



**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN
SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ VE
ÖZ YETERLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Fatma ÖZÇELİK

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Emin TÜRKOĞLU

Mayıs, 2019

Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ
BECERİLERİ İLE ÖZ YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Hazırlayan

Fatma Özçelik

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Emin Türkoğlu

AFYONKARAHİSAR 2019

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

14/05/2019

Fatma ÖZÇELİK

TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI

JÜRİ ÜYELERİ

Tez Danışmanı : Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Emin TÜKOĞLU

Jüri Üyeleri : Prof. Dr. Gürbüz OCAK

: Doç. Dr. M. Akif HELVACI

İmza



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Fatma ÖZÇELİK'in "Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişki" başlıklı tezi, 12.06.2019 günü saat 11.00' de Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıda isim ve imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Elbeyi PELİT
MÜDÜR

ÖZET
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN
SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ VE ÖZ YETERLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ

Fatma ÖZÇELİK

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Mayıs 2019

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Emin TÜRKOĞLU

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve belli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin saptanmasıdır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya Afyonkarahisar ili ve ilçelerinde görev yapan 329 okulöncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla iki ölçme aracı ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu ölçme araçları, Okulöncesi Öğretmenleri Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleri ve Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğidir. Analiz sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlikleri arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Araştırmada okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterliklerinin bazı değişkenlerle ilişkisine de bakılmıştır. Yaş, cinsiyet, çalışılan okuldaki görev süresi, öğrenim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerinin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterliklerini anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Hizmet içi eğitim alma durumu ve çalışılan okul türü değişkenlerinde ise anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Mesleki kıdem değişkeni ise öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde anlamlı bir fark bulunmazken öz yeterlikleri ile arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Öz Yeterlik, Sınıf Yönetimi, Okul Öncesi Öğretmeni.

ABSTRACT
THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESCHOOL TEACHERS
CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS AND SELF EFFICACY

Fatma ÖZÇELİK

AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
THE INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

May 2019

Advisor: Asst. Prof. Dr. Muhammet Emin TÜRKOĞLU

The aim of this study is to examine the relationship between classroom management skills and self-efficacy of pre-school teachers and whether there is a variety in terms of certain variables or not. In the study, quantitative research methods and relational screening model were used. In total 329 pre-school teachers from Afyonkarahisar and its districts participated in the study. Two measurement instruments and Personal Information Form were used to collect data. These measurement tools are; Preschool Teachers' Classroom Management Skill Levels and Teacher Self-Efficacy Scale. According to the results of the analysis, there is a significant negative correlation between classroom management skills and self-efficacy of pre-school teachers. In the study, the relationship between certain variables and the classroom management skills, self-efficacy of pre-school teachers were also examined. In this study, it was determined that the variables of age, gender, seniority, education level, and class size did not significantly affect teachers' classroom management skills and self-efficacy. It was found that there was a significant relationship between the status of in-service training and the type of school worked. While the professional seniority as a variable has no effect on the teachers' classroom management skills, it is found that there is a significant relationship between their self-efficacy and classroom management skills.

Keywords: Self-efficacy, Classroom Management, Preschool Teacher.

ÖNSÖZ

Araştırmada bir insanın hayatında eğitim yaşantısının başlangıç noktası olan ve aynı zamanda gelişimsel olarak en kritik evreleri barındıran okul öncesi dönemde okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde bana her konuda yardımcı olan, yol gösteren, yüksek lisans tez danışmanım sayın Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Emin TÜRKOĞLU'na, yüksek lisans eğitimi süresince eğitim bilimleri alanı ve istatistik dersleriyle eğitimime katkı sağlayan sayın Prof. Dr. Gürbüz OCAK ve jüri üyesi Doç. Dr. M. Akif HELVACI'ya teşekkürlerimi sunarım.

Bugüne değin bana her anlamda destek veren, aldığım tüm kararlarda yanımda olan, sonsuz güven duyduğum huzur kaynaklarım canım annem Kadriye KARAHAN ve canım babam Ömer KARAHAN'a, kardeşlerim Cansu ve Ethem KARAHAN'a teşekkürü borç bilirim.

Son olarak tez yazım süreci boyunca tüm sorumlukları üstlenerek bana zaman yaratan, maddi manevi desteğini esirgemeyen, yol arkadaşım değerli eşim Semih ÖZÇELİK'e teşekkürlerimi sunarım. Tez yazım sürecinde kendisine ayıracağım vakitlerden kısmak zorunda kaldığım için bu tezi gün ışığım sevgili kızım Amine Vera ÖZÇELİK'e ithaf ediyorum.

Fatma ÖZÇELİK

2019

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISLTMALAR DİZİNİ	xiii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM	7
2. SINIF VE SINIF YÖNETİMİ.....	11
2.1. SINIF ÖZELLİKLERİ	11
2.2. SINIF YÖNETİMİ KAVRAMI	12
2.3. SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARI	13
2.3.1. Geleneksel Yaklaşım	13
2.3.2. Çağdaş Yaklaşım.....	14
2.4. SINIF YÖNETİMİ MODELLERİ	15
2.4.1. Tepkisel Model	15
2.4.2. Önlemsel Model.....	15
2.4.3. Gelişimsel Model	15
2.4.4. Bütünsel Model.....	16
2.5. SINIF YÖNETİMİNİN BOYUTLARI	16
2.6. SINIF YÖNETİMİNİN DEĞİŞKENLERİ	20
2.6.1. Sınıf Yönetiminde Öğretmen	20
2.6.2. Sınıf Yönetiminde Aile.....	21
2.6.3. Sınıf Yönetiminde Öğrenci.....	24
2.6.4. Sınıf Yönetiminde Okul.....	25
2.6.5. Sınıf Yönetiminde Çevre	26

2.6.6. Sınıf Yönetiminde Arkadaş	27
2.6.7. Teknolojik Gelişme ve Medya.....	27
3. ÖZ YETERLİK	27
4. SOSYAL ÖĞRENME KURAMI.....	28
4.1. SOSYAL ÖĞRENME KURAMININ TEMEL KAVRAMLARI	28
4.3. SOSYAL ÖĞRENME KURAMININ DAYANDIĞI TEMEL İLKELER.....	31
5. ÖZ YETERLİK İNANCI	33
5.1. ÖZ YETERLİK İNANCININ KAYNAKLARI.....	37
6. ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİK İNANÇLARI	39

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	42
2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	42
3. VERİ TOPLAMA ARACI	44
3.1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU	44
3.2. SINIF YÖNETİMİ BECERİ DÜZEYİ ÖLÇEĞİ.....	44
3.3. ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ	45
4. VERİLERİN TOPLANMASI	45
5. VERİLERİN ANALİZİ	46

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

1. VERİ TOPLAMA ARAÇLARINDAN ELDE EDİLEN PUANLARLA İLGİLİ BETİMSSEL İSTATİSTİKLER.....	48
2. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ İLE ÖZ YETERLİLİK İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ VAR MIDIR?	49
3. KATILIMCILARIN SINIF YÖNETİMİ BECERİ DÜZEYİ İLE ÖZ YETERLİK İNANÇLARININ CİNSİYETE GÖRE ANLAMLI BİR FARK VAR MIDIR?.....	49
4. KATILIMCILARIN SINIF YÖNETİMİ VE ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİNİN YAŞA GÖRE ANLAMLI BİR FARK VAR MIDIR?	50
5. KATILIMCILARIN SINIF YÖNETİMİ VE ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİNİN MESLEKİ KIDEME GÖRE ANLAMLI BİR FARK VAR MIDIR?	52

6. KATILIMCILARIN SINIF YÖNETİMİ VE ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİNİN ÇALIŞILAN OKULDAKİ GÖREV SÜRELERİNE GÖRE ANLAMLI BİR FARK VAR MIDIR?	53
7. KATILIMCILARIN SINIF YÖNETİMİ VE ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİNİN ÖĞRENİM DURUMUNA GÖRE ANLAMLI BİR FARK VAR MIDIR?	55
8. KATILIMCILARIN SINIF YÖNETİMİ BECERİ DÜZEYİ İLE ÖZ YETERLİK İNANÇLARININ HİZMET İÇİ EĞİTİM ALIP ALMAMA DURUMUNA GÖRE ANLAMLI BİR FARK VAR MIDIR?	56
9. KATILIMCILARIN SINIF YÖNETİMİ VE ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİNİN SINIF MEVCUDUNA GÖRE ANLAMLI BİR FARK VAR MIDIR?	58
10. KATILIMCILARIN SINIF YÖNETİMİ VE ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİNİN ÇALIŞILAN OKUL TÜRÜNE GÖRE ANLAMLI BİR FARK VAR MIDIR?	59
11. KATILIMCILARIN YAŞ AÇISINDAN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ VE ÖZ YETERLİKLERİ ARASINDA ANLAMLI BİR İLİŞKİ VAR MIDIR?	64
12. KATILIMCILARIN KIDEM DEĞİŞKENİ AÇISINDAN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ VE ÖZ YETERLİKLERİ ARASINDA ANLAMLI BİR İLİŞKİ VAR MIDIR?	65
13. KATILIMCILARIN ÖĞRENİM DURUMU DEĞİŞKENİ AÇISINDAN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ VE ÖZ YETERLİKLERİ ARASINDA ANLAMLI BİR İLİŞKİ VAR MIDIR?	66
14. KATILIMCILARIN SINIF MEVCUDU DEĞİŞKENİ AÇISINDAN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ VE ÖZ YETERLİKLERİ ARASINDA ANLAMLI BİR İLİŞKİ VAR MIDIR?	67
15. KATILIMCILARIN ÇALIŞILAN OKUL TÜRÜ DEĞİŞKENİ AÇISINDAN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ VE ÖZ YETERLİKLERİ ARASINDA ANLAMLI BİR İLİŞKİ VAR MIDIR?	67
16. KATILIMCILARIN ÖZ YETERLİK DÜZEYİ AÇISINDAN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNDE ANLAMLI BİR FARK VAR MIDIR?	68
TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER	70
KAYNAKÇA	81
EKLER.....	91

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1 Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	48
Tablo 2 Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler	49
Tablo 3 Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi İle Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkiler.....	50
Tablo 4 Katılımcıların Sınıf Yönetimi Ve Öz Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları.....	51
Tablo 5 Yaşa Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği	51
Tablo 6 Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği ve Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Anova Sonuçları	52
Tablo 7 Mesleki Kıdeme Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği Ve Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri	53
Tablo 8 Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği Ve Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Anova Sonuçları	54
Tablo 9 Çalışılan Okuldaki Görev Sürelerine Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği Ve Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	55
Tablo 10 Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği Ve Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Çalışılan Okuldaki Görev Süresine Göre Anova Sonuçları	56
Tablo 11 Öğrenim Durumuna Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği Ve Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri	56
Tablo 12 Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği Ve Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre Anova Sonuçları.....	57
Tablo 13 Katılımcıların Sınıf Yönetimi Ve Öz Yeterlik Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Alış Almama Durumuna Göre T- Testi Sonuçları.....	58
Tablo 14 Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği Ve Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	59
Tablo 15 Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği Ve Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Sınıf Mevcuduna Göre Anova Sonuçları	60
Tablo 16 Çalışılan Okul Türüne Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği Ve Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri	61
Tablo 17 Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği Ve Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Okul Türlerine Göre Anova Sonuçları	62
Tablo 18 Kadın ve Erkeklerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi ile Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkiler.....	63
Tablo 19 Hizmet İçi Eğitim Alış Almama Durumu Açısından Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi ile Öz yeterlik İnançları Arasında İlişki.....	64
Tablo 20 Yaş Açısından Öz Yeterlik İnançları ve Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Arasındaki İlişki.....	65
Tablo 21 Kıdem Açısından Öz Yeterlik İnançları ve Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki.....	66
Tablo 22 Öğrenim Durumu Açısından Öz Yeterlik İnançları ve Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Arasındaki İlişki.....	67
Tablo 23 Sınıf Mevcudu Açısından Öz Yeterlik İnançları ve Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Arasındaki İlişki.....	68
Tablo 24 Çalışılan Okul Türü Açısından Öz Yeterlik İnançları ve Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Arasındaki İlişki.....	69

Tablo 25 Öz Yeterlik Açısından Sınıf Yönetimi Becerilerindeki Anlamlı Farka İlişkin ANOVA Sonuçları.....	69
---	----



ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1	Erken Çocukluk Eğitiminin İnsani Gelişmeye Ve Ekonomik Büyümeye Katkısı	11
Şekil 2	Gözlem Ve Modelde Yarattığı Etki	31
Şekil 3	Nedensel Model Üçlü Karşılıklı Belirleyicilik Şeması.....	32
Şekil 4	Öz Yeterliği Yüksek Ve Düşük Birey Özellikleri	34
Şekil 5	Öz Yeterlik Kaynakları	35
Şekil 6	Öz Yeterliğin Hedef Ve Davranışlar Üzerindeki Etkisi	37
Şekil 7	Öz Yeterlik Kaynakları	39
Şekil 8	Öğretmen Öz Yeterliğinde Çok Boyutlu Model.....	41



KISALTMALAR DİZİNİ

Akt.: Aktaran

Çev.: Çeviri

Ed.: Editör

f: Frekans değeri

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

N: Katılımcı sayısı

p: Anlamlılık düzeyi

S: Standart sapma

t: T testi için t değeri

X: Ortalama değer

GİRİŞ

PROBLEM DURUMU

İnsan gelişimi çok yönlü ve karmaşık bir süreçtir. Kişi gelişim süreçlerinin etkisini ömrü süresince hisseder. Kalıtım ve çevresel etkenlerin gelişime olan etkisi doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrası her aşamada kendini gösterir (Yıldırım-Doğru ve Durmuşoğlu-Saltalı, 2009). Doğum sonrası bireyin gelişimini etkileyen yüzlerce faktör saymak mümkündür. Ancak bunlardan en önemlileri çocuğun içinde büyüyeceği aile ortamı, alacağı eğitim ya da okul ortamı, içinde yaşayacağı etkileşime gireceği toplum, çevresinden kendisine aktarılan değerler, inançlar, kurallar ya da yaşadığı sosyo-kültürel ortam sayılabilir (Erkan, 2011). Gelişimin en hızlı olduğu dönem yaşamın ilk iki yılı ve çocukluk yıllarıdır. Gelişim ilkelerine göre çevre faktörünün gelişime etkisi gelişimin hızlı olduğu dönemde fazla, gelişimin yavaş olduğu dönemde daha azdır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2015). Bu yüzden, bu yaş ve çağ çocuklarının gelişmelerini ve olgunlaşmalarını sağlamak, onları ilköğretime hazırlamak oldukça önemlidir. Çocukların eğitsel ve bilimsel bir nitelikte bir mekân içinde, başarılı yönetici ve öğretmenlerin denetim ve gözetiminde, etkili ve sistemli plan ve programlar uygulayarak eğitim almaları sağlanmalıdır (Tos, 2001). Beyin gelişiminin en hızlı olduğu 0-6 yaş arası dönemde okul öncesi eğitim zihinsel etkinliğin artmasını sağlar. Tüm gelişim alanlarına katkısıyla beraber, çocuğun kişilik yapısını, benlik algısını, yaratıcılığını, iletişim becerisini, sosyal ve duygusal uyumunu, olumlu yönde desteklemektedir. Çocuğun hayata başlangıcında tüm bu desteklerin yeri oldukça önemlidir (Kuru-Turaşlı, 2014). Çocuğun doğumundan itibaren ilköğretime başlayıncaya kadar olan sürece okul öncesi eğitim dönemi denir. Bu dönem eğitiminde en etkili kurum aile olmakla birlikte yakın çevre, okul öncesi eğitim kurumları, kitle iletişim araçları da ailenin eğitimine yön verirler (Biber, 2012). Çocukluk yıllarındaki yaşantı kişilik oluşumuna, duygu ve düşüncelere, algılara, inanç ve değerlere belirgin bir biçimde yön vermektedir. Zengin uyarıcı-çevre ortamından yoksun kalan çocukların ilkokula başladıklarında da potansiyellerini gerçekleştiremedikleri görülmüştür. Okul öncesi eğitim farklı yaşantı ortamından gelen çocukların eşit şartlarda ilköğretime başlamasını sağlamaktadır (Şahin, 2000). Gelişimin hızlı olduğu bu dönemde okul öncesi eğitim kurumları çocukların yaşına ve seviyesine uygun bir eğitim ortamı sunar. Çocuğun olumlu yaşantılar ve deneyimler yoluyla gelişimini sağlar. İlköğretime başlamadan

önce, çocuğun sosyal, duygusal ve bedensel yönden gelişimini sağlamak okul öncesi eğitimin temel amaçlarından (Başal, 2005).

Eğitim hayatına başlayan okul öncesi çocuğuna sunulan eğitimin niteliği oldukça önem taşır (Yüksel ve Sağlam, 2014). Okul öncesi dönemdeki çocukla öğretmenin kurduğu ilişki biçimi öğrencilerde istendik davranışlar oluşturma açısından önem arz eder. Öğretmenin öğrenciyi kendine inandırması ve desteğini hissettirmesi öğrenci istendik davranışlarını artırır (Uğurlu, 2016). Öğretimin iyi olması hususu eğitimle ilgili mantıksal çerçevenin yanında öğretmenin bir takım özelliklerine de bağlıdır. Öğretmenin şahsiyet özellikleri, ahlaki değerleri, davranış özellikleri ve amaçları öğretimi etkiler (Bakioğlu, 2009). Öğretmenlik mesleğini yapabilmek için temelde, alanıyla ilgili bilgi sahibi olmak, bu bilgilerin başkalarına nasıl aktarılacağını bilmek ve bunları sağlayacak kişisel özelliklere ihtiyaç vardır (Özbay, 2011). Öğretmenin sınıf yönetiminde bir takım becerilere sahip olması öğrenci problemlerinde etkili çözümler bulabilmesini, öğrencilerin kendilerini yönetebilmesini sağlar. Duygu ve düşüncelerinin farkında olup empati kurabilen bireyler yetiştirebilmesini sağlar (Kaplan, 2018). Tüm bunların yanında öğretmenle ilgili başka önemli bir faktör ise öğretmen öz yeterliğidir. Öz yeterlik inancı, bir amacı gerçekleştirmede bireyin kendi yeterlilik ve yeteneklerine yönelik değerlendirme veya inançlarıdır. Bu algı kişilerin düşünceleri, duyguları ve davranışlarında belirleyici rol oynar (Türkmen, 2009). Yeterlilik kavramı kişinin hayata nasıl baktığını, gelecek veya geçmiş olaylardan nasıl etkilendiğini, düşünce türünü, motivasyon süreçlerini ve olaylara karşı nasıl bir tutum sergileyeceğini belirleyen etkidir (Duman, 2018).

Eğitim için en elverişli öğrenme ortamları yaratma görevi, ağırlıklı olarak öğretmenlerin yeteneklerine ve öz yeterliklerine dayanır. Öğretmenin öğretme yeteneği konusunda sahip olduğu yapabilme hissi, öğrencilerin isteklendirilmesini ve gelişimsel becerilerini arttırmayı sağlar. Kendi öğretme yeteneklerinden kuşku duyan öğretmenler sınıflarında velayet odaklı bir yönetim içerisinde olurlar (Bandura, 1994). Bu yüzden öğretmen kendi yeterlilik seviyesinin farkında olmalıdır. Bu yeterliliği sağlamanın yolu ise öğretmenin devamlı olarak öğrenmesi ve kendini geliştirmesinden geçer. Kendini geliştirme yetkisi alabilen bir öğretmen, öğrenciye yön verebilir, en doğru şekilde rehberlik edebilir (Çetin, 2004).

Tüm bunlara paralel olarak gelişimin en hızlı olduğu okul öncesi dönemde öğretmen tutumlarının ve sınıf yönetimi becerilerinin çocuğun yaşamında ne denli etkili olduğu

aşıkârdır. Bir öğretmenin sınıf yönetiminin kaliteli olması için ise öğretmenin öz yeterlik inancına sahip olması gerekmektedir. Öğretmenin kendine inanması ve başarabileceği seviyede olduğunu düşünmesi olarak ifade edebileceğimiz öz yeterlik bir öğretmende bulunması gereken özelliklerden bir tanesidir. Kişiliğin temel taşlarının atıldığı, gelişimin hızlı ve aktif bir şekilde devam ettiği 3-6 yaş grubu çocuklarında en büyük rolü okul öncesi eğitim öğretmenleri oynar. Bu kadar kilit noktada yer alan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin, üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmesi geleceğimiz açısından önem taşır. Bu çalışmayla eğitimde sınıf yönetimi ve öz yeterlik kavramlarının bir biri arasındaki ilişkinin ne derece kuvvetli olacağı tespit edilmeye çalışılacağından okul öncesi eğitim öğretmenlerine yol gösterici nitelikte olacaktır.

PROBLEM CÜMLESİ

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öz yeterlilik inançları arasında ilişki var mıdır?

ALT PROBLEMLER

Yukarı da genel olarak belirtilen araştırma problemine çözüm getirebilmek amacıyla şu alt problemlere yanıt aranmaya çalışılmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öz yeterlilik inançları arasında ilişki durumu nedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin ve öz yeterlilik inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin ve öz yeterlilik inançlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin ve öz yeterlilik inançlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?
5. Okul öncesi eğitim öğretmenin sınıf yönetimi becerilerinin ve öz yeterlilik inançlarının çalışılan okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?
6. Okul öncesi eğitim öğretmenin sınıf yönetimi becerilerinin ve öz yeterlilik inançlarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?
7. Okul öncesi öğretmenin sınıf yönetimi becerilerinin ve öz yeterlilik inançlarının sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?
8. Okul öncesi öğretmenin sınıf yönetimi becerilerinin ve öz yeterlilik inançlarının hizmet içi eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

9. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin ve öz yeterlilik inançlarının çalışılan okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?
10. Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet açısından sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
11. Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alma durumu açısından sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
12. Okulöncesi öğretmenlerinin yaş değişkeni açısından sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
13. Okulöncesi öğretmenlerinin kıdem açısından sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
14. Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenim durumu açısından sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
15. Okulöncesi öğretmenlerinin sınıf mevcudu açısından sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
16. Okulöncesi öğretmenlerinin çalışılan okul türü açısından sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
17. Okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyi açısından sınıf yönetimi becerilerinde anlamlı bir fark var mıdır?

ÇALIŞMANIN ÖNEMİ

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişki ile ilgili sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Demir 2015 yılında 98 öğretmen ve 284 çocuk üzerinde yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının ve sınıf yönetimi stratejilerinin çocuk-öğretmen ilişkileri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Sonuç olarak sınıf yönetiminin sağlıklı şekilde yürütülmesinde öğretmenin öz-yeterlik algısı çocuk ile kurduğu ilişkinin niteliği ve çocukların ihtiyaçlarına karşı duyarlı olmasıyla paralellik göstermektedir. Kaplan'ın 2018 yılında Türkiye'de 59 ilde toplam 514 okul öncesi öğretmeni ile yaptığı sınıf yönetimi becerileri ölçeği uygulaması sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyet, öğretmenlik durumu, mesleki tecrübe, eğitim düzeyi, sınıfta bir yardımcının olması, sınıfta yeterli alan, aile desteği, idare desteği, öğretmenin yetersizlik hissi, öğretmen tutumu, sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunurken, öğretmenin; yaşı, medeni durumu, çocuk sahibi olma durumu, çalıştığı yaş grubu, sınıf mevcudu, sınıfta

kaynaştırma öğrencisi olma durumu, meslektaşla danışma, sınıf yönetimi ile ilgili ders alma, kitap okuma ve okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde fark göstermediği bulunmuştur. İlçi-Küsmüş, 2018 yılı İstanbul İli Anadolu yakasında yaptığı çalışmada 438 okul öncesi öğretmenine okul öncesi öğretmenleri sınıf yönetimi becerileri ölçeği ve öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği uygulayıp bu iki ölçek arasındaki ilişkiye bakmıştır. Yapılan analizler sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ve mesleki profesyonellik düzeylerinin yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Ancak okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkiye bakan bir çalışmanın alan yazın taramasında yetersiz seviyede olduğu görülmektedir. Bu noktada bu çalışmanın değişen ve gelişen dünya düzeninde çocuklara elverişli eğitim ortamları sunabilen, onları olduğu gibi kabul edip bireysel farklılıklarına saygı duyan, onları bir üst kuruma olabilecek en iyi şekilde hazırlayan bir öğretmen profilini oluşturabilmek açısından öz-yeterlik inancı yüksek ve sınıf yönetimi becerileri gelişmiş öğretmen yetiştirilebilmesi adına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

ÇALIŞMANIN SINIRLILIKLARI

Bu çalışma 2018-2019 Eğitim Öğretim yılında Afyonkarahisar ili ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulları, anasınıfları ve kreşler ile sınırlıdır.

ÇALIŞMANIN VARSAYIMLARI

- Kullanılan ölçme araçlarının (okulöncesi eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ölçeği, öğretmen öz yeterlik ölçeği) öğretmenlerin hedeflenen sınıf yönetimi becerileri ile öz yeterlik inancı arasındaki ilişkiyi ölçtüğü,
- Öğretmenlerin ölçeklere verdiği cevapların gerçek algılarını yansıttığı şeklindedir.

TANIMLAR

- *Okul Öncesi Eğitim;* Okul öncesi eğitim çocuğun doğumundan ilköğretime başlayıncaya kadar olan tüm yaşantılarını içeren bir eğitim sürecidir (Oktay, 2007: 11).
- *Sınıf Yönetimi;* Etkili bir öğrenme öğretme amacına yönelik olarak çevrenin düzenlenmesi, ilişki ve davranış yapılarının belirlenmesidir (Uğurlu, 2016: 7).

- *Öz Yeterlik*; Bireylerin olası durumlar ile başa çıkabilmek için önemli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin yargılarıyla ilgilidir. Bu yargılar, doğru ya da yanlış etkinliklerin ve çevresel düzenlemelerin seçimini etkilemektedir (Bıkmaz, 2002).
- *Öğretmenlerin Öz Yeterliği*; Öğretmenin kendi yeteneklerinin öğrencilerin başarı ve öğrenmeleri üzerinde etkili olabileceğine olan inancı ve yargısıdır (Bandura, 1994).



BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çalışmanın alt yapısını oluşturan “okul öncesi eğitim”, “sınıf yönetimi becerileri” ve “öz yeterlik” kavramları açıklanarak bu konu ile ilgili kuramsal bilgilere ve yurt içi- yurt dışı araştırmalara yer verilmeye çalışılmıştır.

1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM

Gelişim kendi içerisinde bir bütünlük arz eder. İnsanın bilişsel fonksiyonları artarken aynı zamanda boyu uzar, kilosu artar. Duygusal anlamda çeşitli farklılıklar yaşar. Tüm bu süreçlerin hepsi birer eşgüdüm içerisinde devam edebilir (Koç, Yavuzer, Demir ve Çalışkan, 2001). “Gelişim organizmada döllenmeden başlayarak bedensel, zihinsel, duygusal, dil ve sosyal yönden, belli koşulları olan en son aşamasına ulaşıncaya kadar sürekli ilerleme kaydeden değişimdir.” Senemoğlu (2010). Gelişim bir bütündür ancak hızı her dönemde aynı değildir. Hayatın ilk yılları gelişimin en hızlı olduğu dönemdir. Gelişimin hızlı olduğu dönemlerde ise çevre faktörünün gelişime etkisi daha büyüktür. Gelişimsel süreçte bazı kritik evreler de vardır. Bunlar gelişim süresince bazı görevlerin bazı dönemlerde kazanılması gerektiği anlamını taşır. Kritik evrelerde kazanılması gereken davranışların edinilmesinde sıkıntı yaşanması demek bu davranışın ilerleyen yıllarda çok zor kazanılması anlamına gelir (Gülaçtı, 2012). Örneğin yapılan araştırmalar dil gelişiminin yaşamın ilk üç yılı için oldukça kritik olduğunu söyler. Bu evre de dil kazanımı gerçekleşmezse ilerleyen süreçlerde kazanımı oldukça güçtür (Suskind, 2011). Yine zihin gelişiminin yaşamın ilk yıllarında çok yoğun olduğu ifade edilir. Bu dönem için eğitim ne kadar erken başlarsa zihinsel gelişimin niteliği o kadar iyi olur (Gülaçtı, 2012). Gelişimi etkileyen temelde iki önemli faktör mevcuttur. Bunlardan ilki kalıttır. Genler yoluyla ebeveynlerimizden aktarılan özelliklerimiz olarak nitelenen kalıtım bizim genel görünümümüzün ve temel mizaç özelliklerimizin belirleyicisidir. Bunun yanında daha pek çok kişisel özelliklerimizden de sorumludur. Bir diğer gelişime etki eden temel unsur çevredir. Çevre ise genler yoluyla doğuştan getirdiğimiz özelliklerimizin gelişmesini değişmesini ve bizi biz yapan kişilik özelliklerimizin edinimini sağlar. Çevre faktörünün içine pek çok şey dâhil edilir. Ancak eğitim, çevre faktörü içinde en etkili olanlarındandır (Koç, vd. 2001).

Eğitim bireylerin sağlıklı bir şekilde topluma ve hayata entegre edilmesini hedefler. Bu hedefin gerçekleşmesi için eğitime dâhil olan bireylerin ilgileri ve yetenekleri

doğrultusunda gelişimin son limitine ulaşması sağlanmaya çalışılır (Gürkan, 2013). Gelişim ve eğitimin iç içe olma hali ve gelişimsel süreçlerin yaşamın ilk yıllarında yoğunlaşması sebebiyle eğitim okul öncesi dönemde daha büyük önem kazanır. Okul öncesi dönem, çocuğun doğumundan ilköğretime başlayana kadar ki süreçtir. İnsan hayatındaki esas ve belirleyici aşama okul öncesi dönemdir. Bu dönem çocuğunun beslenme gibi temel ihtiyaçlarının sevgi ve şefkatle karşılanması oldukça önemlidir. Bununla birlikte çocuğun bedensel, zihinsel, fiziksel ve ruhsal tüm gelişim alanlarını destekleyecek fiziksel ve sosyal ortam sağlanması da elzemdir (Oktay, 2007).

Milli eğitim bakanlığı okul öncesi eğitimi, “Doğumdan zorunlu eğitim yaşına kadar olan sürede çocukların gelişim özellikleri ve bireysel farklılıkları ve yetenekleri göz önüne alınarak fiziksel, duygusal, dil, sosyal ve zihinsel yönden gelişimlerinin zengin çevre uyarıcılarıyla desteklendiği, yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarıldığı, ebeveyn ve eğitimcilerin etkin olduğu sistemli eğitim sürecidir.” olarak tanımlar. Bu temel tanımın dışında okul öncesi eğitimle alakalı pek çok tanım yapılmıştır. Tüm tanımların ortak özellikleri aşağıda verilmiştir (Kuru- Turaşlı, 2014; Biber, 2012):

Okul öncesi eğitim:

- Okul öncesi eğitim 0-72 ay arasını kapsayan dönemdir.
- Çocuğun bütün gelişim alanlarını destekler.
- Çocuğun bireysel farklılıklarını kabul edip gelişim özelliklerine uygun niteliktedir.
- Çocuğun kendini ifade edebilmesini ve geliştirebilmesini hedefler. Sahip olduğu gizil güçlerini ortaya çıkarır.
- Çocuğa ilköğretime yeterli hale getirir.
- Çocuğun toplumla adaptasyonunu sağlar. İçinde bulunduğu kültürel özellikleri anlamasını sağlar.
- Zengin uyarıcı çevre ortamıyla çocukları buluşturur.
- Sistematik ve düzenli bir eğitim programı sunar.

Okul öncesi eğitim çocuğun doğumuyla başlar. İlköğretim yaşamı başlayana kadar devam eder. Bu süreçteki tüm yaşantıları içine alır. Bu dönem eğitimi kişi- aile ve toplum üçgenindeki ilişkilerin ne denli önemli olduğunu gün yüzüne çıkarmıştır. Okul öncesi eğitim aynı zamanda aileyi ve beraberinde toplumu eğitir (Biber, 2012). Okul öncesi eğitim küçük yaş grubu çocukların hayatı erken yaşta deneyimlemesini sağlar. Sosyal, bilişsel ve öz bakım

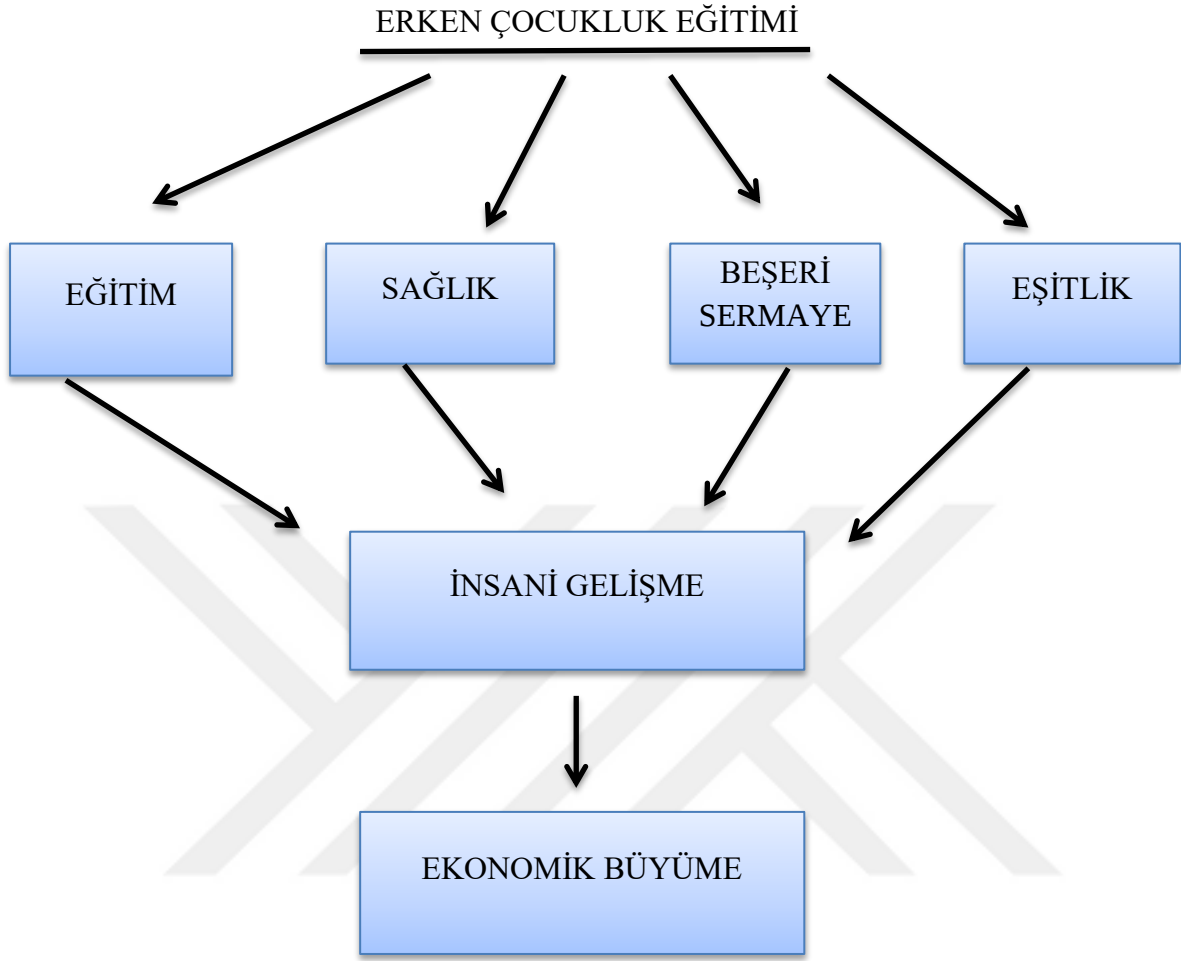
alanında pek çok davranışı tecrübe ederek öğrenir. Okul öncesi dönem çocukları için en önemli öğrenme alanlarından birisi de bir gruba dâhil olmaktır. Grupla işbirliği yapmayı, paylaşmayı ve daha pek çok beceriyi kazanır (MEB, 1984). Okul öncesi dönemdeki deneyimler çocuğun öğrenmeye yönelik tutumunu belirlemede önemli rol oynar. İlerleyen dönemdeki okul başarısını etkiler. Erken çocukluk hayatındaki olumlu deneyimler çocuğun becerilerine karşı olumlu tutumlar geliştirmesinde etkilidir. Fakat bu dönemde yaşanan olumsuz tutumlar çocuğun bütün öğretim hayatını olumsuz etkileyecektir (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitim, eğitim faaliyetlerini belli hedefler doğrultusunda yürütür. Bu hedefler milli eğitim tarafından belirlenmiştir. “Türk milli eğitiminin amaçlarına da uygun olarak okul öncesi eğitimin amaçları şunlardır:

1. Çocuğun beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
2. Onları ilköğretime hazırlamak,
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır “(MEB, 2016).

Bu amaçlar ışığında okul öncesi eğitim çocuğun tüm gelişim alanlarını destekler. Estetik gelişimine destek olur. Müzik ve sanat dalıyla ilgili bazı deneyimler yaşamasını sağlar. Evde ve okulda çocuğu her anlamda destekleyici ortamlar oluşturulmasını sağlar. Çocukların meraklarını uyandırır. Yeteneklerini açığa çıkarır. Sorumluluk sahibi bireyler olmalarını sağlar (Zembat, 2007. Akt. Biber, 2012)

Şekil 1. Erken çocukluk eğitiminin insani gelişmeye ve ekonomik büyümeye katkısı.



Kaynak: Van Der Gaag, 2002. Akt. Biber, 2012.

Şekilde de görüldüğü üzere okul öncesi dönemin niteliği ve yapılan yatırımlar geri dönüşü olan yatırımlardır. Bu yüzden okul öncesi eğitime verilen önemin artarak devam etmesi sağlanmalıdır. Her kesime ulaşması için mümkün olduğunca çabalanmalıdır. Okul öncesi dönemin kapsamı, içeriği ve yapılan tüm çalışmalar toplumun refah seviyesinin yükselmesini sağlayacaktır (Biber, 2012).

Son olarak Myers'den (1992) aktaran Kuru- Turaşlı (2014), okul öncesi eğitimin gerekliliğini şöyle anlatır:

- Okul öncesi eğitim çocuklara gizil güçlerini en üst noktaya taşıma fırsatı verir.
- Ahlaki ve sosyal değerlerin aktarımı çocuklar aracılığıyla gerçekleşir. Bunun için çocuklar korunmalıdır.
- Çocuğa yapılan yatırım topluma ve ekonomiye katkı sağlar.
- Çocuk gelişimi ile ilgili programlar yoluyla toplum sağlık ve beslenme alanında bilinçlendirilir.

- Çocuklar arasındaki fırsat eşitsizliği okul öncesi eğitim yoluyla ortadan kalkar.
- Çocuklar toplumların dayanışma farkındalığını artırır.
- Tutumların gelişmesinde erken yaşlar kritik öneme sahiptir.
- Toplumlardaki değişen yapı okul öncesi eğitimin gerekliliğini artırır.

2. SINIF VE SINIF YÖNETİMİ

Sınıf ortamı öğrenme sürecine yönelik etkinliklerin gerçekleştiği yerdir. Sınıf yönetimi ise, bu sürecin başarıya ulaşmasındaki en esas faktörlerdendir. Sınıftaki öğrenme faaliyetleri öğrencinin seviyesine, gelişim özelliklerine, katılımına, çeşitliliğe uygun olarak düzenlenmelidir. Bu şekilde eğitimsel amaçlara eğitimin doğal akışında ulaşılır. Sınıf yönetimi çok kapsamlı bağlantıların yönetimini icap eder. Sınıf yönetimi birçok değişik kapsamdan oluşmaktadır. Bu ilişkileri ve boyutları iyi anlayabilmek için öncelikle “sınıf” ve “sınıf yönetimi” kavramları üzerinde durulmalıdır (Akan, 2015). Sınıf dediğimiz kavram yalnızca derslikten ibaret değildir. Öğrenci, öğretim amaçları, tahta, sıra, kalem, cetvel ve daha pek çok unsurla sınıf bir bütündür. Bu açıdan sınıf yönetimini tam olarak idrak edebilmek için öncelikle sınıf unsurunu anlamak gerekmektedir (Özyürek, 2005).

2.1. SINIF ÖZELLİKLERİ

Ortam bir mekânı diğerlerinden farklı kılan tüm içsel özelliklerdir. Sınıf ortamı ise sınıfı oluşturan çevresel organizasyon, ruhsal vaziyetler, öğrencilerin sezgi ve ölçütlerini etkileyen toplumsal ve kültürel unsurların etkileşimlerinin bir ürünüdür (Özden, 2002). Sınıf yönetiminin ana hedeflerinden birisi eğitime elverişli bir ortam oluşturmaktır (Kadı, 2014). Eğitim hedefiyle yapılandırılmış, organize edilmiş, çeşitlendirilmiş uyarıcı ortamlarda öğretme ve öğrenme daha etkilidir. Uygun ve yerinde düzenlenmiş sınıf ortamları öğrencileri, okulu sevmeye, derslere istekli gelmeye, okulda aktif rol oynayan bireyler olmaya motive eder. Sınıf ortamının öğrenmenin gerçekleşmesi üzerinde çok büyük etkisi vardır. Her sınıf ortamı da kendine özgü bir yapıdadır (Otrar, Ekşi ve Durmuş, 2004).

Her sınıfın kendine ait özellikleri olsa da yapısal özellikler benzeşim göstermektedir. Sınıf ortamını diğer ortamlardan ayıran bu özellikler aşağıda sıralanmıştır:

1. *Çok boyutluluk:* Sınıfta meydana gelen olaylar genellikle çok kapsamlıdır. Çünkü sınıf içerisinde öğrenciler aynı zaman diliminde birbirinden farklı faaliyetler gerçekleştiriyor olabilirler. Bazıları kitap okurken bazıları konuşuyor olabilir. Kimisi etrafına bakarken kimisi bir şeyler not almakla meşgul olabilir. Öğrenciler farklı toplumsal çevrelerde yetişip sınıf ortamında bulunduğu için ilgi alanlarını farklı olması normaldir (Uğurlu, 2016). Öğretmen

sınıfta gerçekleşen tüm bu çeşitlilikten haberdar olmalıdır. Her bir etkinliği kontrol altında tutup dersin hedefleri doğrultusunda idare edebilmelidir (Özgan, 2014). Bu nedenle gösterilen reaksiyonlar birçok hadisenin ürünü olabilir. Tepkilerin de pek çok sonucu olacaktır (Bacanlı, 2018).

2. *Eş zamanlılık*: Sınıfta aynı anda birçok durum ortaya çıkmaktadır. Bu durumlara öğrencilerin farklı düzeyde olmaları, farklı tepki durumuna sahip olmaları sebep olur. Öğretmen ders anlatma esnasında aynı anda hem onları dinlemek hem de farklı davranışlarda bulunan öğrencileri takip etmek zorunda kalabilir (Uğurlu, 2016).

3. *Çabukluk*: Sınıfta meydana gelen olaylar ivedilikle gerçekleşir. Öğretmenin bazen durup düşünmeye, analiz etmeye fırsatı kalmayabilir. Bu yüzden öğretmen hızlı düşünüp çabuk müdahale etme özelliğine sahip olmalıdır (Özgan, 2014).

4. *Ön görülemezlik ve aşikârlık*: Sınıftaki yaşanan olaylar önceden tahmin edilemeyebilir. Öğrenci hiç umulmadık bir anda ön görülemeyen bir davranış sergileyebilir (Uğurlu, 2016). Öğretim her daim planlı olsa dahi yaşanacak her olayın tahmin edilmesi oldukça zordur. Bu durum öğretmenin tükenmişliğini artıran nedenler arasındadır (Kadı, 2014).

5. *Tarih*: Sınıfın bir arada olma durumuna bağlı olarak ortak bir anlayış geliştirmesi muhtemeldir. Zaman içinde etkileşim halinde olan sınıfın birbiriyle ilişkili bir zihniyet geliştirmesi onları bir arada tutar (Bacanlı, 2018).

2.2. SINIF YÖNETİMİ KAVRAMI

Sınıf yönetimi kavramı, önceleri öğrencileri disipline etmekle aynı anlamda kullanılmıştır. Böyle bir tanım sınıf yönetimine oldukça sık bir şekilde bakmak anlamına gelir. Hâlbuki sınıf yönetimi umumi anlamıyla sınıfta olumlu bir öğrenme atmosferi oluşturmak anlamına gelmektedir. Bunu sağlamak içinse sınıf düzenini uygun hale getirmek, belirli sınıf kuralları oluşturmak, öğretimi ve zamanı sağlıklı bir şekilde idare etmek ve kontrol etmek gerekir (Çelik, 2008). Sınıf yönetimi öğelerinin ilki eğitim programının hazırlanmasıdır. Ardından eğitimde kullanılacak kaynakların ve muamelelerin düzenlemeleri yapılır. Çevre faktörünün en verimli şekilde kullanılmasını sağlamak için düzenleme yapılmalıdır. Öğrencilerin gelişmelerini takip etmek ve ortaya çıkması muhtemel sorunları önlemek sınıf yönetim sürecinin diğer öğeleridir (Erden, 2008). Sınıf yönetiminde amaç öğrenci davranışlarını yönetmektir. Tesirli bir eğitim platformu sunmaktır. Sınıf yönetimi

temelde öğrenci davranışları üzerinde yoğunlaşır. Öğrenmenin etkili olarak yaşandığı ortamlarda öğrencinin kendisinden istenen davranışları sergiledikleri görülür (Uğurlu, 2016). Sınıf yönetiminde, öğretmen, öğrenci, okul, program, eğitim ortamı, aile ve çevre gibi parametrelerin içinde en etkili olanı öğretmendir (Aydın, 1998). Öğretmeninse temel görevi, öğrencilerde görülmesi beklenen davranışları amaçlar doğrultusunda meydana getirmektir. Bu ana vazifenin yanında daha pek çok sorumluluğu vardır öğretmenin. Öğrencilerin ders takibi, sınıf içi faaliyet ve ödevlerini kontrol etme, öğretim gereçlerini tertip etme, öğretime mani olan faktörleri ortadan kaldırma gibi görevlerdir bunlar. Tüm bunları yapabilmek sınıf becerisi isteyen durumlardır (Erden, 2005). Eğitim öğretim süreci kompleks bir yapıdadır. Eğitim ve öğretimin gerçekleştiği sınıfın yönetimini etkileyen temel etmenler bulunmaktadır. Bu etmenleri sıralayacak olursak: okulun yapısı, öğretmen özellikleri ve geçmiş yaşantısı, çevrenin beklentileri, öğretmenlerin okulun hedeflerine olan görüşleri, okulun kuralları, toplum ve öğrenci özellikleri olarak ele alabiliriz (Ağaoğlu, 2005; Özbay, 2004).

Bu etmenlerden en temeli olarak ifade edebileceğimiz, öğrenci profili günümüz değişen koşullarında oldukça değişmiştir. Öğrenciler artık sorgulayan, güdülenmeleri için oldukça çaba ve açıklama isteyen bir yapıdadır. Öğretmen öğrenciler için tek kaynak olmaktan çıkmıştır. Öğrencilerin çevresel faktörleri de eski öğrenci tipine göre büyük anlamda değişiklik göstermiştir. Sınıf yönetimi olarak kabul edilen ortam düzenleme, öğrencileri isteklendirme ve onlara rehberlik etme, derse mani olacak faktörleri ortadan kaldırma süreçleri öğretmeni ilgilendiren noktalardır. Tüm bu sınıf yönetimi becerilerine sahip olmak öğretmenlik mesleği için elzem kabul edilmektedir (Durukan ve Öztürk, 2005).

Bir okulun eğitim yönetiminin başarıya ulaşmasında ilk aşama iyi yönetilen sınıftır. Öğretimin randımanlı olmasını sağlayan da yine sınıfın yönetilme biçimidir (Özgan, 2014). Turan (2005), sınıf yönetimini bir orkestraya benzetmiştir. Aynı orkestradaki birbirinden farklı çalgı aletlerinin yönetilerek güzel eserler ortaya çıkardığı gibi, sınıfta doğru yönetilirse birbirinden farklı özellik ve tutumdaki öğrencilerin ahenkli bir biçimde birbirlerine ve sınıfa adapte olmaları sağlanabilir. Yani sınıf yönetimi hem sınıfın ve öğrencilerin düzenini hem de onlardaki bireysel farklılıkların özgürce ortaya çıkışını sağlamaktadır.

2.3. SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARI

2.3.1. Geleneksel Yaklaşım

Öğretmenlerin otoriter olduğu bir modeldir. Öğretmen sınıfın merkezindedir ve kural koyucu niteliktedir. Kurallar yalnızca öğretmen tarafından konulur ve öğrenciye söz hakkı

tanınmaz. Öğretmenlerin kullandığı iletişim biçimi yargılayıcı niteliktedir. Öğrenciden her zaman uysal olması beklenir. Çocukların davranışlarındaki nedenlere bakılmaz önemli olan sonuçtur. Genellikle ödül ve cezanın bu modelde yeri çok büyüktür (Uğurlu, 2016). Öğrencilerden koşulsuz itaat bekleyen öğretmen, bu şekilde tatmin olur. Farklı kişilik özelliklerine sahip olan öğrenciler, öğretmenlerine aynı tepki de bulunmayacaklardır. Bu açıdan öğretmenin davranış problemleriyle karşılaşması oldukça normaldir. Fakat öğretmen bu yaklaşımda uyum sorunu yaşayan öğrencileri tespit edemez. Çünkü öğrencileri uysal ve yaramaz olarak kategorize ettiği için yalnızca yaramaz öğrencilerle mücadele içine girer. Geleneksel yaklaşım insanın olumsuz noktalarını temel alır. Sonuç olarak bu yaklaşımda ne öğretmen ne de öğrenci memnundur (Aydın, 2000).

2.3.2. Çağdaş Yaklaşım

Bu yaklaşımda öğretmen demokratik bir yaklaşım içerisinde. Öğrencilerin düşünce, duygu ve fikirlerine önem verilir. Sınıftaki tüm kararlar ortak bir fikirle alınır. Öğretmen otorite kaynağı olarak değil rehberlik eden kişidir. Sınıfta arkadaşça, güven temelli bir ortam vardır (Sarı ve Dilmaç, 2004). Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımının asıl kişisi öğrencidir. Öte yandan bu yaklaşımda sınıf yönetimi, çok boyutlu etkileşim yumağının bir ürünüdür. Sınıf içi ortam gerçek yaşamla birebir ilişki halinde olmayı gerektirir. Öğretmen çevreden haberdar olup çevrenin kaynaklarını kullanabilmelidir (Aydın, 2000).

Geleneksel ve çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı birbirinden pek çok yönden ayrılmaktadır. Her iki yaklaşımda teori ve uygulamada oldukça farklılık göstermektedir. Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımının ana hedefi düzendir. Bu yaklaşımın iki temel ilkesi vardır.

1. İlke: Ders başlamadan önce öğrencilerin algıları derse yoğunlaştırılmalıdır. Dikkat her daim ders üzerinde olmalıdır. Bunu yaparken de içsel motivasyonu umursamadan sadece dışsal kaynaklar (ödül, ceza, vb.) kullanılır.
2. İlke: Öğrenci ilgisini dersten dağıttığı anda öğretmen dersi bölmelidir. Düzen tekrar sağlanana kadar gerekli direktifleri göndermelidir. Dersin bölünmesi sınıf içi tertipten daha mühim değildir.

Çağdaş yönetim yaklaşımı ise şu iki temel ilkeyi barındırır:

1. İlke: Dersi doğal akışından koparmadan öğrenci bilişsel olarak motive edilmelidir. Burada dersin planı iyi yapılmalıdır. Öğrencinin oto kontrol mekanizması çalıştırılmalıdır.
2. İlke: İçerik yönelimli teknikler öğretim amaçlı kullanılmalıdır. Aksi takdirde konu dışı yöntemler zamanla uygulanmaya başlar. Bu da ders akışını bozmaya ve kontrolü elde tutmak için çabalamaya yol açar (Çelik, 2013).

2.4. SINIF YÖNETİMİ MODELLERİ

Sosyal yaşamdaki değişim ve tekâmüllere paralel olarak eğitim alanında da gelişmeler gözlenmektedir. Bu doğrultuda sınıf yönetimi alanında da farklı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır (Ağaoğlu, 2012). Zaman içinde değişen koşullar neticesinde etkinlikler çeşitlenerek farklı modellere bağlanmıştır. Bir eğitim öğretim dönemi içerisinde duyulan gereksinime göre birçok farklı model uygulanabilir (Başar, 2004). Sınıf yönetiminde yaygın olarak kullanılan modeller aşağıda verilmiştir:

2.4.1. Tepkisel Model

Sınıf yönetiminde klasik bir modeldir. İstenmeyen sonuçlara reaksiyon gösterme şeklinde işler (Başar, 2004). Amaç istenmeyen hareket ve vaziyetin değiştirilmesidir. Kümeyi değil kişiyi hedef alır. Daha çok, sınıf yönetiminde öğretmen yeterliliğinin az olduğu durumlarda kullanılır (Ağaoğlu, 2012).

2.4.2. Önlemsel Model

Öğrencilerde yanlış hareketler meydana gelmeden önce tedbir alma anlayışına dayanır. Bu yüzden istenmeyen davranışın önceden farkına varabilmek ve planlı olmak gerekmektedir (Demirtaş, 2005). Amacı, tepkisel modele gereksinimi azaltmaktır. Sınıfta problem çıkmasına olanak vermemektir (Başar, 2004).

2.4.3. Gelişimsel Model

Sınıf yönetiminde, öğrencilerin gelişim alanlarındaki ilerlemelerin temel alınmasıdır. Sınıf yönetimindeki uygulamalar, sosyal, duygusal, psikolojik, fiziksel, ahlaki tüm alanların gelişimini baz alır (Demirtaş, 2005). “Bir uygulamaya geçilmeden önce öğrencinin ona hazırlanmasını öngörür. Bu model öğrencilerin gelişim düzeylerine göre dört basamaktan oluşur. Birinci basamak öğrencinin on yaşına kadar süren yaş dilimini gösterir. Nasıl öğrenci olunacağını öğrenildiği dönemdir. İkinci basamak on-on iki yaş dilimlerini kapsar. Öğrenciler olgunlaşma yolunda hızla ilerler, öğretmeni hoşnut etmeye isteklidir. Bu nedenle

sınıf yönetimine verilen ağırlık giderek azalır. Üçüncü basamak on üç- on beş yaşları arasındır. Genelde erinlik dönemi özellikleri öğrencilerde hâkimdir” (Gündüz, 2004).

2.4.4. Bütünsel Model

Bu model bütün modellerin karışımı şeklindedir. Önlemsel modele öncelik vererek istemeyen davranışların ortaya çıkmasına engel olur. Bunun yanında yalnızca gruba değil, bireye de öncelik verir (Gündüz, 2004).

2.5. SINIF YÖNETİMİNİN BOYUTLARI

Sınıf yönetim sürecine etki eden her şey sınıf yönetimi boyutlarına dahil edilebilir. Sınıf boyutunun ötesinde sınıftaki her bireyin sosyal ve fiziksel çevresi ve geçmiş yaşamışlıkları sınıf yönetimine etki eder. Sınıf yönetimi bir nevi çok faktörlü ilişkiler organizesidir (Uğurlu, 2016). Sınıf yönetimi beş boyuttan oluşmaktadır.

2.5.1. Fiziksel Boyut

Öğrencilerin sınıfta rahat etmelerini, sınıfa arzulayarak gelmelerini sağlamak fiziksel boyut kapsamındadır. Etkili bir öğretim alanı sağlamak adına fiziki anlamda yapılması gereken pek çok düzenlemeyi içerir (Durukan ve Öztürk, 2005). Öğretmenin okulda en temel görevi eğitimin uygun ortamlarda gerçekleşmesini sağlamaktır. Sınıfın hijyen şartlarının kötü olması, temiz hava sahasında sıkıntı olması öğretimin kalitesini düşürecektir (Özgan, 2014). Ayrıca ısı, ışık, renkler, estetiksel görünüş, eğitim araç ve gereçlerinin sınıf içinde yerleşimi, gürültü faktörleri, fiziki boyut faktörüne dahil edilir (Akan, 2015). Öğrenci oturma planı, öğretmen masasının yerleşimi, öğretimsel alanlar, göze, kulağa ve dokunma duyusuna hitap eden diğer araç ve gereçler, sınıf trafiğinin düzenlenmesi gibi etmenler fiziksel boyutun ana unsurlarıdır (Sabancı, 2008).

2.5.1.1. Öğrenci Oturma Planı: Sınıfta oturma planı yaparken tüm öğrencilerin rahatlıkla öğretmeni ve tahtayı görebilmesidir. Öğrenci yerleşim düzeni kimsenin kimseye mani olmayacağı şekilde tasarlanmalıdır. Oturma düzenleriyle ilgili farklı yerleşim yaklaşımları mevcuttur. Her sınıfta dersin yapısına uygun şekilde bir oturma sistemi belirlenmelidir. Örneğin öğretmen merkezli kalabalık sınıflarda geleneksel bir tertip biçimi olan sıra ve sütun biçiminde düzenleme yapılmalıdır. Grup tartışmaları yapılacağında veya ekiple sorun çözme durumlarında ise daire ve “U” biçiminde yerleşim sağlanabilir. Özellikle öğrenci merkezli ve öğrenci sayısının az olduğu durumlarda bu sistem kullanılabilir (Habancı, 2014).

2.5.1.2. *Öğrenci Sayısı*: Öğrenci, sınıftaki en temel faktördür. Tüm eğitim öğretim faaliyetlerinin ortak noktası öğrencidir. Her sınıfın ve dersin kendi yapısına uygun öğrenci sayısı farklıdır. Sınıfta bulunması gereken öğrenci sayısı belirlenirken öğretmenin kullanacağı metot, işlenen mevzunun özellikleri ve eğitim basamağı dikkate alınır. Ancak ülkemizde özellikle kalabalık nüfuslu kentlerde öğrenci sayısı sınıf kapasitesinin çok üzerinde olabilmektedir. Öğrenci sayısının çok kalabalık olması başarıyı olumsuz etkilemektedir. Sınıf mevcudunun daha az olduğu sınıflarda öğrencilerin daha aktif olduğu tespit edilmiştir (Durukan ve Öztürk, 2005).

2.5.1.3. *Renk*: Renklerin insan psikolojisi üzerinde etkisi olduğu yapılan araştırmalarla kanıtlanmıştır. Her rengin kendine has bir anlamı vardır. Eğitim alanında da renkleri eğitime katkı sağlayacak şekilde kullanmak gerekir. Kullanılan renkler öğrenciyi güdülemelidir. Sınıfa karşı olumlu izlenim oluşturmalıdır (Habancı, 2014).

Çalışkan ve Kılıç (2014), renklerin eğitimsel süreçlerde etkisine değindikleri makalede renklerin etkisini şöyle anlatmışlardır;

Beyaz; masumiyet, sevinç, temizlik anlamına gelir. Türk kültüründe yücelik, hakkaniyet anlamında kullanılır.

Siyah; en genel anlamıyla, yas, ümitsizlik, tehlike anlamlarında kullanılmaktadır.

Kırmızı; heyecan veren bir renktir. Hareketliliği simgeler. Özellikle gençlere hitap eden bir renktir. Ayrıca Türk Milleti için bayrağın rengi olmasından dolayı özel bir anlam taşır.

Sarı; ilgiyi çeker. Vurgulayıcı bir renktir. Genel anlamıyla parlaklığı ifade eder. Hırs duygularını da temsil eder.

Mavi; huzuru temsil eder. Bu yüzden kişilere sakinlik verir.

Yeşil; dinçlik verir. Yenilenmenin rengi olarak bilinir.

Turuncu; sansasyonel bir renktir. Canlılık, hareketlilik verir.

2.5.1.4. *Işık ve Aydınlatma*: Barker (1982) ve Işık (2004) 'den aktaran Karaçalı (2006), ışığın eğitimde önemli bir unsur olduğunu vurgulamıştır. Işık öğrenci ve öğretmenin gözünü yormamalıdır. İşini zorlaştırmayacak miktarda ışık bulunmalıdır. Sınıfa ışık, direkt olarak değil vasıtalı yollardan gelmelidir. Pencerelerden gelen güneş ışığı sınıfı aydınlatmada kâfi derecede olmalıdır. Sınıfta suni aydınlatma güneş enerjisi yerine kullanılmamalıdır. Eğer suni

aydınlatma kullanılacaksa bu floresan türü bir tercih olmalıdır. Işığın olması gerekenden az ya da fazla olması insan sağlığı için tehlike teşkil eder.

2.5.1.5. Akustik ve Gürültü: Gürültü dediğimiz ses karmaşasının olduğu bir okulda hem bedensel hem psikolojik rahatsızlık durumu ortaya çıkar. Gürültünün kaynağı sınıf içinde olabildiği gibi sınıf dışından da kaynaklanabilir. Böyle bir durumla karşılaşmamak için okulun yapım aşamasında dikkatli olmakta fayda vardır. Sınıf içindeki gürültüyü kesmek içinse gürültü ile ilgili kaidelere öğrencilerin uyması sağlanmalıdır (Başar, 2004).

2.5.1.6. Sıcaklık: Öğrencilerin derse odaklanmasında ısı faktörünün rolü büyüktür. Sınıfın aşırı sıcak olması öğrencilerde rahavete yol açabilir. Aşırı soğuk bir sınıfta ise öğrencilerin dikkatini derse vermesi oldukça güçtür. Sınıfın ısı derecesi ortalama 20 derece olmalıdır. Sınıfın ısınma şekli öğretmenin dışında gelişen bir olaydır. Ancak sorun yaşandığı durumlarda öğretmen idare ile işbirliği içerisinde çözüme ulaşmalıdır (Durukan ve Öztürk, 2005). Öğrencilerin sınıfın ısısına göre giyinmesi de önemli bir husustur. Öğrencilerin ideal ısı seviyesine ulaşmasını sağlamak için kullanılan ısıtıcılar tek başına yeterli olmayabilir. Bunun yanında doğru kıyafet tercihi yapabilmeleri için öğretmenler öğrencilerine rehberlik etmelidir. Bu durum sıcak havalarda da geçerlidir. Kısacası önemli olan mevsim şartlarına uygun giyinmektir (Başar, 2004).

2.5.2. Öğrenme ve Öğretme Boyutu (Plan Program Boyutu)

Eğitim öğretim süreci sistematik olarak devam etmelidir. Öğretmenler eğitimi yıllık ünite ve günlük planlarla ilişkilendirmelidir (Özgan, 2014). Eğitim öğretim faaliyetleri boyunca bir öğretmen her gün yüzlerce etkileşime girer. Ayrıca öğrencilerde birbirlerinden etkilenecek yoğun ilişki içerisine girerler. Bu denli hareketli bir yapıya sahip olan sınıfta program hazırlanırken bazı noktalara dikkat edilmelidir. Öncelikle öğretmen sahip olduğu görüş ile tatbikleri arasında tutarlı olmalıdır. Sonrasında nasıl bir öğretim yaklaşımı benimsediğine karar vermelidir. Geleneksel bir anlayış benimseyip sınıfı kontrol altında tutacak düzenlemeler mi belirlemelidir. Yoksa işbirlikçi anlayışla öğrencilerin özgür bireyler olarak hareket etmelerini sağlayacak tutumlar mı sergileyeceğine karar vermelidir. Son olarak program faaliyetlerinin yönetiminde önemli bir faktör olan öğrencilerin öğrenmeye karşı güdülenmesini sağlamak için programda düzenlemeler yapılmalıdır (Sabancı, 2008).

2.5.3. Zaman Boyutu

Okulda zaman kavramının iyi yönetilmesi öğrencilerin okuldaki vaktinin nitelikli geçmesini sağlar. Zamanın iyi yönetilmesi çocukların okulda geçirecekleri vaktin etkili bir şekilde planlanmasına bağlıdır (Uğurlu, 2016). Dersin hedeflerine ulaşmak için ders vaktinin azami düzeyde kullanılması gerekmektedir. Ders içi yapılacak tüm faaliyetler doğru bir planlama yapılırsa ders saati aktif olarak kullanılmış olur. Sınıf içinde gerçekleştirilen öğrenci kontrolü, dersin hedeflerinden bahsetme, öğrencileri derse motive etme gibi aşamaların zaman dağılımı iyi yapılmalıdır (Özgan, 2014). İyi bir zaman yönetimi öğrencilerin okula devamını sağlar. Ayrıca zaman yönetimi, çocukların okulda sıkılmalarını önlemenin de bir yoludur. İyi planlanmış bir derste ders dışı faaliyetlere ve zaman engellerine yer yoktur (Akan, 2015).

2.5.4. İlişki Boyutu

Sınıf ortamı çok boyutlu ilişkilerin mekânıdır. Öğretmenler öğrenciler ile, öğrenciler kendi aralarında yoğun ilişki içerisindeyler. Bu boyut, kurulan bu ilişkilerin yönetimiyle alakalıdır. Tüm bu ilişkileri düzenlemek adına belirlenmiş sınıf kurallarının öğrenciler tarafından kabullenilmesi sağlanmalıdır. Böylece sınıf içerisindeki çalışmalar daha kolaylıkla ve uyum içerisinde gerçekleşir (Durukan ve Öztürk, 2005). Sınıf yönetiminin temelinde etkili iletişim vardır. Öğrenci ile öğretmen arasındaki bağın ve iletişimin sağlıklı olmasını sağlayan bazı ana şartlar vardır. Öncelikle öğretmen öğrenci ilişkisi şeffaf olmalıdır. Taraflar birbirlerine kıymet vermelidirler. Öğretmen ve öğrenci birbirine tabii olduğunu bilmelidir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları kabul edilmelidir. Öğretmen davranışlarında bu farklılıkları göz önünde bulundurmalıdır. Her iki tarafında ihtiyaçlarına dikkat edilmelidir. Tüm bunların yanında tesirli bir ilişki kurulmasını engelleyen pek çok faktör söz konusudur. Öğretmenin öğrencisiyle iletişim kurarken kullandığı bazı ifadeler iletişim engellerine sebep olur. Özellikle yargılama, ikaz etme, nasihat verme, talimat verme, küçümseyici ifadeler kullanma, vb. cümleler karşılıklı anlaşılmayı zorlaştırır (Sabancı, 2008).

2.5.5. Davranış Boyutu

Öğrencilerde görülmesi beklenen davranışların çoğaltılmasını amaçlar. Pozitif bir sınıf ortamının oluşturulması beklenir. Problem davranışlar ortaya çıkmadan öngörülerek önleyici çalışmalar yapılır (Durukan ve Öztürk, 2005). Öğrencilerin kedilerini okulun bir parçası olarak gördüğü bir sınıf ortamı oluşmalıdır. Her bir öğrenci okulda kendi arzusu ile bulunmalıdır. Okulun kaideleri doğrultusunda olumlu ilişkiler bütünü oluşturmak sınıf ikliminin ana etmenidir (Uğurlu, 2016).

2.6. SINIF YÖNETİMİNİN DEĞİŞKENLERİ

2.6.1. Sınıf Yönetiminde Öğretmen

Sınıf içindeki tüm parametreler arasında öğretmen oldukça kilit bir noktada bulunmaktadır. Diğer sınıf yönetimi değişkenleri olan okul, öğrenci, aile, eğitim ortamı, eğitim yönetimi ve çevre etmenleri üzerinde öğretmenin yadsınamaz bir etkisi söz konusudur. Bu yüzden öğretmenin yaklaşımı çok önemlidir. Öğretmen kapsayıcı, hassas ve müşfik bir tavır takınmalıdır. Öte yandan mesleki alanda kendini devamlı olarak güncellemelidir. Bilgilerini yenilemek adına ilmi seminerlere katılmalıdır. Hizmet içi faaliyetlerden azami oranda faydalanmalıdır. Kendi alanıyla ilgili bilimsel yayınları takip etmelidir (Aydın, 2011). Öğretmenin bilgi ve donanımının yanında tutum ve davranışları da önem arz etmektedir. Öğrencinin derse olan ilgisi ve davranışlarını olumlu anlamda değiştirmesi için öğretmenin davranışlarının rolü büyüktür. Öğretmen öğrencide meydana getirmek istediği davranışları kendisi sergileyerek bu davranışları pekiştirmelidir. Öğrenci gözünde öğretmen model alınacak kişidir (Halis, 2003). Özellikle küçük yaş grubu çocuklarında öğretmenini örnek alma durumu daha yoğun yaşanmaktadır. Öğrencinin idolü olan öğretmen her işte öğrencilere örnek olmalıdır. Çünkü eğitim hedeflerine ulaşmanın bir yolu da görgüdür. Öğrenci öğretmenini görerek bir terbiye seviyesine ulaşacaktır. Öğretmenin sabrı, tutarlılığı, adaleti, çalışkanlığı, kullandığı dil, öğrencinin görerek öğrenmesine olanak sağlayacaktır (Başar, 2007).

Öğretmenin kullandığı dil yani iletişim biçimi öğretmen kavramı ile ilgili unsurlar arasında en belirleyici olanlarındandır. Hatta iletişim, genel olarak eğitim ortamının en vazgeçilmez unsurudur. İletişim; iki vahit arasında birbirleriyle bağlantılı mesaj alışverişidir (Başar, 2007). Kaynak ile alıcı arasında kanal yoluyla gerçekleşen sürece iletişim denir. Kaynakta bulunan fikirler, niyetler ve münakaşalar mesajın kodlanmasını sağlamaktadır. “Kod; mesajın işaret biçimine dönüştürülmesinde kullanılan sembollerdir. Kodlama; mesajın içeriğinin kod simgelerine dönüştürülmesine denir. Kod açma; kodlanarak gelen mesajın içeriğini yeniden elde etmek için yapılan çözümleme sürecidir. Yorumlama; yeniden değerlendirme yapmayı gerektirir. Kod açılarak elde edilen mesajın içeriğine o andaki bütün ilişkiler ve diğer koşullar çerçevesi içerisinde yeniden anlam verilmesine yorumlama denir” (Cüceloğlu, 2005). İletişim kuran bir öğretmen, iletilerini kodlarken anlamlı hale getirmeye çalışır. Bu aşamada, dersin amacı, tedrisat arzusu, mesleki donanımı ve dersin mevzusu kodlama yapımını etkiler. Bu yüzden öğretmen iletilerini kodlarken öğrencide ne gibi kazanımlar elde etmek istediğinden emin olmalıdır. Öğretmenin kurduğu iletişim şekli

öğrencinin derse motivesini sağlamalıdır. Öğrencinin kendine olan güvenini artırmalıdır (Sarı, 2002).

Öğrencinin dersteki başarısının artması ve öğrenciyi derste aktif kılması için öğretmenin bazı yönetme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Bu becerileri, Jones & Jones (1998)'ten aktaran Celep, (2004) şu şekilde sıralamıştır:

Açık Amaçlar Verme: Ders anlatım aşamasında kilit hamle, öğretimsel amaçların açık bir şekilde ifade edilmesidir. Öğrencilerin bu aşamada yetersiz kalmaları, ne yapacaklarını bilememeleri derse mani tavırlar ortaya koymalarına neden olur. Çocuklardan arzu edilenin ne olduğunun bilinmesi kaygıyı azaltır. Ayrıca öğrencilerdeki mesuliyet duygusunu artırır.

Derse Başlama: Derse başlarken öncelik olarak pozitif bir hava yaratılmalıdır. Bunun için ise olumlu deneyimleri ve yaşantıları çocuklara aktarmakta fayda vardır.

Dikkati Sürdürme: Dersin verimliliği için en mühim şeylerden bir tanesi öğrencilerin ilgisini ders boyunca sürdürebilmektir. Bunun için de öğrenci gayretleri desteklenmelidir. Öğrenci her zaman aktif dinlenmelidir. Değişik öğretim teknikleri kullanılmalıdır.

İzleme: Öğrenciyi öğretim devam ettiği sürece gözlemek gerekmektedir. Böylece öğrencinin dikkatinin dağıldığı, dersten koptuğu durumlar tespit edilebilir.

Özetleme: Ders boyunca yapılanlar gün sonunda özetlenmelidir. Bu şekilde öğrencilerin dikkatlerinden kaçan noktalar varsa farkına varabilirler. Mühim yerler de tekrar vurgulanmış olacaktır.

Dönüt ve Değerlendirme: Öğretim amaçlarının kazanılıp kazanılmadığını anlamamanın tek yolu dönütlerdir. Bir de değerlendirme çalışmalarıdır.

Son olarak öğretmen sınıf içerisinde bazen önder bazen sınıfın sadece bir üyesi olabilmelidir. Her zaman kararlı olmalıdır ancak gerektiğinde esnekte olabilmelidir. Daima pozitif beklentilerin üzerinde durmalıdır. Öğretmen sınıftaki her bir öğrenciyi tanımalıdır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun bir yaklaşım sergilemelidir (Başar, 1999).

2.6.2. Sınıf Yönetiminde Aile

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürdürüldüğü okulda öğrenme ortamını tam olarak oluşturabilmek için okulun çevresiyle işbirliği içerisinde olması gerekmektedir. Okulun içinde bulunduğu toplumu oluşturan en temel birim ailedir (Keçeli-Kaysılı, 2008). Kişinin gelişim süresi boyunca gelişimine en büyük etkiyi yapan kurum ailedir. Bu kurum geçen yıllar içinde

bazı değişimler yaşıamıştır. Öğretmenlerin değişen bu yapının farkında olmaları gerekmektedir. Aynı zamanda her ailenin kendine has bir yapısı olduğunu ve bu yapının nelerden etkilendiğinin de her öğretmenin bilmesi lazımdır (Güler-Yıldız, 2017). Aile yapısı geçen yıllar içerisinde değişime uğramıştır. Geçmişten günümüze aile yapısına etki eden unsurlar bu yapıyı zaman içerisinde şekillendirmiştir. Aile dediğimiz kavramın oluşumunu sağlayan evliliğin kuruluşuna ilişkin faktörler değişen unsurlar arasındadır. Evlilik yaşı, evlilik kararı, çocuk sahibi olma düzeyi, çocuk sayısı, geniş aile yapısı evlenen çiftlerin yaş ve eğitim düzeyi evlilik kuruluşunun ana faktörleridir. Her bir faktörle ilgili özellikler aile kurumunda büyük bir öneme sahiptir. Aile yapısı geniş aile düzeninden çekirdek aileye evrilmiştir. 1978 yılında çekirdek aile yüzdesi 58,0 iken 2011 yılında yapılan araştırmada % 70,0'a yükseldiği görülmüştür. Evlilik yaşı geçmişten günümüze yükselme göstermiştir. Eşlerin çocuk sayısı ile ilgili düşüncelerinde de değişme görülmüştür. 1978 yılındaki araştırma da kabul gören çocuk sayısı 3 ila 4 iken son yapılan araştırmada bu sayının 2'ye düştüğü görülmüştür (TAYA, 2013). Okul ve aile arasında etkili bir iletişim kurulabilmesi için aile ile ilgili tüm unsurların bilinmesi gerekir. Okul aile işbirliği eğitim-öğretim ortamının kalitesini artırır.

Öğrenciyi aile ortamından bağımsız düşünmek eğitimin hedeflerine ulaşabilmenin önünde engeldir. Eğitim çocuğu tanıma ile başlar. Çocuğu tam anlamıyla tanıyabilmek, tüm yönleriyle bilebilmek için onu ailesiyle birlikte değerlendirmek gerekmektedir. Öğrencinin ilk öğretmeni ailesidir. Çocuğun hayatına dair temeller ailesinde atılır. Sınıf içindeki öğrenci tutumlarının ana kaynağı ailedir (Çelik, 2013). Ericson'un Psiko-Sosyal gelişim kuramına göre insan yaşamı 8 evreye ayrılmıştır. Bu evrelerin ilk üçü 6 yaşına kadar gerçekleşmektedir. "Temel Güvene Karşı Güvensizlik" evresi yaşamın ilk evresidir ve insanın temel güven duygusunun temelleri bu evrede atılır. "Özerkliğe Karşı Kuşku ve Utanç" yaşamın ikinci evresidir. 1-3 yaş arasını kapsayan bu dönemde çocuk özerklik adımlarını atar. Yaşamın üçüncü evresi olan "Girişimciliğe Karşı Suçluluk" döneminde ailesiyle olan etkileşimi sonucunda ya girişimcilik özelliği pekişir yahut davranışlarında suçluluk duyacak ve endişeli bir birey olacaktır. Bu dönem ise 3-6 yaş arasını kapsamaktadır. Görüldüğü üzere kişiliğe dair temel nitelikler neredeyse çocuk daha okul ortamıyla karşılaşmadan aile ile ilişkisi neticesinde ortaya çıkmaktadır. Kazanılan bu temel niteliklerin kişinin yaşamındaki etkisi bir ömür sürmektedir (Yapıcı ve Yapıcı, 2005). Tüm bu sebeplerden dolayı okul ile evdeki eğitim faaliyetleri ortak bir noktada buluşmalıdır.

Aile ortamı ve okul ortamındaki eğitim uygulamaları birbirini bütünlemelidir. Devamlılık arz eden bu işbirliği çalışmalarının çocuğun gelişimi açısından önemi büyüktür. Aile okuldaki çalışmaların bir parçası sayılmalıdır. Okuldaki rehberlik hizmetleri ihtiyaç duyulduğu noktada aileye de verilmelidir. Bu hizmetlerin geri dönüşü hem öğretmene hem çocuğa hem de topluma olacaktır (Demir, 2003).

Okul aile işbirliğini geliştirmek her iki tarafında çabasıyla sağlanır. Her şeyden önce okul ve aile arasında sağlıklı bir iletişim biçimi oluşturulmalıdır. Okul ve aile arasında işbirliğini sağlamak üç ana aşamada gerçekleşir (Wing Ng, 1999. Akt. Çelik, 2013):

1. Aşama: Bu safha iletişimin başladığı safhadır. İşbirliğine başlamadan önce her iki taraf arasında çift yönlü bir iletişim kurulmalıdır. Eğer iletişim temelleri bu safhada sağlam atılmazsa işbirliği çabaları olumsuz sonuçlanır. Veliyle bu aşamada çocuğun sınıf içindeki durumu ile ilgili bilgi verilir. Öğrencinin ders başarısı hakkında konuşulur. Öğretmenler bu safhada aileyi davetsiz konuk olarak görürler.

2. Aşama: Bu kısımda ebeveynler edilgen durumdan biraz daha etkin hale gelmektedirler. Aileler okulun organize ettiği faaliyetlere katılırlar. Özel gece veya gün gibi sınıf tarafından hazırlanan etkinliklere iştirak ederler. Kütüphane gibi okulun herhangi bir bölümünü düzenlemede yardımcı olurlar. Bu kısımda okulun idareci ve öğretmenleri aileler ile ilgili olumlu davranış oluşturmaya başlarlar. Veliler bu safhada okulun etkinlikleri için bir vasıta konumundadırlar.

3. Aşama: Bu aşama okul aile işbirliğinde en ileri safhadır. Okul ve aile bu kısımda ortak olmuşlardır. Okul ile ilgili kararlar ve süreçlerde aile söz sahibidir. Veli ve öğretmen arasında hürmet ve itimada dayalı bir yaklaşım vardır. Aile öğretmen ve okulun dayanağıdır. Okul ve aile işbirliğinin oluşturulması için sistemli bir gayret gerekir. Eğitim aileden etkileniyorsa ve aile eğitimden etkileniyorsa veli de sınıf yönetiminde söz sahibi olmak zorundadır.

Eğitim öğretim adına bu önemli temeli atabilmek için öğretmen ve aile çaba içerisinde olmalıdır. Öğretmen her bir çocuğun farklılığına saygı duymalı ve öğrenciyi çevresiyle bir bütün olarak değerlendirmelidir. Velininse öğretmenin sınıfta yalnızca kendi çocuklarının olmadığını farkında olmaları gerekmektedir. Aile ve öğretmenin ortak bir bakış açısında buluşamamaları ve öğrenci ile ilgili ümitlerinin farklı olması tüm eğitim öğretim faaliyetlerini güç duruma sokar (Dönmez, 2005).

2.6.3. Sınıf Yönetiminde Öğrenci

Öğrenci kelimesi öğrenen olma özelliği yanında eğitilmesi arzu edilen kişi anlamındadır. Öğrenci öğretim ve eğitim aşamalarının birincil kişisidir. Öğrencinin tüm gelişim alanlarında olumlu ilerlemeler kaydetmesi beklenir. Bunun yanında ahlaki tutumlarının da hedefler doğrultusunda pozitif yönde değiştirilmesi beklenir (Topses, 2001). Okulun var olma sebebi öğrencidir. Eğitim sisteminin oluşmasında öğrenci ana faktördür. Okulların genel yapısı birbirine benzemektedir. Okullardaki ortak faktörler öğretmen, öğrenci ve yöneticidir. Fakat her sınıfın yapısı kendi içinde değişiklik gösterir. Her sınıf kendi örfünü oluşturur. Bunun oluşumunda şüphesiz öğretmenin rolü çok büyüktür. Ancak öğrenci faktörü de en az öğretmen kadar büyük bir etkiye sahiptir (Dönmez, 2005).

Her öğrencinin gelişim süreci farklı ilerler. İlgileri, yetenekleri ve algılarının farklı olduğu bu öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarmak, ilgilerine hitap etmek örgün eğitim sisteminin bir görevidir (Özbaş, 2014). Öğrencinin kendi bireyselliğinin farkına varıp kendi olmaya hakkı vardır. Kişi yalnızca öz benliğine ulaşırsa mutlu olabilir. Eğitim sürecinin sağlaması gereken en büyük kazanım çocuğa kendini tanıma fırsatı vermektir. Bir sınıfta kendini tanıyan, öz gerçekliğine ulaşmış bireyler varsa o sınıfta öğrencinin eğitime tam katılımı söz konusu olur (Aydın, 2004). Öğrencinin birey olma yolunda etkisi olan birçok değişken sayılabilir. Yaşadığı çevre, anne ve babasının eğitim durumu, sağlığıyla ilgili faktörler, ebeveynlerinin sosyoekonomik düzeyi, geniş veya çekirdek aile oluşu, akran grubu, kitle iletişim araçları, doğuştan getirdiği kalıtsal ve mizaç özellikleri kişiliğine etki eden değişkenler arasında sayılabilir (Uğurlu, 2016).

Tüm bu faktörler ve hatta günümüzde daha da fazlası öğrencinin psikolojisini ve sosyal durumunu etkilemektedir (Çelik, 2008). Çocuğun okula tam anlamıyla adaptasyonunu sağlayabilmek için psikolojik ve sosyal anlamda sıkıntı yaşamıyor olması gerekmektedir. Günün önemli bir kısmında okulda zaman geçiren çocuk bilgi edinimi sağlar. Bunların dışında akranlarıyla iletişim kurar, oyunlar oynar sanatsal faaliyetlerle ilgilenir. Tüm bunları yapabilmek için öğrencinin okulun tüm bölümlerine ve öğretmenlerine, yöneticilerine alışması gerekir. Öğrenci kendini okulun bir parçası olarak düşünmelidir (Ada, 2012).

Öğrencinin okula dair uyum çabası öğretmeni ve okulu tarafından desteklenmelidir. Okul ve öğretmenden beklenti içinde olduğu gibi öğrenciden de beklenen bazı davranışlar vardır. Öğrencinin okul içerisinde sergilediği tüm davranışlara öğrenci davranışı denir. Öğrencilerden beklenen bu davranışlar (Erden, 2005):

- Öğrencinin okula vaktinde gelmesi ve tertipli olma.
- Okul ile ilgili malzemelerini eksiksiz getirme.
- Ödevlerini yapma.
- Okul ve sınıf içerisindeki faaliyetlere katılma.
- Dersi dinleme.
- Kurullara uyma.

2.6.4. Sınıf Yönetiminde Okul

Okul kendi üstünde bir eğitim yönetimi sistemine sahip bir örgüttür. Belli bir yönetime dayalı olarak işletilir. Okul bir eğitim kurumudur. Tüzel yapısı ve mekanizması belirlenmiştir (Aydın, 2004). Ancak ortak yönetmelik etrafında yönetilmesine rağmen her okul kendine has bir kimliğe sahiptir. Her okulun kendi kimliğini oluşturan faktörler arasında yönetim şekli, uyguladığı disiplin yaklaşımı, okulun çevresi, okuldaki öğrenci ve öğretmenlere dair değişkenler sayılabilir (Halis, 2003). Bunların dışında okul kimliğini etkileyen unsurlar arasında içinde bulunduğu ülkede hakim olan kamu yönetimi yaklaşımı ve içinde bulunduğu toplumsal kültür de bulunur (Aydın, 2004).

Eğitim sistemini oluşturan en fonksiyonel modül okuldur (Demirtaş, 2015). Okuldaki eğitim ortamına etki eden en önemli etken ise okulun yönetim şeklidir. Eğer okul otoriter bir yaklaşımla yönetilirse devamlı olarak endişe ve korku ortamı oluşur. Çünkü bu okullarda ceza ve katı kural vardır. Sorgusuz itaat beklenen otoriter yaklaşımdaki okullarda öğrencilerde bilimsel bakış açısı oluşturulması mümkün değildir. Koruyucu yönetim şeklinde ise, her daim öğrenci ve öğretmen korunur. Kararlar idare tarafından alınsa da öğrenci ve öğretmen onayı almazsa hemen değişir. Mühim suçlar bile disiplin uygulamalarında affedilir. Bir diğer yönetim şekli ise destekçi anlayıştır. Bu yaklaşımda okul eğitim öğretim rehabilitasyonu için her zaman destekçidir. Okullarda hâkim olması gereken yönetim anlayışı ise demokratik anlayıştır. Bu yaklaşımda okulla ilgili tüm kararlar yönetimin, öğretmen, öğrenci ve diğer personelin ortak kararıdır. Disiplin heyeti öğrenci ve öğretmenlerden oluşur. Eğitimde karşılaşılan problemler bilimsel temellerle ve problem çözme yöntemi kullanılarak çözüme kavuşturulur (Halis, 2003). Demokratik anlayışın en önemli katkısı öğrenciyi pasif konumdan çıkartıp etken hale getirmesidir. Okuldaki sorunları öğrencilerin desteği ile çözmek onları hayata hazırlar. Yaşayarak ve deneyimleyerek öğrenmelerini sağlar. Aynı zamanda bu tür

uygulamalar idarecilerin işlerinde de büyük kolaylık sağlar. Problemlerine sahip çıkan ve çözüm arayan bireyler yetişmesine olanak sağlar (Başar, 1997).

Okulun görevleri oldukça geniş kapsamlıdır. Yukarıda belirtilenlerin yanında okulun öğrencide meydana getirdiği değişiklikler şu şekildedir (Kaya, 2012):

- Okul öğrencide davranış değişikliği meydana getirir. Bu değişiklik istenen beklenen değişiklikler olabildiği gibi beklenmeyen değişikliklerde olabilir.
- Okul, çalışma ve muvaffakiyet ile ilgili davranışları geliştirir.
- Okul, sağlıklı toplumsal bağ kurabilmeyi sağlar. Karşılıklı iletişimi öğretir.
- Okula başladığında belli bir hayat görüşü olan çocuk okulla birlikte bu görüşü geliştirir. Yeni fikirler kazanır. Farklı bakış açıları elde eder.
- Okul, içinde bulunduğu toplumsal değerlere öğrenciyi adapte eder.

2.6.5. Sınıf Yönetiminde Çevre

Çevre kişinin kendi dışında kalan herkes ve her şey olarak tanımlanır. Öğrenci tutumlarında çevrenin yeri yadsınamaz büyüklüktedir. Okul belirli bir toplumsal çevre içinde yer alır. Okulların içinde bulunduğu toplumsal çevreyle devamlı bir etkileşim söz konusudur (Akan, 2015). Okulun imkânları limitsizdir. Bu imkânların kaynağı okulun çevresidir. Bir okul sadece kendi olanaklarıyla eğitim yapmaya çalışırsa başarısız olabilir. Çevresindeki imkânları da değerlendirip fırsata çeviren okul muvaffakiyet sağlar (Başar, 2007).

Sağladığı olanakların dışında çevrenin davranışlar üzerinde de tesiri vardır. Davranış, çevresel etmenler nedeniyle iki şekilde biçimlenir. İlki; kişi içinde bulunduğu çevresel etmenlerin oluşturduğu durumlara göre davranış meydana getirir. Diğeri ise çevrenin içinde bulunan kişilerle birlikte etki-tepki bağlantısı içinde izleyen davranışları oluşturmaktadır. Yani meydana gelen durumlarla ilgili insanların davranış nedenleri bir diğerrinin davranışının sonuçlarını doğurur (Bakioğlu, 2009).

Davranış üzerindeki etkisi büyük olan çevre faktörü öğrenci davranışlarını da önemli ölçüde etkiler. Çevre koşulları sağlıklı ve olumlu olmayan öğrenciler bu durumdan etkilenirler. Öğrencilerin sınıf içi davranışlarına da yansıyan bu olumsuz koşullar öğrenme hayatlarında sıkıntı meydana getirir. Öğrencinin yakın çevresinde şiddete maruz bırakılması, düşük sosyo ekonomik durum, sağlığı olumsuz etkileyen çevresel durumlar, ayrımcı ve ırkçı

davranışlarla karşılaşması gibi pek çok olumsuz çevresel etken öğrencinin ilerlemesine engel olur (Atıcı, 2014).

2.6.6. Sınıf Yönetiminde Arkadaş

Arkadaş çevresi çocuğun aileden sonra en yakın çevresi olarak düşünülebilir. Çocuğun okul hayatının başlamasıyla birlikte akran grupları öğrencinin kişilik gelişiminde etki sahibi olmaya başlar. Arkadaş çevresi çocuğun sosyalleşmesinde önemli katkısı olan gruplardır (Toprakçı, 2013).

2.6.7. Teknolojik Gelişme ve Medya

Özellikle son dönemlerde teknolojik gelişmelerinde artmasıyla birlikte kitle iletişim araçları ve medya hayatımıza yoğun bir şekilde girmiştir. Öğrencilerin günlük yaşamının önemli bir parçası haline gelen bu araçlar onların gelişiminde büyük etki sahibi olmaya başlamıştır. Bu yüzden sınıf yönetimini etkileyen etmenler arasına dâhil edilip gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir. Eğer gerekli kontroller sağlanmazsa öğrencilerin davranışlarında negatif tavırlar doğurabilir (Arslan, 2014). Medya sunduğu içerik ve mesajlarla her gün çocukların belleği biçimlendirilmektedir. Televizyon ve internet ortamın da çocukların gelişimine uygun olmayan pek çok mesaj yer almaktadır. Ya da herhangi bir televizyon programında günlük akış içerisinde çocuklara zarar verecek onların korkmasına, huzursuzluk yaşamasına sebep olacak pek çok içerik mevcuttur (Yurtal ve Yaşar, 2008).

3. ÖZ YETERLİK

Öz yeterlik (Self Efficacy) kavramını ilk olarak ortaya çıkaran kişi Albert Bandura'dır. Bu nedenle Albert Bandura bilişsel teorinin babası olarak bilinir. Bandura Kanada'nın küçük bir kasabası olan Edmonton'da dünyaya geldi. İlk eğitimini ise yalnızca iki öğretmeni olan küçük bir okulda aldı. Psikoloji biliminden çok etkilenen Albert Bandura üniversite eğitimini psikoloji üzerine okudu. British Columbia üniversitesi Psikoloji bölümünden mezun olduktan sonra ABD'de Iowa üniversitesinde yüksek lisans ve doktora derecelerini aldı. İlk çalışmalarını ise klinik psikoloji alanında yaptı. 1960'lı yılların başında geliştirdiği yaklaşım sosyal davranışçılıktı (Nabavi, 2012).

Bandura'nın yaptığı çalışmalar davranışçı teoriye de farklı bir bakış açısı getirdi. Çalışmalarında davranışlarımızın kazandığımız tecrübelerden etkilendiğini vurguladı. Böylelikle bilişsel süreçlerin hareketler üzerinde yansıması olduğunu ifade etti. Davranışçı yaklaşım kuramını bazı noktalarda eleştirirken sosyal öğrenme kuramı ile ilgili önemli

farklılıkları ortaya koydu. Böylece bugünkü kuramı olan sosyal bilişsel öğrenme kuramını geliştirdi (Eggen ve Kauchak, 1994).

İnsan davranışlarını anlamak için yıllar içinde birçok teori geliştirilmiştir. Yakın zamana kadar çeşitli kişilik doktrinleri tarafından yaygınlaştırılan en genel görüş, iç güçlerin ihtiyaçlar, itici güçler ve dürtüler biçiminde uygulandığı davranışları betimlemektedir. Davranışın başlıca nedenleri kişinin eylemlerinin açıklamalarını, aradığı kişi içindeki güçlerde bulmasıdır (Bandura, 1971).

Sosyal öğrenme kuramına göre kişiler başkalarını görerek öğrenir. Gözlemleme ortamında hem öğrenen hem de öğreten bulunmalıdır. Öğrenen kişiye gözlem ortamında model alma ve bilişsel işlemler için fırsat sunulmalıdır. Modelin gözlem sonunda aldığı ödül yahut ceza davranışın taklit edilme kararını etkiler (Korkmaz, 2014). Sosyal bilişsel teoriye göre davranışın nedenleri incelenirken üç temelli bir yapı içerisinde ele alınır. İnsan davranışı, bireylerin katıldığı davranışlar ve onlara etki eden çevresel kuvvetler ile kişiler arası etkileşimin bir ürünü olarak ortaya çıkar (Bandura, 2012). Sosyal bilişsel öğrenme kuramının bir ilkesi olan öz yeterliği tam anlamıyla anlamak için öncelikle sosyal öğrenme kuramını incelemekte fayda vardır.

4. SOSYAL ÖĞRENME KURAMI

4.1. SOSYAL ÖĞRENME KURAMININ TEMEL KAVRAMLARI (Korkmaz, 2014; Aliyev, 2018):

**Dolaylı Pekiştireç;* bir kişi gözlemlediği davranışla ilgili bazı bilgilere sahip olur. Bununla birlikte o davranışı yapma isteği oluşturur. Ancak izlenen davranıştan sonra izleyen kişi için bir manası ve kıymeti olmalıdır. Zira başka birisinin bir davranışı yapabilme becerisi bizim kendi becerebilme kabiliyetimiz konusunda düşünüp bir sonuca varmamızı sağlar. Gözlemlenen bir davranışın taklit edilme arzusunu arttıran bir diğer önemli husus ise davranışın mükâfatlandırılmasıdır. Dolayısıyla gözlenen davranış haz vermeyen bir davranış dahi olsa ödül alma arzusu davranışı yapma isteğini artırır.

**Dolaylı Ceza;* ise dolaylı pekiştirecin tersi bir etki yaratır. Nasıl ki gözlenen davranışın sonunda verilen ödül davranışı gerçekleştirme konusunda kişiyi güdülüyorsa ceza da davranışı yapma meylini azaltır.

**Dolaylı Duygusalılık;* duygularımızın birçoğu davranışlarımız gibi gözlemleyerek oluşabilir. Özellikle korku ve kaygı gibi davranışlar çevremizde gördüğümüz durumlara göre

şekillenebilir. Herhangi bir nesne veya canlıdan korkan birisini görmek bizim de o nesne, durum veya canlıya karşı korku geliştirmemize neden olabilir. Bu durum tersi bir şekilde de kendini gösterebilir. Yani yine gözlem sonucu var olan korkularımızı yenebiliriz.

4.2. MODELDEN ÖĞRENME:

İnsanlar davranışlarının çoğunu başkalarından görerek öğrenir. Bandura (1986) bu durumu model alma olarak ifade eder. Model alma aşamalarını etkileyen üç ana faktörden bahseder. Bu faktörler model olan kişinin özellikleri, model alan kişinin özellikleri ve model alma sürecidir (Arı, 2005).

Modelin Özellikleri; model alınacak kişide bazı etkileyici tavırlar bulunmalıdır. Gözlem yapan kişinin model olan kişiyle ortak yönlerinin bulunması, modelin sosyal konumu, modelin saygınlığı, modelin yaşı ve cinsiyeti, modelin uzmanlık alanı gözlemciyi etkileyen model özellikleri arasında sayılır.

Model Alma Süreci; model alarak öğrenme durumunun gerçekleşmesi için dört mühim aşamadan bahsedilir. Bunlar, dikkat, hatırlama, davranışı tekrar etme ve motivasyondur.

Model Alan Kişi Özellikleri; dikkat çekmeye neden olan etmenler, model alınacak davranıştaki özellikler, davranışın işlevsel değeri, davranıştan elde edilecek yarar gibi özellikler olarak ifade edilir.

Bandura'ya göre görerek öğrenme yalın bir taklit süreci değildir. Kişi gözlem vasıtasıyla elde ettiği durumu her zaman taklit etmeyebilir. Bu aşamada bilişsel süreçler devreye girer. Gözlenen davranışın taklit edilmesine zihinsel bir yordamayla karar verilir. Gözlem yoluyla öğrenme ve tatbik etme aşamasını etkileyen etmenler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Şekil 2. Gözlem ve Modelde Yarattığı Etki.

Karakteristik	Modellemeye Etkileri
<i>Gelişim Seviyesi</i>	Gelişim, içsel güdülenmeyi artırır. Başarım gücünü zihinsel işlevlerle karşılaştırmayı sağlar. Bilgi işlem süreci ve strateji kullanma yeteneğini artırır.
<i>Modelin Saygınlığı ve Yeteneği</i>	Modelin sayılan ve kabiliyetli olması gözlemcinin dikkatini artırır. Gözlemciler izlem sonuçlarında daha çok yapmayı arzu ettikleri davranışları sergilemek isterler.
<i>Dolaylı Sonuçlar</i>	Gözlemlenen davranışın olası sonuçları ve uygunluk durumu önemlidir. Sonuç davranışın değer görmesi gözlemciyi o davranışı sergileme konusunda motive eder.
<i>Sonuç Beklentileri</i>	Model davranışın sonucunda ödül olması beklentisi gözlemciyi etkiler.
<i>Hedef Belirleme</i>	Gözlemciler amaç edinmelerini sağlayan modelleri daha ilgiyle takip ederler.
<i>Öz Yeterlik</i>	Gözlemciler kendi yeteneği olduğuna inandığı davranışları daha çok tercih ederler. Seçtikleri davranışlar yapabileceklerine inandıkları davranışlardır. Öz yeterlik benzer modellerden etkilenir. (Onlar yapabildiyse bende yaparım).

Kaynak: Aliyev, 2018.

Bandura ve arkadaşlarının değişik modellerin çocuk davranışına etkileri ile ilgili yaptıkları çalışma modelin davranış üzerindeki etkilerini oldukça net bir biçimde açıklar niteliktedir. Yapılan bu deneysel çalışmada bir grup çocuk gerçek yaşamdan insanları model almıştır. Bir grup çocuk filmlerdeki insanları model almıştır. Diğer bir grup ise çizgi film kahramanlarını izlemişlerdir. Bu modelleme izleniminden sonra çocuklarda oyuncak bir bebeğe karşı saldırgan tavırlar gözlenmiştir. Sonraki aşamada ise çocuklardaki saldırgan tavırlar ölçülmüştür. Saldırganlık davranışı en yüksek düzeyde gösteren grup çizgi film modellerini izleyen grup olmuştur. Bunu ikinci sırada filmdeki insan modelini gözlemleyen grup takip etmiştir. En az seviyede saldırganlık tavırları sergileyen grup ise gerçek hayattaki insan davranışlarını izleyen ekiptir. Sonuç göstermektedir ki filmlerdeki insan davranışlarının da çocukların davranışları konusunda büyük bir etkiye sahiptir (Bandura ve Walters, 1963. Akt, Senemoğlu, 2010).

4.3. SOSYAL ÖĞRENME KURAMININ DAYANDIĞI TEMEL İLKELER

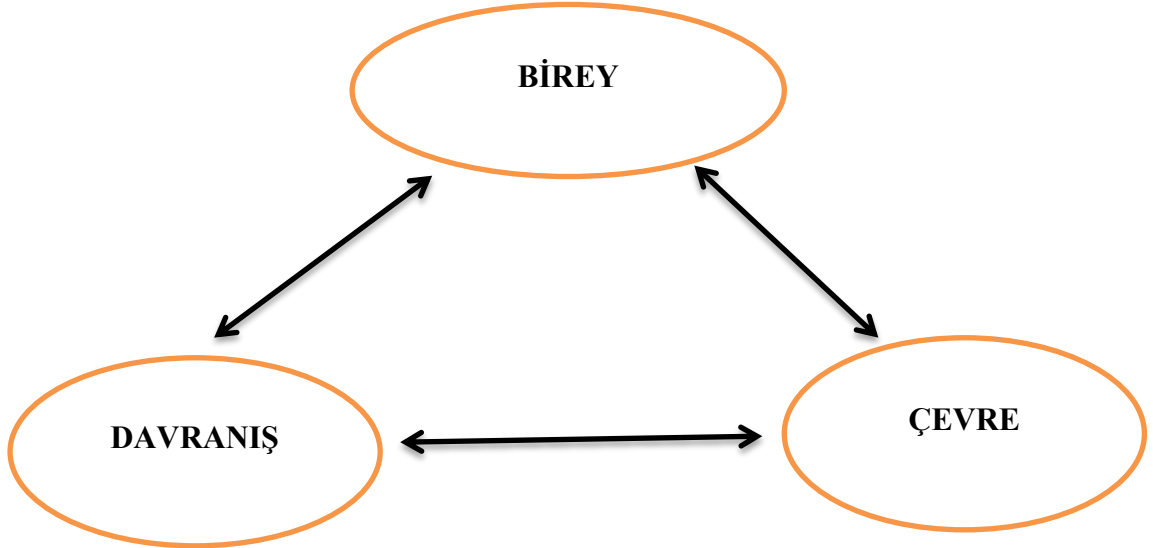
4.3.1. Karşılıklı Nedensellik(Belirleyicilik):

İnsan davranışı çoğu zaman tek yönlü bir nedensellik açısından açıklanmıştır. Davranış çevresel etkenler tarafından şekillendirilir, kontrol edilir ve içsel eğilimler tarafından yönlendirilir. Kişiyi etkileyen belirleyiciler kişisel faktörler, davranışsal kalıplar ve çevresel olayların tümü şeklindedir. Çevre yekpare bir varlık değildir. Bireyin davranışları çevreyi yaratır (Bandura, 1999). Çevre faktörü de davranışı şekillendirebilir. Kişisel özellikler çevreyi değiştirebilir. Aynı zamanda çevre de kişisel özellikleri değiştirebilir. Sonuç itibarıyla Bandura demiştir ki, bireyler çevrelerini bazı şekillerde etkilemektedir. Değiştirilen bu çevre ortamı da sonraki aşamalarında kişilerin davranışlarını etkilemektedir.

Bu etkileme üçlüsü yani birey, çevre ve davranış her daim aynı seviyede tesir göstermez. Bazı durumlarda kişisel inançlar ve yargılar daha çok etkilerken bazı durumlarda ise çevresel olay ve durumlar daha büyük belirleyici olabilmektedir (Senemoğlu, 2010).

Davranış kazanma süreci karşılıklı belirleyicilik unsuruna göre sosyal pekiştireçlerden etkilenir. Ödül, ceza, birincil ve ikincil pekiştireçler sürekli, aralıklı, değişken ve oranlı olma durumuna göre davranış oluşma sürecini belirler (Aydın, 2014).

Şekil 3. Nedensel Model Üçlü Karşılıklı Belirleyicilik Şeması



Kaynak: Bandura, 2012.

4.3.2. Sembolleştirme Kapasitesi:

İnsanlar yaşadıkları dünyaya adapte olmalarını sağlamak ve çevrelerini şekillendirmek için hayatlarındaki her şeyi sembolleştirirler. Sembolleştirme hayatın zihinsel şifreler haline gelmesidir. Çevre faktörünün zihinsel süreçler kullanarak bilişsel ifadelerle dönüşümüdür. Sembolleştirmenin amacı insanların çevrelerini anlamasını sağlamaktır. İnsan düşünme ve dil yeteneği sayesinde geçmiş hatırlar ve geleceği test edebilir. Düşünceler geçmiş ve geleceği sembolize eder ve davranışın ortaya çıkmasını sağlar (Bandura, 1986. Akt, Senemoğlu, 2010). Bilhassa sözel ve görsel sembolleri kullanma ustalığının gelişmesi çocuğun gözlem vasıtasıyla öğrenmesine destek olur (Miller, 2008).

4.3.3. Öngörü Kapasitesi:

Sembolleri kullanabilmenin yanında bir kişi geleceğini de planlayabilir. Kişi gelecekteki amaçlarını belirleyebilir. Başka kişilerin gelecekte nasıl davranacaklarını tahmin edebilir. İnsanlar ileriye düşünebilmektedir çünkü düşünme eylemden önce gelir (Aliyev, 2018).

4.3.4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi:

Dolaylı öğrenme sosyal öğrenme ilkesinin mühim bir ilkesidir. Başka insanları görerek öğrenme tasarruflu bir öğrenme aracıdır. Başkalarının hatalarından ders çıkararak hatanın tekrarı önlenmiş olur. Aynı zamanda deneme yanılma sürecinden uygulamadan vakitten de tasarruf edilmiş olur (Değer, 2017).

4.3.5. Öz Düzenleme Kapasitesi:

Senemoğlu (2010), kişinin kendi davranışlarını kontrol etme yeteneğinin sosyal bilişsel kuramın temel ilkelerinden birisi olduğunu söyler. Kişiler davranışları konusunda başkalarından etkilenirler. Ancak davranışlarına karar verme ve uygulama konusunda kendi sorumlulukları vardır. Nasıl konuşacaklarına, ne kadar uyuyup yemek yiyeceklerine, vs. kendileri karar verirler.

Bandura'nın kuramı bilişsel bir kuram olarak öz düzenleyici öğrenme kavramında daha da ileriye gitmiştir. Bandura (1997) insanların sadece başkalarının davranışlarını model alma ile değil kendi kendilerini de gözlemesi ve değerlendirmesiyle de öğrendiklerini varsaymıştır. Öz düzenleyici öğrenme kişilerin içsel standartlara sahip olmalarını ve kendi performansları üzerinde düşünme ve kendi kendilerini ödüllendirme ya da cezalandırma becerilerini gerektirmektedir (Bredekamp, 2015).

4.3.6. Öz Yargılama Kapasitesi

Sosyal bilişsel öğrenme kuramının en sonuncu ilkesidir. Bunun yanında en önemli ilkesi olma özelliği de vardır. İnsanlar kendi düşüncelerini eyleme dönüştürürler. Bunun ardından sonuçlarını değerlendirirler. Değerlendirme neticesinde bir yargıya varırlar. Yargılama sayesinde bir işte ne kadar başarılı olabileceğine ve yeteneklerinin yeterliliğine dair fikir elde ederler. İşte kişinin kendisi ile ilgili bu yargısına öz yeterlik adı verilmektedir (Aliyev, 2018).

5. ÖZ YETERLİK İNANCI

Bandura'nın davranış üzerinde en büyük etkiye sahip olduğunu düşündüğü temel kavramlardan birisi öz yeterliktir. "Bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısına öz yeterlik denir." (Bandura, 1986. Akt, Senemoğlu, 2010). Bandura öz yeterlik kavramını kişinin belli bir davranışı gerçekleştirirken gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı bir şekilde yapma kapasitesiyle ilgili algısı olarak tanımlamıştır. İnsanoğlu yeteneği olmadığını düşündüğü davranışları yapmakta çekimser kalır. Tutumlarımızda etkili olan en önemli unsurlardan birisi çevremizin beklentileriyle başa çıkabilme becerilerimizle ilgili inanışlarımızdır. Bir başka ifadeyle öz yeterlik sosyal yaşantımızdaki karşılaştığımız sorunların üstesinden gelebilme yeteneğimize yönelik yargımızdır (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2013). Öz yeterlik bireyin kendine ilişkin hükmüdür. Kendi yapabileceklerine, başarılı olma durumuna dair inancıdır. Kişinin öz yeterlik algısı kişisel inançlarından gerçek yeteneklerinden farklı olabilir. Yine de bireyin başarmaya yetenekli olduğu bir durum dahi olsa başarmasını sağlayan en önemli unsur başarabileceğine ilişkin inancıdır (Değer, 2015). Öz yeterlik kişinin becerilerinin bir işlevi değildir. İnsanın becerilerini kullanarak yapabildikleriyle ilgili inançlarıdır (Senemoğlu, 2010).

Öz yeterliği yüksek ve düşük bireylerin özellikleri birbirinden farklılık göstermektedir. Aşağıdaki şekilde bu farklara değinilmiştir.

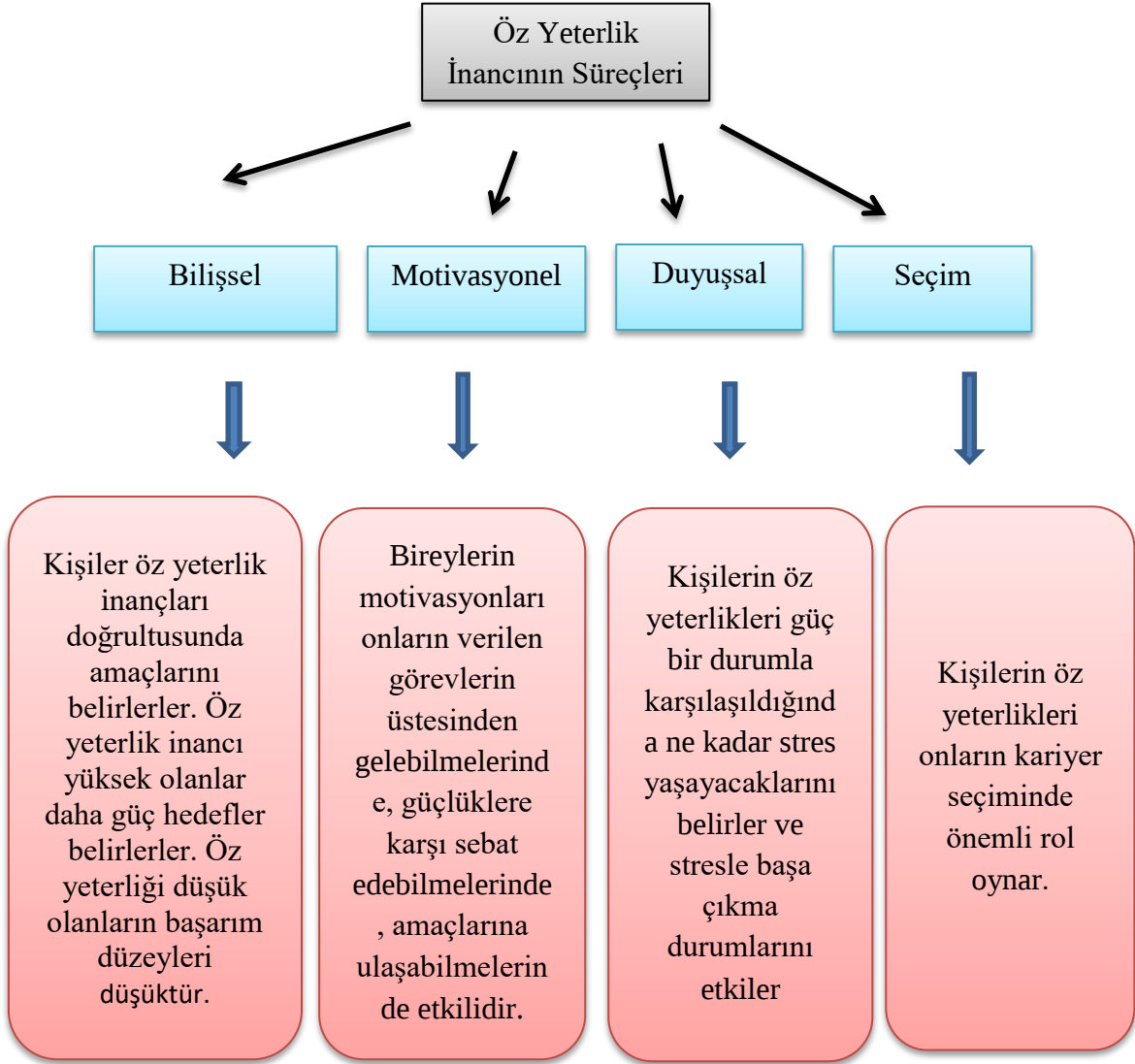
Şekil 4. Öz Yeterliği Yüksek ve Düşük Birey Özellikleri.

Öz yeterliği yüksek bireyin özellikleri	Öz yeterliği düşük bireylerin özellikleri
• Karmaşık olaylarla baş edebilir. • Problemlerle karşılaştığında çözebilir. • Kendine güveni yüksektir. • Kendi ilgi ve yeteneklerine saygı duyar. • Evde, okulda ve meslekte başarılıdır. • Cesaret ve inancı gelişmiştir. • Başarıya odaklanır.	• Olaylarla baş edemez. • Problemlere karşı yetersizdir. • Kendine güveni zayıftır. • İlk denemelerde başarısız olurlar ve tekrar denemekten çekinirler. • Umutsuzluk ve mutsuzluk içindedirler. • Sıkça savunma mekanizmalarına başvururlar.

Kaynak: Aliyev, 2018.

Görüldüğü üzere öz yeterliğe sahip olan insanlar hangi performansı sergileyebileceğini ve başarılı olup olamayacağını bilirler. Davranışlarında ne kadar çaba harcamaları gerektiği konusunda fikir sahibidirler. Zorluklarda hemen pes etmezler. Fakat öz yeterlik düzeyi düşük olanlar başarı konusunda ümitsizdirler. Öz yeterlik düzeyi yüksek olanlara göre davranış konusunda tam tersi bir algıya sahiptirler (Ağır, 2014). Etkililik duygusu yüksek olanlar olumlu rehberlik sağlayan ve performans için destek veren başarı senaryolarını geliştirirler. Etkinliklerinden şüphe duyanlar başarısız senaryolar üretirler. Yanlış gidebilen birçok şey üzerinde dururlar. Kendinden şüphe duymakla meşgulken çok şey başarmak oldukça zor olmaktadır. İnsanlar engellerle karşılaştıklarında yeteneklerinden şüphe duyanlar çabalamaktan vazgeçerler. Yetenekleri konusunda güçlü bir inanca sahip olan insanlar zorluklarından üstesinden gelemedikleri zaman daha çok çaba harcarlar. Daha çok sebat ederek başarıya ulaşırlar (Bandura, 1994).

Şekil 5. Öz Yeterlik Kaynakları.



Kaynak: Bandura, 1994. Akt. Gülev, 2015.

Yeterlik inancının insan işleyişi, bu dört ana süreçten etkilenir. Bandura (1994) ‘ ya göre bu süreçler şu şekilde gerçekleşir:

Bilişsel süreçler; öz yeterlik inancı üzerinde çeşitli etkilerle kendini gösterir. İnsan davranışlarının belli bir amaca yönelik olma özelliği vardır. Bu amaçlar kişideki öz yeterlik düzeyine göre belirlenir. Algılanan öz yeterlik ne kadar güçlüyse kişinin belirlediği hedefler o kadar zorlayıcı olur. Birçok eylem önce düşüncede düzenlenir. İnsanların davranışlarıyla ilgili inançları kurdukları ve deneyimledikleri beklenti senaryolarını şekillendirir.

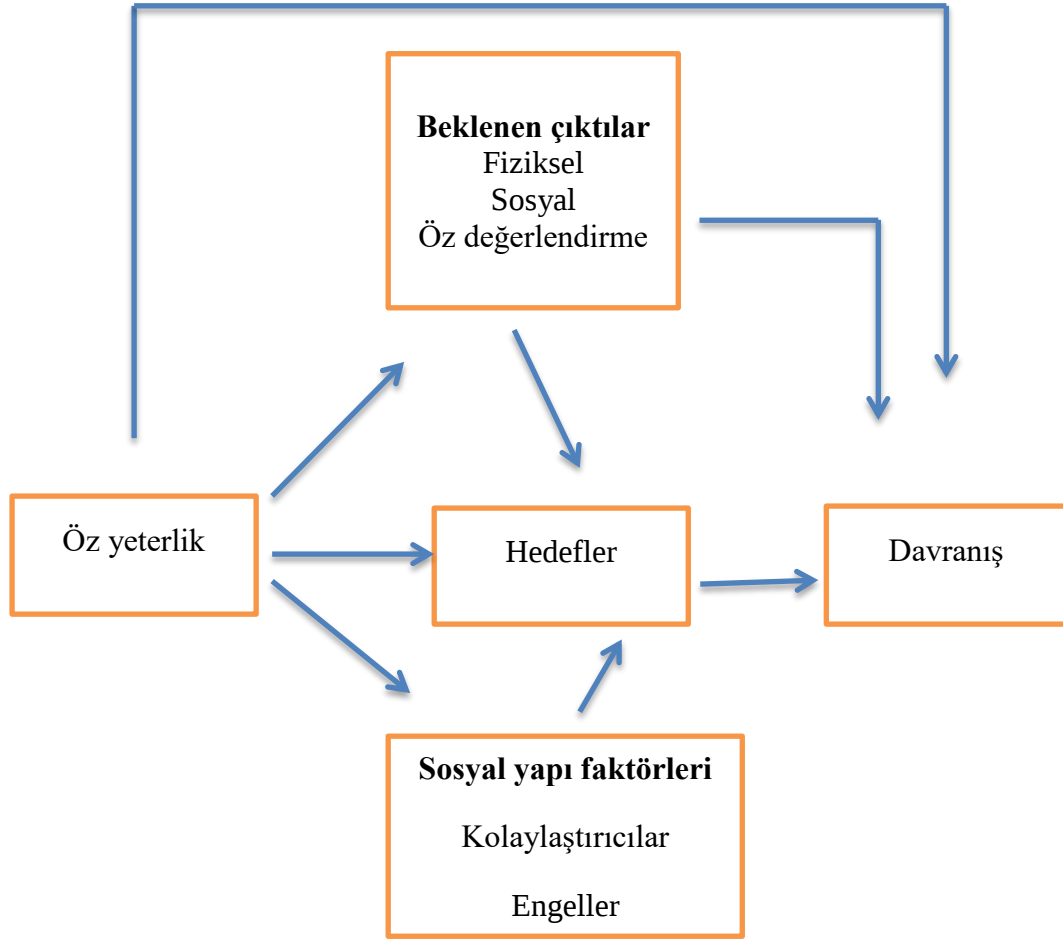
Motivasyonel süreçler; etkinlik inancı motivasyonun öz düzenlemesinde kilit rol oynamaktadır. Çoğu insan motivasyonu bilişsel olarak üretir. İnsanlar kendilerini motive eder ve öngörülerine göre eylemlerini yönlendirirler. Öz yeterlik inancı motivasyona çeşitli şekillerde etki eder. İnsanların kendileri için koydukları hedefi belirler. Hedeflerine ulaşmada ne kadar çaba harcamalarını ve sebat etmelerini gerektiğini belirler. Başarısızlığa karşı dirençlerini belirler.

Duyuşsal süreçler; insanların başa çıkma yeteneklerine olan inancı tehdit edici veya zor durumlarda ne kadar stres ve depresyon yaşadıklarını etkiler. Stres faktörleri üzerinde kontrol gücünde algılanan öz yeterlik önemli bir rol oynar. Tehditler üzerinde kontrol edebileceğine inanlar rahatsızlık veren düşüncelere kapılmazlar. Fakat tehditleri yönetemediklerine inananlar yoğun endişe yaşarlar. Nadiren meydana gelen şeyler için kaygılanırlar. Algılanan başa çıkma öz yeterliği kaçınma davranışını ve kaygıyı önler.

Seçim işlemleri; insanların kişisel yetkinlik inançları, seçtikleri faaliyet türlerini ve ortamlarını etkileyerek hayatlarını şekillendirir. Yaptıkları seçimlerle insanlar yaşamlarına yön veren farklı yetkinlikler, ilgi alanları ve sosyal ağlar geliştirirler. Kişilerin kariyer seçimi ve gelişimi, öz yeterliğin seçiler üzerindeki etkisinin bir göstergesidir. Öz yeterlik algısı yüksek olanlar meslek seçiminde ve kendini buna hazırlamada daha başarılıdırlar.

Öz yeterlik algısı kişinin amaçları ve beklentilerine yönelik güdülerini ve davranışlarına etki eder. Kişilerdeki öğrenme durumuna bağlı olarak öz yeterlikleri, zihinsel ve duyuşsal farkındalıklarını belirler (Bandura, 2009) Öz yeterlik pek çok unsur tarafından etkilenir. Aynı zamanda da yine pek çok unsuru öz yeterlik kavramı etkiler. Öz yeterliğin amaç ve eylemler üzerindeki direkt ve vasıtalı etkisi aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.

Şekil 6. Öz yeterliğin hedef ve davranışlar üzerindeki etkisi.



Kaynak: Bandura, 2012.

5.1. ÖZ YETERLİK İNANCININ KAYNAKLARI

5.1.1. Bireysel deneyim:

Bir kişinin geçmiş yaşamındaki başarı ya da başarısızlıkla sonuçlanan tecrübeleri kendine dair yetkinlik duygusunu etkiler. Öz yeterlik algısının en önemli kaynaklarından birisi kişinin yaşadığı deneyimlerdir (Bandura, 2003. Akt, Viau, 2015). Başarılı yaşantılar bireydeki öz yeterlilik inancını artırır. Bunun yanında başarısız yaşantılar da kişideki yetkinlik duygusunu zedeler. Hele ki bu başarısızlık kişinin ilk deneyiminde yaşandıysa ve kişi çabalamasına rağmen herhangi bir olumsuz çevresel koşuldan kaynaklanmadan gerçekleştiyse öz yeterlik algısı büyük oranda düşecektir. Tüm bunlarla birlikte eğer başarısızlık durumu kazanılmış birçok başarıdan sonra yaşanırsa bireyin yetkinlik duygusunu çok fazla sarsmaz.

Kısaca yaşanan tecrübelerin zamanı, niteliği ve daha pek çok unsur bireyin öz yeterliğinde etki sahibidir (Bandura, 1986,1977b. Akt. Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2013).

5.1.2. Dolaylı Yaşantılar:

Öz yeterlik inancı kişinin yalnızca kendi deneyiminden kaynaklanmaz. Çevremizdeki insanların yaşadıkları tecrübeler, bizlerin öz yeterlik inancı oluşturmamıza katkı sağlar. Herhangi bir duruma ya da performans gözlemlenir. Bu gözleme ilişkin elde edilen veriler kişilerin o performansa dair yetkinlik inancı oluşumuna katkı sağlar (Güneri ve Arslan, 2018). Gözlem yapılan kişinin zorlukların aşabildiğini görmek model alan kişi de yeterli çalışmayı gösterirse kendinin de başarabileceğini düşünmesini sağlar. Bu durum kişinin özellikle kendisine yakın bulduğu, benzer özelliklere sahip olduğu kişileri gözlemleyerek yaşanır. Özellikle çocukların akran çevresi yahut yetişkin birisinin kendine örnek aldığı kimseler olabilir. Dolaylı yaşantılar öz yeterlik inancında etkili olsa da birincil deneyimler kadar etki sahibi olmayabilir (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2013). Yine de Bandura kişinin her deneyimi bizzat kendisinin yaşamasına gerek olmadığını söyler. Kişi başkalarından gözlem yoluyla birçok şeyi öğrenebilir. Model kişinin davranışlarının pekiştirilmesi, aynı davranışın gözlemlenen kişi tarafından da yapılmasını sağlar. Aynı şekilde cezalandırılan davranışın ise yapılmamasına neden olur (Eggen ve Kauchak, 1994).

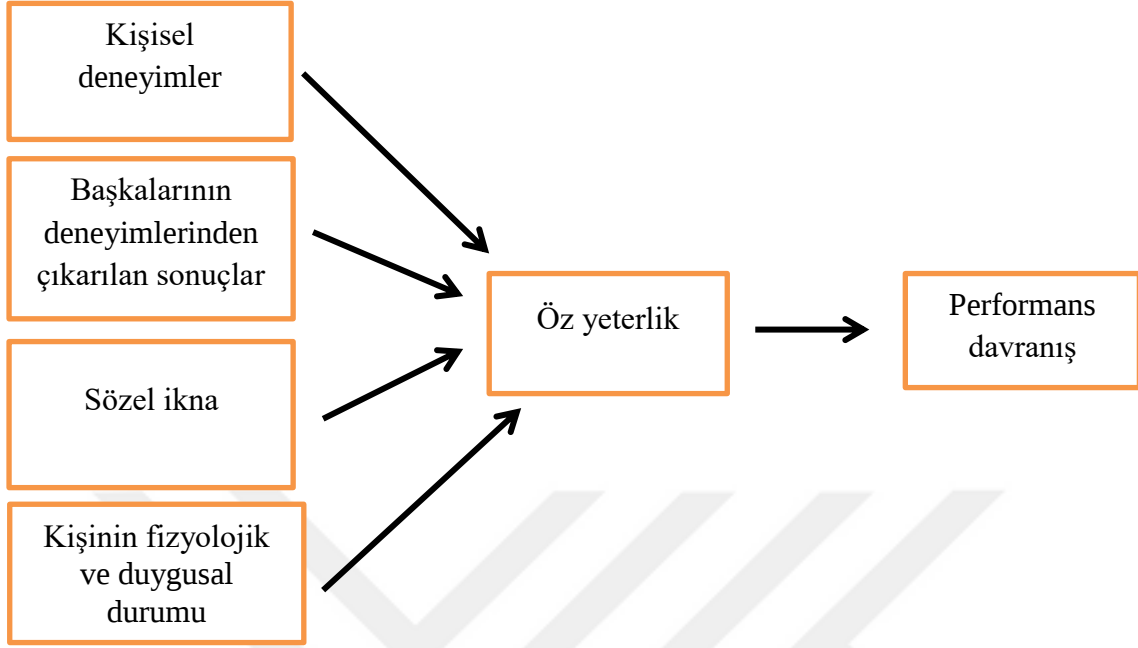
5.1.3. Sözel İkna:

Kişinin çevresindeki insanların kişiye olan inancının sözel olarak aktarılmasıdır. Bireyin bir davranışla ilgili etrafından olumlu dönütler alması, başarabileceğinin söylenmesi bireyin öz yeterlik inancını artırır. Özellikle anne-baba ve öğretmenlerin çocuğa bir beceriyi yapabileceğine ilişkin duyduğu güven ve bunu ifade etmeleri çocuktaki yetkinlik duygusunu artırır (Arslan, 2012).

5.1.4. Fizyolojik ve Duygusal Durum:

Bandura, (1980)' ya göre öz yeterlik algısı bir vazifeyi başarmak yahut başaramamakla ilgili beklentiler öz yeterlik inancını etkiler. Başarma beklentisi içinde olan kişi, beklentisi düşük olana göre daha çok gayret sarf eder. Öz yeterliği yüksek olduğu düşünülen bireyler düşük olanlara nazaran bir işi başarma konusunda daha sabırlıdırlar. Aynı zamanda başarısızlığa uğramaktan korkmazlar. Sonucu her ne olacaksa olsun deneyimlemek konusunda çekimser davranmazlar (Senemoğlu, 2010).

Şekil 7. Öz Yeterlik Kaynakları.



Kaynak: Bandura, 1977. Akt. Turan- Kavrak ve Özer, 2018.

6. ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİK İNANÇLARI

Öğretmenler bilinç dışında kendi öz saygı ve öz benlik düzeyini öğretir. Dolayısıyla bir öğretmenin kendine olan bakış açısı ve öğrencilerini sevmesi başarılı olması yolunda önemli bir adımdır (Shindler, 2016). Öğretmenler her açıdan öğrencileri tarafından gözlemlenmektedirler. Bu durum onları önemli bir model konumuna getirmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin model olarak mesleki anlamda ve uzmanlık alanlarında yüksek öz yeterlik duygusuna sahip olmaları gerekmektedir (Korkmaz, 2014). Öğretmenlik mesleğini icra edecek kişilerin genel anlamda sahip olması gereken bazı yeterlikler de söz konusudur. Bu yeterlikler milli eğitim bakanlığı tarafından belirlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı, (2017) Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü tarafından belirtilen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri şu şekildedir:

- Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim,
- Öğrenciyi tanıma,
- Öğrenme ve öğretme süreci,
- Öğrenmeyi, gelişimi, izleme ve değerlendirme,
- Okul, aile ve toplum ilişkileri,
- Program ve içerik bilgisi.

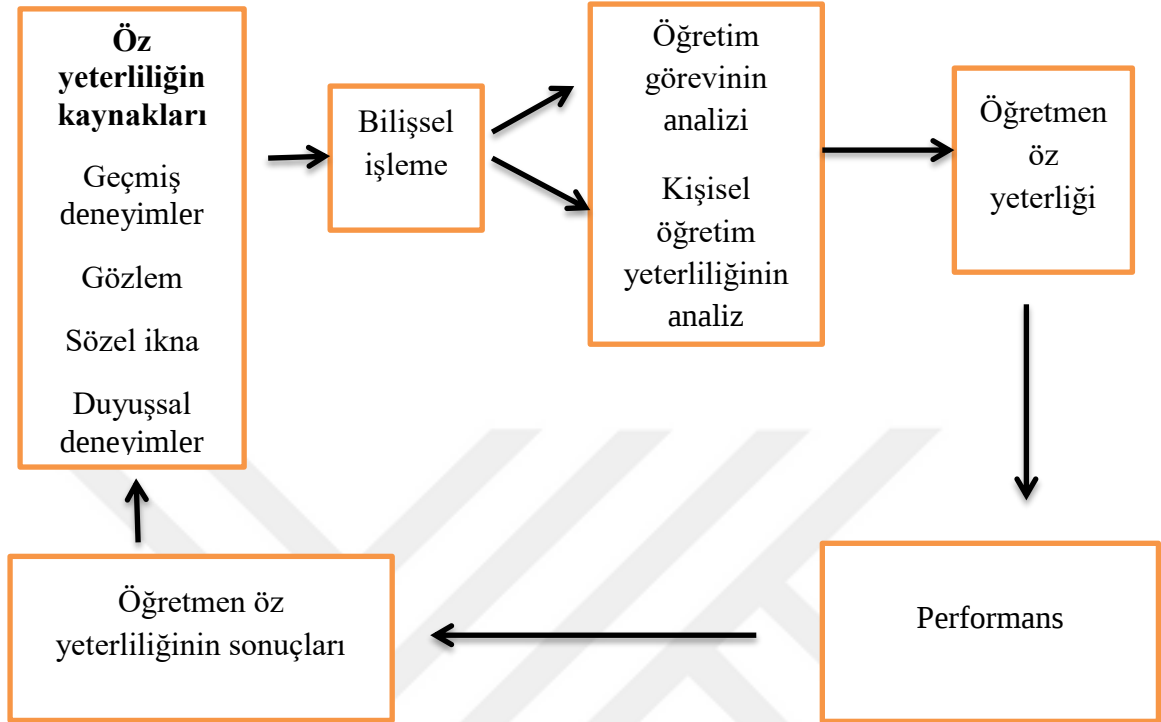
Bu 6 ana yeterlik alanı, bu yeterliklere ilişkin 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergelerinden oluşmaktadır.

Öğretmenlerin sahip olmaları gereken bu yeterliklerinin yanında öğrencilerinin de öz yeterlik algılarını geliştirmek için çabalamalıdır. Tuckman (1991), öğretmenlerin öğrencilerde öz yeterlik algısının gelişimine yardımcı olmaları için aşağıdaki önlemlerin alınabileceğini ifade etmiştir:

1. Öğretmenler, öğrencilerine görev verirken onları tanımalı ve başarabilecekleri düzeyde görevler vermelidir. Ödevlerin seviyesinin öğrencilerin seviyeleriyle doğru orantılı olmalıdır.
2. Verilen ödevlerin değerlendirme kriterleri ile ilgili öğrenci bilgi sahibi olmalı ve kendinden ne beklediğini bilmelidir.
3. Öğrencinin başarı düzeyine ne ölçüde yaklaştığını anlamaları için sıklıkla dönüt verilmelidir.
4. Öğrencinin yazılı olarak amaçlarını ve bu amaçlara ulaşma yollarını bildirmesi istenmelidir. Amaçlarına varmada ne gibi engellerle karşılaşabileceği ve bu engelleri nasıl aşacağı konusunda bir planının olması istenmelidir. Bu şekilde öğrencinin kendi yetkinliği ile ilgili gerçekçi bir bakış açısına sahip olması sağlanmalıdır.
5. Öğrenciyi güdüleyecek başarı düzeyine ulaşmasını sağlayacak, onu isteklendirecek ek puanlar verilebilir. Bu yöntemler dışsal kaynaklı olsa da başlangıçta sabrını artıracak, muvaffakiyet sağladıktan sonra öğrenci kendini içsel olarak pekiştirecektir. Böylelikle öğrencinin öz yeterlik inancı artacaktır (Akt. Senemoğlu, 2010).

Genel öğretmen yeterliğine tüm öğretmenlerin sahip olması gerekmektedir. Bunun dışında okul öncesi eğitim programı yapı itibarıyla esnek, limitleri olmayan bir eğitim programıdır. Okul öncesi eğitim öğretmenin yaratıcılığını ve mesleki yeterliliğini fazlasıyla ortaya koyabilme imkânı vardır. Programında sağladığı hürlik sayesinde öğretmen kendine has faaliyetler düzenleyebilir. Eğitim ortamını hayal gücünü kullanarak şekillendirebilir (Kanbay-Ak, Yıldırım ve Kadioğlu, 2016).

Şekil 8. Öğretmen Öz Yeterliğinde Çok Boyutlu Model.



Kaynak: Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K., 1998. Akt. Uzun, 2014.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan ilişkisel tarama modeline dayalı bir araştırmadır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan yöntemlerdir. Araştırmaya konu olan olay, kişi ya da nesne kendi koşulları altında olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Bunları hiçbir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. İlişkisel tarama modeli ise; tarama modelinin bir türüdür. İki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemek için kullanılan modeldir (Karasar, 2014).

2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evrenini okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Evrene ulaşmak maliyetli ve zor olduğu için evreni temsil ettiği düşünülen örneklem grubuyla çalışılmıştır. Örneklem, olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme ile yöntemi ile oluşturulmuştur. Büyüköztürk (2012)'e göre uygun örnekleme, zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir. Araştırmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Afyonkarahisar iline bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 323 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklemde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, çalışılan okuldaki görev süresi, öğrenim durumu, hizmet içi eğitim alıp almaması ve çalıştığı okulun türü gibi demografik ve kişisel bilgilerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2.1 verilmiştir.

Tablo 2.1**Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler (N=322)**

Değişkenler		N	Yüzde (%)
Yaş	21-30 yaş	111	35
	31-40 yaş	160	50.5
	41-50	34	10.7
	50 ve üzeri	12	3.8
Cinsiyet	Kadın	246	77.6
	Erkek	71	22.4
Kıdem	1-5 yıl	86	27.6
	6-10 yıl	121	38.8
	11-20 yıl	81	26.0
	21 ve üzeri	24	7.7
Görev Süresi	1-5 yıl	208	67.1
	6-10 yıl	83	26.8
	11 ve üzeri	19	6.1
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	37	11.7
	Lisans	272	86.1
	Yüksek Lisans	7	2.2
Hizmet İçi Eğitim	Evet	241	77.5
	Hayır	70	22.5
Sınıf Mevcudu	10-15 arası	92	29.5
	16-20 arası	111	35.6
	21-30 arası	109	34.9
Okul Türü	İlkokul	149	49.2
	Ortaokul	46	15.2
	Anaokulu	86	28.4
	Kreş	22	7.3

Tablo 2.1’de görüldüğü gibi, 111’i (%35) 21-30 yaş arası, 160’ı (%49,7) 31-40 yaş arası, 34’ü (%10,7) 41-50 yaş arası ve 12’si (%3,8) 50 yaş üzeri olmak üzere 322 kişi katılmıştır. Araştırmaya katılan bireylerin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde, 246 kişinin (%77,6) kadın, 71 kişinin (%22,4) erkek olduğu görülmektedir. Katılımcılarının

mesleki kıdemlerine göre dağılımları incelendiğinde, 86 kişinin (%27,6) 1-5 yıl, 121 kişinin (%38,8) 6-10 yıl, 81 kişinin (%26) 11-20 yıl ve 24 kişinin (%7,7) 21 ve üzeri yıl kadar çalıştıkları görülmektedir. Katılımcıların bulundukları okuldaki çalışma süreleri incelendiğinde, 208'inin (%67,1) 1-5 yıl, 83'ünün (%26,8) 6-10 yıl ve 19'unun (%6,1) 10 yıldan fazla çalıştığı görülmüştür. Katılımların öğrenim durumları incelendiğinde 37 kişi (%11,7) ön lisans, 272 kişi (%86,1) lisans ve 7 kişi (%2,2) yüksek lisans mezunudur. Hizmet içi eğitim alıp almama durumları incelendiğinde 241 kişinin (%77,5) eğitim alırken, 70 kişinin (%22,5) eğitim almadığı görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerin sınıf mevcutları incelendiğinde 10-15 kişilik sınıfı olan öğretmen sayısı 92 (%29,5), 16-20 kişilik sınıfı olanların sayısı 111 (%35,6) ve 21-30 kişilik sınıfı olanların sayısı ise 109 (%34,9) kişidir. Son olarak, katılımcıların çalışmakta oldukları okul türlerine göre dağılımları incelendiğinde 149 kişinin (% 49,2) ilkokul, 46 kişinin (%15,2) ortaokul, 86 kişinin (%28,4) anaokulu ve 22 kişinin (%7,3) kreşte çalıştığı görülmüştür.

3. VERİ TOPLAMA ARACI

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla toplam iki ölçme aracından ve Kişisel Bilgi Formundan yararlanılmıştır. Bu ölçme araçları, Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği, Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'dir. Bu araştırmada kullanılan ölçme araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, araştırmanın kim tarafından yürütüldüğü, elde edilen bilgilerin ne amaçla kullanılacağı, katılımcıların çalışmayla ilgili bilgi almak istedikleri takdirde araştırmacıya ulaşabilecekleri iletişim adresi ve gizlilik ilkesi hakkında bilgi vermektedir. Formda yaş, cinsiyet, kıdem, görev süresi, öğrenim durumu, hizmet içi eğitim, sınıf mevcudu ve çalışılan okul türü ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.2. SINIF YÖNETİMİ BECERİ DÜZEYİ ÖLÇEĞİ

Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği; öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerini belirlemek amacıyla Güven ve Cevher (2005) tarafından geliştirilmiştir. Madde havuzu oluşturma sürecinde; Frederiks (2004)'in Öğretmen Yeterlilik Duygusu Ölçeği'nin (Teachers' Sense of Efficacy Scale) sınıf yönetimi alt boyutuna ait maddeleri ile Delson (1982) tarafından geliştirilen, Yalçınkaya ve Tonbul (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'nin (Classroom Management Scale) ilgili maddelerinden yararlanılarak okul öncesi alanına yönelik yeni bir ölçek oluşturulmuştur. Öğretmen Yeterlik

Duygusu Ölçeği'nin sınıf yönetimi alt boyutunun cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .90; Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'nin cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ise .88 olarak hesaplanmıştır (Akt: Güven ve Cevher, 2005).

4'lü Likert tipinde olan (her zaman, sık sık, nadiren, hiçbir zaman) ölçme aracı; tek boyutlu olup toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracının Türkiye örneklemindeki güvenilirlik düzeylerine ilişkin hesaplanan Cronbach α katsayısı .82; iki yarım test güvenilirliği ise .84 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma için ölçeğin toplam puan Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır (Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği'nin bazı maddeleri, Ek 1' de yer almaktadır).

3.3. ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ

Öğretmen Özyeterlik Ölçeği; öğretmenlerin özyeterlik algılarını belirlemek amacıyla Tcshannen-Moran ve Woolfolk- Hoy (2001) tarafından geliştirilen 24 maddelik bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçek 9'lu Likert tipi (1-yetersiz, 3- çok az yeterli, 5- biraz yeterli, 7- oldukça yeterli, 9- çok yeterli) ölçüm yapmaktadır. Ölçek; öğrencilerle iletişimde özyeterlik, öğretim stratejilerinde özyeterlik ve sınıf yönetiminde özyeterlik olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlardan alınan puanlardaki artış; öğretmenin o alana ilişkin özyeterlik algısında yükselme olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin özgün formunun özyeterlik toplam puanı için iç tutarlık katsayısı .94, öğrencilerle iletişimde özyeterlik alt ölçeği için .87, öğretim stratejilerinde özyeterlik için .91, sınıf yönetiminde özyeterlik için .90 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılmıştır. Ölçme aracının Türkiye örneklemindeki güvenilirlik düzeylerine ilişkin hesaplanan Cronbach α katsayısı özyeterlik toplam puanı için .93, öğrencilerle iletişimde özyeterlik alt boyutu için .82, öğretim stratejilerinde özyeterlik için .86, sınıf yönetiminde özyeterlik için .84 olarak hesaplanmıştır. Geçerlik çalışması için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarından elde edilen değerlerin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmüştür. Bu çalışma için ölçeğin toplam puan Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır. (Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'nin bazı maddeleri, Ek 2'de yer almaktadır).

4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırma için gerekli olan verilerin elde edilmesi aşamasında öncelikli olarak kullanılması planlanan ölçme araçlarını Türk kültürüne uyarlayan ve geliştiren” araştırmacılarla elektronik posta yoluyla iletişime geçilmiştir. Ölçeklerin kullanılması için izin

istenmiş ve ölçeklerin genel özellikleri, psikometrik özellikleri ve puanlanması ile ilgili bilgiler elde edilmiştir. Ayrıca Afyon Kocatepe Üniversitesi'ne bağlı etik kurul biriminden etik kurul izni (Ek 3) ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden onay belgesi (Ek 4) alınmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırmacı tarafından 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde okul öncesi öğretmenlerine uygulanmıştır. Verilerin toplanması yaklaşık üç hafta sürmüştür. Uygulama sırasında araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve gönüllülük esas alınarak araştırmaya katılmak isteyenlere rızası olduğuna ilişkin bilgilendirilmiş onay alınmıştır. Ölçeklerin doldurulması yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

5. VERİLERİN ANALİZİ

Bu bölümde verilerin analize hazırlanması ve analizler için gerekli varsayımların karşılanıp karşılanmadığının değerlendirilmesi süreci ve araştırmada kullanılan veri analizi yöntemleri ile ilgili bilgi verilmiştir.

5.1. VERİLERİN ANALİZE HAZIRLANMASI VE VARSAYIMLARIN İNCELENMESİ

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizi yapılmadan önce sırasıyla kayıp değerlerin incelenmesi, uç değerlerin tespiti, normallik gibi temel varsayımlar incelenmiştir. İlk olarak veri setinde kayıp değerler belirlenmiştir. Çalışma grubunun büyük ve kayıp değerlerin %5'ten az olduğu (Tabachnick ve Fidell, 2007) durumlarda kullanılan, eksik veriler için yaklaşık değer atama yöntemlerinden olan seriler ortalaması ile değer atanmıştır. Seriler ortalaması, bütün deneklerin belirli bir değişkene ilişkin ortalamasıdır (Mertler ve Vannatta, 2005). Kayıp değerlerin belirlenmesinin ardından tek yönlü uç değer analizi yapılarak alışılmamış ya da aşırı değerlere sahip olan katılımcıların olup olmadığı tespit edilmiştir. Bunun için ham puanlar, standart Z puanlarına dönüştürülmüştür (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Z değeri ± 3.29 aralığı dışında kalan (Tabachnick ve Fidell, 2007) 1 veri analiz dışı bırakılmıştır. Toplam 322 katılımcı ile çalışmaya devam edilmiştir. Uç değerler analizinin ardından örneklemin çok değişkenli normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bunun için değişkenler hem histogram grafiği içerisinde, hem de betimsel istatistikleri (Büyüköztürk, 2012) değerlendirilmiştir. İncelemeler sonucunda bütün değişkenler için çarpıklık katsayıları ve basıklık katsayılarının ± 1 aralığı içerisinde yer aldığı ve dağılımların normal dağılıma yakın olduğu görülmüştür. Bu sonuç dağılımların normalden aşırı sapma göstermediğini ve tek yönlü normallik varsayımının karşılandığını

doğrulamaktadır. Ölçeklerden elde edilen puanların dağılımına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3. 1.'de (Syf 58) verilmiştir.

5.2.ARAŞTIRMADA KULLANILAN VERİ ANALİZİ TEKNİKLERİ

Analiz sürecinde öncelikle veri toplama araçlarından elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişki “Pearson Korelasyon Katsayısı” yöntemiyle incelenmiştir. Pearson Korelasyon Katsayısı, iki sürekli değişken arasındaki ilişkinin düzeyini ve yönünü açıklamak için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Ardından, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlik inanç düzeylerinin; cinsiyet ve hizmet içi eğitim alıp almaması açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Bağımsız Gruplar İçin T-Testi” kullanılarak analiz edilmiştir. Bağımsız Gruplar için T-Testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Son olarak, katılımcıların sınıf yönetimi becerilerine yönelik algı ve öz yeterlik düzeylerinin; sınıf, mesleki kıdem, çalışılan okuldaki görev süresi, öğrenim durumu, sınıf mevcudu ve çalıştığı okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla “İlişkisiz Örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi” yapılmıştır. İlişkisiz Örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir biçimde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2012).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen puanlarla ilgili betimsel istatistiklere ve verilerin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1. VERİ TOPLAMA ARAÇLARINDAN ELDE EDİLEN PUANLARLA İLGİLİ BETİMSSEL İSTATİSTİKLER

Katılımcıların Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği ve Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3. 1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	En düşük Puan	En yüksek Puan	$\bar{X}$	Medyan	Mod	Ss	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
SYÖ	322	47.00	97.00	68.38	67.00	62.00	10.45	.38	-.40
ÖÖÖ	322	108.62	216.00	176.61	181.00	168.00	23.18	-.70	.00

*SYÖ= Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği

*ÖÖÖ= Öğretmen Öz yeterlilik Ölçeği

Tablo 3.1'de görüldüğü gibi; katılımcıların Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}$ = 68.38'dir. Bu envanterden alınan en düşük puan 47 iken, en yüksek puan 97'dir. Standart sapma değeri ise 10.45'tir. Ölçek puanlarının basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldığında ise verilerin normal dağılıma uygun olduğu, puanlarının dağılımlarına ilişkin histogramlarda normal dağılım eğrisine göre aşırı bir sapma olmadığı söylenebilir.

Katılımcıların Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}$ = 176.61'dir. Bu envanterden alınan en düşük puan 108.62 iken, en yüksek puan 216'dır. Standart sapma değeri ise 23.18'dir. Ölçek puanlarının basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldığında ise

verilerin normal dağılıma uygun olduğu, puanlarının dağılımlarına ilişkin histogramlarda normal dağılım eğrisine göre aşırı bir sapma olmadığı söylenebilir.

2.OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ İLE ÖZ YETERLİLİK İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ VAR MIDIR?

Araştırmanın ilk problemi olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki konusuna cevap aranmaya çalışılmıştır. Katılımcıların sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3. 2. Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi ile Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	1.	2.
1. Sınıf Yönetimi	-	-.62**
2. Öz Yeterlik	-.62**	-
**<.05		

Tablo 3.2 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile öz yeterlik inançları arasında orta düzeyde, negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r=-.62$, $p<.05$. Buna göre; sınıf yönetimi becerisi arttıkça öz yeterlik inancı azaldığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2=.38$) dikkate alındığında sınıf yönetimi becerisindeki toplam varyansının %38’inin öz yeterlilik inancından kaynaklandığı söylenebilir.

3. KATILIMCILARIN SINIF YÖNETİMİ BECERİ DÜZEYİ İLE ÖZ YETERLİK İNANÇLARININ CİNSİYETE GÖRE ANLAMLİ BİR FARK VAR MIDIR?

Bu bölümde; araştırmanın ikinci problemi olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde bir fark var mıdır sorusuna cevap aranmıştır. Sınıf yönetimi beceri düzeyi ile öz yeterlik inançları toplam puanlarını katılımcıların cinsiyetleri açısından karşılaştırmak amacıyla “Bağımsız Örneklemeler için T-Testi” uygulanmıştır. Analize ilişkin değerler Tablo 3.3 gösterilmektedir.

Tablo 3. 3. Katılımcıların Sınıf Yönetimi ve Öz Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Sınıf Yönetimi						
Kadın	246	67.80	10.23	315	-1.78	.07
Erkek	71	70.32	11.27			
Öz Yeterlik						
Kadın	246	176.94	22.47	315	.163	.87
Erkek	71	176.43	25.27			

Tablo 3.3.'da görüldüğü gibi, kadın katılımcıların Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}$ = 67.80, standart sapma (Ss) değeri 10.23 iken erkek katılımcıların Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}$ = 70.32, standart sapma (Ss) değeri 11.27'dir. Yapılan T-Testi sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır, $t(315)=-1.78$, $p>.01$.

Tablo 3.3.'da görüldüğü gibi, kadın katılımcıların Öğretmenlik Öz Yeterliği Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}$ = 176.94, standart sapma (Ss) değeri 22.47 iken erkek katılımcıların Öğretmenlik Özyeterliği Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}$ = 176.43, standart sapma (Ss) değeri 25.27'dir. Yapılan T-Testi sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır, $t(315)=.163$, $p>.01$.

4. KATILIMCILARIN SINIF YÖNETİMİ VE ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİNİN YAŞA GÖRE ANLAMLİ BİR FARK VAR MIDIR?

Araştırmanın diğer sorusu olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterliklerinin yaşa göre anlamlı değişiklik olup olmadığına bakılmıştır. Katılımcıların sınıf yönetimi ve öz yeterlik düzeylerinin yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla İlişkisiz Örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi yapılmıştır. Sınıf yönetimi ve öz yeterlik puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 3.4. ve 3.5'de sunulmuştur.

Tablo 3. 4. Yaşa Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği ve Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Sınıf yönetimi			Öz yeterlik		
	N	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss
Yaş						
21-30	111	70.45	10.48	111	172.76	24.45
31-40	160	67.37	10.45	160	177.86	22.45
41-50	34	66.98	10.11	34	182.25	22.30
50 ve üzeri	12	66.22	10.79	12	185.39	18.31

Analiz sonuçlarına göre; katılımcıların sınıf yönetimi düzeyleri arasında yaşa göre anlamlı bir fark yoktur, $F(3, 313) = 2.33, p > .01$. Diğer bir değişle katılımcıların sınıf yönetimi becerileri katılımcıların yaşına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Analiz sonuçlarına göre; katılımcıların öz yeterlik düzeyleri arasında yaşa göre anlamlı bir fark yoktur, $F(3, 313) = 2.46, p > .01$. Diğer bir değişle katılımcıların öz yeterlik düzeyleri katılımcıların yaşına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablo 3. 5. Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği ve Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sınıf Yönetimi						
Gruplararası	762.81	3	254.27	2.33	.07	-
Gruplariçi	34150.56	313	109.107			
Toplam	34913.37	316				
Özyeterlik						
Gruplararası	3886.34	3	1295.44	2.46	.06	-
Gruplariçi	164594.69	313	525.862			
Toplam	168481.03	316				

5. KATILIMCILARIN SINIF YÖNETİMİ VE ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİNİN MESLEKİ KIDEME GÖRE ANLAMLI BİR FARK VAR MIDIR?

Bir diğer araştırma problemi olan okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterliklerinin mesleki kıdeme göre farklılaşma durumuna bakılmıştır. Katılımcıların sınıf yönetimi ve öz yeterlik düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla İlişkisiz Örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi yapılmıştır. Sınıf yönetimi ve öz yeterlik puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 3.6. ve 3.7. 'da sunulmuştur.

Tablo 3. 6. Mesleki Kıdeme Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği ve Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Sınıf yönetimi			Özyeterlik		
	N	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss
Mesleki Kıdem						
1-5	86	69.73	11.02	86	173.75	24.68
6-10	121	68.00	10.60	121	175.33	22.52
11-20	81	67.95	9.90	81	179.56	20.72
21 ve üzeri	24	66.00	9.68	24	188.38	22.14

Analiz sonuçlarına göre; katılımcıların sınıf yönetimi düzeyleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark yoktur, $F(3,308) = 0.97$, $p > .01$. Diğer bir deyişle katılımcıların sınıf yönetimi becerileri katılımcıların mesleki kıdemine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Analiz sonuçlarına göre; katılımcıların öz yeterlik düzeyleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, $F(3,308) = 3.16$, $p < .05$. Mesleki kıdemler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip olanların ($\bar{X}=188.38$); 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanlara ($\bar{X}=173.75$) göre daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları belirlenmiştir.

Tablo 3. 7. Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği ve Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sınıf Yönetimi							
	Gruplararası	322.90	3	107.63	.97	.40	-
	Gruplariçi	33854.13	308	109.916			
	Toplam	34177.03	311				
Özyeterlik							
	Gruplararası	4880.34	3	1626.78	3.16	.02	1-5 yıl ile
	Gruplariçi	158352.31	308	514.13			21 ve üzeri
	Toplam	163232.66	311				

6. KATILIMCILARIN SINIF YÖNETİMİ VE ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİNİN ÇALIŞILAN OKULDAKİ GÖREV SÜRELERİNE GÖRE ANLAMLİ BİR FARK VAR MIDIR?

Araştırmanın 5. Sorusu olan okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterliklerinin çalışılan okuldaki görev süresine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmeye çalışılmıştır. Katılımcıların sınıf yönetimi ve öz yeterlik düzeylerinin görev sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla İlişkisiz Örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi yapılmıştır. Sınıf yönetimi ve öz yeterlik puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 3.8. ve 3.9.'da sunulmuştur.

Tablo 3. 8. Çalışılan Okuldaki Görev Sürelerine Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği ve Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Sınıf yönetimi			Öz yeterlik		
	N	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss
Görev Süresi						
1-5 yıl	208	68.67	10.48	208	176.07	22.07
6-10 yıl	83	67.72	10.89	83	179.84	23.34
11 ve üzeri	19	66.68	8.96	19	179.28	25.06

Analiz sonuçlarına göre; katılımcıların sınıf yönetimi düzeyleri arasında görev süresine göre anlamlı bir fark yoktur, $F(2, 307) = 0.48, p > .01$. Diğer bir değişle katılımcıların sınıf yönetimi becerileri katılımcıların görev süresine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Analiz sonuçlarına göre; katılımcıların öz yeterlikleri arasında görev süresine göre anlamlı bir fark yoktur, $F(2, 307) = 0.90, p > .01$. Diğer bir değişle katılımcıların sınıf yönetimi becerileri katılımcıların görev süresine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablo 3. 9. Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği ve Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Çalışılan Okuldaki Görev Süresine Göre ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sınıf Yönetimi							
	Gruplararası	107.38	2	53.69	.48	.61	-
	Gruplariçi	33911.50	307	110.46			
	Toplam	34018.88	309				
Öz Yeterlik							
	Gruplararası	920.03	2	460.01	.90	.40	-
	Gruplariçi	156849.49	307	510.91			
	Toplam	157769.53	309				

7. KATILIMCILARIN SINIF YÖNETİMİ VE ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİNİN ÖĞRENİM DURUMUNA GÖRE ANLAMLI BİR FARK VAR MIDIR?

Araştırmanın 6. Sorusu olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterliklerinin öğrenim durumuna göre anlamlı şekilde değişme durumuna bakılmıştır. Katılımcıların sınıf yönetimi ve öz yeterlik düzeylerinin öğrenim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla İlişkisiz Örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi yapılmıştır. Sınıf yönetimi ve öz yeterlik puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 3.10. ve 3.11.'da sunulmuştur.

Tablo 3.10. Öğrenim Durumuna Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği ve Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Sınıf yönetimi			Özyeterlik		
	N	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss
Öğrenim durumu						
Ön lisans	37	65.39	8.53	37	178.65	23.38
Lisans	272	68.79	10.60	272	176.43	22.86
Yüksek lisans	7	67.85	15.27	7	177.67	31.18

Analiz sonuçlarına göre; katılımcıların sınıf yönetimi düzeyleri arasında öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark yoktur, $F(2, 313) = 1.71, p > .01$. Diğer bir değişle katılımcıların sınıf yönetimi becerileri katılımcıların öğrenim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Analiz sonuçlarına göre; katılımcıların sınıf yönetimi düzeyleri arasında öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark yoktur, $F(2, 313) = 0.15, p > .01$. Diğer bir değişle katılımcıların sınıf yönetimi becerileri katılımcıların öğrenim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablo 3.11. Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği ve Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sınıf Yönetimi							
	Gruplararası	373.48	2	189.24	1.71	.18	-
	Gruplariçi	34529.28	313	110.31			
	Toplam	34907.76	315				
Özyeterlik							
	Gruplararası	166.39	2	83.19	.15	.85	-
	Gruplariçi	167143.64	313	534.00			
	Toplam	167310.03	315				

8. KATILIMCILARIN SINIF YÖNETİMİ BECERİ DÜZEYİ İLE ÖZ YETERLİK İNANÇLARININ HİZMET İÇİ EĞİTİM ALIP ALMAMA DURUMUNA GÖRE ANLAMLİ BİR FARK VAR MIDIR?

Bu bölümde; araştırmanın bir diğer sorusu olan okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterliklerinin hizmet içi eğitim alıp almama durumunun anlamlı farklılığa yol açıp açmama durumu tespit edilmeye çalışılmıştır. Sınıf yönetimi beceri düzeyi ile öz yeterlik inançları toplam puanlarını katılımcıların hizmet içi eğitim alıp almama durumu açısından karşılaştırmak amacıyla “Bağımsız Örneklem t-Testi” uygulanmıştır. Analize ilişkin değerler Tablo 3.12. gösterilmektedir.

Tablo 3.12. Katılımcıların Sınıf Yönetimi ve Öz Yeterlik Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Sınıf Yönetimi						
Evet	241	67.39	10.36	309	-3.13	.00
Hayır	70	71.81	10.40			
Öz Yeterlik						
Evet	241	180.18	20.28	309	5.28	.00
Hayır	70	164.29	27.64			

Tablo 3.12.'da görüldüğü gibi, hizmet içi eğitim alan katılımcıların Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}$ = 67.39, standart sapma (Ss) değeri 10.36 iken Hizmet içi eğitim almayan katılımcıların Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}$ = 180.18, standart sapma (Ss) değeri 164.29'dur. Yapılan T-Testi sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür, $t(309)=-3.13$, $p<.01$. Hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanları ortalaması ($\bar{X}$ = 67.39) iken; hizmet içi eğitime katılmayan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanları ortalaması ($\bar{X}$ = 71.81). Bu bulgu hizmet içi eğitimin öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerini azaltmada önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.12.'da görüldüğü gibi, hizmet içi eğitim alan katılımcıların Öğretmenlik Öz Yeterlik Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}$ = 180.18, standart sapma (Ss) değeri 20.28 iken Hizmet içi eğitim almayan katılımcıların Öğretmenlik Öz yeterlik Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}$ = 164.29, standart sapma (Ss) değeri 27.64'dur. Yapılan T-Testi sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür, $t(309)=5.28$, $p<.01$. Hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin öz yeterlik puanları ortalaması ($\bar{X}$ = 180.18) iken; hizmet içi eğitime katılmayan öğretmenlerin öz yeterlik puanları ortalaması ($\bar{X}$ = 164.29). Bu bulgu hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini arttırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

9. KATILIMCILARIN SINIF YÖNETİMİ VE ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİNİN SINIF MEVCUDUNA GÖRE ANLAMLI BİR FARK VAR MIDIR?

Araştırmanın 8. Sorusu olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterliklerinin sınıf mevcuduna göre anlamlı şekilde farklılaşma durumuna bakılmıştır. Katılımcıların sınıf yönetimi ve öz yeterlik düzeylerinin sınıf mevcuduna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla İlişkisiz Örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi yapılmıştır. Sınıf yönetimi ve öz yeterlik puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 3.13. ve 3.14.'da sunulmuştur.

Tablo 3.13. Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği ve Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Sınıf yönetimi			Öz yeterlik		
	N	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss
Sınıf mevcudu						
10-15 kişi	92	69.21	10.17	92	175.45	22.38
16-20 kişi	111	67.62	10.22	111	176.17	24.05
21-30 kişi	109	68.26	11.00	109	178.95	22.31

Analiz sonuçlarına göre; katılımcıların sınıf yönetimi düzeyleri arasında sınıf mevcuduna göre anlamlı bir fark yoktur, $F(2, 309) = 0.57, p > .01$. Diğer bir deyişle katılımcıların sınıf yönetimi becerileri katılımcıların sınıf mevcuduna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Analiz sonuçlarına göre; katılımcıların öz yeterlik düzeyleri arasında sınıf mevcuduna göre anlamlı bir fark yoktur, $F(2, 309) = 0.66, p > .01$. Diğer bir deyişle katılımcıların sınıf yönetimi becerileri katılımcıların sınıf mevcuduna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablo 3.14. Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği ve Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Sınıf Mevcudu Göre ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sınıf Yönetimi							
	Gruplararası	127.30	2	63.65	.57	.56	-
	Gruplariçi	34007.66	309	110.05			
	Toplam	34134.97	311				
Öz Yeterlik							
	Gruplararası	702.75	2	351.37	.66	.51	-
	Gruplariçi	163060.40	309	527.70			
	Toplam	163763.16	311				

10. KATILIMCILARIN SINIF YÖNETİMİ VE ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİNİN ÇALIŞILAN OKUL TÜRÜNE GÖRE ANLAMLİ BİR FARK VAR MIDIR?

Bu bölümde; araştırmanın bir diğer problemi olan okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin ve öz yeterliklerinin çalışılan okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaşma durumuna bakılmıştır. Katılımcıların sınıf yönetimi ve öz yeterlik düzeylerinin çalışılan okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla İlişkisiz Örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi yapılmıştır. Sınıf yönetimi ve öz yeterlik puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 3.15.'de sunulmuştur.

Tablo 3.15. Çalışılan Okul Türüne Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği ve Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Sınıf yönetimi			Öz yeterlik		
	N	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss
Okul türü						
İlkokul	149	67.37	10.12	149	179.33	22.57
Ortaokul	46	74.74	12.78	46	166.50	28.43
Anaokulu	86	67.15	8.92	86	177.75	19.91
Kreş	22	67.23	10.20	22	177.16	25.45

Analiz sonuçlarına göre; katılımcıların sınıf yönetimi düzeyleri arasında çalışılan okul türüne göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, $F(3,299)=6.87$, $p<.01$. Okul türleri arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, ortaokulda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=74.74$); ilkokulda ($\bar{X}=67.37$), anaokulunda ($\bar{X}=67.15$) ve kreşte ($\bar{X}=67.23$) çalışan öğretmenlere göre daha yüksek sınıf yönetimi becerilerine sahip olduğu belirlenmiştir.

Analiz sonuçlarına göre; katılımcıların öz yeterlik düzeyleri arasında çalışılan okul türüne göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, $F(3, 299)=3.70$, $p<.01$. Okul türleri arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, ilkokulda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=179.33$); ortaokulda çalışan öğretmenlere ($\bar{X}=166.50$) göre daha yüksek özyeterlik inancına sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.16. Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği ve Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği Puanlarının Okul Türlerine Göre ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sınıf Yönetimi	Gruplararası	2171.78	3	723.92	6.87	.00	İlkokul-ortaokul,
	Gruplariçi	31483.57	299	105.29			ortaokul-kreş,
	Toplam	33655.36	302				Anaokulu-ortaokul
Özyeterlik	Gruplararası	5913.89	3	1971.29	3.70	.01	İlkokul-ortaokul
	Gruplariçi	159169.69	299	532.34			
	Toplam	165083.58	302				

11. KATILIMCILARIN CİNSİYET AÇISINDAN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ VE ÖZ YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ VAR MIDIR?

Bu bölümde; araştırmanın bir alt problemi olan okul öncesi öğretmenlerin cinsiyet açısından sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlikleri arasındaki ilişki durumuna bakılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin cinsiyet açısından sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlikleri arasındaki ilişki durumunu tespit edebilmek için Pearson Moment Çarpım Korelasyonu kullanılmıştır. Analiz sonuçları tablo 3. 17.'de verilmiştir.

Tablo 3.17. Kadın ve Erkeklerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi ile Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkiler

Değişkenler		1.	2.
Kadın N=246	1.Sınıf Yönetimi	-	-.619**
	2.Özyeterlik	-.619**	-
**<.05			
Erkek N=71	1.Sınıf Yönetimi	-	-,630**
	2.Özyeterlik	-,630**	-
**<.05			

Tablo 3.17. incelendiğinde kadın okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile öz yeterlik inançları arasında orta düzeyde, negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r=-.62$, $p<.05$. Buna göre; kadınların sınıf yönetimi becerisi arttıkça öz yeterlik inancı azaldığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2=.38$) dikkate alındığında kadınların sınıf yönetimi becerisindeki toplam varyansının %38'inin öz yeterlik inancından kaynaklandığı söylenebilir.

Erkek okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile öz yeterlik inançları arasında orta düzeyde, negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r=-.63$, $p<.05$. Buna göre; kadınların sınıf yönetimi becerisi arttıkça öz yeterlik inancı azaldığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2=.39$) dikkate alındığında erkeklerin sınıf yönetimi becerisindeki toplam varyansının %39'unun öz yeterlik inancından kaynaklandığı söylenebilir.

11. KATILIMCILARIN HİZMET İÇİ EĞİTİM ALMA DURUMU AÇISINDAN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ VE ÖZ YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ VAR MIDIR?

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan okul öncesi öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumu açısından sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlikleri arasındaki ilişki durumuna bakılmıştır. Okulöncesi öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumu açısından sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlikleri arasındaki ilişki durumunu tespit etmek amacıyla Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Kullanılmıştır. Analiz sonuçları tablo 3.18'de verilmiştir.

Tablo 3.18. Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Durumu Açısından Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi ile Öz yeterlik İnançları Arasında İlişki

Değişkenler		1.	2.
Hizmetiçi Eğitim alma N=241	1.Sınıf Yönetimi	-	-.587**
	2.Özyeterlilik	-.587**	-
**<.05			
Hizmetiçi Eğitim Almama N=70	1.Sınıf Yönetimi	-	-,653**
	2.Özyeterlilik	-,653**	-
**<.05			

Tablo 3.18. incelendiğinde hizmet içi eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile öz yeterlik inançları arasında orta düzeyde, negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r=-.58$, $p<.05$. Buna göre; hizmet içi eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi arttıkça öz yeterlik inancı azaldığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2=.3$) dikkate alındığında hizmet içi eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisindeki toplam varyansının %33'ünün öz yeterlilik inancından kaynaklandığı söylenebilir.

Hizmet içi eğitim almayan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile öz yeterlik inançları arasında orta düzeyde, negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r=-.65$, $p<.05$. Buna göre; hizmet içi eğitim almayan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi arttıkça öz yeterlik inancı azaldığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2=.42$) dikkate alındığında hizmet içi eğitim almayan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisindeki toplam varyansının %42'sinin öz yeterlilik inancından kaynaklandığı söylenebilir.

12. KATILIMCILARIN YAŞ AÇISINDAN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ VE ÖZ YETERLİKLERİ ARASINDA ANLAMLI BİR İLİŞKİ VAR MIDIR?

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan okul öncesi öğretmenlerin yaş değişkeni açısından sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlikleri arasındaki ilişki durumuna bakılmıştır. Okulöncesi öğretmenlerin yaş değişkeni açısından sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlikleri arasındaki ilişki durumunu tespit etmek amacıyla Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Kullanılmıştır. Analiz sonuçları tablo 3.19’de verilmiştir.

Tablo 3.19. Yaş Açısından Öz Yeterlik İnançları ve Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Arasındaki İlişki

Değişkenler		1.	2.
21-30 yaş N=111	1.Sınıf Yönetimi	-	-,605**
	2.Özyeterlilik	-,605**	-
**<.05			
31-40yaş N=160	1.Sınıf Yönetimi	-	-,644**
	2.Özyeterlilik	-,644**	-
**<.05			
41-50yaş N=34	1.Sınıf Yönetimi	-	-,581**
	2.Özyeterlilik	-,581**	-
**<.05			
50 ve üzeri N=12	1.Sınıf Yönetimi	-	-,483**
	2.Özyeterlilik	-,483**	-
**<.05			

Tablo 3. 19 incelendiğinde 21-30 yaş arasındaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile öz yeterlikleri arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir, $r = -,60$, $p < .05$. Buna göre 21-30 yaş arasındaki öğretmenlerin öz yeterlikleri arttıkça sınıf yönetimi becerileri azalmaktadır. 31-40 yaş, arasındaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlikleri arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r = -,64$, $p < .05$.

41-50 yaş arasındaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlikleri arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r = -,58$, $p < .05$. 51 ve üzeri yaş

grubundaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile öz yeterlikleri arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir, $r = -.48$, $p < .05$. Buna göre öğretmenlerin öz yeterlik inançları arttıkça sınıf yönetimi becerileri azalmaktadır.

13. KATILIMCILARIN KIDEM DEĞİŞKENİ AÇISINDAN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ VE ÖZ YETERLİKLERİ ARASINDA ANLAMLİ BİR İLİŞKİ VAR MIDIR?

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan okul öncesi öğretmenlerin kıdem değişkeni açısından sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlikleri arasındaki ilişki durumuna bakılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin kıdem değişkeni açısından sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlikleri arasındaki ilişki durumunu tespit etmek amacıyla Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Kullanılmıştır. Analiz sonuçları tablo 3.20’de verilmiştir.

Tablo 3.20. Kıdem Açısından Öz Yeterlik İnançları ve Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki

Değişkenler		1.	2.
1-5 yıl N=86	1.Sınıf Yönetimi	-	-,557**
	2.Özyeterlilik	-,557**	-
**<.05			
6-10yıl N=121	1.Sınıf Yönetimi	-	-,674**
	2.Özyeterlilik	-,674**	-
**<.05			
11-20 yıl N=81	1.Sınıf Yönetimi	-	-,662**
	2.Özyeterlilik	-,662**	-
**<.05			
20 ve üzeri N=24	1.Sınıf Yönetimi	-	-,475**
	2.Özyeterlilik	-,475**	-
**<.05			

Tablo 3. 20 incelendiğinde 1-5 yıl ($r = -.55$, $p < .05$.), 6-10 yıl ($r = -.67$, $p < .05$.), 11-20 yıl ($r = -.66$, $p < .05$.) ve 20 ve üzeri ($r = -.47$, $p < .05$.) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile öz yeterlikleri arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öz yeterlikleri arttıkça sınıf yönetimi becerileri düşmektedir.

14. KATILIMCILARIN ÖĞRENİM DURUMU DEĞİŞKENİ AÇISINDAN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ VE ÖZ YETERLİKLERİ ARASINDA ANLAMLİ BİR İLİŞKİ VAR MIDIR?

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni açısından sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlikleri arasındaki ilişki durumuna bakılmıştır. Okulöncesi öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni açısından sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlikleri arasındaki ilişki durumunu tespit etmek amacıyla Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Kullanılmıştır. Analiz sonuçları tablo 3.21’de verilmiştir.

Tablo 3.21. Öğrenim Durumu Açısından Öz Yeterlik İnançları ve Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Arasındaki İlişki

Değişkenler		1.	2.
Ön Lisans N=37	1.Sınıf Yönetimi	-	-,547**
	2.Özyeterlilik	-,547**	-
**<.05			
Lisans N=272	1.Sınıf Yönetimi	-	-,631**
	2.Özyeterlilik	-,631**	-
**<.05			
Yüksek Lisans N=7	1.Sınıf Yönetimi	-	-,744**
	2.Özyeterlilik	-,744**	-
**<.05			

Tablo 3. 21 incelendiğinde ön lisans düzeyinde öğrenim durumu olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlikleri arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r = -,54$, $p < .05$. Lisans düzeyinde öğrenim durumu olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlikleri arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r = -,63$, $p < .05$. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ise sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlikleri arasında yüksek düzeyde negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir, $r = -,74$, $p < .05$. Buna göre öğrenim düzeyi farklı olan öğretmenlerin öz yeterlik inancı arttıkça sınıf yönetimi becerileri düşmektedir.

15. KATILIMCILARIN SINIF MEVCUDU DEĞİŞKENİ AÇISINDAN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ VE ÖZ YETERLİKLERİ ARASINDA ANLAMLI BİR İLİŞKİ VAR MIDIR?

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan okul öncesi öğretmenlerin sınıf mevcudu değişkeni açısından sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlikleri arasındaki ilişki durumuna bakılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin sınıf mevcudu değişkeni açısından sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlikleri arasındaki ilişki durumunu tespit etmek amacıyla Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Kullanılmıştır. Analiz sonuçları tablo 3.22’de verilmiştir.

Tablo 3.22. Sınıf Mevcudu Açısından Öz Yeterlik İnançları ve Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Arasındaki İlişki

Değişkenler		1.	2.
10-15 Kişi N=92	1.Sınıf Yönetimi	-	-,608**
	2.Özyeterlilik	-,608**	-
**<.05			
16-20Kişi N=111	1.Sınıf Yönetimi	-	-,599**
	2.Özyeterlik	-,599**	-
**<.05			
21-30 Kişi N=109	1.Sınıf Yönetimi	-	-,666**
	2.Özyeterlilik	-,666**	-
**<.05			

Tablo 3. 22 incelendiğinde farklı sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlikleri arasında orta düzeyde negatif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin öz yeterlik inancı arttıkça sınıf yönetimi becerileri düşmektedir.

16. KATILIMCILARIN ÇALIŞILAN OKUL TÜRÜ DEĞİŞKENİ AÇISINDAN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ VE ÖZ YETERLİKLERİ ARASINDA ANLAMLI BİR İLİŞKİ VAR MIDIR?

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan okul öncesi öğretmenlerin çalışılan okul türü değişkeni açısından sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlikleri arasındaki ilişki durumuna bakılmıştır. Okulöncesi öğretmenlerin çalışılan okul türü değişkeni açısından sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlikleri arasındaki ilişki durumunu tespit etmek amacıyla Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Kullanılmıştır. Analiz sonuçları tablo 3.23’de verilmiştir.

Tablo 3.23. Çalışılan Okul Türü Açısından Öz Yeterlik İnançları ve Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Arasındaki İlişki

Değişkenler		1.	2.
İlkokul N=149	1.Sınıf Yönetimi	-	-,661**
	2.Özyeterlilik	-,661**	-
**<.05			
Ortaokul N=46	1.Sınıf Yönetimi	-	-,589**
	2.Özyeterlilik	-,589**	-
**<.05			
Anaokulu N=86	1.Sınıf Yönetimi	-	-,581**
	2.Özyeterlilik	-,581**	-
**<.05			
Kreş N=22	1.Sınıf Yönetimi	-	-,513**
	2.Özyeterlilik	-,513**	-
**<.05			

Tablo 3. 23 incelendiğinde farklı okul türlerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlikleri arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik inançları arttıkça sınıf yönetimi becerileri düşmektedir.

17. KATILIMCILARIN ÖZ YETERLİK DÜZEYİ AÇISINDAN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNDE ANLAMLİ BİR FARK VAR MIDIR?

Araştırmanın son problemi olan okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlikleri açısından sınıf yönetimi becerilerinde anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterliklerinin sınıf yönetimi becerilerinde anlamlı bir farka yol açıp açmadığını tespit etmek amacıyla Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analize ilişkin sonuçlar tablo 3.24’te gösterilmiştir.

Tablo 3. 24. Öz Yeterlik Açısından Sınıf Yönetimi Becerilerindeki Anlamlı Farka İlişkin ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sınıf Yönetimi							
	Gruplararası	20942,63	90	232,69	3,765		-
	Gruplariçi	14366,28	230	62,462			
	Toplam	35308,92	320				

Tablo 3.24. incelendiğinde okulöncesi öğretmenlerin öz yeterlikleri açısından sınıf yönetimi becerilerinde anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik sonuçlar değerlendirilerek tartışılmış ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkiyle İlgili Tartışma

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öz yeterlikleri arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur, $r=-.62$, $p<.01$. Determinasyon katsayısı ($r^2=.38$) dikkate alındığında sınıf yönetimi becerisindeki toplam varyansının %38'inin öz yeterlilik inancından kaynaklandığı söylenebilir. Buna göre öğretmenlerin öz yeterlikleri arttıkça sınıf yönetimi becerileri düşmektedir. Beklenenden farklı çıkan bu sonucun sebebi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine göre kendilerine gerçekçi bir bakış açısıyla bakmamalarından kaynaklı olabilir. Kendilerinin öğretmenlik becerilerini yüksek olarak tanımlayan öğretmenler, sınıf yönetimi becerileri söz konusu olduğunda aslında beklenen kadar başarı gösteremiyor olabilirler. Bu noktada öz yeterlik inancıyla ilgili yapılan çalışmalarda da değinildiği gibi öz yeterlik inancı kişinin gerçek yeteneğini ya da başarısını yansıtmıyor olabilir (Değer, 2015). Bu doğrultuda öğretmenler için kendilerini gerçekçi bir bakış açısıyla değerlendirmeleri sınıf yönetimi becerilerinin artmasını sağlama noktasında oldukça önemlidir. Woolfolk- Hoy (2015: 721) kitabında, Wheatley (2002, 2005); Carol Weinstein (1988); Emmer ve Hickman (1991)'in çalışmalarındaki yüksek yeterlikle ilgili karşılaşılan bazı problemleri derlemiştir. Buna göre öğretmenliğe yeni başlayan öğretmenlerin kendilerine fazla olumlu bakmaları, yeterliklerini gerçekçi değerlendirmelerine engel olmaktadır. Sınıf yönetimi becerisi konusunda sıkıntı yaşayan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yeterlik algısına sahip olduğunu düşünen öğretmenlerin yöntemleri konusunda değişime kapalı olması durumları ortaya çıkmıştır. Bozbaş (2015) sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ve sınıf yönetimi becerileri algıları arasındaki ilişkiye baktığı çalışmasında pozitif yönde fakat düşük düzeyde bir ilişki olduğunu görmüştür. Bununla birlikte Babaoğlu ve Korkut (2010) ise çalışmalarında tersi yönde bir sonuca ulaşmışlardır. Yani öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile öz yeterlikleri arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu ifade etmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Verilerinden Elde Edilen Analiz Sonuçları ve Tartışma

•Okulöncesi öğretmenlerinin, okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ölçeğinden aldıkları en yüksek puan 97 iken, aldıkları en düşük puan 47’dir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ölçeğinden aldıkları puan ortalaması 68.38’dir. Standart sapma değeri ise 10.45’tir. Aynı zamanda basıklık ve çarpıklık değerine bakıldığında verilerin normal dağılıma uygun olduğu, puanlarının dağılımına ilişkin histogramlarda normal dağılım eğrisine göre aşırı bir sapma olmadığı görülmüştür. Veriler incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin iyi seviyede olduğu görülmektedir.

•Araştırma kapsamında okulöncesi öğretmenlerinin, okulöncesi öğretmenleri sınıf yönetimi becerilerinin öğretmenlerin, yaşına, cinsiyetine, mesleki kıdemine, çalışılan okuldaki görev süresine, öğrenim durumuna, sınıf mevcudu durumuna, hizmet içi eğitim alma durumuna ve çalışılan okuldaki görev süresine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmıştır.

•Okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öğretmenlerin yaş değişkeni (21-30, 31-40, 41-50, 50 ve üzeri) arasındaki farka bakıldığında, anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür, $F(3, 313) = 2.33, p > .01$. Okul öncesi öğretmenlerin yaş faktörünün sınıf yönetimi becerilerinde etkin bir rol oynamadığı tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin çoğunluğunu 31-40 yaş grubu ($n=160$) oluşturmaktadır. Ardından 111 kişiyle ikinci sırada 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin ağırlıkta olduğunu görüyoruz. Yıldız (2018)’ın “Okulöncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İlişkisi” konulu yüksek lisans tezinde aynı sonuca ulaştığı görülmüştür. Kaplan 2018 yılında, Türkiye’deki 59 ilden toplam 514 okulöncesi öğretmenin katıldığı bir çalışma yapmıştır. Araştırmaya göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çevik-Karatekin (2018) 125 okulöncesi öğretmeniyle yaptığı çalışmada okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Tüm bu bulgulara bakıldığında genel olarak okulöncesi öğretmenlerinin yaş faktörünün sınıf yönetimi becerilerine etki etmediği söylenebilir. Öğretmenlerin hangi yaş aralığında olursa olsun sınıf yönetimi becerilerinin

bundan etkilenmediği, genç öğretmeninde, yaşı ortalamanın üzerinde olan öğretmenin de kendini sınıf yönetimi becerisini yüksek kabul ettiği düşünülmektedir.

• Okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ile ilgili yapılan analiz sonucunda cinsiyet değişkeninin okulöncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür. Literatüre bakıldığında Nur (2012), anaokullarında örgüt iklimi ve sınıf yönetimi becerilerinin arasındaki ilişkiye baktığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Aynı şekilde İlhan (2011) yaptığı çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Aktaş (2019) sınıf yönetiminde sınıf içi disiplin sorunlarıyla ilgili yaptığı çalışmada cinsiyet değişkeninin etkisiz olduğunu görmüştür. Sevce (2017) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile cinsiyet değişkeni arasında “Etkili İletişim” ve “Sınıfın Fiziksel Düzeni” alt boyutlarında kadınların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yıldırım (2016), okulöncesi öğretmenleriyle ilgili yaptığı araştırmada, okul öncesi öğretmenleri sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyet değişkeni ile arasında ilişkiye bakmıştır. Okulöncesi öğretmenleri Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği’nin Zaman Yönetimi ve Demokrasi Yönetimi, Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi, Öğretmenin Kişisel Yeterliliği, Sorun Davranışları Yönetimi alt boyutları ve sınıf yönetimi toplam puan ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin etkinlik planlamada yetkinlik alt boyutuna göre ise kadın öğretmenlerin yetkinlik puanlarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Ekici (2018) öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile ilgili yüksek lisans tezinde cinsiyet değişkeni ile ilgili anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Genel anlamda yapılan araştırmalara bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı gözlenmiştir. Ancak sınıf yönetimi becerileri ölçeği alt boyutlardan oluşuyorsa bazı boyutlarının kadın cinsiyetinin lehine sonuçlandığı görülmüştür. Bu sonuca göre sınıf yönetimi becerisi ölçeğinin türüne göre sonuçlar farklılık doğurabilmektedir. Genel anlamda öğretmenlerin cinsiyet faktörü sınıf yönetimi becerisini etkilemezken boyutlandırılan ölçeklerde daha detaylı sonuçların çıkabildiği görülmektedir.

•Okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. %38.8’lik bir dilimle araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunu 6-10 yıl aralığındaki mesleki kıdeme sahip olanlar oluşturmaktadır. Öte yandan araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenler ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür, $F(3,308)=0.97$, $p>.01$. Yapılan araştırmalar incelendiğinde mesleki kıdemin sınıf yönetimi becerileri konusunda anlamlı bir farklılık oluşturmadığını görüyoruz. (Tunca, 2010; Akkaya 2011; Alatl 2014; Demir 2015). Yani meslekte yeni olan öğretmenler de mesleki kıdemi yüksek öğretmenler kadar kendilerini sınıf yönetimi konusunda beceriye sahip olarak düşünmektedirler. Göreve yeni başlayan öğretmenlerimizin alanla ilgili taze bilgiye sahip olmaları, yeni yaklaşımlardan ve güncel gelişmelerden haberdar olmaları onların sınıf yönetimi becerisi konusunda yeterli olmalarını sağlıyor olabilir. Yine öğretmenlerin mezun olmadan önce aldıkları staj eğitim uygulamasının da öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri konusunda hem gözlem hem de uygulama yapabilmelerinin onlara deneyim kazandırdığını da söyleyebiliriz.

•Okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile çalışılan okuldaki görev süresi arasındaki fark ile ilgili analiz sonuçlarına bakılmıştır. Çalışılan okuldaki görev süresi ile okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür, $F(2, 307)=0.48$, $p>.01$. Öncesinde katılımcıların bulundukları okuldaki çalışma süreleri incelendiğinde, 208’inin (%67,1) 1-5 yıl, 83’ünün (%26,8) 6-10 yıl ve 19’unun (%6,1) 10 yıldan fazla çalıştığı görülmüştür. Sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin çok az bir kısmının bulunduğu okulda 10 yıldan fazla süredir kaldığını görüyoruz. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun görev yaptıkları okulda 1-5 yıl arası süreyle çalıştığı görülmektedir. Çalışılan okuldaki görev süresinin anlamlı bir farklılığa yol açmamasındaki sebep öğretmenlerin çok az bir kısmının 10 yıldan fazla süredir aynı kurumda görev yapmaları ve bu durumun istatistiklerde büyük bir etki meydana getirmemesi olabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri özellikle sınıf içi etkenlerden daha çok etkileniyor olması olabilir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde Düzgün (2016)’nın ortaokulda görev yapan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiye baktığı çalışmasında çalışılan okuldaki görev süresinin sınıf yönetimi becerilerine anlamlı düzeyde etki etmediği görülmüştür. Büyükuysal (2016) ‘nın çalışmasında benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

•Okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve öğrenim düzeyi değişkeni ile ilgili analizlere bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin %86.1'nin lisans, %11.7'sinin ön lisans, %2.2'sinin ise yüksek lisans mezunu olduklarını görmekteyiz. Öte yandan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öğrenim düzeyi değişkeni arasındaki farka bakıldığında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Çoğunluğun lisans mezunu olmasının yanında ön lisans mezunu öğretmenlerinde çok az bir sayıda olmadıkları görülmektedir. Özellikle özel anaokulu ve kreşlerde lisans mezuniyeti şartı aranmadan öğretmenler görev yapmaktalar. Bunun yanında lisansüstü eğitime devam eden çok az sayıda öğretmen grubunun olduğu görülmektedir. Bunun nedeni ise öğretmenlerin kendini geliştirme arzusuna sahip olmadıkları olabileceği gibi, yoğun çalışma hayatından yüksek lisans yapmaya fırsat bulamamaları da olabilir. Araştırmaya katılan yüksek lisans mezunu öğretmenlerin sayısının çok az olması öğrenim düzeyi değişkenine etki etmemiş olabilir. Ön lisans mezunu öğretmenlerin ise genel de meslek lisesi eğitimi almaları ve alanları ile ilgili bilgi birikimine liseden itibaren başlamaları sınıf yönetimi becerileri konusunda kendilerini yeterli görmelerini sağlamış olabilir. Bunun dışında lisans eğitimi veren yükseköğretim kurumlarının da eğitim uygulamalarını gözden geçirmesinde fayda olabilir. Literatüre bakıldığında Sağlam (2018), öğretmenlerin duygusal zekâları ve öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi konulu çalışmasında, eğitim düzeyinin sınıf yönetimi becerileriyle anlamlı düzeyde bir ilişkisinin olmadığını görmüştür. Semerci (2015) ise okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile ilgili yaptığı çalışmasında lisans ve lisans üstü mezunu öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri düzeylerinin ön lisans ve meslek lisesi mezunu öğretmenlerden daha düşük çıkması da yukarıda bahsedilen durumları destekler niteliktedir.

• Okulöncesi öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile hizmet içi eğitim alıp almama durumu değişkeni ile ilgili yapılan analiz sonuçlarına göre elde edilen veriler şu şekildedir: katılımcıların %77.5'i hizmet içi eğitim almış olup, % 22.'5'i hizmet içi eğitim almamıştır. Yapılan T-Testi sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür, $t(309)=-3.13$, $p<.01$. Hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanları ortalaması ($\bar{X}= 67.39$) iken; hizmet içi eğitime katılmayan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanları ortalaması ($\bar{X}= 71.81$). Bu verilere göre hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, hizmet içi eğitim almayanlara göre sınıf yönetimi

becerileri beklenenin aksine daha düşük çıkmıştır. Bu durum öğretmenlerin eğitim aldıkça kendilerine daha gerçekçi öz eleştiri yapabilmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Yahut sunulan hizmet içi eğitimin içeriği öğretmenlerin tam donanımını sağlayacak nitelikte olmayabilir.

- Okulöncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile sınıf mevcudu değişkeni ile ilgili analiz sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin % 29.5'i 10-15 kişilik sınıfta, %35.6'sı 16-20 kişilik sınıflarda, %34.9'u da 21-30 kişilik sınıflarda eğitim vermektedir. Okulöncesi eğitim döneminde sınıf mevcudunun kalabalık olması sıkıntı yaratabilir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun makul derecede sınıf mevcuduna sahip olduklarını görüyoruz. Bir diğer analiz verilerine göre ise; katılımcıların sınıf yönetimi düzeyleri arasında sınıf mevcuduna göre anlamlı bir fark olmadığını görüyoruz. ($F(2, 309) = 0.57, p > .01$). Cengiz (2015)'in matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerini incelediği araştırmada sınıf mevcudu değişkeninin anlamlı bir değişikliğe yol açmadığını görmüştür. Düzgün (2016)'nın çalışmasında da benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Yüksel 'in 2013 yılında yaptığı sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile ilgili çalışmasında sınıf mevcudu değişkeninin anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür.

- Okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile çalışılan okul türü değişkeni ile ilgili analiz sonuçlarına göre; katılımcıların %49.9'u ilkokul, %28.4'ü anaokulu, % 15.2'si ortaokul ve %7.3'ü kreşte görev yapmaktadırlar. Yapılan analizler sonucunda çalışılan okul türüne göre sınıf yönetimi becerilerin anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Buna göre sınıf yönetimi beceri puanı en düşük anaokulunda ($\bar{X}=67.15$) ve kreşte ($\bar{X}=67.23$) olduğu görülmektedir. Bunun nedeni anaokulu ve kreşlerde yaş olarak daha küçük öğrenciler eğitim alması olabilir. Küçük yaş grubunda sınıf yönetimi becerileri konusunda öğretmenlerimiz biraz daha zorlanıyor olabilmektedir. Bunun yanında anaokulu ve kreşlerin okul öncesi eğitim faaliyetleri, ilkokul ve ortaokuldaki anasınıflarına göre biraz daha yoğun olabilmektedir. Özellikle proje çalışmaları, yoğun aile katılımları ve özel gün etkinlikleri anasınıflarına göre daha fazla yapılmaktadır. Bu durum öğretmenlerimizin sınıf yönetimi becerilerinde zorlanmasına sebep oluyor olabilir.

Okulöncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Verileri Analizinden Elde Edilen Sonuçlar ve Tartışma

•Okulöncesi öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında $\bar{X}= 176.61$ olduğunu görüyoruz. Standart sapma değeri ise 23.18'dir. Ölçek puanlarının basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldığında ise verilerin normal dağılıma uygun olduğu, puanlarının dağılımlarına ilişkin histogramlarda normal dağılım eğrisine göre aşırı bir sapma olmadığı söylenebilir.

•Okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlikleri ile cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin puan ortalaması $\bar{X}= 176.94$, standart sapma (Ss) değeri 22.47'dir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin puan ortalamaları $\bar{X}= 176.43$, standart sapma (Ss) değeri 25.27'dir. Cinsiyet değişkeninin öğretmen öz yeterlik düzeylerini anlamlı şekilde değiştirmedeği elde edilen bulgular sonucunda ulaşılmıştır. ($t(315)=.163$, $p>.01$.) Yani cinsiyet değişkeni ile öğretmenlerin öz yeterlik algıları arasında bir ilişki bulunamamıştır. Bu durum kadın ve erkek öğretmenlerin öz yeterlik inançlarında cinsiyetlerinden etkilenmediğinin göstergesidir. Günümüzde artık pek çok meslekte cinsiyet ayrımı yapılmamaktadır. Semerci (2015)'in çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yılmaz ve Çokluk- Bökeoğlu (2008) ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada cinsiyet değişkeni ile öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Urhan (2013) öğretmen adaylarının öz yeterlik algısı ile ilgili yaptığı çalışmada öz yeterlik algısının cinsiyet değişkeni ile ilgili anlamlı bir farklılık yaratmadığını tespit etmiştir. Yaman, Cansüngü- Koray ve Altunçekiç (2003) fen bilgisi öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine yaptığı çalışmada cinsiyet değişkeni ile ilgili anlamlı bir fark bulamamıştır. Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer (2009); Yenice (2012); Ekici (2008); Gülev (2015); Yıldız (2014); Akbaş- Çelikkaleli (2006); Şener (2016) öz yeterlilik algıları ile ilgili çalışmalarında cinsiyet değişkeni ile ilgili benzer bir sonuca ulaşmışlardır. Buna karşıt olarak Korkut ve Babaoğlu (2012) sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları çalışmalarında cinsiyet faktörünün öz yeterlik düzeyini etkilediğini, erkek öğretmenlerin daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

•Okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlikleriyle yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F(3, 313)= 2.46$, $p>.01$). Yani araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ne olursa olsun öğretmenlerin öz yeterlikleriyle ilgili herhangi bir

fark yaratmamaktadır. Yaşı ne olursa olsun öğretmenlerin öz yeterlikleri konusunda daha farklı değişkenlerden etkilenmesi sonucu bu sonuç ortaya çıkmış olabilir. Semerci ve Uyanık- Balat (2018) 'in çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Sağlar (2018) çalışmasında yaş faktörünün öz yeterlik üzerinde bir etkiye sahip olmadığını görmüştür. Bunun dışında literatürde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür (Kestanlıoğlu 2018; Bozbaş 2015)

•Okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlikleri ile mesleki kıdem arasındaki farka bakılan analizlerde mesleki kıdemin öz yeterlik düzeylerini etkilediği sonucuna varılmıştır. Mesleki kıdemler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip olanların ($\bar{X}$ =188.38); 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanlara ($\bar{X}$ =173.75) göre daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleklerinde tecrübelerinin artmasıyla kendilerini alanda daha yeterli ve başarılı bulmaları konusunda daha fazla inanca sahip olduğunu görmekteyiz. Sağlar (2018)'inde çalışmasında da mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin öz yeterlik inancının daha yüksek olduğunu görmekteyiz. Say (2005) öz yeterlik düzeyi ile ilgili yaptığı çalışmada mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin daha düşük çıktığı sonucuna varmıştır. Peksayılır- Tuzcu (2019) farklı branş öğretmenleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının karşılaştırılması konulu tezinde kıdem yılı yüksek öğretmenlerle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyinin, meslekte 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası çalışmış olanlara göre daha yüksek çıktığını tespit etmiştir. Bu durumu öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin tecrübeli olmalarının yanında göreve yeni başlayan öğretmenlerin de genç ve dinamik bir yapıda olmalarıyla alakalı olduğunu ileri sürmüştür. Yine Gençtürk ve Memiş (2010) çalışmalarında benzer bir sonuca ulaşmışlardır. Buna karşılık olarak Özkurt (2017) çalışmasında hizmet süresinin öğretmen öz yeterliğinde herhangi bir farka yol açmadığı sonucuna ulaşmıştır. Özerkan'ın (2007) çalışmasında da mesleki deneyimin öğretmen öz yeterliği ile anlamlı bir ilişkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

•Okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri ile çalışılan okuldaki görev sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili yapılan analizlerde anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Yani çalışılan okuldaki görev süresinin öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerini etkilememektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulda çalışma süreleri onların kendileriyle ilgili yeterlilik fikirlerine bir tesirinin

olmadığı düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Bulduklu (2014), çalışmasında öğretmen öz yeterliğinin aynı okulda görev yapma süresine göre değişmediğini tespit etmiştir.

•Okulöncesi öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile öğrenim durumları ile ilgili analizlerde anlamlı bir farka rastlanmamıştır. ($F(2, 313) = 0.15, p > .01$.) Bu durumun ana etkeni ön lisans mezunlarının liseden itibaren mesleki bilgi edinimine başlanması olabilir. Bu yüzden kendilerini lisans mezunu öğretmenler kadar öz yeterliğe sahip olduklarını düşünmekte olabilirler. Öztürk ve Yıldızbaş (2019) öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile mesleki tükenmişlik algıları arasındaki ilişkinin analizi konulu çalışmasında öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ve öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Kavrayıcı ve Bayrak (2016) çalışmalarında öğrenim durumu değişkeninin öz yeterliği etkilemediği sonucuna varmıştır. Türkmen (2018) öğretmenlerin öz yeterlikleri ile ilgili çalışmasında öğrenim düzeyinin öz yeterlik düzeyi üzerinde herhangi bir değişikliğe yol açmadığını tespit etmiştir. Telef (2011) öğretmenlerin öz yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi konulu 349 öğretmenin dahil olduğu çalışmasında öğrenim düzeyinin öğretmen öz yeterliğini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Buna karşıt olarak Yılmaz ve Bökeoğlu (2008) ilkökul öğretmenlerinin öz yeterlikleriyle alakalı çalışmasında lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin ön lisans ve lisans mezunu öğretmenlere oranla daha az yeterliğe sahip olduklarını tespit etmişlerdir.

•Okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlikleri ile hizmet içi eğitim alıp almama durumu ile ilgili analiz sonuçları şu şekildedir; hizmet içi eğitim alan katılımcıların Öğretmenlik Öz Yeterlik Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları $\bar{X} = 180.18$ 'dir. Standart sapma (Ss) değeri 20.28'dir. Hizmet içi eğitim almayan katılımcıların ise Öğretmenlik Öz yeterlik Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları $\bar{X} = 164.29$, standart sapma (Ss) değeri 27.64'dur. Yapılan T-Testi sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür, $t(309) = 5.28, p < .01$. Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre daha yüksektir. Okul öncesi öğretmenler, mesleki bilgilerini ve eğitimlerini artırdıkça kendi öğretmenliklerine dair yeterlik hislerinin artmasını sağlamaktadırlar. Hizmet içi eğitim yoluyla öğretmenlerin mesleki donanımının artması sağlanmaktadır. Böylece hizmet içi eğitim öğretmenlerin kendilerine ilişkin yetkinlik algılarının da artmasını sağlıyor olabilir. Bu

sonuca zıt olarak Daştan (2016) çalışmasında hizmet içi eğitim alma durumunun öz yeterliği etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Bir başka çalışmada öğretmen teknoloji yeterliğinin hizmet içi alma durumuna göre anlamlı şekilde değişmediği saptanmıştır (Sezgin, Onur ve Has-Erdoğan, 2017). Bu sonuçlar incelendiğinde öz yeterlik algısı hizmet içi eğitimlerden olumlu şekilde etkilendiği gibi öğretmenlerin yaşadıkları deneyimlerden de etkilenmekte olabilir.

- Okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri ile sınıf mevcudu değişkeni arasındaki farka bakıldığında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. ($F(2, 309) = 0.66, p > .01$.) Bu sonucun çıkmasında öğretmenlerin öz yeterliğinin sınıftaki öğrenci sayısından çok öğrencilerin düzeylerinden etkilenmesinden kaynaklı olabilir. Piştav-Akmeşe ve Kayhan (2015) çalışmalarında sınıftaki öğrenci sayısının öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz yeterlik düzeylerinde anlamlı bir değişikliğe yol açmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

- Okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlikleri ile okul türü değişkeni ile ilgili arasındaki farka bakıldığında anlamlı bir farklılığın çıktığını görüyoruz. ($F(3, 299) = 3.70, p < .01$.) Gruplar arasında yapılan fark testi sonucunda ilkokulda çalışan öğretmenler ($\bar{X}=179.33$); ortaokulda çalışan öğretmenlere ($\bar{X}=166.50$) göre kendilerinin öz yeterliğini daha yüksek olarak değerlendirmişlerdir. Literatüre bakıldığında benzer sonuçlara ulaşılmaktadır. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu'nun (2013) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşlerini tespit etmiştir. Buna göre ilkokul ve anaokullarında göre yapan öğretmenlerin yüksek öz yeterlik düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kürücü (2019)'un müzik öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile ilgili çalışmasında öğretmenlerin çalıştıkları sınıfların yaş düzeyi arttıkça daha yüksek öz yeterliğe sahip olduğunu görmüştür

6.1. Öneriler

Bu kısımda okulöncesi öğretmenleri sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlikleri çalışması neticesinde elde edilen veriler ışığında uygulayıcılara ve araştırmacılara bazı öneriler yer almaktadır.

- Okulöncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile öz yeterlikleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olması ve öz yeterliğin hizmet içi alanlarda daha yüksek çıkması sebebiyle öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve sınıf yönetimi becerileri ile ilgili hizmet içi eğitim almaları sağlanabilir.
- Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlikleri arasındaki ilişki ile ilgili çalışma diğer branşlara da uygulanabilir.
- Okul yöneticilerinin ve öğrencilerin öz yeterlilik düzeyi ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
- Okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlikleri farklı değişkenler açısından incelenebilir.
- Yapılan araştırma da okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlikleri arasındaki ilişki nicel araştırma yöntemleri kullanılarak bulunmuştur. Nitel araştırma teknikleri kullanılarak da konu ile ilgili detaylı bilgiler elde edilebilir.
- Araştırmada kullanılan ölçeklerin yerine başka ölçekler geliştirilerek öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve sınıf yönetimi becerileri ölçülebilir.

KAYNAKÇA

- Ada, Ş. (2012). Sınıf İçinde Olası Sorunlara Karşı Alınabilecek Önlemler. Z. Kaya (Ed.) *Sınıf Yönetimi* İçinde (313-337). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ağaoğlu, E. (2012). Sınıf Yönetimi ile İlgili Genel Olgular. Zeki Kaya (Ed.) *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ağır, M. (2014). Sosyal Öğrenme Kuramı. B. Aydın (Ed.) *Eğitim Psikolojisi- Gelişim ve Öğrenme* İçinde (227-256). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Akan, D. (2015). Temel Kavramlar ve Sınıf Yönetiminin Kapsamı. C. Gülşen, (Ed.) *Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 1, 98-110.
- Akkaya, M. (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Mizah Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Şişli İlçesi Örneği)*. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aktaş, A. (2019). *Sınıf Yönetiminde Sınıf İçi Disiplin Sorunları ve Çözüm Yöntemleri Konusunda Yönetici ve Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Alatlı, R. (2014). *Genel ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Bilgileri ile Sınıf Yönetimine İlişkin Öz Yetkinliklerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aliyev, R. (2018). Sosyal Bilişsel Öğrenme. Ş. Işık (Ed.) *Eğitim Psikolojisi* İçinde (411-428). Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, A. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarının Öğrenme ve Performansla İlgili Öz Yeterlik İnancını Yordama Gücü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler*, 12(3), 1907-1920.
- Arslan, H. (2014). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Paradigma Akademi Yayınları.
- Arı, R. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Atıcı, R. (2014). Sınıf İçerisinde Öğrenci Davranışlarına Etki Eden Etmenler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, Sayı 28, 413-427. Doinumber: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2445>
- Aydın, A. (1998). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, A. (2000). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

- Aydın, A. (2004). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Tek Ağaç Eylül Yayıncılık.
- Aydın, A. (2011). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, A. (2014). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, İ. S., İnnalı, H. Ö., Batar, M. ve Çakır, H. (2013). Öğretmen adaylarının Yazılı Anlatım Öz Yeterliklerine İlişkin Ölçek Geliştirme Çalışması. *İnternaional Periodical Fort he Languages, Literatüre and History of Turkish Turkic*, Sayı 8, 139-160.
- Babaoğlu, E. ve Korkut, K. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnançları ile Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 1, 1-19.
- Bacanlı, H. (2018). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bakioğlu, A. (2009). *Çağdaş Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. New York City: General Learning Press.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In a V. S. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of Humon Behovior*, 71-78. Web: <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html#processes>, (Erişim Tarihi:03.03.2019)
- Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory: An agentic Perspective. *Asian Journal Of Social Psychology*, 2, 21-41.
- Bandura, A. (2012). On The Functional Properties Of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management No-1*, 9-44. DOI: 10.1177/0149206311410606.
- Başal, H.A. (2005). *Okul öncesi eğitim*. Ankara: Morpa Yayınları.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Başar, H. (2004). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başar, H. (2007). *Sınıf Yönetimi Öğretmen Kitabı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bıkmaz, H. F. (2002). Fen Öğretiminde Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama. 1 (2)*. 197-210
- Biber, K. (2014). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı, Kapsamı, Önemi ve Temel İlkeleri. F. Gülaçtı ve S. Tümkiye (Ed.) *Erken Çocukluk Eğitimi İçinde (25-67)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bozbaş, Y. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnançları ve Sınıf Yönetimi Becerileri Algıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Aydın.
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

- Bulduklu, E. (2014). *Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği, Öğretmen Öz Yeterliği ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mevlana Üniversitesi, Konya.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi ve El Kitabı..* Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Büyükuysal, E. (2016). *Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ile Kişilik Tipleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Celep, C. (2004). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cengiz, B. (2015). *Matematik Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Eğilimleri (İstanbul İli Beylikdüzü İlçesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi- Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Cüceloğlu, D. (2005). *Yeniden İnsan İnsana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çalışkan, N. ve Kılıç, E. (2014). Farklı Kültürlerde ve Eğitimsel Süreçlerde Renklerin Dili. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 3, 69-85.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlamasının Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30 (137), 74-81
- Çelik, V. (2008). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çelik, V. (2013). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çetin, Ş. (2004). Değişen Değerler ve Eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 161, 1-10.
- Çevik-Karatekin, (2018). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Daştan, Ş. (2016). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Düzeyleri ile Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demir, T. (2015). Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algılarının ve Sınıf Yönetimi Stratejilerinin Çocuk – Öğretmen İlişkileri Üzerindeki Etkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, Z. (2003). Okul Aile İletişimi. Ö. Üre (Ed.) *Sınıf Yönetimi İçinde* (237-246). Ankara: Mikro Yayıncılık.
- Demirtaş, H.(2005). Sınıf Yönetiminin Temelleri. H. Kıran (Ed.) *Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Değer, M. (2015). Sosyal Öğrenme Kuramı. İ. Yıldırım (Ed.) *Eğitim Psikolojisi İçinde* (484-498). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dönmez, B. (2005). Sosyal Bir Sistem Olarak Sınıf ve Sınıf İklimi. M. Şişman, S. Turan (Ed.) *Sınıf Yönetimi İçinde* (53-101). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Duman, T. (2018). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Akademik Özyeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü*.
- Durukan, H. ve Öztürk H. İ. (2005). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Düzgün, O. (2016). *Ortaokulda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Mutluluk Düzeyleri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Engen P. ve Kauchak D. (1994). *Educational Psychology Classroom Connections*. New Jersey: Prentice Hall.
- Ekici, C. (2018). *Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki (Çanakkale İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Ekici, G. (2008). Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz Yeterlilik Algı Düzeylerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 35, 98-110.
- Erden, M. (2005). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Epilson Yayıncılık.
- Erden, M. (2008). *Sınıf Yönetimi Yeni Programla Uyumlu Genişletilmiş Baskı*. Ankara: Arkadaş Yayıncılık.
- Erkan, S. (2011). *Gelişim Psikolojisinde Temel Kavramlar*. Y. Özbay ve S. Erkan (Ed.) *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ertürk, S. (1988). Son Makalesi Türkiye’de Eğitim Felsefesi Sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı 3, 11-16
- Gençtürk, A. ve Memiş, A. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları ve İş Doyumlarının Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054.
- Gömlüksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnançlarına İlişkin Görüşleri. *International Periodical For The Language, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8/7, 201-221.
- Gülaçtı, F. (2012). Türkiye’de ve Dünyada Erken Çocukluk ve Okul Öncesi Eğitim. F. Gülaçtı ve S. Tümkaya *Erken Çocukluk Eğitimi İçinde* (2-19). Ankara: Pegem Akademi.

- Güler-Yıldız, T. (2017). Ailenin Tanımı, Tarihsel Gelişimi ve Aile Çeşitleri. T. Güler-Yıldız (Ed.) *Anne Baba Eğitimi İçinde* (1-14). Ankara: Pegem Akademi.
- Gülev, D. (2015). *Biyoloji Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz Yeterlik İnançları, Akademik Öz Yeterlik İnançları, Öğrenme Stratejileri ve Epistemolojik İnanç Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gündüz, H.B.(2004). Eğitim Okul ve Sınıf Yönetimi. Ş. Erçetin-Ç. Özdemir (Ed.). *Sınıf Yönetimi*. Asil Yayıncılık.
- Güneri, B. ve Arslan, A. (2018). Öz Yeterlik İnancı Belirleme Ölçeğinin Ortaöğretim Öğrencilerine Uyarlanması. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 6, 256-268.
- Güven, E. D., ve Cevher, N. (2005). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 71-92.
- Gürkan, T. (2013). Okul Öncesi eğitim Programı. R. Zembat (Ed.) *Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri İçinde* (29-79). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Habancı, İ. (2014). Sınıfın Fiziksel Ortamının Düzenlenmesinin Eğitim Öğretimdeki Rolü. İ. Özgan (Ed.) *Sınıf Yönetimi İçinde* (42-59). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Halis, İ. (2003). Sınıf İçi Davranışlar. Ö. Üre (Ed.) *Sınıf Yönetimi İçinde* (155-216). Ankara: Mikro Yayınları.
- Halis, İ. (2003). Modern Toplumda Okul ve Sınıf. Ö. Üre (Ed.) *Sınıf Yönetimi İçinde* (1-21). Ankara: Mikro Yayınları.
- İlçi-Küsmüş, (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Mesleki Profesyonellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İlhan, S. (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Becerileri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki*. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Kadı, A. (2014). Sınıf Yönetiminin Temel Kavramları. H. Arslan (Ed.) *Sınıf Yönetimi*. Paradigma Akademi Yayınları: İstanbul.
- Kanbay-Ak, G. Yıldırım B. ve Kadioğlu-Ateş, H. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının İncelenmesi (Başakşehir İlçesi Örneği). *Akademik Bakış Dergisi* Sayı 55, 89-108.
- Kaplan, Z. (2018). Okul Öncesi Öğretmenleri Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Karaçalı, A. (2006). Sınıf Yönetimini Etkileyen Fiziksel Değişkenlerin Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 1, 145-155.
- Karasar, N.(2014). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları
- Kavrayıcı, C. ve Bayrak, C. (2016). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algıları. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 624-658.
- Kaya, Z. (2012). Olumlu Öğrenme Ortamı Oluşturma. Z. Kaya (Ed.) *Sınıf Yönetimi* İçinde (115-148). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik Başarının Arttırılmasında Aile Katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, Sayı 9 (1), 69-83.
- Kestanlıoğlu, T. K. (2018). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrencilerinde Dikkat ve Konsantrasyon Geliştirmeye Yönelik Öz Yeterlilik Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Koç, M., Yavuzer, Y., Demir, Z., ve Çalışkan, M. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Korkmaz, İ. (2014). Sosyal Öğrenme Kuramı. B. Yeşilyaprak (Ed.) *Eğitim Psikolojisi* İçinde (245-269). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, Sayı 16.
- Kuru-Turaşlı, N. (2014). *Okul Öncesi Eğitimin Tanımı Kapsamı ve Önemi*. G. Haktanır, (Ed.) (2014). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kürücü, N. (2019). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğretimi Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (1984). *Anaokulunda Eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2013). *Okul Öncesi Eğitimi Programı*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2015). *Çocuk Gelişimine Giriş*. Megep.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2016). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Megep.
- Mertler, C. A. ve Vannatta, R. A. (2005). Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation. (3th Edition). CA: Pyrczak Publishing.
- Miller, P. H. (2008). *Gelişim Psikolojisi Kuramları*. (Z. Gültekin Çev.). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

- Nabavi, R. T. (2012). Bandura's Social Learning Theory & Social Cognitive Learning Theory. University of Science and Culture, 184-722.
- Nur, İ. (2012). *Bağımsız Anaokullarında Örgüt İklimi ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Oktay, A. (2007). *Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Yaygınlaştırılması*. A. Oktay ve Ö. P. Unutkan (Ed.) *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Otrar, M. Ekşi, H., Durmuş, A. (2004). *Sınıfın Fiziksel Yapısı*. M. Gürsel, H. Sarı, Bülent Dilmaç (Ed.) *Sınıf Yönetimi*. Konya: Eğitim Yayıncılık.
- Özbay, Y. (2011). *Eğitim Psikolojisi*. Y. Özbay ve S. Erkan (Ed.) *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özbay, Y. (2004). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Öğreti Yayınları.
- Özden, Y. (2002). Sınıf İçinde Öğrenme Öğretme Ortamının Düzenlenmesi. E. Karip (Ed.). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları ile Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Edirne Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Özgan, H. (2014). Sınıf Yönetimine İlişkin Temel Kavramlar ve Yaklaşımlar. İ. Günbayı, (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (11-26). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Öztürk, S. ve Yıldızbaş, Y. V. (2019). Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançları ile Mesleki Tükenmişlik Algıları Arasındaki İlişkinin Analizi. *Tarih Okulu Dergisi*, Sayı 38, 196-233. DOI No: <http://dx.doi.org/10.14225/Joh1553>
- Özkurt, M.F. (2017). *Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları İle Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarım Becerileri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tez. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Özyürek, M. (2005). *Olumlu Sınıf Yönetimi*. Kök Yayıncılık: Ankara.
- Peksayılır – Tuzcu, G. (2019). *Farklı Branş Öğretmenleri ile Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algılarının Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Piştav- Akmeşe, P. Ve Kayhan, N. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, Sayı 29, 43-60.
- Sabancı, A. (2008). Sınıf Yönetiminin Temelleri. M. Çelikten (Ed). *Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Sınıf Yönetimi* içinde (27-56). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sağlam, H. (2018). *Öğretmenlerin Duygusal Zekaları ve Öz Yeterlik İnançları ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tez. Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Sağlar, B. (2018). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrencilerde Matematiksel Yaratıcılığı Teşvik Etme Öz Yeterlilik Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Sarı, E. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: ÜBL Yayınları.
- Sarı, H. ve Dilmaç, B. (2004). *Sınıf Yönetiminin Temelleri*. Konya: Eğitim Yayınları.
- Sarıtaş, M. (2001). Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama. L. Küçükahmet (Ed.) *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Say, M. (2005). *Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnanışları*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Semerci, D. (2015). *Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri, Öz Yeterlik Algıları ve Mesleki Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Semerci, D. ve Uyanık – Balat, G. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 3, 494-519.
- Sezgin, S., Erdoğan, O. ve Has- Erdoğan, B. (2017). Öğretmenlerin Teknoloji Öz Yeterlikleri: Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bütüncül Bir Analiz. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, Sayı 1.
- Sevce, S.S. (2017). *İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Shindler, J. (2016). *Dönüştürücü Sınıf Yönetimi*. (A. Arı Çev.Ed.) Konya: Eğitim Yayınevi.
- Suskind, D. (2018). *Otuz Milyon Kelime*. E. Eret- Orhan ve B. Satılmış (Çev.). Ankara: Buzdağı Yayınevi
- Şahin, F. (2000). *Okul Öncesinde Fen Bilgisi Öğretimi ve Aktivite Örnekleri*. İstanbul: Yapa Yayınları.
- Şener, E. (2016). *Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin 5. Sınıflara Öğretim Yapabilmeye Yönelik Öz Yeterlik Algıları*. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Pearson.

- Telef, B. B. (2011). Öğretmen Öz Yeterlikleri, İş Doyumları, Yaşam Doyumları ve Tükenmişliklerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108.
- Tos, F. (2001). *Çocuğun Gelişiminde Okul Öncesi Eğitim*. Ankara: Kariyer Yayınları.
- Toprakçı, E. (2013). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem akademi.
- Topses, G. (2001). Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Toplumsal ve Psikolojik Etmenler ve Sorunlar. L. Küçükahmet (Ed.) *Sınıf Yönetimi İçinde* (1-26). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Turan, S. (2005). Yönetimle İlgili Temel Teori ve Yaklaşımlar. M. Şişman ve S. Turan (Ed). *Sınıf Yönetimi İçinde* (1-11). Ankara: Öğreti Pegem A Yayınları.
- Tschannen-Moran, M. ve Wnolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capluring an elusive construct. *Theaching and Theacher Education*, 17 (7), 783-805.
- Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Türkiye Aile Yapısı Araştırması Tespitler Öneriler. Web: <https://ailetoplum.aile.gov.tr/uploads/pages/turkiye-aile-yapisi-arastirmasi-2013/taya2013trk.pdf> (Erişim Tarihi: 13.04.2019)
- Tunca, Ö. (2010). *Duygusal Zeka Düzeylerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine Etkisi ve Bir Araştırma*. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Turan – Kavradım ve Özer (2018). Koroner Kalp Hastalıklarının Yönetiminde Uyum ve Öz Yeterlik. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, Sayı 10(3), 334-345. doi:10.18863/pgy.328723
- Türkmen, E. (2009). *İş Karakteristikleri ve Algılanan Örgütsel Destek Kavramlarının Öz-Yeterlilik İnancı İle İlişkisi ve Öz Yeterlilik İnancının Çalışan Performansı Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Türkmen, B. Z. (2018). *Öğrenci ve Öğretmenlerin Tablet Kullanımına Dönük Tutumları ile Akademik Öz Yeterlik, Öğretmen Öz Yeterlik ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Oktay, A. (2007). *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Uğurlu, C.T. (2016). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Urhan, İ. (2013). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme ile Öz Yeterlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Uzun, E. B. (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olduğu Değerler ile Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 17, 1-16.

- Viau, R. (2015). *Okulda Motivasyon Okulda Gdleme ve Gdlenmeyi ğrenme*. (Y. Budak ev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Woolfolk- Hoy, A. (2015). *Eğitim Psikolojisi*. D. zen (ev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Yaman, S. Cansüngü- Koray, . ve Altunçekiç, A. (2003). Fen Bilgisi ğretmen Adaylarının z Yeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi zerine Bir Araştırma. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/256422> Erişim Tarihi: 29/04/2019.
- Yapıcı, ř. ve Yapıcı M. (2005). *Gelişim ve ğrenme Psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yazgan-İnanç, B. ve Yerlikaya E.E. (2013). *Kişilik Kuramları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen Adaylarının z Yeterlik Düzeyleri ile Problem zme Becerilerinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 39, 036-058.
- Yıldırım-Doğru, S. S. ve Durmuşoğlu-Saltalı, N. (2009). *Erken ocukluk Döneminde zel Eğitim*. Ankara: Maya Akademi.
- Yıldırım, . (2016). *Okul ncesi ğretmenlerin İş Doyumları ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki: Başakşehir ve Kekmece rneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldız, C. (2014). *Müziksel İşitme, Okuma ve Yazma z Yeterlik leğinin Geliştirilmesi ve Müzik ğretmeni Adaylarının z Yeterlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Yıldız, M. (2018). *Okul ncesi ğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Sınıf Yönetimi Becerileriyle İlişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın niversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, K. okluk- Bökeoğlu, . (2008). İlköğretim Okulu ğretmenlerinin Yeterlilik İnançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Sayı 2, 142-167.
- Yurtal, F. ve Yaşar, M. (2008). Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler. Y. Aktaş- Arnas, F. Sadık (Ed.). *Okul ncesinde Sınıf Yönetimi İçinde* (25-44). Kök Yayıncılık: Ankara.
- Yüksel, İ ve Sağlam, M. (2014). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yüksel, A. (2013). *Sınıf ğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli rneği)*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

EKLER DİZİNİ

	Sayfa
Ek 1 Okul Öncesi Öğretmenleri Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği.....	92
Ek 2 Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği.....	93
Ek 3 Etik Kurul Onayı.....	94
Ek 4 Araştırma İzni.....	95



Ek 1 Okul Öncesi Öğretmenleri Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği

Değerli Meslektaşım,

Bu ölçek “Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Öz-Yeterlikleri Arasındaki İlişki “ konulu yüksek lisans tezime veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır.

Aşağıda bulunan ‘Sınıf Yönetimi Becerileri’ ve ‘Öz-Yeterlilik’ ölçeklerindeki soruları okuyarak size uygun cevabı (X) işareti ile işaretleyiniz. Ölçeğin amacına uygun olması büyük ölçüde sizin verdiğiniz cevaplara bağlıdır. Lütfen kendiniz hakkında objektif olmaya özen gösteriniz ve hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız. Yaptığınız katkı, gösterdiğiniz ilgi için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Fatma ÖZÇELİK

fatmaozcelik1503@gmail.com

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Aşağıda kişisel bilgilerinizi içeren maddeler bulunmaktadır. Lütfen durumunuza uygun seçeneği (X) ile işaretleyiniz.

Cinsiyetiniz: 1 () Kadın 2 () Erkek

Yaşınız: 1() 21-30 2() 31-40 3() 41-50 4() 50 ve üzeri

Mesleki Kıdeminiz: 1()1-5yıl 2()6-10yıl 3()11-20yıl 4()21yıl ve üzeri

Çalışılan Okuldaki Görev Süresiniz: 1() 1-5yıl 2()6-10yıl 3()11 ve üzeri

Öğrenim Durumunuz: 1()Ön Lisans 2()Lisans 3()Yüksek Lisans

Çalıştığınız Kurumdaki Göreviniz: 1() Yönetici 2() Öğretmen

Hizmet İçi Eğitim aldınız mı? 1()Evet 2()Hayır

Sınıf Mevcudunuz: 1()10-15 2()16-20 3()21-30

Çalıştığınız Okul Türü: 1()İlkokul 2()Ortaokul 3()Bağımsız Anaokulu 4()Kreş

	Her zaman	Sık sık	Nadiren	Hiçbir zaman
1-)Etkinliklere başlamadan önce gerekli materyali hazırlarım.				
2-)Etkinliklerin öğrenci merkezli olmasına dikkat ederim.				
3-)Öğrencilerle etkileşimimi canlı tutarım.				
4-)Günlük planıma aldığım bütün etkinlikleri uygulayacak zaman bulmakta zorlandığım olur.				
5-)Etkinlikleri öğrencilerin günlük yaşamı ile ilişkilendiririm.				
6-)Sınıf içi uygunsuz davranışlar karşısında ne yapacağımı bilirim.				
7-)Öğrencilerin kendi aralarında canlı bir etkileşim kurmaları için ortam hazırlarım.				
8-)Aileyle nasıl iletişim kuracağımı saptamakta zorluk yaşadığım olur..				

Ek 2 Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?
2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?
4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?
7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?

Ek 3 Etik Kurul Onayı

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARARLARI

TOPLANTI SAYISI:02

KARAR TARİHİ:14.03.2019

KARAR 2019/32

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Fatma ÖZÇELİK'in "Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişki" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında kullanacağı veri toplama araçlarının, etik açıdan sakıncalı olmadığına, katılanların oy birliği ile karar verildi.



Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanı

Ek 4 Araştırma İzni



T.C.
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 86649407605.01-E.8048001
Konu : Araştırma İzni

22/04/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 sayılı Genelgesi.
b) Afyon Kocatepe Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 12/04/2019 tarihli ve 3843 sayılı yazısı.

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Fatma ÖZÇELİK'in "Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere 2018-2019 Öğretim Yılı Dönemi içinde Müdürlüğümüze bağlı ilgi (b) yazı ekinde ismi belirtilen okullarda görevli okul öncesi öğretmenlerine ilgi (a) Genelgenin hükümleri doğrultusunda anket çalışması yapmaları, çalışmalarını tamamladıktan sonra sonuçlarının birer örneğinin İl Millî Eğitim Müdürlüğüne teslim edilmesi şartıyla, Müdürlüğümüz AR-GE Birimi teklifi doğrultusunda araştırma yapmaları Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Metin YALÇIN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
22/04/2019

Ümit Şeref KAYACAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
- İlgi Yazı ve Ekleri (16 Sayfa)

Ayrıntılı bilgi için: Tolga YEŞİLÇAYIR (Memur)
Kararın İy Merkezi: AFYONKARAHİSAR
e-posta: nrbirt3@meb.gov.tr / afyonstrateji@gmail.com

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ Ar-Ge
Elektronik Ağ: afyon.meb.gov.tr
Tel: (0 272) 214 24 28 Faks (0 272) 2137605

Bu e-imza sistemi elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://evetimniz.gov.tr> adresinden 922e-81f9-3e14-873b-9540 kodu ile teyit edilebilir.