik inanç düzeylerine etkisi*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi.
- Kapucuoğlu Tolunay, A. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara karşı kullandıkları başatma yöntemleri*. (Tez No. 220994) [Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kara, A., Yıldız, R., Türkmen, Y., Taşpınar, Ç., Kapçı, M., & Seyrek, M. (2024). Sınıf yönetimi: bir literatür taraması. *Premium Sosyal Bilimler E-Dergisi* *Uluslararası Hakemli Dergi*, 8(38), 53-64. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10616886>

- Karaduman, H. (2024, Eylül). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No. 893607) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karahan, Ş. (2008). *Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. (Tez No. 226410) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaya, İ. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 345-363.
- Kaya, B. (2008). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterliklerinin değerlendirilmesi*. (Tez No. 219708) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kayabaşı, Y. (2017). Sınıf Yönetimi. *Sınıf Yönetimi Kavramının Sınıfta Disiplin Sağlamadan Farklı Yanları ve Temel Özellikleri içinde* (s. 25-46). Pegem A Yayıncılık.
- Keleş, O. (2013). *Okul öncesi öğretmen adaylarının ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin tutum ve inançlarının incelenmesi*. (Tez No. 370439) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Keppens, K., Consuegra, E., De Maeyer, S., & Vanderlinde, R. (2021). Teacher beliefs, self-efficacy and professional vision: disentangling their relationship in the context of inclusive teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 314-332. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1881167>
- Keskin, R. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. (Tez No. 240278) [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Koç, F., & Sak, R. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 43-71.
- Korkmaz, N., Korkmaz, F., & Özkaya, G. (2009). İlköğretim okullarındaki beden eğitimi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerinin incelenmesi (bursa ili örneği). *İlköğretim Online*, 8(1), 119-128.

- Korkut, K., & Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*(16).
- Koyuncu, B. (2017). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi disiplin modelleri tercihlerinin ve tercihlerine bağlı olarak oluşturdukları sınıf disiplin tasarımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 5(4), 91-103.
- Kozan, M., & Özek, M. (2019). BÖTE bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 107-120.
- Köroğlu, A. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri özyeterlik algıları, teknolojik araç gereç kullanım tutumları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. (Tez No. 354638) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kubala, K. (2025, May). Reality therapy: what it is and how it helps. <https://psychcentral.com/health/reality-therapy>
- Kurbanoğlu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. 5(2), 137-152.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* , 10(2), 195-227.
- Levin, J., & Levin, J. (2023). *Sınıf Yönetimi İlkeleri*. N. Cemaaloğlu, & N. İhtiyaroğlu (Ed.) Palme Yayınevi.
- Lewis, R. (2008). *The developmental management approach to classroom behaviour: responding to individual needs*. ACER Press.
- Lipscomb, S., Schmitt, S., Pratt, M., Acock, A., & Pears, K. (2014). Living in non-parental care moderates effects of prekindergarten experiences on externalizing behavior problems in school. *Children and Youth Services Review*(40), 41-50. <https://doi.org/doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.02.006>
- Lopez-Garrido, G. (2025). *Bandura's self-efficacy theory of motivation in psychology*. Simply Psychology: <https://www.simplypsychology.org/self-efficacy.html>.
- Malmgren, K. W., Trezek, B. J., & Paul, P. V. (2005). Models of classroom management as applied to the secondary classroom. 79(1), 36-39.

- Marzano, R., Marzano, J., & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: research-based strategies for every teacher*. ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development).
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. MEB Basımevi.
- MEB. (2022). *Okul öncesi eğitim programı*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Meran, S., & Sucuoğlu, B. (2022). Türkiye’de okul öncesi eğitim ve kanıt temelli sınıf yönetimi stratejileri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 268-307.
- Mercan, Z., Yüksel, M., Gönel, H., Yıldırım, Y., Cansever, V., & Yeşildağ, R. (2025). Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öz yeterlilik algıları (denizli ili pamukkale ilçe örneği). *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 12(116), 377-399.
- Merjovaara, O., Eklund, K., Nousiainen, T., Karjalainen, S., Koivula, M., Mykkanen, A., & Hamalainen, R. (2024). Early childhood pre-service teachers’ attitudes towards digital technologies and their relation to digital competence. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10639-023-12237-y>
- Metin, Ş., & Aydoğan, Y. (2019). Okul öncesi öğretmenlerin özel alan yeterlik ve öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(224), 33-57.
- Morgil, İ., Seçken, N., & Yücel, A. (2006). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, 6(1), 62-72.
- Nelsen, J. (2006). *Positive Discipline*. Ballantine Books.
- Nur, İ. (2012). *Anaokullarında örgüt iklimi ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelenmesi (malatya ili örneği)*. (Tez No. 314232) [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Okçu, V., & Epçaçan, C. (2013). Sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin yeterlik düzeylerinin öğretmen ve öğretmen adaylarına göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*(200), 68-86.
- Oktay, A. (2019). Öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde tercih ettikleri disiplin modelleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(50), 427-450. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.503412>

- Otacıoğlu, S. (2008). Müzik öğretmenliği okul deneyimi I uygulamalarına katılan öğretmen adaylarının öz etkililik-yeterlilik düzeylerinin incelenmesi . *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 163-170.
- Önay, D. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki*. (Tez No. 786989) [Yüksek Lisans Tezi, T.C. Maltepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öner Altıok, H., Ek, N., & Koruklu, N. (2010). Üniversite öğrencilerinin benlik saygı düzeyi ile ilişkili bazı değişkenlerin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 99-120.
- Özçelik, F. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlikleri arasındaki ilişki*. (Tez No. 563079) [Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir Gültekin, S. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No. 439908) [Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, F. (2021). *Okul öncesi öğretmen adaylarının oyunseverlik eğilimleri ile mesleki öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No. 662673) [Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özenoğlu Kiremit, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlilik inançlarının karşılaştırılması*. (Tez No. 186547) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özerbaş, M., & Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25.
- Özgen, K., & Bindak , R. (2008). Matematik okuryazarlığı öz-yeterlilik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 517-528.
- Özgün, Ö. (2018). Sınıfta istenmeyen davranışlar, nedenleri, yönetimi. Y. Aktaş Arnas, & F. Sadık (Ed.), *Okul öncesinde sınıf yönetimi içinde* (s. 140-160). Pegem Akademi.
- Özkul, R. (2021). *Öğretmenlerin öz-yeterlilik algısı, sınıf yönetimi kaygısı ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkinin analizi*. (Tez No. 666341) [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Öztürk, Y., & Gangal, M. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin disiplin, sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlar hakkındaki inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 593-608.
- Öztürk, H. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejilerin karşılaştırılması*. (Tez No. 597755) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özyürek, R. (1995). *Fen bilimleri alanını seçen öğrencilerin kariyer yetkinlik beklentisi ile kariyer seçenekleri zenginliği ve üniversiteye giriş sınavlarındaki performansları arasındaki ilişkiler*. (Tez No. 43916) [Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özyürek, R. (2002). Liseli öğrenciler için matematik yetkinlik beklentisi bilgilendirici kaynaklar ölçeğinin geliştirilmesi ön çalışma . *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(32), 502-531.
- Özyürek, R. (2001). Global kariyer yetkinlik beklentisi ölçümü ve meslek danışmanlığı uygulamalarında kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(28), 557-571.
- Pala, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. s. 172-179.
- Pala, Ş. (2022). Okul öncesi sınıf yönetim sürecinde başvurulabilecek disiplin modellerinin incelenmesi: bir derleme çalışması. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 133-142. <https://doi.org/10.55008>
- Perren, S., Herrmann, S., Iljuschin, I., Frei, D., Körner, C., & Sticca, F. (2017). Child-centred educational practice in different early education settings: associations with professionals' attitudes, self-efficacy, and professional background. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 137-148.
- Peterson, T., Veisson, M., Hujala, E., Harkönen, U., Sandberg, A., Johansson, I., & Kovacsne Bakosi, E. (2016). Professionalism of preschool teachers in Estonia, Finland, Sweden and Hungary. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 136-156.
- Plontik, R. (2020). *Psikolojiye giriş*. Kaknüs Yayınları.
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2000). *A first course in structural equation modelini*. Mahwah. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Poyraz, H., & Dere Çiftçi, H. (2011). *Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Reynolds, A., Ou, S.-R., Mondri-Rago, C., & Hayawaka, C. (2017). Processes of early childhood interventions to adult well-being . *Child Development*, 88(2), 378-387. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/cdev.12733>
- Roberts, A., LoCasale-Crouch, J., Hamre, B., & Jamil, F. (2020). Preschool teachers' self-efficacy, burnout, and stress in online professional development: a mixed methods approach to understand change. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 41(3), 262-283.
- Rodel, M. (2024). A comparative study of classroom management of preschool teachers in the philippines and singapore. *International Multidisciplinary Research Journal*, 6(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.54476/ioer-imrj/326277>
- Sabancı, A. (2008). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Çelikten, *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi içinde* (s. 27-56). Anı Yayıncılık.
- Sadık, F. (2007). *Güvengen (atılğan) disiplin modeli temel alınarak uygulanan eğitim programının sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerine etkisi*. (Tez No. 205448) [Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-209.
- Sarı, M. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişki*. (Tez No. 850294) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sbahattin Zaim Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Schultz, D., & Schultz, S. (2002). *Modern Psikoloji Tarihi*. (Y. Aslay, Çev.) Kaknüs Yayınları.
- Schunk, D., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. *Development of Achievement Motivation içinde* (s. 15-31). Academic Press.
- Semerci, D., & Uyanık Balat, G. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 494-519. <https://doi.org/10.17679/inuefd.394585>
- Semerci, D. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No. 451116)

- [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Anı Yayıncılık.
- Sertaş, O. (2016). *Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede öğretmenlerin kullandığı yöntemler*. (Tez No. 445689) [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sezer, F., Aktan, S., Erdener, M., & Tezci, E. (2017). Öğretmenlerin yaşam stilleri ve sınıf yönetimi profillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 12(33), 167-184.
- Sezgin, F., Erdoğan, O., & Has Erdoğan, B. (2017). Öğretmenlerin teknoloji öz yeterlikleri: öğretmen ve öğrenci görüşlerine yönelik bütüncül bir analiz. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*(1).
- Shpancer, N. (2020, May). Get real: the useful insights of reality therapy. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/insight-therapy/202005/get-real-the-useful-insights-reality-therapy>
- Snyder, C. (2025). *Reality therapy: definition, types, techniques, and efficacy*. Verywell Mind: <https://www.verywellmind.com/reality-therapy-definition-types-techniques-and-efficacy-5191995>
- Soheili, F., Alizadeh, H., Murphy, J., Bajestani, H., & Dreikurs Ferguson, E. (2015). Teachers as Leaders: The Impact of Adler-Dreikurs Classroom Management Techniques on Students' Perceptions of the Classroom Environment and on Academic Achievement. *Article in The Journal of Individual Psychology*, 71(4), 441-461. <https://doi.org/10.1353/jip.2015.0037>
- Soytürk, C. (2021). *Müzik öğretmenlerinin ve adaylarının müzik öğretmenliği mesleğine yönelik öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. (Tez No. 698105) [Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sugai, G., & Simonsen, B. (2012). Positive behavioral interventions and supports: History, defining features, and misconceptions. *PBIS.org*.
- Şahin Yılmaz, B. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin iyi oluş hallerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi*. (Tez No. 783747) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Şener, E. (2016). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin 5.sınıflara öğretim yapabilmeye yönelik öz-yeterlik algıları*. (Tez No. 439166) [Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şenol Ulu, F. B. (2012). *Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. (Tez No. 314225) [Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tabachnick, B. & Fidell, L. (2012). *Using multivariate statistics*. Allyn and Bacon
- Taşkaya, S. (2023). Sınıf Yönetiminin Temelleri. B. Dilmaç, & H. Ekşi, *Sınıf yönetimi* içinde (s. 2-33). Pegem Akademi.
- Tatlıoğlu, S. S. (2021). Öğrenmeye sosyal-bilişsel bir bakış: albert bandura. 5(1).
- TDK. (2025). *Türk Dil Kurumu*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Teltik, H. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleriyle ilişkisinin belirlenmesi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Tertemiz, N. (2017). G. Yüksel, & S. Büyükalan Filiz, *Sınıf yönetimi ve disiplin modelleri* içinde (s. 119-145). Ankara: Pegem Akademi.
- Thoonen, E. E., Sleegers, P., Oort, F. J., & Peetsma, T. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.
- Tomlinson, C. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2. bs.).
- Toran, M., Mart, M., & Özden, B. (2024). Okul öncesi öğretmeni mesleki öz-yeterlik ölçeği geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 38(1), 88-104. <https://doi.org/10.33308/26674874.2024381664>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Tunca, Ö. (2010). *Duygusal zeka düzeylerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi ve bir araştırma*. (Tez No. 264508) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Tutkun, Ö. (2024). Sınıf Düzeni. Z. Kaya, & Ş. Çetin, *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 170-199). Pegem Akademi.
- Türkdoğan, T. (2015). Gerçeklik terapisi temelli müdahalelerin okullardaki etkililiği: İlkokul ve ortaokul öğrencilerine yönelik bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 81-105. <https://doi.org/https://doi.org/10.12984/eed.45828>
- Uluğ, F. (1999). *Eğitimde grup süreçleri: yönetsel psiko-sosyal ve teknik bakış*. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Urhan, İ. (2013). *Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme ile öz yeterlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No. 321871) [Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uyanık Balat, G., & Bayındır, D. (2018). Okul öncesinde sınıf yönetiminin kritik rolü, tanımı ve önemi. G. Uyanık Balat, & H. Bilgin (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi* içinde (s. 1-20).
- Uzel, A. (2009). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin yabancı dile yönelik özyeterlilik algılarının ve öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi*. (Tez No. 239222) [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ünlü, İ. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No. 640759) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Üredi, L., & Üredi, I. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, bulundukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *İstanbul Yedi Tepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 98-110.
- Vatansever Bayraktar, H., & Çelik, O. (2021). Öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri ve arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 3(6), 98-127. <https://doi.org/https://doi.org/10.46423/IZUJED.841318>
- Wahdah, W., Prayuda, M., Juliana, J., Almanda Ginting, F., & Gultom, C. (2023). Approaches in designing effective classroom management system: a comparative study. *Language Literacy: Journal of Linguistics, Literature, and Language Teaching*, 7(1), 145-155.
- Watson, M., & Laura, E. (2003). *Learning to trust: transforming difficult elementary classrooms through developmental discipline*. Jossey-Bass.

- Wetson, R. ve Gore Jr, P. A. (2006). A brief guide to structural equation model. *The Counseling Psychologist*, 34(5), 719-751.
- Wolfgang, C. (2009). *Solving discipline and classroom management problems (6th ed.)*. Allyn & Bacon.
- Wolstein, K., Ehm, J.-H., Peters, S., & Mischo, C. (2021). Preschool teachers' self-efficacy beliefs and interaction quality in the domain of instructional support – do professional vision competencies moderate this relation? *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(4), 617-632 .
- Wood, E. (2013). *Play, learning and the early childhood curriculum*. SAGE Publications.
- Yalçın, B. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri sınıf yönetimi stilleri ile olumlu sınıf iklimi oluşturma yeterlikleri arasındaki ilişki*. (Tez No. 663703) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yar Yıldırım, V. (2021). The impact of teacher idealism on curriculum literacy: The role of believing in education as a mediator variable. *International Journal of Curriculum and Instruction* , 13(2), 1548-1563.
- Yaşar, M. (2018). Sınıf yönetimini etkileyen çevresel unsurlar. Y. Aktaş Arnas, & F. Sadık (Ed.), *Okul öncesinde sınıf yönetimi içinde* (s. 25-44). Pegem Akademi.
- Yavuzer, H. (1995). *Çocuk eğitimi el kitabı*. Remzi Kitapevi.
- Yenen, E. (2022). Öğretmenlerin mesleki yeterliklerini etkileyen faktörler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 27-45.
- Yiğit, F. (2001). *Okul psikolojik danışmanlarının yetkinlik beklentilerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi, Adana. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2014). Müziksel işitme, okuma ve yazma öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi ve müzik öğretmeni adaylarının öz yeterlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.
- Yıldız, M. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin sınıf yönetimi becerileri ile ilişkisi*. (Tez No. 515485) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın

- Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, K., & Çokluk Bökeoğlu, U. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.
- Yılmaz, Ç. (2011). 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik güdüsü, kaygısı, öz yeterlik inancı ve öz kavramı ile matematik dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiler(şereflikoçhisar örneği). (Tez No. 302024) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, N. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. (Tez No. 731144) [Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yurdakal, H., & Genç, Ö. (2024). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 13(37), 27-42.
- Yüksel Güler, Ş. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin program okuyazarlıkları öz yeterlik inançları ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki. (Tez No. 681722) [Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yüksel, G., & Büyükalan Filiz, S. (2017). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi.
- Zembat, R., & İlçi Küsmüş, G. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamano Eğitim Dergisi*, 28(4), 1725-1739. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3621>
- Zembat, R., Yılmaz, H., Değirmeci, Ş., & Çelik, B. (2023). Teacher leadership and classroom management: a research on preschool teachers. *International Journal of Progressive Education*, 19(2), 102-117. <https://doi.org/https://doi.org/10.29329/ijpe.2023.534.7>

EKLER

Ek.1: Etik Kurul Onay Formu



T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu



Sayı : E-34183927-020-00001036039
Konu : 2025-10 Protokol Numaralı Başvurunuz Hk

21.01.2025

Sayın Gamze Nur ÇELİK

"Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Öz-Yeterlik Algıları ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı ve 2025-10 protokol numaralı başvurunuz kurumumuz tarafından incelenmiş ve başvurunuz hakkında "UYGUNDUR" kararı verilmiştir.

Prof. Dr. Eyup AKIN
Kurul Başkanı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 0517284D-5730-40D6-AE0C-025C823599BE

Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/aksaray-universitesi-ebys>

Adres: Akşaray Üniversitesi

Telefon No: 03822883078 Faks No: 03822883007

e-Posta: Internet@aksaray.edu.tr

KEP Adresi:

Ayrıntılı bilgi için: Tuğba YİĞİT(ETİK K.)

Memur

Telefon No: 03822883078

1 / 1



Ek.2: Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Kullanım İzni

Ek.3: Demografik Bilgi Formu

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU	
Öğretmenlik yaptığınız il:	
Cinsiyet:	
Yaş:	
Sınıf yönetimi ile ilgili kurs, proje veya hizmet-içi eğitime katıldınız mı?	Evet: Hayır:
Gün İçinde Çalıştığınız Süre:	Tam Gün: Yarım Gün:



Ek.4: Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği

Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği

Aşağıda öğretmenin sınıf yönetimine ilişkin çeşitli ifadeler yer almaktadır. Lütfen her bir ifadeyi sınıf ortamını düşünerek okuyunuz ve her bir ifadenin sizi ne ölçüde tanımladığını aşağıdaki 5 aralıklı ölçek üzerinde değerlendiriniz.

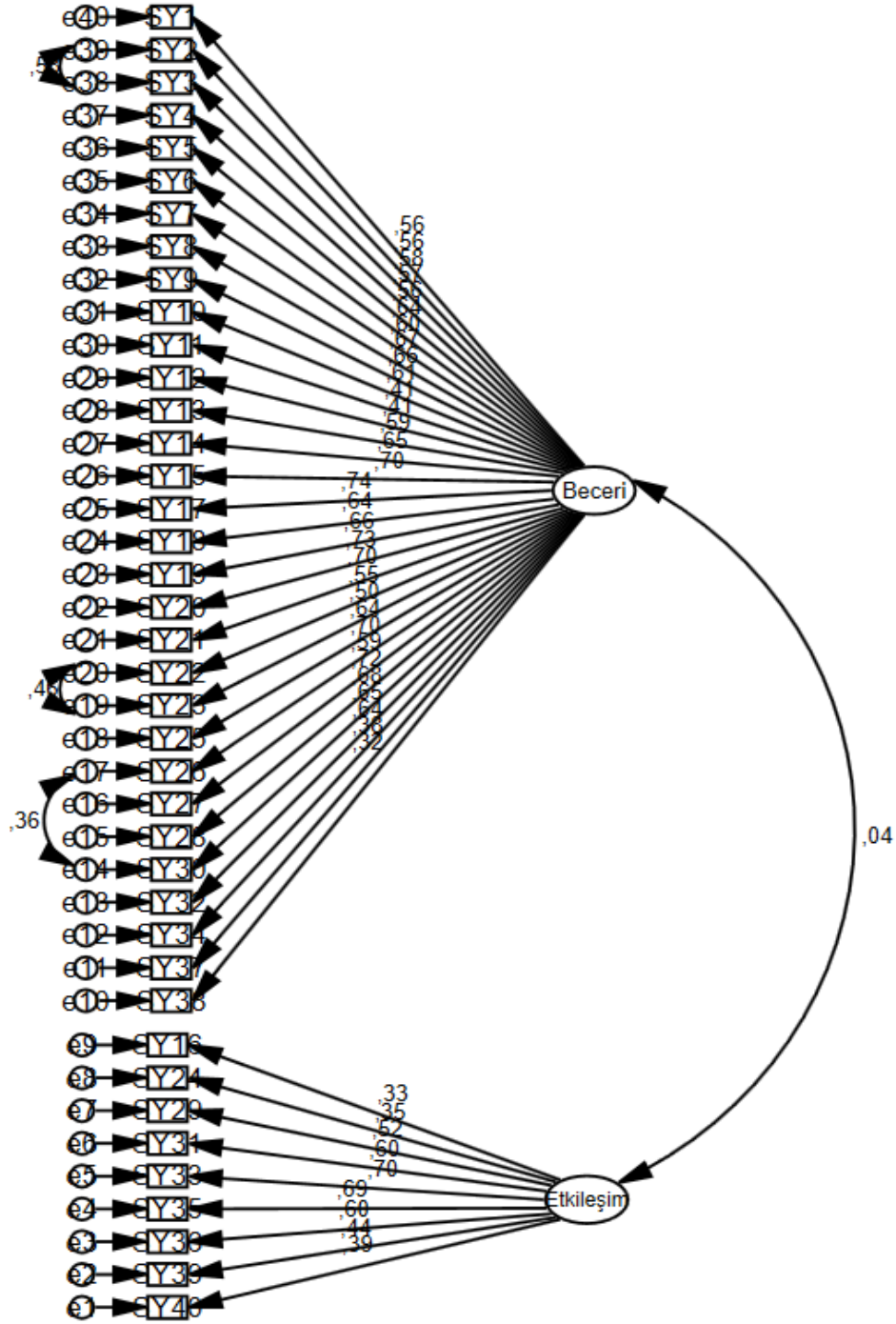
1	2	3	4	5		
Hiç tanımlamıyor	Çok az tanımlıyor	Orta derecede tanımlıyor	Çoğunlukla tanımlıyor	Tamamen tanımlıyor		
GÖZLENEN DAVRANIŞLAR		Hiç tanımlamıyor	Çok az tanımlıyor	Orta derecede tanımlıyor	Çoğunlukla tanımlıyor	Tamamen tanımlıyor
1. Çocuklarla birlikte olmak konusunda istekli bir yaklaşım sergilerim.		1	2	3	4	5
2. Enerjik bir öğretmenim.		1	2	3	4	5
3. Eğlenceli bir öğretmenim.		1	2	3	4	5
4. Güler yüzlü bir öğretmenim.		1	2	3	4	5
5. Ses tonumu uygun kullanırım.		1	2	3	4	5
6. Çocuklara karşı sabırlı ve hoşgörülüüyümdür.		1	2	3	4	5
7. Çocuklarla göz teması kurarım.		1	2	3	4	5
8. Çocuklara karşı kibar ve saygılıyım.		1	2	3	4	5
9. Çocuklara yardımcı olmaya istekliyimdir.		1	2	3	4	5
10. Kendime güvenirim.		1	2	3	4	5
11. Derli toplu/düzenliyimdir.		1	2	3	4	5
12. Tehlikeli ya da zor durumlar karşısında soğukkanlıyım.		1	2	3	4	5
13. Davranışlarımda tutarlıyım.		1	2	3	4	5
14. Sınıfa planlı ve hazırlıklı gelirim.		1	2	3	4	5
15. İlgi çekici eğitim ortamları hazırlarım		1	2	3	4	5
16. Benim için, hazırladığım plan çocukların o andaki ihtiyaçlarından daha önce gelir.		1	2	3	4	5
17. Etkinlikleri uygularken yeterli ve anlaşılır yönergeler veririm.		1	2	3	4	5
18. Çocukların bireysel farklılıklarını göz önüne alarak alternatif etkinliklerle planımı hazırlarım.		1	2	3	4	5
19. Çocuklara gün içinde seçim şansı veririm.		1	2	3	4	5
20. Davranışlarımla çocuklara iyi bir model olurum.		1	2	3	4	5
21. Hazırladığım etkinliklerde dikkat çekici girişlere yer veririm.		1	2	3	4	5
22. Küçük grup çalışmalarına yer veririm.		1	2	3	4	5
23. Bireysel çalışmalara yer veririm.		1	2	3	4	5

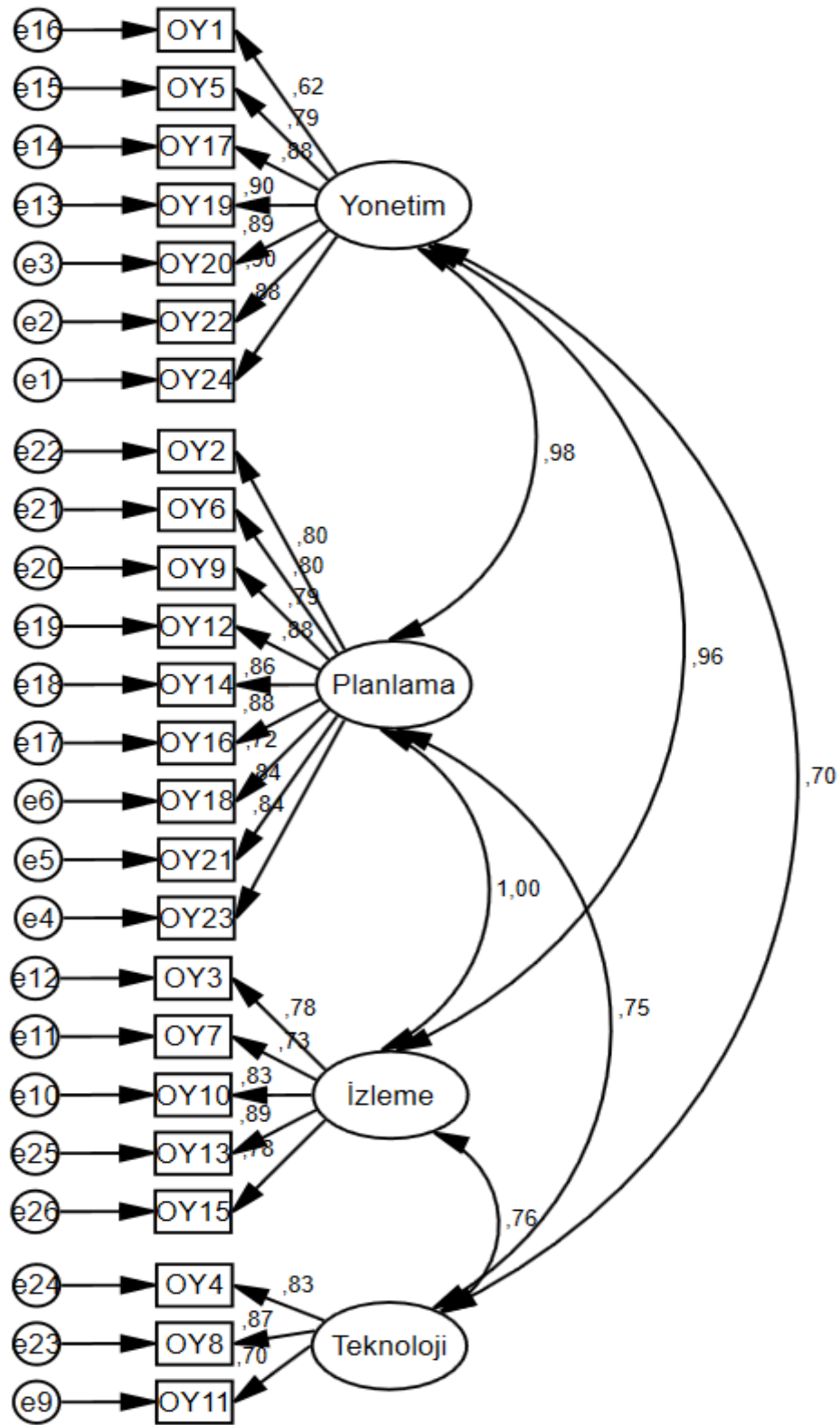
24. Çocukların etkinliklerini değerlendirirken sonuca önem veririm.	1	2	3	4	5
25. Sınıf kurallarını oluştururken çocukların katılımını sağlarım.	1	2	3	4	5
26. Etkinliklerde çocukları cesaretlendiririm.	1	2	3	4	5
27. Çocukların sınıf dışında farklı mekanları kullanacağı etkinlikler düzenlerim.	1	2	3	4	5
28. Empatik yaklaşım sergilerim.	1	2	3	4	5
29. Bazı çocuklara daha çok ilgi gösteririm.	1	2	3	4	5
30. Çocukları duygularını ve tepkilerini dile getirmeleri için cesaretlendiririm.	1	2	3	4	5
31. Sınıfta itaate dayalı bir otoritem vardır.	1	2	3	4	5
32. Çocukları soru sormaya özendiririm.	1	2	3	4	5
33. Çocuklar arasında karşılaştırma yaparım.	1	2	3	4	5
34. Güvene dayalı ilişkiler kurarım.	1	2	3	4	5
35. Çocukları tehdit ederim.	1	2	3	4	5
36. Ceza yöntemini kullanırım.	1	2	3	4	5
37. Çocuklara davranışlarına yönelik geri bildirimleri anında veririm.	1	2	3	4	5
38. Övgü cümlelerini (harika, muhteşem) kullanırım.	1	2	3	4	5
39. İstenmeyen davranış gösteren çocukları uyarmadan ortamdaki uzaklaştırırım.	1	2	3	4	5
40. Çocukların yaşadığı yoğun duyguları önemsemem.	1	2	3	4	5

Ek.5: Okul Öncesi Öğretmeni Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeği

Okul Öncesi Öğretmeni Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeği									
Bu ölçek, okul öncesi öğretmenin mesleki yeterliğini ölçmek amacı ile hazırlanmış ve ölçekten elde edilen sonuçlar okul öncesi öğretmenin öz-yeterlilik düzeyini belirlemek üzere kullanılmaktadır. Ölçekte 24 adet yeterliliğe ilişkin ifade bulunmaktadır. Öz-yeterliliğe ilişkin ifadeleri en düşük puan olan 1'den (Yetersiz), en yüksek puan olan 9'a (Çok yeterli) kadar puanlamanız beklenmektedir. Yanıtlarınızı öz-yeterliliğinizin nasıl olmasını isteyebileceğinize göre değil, gerçekte kendi öz-yeterliliğinizi nasıl değerlendiriyorsanız ona göre vermeniz araştırma için büyük önem taşımaktadır.									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1-Çocukları yargılamadan dinleyebilirim.									
2-Çocukların akranları ile etkileşimlerini destekleyen etkinlikleri uygulayabilirim.									
3-Öğrenme sürecini çocukların katılımıyla değerlendirebilirim.									
4-Öğrenme sürecinde teknolojiyi kullanabilirim.									
5-Beden dilini duruma uygun bir şekilde kullanabilirim.									
6-Uyguladığım etkinliklerde oyun yöntemini kullanabilirim.									
7-Uyguladığım eğitim programını günlük, aylık ve yıllık periyotlarla değerlendirebilirim.									
8-Teknoloji kullanımını içeren etkinlikler planlayabilirim.									
9-Çocukların etkinliklerde inisiyatif almalarını sağlayabilirim.									
10-Çocuğun gelişimini ve eğitim programını değerlendirmek için alternatif yöntemler kullanabilirim.									
11-Çocukların teknoloji kullanım becerisini destekleyen etkinlikler uygulayabilirim.									
12-Çocukların keşfetme becerilerini destekleyen etkinlikler uygulayabilirim.									
13-Değerlendirme sonuçlarını çocukların gelişimini desteklemeye yönelik kullanabilirim.									
14-Çocukların öğrenmelerini desteklemek için günlük yaşamdan problem durumlarını içeren etkinlikler uygulayabilirim.									
15-Çocuklarını gelişimlerini takip etmek amacıyla sistemli gözlemler yapabilirim.									
16-Çocukların öğrenme sürecinde ortaya çıkan soru veya sorunlara cevap bulabilecekleri fırsat eğitimini uygulayabilirim.									
17-Çocukları karar alma süreçlerine dahil edebilirim.									
18-Çocukların deneyimlerini zenginleştirmek için sınıf dışı ortamları kullanabilirim.									
19-Çocuklara kendilerini ifade edebilmeleri için fırsatlar yaratabilirim.									
20-Etkinliklerde çocuklara rehberlik edebilirim.									
21-Etkinlikleri grup çalışmalarına (küçük-büyük grup) uygun olarak planlayabilirim.									
22-Çocukların etkinliklere aktif katılımını sağlayabilirim.									
23-Etkinlikleri çocukların bütün gelişim alanlarını destekleyecek şekilde planlayabilirim.									
24-Çocukların etkinlikler hakkındaki görüşlerine göre etkinlik sürecini yönlendirebilirim.									

Ek.6: DFA Sonucu Elde Edilen Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri ve Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeğine Ait İki Faktörlü Ölçüm Modeli





Şekil 5. DFA sonucu elde edilen mesleki öz-yeterlik algısı ölçeğine ait dört faktörlü ölçüm modeli

TEZ DEĞERLENDİRME FORMU

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ TEZ DEĞERLENDİRME FORMU		
Öğrencinin Adı Soyadı: Gamze Nur ÇELİK		EYET
Kapak		
1	Tez başlığı, tutanaktaki başlıkla aynı mı?	
2	Kapaktaki ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	
3	Kapak format kılavuzdaki kapak formatına uygun mu?	
4	Kapakta yazılan tüm yazılar doğru olarak verilmiş mi?	
İçindekiler		
5	Sayfa numaraları tam verilmiş mi?	
6	Şekil, çizelge vb. listeleri verilmiş mi? Sıralaması doğru mu?	
7	Özet, abstract, giriş, sonuçlar vb. bölümler var mı?	
8	Yazım hataları kontrolü yapıldı mı?	
Giriş		
9	Hazırlanan tezin önemini anlatıyor mu?	
10	İkinci ve üçüncü dereceden başlık içermemeli kuralına uyuldu mu?	
Özet/Abstract		
11	Kılavuza uygun mu?	
12	Ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	
13	Özet; tek sayfa, tek aralık, tek paragraf kuralına uygun olarak yazıldı mı?	
14	Bilim kodu, sayfa adedi, anahtar kelimeler ve tez danışmanı yazıldı mı?	
Kaynakça		
15	Kaynakların tamamına metin içinde atıf yapıldı mı?	
16	Kaynak formatı kılavuzdaki kaynak formatına uygun olarak hazırlanmış mı?	
17	Atıf formatı kılavuzdaki atıf formatına uygun mu?	
Atıf Yöntemi		APA 7 ☐ CMS ☐ İSNAD ☐
Genel Değerlendirme		
18	Etik beyan açıklaması okundu, uyuldu ve imzalandı mı?	
19	Kabul/Onay sayfası kılavuzdaki formata uygun olarak düzenlenmiş mi?	
20	Kabul /Onay sayfasında belirtilen oy birliği/oy çokluğu seçeneklerinden uygun olanı savunmayla tutarlı olacak şekilde belirlenmiş mi?	
21	Sayfa kenar boşlukları ve sayfa numaraları kılavuzdaki formatına uygun mu?	
22	Paragraf boşlukları ve metin satır aralığı kılavuza uygun olacak şekilde düzenlenmiş mi?	
23	Başlık yazımları kılavuzdaki başlık formatlarına uygun mu?	
24	Yazı tipi ve boyutu kılavuzdaki yazı tipi ve boyutu formatına uygun mu?	
25	Şekil, çizelge vb. açıklama ve numaralandırmaları kılavuzdaki formata uygun olarak yazılmış mı?	

İmza:

Danışman Adı Soyadı: Doç. Dr. Ayşegül AKINCI COŞGUN