

## Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kullandıkları Önlemsel Yaklaşım Biçimlerinin İncelenmesi

Öğr. Gör. Damla GÜZELDERE AYDIN<sup>1</sup>

Doç. Dr. Şakire OCAK KARABAY<sup>2</sup>

Sena ARICI<sup>3</sup>

Geliş Tarihi: 11.06.2018

Kabul Tarihi: 10.07.2018

Yayın tarihi: 13.07.2018

### Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin okul öncesi eğitim ortamında kullandıkları önlemsel yaklaşım biçimlerinin belirli boyutlarda (kuralların işleyişi, fiziksel ortamın düzenlenmesi, günlük eğitim akışının planlanması /uygulanması ve olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması) incelenmesi ve öğretmenlerin önleyici yaklaşıma yönelik farkındalık düzeylerinin belirlenmesidir. Araştırma, durum çalışması deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu oluşturulurken maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmış ve bu doğrultuda İzmir ili sınırları içerisinde bulunan Bornova ve Karşıyaka ilçelerine bağlı düşük-orta-yüksek sosyo-kültürel düzeyde olan üç bağımsız anaokulunda 18 okulöncesi öğretmeni ve 5-6 yaş sınıflarındaki toplamda 90 çocuk ile çalışma yürütülmüştür. Araştırmada, verilerin toplanması amacıyla görüşme ve gözlem tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme yoluyla elde edilen verilerin analizinde içerik analize; gözlem yoluyla elde edilen verilerin analizinde ise betimsel istatistik ile yüzde hesaplamasına başvurulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlarda, öğretmenlerin kuralların işleyişi, fiziksel ortamın düzenlenmesi, günlük eğitim akışının planlanması /uygulanması ve olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması ile ilgili önleyici yaklaşıma yönelik uygulamalarda donanımlarının geliştirilmesine gereksinim olduğu gözlenmiştir. Bu kapsamda araştırma sonunda, öğretmenlerin sınıf ortamında önlemsel yaklaşımları uygulayabilmelerini destekleyecek öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi öğretmeni, Sınıf yönetimi, Önleyici yaklaşımlar

### Investigation of Preventional Approaches Used by Preschool Teachers

#### Abstract

The purpose of this research is to examine the precautionary approaches that teachers use in the pre-school educational environment (the process of the rules, the regulation of the physical environment, the planning / implementation of the daily routine flow and the constitute of a positive classroom atmosphere) and the determination of the awareness levels of teachers for preventive approach. The research was conducted by using case study design. The maximum variation sampling method was used when the study group was constituted and in this direction, the study was conducted with 18 pre-school teachers and children in 5-6 age classes in a total of 90 children in 3 independent kindergartens with low-middle-high socio-cultural level in Bornova and Karşıyaka counties within the boundaries of İzmir. In the study, in order to collect the data interview and observation techniques were used to. Content analysis was conducted in the analysis of the data collected by the interview and in the analysis of data collected through observation, descriptive statistics and percentage calculation were applied. According to the results obtained from the study, teachers need to develop their equipment in practice for the prevention the process of the rules, the regulation of the physical environment, the planning / implementation of the daily routine flow and the constitute of a positive classroom atmosphere. In this context, at the end of the research, suggestions were presented to support the teachers to apply preventive approaches in the classroom environment.

**Key words:** Preschool teacher, Classroom management, Preventive approaches

<sup>1</sup> İzmir Kavram Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, [damla.aydin@kavram.edu.tr](mailto:damla.aydin@kavram.edu.tr)

<sup>2</sup> Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, [sakire.ocak@ege.edu.tr](mailto:sakire.ocak@ege.edu.tr)

<sup>3</sup> Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Öğrencisi  
[senarici95@gmail.com](mailto:senarici95@gmail.com)

## GİRİŞ

Okul öncesi dönem çocuklarının sergiledikleri uyumsuz davranışlar sınıf iklimini olumsuz etkilemekte, öğretmenin enerjisini bölücü davranışlara yönlendirmesine yol açmakta, akademik faaliyetlere odaklanmasını engellemektedir (Parsonson, 2012). Uyumsuz davranışların olabildiğince erken dönemde ortadan kaldırılması veya azaltılması gereklidir. Ancak en işlevsel olanı uyumsuz davranışların ortaya çıkmasını önleyecek ve uyumlu davranışların geliştirilmesini destekleyecek adımların atılmasıdır.

Çocukların farklı yaşantılara sahip olması, çeşitli yapıda (tek ebeveynli, boşanmış vb.) ve gelir düzeyinde ailelerde yetişmiş olmaları eğitimcilerin sınıf ortamında uygun rehberlik sunmalarını güçleştirmektedir (Pianta, 2017 s, 2). Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek, uygun davranış ve tutumlar kazanmalarını sağlayacak, yaşam koşullarına uygun sınıf yönetimi stratejilerine ve önleyici yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğu açıklanmaktadır (Harlan ve Rowland, 2002, s,77, 184; Arslan ve Eraslan, 2003; Jones ve Jones, 2004 s, 7; Canter, 2014; Karabay ve Ası, 2017). Nitekim alan yazınında sınıf yönetiminde öğretmenlerin kullanabilecekleri yöntemlerin ve yaklaşımların çeşitliliğinin artmış olduğu gözlenmektedir (Marzano, Marzano ve Pickering 2003; Garrett, 2014; Good ve Lavigne, 2017). Eğitimcilerin bunlardan birisini ya da birkaçını birleştirerek kendi eğitim felsefesine, kültürüne ve çocukların gereksinimlerine uygun olanları benimseyerek uygulaması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlere, çocukların gelişimsel süreçlerine zarar vermeyen ve istenmeyen davranış üzerinde etkili olan yaklaşımları araştırarak bilinçli seçimlerde bulunmaları önerilmektedir (Evertson, Emmer ve Worsham, 2003, s. 176). İşlevselliğini yitirmiş kısıtlayıcı geleneksel disiplin ve yönetim anlayışı yerine (Vitto, 2003), önleyici boyutta yeni ve etkin tekniklerin tercih edilmesinin gerekliliği üzerinde sıklıkla durulmaktadır (Emmer ve Stough, 2001). Okul öncesi eğitim ortamında önleyici yaklaşımın uygulanması ve bu uygulamanın verimli şekilde yürütülmesi için bazı teknikler ve yaklaşım biçimleri araştırmacılar tarafından oldukça geniş bir içerikle sunulmaktadır (Vitto, 2003; Emmer ve Sabornie, 2014; Powell, Dunlop ve Fox, 2015). Vitto (2003) bu yaklaşım biçimlerini; öğretmenlerin rutini ve işleyişi planlaması ve öğretmesi, sınıf kurallarını düzenlemesi, sınıfta olumlu bir iklim yaratması ve çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak bir sınıf tasarlaması şeklinde bir içerikle sunmaktadır. Aynı şekilde Powell, Dunlop ve Fox (2015) da bu içeriği destekleyerek öğretmen-çocuk ve çocuk-çocuk etkileşim boyutlarını da bu kapsama dâhil etmiştir. Emmer ve Sabornie (2014) ise önleyici yaklaşım biçimlerini; rutinlerin ve kuralların olması, fiziki çevrenin düzenlenmesi olarak sınırlamamış, öğrenci davranışının izlenmesi ve problem davranışların erken belirlenerek hızlı bir şekilde müdahale edilmesi ve öğrenmeyi etkileyen motive edici materyalleri ve etkinliklerin kullanılmasını da ekleyerek bu boyutları daha da genişletmiştir.

Erken alınan önlemlerin sınıfta daha olumlu bir iklimin oluşmasına katkı sağladığı kanıtlanmıştır (Domitrovich Greenberg, Kusche ve Cortes, 1999). Ancak bazı araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin önleyici yaklaşım biçimlerine yönelik yeterli bir donanımına sahip olmadığı ortaya çıkmıştır (Uysal, Akbaba-Altun ve Akgün, 2010; Akgün, Yazar ve Dinçer, 2011). Her ne kadar kısıtlayıcı ya da müdahale edici stratejiler önerilmese de bazı araştırma sonuçları öğretmenlerin istenmeyen davranış ortaya çıkmadan önce önlem almak yerine davranış ortaya çıktıktan sonra ceza ve sertlik içeren stratejiler kullandıklarını, sergilenen uyumsuz davranışları o an değiştirmeye çalıştıklarını ve daha çok tepkisel modeli benimsediklerini ortaya çıkarmıştır (Başar, 2008; Uysal, Altun ve Akgün, 2010; Ritz, Noltemeyer, Davis ve Green, 2014). Ancak ceza, uyarma, tehdit, mahrum bırakma, korku ve güç kullanma gibi kısıtlayıcı yaklaşım biçimlerinin çocuk-öğretmen iletişimine zarar verdiği, istenilen davranışın gelişmesine olanak sağlamadığı ve geçici çözümler sunduğu açıklanmaktadır (Uysal, Altun ve Akgün 2010; Akgün, Yazar ve Dinçer, 2011;). Nitekim Pianta ve Hamre (2001) sınıf içerisinde öğretmeniyle duygusal bağlamda destekleyici bir etkileşim içinde olduğunu deneyimleyen çocuklar ile öğretmenlerini cezalandıran bir kişi olarak algılayan çocuklar arasında öğretmenleriyle kuracakları ilişkiden edinilen kazanımların farklılık göstereceğini belirterek kısıtlayıcı yaklaşımların olumsuz sonuçlarına değinmişlerdir. Öğretmen ve çocuklar arasındaki ilişkileri ele alarak riskli davranışları azaltmak, uygulamalarda alınacak önlemleri tartışmak ve çocukların öğretmenleriyle ilişkilerini geliştirecek yollar sunmak için risk ve ilişkiler arasındaki bağları daha ileri düzeyde tartışmak önem kazanmaktadır (Pianta, 2017 s, 6). Bu noktada

öğretmenlerin sınıf içinde problemler ortaya çıkmadan önce çocukların ihtiyaçlarını destekleyen hassas ve cevaplayıcı boyutta önleyici yaklaşımlar kullanıp kullanmadıklarını değerlendirmek oldukça kritik bir öneme sahiptir.

### Amaç

Bu çalışmada okul öncesi eğitim ortamında öğretmenlerin kullandıkları önlemsel yaklaşım biçimlerinin belirli boyutlarda (kuralların işleyişi, fiziksel ortamın düzenlenmesi, günlük eğitim akışının planlanması /uygulanması ve olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması) incelenmesi ve öğretmenlerin bu yaklaşıma yönelik farkındalık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın temel sorusu “Okul öncesi öğretmenleri sınıf yönetiminde önleyici yaklaşım biçimine yönelik ne tür stratejiler kullanmaktadır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu temel soruyu yanıtlamak üzere aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır: Sınıf içinde okul öncesi öğretmenleri;

1) kuralların işleyişi ile ilgili,

2) fiziksel ortamın işleyişi ve düzenlenmesi ile ilgili,

3) günlük eğitim akışının planlanması/uygulanması ile ilgili,

4) olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması ile ilgili önleyici yaklaşıma yönelik ne tür stratejiler kullanmaktadır?

### YÖNTEM

#### Araştırma Modeli

Araştırmada “nasıl” ve “niçin” sorularının temel alındığı, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak bulduğu araştırma deseni olan durum çalışması deseni kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

#### Çalışma Grubu

Bu çalışma, istek ve gönüllülük esas alınarak amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak, İzmir ili sınırları içerisinde bulunan Bornova ve Karşıyaka ilçelerine bağlı düşük-orta-yüksek sosyo-kültürel düzeyde olan üç bağımsız anaokulunda 18 okul öncesi öğretmeni ve 5-6 yaş sınıflarındaki toplamda 90 çocuk ile yürütülmüştür. Tipik gelişim gösteren ve aileleri tarafından çalışmaya katılımına izin verilen çocuklar çalışmada yer almıştır.

#### Veri Toplama Araçları

Araştırmada insanların algılarını, yaşantılarını, duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmada güçlü bir yöntem olarak bilinen (Yıldırım ve Şimşek, 2013) görüşme yöntemine; katılımcıların doğal ortamlarında ne yaptıkları ve görüşme sırasında söyledikleriyle yaptıklarının bir olup olmadığını (Christensen, Johnson ve Turner, 2015) görmek amacıyla da gözlem yöntemine başvurulmuştur.

Öğretmenlerin önlemsel yaklaşım biçimlerine yönelik bilgilerini ve uygulamalarını ortaya çıkarmak amacıyla “Öğretmenlerin Önleyici Yaklaşımları Değerlendiren Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu”, “Öğretmenlerin Önleyici Yaklaşımlarını Değerlendiren Yarı Yapılandırılmış Çocuk Görüşme Formu” ve “Öğretmenlerin Önleyici Yaklaşımlarını Değerlendiren Gözlem Formu” kullanılmıştır.

#### Öğretmenlerin Önleyici Yaklaşımlarını Değerlendiren Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu sorulardan ve sondalardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğretmenlerin önleyici yaklaşım biçimlerine yönelik bilgilerini ve uygulamalarını değerlendirmek amaçlanmaktadır. Form oluşturulurken öncelikle ilgili alan yazın ışığında olası görüşme sorularının olduğu bir soru havuzu oluşturulmuş, buradan taslak bir görüşme

formu elde edilmiştir. Hazırlanan taslak form, klinik psikoloji ve okul öncesi eğitimi alanında uzman iki kişinin değerlendirmesine sunulmuş ve uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılarak pilot uygulamalar ile sınanmıştır. Pilot uygulamalarda beş öğretmen yer almış ve uygulamalar sonucunda sorular anlaşılır bulunmuştur.

Bu form ile okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içinde sergiledikleri önleyici yaklaşımlar; kuralların işleyişi, fiziksel ortamın düzenlenmesi, günlük eğitim akışının planlanması/uygulanması ve olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması olarak dört boyutta incelenmektedir. Kuralların işleyişi boyutunda öğretmenlerin sınıf içerisinde ne tür kurallar uyguladıkları, kuralları nasıl ve ne zaman belirledikleri, öğrenme merkezlerine yönelik kuralların neler olduğu, etkinlik sürecinde ve etkinlikler arası geçişlerde ne tür kurallar uyguladıkları gibi sorular yer almaktadır. Formun ikinci boyutu olan fiziksel ortamın düzenlenmesi boyutunda, öğretmenlerin öğrenme merkezlerini oluştururken nasıl bir yol izlediklerine, materyal seçiminde nelere dikkat ettiklerine yönelik sorular vardır. Günlük eğitim akışının planlanması/uygulanması boyutunda ise öğretmenlerin günlük eğitim akışını planlarken, geçişler sırasında ve uygulamalar sırasında ne tür stratejiler kullandıklarına, günlük eğitim akışının rutinlerin nasıl ilerlediğine, çocukların rutin bilgilerine vb. yönelik sorular yer almaktadır. Formun son bölümü olan olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması boyutunda ise sınıf içerisinde ilişki ve iletişimlerini değerlendiren, öğretmenlerin olumlu bir ortam oluşmasını sağlayacak, sınıf içerisindeki ilişki ve iletişimi güçlendirecek girişimlerinin neler olduğunu ortaya çıkaracak sorulara yer verilmiştir.

### **Öğretmenlerin Önleyici Yaklaşımlarını Değerlendiren Yarı Yapılandırılmış Çocuk Görüşme Formu**

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında önleyici boyutta ne tür yaklaşım biçimleri sergilediklerini çocukların görüşleri doğrultusunda incelemek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form hazırlanırken öncelikle ilgili alan yazını incelenmiş ve alan yazını doğrultusunda taslak sorular hazırlanmıştır. Formdaki sorular okul öncesi anabilim dalında görev yapan klinik doktorasına sahip bir uzman ve okulöncesi anabilim dalında uzmanlık derecesine sahip bir başka uzmanın görüşüne sunulmuş ve görüşler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Form çocuklar ile pilot uygulamalar gerçekleştirilerek sınanmıştır. Pilot uygulamalarda altı çocuk yer almış ve uygulama sonunda formdaki soruların işler olduğu anlaşılmıştır.

Bu formdaki sorular, yukarıda açıklanan öğretmen görüşme formunda yer alan boyutları kapsayacak şekilde, öğretmen görüşme formundaki sorulara paralel olacak biçimde hazırlanmıştır. Bu kapsamda formda, öğretmenlerin sınıf ortamında kuralların işleyişine, fiziksel ortamın düzenlenişine, günlük eğitim akışının planlanması/uygulanmasına ve olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulmasına yönelik önleyici boyutta ne tür yaklaşımlar sergilediklerini çocukların görüşleri doğrultusunda değerlendiren sorular yer almaktadır. Formdaki sorular, çocukların yaş ve cinsiyetine uygun çocuk figürleri ve sınıf ortamlarının olduğu resimli kartlar aracılığıyla hikâyeleştirilerek çocuklara yöneltmiştir.

### **Öğretmenlerin Önleyici Yaklaşımlarını Değerlendiren Gözlem Formu**

Araştırmacılar tarafından gözlem formunun hazırlanması aşamasında konu ile ilişkili alan yazını ve gözlem ölçekleri incelenmiş ve bu doğrultuda taslak gözlem formu oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak gözlem formu, okul öncesi anabilim dalında görev yapan klinik doktorasına sahip bir uzman, okulöncesi anabilim dalında görev yapan bir öğretim üyesi ve okulöncesi anabilim dalında uzmanlık derecesine sahip bir başka uzman olmak üzere toplamda üç kişinin değerlendirmesine sunulmuş ve görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Gözlem formu okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içinde sergiledikleri önleyici yaklaşımları değerlendirmek amacıyla görüşme formlarına paralel olacak şekilde hazırlanmıştır. Söz konusu form 34 maddeden ve dört boyuttan (kuralların işleyişi, fiziksel ortamın düzenlenmesi, günlük eğitim akışının planlanması/uygulanması ve olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması) oluşmaktadır.

Gözlem formunun birinci boyutunda, öğretmenlerin sınıf içerisinde uyguladıkları kuralların neler olduğu, bu kuralları kazandırırken eğitici materyal kullanıp kullanmadıkları, kuralları pekiştirirken nasıl bir yaklaşım biçimi sergiledikleri ve çocukları merkezlere nasıl yönlendirdikleri gözlenmekte ayrıca çocukların bunları ne düzeyde benimsedikleri incelenmektedir.

Formun ikinci boyutu olan fiziksel ortamın düzenlenmesinde ise öğretmenlerin sınıf ortamında öğrenme merkezlerini nasıl yapılandırdıkları (sayı, konum, materyal çeşitliliği) ve etkinlikler öncesinde ne tür hazırlıklarda buldukları (materyal düzenlemesi, oturma düzeni vb.) gözlenmektedir.

Günlük eğitim akışının planlanması/uygulanması boyutunda ise öğretmenlerin, çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda etkinlik çeşitlerine dengeli bir şekilde yer verip vermedikleri, eğitim akışındaki rutinleri sürekli ve tutarlı bir şekilde uygulayıp uygulamadıkları, rutin hakkında farkındalık oluşturup oluşturmadıkları, uygun rehberlik sunup sunmadıkları ve zamanı etkin kılacak “geçiş etkinlikleri” uygulayıp uygulamadıkları gözlenmektedir. Ayrıca uygulamalar sırasında öğretmenlerin çocukları teşvik etmek, seçim fırsatı sunmak için bir girişimde bulunup bulunmadıkları gözlenmektedir.

Formun son boyutu olan olumlu bir sınıf atmosferinin planlanması/uygulanmasında öğretmenlerin ve çocukların sıcak, keyifli ve destekleyici ilişkiler sürdürüp sürdürmedikleri, kendi duygularını kontrol etmek ve düzenlemek için stratejiler kullanıp kullanmadıkları, çocuklara duygu kontrolü açısından model olup olmadıkları gözlenmektedir. Bunlara ek olarak çocukların duygu düzenlemelerini sağlamaları açısından sosyal-duygusal gelişimi destekleyici duygu kartları, programlar, hikâyeler vb. materyaller kullanıp kullanmadıkları incelenmektedir.

Araştırmacılar çalışmada yer alan her bir öğretmeni toplamda iki kez yapılandırılmış etkinlik zamanlarında (örneğin; Türkçe etkinliği, sanat etkinliği vb.) ve öğrenme merkezlerinde oyun zamanlarında gözlemiştir. Araştırmacılar tarafından 30 dakika gözlem, 10 dakika kodlama ile toplamda 40 dakikalık değerlendirme yapılmıştır. Altı öğretmen gözlemi ile gerçekleştirilen pilot çalışmalar ile kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmış ve sonuç .79 olarak bulunmuştur.

### Verilerin Toplanması

Çalışmada yer alan üç bağımsız anaokulu için Milli Eğitim Bakanlığında gerekli izinler alındıktan sonra söz konusu kurumların anaokulu müdürleri ve öğretmenleri ile görüşmeler yapılarak çalışmanın kapsamı, amacı hakkında bilgiler verilmiş ve çocuklarla gerçekleştirilecek görüşmeler için velilere veli onam formu gönderilmiştir. Gönüllü katılım gösteren öğretmenler ve çocuklar ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Öncelikle araştırmacılar tarafından gözlem formu kullanılarak öğretmenler toplamda iki kez yapılandırılmış etkinlik zamanlarında ve öğrenme merkezlerinde oyun zamanlarında olmak üzere 30 dakika gözlem 10 dakika kodlama olacak şekilde toplamda 40 dakika gözlemlenmiştir. Gözlemin geçerliğini arttırmak amacı ile öğretmenler farklı günlerde iki kere gözlemlenmiştir. Gözlem sürecinde araştırmacılar süreci etkilemeyecek biçimde, çocuklar ile öğretmenlerin uygulamalarında aksaklıkların yaşanmaması için sessizce bir köşeye oturarak gözlemlerini yürütmüşlerdir. Gözlemler sırasında araştırmacılar katılımcı olmadan ve herhangi bir müdahalede bulunmadan süreci izlemişlerdir. Gözlemler gerçekleştirildikten sonra araştırmacılar tarafından çocuk ve öğretmenlere yönelik hazırlanan görüşme formları kullanılarak görüşmeler yürütülmüştür. Öğretmenlerin Önleyici Yaklaşımlarını Değerlendiren Yarı Yapılandırılmış Çocuk Görüşme Formu’ nu uygulamak üzere 5-6 yaş sınıflarının sınıf listesinden 3., 6., 9., 12. ve 15. çocuk belirlenerek her sınıftan 5 çocuk seçilmiş ve söz konusu görüşme formu seçilen çocuklara bireysel görüşmeler yolu ile uygulanmıştır. Çocuklar ile görüşmeler eğitim aldıkları kurumda sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık olarak 20 dakika sürmüştür. Görüşmeler sırasında araştırmacılar tarafından not tutularak veriler kaydedilmiştir. Öğretmenlerin Önleyici Yaklaşımlarını Değerlendiren Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu kullanılarak gerçekleştirilen öğretmen görüşmeleri, öğretmenlerin çalıştıkları kurumda sessiz bir ortamda bireysel olarak yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından hiçbir yönlendirme ve yorumlama yapılmadan yaklaşık olarak 30-40 dakika süren görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veri



kaybını önlemek amacı ile araştırmacı tarafından hem not alınarak hem de ses kaydı yapılarak veriler kaydedilmiştir.

### Verilerin Analizi

Bu çalışmada çocuklar ve öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla elde edilen verileri analiz etmek için içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, oldukça geniş hacimli olan verileri inceleyerek, metnin içindeki temel anlamları ve tutarlılıkları belirlemek adına, verileri örgütlere ve temalara indirgeme girişimleri olarak tanımlanmaktadır (Patton, 2014). Öncelikli olarak hem öğretmenlerle hem de çocuklarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler bilgisayar ortamında deşifre edilerek veri seti oluşturulmuştur. Etik sorunların önüne geçmek için öğretmenler ve çocuklar Ö1, Ö2, ... Ö18; Ç1, Ç2, ... Ç90 şeklinde şifrelenmiştir. Veri seti oluşturulduktan sonra verilerin kodlanması aşamasına geçilmiştir. Kodlamalara başlamadan önce konu ile ilgili alan yazını taranmış ve alan yazınına dayalı bir kod listesi oluşturulmuştur. Veri setinden çıkarılan anlamlı veri birimleri de kod listesine eklenerek kod listesi tamamlanmıştır. Kod listesi ile veri setindeki anlamlı veri birimleri araştırmacının alt problemlerine uygun biçimde kodlanmıştır. Kodlamalardan yola çıkılarak birbiri ile ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek temalar ve alt temalara ulaşılmıştır. Bulgular, uygun görüşmelerden birebir alıntılar kullanılarak tanımlanmış ve nitel veriler yorumlanarak rapor edilmiştir. Gözlem yoluyla elde edilen verilerin analizinde ise betimsel istatistik ile yüzde hesaplaması yapılarak bulgular raporlaştırılmıştır. Gözlem formunda da öğretmenlerin kullandıkları önlemsel yaklaşım boyutları (kuralların işleyişi, fiziksel ortamın düzenlenmesi, günlük eğitim akışının planlanması /uygulanması ve olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması) her bir boyuttaki madde sayısındaki toplam puana göre hesaplanmıştır. “Kuralların İşleyişine İlişkin” gözlem bulgularında görülme sıklıklarında toplam puan alınarak bu puanlar 18-162 aralığında düşük düzey, 163-324 aralığında orta düzey ve 325-486 aralığında yüksek düzey olarak hesaplanmıştır. “Fiziksel Ortamın Düzenlenmesi” ile ilgili gözlemlere ilişkin bulgularda da 18-126 aralığı düşük düzey, 127-252 puan aralığı orta düzey, 253-378 aralığı yüksek düzey olarak değerlendirilmiştir. “Günlük Eğitim Akışının Planlanması/Uygulanması” ile ilgili gözlemlere ilişkin bulgular ise 18-144 aralığı düşük düzey, 145-288 aralığı orta düzey, 289-432 aralığı yüksek düzey olarak değerlendirilmiştir. “Olumlu Bir Sınıf Atmosferinin Oluşturulması” ile ilgili gözlemlere ilişkin bulgular; 18-180 aralığı düşük düzey, 181-360 aralığı orta düzey, 361-544 aralığı yüksek düzey olarak yorumlanmıştır.

Gözlem formundan elde edilen bulgular ile görüşme formundan elde edilen bulgular birlikte yorumlanmıştır.

### BULGULAR ve YORUM

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları önlemsel yaklaşım biçimleri “kuralların işleyişi”, “fiziksel ortamın işleyişi ve düzenlenmesi”, “günlük eğitim akışının planlanması /uygulanması” ve “olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması” boyutları değerlendirilerek araştırmacının bulguları oluşturulmuştur. Söz konusu dört boyut öğretmenlerle ve çocuklarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve araştırmacıların sınıf içinde gerçekleştirdikleri gözlemlerden elde edilen bulgular ile bağlantılandırılarak sunulmaktadır.

#### Kuralların İşleyişi

Öğretmenlerle ve çocuklarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda, kuralların işleyişi kategorisinde *kuralların türü*, *kuralların belirlenmesi*, *kuralların öğretimi ve kuralların hatırlatılması/pekiştirilmesi* olmak üzere dört tema belirlenmiştir. Bu temalara ilişkin bulgular Tablo1'de sunulmuştur.

Kuralların türü temasında *sergilenen davranışlara yönelik kurallar* (öğretmen; f:31; çocuk; f:194), *öğrenme merkezinin işleyişine yönelik kurallar* (öğretmen; f:29; çocuk; f:141) ve *etkinlik sürecine yönelik kurallar* (öğretmen; f:27; çocuk; f:191) olmak üzere üç alt tema oluşturulmuştur.

**Tablo 1.** Kuralların işleyişi boyutuna yönelik bulgular

	Tema	Alt tema
Öğretmen ve Çocuk	Kuralların Türü	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sergilenen davranışlara yönelik</li> <li>Öğrenme merkezlerinin işleyişine yönelik</li> <li>Etkinlik sürecine yönelik</li> </ul>
	Kuralların Belirlenmesi	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kuralların oluşturulma zamanı</li> <li>Kuralların oluşturulma biçimi</li> </ul>
	Kuralların Öğretimi	<ul style="list-style-type: none"> <li>Etkinlikler aracılığıyla</li> <li>Açıklamalar aracılığıyla</li> <li>Model olma yoluyla</li> </ul>
	Kuralların Pekiştirilmesi	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sözel hatırlatıcılar kullanma</li> <li>Görsel hatırlatıcılar kullanma</li> <li>Ceza verme</li> </ul>

Öğretmenlerin ve çocukların **kuralların türü** temasında birinci alt tema olarak belirttikleri **sergilenen davranışlara yönelik kurallar** incelendiğinde kuralların kendi içerisinde *olumlu ilişkileri ve iletişimleri destekleyen davranış kuralları* (öğretmen; f:18; çocuk; f:118), *sınıf içi düzeni sağlayan davranış kuralları* (öğretmen; f:10; çocuk; f:59) ve *öz bakım gereksinimleri için davranış kuralları* (öğretmen; f:3; çocuk; f:17) olarak üç farklı boyutta sınıflandırıldığı görülmüştür.

Öğretmenlerin ve çocukların sınıf içinde *olumlu ilişkileri ve iletişimleri destekleyen davranış kurallarının* içeriği değerlendirildiğinde yardımlaşma/paylaşımçı olma, saygılı olma, selamlaşma, arkadaşına zarar vermemek, başkalarının eşyalarını izinsiz almamak ve şikâyet etmemek her iki örnekte de örtüşen kurallar olarak saptanmıştır. Ayrıca sınıf içinde öğretmenler arkadaşını dışlamamak, doğruyu söylemek ve çözüm bulabilme kurallarının olduğunu ifade etmiştir. Çocuklar ise öğretmenlerin ifadelerinden farklı olarak arkadaşını önemsemek, küsmemek/ağlamamak, kötü söz söylememek, başarıyı kıyaslamamak olarak farklı kurallar da uygulandığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin ve çocukların, *sınıf içi düzeni sağlayan davranış kurallarının* içeriği değerlendirildiğinde sıra olmak, özel alanı korumak ve sınıfta koşmamak her iki örnekte de örtüşen kurallar olarak saptanmıştır. Bunun yanı sıra sınıf içinde öğretmenler okula zamanında gelme ve materyalleri sırayla kullanma olarak farklı kuralların da olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin söz konusu kurallarına ek olarak çocuklarında söz hakkı alarak konuşma/ ses tonunu ayarlama/başkasının sözünü kesmeme şeklinde başka kuralların da olduğunu açıkladığı saptanmıştır.

*Öz bakım gereksinimleri için davranış kurallarının* içeriği değerlendirildiğinde hem öğretmenlerin hem de çocukların, bu konuda görüş birliğine vardığı saptanmış, sınıf içerisinde temizlik/toplanma ve yemek yemek kuralının var olduğunu ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Araştırmanın **sergilenen davranışlara yönelik kuralların** alt temasına ait bulgular değerlendirildiğinde olumlu ilişkileri ve iletişimleri destekleyen davranış kurallarının, sınıf içi düzeni sağlayan davranış kurallarının ve öz bakım gereksinimleri için davranış kurallarının çoğunun çocuklar tarafından da ifade edildiği/benimsendiğini düşündürmektedir. Ayrıca çocuklar, sergilenen davranışa yönelik kurallar alt temasının söz konusu üç boyutu için öğretmenlerin ifadelerinden farklı sınıf içerisinde uygulanan başka kurallarında olduğunu açıklamıştır.

Öğretmenlerin ve çocukların **kuralların türü** temasında ikinci alt tema olarak belirttikleri **öğrenme merkezlerine yönelik kuralların içeriği** değerlendirildiğinde *materyali düzenli kullanma/bırakma/başka merkeze taşımama, materyallere zarar vermeme, materyalleri sıra ile kullanma ve merkezde oynayabilecek çocuk sayısını aşmama* örtüşen kurallar olarak saptanmıştır. Bunun yanı sıra sınıf içinde çocuklar öğretmenlerin ifadelerinden farklı olarak *zarar verici oyuncaklar yapmama ve kurulan oyunları bozmama* kurallarının da olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin ve çocukların **kuralların türü** temasında son alt tema olarak ifade ettikleri **etkinlik sürecine yönelik kurallar** alt temasının içeriği değerlendirildiğinde; hem öğretmenlerin hem çocukların *etkinlik öncesinde ihtiyaçları gidermek, yerinden kalkmamak, başkalarını rahatsız etmemek, izinsiz sınıftan çıkmamak, söz hakkı alarak konuşmak ve katılım göstermek* kurallarının uygulandığını belirttikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra sınıf içinde öğretmenler *birbirine yardım etmek* kuralının olduğunu ifade ederken çocuklar öğretmenlerin ifadelerinden farklı olarak *etkinliği hatasız yapmak, ödev yapmak, başkasının sandalyesine oturmamak ve zamanı etkin kullanmak* olarak daha başka kurallarında uygulandığını belirtmişlerdir.

**Etkinlik sürecine yönelik kurallar** alt teması değerlendirildiğinde çocukların öğretmenlerinin ifade ettikleri kurallardan çok daha fazla kural ifade ettikleri saptanmıştır.

Kuralların türü temasına yönelik öğretmenlerin ve çocukların yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

Ö1: “Arkadaşlarına karşı saygılı olma, zarar vermeme, düzenli çıkış giriş sınıfa sırayla, oyuncakları düzenli kullanma, etkinlikleri kısıtlamıyorum muhakkak bunu yapacaksınız demiyorum o konuda özgür bırakıyorum çocuğu özellikle dikkat ettiğim konu birbirlerine zarar vermemeleri önemli kalabalık sınıflar çünkü...”

Ö10: “Okula zamanında gelme, oyuncaklarla kurala uygun oynama, oyun zamanı bitince oyuncakları toplama, kahvaltıya beraber oturma, Türkçe dil etkinliğinde sıra ile söz alma, kalkma, eşyaları ve malzemeleri yerine koyma, tuvaletten sonra el yıkama...”

Ö14: “çok kural koyma taraftarı değilim temel kurallarımız var yürüyerek hareket edelim kalabalığız koşma ihtiyacını parkta karşılıyorlar. Sabah selamlaşmayla ilgili kuralımız var çember saatinde sessiz olacağız parmak kaldıracamız diye konuştuk bu kurallar var. Tekerleme sonunda sessizlik. Tuvaletle ilgili kurallar var su sıçratmama, tuvalette özel alan bir kişi giriyor. Büyük yaş o yüzden az kural yeterli oluyor ama küçük grupla daha çok tabi...”

Ç1: “Sınıfta koşmak, birbirine zarar vermemek kuralı vardır mesela sınıfta. Birbirine saygılı olmak, arkadaşının mutlu olmasını istemek gerekir. Sınıfta kimse birbirini üzmemeli ve birbirine zarar vermemelidir. Konuşurken birbirimizi dinleriz bağırmadan konuşuruz ve parmak kaldırırız...”

Ç2” Birbirinin oyuncuğunu izinsiz almak, etkinliğini bozmak, oyuncaklara zarar vermek yok. İzinsiz sınıfta çıkmak, etkinlik yaparken yerimizden kalkmak yok. Merkezlere giderken kartlarla gideriz doluyorsa o merkeze girmeyiz arkadaşımızla yer değiştiririz ya da bekleriz çünkü sadece 4 kişi girebilir o merkeze...”

Kuralların işleyişi kategorisinde **kuralların belirlenmesi** ikinci tema olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin ifadelerinden yola çıkılarak bu tema; **kuralların oluşturulma zamanı ve kuralların oluşturulma biçimi** şeklinde 2 alt temaya ayrılmıştır. Buna göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun **kuralların oluşturulma zamanını** problem ortaya çıkmadan önce sınıfta dönem başında (f:14) ortaya koyduklarını ifade ettikleri saptanırken diğer öğretmenlerin ise **problem ortaya çıktıktan sonra çocuğun ihtiyacına göre** (f:3) kurallar oluşturduklarını belirttikleri tespit edilmiştir. Ancak çocukların sınıfta kuralların oluşturulma zamanına yönelik bulguları incelendiğinde az sayıda çocuğun **dönem başında** (f:12) kuralların koyulduğuna dair ifade buldukları saptanmıştır. Araştırmanın ikinci alt teması olan **kuralların oluşturulma biçimine** yönelik öğretmenlerin ve çocukların bulguları değerlendirildiğinde **öğretmenlerin kuralları çocuklar ile birlikte belirlediklerine** (f:10) dair ifade sıklıklarının **öğretmen tek başına belirler** (f:7) ifade sıklığına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ancak çocukların büyük bir çoğunluğunun **kuralların birlikte belirlenmesi yerine** (f:8) **öğretmenler tarafından oluşturulduğunu** (f:79) belirttikleri görülmüştür.

Her ne kadar öğretmenlerin büyük bir kısmı kuralları çocuklar ile birlikte belirlediklerini ve



dönem başında koyduklarını ifade etmiş olsalar da çocuklar tam tersi yönünde bir görüş bildirmişler çocukların büyük bir çoğunluğu kuralları öğretmenlerin koyduğunu açıklarken kuralların ne zaman konulduğuna dair 12 çocuk haricinde bir açıklama getiremedikleri, anımsayamadıkları görülmüştür.

Kuralların belirlenmesi temasına yönelik öğretmenlerin ve çocukların yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

Ö5: “*Sene başında bahsediyoruz. Genel kuralları ben belirliyorum ama ortak kurallarda çocuklara seçenek sunuyorum. Beraber oynundayken nasıl oynanacak ya da elenme seçenekleri gibi. Ama genelde ben belirliyorum onlara anlatıyorum...*”

Ö9: “*Çocuklar okula adapte olduğunda ve alıştıkları zaman hep beraber belirliyoruz...*”

Ö13: “*Kural belirliyorum, sene başında belirliyorum ama her sınıfın ihtiyacına göre de anlık belirlediğimiz oluyor. Okulun üçüncü haftasında falan sınıf kuralları sözleşmesi yapıyoruz beraber yazıyoruz herkes kendi fikrini söylüyor. Birlikte karar vermiş oluyoruz...*”

Ç3: “*Öğretmenimiz söyledi biz de dinledik, uyduk kurallara. Böyle yapacaksınız etkinliği karalamadan dedi, oyuncakları bozmak yasak, koşmak yok dedi mesela biz de öğrendik alıştık yani...*”

Söz konusu kategoride yer alan üçüncü tema **kuralların öğretimine** yönelik görüşler değerlendirildiğinde, öğretmenlerin kuralları öğretme biçimi **etkinlikler aracılığıyla (f:10)**, **açıklamalar aracılığıyla (f:13)** ve **model olma yolu (2)** ile olmak üzere üç alt tema altında ele alınmıştır. Öğretmenlerden bazılarının *drama, boyama, resim, tekerleme ve ödül sistemi* kullanarak etkinlikler aracılığı ile kuralları öğrettiklerine yönelik ifadelerde buldukları saptanırken bazı öğretmenlerin *örnek olay sunma, soru-cevap yöntemi, soruna dikkat çekme ve sözleşme yaparak ve açıklamalar aracılığı ile kuralları öğrettiklerini* ifade ettikleri görülmüştür. Bunların yanı sıra çok az sayıda öğretmenin *model olma yolunu kullanarak kural öğretimini* gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Etkinlik kullanan öğretmenlerin *oyun, hikaye, drama, şarkı, boyama ve materyallerden yararlanma* aracılığıyla kuralları öğrettiklerine yönelik ifadelerde buldukları saptanırken açıklamalar kullanan öğretmenlerin bu öğretimi *örnek olay* ya da *soruna dikkat çekme* yolu ile gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların görüşleri incelendiğinde ise çoğunlukla öğretmenlerinin *kuralları örnek olay sunma, anlatım tekniğini kullanarak açıklamalarda bulunma aracılığıyla (f:41)* öğrettiği ifade edilirken az sayıda çocuğun öğretmenlerinin *boyama ve resim yapma etkinlikleri aracılığıyla (f:7)* öğrettiğini ifade ettikleri saptanmıştır.

Kuralların öğretimi temasına yönelik öğretmenlerin ve çocukların yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

Ö3: “*Göstererek, drama yöntemi olabilir ben bazen yaramaz çocuk olurum sıraya girmezse ne olacağını gösteririm mesela...*”

Ö11: “*Öğretmek için resim boyattım sınıfa astık görseller...*”

Ö18: “*Tüm çocuklarla bir kural koydu kendileri koyunca öğrendiler zaten. Ben de çember saatinde devamlı bahsediyorum, sürekli kuralları hatırlatıyorum...*”

Ç4: “*Öğretmen anlatır, konuşur çocuklar da kurala uyarlar...*”

Ç5: “*Sohbet ettik öğretmenimizle neleri yapmamalıyız neleri yapmalıyız dedik önce, sonra bunları boyadık sınıfımıza astık, hep konuştuk öyle öğrendik biz de.*”

Kuralların işleyişi kategorisinde dördüncü, son tema **kuralları hatırlatma/pekiştirme** biçimi olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin ve çocukların görüşlerinden yola çıkılarak **sözel hatırlatıcılar**

**kullanma (öğretmen f:20; çocuk f:61), görsel hatırlatıcılar kullanma (öğretmen f:8; çocuk f:1), ve ceza vermek (öğretmen f:2; çocuk f:84)** olmak üzere üç alt tema ortaya konulmuştur. **Sözel hatırlatıcılar** alt teması incelendiğinde öğretmenlerin ve çocukların *doğru davranışa yönlendirme, tekrar etme ve uyarı yolu ile* kuralların hatırlatıldığı ve pekiştirildiği yönünde ortak bir görüş ifade etmişlerdir. Ayrıca sözel hatırlatıcılar alt temasında çocuklar öğretmenlerinin *nedenini araştırma yolunu kullandıklarını* açıklarken öğretmenler *ödül verdiklerini* eklemişlerdir. **Görsel hatırlatıcılar** alt temasında ise hem öğretmenlerin hem de çocukların *resimler yolu ile* kuralların hatırlatıldığını ifade ettikleri tespit edilmiştir. **Ceza alt teması** incelendiğinde öğretmenler kural hatırlatmak amacı ile sadece *olumsuz mola (f:1) ve görmezden gelme (f:1)* kullandıklarını ifade ederken çocuklar öğretmenlerinin kuralları hatırlatmak amacı ile *sert uyarı-kızma (f:43), oturma cezası (f:20), mahrum bırakma (f:12), tek ayaküstünde durma (f:5) ve sınıf dışında bekletme (f:4)*, davranışlarını sergilediklerini açıklamışlardır.

Kuralların pekiştirilmesi temasına yönelik öğretmenlerin ve çocukların yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

Ö4: “Dediğim gibi asıyorum görselleri sık sık da uyarılarda bulunuyorum bir süre sonra onlar da kendilerini uyarıyorlar birbirlerini. Pekiştirme için de sık sık tekrar hatırlatma...”

Ö8: “Ben çok gözlem yapıyorum. Bu şekilde gerekli oldukça hatırlatıyorum. Birbirlerini de uyarıyorlar...”

Ö17: “Pekiştirilmesi için sürekli aynı şeyi tekrar ediyorum. Herkes kuralı boyasın diyorum mesela...”

Ç6: “Bazen çocuklar kuralları unutabilir öğretmen de sorar neden oyuncakları toplamıyorsun der sonra çocuk toplar eğer toplamazsa öğretmeni kızar, topla der bu senin görevin der...”

Ç7: “Oyuncakları toplamazsan o oyuncaklarla bir daha oynayamazsın der....”

Araştırmada kuralların işleyişi ile ilgili gözlemler boyutu ise üç aşamada değerlendirilmiştir. Birinci aşamada öğretmenlerin sınıf içerisinde uyguladıkları kuralların neler olduğu, bu kuralları kazandırırken eğitici materyal kullanıp kullanmadıkları, kuralların hatırlatırken/pekiştirirken sergiledikleri yaklaşım biçimleri ve çocukların bu kuralları ne düzeyde benimsedikleri gözlenmiştir. İkinci aşamada ise öğretmenin öğrenme merkezlerine yönelik sınıf içinde uyguladığı kurallar değerlendirilmiştir. Merkezlerde çalışan çocuk sayısı, merkezlerde çalışmak için çocukları nasıl yönlendirdiği, merkezler arası geçişlerde uyulması gereken kurallar koyup koymadığı incelenmiştir. Üçüncü aşamada ise öğretmenin sınıf içinde etkinlik sırasında ve etkinlik geçişlerinde uygulamakta olduğu kuralların olup olmadığı değerlendirilmiştir.

Gözlem formunda öğretmenlerin kuralların işleyişi boyutundan toplam 146 puan aldıkları hesaplanmıştır, bu puan gözlem formunun 18-162 düşük puan aralığına denk gelmektedir. Bu sonuç doğrultusunda öğretmenlerin kuralların işleyişi boyutunda **düşük düzeyde** bir performans sergiledikleri saptanmıştır.

### **Fiziksel Ortamın İşleyişi ve Düzenlenmesi**

Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ışığında **fiziksel ortamın işleyişi ve düzenlenmesi; öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi, öğrenme merkezlerine çocukların yönlendirilmesi ve eğitici materyallerin seçimi ve eğitici materyallere ilişkin düzenlemeler** olmak üzere dört temada incelenmiştir. Bu temalara ilişkin bulgular Tablo2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Fiziksel ortamın işleyişi ve düzenlenmesi boyutuna yönelik bulgular

	Tema	Alt tema
Öğretmen	Öğrenme Merkezlerinin Düzenlenmesi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Merkezlerin özelliği</li> <li>• Çocuk merkezli</li> </ul>
	Eğitici Materyallerin Seçimi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çocuk merkezli</li> <li>• Etkinlik merkezli</li> </ul>
Öğretmen ve Çocuk	Öğrenme Merkezlerine Yönlendirme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yönlendirme yok</li> <li>• Direktif yönlendirme</li> <li>• Teknikler kullanarak yönlendirme</li> </ul>
	Eğitici Materyallere İlişkin Düzenlemeler	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yenileme yok</li> <li>• Yenileme var</li> </ul>

Çocukların sınıfın fiziksel ortamının işleyişine ve düzenlenmesine ilişkin yarı yapılandırılmış görüşmeleri değerlendirildiğinde **öğrenme merkezlerine çocukların yönlendirilmesi ve öğrenme merkezlerinde materyallere ilişkin düzenlemelerin gerçekleştirilmesi** şeklinde iki tema saptanmıştır. Fiziksel ortamın düzenlenmesine ilişkin hem çocukların hem de öğretmenlerin bulguları aşağıda birlikte tartışılmaktadır.

Fiziksel ortamın işleyişi ve düzenlenmesi kategorisinin ilk teması olan **öğrenme merkezlerinin düzenlenmesine** ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde **merkezlerin özelliklerine göre düzenlemeler (f; 26) ve çocuk merkezli düzenlemeler (f; 4)** şeklinde iki alt tema saptanmıştır. Öğretmenlerin ifade sıklıkları değerlendirildiğinde merkezlerin özelliğine göre düzenlemeleri çocuğu merkeze alan düzenlemelerden daha fazla dile getirdikleri saptanmıştır. Merkezlerin özelliğine göre yapılan düzenlemelerde öğretmenlerin *ışık, ses, boyut, güvenlik, ulaşılabilirlik, hareketlilik, bütünleştirilebilirlik ve ayırma özelliklerini* dikkate aldıklarını ifade ettikleri saptanmıştır. Çocuk merkezli düzenlemeleri ifade eden öğretmenlerin ise merkezleri düzenlerken *çocukların istek ve ilgisine önem gösterdiklerini* dile getirdikleri belirlenmiştir. Bu bulgulara ek olarak öğretmenlerin öğrenme merkezlerinde herhangi bir düzenleme gerçekleştirmediklerini de iki kez ifade ettikleri saptanmıştır. Çocukların bu boyut ile ilgili görüşlerine başvurulmamıştır.

Öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi temasına yönelik öğretmenlerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

Ö1: “Çocukların ilgilerine göre düzenliyorum ben daha çok. Deneme yanılma yoluyla bakıyorum şu merkezde mesela hiç kimse gitmiyorsa o merkeze biraz ara veriyorum o merkezi kaldırıyorum birkaç gün. Sonra tekrar açıyorum. Yer; oyuncak blok yakın olması kitaba yakın olmaması. Çok hareketli merkezlerin birbirinden uzak olması mesela birbirlerine zarar vermemesi adına...”

Ö12: “Sınıfım küçük ondan bir şey yapamıyorum...”

Ö17: “Daha sakin olanlar ayrı olmasını isterim. Sanat kitap bir yerde, dramatik ve blok bir tarafta. Hareketlilik, sakinlik gibi. Rahat oynasınlar kişi sayısı diye ona göre genişlettim kitap küçük mesela sanat daha geniş...”

**Öğrenme merkezlerine çocukların yönlendirilmesi** teması değerlendirildiğinde hem çocukların hem de öğretmenlerin söz konusu temaya ilişkin görüşlerinde ortak boyutların (**merkezlere yönlendirme yok, öğretmen direktif bir şekilde yönlendirir, öğretmen stratejik teknikler kullanarak yönlendirir**) var olduğu görülmüştür. Bulgular detaylı bir şekilde incelendiğinde hem öğretmenlerin (f:10) hem de çocukların (f:61) büyük bir kısmı *sınıflarda merkezlere yönlendirme yapılmadan*

dağılımların gerçekleştiğini ifade ettikleri saptanmıştır. Diğer taraftan **direktif yönlendirmeye yönelik** çocukların ifade sıklıkları değerlendirildiğinde *çocukların ifade sıklığının (f:20) öğretmenlere (f; 2) göre oldukça yüksek olduğu* saptanmıştır. Öğretmenlerin **stratejik yöntem ve teknikler kullanarak yönlendirme** boyutunda sadece *dağılım panosu tekniğini kullandıkları hem çocuklar (f; 13) hem de öğretmenler (6) tarafından* oldukça düşük bir oranda dile getirilmiştir.

Öğrenme merkezlerine çocukların yönlendirilmesi temasına yönelik öğretmenlerin ve çocukların yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

Ö3: “Yönlendirirken kuralım yok herkes istediği merkezde oynuyor...”

Ö11: “Öğrenme merkezlerinin yeri belli isteyen istediği yerde oynayabiliyor. Sadece merkezi düzenli kullanmaya dikkat etmeleri gerekiyor...”

Ö16: “24 kişi olduğu için tek merkeze 5 öğrencinin girmesi imkansız, belirli sayılarda olması için sıra ile yerleşiliyor. Ben Montessori sistemini kullanıyorum, onlarda da kart sistemi olduğu için önce çocuklara anlatıyorum. Sırayla materyal tanıtıyorum. Merkezde kaç öğrenci olacaksa ayarlıyoruz. Daha sonra her gün geldiklerinde boş olan merkezde kart yoksa orda vakit geçirebiliyor. Eğer orada zamanı yoksa boş olan merkeze geçiyor...”

Ç8: “Öğretmenleri çocuklara hadi oynamaya başlayın çocuklar der çocuklar oynamaya giderler....”

Ç9: “Geliriz sınıfa istediğimiz oyuncakla oynarız...”

Ç10: “Herkes kartını alır istediği merkeze gider kartını bırakır dolu olursa bekler ya da yer değiştirir arkadaşı da isterse ama istemezse değiştirmez...”

**Eğitici Materyallerin Seçimi** temasına yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde **materyalin nitelikleri (f:29) ve çocuk merkezli (f:18)** olarak 2 alt tema belirlenmiştir. Eğitici materyalin niteliğini ön planda tutan öğretmenlerin ifadelerinin içeriği değerlendirildiğinde *materyallerin dikkat çekici, güvenli, sağlam, işlevsel/egitici olmasına, çeşitlik açısından bol ve gerçek malzeme/materyalden üretilmiş olmasına* özen gösterdiklerini kapsadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin çocuk merkeze olarak eğitici materyal seçimlerinde ise *çocuğun gelişim seviyesine, ilgi istek ve ihtiyacına, sınıftaki çocuk sayısına dikkat ettiklerini* belirttikleri tespit edilmiştir. Çocukların bu boyut ile ilgili görüşlerine başvurulmamıştır.

Eğitici materyallerin seçimi temasına yönelik öğretmenlerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

Ö1: “Zarar vermeyecek materyal seçiyorum. Zevkle oynayacakları, dayanıklı olacak...”

Ö10: “Tehlikesiz olmasına dikkat ediyorum. Amaçlı olması, eğitici olması ve ilgi çekici olmasına dikkat ediyorum...”

Ö16: “Çocukların ilgilerine hitap etmeli zararlı olmamalı sağlıklı olmalı mebden akademiden onaylı olmalı. Materyal doğadan hayatın içinden olsun ilham verici olsun zeka geliştirici olsun...”

Fiziksel ortamın işleyişi ve düzenlenmesi kategorisinin son teması olan **materyallere ilişkin düzenlemeler** bölümü hem öğretmenlerden hem de çocuklardan alınan görüşler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Söz konusu temaya ilişkin öğretmenlerin ve çocukların görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin bazılarının *dönem içerisinde öğrenme merkezlerindeki materyalleri yenilemeye yönelik girişimler de buldukları (öğretmen f:8; çocuk f:19)* saptanırken bazılarının ise *herhangi bir girişimde bulunmadıkları (öğretmen f:9; çocuk f:72)* ortaya çıkmıştır.

Materyale ilişkin düzenlemeler temasına yönelik öğretmenlerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

Ö5: “Hiç hazırlamadım. Böyle bir şeyle karşılaşmıyorum. Hiç oynamayan çocuk olduğunda onunla özel olarak ilgilenip yönlendirmeye çalışıyorum...”

Ö17: “Dışardan materyal desteği, artık materyal, evden güzel oyuncak. Bazen değişik uyarıcı materyal getiriyorum yeniliyorum...”

Ç14: “Bizim öğretmenimiz mesela kukla getirdi biz de oynadık onu da astık hep konuşturduk”

Ç15:” Oyuncaklar değişmez hiç.”

Araştırmada **Fiziksel Ortamın İşleyişi ve Düzenlenmesi** ile ilgili araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen gözlemlerde öğretmenlerin 155,5 puan alarak **orta düzeyde** bir performans sergiledikleri tespit edilmiştir.

### Günlük Eğitim Akışının Planlanması/Uygulanması

**Tablo 3.** Günlük eğitim akışının planlanması/uygulanması boyutuna yönelik bulgular

	TEMA	ALT TEMA
Öğretmen	Günlük Eğitim Akışının Planlanması	<ul style="list-style-type: none"> <li>Etkinlik odaklı planlama</li> <li>Çocuk odaklı planlama</li> </ul>
	Günlük Eğitim Akışının Uygulanması	<ul style="list-style-type: none"> <li>Etkinlik odaklı uygulama</li> <li>Çocuk odaklı uygulama</li> </ul>
	Etkinlikler Arası Geçişin Sağlanması	<ul style="list-style-type: none"> <li>Yönlendirme yok</li> <li>Yönlendirme var</li> <li>Etkinlikler aracılığıyla</li> </ul>
	Düzenli Rutinlere Sahip Olma	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rutin hakkında bilgi verme</li> <li>Rutinleri hatırlatma/pekiştirme</li> <li>Çocukların rutin bilgisi</li> </ul>

Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda Günlük Eğitim Akışının Planlanması/Uygulanması kategorisi; **günlük eğitim akışının planlanması, günlük eğitim akışının uygulanması, etkinlikler arası geçişin sağlanması ve düzenli rutinelere sahip olmak** üzere dört temada incelenmiştir. Günlük eğitim akışının planlanma ve uygulanma aşaması öğretmenin sorumluluğunda olan bir süreç olması nedeniyle çocukların görüşlerine başvurulmamıştır.

Günlük Eğitim Akışının Planlanması/Uygulanması kategorisinin ilk teması olan **günlük eğitim akışının planlanmasına** ilişkin öğretmenlerin bulguları incelendiğinde söz konusu temanın **etkinlik odaklı akış planlama (f:21) ve çocuk odaklı akış planlama (f:20)** olarak 2 alt temaya ayrıldığı görülmüştür. Günlük eğitim akışını çocuk odaklı planlamada öğretmenlerin *çocuğun ilgisine isteğine, gelişim düzeyine, hazır bulunuşluğuna ve tüm gelişim alanlarına hitap etmelerine* dikkat ederek planlama yaptıklarını belirttikleri saptanmıştır. Günlük eğitim akışında etkinlik odaklı bir planlamada öğretmenlerin *etkinliklerin aktif pasif olacak şekilde sıralanmasına, ilgi çekici olmasına, yaratıcı, özgün ve çeşitli olmasına, esnek, birbirini bütünleyici olmasına, kavramlara yönelik, özel gün ve haftaları, değerler eğitimini kapsayacak biçimde planlama yaptıklarını* ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Günlük eğitim akışının planlanması temasına yönelik öğretmenlerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

Ö3: “En çok ilgisini çekecek ve heyecanla yapacaklar mı buna özen gösteriyorum. Sırasına falan da tabi dikkat ediyorum ama en çok budur...”

Ö10: “Her türlü gelişime hitap edecek şekilde, bilişsel, sosyal, duygusal hepsine hitap edecek etkinlikler. Özel gün ve haftalara değerler eğitimine, yer veriyorum...”



Ö14: “En dikkat ettiğim aktif pasif sırası. Ayaktaysa bi sonraki oturarak bütünleştirilmiş kullanmaya çalışıyorum günün böyle masal gibi yaşamak giib. Aşır fırtına çıkmadığı sürece çıkıyorlar etkinlikleri parka da çıkarıyorum. Klasik sanat etkinlik keselim yapışturalım hadi bu yok ilgilerine göre yaratıcı olmasına dikkat ediyorum...”

Söz konusu kategorinin ikinci teması olan **günlük eğitim akışının uygulanmasına** yönelik öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde **etkinlik odaklı uygulama (f:39)** ve **çocuk odaklı uygulama (f:12)** olmak üzere iki alt temaya ulaşılmıştır. Etkinlik odaklı uygulamada öğretmenlerin *etkinliklere dengeli yer verme, farklı ve çeşitli etkinlikler uygulama, aktif-pasif sıralaması yapma, materyalleri hazır bulundurma, uygulamalar sırasında dikkat çekme, oyunsu süreç yaratma ve soru cevap yönetimini kullanmaya* dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Çocuk odaklı uygulamalar yaptıklarını ifade eden öğretmenler ise *uygulamalar sırasında çocuğu aktif kılmaya, seçim yaptırmaya, çocuğun gereksinimi doğrultusunda rehberlik sağlamaya ve uygulamaları çocukların gelişim düzeyine indirgeyerek gerçekleştirdiklerini* belirtmişlerdir.

Günlük eğitim akışının uygulanması temasına yönelik öğretmenlerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

Ö12: “Planda değişiklikler yapabiliyorum isteğe göre değiştirebiliyorum. Mesela ilk sanat varsa çocukların isteğine göre onu sonraya alıp bahçeye çıkabiliyoruz veya etkinlikleri bahçede yapıyoruz. Ayrıca etkinlikleri yaşlarına göre seviyelerine göre onlara indirgeyerek uyguluyorum. Mesela şiir uzunsa kelimeleri zorsa onu seviyelerine uygun olacak şekilde değiştirebiliyorum kısaltabiliyorum...”

Ö15: “Uygularken öncelikle anlatıyorum. Baştan dikkatlerini çekip ayrıntılı biçimde ne yapmaları gerektiğini anlatıyorum. Yönlendiriyorum kendilerine bırakıyorum. Yapamayanlara destek veriyorum izliyorum sürekli...”

Günlük Eğitim Akışının Planlanması/Uygulanması kategorisinin üçüncü teması olan **etkinlikler arası geçişin sağlanmasına** ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde bazı öğretmenlerin *etkinlikler arası geçişte herhangi bir yönlendirmede bulunmadıkları (f:7); bazılarının ise geçiş sırasında etkinlikler (f:26) ve açıklamalar aracılığı (f:2) ile yönlendirmede* bulduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin bazıları *oyun, şarkı, müzik, ritim, tekerleme, parmak oyunu, hikâye etkinlikleri ile geçiş sağladıklarını* ifade ederken bazı öğretmenler ise *çocukları hedeften haberdar etmeye yönelik açıklamalarda bulunarak geçişi sağladıklarını* belirttikleri saptanmıştır.

Etkinlikler arası geçişin sağlanması temasına yönelik öğretmenlerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

Ö1: “Yani parmak oyunu şarkılar söyleniyor mesela...”

Ö9: “Geçişler için özel bir plan yok...”

Ö13: “Aktif pasif etkinlik seçiyorum. İlgilerini çekmek için şarkı söylüyorum meraklandırıyorum bir sürpriz yapacağım diyorum...”

Söz konusu kategorinin son teması olan **düzenli rutinlere sahip olma** bölümü incelendiğinde, **rutin hakkında bilgi verme, rutinleri hatırlatma/pekiştirme ve çocukların rutin bilgisi** olmak üzere üç alt temadan oluştuğu görülmektedir.

Düzenli rutine sahip olma temasının birinci alt teması olan **çocukları rutin hakkında bilgi vermeye** yönelik öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun *çocuklarla etkinlikleri paylaşarak (f:14) veya akış etkinliklerini çocuklarla birlikte planlayarak (f:5)* çocukları rutin hakkında bilgilendirdiklerini ifade ettikleri saptanmıştır. Bazı öğretmenlerin ise *çocukları rutinler hakkında bilgilendirmediklerini (f:3)* belirttikleri görülmüştür.

Söz konusu temanın ikinci alt teması olan **rutinleri hatırlatma/pekiştirmeye** yönelik öğretmenlerin ifadeleri incelendiğine hatırlatmaya yönelik olarak öğretmenlerin ifade sıklıklarının oldukça az olduğu görülmüştür. Öğretmenlerden bazıları *görsel ipuçları/hatırlatıcılar (f:3)* kullandıklarını bazıları ise *sözel ipuçları/hatırlatıcılar (f:2)* kullandıklarını belirttikleri görülmüştür.

Düzenli rutine sahip olma temasının son alt teması olan **çocuk rutin bilgisi** ile ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde *öğretmenler çocukların rutinlerin farkında olduklarını (f:24)* belirttikleri görülmüştür.

Düzenli rutinelere sahip olma temasına yönelik öğretmenlerin ve çocukların yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

Ö2: “Rutin gün içindeki tekrarlarla sağlanıyor zaten isim olarak biliyorlar en azından. Soruyorlar faaliyet yapmayacağız mı diye soruyorlar sanat yok mu bugün diye. Biliyorlar yani ne yapılacağı...”

Ö10: “Serbest zaman, sanat, Türkçe dil, okuma yazmaya hazırlık, oyun. Çocuklar o an soruyorlar ben de hangi etkinlik olduğunu söylüyorum...”

Araştırmacılar tarafından Günlük Eğitim Akışının Planlanması/Uygulanması ile ilgili gözlemlere ilişkin bulgular değerlendirildiğinde öğretmenlerin çocukların ilgi ihtiyaç ve gelişim seviyesine yönelik etkinlik çeşitlerine yer verecek şekilde planlanmalar yapma, güne başlama zamanı ile çocukları gün içerisinde gerçekleştirecek etkinliklere hazırlama, geçiş etkinlikleri kullanmada ve rutinleri sürekli ve tutarlı bir şekilde uygulamada **orta düzeyde** bir performans sergiledikleri (puan: 197) gözlenmiştir.

#### Olumlu Sınıf Atmosferinin Oluşturulması

**Tablo 4.** *Olumlu sınıf atmosferinin oluşturulması boyutuna yönelik bulgular*

	Tema	Alt tema
Öğretmen	Olumlu Sınıf Ortamını Destekleyici Girişimler	<ul style="list-style-type: none"> <li>Anlatım yoluyla güçlendirme</li> <li>Etkinlik yoluyla güçlendirme</li> <li>Ödül yoluyla güçlendirme</li> <li>Model olma yoluyla güçlendirme</li> </ul>
	Çocukların Duyularını İfade Etmelerini Sağlama	<ul style="list-style-type: none"> <li>Duygular hakkında konuşma</li> <li>Olumsuz duyguların nedenini araştırma</li> <li>İlgi/şefkat/sevgi gösterme</li> <li>Etkinlikler aracılığıyla</li> </ul>
	Olumlu Sınıf Ortamını Destekleyici Materyal Kullanma	<ul style="list-style-type: none"> <li>Materyal kullanımı yok</li> <li>Materyal kullanımı var</li> </ul>
Öğretmen ve Çocuk	Çocukların Duyularını Kontrol Etme/Düzenleme	<ul style="list-style-type: none"> <li>Destekleyici yaklaşımlar</li> <li>Kısıtlayıcı yaklaşımlar</li> </ul>
	Öğretmenin Kendi Duyularını Kontrol Etmesi/Düzenlemesi	<ul style="list-style-type: none"> <li>Destekleyici yaklaşımlar</li> <li>Kısıtlayıcı yaklaşımlar</li> </ul>

Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda Olumlu Bir Sınıf Atmosferinin Oluşturulması kategorisi; **olumlu sınıf ortamını destekleyici girişimler, çocukların duygularını ifade etmelerini sağlamaya yönelik girişimler, çocukların duygularını kontrol etmelerine/düzenlemelerine yönelik girişimler, öğretmenlerin kendi duygularını kontrol etmelerine/düzenlemelerine yönelik girişimler ve olumlu sınıf ortamını destekleyici materyal kullanımı** olmak üzere beş temada incelenmiştir. Çocukların söz konusu kategoriye ilişkin yarı yapılandırılmış görüşmeleri ise **çocukların duygularını kontrol etmelerine/düzenlemelerine yönelik girişimler ve öğretmenlerin duygularını kontrol etmelerine/düzenlemelerine yönelik girişimler** olarak iki tema çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması kategorisinin birinci teması olan **olumlu sınıf ortamını destekleyici girişimlere** yönelik öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, *anlatım yoluyla (f:13), ödül yoluyla (5) ve etkinlikler yoluyla (f:3) güçlendirme ve model olma (f:1)* olarak 4 alt

temaya ulaşılmıştır. **Anlatım yolu ile güçlendirme** alt temasında öğretmenlerin *duygular hakkında konuşma, empati kurma ve doğru davranışa yönelik açıklamalarda bulunma* yaklaşımlarını sergilediklerini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin *sarılma, dokunma ve övgüde bulunma* yaklaşımları sergileyerek **ödül yoluyla** olumlu sınıf atmosferini destekleyici girişimde bulduklarını belirttikleri de saptanmıştır. Öğretmenlerden bazılarının da *resim ve drama yaptırarak etkinlikler yolu ile* olumlu sınıf ortamını güçlendirmeye çalıştıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Sadece bir kez de model olma yolunu dile getirdikleri saptanmıştır

Olumlu sınıf ortamını destekleyici girişimler temasına yönelik öğretmenlerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

Ö12: “Akşamüzeri eve gitmeden önce oturuyoruz. Bugün nasıldı, neler hissettiniz gibi hep sohbet ediyoruz. Duygularımızı, hislerimizi paylaşıyoruz. Mesela sizi üzgün-mutlu eden bir şey oldu mu? Gibi sorular soruyorum açıklamalarını istiyorum karşılıklı konuşuyoruz...”

Ö17: “Duygularla ilgili çalışmalar yaptım. BBOM da empati ile ilgili ya da oyunlar duygusal hikayeler hisler oyunlar NO ZONE oyunu eğitimler bunları uyguluyorum. Epey konuşuyoruz...”

Olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması kategorisinin ikinci teması olan **çocukların duygularını ifade etmelerini sağlama** temasına yönelik girişimler incelendiğinde öğretmenlerin *duygular hakkında konuşma (17), olumsuz duyguların nedenini araştırma (14) ilgi/şefkat/sevgi gösterme (13)* (konuşarak, veli aracılığı ile, resim yolu ile, oyun terapisi ile) ve hikaye, drama, oyun görev verme gibi *etkinlikleri aracılığı ile (6)* çocukların duygularını ifade etmesini sağlayan destekleyici ve proaktif yaklaşımlar belirttikleri görülmüştür.

Çocukların duygularını ifade etmesini sağlama temasına yönelik öğretmenlerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

Ö2: “Güvenmeleri sevmeleri lazım duygularını ifade etmeleri için iletişime geçmek gerek, beraber paylaşımlar oyunlar olabilir etkileşim kurmak lazım ( bir çocukla özledim diye iletişim kuruyor) kızgın üzgün çocuk olduğunda o günkü duruma bağlı olarak bazen kendisi söylüyor bazen birebir konuşuyorum bazen hikâye ile bazen uydurabilirim hikâyeyi duyguya dokunmaya çalışırım. Bazen ağır olduğunu hissedersen direkt soruyorum anlatmak ister misin diye soruyorum öylelikle anlatıyorlar...”

Ö9: “Genelde okuduğumuz hikâyelerle destekliyoruz. Aslında yaşamadığımız bir şeyi yaşamış gibi gösteriyorum. Hikâye dikkatlerini çekiyor ve akıllarında kalmasını sağlıyor. Üzgün çocuk olursa o öğrencimin yanına giderim karşılıklı olabileceğimiz bir yere götürüp ona değer verdiğimi ve onun üzüntüsüyle üzüleceğimi bana her şeylerini anlatabileceklerini anlatırım böylece hemen dilleri çözülüp anlatıyorlar, rahat hissetmelerini sağlarım kısaca...”

Ö15: “Bazı çocuklar çekingendi rahat tavır sergileyemiyordu. Sık sık yanıma alırım onları, rahatça konuşabileceğimiz bir ortam oluştururum. Genelde söyler ama söylemezse de bazen arkadaşından öğrenirim bazense annesine sorarak öğrenirim. Araştırıp soruştururum. Göz kontağını ve tekil konuşmayı özel hissettiriyor gibi algılıyorlar. Bu onlar için önemli. Oyun saatinde yanına gidip beraber oynamayı teklif ederim. Oyun onlar için bir terapi gibidir o esnada kendilerini ele veriyorlar zaten. Morali düzeldiğinde tatlı ve şakacı bir dille sorarım ki hemen dilleri çözülür anlatırlar...”

Çocukların ve öğretmenlerin **duygularını kontrol etme ve düzenleme** teması değerlendirildiğinde öğretmenlerin hem çocuklar için hem de kendi duygularını kontrol etmek ve düzenlemek için önlem almak yerine sorun ortaya çıktığında müdahale yaklaşımlarını kullanmayı tercih ettikleri ifadelerinde saptanmıştır. Öğretmenlerin çocuklar için sorun ortaya çıktığında kullandıkları **destekleyici ve kısıtlayıcı tekniklerin** içeriği şu şekilde sıralanabilir; *duyguları yatıştırma (f:17) (nefes alıp verme, mindere yönlendirme vb.)*, *konuşarak doğruyu bulmaya yardım etme (f:4)*, *duygularını dışa vurmalarını sağlama (f:5) (çığlık atma vb.)*, *olumsuz duygudan uzaklaştırma (f:4) (hareketli oyun vb.)*. Öğretmenler kendi duygularını kontrol etmek ve düzenlemek için ise sorun ortaya çıktığında *ortamdan ayrılmayı ve uzaklaşmayı (f:9)*, *derin nefes almayı (f:6)*, *duygularını paylaşmayı*

(f:6), duygularını baskılamayı (f:5) veya bilişsel yeniden düzenlemeye başvurmayı (f:4) ya da tepkisel yaklaşım yolunu kullanmayı (f:2) (bağırma ve kızma) tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Söz konusu temaya çocukların verdiği ifadeler değerlendirildiğinde ise çocuklar da sorun ortaya çıktıktan sonra öğretmenlerinin **destekleyici ve tepkisel yaklaşımlara** yönelik teknikler kullandıklarını, önleyici bir yaklaşım sergilemeye yönelik girişimlerde bulunmadıklarını belirttikleri görülmüştür. Ancak temada çocukların ifade sıklığı değerlendirildiğinde öğretmenlerin tepkisel yaklaşım tekniklerine başvurmayı (f:78) destekleyici yaklaşım tekniklerine (f:54) başvurmaktan daha fazla kullandıklarına yönelik bulgular elde edilmiştir. **Tepkisel yaklaşımların** içeriğinde *sert uyarı, tehdit, dövme, ceza verme, mahrum bırakma, tek ayaküstünde durma, başka sınıfa gönderme vb.* teknikler ifade edilmektedir. Bunların içinde en sık tekrarlayan ifadelerin ilk üçü; *Sert uyarı kızma (f:33), Mahrum bırakma (f:20) ve Tehdit etme (f:7)* olarak belirlenmiştir. Çocukların gözünden öğretmenlerin **destekleyici yaklaşımlarının** içeriğinde *uyarma, nedenini araştırma, doğruyu bulmaya yönlendirme, yer değiştirme vb.* tekniklerin yer aldığı görülmektedir. Bunların içinde en sık tekrarlanan ifadeler ise *uyarı (f:30), yer değiştirme (f:13), doğruyu bulmaya yönlendirme (f:4)* boyutlarından gelmiştir.

Çocukların ve öğretmenlerin duygularını kontrol etme ve düzenleme temasına yönelik öğretmenlerin ve çocukların yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

Ö4: “Çocukların duygularını kontrol etme düzenleme için; açıkçası ağlama krizleri (duyulmuyor) Kapıyı tekmeliyordu bir çocuk tekmeleyebilirsin bu seni sakinleştirecekse yapabilirsin dedim ama senin canın acır dedim engellemedim...”

Ö7: “Çocukların duygularını kontrol etme düzenleme için; çok öfkelenirse sınıfı yardımcıya bırakır biraz o çocukla dışarıda yürürüm biraz konuşuruz orda ciddi ciddi sakinleşmesi için. İlk dönem oluyor genelde ikinci dönem olmuyor. İçselleşti mi; nefes alıyoruz. Bir öğrenci aklıma geldi ark. Kızıyor nefes alıyorum diyor uyarıyor kendisini...”

Ö5: “Çocukların duygularını kontrol etme düzenleme için; onunla ilgili daha önce çalışmadım. Sadece kızgın olduklarını söylüyorlar...”

Ö15: “Çocukların duygularını kontrol etme düzenleme için; bazı çocuklar çekingendi rahat tavır sergileyemiyordu. Sık sık yanıma alırım onları, rahatça konuşabileceğimiz bir ortam oluştururum. Genelde söyler ama söylemezse de bazen arkadaşından öğrenirim bazense annesine sorarak öğrenirim. Araştırıp soruştururum. Göz kontağını ve tekil konuşmayı özel hissettiriyor gibi algılıyorlar. Bu onlar için önemli. Oyun saatinde yanına gidip beraber oynamayı teklif ederim. Oyun onlar için bir terapi gibidir o esnada kendilerini ele veriyorlar zaten. Morali düzeldiğinde tatlı ve şakacı bir dille sorarım ki hemen dilleri çözülür anlatırlar...”

Ö4: “Öğretmenin kendi duygularını kontrol etmesi düzenlemesi; ben genelde sesimi yükseltebiliyorum bazen ama sık olmamasına çalışıyorum. Çünkü benim de 3 yaşında küçük de bir oğlum var empati yapıyorum onu düşünüyorum. Ona nasıl davranılmasını isterdim gibi...”

Ö12: “Öğretmenin kendi duygularını kontrol etmesi düzenlemesi; duygumu söylüyorum neden kızgınum diyorum? Açıklayın diyorum. Duygumu devamlı konuşarak anlattım veya müzik açıp çocuklarla dans ederim, devamlı konuşuyorum duygum hakkında...”

Ö16: “Öğretmenin kendi duygularını kontrol etmesi düzenlemesi; zaman zaman öfkelendiğimiz oluyor. Bunun için genelde biraz nefes alıp vermek o anda devam ettiğimiz şeyi stajyere aktarmak. En büyük lafım "Onun çocuk olduğunu unutma" diyorum ve sakinleşiyorum...”

Ç19: “Eğer arkadaşı rahatsız ederse öğretmen uyarır ama çocuk devam etmişse öğretmeni kızar ve yerini değiştirir arkadaşını rahatsız etmesin diye.”

Ç20: “Öğretmen kızar çocuğa, niye arkadaşını rahatsız ediyorsun der bir daha yaparsan yerini değiştiririm der...”

**Çocukların kendi duygularını kontrol etme ve düzenlemeye** ilişkin kullandıkları yaklaşımları da araştırmada incelenmiştir. Öncelikli olarak **destekleyici yaklaşımları (93) tepkisel**



**yaklaşımlara (69)** göre daha yüksek oranda ifade ettikleri saptanmıştır. Çocuklar **destekleyici yaklaşımları**; *öğretmeninden yardım isteme (f:38)*, *uyarma sorunu konuşma (f:32)*, *çözüm bulma (f:11)*, *yer değiştirme (f:5)*, *doğruyu bulmasına yardım etme (f:4)*, *görmezden gelme (f:2)*, *nedenini araştırma (f:1)* şeklinde belirtmişlerdir. **Tepkisel yaklaşımlarda** ise *öğretmene şikâyet etme (33)*, *özür diletirme (23)*, *kızma/bağırma (5)*, *vurma (3)*, *küsmeye (3)*, *oç alma (2)* boyutlarında ifadeler kullanmışlardır.

Ç21: " Öğretmenim arkadaşımı uyardım ama beni hala rahatsız ediyor derim ama bunu hemen demem. Önce arkadaşımı birkaç defa canım arkadaşım yapma diye uyarırım, sonra sesimi yükseltirim ama dördüncü defa ne yazık ki artık öğretmenime söylerim..."

Ç22: " Devirdiyse beraber tekrar yaparlar ne olacak ki... Birlikte daha güzel ve uzun kuleler yapabilirler belki de..."

Ç23: "Özür diler devirdiği için arkadaş... Öğretmene söyler öğretmenim devirdi oyunumuzu bozdu derler..."

Araştırmanın olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması kategorisinin son teması olan **olumlu sınıf ortamını destekleyici materyal kullanımına** yönelik öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin bazıları **materyal kullanmadıklarını (f:13)**, **bazıları (f:12) ise duygu kartı, kukla, hikâye, zil, düdüğü ve paylaşmayı desteklemek için ortak kullanım materyali kullandıklarını** ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Olumlu sınıf ortamını destekleyici materyal kullanımı temasına yönelik öğretmenlerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

Ö3: "Hayır yok öyle materyallerim..."

Ö7: "Yok materyalim..."

Ö12: "Öyle bir materyalimiz yok ama müzik açabiliyorum. Bana sarılıyorlar. Hareketli müzik açıyorum. Oyunsu süreç yaratıyorum müzik durunca arkadaşımın burnunu tut gibi..."

Ö14: "İzlemeleri gerektiği yolu biliyorlar. Küçük bir masamız vardı kartlar hep ordaydı duygu kartları ordaydı. Kolu kırık bir çocuğun geçen yıl ikinci yılıydı benimle, o kartı aldı mesela konuştu şu anda böyle hissediyorum dedi. İlerleme olmuştu. Kuklayı kullanıyorum sessizlik için o çok işe yarıyor bazen çocuklar kendileri çıkarıyorlar..."

Ö16: "Kuklalarım var 3 tane. Kukuli, Minok(doğal-ipli) ve Kaşınanay. Kukuli oyunları anlatıyor. Ben fiziksel ya da erkek olarak itici gelmişimdir ama Kukuli itici gelmez. Herkes ona ilgi gösterir. Diğeri ağaç kuklam o da sınıfın üyesi, bazen geliyor. Olumsuz durumlarda çözüm yolunda bahsediyor. Zili kullanırım mesela toplanmak için ya da etkinlik arası geçişlerde. Çocuklara ulaşmak için düdüğü kullanırım..."

Olumlu sınıf atmosferinin oluşturulması ile ilgili gözlemlere ilişkin bulgular değerlendirildiğinde öğretmenlerin sınıf içi ilişkileri destekleyici tutumlar sergilemede, kendi duygularını kontrol etmek ve düzenlemek için önlem niteliğinde stratejiler kullanmada, çocukların duygularını önemsemeye, anlamaya çalışmada, alternatif sorun çözme becerilerini desteklemeye, sınıf içerisinde sosyal duygusal gelişimi destekleyici programlar, hikâyeler, duygu kartları, kum saati vb. materyaller kullanmada 146 puan ile **düşük seviyede** performans sergiledikleri gözlenmiştir.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Okul öncesi öğretmeni olarak sınıf içinde öğretim sürecinde sosyal duygusal problemleri önlemek, risk faktörlerini azaltmak, koruyucu faktörleri artırmak için sınıf yönetiminde önleyici yaklaşımları bir kaynak olarak kullanmak kritik bir öneme sahiptir (Moore vd., 2003; Oliver ve Reschly, 2007). Böylelikle sınıf atmosferi güvenli, huzurlu ve paylaşımına dayalı bir ortam hâline gelebilir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kuralların işleyişine, fiziksel ortamın işleyişine ve düzenlenmesine, düzenli günlük eğitim akışının planlanması ve uygulanmasına ve olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulmasına yönelik müdahale yaklaşımlarından ziyade önleyici yaklaşımları ne kadar işe koştuğu bunun için ne tür stratejiler kullandığı önem kazanmaktadır.



İşlevsel ve etkili bir sınıf yönetimi sunabilmede (Marzano, Marzano, Pickering, 2003; Barbetta, Leong-Norona, Bicard, 2005) ve istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını önleyebilmede etkili olan faktörlerin önemli bir bileşeni sınıf kurallarıdır ( Watson, ve ark., 2016). Bu çalışmada sınıf ortamında kuralların işleyişine yönelik öğretmenlerin ne tür yaklaşımlar sergilediklerini incelemek amacı ile öğretmenlerin genel olarak kuralları nasıl uyguladıkları, çocuklara söz konusu kuralları nasıl öğrettikleri, kuralların unutulmamasını veya çiğnenmemesini sağlamak için ne tür stratejiler kullandıkları detaylı bir şekilde hem gözlemler hem de görüşmeler ile değerlendirilmiştir. Hem çocukların hem de öğretmenlerin kurallara ilişkin ifadeleri değerlendirildiğinde sınıf içinde öğrenme merkezlerine, etkinlik sürecine ve davranışa yönelik alt temalarda çeşitli kuralların olduğunu açıklamaları kurallara yönelik farkındalığın gelişmiş olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca kuralların belirlenmesi temasında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (10) “kuralları çocuklarla birlikte belirlediklerini” ifade etmiştir. Ancak çocukların bulgularında “öğretmen çocuklarla birlikte belirler” ifadesinden ziyade “öğretmen belirler” en fazla ifade sıklığı olarak göze çarpmaktadır. Okul öncesi sınıf ortamlarında kuralların sınıfın ortak ürünü olmasının ve çocuklar tarafından kolay benimsenmesinin önemi üzerinde durulmaktadır böylelikle olumlu bir sınıf ve öğrenme ortamının oluşmasına katkıda bulunulacaktır (Webster-Stratton ve Herman, 2010). Nitekim Karabay ve Ası (2015)’ ya göre kurallar belirlenirken çocukların sürece dâhil edilmesinin ve kurallara uyulmadığında ortaya çıkabilecek sorunların tartışılmasının, kuralların içselleşmesine ve sınıf içi uyumun ve öğrenme ortamının niteliğinin gelişmesine katkıda bulunacaktır. Bu çalışmanın bir diğer bulgusu ise, kuralların gerek etkinlikler aracılığıyla gerekse açıklamalar ve model olma yoluyla öğretiminde öğretmenlerin çabalarının bir kısmının çocuklar tarafından fark edilmesidir. Her ne kadar öğretmenler hikâye/drama etkinlikleri ile kuralları öğrettiklerini dile etirseler de çocuklar boyama ve materyaller (resim) kullanarak ya da örnekler ve anlatım yoluyla öğretmenlerinin kuralları öğrettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin kuralları sınıf içinde işler hale getirmek, çocukların katılımını arttırabilmek ve dikkatlerini bu boyutlarda çekebilmek için çeşitli oyunlar, hikâyeler, dramalar, şarkılar gibi etkinliklerden yararlanmaları da alan yazınında sıklıkla önerilmektedir (Winter, 1999; Beaty, 2000; Sönmez, 2001; McInerney ve McInerney, 2002). Kuralların öğretimi temasına yönelik işleyiş değerlendirildiğinde hem öğretmenlerin hem de çocukların verdikleri cevapların örtüşmüş olması kuralların öğretiminde öğretmenlerin hem etkinlikler hem açıklamalar hem de model olmayı kullanması arzu edilen bir sonuç olarak değerlendirilmektedir (Beaty, 2000; McInerney ve McInerney, 2002). Ancak bu çalışmada öğretmenlerin ve çocukların kuralları hatırlatma ve pekiştirme için izledikleri yollara ilişkin verdikleri cevaplar dikkat çekicidir. Öğretmenler kuralların pekiştirilmesinde ve hatırlatılmasında en çok sözel hatırlatıcılar (20), görsel hatırlatıcılar (8) ve ceza (2) alt temalarını kullandıklarını ifade ederken çocuklar ise en çok ceza (84), sözel hatırlatıcılar (61) ve görsel hatırlatıcılar (1) kullandıklarını belirtmişlerdir. Çocukların ifadelerinden ceza alt temasının boyutları değerlendirildiğinde öğretmenlerinin sert uyarı (43), oturma cezası (20), mahrum bırakma (12), tek ayaküstünde durma (5), sınıf dışında bekletme (4) şeklinde yaklaşımlar sergilediklerini ifade etmeleri oldukça düşündürücü bir bulgudur. Öğretmenler de iki kez de olsa olumsuz mola ve çocuğu önemsememeyi (görmezden gelme) kullandıkları konusunda geri bildirimde bulunmuşlardır. Bu tarz kısıtlayıcı yaklaşımların, empati ve güvene dayalı sınıf içi pozitif atmosferin oluşmasını engellediği gibi aynı zamanda çocukların duygu kontrol ve ifade becerilerinin gelişimi açısından da oldukça olumsuz yönde etkilere neden oldukları görülmektedir (Emmer ve Stough, 2001). Literatürde, kurallara uyulmadığında, öğretmenlerin çocukları sözlü olarak uyardıkları (Günay, 2005), bakışlarla uyarma, sözel uyarma, kuralları hatırlatma gibi yollar izledikleri (Demir, 2003) ve hatta kurallara uyulmadığı durumlarda öğretmenlerin olumlu tutumlar sergilediklerini ortaya koyan çalışma bulgularına da rastlanılmaktadır (Karabay ve Ası, 2015). Diğer taraftan literatürde bu araştırmanın bulgularıyla örtüşen araştırma sonuçlarına da rastlanmaktadır. Çocukların görüşlerinin değerlendirildiği çalışmalarda bu bulguyla örtüşen, öğretmenlerin sıklıkla kızma-ceza verme gibi olumsuz tutumlar sergilediklerini ifade eden sonuçlar elde edilmiştir (Harrison, Clarke ve Ungerer, 2007; Aktas, 2010; Aykaç, 2012; Batı, 2012). Öğretmenlerin sınıf içinde cezalandırma, kızma, bağırma gibi olumsuz yaşantılar sunması çocuklarda, olumsuz beklentiler ve örüntülerin yerleşmesi yol açacaktır. Olumsuz ilişkilerin çocuklar üzerinde yaratacağı etkiler göz ardı edilmemelidir. Söz konusu kısıtlayıcı tepkisel yaklaşımlar güvenli ilişkilerin kurulması engeller, sosyal ve duygusal

problemlerin çoğalmasına yol açar ve sınıf ortamında eğitim sürecini bölen bir işlev üstlenir. Nitekim bu çalışmanın olumlu sınıf atmosferinin oluşturulması boyutunda da çocukların öğretmenlerinin duygularını kontrol etmek için tepkisel yaklaşımı destekleyiciden daha sık kullandığını ifade ettikleri saptanmış ve kendilerinin de duygularını düzenlemede ve kontrol etmede bu yolu kullanmayı seçtikleri belirlenmiştir.

Araştırmada kuralların işleyişi ile ilgili gözlem boyutu değerlendirildiğinde ise öğretmenlerin sınıf kurallarını oluşturmada bunların kararlı ve tutarlı bir şekilde yürütülmesinde, hatırlatma ve pekiştirilmesinde düşük düzeyde bir performans gösterdiği saptanmıştır. Öğretmenlerin sınıf kurallarının içselleşmesini desteklemesi, müdahaleci bir tutum sergilemekten ziyade daha çok etkileşimli önleyici davranış yöntemlerini işe koşan bir sınıf yönetimi sergilemesi önerilmektedir. Çocukların kuralları içselleştirme sürecinde öz denetimlerinin desteklenerek model olma yönteminin kullanılması, sıklıkla hatırlatmalarda bulunulması olası sınıf içi problemlerin önlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Senemoğlu, 2001; Günay, 2005).

Sınıf yönetimi sürecinde çocukların sınıf ile bütünleşmeleri ve başarılı olmalarında etkili olan faktörlerin ilk bileşeni de sınıfın fiziksel tasarımıdır (Garrett, 2014; Cantero, Mira ve López-Chao, 2016). Eğitim ortamında çocukların en temel gereksinimlerini karşılayacak mekânsal organizasyonlar sunması ve farklı öğrenme deneyimlerine olanak sağlaması beklenmektedir. Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) incelendiğinde, fiziksel ortamın düzenlemesi başlığı altında ele alınan öğrenme merkezlerinin hareketli-hareketsiz, sesli-sessiz vb. özellikler açısından birbirinden çeşitli malzemelerle ayrılmış olması ve materyallerin çocukların ilgisine ve gelişim seviyesine uygun olması ile ilgili önleyici anlamda kullanılabilir birçok stratejinin bulunduğu görülmektedir. Bu çalışmada okul öncesi eğitiminde fiziksel ortamın işleyiş ve düzenlenmesi açısından sınıfların öğretmenler tarafından öğrenme merkezlerine ve materyallere ilişkin nasıl yapılandırıldığı incelenerek dört tema altında ele alınmıştır. Öğrenme merkezlerinin düzenlenmesinde öğretmenlerin ifade sıklıkları değerlendirildiğinde öncelikle merkezlerin özelliğinin (ışık, sesli, hareketli, büyük vb.) çocukların ilgi ve gelişim düzeyinden daha fazla tekrar edildiği gözlenmiştir. Öğretmenlerin her iki boyutu da önemsemeleri dikkat çekicidir. Fiziksel olarak tasarlanmış eğitim ortamının niteliğinin; büyüklüğünün, yoğunluğunun, iyi tasarlanmış aktivite uygulamalarının ve açık oyun alanlarının kalitesinin, çocukların bilişsel, sosyal, duygusal gelişimi ile ilişkili olduğu açıklanmaktadır (Moore vd., 2003). Araştırmalar çocukların gelişim seviyelerine uygun farklı ilgi çekici seçeneklerin ve etkinliklerin sunulduğu eğitim ortamlarının çocukların duygularıyla baş etmelerine yardımcı olduğu davranışsal sorunların ortaya çıkmasını önlediği veya azalttığı vurgulanmaktadır (Bullard, 2013). Öğrenme merkezlerine çocukların yönlendirilmesi temasında öğretmenlerden gelen yanıtların içeriği değerlendirildiğinde yönlendirme yapmadığını ifade eden (10), çocuğun seçim yapmasına ya da bir planlama yapmasına izin vermeden kendisinin yönlendirdiğini belirten (2) ve sadece dağılım panosunu kullandıklarını açıklayan (6) öğretmenlerin olması, öğretmenlerin merkezlere yönlendirmede kullanacakları yöntemler açısından güçlendirilmeye ihtiyaçlarının olduğunu düşündürmüştür. Literatür incelendiğinde, çocukların öğrenme merkezlerinin tamamını aktif kullanması ve sınıf içerisinde kopuklukların yaşanmaması adına merkezler arası yönlendirme ve geçişlerin kontrollü ve kurallı olmasının gerekliliği vurgulanarak okul öncesi öğretmenlerinin bu noktada yetersiz oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır (Ferguson, Ashbaugh, O'Reilly ve McLaughlin, 2004; Fox, 2009; Pica, 2010; Banerjee ve Horn, 2013). Eğitici materyal seçimi temasında öğretmenlerin hem çocukların ilgi ve gelişim düzeyine önem vermesi hem de oyun ve eğitici materyallerin niteliğini önemsediklerini dile getirmelerine rağmen öğretmenlerin ve çocukların oldukça sık bir şekilde öğrenme merkezlerindeki materyallerin yıl boyunca değiştirilmediğini herhangi bir yenilemenin gerçekleştirmediğini belirtmeleri bu alanda ciddi bir eksikliğe dikkat çekmiştir. Her bir merkezin çocukların farklı gelişim alanlarına sayısız katkısı nedeniyle alan yazınında öğrenme merkezlerine yönelik gerekli düzenlemelerin gerçekleştirilmesi ve donanımın sağlanması; hazırlanan farklı etkinlikler ve kazanımlar doğrultusunda merkezlerin çeşitli şekilde düzenlenmesi, merkezlere ekleme ve çıkarmalar yapılması vurgulanmaktadır (Catron ve Allen, 2003; Decker ve Decker, 2005; Bay, 2016). Ayrıca çocukların gelişimleri ve gereksinimleri doğrultusunda yeni merkezlerde eklenebileceği açıklanmaktadır (Gürpınar, 2006). Öğretmen tarafından ihtiyaç duyulduğu sürece çocukların serbest zaman geçirdikleri öğrenme merkezlerinde,

materyal ekleme - çıkarma yapılmasının, kavrama veya konuya göre yeni merkez oluşturulmasının bu merkezlerin çocukların ilgi ve istekle oynayabilecekleri ortamlar haline getirilmesinde önemli bir rolü olduğu belirtilmiştir (Gordon, 2002; McWilliam ve Casey 2008; Özyürek ve Aydoğan 2011). Gerçekleştirilen gözlemlerde de fiziksel işleyişin ve ortamın orta düzeyde bir yapıda işlev göstermiş olması öğretmenlerin, merkezleri donanımlı kılacak sınıf içi düzenlemeleri kapsayacak ve merkezler arası geçişlere yönelik sistematik uygulamaları ve teknikleri içeren eğitimlere ihtiyaç duydukları düşünülmektedir. Nitekim fiziksel ortam ve donanımın yeterli olması durumunda eğitimcinin verimli olması ve program beklentilerini karşılaması olanaklı hale gelebilmektedir (Choi, 2013).

Araştırmada öğretmenlerin, fiziksel ortamın düzenlenmesi ile ilgili gözlem boyutu değerlendirildiğinde ise öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi, yenilenmesi ve çocukların merkezlere yönlendirilmesinde ve eğitici materyal seçimi ve düzenlenmesinde orta düzeyde bir performans gösterdiği saptanmıştır. Fiziksel ortamın nitelikli biçimde düzenlenmesinin sınıf içi işleyişi ve iklimi doğrudan etkilediği bilinmektedir (Hohmann ve Weikart, 2002; Moore, Sugiyama ve O'Donnell, 2003). Bu bağlamda orta düzeyde gösterilen performansın önleyici açıdan yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır.

Bu çalışmada öğretmenlerin günlük eğitim akışını planlama ve uygulamaya yönelik girişimleri, sınıf yönetiminin önleyici boyutunda yer alan bir diğer bileşendir. Öğretmenlerin günlük eğitim akışını planlama temasında öğretmenlerin neredeyse eşit ifade sıklığı içinde hem çocuk odaklı hem de etkinlik odaklı günlük eğitim akışlarını planladıkları saptanmıştır. Nitekim alan yazınında da öğretmenlerin, etkinlikleri çocukların gelişim özelliklerine, yaşlarına, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun şekilde planlaması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2013; The High Scope Daily Routine, 2014). Ancak günlük eğitim akışı uygulama temasında öğretmenlerin çocuk odaklı uygulamalar (12) yerine etkinlik odaklı uygulamaları (39) çok daha sık dile getirdikleri görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu, geçmişten günümüze taşınan öğretmen merkezli eğitim anlayışından henüz tam olarak uzaklaşamamasının bir sonucu olarak karşımıza çıkmıştır. (Sak, Erden ve Morrison, 2016). Burada vurgulanması gereken önemli bir nokta öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimden ne anladıklarıdır. Çünkü Denise ve Perry (2003) çocuk merkezli eğitimin algılanışı ile ilgili bu noktanın önemli olduğunu ifade etmekte ve öğretmenlerle çocukların çocuk merkezli eğitimle ilgili algılamaları arasındaki farklılığa dikkat çekmektedir. Ona göre, öğretmenler her ne kadar çocuk merkezli eğitim kavramını yerinde ve doğru algılasalar da, yine de, uygulama boyutunda ikisi arasında oldukça önemli farklılıklar oluşmaktadır. Nitekim Türkiye'de okul öncesi öğretmenlerinin çocuk merkezli program uygulamalarının ve kişisel algılarının belirlendiği çalışmada öğretmenlerin önemli bir kısmının hazır plan kullanmayı tercih ederek bireysel farklılıkları göz ardı ettiğini ve kavramları sunuş biçimi ile kazandırdıklarını ortaya konmuş, günümüzde halen öğretmen merkezli bir anlayışa sahip olduğu gösterilmiştir (Sak, Erden ve Morrison, 2016). Öğretmenlerin, çocukların birseysel farklılıklarının göz önünde bulundurulmasının altını çizen yapılandırmacı yaklaşıma yönelik farkındalıklarının tam olarak kazanılmadığı görüşleri de mevcuttur (Horne, 2005; Greeno, 2006).

Görüşme formlarından elde edilen üçüncü tema olan etkinlikler arası geçişin sağlanmasına ilişkin bulgularda, yönlendirme yaparken herhangi bir tekniğe başvurmadığını açıklayan öğretmen sayısının çeşitli geçiş etkinlikleri ve açıklamalar yapan öğretmenlere göre daha az sayıda olması önleyici açıdan desteklenen bir sonuçtur. Etkinlikler arası geçişlerde ortaya çıkabilecek sorunları önlemek amacıyla geçişlerin önceden planlanması ve bekleme süresinin kısa olacak şekilde düzenlenmesi önerilmekte ayrıca bu şekilde planlanmış geçişler sayesinde herhangi bir aksiliğin meydana gelmesinin önlenebileceği belirtilmektedir (Burden, 2016). Çalışmanın rutinler temasında öğretmenler rutinler hakkında çocukları bilgilendirdiklerini hatta bazen birlikte planladıklarını oldukça sık dile getirmişlerdir. Ancak çocuklardan alınan geri dönütler incelendiğinde öğretmenler kadar sık olmamakla birlikte yalnızca 24 kez rutini bildiklerine yönelik açıklamalarda buldukları görülmüştür. Öğretmenlerin bu çalışmada kuralların pekiştirilmesi ve hatırlatılması temasının altında sözel ve görsel hatırlatıcılar kullanmak konusunda farkındalıklarının geliştirilmesine ihtiyaç duyduklarının altı çizilmiştir. Bu bulguda da öğretmenlerin ifade sıklıklarından rutinlerin hatırlatılmasında ve pekiştirilmesinde hem görsel hem de sözel ipuçlarından çok az yararlandıkları saptanmıştır. Jones ve Jones' a göre (2004) kuralların çocuklar tarafından kolaylıkla içselleştirilmesi için görsellerin

boyanmasını ve bunların sınıf ortamında asılı olarak bulundurulmasını önermiştir; ihtiyaç duyuldukça bu görsel aracılığıyla kurallar hatırlatılıp pekiştirilebilir. Johnson (2001) çocukların kendilerinin oluşturduğu görsel ve işitsel hatırlatıcıların işlevselliğini vurgulayarak öğretmenlerin kolaylıkla ulaşabileceği çocukların da görebileceği yerlerde bulunmasını tavsiye etmiştir. Günlük rutinin çocuğun planlama yapmasındaki önemine oldukça değer veren okul öncesi programlarında da akış içindeki planlama ve uygulamalar sürecinde görsel ve yazılı materyaller aktif olarak yer almaktadır (Schweinhart, 2003; Arıkan, 2018, s.399).

Araştırmacılar tarafından günlük eğitim akışının planlanması/ uygulanması ile ilgili gözlemlere ilişkin bulgular değerlendirildiğinde ise öğretmenlerin çocukların ilgi ihtiyaç ve gelişim seviyesine yönelik etkinlik çeşitlerine yer verecek şekilde planlanmalar yapma, güne başlama zamanı ile çocukları gün içerisinde gerçekleştirecek etkinliklere hazırlama, geçiş etkinlikleri kullanma ve rutinleri sürekli ve tutarlı bir şekilde uygulama boyutlarında orta düzeyde bir performans sergiledikleri sonucuna varılmıştır. Çoğu araştırmacı, çocuğun doğasında var olan planlılık ve düzenliliği destekleyecek biçimde gün içinde gerçekleştirilecek etkinliklerden haberdar edilmesinin ve rutinin akışına uyulmasının önemini vurgulamaktadır (Murphy, McSweeney, Smith ve McComas, 2003; Hanley, Cammilleri, Tiger ve Ingvarsson, 2007). Araştırmada öğretmenlerin güne başlama zamanını aktif kullanmadıkları gözlenmiştir. Okul öncesi yaklaşımında önem verilen bir beceri olarak çocuğun inisiyatif alıp plan yapma becerisinin geliştirilmesi için güne başlama zamanında olanaklar yaratılmakta ve bu zaman aracılığıyla çocuk gününü planlayarak akış hakkında fikir sahibi olmaktadır (Samuelsson, Sheridan ve Williams, 2006).

Bu araştırmada incelenen dördüncü alt probleme ait görüşme formlarından elde edilen sonuncu boyut ise olumlu sınıf ortamının sağlanmasıdır. Brown, Jones, LaRusso ve Aber (2010), olumlu sınıf ikliminin bileşenlerini öğrenci-öğretmen ilişkilerinde ve akran etkileşiminde görülen saygı, sıcaklık, hoşlanma ve duygusal bağlar olarak sıralamıştır. Öğretmen ile çocuk arasında geliştirilen bu olumlu ilişkiler, çocuğun sınıf içerisindeki akran etkileşimine ve öğrenme sürecine önemli katkı sağlayan unsurlardır (Brekelmans, Wubbels ve Brok, 2002). Sınıf ortamında bu ilişkileri destekleyici girişimlere yönelik öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde anlatım yolunu (duygular hakkında konuşma, doğru davranışa yönlendirmeye yönelik açıklamalar yapma) öncelikli olarak daha sık dile getirdikleri ödül vermeye, etkinlikler yoluyla aktarmaya ve model olmaya yönelik açıklamaları sayıca az olmakla birlikte kullandıkları yaklaşımlar olarak ifade edilmiştir. Öğretmenin kibarca istekte bulunması, sözel ödül vermesi, çeşitli önleyici müdahalelerde bulunması, birlikte çözümü araştırmaları gibi öğretmen tutumları ise çocuk öğretmen ilişkisini zenginleştiren olumlu ilişki algılarını güçlendiren yaklaşım biçimleridir. Çocuğun eğitiminden sorumlu profesyonellerin önleyici bir zihniyete sahip olması ve önleme yönelik hizmetlerini arttırması, sınıf içinde var olan ilişkileri zenginleştirmek ve iyileştirmek için çaba içinde olması gerektiğinin altı çizilmektedir (Pianta, 2017 s,19). Nitekim öğrenmeyi etkileyen en temel etmenleri saptamak amacıyla 179 kitap bölümü, 91 araştırma sentezi ve 61 ulusal taramanın incelendiği araştırmada 28 kategoriye ayrılan bulgular incelendiğinde en etkili 11 kategorinin 8'inin öğretmen-öğrenci sosyal ilişkileri, sınıf ortamı, akran grubu gibi sosyal ve duygusal faktörleri içerdiği saptamıştır (Wang, Haertel ve Walberg 1997). Bu bulgular sosyal duygusal becerilerin kazandırılmasının önemi konusundaki farkındalığı arttırmakla birlikte çocuklara sunulan önleyici boyutta destekleyici, tutarlı ve güvenli ortamın hem akademik hem de sosyal duygusal uyumu geliştirdiğine yönelik bakış açısını güçlendirmektedir (Denham, Bassett ve Zinsler, 2012).

Öğretmenlerin çocukların duygularını ifade etmelerini sağlamaya yönelik açıklamaları değerlendirildiğinde sınıf içinde çocukların duygularını ifade etmelerine yönelik teorik donanımlarının iyi düzeyde olduğu düşünülmektedir. Ancak çocukların ve öğretmenlerin duygularını kontrol etme ve düzenleme alt temasından alınan bulgular değerlendirildiğinde önleyici bir bakıştan hiç söz edilmemiş olması oldukça düşündürücüdür. Öğretmenlerin sorunlar ortaya çıktığında destekleyici yaklaşımlar içinde olduklarına yönelik ifade sıklıkları gözlenirken kısıtlayıcı/ tepkisel yaklaşımlardan bağırma ve kızma yolunu da kullandıklarını ifade etmeleri önemli bir bulgudur. Çocukların bakış açısı ise ilişkilerdeki olumsuz yansımayı daha net ortaya koymaktadır. Çocuklar, hem öğretmenlerinin hem de



kendilerinin duygularını kontrol ederken veya düzenlerken kısıtlayıcı-tepkisel yaklaşımları (sert uyarı, tehdit, dövme, ceza verme, mahrum bırakma, tek ayaküstünde durma, başka sınıfa gönderme vb.) destekleyici yaklaşımlardan (uyarma, nedenini araştırma, doğruyu bulmaya yönlendirme, yer değiştirme vb.) daha fazla kullandıklarını dile getirmişlerdir. Alan yazınında sınıf içinde ortaya çıkan problemleri durumlarda öğretmenlerin kendi duygu durumlarını nasıl düzenlediklerinin ve bu süreçte kullandıkları stratejilerinin, çocuklarla ilişkilerini yakınlık ve çatışma boyutlarında şekillendirdiği üzerinde durulmaktadır. Öğretmenin bağırması, ceza vermesi, sınıf ortamından uzaklaştırması, sevilen şeyden mahrum bırakması, otoriteden yardım istemesi veya çocuğu tehdit etmesi gibi davranışları ya da öğretmenin bunları yapacağına yönelik çocukların bir algı içinde olması çocukların öğretmenlerine karşı hissettikleri yakınlık algısına zarar vermektedir (Sutton,2004; Sutton, Mudrey-Camino & Knight, 2009;). Brown (2004) gerçekleştirdiği niteliksel çalışmada tüm öğretmenlerin uyumsuz davranışların üstesinden gelmek için cezalandırıcı olmayan bir yaklaşımı savduklarını, işbirliği içinde öğrenme ortamı yaratabilmek için korku ve cezadan uzak, güven ilişkisine dayalı güçlü ilişkiler kurmaya çalıştıkları sonucuna varmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki hassasiyeti Sutton'nun (2004) yaptığı çalışmada da görülmektedir, öğretmenler negatif duygularını düzenleyebilme becerilerinin onları çeşitli açılardan daha etkin kıldığını ve özellikle akademik hedeflere ulaşabilmek için öğrenme ortamına bölücü bir etki bırakmak istemediklerini dile getirmişlerdir. Araştırmacı, bazı öğretmenlerin çeşitli disiplin stratejileri ve sınıf yönetimi yaklaşımları kullanarak kendi duygularını düzenlemeye çalıştıklarını ve akademik hedefleri sekteye uğratmak istemediklerini de açıkladıklarını belirtmiştir. Sınıf içindeki ilişkileri destekleyen yaklaşımlardan biri de olumlu davranış desteği yaklaşımıdır. Bu yaklaşım geleneksel reaktif disiplin yaklaşımlarından farklı olarak etkili disiplin uygulamalarını ve önleyici ve olumlu davranış yönetimi stratejilerini kapsamaktadır. Bu yaklaşım ile negatif davranışın ortaya çıkmadığı ortamlar oluşturmak hedeflenir; olumlu davranışlar ödüllendirilir ve negatif davranışları tetikleme olasılığı olan çevresel, fizyolojik ve müfredatı yönelik unsurlar ortadan kaldırılmaya ya da azaltılmaya çalışılır. Kurallar pozitif bir şekilde belirlenir ve rutin içinde üzerinden geçilerek tazelenir ayrıca bu yaklaşımda rol canlandırma ve pratik yapma, tercih yapma gibi uygulamalara da yer verilmektedir (Ruef, Higgins, Glaeser ve Patnode, 1998; Allen, 2010).

Olumlu sınıf atmosferinin oluşturulması ile ilgili gözlemlere ilişkin bulgular değerlendirildiğinde ise öğretmenlerin sınıf içi ilişkileri destekleyici tutumlar sergilemede, kendi duygularını kontrol etmek ve düzenlemek için önlem niteliğinde stratejiler kullanmada, çocukların duygularını önemsemeye, anlamaya çalışmada, alternatif sorun çözme becerilerini desteklemeye, sınıf içerisinde sosyal duygusal gelişimi destekleyici programlar ve materyaller kullanmada düşük seviyede performans sergiledikleri belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerine ve sınıfta ortaya çıkan güç durumlarla nasıl mücadele edeceklerine yönelik donanımlarının yeterli olmadığını vurgulayan araştırmacıların (Freiberg, 2002; Sutton, Mudrey- Camino, Knight, 2009; Allen, 2010) görüşlerini destekler niteliktedir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğretmenlerin genel olarak sınıf içerisinde kuralların işleyişine, fiziksel ortamın düzenlenmesine, günlük eğitim akışının planlanıp uygulanmasına ve olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulmasına yönelik olumlu yönde ifadelerde buldukları ve olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması dışındaki diğer boyutlarda önleyici yaklaşımlara yönelik ne tür stratejiler kullanmaları gerektiğini genel olarak bildikleri görülmüştür. Ancak gözlem sonuçlarında öğretmenlerin ifadeleri ile uygulamaları arasında farklılık olduğu; öğretmenlerin kuralların işleyişi ve olumlu bir sınıf ortamının oluşturulması boyutlarına yönelik bilgilerini uygulamaya dönüştüremedikleri ve düşük düzeyde bir performans sergiledikleri belirlenmiştir. Sınıf içi önleyici yaklaşımların temelinde yer alan empati ve güvene dayalı destekleyici ilişkilerin sürdürüldüğü pozitif sınıf ikliminin oluşturulması ve korunmasının, sınıf kurallarının belirlenme ve uygulama süreçleri ile doğrudan ilişkili olduğu belirtilmektedir (Powell, Dunlop ve Fox 2015). Bu bağlamda öğretmenlerin kuralları işlevsel olarak sınıf yönetiminde işe koşabilmeleri için temelde olumlu bir sınıf atmosferini oluşturmaları gerekmektedir.

Fiziksel ortamın düzenlenmesi ve günlük eğitim akışının planlanıp uygulanmasında da düşük düzeye yakın olmakla birlikte orta düzeyde bir performans sergiledikleri sonucuna varılmıştır. Aynı



zamanda çocukların ifadelerinde de öğretmenlerin söz konusu boyutlarda genel olarak önleyici yaklaşımlara yönelik etkili stratejiler kullanmadıkları sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin genel olarak önleyici yaklaşımları sınıf içerisinde uygulamaya yönelik yeterli donanımına sahip olmadıkları düşünüldüğünde çocuk-öğretmen ilişkisini güçlendirecek, olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulmasını sağlayacak, kuralların tutarlı bir şekilde uygulanmasını destekleyecek teorikten ziyade uygulamaya dayalı önleyici yaklaşım biçimlerini kapsayan eğitim programlarının sunulması gerektiği düşünülmektedir. Sınıf içerisinde besleyici ilişkilerin oluşturulmasının olumsuz davranışları önleyeceği düşünüldüğünde, öğretmenlerin çocuklarla olumlu ilişkiler kurmalarını sağlayacak, hem çocukların hem de öğretmenlerin problem çözme becerilerini geliştirecek önleyici müdahale programlarına yönelik öğretmenlerin bilgilendirilmesi ve bu programları sınıf içerisinde nasıl uygulamaları gerektiği konusunda öğretmenlere eğitim verilmesi gerektiği önerilmektedir.

### KAYNAKÇA

- Akgün, E., Yazar, M. ve Dinçer, Ç. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinliklerde Kullandıkları Sınıf Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9.
- Aktas, B. C. (2010). Investigating Primary School Students' Perceptions Regarding "Teacher" through Their Drawings. *International Journal of Learning*, 17(8).
- Allen, K.P. (2010) " Classroom Management, Bullying And Teacher Practices" in *The Professional Educator*, Vol.34 I. 1.
- Arıkan, A. (2018). HighScope Programı. Fulya Temel (Ed.) *Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar* içinde (s. 369-415). Ankara: Vize.
- Arslan, M. M., Eraslan, L. (2003). Yeni Eğitim Paradigması ve Türk Eğitim Sisteminde Dönüşüm Gerekliliği, *Milli Eğitim Dergisi*, 160 sayfa [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/160/arslan-eraslan.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/arslan-eraslan.htm).
- Aykaç, N. (2012). İlköğretim öğrencilerinin resimlerinde öğretmen ve öğrenme süreci algısı. *Eğitim ve Bilim*, 37(164),298-315.
- Banerjee, R. & Horn, E. (2013). Supporting classroom transitions between daily routines: Strategies and tips. *Young Exceptional Children*, 16(2), 3-14.
- Başar, H. (2008). Sınıf yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Batı, D. (2012). (4-12 Yaş) Çocuk Resimleri Ve Onların İç Dünyalarının Resimlerine Yansıması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Barbetta, P. M., Leong Norona, K., & Bicarid, D. F. (2005). Classroom Behavior Management: A Dozen Common Mistakes and What to Do Instead. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 11-19.
- fopattopattontBay, D N. (2016). Okul Öncesi Sınıflarının Geliştirilmesi: Kültür Merkezleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(29), 178-192.
- Beaty, J. J. (2000). Skills for preschool teachers (6th Ed.) New Jersey: Prentice Hall Inc, Upper Saddle River.
- Brekelmans, M., Wubbels, T & den Brok, P. (2002). Teacher experience and the teacher-student relationship in the classroom environment. *Studies in educational learning environments: An international perspective*, 73-100.

- Brown, J. L., Jones, S. M., LaRusso, M. D., & Lawrence Aber, J. (2010). Improving Classroom Quality: Teacher Influences and Experimental Impacts of the 4Rs Program. *American Psychological Association* , 153-167.
- Bullard, J., (2013). *Creating Environments for Learning: Birth to Age Eight* (2nd edition), Pearson, USA.
- Burden, P. (2016). *Classroom management: Creating a successful K-12 learning community*. John Wiley & Sons
- Canter, L. (2014). *Classroom management for academic success*. Solution Tree Press.
- Cantero, J. M. M, Mira, R. G., & López-Chao, V. (2016). Influence of Physical Learning Environment in Student's Behavior and Social Relations. *Anthropologist*, 25(3), 249-253.
- Catron, C.E., & Allen, J. (2003). *Early childhood curriculum a creative play model*. New Jersey: Pearson Education Upper River.
- Choi, J., (2013). Türkiye'de Ve Güney Kore'de Okul Öncesi Eğitimin İncelenmesi, (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Christensen, L.B., & Johnson, R.B., & Turner, L.A., (2015), *Research Methods Design and Analysis*, Pearson, Twelfth Edition, USA.
- Decker, C.A., & Decker, J.R. (2005). *Planning administering early childhood programs*. Pearson New Jersey: Merrill Prentice.
- Demir, Y. (2003). İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin sınıfta karşılaşılan problem davranışlara karşı baş etme stratejileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Denham S.A., Bassett H. H., Zinsser K. (2012). *How preschoolers' social-emotional learning (SEL) predicts their school readiness: developing theory-promoting, competency-based assessment.s*
- Denise, D.H. ve Perry, K.E. (2003). Learner-Centered According to Children, Ohio State University, on Behalf of its College of Education, [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_m0NQM/is\\_2\\_42/ai\\_102696725/print](http://findarticles.com/p/articles/mi_m0NQM/is_2_42/ai_102696725/print) (Web Adresinden Mayıs 2018 Tarihinde Alınmıştır).
- Domitrovich, C. E., Greenberg, M. T., Kusche, C. & Cortes, R. (1999). *Manual for the Preschool PATHS Curriculum*. South Deerfield, MA: Channing-Bete Company.
- Emmer, E, & Sabornie, E. J. (2014). *Handbook of classroom management*. Routledge.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education. *Educational Psychologist*, 103-112.
- Evertson C. M., Emmer E.T., & Worsham M. E. (2003). *Classroom management for elementary teacher*. Boston; Pearson Education.
- Ferguson, A., Ashbaugh, R., O'Reilly, S., & McLaughlin, T.F. (2004) Using prompt training and reinforcement to reduce transition times in a transitional kindergarten program for students with severe behavior disorders. *Child & Family Behavior Therapy*, 26 (1), 17-24.
- Fox, T.J. (2009). *Effective transition techniques*. Published graduate theses, Concordia University, Portland.

- Freiberg, H. J. (2002). Essential skills for new teachers. *Educational Leadership*, 59: (6), 56-60.
- Garrett, T. (2014). *Effective classroom management*. Teachers College Press.
- Gordon, T. (2002). Etkili Öğretmenlik Eğitimi. Emel Aksay (Çev. Ed.). İstanbul: Sistem.
- Greeno, J.G. 2006. Learning in activity. In *The Cambridge handbook of the learning sciences*, ed. R.K. Sawyer, 79–96. Cambridge: Cambridge University Press.
- Günay, Y. (2005). İlköğretim birinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin sınıf kurallarını oluşturmada ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gürpınar, H. A., (2006), Okul öncesi Öğrenimine Devam Eden Çocukların Tercih Ettikleri İlgi Köşeleri Ve Tercih Etme Nedenleri, (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Hanley, G P., Cammilleri, A. P., Tiger, J. H., & Ingvarsson, E. T. (2007). Towards a method for describing preschoolers' activity preferences. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40, 603-618.
- Harlan J. C., & Rowland S. T. (2002). *Behavior management strategies for teachers*. Charles C Thomas Publisher, LTD. Springfield, Illinois.
- Harrison, L. J., Clarke, L., & Ungerer, J. A. (2007). Children's drawings provide a new perspective on teacher–child relationship quality and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 55-71.
- Hohmann, M., ve Weikart, D. P. (2002). *Educating young children: Active learning practices for preschool and child care* (2nd edition). Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Horne, M. 2005. *Personalised learning*. London: DfES Strategy Unit.
- Jones, V., & Jones, L. (2004). *Comprehensive classroom management creating communities of support and solving problems*. Pearson Education, Inc. Boston; United States of America.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom Management that Works: Research-based Strategies for Every Teacher*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McInerney, D. M., & McInerney, V. (2002). *Educational psychology*. (3th. Ed.). Australia: Pearson Education Pty Limited.
- McWilliam, R. A., & Casey, A. M. (2008). *Engagement of Every Child in the Preschool Classroom*. Poul.H Brookes Publishing. Baltimore. \*Erişim: [http://www.amazon.co.uk/Strategies-Promoting-Engagement-Classroom-Statistics/dp/1557668574/ref=sr\\_1\\_1?s=books&ie=UTF8&qid=1432218634&sr=11&keywords=9781557668578](http://www.amazon.co.uk/Strategies-Promoting-Engagement-Classroom-Statistics/dp/1557668574/ref=sr_1_1?s=books&ie=UTF8&qid=1432218634&sr=11&keywords=9781557668578), 23.06.2015].
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara : Milli Eğitim Bakanlığı.
- Moore, G., Sugiyama, T. & O'Donnell, L. (2003). Early childhood education conference, Australia.
- Murphy, E. S., McSweeney, F. K., Smith, R. G., & McComas, J. J. (2003). Dynamic changes in reinforcer effectiveness: Theoretical, methodological, and practical implications for applied research. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36, 421-438.

- Ocak Karabay, Ş. & Şahin Ası, D. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfta Uyguladıkları Kurallar ve Çocukların Kurallara Yönelik Farkındalık Düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 69-86.
- Oliver, R. & Reschly, D. (2007). *Effective classroom management: Teacher preparation and professional development*. Washington. National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Özyürek, A. ve Aydoğan, Y. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Serbest Zaman Etkinliklerine İlişkin Uygulamalarının İncelenmesi, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22: 41- 58.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. Pegem Yayınları.
- Parsonson, B. S. (2012). Evidence-based Classroom Behaviour Management Strategies, *Kairaranga*, 13(1), 21-23.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2001). *Students, teachers, and relationship support: Consultant's manual*. U.S.A.: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Pianta, R., C., (2017). Çocuklar ve Öğretmenler Arasındaki İlişkilerin Zenginleştirilmesi, (Çev. Ş. Karabay, & D., Ası). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi, 1999).
- Pica, R. (2010). Learning by lears and bounds. *Young Children*, March, 52-54.
- Powell, Dunlop & Fox Rogers, B. (2015). *Classroom behaviour: a practical guide to effective teaching, behaviour management and colleague support*. Sage.
- Ritz, M., Noltemeyer, A., Davis, D., & Green J. (2014). Behavior management in preschool classrooms: Insights revealed through systematic observation and interview. *Psychology in the Schools*. 51(2). 181-197.
- Ruef, M. B., Higgins, C. Glaeser, B. J. C., Patnode, M. (1998- September). Positive behavioral support: Strategies for teachers, *Intervention in Schools and Clinic*, 34(1), 21-32.
- Sak, R, Erden, F. T, & Morrison, G. S. (2016). Child-centred education: preschool teachers' beliefs and self-reported practices. *Early Child Development and Care*, 186(8), 1185-1202.
- Pramling-Samuelsson, I., Sheridan, S. & Williams, P. (2006) Five Preschool Curricula: comparative perspective, *International Journal of Early Childhood*, 38(1), 11-30. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03165975>
- Schweinhart, L. J. (2003). Benefits, costs, and explanation of the high/scope perry preschool program, <http://www.highscope.org/Research/PerryProject/PerrySRCD-2003.pdf>.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sönmez, V. (2001). *Öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sutton, R.E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teacher's emotion regulation and Classroom management. *Theory Into Practice*, 48, 130-137.
- Sutton, R.E. (2004). Emotion regulation goals and strategies. *Social Psychology of Education* 7, 379-398.



- Uysal, H., Altun., S.,A., ve Akgün, E., (2010). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların İstenmeyen Davranışları Karşısında Uyguladıkları Stratejiler, *Elementary Education Online*, 9(3), 971-979.
- Vitto, J. M. (2003). *Relationship-driven classroom management: Strategies that promote student motivation*. Thousand Oaks, California: Corwin Press
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1997). Learning influences. In H. J. Walberg &G. D. Haertel (Eds.), *Psychology and educational practice* (pp. 199–211). Berkeley, CA: McCutchan.
- Watson, T. L., Skinner, C. H., Skinner, A. L., Cazzell, S., Aspiranti, K. B., Moore, T., ve ark. (2016). Preventing Disruptive Behavior via Classroom Management: Validating the Color Wheel System in Kindergarten Classrooms. *Behavior Modification* , 518-540.
- Webster-Stratton, C., ve Herman, K. C. (2010). Disseminating Incredible Years series early interventionprograms: Integrating and sustaining services between school and home. *Psychology in the School*, 47, 36–54.
- Winter, S. M. (1999). *The early childhood inclusion model: A program for all children*. Olney MD: Association for Childhood Education International.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.