



Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/usakead>

SINIF YÖNETİMİ STRATEJİLERİ, ÖZ-YETERLİK ALGISI VE ÇOCUK – ÖĞRETMEN ETKİLEŞİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER

THE RELATIONSHIPS BETWEEN CLASSROOM MANAGEMENT STRATEGIES, SELF- EFFICACY BELIEF, AND CHILD-TEACHER INTERACTIONS

Tülin DEMİR*

Derya ŞAHİN ASI**

* tsakin@gmail.com

** Doçent Dr. Ege Üniversitesi, derya.sahin@ege.edu.tr

Gönderilme Tarihi: 5 Haziran 2018

Yayınlanma Tarihi: 30 Temmuz 2018

Özet: Araştırmanın amacı, okulöncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının ve sınıf yönetimi stratejilerinin, çocuklar ile kurdukları etkileşimleri algılama biçimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Çalışma, MEB'e bağlı bağımsız anaokullarında görev yapmakta olan İzmir'den 70, Çanakkale'den de 28 olmak üzere toplam 98 okulöncesi öğretmeniyle yürütülmüştür. Öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimlerini değerlendirmek için Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını değerlendirmek için Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği, öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerini belirlemek için ise, Öğretmen Stratejileri Soru Formu kullanılmıştır. Bulgulara göre; öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ve sınıf yönetimi stratejileri ile öğretmenlerin çocuklar ile kurdukları ilişkileri algılama biçimleri arasında farklı alt boyutlarda ve düzeylerde ilişki olduğu saptanmıştır. Çocuk cinsiyetinin öğretmenin çocuk ile kurduğu ilişkiyi algılama biçimi üzerinde farklılaşma yaratırken, öğretmenin mesleki deneyiminin ve sınıflardaki çocuk sayısının çocuk ile kurduğu ilişkiyi algılama biçimi üzerinde anlamlı düzeyde etkili olmadığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çocuk-öğretmen ilişkisi, okulöncesi, öğretmen öz-yeterlik algısı, sınıf yönetimi.

Abstract: This study aims to investigate the relationships among the variables that are pre-school teachers' self-efficacy beliefs, classroom management strategies and child-teacher relationships. A total of 98 teacher; 70 of them from İzmir, 28 of them from Çanakkale have participated in the study. "Student-Teacher Relationship Scale" was used to examine the teachers' perception of relationship with their children. "Teachers' Sense of Efficacy Scale" was used in order to evaluate the teachers' self-efficacy beliefs. "Teacher Strategies Questionnaire" was used to evaluate teachers' classroom management strategies. According to findings, preschool teachers' self-efficacy beliefs and classroom management strategies are related with the form of teachers' perception of the relationship established with children in different subscales and levels. It is seen that gender is significantly affect the teachers' perception of the relationship established with children. However, teachers' professional experience and number of child in classroom are not significantly affect the teachers' perception of the relationship established with children.

Keywords: Child-teacher relationship, preschool period, teacher self-efficacy beliefs, classroom management.

Giriş

Öğretme sürecinin yönlendiricileri olan öğretmenler, diğer meslek gruplarından farklı olarak, bireylere yaşam boyunca taşıyacakları kişisel özellikleri kazandırmak ve onları en iyi şekilde hayata hazırlamakla yükümlüdürler. Ancak, bu sürecin işleminde gerekli görülen en önemli unsurlardan biri olumlu çocuk-öğretmen ilişkilerinin kurulmasıdır. Bu açıdan bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin özel bir rolünün olduğu düşünülebilir. Nitekim ebeveynlerinden sonra çocuğun iletişim içinde olduğu en önemli kaynak okul öncesi öğretmenleridir (Pianta, 1999).

Okulöncesi dönem çocuğun temel bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazandığı, uyum sağlamayı, paylaşmayı, dayanışmayı, sosyalleşmeyi öğrendiği, yüksek öğrenme potansiyeline sahip olduğu bir dönemdir. Çocuğun sosyalleştiği ve dış dünya ile iletişim kurmaya başladığı bu dönemde, okulöncesi eğitim kurumlarında, çocuğun öğretmeni ile kurduğu ilişki oldukça önemlidir. Bu ilişkinin şekillenmesinde, çocuğun ebeveyniyle kurduğu ilişkinin niteliğinin belirleyici olduğu belirtilmektedir (Ainsworth ve Bowlby, 1991, Morawska ve Sanders, 2011). Bu yüzden, öğretmenini okulda anne ve babasını temsil eden bir figür olarak gören çocuğun, sınıf ortamında da ebeveyniyle kurduğu ilişki örüntüsüne benzer nitelikte davranışlar sergileyebildiği ifade edilmektedir. Bu davranış örüntüleri kimi zaman yakınlık ve sıcaklık içerirken, kimleri de çatışma ve öfke

içerebilir (Pianta, 1999). Bu süreçte, çocuğun ilişki geçmişi ve öğretmeni ile kurduğu ilişkinin niteliği önem kazanmakla birlikte, öğretmenin öğretmenlikle ilişkili öz-yeterlik algısı ve kullandığı sınıf yönetimi stratejileri de etkili olmaktadır (Gibson ve Dembo, 1984; Podell ve Soodak, 1993; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001).

Çocuğun, ailesinden sonra hayatında karşılaştığı ve yaşamında en önemli değişikliklerin yaşanmasında büyük paya sahip olan öğretmeniyle kurduğu ilişkinin sadece okuma-yazma ve zihinsel beceriler üzerinde değil aynı zamanda duygusal, sosyal ve ahlaki açıdan duyarlı bir birey olabilmesinde de önem kazandığı bilinmektedir (Howes ve Smith 1995; Mashburn vd., 2008). Uygun fiziksel ve sosyal çevrede, sağlıklı iletişim ortamında yetişen çocukların daha hızlı ve başarılı bir gelişim gösterdiği belirtilmektedir (Murray ve Greenberg, 2000; Stevenson-Hinde, 1990). Bu nedenle, çocuk ile öğretmen arasındaki ilişkinin olumlu yönde gelişmesi ve aralarında sağlıklı bir iletişim kurulabilmesi için öğretmen ve çocuk arasında güven duygusunun oluşması ve güçlenmesi gerekmektedir (Birch ve Ladd, 1997; Howes ve Smith, 1995; Pianta, 1999). Bu duygunun gelişmesinde de çocuğun çevresindeki tüm sistemler birlikte işe koşulmaktadır (Ford ve Lerner,1992; Miller vd., 2002). Çocuklar açısından bakıldığında aileden sonra okul gibi bir sistemin içine girdiklerinde, öğretmen ve akranlarının karmaşık istekleri ile karşı karşıya kalmaları, sosyal uyum davranışları gösterebilmeleri açısından önemli bir sorun oluşturur (Anthony vd., 2005).

Çocukların kendi davranışlarını yönetebilmesi için sosyal ve duygusal açıdan destekleyici sınıf ortamlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Rucinski, Brown ve Downer, 2017). Bu noktada ele alınması gereken en önemli unsur öğretmenin yeterlikleri ve bununla bağlantılı olarak öğretmenin yaratacağı sınıf atmosferidir. Öğretmenin sağlıklı ve destekleyici bir sınıf ortamı yaratabilmesi için sınıf ortamını etkili sınıf yönetimi stratejileriyle idare edebilmesi ve bu süreci kontrol edebilmesi önemlidir. Etkili bir sınıf yönetimi algısı ile istendik davranışların sürekliliğinin sağlanması ve istenmeyen davranışların önlenmesi ya da ortadan kaldırılması da öğretmenin çocuk ile kurduğu ilişkinin niteliğine yön vermektedir (Baker, 1999; La Paro vd., 2004).

Çocukların hem akademik hem de sosyal gelişimlerini destekleyen öğrenme ortamları düzenlenirken, etkinliklerin verimli bir şekilde yürütülebilmesi ve olumlu çocuk-öğretmen ilişkilerinin kurulabilmesi için, sınıf yönetimi stratejilerinin yanında, öğretmenlerin öz-yeterlik algıları da önem kazanmaktadır (Gibson ve Dembo, 1984; Podell ve Soodak, 1993; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Bandura (1993:144), öz-yeterliği bireyin bir durumla ilgili olarak ileriye dönük göstermeyi umduğu yeterliğe dair algısı şeklinde tanımlamıştır. Öz-yeterlik algıları, davranışlarımızın ve özellikle de davranış değişikliklerimizin ana belirleyicileri olarak ele alınmıştır. Çetin, (2004) alanında ne kadar bilgili olursa olsun öz-yeterlik inancından yoksun öğretmenlerin derslerinde verimli olamadığını, çocuklarla etkileşimleri sırasında şekillenen algılarını ve duygularını sınıf atmosferine ve çocuklara yansıttıklarını belirtmektedir. Rimm-Kaufmann vd. 'ye (2003) göre sınıf yönetiminin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için çocuğun ihtiyaçlarına karşı hassas ve cevaplayıcı bir tutum içinde olumlu çocuk-öğretmen ilişkisinin kurulması gerekmektedir. Bu yüzden sınıf ortamı, öğretmenin etkili bir sınıf içi işleyiş sağlayabilmesi; oluşan ya da oluşabilecek istenmeyen davranışların ortaya çıkmasının önlenmesi açısından, sağlıklı

çocuk-öğretmen ilişkisini temel almalıdır. Buyse vd. (2008) tarafından 237 okulöncesi öğretmeni ve 3798 okulöncesi çağındaki çocukla yapılan bir araştırmada, sınıfta istenmeyen davranışlar gösteren çocukların öğretmenleri ile ilişkilerinde daha çatışmalı bir ilişki sergiledikleri bulunmuştur. Öğretmenin cevaplayıcı ve duygusal olarak destekleyici ilişki kurduğu çocuklarla sınıf ortamında daha fazla yakınlık içinde olduğu ve böyle bir ortamda istenmeyen davranışların görülme sıklığının azaldığı yapılan araştırmanın bulguları arasındadır. Türkiye’de Babaoğlu ve Korkut’un (2010) 401 sınıf öğretmeni ile yaptıkları araştırmada ise öğretmenlerin öz yeterlik algılarıyla sınıf yönetimi beceri algıları arasında orta düzey bir ilişki saptanmıştır. Savran ve Çakıroğlu (2003) ise, 646 Fen Bilgisi öğretmenin yer aldığı çalışmanın sonucunda, öğretmen yeterliği ile sınıf yönetimi yaklaşımlarını ilişkili bulmuştur. Korkut da 2009 yılında yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile sınıf yönetimi becerileri arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir.

Ancak, okulöncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının çocuklar ile kurdukları ilişkileri algılama biçimleri üzerindeki etkileri ile istenmeyen davranışlar karşısında kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri arasındaki ilişkinin araştırılacağı çalışmanın bir benzerine alan yazın taramasında rastlanamamıştır. Öğretmenin etkili bir sınıf içi işleyiş sağlayabilmesi; oluşan ya da oluşabilecek istenmeyen davranışların ortaya çıkmasının önlenmesi açısından, sağlıklı çocuk-öğretmen ilişkisini temel alması gerektiği düşünülmektedir. Öğretmenin mesleki deneyimi, sınıfındaki çocuk sayısı ve cinsiyet değişkenlerinin de ele alınarak incelendiği bu çalışmanın, okulöncesinde nitelikli çocuk-öğretmen ilişkilerinin geliştirilmesinde öz-yeterliği yüksek ve sınıf yönetiminde başarılı öğretmen adaylarının yetişmesine katkı sağlayacağı ve bu konuda önemli araştırmalara da ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, okulöncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının ve sınıf yönetimi stratejilerinin, çocuklar ile kurdukları etkileşimleri algılama biçimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Temel olarak “Okulöncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri çocuklar ile kurdukları ilişkiyi algılama biçimleriyle ilişkili midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bununla birlikte çocuğun cinsiyeti de bir değişken olarak ele alınmış ve çocuk-öğretmen ilişkisinin niteliği üzerinde etkili olup olmadığı araştırılmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, durum tespitini amaçladığından ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve

Demirel, 2011). Araştırmada öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algıları, çocuk-öğretmen ilişkisi ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiler incelendiğinden bu çalışma korelasyon araştırması olarak yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 öğretim yılında İzmir ili merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm bağımsız anaokullarında görev yapan okulöncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. İzmir İli Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız 51 anaokulunda görevli toplam öğretmen sayısı 410 olarak tespit edilmiştir. Araştırmada, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaca uygun örnekleme yolu kullanılmıştır. Gönüllülüğün esas olduğu çalışmada örneklemin kolay ulaşılabılır olması temel kriterler arasında yer almıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). İzmir ili merkez ilçelerinden Balçova (1 okul), Gaziemir (2 okul), Konak (2 okul), Narlıdere (1 okul), Bornova (1 okul), Karşıyaka (3 okul) ve Çiğli (1 okul) olmak üzere 11 resmi anaokulunda öğretmenlik yapan 120 okulöncesi öğretmenin çalışmaya dâhil edilmesi planlanmış ve çalışmaya başlanmıştır. Ancak, dağıtılan ölçeklerin bazılarının eksik, bazılarının birbirinin aynı, bazılarının ise hiç doldurulmamış olmasının çalışmanın güvenilirliğini olumsuz etkileyeceği düşünüldüğünden analize alınmamıştır. Araştırmaya sadece 70 öğretmenin cevapladığı formlar dâhil edilmiştir. Buna ek olarak, ulaşılan katılımcı sayısının artırılması için yine amaca uygun kolay örnekleme yoluyla araştırmacının görev nedeniyle bulunduğu Çanakkale ilinde de MEB'e bağlı anaokullarında (5 okul) görev yapmakta olan 28 öğretmen çalışmaya dâhil edilmiştir. Sonuç olarak, toplam 98 okulöncesi öğretmenin katılımıyla çalışma tamamlanmıştır.

Araştırmada yer alan okulöncesi öğretmenlerinin % 3,1'lik kısmı Meslek Yüksek Okulu (n=3), %94,9'u Üniversite (n=93) mezunu olup, %2,0'ı Yüksek Lisansını (n=2) tamamlayarak uzmanlık derecesini almış öğretmenlerdir. Okulöncesi öğretmenlerinin %7,1'inin mesleki görev süresi 25-30 yıldır (n=7), % 8,2'sinin görev süresi 20-25 yıldır (n=8), %17,3'ünün görev süresi 15,20 yıldır (n=17), %15,3'ünün görev süresi 10-15 yıldır (n=15), %33,7'sinin görev süresi 5-10 yıldır (n=33), %18,4'ünün görev süresi ise 1-5 yıldır (n=18). Öğretmenlerin çalıştıkları sınıflardaki çocukların % 52,8'sinin erkek (n=150), 47,2'sinin kızlardan (n=134) oluştuğu görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği-(Teachers' Sense of Efficacy Scale- TTSES)

Araştırmada Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen "Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek her boyutu 8 madde içeren 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Toplam 24 maddesi bulunan ölçeğin alt boyutları; öğrenci katılımında yeterlik (ÖK), öğretimsel stratejilerde yeterlik (ÖS), sınıf yönetiminde yeterlik (SY). Ölçek 9'lu Likert tipinde "yetersiz" den "çok yeterli" ye doğru derecelendirilmiştir. Orijinal çalışmalarda ölçeğin alt boyutlara ilişkin güvenilirlik katsayıları toplam öz-yeterlik puanı için .94, öğrenci katılımında yeterlik için .87,

öğretimsel stratejilerde yeterlik için .91, sınıf yönetiminde yeterlik için .90 olarak rapor edilmiştir (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001:800). Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin (TSES) Türkçe'ye uyarlaması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılmıştır. Buna göre güvenilirlik katsayıları, toplam öz-yeterlik puanı için .93, öğrenci katılımında yeterlik için .82, öğretimsel stratejilerde yeterlik için .86, sınıf yönetiminde yeterlik için .84 olarak rapor edilmiştir. Öğretmen öz-yeterlik algısının toplam puanı değerlendirilirken, her bir soruya verilen cevapların aritmetik ortalamasına bakılmaktadır. Ortalamanın 9'a olan yakınlığı, öğretmen öz-yeterlik algısının yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Buna göre, öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile ilgili maddelerin ortalama puanları değerlendirilirken; 1,00-2,59 puan aralığı yetersiz, 2,60-4,19 puan aralığı çok az yeterli, 4,20-5,79 puan aralığı biraz yeterli, 5,80-7,39 puan aralığı oldukça yeterli, 7,40-9,00 puan aralığı çok yeterli olarak kullanılmaktadır (Tekin, 1994).

Öğretmen Stratejileri Soru Formu (Teacher Strategies Questionnaire)

Öğretmen Stratejileri Soru Formu, 2001 yılında Washington Üniversitesi Aile Kliniği tarafından geliştirmiş ve Türkiye'de Doğan ve Uzmen (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 94 Türk okulöncesi öğretmenine uygulanan ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .87, 92 okulöncesi öğretmen adayına uygulanan ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı ise .90 olarak bulunmuştur. Cronbach Alfa değerinin 1'e yakın çıkması kullanılan ölçeğin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir (Akt. Gezin, 2009). Toplam 44 adet 5'li likert tipi sorudan oluşan form; üç temel bölümü içermektedir. Birinci bölüm (A Bölümü), "Davranış Yönetimi", ikinci bölüm (B Bölümü), "Özel Öğretim Yöntemleri", üçüncü bölümde (C Bölümü) ise "Ana-babalarla Çalışma" başlığı altındadır. Bu çalışmada ölçeğin sadece özel öğretim yöntemleri altboyutu kullanılmıştır. İstenmeyen davranışlar karşısında sınıf ortamında kullanılan sınıf yönetimi stratejileri çocuk-öğretmen ilişkisi bağlamında incelendiğinde, bu altboyutun ilişkiler anlamında önemli maddeler içerdiği düşünülmektedir. Okulöncesi öğretmenlerinin, sınıflarında ne tür sınıf yönetimi stratejilerini hangi sıklıkta kullandıklarını belirlemeye yönelik "Hemen hemen asla", "Bazen", "Zamanın Yarısında", "Sıklıkla", "Çok Sık" seçeneklerini içeren otuz dört madde yer almaktadır. Bu yolla aynı zamanda, okulöncesi öğretmenlerinin kullandıkları bu stratejilerin kullanılabilirliğine diğer bir deyişle yararlılığına olan inanç seviyeleri de "Kesinlikle İnanmıyorum", "İnanmıyorum", "Kararsızım", "İnanıyorum", "Kesinlikle İnanıyorum" seçenekleri ile belirlenmeye çalışılmaktadır.

Öğrenci – Öğretmen İlişki Ölçeği-Uzun Formu(ÖÖİÖ-UF)

Orijinal adı Student – Teacher Relationship Scale (STRS) olan Öğrenci – Öğretmen İlişki Ölçeği-Uzun Formu (ÖÖİÖ) 5' li derecelendirme yöntemiyle doldurulan 28 maddeden oluşan öz bildirim dayalı bir formdur. Ölçek öğretmenin her bir öğrencisi ile kurduğu ilişkiyi, öğrencinin davranışlarını ve öğrencinin kendisi ile ilgili düşüncelerini nasıl algıladığı üzerine odaklanarak oluşturulmuştur (Pianta, 2001). Çatışma, yakınlık ve bağımlılık alt boyutlarına sahip olan ÖÖİÖ-UF'den elde edilen sonuçlar hem öğrenci-öğretmen ilişkilerinin okul ortamında gelişimi için bir bağlam yaratmakta hem de öğrencinin başarısına katkı sağlayabilmektedir. Ölçeğin orjinal test-tekrar test

güvenirlik katsayıları; Yakınlık altölçeği için .88, Çatışma altölçeği için .92, Bağımlılık altölçeği için .76 ve toplam puan için ise .89 olarak bulunmuştur. İç tutarlılık güvenilirlik katsayıları da Yakınlık altölçeği için .86, Çatışma altölçeği için .92 ve bağımlılık için .64 olarak bulunmuştur (Akt. Beyazkürk, 2005). Ölçeğin Türk örnekleminde faktör analizi yoluyla yapı geçerliği, test-tekrar test güvenilirliği ve iç tutarlılık güvenilirlik çalışmaları Beyazkürk (2005) tarafından yapılmıştır. Bu faktörler, Çatışma (Conflict), Yakınlık (Closeness), ve Bağımlılık (Dependency) başlıkları altında toplanmaktadır. Bunlara ek olarak, toplam bir puan elde edilmektedir. Test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ise Yakınlık altölçeği için .82, Çatışma altölçeği için .90 ve bağımlılık altölçeği için .55 olarak saptanmıştır. İç tutarlılık güvenilirlik katsayıları ise, çatışma alt ölçeği için .84, yakınlık alt ölçeği için .80, bağımlılık alt ölçeği için .72 ve toplam puanda .86 olarak hesaplanmıştır (Beyazkürk, 2005).

Öğretmen Bilgi Formu

Anketin birinci bölümü öğretmenlerin eğitim düzeyleri, çalıştıkları yaş grupları, mesleki deneyimleri ve sınıftaki çocuk sayıları gibi bilgilerinin alındığı sorulardan oluşmaktadır. Elde edilen bilgi, araştırmaya katılan öğretmenlerin profilleri ile ilgili genel bir bilgi elde edilmesinde yardımcı olmuştur.

İşlem Süreci

Öncelikle söz konusu araştırmanın yapılabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığından gerekli izinler alınmıştır. Çalışmanın İzmir ve Çanakkale ili sınırları içinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi on beş bağımsız anaokulunda görev yapan 161 okulöncesi öğretmenine uygulanması hedeflenmiştir. Ancak, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden amaca uygun örnekleme yöntemi kullanılarak kolay ulaşılabirlik esası ile yürütülen araştırmada, zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle öğretmenlerin gönüllü olarak araştırmaya katılmaları, ölçme araçlarını içtenlikle işbirliği içinde doldurmaları beklenmiş (Büyüköztürk, 2012) ve bu kapsamda toplam 98 okulöncesi öğretmeni ile araştırma yürütülmüştür. Yapılan araştırmada sağlanacak katılımın gönüllülük çerçevesi içinde gerçekleştiği, toplanan verilerin araştırma dışında farklı bir amaçla kullanılmayacağı hem sözlü hem de yazılı olarak katılımcılara bildirilmiştir. İlgili veri toplama araçları örneklem grubunda yer alan okullardaki öğretmenlere kapalı zarf ile bırakıldıktan bir ay sonra geri toplanmıştır. Öğretmenlerden kişisel bilgi formlarını, Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeğini ve Öğretmen Stratejileri Soru Formunu doldurmaları istenmiştir. Ayrıca örnekleme birimlerinin seçilme olasılığının eşit ve bağımsız olmasını sağlamak için basit seçkisiz örnekleme yoluyla, okulöncesi öğretmenlerinin sınıf listesinde yer alan "birinci", "beşinci" ve "sekizinci" sıradaki çocuklar seçilerek bu çocuklar ile kurdukları ilişki örüntülerini yansıtan (yakınlık, çatışma, bağımlılık) Öğrenci – Öğretmen İlişki Ölçeğini doldurmları beklenmiştir. Öğrenci – Öğretmen İlişki Ölçeğini her bir öğretmen sınıflarındaki üç çocuk ("birinci", "beşinci" ve "sekizinci" sıradaki çocuklar) için ayrı ayrı doldurmuşlardır. Ancak bazı ilişki ölçekleri uygunsuz biçimde doldurulduğundan ya da pek çok madde boş bırakıldığından bu öğretmenlere ait veriler analize alınmamıştır. Toplamda 98 öğretmen ve 284 çocuk üzerinden analizler tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

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

Bulgular

Bu bölümde araştırmada toplanan verilerden elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemleri çerçevesinde ele alınmıştır. Okulöncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri ile çocuklarla kurdukları ilişkileri algılama biçimleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla iç korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Buna ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Okulöncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları, sınıf yönetimi stratejileri ve ilişkiyi algılama biçimlerine ilişkin korelasyonel bulgular. (n=98)

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

** $p < 0.01$

Öz-Yeterlik ÖK: Öğrenci katılımında yeterlik

Öz-Yeterlik ÖS: Öğretimsel stratejilerde yeterlik

Öz-Yeterlik SY: Sınıf yönetiminde yeterlik

Öz yeterlik ölçeğinde yer alan ÖK ($r(98) = ,578, p < 0.01$), ÖS ($r(98) = ,520, p < 0.01$) ve SY ($r(98) = ,534, p < 0.01$) alt boyutları ve öz-yeterlik toplam puan ile öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerine ilişkin toplam puanları ($r(98) = ,582, p < 0.01$) arasında pozitif yönde, anlamlı ve güçlü bir ilişki bulunmuştur. Öğrenci-Öğretmen ilişki ölçeğinin alt boyutları açısından bakıldığında ise öz-yeterlik ÖS puanı ile öğretmenin çatışmalı ilişki algısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r(98) = -,316,$

$p < 0.01$). Benzer biçimde öz-yeterlik SY puanı ile öğretmenin algıladığı çatışmalı davranış örüntüsü arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki ($r(98) = -,323, p < 0.01$), öz-yeterlik toplam puanı ile öğretmenin çatışma algısı arasında yine negatif yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür ($r(98) = -,333, p < 0.01$). Öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerine ilişkin toplam puanları ile çocuk-öğretmen ilişki ölçeği alt ölçeklerinden aldıkları puan ortalamalarının korelasyonlarına bakıldığında sadece çatışma algısı ile sınıf yönetimi stratejileri ilişkili çıkmıştır. Bu ilişki negatif yönde anlamlı bir ilişkidir ($r(98) = -,262, p < 0.01$).

Araştırmada yanıt aranan sorulardan ikincisi; çocukların cinsiyetinin öğretmenlerin ilişki algıları üzerinde etkili olup olmadığıdır. Bu amaçla çocuk cinsiyeti ile çocuk-öğretmen ilişki ölçeğinden alınan puan ortalamalarının tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Çocuk cinsiyeti ile çocuk-öğretmen ilişki ölçeğinden alınan puan ortalamalarının tek yönlü varyans analizi sonuçları.

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

Öğretmenlerin erkek çocuklarıyla algıladıkları ilişkiye dair ÖÖİÖ çatışma alt boyundan aldıkları puan ortalamalarının kız çocuklarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir ($F(1,282) = 22,889, p = ,000 p > 0.05$). Öğretmenlerin kız çocuklarıyla algıladıkları ilişkilerde ise ÖÖİÖ yakınlık alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur ($F(1,282) = 23,390, p = ,000 p > 0.05$). Benzer biçimde ÖÖİÖ bağımlılık alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları puan ortalamaları kız çocukları açısından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($F(1,282) = 9,956, p = ,002 p > 0.05$). Çocuğun cinsiyetinin, ölçekten alınan toplam puan ortalamaları üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı ($F(1,282) = ,057, p = ,811 p > 0.05$) görülmüştür. Bu bulgular ışığında, öğretmenlerin ilişki içinde kız çocuklarıyla daha fazla yakınlık algıladıkları, ancak erkek çocuklarıyla kurdukları ilişkileri daha çatışmalı olarak tanımladıkları görülmektedir.

Sonuç, Tartışma Ve Öneriler

Bu çalışmada, okulöncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları, sınıf yönetimi stratejileri ve çocuklar ile kurdukları ilişkileri algılama biçimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda, okulöncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve sınıf yönetimi stratejileri ile çocuklarla kurdukları etkileşimleri algılama biçimleri arasında farklı alt boyutlarda ve düzeylerde bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenin çocukla kurduğu ilişkiyi çatışmalı algılama biçimi ile öğretmen öz-yeterlik algısı açısından hem toplam puan hem de alt ölçek puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde ters yönlü bir ilişkinin var olduğu bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle, öz-yeterlik algısı düşerken öğretmenin çocuk ile kurduğu ilişki içinde sahip olduğu çatışma algısının arttığı söylenebilir. Buna göre, öz-yeterlik algısı zayıf olan öğretmenlerin, çocuğun uygunsuz davranışlarından olumsuz etkilenerek, çocuk ile girdiği duygusal etkileşimlerde anlaşma ve uyum problemleri yaşaması ve çatışmalı bir ilişki örüntüsünün oluşması ve yerleşmesi söz konusu olabilir (Pianta, 1999; 2001). Bununla birlikte, düşük öz-yeterlik algısına sahip öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişkide daha eleştirel davrandıkları, cezaya başvurdukları (Coie ve Koepl, 1990), çocukların problemlerinin çözümünde bireysel sorumluluk almaktan kaçındıkları, sınıf ortamında sergilenen olası davranış sorunlarının çözümünde istekli olmadıkları vurgulanmaktadır (Dembo ve Gibson, 1985; Gutkin ve Ajchenbaum, 1984; Hughes, Grossman, ve Barker, 1990).

Buyse ve arkadaşlarının (2007) 187 okulöncesi öğretmeniyle yaptıkları çalışmada, sınıf ortamında istenmeyen davranışlar sergileyen çocukların öğretmenleriyle daha çok çatışma yaşadıkları ve daha az yakınlık içinde oldukları bulunmuştur. Ayrıca, çocuk-öğretmen ilişkisinin niteliğinin çocuğun sınıf içinde istenmeyen davranışlar sergilemesinde etkili olduğu ve çocuğun sergilediği kuralları ihlal etme, agresif davranışlar sergileme, fazla hareketli olma gibi olumsuz davranışların, çocuğun öğretmeni ile kurduğu ilişkiyi tehlike altına aldığı vurgulanmaktadır (Birch ve Ladd, 1998). Bu yüzden, öğretmenin sınıf ve davranış yönetimi becerisinin özellikle çocuk ile kurulan ilişkinin niteliği ile belirlendiği söylenebilir (Buyse ve vd., 2007). Çünkü öğretmenin sınıf yönetimi becerisi çocukla kurduğu ilişkiyi etkilemekte ve zamanla çocuğun sınıfa uyum problemleri yaşamasına neden olabilmektedir.

Son yirmi yıldır araştırmaların büyük kısmı çocuk-öğretmen ilişkisinin geçmişine ve sonuçlarına odaklanmaktadır ve bu kapsamda çocuk-öğretmen ilişki örüntülerinin öğretmenin ve çocuğun tutumundan nasıl etkilendiğini ortaya koyan bulgular elde edilmektedir (Birch & Ladd, 1998; Saft & Pianta, 2001; Zhang, 2011; Zhang, Chen, Zhang, & Sun, 2009; Zhang, Wang, & Chen, 2010). Bu ilişki örüntüleri de çocuğun kısa ve uzun süreli davranışsal ve ruhsal uyumu üzerinde önemli çıkarımlara sahiptir (Birch & Ladd, 1998; Howes, Hamilton, & Matheson, 1994; Pianta vd., 1997; Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995; Silver, Measelle, Armstrong, & Essex, 2005; Zhang, Chen, & Zhang, 2008). Zhang ve Sun'ın (2011) 105 Çinli çocuk ve okulöncesi öğretmeni ile yaptıkları çalışma, çatışmalı çocuk-öğretmen ilişkisinin görüldüğü durumlarda çocukların agresif ve hiperaktif davranışlar gibi dışsal ve stres, kaygı ve depresyon gibi içsel davranış sorunları oluşturabildiğini göstermektedir.

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

Bu açıdan bakıldığında, elde edilen bulgular ışığında bu çalışma da öğretmenin çocuk ile kurduğu ilişkinin niteliği ve öğretmenin istenmeyen davranışlar karşısında kullandıkları etkili sınıf yönetimi stratejilerinin öğretmen çocuk arasındaki çatışma algısını azalttığını göstermektedir. Sınıf içinde etkili davranış yönetimi stratejilerini kullanan, sınıf içi düzenin sağlandığı iyi bir organizasyonla sınıfı idare eden ve çocukların sınıf içi etkinliklere aktif katılımını sağlayacak stratejiler kullanan öğretmenlerin sınıflarında davranış problemlerinin daha az sergilendiği, öğrenme motivasyonunun ve potansiyelinin yükseldiği görülmektedir (Akt. Pianta, Hamre ve Allen, 2012). Bu nedenle öğretmen ve çocuk arasındaki ilişkinin yansımalarını sınıf içinde yapılan düzenlemelerde ve organizasyonda görmek mümkündür. Wolk'a (2003) göre, "öğretmen-çocuk ilişkileri, sınıfın genel atmosferine ve uyumuna nüfus eder. Bu ilişkiler vasıtasıyla öğrenme gerçekleşir ya da tam tersi engellenir ve öğretim yöntemlerinden eğitim programına kadar her şey bu durumdan etkilenir". Jong, vd. (2013), sınıf yönetiminde öz-yeterlik, çocukların sınıf içi etkinliklere katılımı ve öğretim stratejileri ile çocuk-öğretmen ilişkisi arasında anlamlı bir ilişki bulamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum; öz-yeterliğin öğretmenin gerçek performansı ile ilgili değil öğretmenin bunu nasıl algıladığı ile ilişkili olduğunu düşündürmektedir (Klassen vd., 2011; Woolfolk Hoy ve Spero, 2005). Deneyimin de bu performansı etkileyebileceği ancak öğretmen öz-yeterliliğinin çocuk-öğretmen ilişkisi ya da öğretmen davranışları üzerinde birinci derecede belirleyici bir etkiye sahip olmadığı belirtilmektedir (Jong, vd., 2013).

Bu araştırma kapsamında elde edilen diğer bir bulgu ise, öğretmenin mesleki deneyiminin çocuk ile kurduğu ilişkiyi algılama biçimi üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı yönündedir. Yapılan bir çalışmada deneyimleri 2-20 yıl arasında değişen 343 öğretmenle yapılan bir çalışmada, mesleğin ilk 6 yılında öğretmenlerin yaşadıkları problemleri belli bir düzen içinde çözümledikleri ve çocuklarla olumlu ilişki yapısı içinde oldukları ortaya konmuştur (Brekemans, Wubbels ve Tartwijk, 2005). Mesleğin 20. yılına doğru öğretmen-çocuk ilişki örüntüsünün değiştiği ve öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında daha tahammülsüz ve sabırsız oldukları tespit edilmiştir.

Çocuk-öğretmen ilişkilerinin değerlendirilmesinde önemli bir başka değişken ise cinsiyettir. Elde edilen bulgular ışığında, çocuğun cinsiyetinin öğretmenin ilişkiyi algılama biçimi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür. Erkek öğrencilerle

daha fazla çatışma, kız öğrencilerle daha çok yakınlık algılandığı, benzer biçimde bağımlılık algısının kızlarla yaşanan ilişki içinde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çocuk-öğretmen ilişkileri ve cinsiyet arasındaki ilişkiye dair farklı bulgular yer almaktadır. Örneğin, çocuk-öğretmen ilişkilerinin geliştirilmesine odaklanan ve özellikle okula uyum sorunlarının erken dönemde belirlenmesi, gereken müdahalenin yapılması ve önlemlerin alınması açısından ilk kez Türkiye uyarlama çalışmalarının yapıldığı araştırmada çocuğun cinsiyetinin öğretmenin ilişkiyi algılama biçimi üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı bulunmuştur (Beyazkürk, 2005). Ancak, çocuğun okula uyumunun incelendiği farklı çalışmalar, öğretmenlerin erkek çocuklarla daha çatışmalı ilişkiler yaşadıklarını göstermektedir. (Birch ve Ladd, 1997; Birch ve Ladd, 1998; Kesner, 2000; Saft ve Pianta, 2001; Stuhlman ve Pianta, 2001). Araştırmadan elde edilen bulguların ışığında, ilişki içinde sergilenen davranışlar açısından öğretmenlerin kız çocuklarına yönelik algılarının daha fazla yakınlık içeren davranış örüntüsüne sahip olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenin kız çocukları ile daha sıcak ve yakın ilişki kurdukları söylenebilir. Özetle, öğretmenin çocuklarla kurduğu ilişkiyi algılama biçimi çocukların cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında okulöncesi öğretmenin çocuk ile kurduğu ilişkiyi algılama biçimini farklılaştıran faktörlerden birinin cinsiyet olduğu düşünülebilir ancak bunun yanında, özellikle öğretmenin çocuk ile zengin ilişkiler kurmasını ve geliştirmesini etkileyen farklı değişkenler de göz önünde bulundurulmalıdır. Bu yüzden, Jerome, Hamre ve Pianta'nın da (2008), vurguladığı üzere öğretim sürecinde çocuk-öğretmen ilişkisinin niteliği ve bunu etkileyen faktörler üzerine daha fazla odaklanılmalıdır. Örneğin, sınıftaki çocuk sayısı da araştırmada incelenen değişkenler arasında yer almaktadırlar.

Çocukla kurulan ilişkiyi algılama biçiminin, sınıftaki çocuk sayısı ile ilişkisi incelendiğinde ise ilişkiyi algılama biçimi toplam puanı, algılanan bağımlılık ve yakınlık puanları ile çocuk sayısı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Ancak, Pianta (1998), sınıftaki çocuk-öğretmen oranının düşük olmasının öğrenme ortamlarının daha verimli olması, sınıfın daha kolay kontrol edilebilmesi, daha sağlıklı ilişkiler kurulması ve belirlenen öğretimsel hedeflere daha kolay ulaşılması açısından önemli olacağını belirtmektedir.

Sonuç olarak, öğretmenin çocuk ile kurduğu ilişki düşünüldüğünde, sistemdeki dinamiklerin (çocuk, ebeveyn, öğretmen, çevre) sürekli etkileşim halinde olduğu ve tüm bu faktörlerin çocuk-öğretmen ilişkisi ile ilgili olumlu ya da olumsuz ipuçları taşıdığı göz ardı edilmemelidir. Bu açıdan bakıldığında araştırmada sadece öğretmen algısının analiz edilmesi ulaşılan bulguların tek yönlü olmasına neden olmuştur. Karşılıklı ilişkiler söz konusu olduğunda çocuğun algısının ve ilişki içindeki davranış biçimlerinin de değerlendirilmesi yararlı olacaktır. Bu nedenle, çocukların öğretmen ile kurduğu ilişki algısını ölçmek için çocuklarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmasının ve çocuk-öğretmen ilişkisinin iki yönlü değerlendirilmesinin çalışmaya farklı bir boyut kazandıracağı düşünülmektedir. Analize alınan öğretmen sayısının da daha fazla olması araştırmanın güvenilirliği ve geçerliğinin artması bakımından oldukça önemlidir. Okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin analizinde, özellikle hangi yaklaşımı benimsediklerini inceleyen ölçeklerin kullanılmasının araştırmaya farklı bir yön kazandıracağı düşünülmektedir. Ölçeklerin doldurulması, öğretmenlere

her ne kadar yeterli zaman verilse de, çalışma şartlarının ağırlığından mütevellit içerdiği madde sayısının çokluğu nedeniyle biraz zaman almaktadır ve dikkat dağınıklığına sebebiyet verebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında ölçeklerdeki madde sayısı da önem kazanmaktadır.

Ayrıca, yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulguların alanda çeşitli yansımalarının olması beklenmektedir. Buna göre öncelikli olarak öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişkilerin niteliğinin önemi açıkça kavranmalı ve önemsenmelidir. Bu yüzden, öğretmenler üzerinde davranışsal düzeyde bir değişime neden olabilecek ve çocuk-öğretmen ilişkisini zenginleştirecek müdahale programlarının eğitim-öğretim yılı içinde zamana yayılarak uygulanması ve bunun için gerekli düzenlemelerin yapılması yerinde olacaktır. Bununla birlikte, olumlu çocuk-öğretmen ilişkilerinin geliştirilmesinde aile ile işbirliği halinde olmanın önemi düşünüldüğünde, okulda yapılan aile katılım çalışmalarına, ev ziyaretleri ve aile görüşmelerine gereken önemin verilmesi, ailelerin de içinde olduğu etkinliklerin düzenlenmesi gerekmektedir.

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

Kaynakça

- Ainsworth, M.D.S. (1969). Object relations, dependency and attachment: A theoretical review of the infant – mother relationship. *Child Development*, 40, 969 – 1025.
- Ainsworth, M.D.S. ve Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46(4), 333 – 341.
- Anthony, L., Gutermuth, A., Bruno J., Glanville, D. N., Naiman, W., Daniel, C. ve Shaffer, S. (2005). The relationships between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant and Child Development*, 14, 133–154.
- Babaođlan, E. ve Korkuť, K. (2010). The correlation between level of classroom teachers' self-efficacy beliefs and classroom management ability perceptions. *Inonu University Journal Of The Faculty Of Education*, 11(1), 1-19.
- Baker, A. (1999). Teacher–student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *The Elementary School Journal*, 100(1), 7–70.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117–148.
- Beyazkürk, D. (2005). “Biriktirilmiş olumlu deneyimler (Banking Time) müdahale programının okulöncesi öğrenci-öğretmen ilişkileri üzerindeki etkisi”. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Birch, S. H., ve Ladd, G. W. (1997). The teacher–child relationship and children's early school adjustment. *Journal of school psychology*, 35(1), 61– 79.
- Birch, S. H., ve Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental psychology*, 34 (5), 934-946.
- Brekelmans, M., Wubbels, T., ve Tartwijk, J. v. (2005). Teacher–student relationships across the teaching career. *International Journal of Educational Research*, 43, 55-71.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., ve Maes, F. (2008) Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Sychology*, 46, 367–391.
- Büyükköztürk, Ş. (2012). Veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi
- Coie, J., ve Koepf, G. (1990). Adapting intervention to the problems of aggressive and disruptive rejected children. In S. Asher, ve J. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (309– 337). NY: Cambridge University Press.
- Çetin, Ş. (2004). Değişen değerler ve eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 161, 1-10.
- Dembo, M. ve Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86(2), 173-184.
- Doğan, Ö. Uzmen, S. (2003) “Okulöncesi Dönem Eğitimcilerinin Sınıfta Kullandıkları Stratejiler İle İlgili Görüşleri” Omep Dünya Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı-2, Kuşadası, ss. 221-228.
- Ford, D. H., ve Lerner, R. M. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. Newbury Park: Sage Publications.

- Gezgin, N. (2009). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gibson, S. ve Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76(4)*, 569-582.
- Gutkin, T., ve Ajchenbaum, M. (1984). Teachers' perceptions of control and preferences for consultative services. *Professional Psychology, Research and Practice, 15(4)*, 565-570.
- Howes, C., ve Smith, E. W. (1995). Children and their care caregivers: Profiles relationships. *Social Development, 4*, 44-61.
- Hughes, J., Grossman, P., ve Barker, D. (1990). Teachers' expectancies, participation in consultation, and perceptions of consultant helpfulness. *School Psychology Quarterly, 5(3)*, 167-179.
- Jong, R., Mainhard, T., Tartwijn, J., Veldman, L., Verloop, N. ve Wubbels, T. (2013). How pre-service teachers' personality traits, self-efficacy, and discipline strategies contribute to the teacher-student relationship. *British Journal of Educational Psychology, 84(2)*, 264-310.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Sim Matbaacılık.
- Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of School Psychology, 28 (2)*, 133 - 149.
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., ve Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998 - 2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Research Review, 23*, 21-43.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C., ve Stuhlman, M. (2004). The classroom assessment scoring system: Findings from the prekindergarten year. *The Elementary School Journal, 104(5)*, 409-426.
- Miller, A.L., McDonough, S.C., Rosenblum, K.L., ve Sameroff, A.J. (2002). Emotion regulation in context: Situational effects on infant and caregiver behavior. *Infancy, 3(4)*, 403 - 433.
- Morawska, A. ve Sanders, M. (2011). Parental use of time out revisited: A useful or harmful parenting strategy? *Journal of Child and Family Studies, 20*, 1-8.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self efficacy. Research In M. Maehr ve P.R. Pintrich (Eds.) *Advances in Motivation and Achievement*. S. 1- 49. Greenwich, CT: JAI Pres.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington. DC: American Psychological Association Raudenbush, S.W.
- Pianta, R. C. (2001). *Students, teachers, and relationships support: Professional manual*. Psychological Assessment Resources, Inc.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., ve Allen, J. P. (2012). *Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions*. In S. L. Christenson (Ed.), *Handbook of student engagement* (pp. 365-386). New York, NY: Guildford.
- Podell, D., ve Soodak, L. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *Journal of Educational Research, 86*, 247-253.

- Rucinski, C. L., Brown, J. L., & Downer, J. T. (2017). Teacher–Child Relationships, Classroom Climate, and Children’s Social-Emotional and Academic Development. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000240>
- Saft, E.W., ve Pianta, R.C. (2001). Teachers’ perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly, 16*, 125–141.
- Savran, A. ve Çakıroglu, J. (2003). Differences between elementary and secondary preservice science teachers’ perceived efficacy beliefs and their classroom management beliefs. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2* (4), 15 - 20.
- Sroufe, L.A. (2000). Early relationships and the development of children. *Infant Mental Health Journal, 21*, 67 – 74.
- Stuhlman, M. W., ve Pianta, R. C. (2001). Teachers’ narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review, 31*, 146– 163.
- Tschannen-Moran, M., ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783–805.
- Webster-Stratton, C. (2005). The Incredible years parents, teachers, and children training series: early intervention and prevention programs for young children. In P. S. Jensen ve E. D. Hibbs (Eds.), *Psychosocial Treatments for Child and Adolescent Disorders* (pp.435-474). Washington: APA.
- Wolk, S. (2003). Hearts and minds. *Educational Leadership, 61*(1), 14–18.
- Woolfolk Hoy, A. W., ve Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education, 21*, 343–356.

Extended Abstract

Aim and Importance

This study aims to investigate the pre-school teachers' self-efficacy beliefs and classroom management strategies effects on child-teacher relationships according to the variables including teachers' professional experience, gender and number of child in classroom.

Method

Survey method was used in the present study. The study sample was composed of early childhood education teachers (n=98) working in independent kindergartens affiliated to the Ministry of National Education located in centers of İzmir and Çanakkale during the 2014-2015 school year. In order to determine the relationship perception of teachers formed with children, Teacher Relationship Scale (STRS) (Pianta, 2001) was used. In order to determine the self-efficacy beliefs of teacher, Teachers' Sense of Efficacy Scale- (TTSES) (Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy (2001)) was used. To evaluate teachers' classroom management strategies, Teacher Strategies Questionnaire (Webster-Stratton, 2005) was used.

Results

According to findings, preschool teachers' self-efficacy beliefs and classroom management strategies are related with the form of teachers' perception of the relationship established with children in different subscales and levels. It is seen that, while the child's gender has differentiated the way the teacher perceives the relationship established with the child, teachers' professional experience and number of child in classroom are not significantly affect the teachers' perception of the relationship established with children. It has been found that there is a significant negative relationship between both the total score and the subscale point averages in terms of the teacher's self-efficacy belief and teacher's conflictual perception style established with the child. In the light of findings, it was seen that the gender of the child has a meaningful effect on the teachers' perception of the relationship established with children. Teacher perceives conflict with boys more than girls. Similarly, dependency perception was found to be higher with girls.

Discussion and Conclusion

Preschool teachers' self-efficacy beliefs and classroom management strategies are related with the form of teachers' perception of the relationship established with children in different subscales and levels. It has been found that there is a significant negative relationship between both the total score and the subscale point averages in terms of the teacher's self-efficacy beliefs and conflictual perception style that the

teacher has established with the child. Self-efficacy beliefs decrease while teacher's perception of conflict increases in relation with the child. According to this, teachers with weak self-efficacy beliefs will be affected negatively by the child's inappropriate behavior. Teacher would live with agreement and adjustment problems in the emotional interactions with the child. They would create and establish a conflicting relationship pattern with child (Pianta, 1999; 2001). As a result of the correlation analysis, there is a negative and meaningful relationship between the conflict behavior pattern and the classroom management strategies which shows that the perception of conflicts is decreasing as the number of effective classroom management strategies increases. These result is parallel to the research done by Buyse et al. (2007) with 187 preschool teachers. It has been found that children who exhibit undesirable behaviors in the classroom environment have more conflict and less intimacy with their teachers. Findings and researches obtained, the significance of the nature of the relationships teachers have with children must be clearly understood and valued. Therefore, the implementation of intervention programs which will cause a change in the behavioral level on the teachers and enrich the child-teacher relationship, spreading over time during the academic year and making necessary arrangements for it will be in place. Nevertheless, when considering the importance of cooperating with the family, in the development of positive child-teacher relationships, it is necessary to organize activities that involve family involvement, home visits and family interviews, as well as family activities.