

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI



**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN PROBLEM
ÇÖZME DAVRANIŞLARI İLE İSTENMEYEN
DAVRANIŞLARA KARŞI KULLANDIKLARI STRATEJİLER
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ŞEYDA AKAY

TEZ DANIŞMANI
Dr. Öğr. Üyesi Özlem OKYAY

BOLU, TEMMUZ - 2023

KABUL VE ONAY SAYFASI

Şeyda AKAY tarafından hazırlanan “**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN PROBLEM ÇÖZME DAVRANIŞLARI İLE İSTENMEYEN DAVRANIŞLARA KARŞI KULLANDIKLARI STRATEJİLER ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği/ oy çokluğuyla kabul edilmiştir. 28/07/2023

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Özlem OKYAY
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep TOPÇU BİLİR
Düzce Üniversitesi

.....

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Ramle Gül HAZAR
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin 28/07/2023 tarihinde Turnitin adlı intihal tespit programından enstitü müdürlüğüne belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 28 olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışma için Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmalar Etik Kurulundan Protokol NO. 2021/453 sayısı ile etik izin alınmıştır.

.....

ŞEYDA AKAY

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN PROBLEM ÇÖZME DAVRANIŞLARI İLE İSTENMEYEN DAVRANIŞLARA KARŞI KULLANDIKLARI STRATEJİLER ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ŞEYDA AKAY

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

(TEZ DANIŞMANI: DR. ÖĞR. ÜYESİ ÖZLEM OKYAY)

BOLU, TEMMUZ - 2023

XIV + 101

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme davranışları ile istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejiler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla; Sakarya ilinin Adapazarı ve Serdivan ilçelerinde görev yapmakta olan 135 okul öncesi öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak Genel Bilgi Formu, Problem Çözme Envanteri (PÇE), Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfta İstenemeyen Davranışlara Karşı Kullandıkları Stratejileri Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde Mann Whitney U, bağımsız gruplar için Kruskal Wallis testleri ile Spearman Brown korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, yaş, deneyim, sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alma durumu ve görev yapılan okul türünün okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme davranışlarında etkili bir değişken olmadığı; öğrenim durumu değişkeninin ölçeğin planlı yaklaşım alt boyutunda anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejiler de ise yaş, deneyim, öğrenim durumu, görev yapılan okul türünün etkili bir değişken olmadığı, bunun yanı sıra sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alma durumunun gerçeklik terapisi, davranış değiştirme modeli alt boyutlarında ve ölçek toplamında etkili olduğu belirlenmiştir. Ölçekler arasındaki ilişki incelendiğinde ise, okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme davranışları ile istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejiler arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir.

ANAHTAR KELİMELEER: Problem Çözme, Problem Çözme Becerisi, İstenmeyen Davranışlar, Okul Öncesi Öğretmenleri

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESCHOOL TEACHERS' PROBLEM SOLVING BEHAVIORS AND THE STRATEGIES THEY USE AGAINST UNDESIRABLE BEHAVIORS

MSC THESIS

ŞEYDA AKAY

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION

PRE-SCHOOL EDUCATION PROGRAM

(SUPERVISOR: DR. ÖĞR. ÜYESİ ÖZLEM OKYAY)

BOLU, JULY 2023

XIV+101

This research was carried out with the participation of 135 preschool teachers working in the Adapazarı and Serdivan districts of Sakarya province in order to examine the relationship between problem-solving behaviors of preschool teachers and the strategies they use against undesirable behaviors. The research used the correlational survey model, which is a quantitative research method. The data collection tools used in the research were the General Information Form, Problem Solving Inventory (PSI), and Scale for Identifying the Strategies Employed by Preschool Teachers Against Undesirable Behaviors. In the analysis of the data, independent samples Mann Whitney U, Kruskal Wallis tests and Spearman Brown formula were used. The analysis results indicated that age, experience, training related to classroom management, and the type of school where the teachers worked were not significant variables in preschool teachers' problem-solving behaviors. However, the variable of educational background showed a significant difference in the planned approach subscale of the scale. As for the strategies used by preschool teachers against undesirable behaviors, age, experience, educational background, and the type of school did not show significant effects. However, it was determined that receiving training in classroom management was effective in the subdimensions of reality therapy and behavior modification model, as well as in the overall scale score. When the relationship between the scales was examined, it was determined that there was no significant relationship between the problem-solving behaviors of preschool teachers and the strategies they used against undesirable behaviors.

KEYWORDS: Problem Solving, Problem Solving Skills, Undesirable Behaviors, Preschool Teachers

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYAN	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
ŞEKİL LİSTESİ	xii
TABLO LİSTESİ.....	xii
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ.....	xiii
TEŞEKKÜR	xiv
1. GİRİŞ	15
1.1 Problem Durumu	15
1.2 Araştırmanın Amacı	16
1.3 Araştırmanın Önemi	17
1.4 Sınırlılıklar.....	18
1.5 Varsayımlar	19
1.6 Tanımlar	19
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ	
ARAŞTIRMALAR.....	20
2.1 Sınıf Yönetimi	20
2.1.1 Sınıf Yönetimi Yaklaşımları	21
2.1.1.1 Geleneksel Yaklaşım	21
2.1.1.2 Çağdaş Yaklaşım	22
2.1.2 Sınıf Yönetimi Modelleri.....	22
2.1.2.1 Geleneksel Model	23

2.1.2.2	Tepkisel Model	23
2.1.2.3	Önleyici Model	23
2.1.2.4	Gelişimsel Model	24
2.1.2.5	Bütünsel Model	24
2.1.3	Sınıf Yönetiminin Boyutları	24
2.1.3.1	Sınıfın Fiziksel Ortamı	25
2.1.3.2	Plan- Program Etkinlikleri	25
2.1.3.3	Zaman Yönetimi	25
2.1.3.4	İlişki Düzenlemeleri	26
2.1.3.5	Davranış Düzenlemeleri	26
2.1.4	Sınıf Yönetiminin Değişkenleri	26
2.1.4.1	Öğretmen	26
2.1.4.2	Öğrenci	27
2.1.4.3	Okul	28
2.1.4.4	Program	28
2.1.4.5	Eğitim Ortamı	28
2.1.4.6	Eğitim Yönetimi	29
2.1.4.7	Aile	29
2.1.4.8	Çevre	29
2.1.5	Sınıfta İstenmeyen Davranışlar	30
2.1.5.1	Sorun Olmayan Davranışlar	31
2.1.5.2	En Küçük Sorunlar	31
2.1.5.3	Önemli, Ancak Etkileri ve Genişliği Sınırlandırılmış Sorunlar	31
2.1.5.4	Artan ve Yayılan Sorunlar	32
2.1.6	Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nedenleri	32
2.1.6.1	Çocuklardan Kaynaklanan Nedenler	32
2.1.6.2	Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler	33
2.1.6.3	Aileden Kaynaklanan Nedenler	34
2.1.6.4	Sosyal Çevreden Kaynaklanan Nedenler	35
2.1.6.5	İhmal ve İstimar	35
2.1.6.6	Göç	35
2.1.7	İstenmeyen Davranışlara Yönelik Kullanılan Disiplin Yaklaşımları	36
2.1.7.1	Skinner Modeli (Davranış Değiştirme Modeli)	37
2.1.7.2	Glasser Modeli (Gerçeklik Terapisi/Kontrol Modeli)	37
2.1.7.3	Canter Modeli (Güvengen Disiplin/Güvengen Davranış Modeli)	38

2.1.7.4 Dreikurs Modeli (Mantıksal Sonuçlar Modeli/ Sosyal Disiplin)	38
2.1.7.5 Kounin Modeli.....	39
2.1.7.6 Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli (Gordon Modeli)	39
2.1.8 İstenmeyen Davranışlarla Başa Çıkma Yolları.....	39
2.1.8.1 Etkin Dinleme ve Sorunu Anlamaya Çalışmak	40
2.1.8.2 Görmezden Gelmek	40
2.1.8.3 Uyarıda Bulunmak.....	40
2.1.8.4 Sınıf Ortamında ve Dersin İşleyişinde Değişiklikler Yapmak	41
2.1.8.5 Sorumluluk Vermek.....	41
2.1.8.6 Çocukla Konuşmak ve Olumlu Model Olmak	41
2.1.8.7 Aile ve Okul Yönetimi İle İletişime Geçmek	42
2.1.8.8 Ceza Vermek ve Ödüllendirmek.....	42
2.2 Problem Çözme Becerisi	42
2.2.1 Problem.....	43
2.2.2 Problem Çözme	44
2.2.3 Problem Çözme Aşamaları	46
2.2.4 Problem Çözme Becerisi ve Eğitimdeki Önemi	47
2.2.5 Öğretmenlerin Eğitim Ortamında Karşılaştıkları Problem Durumları ve Problem Çözme Becerileri	49
2.3 İlgili Araştırmalar.....	50
2.3.1 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	50
2.3.2 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	61
3. YÖNTEM	68
3.1 Araştırmanın Modeli	68
3.2 Çalışma Grubu	68
3.3 Veri Toplama Araçları	70
3.3.1 Genel Bilgi Formu	70
3.3.2 Problem Çözme Envanteri (PÇE).....	70
3.3.3 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandıkları Stratejileri Belirleme Ölçeği.....	71
3.4 Verilerin Toplanması	72
3.5 Verilerin Analizi.....	72
4. BULGULAR.....	74
4.1 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Davranış Puanlarına İlişkin Bulgular	75

4.2 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandıkları Strateji Puanlarına İlişkin Bulgular	84
4.3 Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme davranışları ile istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları strateji puanları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular	97
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	99
6. KAYNAKLAR	101
7. EKLER	113



ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2. 1. Sınıf Yönetimi Modelleri	22
--	----



TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3.1. Katılımcıların demografik bilgilerinin dağılımı	69
Tablo 4.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Envanterinden aldıkları puanların yaş değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları	75
Tablo 4.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Envanterinden aldıkları puanların deneyim değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları	77
Tablo 4.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Envanterinden aldıkları puanların öğrenim durumu değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları ..	79
Tablo 4.1.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Envanterinden aldıkları puanların sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alma durumu değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları.....	81
Tablo 4.1.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Envanterinden aldıkları puanların görev yapılan okul türü değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları	82
Tablo 4.2.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandıkları Stratejiler ölçeğinden aldıkları puanların yaş değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları	84
Tablo 4.2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandıkları Stratejiler ölçeğinden aldıkları puanların mesleki deneyim değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları	86
Tablo 4.2.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandıkları Stratejiler ölçeğinden aldıkları puanların öğrenim durumu değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları	89
Tablo 4.2.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandıkları Stratejiler ölçeğinden aldıkları puanların sınıf yönetimiyle ilgili eğitim alma durumu değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları	92
Tablo 4.2.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandıkları Stratejiler ölçeğinden aldıkları puanların görev aldıkları okul türü değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları.....	95
Tablo 4.3.1. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejilere ilişkin ölçekler ve alt ölçekler arası korelasyon katsayıları	97

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OCD: Çocuk Gelişimi Ofisi (Pittsburg Üniversitesi)

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

PÇE: Problem Çözme Envanteri

TDK: Türk Dil Kurumu



TEŞEKKÜR

Duruşu, ifade biçimi, nezaketi, çalışma disiplini ile yüksek lisans sürecim boyunca benim için bir rol model olmasının yanı sıra araştırma sürecimde danışmanlığımı üstlenerek her aşamada kıymetli bilgilerini, değerli görüşlerini ve vaktini benimle paylaşan çok değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Özlem OKYAY' a her şey için tüm içtenliğimle sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunma sınavımda jüride yer alarak değerli görüşleri ile çalışmama katkıda bulunan Dr. Öğr. Üyesi Zeynep TOPÇU BİLİR ve Dr. Öğr. Üyesi Ramle Gül HAZAR' a teşekkürlerimi sunarım.

Tüm hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen, her zaman kendi ayaklarım üzerinde durmam için beni teşvik edip bu günlere getiren pek kıymetli annem Ayşe AKAY ve pek kıymetli babam Vedat AKAY' a; yine bu süreçte her daim destekçim olan canım kardeşlerim Şeyma DAĞ ve Ceyda TUNA' ya teşekkürlerimi sunarım.

Varlığıyla yüksek lisans eğitimim süresince bana moral ve motivasyon kaynağı olan biricik yeğenim Mehmet Fatih DAĞ' a ayrıca teşekkür ederim.

Tez yazım sürecimde yanımda olan ve çalışmama bizzat katkı sağlayan pek sevgili destekçim Ahmet Faruk YILDIRIM' a teşekkürlerimi sunarım.

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve araştırmada geçen temel kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanıldığı erken çocukluk dönemi çocukların yaşama uyum sağlamalarında bir temel inşa eder. Erken yaşam deneyimleri çocuğun benlik algısını, öğrenmeye ve kendi becerilerine ilişkin geliştireceği tutumları etkilemektedir. Bu noktada çocuğun ilk kurumsal eğitim deneyimini yaşadığı okul öncesi eğitim kurumları oldukça önemlidir. Çocuğun okul öncesi eğitim kurumlarında yaşadığı olumlu deneyimler onun kendine olan inancını, öğrenmeye ve okula ilişkin tutumunu olumlu etkiler. Nitelikli bir eğitimin en önemli unsuru olan öğretmenler, çocuğun gelişimi ve öğrenmesi ile ilgili olumlu deneyimler yaşamasında oldukça etkilidir. Çocuklar sevildikleri, değer gördükleri ve kendilerini güvende hissettikleri ortamlarda kendilerini keşfeder ve öğrenmeye istek duyarlar. Bu nedenle öğretmenlerin çocuklarla kurduğu sıcak ve değer veren ilişki yanında oluşturduğu güven veren sınıf atmosferi oldukça önemlidir (Akgün, vd., 2011; Celep 2004; İpşir, 2002; MEB, 2013). Olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması için öğretmenin etkili bir sınıf yöneticisi olması gereklidir. İyi bir sınıf yönetimi öğretmenin öğrencilerle kuracağı olumlu iletişime ve iyi ilişkilere bağlıdır (İpşir, 2002).

İstenmeyen davranışların düzenlenmesi sınıf yönetiminin önemli bir boyutudur ve öğretmenin bu davranışlara müdahalede etkili stratejilere sahip olmasını gerektirir. Alan yazında istenmeyen davranışlara müdahalede öğretmenin olumlu ve destekleyici bir yaklaşım içerisinde bulunması, tepkisel olmaktan çok istenmeyen davranışların nedenlerini ortaya çıkararak davranışı önlemeye yönelik bir yaklaşım içerisinde olmasının etkili olduğu vurgulanmaktadır (Gangal ve Öztürk, 2019; Uysal, vd., 2010). Bu bağlamda öğretim programlarının asıl uygulayıcıları olan öğretmenlerin problem çözebilme düzeyleri devreye girmektedir. Okul öncesi öğretmenleri, eğitim programlarını oluşturan ve

uygulayan kişiler olarak kritik bir rol üstlendiklerinden, öğretmenlerin eğitim programlarını hazırlama ve uygulama yeteneklerinin yüksek seviyede olması gerekmektedir. Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ortamında yaptıkları uygulamalar ve karşılaştıkları farklı durumlar karşısında sergiledikleri problem çözme yetenekleri güçlü olmalıdır (Yumuş, 2013). Yapılan çeşitli araştırmalar (Ceylan vd., 2012; Sarı ve Bozgeyikli, 2003), öğretmenlerin problem çözme becerilerinin yüksek olmasının, bu beceriden eğitim yaşantısında daha fazla faydalanılacağını ve çocukların da problem çözme becerilerinin artacağını göstermektedir.

Sınıfta istenmeyen davranışların düzenlenmesi etkili bir problem çözme stratejisi gerektirmektedir. Dolayısıyla problem çözme becerisi yüksek olan öğretmenlerin istenmeyen davranışlara yönelik etkili stratejiler geliştirdikleri varsayılmaktadır.

Alan yazında okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı kullanılan stratejileri ve sınıf yönetimi becerilerini belirlemeye yönelik çalışmaların (Uysal vd., 2014; Bay, 2020, Carlson vd., 2011; Durmaz, vd., 2020; Dinçer ve Akgün, 2015; Ertuğrul ve Kutluca, 2020; Gangal, 2013; Gangal ve Öztürk, 2019; Gangal, 2020; Gaspar vd., 2023; Buyuktaskapu Soydan, vd., 2018; Şahin- Sak, vd., 2018; Tal, 2010; Yumuş ve Bayhan, 2017) ile okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerini inceleyen çalışmaların (Ceylan vd., 2012; Ertuğrul ve Kutluca, 2020; Beyrek Güven, 2020; Köse, vd., 2016; Özgül ,2009; Pekdoğan, 2020; Şahin, 2011; Uzunoğlu ve Demir, 2014) yer aldığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların (Hune ve Nelson, 2002; Zembat, vd., 2017) sınırlı sayıda olduğu belirlenmiş, okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejiler arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaya ise rastlanamamıştır. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile istenmeyen davranışlara karşı kullanılan stratejiler arasındaki ilişki merak uyandıran bir konudur.

1.2 Araştırmanın Amacı

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejiler arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Alt problemler;

- Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile yaş, mesleki deneyim, öğrenim durumu, sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alma durumu, görev yapılan okul türü değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

- Okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejileri ile yaş, mesleki deneyim, öğrenim durumu, sınıf yönetimiyle ilgili eğitim alma durumu, görev yapılan okul türü değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

- Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejiler arasında bir ilişki var mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Her insan yaşamı boyunca çeşitli problemlerle karşı karşıya kalmakta ve bu problemlerle başa çıkmak için en etkili çözüm yollarını aramaya çalışmaktadır. İnsanların problemlerle karşılaşması ve bunlara çözüm bulmaya çalışması belli bir yaş dönemi ile sınırlı değildir, her yaş döneminin kendine özgü çözümlenmeyi bekleyen özel sorunları bulunmaktadır (Taylan, 1990). Karşılaşılan bu problemler aile ve arkadaş gibi özel yaşamdaki problemleri kapsayabilirken; meslek hayatında yöneticilerle, iş arkadaşları ya da hizmet verilen kişilerle olan ilişkilerdeki problemleri de kapsayabilmektedir. Hatta kimi zaman bu problemler bireyin alacağı şey ya da gideceği yere karar verememesi gibi günlük yaşamını etkileyen bir duruma dönüşebilmektedir (Yıldız, 2009). Güzel (2004)' e göre bireyin karşılaştığı problem, karmaşık olsun ya da olmasın, problem çözme becerisine sahip bireyler tarafından aşılabilecektir.

Uzun yıllardır ilgi gören önemli bir konu olan problem çözme, bireyin problem çözme becerisi ve problem çözme becerilerine olan algısı, olumsuz benlik algısı, gelecek hakkındaki düşünceleri ve duyguları tarafından etkilendiğini göstermektedir. Problem çözme çaba, zaman ve deneme gerektiren; bireyin amacı, ihtiyacı, değeri, inancı, tutumu ve alışkanlığıyla da ilgili olan bir süreçtir. Ayrıca, bireyin problem çözme konusuna olan eğilimi, isteği, cesareti ve özgüveniyle ilişkilidir (Ağır, 2007). Okul öncesi eğitimde de, öğrencilere problem çözme yetenekleri kazandırabilmek için önce öğretmenlerin problem çözme becerisine sahip olması gerekmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin bu yeteneklerini öğrencilere aktarabilecekleri uygun sınıf yönetimi becerilerine de sahip olmaları önem arz

etmektedir. Özellikle etkili disiplin sağlama, sınıf yönetimi becerilerinin önemli bir yönünü oluşturmaktadır (Sesli ve Bozgeyikli, 2015).

Öğretmen, sınıf içi ve sınıf dışında öğrencileriyle iletişimi sürdüren, eğitim programını hazırlayıp etkili bir şekilde uygulayabilen, öğretim çalışmalarını yöneten ve değerlendiren kişi olarak öğrenme ve öğretme sürecinin en temel ögesidir (Koçak ve Pirpir, 2012). Eğitim hedeflerine ulaşmanın yolu öğretim süreçlerinin etkililiğine; öğretim süreçlerinin etkililiği ise öğretmene ve öğretme ortamında gerçekleştirilen durumlara dayanmaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda etkili bir öğretim, öğretmenin gereken yeterliliklere sahip olması ve bu yeterlilikleri uygulayabilmesi ile gerçekleşecektir (Şimşek, 2014).

Etkili bir öğretmen; uygun öğretim stratejilerini seçmek, sınıf müfredatını öğrenci öğrenmesini kolaylaştıracak şekilde tasarlamak ve sınıf yönetimi tekniklerini etkin bir şekilde kullanmak gibi birçok işlevi yerine getirmektedir (Marzano, vd., 2003).

Bunlara ek olarak sınıf yönetiminin bir parçası olan davranış yönetiminde algılanan zorlukların fazlalığı, negatif stratejileri kullanma olasılığını artıracaktır. Bu bağlamda öğretmenlerin destekleyici ve olumlu yönetim stratejilerini kullanabilmesi için problem çözme becerisine sahip olması gerekmektedir (Kim ve Stormont, 2019). Başarılı problem çözme becerisine sahip öğretmenler, alana özgü bilgilerini etkili bir şekilde pratiğe dönüştürecek ve zengin stratejik bilgi içeren farklı kaynakları da etkin bir biçimde kullanacaklardır (Alexander ve Judy 1988).

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin önemi üzerinde durması, öğretmenlerin problem çözme davranışlarını, sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlara karşı kullanılan stratejileri vurgulaması, okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejiler arasındaki ilişkiyi inceleyerek alan yazına katkı sunması bakımından önemlidir.

1.4 Sınırlılıklar

1. Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılı Sakarya ili Adapazarı ve Serdivan ilçelerinde bulunan MEB'e bağlı anaokulları ve anasınıflarında okul öncesi öğretmenliği yapan öğretmen sayısı ile sınırlıdır.
2. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme beceri ve istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejiler, "Problem Çözme

Envanteri” ve “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandıkları Stratejileri Belirleme Ölçeği” nin içeriği ile sınırlıdır.

1.5 Varsayımlar

Çalışmaya gönüllü olarak katılan okul öncesi öğretmenlerinin araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Problem Çözme Envanterine ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandıkları Stratejileri Belirleme Ölçeğine içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6 Tanımlar

Problem: Bireyin istenen hedeflere ulaşmasını engelleyen engellerin bulunduğu durumlarda, bireyin mevcut bilgilerle çözemediği durumlardır (Bransford ve Stein, 1984; Akt., Karabacak, vd., 2015).

Problem Çözme: Problem çözme, mantıksal bir karar verme görevinin yanı sıra başa çıkma sürecidir (Heppner ve Krauskopf, 1987).

Sınıf Yönetimi: Öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katıldığı ve düzeni bozucu davranışın minimumda tutulduğu bir ortamın oluşturulmasına yönelik faaliyetler ve davranışlar bütünüdür (Emmer, 1984).

İstenmeyen Davranışlar: Öğretmen-öğrenci etkileşimi üzerinde de olumsuz etkileri olan ve genel disipline aykırı düşen davranışlardır (Erol, 2006).

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Sınıf Yönetimi

Tarihsel süreçte sınıf yönetimine ilişkin farklı bakış açıları ile tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlar incelendiğinde; sınıf yönetimi geçmişte öğretmen otoritesinin sınıf içinde hâkim kılınması şeklinde tanımlanırken (Martin ve Baldwin, 1993) günümüzde öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamının hazırlanması (Emmer ve Gerwels, 2005; Brophy, 2006; Evertson ve Weinstein, 2006; Keleş, 2015) şeklinde bakış açısının farklılaştığı görülmektedir. Bu anlamda sınıf yönetimi, sınıf içerisindeki yaşamın bir orkestra gibi yönetilmesi olarak düşünülebilir (Lemlech, 1988; Akt., Akar vd., 2010).

Sınıf yönetimi, öğretmenin sınıftaki temel davranış biçimlerini ve uyguladığı etkinlikleri kapsayan bir süreçtir. Bu süreç, öğretmenin eğitmen, öğretmen ve yönetici rollerini bir araya getirerek profesyonel amaçlarını birleştirir (Babad, 2009).

Sınıf yönetimine yönelik gerçekleştirilen uygulamalar, her öğretmenin eğitim felsefesini, kişisel değerlerini ve profesyonel hazırlığını yansıtmaktadır. Öğretmenlerin profesyonel felsefeleri ile sınıf yönetimi uygulamaları arasında güçlü bir ilişki vardır ve sonuç olarak, bu ikisi öğretmenlerin öğrencilerin yaşamlarındaki rollerine ve sınıf içinde öğrencilerin birbirlerine karşı olan rollerine yönelik temel inançları belirlemektedir (Landau, 2009). Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine bağlıdır. Bu bağlamda, öğretmenlerin lisans döneminde aldıkları eğitimde edindikleri bilgi ve becerileri, eğitim ortamında etkin bir şekilde uygulama yetenekleri göz önünde bulundurularak değerlendirilir (Ayar ve Arslan, 2008).

Marzano vd. (2003) tarafından yapılan araştırmada, etkili sınıf yönetiminin öğrenci başarısı üzerinde en büyük etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Etkili sınıf yönetimi, öğrenci öğrenmesinin başarıyla sonuçlandırılması için uygun bir ortam oluşturur. Çalışmada sınıf yönetiminin diğer tüm değişkenlerinin temeli olan etkili öğretmen-öğrenci ilişkilerinin önemi vurgulanmıştır. Bunlara ek olarak sınıf yönetiminin; yönlendirme, işbirliği ve özel gereksinimli öğrencilere ekstra ilgi gösterme gibi faktörleri de içerdiği belirtilmiştir.

Evertson ve Weinstein 'a (2006) göre, sınıf yönetiminin iki amacı bulunmaktadır. Bu amaçlar, öğrencilerin akademik öğrenmeleri için katılım gösterecekleri uygun bir ortam oluşturmak ve eş zamanlı olarak öğrencilerin sosyal ve ahlaki gelişimini gerçekleştirmek olarak ifade edilmektedir. Bu perspektiften değerlendirildiğinde, bir öğretmenin uygun öğrenme ortamını oluşturmayı başarması kadar, bu ortamın oluşturulmasının nasıl gerçekleştiği de önemlidir. Kısaca, sonuç kadar süreç de büyük önem arz etmektedir.

Öğretmen, sınıf yönetimindeki yetenekleri sayesinde etkin bir şekilde çalışabilir ve bu etkinlik sayesinde işini yapmaktan duyduğu memnuniyet artar. Birey, işini ne kadar başarılı bir şekilde yerine getirirse, sonuçlarından o kadar tatmin olur ve işinden aldığı keyif artar. Sınıf yönetimi becerileri yüksek olan öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerinde başarılı olmaları ve işlerinden memnun olmaları da muhtemeldir (Akın ve Koçak, 2007).

Alan yazında farklı bakış açılarıyla yapılan sınıf yönetimi tanımları birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenin öğretici rolünün yanında lider rolünü de benimseyerek; eğitim ortamının, eğitim programının, materyallerin, öğrencilerin, ailelerin, okul yöneticilerinin ve zamanın gereken şekilde ve etkili bir biçimde işe koşulmasıdır.

2.1.1 Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Sınıf yönetimi yaklaşımları; geleneksel yaklaşım ve çağdaş yaklaşım olmak üzere iki başlıkta ele alınmıştır.

2.1.1.1 Geleneksel Yaklaşım

Merkezinde öğretmenin olduğu, eğitim etkinliklerinde öğretmenin aktif, öğrencinin pasif bir konumda olduğu (Gündüz, 2001) bu yaklaşımda sınıfta otorite figürü öğretmendir. Öğretmen sınıfın düzenini, kontrolünü ve günlük akışı sağlayan kişidir (Akar, vd., 2010). Bu yaklaşımda eğitim ortamının tamamının kontrolünü sağlayan bir sınıf disiplini ile hedef alınan konu alanına ilişkin bilgi, beceri ve tutum kazandırmak öğretmenin temel görevidir. Yaklaşımın odak noktası konu, yöntem ve sınıf disiplindir (Gürşimşek, 1999). Sınıftaki düzene ve akışa tek başına karar veren, süreçte ödül-cezaya başvuran öğretmen geleneksel yaklaşımı benimsemiştir (Atasoy ve Altun, 2018).

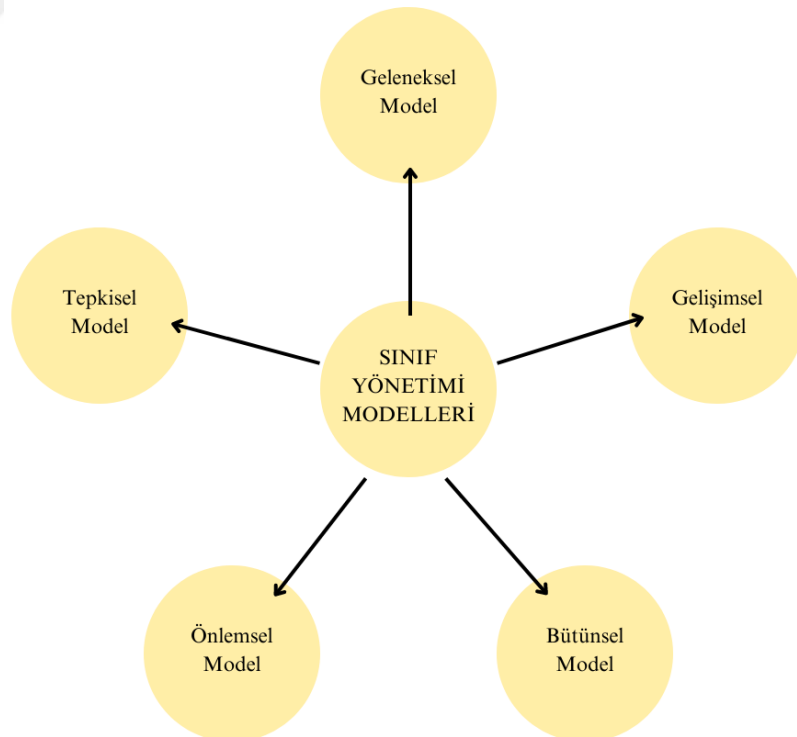
2.1.1.2 Çağdaş Yaklaşım

Öğrenci merkezli olan çağdaş eğitim anlayışı, öğrencinin sürece aktif katılımını sağlayarak, yaparak yaşayarak öğrenmesini ve sorumluluk alabilmesini vurgulamaktadır (Gürşimşek, 1999).

Modelde eğitim ortamında benimsenip uyulması gereken kurallar, öğretim yöntemleri, dersin amacı, işleyişi gibi unsurlar demokratik bir şekilde tartışılırken öğretmen rehber olarak görev alır. Karar seçeneklerinin çeşitliliği durumunda olumlu ve olumsuz yönler ortaya çıkarılarak grup tartışması için öğrenciler yönlendirilir. Her öğrenci tartışma süresince eşit söz hakkı alabilmeli ve çoğunluğun dışında kalan görüşlerin de dile getirilmesine dikkat edilmelidir (Aydın, 2006).

2.1.2 Sınıf Yönetimi Modelleri

Başar (2003) sınıf yönetimi modellerini geleneksel, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olma üzere beş başlıkta ele almıştır (Akt., Sadık, 2008).



Şekil 2. 1. Sınıf Yönetimi Modelleri

2.1.2.1 Geleneksel Model

Öğretmenin sınıfın kurallarını koyduğu ve öğrencilerin mutlaka bu kuralları kabul etmesine dayanan, çocuğun pasif olduğu, disiplinin otoriter yöntemlerin uygulanması ile gerçekleştiği, suçlama, yargılama ve cezalandırma davranışlarının egemen olduğu modeldir. Bu model, geleneksel otorite figürü olarak öğretmenin benimsendiği toplumlarda gözlenmektedir (Sadık, 2008).

2.1.2.2 Tepkisel Model

Tepkisel model, istenmeyen bir davranış sonucunda ya da bir davranışa tepki olan sınıf yönetimi modelidir. İstenmeyen durum ya da davranışın değiştirilmesi modelin amacını yansıtmaktadır. Modelin işleyişi, istenmeyen sonuca karşı gösterilen tepki şeklinde gerçekleşmektedir. Modelde kullanılan ödül ve ceza etkinlikleri düzeni sağlamak için kullanılmaktadır (Sarı ve Dilmaç, 2011).

2.1.2.3 Önleyici Model

Önleyici modelde, gelecek önceden kestirilmeye çalışılarak, istenmeyen davranışı ve sonucunu önceden önlemek amacıyla davranışın nedenlerine odaklanılarak davranışları ortadan kaldıracı planlamalar yapılır (Sadık, 2008).

Model eğitim ortamında önleyici bir düzen oluşturarak, sorunların ortaya çıkmasını engelleme temeline dayanmaktadır. Buna ek olarak tepkisel modele olan ihtiyacı azaltmak modelin bir diğer amacıdır. Modele göre eğitim ortamı bir sosyal etkileşim ortamıdır ve bu bağlamda kültürel sosyalleşme gerçekleştirilmeye çalışılır. Modelde bireyden çok gruba yönelik etkinlikler yer almaktadır. Eğitim ortamında hangi öğrencinin ne zaman istenmeyen davranış sergileyeceği, ne tür aksaklıkların ortaya çıkacağı belirsiz olduğundan öğretmen her daim tetikte olmalıdır. Bu bağlamda öğretmenin iyi bir gözlemci olup öğrencilerin var olan davranışlarından yola çıkarak sonraki davranış hakkında çıkarımda bulunabilmesi gerekmektedir (Demirtaş, 2019).

2.1.2.4 Gelişimsel Model

Bu model yaş ve gelişim düzeyine uygun davranış ilişkisine odaklanır. Çocuğun davranışları gelişim düzeyine uygun olarak değerlendirilir. Öğretimsel ve yönetimsel tüm etkinlikler çocukların fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişim düzeyleri dikkate alınarak planlanır. Çocukların gelişim düzeylerine uygun öğrenme ortamları hazırlanarak çocukların katılımlarıyla sınıf kuralları belirlenir (Sadık, 2008).

Model, etkinlik gerçekleştirilmeden önce öğrencilerin gelişimsel açıdan etkinliğe hazır olması gerektiğini vurgulamaktadır. Çocukların gelişim düzeyinin dikkate alınmadan gerçekleştirilen etkinlikler öğretmenin eğitimin gereken hedeflerine ulaşmasını engellerken, öğrencinin de başarısız olmasına ve hayal kırıklığı yaşamasına neden olur. Bu bağlamda çocukların gelişim özellikleri büyük önem arz etmektedir (Demirtaş, 2019).

2.1.2.5 Bütünsel Model

Yerine, zamanına ve duruma göre bütün modellerin kullanıldığı sınıf yönetimi modelidir (Sadık, 2008).

Bütünsel modelde, önlemsel modele öncelik verilmektedir. İstenmeyen davranışı ortadan kaldırmak için davranışın nedenlerine odaklanan modelde gruba verildiği ölçüde bireye de önem verilmektedir. Öğrencinin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak davranış örüntülerinin seçildiği modelde (Sarı ve Dilmaç, 2011), istendik davranışın sergilenmesi amacıyla uygun bir eğitim ortamı hazırlanır. Ancak tüm önlemlere rağmen istenmeyen davranış ortaya çıkıyorsa tepkisel model kullanılır (Sadık, 2008).

2.1.3 Sınıf Yönetiminin Boyutları

Başar'a (1994) göre, sınıf yönetimi fiziksel düzen, plan-program etkinlikleri, zaman yönetimi, ilişki düzenlemeleri ve davranış düzenlemeleri olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır (Akt., Demirtaş, 2019).

2.1.3.1 Sınıfın Fiziksel Ortamı

Sınıfın genişliği, sınıfın çeşitli etkinlikler için bölümlenmesi, ısı, ışık, gürültü düzenlemeleri, renkler, temizlik, estetik, eğitsel araçlar, oturma düzeni ve öğrencilerin gruplanması fiziksel düzene ilişkin başlıca durumlardır (Sarı ve Dilmaç, 2011).

Etkili sınıf yönetiminin sağlanmasında eğitim ortamının fiziksel özelliklerinin uygun hale getirilmesi gerekmektedir ve bu noktada öğretmenin alacağı sorumluluk önemlidir. Bu bağlamda öğretmen, sınıf yönetimini etkili bir şekilde yönetebilmek için eldeki olanaklar eşliğinde fiziksel değişkenleri güdüleyici, öğretici ve ilgi çekici bir biçimde düzenlemelidir (Aydın, 2006).

2.1.3.2 Plan- Program Etkinlikleri

Öğretmen ve öğrenci davranışlarının eğitim ortamında gerçekleştirilen etkinliklerin içeriği ve çeşidi ile ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır. (Bossert, 1979; Gump, 1982; Shultz ve Florio, 1979; Akt., Doyle, 1985). Bu araştırmalar, öğretmenin eğitim ortamındaki düzeni sağlayıcı eylemlerinin ve öğrencilerin etkinliklere aktif katılımında öğretmenin yönlendiren davranışlarının etkililik düzeyinin, öğrencilerin etkinliklerde kendi liderliğini oluşturmaya kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Söz konusu araştırmalar programda yer alan her etkinliğin öğrenciler için bir "eylem programı" olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla, eğitim ortamındaki düzenin sağlanması için gereken unsurları ve hatta istenmedik davranışların varlığı programda yer alan etkinliklere bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Öğretmenin program etkinlikleri dâhil olmak üzere diğer belirli bağlamların da nasıl işlev göreceğini öğrenerek bu doğrultuda bir liderlik geliştirmesi, sürecin başarılı bir şekilde yönetilmesini sağlar (Doyle, 1985).

2.1.3.3 Zaman Yönetimi

Öğrencilerin düşünce odaklarının değiştirilmesi için tüm psikolojik ve fiziksel enerjilerinin derse yoğunlaştırılması öğretimdir. Bu süreçte öğretmenin ders süresini öğretim amaçları doğrultusunda etkin ve verimli bir şekilde kullanması sınıfı yönetmede aktif olarak rol aldığını göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenin en önemli mesleki sorumluluk ve yeterlilik göstergesi, zaman

yönetimidir. Dolayısıyla zaman yönetimi, sınıf yönetiminin en stratejik öğelerinden birisidir (Aydın, 2006).

2.1.3.4 İlişki Düzenlemeleri

Öğretmen- öğrenci ilişkilerinde sağlıklı bir iletişimin kurulması oldukça önemlidir (Gündüz, 2001). Bu bağlamda öğrencinin duygu ve düşüncelerinin değerli olduğu, bir birey olarak kabul görüp ön plana çıktığı bir sınıf ortamında iletişim ve etkileşim daha sağlıklı sürdürülebilmektedir. Etkileşimin temelini iletişim oluşturmakta ve dolayısıyla eğitim- öğretim etkinliklerinin sürdürüldüğü eğitim ortamlarında öğrenci- öğretmen iletişimi büyük önem arz etmektedir (Selvitopu ve Köroğlu, 2022).

2.1.3.5 Davranış Düzenlemeleri

Davranış düzenlemeleri, öğrencilerin istenilen davranışları sergilemelerini teşvik etmek amacıyla oluşturulan bir ortam, problemlerin önlenmesi ve istenmeyen öğrenci davranışlarının değiştirilmesini içeren etkinlikleri kapsar (Erol vd., 2010).

Sınıf ortamında davranış yönetimini öğretmen sağlamaktadır. Bu bağlamda öğretmenin doğal ve içten bir tavır eşliğinde anlaşılır, anlamlı ve öğretici şekilde tutarlı ve kararlı davranışlar sergilemesi gerekir. Kısacası öğretmen sergilediği davranışlar ile öğrencilere olumlu örnek olmalıdır. Sonuç olarak; meraklı, soru soran, düşünen, eleştiren öğrencilerin yetiştirilmesinde öğretmenin ortaya koyduğu performans önem arz etmektedir (Aydın, 2006).

2.1.4 Sınıf Yönetiminin Değişkenleri

Öğretmen, öğrenci, okul, program, eğitim ortamı, eğitim yönetimi, aile ve çevre sınıf yönetiminin değişkenleri arasında yer almaktadır (Aydın, 2006).

2.1.4.1 Öğretmen

İyi yönetilen sınıflar, öğretim ve öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleşebileceği bir ortam sağlar. Ancak iyi bir sınıf yönetimi kendiliğinden oluşmaz; bu tür bir ortamı oluşturmak için çaba ve gayret gereklidir ve bu sorumluluk en çok öğretmenlere düşer (Marzano vd., 2003).

Etkili bir sınıf yönetiminin gerçekleştirilip sürdürülmesinde öğretmenin, öğrencilerin ilgi, beklenti ve gereksinimlerinin farkında olmak ve bunları karşılamak gibi önemli sorumlulukları yer almaktadır (Yalçınkaya ve Tonbul, 2002). Bunların yanı sıra öğretmenin bir sınıfı yönetme görevi kapsamında eğitim ortamını hazırlamak, grupları düzenlemek ve müfredat hedeflerini başarmak için uygun etkinliklere çocukları dâhil etmek yer almaktadır (Emmer, 1984).

Öğretmenler sınıf içinde olumlu bir atmosfer oluşturarak öğrenciler arasında iyi etkileşim ve iletişim sağlamalıdır. Kendi duygu, düşünce ve beklentilerini açık bir şekilde ifade etmeli ve karşısındakini de anlayışla dinlemelidir. Öğretmenler ayrıca öğrencileri motive etmeli, ilgisini çekmeli ve öğrenmeyi canlı tutacak etkinlikler ve öğretim yöntemleri kullanmalıdır (Alkan, 2007).

Öğretmenlerin, sınıf içi etkinliklerin yanı sıra okul yönetimi, meslektaşlar, veliler ve çevre ile olan ilişkilerini de başarıyla sürdürmeleri önemlidir. Ayrıca, zamanı, eğitim-öğretim kaynaklarını ve araç-gereçleri etkili ve verimli bir şekilde kullanmak da yönetsel açıdan dikkat edilmesi gereken konulardandır. Tüm bu süreçlerin eşgüdümlü bir biçimde gerçekleştirilmesi, öğretmenlik mesleğinin en zor ve profesyonellik gerektiren yönlerindendir. Sınıfta etkili bir eğitim-öğretim ortamı sağlamak, bu yönetsel süreçleri başarıyla yönetmeyi gerektirir (Eren, 2018). Bu nedenle, nitelikli öğretmenlerin varlığı, kaliteli bir eğitimin sağlanmasında kesinlikle göz ardı edilemez (Ök vd., 2006).

2.1.4.2 Öğrenci

Erol (2006) öğrencilerin gelişimsel ve bireysel özellikleri, ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri, kültürel farklılıkları, psikolojileri, inançları ve değer yargılarının sınıf yönetimi etkileyen önemli faktörler olduğunu ifade etmektedir.

Öğrencinin istenmedik bir biçimde davranması, dikkatinin dağılması, etkinlikleri/ödevleri tamamlamakta güçlük çekmesi veya eğitim ortamında çeşitli güçlüklerle karşılaşması, çocuğun öğretmenle iletişim istediği mesajlar içermektedir. Bu bağlamda davranışlar iletişim biçimidir. Dolayısıyla öğretmenler de öğrencilerinin eğitimin ortamında yansıttığı çeşitlilik ve ihtiyaçlar hakkında bilgi sahibi olmalı ve bu ihtiyaçları gidermeye yönelik duyarlı ve saygılı yönetim stratejileri geliştirmelidir. (Press, 2016).

2.1.4.3 Okul

Okullar toplumun gereksinimi olan eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği yerlerdir. Okulun temel görevi, çocukların bilişsel, fiziksel, ahlaksal ve sosyal açıdan gelişimlerini sağlamaktır (Demirtaş, 2019). Etkili bir okul ortamı, karşılıklı destek ve ilginin olduğu bireylerden oluşan bir sosyal gruba ait olma ihtiyacı, yaşa uygun fırsatlarla özerk olma ihtiyacı, etkinliklerde yeterli hissetme ihtiyacı gibi öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarını destekler (Solomon vd., 2000). Okulda etkili bir ortam oluşturmada okul müdürü ve diğer yöneticilerin liderliği esastır. Ayrıca öğretmenler de işbirliği yaparak olumlu bir okul iklimi geliştirmede sorumluluk alabilmektedir (Darling Hammond ve Bransford, 2007).

2.1.4.4 Program

Programın geliştirilmesi sınıf yönetiminin önemli bir bölümüdür. Her öğretmenin, programın hedeflerine uygun olarak derslerini nasıl düzenleyeceğini bilmesi ve geçmiş deneyime bakılmaksızın, program çerçevesinde çalışma felsefesini oluşturması önemlidir (Delceva–Dizdarevik, 2014).

2.1.4.5 Eğitim Ortamı

Eğitim ortamları, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkiyi etkileyen önemli bir faktördür ve olumlu bir öğrenme deneyimi sağlayan yaşanabilir çevreler oluşturur. Eğitim ortamları, kaliteli eğitimin temel yapı taşları olarak kabul edilirken, aynı zamanda yanlış düzenlenmiş veya tasarlanmış eğitim ortamları, öğrenci öğrenimini olumsuz etkileyebilir. Dolayısıyla eğitim ortamlarının özel olarak tasarlanmış olması ve öğretmenlerin programın amaçlarına uygun bir şekilde düzenlemeler yapmaları son derece önemlidir. (Cohen, vd., 2010). Eğitim ortamlarını etkili bir şekilde düzenlemek ve yapılandırmak için öğretmenlere düşen görevler arasında; uygun bir fiziksel düzeni gerçekleştirebilmek, kuralları belirleyebilmek, zamanı en iyi şekilde kullanabilmek için etkinlikler arasındaki geçişleri düzenlemek, öğrenme sürecini uygun bir hızda yönlendirebilmek, çocukların demokratik bir ortamda yer alarak ait ve özerk hissedecekleri bir süreç

dâhil etmek yer almaktadır. Etkili bir eğitim ortamı, öğretmenler ve öğrenciler arasında olduğu kadar öğrencilerin birbirleri arasındaki saygıya dayalı ilişkiyi de geliştirmektedir. Sosyal yeterlilik gelişiminin gerçekleştiği bu tür bir eğitim ortamında, çocukların akademik başarılarının arttığı yapılan araştırmalar sonucunda ulaşılmıştır (Darling Hammond ve Bransford, 2007).

2.1.4.6 Eğitim Yönetimi

Eğitim yönetimi, eğitim alanındaki politika, karar ve amaçların gerçekleştirilmesiyle ilgilenen bir süreçtir. Eğitim yönetimi, eğitim kurumlarındaki insan ve materyal kaynaklarını uyumlu hale getirerek yönlendiren, eğitim kurumlarının hedeflenen amaçlara ulaşmasını sağlamak için genel yönetim ilke, kuram, teknik ve yöntemlerinden yararlanır. Eğitim yönetimi, eğitim kurumlarına politikaları ve alınan kararları etkili bir şekilde uygulayarak, eğitim sürecini yönlendirir ve düzenler (Okutan, 2016).

2.1.4.7 Aile

Aile, çocuğuyla ilk kez iletişimi başlatan ve sürdüren, çocuğu hayata hazırlayan temel birimdir. Toplumsal yaşama uyum sağlamak için ön koşul becerilerin kazandırılması, çocuğun kişilik gelişiminin temelini atılması aile tarafından gerçekleştirilmekte ve çocuk okula başlamaktadır (Çalışkan ve Ayık, 2015).

Eğitimin ilk olarak başladığı birim olan ailenin çocuğun ihtiyaçlarını karşılaması ve desteklemesi ile çocuğun gelişimi doğru orantılıdır. Okul öncesi eğitim kurumsal eğitimin başlangıcıdır ve aileden ayrı düşünülemez. Çocuk aileden aldığı iyi bir eğitim doğrultusunda okul öncesi eğitime başlarsa gelecek yaşamına da o ölçüde hazır ve donanımlı bir şekilde hazırlanacaktır (Yazar vd., 2010).

2.1.4.8 Çevre

Okullar belli bir toplumsal çevrede yer almaktadır. Kurumların etkililik derecesini kontrol edebildikleri çevrenin büyüklüğü yansıtmaktadır. Dolayısıyla

okullar içinde bulunduğu toplumun özelliklerinin farkında olmalıdır. Okul, sosyal çevrede yer alan toplumsal kurumlarla yakın bir ilişki içinde olursa toplumun ihtiyaçlarını da içine alan etkin bir kurum kültürünün oluşması ve okulun bulunduğu çevrede tanınması kolaylaşır. Ayrıca içinde bulunduğu çevrenin başat üretim biçimlerini bilen okul, bunların geliştirilmesinde de rol alabilir. Bunlara ek olarak, kültür ve sanat kurumları ile yakın bir ilişki içinde olan okul, çevre için çekim merkezi haline gelebilir (Aydın, 2006).

2.1.5 Sınıfta İstenmeyen Davranışlar

Eğitim etkinlikleri esnasında öğrenciler tarafından gerçekleştirilen, öğrencinin kendisine ve çevresine zarar veren, sınıf yönetimini, zaman yönetimini, öğretme sürecini olumsuz etkileyen ve dolayısıyla da öğrencilerin öğrenmesini engelleyen, genel ahlaki kurallar ve sosyal normlarla uyumsuz olan davranışlar, istenmeyen davranış olarak tanımlanmaktadır (Thompson, 2009; Charles, 2013; Çetin, 2013; Bayar ve Kerns, 2015; Ağralı ve Yalvaç, 2023). Sınıf yönetiminin önemli bir boyutu olan istenmeyen davranış yönetimi, sınıfta gerçekleşen eğitimin niteliğine, öğrencilerin uygun koşullarda eğitim görmesinden, performanslarının artmasına ve azalmasına kadar birçok unsuru olumsuz etkileyen bir boyuttur (Zincirli ve Yeni, 2022). Bunlara ek olarak istenmeyen davranışların eğitim ortamında başka olumsuz etkileri vardır. Bu olumsuz etkiler arasında zaman, enerji, duygusal bağ, yeterlilik duygusunun ve kişisel kontrolün zayıflaması yer alır. Bunlara ek olarak, istenmeyen davranışları etkili bir şekilde yönetmek için akran, öğretmen ve ebeveynlerden öğrenciye yönelik baskılar da görülebilir. İstenmeyen davranışları sergileyen öğrenciler, kendi davranışlarının olumsuz etkilerine de maruz kalabilirler. Örneğin, kendi öğrenmeleri, sosyal- duygusal gelişimleri, istenmeyen davranışları nedeniyle bozulabilir (Sugawara ve Cunningham, 1988). Doğru bir şekilde istenmeyen davranışın tanımlanması, ilgili müdahalelerin etkililiği açısından büyük önem taşır. Zaman zaman çocuklar, gelişimsel evrelerine özgü olarak beklenenden farklı davranışlar sergileyebilirler veya kendilerini doğru şekilde ifade etme konusunda zorluklar yaşadıkları için problem davranışlar gösterebilirler (Işık, 2021). Bu bağlamda, istenmeyen davranışların nedenlerini ortaya çıkarma ve bu davranışların etkisinin ortadan kaldırılması için olası çözüm yollarının bulunması önemli bir ihtiyaçtır (Bayar ve Kerns, 2015). Etkinliğin akışı durdurularak müdahale edilen istenmeyen davranışlar, eğitim ortamında

gerçekleşen eylemin, öğrencinin ve durumun kompleks değerlendirmelerine dayanmaktadır. Dolayısıyla etkili müdahalelerin gerçekleştirilmesinde öncelikli olarak istenmeyen davranışın doğasının, kaynağının ve detaylarının farkına varmak gerekmektedir (Evertson ve Weinstein, 2006).

Öğretmenlerin, çocukların gösterdiği her davranışın istenmeyen bir davranış olmadığını fark etmeleri ve hangi davranışların istenmeyen davranışlar olduğunu tanımlayabilmeleri önemlidir (Güder vd., 2018). Sınıfta istenmeyen davranışlar Evertson, Emer ve Worsham (2003) tarafından davranışın yoğunluğuna ve davranışın etkisine göre gruplandırılmıştır (Akt., Eleser, 2007).

2.1.5.1 Sorun Olmayan Davranışlar

Eğitim sürecini engellemeyecek ve sınıf disiplinini etkilemeyecek sorun olmayan davranışlar, etkinlik aralarında gerçekleştirilen kısa diyaloglar, şakalaşmalar, kısa süreli dalgınlıklar ve ders anındaki kısa süreli aralar olarak sıralanabilir. Ancak bu davranışların üstünde fazla durularak büyütülmesi sorun haline gelmesine neden olabilir (Akt., Eleser, 2007).

2.1.5.2 En Küçük Sorunlar

Çocukların sınıf kurallarına uygun davranışlar sergilememesi ile meydana gelecek en küçük sorunlar; çocukların günlük akış süresince yüksek sesle konuşmaları, izinsiz çeşitli eylemlerde bulunmaları ve dersle ilgisi olmayan şeylere vakit ayırmaları olarak sıralanabilir. Az sayıda çocuğun derse aktif katılımını etkileyen bu sorunlar, öğretmenin uygun tepkiyi gereken zamanda göstermesi ile etkisini yitirecektir (Akt., Eleser, 2007).

2.1.5.3 Önemli, Ancak Etkileri ve Genişliği Sınırlandırılmış Sorunlar

Sınıf ortamını ve bir grup çocuğu olumsuz etkileyen bu davranışlar içerisinde; çocukların sınıf kurallarına uygun davranışlar sergilemeyi reddetmesi, ders esnasında süreklilik gösteren konuşma hali, çocuklardan bir ya da birkaçının verilen ödevi tamamlamaması yer almaktadır. Öğretmen otoritesi ile bu davranışlar sınırlandırılmalı ve etkisi azaltılmaya çalışılmalıdır (Akt., Eleser, 2007).

2.1.5.4 Artan ve Yayılan Sorunlar

Önemsiz davranışlar zamanla tüm sınıfta görüldüğünde büyük sorun haline gelerek olumsuz ve disiplinsiz bir ortama neden olur ve bu bağlamda dersin işleyişi tamamen bozulur. Bu davranışlar sınıf ortamında yayılmadan, öğretmenin ve sınıf ortamındaki diğer çocukların motivasyonunu etkilemeden engellenmelidir (Akt., Eleser, 2007).

2.1.6 Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nedenleri

İstenmeyen davranışın belirlenmesi, uygun müdahalelerin ve önleme çabalarının başlamadan önce risk altındaki kesime erişim sağlama noktasında kritik bir adımdır. Bu bağlamda, istenmeyen davranışları önlemeye odaklanan uygulayıcılar, istenmeyen davranışların nedenlerine ve bu nedenlerin etkilerine dair bilgi sahibi olarak hedef kitleye ulaşmayı amaçlayan tarama çalışmalarının, uygulayıcılara problemleri anlama ve çözme perspektifi kazandırma açısından büyük önem taşıdığı düşünülmektedir (Işık, 2021).

Her yaş döneminde istenmeyen davranışlarla mücadele etmek önemlidir; ancak özellikle erken çocukluk dönemini kapsayan süreçte, istenmeyen davranışlara yol açan faktörlerin tespit edilmesi büyük bir önem taşımaktadır (Akçınar ve Baydar, 2018). Çalışmada sınıfta istenmeyen davranışlarının nedenleri, çocuklardan kaynaklanan nedenler, öğretmenden kaynaklanan nedenler, aile ve sosyal çevreden kaynaklanan nedenler ve diğer faktörlerle ilgili nedenler olmak üzere dört başlıkta ele alınmıştır.

2.1.6.1 Çocuklardan Kaynaklanan Nedenler

Öğrencilerin sergiledikleri birçok istenmeyen davranışın sebebi, içinde bulundukları gelişim döneminin özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Bu gelişimsel özelliklerin farkında olan öğretmenler, istenmeyen davranışlarla başa çıkmada daha etkili olabilmektedir (Beşdok, 2007). Çeşitli ekonomik statülerde ve sosyo-kültürel çevrelerde yetişen çocukların eğitim ortamında bir araya gelmesi ve dolayısıyla da bu ortamda çeşitli sorunları çıkması doğal olarak kabul edilmektedir. Çocukların yetiştirilme tutumları, algıları, seçimleri birbirinden farklı olduğu için sınıf ortamında istenmeyen davranışların sergilenmesine neden olmaktadır (Şahin ve Arslan, 2014).

Çocukların problem davranışları içe dönük ve dışa dönük davranışlar olarak ikiye ayrılmaktadır. Dışa dönük davranışlar arasında yer alan dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) da istenmeyen davranışların nedenleri arasındadır (OCD, University of Pittsburgh, 2005). DEHB ‘li çocuklarda düşük okul başarısı, verilen görevi unutma, ödevlerini tamamlamakta zorlanma, dikkat dağınıklığı, kurallara uymada zorluk yaşama, oyunun akışını bozma ve dolayısıyla da arkadaş ilişkilerinde sorunlar görülmektedir (Öner vd., 2003). Buna ek olarak, karşı gelme bozukluğu (oppositional defiant disorder) da istenmeyen davranışlar arasında yer alır. Karşı gelme bozukluğunda, çocukta öfke nöbeti, tartışma, karşı gelme, uyumsuz davranma, kasıtlı olarak diğer çocukları rahatsız etme, başkalarını suçlama, alingan olma ve kızgınlık görülebilmektedir. (OCD, University of Pittsburgh, 2005).

2.1.6.2 Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler

Öğretmenin etkisiz öğretimi, bireysel farklılıklara gereken uyarlamaları yapmaması, meslektaşları ile arasında anlaşmazlıklar olması, okul yönetimiyle işbirliği içerisinde olmaması, cezalandırıcı ve tutarsız nitelikteki sınıf ve davranış yönetimi uygulamaları (Sprague ve Horner, 2007) istenmeyen davranışlara neden olabilmektedir.

Öğretmenlerin hizmet öncesinde kaliteli bir eğitim almaları, hizmet içinde de gerek aldıkları eğitimin kalitesi gerekse de kendilerini geliştirmeleri nitelikli eğitim hizmetleri açısından büyük önem arz etmektedir. Çünkü öğretmen eğitim sistemindeki öğelerin (öğrenci, eğitim programı, yönetici, eğitim uzmanı, eğitim teknolojisi, fiziki ve finansal kaynaklar) içinde en temel öğedir. Öğretmenin niteliği, eğitim kalitesinin de belirleyicisidir. (Şişman, 2007).

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandığı stratejiler; eğitim-öğretim sürecinde çocukların bireysel farklılıklarına dikkat ederek gelişim alanlarının desteklenmesi, istenmeyen davranışlarını önleyerek istendik davranışlar sergilemesi ve gelecek yaşamında özdenetim mekanizmasına sahip olabilmesi için oldukça önemlidir (Uysal, vd., 2010). Ayrıca bu stratejiler, sınıf atmosferinin pozitif unsurlarla donatılmasında ve öğrenmeyi teşvik edici bir ortam hâline gelmesinde kritik bir rol oynamaktadır (Ocak Karabay ve Şahin Ası, 2019). Sınıfta gözlemlenen istenmeyen davranışları doğru bir şekilde tespit edebilmek için,

öğretmenlerin çocukların gelişimsel özelliklerini ve istenmeyen davranışın temel yapısını iyi bilmeleri gerekmektedir (Kılıç vd., 2021).

Sınıf ortamının özgür ve esnek olma durumu, iletişimin niteliği, planlı ve bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilen öğrenme yaşantıları, etkili zaman yönetimi, öğrenci özellikleri, çevre ve sınıf yaşantısını oluşturan daha birçok faktör öğrencilerde istenmeyen davranışların görülmesine neden olmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin, çocukların davranışlarının kaynağını iyi çözümlemeleri, uygun tepkiler ve yaklaşımlar aracılığıyla bu davranışların değiştirilmesinde etkili bir liderlik yapmaları gerekmektedir. Eğitim ortamında çocukların gelişimini destekleyen, etkili bir iletişimin varlığı, öğrenmeyi ve çocukların davranışlarını olumlu açıdan etkileyecektir. Dolayısıyla öğretmen, sınıfın özelliklerinin farkında olmalı, hedeflenen amaçlara ulaşmak için gereken plan ve programı düzenlemeli ve kendi davranışlarıyla öğrencilere rol model olmalıdır (Girmen vd., 2006).

2.1.6.3 Aileden Kaynaklanan Nedenler

Anne ve baba, okul öncesi eğitim dönemine kadar çocuğa en yakın konumda bulunan, onun temel ihtiyaçlarını karşılayan ve çeşitli temel beceriler kazanmasını sağlayan bireylerdir. Dolayısıyla anne babaların çocuk yetiştirmede yanlış tutumlar sergilemesi gelecek yıllarda çocukların istenmeyen davranışlar göstermesine neden olabilir. Bu bağlamda ebeveynlerin çocuklarıyla olan iletişiminin kalitesi, çocuklarının gelişimsel özelliklerinin farkında olması, yine çocuklarının ilgilerini, ihtiyaçlarını bilerek bu doğrultuda davranması gerekmektedir (Özel ve Zelyurt, 2016). Çocuğun uygu ve düşüncelerine önem vermemek, sohbet esnasında emir verme, katı bir tavır benimseyerek uyarıda bulunma, tehdit etme, yargılama, suçlama gibi iletişimi sekteye uğratan davranışları sergilememek büyük önem arz etmektedir (Kandır ve Alpan, 2008).

Çocukların yetiştiği aile ortamında bulunan bireylerin (anne, baba ve diğer bireyler) birbirleriyle olan ilişkisi onun duygu, düşünce ve davranışını etkilemektedir. Bu bağlamda ebeveyn çatışmalarına şahit olan çocuklar da kendi ilişkilerinde benzer davranışlar sergileyebilir ya da depresyon ve anksiyete gibi duygusal davranış problemleri gösterebilirler (Buehler ve Gerard, 2002).

Bunların yanı sıra ailedeki bir boşanma süreci, beraberinde bir dizi stresli ve zorlayıcı değişiklik getirebilir. Bu değişiklikler, çocuklarda duygusal ve davranışsal problemlerin görülmesine neden olabilir. Özellikle çocuklar, problem

özme konusunda tam olarak gelişmemiş donanıma sahip oldukları için boşanmanın yarattığı bu değışikliklere uyum sağlamakta zorlanabilirler (Walczak ve Burns, 1999; Yörükoğlu, 1992; Akt., Meriç, 2007).

2.1.6.4 Sosyal evreden Kaynaklanan Nedenler

Çocuklar yetiştikleri çevrenin kültürel ve sosyal etkilerini, okul öncesi eğitim sürecinde gerçekleştirdikleri eylemler aracılığıyla yansıtmaya eğilimindedirler. Bu farklılıklar zaman zaman günlük akış sürecinde çeşitli sorunların (saldırganlık vb.) yaşanmasına neden olmaktadır (Yurtal ve Yaşar, 2008).

2.1.6.5 İhmal ve İstismar

İstismar ve ihmalin oluşumunda etkili olan bazı anne, baba, çocuk ve çevreyle ilişkili etmenler bulunmaktadır. Bunlar; ebeveyn deneyimsizliği, çocuklarına yönelik gerçekçi olmayan beklentiler, ebeveyne destek sağlayacak yakının olmaması, kendi duygusal ihtiyaçlarının karşılanmaması, büyük hastalıklar, maddi, mesleki, hukuki sorunlar, bakım verenlerin kötü çocukluk deneyimine sahip olması, uyuşturucu ve alkol kullanımı, zihinsel yetersizlik, aile sınırlarının başarıyla çizilmemesidir. Tüm bu etmenler çocukların ihmal ve istismar riskini artırabilir (İnsan Hakları Derneği, 2008).

2.1.6.6 Göç

Göç, ekonomik, sosyal ve kültürel sebeplerden dolayı bireylerin bir yerden başka bir yere gitmesidir (Gümüş, 2015). Kadın ve erkek göçmenlere göre çok daha zayıf ve savunmasız olan çocuklar, göçmen olduklarında hak ihlaline maruz kalabilmekte; eğitim, sağlık ve barınma gibi temel hizmetlere erişimde sıkıntı yaşamaktadırlar (Bozkaya, 2022). Göç, bireyleri ve dolayısıyla da toplumu sosyal, kültürel ve fiziksel olarak etkilemesinin yanı sıra, sağlık değışkenleri üzerinde de kritik etkiler yaratmaktadır. Toplumu oluşturan bireylerin içerisindeki en büyük risk grubunu göçmen çocuklar oluşturmaktadır. Bu çocuklarda sağlık açısından oluşan sıkıntılarla beraber; riskli davranışlar (suça yönelme, şiddet uygulama, anksiyete, depresyon, gelişim geriliği, uyku ve yemek bozuklukları, okul başarısızlıkları, sigara ve alkol bağımlılığı) , psikolojik ve davranışsal sorunlar da (intihar, hiperaktivite) görülmektedir (Aydın vd., 2017).

2.1.7 İstenmeyen Davranışlara Yönelik Kullanılan Disiplin Yaklaşımları

Disiplin müdahaleleri, beklentinin aksine sergilenen, rahatsız edici ve tekrarlayan istenmeyen davranışlar nedeniyle sınıf yönetimini bozan öğrencilerden istendik davranışlar sergilemesi için gerçekleştirilen önlemlerdir (Evertson ve Weinstein, 2006). İyi bir şekilde yönetilen bir sınıf, öğrenciler için heyecan verici ve dinamik bir öğrenme ortamı oluşturabilir. Ancak, öğrenci davranışları sıklıkla bu süreci olumsuz etkileyebilir. Bu bağlamda sınıf disiplini, günümüz eğitim sisteminde büyük bir rol oynamaktadır (Kaliska, 2002).

Eğitim tarihine bakıldığında disiplin müdahaleleri, otoriter/zorlayıcı disiplin şeklinde uygulanmaktaydı. Otoriter yaklaşımda öğretmen komut verir ve öğrenciden de bu doğrultuda istendik davranış sergilemesi beklenirdi. Aksi takdirde öğrenciye uygulanan farklı yaptırımların yanı sıra fiziksel ceza da verilirdi (Charles, 2013). Ancak disiplin müdahalelerinde istenmeyen davranışlar sonucunda ortaya çıkan negatif etki ve istendik davranışlar sonucunda ortaya çıkan pozitif etki arasında sağlıklı bir denge kurmak esastır. Temelde davranışsal sınırların oluşturulması, öğrenci davranışlarının gereken şekilde takip edilebilmesi için uygun bir eğitim ortamı oluşturulmalıdır (Marzano vd., 2003). Günümüzde eğitim ortamlarında olumlu etkiye dayanan bir yaklaşım hâkimdir. Bu yaklaşım, eğitim ortamında düzen, etkin iletişim becerileri ve kişisel etki aracılığıyla istendik davranışların sergilenmesi için öğrencinin teşvik edilmesine yöneliktir (Charles, 2013).

Alan yazına bakıldığında disiplin kavramı ile ceza birbiri yerine kullanılmaktaydı. Ancak ceza, istenmeyen davranışa karşı gösterilen bir tepki iken; cezaya yol açan faktör, disiplin çerçevesinde belirlenen kurallardır. Sınıf içi disiplin uygulamaları, sınıf ortamının özellikleri, öğretmenin mesleki, kişisel özellikleri, öğretme aktiviteleri ve etkinlikleri çerçevesinde değerlendirilmelidir. Her eğitim ortamı için geçerli tek bir disiplin müdahalesi bulunmamaktadır. Dolayısıyla öğretmen eğitim ortamının özellikleri, atmosferi doğrultusunda, gerektiğinde değişiklikler de yaparak uygun bir disiplin yaklaşımı oluşturmalıdır (Çifçili, 2009).

Alan yazında birçok disiplin modeli bulunmaktadır. Bunlardan bazıları kısaca açıklanmıştır.

2.1.7.1 Skinner Modeli (Davranış Değiştirme Modeli)

Bu modelde, ödül-ceza yöntemi davranış değiştirmede kullanılmaktadır. Modele göre ödüllendirilen davranış, öğrencilerin istedik davranışlar sergilemesini sağlamaktadır. Öğretmen istedik davranışı ödüllendirdiğinde, öğrenci de bu davranış tekrar edecektir. Öğretmenler, sözlü yorumda bulunarak, mimiklerini kullanarak, not, yıldız gibi ödül ve pekiştireçler vererek istedik davranışlar üzerinde etkili olabilmektedir. Modelde cezalandırılan davranışlar ise zayıflayıp sönmektedir. İstenmeyen davranışların ortadan kaldırılmasında ceza, olumlu pekiştireçlerden daha etkilidir. Fakat cezanın eğitimin amaçlarına zarar veren bir boyutu da bulunmaktadır. Ayrıca ceza kullanımı, öğrencilerde negatif duygular yaratabilir ve çocuk öğretmene karşı düşmanca duygular besleyebilir (Pala, 2005).

2.1.7.2 Glasser Modeli (Gerçeklik Terapisi/Kontrol Modeli)

Gerçeklik terapisine göre bireyler beş temel ihtiyaç ile dünyaya gelirler. Bu ihtiyaçlar; ait olmak, hayatta kalmak, güç kazanmak, özgür olmak ve eğlenmek olarak sıralanmaktadır (Adler, 1987). Modelde, disiplin problemlerini ele almada ve çözüm oluşturmada öğrencinin bu beş temel ihtiyacı göz önünde bulundurulmaktadır (Glasser, 1969).

Glasser öğrencinin takımla öğrenmesini destekler. Buna göre, küçük grup etkinliklerine dâhil olan öğrenciler, kendi öğrenmelerinin yönünü ve değerlendirmesini şekillendirmede önemli rol oynarlar (Adler, 1987). Ayrıca model öğrencilerin okula ve öğrenme etkinliklerine aktif katılımını artırmak için akran iletişimi ve akran etkileşimine de vurgu yapmaktadır. Öğrencileri karar verme ve risk alma fırsatlarıyla karşılaştırmak daha sorumlu öğrenciler haline gelmelerini sağlar (Chance, 1990). Böylece öğrenciler bir takıma aidiyet duygusu geliştirir ve çevrelerini kontrol etme yeteneğine sahip olurlar (Adler, 1987). Ayrıca Glasser, cezanın öğrenci sorumluluğunu artırmadığını, aksine kaçınma ve aldatma davranışlarını artırdığını vurgulamıştır (Charney, 1993).

2.1.7.3 Canter Modeli (Güvengen Disiplin/Güvengen Davranış Modeli)

Canter ve Canter (1976) tarafından geliştirilen model, ‘Güvengen Davranış Modeli’ ya da ‘Güvengen Disiplin’ olarak da tanımlanmaktadır. (Kıran, 2005; Akt., Habacı vd., 2013). Modele göre, otoriter ve kendine güvenen öğretmenlerin sınıf içinde disiplini daha etkin bir şekilde sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu öğretmenler genellikle kararlı bir tutum sergilerler ve istenmeyen davranışların sergilenmesine izin vermezler (Gangal, 2020).

Modelde istenilen davranışın sergilenmesi için ödül ceza kullanımı ve zorlama hâkimdir. Ceza kullanımı beklenenin aksi bir durum meydana getirebilir. Öğrencilerde saldırganlık, düşmanca tavır ya da cezayı veren kişi ile özdeşleştirme davranışları görülebileceğinden öğretmen iyi bir gözlemci olup süreci doğru yönlendirebilmelidir. Bunun yanı sıra istenen tepkinin görülmesini arttırmada birçok ödül ve pekiştireç kullanılmaktadır. Ancak, eğitim ortamlarında sıklıkla ödüllere yer veren öğretmenlerin bu ödülleri genellikle pekiştireç niteliği taşımamaktadır. (‘sözlü ya da yazılı olarak övmek’ gibi.) Kimi öğrenci için bu pekiştireç etkili olmayabilir (Tofur ve Altıntaş, 2019).

2.1.7.4 Dreikurs Modeli (Mantıksal Sonuçlar Modeli/ Sosyal Disiplin)

Model saygıyı temel aldığı için, öğrencinin görüşlerini ifade etmesine büyük önem verir. İstenmeyen davranışın görülmesini, öğrencinin karakterine değil; eğitim ortamında gereken planlamaların iyi yapılmamasına ve öğretmenin liderlik rolünü etkili bir şekilde üstlenememesine dayandırmaktadır (Charney, 1993). Modelin temel dayanaklarından biri, sosyal tanınmanın her öğrenci için ihtiyaç niteliğinde olduğudur. Eğer öğrencilerin ihtiyaçları karşılanmazsa istenmeyen davranışlar sergilenmesi muhtemeldir. Model öğrencinin istenmeyen davranışlarını belirli temel kriterler ile açıklamaktadır. Bunlar; dikkat çekmek isteme, sosyal tanınma ihtiyacı, bu ihtiyaç karşılanmazsa öğrencinin öğretmen ile güç mücadelesine girmesi, öğrencinin intikam alma ve kaçınma davranışları göstermesidir (Dreikurs, vd., 1998). Model, öğretmenin eğitim ortamında gerçekleşen durumu değerlendirmesinin ardından kullanılmalıdır. Bunlara ek olarak, öğretmenin talepleri değil, gerçekleşen durumun içeriği göz önünde bulundurulur. Bu durum öğretmen ve öğrenci arasında bir güç mücadelesinin oluşmamasını sağlar. Dreikurs modeli, ceza ve ödülü içeren dışsal düzenlemeleri

değil; bireyin içsel düzenlemelerine dayandığı için etkilidir. (Charney, 1993).

2.1.7.5 Kounin Modeli

Modelin temelinde grup yönetimi ve dalga etkisi bulunmaktadır. Bu doğrultuda istenmeyen davranış sergileyen bir öğrencinin davranışı öğretmen tarafından düzeltildiğinde, dalga etkisi aracılığıyla istenmeyen davranış sergileyen diğer öğrencilerin de davranışlarını düzeltecekleri vurgulanmaktadır (Tofur ve Altıntaş, 2019).

Kounin' e göre, öğretmenlerin etkili liderlik yapabilmeleri için, uygun öğretim stratejilerini kullanmaları, eğitim ortamında gereken davranış müdahalelerinde bulunmaları ve nitelikli bir öğrenme ortamı planlamaları gerekmektedir. Modelde, öğrenci kendi davranışlarından ve öz disiplini sağlamaktan sorumludur. Ancak öğrencilerin davranışlarından ilk sorumlu olanın öğretmen olduğu vurgulanmıştır (Manning ve Bucher, 2007).

2.1.7.6 Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli (Gordon Modeli)

Bu model, Gordon tarafından geliştirilen bir modeldir ve temelde öğretmenin çocuklarla etkili iletişim kurmasını ve onları doğruya yönlendirmesini amaçlar. Öğretmenin aşırı otoriter olmayan, samimi ve şeffaf bir iletişim bağı kurması modelde önemli bir rol oynar (Kapucuoğlu Tolunay, 2008). Modelde öğretmenlere, eğitim ortamında istenmeyen davranış sergileyen öğrencilerle konuşurken “Ben dili” kullanmalarını önerilmektedir. Etkili öğretmenlik modeli, öğretmenin sınıf yönetimindeki rolünü gölgelemektedir. Bunun yerine öğretmen model olarak öğrencilerin kendi problemlerinin farkına varmasını ve çözmesini teşvik etmelidir (Gordon, 2010).

2.1.8 İstenmeyen Davranışlarla Başa Çıkma Yolları

Etkili bir eğitim süreci için olumlu bir sınıf ortamının sağlanması oldukça önemlidir. Bu ortam, öğrencilerin rahat ve güvende hissetmelerini sağlayarak dikkatlerini derse odaklamalarına yardımcı olur. Bu süreçte istenmeyen davranışların kontrol edilmesi büyük önem arz etmektedir (İpşir, 2002).

2.1.8.1 Etkin Dinleme ve Sorunu Anlamaya Çalışmak

Sorun davranışı tespit etmek ve nedenlerini bulmak eğitim ortamında istenmeyen davranışlar ile başa çıkmanın ilk adımıdır. Eğitim ortamında sorun oluşturan durumun öğretmen tarafından iyi bilinmesi sorunun ortadan kaldırılmasını da kolaylaştıracaktır (Kapucuoğlu Tolunay, 2008).

Öğretmenin istenmeyen davranışla baş edebilmesi için çocukların sözlü ya da sözsüz çabalarını doğru dinlemesi ve anlaması oldukça önemlidir. Öğretmenin çocukların ifade ettiklerinin ve sergiledikleri davranışların ardında olanı tahmin edebilme becerisine sahip olması gereklidir. Öğretmen etkin dinleme ile çocukların ne anlatmaya çalıştığını anlayabilmeli ve bu şekilde duruma uygun çözümler bulma yolunda başarı gösterebilmelidir (Erol, 2006).

2.1.8.2 Görmezden Gelmek

Öğrencinin eğitim ortamında arkadaşları önünde rencide olmaması, sınıfın dikkatinin istenmeyen davranışa çekilmemesi ve bu doğrultuda eğitim faaliyetlerinin sekteye uğramaması görmezden gelmenin en önemli faydalarıdır. Ancak görmezden gelme sıklıkla kullanılırsa öğrencilerde öğretmenin bu davranışın farkında olmadığı düşüncesi oluşabilmektedir (Özer Özgözü, 2007). Ya da öğrenci sergilediği davranışın öğretmen tarafından onaylandığını düşünebilir. Bu durum da istenmeyen davranışın pekişmesine sebep olur. Görmezden gelme, öğretmenlerin kullanırken dikkatli olması gereken bir yöntemdir (Yüksel, 2005) .

2.1.8.3 Uyarıda Bulunmak

Öğretmen sınıf yönetimini sağlayabilmek için uyarıda bulunabilir. Uyarıda bulunma, sözel uyarılar (soru sorma, ismiyle uyarma ve kuralları hatırlatma) ve sözel olmayan uyarılar (göz kontağı kurma, yakınlık, dokunma, sessiz kalma, öğrenciye not yazma) olmak üzere iki şekilde açıklanmaktadır. (Özer Özgözü, 2007).

2.1.8.4 Sınıf Ortamında ve Dersin İşleyişinde Değişiklikler Yapmak

Çocukların sınıf ortamından ve dersin işleyişinden sıkılmaları sınıfta istenmeyen davranışların ortaya çıkmasındaki etkenlerden biri olarak kabul edilmektedir. Öğretmenin öğretimi gerçekleştirirken sürekli aynı yöntemi kullanması, öğretmenin aktif öğrencinin pasif olduğu biçimde ders işlemesi, öğretimin sıkıcı hale gelmesine ve öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına sebep olur. Derse karşı ilginin azalması da eğitim ortamında istenmeyen davranışın artmasına yol açar. Öğretmenin çocukların derse karşı ilgilerini kaybettikleri durumları iyi bir biçimde takip etmesi ve gerekli müdahaleleri gerçekleştirmesi gerekir. Bu anlarda öğretmenin yapacağı küçük yöntem değişiklikleri çocukların derse karşı olan ilgilerini tekrar canlandırabilir (Kapucuoğlu Tolunay, 2008).

2.1.8.5 Sorumluluk Vermek

Öğrenci öğretim sürecindeki aktiviteler ilgisini çekmediğinde yapacağı bir işi olmadığını düşünebilir. Bu durum da öğrencinin istenmeyen davranışlar sergilemesine neden olur. Bu noktada öğretmenin, öğrenciye ilgileri doğrultusunda görev ve sorumluluklar vermesi istenmeyen davranışların sergilenmesini engelleyecektir (Yüksel, 2005). Ancak sorumluluk verilirken öğrencilerin üstlenebileceği düzeyde olmasına ve öğrencilerin verilen sorumlulukları bir ceza olarak algılamaması için uygun iş seçimine dikkat edilmelidir. Böylece verilen sorumluluklarla istenmeyen davranışların önüne geçilmesi, öğrencilerin kendilerine olan güven ve saygısının desteklenmesi sağlanarak uzun vadede öğrencilerin olumlu davranış değişiklikleri sergilemesi sağlanmış olur (Gangal, 2013).

2.1.8.6 Çocukla Konuşmak ve Olumlu Model Olmak

Çocuklara yanlış davranışların açıklanması ile birlikte öğretmen çocuklara olumlu model olmalı ve böylece istendik davranışların gelişimi desteklenmelidir. Model olma davranışı zaman içerisinde kademeli olarak azaltılarak çocukların istenen davranışa kendisinin yönelmeleri sağlanmalıdır (Kutlu, 2006).

2.1.8.7 Aile ve Okul Yönetimi İle İletişime Geçmek

Öğretmen, yönetici, öğrenci ve veli eğitim sisteminin en önemli öğeleridir. Çocuğun eğitim hayatı süresince bu öğelerin işbirliği yapması eğitimin kalitesi açısından önemlidir (Cemaloğlu, 2002). Öğretmen, eğitim ortamında meydana gelen istenmeyen davranışların çözümünde desteğe ihtiyaç duyduğunda, davranışın nedeni aileden ya da okuldan kaynaklandığında, okul yönetimi ve aile ile etkileşimde olmalıdır (Gündoğdu, 2013).

Bireyin okul yaşamına başlayana kadar en fazla vakit geçirdiği, kişiliğinin temellerinin atıldığı aile kurumu, öğretmenin en büyük yardımcısıdır. İstenmeyen davranışlarla başa çıkmada öğretmen, aile ile iletişimde kalarak etkili bir işbirliği sağlamalıdır (Çayak, 2013).

2.1.8.8 Ceza Vermek ve Ödüllendirmek

Ceza vermek, çocukların sevdiği şeylerden sergiledikleri olumsuz davranış neticesinde uzaklaştırılması ya da sevmediği bir şeyin gerçekleştirilmesini sağlamaktır (Kutlu, 2006). Ödüllendirmek ise çocuğun sevdiği şeyler doğrultusunda hareket ederek olumlu davranışlara yönlendirmek için kullanılmaktadır (Özer, 2009). Çocuğa uygulanan fiziksel cezaların gelecekte çocuğun davranışlarında kalıcı izler bırakabileceğinden eğitimde olabildiğince cezadan kaçınmak gereklidir (Kapucuoğlu Tolunay, 2008).

2.2 Problem Çözme Becerisi

Okul, problemlerin çok yoğun olarak ortaya çıktığı bir ortamdır. Okul sisteminin önemli bir parçası olan öğretmenler, okul dışı ve okul kaynaklı birçok problemle baş etmek durumundadırlar (Çınar, vd., 2009). Zembat' ın (2012) gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin, yöneticiler (materyal, sınıfın fiziki koşulları, yardımcı personel gibi eksikliklere duyarsız kalma, alanla ilgili bilgi eksiklikleri, öğretmenlere eşit mesafede olmama gibi), meslektaşlar (bilgi paylaşımında eksiklik, rekabet, tükenmişlik, ortak hareket edememe, öğretmenler

arasında gruplaşma ve branşlar arasında küçümseme durumu) ve aileler (bilgi eksikliği, öğretmene güvensizlik, öğretmenin yetki alanına giren konulara müdahale, okulun program saatlerinin dikkate alınmaması, öğretmeni bakıcı olarak algılama) ile problemler yaşadıkları belirlenmiştir. Zayimoğlu vd. (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da benzer şekilde öğretmenlerin, idare ve aileler ile çeşitli sorunlar yaşadıkları vurgulanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin problem çözme becerisine sahip olması ve problem durumlarıyla karşılaştıklarında bu beceriyi etkin bir şekilde kullanmaları oldukça önemlidir (Ocak ve Eğmir, 2014).

2.2.1 Problem

Problem, çözümü potansiyel olarak mevcut olan ancak belirli koşullar altında henüz tam olarak çözümlenmemiş durumları ifade eder. Problem, bireyin çözümü konusunda hazırlıksız olduğu, bu doğrultuda çözüme ulaşmak için bir araştırma veya tartışma sürecinin gerektiği, zor ya da sonucunun net olmadığı bir sorudur (Arslan, 2012). D’Zurilla, Goldfried’a (1971) göre problem, bireyin çevresiyle olan ilişkilerinde etkili bir biçimde faaliyet gösterebilmesi için cevap niteliğinde bir dönüt vermesinin gerektiği bir durum ya da ilgili durum kümesidir. Başka bir tanıma bakacak olursak; problem, mevcut durum ile ulaşılmak istenen durum arasındaki farktır. Yaşamımızda birçok problem bulunmaktadır ve çoğunlukla bir karmaşa söz konusudur (Evans, 1997).

Aksoy' un (2003) ifadesine göre, problem, bireyin hedeflediği bir amaca ulaşmak için kullandığı mevcut güçlere karşı çıkan engeldir.

Tanımlar doğrultusunda bir problem bulunan üç temel özellik aşağıdaki gibidir;

- Birey için bir güçlük yaratan,
- Bireyin bu güçlüğü çözmeye ihtiyaç duyduğu,
- Bireyin geçmiş yaşantısında bu güçlük durumuyla karşılaşmamış olduğu, çözüm için hazırlığının bulunmadığı bir durumdur (Kesgin, 2006). Bir durumu belirli bir birey veya birey grubu için bir problem haline getiren engeller, çeşitli faktörleri içerebilir. Bu faktörler şunlardır;
- Yenilik (örneğin, yeni bir çevreye taşınma)
- Belirsizlik (örneğin, bir ilişkinin nasıl ilerlediğine dair kafa karışıklığı)

- Öngörülemezlik (örneğin, kariyer yolunun üzerindeki kontrol eksikliği)
- Çatışan hedefler (örneğin, hangi evin satın alınacağına dair farklı görüşler)
- Performans beceri eksiklikleri (örneğin, iş arkadaşlarıyla iletişimde zorluklar)
- Kaynak eksikliği (örneğin, bir kredi ödemesini yapmak için sınırlı finans) (Nezu vd., 2012).

Yukarıdaki faktörlerden de görüleceği gibi bir problem, bireyin kendi sosyal ve fiziksel çevresinden kaynaklanabileceği, yani dış kaynaklı (ekonomi, yeni bir çevreye taşınma vb.) olabileceği gibi, bireyin iç dünyasından da (belirsizlik, çatışan hedefler, iletişimde zorluklar) kaynaklanabilmektedir (Heppner ve Krauskopf, 1987; Nezu vd., 2012).

Problemler, genelde sorun olarak görülmeyen, hatta neredeyse fark edilmeyen rutin problemler, yeni ve yaratıcı çözümlere ihtiyaç duyulan problemler ve rutin olan ancak yeni cevaplara gereksinim duyulan uyarıcı durumları ifade eden problemler şeklinde üç şekilde olabilmektedir. Ayrıca problemlerin getirileri düşük ya da yüksek riskli; kısa ya da uzun vadeli olabilirken, problemlerin bireysel ya da toplumsal getirileri de olabilmektedir (Heppner ve Krauskopf, 1987).

Ayrıca bireyler yaşamlarının her yaş döneminde çeşitli problemlerle karşılaştığından problemlerin varlığını belli bir dönem ile sınırlandırmak mümkün değildir. (Taylan, 1990). Karşılaşılan problemlerin zorluk dereceleri aynı seviyede olmayabilir. Problemlerden bazılarının çözümü az bir çaba gerektirirken, bazılarının çözümü oldukça zor ve karmaşıktır. Önceden geliştirilmiş alışkanlıklarla çözülebilen problemler varken, bazıları da kazanılan bilgi, yetenek ve deneyimlerle aşılabılır (Güzel, 2004). Bunlara ek olarak, genel anlamda bireysel ve öznel nitelik taşıyan problemler, bir kişi için problem haline gelen bir durum iken, bir başkası için otomatik pilotta verilen bir tepkidir (Nezu, vd., 2012).

2.2.2 Problem Çözme

D'Zurilla ve Goldfried (1971)'a göre problem çözme; olası çözüm yolları arasından, etkili ve en uygun olan çözüm yolunu seçme noktasında karar verme gibi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçleri içermektedir. Heppner ve Krauskopf (1987) problem çözmeyi basit bir biçimde bilginin bilişsel düzeyde işlenmesi olarak

değil; oldukça karmaşık, dinamik, etkileşimli ve aşamalı bir süreç olarak nitelendirilmektedir. Miller ve Nunn 'a (2001) göre ise problem bireyde kaygı yaratan durumun tanımlandığı, belirlendiği, çözüm için gereken adımların atıldığı ve bu çözümlerin değerlendirildiği sistematik bir süreçtir. Başka bir tanımda problem çözme, birden fazla sürecin aynı anda bir arada kullanılmasını zorunlu kılan bir öğrenme türüdür (Arı ve Seçer, 2003). Türnüklü ve Yeşildere' ye (2005) göre problem çözme, bireyin ilk defa karşı karşıya kaldığında aklının karışmasına yol açan durumdan kurtulmak için gösterdiği çabadır. Problem çözümü, bilişsel, davranışsal ve duyuşsal birçok etkinliğin iç içe geçtiği karmaşık bir gelişim sürecini temsil eder. Problemler farklı zorluk ve karmaşıklık düzeylerine sahip oldukları için çözüm yaklaşımları da farklılık gösterir. Deneme-yanılma, bilimsel yöntem ve geçmiş deneyimlerden öğrenme gibi farklı yollarla çözüme ulaşılabilir. Sonuç olarak, karmaşık bir süreç olan problem çözme, bireylerin yaşamlarının genelinde önemli bir beceriyi ifade eder. Bu bağlamda, bir birey ne kadar yetenekli olursa, çevresini anlama ve davranışlarını dengeleme konusundaki yetisi o kadar sağlam olur (Çınar , vd., 2009).

Hedefe doğru ilerlerken karşılaşılan bir engel, bireyde duygusal gerginlik yaratır. Bu gerginliğin aşılabilmesi için çözüm anına kadar bireyin sabırlı, kararlı ve dayanıklı olmasını gerekmektedir. Aksi takdirde, çözüm arayışını terk etmek, aceleci davranmak veya depresif bir tutum sergilemek, çözüme ulaşma yolunda engellerle karşılaşılmasına neden olur. Problemin çözümüne ulaşıldığında ise elde edilen tatmin, organizmanın denge durumunu yeniden yakalamasına olanak tanır (Aydın, 2009). Problem çözme, açıkça bir problemi 'keşfetmeye' yönelik bir süreç veya yöntemi ifade eder. Problem çözme görevi, önceden edinilen cevapları yeni bir biçimde birleştirerek yeni bir cevap veya cevap modeli oluşturmayı ve bu cevap modeli ile belirli bir problem durumu arasında yeni ilişkiler kurma çabasını içeren bir öğrenme sürecidir (D'Zurilla ve Goldfried, 1971).

Eğitim yönetimi perspektifinden bakıldığında, problem çözme faaliyeti; örgütün çevresini ve kaynaklarını etkili bir şekilde anlayarak karşılaşılan sorunlara uygun çözümler üretmeyi içerir. Örgütün amacına başarıyla ulaşabilmesi ve sürekli olarak gelişebilmesi, problem çözme tekniklerinin etkili bir şekilde kullanılmasıyla mümkün hale gelir (Semerci ve Çelik, 2002).

2.2.3 Problem Çözme Aşamaları

Problem çözme, bireyin belirli durumlara tepki vermesi gerektiğini fark ettiği an başlar (Heppner ve Krauskopf, 1987; Taylan, 1990). Aynı zamanda, bireyin bir hedefi olması önemlidir çünkü bu, istediği sonuca ulaşmak için çözüm yollarını bulmaya yönelik çaba harcamasını tetikler (Taylan, 1990). Bireylerin problemlerini etkili bir biçimde çözüme ulaştırmada kendilerini ve çevrelerindeki imkânları iyi tanımaları oldukça önemlidir (Eroğlu, 2001).

John Dewey, eğitimde problem çözme kavramını ilk kez kullanmış ve sistemli hale getirmiştir (Kesicioğlu ve Güven, 2014). Dewey'in eğitim felsefesine göre, öğrencilerin çeşitli ilgi ve gereksinimleri bulunmaktadır. Öğrencilerin bu ilgi ve gereksinimleri, farklı durumlar içerisinde problemler şeklinde gizlenmiş olabilir. Öğretmene bu noktada düşen görev, bu ihtiyaçların karşılanması için gereken öğrenme ortamlarını oluşturmak ve öğrenciye problemlerin çözümünde rehberlik ederek problem çözme becerisi kazandırmaktır (Prawat, 2000).

Alan yazında problem çözme sürecinin/basamaklarının farklı araştırmacılar tarafından farklı şekilde ele alındığı söylenebilir.

D'Zurilla ve Goldfried'in (1971), problem çözme sürecini beş etkileşen bileşenden oluşan bir dizi olarak tanımlamıştır:

- Genel yaklaşım
- Problemin tanımlanması
- Seçeneklerin yaratılması
- Karar verme
- Değerlendirme

İlk aşamayı içeren problem yönelimi, problem çözme sürecinin motivasyonel yönünü ifade eder. Bu aşamada, bireyin genel inançları, değerlendirmeleri ve sorunlarla ilgili beklentileri yer alır, ayrıca kendi problem çözme yeteneklerini içerir. Geriye kalan dört aşama ise, etkili bir şekilde sorunları tanımlamak ve çözmek için gerekli olan gerçek problem çözme becerilerini içerir.

Polya (2004) ise problem çözme basamaklarını; problemi anlama, plan yapma, planı uygulama ve geriye dönüp bakma/ değerlendirme şeklinde ifade etmiştir. Polya (2004) yaklaşımında öncelikle çözülmesi gereken problemin tam anlamıyla anlaşılması gerektiğini belirtmiştir. Sonraki aşamada tüm değişkenleri ile var olan problemin çözümü için yapılacak çalışmaların planlanması ve planlanan

özüm hayata geçirilmelidir. Son aşamada ise; çözümün işe yarama düzeyi ile ilgili bir değerlendirme yapılması gerekmektedir.

Nezu, vd, (2012) ise problem çözme aşamaları aşağıdaki gibi sıralamıştır;

- Problemin tanımı (gerçekçi bir problem çözme hedefi veya hedef kümesini belirlemek ve bu hedeflere ulaşmayı önleyen engelleri tanımlamak)

- Alternatiflerin üretilmesi (tanımlanan engelleri aşmaya yönelik bir dizi olası çözüm yolları düşünmek)

- Karar verme (bu farklı alternatiflerin olası sonuçlarını tahmin etmek, bu sonuçlar doğrultusunda güçlü ve zayıf yönleri tahmin etmeye yönelik analiz yapmak ve problem çözme hedefine yönelik bir çözüm planı geliştirmek)

- özümü uygulama ve doğrulama (özüm planını uygulamak, planın sonuçlarını izlemek ve değerlendirmek, problem çözme çabalarının başarılı olup olmadığını veya devam etmesi gerekip gerekmediğini belirlemek).

Problem özme basamakları, aynı zamanda bilimsel yöntemin basamakları olarak kabul edilmektedir. Bu basamaklar aşamalı olarak şöyledir (Demirel, 2004; Küçükahmet, 2000; Akt., Güven, 2013).

1. Problemin farkına varılması
2. Problemin tanımının yapılması,
3. özüm yollarının tespit edilmesi,
4. Bilgi toplamak,
5. özüm yollarının değerlendirilerek en iyi çözüm yolunun seçilmesi,
6. En iyi çözüm yolunun uygulanması,
7. Değerlendirme yapılarak işe yarayıp yaramadığının tespit edilmesi,
8. Problem özülmediyse, çözüm yollarından en iyi ikinci çözüm yolunun uygulanması,
9. Problem çözülene kadar bu sıralamanın tekrar yapılması.

2.2.4 Problem özme Becerisi ve Eğitimdeki Önemi

Bireyin kendi kimliği ve çevresiyle başa çıkma sürecinde en etkili rollerinden biri problem çözme becerisidir. Bu bağlamda, insanlığın ilerlemesi ve refahı da bu üstün becerinin geliştirilmesine bağlıdır. Çünkü insan, çevresiyle ve karşılaştığı zorluklarla problem çözme becerisi aracılığıyla baş etmek durumundadır (Güçlü, 2003). Bireylerin sağlıklı, huzurlu ve mutlu bir hayat

sürdürebilmeleri yaşamları boyunca karşılaştıkları problemleri çözebildikleri ölçüde mümkün olabilir. (Saracaloğlu vd., 2001). Problem çözme becerisi, bireyin belirgin bir çözüm yolu olmayan problem durumlarını anlamak ve çözmek için bilişsel işleme katılma yeteneğidir (OECD, 2014). Miller ve Nunn (2001) problem çözme becerisine sahip bireylerin yaratıcı, bağımsız düşünen ve kendine güvenen bireyler olduklarını ifade etmektedirler.

Bireyin karşılaştığı problemler, ister basit ister karmaşık olsun, problem çözme becerisi kazanmış bireyler kendi yetkinlikleri, yetenekleri ve eğitimleri doğrultusunda farklı problemlerin üstesinden gelebilirler (Güzel, 2004). Olumlu bir benlik algısına sahip olan bireyler, gerçek problem durumlarıyla karşılaştıklarında problem çözme yeteneklerini daha etkili bir şekilde kullanabilirler. Çünkü kendine güvenen, problem çözme yeteneğini kişisel olarak deneyimleriyle ilişkilendiren ve problemleri çözebilme konusunda endişesiz olan kişiler, mantıklı bir perspektifle durumu ele alacaklardır. Bu yaklaşım, daha sağlıklı düşünme ve etkili çözümler üretme konusunda rehberlik edecektir (Güçlü, 2003).

Problem çözme, yaşam boyunca sürekli olarak gereksinim duyulan bir beceridir (Aksoy, 2003). Bu bağlamda Şahin, vd., (1993) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, problem çözerken kendine güvenen, kontrol sahibi, problemlerle yüzleşmeyi tercih eden bireylerin kişisel problemle karşılaştıklarında bunları daha az bildirdikleri belirlenmiştir. Bu kişilerin olumlu benlik algısına sahip oldukları, daha az sosyal kaygı yaşadıkları, sosyal ilişkilerde daha başarılı oldukları, psikolojik açıdan daha sağlam oldukları, depresyon düzeylerinin daha düşük olduğu ve intihar eğilimlerinin daha az olduğu tespit edilmiştir.

Günümüzde, sadece öğretme rolünü üstlenen öğretmen tipi hızla geride kalmaktadır. Modern ve etkili bir öğretmen, sadece öğretmekle kalmayıp aynı zamanda insanlara değer veren, etkili iletişim kurabilen, çevresiyle uyumlu ilişkiler kurabilen, karşılaştığı zorlukları çözebilen ve özgüveni yüksek bireyler yetiştirme sorumluluğunu taşıyan kişidir (Güven ve Akyüz, 2001). Öğretmenin; çocuğa istendik davranışlar kazandırma, eğitim programını uygulama, uygun öğrenme ortamını düzenleme ve aynı zamanda her çocuğun, uygun öğrenme yaşantılarını kazanıp kazanmadığını belirleyen ölçme ve değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirme gibi görevleri bulunmaktadır (Senemoğlu, 1994). Bunun yanı sıra eğitim ortamında problem niteliğinde bir durumun da ortaya çıkması söz konusudur. Bu noktada öğretmenin bu duruma yaklaşımı, çözüme nasıl ulaşıracağı

önem kazanmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin problem çözme becerileri devreye girmektedir. Bu beceriye sahip öğretmenin gereken müdahaleleri yapması sınıf atmosferini olumlu etkileyecektir (Zembat vd., 2017).

Problem çözme becerisi, diğer beceriler gibi öğrenilebilir bir niteliğe sahiptir (Açık, 2013). Bu beceriye sahip öğretmenler, eğitim ortamında bu beceriyi uygun etkinlikler aracılığıyla öğrencilerine de kazandıracaktır. Böylece problem çözme becerisi ile donanmış bireylerinden meydana gelen toplum, karşı karşıya kaldığı problemleri etkin bir şekilde çözecektir (Ocak ve Eğmir, 2014).

2.2.5 Öğretmenlerin Eğitim Ortamında Karşılaştıkları Problem Durumları ve Problem Çözme Becerileri

Sosyal bir örgüt olan okul ve sınıf ortamı, öğretmen-öğrenci, öğretmen-öğretmen, öğretmen-aile ve çocuk-aile ilişkilerini kapsamaktadır (Aydın, 1998; Akt., Katkat ve Mızrak, 2003). Dolayısıyla öğretmenlerin bu ortamda çeşitli problemlerle karşılaşması kaçınılmazdır (Diker Coşkun ve Öztuna Kaplan, 2011; Yıldız ve Kurtuldu, 2014).

Alan yazında yapılan çeşitli araştırmalar (Zembat, 2012; Zayimoğlu, 2015; Ertör ve Akan, 2016; Ağgöl Yalçın ve Yalçın, 2018; Can ve Kılıç, 2019; Hayber, 2022) ile okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları problem durumları belirlenmiştir. Bu çalışmaların sonuçlarına göre öğretmenler; sınıfın fiziki koşullarının, materyallerin, donatım malzemelerinin yetersiz olması, yardımcı personel eksikliği, ailelerin öğretmenden beklentilerinin fazla olması, ailelerin okul öncesi eğitimi gerektiği kadar desteklememesi, öğretmenlerin teneffüslerinin olmaması, hizmet içi eğitimlerin verimsiz geçmesi, hizmet içi eğitime katılım konusunda okul idaresinin desteğinin olmaması gibi sorunlar yaşamaktadırlar. Dolayısıyla öğretmenler genel anlamda, okul idaresi, aileler ve meslektaşları ile çeşitli problemler yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları bu problem durumlarını çözüme ulaştırabilmeleri hem öğretme-öğrenme sürecine katkı sağlamalarını, hem de mesleki doyumlarını artıracaktır. Bu bağlamda öğretmenlerin problem çözme becerisine sahip olması öğretme-öğrenme sürecini etkili hale getirmek için büyük önem arz etmektedir (Diker Coşkun ve Öztuna Kaplan, 2011). Ayrıca öğretmen

adaylarının da bu beceriyle donanmış olması gerekmektedir (Kuloğlu ve Arı, 2014). Geleceğin öğretmenleri olarak görev yapacak öğretmen adaylarında bu becerinin geliştirilmesi için eğitim fakültelerinde yer alacak derslerin içerikleri zenginleştirilmelidir (Yıldız ve Kurtuldu, 2014).

2.3 İlgili Araştırmalar

2.3.1 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Kesgin'in (2006) okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide rol oynayan çeşitli değişkenleri belirlediği çalışma 184 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin problem çözme yaklaşımlarından en çok "değerlendirici", "planlı", "düşünen" ve "kendine güvenli" yaklaşımları kullandıkları, en az ise "kaçıngan" ve "aceleci" yaklaşımları tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öz-yeterlilik düzeyi ile problem çözme yaklaşımlarının kullanılma düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenirken, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilik ve problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeylerinin medeni durum, aylık gelir, öğrenim durumu ve mesleki deneyim gibi değişkenlere bağlı olarak farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Özgül'ün (2009) okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırma tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. 96 okul öncesi öğretmeninden toplanan verilerle gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin problem çözme becerilerinde yaş, eğitim durumu, mesleki deneyim, görev yapılan okul türü, unvan, eğitim verilen yaş grubu ve öğrenci sayısı gibi değişkenler açısından anlamlı bir farklılık bulunmaz iken, demokratik tutuma sahip öğretmenlerin problem çözme becerilerinin gelişmiş olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra boş vermiş tutuma sahip öğretmenlerin problem çözme becerilerinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

Özbey ve Alisinanoğlu (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırma, 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının, öğretmenlerin demografik değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamıştır. 330 çocuk ile

gerçekleştirilen araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çocukların problem davranışları ile öğretmenlerinin yaşı, kıdem durumu, mezun oldukları okul türü ve medeni durumları arasında anlamlı farklılık olduğuna ilişkin bulguya çalışmanın sonucunda ulaşılmıştır.

Uysal vd., (2010) tarafından, okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlar karşısında uyguladıkları stratejilere odaklanan çalışma nitel yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 2 öğretmen ve 5-6 yaş arası çocuklar yer almıştır. Araştırmada, öğretmenlerin en sık kullandıkları stratejilerin "sözel uyarı", "sözel olmayan uyarı" ve "1. Tip ceza" olduğu belirlenirken; öğretmenlerin tepkisel modeli istenmeyen davranışlara karşı benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yapılan görüşmelerde ise öğretmenler en sık kullandıkları stratejinin "2. Tip ceza verme" olduğunu ifade etmişlerdir.

Akyol vd., (2011) tarafından yürütülen çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin sorun davranışlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen betimsel bir çalışmadır. Çalışmada, 19 maddelik bir anket formu kullanılarak 110 okul öncesi öğretmeninden veriler toplanmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenler problem davranışları tanımlarken ortak bir paydada buluşamamış ve her öğretmen mesleki deneyimine dayanarak problem davranışları tanımlamıştır.

Bal (2011) tarafından yürütülen araştırma, 352 okul öncesi öğretmeni ile betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlanmıştır. Yapılan analizler ışığında öğretmenlerin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim durumu ve görev yaptıkları okul türüne göre problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılıklar olduğu araştırmanın sonuçları arasındadır.

Şahin (2011) tarafından, Türkiye ve Belçika'da okul öncesi öğrencileri, okul öncesi öğretmenleri ve kişilerarası problem çözme becerileri üzerinde gerçekleştirilen karşılaştırmalı bir çalışmadır. Çalışmanın verileri, 55 Türk okul öncesi öğretmeni ve 53 Flamand okul öncesi öğretmeninden "Öğretmenlerin Kişilerarası Problem Çözme Anketi" aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde, Türk öğretmenlerin genellikle sorunlara hemen çözüm

aradıkları; öte yandan, Belçika'daki öğretmenlerin ise, çocukları da işe katarak sorunları birlikte analiz etme ve çocukları çeşitli çözümler üretmeye yönlendirme yaklaşımını benimsedikleri belirlenmiştir.

Ceylan vd., (2012) tarafından yürütülen araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerini belirlemeyi ve problem çözme becerilerini bazı değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma 122 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin problem çözme beceri düzeylerinde yaşlarının etkili olduğu belirlenmiştir. Ancak, mezun olunan branşın, deneyim yılının, görev yapılan kurum türünün, eğitim ortamındaki çocuk sayısının ve çocukların yaşının öğretmenlerin problem çözme beceri düzeylerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yumuş 'un (2013), okul öncesi öğretmenlerinin 36-72 aylık çocuklarda gözlenen davranış problemlerini tanımlama, değerlendirme, sınıf yönetimi ve davranış yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerini elde etmek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada veri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilmiş bir soru formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin davranış problemlerini tanımlama, değerlendirme, sınıf yönetimi ve davranış yönetimi becerileri ile yaşları, çalışma süreleri ve eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin davranış problemleriyle ilgili yeterli bilgiye sahip olma oranının düşük olduğu belirlenmiştir. Öte yandan, istenmeyen davranışlarla ilgili olarak ailelerin, okuldaki diğer çalışanların ve uzmanların arasındaki işbirliğinin gereken düzeyde olmadığı sonucuna varılmıştır.

Kesicioğlu ve Güven (2014) araştırmasında, okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme, empati ve iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış ve 462 öğretmen adayından oluşan bir çalışma grubuyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarında, öğretmen adaylarının problem çözme, iletişim ve empati becerileri ile öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Uzunoglu ve Demir (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin epistemolojik inançları, yaratıcılık düzeyleri ve düşünme stillerinin problem çözme becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu çalışma 155 okul öncesi öğretmeni ile korelasyonel bir anket deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin problem çözme

becerileri, yaratıcılık düzeylerine yönelik algılarını olumlu yönde etkilerken; geleneksel düşünme stillerine yönelik algılarını ise olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanmaları da problem çözme becerileriyle ilişkili bulunmuştur.

Karabacak vd., (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışma 297 öğretmen adayının problem çözme becerilerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğretmen adaylarının okuduğu bölüm (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, Zihinsel Engelliler Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği), seviyeleri, cinsiyetleri ve problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Sesli ve Bozgeyikli 'nin (2015) çalışması, okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri, öğrencilere karşı tutumları ve disiplin anlayışlarının, demografik değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. 222 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilen bu çalışmada nicel yöntem kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri mesleki deneyim, görev yapılan okul türü, unvanları, öğrenci sayısı ve yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermez iken; mezun olunan okul türü ile kişisel kontrol alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık olduğu araştırma sonucunda belirlenmiştir.

Dal (2016) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etme stratejilerini belirlemeyi hedeflemiştir. Verilerin yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla 18 okul öncesi öğretmeninden toplandığı araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Öğretmenler, sınıf kurallarına uymama, arkadaşlarını şikâyet etme ve şiddet türü davranışların sınıf ortamında sergilendiğini ve bu davranışların serbest zaman etkinliklerinde ve yeni bir eğitim- öğretim döneminin başlangıcında daha fazla görüldüğünü ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu davranışlara karşı ise, ödül, sınıf kurallarını belirleme ve görmezden gelme gibi stratejileri kullandıkları belirlenmiştir.

Karaca vd., (2016) tarafından 313 öğretmen adayı ile yürütülen araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve benlik saygılarının bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının benlik saygısı ile cinsiyet arasında kızların lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenirken; problem çözme becerileri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ayrıca,

öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve benlik saygılarının sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü ve anne-baba öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan okul öncesi öğretmen adayları arasında problem çözme becerileri ile benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Aysu vd., (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini ve çeşitli değişkenlerin bu becerilere etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, çocukla iletişim kurmayı tercih etme çocuğa sorumluluk vererek davranışı düzeltmeyi destekleme, sınıf kurallarını hatırlatma, çocuğu tekrarlanması olası istenmeyen bir davranışın daha az gerçekleşebileceği bir yere oturtma ve aktiviteyi değiştirme öğretmenlerin istenmeyen bir davranışla karşılaştıklarında kullandıkları stratejiler olarak bulunmuştur.

Oğuz (2017) tarafından ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırma, okul öncesi öğretmeni adaylarının problem çözme becerileri ile öğretmen öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 207 öğretmen adayından toplanan veriler ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile öğretmen öz yeterlik algıları arasında orta düzeyde, pozitif yönde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Yaşar Ekici (2017) tarafından ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülen araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme ve sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini 140 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal becerileri yaş, sınıf, öğrenim görülen yer ve gelir düzeyi gibi değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Ancak, problem çözme becerileri ile yaş, sınıf, öğrenim görülen yer, gelir düzeyi ve ailedeki kardeş sayısı gibi değişkenler arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Ayrıca, okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile sosyal becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Zembat vd., (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. 126 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilen çalışmada nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Problem Çözme

Envanteri ve Sınıf Yönetimi Ölçeği ile toplanan verilerin analizi sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri arttıkça sınıf yönetimi becerilerinin de arttığı belirlenmiştir.

Dönmez vd., (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejilerin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Çalışmada nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, anlamlı bir farklılık tespit edilmeyen değişkenler yaş, öğrenim durumu, mesleki deneyim, görev yapılan kurum türü, öğretmenlik statüsü, sınıf mevcudu, sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmaması ve görev yaptıkları yer olarak belirlenmiştir. Bunun yanı sıra bazı alt boyutlar incelendiğinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Güder vd., (2018) okul öncesi eğitim sınıflarında en sık karşılaşılan davranış problemlerinin belirlendiği ve bu problemlerin sınıf ortamına etkisi ile öğretmenlerin bu problemlerle başa çıkma stratejilerine odaklanan araştırmada, 13 okul öncesi öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Eğitim ortamında en sık karşılaşılan davranış problemlerinin "öfke nöbeti", "ağlama", "bağırma" ve "inatçılık" olduğu; öğretmenlerin eğitim ortamında davranış problemleri ile karşı karşıya kaldıklarında en çok "çaresiz" ve "tükenmiş" hissettikleri çalışma sonucunda belirlenmiştir. Öğretmenler bu davranışlarla başa çıkmada sıklıkla "göz teması kurma", "görmezden gelme" ve "ödül-ceza" gibi yöntemleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin çocuklara karşı daha çok anlık tepkiler verdiği çalışmada ulaşılan sonuçlardandır.

Hanife (2018) tanımlayıcı korelasyon modeli kullanılarak tasarladığı araştırmada, 531 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Çalışmada, öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi ve bilişsel esneklik ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeylerinde cinsiyet ve anne eğitim düzeyi değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sınıf düzeyi, bölüm, baba eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel statü gibi değişkenlere göre ise öğretmen adayları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir. Ayrıca, bilişsel esneklik ile kişilerarası problem çözme becerileri arasında pozitif bir ilişki belirlenmiştir.

Gangal ve Öztürk'ün (2019) yürüttüğü araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları istenmeyen davranışları sınıflandırma ve bu davranışlarla başa çıkma yöntemlerini belirleme amacıyla bir durum çalışması gerçekleştirilmiştir. Çalışma, 3 okul öncesi öğretmeni ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra veri toplama sürecinde günlük planlar incelenmiş ve sınıf içi yapılandırılmamış gözlemler de yapılmıştır. Gerçekleştirilen analizler ışığında, istenmeyen davranışlar dört kategoriye (tolere edilebilir davranışlar, en küçük sorunlar, önemli ancak etkisi sınırlandırılmış sorunlar ve artan ve yayılan sorunlar) ayrılmıştır. Bu davranışlarla başa çıkma yöntemleri ise sık kullanılan ve sık kullanılmayan olmak üzere iki başlıkta toplanmıştır. Sonuçlara bakıldığında, öğretmenlerin özgün stratejilerini uygulama durumları ile kıyaslandığında sık kullanılan yöntemleri daha fazla uyguladıkları ortaya çıkmıştır.

Günden'in (2019), okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlara yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmada, nitel araştırma yaklaşımından yararlanılmıştır. 12 öğretmenden kişisel bilgi formu ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin dışa yönelim problem davranışlarını daha fazla bildirdiğini belirlemiştir. Ayrıca öğretmenlerin gözlem yoluyla problem davranışları belirledikleri ve alan yazında kabul görmemiş bazı eylemleri problem davranış olarak tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Problem davranışlarının kaynaklarının (çocuk, aile ve okul) ne olduğu, nerede (öğrenme merkezleri) ve ne zaman (oyun zamanı ve etkinlik zamanı) ortaya çıktığı da belirlenmiştir. Öğretmenler, problem davranışlarını önlemek için kural koyma ve eğitim ortamını düzenleme gibi stratejiler kullanırken; problem davranışlarla başa çıkmak için çocukla iletişim kurma, iş birliği yapma, ödül ve ceza kullanma gibi stratejileri tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya (2019) tarafından yapılan çalışmada, meta-sentez yöntemi kullanılarak istenmeyen öğrenci davranış yönetimi stratejileri ve yöntemleri incelenmiştir. Farklı akademik tarama uygulamalarından elde edilen bulgular ışığında; öğretmenlerin kullandığı stratejiler tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve işbirlikli odaklı olarak tespit belirlenmiştir.

Ocak Karabay ve Şahin Ası (2019) tarafından gerçekleştirilen, okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarını önleme veya ortadan kaldırma amacıyla

kullandıkları yaklaşımları inceledikleri çalışma 60 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada yarı yapılandırılmış Sınıf Yönetimi Stratejileri Formu kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin istenmeyen davranışları önleme veya ortadan kaldırma amacıyla daha fazla olumlu stratejileri kullandıkları (%36) belirlenmiştir. Bu stratejiler arasında övme/takdir etme, teşvik etme, model olma, sorumluluk verme, çözüm önerme, alternatif sunma ve açıklama gibi yaklaşımlar yer almaktadır. Bunları sırasıyla kısıtlayıcı stratejiler (%29), proaktif stratejiler (%18) ve destekleyici stratejiler (%17) takip etmiştir.

Tercan ve Demircioğlu (2019) tarafından nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara bakış açılarını ortaya koymayı, bu davranışlarla başa çıkmak için kullandıkları yöntemleri ve kendi yaklaşımlarını belirlemeyi hedeflemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenler istenmeyen davranışı genellikle kural dışı ve uyum sorunlarına yönelik ifadeleri içeren kelimelerle tanımlamıştır. Davranışın özelliklerinde süreklilik ve tekrar etme özelliğine vurgu yapılmıştır. Ayrıca, öğretmenler istenmeyen davranışların meydana gelmesinde aile içi dinamiklerin etkisine değinirken, istenmeyen bir davranış karşısında ilk tepkilerinin sözel uyarılar olduğunu ifade etmişlerdir.

Akıtürk (2020) 54-66 aylık dönemdeki çocukların problem davranışları ile öğretmenlerin bu davranışlara ilişkin görüşlerini cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu ve sosyoekonomik düzey açısından incelemeyi hedeflemiştir. İlişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin kıdemleri, yaşları, çocukların cinsiyeti, önceden eğitim alma durumu ve çocuğun sosyoekonomik durumu gibi faktörlere göre, öğretmenlerin davranış problemlerini tanımlama, değerlendirme, davranış yönetimi ve sınıf yönetimi görüşlerinde anlamlı farklılıklar olmadığı görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre çocukların anlamlı farklılık gösterirken, önceden okul öncesi eğitimi alma durumu ve sosyoekonomik duruma göre problem davranışları sergileme durumları farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin problem davranışlarla ilgili görüşleri ile çocukların problem davranışlarını sergileme durumları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Aksoy (2020) tarafından yürütülen çalışma, nitel bir araştırma yöntemi olan durum çalışması tasarımıyla gerçekleştirilmiş ve okul öncesi öğretmenlerinin

sınıflarında karşılaştıkları en sık zorlayıcı davranışları, bu davranışlarla mücadelede kullandıkları stratejileri ve disiplin yaklaşımlarını incelemeyi amaçlamıştır. 10 okul öncesi öğretmeninden birebir görüşmeler yapılarak veriler toplanmış ve elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenler "uyum sorunları" temaları altında yer alan zorlayıcı davranışlarla "özdenetim yetersizlikleri", "toplumsal becerilerin eksikliği", "inandırıcılık becerilerinde eksiklikler" temalarına kıyasla daha fazla karşılaşmışlardır. Öğretmenlerin sınıflarında sıcak bir sınıf ortamı oluşturmayı destekleyen stratejileri benimsedikleri belirlenmiştir. Davranış değişimi temeline dayalı disiplin yaklaşımı ve öğretici ve etkili iletişim yaklaşımının kısmen kullanıldığı, inandırıcı disiplin yaklaşımının ise nadiren kullanıldığı ifade edilmiştir.

Aydın ve Karabay (2020) tarafından yürütülen çalışma, "Sınıf Yönetimi Eğitim Programı'nın okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarını ve bu uygulamaların çocukların sınıf ortamındaki davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Otuz öğretmen ile ön test - müdahale - son test deseni kullanılarak yarı deneysel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, deneysel gruptaki öğretmenler, problem çözme, istenmeyen davranışları önleme, sınıf yönetimi ve disiplin uygulama konularında daha iyi performans sergilemişler, benzer şekilde deneysel gruptaki çocuklar, kontrol grubundaki çocuklara göre sınıf ortamında daha olumlu, işbirlikçi ve uyumlu davranışlar sergilemişlerdir. Ayrıca, öğretmenler sınırlayıcı yaklaşım yerine önleyici ve destekleyici yaklaşımı, istenmeyen davranışlarla başa çıkmada kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Beyrek Güven (2020) araştırmasında, okul öncesi dönemdeki çocukların problem çözme becerileri ile öğretmenlerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemiştir. Araştırma, ilişkisel araştırma modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Örneklem grubunu 4-7 yaş arası 330 çocuk ve 33 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, çocukların problem çözme becerileri puanları ile öğretmenlerin problem çözme becerileri puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak çalışma ile, öğretmenlerin planlı yaklaşım sergileyen davranışlarının artmasıyla 48-59 aylık çocukların problem çözme becerilerinin arttığı ve öğretmenlerin kaçınan yaklaşım sergileme davranışlarının azalmasıyla 72 aylık ve üzeri çocukların problem çözme becerilerinin arttığı belirlenmiştir.

Ertuğrul ve Kutluca (2020) tarafından yapılan çalışmanın amacı, okul öncesi

öğretmenlerin duygusal zekâ seviyeleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Analizler ışığında, öğretmenlerin duygusal zekâ bakımından ortalamanın altında bir puan ortalamasına sahip olduğu belirlenirken; duygusal zekâ ile problem çözme becerisi arasında düşük pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Gangal (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Pedagojik Dokümantasyon Programının ve Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitim Programının okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisini incelenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, 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. Uygulamalı Sınıf Yönetimi ve Pedagojik Dokümantasyon Eğitiminin birlikte alınmasının ise öğretmenleri sınıf yönetiminin tüm boyutlarında desteklediği belirlenmiştir.

Şenol ve Yüner' in (2020), okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre istenmeyen öğrenci davranışlarını tanımlamayı ve öğretmenlerin bu davranışları yönetme stratejilerini incelemeyi amaçladıkları çalışmada, karma araştırma modeli kullanmıştır. Araştırma sonucunda, istenmeyen davranışların dört tema (saldırganlık, uymama, kişilerarası çatışma ve sorumsuzluk) altında sıralandığı belirlenmiştir. Fiziksel ve sözlü şiddet, birbirlerini rahatsız etme ve eşyalara zarar verme sınıflarda en sık görülen istenmeyen davranışlar iken en az sıklıkta ise öğrencilerin ödev yapmama veya ders malzemelerini getirmeme gibi dersle ilgili sorumluluklarını yerine getirmemeleri gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin istenmeyen davranışları kontrol etmek için düşünce temelli stratejileri, duyuşsal temelli stratejilere ve davranış temelli stratejilere kıyasla daha fazla uyguladıkları belirlenmiştir. İstenmeyen davranışları yönetme stratejilerinde cinsiyet değişkeni, kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık yaratmıştır. Bunun yanı sıra yaş ve deneyim değişkenlerinin anlamlı bir fark yaratmadığı belirlenmiştir.

Temiz'in (2020) okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları öğrenci davranış problemleri, bu problemlerin öğrenme-öğretme sürecine olan etkisi ve öğretmenlerin bu davranışlarla başa çıkmak için kullandıkları stratejileri belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı 14 okul öncesi öğretmeniyle yarı yapılandırılmış

görüşme formu yoluyla topladığı verileri betimsel olarak analiz etmiştir. Elde edilen verilerin analizi ışığında, öğretmenlerin sınıflarında en sık karşılaştıkları istenmeyen davranış problemlerinden bazıları şunlardır: "paylaşım sıkıntısı", "kıskançlık", "hırçınlık", "arkadaşlarına vurma", "öfke nöbeti", "inatçılık", "başkasının eşyasını izinsiz alma", "ağlama", "çocukların kurallı ortama ayak uydurmada zorluk çekmeleri". Söz konusu bu davranışların farklı olumsuz etkilerinin olduğu öğretmenlerin bu davranışlarla başa çıkmak için genellikle empati kurma, çocuklara yaptıkları davranışın hatalı olduğunu söyleme ve doğru olanı gösterme, mola tekniği" ve görmezden gelme tekniklerini kullandıklarını ve okul-aile işbirliğinin önemini vurguladıkları belirlenmiştir.

Çakır ve Altun Yalçın (2021), Montessori yaklaşımını temel alan STEM aktivitelerinin okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine olan etkisini belirlemeyi amaçladıkları araştırmayı 50 öğretmen adayı ile karma yöntem kullanılarak gerçekleştirmiştir. Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerindeki farkı belirlemek için tek gruplu öntest-sontest deseni uygulanmıştır. 14 hafta boyunca Montessori yaklaşımı temelli STEM eğitimi alan öğretmen adaylarının öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Yılmaz (2021) nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışmasını kullandığı çalışmada öğretmen adaylarının problem çözme süreçlerini incelemeyi hedeflemiştir. Çalışma, 19 okul öncesi öğretmeni, 20 sınıf öğretmeni ve 20 ilköğretim matematik öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen "Problem Çözme Süreci Formları" (PÇSF) kullanılarak elde edilen verilerin analizi betimsel analiz yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, problem çözme süreçlerinden problemi anlama aşamasında sınıf öğretmen adaylarının, problemin çözüm aşamasında ise okul öncesi ve sınıf öğretmen adaylarının zorluk yaşadığı belirlenmiştir. Çözümün değerlendirilmesi aşamasında ise öğretmen adaylarının çoğunun sıkıntı yaşadığı sonucuna varılmıştır.

Tokgöz (2022) nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji desenini kullanarak gerçekleştirdiği çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin ve öğrencilerinin istenmeyen davranışlara yönelik görüşlerini bildirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 8 okul öncesi öğretmeni ve her öğretmenin sınıfındaki bir çocuk oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme

formu kullanılarak toplanan araştırma bulgularına göre, öğretmenler istenmeyen davranışları iki gruba (sınıf içi ve sınıf dışı) ayırmışlardır. Öğretmenlerin ve çocukların istenmeyen davranış örnekleri birbiriyle benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. İstenmeyen davranışlar karşısında; öğretmenler ilk olarak çocuklar ile bire bir konuştuklarını ve eğer davranışlar devam ederse aile ile görüşerek işbirliği yaptıklarını bildirmişlerdir. Çocuklar ise, önce kendileri çözüm bulmak için uğraş verdiklerini, ardından öğretmenden yardım istediklerini ifade etmişlerdir.

2.3.2 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Alderman ve Nix (1997) tarafından gerçekleştirilen çalışma, öğretmenlerin istenmeyen davranışlara yönelik müdahale tercihleri, davranışların ciddiyeti ve öğretmen deneyimi değişkenlerine göre incelenmiştir. 144 eğitimciden oluşan örneklem grubundan, bir anketi doldurarak en olası kullanacakları müdahaleyi seçmeleri istenmiştir. Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin genellikle uygun davranış artıran müdahaleleri seçme eğiliminde olduklarını (olumlu), ve olumlu müdahalelerin olumsuz müdahalelere göre daha sık tercih edildiği belirlenmiştir. Deneyim yılı fazla olan öğretmenlerin, 5 yıldan az deneyimi olanlara göre daha fazla olumlu müdahale seçme eğiliminde olduğu bulunmuştur.

Rhodes-Kline (1997) tarafından yapılan çalışma, istenmeyen davranışlar hakkında bilinenler, neden ortaya çıktıkları ve bu davranışlarla başa çıkmada kullanılacak bazı stratejiler tartışılmıştır. Amerikan Psikoloji Derneği, şiddeti artıran okul ortamı faktörlerini araştırmak ve çocukların şiddete karşı direnç göstermelerine yardımcı olacak programların geliştirilip değerlendirilmesini önermiştir. Ayrıca, çocuklara ve ailelere kritik televizyon izleme becerilerini öğretmeye yönelik programların geliştirilmesi ve değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Stormont ve Stebbins (2001) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin, DEHB olan çocuklar için gerçekleştirilen müdahalelerin önemini ve bu müdahaleleri uygularken ne kadar rahat hissettiklerini değerlendirmeleri incelenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, deneyim yılları ve eğitim düzeyi değişkenleri ile okul öncesi öğretmenlerinin müdahale değerlendirmeleri arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Kaliska (2002) en etkili sınıf yönetim tekniklerini belirlemeyi amaçladığı

alışmasında, sınıf disiplini ve sürekli yönetimle ilgili araştırmaların ve literatürün ayrıntılı bir şekilde incelenmesini ve eleştirel analizini içermektedir, bunun sonucunda öğrenci öğrenmesini teşvik etmek için en etkili yaklaşımlar belirlenmiştir. Çalışmada yapılan analizler, öğretmenlerin etkili bir sınıf yönetim planıyla düzeni ve aktif öğrenmeyi geri getirmeye ihtiyaç duyduğunu ortaya çıkarmıştır. Sınıf yönetimi yaklaşımları hakkında daha fazla bilgi edinip uygun teknikleri deneyerek sınıf düzeylerine en uygun programı oluşturabilecekleri belirlenirken öğrencilerin eğitim ortamında aktif bir biçimde yer alması için sınıflarda veya okul genelinde hangi yaklaşımları seçeceklerini öne çıkarmıştır.

Stormont vd. (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, istenmeyen davranışlar sergileyen çocuklar için davranışsal desteklerin kullanımına yönelik erken çocukluk profesyonellerinin görüşleri araştırılmıştır. Çalışmanın bulgularında, daha yüksek eğitim düzeyinde (lisans, yüksek lisans) olan öğretmenlerin, istenmeyen davranışlar sergileyen çocuklar için olumlu ve proaktif stratejileri önemli olarak değerlendirmesinin, daha düşük eğitim düzeyindeki (lise) öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Griffin vd. (2006) tarafından yapılan nitel çalışma, işbirlikçi problem çözme konusunda öğretmen adaylarının deneyimlerini incelerken adayların öğretmenlik stajı döneminde diğer profesyonellerle (genel eğitim öğretmenleri, okul rehber öğretmenleri, konuşma ve dil patologları gibi) birlikte gerçekleştirdikleri işbirlikçi problem çözme etkinliklerine yönelik algılarını ortaya koymuştur. Bu öğrenciler, genel eğitim ortamlarında öğrenme sorunu yaşayan veya istenmeyen davranış gösteren çocukları desteklemek için bir okul profesyoneliyle işbirliği yapmışlardır. Çalışma, problem çözme projesinin öğretmen adaylarının işbirliği anlayışını genişlettiğini, işbirliğinin kolay bir süreç olmadığını ve okul bağlamı değişkenlerinin başarılı veya başarısız işbirliği için önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur.

Alvarez (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen hazırlığının sınıf içi saldırganlıkla başa çıkma yöntemlerine olan etkisi incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular sonucunda, saldırgan öğrencilere karşı sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik öğretmen eğitimi ve teknik destek yöntemlerini daha da geliştirme ve karşılaştırma ihtiyacı olduğu belirlenmiştir.

Carlson vd. (2011) tarafından yürütölen çalışmada, İnanılmaz Yıllar Öğretmen Sınıf Yönetimi Programı'nda grup eğitimi alan okul öncesi

öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerine ilişkin algılarında meydana gelen değişiklikler incelenmiştir. Çalışmada, 24 okul öncesi öğretmeni yer alması, 32 saatlik bir eğitim süresi boyunca 8 oturumda bir araya gelen 2 gruba ön test-son test yapılmıştır. Araştırmacılar, kısa vadeli etkileri incelemek için tüm öğretmenler eğitimi tamamladıktan 16 hafta sonra takip verileri toplamışlardır. Çalışma bulguları, öğretmenlerin olumlu sınıf yönetimi stratejilerine ve bu stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin algılarında ve gözlemlerinde gelişmeler olduğunu göstermiştir.

Johansen vd. (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Yeni Zelanda öğretmenlerinin davranışlara atfedilen nedenleri ve algıları ile sınıf yönetimi ve davranış yönetimi alanındaki resmi öğretmen eğitimi seviyesi incelenmiştir. Çalışma, davranış problemlerinin nedenine ve olumlu davranışsal müdahalelerin etkinliğine ilişkin öğretmenlerin algılarını ve ayrıca katılımcıların davranış yönetimi konusundaki resmi eğitim düzeyini de incelemiştir. Çalışmanın sonuçları, Yeni Zelanda'da sınıf yönetimi alanındaki resmi öğretmen eğitimi ve mesleki gelişimdeki eksiklikleri vurgulamıştır. Yapılan başka araştırmalar, öğretmenlerin davranış yönetimini kendi rollerinin daha zorlayıcı bir parçası olarak gördüklerini belirtmiştir. Bu nedenle, resmi öğretmen eğitiminin gözden geçirilmesi ve öğretmenler için yeterli sürekli destek ve eğitimin sağlanmasının gerekli olduğu çalışmada belirtilmiştir.

Kim ve Stormont (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışma, 34 Güney Koreli erken çocukluk eğitimcisinin eğitim ortamlarında istenmeyen davranışlarla başa çıkma stratejilerine odaklanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, daha yüksek eğitim seviyelerine sahip öğretmenler tarafından eğitilen çocukların, daha düşük düzeyde istenmeyen davranış sergilediği belirlenmiştir.

Lohmann (2013) tarafından gerçekleştirilen bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf davranış yönetimine hazırlanma düzeylerine ilişkin görüşlerini incelemeyi hedeflemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, Teksas'taki okul öncesi öğretmenleri sınıflarında saldırgan öğrenci davranışlarını yönetme konusunda çok hazır hissettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler yetişkinlere yönelik saldırgan davranışlarda bulunan öğrencilerle başa çıkma konusunda yeterli hissetmedikleri, akranlarına saldıran öğrencilerle başa çıkma konusunda ise yeterli hissettiklerini bildirmişlerdir. Çoğu öğretmen, rutinleri ve beklentileri öğretme, olumlu davranışları ödüllendirme ve övgü ifadeleri kullanma, sınıf ortamında

uyarlamalar yapma, önceden düzeltme ifadeleri kullanma, yönlendirme yapma, yerine geçecek davranışları ve yeni becerileri öğretme, sosyal ve duygusal stratejileri günlük olarak öğretirken haftalık olarak ebeveynler ve ailelerle işbirliği yapma gibi stratejileri kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Yariv (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, mesleki deneyimlerine göre öğretmenlerin basit ve karmaşık problemleri çözme durumları incelenmiştir. Yarısı acemi ve yarısı deneyimli olan 58 öğretmen, ikisi basit davranış problemlerini ve ikisi karmaşık problemleri içeren dört senaryo ile karşı karşıya bırakılmıştır. Çalışma sonucunda, acemi öğretmenlerin deneyimli öğretmenlere göre kesintileri durdurmak için daha fazla kısa vadeli ve daha az gelişmiş çözüm planları kullandığı görülmüştür ve deneyimli öğretmenler, karmaşık problemlere çözüm sunmak için daha karmaşık yanıtlar önermişlerdir.

Fadzil (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışma, erken çocukluk öğretmen adaylarının sosyo-bilimsel araştırma yaklaşımıyla problem çözme becerilerini keşfetmeyi hedeflemiştir. Araştırmada, araştırmacı tarafından gerçekleştirilen bir proje üzerinden üçüncü sınıf öğrencisi olan 28 üniversite öğrencisinin erken çocukluk eğitiminde bilime dayanan önemli sosyal mevzu ve sorunları kapsayan sosyo-bilimsel konularla ilgili problemleri sınıf içinde bağımsız olarak nasıl çözdükleri incelenmiştir. Çalışma ortaya konan en önemli bulgu, öğrencilerin sorgulamaya dayalı öğrenme sürecinde yer aldıklarında öğrenme için sorumluluk hissi yaşadıklarıdır. Öğrenciler, bilginin diğer pasif öğrenme yöntemlerine göre daha anlamlı bir şekilde üretilebileceğini ifade etmişlerdir.

Nation (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışma Ondo West Yerel Yönetim Bölgesi'ndeki anaokulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmada betimsel araştırma desenini benimsenmiş ve örneklem grubunu 40 anaokulu öğretmeni oluşturmuştur. "Anaokulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Gözlemsel Takvim" adlı ölçekten toplanan veriler; anaokulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin sınıf organizasyonu, çocukların davranışlarının yönetimi, zaman yönetimi ve öğrenme etkinliklerinin yönetimi alanlarında orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.

Smolleck ve Duffy (2017) tarafından yürütülen bu çalışma, erken çocukluk eğitiminde çocukların akademik performansında negatif davranışların rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, erken çocukluk eğitimi sınıfında gözlemsel

bir vaka çalışması uygulanmıştır. Araştırma, yaygın karşılaşılan davranış sorunlarını, eğitimcilerin bu sorunlarla nasıl başa çıktığını ve daha fazla davranış sorununun önlenmesi için yapılan çabalara odaklanırken davranış sorunlarının olası nedenlerini de araştırmıştır. Araştırmanın analizinden ortaya çıkan sonuçlar ve güncel araştırmalar aracılığıyla etkili ve verimli davranış yönetimi yöntemleri tartışılmıştır.

Beaudoin vd. (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Hırvat okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranış sergileyen çocukların yönetiminde algılanan yetkinlikleri bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda; yaşın veya deneyimin okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışların yönetimindeki özgüvenini öngörmede anlamlı olmadığı bulunmuştur. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin yalnızca küçük bir yüzdesi (%6.6) istenmeyen davranış yönetimi ile ilgili ders/eğitim aldıklarını bildirmiştir. Bu bağlamda, istenmeyen davranış sergileyen çocuklarla başa çıkmada yaş veya deneyim ne olursa olsun, ek bir eğitimin öğretmenlerin kendi yeterliliklerini nasıl algıladıkları üzerinde önemli bir etkisi olabileceği bulunmuştur.

Byers (2018) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, özellikle grup tartışmalarında yazılı bir elin bir çubuk üzerinde kullanımının sınıfta istenmeyen davranışları değiştirmek veya ortadan kaldırmak üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırma, bir kamu okulundaki okul öncesi sınıfında gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın odak noktası, önceden belirlenmiş bir öğrenci grubunun, grup tartışmalarının kurallarını takip etme konusunda zorluk yaşadığı durumunu birlikte gözlemlemektir. Veri toplama süreci, önce görsel araç kullanılmadan, ardından görsel araç kullanılarak derslerin farklı zamanlarında kaydedilmesiyle gerçekleştirilmiştir. Gözlem kayıtları, öğrencilerin elini kaç kez kaldırdığını ve bu davranışın fark edilip edilmediğini içermektedir. Elde edilen verilere dayanarak, görsel aracın kullanımının istenmeyen davranışta belirgin bir değişiklik sağlamadığı sonucuna varılmıştır.

Clayton (2020) tarafından nitel bir durum çalışması şeklinde gerçekleştirilen çalışma, Flip Flippin tarafından geliştirilen "Çocukların Kalplerini Yakalama Sınıf Davranış Yönetimi Programı"nı öğretmenlerin nasıl deneyimlediklerini ve programın öğrenci davranışları üzerindeki etkilerini keşfetmeyi amaçlamıştır. Elde edilen sonuçlara göre, "Çocukların Kalplerini Yakalama Sınıf Davranış Yönetimi Programı", tam anlamıyla uygulandığında başarılı olmuştur.

Chichester-Nickolas (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışma, hizmet öncesi sınıf davranış yönetimi eğitimi etkinliğinde okul öncesi öğretmenlerinin algılarını incelemiştir. Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin hizmet öncesi sınıf içi davranış yönetimi hazırlıklarının etkililiğini nasıl algıladıklarını keşfetmek amaçlanmıştır. Bu çalışma, öğretmenlerin davranış yönetimi konusundaki hazırlığının sınırlı olduğunu ve bu nedenle sınıf içi davranış yönetimi eğitiminin artırılmasının gerekliliğini belirtmiştir. Çalışmanın önerileri kapsamında verilecek eğitim, hizmet öncesi öğretmenlerin davranış yönetimini kullanma konusundaki özgüvenlerini artırmalarına yardımcı olmalıdır. Ayrıca, çocuklarla ilişkileri kurmayı ve kültürel arka planlarını tanımalarını öğretmek için açık bir şekilde eğitim verilmeli ve günümüz okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştığı gerçekçi davranışsal durumlar kullanılmalıdır.

Morgan ve Kelly-Williams (2022) tarafından yürütülen çalışma, Pozitif Davranış Müdahale ve Destek modelinin üçüncül seviyesinin Belize'deki bir okul öncesi sınıfında öğrencilerin davranışlarını geliştirmek için nasıl kullanılabileceğini incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma eylem araştırması olarak tasarlanmış olup, dört öğrencinin davranışlarını hedeflemiştir. Elde edilen bulgular, pozitif pekiştirmenin istenen davranışları elde etmede etkili olduğunu göstermiştir.

Gaspar vd. (2023), tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerden gelen çocukların öğretmenleri ile yapılan ve okul öncesi öğretmenlerinin uygulamaları ve psikolojik faktörleri üzerinde bir öğretmen sınıf yönetimi programının etkileri incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, inanılmaz yıllar öğretmen sınıf yönetimi programı, düşük sosyo- ekonomik düzeye sahip ailelerde yaşayan çocuklarda davranışsal sorunları azaltma ve sosyal becerileri artırma konusunda etkililik göstermiştir. Eğitim programının öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarını değiştirmedeki etkinliğini göstermesi ve ekonomik dezavantajlı çocuklara hizmet veren sınıflarda olumlu öğretmen davranışlarının sergilenmesi, bu programın yoksulluğun ve toplumsal dışlanmanın erken çocukluk dönemindeki etkisini azaltmaya katkı sağlama potansiyelini güçlendireceği öngörülmüştür.

Yurt içi çalışmaları incelendiğinde; sınıf yönetimi, istenmeyen davranışlar ve istenmeyen davranışlara karşı kullanılan stratejilerin çeşitli değişkenler açısından incelendiği çalışmalara rastlanılmıştır. Çalışmaların genelinin okul öncesi öğretmenlerle yapıldığı ve bu sayede öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri

düzeyleri, istenmeyen davranışlar ve istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejilerinin belirlenmesinin amaçlandığı söylenebilir. Çalışmalarda nitel ve nicel yöntemin kullanım sayısının birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde problem çözme beceri düzeylerinin belirlenmesine yönelik okul öncesi öğretmenleriyle ve öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmaların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Yurt dışı çalışmaları incelendiğinde ise; öğretmen, öğretmen adayı ve kıyaslandığında daha az da olsa çocuklarla yapılan çalışmalar da bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda deneysel çalışma yönteminin kullanılması göze çarpmaktadır. Çocuğun gelecek yaşamına yön verecek olan okul öncesi eğitim ve bu eğitimi verecek kişilerin de öğretmenler olduğu göz önünde bulundurulduğunda mevcut öğretmenlerin problem çözme davranışlarının ve istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejilerinin araştırılması oldukça önemlidir.

3. YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme davranışları ile sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejiler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2017).

3.2 Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Sakarya ilinin Adapazarı ve Serdivan ilçelerinin resmi anaokulları ile ilköğretime bağlı anasınıflarında görev yapmakta olan 135 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlükleri aracılığı ile okul müdürlüklerine ulaştırılan ilgi yazı eşliğinde çevrimiçi formların linki öğretmenlere duyurulmuş, sosyal medya gruplarında paylaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlere çevrimiçi formlar aracılığı ile ulaşamadığı takdirde yüz yüze görüşmeye gidilmiştir. Sakarya ili Adapazarı ve Serdivan ilçelerinde görev yapmakta olan 250 okul öncesi öğretmeninden 150'si çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmiştir. Toplam 15 katılımcının analiz dışı bırakılması nedeniyle çalışma 135 okul öncesi öğretmeni üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna ait demografik bilgilerin dağılımı Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcıların demografik bilgilerinin dağılımı

		Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	129	95,5
	Erkek	6	4,4
Yaş	21-30	24	17,7
	31-40	81	60
	41+	30	22,2
Deneyim	1-6	22	16,2
	7-12	30	22,2
	13-18	64	47,4
	19-24	19	14,07
Öğrenim Durumu	Lisans	123	91,1
	Lisansüstü	12	8,8
Sınıf Yönetimi	Evet	124	91,8
Eğitim Alma Durumu	Hayır	11	8,1
Okul Türü	MEB’e bağlı anaokulu	60	44,4
	MEB’e bağlı anasınıfı	75	55,5

Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan bu çalışmaya 129 kadın (%95,5) 6 erkek (%4.44) katılımcı katılmıştır. Katılımcılardan 24’ü 21-30 yaş (%17,7) , 81’i 31-40 yaş (%60), 30’u 41 ve üzeri yaş (%22,2) olduklarını belirtmiştir. Katılımcıların mesleki deneyim değişkenine bakıldığında, 22’si 1-6 yıl (%16.29), 30’u 7-12 yıl (%22.22), 64’ü 13-18 yıl (%47.40), 19’u 19-24 yıl (%14.07) deneyim yılına sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan 123 okul öncesi öğretmenin lisans öğrenim durumuna (% 91,1), 12 okul öncesi öğretmenin ise lisansüstü öğrenim durumuna (% 8.88) sahip olduğu belirlenmiştir. Katılımcılardan 11 okul öncesi öğretmeni sınıf yönetimi ile ilgili herhangi bir eğitim almadıklarını (% 8.14), 124 okul öncesi öğretmeni ise sınıf yönetimi ile ilgili eğitim aldıklarını (% 91.85) belirtmişlerdir. Katılımcılardan 60 okul öncesi öğretmenin MEB’e bağlı anaokullarında (%44.44), 75 okul öncesi öğretmenin MEB’e bağlı anasınıflarında (% 55.55) görev yaptığı tespit edilmiştir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme davranışları ile sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejiler arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik 3 veri toplama aracı kullanılmıştır.

3.3.1 Genel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgilerine yönelik araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Genel Bilgi Formu; yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki deneyim, okul türü, sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alıp almadığı, sınıf yönetimi ile ilgili eğitim aldıysa nereden aldığına ilişkin 7 sorudan oluşmaktadır.

3.3.2 Problem Çözme Envanteri (PÇE)

Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen PÇE, insanların kişisel ve günlük hayattaki problemlerine ilişkin nasıl tepkide bulunduklarını betimleyen 35 maddeden oluşmaktadır. Altı dereceden oluşan likert tipindeki envanterde; (1) tamamen katılmayı, (6) ise tamamen katılmamayı göstermektedir. "1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30." ve 34. maddeler tersten puanlanmıştır. PÇE'den alınabilecek en düşük puan 32, en yüksek puan ise 192 dir (Taylan 1990).

İlk olarak Taylan (1990) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan envanter için 14 kişi ile çeviri güvenirliliği, 60 kişilik bir çalışma grubu ile güvenirlik ve geçerlik çalışması yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda PÇE toplam puanının Türk Kültüründe oldukça iyi işlediği, alt ölçeklerin iyi işlemediği saptanmıştır.

PÇE'nin yurt içinde yapılmış geçerliliği ve güvenirliliği ise Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılan ölçeğin orijinal formu çalışmayı gerçekleştiren ilk iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı çevrilmiş daha sonra ise ters çevirme işlemi yapılmıştır. Sonuçta orijinal maddeleri en iyi temsil ettiği düşünülen ifadeler seçilerek Türkçe formu oluşturulmuştur. Bu ölçeğin güvenirlik çalışmasında Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı. 88 olarak bulunmuştur.

Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin "Aceleci Yaklaşım" ($\alpha = 0.78$), "Düşünen Yaklaşım" ($\alpha = 0.76$), "Kaçınan Yaklaşım" ($\alpha = 0.74$), "Değerlendirici Yaklaşım" ($\alpha = 0.69$), "Kendine Güvenli Yaklaşım" ($\alpha = 0.64$), "Planlı Yaklaşım" ($\alpha = 0.59$) olmak üzere 6 faktör bulunmuştur. Çam (1995), tarafından yeniden

geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasında test yarılama tekniği ile hesaplanan iç tutarlı katsayısı .76 olarak belirlenmiştir (Erdoğan, 2004).

Ölçeğin alt boyutlarını oluşturan problem çözme yaklaşımları Erdoğan (2004) tarafından açıklanmıştır. Bunlar;

Aceleci Yaklaşım, bireyin karşılaştığı bir problemi çözmek için, düşünmeden, ilk aklına gelen fikre dayalı olarak hareket etmesi anlamına gelmektedir. Ayrıca, bireyin problemle ilgili farklı etkenleri ve problemi çözme konusunda çeşitli yöntemleri göz önünde bulundurma durumunu içermektedir.

Düşünen yaklaşım, bir problemi çözerken seçeneklerin sonuçlarını dikkate almayı, bunları ölçüp tartmayı ve karşılaştırmayı içerir. Bu yaklaşım, bireyin bir problemle karşılaştığında durumu anlamaya çalışma, gözden geçirme ve konuyla ilgili her türlü bilgiyi dikkate alma durumunu değerlendirir.

Kaçınan yaklaşım, bireyin ayrıntılı olarak problemin çözümü ile ilgili bilgi toplamayı düşünme, probleme uyguladığı çözüm başarısız olursa o problemle başa çıkma konusunda şüpheye düşme ve problemi çözdükten sonra ise problemi çözme konusunda işe yarayan ve yaramayan şeyleri düşünme durumunu ölçer.

Değerlendirici yaklaşım, bireyin bir problem çözümünde belli bir yöntemi denedikten sonra ortaya çıkan sonuç ile kendi düşündüğü sonucu karşılaştırma, problemi çözebilmek için deneyeceği yolların tümünü düşünmeye çalışma ve hissettiklerini anlamak için duygularını inceleme durumunu ölçer.

Kendine güvenli yaklaşım, kişinin problem çözme konusunda kendine güvenini açıklar. Birey, problem çözmede çaba gösterme konusunda kendini yeterli görme durumunu ölçer.

Planlı yaklaşım, bireyin bir problemi çözmede, sadece o problem üzerinde durma ve planlı bir şekilde eldeki verileri değerlendirerek çözüme ulaşma durumunu ölçer. Bu aynı zamanda problemi çözmede yetenekli olduğunu düşünüp düşünmediğini de içerir (Erdoğan, 2004).

3.3.3 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandıkları Stratejileri Belirleme Ölçeği

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği” Keleş (2015) tarafından

geliştirilmiştir. 289 okul öncesi öğretmeni ile yapılan güvenirlik ve geçerlik çalışmaları ölçeği oluşturan 30 maddenin altı faktörde toplandığını göstermiştir. Bu faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkı %49,89'dur ve faktör yükleri 0,32 ve 0,76 arasında değişmektedir. Buna göre, ölçek 6 faktör 30 maddeden oluşmaktadır ve ölçeğin Cronbach alpha değeri, .71'dir. Ölçeğin alt boyutları ve iç tutarlılık katsayıları ise şöyledir; Gerçeklik Terapisi / Kontrol Modeli (.86), Güvengen Disiplin Modeli (.78), Öğretmen Etkililiği (.64), Kounin Modeli (.73), Sosyal Disiplin Modeli (.71), Davranış Değiştirme Modeli (.61) (Keleş, 2015).

3.4 Verilerin Toplanması

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu (EK 1) ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan (EK 2) alınan izinler doğrultusunda araştırma verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılında Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan 135 okul öncesi eğitimi öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırma verilerinin toplanması amacıyla "Genel Bilgi Formu", "Problem Çözme Envanteri" ve "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandıkları Stratejileri Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma verileri çevrimiçi form ile toplanmasının yanı sıra öğretmenlere çevrimiçi formlar aracılığı ile ulaşamadığı takdirde yüz yüze görüşülerek toplanmıştır. Katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Veri toplama araçlarının uygulama süresi ortalama 15-20 dakika arasında değişmektedir.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırma, Genel Bilgi Formu, Problem Çözme Envanteri, Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandıkları Stratejileri Belirleme Ölçeği ile toplanan veriler uygun istatistik programı ile analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin normallik koşulları hem Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk testleri hem de çarpıklık basıklık değerleri (+1.5 ve -1.5 değerleri arasında) kullanılarak incelenmiştir. "Problem Çözme Envanteri" ve "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandıkları Stratejileri Belirleme Ölçeği"nden elde edilen verilerin normal dağılıma uygun olmaması sebebiyle değişkenlerin ölçek puanlarında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin iki grup arasında yapılan karşılaştırmalarda Mann Whitney U, ikiden fazla gruplar arasındaki karşılaştırmalarda ise Kruskal Wallis H testi

kullanılmıştır. İki ölçek arasındaki ilişki ise Spearman Brown korelasyon katsayısı kullanılarak incelenmiştir.



4. BULGULAR

Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejiler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan araştırmada; elde edilen veriler analiz edilerek araştırma alt problemleri doğrultusunda üç ana başlık altında tablolastırılarak yorumlanmıştır.

4.1 Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri puanlarına ilişkin bulgular

4.2 Okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları strateji puanlarına ilişkin bulgular

4.3 Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejiler arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

4.1 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Davranış Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Envanterinden aldıkları puanların yaş değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	X ²	P
Aceleci	21-30 yaş	24	68,31	,351	,839
Yaklaşım	31-40 yaş	81	69,27		
	41+ yaş	30	64,33		
	Toplam	135			
Düşünen	21-30 yaş	24	69,27	1,083	,582
Yaklaşım	31-40 yaş	81	65,42		
	41+ yaş	30	73,95		
	Toplam	135			
Kaçıngan	21-30 yaş	24	69,40	,044	,978
Yaklaşım	31-40 yaş	81	67,54		
	41+ yaş	30	68,13		
	Toplam	135			
Değerlendirici	21-30 yaş	24	66,35	1,600	,449
Yaklaşım	31-40 yaş	81	65,60		
	41+ yaş	30	75,80		
	Toplam	135			
Kendine	21-30 yaş	24	73,56	2,263	,323
Güvenli	31-40 yaş	81	63,89		
Yaklaşım	41+ yaş	30	74,65		
	Toplam	135			
Planlı	21-30 yaş	24	63,69	4,472	,107
Yaklaşım	31-40 yaş	81	64,38		
	41+ yaş	30	81,23		
	Toplam	135			
Toplam	21-30 yaş	24	69,38	,417	,812
	31-40 yaş	81	66,31		
	41+ yaş	30	71,47		
	Toplam	135			

*p < .05

Tablo 4.1.1.'de, yaş değişkeninin katılımcı öğretmenlerin problem çözme envanteri ortalama puanlarında anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı Kruskal

Wallis testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde; aceleci yaklaşım ($\chi^2 = 3,351$, $p > .05$), düşünen yaklaşım ($\chi^2 = 1,083$, $p > .05$), kaçınan yaklaşım ($\chi^2 = ,044$, $p > .05$), değerlendirici yaklaşım ($\chi^2 = 1,600$, $p > .05$), kendine güvenli yaklaşım ($\chi^2 = 2,263$, $p > .05$), planlı yaklaşım ($\chi^2 = 4.472$, $p > .05$) alt boyutları ve ölçek toplam puanları ($\chi^2 = ,417$, $p > .05$) arasında yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buna göre problem çözme davranışlarında yaş değişkeninin anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Özgül (2009), Bal (2011), Yaşar Ekici (2016) ve Ertuğrul ve Kutluca (2020)'nin okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini araştırdıkları çalışmalarında PÇE puanlarının yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Kesgin'in (2006) okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada ise yaş düştükçe kaçınan yaklaşımı kullanma düzeyinin yükseldiği ve bu sonucun da yetersiz problem çözme becerisine sahip olduğunu gösterdiği söylenebilir. Ayrıca yaş arttıkça “problem çözme yaklaşımlarından aceleci, düşünen, değerlendirici, kendine güvenli, planlı yaklaşımlarını kullanma düzeylerinin yükseldiğine dair anlamlı bir ilişkiye rastlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2011) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve empatik eğilim düzeylerinin incelendiği çalışmada; Problem Çözme Envanteri alt boyut puanları ile yaş gruplarına göre anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir.

Alan yazında yer alan çalışmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde; yaş ve problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulamayan ya da bu değişkenler arasındaki ilişkiyi araştırmayan çalışmalar mevcuttur. Alan yazındaki çalışmalar ile bu çalışmadan elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde yaş değişkeninin problem çözme becerilerini arttıran bir unsur olduğu söylemek mümkün değildir. Bu konuda farklı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Tablo 4.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Envanterinden aldıkları puanların deneyim değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	X ²	P
Aceleci Yaklaşım	1-6 yıl	22	61,59	5,182	,159
	7-12 yıl	30	80,13		
	13-18 yıl	64	67,98		
	19-24 yıl	19	56,34		
	Toplam	135			
Düşünen Yaklaşım	1-6 yıl	22	64,32	3,066	,382
	7-12 yıl	30	77,80		
	13-18 yıl	64	63,63		
	19-24 yıl	19	71,53		
	Toplam	135			
Kaçıngan Yaklaşım	1-6 yıl	22	71,43	1,030	,794
	7-12 yıl	30	72,72		
	13-18 yıl	64	65,05		
	19-24 yıl	19	66,50		
	Toplam	135			
Değerlendirici Yaklaşım	1-6 yıl	22	64,39	1,412	,703
	7-12 yıl	30	71,70		
	13-18 yıl	64	65,41		
	19-24 yıl	19	75,08		
	Toplam	135			
Kendine Güvenli Yaklaşım	1-6 yıl	22	70,20	1,623	,654
	7-12 yıl	30	72,53		
	13-18 yıl	64	63,59		
	19-24 yıl	19	73,13		
	Toplam	135			
Planlı Yaklaşım	1-6 yıl	22	64,91	3,126	,373
	7-12 yıl	30	70,82		
	13-18 yıl	64	63,89		
	19-24 yıl	19	80,97		
	Toplam	135			
Toplam	1-6 yıl	22	65,07	3,203	,361
	7-12 yıl	30	79,07		
	13-18 yıl	64	63,99		
	19-24 yıl	19	67,42		
	Toplam	135			

*p < .05

Tablo 4.1.2.'de, deneyim değişkeninin katılımcı öğretmenlerin problem çözme envanteri ortalama puanlarında anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı Kruskal Wallis testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde; aceleci yaklaşım ($\chi^2 = 5,182$, $p > .05$) , düşünen yaklaşım ($\chi^2 = 3,066$, $p > .05$), kaçınan yaklaşım ($\chi^2 = 1,030$, $p > .05$), değerlendirici yaklaşım ($\chi^2 = 1,412$, $p > .05$) , kendine güvenli yaklaşım ($\chi^2 = 1,623$, $p > .05$) , planlı yaklaşım ($\chi^2 = 3,126$, $p > .05$) alt boyutları ve ölçek toplam puanları ($\chi^2 = 3,203$, $p > .05$) arasında deneyim değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buna göre problem çözme davranışında deneyim değişkeninin anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Bal (2011), Ceylan vd. (2012) ve Özgenel ve Bozkurt (2020)'un okul öncesi öğretmenlerinin farklı değişkenler açısından problem çözme becerilerini inceledikleri çalışmalarda, mesleki çalışma süresinin problem çözme beceri puanlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirlenmiştir.

Kesgin (2006), Özgül (2009), Yılmaz (2011), Sesli ve Bozgeyikli (2015), okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin sırasıyla disiplin anlayışları, öz-yeterlilik düzeyleri, öğretmenlik tutumları ve iletişim becerileri ve empatik eğilim gibi farklı değişkenlerle ilişkilerinin inceledikleri çalışmalarda da; bu çalışma ve alan yazındaki sözü edilen çalışmalara benzer şekilde öğretmenlerin problem çözme becerilerinde mesleki deneyim değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Yariv (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, mesleki deneyimlerine göre öğretmenlerin basit ve karmaşık problemleri çözme durumları incelenmiştir. Çalışma sonucunda, acemi öğretmenlerin deneyimli öğretmenlere göre eğitim faaliyetlerinin aksamasını önlemede daha fazla kısa vadeli ve daha az gelişmiş çözüm planları kullandığı görülmüştür ve deneyimli öğretmenler, karmaşık problemlere çözüm sunmak için daha karmaşık yanıtlar önermişlerdir.

Zembar, vd., (2017) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada; Problem Çözme Envanteri ile mesleki deneyim süreleri arasındaki fark 6-11 yıl deneyimi olan öğretmenler lehine anlamlı bulunmuştur.

Öncü (2019) okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada; öğretmenlerin problem çözme becerileri ile mesleki deneyim değişkeni arasında yalnızca kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda anlamlı bir fark olduğunu

belirlemiştir. Mesleki deneyimi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin problem çözme becerisi deneyimi daha az olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Alan yazında incelenen araştırmalar ve yapılan çalışmanın sonuçları ışığında; deneyim değişkeninin genel anlamda öğretmenlerin problem çözme becerilerinde anlamlı bir fark yaratmadığı söylenebilir. Ancak alan yazında incelenen çalışmalarda deneyim yılı arttıkça öğretmenlerin problem çözme becerilerinin arttığını gösteren sonuçlar da mevcuttur.

Tablo 4.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Envanterinden aldıkları puanların öğrenim durumu değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Aceleci Yaklaşım	Lisans	123	66,66	8199,50	573,500	,203
	Lisansüstü	12	81,71	980,50		
	Toplam	135				
Düşünen Yaklaşım	Lisans	123	66,99	8239,50	613,500	,333
	Lisansüstü	12	78,38	940,50		
	Toplam	135				
Kaçıngan Yaklaşım	Lisans	123	66,67	8200,00	574,000	,197
	Lisansüstü	12	81,67	980,00		
	Toplam	135				
Değerlendirici Yaklaşım	Lisans	123	66,91	8230,00	604,000	,291
	Lisansüstü	12	79,17	950,00		
	Toplam	135				
Kendine Güvenli Yaklaşım	Lisans	123	67,14	8258,50	632,500	,413
	Lisansüstü	12	76,79	921,50		
	Toplam	135				
Planlı Yaklaşım	Lisans	123	65,66	8076,00	450,000	,0,25*
	Lisansüstü	12	92,00	1104,00		
	Toplam	135				
Toplam	Lisans	123	66,37	8163,50	537,500	,121
	Lisansüstü	12	84,71	1016,50		
	Toplam	135				

*p < .05

Tablo 4.1.3.'de; öğrenim durumu değişkeninin katılımcı öğretmenlerin

problem çözme envanteri ortalama puanlarında anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde; aceleci yaklaşım ($U=573,500$, $p>.05$), düşünen yaklaşım ($U=613,500$, $p>.05$), kaçınan yaklaşım ($U= 574,000$, $p>.05$), değerlendirici yaklaşım ($U= 604,000$, $p >.05$), kendine güvenli yaklaşım ($U= 632,500$, $p>.05$) alt boyutları ve ölçek toplam puanları ($U= 537,500$, $p>.05$) arasında öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sadece problem çözme envanteri planlı yaklaşım alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. ($U= 450,000$, $p<.05$) .

Özgenel ve Bozkurt'un (2020) öğretmenlerin politik becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre problem çözme ve politik becerilerinde anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur.

Sesli ve Bozgeyikli (2015) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile disiplin anlayışlarının incelendiği çalışmada; problem çözme becerilerinin problem çözmede güven ve yaklaşma kaçınma alt boyutlarında gruplar arasında eğitim düzeyi açısından anlamlı bir fark olmadığı bulunurken; kişisel kontrol alt boyutunda ise ön lisans mezunu öğretmenlerin problem çözme becerileri, mezuniyetleri lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öncü (2019), Özgül (2009) ve Ertuğrul ve Kutluca'nın (2020) okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile sırasıyla öğrenen özerkliği, öğretmen tutumları ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmalarda, öğretmenlerin öğrenim durumunun problem çözme becerisinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Buna karşın Bal (2011)'ın okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, örgün lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin lise mezunu öğretmenlerden daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları bulunmuştur.

Alan yazında yer alan çalışmaların sonuçları incelendiğinde, öğrenim durumu ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulan ve bulamayan çalışmalar olduğu görülmektedir. Alan yazındaki çalışmalar ile bu çalışmadan elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde öğrenim durumu değişkeninin problem çözme becerilerini arttıran bir unsur olduğu söylemek mümkün değildir. Bu konuda

farklı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Tablo 4.1.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Envanterinden aldıkları puanların sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alma durumu değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Aceleci Yaklaşım	Evet	124	68,20	8456,50	657,500	,844
	Hayır	11	65,77	723,50		
	Toplam	135				
Düşünen Yaklaşım	Evet	124	67,27	8341,00	591,000	,462
	Hayır	11	76,27	839,00		
	Toplam	135				
Kaçıngan Yaklaşım	Evet	124	68,38	8479,00	635,000	,701
	Hayır	11	63,73	701,00		
	Toplam	135				
Değerlendirici Yaklaşım	Evet	124	67,48	8367,50	617,500	,597
	Hayır	11	73,86	812,50		
	Toplam	135				
Kendine Güvenli Yaklaşım	Evet	124	68,01	8433,00	681,000	,994
	Hayır	11	67,91	747,00		
	Toplam	135				
Planlı Yaklaşım	Evet	124	67,90	8419,50	669,500	,919
	Hayır	11	69,14	760,50		
	Toplam	135				
Toplam	Evet	124	67,88	8416,50	666,500	,901
	Hayır	11	69,41	763,50		
	Toplam	135				

*p < .05

Tablo 4.1.4.'da, katılımcı öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alma durumunun problem çözme envanterinde anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde; aceleci yaklaşım (U=657,500, p>.05), düşünen yaklaşım (U=591,000, p>.05), kaçıngan yaklaşım (U=635,000, p>.05) , değerlendirici yaklaşım (U=617,500, p>.05), kendine güvenli yaklaşım (U=681,000, p>.05) , planlı yaklaşım (U = 669,500, p>.05) alt boyutlarında ve ölçek toplam puanları (U= 666,500, p>.05) arasında sınıf

yönetimi ile ilgili eğitim alma durumu değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre problem çözme davranışında sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alma durumu değişkeninin anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Alan yazında konu ile ilgili incelenen çalışmalarda; öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin yapılan çalışmalarda sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alıp almama durumunun bir değişken olarak ele alınmadığı görülmüştür. Bu konuda daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmadan elde edilen sonucun bundan sonra yapılacak çalışmalara kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

Tablo 4.1.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Envanterinden aldıkları puanların görev yapılan okul türü değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Aceleci Yaklaşım	Anaokulu	60	67,21	4032,50	2202,500	,833
	Anasınıfı	75	68,63	5147,50		
	Toplam	135				
Düşünen Yaklaşım	Anaokulu	60	67,85	4071,00	2241,000	,968
	Anasınıfı	75	68,12	5109,00		
	Toplam	135				
Kaçıngan Yaklaşım	Anaokulu	60	68,31	4098,50	2231,500	,934
	Anasınıfı	75	67,75	5081,50		
	Toplam	135				
Değerlendirici Yaklaşım	Anaokulu	60	62,39	3743,50	1913,500	,129
	Anasınıfı	75	72,49	5436,50		
	Toplam	135				
Kendine Güvenli Yaklaşım	Anaokulu	60	63,49	3809,50	1979,500	,229
	Anasınıfı	75	71,61	5370,50		
	Toplam	135				
Planlı Yaklaşım	Anaokulu	60	66,22	3973,00	2143,00	,634
	Anasınıfı	75	69,43	5207,00		
	Toplam	135				
Toplam	Anaokulu	60	64,38	3863,00	2033,000	,336
	Anasınıfı	75	70,89	5317,00		
	Toplam	135				

*p < .05

Tablo 4.1.5.'de, katılımcı öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkeni açısından problem çözme envanterinde anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı

Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde; aceleci yaklaşım ($U=2202,500$, $p>.05$), düşünen yaklaşım ($U=2241,000$, $p>.05$), kaçınan yaklaşım ($U=2231,500$, $p>.05$), değerlendirici yaklaşım ($U=1913,500$, $p>.05$), kendine güvenli yaklaşım ($U=1979,500$, $p>.05$), planlı yaklaşım ($U=2143,000$, $p>.05$) alt boyutlarında ve ölçek toplam puanları ($U=2033,000$, $p>.05$) arasında görev yapılan okul türü açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre problem çözme davranışında okul türü değişkeninin anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Ceylan vd. (2012), Özgül (2009), Sesli ve Bozgeyikli (2015) ve Zembat, vd. (2017) okul öncesi öğretmenleri ile farklı örneklemelerde gerçekleştirdikleri çalışmalarda öğretmenlerin çalıştıkları kurum türünün PÇE puanlarında anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bal (2011)'in yaptığı çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kurumun türü ile PÇE puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bunun yanı sıra ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında çalışan öğretmenlerin problem çözme becerisi puan ortalamasının kreş ve bakımevlerinde çalışan öğretmenlerin puan ortalamasından yüksek olduğu bulunmuştur.

Kesgin'in (2006) yaptığı çalışmada; okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme alt boyutlarından “değerlendirici, kendine güvenli, planlı” yaklaşımı kullanma düzeylerinin görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmadığı; ancak, “aceleci, düşünen, kaçınan” yaklaşımı kullanma düzeyleri puanları açısından farkın anlamlı olduğu görülmüştür.

Alan yazında konu ile ilgili çalışmalar incelendiğinde; görev yapılan okul türü ve problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunan ya da bu değişkenler arasında anlamlı ilişki bulunmayan çalışmalar mevcuttur. Alan yazındaki çalışmalar ile bu çalışmadan elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde; görev yapılan okul türü değişkeninin problem çözme becerilerini arttıran bir unsur olduğu söylemek mümkün değildir. Bu konuda farklı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

4.2 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandıkları Strateji Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.2.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandıkları Stratejiler ölçeğinden aldıkları puanların yaş değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	X ²	P
Gerçeklik Terapisi/Kontrol	21-30 yaş	24	67,19	2,227	,328
	31-40 yaş	81	71,52		
	41+ yaş	30	59,13		
	Toplam	135			
Güvengen	21-30 yaş	24	72,02	2,429	,297
	31-40 yaş	81	70,41		
	41 + yaş	30	58,28		
	Toplam	135			
Öğretmen Etkililiği	21-30 yaş	24	72,10	,769	,681
	31-40 yaş	81	68,59		
	41 + yaş	30	63,12		
	Toplam	135			
Kaunin	21-30 yaş	24	62,54	,837	,658
	31-40 yaş	81	70,31		
	41 + yaş	30	66,12		
	Toplam	135			
Sosyal Disiplin	21-30 yaş	24	79,54	3,073	,215
	31-40 yaş	81	65,73		
	41 + yaş	30	64,90		
	Toplam	135			
Davranış Değiştirme	21-30 yaş	24	63,75	2,237	,327
	31-40 yaş	81	65,83		
	41 + yaş	30	77,25		
	Toplam	135			
Toplam	21-30 yaş	24	70,48	,610	,737
	31-40 yaş	81	69,05		
	41 + yaş	30	63,18		
	Toplam	135			

*p < .05

Tablo 4.2.1.'de, katılımcı öğretmenlerin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejilere yaş değişkeninin etkisinin ortaya konulması amacıyla nonparametrik analiz yöntemlerinden Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde; gerçeklik terapisi modeli ($\chi^2=2,227$, $p>.05$), güvengen modeli ($\chi^2=2,429$, $p>.05$), öğretmen etkililiği modeli ($\chi^2=,769$, $p>.05$), kaunin modeli ($\chi^2= ,837$, $p>.05$), sosyal disiplin modeli ($\chi^2= 3,073$, $p>.05$), davranış değiştirme modeli ($\chi^2= 2,237$, $p>.05$) alt boyutlarında ve ölçek toplam puanları ($\chi^2= ,610$, $p>.05$) arasında yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullanılan stratejilerde yaş değişkeninin anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Yaşar Ekici, vd. (2017) tarafından okul öncesi öğretmenleri ile yürütülen araştırmada; yaş değişkeninin sınıf yönetimi becerileri düzeyinde anlamlı bir fark yaratmadığı, benzer şekilde Bulut (2020) tarafından yapılan çalışma da yaş değişkeninin sınıf yönetimi becerilerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir.

Beaudoin vd. (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, yaş değişkeninin okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışların yönetimindeki özgüvenini öngörmeye anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Alan yazında incelenen araştırmalar ve yapılan çalışmanın sonuçları ışığında; yaş değişkeninin okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinde özellikle istenmeyen davranışların yönelik stratejileri kullanmada anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandıkları Stratejiler ölçeğinden aldıkları puanların mesleki deneyim değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	X ²	P
Gerçeklik Terapisi/ Kontrol	1-6yıl	22	69,16	1,409	,703
	7-12 yıl	30	68,30		
	13-18 yıl	64	70,32		
	19-24 yıl	19	58,37		
	Toplam	135			
Güvengen	1-6yıl	22	69,66	4,322	,229
	7-12 yıl	30	74,37		
	13-18 yıl	64	69,34		
	19-24 yıl	19	51,50		
	Toplam	135			
Öğretmen Etkililiği	1-6yıl	22	74,07	,668	,881
	7-12 yıl	30	66,67		
	13-18 yıl	64	66,55		
	19-24 yıl	19	67,95		
	Toplam	135			
Kaunin	1-6yıl	22	56,89	3,126	,373
	7-12 yıl	30	67,72		
	13-18 yıl	64	73,12		
	19-24 yıl	19	64,08		
	Toplam	135			
Sosyal Disiplin	1-6yıl	22	75,18	2,301	,512
	7-12 yıl	30	72,57		
	13-18 yıl	64	65,09		
	19-24 yıl	19	62,29		
	Toplam	135			
Davranış Değiştirme	1-6yıl	22	61,73	1,683	,641
	7-12 yıl	30	73,70		
	13-18 yıl	64	66,03		
	19-24 yıl	19	72,89		
	Toplam	135			
Toplam	1-6yıl	22	67,89	,834	,841
	7-12 yıl	30	71,93		
	13-18 yıl	64	68,13		
	19-24 yıl	19	61,47		
	Toplam	135			

*p < .05

Tablo 4.2.2.'de, mesleki deneyimin katılımcı öğretmenlerin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejileri belirleme ölçeği ortalama puanlarında anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı Kruskal Wallis testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde; gerçeklik terapisi modeli ($\chi^2= 1,409$, $p>.05$) , güvengen modeli ($\chi^2=4,322$, $p>.05$) , öğretmen etkililiği modeli ($\chi^2=,668$, $p>.05$) , kaunin modeli ($\chi^2= 3,126$, $p>.05$), sosyal disiplin modeli ($\chi^2=2,301$, $p>.05$) , davranış değiştirme modeli ($\chi^2=1,683$, $p>.05$) alt boyutları ve ölçek toplam boyutları ($\chi^2= ,834$, $p>.05$) arasında deneyim değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullanılan stratejileri belirlemede deneyim değişkeninin anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Alderman ve Nix' in (1997), öğretmenlerin istenmeyen davranışlara yönelik müdahale tercihlerini inceledikleri çalışmanın bulguları, deneyim yılı fazla olan öğretmenlerin, 5 yıldan az deneyimi olanlara göre daha fazla olumlu müdahale seçme eğiliminde olduğu belirlenmiştir.

Stormont ve Stebbins (2001) ve Stormont vd. (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda sırasıyla, DEHB olan çocuklar için gerçekleştirilen müdahalelerin önemini ve bu müdahaleleri uygularken öğretmenlerin ne kadar rahat hissettikleri ve istenmeyen davranışlar sergileyen çocuklar için davranışsal desteklerinin kullanımına yönelik erken çocukluk profesyonellerinin görüşleri araştırılmıştır. Çalışmaların bulgularına göre, deneyim yılı değişkeni ile okul öncesi öğretmenlerinin müdahale değerlendirmeleri ve davranışsal desteğe verilen genel önem veya bu desteklerin uygulanabilirlik derecelendirmeleri arasında bir ilişki bulunmamıştır. Benzer şekilde Beaudoin vd. (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, deneyimin okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışların yönetimindeki özgüvenini öngörmede anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Yaşar Ekici, vd.'nin (2017), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini inceledikleri çalışmada; mesleki deneyimi 10 yıl ve üzeri öğretmenlerin sınıf yönetimi puanlarının 10 yıldan daha az meslek deneyimi olan öğretmenlere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dönmez vd. (2018) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin incelendiği çalışmada; mesleki deneyimin öğretmenlerin istenmeyen davranışlara yönelik kullandıkları stratejilere ilişkin toplam puanda anlamlı bir farklılık yaratmadığı

bulunurken; öğretmen etkililiği ve davranış değiştirme modeli alt boyutları puanlarında 6 yıl ve üzeri deneyim lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Zembat ve İlçi Küsmüş'ün (2020) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada; mesleki kıdem değişkeninin anlamlı farklılık gösterdiği, mesleki deneyimi 0-5 yıl arasında olan öğretmenlerin sınıf yönetimi puanlarının 11-15 yıl ve 16 ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Bulut (2020) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini incelediği çalışmada; mesleki deneyimi bir yıldan az olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri puanlarının diğer öğretmenlerden daha düşük olduğunu belirlemiştir.

Yıldız (2021) öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimini farklı değişkenler çerçevesinde incelediği çalışmasında öğretmenlerin hizmet süresinin ortalama puanlar arasında farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Zembat, vd. (2017) da okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi puanları ile mesleki deneyim süresi arasındaki anlamlı bir fark bulamamıştır.

Alan yazında incelenen araştırmalar ve bu araştırmadan elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde; deneyim değişkeninin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri düzeylerinde anlamlı bir fark yarattığına ve anlamlı bir fark yaratmadığına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmalarda ulaşılan anlamlı farkın ise, deneyim yılı fazla olanlar lehine bir fark olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin mesleki deneyimi arttıkça sınıf yönetimi stratejilerinin de arttığı söylenebilir.

Tablo 4.2.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandıkları Stratejiler ölçeğinden aldıkları puanların öğrenim durumu değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Gerçeklik	Lisans	123	68,61	8438,50	663,500	,563
Terapisi/	Lisansüstü	12	61,79	741,50		
Kontrol	Toplam	135				
Güvengen	Lisans	123	67,61	8315,50	689,500	,707
	Lisansüstü	12	72,04	864,50		
	Toplam	135				
Öğretmen	Lisans	123	66,79	8215,50	589,00	,244
Etkililiği	Lisansüstü	12	80,42	965,00		
	Toplam	135				
Kaunin	Lisans	123	68,23	8392,50	709,500	,824
	Lisansüstü	12	65,63	787,50		
	Toplam	135				
Sosyal	Lisans	123	67,05	8247,00	621,000	,321
Disiplin	Lisansüstü	12	77,75	933,00		
	Toplam	135				
Davranış	Lisans	123	68,10	8376,00	726,000	,926
Değiştirme	Lisansüstü	12	67,00	804,00		
	Toplam	135				
Toplam	Lisans	123	67,57	8311,00	685,000	,682
	Lisansüstü	12	72,42	869,00		
	Toplam	135				

*p < .05

Tablo 4.2.3.'de, katılımcı öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeninin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejileri belirleme ölçeğinde anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde; gerçeklik terapisi modeli (U=663,500, p>.05) , güvengen modeli (U=689,500, p>.05) , öğretmen etkililiği modeli (U= 589,000, p>.05) , kaunin modeli (U= 709,500, p > . 05), sosyal disiplin modeli(U=621,000, p>.05), davranış değiştirme modeli (U=726,000, p>.05) alt boyutları ve toplam ölçek boyutları (U= 685,000, p>.05) arasında öğrenim durumu

değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullanılan stratejilerde öğrenim durumu değişkeninin anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Stormont ve Stebbins (2001) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin, DEHB olan çocuklar için gerçekleştirilen müdahalelerin önemini ve bu müdahaleleri uygularken ne kadar rahat hissettiklerini değerlendirmeleri incelenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmenlerin eğitim düzeyi ile müdahale değerlendirmeleri arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Stormont vd. (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, istenmeyen davranışlar sergileyen çocuklar için davranışsal desteklerin kullanımına yönelik erken çocukluk profesyonellerinin görüşleri araştırılmıştır. Çalışmanın bulgularında, daha yüksek eğitim düzeyinde (lisans, yüksek lisans) olan öğretmenlerin, istenmeyen davranışlar sergileyen çocuklar için olumlu ve proaktif stratejileri önemli olarak değerlendirmesinin, daha düşük eğitim düzeyindeki (lise) öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kim ve Stormont (2012), 34 Güney Koreli erken çocukluk eğitimcisinin eğitim ortamlarında istenmeyen davranışlarla başa çıkma stratejilerini inceledikleri çalışmada, daha yüksek eğitim seviyelerine sahip öğretmenler tarafından eğitilen çocukların, daha düşük düzeyde istenmeyen davranış sergilediği belirlenmiştir.

Toran ve Gençgel Akkuş'un (2016) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini inceledikleri çalışmada; öğretmenlerin öğrenim durumları ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Aküzüm ve Altunhan (2017) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kaynaştırma eğitimi yeterliklerini incelemiştir. Çalışmada; öğretmenlerin öğrenim durumunun sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Dönmez, vd. (2018) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin incelendiği çalışmada; öğretmenlerin öğrenim durumları ile istenmeyen davranışlara karşı kullanılan stratejiler arasında toplam puana göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Bulut (2020) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisinin değerlendirildiği çalışmada; öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Zembat ve İlçi Küsmüş'ün (2020) okul öncesi öğretmenleri ile yürüttüğü araştırmada; sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaştığı; ön lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarının lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarından düşük olduğu belirlenmiştir.

Yıldız (2021) çalışmasında demografik değişkenlerin, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerinde etkilerini incelemiştir. Yapılan analizler ışığında; öğrenim durumu ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki için öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinden; sınıfın fiziksel düzeni, iletişimin etkinliği ve motivasyon sağlama becerisi öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğrenme-öğretme süreci ve davranış yönetimi becerisi ile öğrenim durumu arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Mezuniyeti ön lisans düzeyinde olan öğretmenlerin davranış yönetiminde daha düşük, öğrenme-öğretme süreçlerinde ise daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu belirlenmiştir.

Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile öğrenim durumları arasında değişkenlik gösteren sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrenim durumu değişkeninin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini arttıran ya da azaltan bir değişken olduğunu söylemek için çalışmalar yeterli değildir. Bu konuda daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Tablo 4.2.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandıkları Stratejiler ölçeğinden aldıkları puanların sınıf yönetimiyle ilgili eğitim alma durumu değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Gerçeklik	Evet	124	70,20	8705,00	409,000	,027*
Terapisi/	Hayır	11	43,18	475,00		
Kontrol	Toplam	135				
Güvengen	Evet	124	69,65	8636,50	477,500	,099
	Hayır	11	49,41	543,50		
	Toplam	135				
Öğretmen	Evet	124	67,25	8338,50	588,500	,447
Etkililiği	Hayır	11	76,50	841,50		
	Toplam	135				
Kaunin	Evet	124	69,11	8570,00	544,000	,262
	Hayır	11	55,45	610,00		
	Toplam	135				
Sosyal	Evet	124	67,59	8381,00	631,000	,653
Disiplin	Hayır	11	72,64	799,00		
	Toplam	135				
Davranış	Evet	124	70,08	8690,50	423,500	,036*
Değiştirme	Hayır	11	44,50	489,50		
	Toplam	135				
Toplam	Evet	124	70,10	8692,50	421,500	,036*
	Hayır	11	44,32	487,50		
	Toplam	135				

*p < .05

Tablo 4.2.4.'de katılımcı öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alma durumunun sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullanılan stratejileri belirleme ölçeğinde anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde; güvengen modeli (U=477,500, p>.05) , öğretmen etkililiği modeli (U=588,500, p>.05), kaunin modeli (U=544,000, p>.05), sosyal disiplin modeli (U=631,000, p>.05) alt boyutları

arasında sınıf yönetimiyle ilgili eğitim alma durumu değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Gerçeklik terapisi modeli ($U=409,000$, $p<.05$), davranış değiştirme modeli ($U=423,500$, $p<.05$) alt boyutları ve ölçek toplam puanlarında ($U= 421,500$, $p<.05$) sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alma durumu değişkeninin anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir. Buna göre sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alan katılımcı öğretmenlerin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejilerde gerçeklik terapisi modeli ve davranış değiştirme modeli puanları eğitim almayan katılımcı öğretmenlerin puanlarından daha yüksektir. Bu sonuçlar ışığında sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullanılan stratejileri belirlemede sınıf yönetimi ile ilgili eğitim almayan öğretmenlere göre anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir.

Alvarez (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen hazırlığının sınıf içi saldırganlıkla başa çıkma yöntemlerine olan etkisi incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular sonucunda, saldırgan öğrencilere karşı sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik öğretmen eğitimi ve teknik destek yöntemlerini daha da geliştirme ve karşılaştırma ihtiyacı olduğu belirlenmiştir.

Carlson vd. (2011) tarafından yürütülen çalışmada, İnanılmaz Yıllar Öğretmen Sınıf Yönetimi Programı'nda grup eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerine ilişkin algılarında meydana gelen değişiklikler incelenmiştir. Çalışma bulguları, eğitim sonucunda öğretmenlerin olumlu sınıf yönetimi stratejilerine ve bu stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin algılarında ve gözlemlerinde gelişmeler olduğunu göstermiştir.

Johansen vd. (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Yeni Zelanda öğretmenlerinin davranışlara atfedilen nedenleri ve algıları ile sınıf yönetimi ve davranış yönetimi alanındaki resmi öğretmen eğitimi seviyesi incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları, Yeni Zelanda'da sınıf yönetimi alanındaki resmi öğretmen eğitimi ve mesleki gelişimdeki eksiklikleri vurgulamıştır. Benzer şekilde Öztürk, vd.' nin (2014) okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ve stratejileri konusunda üniversite eğitimlerine ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmada; öğretmen adaylarının üniversite eğitimlerinde aldıkları dersleri sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlara yönelik kullanabilecekleri stratejileri geliştirme konusunda yetersiz bulduklarını ve bu alanda gelişme ihtiyacı doğrultusunda staj uygulamalarındaki okul öncesi öğretmenlerini gözlemleyerek bilgi edinmeye

çalıştıklarını belirttikleri görülmektedir.

Toran ve Gençgel Akkuş (2016) ve Yaşar Ekici, vd. (2017) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirildiği çalışmalarda öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre; öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumlarının sınıf yönetimi becerilerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir.

Beaudoin vd. (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, istenmeyen davranış sergileyen çocuklarla başa çıkmada ek bir eğitimin öğretmenlerin kendi yeterliliklerini nasıl algıladıkları üzerinde önemli bir etkisi olabileceği bulunmuştur.

Gangal (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Pedagojik Dokümantasyon Programının ve Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitim Programının okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisini incelenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, Uygulamalı Sınıf Yönetimi ve Pedagojik Dokümantasyon Eğitiminin birlikte alınmasının öğretmenleri sınıf yönetiminin tüm boyutlarında desteklediği belirlenmiştir.

Chichester-Nickolas (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışma, hizmet öncesi sınıf davranış yönetimi eğitimi etkinliğinde okul öncesi öğretmenlerinin algılarını incelemiştir. Bu çalışma, öğretmenlerin davranış yönetimi konusundaki hazırlığının sınırlı olduğunu ve bu nedenle sınıf içi davranış yönetimi eğitiminin artırılmasının gerekliliğini belirtmiştir.

Gaspar vd., (2023), tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerden gelen çocukların öğretmenleri ile yapılan ve okul öncesi öğretmenlerinin uygulamaları ve psikolojik faktörleri üzerinde bir öğretmen sınıf yönetimi programının etkileri incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, İnandırılmaz Yıllar Öğretmen Sınıf Yönetimi Programı, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerde yaşayan çocuklarda davranışsal sorunları azaltma ve sosyal becerileri artırma konusunda etkililik göstermiştir.

Yapılan çalışmada sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alan katılımcı öğretmenlerin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejilerde gerçeklik terapisi modeli ve davranış değiştirme modeli puanları eğitim almayan katılımcı öğretmenlerin puanlarından daha yüksektir. Diğer alt boyutları arasında sınıf yönetimiyle ilgili eğitim alma durumu değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde ise; sınıf yönetimi

ile ilgili eğitim alma değişkeninin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir. Bu bulgunun yanı sıra yurt dışında yapılan çalışmalarda eğitim alan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin arttığı belirlenmiştir. Bu konuda daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Tablo 4.2.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandıkları Stratejiler ölçeğinden aldıkları puanların görev aldıkları okul türü değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Gerçeklik	Anaokulu	60	72,93	4376,00	1954,000	,188
Terapisi/	Anasınıfı	75	64,05	4804,00		
Kontrol	Toplam	135				
Güvengen	Anaokulu	60	71,76	4305,50	2024,500	,316
	Anasınıfı	75	64,99	4874,50		
	Toplam	135				
Öğretmen	Anaokulu	60	70,56	4233,50	2096,500	,491
Etkililiği	Anasınıfı	75	65,95	4946,50		
	Toplam	135				
Kaunin	Anaokulu	60	66,92	4015,00	2185,000	,771
	Anasınıfı	75	68,87	5165,00		
	Toplam	135				
Sosyal	Anaokulu	60	69,74	4184,50	2145,500	,612
Disiplin	Anasınıfı	75	66,61	4995,50		
	Toplam	135				
Davranış	Anaokulu	60	71,23	4273,50	2056,500	,389
Değiştirme	Anasınıfı	75	65,42	4906,50		
	Toplam	135				
Toplam	Anaokulu	60	73,62	4417,00	1913,00	,135
	Anasınıfı	75	63,51	4763,00		
	Toplam	135				

*p < .05

Tablo 4.2.5.'de, katılımcı öğretmenlerin görev yaptıkları okul türünün sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullanılan stratejileri belirleme ölçeğinde anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde; gerçeklik terapisi modeli (U= 1954,000, p>.05), güvengen modeli (U=2024,500, p>.05), öğretmen etkililiği

modeli ($U=2096,500$, $p>.05$), kaunin modeli ($U=2185,000$, $p>.05$), sosyal disiplin modeli ($U=2145,500$, $p>.05$), davranış değiştirme modeli ($U=2056,500$, $p>.05$) alt boyutları ve ölçek toplam puanları ($U=1913,000$, $p>.05$) arasında görev yapılan okul türü değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullanılan stratejileri belirlemede görev yapılan okul türü değişkeninin anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Aküzüm ve Altunhan (2017) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kaynaştırma eğitimi yeterliklerinin incelendiği çalışmada; anaokulu, ilkokul, meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerinin fiziksel düzen, plan program, zaman yönetimi, sınıf içi ilişkiler düzeni ve sınıfta davranış yönetimi boyutlarına göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı bulunmuştur. Ancak, grupların sıra ortalamalarına bakıldığında; ilkokulda görev yapan öğretmenlerin, sınıf yönetimine ilişkin fiziksel düzen, sınıfta davranış yönetimi boyutlarında diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla yeterli oldukları görüşünde oldukları belirlenmiştir. Plan program, zaman yönetimi boyutlarında anaokulunda görev yapan öğretmenlerin, diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla yeterli oldukları görüşünde oldukları ve sınıf içi ilişkiler düzeyi boyutunda ise meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin, diğer okul türlerine göre daha çok yeterli olduklarını düşündükleri sonucuna varılmıştır.

Zembat, vd. (2017) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğretmenlerin, 'Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Ölçeği' puanları ile çalıştıkları kurum türü arasındaki fark anlamlı bulunmuştur.

Alan yazın incelendiğinde; yapılan çalışmaların az olması okul türü değişkeninin öğretmenlerin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejileri etkileyip etkilemediğine ilişkin bir yorum yapmak mümkün değildir. Bu çalışmadan elde edilen sonucun bundan sonra yapılacak çalışmalara kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

4.3 Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme davranışları ile istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları strateji puanları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

Tablo 4.3.1. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejilere ilişkin ölçekler ve alt ölçekler arası korelasyon katsayıları

PÇE/ İDKSÖ	İDKSÖ	Gerçeklik Terapisi	Güvenge n Disiplin	Öğretmen Etkililiği	Kaunin	Sosyal Disiplin	Davranış Değişirme
1. PÇE	.104	-.190*	.189*	.064	.239**	.252**	.038
2. Aceleci	.249**	.116	.215**	.188*	.281**	.141	.133
3. Düşünen	.615**	.270**	.273**	.167	.270**	.229**	-.022
4. Kaçıngan	.199**	-.038	.187*	.063	.217*	.239**	.061
5. Değerlendirici	-.040	-.347**	.108	-.103	.134	.181	-.022
6. Kendine Güvenen	.009	-.292**	.135	.007	.194*	.206*	-.005
7. Planlı	-.040	-.355**	.058	-.064	.144	.169	.046

*p<0.05; **p<0.01

Tablo 4.3.1’de, araştırmaya katılan öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejilere ilişkin ölçekler ve alt ölçekler arasındaki ilişkileri gösteren Spearman sıra farkları korelasyon katsayıları yer almaktadır. Tablo 4.3.1 incelendiğinde; öğretmenlerin problem çözme becerileri ve istenmeyen davranışlara karşı kullanılan stratejiler ölçek toplam puanları arasında anlamlı ilişkinin bulunmadığı belirlenmiştir ($r_s = .104$, $p = .232$).

Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri toplam puanı ile istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları strateji alt boyutlarından; Kaunin ($r = .239$, $p < 0.01$) ve sosyal disiplin ($r = .252$, $p < 0.01$) arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu; gerçeklik terapisi ($r = -.190$, $p < 0.05$) ile negatif yönde, güvengen disiplin ($r = .189$, $p < 0.05$) alt boyutu ile pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki

olduğu görülmektedir.

Kounin modelinde, öğretmenin sınıfında disiplin problemlerini ve istenmeyen davranışları azaltmak için, kazanımlara yönelik etkinlik planlaması yapması, etkinlikler için en uygun zamanı ve mekânı seçmesi, bunun yanı sıra öğretim yöntem ve tekniklerini hakim olmasının önemi vurgulanmaktadır. Bu araştırmada problem çözme becerisi ile kounin stratejisi arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki vardır. Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerisi arttıkça daha demokratik stratejiler kullandıkları söylenebilir. Zembat, vd'nin (2017) çalışmasında da, öğretmenlerin problem çözme puanları ile zaman yönetimi ve demokratik ortam sağlama puanları arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra bu çalışma bulgularına benzer şekilde sorun davranışların yönetimi ile problem çözme arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejiler ile problem çözme becerileri alt boyutlarından Aceleci Yaklaşım ($r = .249$, $p < 0.01$), Düşünen Yaklaşım ($r = .615$, $p < 0.01$), Kaçınan Yaklaşım ($r = .199$, $p < 0.01$) yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir.

İDKSÖ alt boyutlarından Gerçeklik Terapisi ile PÇE Düşünen Yaklaşım ($r = .270$, $p < 0.01$) arasında yüksek düzeyde pozitif; Kendine Güvenen Yaklaşım ($r = -.292$, $p < 0.01$) ve Planlı Yaklaşım ($r = -.355$, $p < 0.01$) alt boyutları arasında ise yüksek düzeyde negatif bir ilişki olduğu görülmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejiler arasındaki ilişkinin incelenmesinin hedeflendiği çalışmanın sonuçlarına; okul öncesi öğretmenlerine, eğitimcilere ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme davranışları ile yaş, mesleki deneyim, sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alma durumu, görev yapılan okul türü değişkenleri arasında anlamlı bir fark olmadığı; problem çözme davranışları ile öğrenim durumu değişkeni arasında sadece planlı yaklaşım alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu; öğrenim durumu arttıkça problem çözme davranışlarının da arttığı belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejiler ile yaş, deneyim, öğrenim durumu, görev yapılan okul türü değişkenleri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejiler ile sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alma durumu gerçeklik terapisi modeli, davranış değiştirme modeli alt boyutlarında ve ölçek toplam puanlarında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Böylece sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin eğitim almayan öğretmenlere göre anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme davranışları ile istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejiler arasındaki ilişki incelendiğinde; problem çözme toplam puanları ile istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejilere ilişkin toplam puanlar arasında bir ilişki bulunmamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile istenmeyen davranışlara karşı strateji alt boyutlarından Güvengen, Kounin ve Sosyal disiplin arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında okul öncesi öğretmenleri, öğretmen adayları ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Öneriler;

- Öğretmen adaylarının problem çözme davranışları ile istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejilere yönelik etkililiğini arttırmak amacıyla eğitim fakültelerine uygulamalı, öğretmen adaylarının gelişimini destekleyici derslerin sayısı çoğaltılabilir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme davranışları ile istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejiler konusunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından nitelikli hizmet içi eğitimler verilebilir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme davranışları ile istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejilere yönelik seminerlere, eğitimlere katılmaları sağlanabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler;

- Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme davranışları ile ilgili daha fazla araştırma yapılabilir ve bu araştırmalarda farklı değişkenlere yer verilebilir.

- Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi ve davranış yönetimi alanında araştırmalar özellikle eylem araştırmaları boyutunda arttırılabilir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı hangi stratejileri kullandıkları vaka çalışmaları ile araştırılabilir.

- Okul öncesi öğretmenleri ile deneysel bir çalışma gerçekleştirilerek, problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik bir eğitimin sınıf ortamında istenmeyen davranışları yönetmede nasıl bir etki yarattığı incelenebilir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara yönelik kullandıkları stratejiler konusundaki ihtiyaçları nitel bir çalışma ile incelenebilir.

6. KAYNAKLAR

(Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.)

Açık, S. (2013). *Lise öğrencilerinin öğrenme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi] .

Adler, S. (1987). Short Reviews : Control theory in the classroom by William Glasser, M.D. *Journal of Teacher Education*, 38(6), 59–60. <https://doi.org/10.1177/002248718703800612>

Ağgöl Yalçın, F. ve Yalçın, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşleri: Ağrı ili örneği. *İlköğretim Online*, 17 (1), 367-383. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413784>

Ağır, M. (2007). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtma düzeyleri ile problem çözme becerileri ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki* [Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi].

Ağralı, E. ve Yalvaç, H. G. (2023). Sınıf öğretmenlerinin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 8 (1) , 10-27.

Akar, H. , Erden, F. T. , Tor, D. ve Şahin, İ. T. (2010). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ve deneyimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9 (2) , 792-806.

Akçınar, B. ve Baydar, N. (2018). Erken çocuklukta anne davranışlarının dışsallaştırma davranış problemleri ile ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (66) , 454-470. <https://doi.org/10.17755/esosder.325593>

Akgün, E. , Yazar, M. ve Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1 (3) , 1-9.

Akın, U. ve Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51 (51) , 353-370.

Akıtürk, H. K. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlara ilişkin görüşleri ile çocukların problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.

Aksoy, B. (2003). Problem çözme yönteminin çevre eğitiminde uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (14) , 83-98.

Aksoy, P. (2020). The challenging behaviors faced by the preschool teachers in their classrooms, and the strategies and discipline approaches used against these behaviors: The sample of United States. *Participatory Educational Research*, 7(3), 79-104.

Aküzüm, C. ve Altunhan, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kaynaştırma eğitimi yeterliklerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 779-802. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1845>

Akyol, T. , Baydemir, G., Akman, B. , Kükürtçü, S. K. ve Arslan, A. Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları sorun davranışlara ilişkin düşünceleri. *Education Sciences*, 6 (2) , 1715-1731.

Alderman, G. L. ve Nix, M. (1997). Teachers' intervention preferences related to explanations for behavior problems, severity of the problem, and teacher experience. *Behavioral Disorders*, 22(2), 87–95.

- Alexander, P. A. ve Judy, J. E. (1988). The interaction of domain-specific and strategic knowledge in academic performance. *Review of Educational Research*, 58(4), 375-404. <https://doi.org/10.2307/1170279>
- Alkan, H. B. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri ve okulda şiddet* [Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi].
- Alvarez, H. K. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1113-1126.
- Arı, R. ve Seçer, Z. (2003). Farklı ana baba tutumlarının çocukların psikososyal temelli problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (10), 451-464.
- Arslan, A. (2012). *6 yaş grubu çocuklarda genel problem çözme becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışmaları* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Atasoy, M. ve Altun, M. (2018). Sınıf yönetiminde karşılaşılan bazı örnek olaylar. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 42-50.
- Ayar, A. R. ve Arslan, R. (2008). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi performansının araştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (2), 335-344.
- Aydın, A. (2006). *Sınıf Yönetimi* (7.baskı). Tek Ağaç Eylül Yayınları.
- Aydın, D. G. ve Karabay, Ş. O. (2020). Improvement of classroom management skills of teachers leads to creating positive classroom climate. *International Journal of Educational Research Review*, 5(1), 10-25.
- Aydın, D., Şahin, N. ve Akay, B. (2017). Göç olayının çocuk sağlığı üzerine etkileri. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hast. Dergisi*, 7(1), 8-14.
- Aydın, M. (2009). *Sorun çözme becerisi ile yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi].
- Aysu, B., Aral, N., Özbal, E. Ö. ve Gürsoy, F. (2017). Investigation of classroom management strategies employed by preschool teachers against undesirable behaviors. Rogulj, E., Jevtić A. V., ve Jurčević – Lozančić, A. (Eds.), *Early Childhood Relationships: The Foundation for a Sustainable Future. 69th OMEP International Conference Proceedings*, Croatia, Opatija (s.8-18).
- Babad, E. (2009). *The social psychology of the classroom*. Routledge.
- Bal, M. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi].
- Bay, D. N. (2020). Investigation of the relationship between self-efficacy beliefs and classroom management skills of pre-school teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(4), 335-348.
- Bayar, A. ve Kerns, J. H. (2015). Undesired behaviors faced in classroom by physics teachers in high schools. *International Journal of Physics and Chemistry Education*, 7(1), 37-45.
- Beaudoin, K., Mihic, S. S. ve Loncaric, Darko. (2018). Croatian Preschool Teachers' Self-Perceived Competence in Managing the Challenging Behaviour of Children. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 8(2), 123-138.
- Beşdok, D. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarını önleyebilme yeterliliklerinin değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği)* [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi].
- Beyrek Güven, G. (2020). *Okul öncesi dönemdeki çocukların problem çözme becerileri ile öğretmenlerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi].
- Bozkaya, H. (2022). Göç ve çocuk hakları üzerine bir değerlendirme. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 677-688. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1190328>

Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. C. M. Evertson ve C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (s. 17-43). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Buehler, C. ve Gerard, J. M. (2002). Marital conflict, ineffective parenting, and children's and adolescents' maladjustment. *Journal of Marriage and Family*, 64(1), 78-92. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00078.x>

Bulut, A. (2020). Sınıf yönetimi becerisinin ölçümü: Okul öncesi öğretmenleri üzerine kesitsel bir tarama. *Journal of Computer and Education Research*, 8 (16), 590-607. <https://doi.org/10.18009/jcer.741388>

Buyuktaskapu Soydan, S., Alakoç Pirpir, D., Ozturk Samur, A. ve Angin, D. A. (2018). Pre-school teachers' classroom management competency and the factors affecting their understanding of discipline. *Eurasian Journal of Educational Research*, 73, 149-172. <https://doi.org/10.14689/ejer.2018.73.9>

Byers, T. M. (2018). "Hand" ling kindergarten behavior: The effects of using visual tools to control or eliminate undesired behaviors [Doctoral dissertation, Trinity Christian College]

Can, E. ve Kılıç, Ş. (2019). Okul öncesi eğitim: Temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi, Temel Eğitim*, 483-519.

Carlson, J. S., Tired, H. B., Bender, S. L. ve Benson, L. (2011). The influence of group training in the Incredible Years Teacher Classroom Management Program on preschool teachers' classroom management strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 27(2), 134-154.

Celep, C. (2004). *Sınıf yönetimi ve disiplini* (3. baskı). Anı Yayıncılık.

Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154.

Ceylan, R. , Bıçakçı, M. Y. , Aral, N. ve Gürsoy, F. (2012). Okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (1) , 85-98.

Chance, P. L. (1990). Review of the quality school: Managing students without coercion, by W. Glasser. *Middle School Journal*, 21(4), 44-44. <http://www.jstor.org/stable/23023765>

Charles, C. M. (2013). *Pearson new international edition. Building classroom discipline*. (11th ed.). Pearson Education Limited.

Charney, R.S. (1993). *Teaching children to care: Management in the responsive classroom*. (s.65-68). Northeast Foundation for Children.

Chichester Nickolas, F. (2021). *Preservice Classroom behavior management training effectiveness: Perceptions of preschool teachers* [Doctoral dissertation, Regis College].

Clayton, C. W. (2020). *An exploration of the capturing kids hearts classroom behavior management program* [Doctoral dissertation, Northcentral University].

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. ve Wyse, D. (2010). *A guide to teaching practice*. (5th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203848623>

Çakır, Z. ve Altun Yalçın, S. (2021). The investigation of the effect of montessori approach-based STEM activities on the problem-solving skills of pre-service preschool teachers. *Journal of Theoretical Educational Science*, 14 (2) , 93-119. <https://doi.org/10.30831/akueg.824773>

Çalışkan, N. ve Ayık, A. (2015). Okul aile birliği ve velilerle iletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (2) , 69-82.

- Çayak, S. (2013). *Öğretmen- veli işbirliği ile ilköğrencilerinin sınıf içindeki istenmeyen davranışları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi].
- Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1) , 255-269.
- Çınar, O. , Hatunoğlu, A. ve Hatunoğlu, Y. (2009). Öğretmenlerin problem çözme becerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2) , 215-226.
- Çiğçili, V. (2009). Sınıf içi disiplinde otorite. *HAYEF Journal of Education*, 6 (1), 91-103.
- D’Zurilla, T. J. ve Goldfried, M. R. (1971). Problem solving behaviour and behaviour modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107–126.
- Dal, M. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla baş etmede kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri* [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi].
- Darling Hammond, L. ve Bransford, J. (2007). (Eds.), *Preparing teachers for a changing World: What teachers should learn and be able to do*. (ED496378). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED496378>
- Delceva Dizdarevik, J. (2014). Classroom management. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 2(1), 51.
- Demirtaş, Z. (2019). *Sınıf yönetimi*. AZ Akademi.
- Diker Coşkun, Y. ve Öztuna Kaplan, A. (2011). Öğretmenlerin problem çözme yeterlik algıları ve yeni yaklaşımları uygulamada yaşadıkları problemler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (22), 59-75.
- Dinçer, Ç. ve Akgün, E. (2015). Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177).
- Doyle, W. (1985). Recent Research on Classroom Management. *Journal of Teacher Education*, 36(3), 31–35. <https://doi:10.1177/002248718503600307>
- Dönmez, Ö. , Aşantoğrul, S. , Karasulu, M. ve Bal, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3 (2) , 75-97. <http://ijeces.hku.edu.tr/tr/pub/issue/39431/454555>
- Dreikurs, R., Grunwald, B. B. ve Pepper, F. C. (1998). *Maintaining sanity in the classroom: Classroom management techniques* (2nd ed.). Taylor & Francis.
- Durmaz, E., Dinçer, F. Ç. ve Deniz, K. Z. (2020). A study on the implementation frequency of classroom management strategies by preschool teachers and how useful teachers find them. *İlköğretim Online*, 2202-2211. <https://doi: 10.17051/ilkonline.2020.763849>
- Eleser, G. (2007). *İlköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları disiplin problemleri ve bunlarla baş etme yolları* [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi].
- Emmer, E. T. (1984). *Classroom management: research and implications: Research on classroom learning and teaching* (ED251448). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED251448>
- Emmer, E. T. ve Gerwels, M. C. (2005). *Establishing classroom management for cooperative learning: three cases*. Online Submission.
- Erdoğan, N. (2004). *İlköğretim yöneticilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi].

- Eren, Z. (2018). Öğretim sürecinin yönetimi. A. Ottekin Demirbolat (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (1. Baskı, s. 93-172). Pegem Akademi.
- Eroğlu, E. (2001). *Ailenin çocuklarda problem çözme yeteneğinin gelişmesi üzerindeki etkisi (Adapazarı örneği)* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi].
- Erol, O., Özaydın, B. ve Koç, M. (2010). Sınıf yönetiminde karşılaşılan olaylar, öğretmen Tepkileri ve öğrenciler üzerindeki etkileri: Unutulmayan sınıf anılarının analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 25-47.
- Erol, Z. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Ertör, E. ve Akan, D. (2016). Anasınıfı öğretmenlerinin personel hizmetleri ve genel hizmetlerde yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1) , 1-21.
- Ertuğrul, N. ve Kutluca, A. Y. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri ilişkisi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(1), 1-10. <https://doi.org/10.31805/acjes.656153>
- Evans, J. R. (1997). Creativity in OR/MS: The creative problem-solving process, Part 1. *Interfaces*, 27(5), 78-83.
- Evertson, C. M. ve Weinstein, C. S. (Eds.). (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Routledge.
- Fadzil, H. M. (2017). Exploring early childhood preservice teachers' problem-solving skills through socioscientific inquiry approach. *In Asia-Pacific Forum on Science Learning & Teaching* 18(1).
- Gangal, M. (2013). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıfta istenmeyen davranışlarla başa çıkmaya yönelik uygulamaları ve sınıf yönetimi stratejileri hakkındaki inançlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi].
- Gangal, M. (2020). *Uygulamalı sınıf yönetimi eğitimi ve pedagojik dokümantasyon uygulamalarının okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Gangal, M. ve Öztürk, Y. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında istenmeyen davranışlar ve başa çıkma yolları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7 (3) , 1100-1118.
- Gaspar, M. F., Patras, J., Hutchings, J., Homem, T., Azevedo, A. F., Pimentel, M. ve Seabra-Santos, M. (2023). Effects of a teacher classroom management program on preschool teachers' practices and psychological factors: A randomized trial with teachers of children from economically disadvantaged families. *Early Education and Development*, 34(3), 626-647. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2063612>
- Girmen, P. , Anılan, H. , Şentürk, İ. ve Öztürk, A. (2006). Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına gösterdikleri tepkiler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (15), 235-244.
- Glasser, W. (1969). *Schools without failure*. New York: Harper & Row.
- Gordon, T. (2010). *Teacher effectiveness training: The program proven to help teachers bring out the best in students of all ages*. Three Rivers Press.
- Griffin, C. C., Jones, H. A. ve Kilgore, K. L. (2006). A qualitative study of student teachers' experiences with collaborative problem solving. *Teacher Education and Special Education*, 29(1), 44-55.
- Güçlü, N. (2003). Lise müdürlerinin problem çözme becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, (160), 272-300.

- Güder, S. Y. , Alabay, E. ve Güner, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları davranış problemleri ve kullandıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 17 (1), 414-430. <https://doi:10.17051/ilkonline.2018.413792>
- Gümüş, Y. (2015). Göçün sağlık üzerindeki etkileri. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 18(1), 63-67.
- Günden, T. S. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların problem davranışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Gündoğdu, S. (2013). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin görüşleri ve bu davranışlara karşı uyguladıkları stratejiler* [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi] .
- Gündüz, Y. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yeterlikleri* [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi].
- Gürşimşek, I. (1999). Etkin sınıf yönetimi için etkili iletişim becerileri. *Eğitim ve Bilim*, 23(112).
- Güven, A. ve Akyüz, M. (2001). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Fakültesi Dergisi*, C/S. 1(1), 13-22.
- Güven, M. (2013). Programda Öğretme-Öğrenme Süreci. B. Duman (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (3. baskı, s.185-188). Anı Yayıncılık.
- Güzel, A. (2004). *Marmara üniversitesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi].
- Habacı, İ., Tanrıulu, F. Z., Atıcı, R., Ürker, A. ve Adıgüzelli, F. (2013). Sınıf içi disiplin kurallarının benimsenmesinde öğretmen rolleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 1953-1971.
- Hanife, E. A. (2018). The relationship between pre-service teachers' cognitive flexibility and interpersonal problem solving skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(77), 105-128.
- Hayber, B. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin kurumlarında yaşadıkları sorunlar. *Düzce Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2 (1) , 16-25.
- Heppner, P. P. ve Krauskopf, C. J. (1987). An information-processing approach to personal problem solving. *The counseling psychologist*, 15(3), 371-447. <https://doi:10.1177/0011000087153001>
- Hune, J. B. ve Nelson, C. M. (2002). Effects of teaching a problem-solving strategy on preschool children with problem behavior. *Behavioral Disorders*, 27(3), 185-207.
- Işık, E. (2021). Erken çocuklukta görülen davranış problemlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(40), 183-226.
- İnsan Hakları Derneği (2008). Çocuk ihmal ve istismarını önleme öğretmenler ve aileler için eğitim kılavuzu. *Berkay Ofset-Ankara*, 1-70.
- İpşir, D. (2002). Sınıf yönetiminde öğrencilerle sağlıklı iletişim kurabilmenin ve olumlu sınıf ortamı yaratmanın rolleri. *Milli Eğitim*, (153-154), 86-97.
- Johansen, A., Little, S. G. ve Akin-Little, A. (2011). An examination of New Zealand teachers' attributions and perceptions of behavior, classroom management, and the level of formal teacher training received in behavior management. *Kairaranga*, 12(2), 3-12.
- Kaliska, P. (2002). *A comprehensive study identifying the most effective classroom management techniques and practices* [Unpublished master thesis]. University of Wisconsin, USA.
- Kandır, A. ve Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14 (14) , 33-38.

Kapucuoğlu Tolunay, A. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.

Karabacak, K., Nalbant, D. ve Topçuoğlu, P. (2015). Examination of teacher candidates' problem solving skills according to several variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 3063-3071. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1099>

Karaca, N. H., Akyol, T., Karaca, L. ve Can Yaşar, M. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve benlik saygılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 18(1), 199-220. <https://doi.org/10.5578/jss.25279>

Karasar, N. (2017). *Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler* (İkinci Yazım Otuz ikinci Basım). Nobel Akademi Yayınları.

Katkat, D. ve Mızrak, O. (2003). Öğretmen adaylarının pedagojik eğitimlerinin problem çözme becerilerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 158.

Kaya, M. (2019). İstenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik yönetim stratejileri ve yöntemlerinin incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2) , 98-109.

Keleş, O. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri belirleme ölçeği geçerlik güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 361-367.

Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli ili örneği)* [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi].

Kesicioğlu, O. S. ve Güven, G. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlilik düzeyleri ile problem çözme, empati ve iletişim becerileri ile arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1371-1383.

Kılıç, M., Kalkan, S. ve Avcı, C. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklardaki problem davranışı belirleme ve davranışa müdahale stratejileri. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 38-52. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021351239>

Kim, Y. H. ve Stormont, M. (2012). Factors associated with South Korean early childhood educators' observed behavior support strategies. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(2), 78-86.

Kim, Y. H. ve Stormont, M. (2019). Early childhood teachers' ratings of metacognitive knowledge and behavioral support strategy use in classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 48, 181-188. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00991-z>

Koçak, N. ve Pirpir, D. A. (2012). Okul öncesi öğretmeni. N. Avcı ve M. Toran (Eds.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s.78). Eğiten Kitap.

Kök, M., Çiftçi, M. ve Ayık, A. (2011). Öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin bir inceleme (Okul öncesi öğretmenliği örneği) *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1) , 0- .

Köse, E., Ercoşkun, N. Ç. ve Balcı, A. (2016). Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, (40).

Kuloğlu, A. ve Arı, Ü. (2014). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (8), 94-109.

Kutlu, E. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sınıf yönetiminde davranış düzenleme sürecinin değerlendirilmesi (Kayseri İli Örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Erciyes Üniversitesi.

Landau, B. (2009). Classroom management. L. J. Saha ve A. Gary D. (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* içinde (s. 739-747). Springer International Handbooks of Education.

Lohmann, M. J. (2013). *Preschool teachers' self-reported levels of preparation for classroom behavior management* [Doctoral dissertation, University of North Texas].

Manning, M. L. ve Bucher, K. T. (2007). *Classroom management: Models, applications, and cases*. NJ: Pearson.

Martin, N. K. ve Baldwin, B. (1993). Validation of an inventory of classroom management style: differences between novice and experienced teachers. *American Educational Research Association*.

Marzano, R.J., Marzano, J.S. ve Pickering, D.J., (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Meriç, B. (2007). *Boşanmış ailelerdeki ergenlerin uyum düzeylerini ve sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik bir grup rehberliği çalışmasının sınanması* [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi].

Miller, M. ve Nunn, G. D. (2001). Using group discussions to improve social problem solving and learning. *Education*, 121(3).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). Temel eğitim genel müdürlüğü okul öncesi eğitim programı kitabı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Öğretmenlik mesleği genel alan yeterlilikleri kitabı*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf

IMorgan, D. A. N. ve Kelly-Williams, S. (2022). Positive Behavior Intervention Support in a Belizean Preschool. *Caribbean Journal of Education*, 43(2).

Nation, J. (2017). Classroom management skills of pre-primary school teachers in Ondo West Local Government area *Journal of Teacher Education*, 17(1), 257-276.

Nezu, A. M., Nezu, C. M. ve D'Zurilla, T. (2012). *Problem-solving therapy a treatment manual*. Springer Publishing Company.

Ocak Karabay, Ş. ve Şahin Ası, D. (2019). Okul öncesi öğretmenleri sınıftaki farklı durumlarla nasıl başa çıkıyorlar? Öğretmen bildirimlerine dayalı bir çalışma. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (1) , 87-108.

Ocak, G. ve Eğmir, E. (2014). Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2 (1) , 27-45.

OECD (2014), PISA 2012 Results: Creative Problem Solving: Students' Skills in Tackling Real-Life Problems (Volume V), PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208070-en>

Office of Child Development (OCD), (2005). Understanding Common Problem Behaviors In Young Children, Special Report. *University of Pittsburg*.

Oğuz, V. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme becerisi ile öğretmen öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 20-30.

Okutan, M. (2016). *Eğitim yönetimi ve denetiminde örnek olaylar* (2. Baskı). Pegem Akademi.

Ök, M., Göde, O. ve Alkan, V. (2006). İlköğretimde öğretmen-öğrenci etkileşiminde sınıf yönetimi kurallarının etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 145.

Öncü, H. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğrenen özerkliği destekleme davranışları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]

Öner, P., Öner, Ö. ve Aysev, A. (2003). Dikkat eksikliği hiperaktif bozukluğu. *Sürekli Tıp Eğitim Dergisi*, 12, 97-99.

Özbey, S. ve Alisinanoğlu, F. (2010). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60–72 aylık çocukların problem davranışlarının öğretmenlerin bazı özelliklerine göre incelenmesi. *Education Sciences*, 5 (4) , 2134-2149.

Özel, E. ve Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 0 (36) , 0-0. [https://doi: 10.21560/spcd.60151](https://doi.org/10.21560/spcd.60151)

Özer, G. (2009). *Öğretmen adaylarının sınıf içinde gözlemledikleri istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla baş etmede kullanılabilecek stratejilere ilişkin görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi].

Özer Özgözü, E. (2007). *Lise öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen davranışlarla baş etme stratejileri* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].

Özgenel, M. ve Bozkurt, B. N. (2020). Öğretmenlerin politik becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-15. [https://doi.org/ 10.46762/mamulebd.731052](https://doi.org/10.46762/mamulebd.731052)

Özgül, E. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Uşak ili örneği)* [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi].

Öztürk, Y., Gangal, M. ve Beşken Ergişi, M. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitimlerinin sınıf yönetimi ve stratejileri üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1) , 224-238. <https://doi.org/10.17556/jef.03025>

Pala, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 171-179.

Pekdoğan, S. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumlarının problem çözme becerilerini yordama gücü. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 567-582.

Polya, G. (2004). *How to solve it: A new aspect of mathematical method*. Princeton Science Library.

Prawat, R. S. (2000). The Two Faces Of Dewey an Pragmatism: Inductionism Versus Social Constructivism. *Teachers College Record*, 102(4) 805–841.

Press, S. (Ed). (2016). *The Processes of Classroom Management*. American Psychological Association.

Rhodes-Kline, A. K. (1997). *Challenging Behaviors in School* (ED463524). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED463524>

Sadık, F. (2008). Sınıf yönetiminde temel kavramlar ve yaklaşımlar. Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Eds.) , *Okul öncesinde sınıf yönetimi* içinde (1. Baskı, s. 14-57). Kök Yayıncılık.

Saracaloğlu, A. S. , Serin, O. ve Bozkurt, N. (2001). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14 (14) , 121-134.

Sarı, H. ve Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 163-182.

- Sarı, H. ve Dilmaç, B. (2011). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Gürsel (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (3. baskı, s. 51-70). Eğitim Akademi.
- Selvitopu, A. ve Köroğlu, G. (2022). Öğretmenlerin sınıf içi gündelik deneyimleri: Fenomenolojik bir çalışma. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(1), 51-65. <https://doi.org/10.33308/26674874.2022361352>
- Semerci, N. ve Çelik, V. (2002). İlköğretimde problemler ve çözüm yolları. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 30 (30) , 205-218.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Sesli, S. ve Bozgeyikli, H. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile disiplin anlayışlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 84-111.
- Smolleck, L. A. ve Duffy, C. G. (2017). The role of negative behavior on children's academic performance in early childhood education. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 1(1), 8. <https://doi.org/10.31532/InterdiscipEducPsychol.1.1.008>
- Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E. ve Lewis, C. (2000). A six-district study of educational change: Direct and mediated effects of the Child Development Project. *Social Psychology of Education*, 4(1), 3-51.
- Sprague, J. R. ve Horner, R. H. (2007). School wide positive behavioral support. S. R. Jimerson ve M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety: From research to practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stormont, M. ve Stebbins, M. (2001). Preschool teachers' accommodation preferences for children with AD/HD. *Psychology in the Schools*, 38, 259-268.
- Stormont, M., Lewis, T. ve Smith, S. C. (2005). Behavior support strategies in early childhood settings: Teachers' importance and feasibility ratings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7, 131-139.
- Sugawara, A. ve Cunningham, B. (1988). Preservice teachers' perceptions of children's problem behaviors. *The Journal of Educational Research*, 82(1), 34-39. <https://doi.org/10.1080/00220671.1988.10885862>
- Şahin, D. (2011). Pre-schoolers, pre-school teachers, and interpersonal problem-solving skills: A comparative study in Turkey and Belgium. *Education* 3-13, 39(3), 305-316. <https://doi.org/10.1080/03004270903514338>
- Şahin, N., Sahin, N. H. ve Heppner, P. P. (1993). Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of Turkish University Students. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379-396.
- Şahin, S. ve Arslan, M. C. (2014). Öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullanılan öğretmen stratejilerinin öğrenciler üzerindeki etkileri. *Turkish Studies*, 9 (2), 1399-1415. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6103>
- Şahin-Sak, İ. T., Sak, R. ve Tezel-Şahin, F. (2018). Preschool teachers' views about classroom management models. *Early Years*, 38(1), 35-52.
- Şenol, M. ve Yüner, B. (2020). An investigation on the strategies of teachers to manage undesired behaviors in the classroom. *International Journal of Educational Studies and Policy*, 1(1), 74-91.
- Şimşek, H. (2014). Eğitim sisteminde öğretmenin rolü ve öğretmenlik mesleği. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Eds.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (Geliştirilmiş 5. baskı, s. 253-278). Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş* (3. Baskı). Pegem Akademi.

Tal, C. (2010). Case studies to deepen understanding and enhance classroom management skills in preschool teacher training. *Early Childhood Education Journal* 38(2), 143-152. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0395-z>

Taylan, S. (1990). *Heppner'in problem çözme envanterinin uyarlama güvenirlik ve geçerlik çalışmaları* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi].

Temiz, S. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları öğrenci davranış problemleri, bu problemlerin öğretme-öğrenme sürecine etkileri ve bunları yönetme stratejileri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1 (1) , 1-10.

Tercan, H. ve Demircioğlu, H. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışlarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 6 (2), 151-177. <https://doi.org/10.21020/hsbfd.541788>

Thompson, B. (2009). Disruptive behaviours in Barbadian classrooms: Implications for universal secondary education in the Caribbean. *Journal of Eastern Caribbean Studies*, 34(3), 39-58.

Tofur, S. Ve Altıntaş, G. (2019). Sınıf yönetiminde disiplin ve disiplin modelleri. M. Koçyiğit (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (s. 81-102). Eğitim Yayınevi.

Tokgöz, B. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin ve çocukların istenmedik davranışlara yönelik görüşlerinin incelenmesi* [Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi].

Toran, M. ve Gençgel Akkuş, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi: KKTC örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (4) , 2041-2056.

Türnüklü, E. B. ve Yeşildere, S. (2005). Problem, problem çözme ve eleştirel düşünme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (3) , 107-123.

Uysal, H. , Altun, S. A. ve Akgün, E. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 9 (3) , 971-979.

Uysal, H., Burçak, F., Tepetas, G. S. ve Akman, B. (2014). Preschool education and primary school pre-service teachers' perceptions about classroom management: A metaphorical analysis. *International Journal of Instruction*, 7(2), 165-180.

Uzunoglu, H. ve Demir, K. (2014). Investigating the relationship between pre-school teachers' problem solving skills and their epistemological beliefs, creativity levels and thinking styles. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3 (2) , 167-184.

Yalçinkaya, M. ve Tonbul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 1-10.

Yariv, E. (2013). Teachers' professional experience: Solving simple and complex problems. *International Journal of Educational Research*, 60, 19-26.

Yaşar Ekici, F. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme ve sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 16-38. <https://doi.org/10.24289/ijsser.283583>

Yazar, A., Çelik, M. ve Mehmet, K. Ö. K. (2010). Aile katılımının okul öncesi eğitimde ve 2006 okul öncesi eğitim programındaki yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 233-243.

Yıldız, B. B. (2021). Demografik değişkenlerin, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine etkilerinin analizi. *FŞM İlmi Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi* , (18) , 335-362. <https://doi.org/10.16947/fsmia.1050306>

Yıldız, H. (2009). Hemşirelerin tükenmişlik düzeylerinin ve problem çözme becerilerinin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi].

Yıldız, Y. ve Kurtuldu, M. K. (2014). Müzik öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Karadeniz Teknik Üniversitesi örneği. *International Journal of Social Science*, 28, 525-535.

Yılmaz, K. (2021). *Öğretmen adaylarının problem çözme süreçlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi].

Yılmaz, N. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve empatik eğilim düzeyleri* [Yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi].

Yumuş, M. (2013). *Okul öncesi eğitimcilerin 36-72 ay aralığındaki çocukların davranış problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi].

Yumuş, M. ve Bayhan, P. (2017). Early childhood behavioural problems in Turkey: teachers' views, challenges and coping strategies. *Early Child Development and Care*, 187(12), 1833-1843.

Yurtal, F. ve Yaşar, M. (2008). Sınıf yönetimini etkileyen faktörler. Y. Aktaş Arnas ve Fatma S. (Eds.), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi* içinde (s. 62-72). Kök Yayıncılık.

Yüksel, A. (2005). *İlköğretim I. kademe 1., 2. ve 3. sınıflarda istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen gözlem ve görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Zayimoğlu Öztürk, F., Kaya, N. ve Durmaz, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin görev sürecinde yaşadıkları eğitimsel sorunlar ve çözüm önerileri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (03) , 68-94.

Zembat, R. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisi, meslektaşları ve aileler bağlamında algıladıkları çatışma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(163), 203-215.

Zembat, R. ve İlçi Küsmüş, G. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28 (4), 1725-1739. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3621>

Zembat, R., Tunçeli, H. İ. ve Yavuz, E. A. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3) , 24-43.

Zincirli M. ve Yeni Y. (2022). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları. M. Çelikten (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 7-31). Eğitim Yayınevi.

7. EKLER

EK 1: Etik Kurul İzni



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Şeyda AKAY
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Okul Öncesi Eğitimi

Sayın Şeyda AKAY,

"Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Davranışları ile Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandıkları Stratejiler" adlı İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvurunuz (Protokol NO. 2021/453) kurulumuzun 29.11.2021 tarihli ve 2021/11 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

Prof. Dr. İsmail Hakkı GÜLTÜ (Üye)

Prof. Dr. Altay EREN (Üye)

Prof. Dr. N. BİROL YALÇIN (Üye)

Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)

Doç. Dr. Abdullâh DÜRAKOĞLU (Üye)

Av. Zuhâl Demirci (Üye)

EK 2: Araştırma Uygulama İzni

T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-29065503-44-48924339
Konu : Anket Uygulama İzin Talebi
(Şeyda AKAY)

29/04/2022

VALİLİK MAKAMINA

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okulöncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Şeyda AKAY'ın "*Okulöncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Davranışları ile Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejiler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" konulu çalışma yapma talebi Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğü'nün 12.04.2022 tarihli ve 2200046239 sayılı yazıları ile bildirilmiştir.

Söz konusu çalışmanın komisyon onayında adı geçen okullarda eğitim öğretimin aksamasına mahal vermeden gönüllülük esasına dayalı olarak, okul yönetiminin belirleyeceği zaman ve şartlarda 2021-2022 eğitim öğretim yılında uygulanması, çalışmada sadece ekteki mühürlü anket sorularının kullanılması ve yasal gerekliliğin ilgili okul müdürlüğüne yerine getirilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

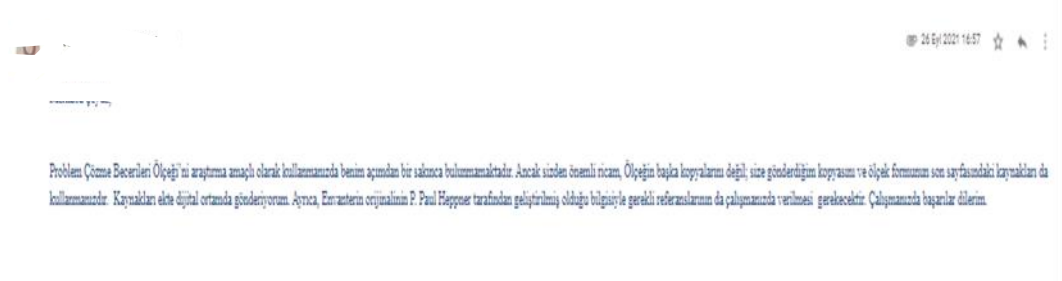
Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Engin KAHRAMAN
Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
Murat KARASU
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK 3:Veri Toplama Araçları Kullanım İzni

EK 3.1: Problem Çözme Envanteri İzni



EK 3.2: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandıkları Stratejileri Belirleme Ölçek İzni

