

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İlköğretim Anabilim Dalı
Okulöncesi Eğitimi Bilim Dalı

OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ-YETERLİK ALGILARININ VE
SINIF YÖNETİMİ STRATEJİLERİNİN ÇOCUK – ÖĞRETMEN İLİŞKİLERİ
ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tülin DEMİR

DANIŞMANI: Doç. Dr. Derya ŞAHİN ASİ

İZMİR – 2015

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İlköğretim Anabilim Dalı
Okulöncesi Eğitimi Bilim Dalı

OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ-YETERLİK ALGILARININ VE
SINIF YÖNETİMİ STRATEJİLERİNİN ÇOCUK – ÖĞRETMEN İLİŞKİLERİ
ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tülin DEMİR

JÜRİ ÜYELERİ

Doç. Dr. Derya ŞAHİN ASİ (Danışman)

Doç. Dr. Şakire OCAK KARABAY

Yrd. Doç. Dr. Kazım ALAT

İZMİR - 2015

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne sunduğm “Okulöncesi ğretmenlerinin z-Yeterlik Algılarının ve Sınıf Yönetimi Stratejilerinin ocuk-ğretmen İlişkileri zerindeki Etkileri” adlı yüksek lisans tezinin tarafımdan bilimsel, ahlak ve normlara uygun bir şekilde hazırlandığını, tezimde yararlandığım kaynakları bibliyografyada ve dipnotlarda gösterdiğimi onurumla doğrularım.



Tülin Demir



T.C.EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS

TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

ÖĞRENCİNİN

Adı Soyadı : Tülin Demir

Numarası : 92120000331

Anabilim Dalı : İlköğretim (Okul Öncesi Eğitim)

Tez Başlığı (Türkçe) : Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz- Yeterlilik Algılarının ve Sınıf Yönetimi Stratejilerinin Çocuk- Öğretmen İlişkileri Üzerindeki Etkileri

Tez Başlığı (İngilizce) : The Effects of Preschool Teachers' Classroom Management Strategies and Perception of Self-Efficacy Beliefs on Child-Teacher Relationships

Tez Savunma Tarihi : 16.11.2015

Tez Başlığı Değişikliği Varsa Yeni Başlık:

JÜRİ ÜYELERİ

Jüri Başkanı

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

Karar : ☒ Başarılı ☐ Başarısız ☐ Düzeltme

İmza :

Jüri Üyesi

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

Karar : ☒ Başarılı ☐ Başarısız ☐ Düzeltme

İmza :

Jüri Üyesi

Unvan, Adı, Soyadı : Yrd. Doç. Dr. Kazım Alat

Karar : ☒ Başarılı ☐ Başarısız ☐ Düzeltme

İmza :

TEZ HAKKINDA JÜRİNİN GENEL GÖRÜŞÜ

(Jüri Başkanı Tarafından Doldurulacaktır)

Tez savunması sonucunda öğrenci tarafından hazırlanan çalışma;

Oybirliğiyle ☒

Oy çokluğuyla ☐

Başarılıdır

Düzeltilmelidir

Başarısızdır

Oğlum Doruk & Eşim Demirhan'a

TEŞEKKÜR

Öncelikle bu tezin hazırlanmasında katkılarını hiç esirgemeyen ve her sıkıntıda desteğini hep hissettiren, şaşırtıcı sabrı ve özverisiyle her daim yanımda olan, kişiliğini ve iş disiplini kendime örnek aldığım, etik düşünce yapısına sahip bir bilim insanı olmanın gereğine her zaman inanmış olan, bu yolda öğrencisi olma şansı ve gururunu yaşadığım çok değerli danışman hocam Doç.Dr. Derya Şahin Ası'ya sonsuz teşekkürler sunarım.

Tezimin veritabanının oluşturulması aşamasında desteğini esirgemeyen tüm Anaokulu yöneticilerine ve sevgili öğretmenlerine şükranlarımı sunarım.

Sahip olmaktan her zaman büyük bir gurur ve onur duyduğum, benim bugünlere kadar gelmemi sağlayan, bana karşı sevgisini ve desteğini hayatımın her aşamasında bildiğim ve gördüğüm, kıymetlilerimden oluşan çok değerli annem-babam ve kardeşlerime ne kadar teşekkür etsem az kalacaktır.

Akademik yaşantıma başladığım günden bu yana bu zorlu ama gurur verici yolda hep yanı başımda olan, bana inanan, güvenen ve varlığıyla kendimi her zaman şanslı hissettiren, sonsuz anlayışını ve sabrını benden hiç esirgememiş olan, değerli vaktini her zaman bana adayan, hayatımın en büyük şansı sevgili eşim Demirhan Demir'e çok teşekkür ediyorum.

Son olarak, yüksek lisansa başladığımda karnımda büyüttüğüm, birlikte derslere girdiğim, doğduğu günden bu yana sakinliği ve neşesiyle bana enerji veren, şans getiren, tezimin en çetin zamanlarında bile farkında olmadan uyuyarak bana zaman tanıyan, bana zamanı iyi kullanmayı ve sabrı öğreten en değerlim oğlum Doruk Demir'e teşekkür ediyorum.

Tülin Demir

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM - I.....	1
I.1. Giriş ve Amaç	1
I.1.1. Çalışmanın Amacı ve Soruları.....	4
I.1.2.Çalışmanın Önemi	4
I.1.3. Çalışmanın Sınırlılıkları.....	5
I.1.4. Çalışmanın Sayıltıları	6
I.1.5. Tanımlar.....	6
I.2. Genel Bilgi ve Alanyazın.....	7
I.2.1.1. Öz-Yeterlik Tanımı.....	8
I.2.1.1.1. Bandura’nın Sosyal Biliş Kuramı	9
I.2.1.2. Öz-Yeterlik Algısının Kaynakları.....	10
I.2.1.3. Öz-yeterlik Algısını Etkileyen Faktörler	12
I.2.1 4. Öz-yeterlik Algısının Aktifleştiği Süreçler (Efficacy-Activated Processes)	13
I.2.2. Öz-yeterlik ve İlişkiler	14
I.2.2.1. Bağlanma Kuramı, İlişkiler ve Öz-yeterlik.....	14
I.2.2.1.1. Bağlanma Örüntüleri.....	16
I.2.2.1.2. İçsel Çalışan Modeller	17
I.2.2.1.3. Bağlanma ilişkisi ve Öz-yeterlik.....	18
I.2.2.2. Sistem Bakış Açısı, İlişkiler ve Öz-yeterlik	19

I.2.2.2.1. Sistem Bakış Açısı ve İlişkiler.....	19
I.2.2.2.2. Sistem Bakış Açısı ve Öz-yeterlik Algısı	21
1.2.3. Öğretmen Öz-Yeterlik Algısı ve Sınıf İçi Etkileşim.....	22
I.2.3.1. Öğretmen Öz-Yeterlik Algısının Önemi ve İşlevi.....	22
I.2.3.2. Öğretmen Öz-Yeterlik Algısı ve Çocuk-Öğretmen ilişkisi	24
I.2.3.3. Öğretmen Öz-Yeterlik Algısı ve Sınıf Yönetimi.....	25
I.2.4. Sınıf Yönetimi ve İlişkiler	28
I.2.4.1. Sınıf Yönetimi ve Hedefleri.....	28
I.2.4.2. Etkili Sınıf Yönetimi Planlaması	31
I.2.4.3. İstenmeyen Davranışların Tanımı.....	32
I.2.4.4. İstenmeyen Davranışların Nedenleri	33
I.2.4.5.İstenmeyen Davranışlar Karşısında Kullanılan Sınıf Yönetimi Stratejileri	34
BÖLÜM - II	44
II. Yöntem	44
II.1. Araştırmanın Modeli	44
II.2. Evren ve Örneklem.....	44
II.3. Veri Toplama Araçları.....	45
II.3.1. Öğretmen Bilgi Formu	45
II.3.2. Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği	45
II.3.3. Öğretmen Stratejileri Soru Formu	46
II.3.4. Öğrenci – Öğretmen İlişki Ölçeği	48
II.4. İşlem	49
II.5. Verilerin Analizi.....	50
BÖLÜM - III.....	51
III. Bulgular.....	51

III. 1. Örneklemin Demografik Özellikleri	51
III. 2. Çalışmanın Amacı Doğrultusunda Belirlenen Problem Cümleler Ve Analizleri	53
BÖLÜM - IV	61
IV.1. Tartışma	61
IV.2. Sonuç ve Öneriler	71
BÖLÜM - V	72
V. Kaynaklar	73
BÖLÜM - VI.....	107
VI. Ekler.....	107
Ek – 1 Ölçek İzinleri	101
Ek – 2 Öğrenci - Öğretmen İlişki Ölçeği	104
Ek – 3 Öğretmen Stratejileri Soru Formu	106
Ek – 4 Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği	108
Ek – 5 Öğretmen Bilgi Formu.....	110

Tablolar Listesi

Tablo 1. Okulöncesi Öğretmenlerinin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı	51
Tablo 2. Okulöncesi Öğretmenlerinin Mesleki Görev Sürelerinin Dağılımı.....	52
Tablo 3. Okulöncesi Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Çocuk Sayıları Dağılımı.....	52
Tablo 4. Okulöncesi Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Çocuk Cinsiyet Dağılımı.....	53
Tablo 5. Dokuz Değişken için İç korelasyon	61
Tablo 6. Çocuk Cinsiyeti ile Çocuk-Öğretmen İlişki Ölçeğinden Alınan Puan Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	55

Tablo 7. Sınıftaki Çocuk Sayısı ile Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nden Alınan Puan Ortalamalarının Korelasyonları.....	56
Tablo 8.Öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile ÖÖİÖ' nden Aldıkları Puan Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	57
Tablo 9. Mesleki deneyim ile Öz-yeterlik algısına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	67
Tablo 10. Mesleki deneyim ile kullanılan sınıf yönetimi stratejilerine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	60

Şekiller Listesi

Şekil 1. Öğretmen Öz-Yeterliğin Döngüsel Doğası.....	32
Şekil 2. Etkili Sınıf Yönetimi Planlaması	41
Şekil 3: Davranış Yönetimi Hiyerarşisi.....	45

BÖLÜM - I

I.1. Giriş ve Amaç

Okulöncesi dönem, çocuğun temel bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazandığı, hayata uyum sağlamayı, paylaşmayı, dayanışmayı, sosyalleşmeyi öğrendiği, yüksek öğrenme potansiyeline sahip olduğu bir dönemdir. Çocuğun sosyalleştiği ve dış dünya ile iletişim kurmaya başladığı en önemli ortam olarak tanımlanabilecek okulöncesi dönemde, çocuğun öğretmeni ile kurduğu ilişki oldukça önemlidir. Bu ilişkinin şekillenmesinde, çocuğun ebeveyniyle kurduğu ilişkinin niteliğinin belirleyici olduğu belirtilmektedir (Morawska & Sanders, 2011). Çocuğun ebeveyniyle kurduğu ilişkinin gelecekte kuracağı ilişkilerin prototipini oluşturduğu bilinmektedir (Ainsworth ve Bowlby, 1991). Bu yüzden, öğretmeni anne ve babasının okuldaki temsili olarak gören çocuğun, sınıf ortamında da ebeveynine karşı sergilediği örüntüde davranışlar gösterebildiği ve zaman zaman istenmeyen davranışlar sergileyebildiği ifade edilmektedir. Bu süreçte, hem çocuğun ilişki geçmişi ve öğretmeni ile kurduğu ilişkinin niteliği, hem de öğretmenin öğretimdeki öz-yeterlik algısı ve kullandığı sınıf yönetimi stratejilerinin önem kazandığı görülmektedir (Gibson & Dembo, 1984; Podell & Soodak, 1993; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Çocuk ile birinci derece bakım vereni arasında kurulan ilişkilerin önemini açıklayan bağlanma kuramına göre yaşamın erken dönemlerinden itibaren bebek ile kendisine bakım veren birinci bağlanma figürü arasında özel bir ilişki kurulmaktadır. Bu özel ilişki, gelecekte kurulacak tüm ilişkilerde belirleyici role sahip, uzun süreli, anlamlı, duygusal bağ olarak tanımlanmaktadır (Ainsworth, 1969; Ainsworth ve Bowlby, 1991; Bowlby, 1973; 1989; Sroufe, 2000; Akt. Beyazkürk, 2005). Bu bağlamda, bebeklik döneminde ruhsal olarak doyuma ulaşmış çocuğun, birinci derecede bakım veren kişiyle aralarında kurdukları yakın, duygusal ve güvenli bağın, aileden

sonraki en önemli sosyal ortam olan okul ortamında da öğretmeni ile kurduğu ilişkinin niteliğini belirlemesi kaçınılmaz olarak görülmektedir.

Çocuğun, ailesinden sonra hayatında karşılaştığı ve yaşamında en önemli değişikliklerin yaşanmasında büyük paya sahip olan öğretmeniyle kurduğu ilişkinin sadece okuma-yazma ve zihinsel beceriler üzerinde değil aynı zamanda duygusal, sosyal ve ahlaki açıdan duyarlı bir birey olabilmesinde de çok önemli olduğu bilinmektedir (Howes ve Smith 1995; Mashburn vd., 2008). Bu süreçte de uygun fiziksel ve sosyal çevrede, sağlıklı iletişim ortamında yetişen çocukların daha hızlı ve başarılı bir gelişim gösterdiği belirtilmektedir (Murray ve Greenberg, 2000; Stevenson-Hinde, 1990). Bu nedenle, çocuk ile öğretmen arasındaki ilişkinin olumlu yönde gelişmesi ve aralarında sağlıklı bir iletişim kurulabilmesi için öğretmen ve çocuk arasında güven duygusunun oluşması ve güçlenmesi gerekmektedir (Birch & Ladd, 1997; Bowlby, 1969; Howes & Smith, 1995; Pianta, 1999). Bu duygunun gelişmesinde de çocuğun çevresindeki tüm sistemler birlikte işe koyulmaktadır. Bununla birlikte sistem bakış açısıyla değerlendirildiğinde ilişkiler farklı sistemler içinde gelişerek birbirlerinden etkilenmekte ve çocuğun sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimi üzerinde etkili olmaktadır (Ford ve Lerner, 1992; Miller vd., 2002). Çocuklar açısından bakıldığında aileden sonra okul gibi bir sistemin içine girdiklerinde, öğretmen ve akranlarının karmaşık istekleri ile karşı karşıya kalırlar ve bu durum onların sosyal uyum davranışları açısından önemli bir sorun oluşturur (Anthony vd., 2005). Öğretmenin destekleyici bir eğitim-öğretim ortamı yaratması, bu ortamı etkili sınıf yönetimi stratejileriyle idare edebilmesi ve bu süreci kontrol edebilme kapasitesi sağlıklı ve destekleyici bir sınıf ortamı yaratılması açısından önemlidir. Etkili bir sınıf yönetimi algısı ile istendik davranışların sürekliliğinin sağlanması ve istenmeyen davranışların önlenmesi ya da ortadan kaldırılması, öğretmenin çocuk ile kurduğu ilişkinin niteliğine de yön vermektedir (Baker, 1999; La Paro vd., 2004).

Ayrıca, öğrencinin akademik ve sosyal gelişimlerinin destekleyicileri ve öğrenme-öğretme sürecinin yönlendiricileri olan öğretmenler, diğer meslek gruplarından farklı olarak, bireylere yaşam boyunca taşıyacakları kişisel özellikleri kazandırmak ve onları en iyi şekilde hayata hazırlamakla yükümlüdürler. Ancak, bu

sürecin işleminde gerekli görülen en önemli unsurlardan biri olumlu çocuk-öğretmen ilişkilerinin kurulmasıdır. Öğretim ortamı hazırlanırken, eğitim-öğretim faaliyetlerinin verimli bir şekilde yürütülebilmesi ve çocuk ile öğretmen arasında olumlu bir ilişkinin kurulabilmesi için öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin yanında, öz-yeterlik algıları da önem kazanmaktadır (Gibson & Dembo, 1984; Podell & Soodak, 1993; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Bandura tarafından öz-yeterlik algısı olarak adlandırılan bu inanç, eğitimle ilgili araştırmalarda öğretmen yeterliği (öğretmen öz-yeterlik algısı) adını almıştır (Daugherty, 2005). Öz-yeterliğin teorik temeli, şu anda Stanford Üniversitesi'nde profesör olan Albert Bandura tarafından geliştirilen sosyal-bilişsel kurama dayanmaktadır (Pajares, 1997:1). Bandura (1993:144), öz-yeterliği bireyin bir durumla ilgili olarak ileriye dönük göstermeyi umduğu yeterliğe dair algısı şeklinde tanımlamıştır. Öz-yeterlik algıları, davranışlarımızın ve özellikle de davranış değişikliklerimizin ana belirleyicileri olarak tanımlanmıştır. Çetin, (2004) alanında ne kadar bilgili olursa olsun öz-yeterlik inancından yoksun öğretmenlerin derslerinde verimli olamadığını, çocuklarla etkileşimleri sırasında şekillenen algılarını ve duygularını sınıf atmosferine ve çocuklara yansıttıklarını belirtmektedir. Rimm-Kaufmann vd. 'ye (2003) göre sınıf yönetiminin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için çocuğun ihtiyaçlarına karşı hassas ve cevaplayıcı bir tutum içinde olumlu çocuk-öğretmen ilişkisinin kurulması gerekmektedir.

Bu yüzden sınıf ortamı, öğretmenin etkili bir sınıf içi işleyiş sağlayabilmesi; oluşan ya da oluşabilecek istenmeyen davranışların ortaya çıkmasının önlenmesi açısından, sağlıklı çocuk-öğretmen ilişkisini temel almalıdır. Tüm bu bilgilerin ışığında, öğretmenin çocuk ile kurduğu ilişkinin niteliğinin, öğretmenin öz-yeterlik algısından ve istenmeyen davranışlar karşısında kullandığı sınıf yönetimi stratejilerinden etkilendiği görülmektedir.

I.1.1. Çalışmanın Amacı ve Soruları

Araştırmada, okulöncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algı seviyelerinin ve istenmeyen davranışlar karşısında kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin, çocuk-öğretmen ilişkileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Çalışma kapsamında şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Okulöncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri çocuklar ile kurdukları ilişkiyi algılama biçimleriyle ilişkili midir?
2. Çocukların cinsiyetleri öğretmenlerin çocuklar ile kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmakta mıdır?
3. Okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocuk sayısı ile çocuklar ile kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri birbiriyle ilişkili midir?
4. Okulöncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimleri çocuklar ile kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmakta mıdır?
5. Okulöncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimleri öz-yeterlik algıları üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma yaratmakta mıdır?
6. Okulöncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimlerinin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma yaratmakta mıdır?

I.1.2. Çalışmanın Önemi

Okulöncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve bunun sınıf yönetiminde ve çocuk-öğretmen ilişkisi üzerindeki etkilerinin araştırılacağı çalışma için yapılan alanyazın taramasında öğretmen öz-yeterlik ve sınıf yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda araştırmaların olduğu görülmüştür. Türkiye’de Babaoğlu ve Korkut’un (2010) 401 sınıf öğretmeni ile yaptıkları araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik algılarıyla sınıf yönetimi beceri algıları arasında orta düzey bir ilişki saptamıştır. Savran ve Çakıroğlu (2003) ilköğretim ve ortaöğretim okullarında

Fen Bilgisi  ğretimliği yapan 646  ğretmen ile yaptıkları, öğretmenlerin  ğretmen yeterliği ile sınıf yönetimi yaklaşımlarını ilişkili bulmuştur. Korkut da 2009 yılında yaptığı araştırmada sınıf  ğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile sınıf yönetimi becerileri arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir.

Ancak, okulöncesi  ğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının çocuklar ile kurdukları ilişkileri algılama biçimleri üzerindeki etkileri ile istenmeyen davranışlar arşısında kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri arasındaki ilişkinin araştırılacağı çalışmanın bir benzerine alanyazın taramasında rastlanamamıştır. Bu kapsamda araştırmanın, okulöncesinde nitelikli  ocuk- ğretmen ilişkilerinin geliştirilmesinde öz-yeterliği yüksek ve sınıf yönetiminde başarılı  ğretmen adaylarının yetişmesine katkı sağlayacağı ve bu konuda önemli araştırmalara da ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca, elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmanın  ğretmen davranışlarını tahmin etmede açıklayıcı olması beklenirken, öz-yeterlik algıları ile sınıf yönetim beceri algıları arasındaki ilişkinin ortaya konmasıyla da araştırmanın  ğretmen yetiştirme ve müdahale programlarına ışık tutması hedeflenmektedir.

I.1.3. Çalışmanın Sınırlılıkları

Çalışma;

- İzmir ilinde MEB'e bağlı Balçova, Gaziemir, Çiğli, Bornova, Konak, Karşıyaka ve Narlıdere ilçelerinde bulunan anaokullarında görev yapan öğretmenler ve Çanakkale ilinde Meb'e bağlı Merkez ve Eceabat ilçelerinde bulunan 5 anaokulunda görev yapan öğretmenler ile,

- Çalışmanın uygulanması 2014-2015 Eğitim- ğretim yılı ile,
- Öğretmenlerin  z-yeterlik algıları, sınıf yönetimi stratejileri ve çocukları ile kurdukları ilişkiye yönelik algılama biçimlerinin varsayılan bireysel değişkenler, mezun olunan okul, kıdem, sınıftaki  ocuk sayısı ve çocukların cinsiyeti ile sınırlıdır.

I.1.4. Çalışmanın Sayıtları

- Kullanılan ölçme araçlarının (Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği, Öğretmen Stratejileri Soru Formu ve Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği) öğretmenlerin hedeflenen öz-yeterlik algıları, kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri ve öğretmenin öğrencisi ile kurduğu ilişkiyi algılama biçimini ölçtüğü,
- Öğretmenlerin anketlere verdikleri cevapların gerçek algılarını yansıttığı,

I.1.5. Tanımlar

- *Öz-yeterlik*; İnsanların önceden saptanmış edim düzeyine ulaşabilmesi için gerekli eylemleri örgütleme ve yürütme yeterlikleri ile ilgili yargılarıdır (Bandura, 1997).
- *Öğretmenlerin Öz-yeterliği*; Öğretmenin kendi yeteneklerinin öğrencilerin başarı ve öğrenmeleri üzerinde etkili olabileceğine olan inancı ve yargısıdır (Bandura, 1997).
- *Sınıf Yönetimi*: Sınıf yönetimi, sınıfın amacını gerçekleştirmek için sınıfta bulunan öğretim kaynakları ile öğrencileri eşgüdümleyerek eyleme geçirme sürecidir (Celep, 2004:1).
- *Bağlanma*: Bebek ile ona bakım veren kişiler ya da yakın olan kişilerle arasında kurulan yoğun duygusal ilişkilerdir (Bowlby, 1973; Bowlby ve Ainsworth, 1991).
- *Yakınlık*: Çocuğun öğretmeniyle kurduğu ilişkinin ne kadar anlamlı ve nitelikli olduğunu gösterirken, duygusal ve kişisel açıdan aralarında güvenli bir bağın kurulduğunu ifade eder.
- *Çatışma*: Öğretmen ile çocuğun karşılıklı duygusal olarak yaşadıkları olumsuz etkileşimler ve davranışlar sonucunda, öğretmenin etkili bir biçimde kontrol kuramadığı durumlarda oluşan mücadele sürecidir.

- *Bağımlılık:* Çocuğun öğretmeni ile arasındaki olumsuz duygusal etkileşimlerini, çocuğun fiziksel yakınlık ve yardım arayışlarını, ihtiyacı olmadığı halde yardım istemeyi ve ayrılmaya karşı şiddetli bir tepki göstermeyi işaret etmektedir.

I.2. Genel Bilgi ve Alanyazın

Yaşam boyu çevreyle etkileşim ve iletişim halinde olma ihtiyacı nedeniyle insanoğlu varlığını sürdürebilmek için yalnızca fiziksel değil aynı zamanda sosyal bir çevreye de ihtiyaç duymaktadır. Aile bu sosyal çevrenin çekirdeğini oluştururken, bireyin gelişmesiyle birlikte bu sisteme komşu, arkadaş, öğretmen gibi diğer unsurlar da dahil olmaktadır. Sistemlerle sarmalanan bu ilişkilerin oluşup, şekillenmesinde de bireysel özellikler, içinde bulunulan ortam, yaşam koşulları gibi etmenler birbirleriyle iç içe çalışmaktadır (Hortaçsu, 2003).

Hedefi bireyleri hayata hazırlayarak topluma kazandırmak olan eğitimin, temel koşullarından birisi de sistemin tüm parçalarını doğru yerlerine koyarak hem öğrenci, hem öğretmen, hem aile hem de toplum bakımından, olumlu ve sağlıklı ilişkiler çerçevesinde, herkese ulaşabilmektir. Aşağıda, olumlu çocuk-öğretmen ilişkisinin kurulmasında etkili rol oynayan öğretmenin öz-yeterlik algısı ile sınıf ortamında çocukların istenmeyen davranışları karşısında kullandığı sınıf yönetimi stratejileri, ilgili araştırmalar ışığında ve çalışmanın amacı doğrultusunda tartışılmaktadır. Buna ek olarak, ilişkilerin ana kaynağına odaklanan bağlanma kuramı ile ilişkileri bütüncül bir bakış açısıyla açıklamaya çalışan sistem kuramı, okulöncesi çocuğunun öğretmeni ile kurduğu iletişim, öz-yeterlik algısı ve sınıf yönetimi ile ilişkilendirilerek verilmeye çalışılacaktır.

I.2.1.1. Öz-Yeterlik Tanımı

Halen Stanford Üniversitesi'nde profesör olan Albert Bandura tarafından geliştirilen öz-yeterlik (self-efficacy), bireyin belli bir performansı yerine getirmek için gerekli etkinlikleri organize etmesi ve performansı başarıyla gerçekleştirmesiyle ilgili kendi yeteneğine ilişkin algısı şeklinde tanımlanmaktadır (Bandura, 1986, s. 391). Diğer bir ifadeyle öz-yeterlik, bireyin bir görevi başarıyla tamamlama kapasitesi hakkındaki bireysel algısıdır. Gerçekçi öz-yeterlik algısına sahip olmak önemlidir çünkü performans açısından bakıldığında öz-yeterlik algısı davranışı etkileyen bir unsur olarak işlev görmektedir (Bandura, 1989), motivasyonu ve devamlılığı arttırmaktadır (Bouffard-Bouchard, 1990; Multon, Brown & Lent, 1991). Bandura (1997), öz-yeterlik algısını davranışlarımızın ve özellikle de davranış değişikliklerimizin ana belirleyicileri olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle, öz-yeterlik davranışların oluşumunda ve davranışları yönlendirmede oldukça etkili bir algıdır.

Öz-yeterlik algısı beceri, yetenek ve bilgi gibi diğer değişkenleri de dolaylı yoldan etkilemektedir (Pajares & Miller, 1994; Teti & Gelfand, 1991). Bandura'ya (1989) göre, becerilere sahip olmakla bu becerileri değişen durumlarda etkili ve istikrarlı bir şekilde kullanabilme arasında fark vardır. İnsanlar bir görevi başarıyla yerine getirebilme konusunda gerekli bilgi, beceri ve yeteneklere sahip olmalarına rağmen aynı zamanda bu beceri ve yeteneklerden şüphe de duyabilirler. Bu yüzden görevi yerine getirebilme konusunda girişimde bulunmaktan kaçınabilirler. Görevi başarıyla tamamlayabilmek için insanlar bilgi, beceri ve yeteneklerine inanmalıdırlar. Kendi yeterliklerine kesinlikle inanmayan bireylerin, öğrendikleri becerileri zamanla kaybettikleri, zor durumlarla karşılaştıklarında çekimser kaldıkları, motivasyon ve isteklerinin azaldığı ve hedeflerine ulaşmada isteksiz oldukları belirtilmektedir (Bandura, 1989). Bununla birlikte, yüksek öz-yeterliğe sahip bireylerin başladıkları iş üzerinde sebat gösterdikleri ve öz-yeterlik algısı düşük bireylerle kıyaslandığında karşılaştıkları zorluklar karşısında kolayca yılgınlık göstermedikleri vurgulanmaktadır.

Öz-yeterlik kavramı Bandura tarafından Sosyal Biliş Kuramı'na dayalı olarak tanımlanmış ve geliştirilmiştir. Bu kuram, bireylerin sahip oldukları bilgi ve becerileri etkili şekilde kullanabilmeleri için, öncelikle, ilgilendikleri alanda kendi yeterliklerine

güven duymaları gerektiğini savunmaktadır (Pajares, 2002).

I.2.1.1.1. Bandura'nın Sosyal Biliş Kuramı

Bandura'nın Sosyal Biliş Kuramı bireylerarası dinamik ilişkiler üzerine kurulmuştur. Bireylerarası ilişkiler çevresel ve kalıtsal değişkenleri içermekte ve bireylerin davranışlarını kapsamaktadır. Bu kuram, bireylerin yeterliklerine, öz-düzenleme süreçlerine ve öz-yeterliğe odaklanmaktadır. Bandura'nın Sosyal Biliş Kuramı'nın dayandığı yedi temel ilke vardır (Bandura, 1986; Akt: Kaya, 2007). Bunlar;

1. Karşılıklı Belirleyicilik (Reciprocal Determinism): Bireyin davranışı, çevre ve bireysel faktörler karşılıklı olarak birbirleriyle etkileşim halindedir. Bu etkileşimler bireyin sonraki davranışının şekillenmesinde etkilidir. Birbirini doğrudan ya da dolaylı etkileyen bu değişim sürecinde, davranış çevreyi, çevre ise davranışı değiştirebilir. Bu değişim sürekli ve karşılıklıdır (Pajares, 1996).

2. Sembolleştirme Kapasitesi (Symbolizing Capability): Bandura'ya göre insanlar dünya ile etkileşime girerken daha çok kendi bilişsel temsillerini kullanırlar ve bu yolla dünyayı daha sembolik görürler. Düşünebilme ve konuşabilme becerisiyle insanlar geçmiş ile geleceği birbirleriyle ilişkilendirebilmektedir.

3. İleriye Görme (Öngörü) Kapasitesi (Forethought Capability): İnsanlar geleceğe yönelik hedeflerini belirleyebilirler, geleceği planlayabilirler. Başkalarının kendilerine nasıl davranacakları konusunda akıl yürütebilirler.

4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi (Vicarious Capability): İnsanlar özellikle de çocuklar, genellikle başkalarının davranışlarını ve davranışlarının sonuçlarını gözleyerek öğrenirler.

5. Öz Düzenleme Kapasitesi (Self Regulation Capability): Sosyal Biliş Kuramına göre, insanlar kendi davranışlarını kontrol edebilme yetisine sahip olmalıdır. İnsanlar ne kadar çalışacaklarını, ne kadar uyuyacaklarını, neleri yiyip içeceklerini, ne kadar konuşacaklarını, toplumda nasıl davranacaklarını vb. pek çok davranışlarını kendileri kontrol edebilirler.

6. Öz Yargılama Kapasitesi (Self Reflective Capability): İnsanlar kendileri ile ilgili düşünme, yargıda bulunma ve kendilerini yansıtırma gücüne sahiptir. Bireyler,

kendileri ile ilgili algıları fark ederler ve performanslarına bu algılarını yansıtarak bu konudaki yeterlilikleri hakkında bir yargıya varırlar.

7. Öz-Yeterlik (Self Efficacy): Bandura, yetkinliği bir davranışı başarılı bir şekilde yapma kapasitesine ilişkin bireyin kendine yönelik algısı olarak tanımlamıştır (Bandura, 1995). Yani, bireyin gelecekte karşılaşacağı problem durumların altından ne derece kalkabileceğine ilişkin algısıdır. Bireyin kendi davranış yeteneğinin farkında olması, yönetebilmesi ve denetleyebilmesidir.

Diğer bir deyişle, Bandura'nın (1986), "*Social Foundations of Thought and Action*" adlı kitabında da vurguladığı üzere; bireylerin sahip olduğu bir "öz sistem" vardır. Hem bilişsel hem de duygusal yapıları barındıran bu sistem bireylerin duyguları, düşünceleri ve eylemlerine hâkim olmalarını sağlamaktadır. Öz sistemin işleyişinde davranışların, bireysel faktörlerin ve çevrenin üçlü etkileşimi söz konusudur. Bu üçlü etkileşim bireyin motivasyonu ve farkındalığı üzerinde etkilidir. Bandura (2001), öz-yeterlik kavramını, bu öz sistemin bir parçası olarak ortaya çıkarmış ve bireyin davranışlarını sürdürebilmesinde ve motivasyonunu sağlamasında sistemin önemli bir parçası olarak tanımlamıştır.

I.2.1.2. Öz-Yeterlik Algısının Kaynakları

Öz-yeterlik algısı, deneyimler aracılığı ile gelişerek süreç içinde şekillenmektedir. Birey yapabilecekleri ile ilgili öz-yeterliliğini, doğrudan deneyimleyerek, çevresindeki insanları gözlemleyerek ya da başkalarının yorumlarını dinleyerek geliştirmektedir (Lee, 2005). Lee'ye göre (2005), bireyin öz-yeterlik algısı sosyal çevresinden aldığı tepkilerden doğrudan etkilenmektedir. Nitekim Bandura da, öz-yeterlik algısının kaynağını aldığı dört temel unsurdan söz etmektedir. Bunlar; kazanılmış başarılar (accomplished performances: yapılan işler ve erişilen hedefler), temsili deneyimler (vicarious experience: başkalarının deneyimleri), sözel ikna (verbal persuasion) ve psikolojik durum (physiological state) olarak tanımlanmaktadır (Snyder & Lopez, 2002). Birbiri ile etkileşim halinde olan bu dört temel unsurun kısaca açıklaması şu şekildedir (Bandura, 1986, 1995; Pajares, 2002).

- *Kazanılmış Başarılar (Accomplished performance)*: Bireyin bir görevi başarıyla yerine getirmesi sonraki benzer işlerde de başarılı olacağının göstergesidir. Böylelikle birey yaşadığı başarıyı ödül olarak algılar ve bu durum bireyi gelecekteki benzer davranışlara güdüler. Burada deneyimlerin zorluk derecesi önemlidir. Eğer birey kolay elde ettiği başarıları yaşarsa her hangi bir başarısızlık durumunda cesareti daha çabuk kırılabilir (Arslan, 2008). Tekrarlanan başarısızlıklar, yüksek bir öz-yeterlik algısı geliştirmeyi engelleyeceği için, bireyin zor bir görevle karşılaştığında ısrarcı olmak için gerekli direncin gelişmesine ket vurabilmektedir (Bandura, 1994). Bandura (1986), öz-yeterlik algısının güçlenmesi için başarılı deneyimlerin yaşanmasına ihtiyaç olduğunu, bu algının başarılı deneyimler sayesinde zamanla geliştiğini ve sonrasında yaşanan başarısızlıklardan kolay etkilenmediğini ifade etmektedir.

- *Temsili (Dolaylı Öğrenilen) Deneyimler (Vicarious experience)*: Başka bireylerin başarılarını gözlemlemek, bireyin kendi başarısına yönelik algısını etkileyebilmektedir. Ancak, başkalarını gözlemlemek yerine bireyin kendi deneyimleri öz-yeterlik algısının oluşumunda daha etkilidir. Gözlemlenen kişinin yaşı, eğitimi, cinsiyeti kişiye benzerliği, bireyde ben de yapabilirim algısı uyandırırken, başarısızlığı ise kendisinden şüphe duymasına neden olabilmektedir (Bandura, 1986, 1995; Pajares, 2002). Ancak sadece model almayla edinilen öz-yeterlik algısı daha zayıftır ve daha çabuk zarar görebilme eğilimindedir (Bandura, 1977).

- *Sözel İkna (Verbal persuasion)*: Bir davranışın başarıyla gerçekleşmesinde aile, arkadaşlar, meslektaşlar ya da danışmanların yaptığı sözel ikna öz-yeterlik algısının oluşumunu etkilemektedir. Bir görevi yerine getirirken birey çevresinden gelen tepkilerden etkilenir. Dışardan gelen sözel ikna, bireyin öz-yeterlik algısı üzerindeki etkisi çok güçlü olamamakla birlikte, işi tamamlama konusunda gösterdiği gayreti olumlu yönde etkileyebilmektedir (Kurbanoglu, 2004). Ancak bireye yapılan sözel teşvikin başarılı olabilmesi için gerçekçi boyutta olması gerekmektedir (Bandura, 1986).

- *Psikolojik Durum (Physiological state)*: Dördüncü bilgilendirici kaynak fiziksel ve psikolojik durumdur. Bandura'ya göre, insanlar bir işi başarmaya fiziksel ve psikolojik durumlarına bakarak karar verirler. Stresli ve gergin duygu durum öz-yeterlik seviyesini düşürürken, olumlu duygular da öz-yeterli algısını güçlendirebilir.

Dolayısıyla olumsuz psikolojik etkenleri azaltmak öz-yeterlik algısı üzerindeki olumsuz etkileri ortadan kaldırabilmek açısından önemlidir (Bandura, 1994).

Bandura (2001), öz-yeterlilik düzeyi yüksek olan bir bireyin, herhangi bir işi deneyimlerken daha az kaygı duyduğunu belirtmektedir. Diğer bir ifadeyle, öz-yeterlik algısı, bireyin davranışlarını, görevi yerine getirmedeki performansını ve görev sonunda elde ettiği kazanımları doğrudan etkilemektedir. Bu yüzden, bir işi başarıyla yerine getirebilmek için öz-yeterlik algısının yüksek olması gerekmektedir (Açıkgöz, 1996). Ancak, bireyin öz-yeterlik algısının yüksek ya da düşük olmasını etkileyen önemli faktörler vardır.

I.2.1.3. Öz-yeterlik Algısını Etkileyen Faktörler

Bir insanda öz-yeterlik algısı çocuklukta gelişmeye başlar ve bu süreçte çevrenin etkisi büyük rol oynamaktadır. Yaşanan başarılı ve başarısız deneyimler öz-yeterlik algısının seviyesinin belirlenmesinde etkilidir. Öz-yeterlik algısını önemli derecede etkileyen dört faktör vardır:

- Bireyin bir işle ilgili geçmiş yaşantıları,
- Bireyin işi yaparken aldığı dönütler,
- Bireyin yaşadığı kültür,
- Bireyin içinde bulunduğu meslek grubu.

Bu faktörler içinde, öz-yeterlik algısını en çok bireysel deneyimler etkilemektedir. Bireyler yaşadıkları deneyimleri değerlendirirler ve elde ettikleri sonuçlara göre benzer eylemleri gerçekleştirebilme konusunda bir yeterlik algısı geliştirirler. Sonraki eylemlerine de bu deneyimler sonucunda geliştirdikleri algılar rehberlik etmektedir (Bandura, 1986, 1995; Pajares, 2002). Başarılı deneyimler öz-yeterlik algısını artırırken, tekrarlanan başarısızlıklar öz-yeterlik algısının zayıflamasına neden olmaktadır. Bandura (1986), güçlü bir öz-yeterlik algısının zaman içinde başarılı deneyimler sonucunda geliştiğini, bir kez olduğu zaman da kararlılık gösterdiğini ve arada sırada yaşanan başarısızlıklardan kolay etkilenmediğini belirtmektedir. Ancak, bireylerin öz-yeterlik algıları çevreden gelen tepkilerden de etkilenmektedir. Özellikle, bireyin yeterliğine ilişkin yapılan yorumlar, yakınlarının ve iş arkadaşlarının verdikleri sözel geri bildirimler, bireyin öz-yeterlik algısını dolayısıyla da bir görevi yerine

getirebilmedeki çabasını etkilemektedir (Bandura, 1997). Bunun yanında, Pajares (2002) ve Bandura (1986) da, dışarıdan gelebilecek olumsuz değerlendirmelerin bu algı üzerinde zayıflatıcı etki yaptığını varsaymaktadır.

I.2.1 4. Öz-yeterlik Algısının Aktifleştiği Süreçler (Efficacy-Activated Processes)

Öz-yeterlik algısının aktif olduğu başlıca dört psikolojik süreç vardır. Bunlar: bilişsel süreçler, motivasyonel süreçler, duyuşsal süreçler ve seçme süreçleridir (Bandura, 1993):

- Bilişsel Süreçler (Cognitive Processes)

Birey sosyal, bilişsel ve davranışsal becerilerini organize edebilme ve farklı amaçlarla kullanabilme yeteneğine sahiptir (Bandura, 1982, 1986). Bireyin eylemlerinin ya da yapmayı amaçladığı şeylerin çoğu öncelikle düşüncelerde organize edilmektedir. Bu bağlamda bilişsel süreçler hem düşünceyi şekillendirir hem de duygusal tepkileri denetler (Bandura, 1989). Bireyin öz-yeterlik algısı da bilişsel süreçlerden etkilenmektedir. İnsan davranışlarının çoğu önceden düşünülen bilişsel hedefler tarafından düzenlenmekte ve bireyin kendi yetenekleri ile ilgili öz değerlendirmelerinden etkilenmektedir (Bandura, 1989).

- Motivasyonel Süreçler (Motivational Processes)

Pek çok bireyin motivasyonu bilişsel olarak organize edilmiştir. Bireyler muhtemel eylemlerin olası sonuçlarını tahmin ederler. Kendi kendilerine hedef koyarlar ve geleceğe yönelik plan yaparlar (Bandura, 1994). Kısacası, insanlar, kendi kendilerini motive ederler ve bu süreçte de düşünme egzersizleri yaparak hareketlerini tayin ederler. Bu zaman zarfında, bireyin yaptıkları karşısında olumlu sonuçlar beklemesi de motivasyonun artmasında önemli rol oynamaktadır. Yapabilecekleri konusundaki öz-yeterlik algısı yüksek olan bireyler başarısızlıklarını yetersiz çalışmaya bağlarken, düşük öz-yeterlik algısına sahip bireyler de başarısızlıklarını yeteneksiz olmalarına bağlamaktadırlar.

- Duyuşsal Süreçler (Affective Processes)

İnsanların bir işin üstesinden gelebilmelerine duydukları inançları, zor durum karşısında yaşadıkları sıkıntı, depresyon ve o esnadaki motivasyon seviyelerini

etkilemektedir. Öz-yeterlik algıları stresli durumla başa çıkabilme ve kaygı seviyesini azaltmada merkezi bir güce sahiptir. Duygular arasında arabulucu role sahip olan öz-yeterlik algısı, tehdit altında hissedilen durumlarda sıkıntıya neden olan düşüncelerin düzenlenmesinde anahtar rol oynamaktadır. Tehdit edici durumlarda devreye girerek bireyin motivasyonunu arttırıp, performansını yükseltir (Bandura, 1993).

- Seçme Süreçleri (Selection Processes)

Bireyler bulundukları çevre içinde çaba isteyen ve başarabileceklerine inandıkları durumları tercih ederler. Seçme sürecinde bireyin karşılaştığı durumlar bireysel gelişimini büyük ölçüde etkileyebilmektedir. Yapılan seçimler doğrultusunda bireylerin farklı alanlarda sosyal bağlantıları, yeterlilikleri ve ilgileri gelişmektedir. Belirli yeterliklerin, değerlerin ve ilgilerin gelişmeye devam ettiği bu süreçte de, öz-yeterlik algısı, bireyin gelişimini, kariyer seçimini ve dolayısıyla da hayatının yönünü etkilemektedir (Bandura, 1993).

I.2.2. Öz-yeterlik ve İlişkiler

İnsanoğlu doğası gereği çevresindeki kişiler ile kurduğu sürekli iletişim dahilinde ilişkiler geliştirir. Bireyin sağlıklı gelişiminin devam etmesinde bu ilişkilerin niteliği önemlidir. Çünkü, birey etkileşime girdiği diğer kişiler vasıtasıyla olumlu ya da olumsuz benlik algısı geliştirmekte ve bu bağlamda bireyin kendine yönelik öz-yeterlik algısı da şekillenmeye başlamaktadır. Kurulan ilişkilerin içeriğinin belirlenmesinde, devamlılığının sağlanmasında ve bu ilişkilerin sağlıklı bir şekilde yönetilmesinde öz-yeterlik algısı etkili rol oynamaktadır. İlişkilerin anlaşılmasında etkili olan ve öz-yeterlik algısı üzerinde etkili olduğu bilinen kuramlardan birisi de bağlanma kuramıdır.

I.2.2.1. Bağlanma Kuramı, İlişkiler ve Öz-yeterlik

Yaşamının erken dönemlerinde birey, öncelikle kendisine birinci derece bakım veren kişiye bağlanmaktadır. Bu kişi genellikle bebeğin temel bakımından sorumlu olan annedir, ancak bebek daha sonra babasına ve ailesine, sonra öğretmenine ve arkadaşlarına ardında da yaşama bağlanmaktadır. Bağlanma, belli bir kişiye karşı beslenen uzun süreli, anlamlı, duygusal bağ olarak tanımlanmaktadır (Ainsworth ve

Bowlby, 1991; Bowlby, Ainsworth, 1969; 1989; Sroufe, 2000; Akt. Beyazkürk, 2005). Bu özel ilişki, bebek ile kendisine birinci derecede bakım veren kişi arasında kurulmaktadır ve gelecekte kurulacak tüm ilişkiler açısından da referans teşkil etmektedir.

Bağlanma duygusunun ilk tohumları bebeklik döneminde atılmaktadır ve birey bu dönemde “birincil bağlanma figürüyle” gerçekleştirdiği güvenli bağlanmayı, sonrasında sosyal çevresiyle kurduğu ilişkilere de yansıtmaktadır. Bebek ile birincil bağlanma figürü arasındaki bağlanma ilişkisinin niteliğini etkileyen faktörler vardır. Bebeğin tüm ihtiyaçlarının vaktinde ve güven içinde karşılanmasının ve bebeğe destek, koruma ve bakımın zamanında sağlanmasının, bebek ile birincil bakım vereni arasında güvenli bağlanmanın gerçekleşmesinde çok önemli olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle, birincil bağlanma figürü, bebeğin çevresini keşfetmesine fırsat tanıyan “güvenli bir üs” ve herhangi bir tehlike anında ona sığınmasına olanak tanıyan “güvenli bir sığınak” görevi görmelidir (Ainsworth, 1969; 1989; Ainsworth ve Bowlby, 1991; Bowlby, 1973; Schaffer, 1998; Sroufe, 2000). Bebeğin korunma ve güvende olma ihtiyacının karşılamasında bu bireyin sergilediği cevaplayıcı tutum, bebeğin bağlanma figürüne karşı güven duygusunun pekişmesini sağlayan önemli bir unsurdur. Diğer bir ifadeyle, bebeğin birincil bakım vereni ile erken dönemlerden itibaren kurduğu bağlanma ilişkisinin niteliği, bireyin, hem kendisine hem de başkalarına yönelik algısını belirlemekte ve dolayısıyla da başkaları ile kurduğu ilişkilerin temelini oluşturmaktadır. Bireyin kendisine yönelik olumlu bir ben modeli geliştirmesi de yakın çevresi ile kuracağı sosyal diyaloglar açısından motive edici bir temel oluşturmaktadır. Barholomew’un tanımladığı olumlu ben modelinde, birey başkalarının onayına ihtiyaç duymadan kendisi ile ilgili olumlu algılar geliştirmekte ve bu algılar öz-yeterlik algısına da yön vererek bireyin hem kendisi hem de ilişkiler hakkındaki beklentilerini şekillendirmektedir (1993).

Daha önce de belirtildiği üzere, öz-yeterlik algısı davranışların oluşumunda ve davranışları yönlendirmede oldukça etkili bir algıdır ve hem içsel uyarımlarla hem de çevreden gelen etkilerle şekillenmektedir. Bandura (1997), öz-yeterlik algısını davranışlarımızın ve özellikle de davranış değişikliklerimizin ana belirleyicileri olarak tanımlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında bireyin kendisi ile ilgili algılarını

davranışlarına ve yakın çevresi ile kurduğu etkileşimlere yansıtması beklenmektedir. Bireyin benlik algısı ile kendisine ve başkalarına yönelik atıfları öz-yeterliğin oluşumunu önemli ölçüde etkilemektedir. Bu bağlamda, birincil bakım veren ile kurulan ilişki örüntüsünün niteliği önem kazanmaktadır. Çocuğun güven temeline dayalı bir bağlanma örüntüsüne sahip olmasının öz-yeterlik algısını olumlu yönde etkileyeceği ve kendisini olumlu yönde algılayan bireyin de sosyal çevresiyle sağlıklı ilişkiler kuracağı açıktır.

I.2.2.1.1. Bağlanma Örüntüleri

Ainsworth ve arkadaşları bebekle birincil bakım vereni arasında gelişen bağlanma örüntülerini araştırmışlardır. “Yabancı oda durumu” (strange situation) adı verdikleri bu laboratuvar gözlemleri sırasında, anne ve bebeklerin kısa süreli ayrılmalarını ve tekrar kavuşmalarını içeren yapılandırılmış bir gözlem ve değerlendirme ortamı oluşturulmuştur. Bebek ile annesi arasında kurulan sözel ve sözel olmayan iletişimin gözlenmiş, annenin yokluğuna, varlığına ve odadaki yabancıya karşı bebeğin tepkileri incelenmiştir. Yapılan gözlemler doğrultusunda, Ainsworth ve ark. üç çeşit bağlanma örüntüsü belirlemişlerdir (Goldberg, 2000; Akt. Hortaçsu, 2002):

Güvenli Bağlanma (Secure Attachment): Bu bağlanma stiline sahip bebeklerin annelerinin yokluğunda daha az ağladıkları ve az huzursuzluk yaşadıkları gözlenmiştir. Anneleri odaya döndüğünde daha çabuk sakinleştikleri ve çevreyi keşfe geri döndükleri fark edilmiştir. Ayrıca bir yabancı ile odada yalnız kaldıklarında onunla rahat iletişim kurdukları da izlenmiştir

Güvensiz Bağlanma - Kaygılı/Kaçınan (Insecure Attachment-Anxious Avoidant): Bu bağlanma stiline sahip bebeklerin anneleri odadan çıktıktan sonra fazla tepki göstermemekle birlikte huzursuzlandıkları, ancak, anneleri odaya geri döndüklerinde ise anneleri ile fiziksel ve/ya da duygusal temas kurmaktan kaçındıkları ve çevreyle ilgilendiklerigözlemlenmiştir.

Güvensiz Bağlanma - Kaygılı-Dirençli (Insecure Attachment-Anxious Resistant): Bu bağlanma stiline sahip bebekler annelerinin yokluğuna karşı kaygı, kızgınlık, üzüntü gibi tepkiler göstermekle birlikte, anneleri odaya döndüğünde sakinleşemedikleri ve rahatlatılma çabalarına karşı direnç gösterdikleri gözlenmiştir.

Bağlanma örüntüleri, bebek ile birinci derece bakım vereni arasında kurulan ilişkinin niteliğinin belirlenmesinde yol göstericidir. Bu örüntüler, daha önce de belirtildiği gibi, bireylerin ilişki kurma biçimlerini belirlemekte ve kendilik algısı için temel oluşturan bir yapı özelliği taşımaktadırlar. Bebeğin ilk ilişkilerinin şekillenmesinde önemli paya sahip olan bağlanma örüntülerinin, bireyin ilişki dünyasındaki algı çerçevelerini oluşturan içsel çalışan modellerini etkilediği de belirtilmektedir.

I.2.2.1.2. İçsel Çalışan Modeller

İçsel çalışan model (internal working model), birincil bağlanma figürünün hassasiyetine, cevaplayıcılığına ve ulaşılabilirliğine bağlı olarak gelişmektedir. Bağlanma figürü ile girdiği iletişimde bebek, aldığı tepkilere karşı beklentiler geliştirir ve davranışlarını bunlara göre düzenler. Bu beklentiler de *bilişsel temsilleri* ya da Bowlby'nin deyişiyle *içsel çalışan modellerini* oluşturmaktadır (Hazan ve Shaver, 1994). Bağlanma ilişkisinin niteliğinin belirlenmesinde önemli olan, bağlama figürünün cevaplayıcılığı ve duyarlılığı, bebekten gelen sinyalleri doğru okuması ve doğru cevaplayabilmesidir. Bebek bağlanma figürü ile yaşadığı bu deneyimleri zihninde anlamlandırarak ve içselleştirerek çevresine bu sinyallere yönelik tepkiler vermeye başlar, aile içi ve aile dışı diğer bireylerle kurduğu ilişkiler bu çerçevede gelişir. Bebeğin beklentileri doğrultusunda çevresine karşı geliştirdiği bu tepkiler *içsel çalışan modelleri*'ni belirlemektedir. Bu modellerin sonraki gelişim dönemlerinde kuracağı ilişkilere de yön verdiği vurgulanmaktadır (Bowlby, 1969; Kesner ve McKenry, 1998). Zaman içinde otomatikleşen ve kendiliğinden devreye giren bu bilişsel temsiller, hem bireyin kendisi ile ilgili inanç, duygu ve beklentisini hem de başkalarına karşı geliştirdiği güven duygusunu ve atıflarını etkilemektedir (Cassidy, 1988; Hazan ve Shaver, 1994). Diğer bir deyişle, bağlanma temsillerinin içeriği bireyin kendisine ve

başkalarına yönelik algısının şekillenmesinde belirleyici niteliğe sahiptir. İçsel çalışan modellerin temel olarak iki yapıda temsil edildiği bilinmektedir. Bunlar, ben ve başkaları algısı'dır.

Bakımverenin bebeğin ihtiyaçlarını hassasiyetle görüp, bunları cevaplaması ve duygusal açıdan erişilebilir konumda olması bebeğin kendini değerli, önemli, sevmeye layık bir varlık olarak hissetmesine dolayısıyla olumlu bir ben (self) algısı geliştirmesine olanak tanımaktadır. Bebeğin başkalarına yönelik (others) algısının da kendisine ilişkin ben algısından etkilendiği belirtilmektedir. Buna göre bebek kendisi için kaynak teşkil eden birincil bakımverenin sağladığı rahatlık, huzur, güven hissi ile dünyanın ve başkalarının güvenilir olduğuna dair bir inanç geliştirmeye başlar. Bu konuda yapılmış bir araştırma, 60 okulöncesi çocuğunun bağlanma stillerinin benlik ve bireylerarası temsillerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (Uluç, 2005). Araştırma sonuçları, bağlanma temsilleri güvenli olan çocukların olumlu ben algısı geliştirdiklerini bu kapsamda, başkalarının da değerli ve güvenilir olduğunu düşündüklerini, olumlu başkaları algısı geliştirdiklerini destekler niteliktedir. Bunun yanında güvensiz bağlanma temsiline sahip çocukların ise benlik algılarının olumsuz ve katı olduğu bu durumun da bireylerarası ilişkilere olumsuz yansıdığı belirtilmektedir. Özetle, doğum öncesinden başlayarak, bebeğin ilk yıllardan itibaren birincil bakımvereniyle oluşturduğu temsillerin ve geliştirdiği bağlanma stillerinin niteliği sonraki yıllarda kuracağı ilişkilerin niteliğinin belirlemesi açısından çok önemlidir. Bu nedenle, çocuğun okul ortamına girmesiyle birlikte önceden edinmiş olduğu ilişki deneyimlerini ve içsel temsillerini yeni girdiği bu ortama ve kişilerarası ilişkilere yansıtması da olağan görülmektedir.

I.2.2.1.3. Bağlanma ilişkisi ve Öz-yeterlik

Bartholomew'a göre (1993), erken dönemde kurulan bağlanma deneyiminin niteliği, bireyin hem kendini hem de başkalarını algılama biçiminin belirlenmesinde çok önemlidir. Kişinin kendine yönelik algısı; kendini değerli ve özel hissetmesi, kendine güvenmesi, kısaca kendi yeterliğine tamamen inanması, bir durumun sonuçları ile ilgili beklentisini de etkilemektedir (Pajares ve Schunk, 2001). Kişinin çocuklukta geliştirdiği bağlanma deneyimleri yine o dönemde şekillenen öz-yeterlik algısının temelini

oluşturmaktadır. Çocuklukta yaşanılmış olumsuz psikolojik etkenler öz-yeterlik algısını da olumsuz etkilemektedir (Bandura, 1994). Örneğin, bebeklik döneminde bakım vereninin tutarsız davranışları, bebeğin ihtiyaçlarına zamanında ve yeterince cevap vermemesi, bebeğin öncelikle bakım verenine karşı güvensizlik hissetmesine neden olacaktır. Sonrasında da bebek hem kendisine hem de çevresine bu güvensiz ruh haliyle yaklaşacaktır. Bu durumda kendisine güvenmeyen, kendisini değersiz hisseden, öz-yeterlik algısı düşük, sosyal ve duygusal ilişkilerinde başarısız bireyin yetişmesi kaçınılmaz bir hal alacaktır.

Nitekim Goldberg (2000) de, güvenli bağlanan çocuğun, sosyal ilişkilerinde kendisine daha fazla güvendiğini ve kendilik algısının olumlu şekillendiğinin ifade etmektedir. Böylece çocuk karşılaştığı problem durumlarının çözümünde kendini yeterli hissetmekte, sahip olduğu yüksek düzeyde öz-yeterlik algısı ile hem sosyal hem de akademik alanda başarıya ulaşmaktadır.

Buraya kadar görüldüğü üzere, birey çevresiyle ya da bir diğer ifadeyle kendisini çevreleyen diğer sistemlerle sürekli bir etkileşim içindedir ve bu sistemlerden doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenmektedir. Bu açıdan bireyi çevreleyen sistemlerin etkilerini incelemek çalışmanın daha güvenilir temeller üzerine kurulması açısından gerekli görülmektedir.

I.2.2.2. Sistem Bakış Açısı, İlişkiler ve Öz-yeterlik

İlişkilerin oluşmasında ve gelişmesinde tüm sistemler bir araya gelerek dinamik bir yapı oluşturmaktadır. Bu yapıya şekil ve yön verme açısından düşünüldüğünde de kişinin kendisine yönelik inancı; bir işi yapabileceğine ilişkin öz-yeterlik algısı, önem kazanmaktadır. Bu algının gelişiminde tüm sistemin nasıl çalıştığını ve ilişkilere bunun nasıl yansıdığını sistem bakış açısı ile incelemek yerinde olacaktır.

I.2.2.2.1. Sistem Bakış Açısı ve İlişkiler

Bronfenbrenner'e göre insan, büyük ölçüde içinde bulunduğu sistemler ve bu sistemlerin birbirleriyle etkileşim şekli tarafından belirlenmektedir. Burada sistemden kasıt birbirleri ile iletişim kuran ve birbirlerinden etkilenen unsurlardır. Bu bakış açısına

göre birey, sistemler içinde yer alan bir sistem olarak ele alınmaktadır (Patterson ve Geber, 1991). Bu bağlamda sistem kuramı; gelişen organizmanın, kendisini çevreleyen koşullardan büyük oranda etkilendiği ilkesine dayanan, bireyin içinde yer aldığı çoklu sistemler, çevreler, bağlamlar ve bunlar arasındaki etkileşim ve bağlantılardan söz etmektedir.

Ford ve Lerner (1992) da, çocuğu gelişmekte olan bir sistem olarak ele almaktadır. Sistemin gelişmesinde diğer bağlamlar da direkt ya da dolaylı olarak etkili rol oynamaktadır. Bronfenbrenner ekolojik kuramında da bu gelişimin tek başına gerçekleşmediğini sistemin çevrenin ayrıntılarını gizli ya da açık bir şekilde yansıttığını vurgulamaktadır. Diğer bir deyişle; bireyin psikolojik, biyolojik, sosyal, kültürel ve ekonomik özellikleri ile mikro, mezo, ekzo ve makrosistemleri birbirleri ile sürekli etkileşim halindedir. Tüm bu yapılar arasındaki ilişkilerde büyük sistemin bir parçasını oluşturmaktadır. Bebeğin birincil bakım vereni ile kurduğu ilk ilişkinin sonrasında kuracağı ilişkilerin prototipini oluşturacağı da karşılıklı etkileşime verilebilecek önemli bir örnek sayılabilir. Çocuk gelişimini ekolojik sistemler içinde inceleyen Bronfenbrenner'e göre bir davranışı tanımlarken davranışın sergilendiği bağlamın iyi analiz edilmesi gerekmektedir. Çocuk hem kendi içinde gelişim sürdürmektedir hem de çevresi ile sürekli etkileşim halindedir. Bu yüzden çocuğun etkileşim içinde olduğu diğer sistemlerinde incelenmesinin gelişimin açıklanmasında önemli olduğu belirtilmektedir (Bronfenbrenner ve Evans, 2000; Miller, 1989).

Buna göre, bireyi çevreleyen koşullar dört halkadan oluşmaktadır (Bronfenbrenner ve Evans, 2000; Akt. Fabes ve Martin, 2003). Bu dört halka sırasıyla, (1) aile, okul, işyeri, arkadaş grubu gibi bireyin doğrudan iletişim içinde olduğu yakın çevreleri tanımlayan mikrosistem; (2) çocuk, aile ve okul arasındaki bağların çocuğu nasıl etkilediğini açıklayan, bu alt sistemler arasındaki bağları ve birbirleri ile olan etkileşimlerini betimleyen mezosistem; (3) bireyin gelişiminde dolaylı etkisi bulunan koşulları; anne-babanın işi, arkadaş çevresi, sosyal destek çevresi, temsil eden egzosistem; ve (4) bir kültür ya da alt-kültürü tanımlayan geniş kurumsal örüntüleri kapsayan ve en dıştaki katmanı oluşturan makrosistemdir (Bronfenbrenner ve Evans, 2000; Akt. Berk, 2003). Çocuğun sosyal çevresi, iç içe geçmiş halkalardan oluşmaktadır ve çocuk bu halkaların merkezinde yer almaktadır. Çocuğa göre daha yakın halkalar

aile, okul gibi daha küçük ölçekli ortamları temsil ederken, daha uzak halkalar, kültürü ve toplumsal değerleri temsil etmektedir (Fabes ve Martin, 2003). Örneğin, çocuğun evde şiddet içerikli programlar izlemesi, bu programlarda gördüklerini davranışlarına geçirmesine, bu davranışları sınıf ortamında sergilemesine ve bu da çocuğun okul ortamında öğretmeni ve akranları ile kurduğu ilişkilerin olumsuz yönde etkilemesine neden olabilmektedir. Ayrıca, tekrarlayan bu durum, öğretmenin bu istenmeyen şiddet içerikli davranışlarla başa çıkabilme konusunda kendi öz-yeterlik algısını da etkileyebilmektedir.

Özetle, sistem bakış açısıyla ele alındığında çocuğun çevresiyle kurduğu ilişkinin her boyutu kişiliğinin şekillenmesinde rol oynamaktadır. Çocuğun eğitiminde merkezde yer alan aile ve ailenin etkisi altında kaldığı çevre, çocuğun duygusal, sosyal ve akademik hayatının temelini oluşturmaktadır. Buna bağlı olarak da çocuğun düşünce yapısını ve davranışlarını etkilediği bilinen öz-yeterlik algısını da şekillendirmektedir.

I.2.2.2.2. Sistem Bakış Açısı ve Öz-yeterlik Algısı

Sistem yaklaşımının bütünlleştirici ve birleştirici bir özelliği vardır. Sistemi oluşturan tüm bileşenlerin arasında bağlar vardır ve bunlar sürekli karşılıklı etkileşim halindedir. Sistem bakış açısı, süreç içinde sistemin bir paçasında ortaya çıkan değişimin, diğer bileşenleri nasıl etkilediğini ve bu etkinin baştaki bileşene ne şekilde yansıdığını görme fırsatı tanımaktadır (Anderson ve Sabatelli, 2006). Pajares'e (2002) göre, bireyler kendi sosyal sistemlerinde kendi inançları tarafından yönlendirilirler ve bireysel başarıları da öz-yeterlik algılarından etkilenmektedir. Özellikle, çocukluk döneminde temelleri atılan öz-yeterlik algısı, davranışın güçlü tahmin edicileri olarak düşünülmektedir (Friedman, 2006). Kişinin yüksek ya da düşük öz-yeterlik algısına sahip olması, sistem içinde bütünün diğer bileşenleriyle nasıl bir etkileşim ve iletişim halinde olacağını tayin etmesi bakımından manidardır. Örneğin, bireyin bir işi başarabileceğine yönelik öz-yeterlik algısı, geçmiş deneyimlerinden; kazanım ya da yenilgi, işi yaparken aldığı geri bildirimlerden, kültüründen etkilenmektedir (Bandura, 1986). Bu açıdan bakıldığında öz-yeterlik algısının zayıf ya da güçlü olmasında sistemin tüm parçaları birlikte işe koşulmaktadır. Öz-yeterlik algısının oluşmasında sistemin diğer parçalarının da etkili olduğu açıktır. Özellikle, çocuğun ebeveyninden sonra

hayatında önemli izler bırakacak olan ilk öğretmeni ile kurduğu ilişkinin niteliği, hem çocuğun eğitim hayatında karşılaşacağı diğer öğretmenlere karşı geliştireceği algının alt yapısını oluşturacak hem de kendine ve akranlarına karşı oluşturduğu olumlu ben ve başkaları algısının şekillenmesinde rol oynayacaktır. Bu açıdan bakıldığında, okulöncesi öğretmenin çocuğun sosyal-duygusal ve akademik alanda gelişiminin desteklenmesinde rolü büyüktür.

Çocuğun her anlamda gelişiminin zenginleştirilmesinde sadece çocuğun değil öğretmenin de gelişimsel geçmişi, kişisel ve mesleki gelişimi üzerinde önemle durulmalıdır çünkü sistemin tüm parçaları karşılıklı etkileşim halindedir ve birbirlerini direkt ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Öğretmenin çocuk ile kurduğu ilişkiyi nasıl algıladığı ve kurduğu ilişkilerde yaşadığı problemlerin çözümünde kendisine yönelik öz-yeterlik algısı, sınıf içinde oluşabilecek istenmeyen davranışların önlenmesinde ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin verimli bir şekilde yürütülebilmesinde kullandığı sınıf yönetimi stratejileri, çocuk ile kurduğu ilişki üzerinde etkili olabilir.

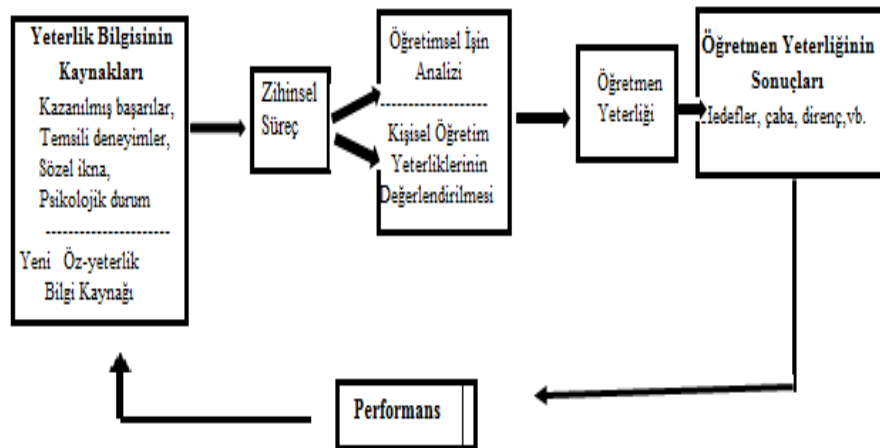
1.2.3. Öğretmen Öz-Yeterlik Algısı ve Sınıf İçi Etkileşim

Sistem bakış açısıyla, sınıf ortamında, öğretmenin mesleki anlamda kendisini nasıl algıladığı ve bu bağlamda çocuklara ne kadar ulaşabildiği ya da çocukların ihtiyacını ne boyutta karşılayabildiği sağlıklı sınıf içi etkileşimin oluşmasında önem kazanmaktadır.

1.2.3.1. Öğretmen Öz-Yeterlik Algısının Önemi ve İşlevi

Ashton (1985), öğretmen öz-yeterlik algısını, öğretmenin öğrencinin öğrenmesini pozitif yönde etkileyebileceğine yönelik algısı olarak tanımlarken, Guskey ve Passaro (1994), öğretmen öz-yeterlik algısını, öğretmenin öğrencilerin performansını, öğrenmelerini ve sorumluluklarını başarıyla yerine getirebilmelerine yönelik davranışları kazandırabilme konusundaki algısı şeklinde tanımlamaktadır. Diğer bir deyişle, öğretmen öz-yeterlik algısı, öğretmenin öğrencinin performansını etkileyebilme becerisiyle ilgili algısıdır (McLaughlin ve Marsh, 1978).

Dembo & Gibson (1984), öğretmen yeterliğini iki boyutta incelemiştir. Birincisi “bireysel öğretim yeterliği” (personal teaching efficacy - PTE), ikincisi “genel öğretim yeterliği” (general teaching efficacy – GTE). Bireysel öğretim yeterliliği, öğretmenin sonuca ulaşabilme yönünde kendisine duyduğu inanç şeklinde tanımlanmaktadır. Genel öğretim yeterliliği ise hedeflere ulaşabilmede öğretimin gücünün dışsal etmenlerden nasıl etkilendiğine ilişkin algıyı oluşturmaktadır (Ross, 1994; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Öğretmen yeterliği alanında yapılan çalışmalar, bu iki boyutun da öğretmen yeterliğinin en doğru göstergeleri olduklarını ortaya koymaktadır ancak “bireysel öğretim yeterliği” boyutunun öğretmen öz-yeterliğine ilişkin daha doğru bir gösterge olduğu belirtilmektedir (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998). Tschannen-Moran ve arkadaşları (1998) kaynağını Bandura’nın (1986, 1997) öz-yeterlik kavramından alan öğretmen öz-yeterliğin döngüsel doğasını Şekil 1’deki gibi şematize etmişlerdir. Oluşturdukları bu yeni modelde, kazanılmış başarılar, temsili deneyimler, sözel ikna, ve psikolojik durum öz-yeterlik algısının kaynaklarını oluşturmaktadır. Bu kaynaklardan elde edilen bilgiler zihinsel süreçlerden geçerek öğretim yeterliğine ilişkin analiz edilmekte ve bireysel öğretim yeterliğinin değerlendirilmesi yapılarak öğretmen öz-yeterlik algısını şekillendirmektedir.



Kaynak: Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy (1998: 228)

Şekil 1. Öğretmen Öz-Yeterliğin Döngüsel Doğası

Skaalvik ve Skaalvik (2007), öğretmen öz-yeterliğini, öğretmenin verdiği eğitim doğrultusunda planlama, organize etme ve faaliyetleri yerine getirebilme yönündeki kendi becerilerine duyduğu inanç olarak tanımlamaktadır. Öz-yeterlik algısı yüksek bir öğretmen tüm öğrencileri öğrenme etkinliklerine katabilen, disiplini sağlayabilen ve koruyabilen, etkinlikleri düşük başarıdaki öğrencilerin de anlayabileceği seviyede hazırlayan öğretmendir. Öğretmenin sınıf içi performansını başarıyla geliştirme yönündeki algısının artması olumlu sınıf atmosferinin oluşmasını ve olumlu ilişkilerin kurulmasını sağlayacaktır. Bu bağlamda öğretmen öz-yeterlik algısının öğretmenin çocuk ile kurduğu ilişki üzerindeki etkilerini anlamının yararlı olacağı düşünülmektedir.

I.2.3.2. Öğretmen Öz-Yeterlik Algısı ve Çocuk-Öğretmen ilişkisi

Kişisel özellikleri geliştirip gerekli davranış değişikliklerini sağlayarak, öğrencilerini en iyi şekilde hayata hazırlamakla yükümlü olan öğretmenler, aynı zamanda onların akademik ve sosyal gelişimlerini desteklerler. Bu sürecin başarılı bir şekilde yürütülmesinde gerekli olan en önemli koşullardan biri de *olumlu çocuk - öğretmen ilişkilerinin* kurulmasıdır. Ancak, öğretmenin performansına ilişkin kendisine ne kadar inanç duyduğu veya çocukta istendik davranış değişikliklerini sağlama konusunda kendini ne kadar yeterli gördüğü, olumlu çocuk-öğretmen ilişkisinin kurulmasında etkili bileşenlerdir.

Woolfolk, Rosoff ve Hoy (1990)'a göre öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmenler öğretim yaklaşımlarında daha planlı ve insancıdır. Yeni fikirlere daha açıktır ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamada yeni yöntemlere başvurarak daha organize hareket etmektedir. Yüksek yeterliğe sahip öğretmenler zor öğrencilerle daha ilgilidirler ve sınıf içinde olumlu atmosfer yaratmada daha başarılıdırlar (Tschannen-Moran vd., 1998). Brophy ve Good (1974), öğretmenin öz-yeterlik algısının davranışları ve öğrencilerle kurduğu iletişimi etkilediğini, böylece motivasyon ve başarının da arttığını belirtilmektedir.

Öz-yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin daha planlı çalıştıkları, değişikliklere açık oldukları ve kriz anını daha iyi yönetebildikleri vurgulanmaktadır. Yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin ailelerle ve yönetimle olumlu iletişim kurmaya çalıştıkları, güne

hazırlıklı başlayarak becerilerini olumlu şekilde kullandıkları ifade edilmektedir (Collins vd., 2002, s.5). Yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenler, sınıf ortamında daha olumlu ilişkiler kurarak çocukların ihtiyaçlarına karşı daha duyarlı davranmaktadır (Chung vd., 2005; Schunk, 1991). Bu bağlamda, öğretmenin yanında kendini güvende hisseden çocuğun öğretmenine güvenli bağlanması ve kendini yakın hissetmesi mümkün olabilmektedir. Öğretmenin öz-yeterlik algısının her anlamda çevreyle girdiği etkileşimi etkilediği belirtilmektedir.

Öğretmenlerin, çocuklarla etkileşimleri sırasında algılarını ve duygularını sınıf atmosferine ve çocuklara yansıttıkları göz önünde bulundurulacak olursa, alan bilgisine rağmen düşük öz-yeterlik algısına sahip öğretmenlerin derslerinde de verimli olması beklenmemektedir (Çetin, 2004).

Öğretim ortamı hazırlanırken, eğitim-öğretim faaliyetlerinin verimli bir şekilde yürütülebilmesi için, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının yanında, kullandıkları sınıf yönetim stratejilerinin de önemli olduğu vurgulanmaktadır (Gibson & Dembo, 1984; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998). Sınıf yönetiminin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi ise çocuğun ihtiyaçlarına karşı hassas ve cevaplayıcı bir öğretmenin varlığı ile mümkün olabilmektedir (Rimm-Kaufmann vd., 2003).

I.2.3.3. Öğretmen Öz-Yeterlik Algısı ve Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetiminin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için çocuğun ihtiyaçlarına karşı duyarlı ve cevaplayıcı çocuk-öğretmen ilişkisinin oluşturulması gerekmektedir. Bununla birlikte, öğretim ortamı hazırlanırken, eğitim-öğretim faaliyetlerinin verimli bir şekilde yürütülebilmesi ve çocuk ile öğretmen arasında olumlu bir ilişkinin oluşması için öğretmenlerin öz-yeterlik algıları önem kazanmaktadır (Gibson & Dembo, 1984; Podell & Soodak, 1993; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Çeşitli araştırmalardan elde edilen bulgular öz-yeterlik algısının, öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecindeki başarılarını etkilediğini destekler niteliktedir (Gibson ve Dembo, 1984; Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1990). Bu süreçte öğretmenin öz-yeterlik algısını etkileyen 3 faktör tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998). Bunlar; *öğretmen deneyimi*, *öğretmenlerin toplumsallık duygusu* (teachers' sense of community) ve *öğretmen ve çocukların öğretim sürecine birlikte katılımı* dır.

Bandura'ya (1997) göre, öğretim deneyimi öğretmenin öz-yeterlik algısını geliştirmede güçlü bir etkiye sahiptir. Nitekim bazı araştırmalar okulöncesinde, ilkokulda ve lisede görev yapan öğretmenlerin deneyimleri ile öz-yeterlilik algıları arasında pozitif ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Cheung, 2008; Hoy ve Woolfolk, 1993; Wolters ve Daugherty, 2007). Öğretmenin mesleki deneyimi arttıkça yapabileceklerine karşı öz-yeterlik algısının da olumlu yönde geliştiği belirtilmektedir.

Öğretmen öz-yeterlik algısını etkileyen diğer bir faktör de öğretmenin toplumsallık duygusudur. Bu duygunun iki boyutu vardır; öğretmenin işbirliği yapma potansiyeli ve öğretmenin karar verme gücü. Araştırmalar öğretmen öz-yeterlik algısının bu iki boyutla ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Hoy & Woolfolk, 1993; Moore & Esselman,1992; Raudenbush vd.,1992; Shachar & Shmuelevitz, 1997). Örneğin; Raudenbush vd. (1992), ABD'deki işbirlikçi okullarda çalışan lise öğretmenlerinin yüksek öz-yeterlik algısına sahip olduğunu kaydetmiştir. Benzer şekilde, Shachar ve Shmuelevitz (1997), İsrail'deki lise öğretmenlerinin arasındaki işbirliği düzeyinin öğretmenlerin artan öz-yeterlik algıları ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca, Moore ve Esselman (1992), ABD'de çalışan, okulda karar verme mekanizmasında rol oynayan öğretmenlerin yüksek öz-yeterlik algısına sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Bu araştırmalar göstermektedir ki, okuldaki personel ile işbirliği halinde çalışmak ve karar verme mekanizmasının içinde rol almak, öğretimde karşılaştıkları zorluklar ile başa çıkmalarını sağlayarak öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır. Çünkü bu süreçte, öğretmenlerin diğer bireyler ile kurdukları olumlu ilişkiler, kendilerini daha anlaşılır hissetmelerine, sıkıntılarını cevaplayıcı ve destekleyici bir ortam ile daha rahat aşmalarına yardımcı olmaktadır.

Öğretmenin kişilik özelliklerinin yanında öğrencinin ve öğretmenin birlikte katılımı, etkileşimi ve iletişimi de sınıf yönetiminde öğretmen öz-yeterlik algısını etkilemektedir. Sınıf yönetiminde yüksek öz-yeterlik algısına sahip öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etmede olumlu, etkili ve uzun vadeli yöntemleri daha çok tercih ettikleri; düşük yetkinlik düzeyindeki öğretmenlerin ise olumlu yöntemler yanında emretme, bağırma, fiziksel ceza uygulama gibi olumsuz ve kısa vadeli

çözümlere yöneldikleri belirtilmektedir (Bulucu, 2003). Benzer şekilde, yüksek yetkinlik düzeyindeki öğretmenlerle, düşük yetkinlik düzeyindeki öğretmenlerin uygun sınıf atmosferi yaratma, demokratik yaklaşım tarzı ve sınıf kurallarını uygulamada kararlı ve tutarlı olma gibi becerilerinin farklılık gösterdiği belirtilmektedir.

Ayrıca, Sparks (1983), öğretmenliğe ilişkin öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin, öğrencilerinin başarısını arttırma konusunda daha istekli ve azimli olduklarını vurgulamaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmen öz-yeterlik algısının, öğretmenlerin öğretme çabasını ve kendilerine koydukları öğretim hedeflerinin düzeyini etkilediği görülmektedir (Hoy ve Spero, 2005). Örneğin, öz-yeterlik algısı düşük olan öğretmenlerinin öğrencilerin motivasyonunu sağlama ya da bunun için gerekli adımları atma yönünde gerekli sorumlulukları almadıkları belirtilmektedir (Gibson ve Dembo, 1984). Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin yaklaşımlarının da bu doğrultuda olumsuz şekilde etkilendiği vurgulanmaktadır (Guo, vd., 2010).

Woolfolk-Hoy (1990) da öz-yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin, öğretimi zor öğrencilerle çalıştıklarında bile, öz yeterliği düşük olanlara göre daha sabırlı, öğrencilere yeni şeyler öğretmek için daha istekli ve öğretmenlik mesleğine daha bağlı olduklarını ifade etmektedir. Yüksek öz-yeterlik algısına sahip öğretmenlerin, başarısızlık karşısında amaçlarından vazgeçmedikleri, eğitim programını uygularken esnek davrandıkları, yeni öğretim yöntem ve yaklaşımlarını uyguladıkları, bu nedenle de öğrencilerini öğrenmeye karşı daha iyi güdeleyebildikleri tespit edilmiştir (Gibbs, 2002). Başka araştırmalarda da, öz-yeterlik inancının, öğrenci başarısını ve tutumunu olumlu etkilediği, öğretmenin sınıf ortamında oluşabilecek istenmeyen davranışlarla başa çıkabilmesiyle, yeni fikirlere açık olmasıyla ve öğretmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmesiyle doğrudan ilişkili olduğu bulunmuştur (Gibson ve Dembo, 1984)

Tüm bu bulguların ışığında öğretmenin öz-yeterlik algısı ile sınıf yönetiminde kullandığı stratejiler birbirlerini karşılıklı etkilediği ve bu sürece ortamdaki diğer sistemlerin de doğrudan ya da dolaylı olarak dâhil olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenin sadece öz-yeterlik algısı değil sınıf yönetiminde kullandığı stratejiler de,

öğretmen'in çocuklar ile kurduğu ilişkinin niteliği üzerinde etkili olabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, sınıf yönetiminin daha detaylı incelenmesi ve ilişkiler üzerindeki etkisinin araştırılması yerinde olacaktır.

I.2.4. Sınıf Yönetimi ve İlişkiler

Öğretmenle çocuk arasında kurulan bağın niteliğinin belirlenmesin de öğretmenin çocuğa sağladığı destekleyici tutarlı ve güvenli öğrenme ortamının pozitif etkileri araştırmalarca desteklenmektedir. Sağlıklı kişilerarası ilişkilerin oluşmasında da çocuk ile öğretmen arasında gelişen güvenli bağlanmanın rolü büyüktür. Ancak, okulöncesi dönemde hem çocuğun hem de öğretmenin psikolojik, biyolojik, sosyal, kültürel ve ekonomik özellikleri ile mikro, mezo, ekzo ve makrosistemleri birbirleri ile sürekli etkileşim halindedir. Sağlıklı ilişkilerin kurulmasında tüm bu sistemler birlikte çalışmaktadır. Dolayısıyla, çocuğun okulöncesi öğretmeni ile geliştirdiği bağlanma stili, çocuğun hem akademik başarısını hem de okul ortamındaki sosyal duygusal uyumunu etkilemektedir (Jones & Jones, 2004). Diğer bir deyişle, öğretme ve öğrenme sürecinin verimli bir şekilde yürüyebilmesi için çocuk-öğretmen ilişkisinin niteliği ve aralarında oluşan bağ önemlidir (Gordon, 2008). Nitekim çocuklar sınıf ortamında zaman zaman farklı nedenlere bağlı istenmeyen davranışlar sergileyebilmektedir ve bu durum eğitimin akışını ve çocuk-öğretmen ilişkisinin kalitesini olumsuz etkileyebilmektedir.

Bu açıdan bakıldığında, eğitimin akışını ve çocuğun öğretmeni ile kurduğu ilişkiyi etkilemesi bakımından istenmeyen davranışlar karşısında kullanılan sınıf yönetimi stratejilerinin daha detaylı incelenmesi gerekli görülmüştür.

I.2.4.1. Sınıf Yönetimi ve Hedefleri

“Okul ve sınıf yönetimi, öğrencinin başarı ve pozitif davranış kazanması sürecinde kendini kontrol edebilme becerisini geliştirmeyi ve cesaretlendirmeyi hedeflemektedir. Bu süreçte, akademik başarı, öğretmen yeterliği ve öğretmen ve çocuğun davranışı, okul ve sınıf yönetimiyle bağlantılıdır” (Froyen & Iverson, 1999). Doyle’a göre ise; “sınıf yönetimi kesinlikle davranış ile ilgilidir, fakat yaygın olarak,

etkili bir öğrenme deneyimi yaratmak için planlamayı, öğreneni organize ve kontrol etmeyi, öğrenme süreçlerini ve sınıf ortamını da kapsamaktadır” (Doyle’dan aktaran Krause, Bouchner & Duchesne, 2003).

Jones ve Jones’a (2001, göre kapsamlı bir sınıf yönetimi beş bilgi ve beceri alanını içermektedir (Jones ve Jones’dan aktaran Tertemiz, 2010, s.111):

1. Öğrencilerin kişisel ve psikolojik ihtiyaçları konusunda araştırma ve kuramlara dayalı olma,
2. Öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarının giderilmesini sağlayacak, olumlu öğretmen, öğrenci ve akran ilişkilerine dayalı bir sınıf ortamı oluşturma, öğrencilerin akademik gereksinmelerine yanıt verecek ve öğrenmeyi kolaylaştıracak ortamları düzenleme,
3. Öğrenci ihtiyaçlarını görerek olumlu ve etkili öğrenme-öğretme ortamı oluşturma ve grup yönetimi becerilerine sahip olma,
4. Problemlere yönelik çözümsel ve öğretimsel standartlar geliştirmeye.

Sınıf ortamı sadece öğrenmenin gerçekleşmesi için fiziki yapıyı, öğrenme materyalleri gibi koşulları; değil aynı zamanda sınıf atmosferini, öğrenenin tutumunu ve duygularını, öğrenme deneyiminin sosyal dinamiklerini de içinde barındırır. Öğretmenin sınıf ortamında öğrencilerin daha kolay ve mutlu öğrenmeleri yönünde aldığı kararlar, öğrenme ortamının sağlıklı yürümesini sağlar. Planlama, materyal hazırlama, organizasyon, sınıfın dekorasyonu, işleyiş ve kuralların oluşturulması ve uygulanması da sınıf yönetimi sürecini etkilemektedir (Tan, Parsons, Hinson, & Sardo-Brown, 2003).

Öğretmenler okul yılının başında kuralları ve işleyişi belirleyerek bunların uygulanması konusunda tutarlı ve ısrarcı olurlar. Kurallara uyulduğunda ne olacağını, uyulmadığı takdirde hangi sonuçlarla karşılaşılacağını öğrencilerine sık sık hatırlatırlar. Ancak, sınıf yönetimi bütüncül bir süreçtir bu nedenle öğretmenin sağladığı koşullar ve aldığı tüm önlemler sadece çocuklara beklendik akademik davranışlar kazandırmayı değil aynı zamanda sınıf ortamındaki istenmeyen davranışları azaltmayı da hedeflemelidir (http://peoplelearn.homestead.com/beduc/chapter_9.pdf).

Sınıf yönetiminin hedefleri 2 maddede özetlenmiştir (http://peoplelearn.homestead.com/beduc/chapter_9.pdf).

1. Pozitif ve üretken öğrenme ortamı yaratmak ve bunu sürdürmek: Etkili sınıf yönetimi öğrencinin ilgisini, motivasyonunu ve katılımını desteklemelidir. Pozitif, üretken ve öğrenme ortamını kolaylaştırıcı etkinliklere odaklanmak önemlidir.

2. Güvenli sınıf ortamını desteklemek ve teşvik etmek: Öğrencilerin içinde bulundukları öğrenme ortamlarında güvende ve rahat hissetmeye, kendilerini özgürce ifade edebilmeye ve sosyal ve duygusal açıdan dışlanmışlık hissetmemeye ihtiyaçları vardır. Bu da sadece güvenli bir sınıf ortamı sağlayabilmek ve bunu sürdürmekten geçer. Bu bağlamda, öğretmenler de zamanla öğretimi aksatan bu davranışların neden olduğu olumsuz durumlarla başa çıkabilmek için sınıf yönetimi stratejileri geliştirirler (http://peoplelearn.homestead.com/beduc/chapter_9.pdf).

Özetle, sınıf yönetimi, *planlama ve materyal hazırlama, organizasyon, sınıfın dekorasyonu, rutin ve kuralların koyulması ve uygulanmasını* da içine alan düzenli bir öğrenme çevresi yaratma ve sürdürme çabasıdır (Tan, Parsons, Hinson, & Sardo-Brown, 2003). Planlama ve materyal hazırlamada öğretmenler çocukların ilgilerini, dil, sosyal-duygusal ve psiko-motor gelişimlerini dikkate alan ve destekleyen nitelikte öğrenme deneyimleri planlamalıdır. Etkili bir öğrenme süreci için öğretmenlerin sınıflarında yüksek seviyede çocuk katılımını sağlayacak nitelikte aktiviteler seçmeleri gereklidir (Kauchak & Eggen, 1998). Bu aktiviteler, öğretmenin ve diğer çocukların zamanını boşa harcamalarına engel olacak, istenmeyen davranışların en aza inmesinde başarı sağlayacak faaliyetleri içermelidir. Öğretmen öğrenme sürecini planlarken, etkinliklerin nasıl ve ne zaman uygulanması ve sonlandırılması gerektiğine karar vermelidir. Bunun yanında materyallerin sınıf içinde konumlanması ve çocukların ulaşabileceği yerlerde bulunması da sınıf yönetiminin önemli bir parçası olan öğrenme sürecinin işleyişinde ve sınıf ortamında çıkabilecek istenmeyen davranışların önlenmesinde etkili olduğu düşünülmektedir (Williams & Fromberg, 2012).

Öğrencilerin rahat hissetmelerini sağlamak ve sınıf ortamındaki olumsuz davranışları minimize etmek için “*kurallara ve rutinlere*” ihtiyaç duyulmaktadır. Kurallar ve rutinlerin belirlenmesinde önemli hususlar vardır. Öncelikle kurallar ve

rutinler çocuğun öğretmeni ile iletişimi ve karşılıklı beklentiler doğrultusunda belirlenmelidir. Bu süreçte demokratik ve adil olmak önemlidir. Her bir rutin ya da kural sözel ya da yazılı olarak tanımlanmalı ve niçin konulduğu netlik kazanmalıdır. Etkili sınıf yönetimi planı öğrencilerin kendi kendilerini kontrol etmelerine ve kendi eylemlerinden ve yaptıkları işten sorumluluk almalarına yardımcı olmalıdır (Tan, Parsons, Hinson, & Sardo-Brown, 2003). Bunun için de, okulöncesi dönemde, eğitimcilerin sınıf eğitimi, sınıf iklimi ve yetişkin iletişimini içine alan, birbirine bağlı yönetsel rollere sahip olmaları gerekmektedir (Williams & Fromberg, 2012).

Sınıf yönetimi, öğretmenlerin sınıf ortamında istenmeyen yıkıcı davranışlara rağmen dersin akışını bozmadan verimli bir şekilde dersi işleyebilmelerini gerektirmektedir (http://peoplelearn.homestead.com/beduc/chapter_9.pdf). Bu süreçte de, öğretmenin öğrenme sürecini kolaylaştırmak için etkili bir sınıf yönetimi planlaması yapması önem kazanmaktadır.

I.2.4.2. Etkili Sınıf Yönetimi Planlaması

Sınıf yönetiminde çocukların davranışlarını yönetmek karmaşık bir süreçtir. Sınıfta öğrenme ortamının ve yaşantıların düzenlenmesi ve yönetilmesi, öğretmenin sorumluluğundadır (Aydın, 1998: 2) Öğretmenlerin sınıfta sergilenen farklı davranış yelpazesıyla başa çıkabilme konusunda yeterince bilgili ve yetenekli olmaları gerekmektedir. Ancak, bu süreçte istenmeyen davranışların anlaşılması ve sorunların doğru bir yaklaşımla çözülmesinin önkoşulu çocuğun gelişim seviyelerinin iyi tanımlanmasıdır (Aydın, 2007). Şekil 2’de etkili sınıf yönetimi planlanmasında dikkat edilmesi gereken faktörler yer almaktadır. Bu faktörler de sınıf ortamında oluşabilecek uygunsuz istenmeyen davranışların yönetimini direkt etkilemektedir. Çünkü öğrenme sürecinde oluşabilecek istenmeyen rahatsız edici davranışlar çocuğun öğretmeni ile arasında oluşan ilişkinin yapısını bozarak eğitim öğretim sürecinin akışını da olumsuz etkileyebilmektedir.



Şekil 2. Etkili Sınıf Yönetimi Planlaması

(http://peoplelearn.homestead.com/beduc/chapter_9.pdf)

I.2.4.3. İstenmeyen Davranışların Tanımı

İstenmeyen davranışların temelinde gereksinimler yatmaktadır. Gereksinimler, onları gidermeye iten dürtü yaratırlar. Dürtü sonunda belli yönde etkinlik eğilimi olan güdüler oluşur ve insan uygun durumlarda güdülerini yönünde davranışa geçebilir. Davranışların istenir olup olmamasının ölçütü, davranışın, davrananın, karşısındakinin, davranışın olduğu ortamın özelliklerine göre değişen şekilde, toplumun yazılı olan-olmayan kuralları ile bireysel yargılarıdır. İstenen davranış “bana göre” olmaktan çıkaran, kurallardır. Okulda eğitsel çabaları engelleyen her türlü davranış istenmeyen davranış olarak adlandırılır (Başar, 2008, s.117)

Literatürde sınıf ortamında meydana gelen istenmeyen davranışlar değişik kategoriler altında sınıflandırılabilir. Örneğin, sınıf ortamında istenmeyen davranışlar Cameron’a göre beş kategoriye ayrılmaktadır (1998):

- (1) Saldırgan davranışlar (vurma, tekmeleme, itme, saç çekme ve küfür etme vb.)
- (2) Fiziksel olarak istenmeyen davranışlar (nesneleri parçalamak, fırlatmak, oyuncaklara zarar vermek, vb.)
- (3) Sosyal olarak istenmeyen davranışlar (çıglık atmak, bağırıp çağırmak ve tepinmek, öfkeli olmak, sınıftan kaçma vb.)
- (4) Otoriteye meydan okuyucu davranışlar (verilen sorumluluğu yerine getirmeyi reddetme, sözel olan ve olmayan meydan okuyucu davranışlar sergileme, kurallara uymamak, vb.)

(5) Kendine yönelik istenmeyen davranışlar (sınıf içi etkinliklere katılmamak vb.).

I.2.4.4. İstenmeyen Davranışların Nedenleri

Sınıf yönetimi davranış yönetimini de kapsamaktadır ve amacı sınıf ortamında istendik ve istenmeyen davranışlar sergileyen çocukların sosyalleşmesini sağlamaktır. Diğer bir deyişle, sınıf yönetimi, çocuklara öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde nasıl davranılması gerektiğini öğretmektir (http://peoplelearn.homestead.com/beduc/chapter_9.pdf). Karen (1992), sınıf yönetimine davranışçı bakış açısıyla bakmıştır. Davranışın oluşmasında etkili olan sinyallerin iyi okunmasının ve davranışın nasıl sonuçlandığının istenmeyen davranışın tekrarlanmasında rol oynadığını vurgulamıştır. Davranışçı yaklaşıma göre istenmeyen uygunsuz davranışın iki nedeni vardır: (a) çocuğun istenmeyen davranışının pekiştirilmesi, (b) çocuğun o işi başarabilmek için gerekli beceriye sahip olmaması. Çocuğun pekiştirilen davranışı artış göstermeye meyillidir. Eğer çocuğun uygunsuz davranışı uygun davranışından daha çok pekiştiriliyorsa çocuk doğru davranışı bildiği halde uygunsuz davranışı tekrarlar.

Essa (2003), çocukların sınıf ortamında sergiledikleri istenmeyen davranışlara bütüncül bakış açısıyla bakmanın yerinde olacağını düşünmektedir. Çocuğun çevresel uyumunu ve gelişimini etkileyen bu faktörler şu şekilde sıralanabilir;

Bireysel Mizaç: Çocukların kişilikleri çevrenin etkisinde kalmaktadır ancak bazı araştırmacılar çocukların kendi mizaçlarıyla dünyaya geldiklerini ve bu özelliklerin gelişimlerini etkilediğini savunmaktadır (Thomas & Chess, 1969). Thomas, Chess ve Birch (1968), bebekliklerinden çocukluklarına kadar derinlemesine yaptıkları gözlem ve görüşmeler sonucunda, çocukları üç kategoriye ayırmışlardır; kolay çocuklar, yavaş alışan çocuklar ve zor çocuklar. Kolay çocukların çevresel değişikliklere daha kolay adapte oldukları ve çevresel uyarılara karşı çok hassas olmadıkları belirtilirken, zor çocukların çevresel reaksiyonlara daha gergin tepkiler verdikleri ve adaptasyon sorunu yaşayabildikleri ve sıklıkla huysuz çocuklar şeklinde nitelendirilmektedir. Yavaş alışan çocuklarsa bu iki sınırın arasında yer almaktadır. Zor çocukları olan öğretmenlerin sınıf

ortamında daha sabırlı davranmaları, zor davranışları zaman zaman görmezden gelmeleri, bu çocukları akranları ile kıyaslamamaları ve uygunsuz kelimelerle etiketlememeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Thomas & Chess, 1969).

Çocuğun Aile Yapısı: Çocuğun davranışı evinde oluşabilen değişiklik ya da gerilime tepki olarak doğabilmektedir. İstatistikler küçük yaşlarda çocukların ebeveynlerinin boşanması sonucu tek ebeveynle maddi zorluklarla karşılaşabildikleri ve duygusal çöküntü yaşayabildiklerini göstermektedir (Halpern, 1987; Akt. Essa, 2003). Ayrıca, aileye ikinci bir bebeğin gelmesi, evin taşınması ya da ölüm gibi etkenler de davranış değişikliklerini tetikleyebilmektedir. Dolayısıyla aileyle açık ve yapıcı iletişime geçmek çocuğun evde yaşadıklarıyla ilgili öğretmene bilgi verecektir. Bununla birlikte, ebeveyn tutumlarının ve çocuk-ebeveyn ilişkisinin de çocuğun sosyal duygusal uyumunda ve sınıf ortamında istenmeyen davranışlar sergilemesinde etkili olduğu belirtilmektedir.

Bağlanma Türü: Küçük bir çocuk için en önemli görevlerden biri de ona birinci derece bakım verene güvenli bağlanma geliştirmesidir. Erken yaşlarda travma yaşayan ya da istismara uğrayan çocuklar olumsuz bağlanma stili ya da hiç bağlanamama yaşayabilirler. Bu süreçte de çocukların sosyal uyum ve iletişim problemleri oluşmaktadır. Sosyal-duygusal yönden istenen düzeyde gelişmemiş, duygularını kontrol edemeyen çocuklarında sosyal bir ortama girdiklerinde istenmeyen davranışlar sergilemesi son derece olağan bir durumdur (Greenberg & Kusche, 1994).

Özetle, çocukların sınıf ortamında sergiledikleri istenmeyen davranışların kökeninde çocuğun becerilerinin, mizacının, aile yapısının, bağlanma türünün ve öğretmenin davranışının yattığı belirtilmektedir. Ancak sınıf ortamının, öğretmen özelliklerinin ve eğitimin düzenlenmesinin de istenmeyen davranışların oluşmasında ve disiplinin kurulmasında rolü büyüktür.

I.2.4.5.İstenmeyen Davranışlar Karşısında Kullanılan Sınıf Yönetimi Stratejileri

Aydın'a (2010) göre, davranış yönetiminde sorun çözme stratejilerini belirlemek, bir dizi durumsal ve bireysel değişkene bağlıdır. Fakat öğretmenin değer ve inançlarına bağlı olarak şekillenen sınıf yönetimi anlayışı, strateji seçiminde belirleyici bir role sahiptir. Kullanılacak olan strateji ya da stratejilerin belirlenmesinde izlenmesi

gereken birtakım işlem basamakları bulunmaktadır ve bunlarla ilgili farklı yaklaşımlar söz konusudur.

Sınıf yönetimi yaklaşımlarından geleneksel yaklaşım modelinde, öğretmen merkezde yer alır ve kurallar öğretmen tarafından belirlenir. Amaç, sınıf düzenini sağlamak ve bu düzeni korumaktır. Ancak, çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımında merkezde öğrenciler bulunur ve öğretmen öğrencilerin içsel motivasyonu, gelişimi, güveni ve öz-denetimini geliştirmek için hizmet verir (Çelik, 2003).

Sarıtaş (2000), öğrencileri, öğrenmeye elverişli uygun ortamlarla, istenen davranışlara güdülemenin mümkün olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, Karen (1992), çocukları sınıf ortamında etkili şekilde kontrol edebilmek ve yönetebilmek için oluşturulan davranış yönetimi sisteminin hiyerarşik yapısını tek tek incelemek gerektiğini vurgulamaktadır (Bakınız Şekil 3). Bu hiyerarşik yapı, sınıfı geniş bir bakış açısıyla ele alarak çevrenin önemine vurgu yapar. Çocukların çevreden aldıkları işaretler davranışlarını etkilemektedir. Bu bakımdan davranış yönetimi sisteminin bir parçası olan *çevrenin* nasıl kullanıldığı önemlidir. Sistemin diğer bir parçası ise *planlamadır*. Çocuğun öğrenme isteğini tetikleyen bir planlama yapmak önemlidir. *Sınıf kuralları* da davranış yönetiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Kuralların çocuklara uygun ve amaca yönelik olması davranış yönetiminde çok önemlidir. Bununla birlikte davranış yönetiminde kullanılan *pekiştireçler* de hiyerarşik sistemin diğer bir parçasıdır ve uygun pekiştireçlerin kullanılması davranış yönetiminde fark yaratabilir. *Ebeveyn katılımı* da etkin yönetim için anahtar bir rol oynamaktadır. Özellikle sınıfta oluşturulan davranış sistemini güçlendirmesi açısından önemli görülmektedir. Sistemin son ve en yoğun basamağında istenmeyen *davranışı sonlandırmak* yer almaktadır. Bu hiyerarşik sistemin öğretmene bir başlama noktası sağlaması kolaylık olarak görülmektedir. Her bir basamak incelendiğinde, sistemlerin birbirlerini nasıl etkilediği görülmektedir. Örneğin, sınıf ortamında çevre karmaşık olduğunda verilen pekiştireçler de işlevsiz kalmaktadır ya da hazırlanan program çocukların enerjilerini atmalarına izin vermediğinde konulan kurallar da istenmeyen davranışlarla başa çıkmada etkisiz kalmaktadır (Karen, 1992).



Şekil 3: Davranış Yönetimi Hiyerarşisi

İstenmeyen davranışlarla başa çıkmada yaygın olarak kullanılan yaklaşımlardan biri de Öncül-Davranış-Sonuç (“ABC” Antecedent-Behavior-Consequence) değerlendirme yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre; olumlu deneyimlerin biriktirildiği sağlıklı bir öğrenme ortamı yaratmak için davranışı anlamak ve çocuğu istenmeyen şekilde davranmaya iten neden ya da nedenlerin bulunması gerekmektedir. Bu süreçte davranışın oluşumunu tetikleyen, öncülün (Antecedent); kişi, durum, olay, nesne vb.gibi faktörlerin, belirlenmesi önemlidir. İstenmeyen davranış oluşmadan önce dikkatli bir gözlemin yapılması davranışın oluşma nedeninin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Son olarak, davranışın gerçekleşmesinin ardından sonucun (Consequence) istenmeyen olumsuz davranışın anlamlandırılması açısından nasıl bir etki yarattığı incelenmektedir. Karen’e göre davranışın nasıl sonuçlandırıldığı üç şekilde etki edebilmektedir: (a) davranış sürer, (b) davranış artar, (c) davranış azalır (1992). Pekiştiriciler davranışın sürmesinde ya da artmasında etkiliyken, ceza, kısa süreli olarak, davranışı azaltmaktadır (Karen, 1992).

Çocuk davranışını yönetmek karmaşık bir süreçtir. Öğretmenlerin istenmeyen davranışların üstesinden gelebilme becerisine sahip olabilmeleri ve öz-yeterlik algıları ve bu süreci etkisi altına alan çevresel uyarıcılar ve öğretmenin çocuk ile kurduğu ilişki sınıf yönetiminde kullanılan stratejilerin belirlenmesinde ve gerekli planlamanın yapılmasında belirleyici rol oynayabilmektedir. Bu bağlamda da istenmeyen davranışların kaynağının belirlenmesi ve buna uygun bir stratejinin geliştirilmesi önem kazanmaktadır.

Sınıftaki problem davranışların kontrolü, öğretmen için stres nedeni olmaktadır. Öğretmenin dikkatini dağıtan bu davranışların yönetimi de zaman alacağı için, eğitimin seyri olumsuz etkilenmektedir (Little, 2003; Giallo & Little, 2003). Çocuğun olumsuz davranışının da çocuğun akademik başarısını, öğretmenin iyilik halini ve genel sınıf atmosferini negatif etkilemesi kaçınılmazdır (Little & Hudson, 1998). Bu davranışların düzeltilebilmesi içinde farklı yollara başvurulması kaçınılmaz olmuştur.

Proaktif Stratejilere Karşı Reaktif Stratejiler

Proaktif stratejiler öğretmenin uygunsuz davranışlarını azaltmak için kullandığı, problem oluşmadan önce uygun koşulları oluşturan (kural koymak, uygun davranışı pekiştirmek...) öğretmen davranışlarıdır (Little vd., 2002; Safran & Oswald, 2003). Proaktif disiplin planları önleyici ve sınıf yönetimine olumlu bir yaklaşım olarak kavramsallaştırılmıştır. Çocuklar uygun davranışlar gösterdiklerinde öğretmenler olumlu tepkiler vermektedir (Little vd., 2002). Bunun aksine, reaktif stratejilerde öğretmen davranışı çocuğun uygunsuz davranışı ardından gerçekleşmektedir (Little vd., 2002; Safran & Oswald, 2003) ve tedavi edici olarak nitelendirilmektedir (Little & Hudson, 1998). Öğretmenler reaktif stratejileri çocukların uygunsuz davranışlarına negatif cevap olarak kullanmaktadır. Ancak bunun yanında, çocuğun istendik davranışını arttırmak ve sınıfın atmosferini olumlu etkileyerek öğrenmeyi arttırmak için proaktif stratejilere başvuran öğretmenlerin kullandığı pozitif dikkat ve ödül yönteminin, çocuğun öğrenmesini ve istendik davranışlar göstermesini tetiklerken, öğretmenin tükenmişlik ve stresini de azalttığı vurgulanmaktadır (Good & Brophy; 1994, 2000).

Öğretmenler sınıf ortamında kargaşaya neden olmamak, stresini ve tükenmişliğini azaltmak için istenmeyen davranışlar karşısında kullanacakları stratejileri bilimsel temellere göre seçerek kullanmaya özen göstermelidir (Çelik, 2003, s.173). Bu süreçte de, öğretmen sınıf ortamında meydana gelen istenmeyen davranış nasıl tanımladığı, bu davranışla başa çıkabilmede hangi stratejiye başvurulacağı yönündeki öğretmen algısı önem kazanmaktadır (Başar, 1999).

Bu bağlamda, literatürde istenmeyen davranışlara karşı gösterilecek tepkilere ilişkin çok sayıda sınıflama yapılmıştır. Örneğin, Celep (2000) ve Çelik (2003) öğretme-öğrenme sürecini kesintiye uğratan öğrenci davranışlarına karşı genel olarak gösterilen öğretmen tepkilerini 3 farklı boyutta sınıflandırmıştır.

A. Küçük Müdahale Stratejileri

1. Sözlü olmayan ipucu (iletir) kullanma.
2. Etkin olarak harekete geçme
3. Yakınlık kullanımı
4. Grup odaklanmasını kullanma
5. Öğrenciyi yeniden etkinliğe yöneltme
6. Gereksinme duyulan öğrenimi sağlama
7. Konuya kısa bir ara vermek
8. Öğrenciye bir seçenek sunma
9. Ben iletişi kullanma

B. Orta Vadeli Müdahale Stratejileri

1. Öncelik elde etme veya arzulanan etkinlik
2. Öğrenciyi izole etme veya yerini değiştirme
3. Bir ceza kullanma
4. Bir işi yapmaktan alıkoyma

C. Daha Yoğun Müdahale Stratejileri

1. Sorun çözmeyi kullanma
2. Akran arabuluculuğundan yararlanma
3. Aileyle görüşme
4. Öğrenciyle birebir iletişime geçme

Bu bilgiler ışığında, öğretmenin sınıf ortamında istenmeyen davranışların yönetiminde izleyeceği stratejik yaklaşımların, biraz daha detaylandırılarak belirtilmesi yararlı olacaktır.

İletişim: Etkili bir sınıf yönetiminin oluşturulmasında ve yürütülmesinde öğretmene çok büyük roller düşmektedir. Öğretmenler, çocukların gelişim seviyelerini, ilgi ve beklentilerini bilerek çocuklarla etkili iletişime geçebilmede anahtar kişilerdir. Bu bağlamda, öğretmenlerin öz-yeterlik inançları önem kazanmaktadır çünkü kendini sınıf yönetiminde yeterli hisseden öğretmen bu duygusunu sınıf atmosferine de yansıtarak çocuklar ile kurduğu ilişkiyi etkileyebilmektedir. Özellikle de büyük oranda istenmeyen davranışlar sergileyen çocuklarla destekleyici ve yapılandırıcı ilişkiler kurabilen öğretmenlerin bu çocuklar üzerinde pozitif etkilerinin olduğu vurgulanmaktadır (Pianta & Walsh, 1996). Öğretmenin çocuklarla kurduğu iletişimde gösterdiği hassasiyet sınıf ortamına olumlu yönde yansıyacak ve aynı zamanda çocukların akademik ve sosyal yaşamları da olumlu etkilenecektir (La Paro, Pianta, & Stuhlman, 2004; Pianta, La Paro, & Hamre, 2006). İkili çocuk-öğretmen ilişkisinin kalitesi öğretmenin çocuk ile kurduğu iletişimi içine alan içsel ve psikolojik bir süreci kapsamaktadır. Araştırmalar da öğretmenin cevaplayıcı, duyarlı ve katılımcı atmosferde duygusal destekleyici bir ortam yaratarak çocuklarla etkileşime girmesinin pozitif ikili çocuk-öğretmen ilişkisinin oluşmasına katkı sağlayacağı yönündedir (Ahnert, Piquart, & Lamb, 2006; Baker, 1999; La Paro vd., 2004).

Ödül ve ceza yöntemi: *Ödül* istendik davranışları pekiştirmeye; ceza, istenmeyen davranışları ortadan kaldırmaya yöneliktir. Ödül ve ceza sisteminin temel amacı çocuğa kendi duygu ve düşüncelerini yönetebilme becerisi kazandırabilmektir. Ancak, ödül ve cezanın da davranışa yön verici özelliği dikkate alınarak tutarlı bir bütünlük içinde uygulanması gerekmektedir. Ödül ve cezanın eğitsel amaçlara uygun olarak kullanılması gerekmektedir. Çocuk hangi davranışının neden ve nasıl ödüllendirileceği veya cezalandırılacağı konusunda yeterli ön bilgiye sahip olması gerekmektedir (Aydın, 2010). Literatürde genellikle iki tür cezadan söz edilmektedir. Birinci tip ceza da istenmeyen davranış ortadan kaldırmak için kişi için hoş olmayan bir uyarıcının devreye sokulmasıdır. İkinci tip ceza ise istenmeyen davranışın ardından kişi için önemli olan bir uyarıcının devreden çıkarılması ya da hoşlanarak yaptığı bir etkinlikten men edilmesidir.

Görmezden gelmek: Bazı davranışlar sadece o anın durumsal koşullarında gerçekleşen, süreklilik arz etmeyen masum öğrenci kusurlarıdır (Aydın, 2010). Görmezden gelme yaklaşımında öğretmenin bazı hatalı davranışların farkında olma ve bunu esnek bir iletişim diliyle yansıtabilme ustalığına sahip olması gerekmektedir. Ancak, bu yöntem dikkatsiz kullanıldığında ciddi sorunlara neden olabilmektedir. Örneğin, önemli davranış bozukluklarının görmezden gelinmesi daha ciddi davranış sorunlarına neden olabilir. Bu durum da sorunların ağırlaşmasına yol açabilir (Aydın, 2010). Ayrıca, istenmeyen davranışın görmezden gelinmesi sürecinde çocuğa herhangi bir şekilde pekiştireç verilmemesi; göz kontağı kurmama, konuşmama ta ki çocuk istenilen davranışı sergileyene kadar, çok önemlidir. Çünkü zaman zaman çocuklar dikkat çekmek için bu davranışları sergileyebilirler. Bu süreçte de dikkati başka yöne çekerek görmezden gelmek bu davranışın sönmesine yardımcı olabilmektedir (Karen, 1992). “Diğer davranışı farklılaştırarak pekiştirme” (Differential Reinforcement of Other Behavior) adı verilen bu yaklaşımda öğretmen istenen davranışa dikkat çekerek istenmeyen davranışı görmezden gelmektedir (Karen, 1992).

Uyarma: İstenmeyen davranışın düzeyine göre farklı şekillerde uygulanabilir. Uyarma birçok davranış tekniğini içine alabilmektedir; öncelikle beden dilini kullanma, göz teması kurma vb. Ancak, bu tarz dolaylı uyarılar her zaman yararlı olmayabilir. Yetersiz kaldığı durumlarda çocuk istenmeyen davranışa devam edebilir ve bu süreçte de öğretmen dolaylı uyarana başvurabilir. En yaygın doğrudan uyarı yöntemi sözlü uyarıdır fakat bu esnada öğretmenin takınacağı üslup da önemlidir (Aydın, 2010). Problem durumda öğretmenin takınacağı yumuşak tavır, öğrencilerin kendi davranışlarını nesnel ölçülerde değerlendirmelerini kolaylaştıracaktır (Akt. Aydın, 2010).

Hatırlatma yapma: Öğretmen istenmeyen davranışlar karşısında çocuklara kuralları ve rutinleri hatırlatabilir. Bu tarz hatırlatmalar çocukların unuttukları ya da yanlış anladıkları yönergeleri hatırlamalarına ve olması gerektiği gibi davranmalarına yardımcı olabilmektedir. Öğretmen istenmeyen davranışlar karşısında istenen davranışlara vurgu yaparak çıkabilecek olası problemlerin önüne geçebilir (Bull & Solity, 1996).

Mola Yöntemi (“Time-out”): Mola yöntemi davranış yönetiminde öğretmenlerin sıkça başvurdukları bir stratejidir (Walker & Shea, 1999). Öğretmenler tarafından istenmeyen davranışların yönetiminde kullanılan mola yöntemi ceza olmayıp, o anki pozitif pekiştireçlerden çocuğun uzaklaştırılması olarak tanımlanmaktadır (Powell & Powell, 1982). Mola yöntemi, çocuğun kendi kontrolünü yeniden kazanmasını desteklemek için ve duygularını kendi kendine düzenleyebilmesine yardımcı olabilmek için (Joshi, vd., 1988) çocuğu hoşuna giden bir durumdan yaşına uygun bir süre uzaklaştırmayı kapsamaktadır (Morawska & Sanders, 2010). Bu süre okulöncesi dönemde ne çok uzun ne de çok kısa tutulmalıdır (Brantner & Doherty, 1983). Mola istenmeyen davranışı sergileyen çocuk için yaklaşık iki dakikayla sınırlandırılmalıdır. Olağanüstü bir durumla karşılaşılsa bu süre maksimum dört ya da beş dakikaya kadar uzatılabilir (Walker & Shea, 1999).

Lewellen (1980) üç tip mola yönteminden söz etmektedir. (1) Gözlemsel mola yönteminde (Observational Time-out) çocuk davranışının pekiştirildiği ortamdan uzaklaştırılır ve etkinliği görebileceği, duyabileceği ancak katılım gösteremeyeceği bir yere alınır. (2) Dışarıda bırakmada (Exclusion) çocuk uyarıcı ortamdan alınır ve arkadaşlarını ve grubu görmesi engellenir. (3) Bir yere alınma (Seclusion) sürecinde çocuk “mola odası” şeklinde adlandırılan bir odaya giderek sınıfından uzaklaştırılır.

Mola yönteminin etkili olarak uygulanmasında dikkat edilmesi gereken pek çok faktör vardır (Cuenin & Harris, 1986).

- Çocuğun bireysel karakteristiği
- Öğretmenin bu yöntemi uygulayabilmedeki tutarlılığı
- Çocuğu mola yönteminin kurallarını nasıl algıladığı
- Mola’nın yapılacağı alanın özellikleri
- Bu yöntemin etkililiğinin değerlendirilmesi

Aile ile iletişimde olma: Etkili davranış yönetimi sisteminde aileleri desteklemenin ve bilgilendirmenin yanında onları da eğitime katmak faydalıdır. Ailelerin kendilerinden ne beklenildiği konusunda bilgilendirilmeleri gerek yüz yüze

yapılan görüşmelerin ve ev ziyaretlerinin gerekse evlere gönderilen notların etkili olduğu vurgulanmaktadır. Ailelerin öğretmen tarafından bilgilendirilmeleri ve istenmeyen durumlar karşısında nasıl davranmaları gerektiği konusunda bilinçlendirilmeleri sadece çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini değil aynı zamanda akademik başarısını da arttırdığı yapılan araştırmalar tarafında desteklenmektedir (Karen, 1992). Örneğin, ailelerin ödülü ve cezayı nasıl uygulayacakları, çocukları istenmeyen davranış sergilediğinde nasıl tepki verebilecekleri konusunda bilgilendirilmelerinde, öğretmenin aile ile sürekli ve düzenli bir şekilde iletişim halinde olması önemlidir.

Bununla birlikte, okulöncesi öğretmenlerinin istenmedik davranışlara karşı kullandıkları stratejiler ile ilgili olarak yapılan çalışmaların ülkemiz alan yazınında sınırlı olduğu görülmektedir. Uysal ve arkadaşları'nın (2010) okulöncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışlar karşısında uyguladıkları stratejileri araştıran nitel araştırmasında, öğretmenlerin en çok kullandıkları stratejinin sözel uyarı, sözel olmayan uyarı ve ikinci tip ceza olduğu belirtilmiştir. Gözlemlerde öğretmenlerin istenmedik davranışlar karşısında tepkisel modeli benimsedikleri anlaşılmıştır. Çeşitleme için yapılan görüşmeler sırasında ise öğretmenler en çok kullandıkları stratejinin ikinci tip ceza verme olduğunu belirtmiştir. Sadık (2004) bir çalışmasında okulöncesi sınıflarda karşılaşılan problem davranışlarla baş etmede öğretmenlerin izlediği yöntemleri incelemiş ve “sözel uyarı” çalışmada ilk sırayı almıştır. Çalışmada öğretmenler gözlemlenmiş ve öğretmenlerin istenmedik davranışla karşılaştığında çocuğa yüksek sesle “*sessiz ol, yerine otur, şikâyet etme, çalışmanla ilgilen, gibi*” emir verme eğiliminde oldukları belirtilmiştir. Benzer şekilde, İflazoğlu ve Bulut'un (2005) anasınıfı öğretmenleri ile öğretmen adaylarının sınıf yönetimine bakış açılarını incelediği çalışmada öğretmenlerin sınıf içinde çıkan problemlere “tepkisel” yaklaştığı bulunmuştur. Güven ve Cevher (2005) çalışmalarında okulöncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla başa çıkmada “sözel iletişime” başvurduklarını saptamıştır. Bulucu (2003) 194 sınıf öğretmeniyle yaptığı çalışmada, sınıf yönetiminde düşük yetkinlik düzeyindeki öğretmenlerin olumlu yöntemler yanında emretme, bağırma, fiziksel ceza uygulama gibi olumsuz ve kısa vadeli çözümlere yöneldikleri saptanmıştır.

Buraya kadar açıklanan yaklaşımlar ve kuramsal bakış açıları doğrultusunda Türkiye’de sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlar, nedenleri ve alternatif başa çıkabilme yöntemleriyle ilgili sınırlı sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Özellikle okulöncesinde, çocuk-öğretmen arasında kurulan güven temeline dayalı ilişkiler ile olumsuz davranışların onarılabileceği ifade edilmektedir (Howes vd., 1988; Van Ijzendoorn vd., 1992). Yapılan alan yazın taraması da göstermektedir ki çocuk okulöncesinde ebeveyniyle kurduğu ilişki örüntüsünü ve etkileşim biçimini sınıfa yansıttığı bir süreçten geçmektedir. Özellikle okulöncesi öğretmenin bu süreçte yapabileceklerine karşı duyduğu öz-yeterlik algısı ve sınıf yönetimi beceri algısı çocuk ile kurduğu ilişkiyi algılama biçimini etkilemesi bakımından önemlidir. Bu araştırmanın, ülkemizde özellikle okulöncesi dönemde çocuk-öğretmen ilişkisinin geliştirilmesine yönelik farklı çalışmalara ışık tutarak ve derinlemesine araştırmalara öncülük ederek literatürün zenginleştirilmesine katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM II

II. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmaya katılan öğretmenlerin özellikleri, verilerin toplanması ve analiz edilmesi ile ilgili işlemler açıklanmaktadır.

II.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, durum tespitini amaçladığından ilişkisel tarama modeli olarak yürütülmüştür. Tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Araştırmada öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algıları, çocuk-öğretmen ilişkisi ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiler incelendiğinden bu çalışma korelasyon araştırması olarak tanımlanabilir.

II.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2013-2014 öğretim yılında İzmir ili merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm bağımsız anaokullarında görev yapan okulöncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Buna göre, İzmir İli Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 51 anaokulunda görevli toplam öğretmen sayısı 410'dur. Araştırmanın örnekleme, küme örnekleme (cluster sampling) yoluyla seçilmiştir. Örneklem seçiminde, İzmir ilindeki ilçeler dikkate alınmıştır. Başlangıç olarak, İzmir ilçelerinden Balçova (1), Gaziemir (2), Konak (2), Narlıdere (1), Bornova (1), Karşıyaka (3) ve Çiğli (1) olmak üzere 11 resmi anaokulunda öğretmenlik yapan 120 okulöncesi öğretmenin örneklem grubuna dahil edilmesi planlanmıştır. Bu anaokulları, Mehlika-Emir Altay Anaokulu, Çağdaş Yaşam Öğretmen Nuriye Akman Anaokulu,

Gazi Umurbey Anaokulu, Zübeyde Hanım Anaokulu, Duatepe Anaokulu, Narlıdere Merkez Anaokulu, Altındağ Anaokulu, Karşıyaka Anaokulu, Sezai-Gönül Akdağ Anaokulu, Nezahat Ertan ve Çiğli Neriman Haşim Emirli Anaokuludur. Ancak dağıtılan ölçeklerin bazılarının eksik, bazılarının birbirinin aynı, bazılarının ise hiç doldurulmamış olması yalnızca 70 öğretmene ulaşılmasına neden olmuştur. Söz konusu sebeplerle çalışmanın güvenilirliği etkilememesi amacıyla bu veriler analize alınmamıştır. Ulaşılan katılımcı sayısının artırılması için, amaca uygun kolay örnekleme yoluyla Çanakkale ilinde MEB’e bağlı anaokullarında (Kemal Paşa Anaokulu, Ali Ağaoğlu Anaokulu, Çocuklar Gülsün Diye Anaokulu, Zübeyde Hanım Anaokulu, Atatürk Anaokulu) görev yapmakta olan 28 öğretmen çalışmaya dahil edilmiştir (araştırmacının görev yeri nedeniyle). Sonuç olarak, toplam 98 okulöncesi öğretmeni ile araştırma yürütülmüştür.

II.3. Veri Toplama Araçları

II.3.1. Öğretmen Bilgi Formu

Anketin birinci bölümü öğretmenlerin eğitim düzeyleri, çalıştıkları yaş grupları, mesleki deneyimleri ve sınıftaki çocuk sayıları gibi bilgileri içeren sorulardan oluşmaktadır (Bakınız ek – 1). Bu form aracılığıyla elde bilgiler, araştırmada açıklayıcı birer değişken olarak incelenmiştir.

II.3.2. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği-(Teachers’ Sense of Efficacy Scale-TTSES) (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001)

Araştırmada Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek toplam 24 soru ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır, her bir alt boyut 8 soru içermektedir (Bakınız ek – 2). Ölçeğin alt boyutları; öğrenci katılımında yeterlik (ÖK), öğretimsel stratejilerde yeterlik (ÖS), sınıf yönetiminde yeterlik (SY). Ölçek 9’lu Likert tipinde “yetersiz” den “çok yeterli” ye doğru derecelendirilmiştir; Ölçüt aralığı 1-2 yetersiz; 3-4 çok az yeterli; 5-6 biraz yeterli; 7-8 oldukça yeterli; 9 çok yeterli şeklindedir.

Orijinal çalışmalarda ölçeğin alt boyutlara ilişkin güvenirlik katsayıları toplam öz-yeterlik puanı için 0,94, öğrenci katılımında yeterlik için 0,87, öğretimsel stratejilerde yeterlik için 0,91, sınıf yönetiminde yeterlik için 0,90 olarak rapor edilmiştir (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001:800) .

Alt boyutları içeren maddeler şu şekildedir :

- Öğrenci katılımında yeterlik (ÖK) : 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22
- Öğretimsel stratejilerde yeterlik (ÖS): 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24
- Sınıf yönetiminde yeterlik (SY) : 3, 5, 8, 13, 15,16, 19, 21

Öğretmen öz-yeterlik algısının toplam puanı değerlendirilirken, her bir soruya verilen cevapların aritmetik ortalamasına bakılmaktadır. Ortalamanın 9'a olan yakınlığı, öğretmen öz-yeterlik algısının yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Buna göre, öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile ilgili maddelerin ortalama puanları değerlendirilirken; 1,00-2,59 puan aralığı- yetersiz, 2,60-4,19 puan aralığı çok az yeterli, 4,20-5,79 puan aralığı biraz yeterli, 5,80-7,39 puan aralığı oldukça yeterli, 7,40-9,00 puan aralığı çok yeterli olarak kullanılmaktadır (Tekin, 1994).

Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin (TSES) Türkçe'ye uyarlaması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar, 628 adet Türk öğretmen adayı ile yaptıkları çalışma sonunda, güvenirlik katsayılarını; toplam öz-yeterlik puanı için 0,93, öğrenci katılımında yeterlik için 0,82, öğretimsel stratejilerde yeterlik için 0,86, sınıf yönetiminde yeterlik için 0,84 olarak rapor etmişlerdir.

II.3.3. Öğretmen Stratejileri Soru Formu (Teacher Strategies Questionnaire)
(Webster-Stratton, 2005)

Öğretmen Stratejileri Soru Formu, 2001 yılında Washington Üniversitesi Aile Kliniği tarafından geliştirmiş ve Türkiye'de Doğan ve Uzman (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak "Okulöncesi Dönem Eğitimcilerinin Sınıfta Kullandıkları Stratejiler İle İlgili Görüşleri" konulu bir araştırmada kullanılmıştır.

Okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarında var olan ya da ileride ortaya çıkabilecek problemli davranışlarla başa çıkma konusunda kendilerine duydukları güveninin, sınıf içinde kullanılan sınıf yönetimi stratejileri ve sıklıkları ile bu stratejilerin yararlılığı konusundaki görüşlerinin incelendiği bir soru formudur. Ayrıca form ile öğretmenlerin ana babalarla hangi sıklıkla çalışma yaptıkları çalışılmaktadır. Toplam 44 adet 5’li likert tipi sorudan oluşan form; üç temel bölümü içermektedir(Bakınız ek – 3). Birinci bölüm (A Bölümü), “Davranış Yönetimi” başlığı adı altında; okulöncesi öğretmenlerinin, sınıflarında var olan ya da ileride ortaya çıkabilecek problemli davranışlarla başa çıkma konusunda kendilerine duydukları güveni belirlemeye yönelik iki soru yer almaktadır ve "Çok Güvensiz", "Güvensiz", "Biraz Güvensiz", "Nötr", "Biraz Güvenli", "Güvenli", "Çok Güvenli" seçeneklerini barındırmaktadır. İkinci bölüm (B Bölümü), “Özel Öğretim Yöntemleri” başlığı adı altında; okulöncesi öğretmenlerinin, sınıflarında ne tür sınıf yönetimi stratejilerini hangi sıklıkta kullandıklarını belirlemeye yönelik "Hemen hemen asla", "Bazen", "Zamanın Yarisında", "Sıklıkla", "Çok Sık" seçeneklerini içeren otuz dört madde yer almaktadır. Bu yolla aynı zamanda, okulöncesi öğretmenlerinin kullandıkları bu stratejilerin kullanışlılığına diğer bir deyişle yararlılığına olan inanç seviyeleri de "Kesinlikle İnanmıyorum", "İnanmıyorum", "Kararsızım", "İnanıyorum", "Kesinlikle İnanıyorum" seçenekleri ile belirlenmeye çalışılmaktadır. Üçüncü bölümde (C Bölümü) ise “Ana-babalarla Çalışma” başlığı altında; ebeveynlerle ne sıklıkta çalışıldığını belirlemeye yönelik “Asla”, "Yılda 1 kez", "Yılda 2-3 kez", "Ayda 1 kez", "Haftada 1 kez", "Her gün" seçeneklerini içeren sekiz madde bulunmaktadır.

Araştırma kapsamına alınan okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerini hangi sıklıkta kullandıklarını belirlemek için 94 Türk okulöncesi öğretmenine uygulanan ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .87, 92 okulöncesi öğretmen adayına uygulanan ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı ise .90 olarak bulunmuştur. Cronbach Alfa değerinin 1’e yakın çıkması kullanılan ölçeğin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir (Akt. Gezgin, 2009).

Bu çalışmada ölçeğin sadece özel öğretim yöntemleri altboyutu kullanılmıştır. İstenmeyen davranışlar karşısında sınıf ortamında kullanılan sınıf yönetimi stratejileri çocuk-öğretmen ilişkisi bağlamında incelendiğinde, bu altboyutun ilişkiler anlamında

önemli maddeler içerdiği düşünülmektedir.

II.3.4. Öğrenci – Öğretmen İlişki Ölçeği-Uzun Formu(ÖÖİÖ-UF) (Pianta, 2001)

Orijinal adı Student – Teacher Relationship Scale (STRS) olan Öğrenci – Öğretmen İlişki Ölçeği-Uzun Formu (ÖÖİÖ) 28 maddeden oluşmaktadır. Birey ölçeği 5’ li likert tipi (1 tamamen uyuyor - 5 kesinlikle uymuyor arasında) bir derecelendirme kullanarak kendi başına doldurmaktadır (Bakınız Ek – 4). Okulöncesi dönemden başlayıp ilkokul hatta ortaokul düzeyindeki öğrenciler için de kullanılabilir. Ölçek öğretmenin her bir öğrencisi ile kurduğu ilişkiyi, öğrencinin davranışlarını ve öğrencinin kendisi ile ilgili düşüncelerini nasıl algıladığı üzerine odaklanarak oluşturulmuştur (Pianta,2001).

Çatışma, yakınlık ve bağımlılık alt boyutlarına sahip olan ÖÖİÖ-UF’den elde edilen sonuçlar hem öğrenci-öğretmen ilişkilerinin okul ortamında gelişimi için bir bağlam yaratmakta hem de öğrencinin başarısına katkı sağlayabilmektedir. Özellikle okula uyum sorunlarının tespiti ve erken dönemde gereken müdahalenin yapılması açısından önemli bir değerlendirme aracı olduğu vurgulanmaktadır (Pianta, 2001, Beyazkürk, 2005, Akt. Şahin, 2014).

Alt ölçeklerin yapısına bakıldığında, çatışma puanları çocukların uygunsuz davranışlarını, öğretmenle duygusal olarak yaşadıkları olumsuz etkileşimleri, anlaşma ve uyum problemlerini ve olumsuz yaşantı algısına işaret etmektedir (Pianta, 1999; Pianta, 2001). Yakınlık puanları, çocuğun öğretmeniyle kurduğu ilişkinin ne kadar anlamlı ve nitelikli olduğunu gösterirken duygusal ve kişisel açıdan aralarında güvenli bir bağın kurulduğuna işaret etmektedir. Yakınlık puanlarının, sınıf ortamında öğretmeniyle kurduğu ilişki bağlamında, çocukların sosyal ve akademik yeterliliğini ve katılımını yordayabildiği ifade edilmektedir (Birch ve Ladd, 1998). Bağımlılık puanları ise, çocuğun öğretmeni ile arasındaki olumsuz duygusal etkileşimleri, çocukların gerçek bir ihtiyaç durumu olmaksızın fiziksel yakınlık ve yardım arayışlarını göstermektedir. Bu altölçekten elde edilen yüksek puanlar, öğretmenin çocuğun kendisine aşırı bağımlı olmasına yönelik algısına işaret etmektedir.

Ölçeğin orijinal yapı geçerliliğine bakıldığında, maddeler düzeyinde faktör analizi yapılmıştır (Pianta, 2001). 28 madden oluşan bu ölçek yakınlık, çatışma ve bağımlılık olarak adlandırılan üç faktöre yüklenmiştir. Bu faktörler de, ölçeğin alt ölçeklerini oluşturmuştur (Pianta; Birch ve Ladd, 1998; Hamre ve Pianta, 2001). ÖÖİÖ-UF ve alt ölçekleri ile ilgili yapılan geçerlik çalışmaları, alt ölçeklerin birbirleri ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Ölçeğin orijinal test-tekrar test güvenirlik katsayıları; Yakınlık altölçeği için .88, Çatışma altölçeği için .92, Bağımlılık altölçeği için .76 ve toplam puan için ise .89 olarak bulunmuştur. İç tutarlılık güvenirlik katsayıları da Yakınlık altölçeği için .86, Çatışma altölçeği için .92 ve bağımlılık için .64 olarak bulunmuştur (Akt. Beyazkürk, 2005). Ölçeğin Türk örnekleminde faktör analizi yoluyla yapı geçerliği, test-tekrar test güvenirliği ve iç tutarlılık güvenirlik çalışmaları Beyazkürk (2005) tarafından yapılmıştır. Bu faktörler, Çatışma (Conflict), Yakınlık (Closeness), ve Bağımlılık (Dependency) başlıkları altında toplanmaktadır. Bunlara ek olarak, toplam bir puan elde edilmektedir. Test-tekrar test güvenirlik katsayıları ise Yakınlık altölçeği için .82, Çatışma altölçeği için .90 ve bağımlılık altölçeği için .55 olarak saptanmıştır. İç tutarlılık güvenirlik katsayıları ise, çatışma alt ölçeği için .84, yakınlık alt ölçeği için .80, bağımlılık alt ölçeği için .72 ve toplam puanda .86 olarak hesaplanmıştır (Beyazkürk, 2005).

II.4. İşlem

22.09.2014 - 26.06.2015 tarihleri arasında yürütülen söz konusu araştırmanın yapılabilmesi için yasal izin süreci başlatılarak Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alındıktan sonra, İzmir ili sınırları içinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi on bağımsız anaokulunda görev yapan okulöncesi öğretmenlerine uygulanmıştır. Yapılan araştırmada sağlanacak katılımın gönüllülük çerçevesi içinde gerçekleştiği, toplanan verilerin araştırma dışında farklı bir amaçla kullanılmayacağı hem sözlü hemde yazılı olarak katılımcılara bildirilmiştir. İlgili veri toplama araçları örneklem grubunda yer alan okullara 2015 yılının mart ayı başında gönderilmiş ve mart ayı sonunda geri toplanmıştır. 120 okulöncesi öğretmenine ulaşılması hedeflenen araştırmada İzmir'den 70 okulöncesi öğretmenine ulaşılmış ancak Çanakkale ilinde MEB'e bağlı bağımsız anaokullarında görev yapan 28 okulöncesi öğretmeni de çalışmaya dahil edilmiştir.

Öncelikle öğretmenlere kişisel bilgi formları uygulanmıştır. Ardından Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği ve Öğretmen Stratejileri Soru Formu uygulanmıştır. Örneklem birimlerinin örneklem seçilme olasılığının eşit ve bağımsız olmasını sağlamak için basit seçkisiz örneklem yoluyla, okulöncesi öğretmenlerinin sınıf listesinde yer alan “birinci”, “beşinci” ve “sekizinci” sıradaki çocuklar seçilmiştir. Bu çocuklar ile kurdukları ilişkileri yakınlık, çatışma ve bağımlılık alt boyutlarında incelemek için Öğrenci – Öğretmen İlişki Ölçeği uygulanmıştır. Öğrenci – Öğretmen İlişki Ölçeğini her bir öğretmen sınıflarındaki üç çocuk için ayrı ayrı doldurmuşlardır. Ancak bazı ilişki ölçekleri birbirinin aynısı doldurulmuş ya da boş bırakılmış bu yüzden güvenilirliği düşürmemek adına bu veriler analize alınmamıştır. Toplamda 98 öğretmen ve 284 çocuk üzerinden analizler yapılmıştır.

II.5. Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde SPSS 15.0 programı kullanılmıştır. Araştırmadaki problem cümlelerinin çözümünde tek yönlü varyans analizi ile korelasyon analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algıları, çocuk-öğretmen ilişkisi ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiler korelasyon analizi ile incelenmiştir. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri, çocukların cinsiyetleri ve sınıftaki çocuk sayısının öğretmenlerin çocuklar ile kurduğu ilişkiyi algılama biçimleri üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratıp yaratmadığını araştırmak için ise tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

BÖLÜM - III

III. Bulgular

Bu çalışmada, okulöncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının ve sınıf yönetimi stratejilerinin, çocuklar ile kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu bölümde; verilerin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen, çalışmanın amacı doğrultusunda belirlenen sorulara cevap niteliğindeki, bulgular yer almaktadır.

III. 1. Örneklemin Demografik Özellikleri

Aşağıdaki tablolarda, araştırma kapsamına alınan okulöncesi öğretmenlerinin; mezun oldukları son öğretim kurumu, mesleki görev süreleri sınıflarındaki eğitimci sayıları ile sınıflarındaki çocuk sayılarına ve çocuk cinsiyetlerine ilişkin bilgilerin frekans ve yüzde değerleri verilmiştir.

Tablo 1’de araştırma kapsamına alınan okulöncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyine göre dağılımlarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri verilmiştir.

Tablo 1. Okulöncesi Öğretmenlerinin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Eğitim Düzeyleri	Sıklık	%	Geçerli %	Kümülatif %
Meslek Yüksek Okulu	3	1,1	3,1	3,1
Üniversite	93	32,7	94,9	98,0
Yüksek Lisans	2	,7	2,0	100,0
Toplam	98	34,5	100,0	

Tablo 1’de görüldüğü gibi; araştırma kapsamına alınan okulöncesi öğretmenlerinin % 3,1’lik kısmı Meslek Yüksek Okulu, %94,9’u Üniversite, %2,0’ı Yüksek Lisans mezunudur.

Tablo 2’de araştırma kapsamına alınan okulöncesi öğretmenlerinin mesleki görev sürelerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri verilmiştir.

Tablo 2. Okulöncesi Öğretmenlerinin Mesleki Görev Sürelerinin Dağılımı

Mesleki Görev Süreleri	Sıklık	%	Geçerli %	Kümülatif %
1-5 yıl	57	18,8	18,8	18,8
5-10 yıl	102	33,7	33,7	52,5
10-15 yıl	45	14,9	14,9	67,3
15-20 yıl	54	17,8	17,8	85,1
20-25 yıl	24	7,9	7,9	93,1
25-30 yıl	21	6,9	6,9	100,0
Toplam	303	100,0	100,0	

Öğretmenlerin %7,1’inin mesleki görev süresi 25-30 yıldır, % 8,2’sinin görev süresi 20-25 yıldır, %17,3’ünün görev süresi 15,20 yıldır, %15,3’ünün görev süresi 10-15 yıldır, %33,7’sinin görev süresi 5-10 yıldır, %18,4’ünün görev süresi ise 1-5 yıldır.

Tablo 3’te araştırma kapsamına alınan okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocuk sayıları dağılımına ilişkin frekans ve yüzde değerleri verilmiştir.

Tablo 3. Okulöncesi Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Çocuk Sayıları Dağılımı

Çocuk Sayısı	Sıklık	%	Geçerli %	Kümülatif %
8-10	3	1,1	3,1	3,1
10-15	7	2,5	7,1	10,2
15-20	32	11,3	32,7	42,9
20-25	42	14,8	42,9	85,7
25-28	14	4,9	14,3	100,0
Toplam	98	34,5	100,0	

Tablo 3'te görüldüğü gibi; araştırma kapsamına alınan 98 okulöncesi öğretmeninin 3'ünün yani % 3,1'inin sınıfındaki çocuk sayısı 8-10 arasında, 7'sinin yani % 7,1'inin sınıfındaki çocuk sayısı 10-15, 32'sinin yani %32,7'sinin sınıfındaki çocuk sayısı 15-20 arasında, 42'sinin yani %42,9'unun sınıfındaki çocuk sayısı 20-25 arasında, 14'ünün yani % 14,3'ünün sınıfındaki çocuk sayısı ise 25-28 arasındadır.

Örnekleme dahil olan çocukların cinsiyetlerine göre dağılımının sunulduğu Tablo-4 incelendiğinde, çocukların 150'sinin (% 52,8) kız, 134'ünün (47,2) ise erkeklerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 4. Okulöncesi Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Çocuk Cinsiyet Dağılımı

Çocukların Cinsiyeti	Sıklık	%	Geçerli %	Kümülatif %
Kız	134	47,2	47,2	47,2
Erkek	150	52,8	52,8	100,0
Toplam	284	100,0	100,0	

III. 2. Çalışmanın Amacı Doğrultusunda Belirlenen Problem Cümleler Ve Analizleri

1. Okulöncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri çocuklar ile kurdukları ilişkiyi algılama biçimleriyle ilişkili midir?

Tablo 5'de okulöncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının toplam puan ve alt ölçek puan ortalamaları, kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin toplam puanları ile öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği ve alt ölçek puan ortalamalarının korelasyonları görülmektedir.

Tablo 5. Dokuz Değişken için İç korelasyon (N=98)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Öz-Yeterlik ÖK	...	,789	,821	,929	-,291(**)	,142	-,001	-,146	,578(**)
2. Öz-Yeterlik ÖS		...	,806	,928	-,316(**)	,174	-,040	-,163	,520(**)
3. Öz-Yeterlik SY			...	,941	-,323(**)	,133	-,026	-,190	,534(**)
4. Öz-Yeterlik TOPLAM				...	-,333(**)	,160	-,024	-,179	,582(**)
5. ÖÖİÖ Çatışma					...	-,616	,079	,543	,123
6. ÖÖİÖ Yakınlık						...	,333	,258	,262(**)
7. ÖÖİÖ Bağımlılık							...	,733	,057
8. ÖÖİÖ TOPLAM								...	-,108
9. Sınıf Yönetimi Stratejileri									...

** $p < 0.01$

Öz-Yeterlik ÖK: Öğrenci katılımında yeterlik

Öz-Yeterlik ÖS: Öğretimsel stratejilerde yeterlik

Öz-Yeterlik SY: Sınıf yönetiminde yeterlik

Öğrenci katılımı ($r(98) = ,578, p < 0.01$), öğretimsel stratejiler ($r(98) = ,520, p < 0.01$) ve sınıf yönetimi ($r(98) = ,534, p < 0.01$) altboyutları ve öz-yeterlik toplam puan (Öz-yeterlik ÖS) ile öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerine ilişkin toplam puanları arasında pozitif ve güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Çocuk-öğretmen ilişki ölçeği ve alt ölçekler incelendiğinde bağımlılık davranışı arttıkça yakınlık davranış örüntüsünün arttığı ve aralarında orta düzey bir ilişki olduğu ($r(98) = ,333, p < 0.01$) bulunmuştur. Çatışma ile yakınlık davranış örüntülerinin arasında ise negatif yönde güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r(98) = -,616, p < 0.01$).

Öğretmen öz-yeterlik algısı toplam puanı ve alt ölçek puanlarının ortalamaları ile çocuk-öğretmen ilişki ölçeği toplam puan ve alt ölçek puanlarının korelasyonları incelendiğinde, sadece çatışma davranış örüntüsünün öğretmen öz-yeterlik algısı toplam puanı ve alt ölçek puanlarının ortalamaları ile ters ilişkili olduğu bulunmuştur. Öz-Yeterlik ÖK ile öğretmenin çatışma algısı arasında çok güçlü olamamakla birlikte negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r(98) = -,291, p < 0.01$). Benzer şekilde, Öz-

Yeterlik ÖS ile öğretmenin algıladığı çatışma davranışı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r(98) = -,316, p < 0.01$). Öz-Yeterlik SY ile öğretmenin algıladığı çatışma davranış örüntüsü arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki ($r(98) = -,323, p < 0.01$), öz-yeterlik toplam puanı ile öğretmenin çatışma algısı arasında yine negatif yönde anlamlı bir ilişki görülmektedir ($r(98) = -,333, p < 0.01$).

Öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerine ilişkin toplam puanları ile çocuk-öğretmen ilişki ölçeği alt ölçeklerinden aldıkları puan ortalamalarının korelasyonlarına bakıldığında sadece çatışma algısı ile sınıf yönetimi stratejileri ilişkili çıkmıştır. Bu ilişki negatif yönde anlamlı bir ilişkidir ($r(98) = -,262, p < 0.01$).

2. Çocukların cinsiyetleri öğretmenlerin çocuklar ile kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmakta mıdır?

Çocuğun cinsiyetinin Öğretmenlerin Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratıp yaratmadığının incelenmesi amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır (Bakınız Tablo-6).

Tablo 6. Çocuk Cinsiyeti ile Çocuk-Öğretmen İlişki Ölçeğinden Alınan Puan Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		N	Ortalama	S S	Sd	F	p
ÖÖİÖ Çatışma	Kız	134	23,1194	9,62222	1	22,889	,000
	Erkek	150	29,2467	11,70724	282		
	Toplam	284	26,3556	11,18320	283		
ÖÖİÖ Yakınlık	Kız	134	46,0149	6,81659	1	23,390	,000
	Erkek	150	41,4400	8,85338	282		
	Toplam	284	43,5986	8,26681	283		
ÖÖİÖ Bağımlılık	Kız	134	17,6194	5,50570	1	9,956	,002
	Erkek	150	15,7267	4,59778	282		
	Toplam	284	16,6197	5,12561	283		
ÖÖİÖ Toplam	Kız	134	86,7537	12,75179	1	,057	,811
	Erkek	150	86,4133	11,24957	282		
	Toplam	284	86,5739	11,96158	283		

Çocuğun cinsiyetinin, öğretmenlerin öğrenci-öğretmen ilişki ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamaları üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı ($F(1,282)=,057$, $p=,811$ $p>0.05$) görülmüştür. Erkek olmak Öğretmenlerin Öğrenci-Öğretmen İlişki

Ölçeği Çatışma alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları üzerinde daha fazla anlamlı farklılaşma yaratmıştır ($F(1,282)= 22,889$, $p=,000$ $p>0.05$). Kız olmak Öğretmenlerin Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Yakınlık alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları üzerinde daha fazla anlamlı farklılaşma yaratmıştır ($F(1,282)= 23,390$, $p=,000$ $p>0.05$). Kız olmak Öğretmenlerin Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Bağımlılık alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları üzerinde daha fazla anlamlı farklılaşma yaratmıştır ($F(1,282)= 9,956$, $p=,002$ $p>0.05$).

3. Okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocuk sayısı ile çocuklar ile kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri birbiriyle ilişkili midir?

Tablo 7. Sınıftaki Çocuk Sayısı ile Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nden Alınan Puan Ortalamalarının Korelasyonları

	Çocuk Sayısı	ÖÖİÖ Çatışma	ÖÖİÖ Yakınlık	ÖÖİÖ Bağımlılık	ÖÖİÖ TOPLAM
Çocuk Sayısı	1	-,022	-,035	-,055	-,066
ÖÖİÖ Çatışma		1	-,616(**)	,079	,543(**)
ÖÖİÖ Yakınlık			1	,333(**)	,258(**)
ÖÖİÖ Bağımlılık				1	,733(**)
ÖÖİÖ TOPLAM					1

Öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayıları ile öğretmenlerin ÖÖİÖ'nden aldıkları puan ortalamalarının korelasyonlarına bakıldığında (Tablo-7) öğretmenlerin çocuklar ile ilişkiyi algılama biçimleri toplam puan ortalamaları ile sınıf içindeki çocuk sayısının arasında anlamlı düzeyde bir ilişki saptanmamıştır ($r(98) = -,083$, $p < 0.01$).

4. Okulöncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimleri çocuklar ile kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmakta mıdır?

Tablo 8. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile ÖÖİÖ’nden Aldıkları Puan Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		N	Ortalama	SS	Sd	F	p
ÖÖİÖ Çatışma	1-5 yıl	18	21,5000	5,43680			
	5-10 yıl	33	21,8485	10,03469			
	10-15 yıl	15	22,1333	9,70910	5		
	15-20 yıl	17	24,8235	9,11890	92	,428	,828
	20-25 yıl	8	20,8750	7,52970	97		
	25-30 yıl	7	20,4286	7,76439			
	Toplam	98	22,1633	8,67476			
ÖÖİÖ Yakınlık	1-5 yıl	18	45,3333	7,31638			
	5-10 yıl	33	46,0000	7,73789			
	10-15 yıl	15	46,0000	7,21110	5		
	15-20 yıl	17	44,1765	7,51029	92	,415	,837
	20-25 yıl	8	45,5000	3,92792	97		
	25-30 yıl	7	48,5714	2,99205			
	Toplam	98	45,7041	6,97744			
ÖÖİÖ Bağımlılık	1-5 yıl	18	15,1111	4,56185			
	5-10 yıl	33	16,2121	4,80077			
	10-15 yıl	15	15,8000	4,90189	5		
	15-20 yıl	17	17,5882	5,35092	92	,687	,634
	20-25 yıl	8	14,5000	4,24264	97		
	25-30 yıl	7	15,7143	3,40168			
	Toplam	98	16,0102	4,71780			
ÖÖİÖ Toplam	1-5 yıl	18	81,9444	11,18019			
	5-10 yıl	33	84,0606	11,37964			
	10-15 yıl	15	83,9333	9,75021	5		
	15-20 yıl	17	86,5882	10,01286	92	,474	,795
	20-25 yıl	8	80,8750	8,87110	97		
	25-30 yıl	7	84,7143	11,16116			
	Toplam	98	83,8776	10,53836			

Öğretmenlerin deneyimlerinin çocuklar ile kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratıp yaratmadığının incelenmesi amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda (Tablo-8) öğretmenlerin mesleki deneyimlerine bağlı olarak, Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmamıştır. Diğer bir ifadeyle mesleki

deneyim, çatışma, yakınlılık ve bağımlılık altboyutları ile toplam puan açısından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamıştır. Çatışma ($F(5, 92) = ,428, p = ,828, p > 0.05$). Yakınlık ($F(5, 92) = ,415, p = ,837, p > 0.05$). Bağımlılık ($F(5, 92) = ,687, p = ,634, p > 0.05$). Toplam puan ($F(5, 92) = ,474, p = ,795, p > 0.05$).

5. Okulöncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimleri öz-yeterlik algıları üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma yaratmakta mıdır?

Okulöncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimlerinin öz-yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratıp yaratmadığının incelenmesi amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda (Tablo-9) mesleki deneyimin öz-yeterlik algısı üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığı bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine bağlı olarak öz-yeterlik algısı alt boyut puanları ve toplam puanlarında farklılaşma yaratmamıştır. Öğrenci Katılımında ($F(5, 92) = ,517, p = ,762, p > 0.05$). Öğretimsel Stratejiler ($F(5, 92) = ,262, p = ,933, p > 0.05$). Sınıf Yönetimi ($F(5, 92) = ,465, p = ,801, p > 0.05$) Toplam puan ($F(5, 92) = ,465, p = ,801, p > 0.05$).

Tablo 9. Mesleki deneyim ile Öz-yeterlik algısına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		N	Ortalama	SS	Sd	F	p
Öz. Yet. OK	1-5 yıl	18	60,0556	5,72376			
	5-10 yıl	33	58,4545	5,66839			
	10-15 yıl	15	57,9333	6,58425	5		
	15-20 yıl	17	57,2353	6,61938	92	,517	,762
	20-25 yıl	8	59,1250	8,04341	97		
	25-30 yıl	7	60,2857	5,43796			
	Toplam	98	58,6429	6,11109			
Öz. Yet. OS	1-5 yıl	18	59,5556	5,60695			
	5-10 yıl	33	59,0909	6,23680			
	10-15 yıl	15	58,6667	6,89375			
	15-20 yıl	17	58,5882	6,45231	5		
	20-25 yıl	8	60,2500	6,90238	92	,262	,933
	25-30 yıl	7	61,4286	9,14435	97		
	Toplam	98	59,2857	6,42322			
Öz. Yet. SY	1-5 yıl	18	60,8889	5,89006			
	5-10 yıl	33	60,0000	6,77772			
	10-15 yıl	15	58,0667	7,33355	5		
	15-20 yıl	17	59,8824	6,28373	92	,465	,801
	20-25 yıl	8	58,7500	8,49790	97		
	25-30 yıl	7	61,8571	6,17599			
	Toplam	98	59,8776	6,64608			
Öz. Yet. Toplam Puan	1-5 yıl	18	180,5000	15,80488			
	5-10 yıl	33	177,5455	17,44830			
	10-15 yıl	15	174,6667	19,59470	5		
	15-20 yıl	17	175,7059	18,44507	92	,356	,877
	20-25 yıl	8	178,1250	21,38382	97		
	25-30 yıl	7	183,5714	20,25551			
	Toplam	98	177,8061	17,89411			

6. Mesleki deneyim kullanılan sınıf yönetimi stratejileri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma yaratmakta mıdır?

Tablo 10. Mesleki deneyim ile kullanılan sınıf yönetimi stratejilerine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		N	Ortalama	SS	Sd	F	p
Sınıf Yönetimi Stratejileri	1-5 yıl	18	120,8333	8,23372			
	5-10 yıl	33	121,5758	9,70512			
	10-15 yıl	15	119,8000	7,42775	5		
	15-20 yıl	17	119,0588	12,74986	92	,257	,935
	20-25 yıl	8	119,7500	12,95873	97		
	25-30 yıl	7	117,8571	11,62510			
	Toplam	98	120,3163	9,97894			

Okulöncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimlerinin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma yaratıp yaratmadığının incelenmesi amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda (Tablo-10) öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşma yaratmadığı bulunmuştur ($F(5, 92) = ,257, p = ,935, p > 0.05$).

BÖLÜM - IV

IV.1. Tartışma

Bu bölümde, araştırmanın temel amacı doğrultusunda, elde edilen bulgular, araştırma kapsamında sorulan sorular literatür ışığında tartışılacaktır.

Bu çalışmanın temel amacı, okulöncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algı seviyelerinin ve istenmeyen davranışlar karşısında kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin, çocuklar ile kurdukları ilişki üzerindeki etkilerinin incelenmesidir.

Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre dağılımına incelendiğinde %3,1'i yüksekokul, % 94,9'u ise üniversite mezunudur. Genel olarak öğretmenlerin eğitim durumları birbirlerine yakın düzeydedir. Bu nedenle öğretmenlerin eğitim durumu bir değişken olarak kullanılmamıştır. Öğretmenin eğitim seviyesi ve çocuk ile kurduğu ilişkiyi algılama biçimi ile ilgi yapılan bir çalışmada da Guo vd. (2010) de bu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmektedirler. Ancak, Chung vd. (2005), yaptıkları çalışmada çocuk-öğretmen ilişkisi ile öğretmenin eğitim seviyesi ve öz-yeterlik algısı arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğunu belirtmektedir. Bu yüzden öğretmen öz-yeterlik algısının öğretmenin çocuk ile kurduğu ilişki üzerindeki etkisinin de bu çalışmayla aydınlatılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Çalışmada öğretmenin çocukla kurduğu ilişkiyi algılama biçimi ile öz-yeterlik algı seviyesinin ilişkili olup olmadığı değerlendirilmiş ve sadece çatışma davranış örüntüsüyle öğretmen öz-yeterlik algısı toplam puanı ve alt ölçek puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ters bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Diğer bir deyişle, bu bulgu öz-yeterlik algısı düşük öğretmenin çocuk ile çatışmalı ilişki örüntüsü kurduğunu düşündürmektedir. Öz-yeterlik algısı düştükçe, öğretmen çocuğun uygunsuz davranışlarından olumsuz etkilenecek, çocuk ile girdiği duygusal etkileşimlerde anlaşma ve uyum problemleri yaşayacak ve çocuk-öğretmen

arasında çatışmalı bir ilişki örüntüsü oluşacak (Pianta, 1999; 2001). Ayrıca, düşük öz-yeterlik algısındaki öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişkide daha çok eleştiri ve cezaya başvurdıkları (Coie & Koeppl, 1990), çocukların problemlerinin çözümünde bireysel sorumluluk almadıkları, sınıf ortamındaki olası davranışsal sorunların çözümünde istekli olmadıkları vurgulanmaktadır (Dembo & Gibson, 1985; Gutkin & Ajchenbaum, 1984; Hughes, Grossman, & Barker, 1990). Bu durum sınıf ortamında çocuğun çatışma halinde olması ihtimalini arttırmaktadır.

Öğretmenin öz-yeterlik algısı üç alt boyutta incelenmiş ve her bir boyutunda öğretmenin çocuk ile kurduğu çatışma davranış örüntüsüyle negatif yönde ve ters ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu da öğretimsel stratejilerde, sınıf yönetiminde ve öğrenci katılımında öz-yeterlik seviyesi düşük olan öğretmenin, çocuk ile çatışmalı ilişki içine girebildiğini ve çocuğun sınıf içinde zaman zaman istenmeyen davranışlar sergileyebildiğini göstermektedir.

Buyse ve arkadaşlarının (2007) 187 okulöncesi öğretmeniyle yaptıkları araştırmada, sınıf ortamında istenmeyen davranışlar sergileyen çocukların öğretmenleriyle daha çok çatışma yaşadıkları ve daha az yakınlık içinde oldukları bulunmuştur. Ayrıca, araştırmada, çocuk-öğretmen ilişkisinin niteliğinin çocuğun sınıf içinde istenmeyen davranışlar sergilemesinde etkili olduğu ve çocuğun sergilediği bu olumsuz davranışların; kuralları ihlal etme, agresif davranışlar sergileme, fazla hareketli olma vb., çocuğun öğretmeni ile kurduğu ilişkiyi tehlike altına aldığı vurgulanmaktadır (Birch & Ladd, 1998). Bu yüzden, öğretmenin sınıf ve davranış yönetimi becerisi özellikle çocuk ile kurduğu ilişkinin niteliği bakımından önem kazanmaktadır (Buyse & vd., 2007). Çünkü öğretmenin sınıf yönetimi becerisi çocukla kurduğu ilişkiyi etkilemekte ve zamanla çocuk sınıfa uyum problemleri yaşayabilmektedir. Sonuç olarak, öğretmenin sınıfı ve davranışları yönetme becerisi özellikle çocuk ile kurduğu ilişkinin niteliğinin belirlenmesi bakımından önemlidir (Buyse & vd., 2007).

Benzer şekilde, Holzberger, Philipp ve Kunter (2013), öğretmen öz-yeterlik algısı ile ilgili yaptıkları bir araştırmada, eğitim sürecinde öğretmen öz-yeterlik algısının öğretimin kalitesini ve buna bağlı olarak da öğretmenin sınıf yönetimindeki başarısının etkilendiğini ortaya koymuşlardır. Ne var ki, öz-yeterlik algısı bireyler ve davranışlar arasındaki ilişkiyi adres almakta ve davranışlar üzerindeki inançları kontrol etmektedir

(Bandura, 1997). Öğretmenin öz-yeterlik algısının özellikle öğretmenin öğretimsel davranışları üzerinde etkili olduğu, (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998) buna bağlı olarak çocukların başarı ve motivasyonlarının etkilendiği belirtilmektedir (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006; Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989; Ross, 1992).

Öğretmenin öz-yeterlik algısı ve çocuk ile girdiği ilişkinin niteliğinin öğretmenin istenmeyen davranışlar karşısında kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri ile ilişkisi de çalışma kapsamında incelenmiştir. Yapılan korelasyon analizleri sonucunda, yalnızca çatışma davranış örüntüsü ile sınıf yönetimi stratejileri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Wolk'a (2003) göre, "öğretmen-çocuk ilişkileri sınıfa nüfus eder. Bu ilişkiler vasıtasıyla öğrenme gerçekleşir ya da engellenir ve öğretim metotlarından müfredata kadar her şey bu durumdan etkilenir". Birçok öğretmen için de "kurdukları ilişkiler onların öğretimidir" (Wolk, 2003). Bu nedenle etkili bir sınıf yönetimi, uygun müdahalelerde bulunmayı, çocukla bağ kurabilmek için zaman ayırmayı, cezadan kaçınmayı ve çocukların başarılı olmalarını sağlamak için etkinlikler planlamayı gerektirmektedir (Hall & Hall, 2003). Aksi takdirde çocuk ile öğretmen arasında doğabilecek çatışmalı ilişki örüntüsü kaçınılmaz bir hal alacaktır.

Ayrıca, çocuk ev ortamından okul ortamına geçişte sadece sosyal ve bilişsel değil aynı zamanda psikolojik anlamda da adaptasyon sürecinden geçmektedir. Bu sürecin başarılı sonuçlanmasında okul ortamı ve özellikle okulöncesi öğretmenin beklenti ve üstlendiği roller önem kazanmaktadır (Zhang & Sun, 2011). Bu bakımdan, okulöncesi öğretmeni, sosyalleşme sürecinin en önemli kaynaklarından birisidir ve bu geçişte önemli rol oynamaktadırlar (Pianta, Nimetz, & Bennett, 1997). Son yirmi yıldır araştırmaların büyük kısmı çocuk-öğretmen ilişkisinin geçmişine ve sonuçlarına odaklanmaktadır ve çocuk-öğretmen arasında oluşan ilişki örüntülerinin öğretmenin ve çocuğun tutumundan nasıl etkilendiğini ortaya koyan bulgular elde edilmektedir (Birch & Ladd, 1998; Saft & Pianta, 2001; Zhang, 2011; Zhang, Chen, Zhang, & Sun, 2009; Zhang, Wang, & Chen, 2010). Bu ilişki örüntüleri de çocuğun kısa ve uzun süreli davranışsal ve ruhsal uyumu üzerinde önemli çıkarımlara sahiptir (Birch & Ladd, 1998; Howes, Hamilton, & Matheson, 1994; Pianta vd., 1997; Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995; Silver, Measelle, Armstrong, & Essex, 2005; Zhang, Chen, & Zhang, 2008).

Zhang ve Sun'ın (2011) 105 Çinli çocuk ve okulöncesi öğretmeni ile yaptıkları araştırma, çatışmalı çocuk-öğretmen ilişkisinin görüldüğü durumlarda çocukların agresif ve hiperaktif davranışlar gibi dışsal ve stres, kaygı ve depresyon gibi içsel davranış sorunları oluşturabildiğini göstermektedir.

Erken yaşlarda çocuklar ile öğretmenleri arasında kurulan ilişkiler karşılıklı duygusal bağın niteliğini yansıtmaktadır. Bu ilişkiler de çocukların deneyimlerini şekillendirmede ve okula uyumlarını sağlamada çok önemli bir rol oynamaktadır (Zhang & Sun, 2011). Özellikle son yıllarda yapılan araştırmalarca çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinde çocuk-öğretmen ilişkisinin önemli etkilerinin olduğu kanıtlanmıştır (Davis, 2003). Bu konuda çalışan bir çok araştırmacı da bu ilişkinin niteliğinin çocuğun sınıf ortamında içsel ve dışsal problem davranışlar göstermesinde etkili olduğunu vurgulamaktadır (Hamre & Pianta, 2001; Howes vd., 2000; Ladd & Burgess, 1999; Pianta vd., 1997; Pianta & Stuhlman, 2004; Silver vd., 2005). Sınıf içinde problem davranışlar sergileyen çocukların öğretmenleriyle yakınlık içermeyen çatışmalı ilişkiler kurdukları belirtilmektedir (Buyse vd., 2008).

Eğitimciler, sınıf ortamında istenmeyen davranışlar sergileyen çocukların sınıftaki pozitif sınıf atmosferini bozduklarına ve bununla birlikte çocukların sosyal ilişkilerinin, katılımlarının ve sonuç olarak da akademik başarılarının olumsuz yönde etkilendiğine dikkat çekmektedir (Doyle, 1986; Ratcliff, Jones, Costner, Savage-Davis, & Hunt, 2010). İstenmeyen bir davranış sergilendiğinde diğer çocuklarında bu durumdan olumsuz etkilendikleri, dikkatlerini toplamada zorlandıkları ve sonuç olarak çocukların öğrenme ortamından verimli şekilde yararlanamadıkları görülmektedir (Cothran, Kulinna, & Garrahy, 2003; Lewis, 2001).

Öğretmenin istenmeyen davranışlarla başa çıkabilme konusunda kendisine duyduğu güven ve inanç da bu tip davranışların görülme sıklığını etkileyebilmektedir (Kaplan, 1996; Kulinna, Cothran, & Regualos, 2006). Örneğin, öğretmenin öz-yeterlik algısının çocuğun başarısını ve sınıf içindeki uyumunu etkilemesi bakımından çok önemli olduğu vurgulanmaktadır (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy, & Hoy, 1998). Bu nedenle araştırma kapsamında ayrıca cevap aranan sorulardan biri de okulöncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının istenmeyen davranışlar karşısında sergilenen sınıf yönetimi becerileri üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratıp yaratmadığıdır.

Yapılan araştırma ışığında, öğretmenin öğrenci katılımında, öğretimsel stratejilerde ve sınıf yönetiminde öz-yeterlik algısı ile kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri toplam puanı arasında pozitif ve güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Alanda yapılan araştırmalar da bu bulguları destekler niteliktedir. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001), tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmen öz-yeterlik algısının motivasyonla, planlamayla, organizasyonla ve çabayla ilgili olduğu bulunmuştur. Öz-yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin çocukların ihtiyaçlarına karşı duyarlılık gösterdikleri ve sınıflarında yeni metodları kullanmaya daha gönüllü oldukları belirtilirken (Guskey, 1988; Ross & Bruce, 2001), öz-yeterlik algısı düşük öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında daha çok cezaya başvurdukları vurgulanmaktadır (Tschannen-Moran vd., 1998; Woolfolk Hoy & Hoy, 1990). Benzer şekilde, yüksek öz-yeterlik algısındaki öğretmenler işbirlikçi olarak tanımlanmaktadır ve çocuklara karşı destekleyici ve olumlu bir tutum sergileyerek sınıf yönetiminde daha çok olumlu pekiştireçleri kullanmaktadır (Gibson & Dembo, 1984).

Jong vd. (2013), 120 öğretmenle yaptıkları araştırmada sınıf yönetiminde kullanılan stratejilerin öğretmen ve çocuk arasında kurulan bağlanmayla ilişkili olduğunu bulmuştur. Örneğin, agresif disiplin şekline maruz kalan çocuğun davranışı kısa süreliğine sonlansa da öğretmeni ile arasında kurulan duygusal bağa zarar vermekte ve çocuğun okula uyumunu ve başarısını olumsuz etkileyebilmektedir (Mainhard vd., 2011). Bu kapsamda, öğretmenin çocuklar ile kurduğu ilişkileri yönetebilmesi bakımından, sınıf yönetiminde olumlu sınıf yönetimi stratejilerini uygulamaya geçirmesi önemlidir (Jong, vd., 2013).

Jong, vd. (2013), sınıf yönetiminde öz-yeterlik, çocukların sınıf içi etkinliklere katılımı ve öğretim stratejileri ile çocuk –öğretmen ilişkisi arasında anlamlı bir ilişki bulamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum; öz-yeterliğin öğretmenin gerçek performansı ile ilgili değil öğretmenin bunu nasıl algıladığı ile ilişkili olduğunu düşündürmektedir. (Klassen vd., 2011; Woolfolk Hoy & Spero, 2005). Deneyimin de bu performansı etkileyebileceği ancak öğretmen öz-yeterliliğinin çocuk-öğretmen ilişkisi ya da öğretmen davranışları üzerinde birinci derecede belirleyici bir etkiye sahip olmadığı belirtilmektedir (Jong, vd., 2013).

Bu çalışmada, çocuk-öğretmen ilişkilerinin değerlendirilmesinde önemli bir başka değişken ise cinsiyettir. Elde edilen bulgular ışığında çocuğun cinsiyetinin öğretmenin ilişkiyi algılama biçimi alt boyutları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, okulöncesinde çocuk-öğretmen ilişkisiyle sınıf ortamındaki problem davranışlara odaklanan bazı çalışmalarda, çocuğun cinsiyetinin öğretmeni ile girdiği etkileşimde önemli olduğu ve kızların erkeklere kıyasla öğretmenleriyle daha yakın ilişkiler kurdukları belirtilmektedir (Ladd & Burgess, 1999; Saft & Pianta, 2001). Benzer şekilde, kızlarla kurulan ilişkiyi algılama biçiminin erkeklere kıyasla daha çok bağımlılık ve yakınlık içerdiği daha az çatışma içerdiği bulunmuştur (Birch & Ladd, 1997; Murray & Murray, 2004). Ancak, çocuk-öğretmen ilişkilerinin geliştirilmesine odaklanan ve özellikle okula uyum sorunlarının erken dönemde belirlenmesi, gereken müdahalenin yapılması ve önlemlerin alınması açısından ilk kez Türkiye uyarlama çalışmalarının yapıldığı araştırmada çocuğun cinsiyetinin öğretmenin ilişkiyi algılama biçimi üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı bulunmuştur (Beyazkürk, 2005). Ancak, her ne kadar çelişkili bazı bulgulara rastlansa da çocuğun okula uyumunun incelendiği farklı çalışmalar, öğretmenlerin erkek çocuklarla daha çatışmalı ilişkiler yaşadıklarını göstermektedir. (Birch & Ladd, 1997; Birch ve Ladd, 1998; Gregoriadis ve Tsigilis, 2008; Kesner, 2000; Saft & Pianta, 2001; Stuhlman & Pianta, 2001). Araştırmadan elde edilen bulguların ışığında, ilişki içinde sergilenen davranışlar açısından öğretmenlerin kız çocuklarına yönelik algılarının daha fazla yakınlık içeren davranış örüntüsüne sahip olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenin kız çocukları ile daha sıcak ve yakın ilişki kurdukları söylenebilir. Özetle, öğretmenin çocuklarla kurduğu ilişkiyi algılama biçimi çocukların cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında okulöncesi öğretmenin çocuk ile kurduğu ilişkiyi algılama biçimini farklılaştıran faktörlerden birinin cinsiyet olduğu düşünülebilir ancak bunun yanında, özellikle öğretmenin çocuk ile zengin ilişkiler kurmasını ve geliştirmesini etkileyen farklı değişkenler de göz önünde bulundurulmalıdır. Bu yüzden, Jerome, Hamre & Pianta'nın da (2008), vurguladığı üzere öğretim sürecinde çocuk-öğretmen ilişkisinin niteliği ve bunu etkileyen faktörler üzerine daha fazla odaklanılmalıdır. Örneğin, sınıftaki çocuk sayısı ve mesleki deneyim

bu faktörlerden bazılarıdır ve araştırmada incelenen değişkenler arasında yer almaktadırlar.

Çocukla kurulan ilişkiyi algılama biçiminin, sınıftaki çocuk sayısı ile ilişkisi incelendiğinde, ilişkiyi algılama biçimi toplam puanı, algılanan bağımlılık ve yakınlık puanları ile çocuk sayısı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Ancak, Pianta (1998), sınıftaki çocuk-öğretmen oranının düşük olmasının çocukların daha iyi eğitime maruz kalacaklarını, sınıfın daha kolay kontrol edilebileceğini, daha sağlıklı ilişkiler kurulacağını ve belirlenen öğretimsel hedeflere daha kolay ulaşılabileceğini belirtmektedir. Çocuk sayısının az olmasının aynı zamanda akademik başarıyı da olumlu yönde etkilediğini vurgulayan araştırmalar mevcuttur (Bourke, 1986; McGiverin vd., 1989).

Araştırma kapsamında elde edilen diğer bir bulgu ise, öğretmenin mesleki deneyiminin çocuk ile kurduğu ilişkiyi algılama biçimi üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı yönündedir. Deneyimleri 2-20 yıl arasında değişen 343 öğretmenle yapılan bir çalışmada, mesleğin ilk 6 yılında öğretmenlerin yaşanan problemleri belli bir düzen içinde çözümledikleri ve çocuklarla olumlu ilişki yapısı içinde oldukları ortaya konmuştur. Mesleğin 20. yılına doğru öğretmen-çocuk ilişki örüntüsünün değiştiği ve öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında tahammülsüz ve sabırsız oldukları tespit edilmiştir (Brekelmans, Wubbels ve Tartwijk, 2005). Ancak, Pianta ve arkadaşları (2005), bulgularımızın tersine, deneyimli öğretmenlerin, zaman içinde, çocuklarla kurdukları ilişkilerde uygun davranış repertuarı geliştirdikleri için daha cevaplayıcı ve destekleyici davrandıklarını ve gelişim sürecini desteklemeye yönelik daha bilinçli ve tutarlı etkinlikler sunduklarını vurgulamaktadırlar. Brekelmans, Wubbels ve Tartwijk de (2005), öğretmenlerin özellikle ilk 6 yılda kazandıkları deneyimlerin önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu süreçte öğretmenlerin mesleklerine karşı daha ilgili ve hevesli olmaları sayesinde, çocuklarla ilişkilerine yönelik daha olumlu şemalar geliştirebilmeleri ve tutarlı biçimde bu olumlu tutumu sürdürebilmeleri mümkün olabilecektir. Diğer yandan, mesleklerinde daha bilgili ve yeterli olmaları bakımından öğretmenlerin üzerinde günden güne artan bir baskı vardır. Öğretmenlerin akademik uzmanlığın yanında başka sorumlulukları da yerine getirme zorunluluklarının bulunması

ve aynı zamanda duygusal ve davranışsal sorunlara sahip olan öğrencilerle baş etmek durumunda olmaları ve bu anlamda ihtiyaç duyulan kaynakların yetersizliği nedeniyle de süreç içinde sıkıntılı anlar yaşanmaktadır. Bu da öğretmenlerin kendilerini tükenmiş hissetmelerine neden olabilmektedir. Dorman (2003)'e göre tükenmişlik duygusu öğretmenlerin çalışmalarını sağlıklı ve verimli bir şekilde sürdürmelerine engel olmaktadır. Öğretmenler bu sendromu yaşadığında olumsuz duygular beslemeye başlarlar ve çocuklar ile geliştirdikleri ilişki paterni bu süreçten zarar görür, iletişimde kopukluklar yaşanmaya başlar. Öğretmen tükenmişliği sonucunda sadece iş stresi ve iletişim sıkıntısı değil aynı zamanda mesleğe ilişkin öz-yeterlik algısı da olumsuz yönde etkilenmektedir (Dorman, 2003; Farber; 2000). Bu bakımdan, öğretmenin olumlu öz-yeterlik algısı geliştirebilmesini desteklemek için ihtiyaç duyduğu desteğin verilmesi önemlidir. Örneğin, yönetici ve araştırmacılar öğretmenlerin tükenmişlik duygusunu azaltmaya yönelik çalışmalara yer verebilirler.

Öğretmen deneyimi öğretmen karakterinin bir özelliğidir ve öz-yeterlik ile ilişkilidir. Bazı araştırmacılar okulöncesinde, ilkokulda ve lisede öğretmenlerin öğretim deneyimleri ile öz-yeterlilik algıları arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir (Cheung, 2008; Hoy ve Woolfolk, 1993; Wolters ve Daugherty, 2007). Örneğin; ABD'de Wolters ve Daugherty (2007), anasınıfı ve sınıf öğretmenleri ile yaptıkları araştırmada deneyimli öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Benzer şekilde Çin'de yapılan bir araştırmada (Cheung,2008), sınıf öğretmenleri içinde uzun yıllar boyunca öğretim deneyimi olanlarının öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak, bunun yanında önceki araştırmalar, öğretmenin deneyimi ile öz-yeterlik algısı arasındaki pozitif ilişkiyi destekleyen bulgular ortaya koymamaktadır (Ghaith ve Yaghi, 1997; Greenwood vd., 1990; Guo vd., 2010). Örneğin, Guo vd. (2010), okulöncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile öğretim deneyimleri arasında negatif bir ilişki olduğunu kaydetmiştir. Bu çelişkili bulgulardan dolayı, özellikle okulöncesi öğretmen öz-yeterlik algısı ve öğretim deneyimi arasındaki doğrudan ilişkiyi değerlendirmek için yeni araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu yüzden, araştırma kapsamında cevap aranan diğer bir soru da mesleki deneyimin öz-yeterlik algısı üzerindeki etkisinin incelenmesi olmuştur. Elde edilen bulgular ışığında, mesleki deneyimin öğretmen öz-yeterlik algısı üzerinde anlamlı bir

etki yaratmadığı görülmektedir. Benzer şekilde ilgili araştırmalarda da (Celep, 2002; Çimen, 2007) kıdem ile öz-yeterlik algısı arasında herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, bu alanda yapılan diğer araştırmalarda, bu durumun tersine, tecrübeli öğretmenlerin zaman içerisinde etkili öğretimsel stratejiler ve sınıf yönetimi becerileri geliştirme imkânları buldukları belirtilmektedir (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2002). Diğer bir ifadeyle, mesleki deneyim arttıkça öz-yeterlik algısının da arttığı vurgulanmaktadır (Campbell, 1996; Daugherty, 2005).

Mesleki deneyimle sadece öz-yeterlik algısının değil, istenmeyen davranışlar karşısında kullanılan sınıf yönetimi becerilerinin de arttığı ifade edilmektedir. Ülkemizde 12 ilköğretim okulunda görevli 280 öğretmen ile yapılan bir araştırmada öğretmen deneyiminin istenmeyen davranışlar karşısında kullanılan sınıf yönetimi stratejileri üzerinde anlamlı farklılık yarattığı bulunmuştur (Kuruöz, 2008). O'Brien & Goddard (2006), yaptıkları çalışmada mesleklerinin ilk yılında öğretmenlerin sınıf yönetiminde ve davranışlarla baş etmede yetersiz olduklarını ve bu konularda daha çok bilgilendirmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Ancak, bu araştırmada okulöncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimlerinin istenmeyen davranışlar karşısında kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri üzerinde anlamlı düzeyde farklılaşma yaratmadığı bulunmuştur. Güven & Cevher'in (2005), 93 okulöncesi öğretmeni ile yaptıkları araştırmada mesleğe yeni atılan öğretmenlerin kendilerinden öncekilere göre mesleki anlamda daha donanımlı ve motivasyon düzeylerinin daha yüksek olması nedeniyle; mesleğine daha fazla yılını vermiş öğretmenlerin ise zaman içerisinde çok deneyim kazanarak öğrencileri tanıma, uygun tutum geliştirme, etkinlikleri planlama, yürütme ve sınıf düzenini sağlama konusunda daha becerikli olmaları nedeniyle kıdem yılı açısından sınıf yönetimi becerileri yönünden eşitlenmiş olabilecekleri vurgulanmaktadır. Benzer şekilde, Turla, Şahin ve Avcı (2001), öğretmenlerin sınıf ve davranış yönetimi ile ilgili sorunlarının meslekteki kıdem yılı açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığını ve Güven & Cevher (2005) de mesleki deneyim açısından öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisinde anlamlı bir farklılaşma bulunmadığını yaptıkları çalışmalarla ortaya koymuşlardır.

Sonuç olarak, öğretmenin çocuk ile kurduğu ilişki düşünüldüğünde, sistemdeki dinamiklerin (çocuk, ebeveyn, öğretmen, çevre) sürekli etkileşim halinde olduğu ve tüm

bu faktörlerin çocuk-öğretmen ilişkisi ile ilgili olumlu ya da olumsuz ipuçları taşıdığı göz ardı edilmemelidir. Bu açıdan bakıldığında araştırmada sadece öğretmen algısının analiz edilmesi ulaşılan bulguların tek yönlü olmasına neden olmuştur. Bu nedenle, çocukların öğretmen ile kurduğu ilişkiyi algısını ölçmek için çocuklarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmasının ve çocuk-öğretmen ilişkisinin iki yönlü değerlendirilmesinin çalışmaya farklı bir boyut kazandıracağı düşünülmektedir. Analize alınan öğretmen sayısının da daha fazla olması araştırmanın güvenilirliği ve geçerliğinin artması bakımından oldukça önemlidir. Okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin analizinde, özellikle hangi yaklaşımı benimsediklerini inceleyen ölçeklerin kullanılmasının araştırmaya farklı bir yön kazandıracağı düşünülmektedir. Ölçeklerin doldurulması, öğretmenlere her ne kadar yeterli zaman verilse de, çalışma şartlarının ağırlığından mütevellit içerdiği madde sayısının çokluğu nedeniyle biraz zaman almaktadır ve dikkat dağınıklığına sebebiyet verebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında ölçeklerdeki madde sayısı da önem kazanmaktadır.

Çocuğun öğretmeni ile kurduğu ilişki örüntüsü ve öğretmen öz-yeterlik algısı hem de çocuğun öğrenme süreci ve akademik başarılarının altında yatan faktörleri etkilemesi hem de sosyal ve duygusal uyumu üzerindeki etkileri bakımından araştırmalarda daha çok üzerinde durulması gereken bir konudur. Bu kapsamda; ülkemizde, her anlamda sağlıklı çocuklar yetiştirilmesi için, okulöncesi eğitimin tatmin edici seviyelere ulaşması ve nitelikli okulöncesi öğretmenlerinin yetiştirilmesi için kapsamlı eğitim programları ile hizmetiçi eğitimlerin geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

IV.2. Sonuç ve Öneriler

Tartışma kısmında, literatür'den elde edilen bulgular kapsamında yapılan araştırma, sınırlılıkları ile birlikte verilmeye çalışılmıştır. Bu bölümde genel olarak araştırma ile ilgili sonuç ve önerilere yer verilecektir.

- Okulöncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve sınıf yönetimi stratejileri çocuklar ile kurdukları etkileşimleri algılama biçimleri arasında farklı alt boyutlarda ve düzeylerde bir ilişki olduğu görülmektedir.
- Sınıf yönetiminin sağlıklı şekilde yürütülmesinde öğretmenin öz-yeterlik algısı çocuk ile kurduğu ilişkinin niteliği ve çocukların ihtiyaçlarına karşı duyarlı olmasıyla paralellik göstermektedir. Nitekim öğretmen öz-yeterlik algısıyla sınıf yönetimi becerileri algısı arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.
- Okulöncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının ve sınıf yönetiminde kullandıkları stratejilerin çocuklar ile kurdukları ilişkinin zenginleştirilmesinde katkı sağlayacak bir faktör olduğu düşünülmektedir. Diğer bir deyişle, yüksek öz-yeterlik algısına sahip öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaşılabilecek problem durumlar ya da başarısızlıklar karşısında hemen yılmayıp, çocuklar ile kurdukları ilişkiyi zedelemekten kaçınarak, destekleyici davranarak, öğretimde farklı yöntem ve tekniklere başvurup çocuklar ile kurdukları ilişkiyi geliştirip çocukları öğrenmeye daha iyi güdüleyebilecekleri düşünülmektedir.
- Öğretmen öz-yeterlik algısının ne kadar önemli olduğu ve davranışları yönlendirdiği düşünüldüğünde, öğretmenin öz-yeterlik algısının nasıl yükseltileceğine yönelik araştırmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.
- Öğretmenlerin zorlandıkları konuların başında gelen, sınıf yönetimi ve bununla ilgili yüksek öz-yeterlik algısına sahip olmaları için, üniversitelerin eğitim fakültelerinin lisans programlarında sınıf yönetimi derslerinin içeriğinde çeşitli sınıf yönetimi stratejilerinin, örneğin; proaktif sınıf yönetimi stratejilerinin, tanıtımına önem verilmesi ve hatta bu stratejilerin uygulamalı olarak öğretmen adaylarına kazandırılması gerekmektedir.

- Cinsiyetinin öğretmen çocuk ile kurduğu ilişkiyi algılama biçimi üzerinde farklılaşma yarattığı bulunmuştur. Öğretmenlerin cinsiyet ayrımı gözetmeksizin tüm çocukları önemsemeleri sağlıklı ilişkilerin kurulmasında gerekli ve önemlidir. Olabildiğince çocuklarla bireysel ilgilenmenin ve hakkaniyetli davranmanın çocuk-öğretmen ilişkisinin güvenli ve sağlıklı oluşmasında gerekli olduğu göz ardı edilmemelidir.
- Öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin çocuk-öğretmen ilişkisi, öğretmen öz-yeterlik algısı ve sınıf yönetimi stratejilerini kullanma sıklığı üzerinde beklenen düzeyde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür.
- Öğretmenlerin çocuklar ile kurdukları ilişkinin niteliği çok önemlidir. Bu yüzden, öğretmenler üzerinde davranışsal düzeyde bir değişime neden olabilecek ve çocuk-öğretmen ilişkisini zenginleştirecek müdahale programlarının eğitim-öğretim yılı içinde zamana yayılarak uygulanması ve bunun için gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.
- Olumlu çocuk-öğretmen ilişkisinin oluşmasında aile ile işbirliği halinde olmanın önemi düşünüldüğünde, okulda yapılan aile katılım çalışmalarına, ev ziyaretleri ve aile görüşmelerine özellikle önem verilmesi, ailelerin de içinde olduğu etkinliklerin düzenlenmesi gerekmektedir.
- Eğitimin temelini ilişkilerin oluşturduğu bilinmektedir. İlişkilerin temelinde de bağlanma örüntülerinin yattığı ve bu süreçte çocukların gelişimsel geçmişlerini öğretmenleri ile kurdukları ilişkilere yansıttıkları görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, çocuğun başarısının çocuk-öğretmen ilişkisinin niteliğine bağlı olduğu düşünülmektedir. Olumlu çocuk-öğretmen ilişkisi çocuğun her alanda sağlıklı gelişmesine önemli katkılar sağladığı bilinmektedir. Bu bakımdan öğretmenin çocuklarla kurduğu ilişkide çocukların ihtiyaçlarına karşı gösterdiği destekleyici ve cevaplayıcı tutum, ilişkinin sağlıklı kurulmasında gereklidir.
- Öz yeterlik algıları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki farklı ölçekler kullanılarak da araştırılabilir.
- Araştırmada veri toplamak ve çözümlemek için nicel yöntemlerden yararlanılmıştır. Aynı konuda nitel yöntem ve teknikler kullanılarak daha açıklayıcı ve farklı bulgular elde edilebilir.

BÖLÜM – V

V. Kaynaklar

Açıkgöz, Ü. K. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz.

Addison, J. T. (1992). Urie Bronfenbrenner. *Human Ecology*, 20(2), 16-20.

Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with non-parental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 74(3), 664–679

Ainsworth, M.D.S. (1969). Object relations, dependency and attachment: A theoretical review of the infant – mother relationship. *Child Development*, 40, 969 – 1025.

Ainsworth, M.D.S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709 – 716.

Ainsworth, M.D.S. & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46(4), 333 – 341.

Anthony, L., Gutermuth, A., Bruno J., Glanville, D. N., Naiman, W., Daniel, C. & Shaffer, S. (2005). The relationships between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant and Child Development*, 14, 133–154.

Ashton, P.T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of teacher education*, 35, 28-32.

Ashton, P., & Webb, R. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.

Ataman, A. (2003). Sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilen önlemler. Leyla Küçükahmet (Ed), *Sınıf yönetimi*. (s.297-298). Ankara: Nobel.

Atay-Turhan, T., Koc, Y., Isiksal, M., & Isiksal, H. (2009). The new turkish early childhood teacher education curriculum: a brief outlook. *Asia Pacific Education Review*, 10, 3453-56.

Aydın, A. (2007). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Tek Ağaç Eylül.

Babaoğlu, E. & Korkut, K. (2010). The correlation between level of classroom teachers' self-efficacy beliefs and classroom management ability perceptions. *Inonu University Journal Of The Faculty Of Education*, 11(1), 1-19.

Baker, A. (1999). Teacher–student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *The Elementary School Journal*, 100(1), 7–70.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory* (1 thed.). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Bandura, A. (1989). *Human agency in social cognitive theory*. *American Psychology*, 44, 1175–1184.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117–148.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In a V. S. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of Human Behaviour*, 71-78. Web: <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html#processes>, (Erişim tarihi.15.08.2014).

Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.). *Self-Efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University Press

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (2001). “Social cognitive theory: an angetic pespective,” *Annual Review of Psychology*, 54(1), 1–26.

Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of personality and social psychology*, 61(2), 226– 244.

Başar, H. (1999). *Sınıfyönetimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.

Başar, H. (2008). *Sınıfyönetimi*. Ankara: Anı.

Berk, L. E. (2003). *Child development*. Boston: Allyn and Bacon.

Beyazkürk, D. (2005). “*Biriktirilmiş olumlu deneyimler (Banking Time) müdahale programının okulöncesi öğrenci-öğretmen ilişkileri üzerindeki etkisi*”. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher–child relationship and children’s early school adjustment. *Journal of school psychology, 35*(1), 61– 79.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher- child relationship. *Developmental psychology, 34* (5), 934-946.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Separation, anxiety and anger*. New York: Basic Books.

Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *The Journal of Social Psychology, 130*, 353–363.

Bourke, S. (1986). How smaller is better: Some relationships between class size, teaching practices, and student achievement. *American Education Research Journal, 23*, 558 - 571.

Brantner, J. P. & Doherty, M. A. (1983). A Review of time-out: a conceptual and methodological analysis. In S. Axelrod & J. Apsche (Eds). *The Effects of Punishment on Human Behavior* (pp.87-132). New York: Academic Press.

Brekelmans, M., Wubbels, T., & Tartwijk, J. v. (2005). Teacher–student relationships across the teaching career. *International Journal of Educational Research, 43*, 55-71.

Bronfenbrenner, U. (1990). Discovering what families do. In rebuilding the nest: A new commitment to the american family. family service america [web site]. <http://www.montana.edu/www4h/process.html> (Erişim tarihi.17.08.2014)

Brophy, J. E. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching And Teacher Education, 4*(1), 1–18.

Brophy, J.E. & Good, T. (1974). Teacher behaviors and student learning in second and thirdgrades. In Borich, G.D. (Ed.). *The appraisal of teaching: concepts and process*. MA: Addison Wesley.

Browsers, A.& Tomic W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.

Bull, S. L., & Solity, J. E. (1996). *Classroom management: Principles to practice*. London: Routledge.

Bulucu, Ö. (2003). *İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf davranış yönetiminde yetkinlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Bulut, M. S. ve İflazoğlu, A. (2007). *Anasınıfı öğretmenleri ile öğretmen adaylarının sınıfta karşılaştıkları problem davranışlar ve bu davranışlara yönelik geliştirdikleri stratejiler: nitel bir çalışma örneği*. Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Bugünü ve Geleceği Sempozyum Kitabı. (Ed. N. Aral ve B. Tuğrul). Ya-Pa Yayınları.

Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008) Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Sychology*, 46, 367–391.

Cameron, R. J. (1998). School discipline in the United Kingdom: promoting classroom behaviour which encourages effective teaching and learning. *Educational And Child Psychology*, 15(1).

Campbell, J. (1996); "A comparison of teacher efficacy for preand in-service teachers in scotland and america," *Education*, 117(1), .2–11.

Can, G., Ceyhan, A., Türküm, S., Diken, İ.H. & Dağlıoğlu, H. (2011). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Caprara, G. V., Fida, R., Veccione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 100, 525–534.

Cassidy, J. (1988). The self as related to child-mother attachment at six. *Child Development*, 59, 121-134.

Celep, C. (2002); "The correlation of the factors: The prospective teachers'' Sense of efficacy and beliefs, and attitudes about student control," *National Forum*, s.1 10.

Celep, C. (2004). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı.

Cheung, W. M., & Cheng, Y. C. (1977). A multi-level analysis of teachers' self-belief and behavior, and students' educational outcomes. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

Chung, L., Marvin, C. A., & Churchill, S. L. (2005). Teacher factors associated with preschool teacher-child relationships: Teaching efficacy and parent-teacher relationships. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(2), 131–142.

Coie, J., & Koepl, G. (1990). Adapting intervention to the problems of aggressive and disruptive rejected children. In S. Asher, & J. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (309– 337). NY: Cambridge University Press.

Collins, N. L., & Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 644– 663.

Collins, K. M. T., Terry L. J, Lynn C. M., Anthony J. O., Lisa A. W., ve Ann E. W. (2002) “Relationship between teacher efficacy and beliefs about education among preservice teachers,” *Paper presented at the annual meeting of the mid-south educational research association, chattanooga, TN*, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474899.pdf>, (Erişim tarihi.16.11.2014).

Cothran, D. J., Kulinna, P. H., & Garrahy, D. A. (2003). “This is kind of giving a secret away ”: Students’ perspectives on effective class management. *Teaching and Teacher Education*, 19, 435–444

Cuenin, L. H. & Harris, K. R. (1986). Planning, implementing, and evaluating time-out interventions with exceptional students. *Teaching Exceptional Children*, 18(4), 272-276.

Çapa, Yeşim, J. Cakıroğlu ve H. Sarıkaya (2005). “Development and validation of turkish version of teachers’ sense of efficacy scale”. *Eğitim ve Bilim (Education and science)*. <http://wmpeople.wm.edu/asset/index/mx-ts-sch/turkishtses> (Erişim tarihi.12.05.2014).

Çelik, V. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel.

Çetin, ř. (2004). Değişen değerler ve eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 161, 1-10.

Çimen, S. (2007) “İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care*. (2nd ed.). London and New York: Routledge

Daugherty, S. G. (2005). "Teacher efficacy and Its relation to teachers' behaviors in the classroom," Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Houston.

Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student–teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38, 207– 234.

Dembo, M. & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86(2), 173-184.

Denham, C.H. & Michael, J.J. (1981). Teacher sense of efficacy: A definition of the construct and a model for further research. *Educational Research Quarterly*, 6(1), 39-61.

Denizel-Güven, E. & Cevher, F. N. (2005). Okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1-22.

Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W. & Kunter, M. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: a moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, 106 (2), 569–583.

Dorman, J. (2003). Testing a model for teacher burnout. *Austrian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3, 35-47.

Doyle, W. (1986). *Classroom organization and management*. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, 3rd ed., 392–431. New York: Macmillan.

Emmer, E. (1990). A scale for measuring teacher efficacy in classroom management and discipline. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA.

Emmer, E. T., & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational And Psychological Measurement*, 51, 755–765.

Ercan, L. (2011). Sınıfta istenmeyen davranışların yönetimi. Leyla Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s.194). Ankara: Pegem.

Erden, M. (2001b). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Alkım.

Essa, E. L. (2003). *Introduction to early childhood education*. 4th ed, Canada, KY: Delmar.

Fabes, R. ve Martin, C. L. (2003). *Exploring child development*. 2nd ed., Boston: Allyn and Bacon.

Farber, B. A. (2000). Introduction: Understanding and treating burnout in a changing culture. *Psychotherapy in Practice*, 56(5), 589–594.

Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2012). Teacher and principal self-efficacy: Relations with autonomy and emotional exhaustion. In B. L. Shari (Ed.), *Self-efficacy in school and community settings*. New York: Nova Science Publ. 125 - 150.

Fives, H. (2003). “*What is teacher efficacy and how does it relate to teachers’ knowledge? A theoretical review*”. Paper Presented at the American educational research association annual conference, chicago, https://msuweb.montclair.edu/~fivesh/Research_files/Fives_AERA_2003.pdf ,(Erişim Tarihi:16.11.2014).

Ford, D. H., & Lerner, R. M. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. Newbury Park: Sage Publications.

Fox Koepke M. & Harkins, D. A. (2008). Conflict in the classroom: Gender differences in the teacher–child relationship. *Early Education and Development*, 19(6), 843–864

Frankel, K. A., & Bates, J. E. (1990). Mother–toddler problem solving: Antecedents in attachment, home behavior, and temperament. *Child Development*, 61(3), 810–819.

Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6, 191–215.

Friedman, I. A. (2006). Classroom management and teacher stress and burnout. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, 925–944. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Froyen, L. A., & Iverson, A. M. (1999). *Schoolwide and classroom management: The reflective educator-leader* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Gençtürk, A. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gezgin, N. (2009). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13, 451–458.

Giallo, R., & Little, E. (2003). Classroom behaviour problems: The relationship between preparedness, classroom experiences and self-efficacy in graduate and student teachers. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3, 21–34.

Gibson, S. & Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.

Goddard, Roger D. ve Yvonne L. Goddard (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*. 17, 807–818.

Goldberg, S. (2000). *Attachment and development*. London: Arnold Publishers.

Good, T.L., & Brophy, J.E. (1994). *Looking into classrooms* (6th ed.). New York: Harper & Row.

Good, T.L., & Brophy, J.E. (2000). *Looking into classrooms* (8th ed.). New York: Longman. Little, E. (2003). *Kids behaving badly: Teacher strategies for classroom behaviour*. Frenchs Forest Australia, Australia: Pearson Education.

Gordon, T. (2008). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. (S. Karakale, Çev.) İstanbul: Profil.

Greenberg, M.T. & Kusche, C.A. (1994). *The PATHS Curriculum*. Seattle: Developmental Research and Programs.

Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality and children's language and literacy gains. *Teaching And Teacher Education*, 26, 1094–1103.

Guskey, T. & Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.

Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63–69.

Gutkin, T., & Ajchenbaum, M. (1984). Teachers' perceptions of control and preferences for consultative services. *Professional Psychology, Research and Practice*, 15(4), 565–570.

Güven, E. D. & Cevher F. N. (2005). Okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1-22.

Hall, P. S., & Hall, N. D. (2003). Building relationships with challenging children. *Educational Leadership*, 61(1), 60–63.

Hall-Kenyon, K., Bullough, R.V., MacKay, K. L. & Marshall, M.M. (2014). Preschool teacher well-being: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 42, 153–162.

Hamre, K. B. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eight grade. *Child Development*, 72 (2), 625-639.

Hazan, C. & Shaver, P.R. (1994). Attachment as an organizational framework for research on close relationships. *Psychological Inquiry*, 5 (1), 1–22.

Henson, R. K. (2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 819-836.

Holzberger, D., Philipp, A. & Kunter, M. (2013). How Teachers' Self-Efficacy Is Related to Instructional Quality: A Longitudinal Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105 (3), 774–786.

Homes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In Cassidy, J. and Shaver, P.R. (Eds.). *Handbook of attachment theory and research* (pp. 671,687). NY Guilford Publications.

Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child–teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9, 191–204.

Howes, C., Hamilton, C. E., & Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: Differential association with aspects of the teacher–child relationship. *Child Development*, 65, 253–263.

Howes, C., & Smith, E. W. (1995). Children and their care caregivers: Profiles relationships. *Social Development*, 4, 44–61.

Howes, C., Phillipsen, L.C., & Peisner – Feinberg, E. (2000). The consistency of perceived teacher–child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38(2), 113 – 132.

Howes, C., Rodning, D., Galluzzo, D., ve Myers, L. (1988). Attachment and child care: relationships with mother and caregiver. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 403-416.

Howes, C., Shivers, E.M., & Ritchie, S. (2003). Improving social relationships in child care through a researcher–program partnership.

Hoy, A. W. & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.

Hughes, J., Grossman, P., & Barker, D. (1990). Teachers' expectancies, participation in consultation, and perceptions of consultant helpfulness. *School Psychology Quarterly*, 5(3), 167–179.

İflazoğlu, A. ve Bulut, M. S. (2005). *Anasınıfı öğretmenleri ile öğretmen adaylarının sınıf yönetimine bakış açıları: Nitel bir çalışma örneği*. I. Uluslararası Okul öncesi Eğitimi Kongresi, 30 Haziran/3 Temmuz, İstanbul, 251–269

Jones, V. & Jones, L. (2004). Comprehensive classroom manageme: creating communities of support and solving problems. (7th Edition). Pearson.

Jong, R., Mainhard, T., Tartwijn, J., Veldman, L., Verloop, N. & Wubbels, T. (2013). How pre-service teachers' personality traits, self-efficacy, and discipline strategies contribute to the teacher–student relationship. *British Journal of Educational Psychology*, 84(2), 264-310.

Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher–child relationships from kindergarten to sixth grade: early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development*, 18 (4), 915-945.

Joshi, P. T., Capozzoli, J. A., & Coyle, J. T. (1988). Use of a quiet room on an inpatient unit. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 27(5), 642–644.

Kaplan, H. B. (1996). *Psychosocial stress from the perspective of self theory*. In H. B. Kaplan (Ed.), *Psychosocial stress Perspective on structure, theory, life-course, and methods* (pp. 175 – 244). San Diego: Academic Press.

Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Sim Matbaacılık.

Karen, M. (1992). *Behavior management in k-6 classrooms*. Washington, DC: National Education Association.

Kauchak, D.P. & Eggen, P.D. (1998). *Learning and teaching*. (3rd Ed.), Allyn and Bacon.

Kaya, A. (2008). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.

Kelm, J.L. & McIntosh, K. (2012). Effects of school-wide positive behavior support on teacher self-efficacy. *Psychology in the Schools*, 49(2).

Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child–teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 28 (2), 133 – 149.

Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998 – 2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Research Review*, 23, 21–43.

Korkmaz, İ. (2005). İstenmeyen davranışların önlenmesi. (Ed.:Zeki Kaya), *Sınıf yönetimi*, Ankara: Pegem.

Korkut, K. (2009). “*Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki*”. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Krause, K. L., Bochner, S. & Duchesne, S. (2003). *Educational psychology for learning and teaching*. Australia: Thomson.

Kulinna, P. H., Cothran, D. & Regualos, R. (2003). Development of an instrument to measure student disruptive behavior. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 7(1), 25–41.

Kulinna, P. H., & Cothran, D. J. (2007). Students' reports of misbehavior in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78, 216 – 224.

Kurbanoğlu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152

Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70, 910–929.

La Paro, K. M., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2004). The classroom assessment scoring system: Findings from the prekindergarten year. *The Elementary School Journal*, 104(5), 409–426.

Lee, W.S. (2005). *Encyclopedia of school psychology*. Newbury Park: Sage Publication.

Lewellen, A. (1980). The use of quiet rooms and other time-out procedures in the public school: A position paper. Mattoon, IL: Eastern Illinois Area of Special Education.

Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 307–319.

Little, E., & Hudson, A. (1998). Conduct problems and treatment across home and school: A review of the literature. *Behaviour Change*, 15, 213–227.

Little, E., Hudson, A., & Wilks, R. (2002). The efficacy of written teacher advice (tip sheets) for managing classroom behaviour problems. *Educational Psychology*, 22, 251–266.

Luetkenhaus, P., Grossmann, K., & Grossmann, K. (1985). Infant–mother attachment at twelve months and style of interaction with a stranger at the age of three years. *Child Development*, 56(6), 1538–1542.

Mainhard, M. T., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2011). Coercive and supportive teacher behaviour: Within- and across-lesson associations with the classroom climate. *Learning and Instruction*, 21, 345–354.

Matas, L., Arend, R., & Sroufe, L. (1978). Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development*, 49, 547–556.

McGiverin, J., Gilman, D., & Tillitski, C. (1989). A meta-analysis of the relation between class size and achievement. *Elementary School Journal*, 90, 47-56.

Morawska, A. & Sanders, M. (2011). Parental use of time out revisited: A useful or harmful parenting strategy? *Journal of Child and Family Studies*, 20, 1–8.

Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247–258.

Mikulincer, M., & Florian, V. (2000). Exploring individual differences in reactions to mortality salience: Does attachment style regulate terror management mechanisms? *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(2), 260– 273.

Miller, A.L., McDonough, S.C., Rosenblum, K.L., & Sameroff, A.J. (2002). Emotion regulation in context: Situational effects on infant and caregiver behavior. *Infancy*, 3(4), 403 – 433.

Morris-Rothschild, B. K. & Brassard, R. M. (2006). Teachers’ conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology*, 44, 105–121

Multon, D. K., Brown, D. S., & Lent, W. R. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.

Murray, C., & Greenberg, M.T. (2000). Children’s relationships with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5), 423 – 445.

O'Neill, S.C. & Stephenson, J. (2011). The measurement of classroom management self-efficacy: a review of measurement instrument development and influences. *Educational Psychology: An international Journal of Experimental Educational Psychology*, 31, 261–299.

Oppenheim, D., Sagi, A., & Lamb, M. (1988). Infant–adult attachments on the Kibbutz and their relationship to emotional development four years later. In S. Chess, & M. E. Hertzog (Eds.), *Annual progress in child psychiatry and Child Development* (pp. 92– 106). New York: Brunner/Mazel, Inc.

Öztürk, B. (2003). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. Emin Karip (Ed), *Sınıf yönetimi*. (s. 229-231). Ankara: PEGEM A.

Pajares, F. & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203.

Pajares, F. (1996). Self efficacy beliefs in academic settings, *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.

Pajares, F. (1997). Current directions in self efficacy. Research In M. Maehr & P.R. Pintrich (Eds.) *Advances in Motivation and Achievement*. S. 1– 49. Greenwich, CT: JAI Pres

Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>, (Erişim tarihi: 17.07.2014)

Pajares, F. & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: self-efficacy, self concept and school achievement. R. Riding & S.Royner (Eds.) *Perception*, s. 239–266. London: Ablex Publishing.

Patterson, J.M. & Geber, G. (1991). Preventing mental problems in children with chronic illness or disability. *Journal of Child Health Care*, 20(3), 150-161.

Pianta, R. C. (1992). New directions in child development: vol. 57. *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives*. San Fransisco: Jossey Bass.

Pianta, R.C. (1998). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association Raudenbush, S.W.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington. DC: American Psychological Association Raudenbush, S.W.

Pianta, R. C. (2001). *Students, teachers, and relationships support: Professional manual*. Psychological Assessment Resources, Inc

Pianta, R. C., Steinberg, M., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher–child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Developmental Psychopathology*, 7, 295–312.

Pianta, R. C., Nimetz, S. L., & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher–child relationships and adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 263–280.

Pianta, R.C., & Stuhlman, M.W. (2004). Teacher–child relationships and children’s success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444 – 458.

Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2006). *Classroom assessment scoring system (CLASS). Manual: Preschool (Pre-K) version*. Charlottesville: Center for Advanced Study of Teaching and Learning.

Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1996). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York: Routledge.

Podell, D., & Soodak, L. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *Journal of Educational Research*, 86, 247-253.

Powell, T. H. & Powell, I. Q. (1982). Guidelines for implementing time-out procedures. *The Pointer*, 26, 18-21.

Prinz, P., Onghena, P., Hellinckx, W., Grietens, H., Ghesquiere, P. & Colpin, H. (2004). Parent and child personality characteristics as predictors of negative discipline and externalizing problem behaviour in children. *European Journal of Personality*, 18, 73-102.

Ratcliff, N. J., Jones, C. R., Costner, R. H., Savage-Davis, E., & Hunt, G. H. (2010). The elephant in the classroom: The impact of misbehavior on classroom climate. *Education*, 131(2), 306–314.

Raudenbush, S., W., Rowan B., ve Cheong Y.F. (1992): Contextual Effects on the self-perceived efficacy of high school teachers, *Sociology of Education*, 65(2), 160-167.

Rich, Y., Lev, S., & Fisher, S. (1996). Extending the concept and assessment of teacher efficacy. *Educational and Psychological Measurement*, 56(6), 1015– 1025.

Rimm-Kaufman, S.E., Voorhees, M. D., Snell, M. E., & La Paro, K. M. (2003). Improving the sensitivity and responsivity of preservice teachers toward young children with disabilities. *TECSE*, 23(3), 151-163.

Romi, S., Lewis, R., Roache, J., & Riley, P. (2011). The impact of teachers' aggressive management techniques on students' attitudes to schoolwork. *The Journal of Educational Research*, 104, 231–240.

Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51–65.

Ross, J. A. (1994). Beliefs that make a difference: the origins and impacts of teacher efficacy. Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies.

Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching* (pp. 385–400). Greenwich, CT: JAI Press.

Ross, J., & Bruce, C. (2001). Professional development effects on teacher efficacy: Results of a randomized field trial. *The Journal of Educational Research*, 101, 50–60.

Sadık, F. (2004). Okul öncesi sınıflarda gözlenen problem davranışlar ve bu davranışlarla baş etmede öğretmenlerin kullandıkları yöntemler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13.

Sadık, F. (2008). *Sınıf yönetimi teori ve pratik uygulamalar*. (Editör: Yiğit, B.). İstanbul: Kriter.

Saft, E.W., & Pianta, R.C. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly*, 16, 125–141.

Sarıtaş, M. (2000). “Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama”, sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar. Ankara: Nobel.

Savran, A. ve Çakıroğlu, J. (2003). Differences between elementary and secondary preservice science teachers' perceived efficacy beliefs and their classroom management beliefs. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4).

Schwarzer, R. & Schmitz, G.S. (2004). *Perceived self-efficacy and teacher burnout: A longitudinal study in ten schools*. In H.W. Marsh., J. Baumert, , G.E. Richards & U. Trautwein, (Ed), *Proceedings—Self-concept, motivation and identity: Where to from here?* University of Western Sydney, Australia: SELF Research Centre.

Schunk, D., H. (1991). Self efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207–231.

Schunk, D. H. (1995). *Self-efficacy and education and instruction*. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 281-303). New York: Plenum Press.

Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher–child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology, 43*, 39–60.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*, 611 - 625.

Snyder, C. R. & Lopez, S. (2002). *Handbook of positive psychology*. Oxford University Press US.

Sparks, D. (1983). Practical solutions for teacher stres. *Theory into practice, 22(1)*, 33-42.

Sroufe, L.A. (2000). Early relationships and the development of children. *Infant Mental Health Journal, 21*, 67 – 74.

Stuhlman, M. W., & Pianta, R. C. (2001). Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review, 31*, 146– 163.

Stevenson-Hinde, J. (1990). Attachment within family systems: An overview. *Infant Mental Health Journal, 11(3)*, 218 – 227.

Şahin, D. (2014). Öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 13(25)*, 87-102.

Tan O.S., Parsons, R.D., Hinson, S.L., & Sardo-Brown, D. 2003. *Educational psychology: A practitioner-researcher approach*. Australia: Thomson.

Tertemiz, N. (2010). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Sınıf yönetimi (Editör: Leyla Küçükahmet). Ankara: Nobel.

Tekin, H. (1994). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı.

Teti, M. D., & Gelfand, M. D. (1991). Behavioral competence among mothers of infants in the first year: The mediational role of maternal self-efficacy. *Child Development*, 62, 918-929.

Thomas, A., & Chess, S. (1969). *Temperament and development*. New York: New York University Press.

Thomas, A., Chess, S., & Birch, H. G. (1968). *Temperament and behavior disorders in children*. New York: New York University Press.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.

Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., & Matthews, R. A. (2014). Personal and school cultural factors associated with the perceptions of teachers' efficacy in handling student misbehavior. *Psychology in the Schools*, 51(2).

Turla, A., Şahin, T. F. ve Avcı, N. (2001). Okulöncesi öğretmenlerinin fiziksel şartlar, program, yöntem, teknik, sınıf ve davranış yöntemi sorunlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 95-101.

Uluç, S. (2005). Okulöncesi çocuklarda benliğe ilişkin inançlar, kişilerarası şemalar ve bağlanma ilişkisinin temsilleri arasındaki ilişki: Ebeveynlerin kişilerarası şemalarının ve bağlanma modellerinin etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uysal, H., Akbaba, Altun, S. & Akgün, E. (2010). Okulöncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *Elementary Education Online*, 9(3), 971-979.

Van Ijzendoorn, M.H., Sagi, A. & Lambermon, M.W.E. (1992). The multiple caretaker paradox: Data from Holland and Israel. *New Directions for Child Development*. 57, 5-25.

Walker, J. E. & Shea, T. M. (1999). *Behavior management. a practical approach for educators*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Webster-Stratton, C. (2005). The Incredible years parents, teachers, and children training series: early intervention and prevention programs for young children. In P. S. Jensen & E. D. Hibbs (Eds.), *Psychosocial Treatments for Child and Adolescent Disorders* (pp.435-474). Washington: APA.

Williams, L. R. & Fromberg, D.P. (1992). *Encyclopedia of early childhood education*. New York & London: Garland Publishing, Inc.

Wolk, S. (2003). Hearts and minds. *Educational Leadership*, 61(1), 14–18.

Wolters, C. A. & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99, 181–193.

Woolfolk, A. & Hoy, W. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81– 91.

Woolfolk, A., E. Rosoff, B. & Hoy, K. W. (1990). Teachers' sense of efficacy and beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148.

Woolfolk Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: *A comparison of four measures*. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343–356.

Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., & van Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *International handbook of classroom management research, practice and contemporary issues* (pp. 1161–1191). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Zabel, M. K. (1986). Time out use with behaviorally disordered students. *Behavioral Disorders*, 12(1), 15-21.

Zhang, X., Chen, H., & Zhang, G. (2008). Children's relationships with mothers and teachers: Linkages to problem behavior in their first preschool years. *Acta Psychologica Sinica*, 40, 418–426.

Zhang, X., Wang, X., & Chen, H. (2010). Temperament and early teacher–child relationships: The moderating role of family affective environment. *Acta Psychologica Sinica*, 42, 768–778.

Zhang, X. (2011). Parent-child and teacher–child relationships in Chinese preschoolers: The moderating role of preschool experiences and the mediating role of social competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 192–204.

Zhang, X. & Sun, J. (2011). The reciprocal relations between teachers' perceptions of children's behavior problems and teacher-child relationships in the first preschool year. *The Journal of Genetic Psychology*, 172(2), 176–198.

BÖLÜM VI

IV. Ekler

Ek – 1

Ölçek İzinleri

A. Öğretmen Stratejileri Soru Formu

Merhaba Tulin Hanım

Formu tezinizde tabiki kullanabilirsiniz. Çalışmanız bittikten sonra sonuçlar konusunda beni bilgilendire bilerseniz sevinirim. Soru formunu ilk kullanıldığımızda standardizasyonu yapılmış bir araç olmadığı için detaylı bir geçerlik güvenirlik çalışması yapmamıştık. Ancak 2003 yılından bu yana bir çok tez çalışmasında kullanılarak geçerlik güvenirliği ile ilgili veriler toplandığını biliyorum. Sanırım sizin bahsettiğiniz tez de bunlardan birisi. Form Türkçeleştirildikten sonra ilk olarak aşağıda yayınlandı.

"Doğan, Ö., Uzmen,S., OMEP Dünya Konsey Toplantısı Konferansı konferansı dahilinde "OMEP Dünya Konsey Toplantısı Konferansı, Kuşadası, 8-11 Ekim 2003, Bildiri Kitabı" bildiri kitapçığındaki "Eğitimcilerin Sınıfta kullandıkları Stratejiler ile İlgili görüşleri", 221-228 pp., Kuşadası, Türkiye, Ekim 2003"

İyi çalışmalar
özcan

On 05/06/14 10:43 PM, tulin Sakin <tsakin@gmail.com> wrote:

Adım Tülin DEMİR, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Bölümünde, Doç. Dr. Derya ŞAHİN danışmanlığında yüksek lisans yapmaktayım. “Okulöncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının ve istenmeyen davranışlar karşısında kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin, öğretmen-çocuk ilişkisi üzerindeki etkileri” adlı tez araştırmam için sizin Türkçeye çevirdiğiniz “Öğretmen Stratejileri Soru Formu” nu kullanmak istiyorum. Sizin için bir sakıncası olur mu hocam? Ayrıca, ODTÜ 2007 okulöncesi öğretmenliği mezunuyum, sizden ruh sağlığı dersi almıştım □ Bu ölçeğin güvenirlik ve geçerlik çalışmalarını sadece bir yüksek lisans tezinde bulabildim, bu ölçek ile ilgili yapmış olduğunuz güvenirlik geçerlik çalışmalarına ulaşabilmem hususunda bana yardımcı olabilir misiniz?

Çok teşekkür ederim.

Saygılar, iyi çalışmalar

--

Doç.Dr.
Hacettepe Üniversitesi
Çocuk Gelişimi Bölümü
Tel:
Faks: +90 (312) 3053053

Özcan

Doğan

+90 (312) 3051526/131

Assoc.Prof. Özcan Doğan, PhD
Department of
Ankara,
Phone:
Fax: +90 (312) 3053053

Child

Development,

Hacettepe

University

Turkey

+90 (312)

3051526/131

B. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği

6 May (9 gün önce)

Kime;

capa

Tülin Sakin <tsakin@gmail.com>

Adım Tülin DEMİR, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Bölümünde, Doç. Dr. Derya ŞAHİN danışmanlığında yüksek lisans yapmaktayım. “Okulöncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının ve istenmeyen davranışlar karşısında kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin, öğretmen-çocuk ilişkisi üzerindeki etkileri” adlı tez araştırmam için sizin Türkçeye uyarladığınız “Öğretmen öz-yeterlik ölçeği (TSES)” ni kullanmak istiyorum. Sizin için bir sakıncası olur mu?

Teşekkür ederim

İyi çalışmalar

Yesim Capa

6 May (9 gün önce)

Kime;

bana

Merhaba

Ölçeği kullanmanızda hiçbir sakınca yoktur. İyi çalışmalar dilerim.

Yesim Capa Aydın

C. Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği

13.05.2014

İlgili Makama,

Doktora tez çalışmamda kullandığım ve Türk örnekleminde geçerlik güvenirlik çalışmalarını yapmış olduğum, Robert C. Pianta tarafından geliştirilmiş, orijinal adı “Student-Teacher Relationship Scale” olan “Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği” ni Tülin Demir’in yüksek lisans tezinde kullanmasında herhangi bir sakınca görmediğimi saygılarımla bilgilerinize arz ederim.

Doç.Dr.Derya Şahin

Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı

ÖĞRENCİ - ÖĞRETMEN İLİŞKİ ÖLÇEĞİ

Lütfen bu formu doldururken göz önünde bulundurduğunuz öğrenciyle ilgili aşağıdaki bilgileri veriniz.

Çocuğun Adı – Soyadı:

Çocuğun Yaşı:

Çocuğun Cinsiyeti:

Bu çocukla ne kadar süredir birliktesiniz?:

Lütfen aşağıdaki ifadelerin bu öğrenciyle şu andaki ilişkinizi ne kadar yansıttığını düşünün. Aşağıdaki ölçeği kullanarak, her bir madde için uygun olan rakamı işaretleyiniz.

Kesinlikle Uymuyor	Pek Uymuyor	Bilmiyorum	Biraz Uyuyor	Tamamen Uyuyor		
Emin Değilim						
1	2	3	4	5		
1. Bu çocukla sevgi dolu, sıcak bir ilişki paylaşıyorum.		1	2	3	4	5
2. Bu çocuk ve ben daima birbirimizle mücadele eder gibiyiz.		1	2	3	4	5
3. Eğer üzgünse/kızgınsa, bu çocuk benden onu rahatlatmamı ister.		1	2	3	4	5
4. Bu çocuk benim, fiziksel olarak şefkat göstermemden ya da dokunmamdan rahatsız olur		1	2	3	4	5
5. Bu çocuk benimle olan ilişkisine değer verir		1	2	3	4	5
6. Bu çocuk hatasını düzelttiğimde, incinmiş ya da utanmış görünür		1	2	3	4	
7. Bu çocuğu övdüğümde gururlanır		1	2	3	4	
8. Bu çocuk benden ayrılmaya karşı şiddetli tepki gösterir		1	2	3	4	5
9. Bu çocuk kendisiyle ilgili bilgileri kendiliğinden paylaşır		1	2	3	4	
10. Bu çocuk bana aşırı bağımlıdır		1	2	3	4	5
11. Bu çocuk bana kolayca sinirlenir		1	2	3	4	5
12. Bu çocuk beni memnun etmeye çalışır		1	2	3	4	5
13. Bu çocuk ona haksız muamele yaptığımı düşünür		1	2	3	4	5
14. Bu çocuk gerçekten yardıma ihtiyacı olmadığı zamanda benden yardım ister		1	2	3	4	5
15. Bu çocuğun hissettiklerini anlayıp paylaşmak kolaydır.		1	2	3	4	5
16. Bu çocuk, beni bir ceza ve eleştiri kaynağı olarak görür		1	2	3	4	5
17. Diğer çocuklarla zaman geçirdiğimde, bu çocuk incindiğini ya da kıskandığını belli eder		1	2	3	4	5
18. Bu çocuk disiplin altına alındıktan sonra kızgınlığını ya da direncini sürdürür		1	2	3	4	5
19. Bu çocuk yanlış davrandığında, bakışımı ya da ses tonuma uygun karşılık verir		1	2	3	4	5
20. Bu çocukla uğraşmak enerjimi tüketir		1	2	3	4	5
21. Bu çocuğun benim davranışımı ya da birşeyleri yapma tarzımı taklit ettiği dikkatimi çekti		1	2	3	4	5

22. Bu çocuk kötü bir ruh hali içinde geldiğinde, uzun ve zor bir gün geçireceğimizi anlarım	1	2	3	4	5
23. Bu çocuğun bana karşı beslediği duygular tahmin edilemeyebilir ya da aniden değişebilir	1	2	3	4	5
24. Tüm çabalarımın rağmen, bu çocukla geçinmenin yolunu bulamamış olmak beni rahatsız ediyor	1	2	3	4	5
25. Bu çocuk benden birşey isterken mızızlanır ya da ağlar	1	2	3	4	5
26. Bu çocuk bana karşı sinsi ya da çıkarcıdır	1	2	3	4	5
27. Bu çocuk duygularını ve yaşantılarını benimle açıkça paylaşır	1	2	3	4	5
28. Bu çocukla aramdaki etkileşim, kendimi etkili ve güvenli hissetmemi sağlar	1	2	3	4	5

ÖĞRETMEN STRATEJİLERİ SORU FORMU

Bu anketi doldururken belirli bir tek çocuk için değil tüm sınıf için kullandığınız genel yönetim stratejilerini dikkate alarak uygun seçeneği daire içine alınız.

Özel Öğretim Yöntemleri

Bu bölümde sınıfınızı yönetmek için aşağıdaki teknikleri hangi sıklıkla kullandığınız ve bunları ne kadar yararlı bulduğunuzla ilgili görüşünüzü almak istiyoruz.

STRATEJİLER	SIKLIK				
	Hemen Hemen Asla	Her Zaman	Zamanın Yarısında	Orta Sıklıkla	Her Zaman
1. İyi davranış hakkında yorum yapma	1	2	3	4	5
2. Kötü davranışı tanımlama veya hakkında yorum yapma	1	2	3	4	5
3. İyi davranışları ödüllendirme (çıkartma vb.)	1	2	3	4	5
4. İyi davranışı övme	1	2	3	4	5
5. Yıkıcı davranışlar için Dışarıda Bırakma (Dışarıda Kalma) Tekniği Kullanma	1	2	3	4	5
6. Yanlış davranış için bir çocuğu veya bir grup çocuğu yalnız bırakma	1	2	3	4	5
7. Fiziksel sınırlama kullanma	1	2	3	4	5
8. Yüksek sesle yorumda bulunma	1	2	3	4	5
9. Sınıf dışında tutma (müdürün odasına göndermek gibi)	1	2	3	4	5
10. Doğru davranmadığında sınıf dışına göndermekle tehdit etme	1	2	3	4	5
11. Çocuğu, yanlış davrandığında eve gönderme	1	2	3	4	5
12. Kötü davranışı bildirmek için aileyi arama	1	2	3	4	5
13. Sınıfı rahatsız etmeyen kötü davranışı göz ardı etme	1	2	3	4	5
14. İlgiyenmeyen çocuğu sözel olarak yönlendirme	1	2	3	4	5
15. Problem çözme stratejisi kullanma	1	2	3	4	5
16. Öfke yönetimi stratejisi kullanma	1	2	3	4	5
17. Çocukların geçişlere hazırlanması	1	2	3	4	5
18. Grup ödülleri kullanma	1	2	3	4	5
19. Özel ayrıcalıklar kullanma (özel yardımcı, ilave bilgisayar zamanı gibi)	1	2	3	4	5
20. Bireysel teşvik programı düzenleme (çıkartmalar, ödüller gibi)	1	2	3	4	5
21. Anlaşılır, olumlu yönergeler verme	1	2	3	4	5
22. Yanlış davranışın sonuçları hakkında uyarma (ayrıcalıkları yitirme gibi.)	1	2	3	4	5
23. Anlaşılır sınıf disiplini planı kullanma	1	2	3	4	5
24. Çocuğun duygularını (olumlu veya olumsuz) adlandırma (tanımlama)	1	2	3	4	5
25. İlgisiz çocuğu sözel olmayan yollarla yönlendirme	1	2	3	4	5
26. Uyarı sistemi olarak yeşil-sarı-kırmızı ışık kullanma	1	2	3	4	5
27. Problem davranış ana babaya bildirmek için eve not (ya da üzgün yüz ifadeleri) gönderme	1	2	3	4	5
28. Ev ziyaretleri yapma	1	2	3	4	5

29. Aile destek grupları oluşturma	1	2	3	4	5
30. Eve bülten (gazete) gönderme	1	2	3	4	5
31. Olumlu davranış için eve not gönderme	1	2	3	4	5
32. Kötü bir günden sonra çocuğu telefonla arama	1	2	3	4	5
33. Öğrenci ilgi araştırması yapma	1	2	3	4	5
34. İyi davranışları bildirmek için ana babayı arama	1	2	3	4	5

ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ		yetersiz	çok az yeterli	biraz yeterli	oldukça yeterli	çok yeterli				
1.	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2.	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3.	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4.	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5.	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6.	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7.	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8.	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9.	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10.	Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11.	Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12.	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13.	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14.	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15.	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16.	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17.	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18.	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19.	Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20.	Öğrencilerin kafası karışığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Ek – 5

Değerli Eğitimci,

Elinizdeki anket formunda “**Öğretmen Bilgi Formu**”, okulöncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışları ortadan kaldırmak için kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerini belirlemek üzere düzenlenmiş “**Öğretmen Stratejileri Soru Formu**”, öğretmenin öz-yeterlik algısını ölçmek için “**Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği**” ve öğretmenin öğrenci ile kurduğu ilişkiyi algılama biçimini ölçmek için geliştirilmiş “**Öğretmen Öğrenci İlişki Ölçeği**” (sınıftan rastgele seçtiğiniz 3 çocuk için ayrı ayrı doldurulacak) yer almaktadır. Sizden, verilen uygulanma düzeylerinden, sizi en iyi yansıtan seçeneği **x** ile işaretlemeniz beklenmektedir.

Çalışmanın başarısı sizin içtenlikle vereceğiniz yanıtlara bağlıdır.

Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

TÜLİN DEMİR

ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU

1.Çalıştığınız kurumun adı:

2. Eğitim Düzeyiniz (Uygun maddenin yanına işaret koyunuz):

Yüksek Lisans Üniversite..... Yüksekokul Meslek
Lisesi.....

3.Şu anda hangi yaş grubuyla çalışıyorsunuz 1 ila 5 arasında puanlayınız?

1. 3 yaş 2.4 yaş 3.5 yaş 4. 6 yaş 5. Karma

4.Ne kadar süredir bu meslekte görev yapıyorsunuz ?

5.Sınıftaki çocuk sayınızı 1 ila 5 arasında puanlayınız?

1. 8-10 2. 10-15 3. 15-20 4. 20-25 5. 25-28

ÖZGEÇMİŞ

1980 yılında İzmir’de doğdum. 1998 yılında İzmir Şirinyer Süper Lisesinden mezun oldum. 2000 yılında Ege Üniversitesi Ege Meslek Yüksek Okulu Seramik Bölümünden mezun oldum. 2007 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği Bölümünden mezun oldum. 2007-2008 yılları arasında İzmir Özel Türk Koleji Çiğli Kampüsü Anaokulu Zümre Başkanlığı görevini yürüttüm. 2008 yılında Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen atamaları kapsamında okulöncesi öğretmeni olarak atandım. 2012 yılında Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okulöncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans programına kabul edildim. 2008 yılından bu yana Manisa, İzmir ve Çanakkale olmak üzere üç farklı il, 5 farklı okulda okulöncesi öğretmenliği görevini yürütmekle birlikte hali hazırda Çanakkale-Eceabat Çocuklar Gülsün Diye Elif Osanmaz Anaokulunda görev yapmaktayım.

ÖZET

Bu çalışmada, okulöncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının ve sınıf yönetimi stratejilerinin, çocuk-öğretmen ilişkileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. 98 okulöncesi öğretmeni örneklemini oluşturmaktadır. Çalışmaya MEB'e bağlı bağımsız anaokullarında görev yapmakta olan 70 okulöncesi öğretmeni İzmir'den, 28 okulöncesi öğretmeni de Çanakkale'den katılmıştır. Öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimlerini değerlendirmek için Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını değerlendirmek için Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği, öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerini belirlemek için ise, Öğretmen Stratejileri Soru Formu kullanılmıştır. Bulgulara göre; öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ve sınıf yönetimi stratejileri ile öğretmenlerin çocuklar ile kurdukları ilişkileri algılama biçimleri arasında farklı alt boyutlarda ve düzeylerde ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir bulgu ise; çocuk cinsiyetinin öğretmenin çocuk ile kurduğu ilişkiyi algılama biçimi üzerinde farklılaşma yaratırken, öğretmenin mesleki deneyiminin ve sınıflardaki çocuk sayısının çocuk ile kurduğu ilişkiyi algılama biçimi üzerinde anlamlı düzeyde etkili olmadığı yönündedir. Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile sınıf yönetimi becerileri arasında da yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Çalışma sonunda, öz-yeterlik algılarının ve istenmeyen davranışlar karşısında kullanılan sınıf yönetimi stratejilerinin, öğretmenin çocuk ile kurduğu ilişkiyi algılama biçimi üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Bu nedenle, çocuk-öğretmen arasındaki ilişkinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

ABSTRACT

This study aims to investigate the pre-school teachers' self-efficacy beliefs and classroom management strategies effects on child-teacher relationships. A total of 98 teachers; 70 of them from İzmir, 28 of them from Çanakkale have participated in the study. "Student-Teacher Relationship Scale" was used to examine the teachers' perception of relationship with their children. "Teachers' Sense of Efficacy Scale" was used in order to evaluate the teachers' self-efficacy beliefs. "Teacher Strategies Questionnaire" was used to evaluate teachers' classroom management strategies. According to findings, preschool teachers' self efficacy beliefs and classroom management strategies are related with the form of teachers' perception of the relationship established with children in different subscales and levels. Moreover, it is seen that gender significantly affects the teachers' perception of the relationship established with children. However, teachers' professional experience and number of children in classroom are not significantly affected the teachers' perception of the relationship established with children. There is a significant relationship between teachers' self efficacy beliefs and classroom management strategies. At the end of the study, it has been found that teachers' self efficacy beliefs and the classroom management strategies coping with the unwanted behavior affect their perception of the relationship established with children. Therefore, improving the relationship between teacher and child-development is of great importance.