

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

THE LEVEL OF PRESCHOOL TEACHERS' CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS AND ITS RELATIONS WITH DIFFERENT VARIABLES

*Ezgi DENİZEL GÜVEN

**F. Nilgün CEVHER

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin ne düzeyde olduğu ve bunun çeşitli değişkenlerle ilişkisini belirlemektir.

Araştırmanın örneklemini 2004-2005 eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezinde resmi ve özel okullarda görev yapan 93 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Kıdem yılı, sınıf mevcudu, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi ve sınıf yönetimine ilişkin hizmet içi eğitim alma durumu açısından öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisine ilişkin anlamlı bir fark bulunamazken; eğitim durumu ve çalışılan okul türü açısından öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisine ilişkin anlamlı fark bulunmuştur. Elde edilen nitel araştırma bulgularına göre öğretmenlerin çoğunun öğrenci merkezli yönetim anlayışını benimsediği, uygunsuz davranışlarla başa çıkmada sözel iletişime odaklandığı saptanmıştır.

Araştırma bulguları literatür ışığında tartışılmış ve ilgililere önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sınıf yönetimi, Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi

Öğretmenin Niteliği.

ABSTRACT

The purpose of the study was to determine preschool and kindergarten teachers' level of classroom management skills. Also, preschool and kindergarten teachers were examined in relation to different variables.

The sample of this study consisted of 93 preschool and kindergarten teachers working in Denizli.

* Araş. Gör. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi A.B.D.
İncilipınar/ Denizli e-posta: edguven@pamukkale.edu.tr

** Araş. Gör. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi A.B.D.
İncilipınar/ Denizli e-posta: fncevher@pamukkale.edu.tr

According to results of this study:

Most of the preschool and kindergarten teachers had average level of classroom management skills. According to teachers' teaching experience, number of students in classroom, socio-economic situation of school and to attend training programs about classroom management or not, there was no significant difference among all groups.

However, according to teachers' educational background and the type of schools, there were significant differences among all groups.

These findings were supported by open-ended questions which were asked teachers.

Keywords: Classroom Management, Early Childhood Education, Qualifications of Preschool and Kindergarten Teachers.

GİRİŞ

Tüm dünyada ve ülkemizde 0-6 yaş grubu çocuklar sayıları hızla artan bir oranda okul öncesi eğitim almaktadırlar. Okul öncesi eğitim küçük çocuklara evlerinin dışında ilk kurumsal deneyimi yaşatmakta (Edlefsen & Baird, 1994; Fennimore, 1989; Akt: Taba ve ark.,1999) ve çocukların eğitime ilişkin değer ve inançlarının şekillenmesinde etkili olmaktadır. Okul öncesi eğitim alanında yapılan çalışmalar göstermiştir ki, kaliteli bir erken çocukluk eğitimi sayesinde çocuklar, özellikle de sosyo ekonomik statüsü düşük ailelerden gelenler, okul yaşantısına daha başarılı bir şekilde uyum sağlamaktadırlar (Berrueta-Clement, Schweinhart, & Barnett, 1984; Lally, Mangione & Honig, 1988; Ramey & Ramey, 1992; Akt: Taba ve ark., 1999). Okul öncesi eğitimde kalitenin oluşmasında ve çocukların bu ilk okul deneyimlerini olumlu kılmakta en kritik rol, programın uygulayıcısı olan öğretmene düşmektedir. Çünkü erken çocukluk deneyimlerinin kalitesi, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yeterlilikleriyle yakından ilişkilidir (Taba ve ark., 1999).

Açıkgöz'e (2003: 104) göre, öğrencilerle en yakın ve uzun süreli etkileşimde bulunan kişilerden biri olan öğretmen, asıl işlevi olan "öğrenmeyi kolaylaştırma" ya ek olarak, öğrenciye model olma, öğrenciye rehberlik yapma gibi işlevleri de yüklenmek durumundadır. Nitelikli bir öğretmenin olmadığı bir eğitim sisteminde kaliteden bahsetmek mümkün değildir. Eğitimde kaliteyi sağlamak amacıyla programlar geliştirilip okullara modern araç gereçler alınsa da; öğretim süresi ayarlanıp fiziksel çevre uygun olarak düzenlense de, tüm bu unsurları eğitim sürecinde uygun olarak değerlendirecek öğretmen gerekli niteliklere sahip değilse istenilen hedeflere ulaşamaz (Erişen, 2004). Okulda yapılan eğitim ve öğretimde öğretmenlerin etkisi çok yönlüdür. Gök ve Okçabol, (1998; Akt: Kızıltepe, 2004: 184-185) öğretmenin bir yandan, sınıfta öğrencilerin zihinsel gelişmeleri için gerekli yolları açması beklenirken, diğer yandan sınıf içi etkileşimde genel olarak bireyin toplumsal bir varlık olarak biçimlenmesi ve kültürel olarak gelişmesinde olumlu ya da olumsuz etki yapabildiğini vurgulamıştır.

Etkili öğretmen yalnızca öğretimin nasıl yapılacağını ya da öğretim sırasında karşılaşılan sorunların nasıl çözüleceğini bilen değil, bildiklerinden

hangisini belli bir anda uygulayabileceğine karar veren ve bunu uygulayan öğretmendir (Açıkgöz, 2003:103). Bununla birlikte öğretmen, etkili öğrenme ve öğretme ortamına sahip olmanın temel koşullarından biri olan sınıfı yönetebilme (Yıldız, 2001: 16) becerisine sahip olmalıdır. Öğretmen etkililiğine ilişkin yapılan çoğu araştırmalarda da öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin, öğretimin başarısını belirlemede birincil önem taşıdığı vurgulanmaktadır (Jere-Brophy ve Carolyn, 1976; Akt: Celep, 2000: 1).

Sınıf yönetimi becerilerine sahip olmayan öğretmenlerin kazandırmak istedikleri davranış biçimlerini istenen düzeyde gerçekleştiremeyecekleri bilinen bir gerçektir (Terzi, 2002). Mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin en büyük zorluklarından birisi sınıf yönetimidir. Eğer öğretmenler, öğretimin bu yönünde başarılı olamazlarsa eğitimsel çabalarında da başarısız olabilirler. Başka yönleriyle çok iyi olan birçok öğretmen, sadece sınıf yönetimi konusunda yetersiz olduğu için işi bırakmak durumunda kalmıştır (Phelps, 1991: 1).

Sınıf yönetimi, eğitim yönetimi sıradizininin ilk ve temel basamağıdır. Sınıf, öğrencilerle yüz yüze olunan bir yerdir. Eğitimin hedefi olan öğrenci davranışının oluşması burada başlar. Eğitim için gerekli birincil kaynaklar, sınıfın içindedir. Eğitim yönetiminin kalitesi, büyük ölçüde, sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır (Başar, 2001: 4).

Martin ve Baldwin (1993; Akt: Laut, 1999) sınıf yönetimini birey, öğretim ve disiplini kapsayan üç boyutlu bir yapı olarak tanımlamıştır. Birey boyutunda öğretmenlerin öğrencilere ilişkin beklentileri, tutumları ve davranışları ile öğrencilerin bu beklentileri karşılamaya yönelik davranışları gerçekleştirme düzeyleri yer almaktadır. Öğretim boyutu etkinliklerin planlanması, çevrenin düzenlenmesi ve zaman yönetimini kapsamaktadır. Disiplin ise sınıf kurallarını öğrencilerin benimseyip uygulaması için öğretmenin kullandığı yöntemler olarak tanımlanmıştır.

Sistematik bir yöntem olarak sınıf yönetimi kaynakları örgütleme, çevreyi etkili bir biçimde düzenleme, öğrenci gelişimini gözleme, ortaya çıkabilecek öğrenci sorunlarını önceden tahmin edebilme gibi unsurları barındırarak sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesi olarak da tanımlanabilir (Terzi, 2002: 155). Doyle' un (1985; Akt: Açıkgöz, 1995: 115) yaklaşımı biraz daha farklıdır. O, sınıf yönetimini "verilen süre içinde yer alan etkinliklerde bir grup öğrencinin işbirliğinin kurulması ve sürdürülmesi" olarak ele almıştır.

Sınıf yönetiminin değişkenleri öğretmen, öğrenci, eğitim ve okul programları, eğitim ortamı, eğitim yönetimi, aile ve çevre olarak sıralanabilir. Ancak bu değişkenler içinde en önemli rol eğitim süreçlerinin düzenlenip yürütülmesinden sorumlu olan öğretmene düşmektedir (Türnüklü, 1999). Öğrencilerin ilgi, beklenti ve gereksinimlerini tanımak, etkili bir sınıf yönetimi için gereklidir. Sınıf yönetimine ilişkin etkinlikler, öğrencileri kontrolden çok, eğitimin kalite ve sürekliliğini sağlamaya yönelik olmalıdır (Brophy, 1988; Akt: Yalçinkaya ve Tonbul, 2002: 97).

Öğrenci merkezli yeni eğitim anlayışında sınıf yönetimi dendiğinde pozitif disiplin anlayışının ön plana çıktığı görülmektedir. Pozitif disiplini

benimseyen öğretmenler sınıfta yardımlaşmayı, iş birliğini geliştirmeyi; sorumluluk ve özgüven duygusu kazandırmayı, okulu ve eğitimi sevdirmeyi amaçlayarak, hatalı anne baba tutumlarından dolayı çeşitli uyum ve davranış bozuklukları gösteren çocuklara bir rehber gibi yaklaşmaktadırlar (Çankırılı, 2005). Bu nedenle başarılı bir sınıf yönetimi için öğretmen liderlik ve rehberlik niteliklerine sahip olmalıdır. Ayrıca yönetim ve iletişim becerilerini sınıf içinde olduğu kadar aile, okul çevresi ve topluma da aktarmalıdır (Terzi, 2002).

Sınıf yönetimi ile ilgili Yalçinkaya ve Tonbul (2002) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada sınıf öğretmenlerinin kendi sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları ile aday öğretmen ve ilköğretim okulu yönetici ve denetçilerinin gözlemleri karşılaştırılmıştır. 103 sınıf öğretmeni, 47 ilköğretim okulu yöneticisi ve 38 denetçisi ile 120 aday öğretmen çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre sınıf yönetimi becerilerinin uygulama düzeyine ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre farklılık gösterdiği, aday öğretmen gözlemlerinin ise sınıf mevcudu ve okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre değişkenlerine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Sınıf yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen algılarıyla ilköğretim yönetici algıları arasında farklılık bulunmazken, ilköğretim denetçileri ve aday öğretmen gözlemleri ile farklılık gösterdiği saptanmıştır. Sınıf yönetimi becerilerinin alt boyutları arasında yer alan “zamanı verimli kullanma” ile “öğrenci katılımı” tüm gruplar arasında en düşük düzeyde değerlendirilmiştir.

Türnüklü (1999) İngiliz ve Türk sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirdiği kültürlerarası çalışmada iki ülke arasında sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin farkları incelemiştir. Sınıf yönetiminin, arzu edilmeyen öğrenci davranışları, arzu edilmeyen davranışlara öğretmenlerin yönelme strateji ve taktikleri ile sınıf organizasyonu olmak üzere üç temel boyutta ele alındığı çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Çalışmaya İngiltere’den 8, Türkiye’den ise 12 öğretmen katılmıştır. Çalışma bulgularına göre arzu edilmeyen öğrenci davranışları her iki ülkede de benzer özellikler göstermektedir. İki ülkede uygulanan eğitim yöntemi ve sınıf düzeni farklı olsa da temel problemler arasında gürültü ve izin almadan konuşmaya kalkma ortak olarak dile getirilmiştir. İzin almaksızın sıraların arasında dolaşma da iki ülke öğretmenleri tarafından arzu edilmeyen öğrenci davranışları arasında gösterilmiştir. Arzu edilmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkma teknikleri açısından öğretmen davranışları değerlendirildiğinde iki ülke öğretmenleri arasında yüksek derecede benzerlikler bulunmuştur. Tek farklılık bu davranışların ortaya çıkmadan önlenmesi yönünde bulunmuştur. İki ülke öğretmenlerin sözel tepki gösterme konusunda birbirine benzer davranışlar sergilediği kaydedilmiştir. Buradaki farklılık deneyimle ilgili ilgilidir. Her iki ülkede de deneyimli öğretmenlerin sadece arzu edilmeyen davranışı gösteren öğrenciyle sözel iletişim kurdukları yönünde iken, deneyimsiz öğretmenlerin herkesin duyabileceği şekilde tepkiler vermesi önemli bulgular arasında yer almıştır.

Başka bir çalışmada, sınıf öğretmenleri ile okul öncesi dönem öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin sorunları karşılaştırılmıştır. Çalışmaya 43

okul öncesi öğretmeni, 44 anasınıflı öğretmeni ve 87 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veriler sınıf yönetimi stilleri ölçeğinin öğretimsellik, disiplin ve kişisel özellikler alt boyutları kullanılarak elde edilmiştir. Deneyimli öğretmenlerin daha çok önleyici bir yönetim anlayışı benimseyecekleri yönündeki hipotez sınıf yönetimi stilleri ölçeği temel alındığında reddedilmiş, deneyimle önleyici sınıf yönetimi stili arasında düşük bir ilişki bulunmuştur. Ancak deneyimsiz öğretmenlerin çok daha az önleyici bir yaklaşıma sahip oldukları da bulgular arasında yer almıştır. Orta düzeyde deneyim sahibi öğretmenlerin ise çok deneyimli öğretmenlere göre daha fazla önleyici sınıf yönetimi stili kullandıkları bulunmuştur (Laut, 1999). Sadık (2003) okul öncesi sınıflarda karşılaşılan problem davranışları ve bu davranışlarla baş etmede öğretmenlerin kullandıkları yöntemleri belirlemek amacıyla nitel bir çalışma yapmıştır. Araştırma Çukurova Üniversitesi Anaokulu'nda yapılmıştır. Her sınıf her biri 1 saat olmak üzere 3 kez gözlenmiş toplam 12 saat gözlem yapılmıştır. İlgisizlik, gürültü, sınıf içinde dolaşma davranışlarının problem davranışların büyük çoğunluğunu oluşturduğu ve öğretmenlerin bu davranışlarla baş etmede daha çok sözel teknikleri kullandıkları gözlenmiştir. Problem davranışların çocukların yaş gruplarına göre, baş etme tekniklerinin de öğretmenlerin deneyimine göre farklılaştığı görülmüştür.

Turla, Şahin ve Avcı'nın (2001) okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel şartlar, program, yöntem, teknik, sınıf ve davranış yönetimi sorunlarının bazı değişkenlere göre incelenmesine yönelik gerçekleştirdiği çalışmada Ankara İl Merkezinde bulunan kamu ve özel okullarda görevli 440 okul öncesi öğretmenine araştırmacılar tarafından hazırlanan bir anket uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyinin artması ile yeni yöntem ve teknikleri kullanma konusunda istekli oldukları, ancak bunları kullanmada çalıştıkları kurumun yönetimi ile çelişkiye düştükleri saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sınıf ve davranış yönetimi ile ilgili sorunları mezun olunan okul ve meslekte geçirilen süre değişkenlerine göre incelenmiş ve gruplar arası anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin çocukları kontrol edebilmek için zaman zaman bağırarak, olumsuz davranışları ortadan kaldırmak için ceza vermek ve olumlu davranışa yönlendirebilmek için önceden ödül vermek zorunda kaldıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir.

Verhaeghe ve Bruno (2000), sınıf kurallarının okul öncesi dönem çocuklarının gelişimi için ne kadar önemli olduğu, onların sınıf kurallarını nasıl algılayıp değerlendirdikleri ve sınıf kurallarının okul öncesi dönemde nasıl işlediği ile ilgili nitel bir çalışma yapmışlardır. Çalışmaya 5 yaş grubu her sınıftan, farklı sosyo – ekonomik yapıyı temsil edecek düzeyde 6'şar olmak üzere toplam 12 çocuk seçilmiştir. Veriler gözlem, öğretmenlerle ve çocuklarla görüşme ve 12 çocuğun üç gün boyunca gözlenmesi sonucu elde edilmiştir. Çocuklarla görüşmelerde oyuncak bebekler kullanılmıştır. Bebekler öğretmeni ve öğrencileri temsil etmektedir. Bebeklerin sabahtan akşama kadar sınıfta bir günlerini nasıl geçirdikleri sorulmuş ve çocuklardan oyuncak bebeklere üç ayrı problem durumu için değişik roller yükleyerek açıklamaları istenmiştir. Bulgular değerlendirildiğinde beş yaş sınıflarında gruplar arası anlamlı bir fark

bulunmamıştır. Bir sınıfta etkinlik zamanlarının fazlasıyla yapılandırılmış, keskin hatlarla ayrılmış ve öngörülebilir olduğu ayrıca her çocuğa eşit davranıldığı, etkinliklere katılmanın kolay olduğu kaydedilirken, diğer sınıfta etkinliklerle ilgili çocuklardan daha fazla gayret beklendiği; öğretmenin, grup etkinliklerine katılmayan çocuklarla özel olarak ilgilendiği saptanmıştır.

Chen (1996), Tayvan'daki okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini ne şekilde kullandıklarına ve öğretmenlerin bu becerilerin kendilerini mesleki açıdan tatmin edip etmediğine ilişkin bir çalışma gerçekleştirmiştir. Ulusal Öğretmenlik Okulu'nda iki yıldır öğrenim gören 56 öğretmen adayı üç haftalık bir dönemde kendi sınıf yönetimi becerilerine ilişkin toplam 423 ayrı durumu içeren formlar doldurmuşlardır. Sınıflar 3, 4 ve 5 yaşlarını kapsamakta ve her sınıfın mevcudu yaklaşık 30'dur. Stajyer öğretmenler tarafından doldurulan formlar değerlendirildiğinde, özellikle sınıfta oturularak gerçekleştirilen küçük grup çalışmalarında öğrenci davranışlarını yönlendirmede sözel yönergeler verme, müzik enstrümanı ya da çeşitli ritimler kullanma gibi becerilere dayandıkları saptanmıştır. Stajyer öğrencilerin bu becerileri sıklıkla kullandıkları, duruma göre farklı beceriler geliştirdikleri ve yenilerini kazanma konusunda çeşitli arayışlar içinde oldukları da diğer bulgular arasında yer almıştır. Stajyer öğretmenler genel olarak sınıf yönetimi becerilerinden tatmin olduklarını ancak daha iyisi için de becerilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Hareketli çalışmalarda sıklıkla müzik ve oyuna başvurulduğu belirtilmiş ve öğretmenleri sınıf yönetimi becerileri açısından en çok tatmin eden yöntemler arasında en üst sırada gösterilmiştir. Ayrıca küçük çocuklarda sıklıkla ödül, büyük çocuklarda ise ceza yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir.

Oroszko (1995) ABD'de deneyimli okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarını, beceri, bağlam ve düşünce boyutlarıyla değerlendirmiştir. Konunun betimsel olarak ele alındığı çalışmada üç temel soruya cevap aranmıştır: 1. Okul öncesi öğretmenleri uygulamada ne tür sınıf yönetimi becerilerine ihtiyaç duyarlar?; 2. Nasıl ve ne şekil öğretme becerilerine sahip olmalıdırlar?; 3. Özel öğretim yöntemlerini kullanma konusunda öğretmenlerin düşünceleri nelerdir? Devlet okullarında, özel okullarda, günlük bakım merkezlerinde ve Head Start Programlarını uygulayan okullarda çalışan 18 deneyimli öğretmen çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Veriler 24 ayrı sınıf gözlemi ve öğretmenlerle yapılan 24 görüşme sonucu elde edilmiştir. Sonuçlar değerlendirildiğinde deneyimli okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi davranış ve öğrenme etkinliklerini ilk ve orta öğretim öğretmenleriyle benzer şekilde yönettikleri belirlenmiştir (Saphier & Gower, 1987). Katılımcıların yönetim becerilerini birey ve sınıf için gereken amaçlar doğrultusunda ayrı ayrı seçtikleri gözlenmiştir. Ayrıca deneyimli okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarını yönetirken öncelikle pozitif bir sınıf iklimi oluşturma, organizasyon ve yapının tümünü kapsama, sık sık bireysel ilişki kurma, öğrencilerin aktif katılımını sağlama, beklentilerle plan arasında eş güdüm sağlama, çocuk gelişiminin temel prensiplerini göz önünde tutma ve açık iletişime dikkat ettikleri kaydedilmiştir.

Sınıf yönetimi konusunda yeterli ve etkili bir okul öncesi öğretmeni zamanının çoğunu sınıfta disiplin sorunlarıyla uğraşmak yerine eğitime ayıracaktır. Ayrıca, çocuğun okul öncesi eğitimi sırasında birtakım kuralları ve davranışları benimsemiş olması onun daha sonraki okul yaşantılarını da olumlu yönde etkileyecektir.

Ayrıca ülkemizde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini ve bunun ilişkili olduğu faktörleri inceleyen herhangi bir çalışma bulunmamaktadır.

İşte bu yüzden okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin hangi düzeyde olduğunun, bu becerileri etkileyen faktörlerin neler olduğunun saptanması, daha iyi bir sınıf yönetimi için yeni stratejilerin geliştirilip öğretmenlere benimsetilmesine ve böylece okul öncesi eğitimin kalitesinin artmasına yarar sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini saptamak ve bunun çeşitli değişkenlerle ilişkisini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın cevap aradığı sorular şunlardır:

- 1- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ne düzeydedir?
- 2- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri öğretmenlerin,
 - a. en son bitirdikleri bölüme,
 - b. mesleklerinde geçirdikleri yıla,
 - c. çalıştıkları okul türüne,
 - d. çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik durumuna,
 - e. eğitim verdikleri sınıfın mevcuduna,
 - f. sınıf yönetimiyle ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına,
 göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli:

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini ve bunun çeşitli değişkenlerle ilişkisini inceleyen nicel ve nitel bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem:

Araştırmanın evrenini, 2004- 2005 eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezinde resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 318 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Bu evrenden rastlantısal örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 93 öğretmen ise örneklemini teşkil etmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerden 32'si kız meslek lisesi, 16'sı çocuk gelişimi ön lisans programı, 11' i çocuk gelişimi lisans, 34' ü de okul öncesi lisans mezunudur. Yüksek lisans mezunu olan iki kişi lisans mezunları kategorisine dahil edilmiştir.

Örnekleme oluşturan kız meslek lisesi mezunlarının 4' ü resmi ilk öğretim, 28' i özel ana okullarında çalışırken; çocuk gelişimi ön lisans mezunlarının 8'i

resmi ilk öğretim okullarında, 7' si resmi bağımsız anaokullarında 1'i de özel ana okulunda çalışmaktadır. Çocuk gelişimi lisans mezunlarının 6' sı resmi ilk öğretim okulunda, 5'i resmi bağımsız ana okullarında çalışırken; okul öncesi öğretmenliği mezunlarının 17' si resmi ilk öğretim, 16' sı resmi bağımsız ana okullarında, 1'i de özel ana okulunda çalışmaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin hizmet yılları incelendiğinde 65 kişinin 1 ile 10 yıl, 19 kişinin 11-20 yıl, 9 kişinin ise 21 yıl ve üstünde yer aldığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarını saptamak için, Tschannen- Moran ve Woolfolk-Hoy' un (2001) Gibson ve Dembo' nun (1984) ölçeğinden yararlanarak geliştirdikleri Öğretmen Yeterlilik Duygusu Ölçeği'nin (Teachers' Sense of Efficacy Scale) (Frederiks, 2004) sınıf yönetimi alt boyutuna ait maddeleri ile, Delson (1982) tarafından geliştirilen, Yalçınkaya ve Tonbul tarafından Türkçe' ye uyarlanan Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin (Classroom Management Scale) (Yalçınkaya ve Tonbul, 2002) ilgili maddeleri dikkate alınarak okul öncesi alanına yönelik yeni bir ölçek oluşturulmuştur.

Öğretmen yeterlik Duygusu Ölçeği'nin sınıf yönetimi alt boyutunun cronbach alfa katsayısı .90 ($\alpha = .90$) (Frederiks, 2004), Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin alfa güvenilirlik katsayısı ise .88' dir ($\alpha = .88$) (Yalçınkaya ve Tonbul, 2002).

Ölçek tamamlandıktan sonra alanla ilgili 5 uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu şekilde hazırlanan Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeğinin maddeleri için “her zaman”, “sık sık”, “nadiren”, “hiçbir zaman” şeklinde 4'ten 1'e doğru dereceleme yapılmıştır.

Ölçeğin Güvenirliği ve Geçerliliği

Ölçeğin güvenirliliği ve geçerliliği için 93 (n) okul öncesi öğretmeni ile ilgili olarak toplanan veriler üzerinde analizler yapılmıştır. 40 madde üzerinde yapılan iç tutarlılık güvenirliliği analizinde ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı (α).82 olarak bulunmuştur.

Güvenirlilik için ayrıca iki yarım test güvenirliliği (split-half) analizleri yapılmıştır. Elde edilen bulgular testin iki yarım arasındaki Spearman Brown korelasyon katsayısının .84 olduğunu göstermiştir. Bu sonuç testin her iki yarısının da aynı özelliği ölçtüğünü göstermektedir.

Bu katsayılar yüksek bir güvenirliliği ifade etmektedir ve ölçeği oluşturan maddelerin benzeşikliğini göstermektedir.

Ölçeğin faktör yapısı, ana-bileşenler yöntemiyle (pricipals-components analysis) analiz edilmiş ve elde edilen eigen değeri ölçeğin tek boyutlu varsayılabileceğini göstermiştir. Lord (1980: 21; akt., S. Gelbal, 1994) tek boyutluluğun belirlenmesinde, tetrakorik korelasyonlarla hesaplanan korelasyon matrisiyle yapılan faktör analizinde, birinci faktör yüküne ait öz değer

(eigenvalue) ikinci faktör yüküne ait öz değerden çok farklı olmasının ve ikinci faktör yüküne ait öz değer diğerlerinden çok farklı olmamasının bir ölçü olabileceğini belirtmektedir (Buluş, 2004).

Böylece ölçeğin toplam madde sayısı 40 ve puan aralığı 40 - 160 olarak ortaya çıkmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, veri toplama araçları ile elde edilen veriler “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” ve “bağılantısız örneklerde t-testi (independent samples t-test)” ile analiz edilmiş ve ortaya çıkan bulgular tablo değerleriyle birlikte açıklanmıştır.

İlk olarak okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi düzeyine ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1: Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma ve varyans değerleri

n	\bar{X}	s.s.
93	3.42	.20

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin genel dağılımını ortaya koymak için grubun genel ortalamasının bir standart sapma altı ve üstü hesaplanmıştır. Buna göre, grubun %69.9’ unun ortalama; %14’ünün ortalamasının altında; %16.1’inin ise ortalamasının üstünde dağılım gösterdiği saptanmıştır.

Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin %77’sinin yeterli düzeyde sınıf yönetimi becerisine sahip oldukları söylenebilir.

Diğer bir değişken olarak, en son bitirilen okul türüne göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi düzeyine ilişkin bulgular Tablo 2’de belirtilmiştir:

Tablo 2. En son bitirilen bölüme ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Sonuçları

En Son Bitirilen Bölüm	n	\bar{X}	s.s	F Değeri	Önem Düzeyi
Kız meslek	32	3,4789	,16778	4,129	,009*
Çocuk Gelişimi (ön lisans)	16	3,5172	,15987		
Çocuk Gelişimi (lisans)	11	3,3091	,28379		
Okulöncesi	34	3,3699	,20512		

Toplam 93 3,4255 ,20668

*p<0.05

Tablo değerleri incelendiğinde 0.05 anlamlılık düzeyinde ($\alpha=0,05$) gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($F=4.19;p=0,009<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek için ise LSD testi kullanılmış sonuçlar tablo 2.b. ' de sunulmuştur.

Tablo 2.b. Gruplar Arası Farklara ilişkin Çoklu Karşılaştırma Analizi

En Son Bitirilen Bölüm	En Son Bitirilen Bölüm	Ortalama Farkları	Önem Düzeyi
Kız Meslek	Çocuk Gelişimi (ön lisans)	-,0383	,527
	Çocuk Gelişimi (lisans)	,1698(*)	,016
	Okul öncesi	,1091(*)	,027
Çocuk Gelişimi (ön lisans)	Kız Meslek	,0383	,527
	Çocuk Gelişimi (lisans)	,2081(*)	,008
	Okul öncesi	,1473(*)	,015
Çocuk Gelişimi (lisans)	Kız Meslek	-,1698(*)	,016
	Çocuk Gelişimi (ön lisans)	-,2081(*)	,008
	Okul öncesi	-,0608	,376
Okul öncesi	Kız Meslek	-,1091(*)	,027
	Çocuk Gelişimi (ön lisans)	-,1473(*)	,015
	Çocuk Gelişimi (lisans)	,0608	,376

*p
<0.05

Tablo 2b. incelendiğinde kız meslek lisesi ve çocuk gelişimi ön lisans programı mezunları ile çocuk gelişimi lisans ve okul öncesi öğretmenliği programları mezunları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Ayrıca çocuk gelişimi lisans ve okul öncesi öğretmenliği programlarından mezun olan öğretmenlerin ortalamaları arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bununla birlikte kız meslek lisesi ve çocuk gelişimi ön lisans programı mezunlarının ortalamaları diğerlerine göre daha yüksek olarak belirlenmiştir.

Meslekte geçirilen yıla göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin bulgular ise Tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3: Meslekte geçirilen yıla ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Kidem Yılı	n	\bar{X}	s.s.	F Değeri	Önem
------------	---	-----------	------	----------	------

					Düzeyi
1-10 yıl	65	3.40	.20	1.182	.311
11-20 yıl	19	3.46	.21		
21 -üstü yıl	9	3.48	.14		
Toplam	93	3.42	.20		

p>0.05

Tablo 3'teki sonuç incelendiğinde meslekte geçirilen süre arttıkça ortalamanın yükseldiği belirlenmiştir. Ancak gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (F= 1.82; p= 0.31>0.05).

Başka bir değişken olan çalışılan okul türüne göre, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4. Okul Türüne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Okul Türü	n	\bar{X}	s.s.	F Değeri	Önem Düzeyi
Kamu İlköğretim	35	3.45	.23	3.922	.023*
Kamu Anaokulu	28	3.33	.19		
Özel Anaokulu	30	3.47	.15		
Toplam	93	3.42	.20		

*p<0.05

Tablo 4 değerlerine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde gruplar arası bir fark olduğu görülmektedir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek amacıyla çoklu karşılaştırma analizi (LSD) uygulanmış, sonuçlar tablo 4.b.' de sunulmuştur.

Tablo 4.b. Gruplar Arası Farklara İlişkin Çoklu Karşılaştırma Analizi (LSD) Sonuçları

Okul Türü	Okul Türü	Ortalama Farkları	Önem Düzeyi
kamu ilköğretim	kamu anaokulu	.118(*)	.022
	özel anaokulu	-.016	.737
kamu anaokulu	kamu ilköğretim	-.118(*)	.022
	özel anaokulu	-.135(*)	.012
özel anaokulu	kamu ilköğretim	.016	.737
	kamu anaokulu	.135(*)	.012

* p<0 .05

Tablo 4.b.' deki sonuçlar incelendiğinde kamu anaokullarında çalışan öğretmenlerle kamu ilköğretim okullarında çalışanlar arasında 0.05 anlamlılık düzeyinde bir fark olduğu görülmektedir(0.022<0,05). Kamu anaokullarında

çalışan öğretmenlerle özel anaokullarında çalışanlar arasında da anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($0.012 < 0.05$). Ancak kamu ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerle özel anaokullarında çalışanlar arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır.

Öğretmenlerin çalıştıkları okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre farklılıklarına göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin veriler ise Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Okulun bulunduğu SED' e ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Sosyo-ekonomik düzey	n	\bar{X}	s.s.	F Değeri	Önem Düzeyi
Düşük	16	3.48	.22	1.124	.330
Orta	32	3.38	.21		
Yüksek	44	3.43	.19		
Toplam	92	3.42	.20		

p>0.05

Tablo 5'te sunulan değerlere göre 0.05 anlamlılık düzeyinde üç ayrı SED açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Eğitim verilen sınıf mevcuduna göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin bulgular da Tablo 6'da belirtilmiştir:

Tablo 6. Sınıf mevcutlarına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Sınıf Mevcudu	n	\bar{X}	s.s.	F Değeri	Önem Düzeyi
5-15	44	3.46	.23	1.440	.242
15-25	42	3.38	.17		
25 ve üzeri	7	3.43	.16		
Toplam	93	3.42	.20		

p>0.05

Tablo 6'da sunulan değerlere göre sınıf mevcudu değişkeni açısından öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F=1.440; p=.242 > 0.05$).

Son olarak sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim ve sınıf yönetimi becerisini belirlemek amacıyla bağlantısız örneklemelerde t-testi analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur:

Tablo 7: Öğretmenin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre Sınıf Yönetimi Beceri

Düzeyinin Ortalaması, Standart Sapması ve t Değeri

Hizmet İçi Eğitim	n	\bar{X}	s.s.	t	Önem Düzeyi
evet	71	3.41	.20	-1.109	.27
hayır	22	3.46	.19		

Tablo 7’de sunulan sonuçlar değerlendirildiğinde hizmet içi eğitime katılanlar ile katılmayanlar arasında sınıf yönetimi becerileri açısından anlamlı bir farka ulaşılamamıştır.

Çalışmada elde edilen nicel bulguları desteklemek amacıyla öğretmenlere beş açık uçlu soru yöneltilmiştir, sorulara verilen yanıtların sıklığı incelenmiş ve en çok tekrarlanan ifadelerin frekansları saptanmıştır. Benzer ifadeler bir araya getirilmiş; kategoriler ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

Buna göre “Sizce Sınıf Yönetimi Nasıl Olmalı?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 8’de sunulmuştur:

Tablo 9: Sizce Sınıf Yönetimi Nasıl Olmalı? Sorusuna İlişkin Kategoriler, Alt Kategoriler ve Frekanslar

Kategoriler	Alt kategoriler	Frekanslar
Esnek Yönetim Anlayışı (Toplam: 24)	Katı kurallar olmamalı,	16
	Hem disiplinli hem özgür bir atmosfer olmalı	4
	Duruma göre değişebilir/değişken olmalı	1
Öğrenci Merkezli Yönetim Anlayışı (Toplam: 29)	Çocuğun seviyesine inmeli	3
	Öğrenci merkezli olmalı	19
	Fiziksel mekan öğrenciye göre düzenlenmeli	3
	Özgür bir ortam olmalı	1
	Özgüvenlerini geliştirmeye yönelik olmalı	2
	Yaratıcılığa fırsat vermeli	1
	Kurallar belirlenirken öğrencilerin de fikri alınmalı	1
Sınıf Yönetimi anlayışını öğretmenin kişilik özelliklerine atfetme (Toplam 25)	Sevecen olmalı	2
	Pozitif enerjiye sahip olmalı	1
	Sabırlı olmalı	8
	Yumuşak mizaçlı olmalı	1
	Hoşgörülü olmalı	3
	Sıcak ve samimi olmalı	2
	Tatlı sert olmalı	3
	Sevgiye dayalı olmalı	5
Demokratik Yönetim Anlayışı (Toplam 13)	Demokratik olmalı	11
	Adil olmalı	2
İşbirliğine Dayalı Yönetim Anlayışı (Toplam 12)	Aile desteği olmalı	3
	Öğretmenlerle işbirliği içinde olmalı	1
	Öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci işbirliğine fırsat verilmeli	8

Disiplin ve Kurallara Uyma (Toplam 13)	Disiplin ve kurallara uyma öğretilmeli	5
	Kararlı-tutarlı olmalı	4
	Belli bir disiplin içinde yönetilmeli	3
	İstenmeyen davranışları değiştirmeye yönelik olmalı	1
Öğretmen rehberlik yapmalı		5
Öğretmen liderliğinde olmalı		3
Yeniliklerle dolu olmalı		5
Tecrübeye dayalı olmalı		1
Bireysel ilgi gösterilmeli		1
TOPLAM		128

“Sizce Sınıf Yönetimi Nasıl Olmalı?” sorusuna gelen yanıtlar kategorileştirildiğinde frekansı yüksek olan cevapların öğrenci merkezli yönetim anlayışında toplandığı görülmektedir.

“Uyumsuz Davranış Gösteren Çocuklara Nasıl Yaklaşırsınız?” sorusuna verilen yanıtlara ilişkin bulgular ise Tablo 9’da belirtilmiştir.

Tablo 9: “Uyumsuz Davranış Gösteren Çocuklara Nasıl Yaklaşırsınız?” Sorusuna İlişkin Kategoriler, Alt Kategoriler ve Frekanslar

Kategoriler	Alt kategoriler	Frekanslar
İletişim (Toplam: 53)	İletişim kurma	2
	Çocukla konuşma	21
	Sakin bir dille konuşma	1
	Davranışın yanlış olduğunu açıklama	22
	Uyumsuz davranışın sebebini sorma	2
	Aileyle iletişim	4
	Rehber öğretmene sorma	1
Uyarma (Toplam: 7)	Bir daha yapmaması gerektiğini söyleme	2
	Uyarılarda bulunma	4
	Kuralları hatırlatma	1
Empati kazandırma (Toplam: 16)	Roller verme	1
	Empati oluşturmaya çalışma	3
	“Ben Dili”ni kullanarak davranış karşısında hissedilenleri açıklama	1
	Davranışın yanlışlığını düşünmesini isteme	4
	Uygun davranışlar ile ilgili sınıfta hikaye anlatma	1
	Uyumsuz davranışların sonuçlarını görme ve düzeltmesi için fırsat verme	4
Öğretmen özelliği/yaklaşım tarzı (Toplam: 26)	Sabırlı davranma	15
	Yumuşak davranma	2
	Sevgi ile yaklaşma	4
	Hoşgörülü davranma	4
	Güven kazanma	1

Pekiştireç kullanma Ödül/ceza (Toplam: 11)	Küçük cezalar verme	4
	Özür diletme	1
	Otorite kullanma, disipline başvurma	3
	Uygun davranışları sözlü ödüllendirme	3
Olumlu sosyal davranışa yönlendirme (Toplam: 5)	Arkadaşlarını benimsetme	1
	Paylaşma duygusu kazandırma	1
	Olumlu yönlerini ön plana çıkarmak	2
	Sorumluluk verip ön plana çıkarmak	1
Kişilik özelliklerine göre farklı yaklaşım gösterme		2
Çözüm yolu bulmasını sağlama		2
Öncelikle önemsememe, gözleme ve anlamaya çalışma		3
Rehberlik etme		2
Görmezden gelme		2
İlgini farklı yönlere kaydırma		2
TOPLAM		129

Uygunsuz Davranış Gösteren Çocuklara Nasıl Yaklaşırsınız?” sorusuna verilen yanıtların ise sözel “iletişim” kategorisinde yoğunlaştığı görülmüştür.

Öğretmenlerin “Çocukları etkinliklere çekmek için ne gibi yöntemler kullanıyorsunuz?” sorusuna verdiği yanıtlara ilişkin bulgular ise Tablo 10’da belirtilmiştir:

Tablo 10: “Çocukları etkinliklere çekmek için ne gibi yöntemler kullanıyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Kategoriler, Alt Kategoriler ve Frekanslar

Kategoriler	Alt Kategoriler	Frekanslar
Etkinlik Öncesi Dikkat Çekici Yöntemler Kullanma (Toplam:62)	Bir sorumlu belirleyerek	2
	Grup sohbeti yaparak	5
	Dramatizasyon kullanarak	5
	Dikkat çekici yöntemler kullanarak	17
	Şarkı ya da tekerleme kullanarak	2
	Soru-cevap yöntemini kullanarak	2
	Günlük yaşamdan örnekler vererek	2
	Parmak oyunu, tekerleme, kukla vb. ön hazırlıklar yaparak	2
	Etkinliklere ilişkin örnekler gösterme	1
	Önce sevilen etkinliği vererek başlamak	1
	Etkinliğe başlamadan önce açıklama yapmak	4
	Yönergeleri basamak basamak açıkça ifade ederek	2
	Etkinlikler arası uygun geçiş yöntemi kullanarak	1
	İlgi alanlarına yönelik farklı etkinlikler	2

TOPLAM	hazırlama	123
	Gerekli materyalleri söyleyerek	1
	Çocuklarla birlikte etkinlikleri belirleyerek	1
	Öğrencilerin rahatlıkla bulup yapabilecekleri materyaller seçerek	1
	Farklı materyaller kullanarak	1
Özendirme (Toplam: 30)	Cazip hale getirerek	1
	Etkinlikleri sevdirek	2
	Motive ederek	6
	Merak uyandırarak	5
	Etkinliklere özendirerek	3
	Cesaretlendirerek	2
	Özgüven aşılayarak	3
	Etkinlik panosu kullanarak/panoda sergileyerek	2
	Yapılan çalışmalara ilişkin beğeninif ifade edilmesi (sözel övgü)	1
	Etkinlikleri çocuklar için anlamlı hale getirerek	2
	Çocuklara görevler vererek	2
Özgürlük (Toplam: 8)	Gruptan ayrılmadan kendiliğinden motive olmasını sağlayarak	2
	Kesinlikle etkinliğe katılmak istemeyen çocukları serbest bırakarak	3
	Müdahale etmeyerek	1
	Yenilikler ortaya koymalarına fırsat vererek	1
	Çocukların duygularını dışa vurmalarını sağlama	1
Etkinlik türü (Toplam: 22)	Proje çalışmasına yönelenir	3
	Yaş gruplarına uygun etkinlikler sağlayarak (hazırlayarak)	5
	Kısa süreli etkinlikler hazırlayarak	1
	Öğrenci katılımlı faaliyetler planlayarak	2
	Seviyeye göre etkinlik hazırlayarak	4
	Öğrenci merkezli etkinlikler hazırlayarak	3
	Hikâyeleştirerek	1
Gezi-gözlem ve deneye dayalı etkinlikler hazırlayarak	3	
Bireysellikten çıkarma		1
Rehberlik yapma		6
Güleryüz ve sevecen tavır kullanma		1
Doğru zamanda doğru etkinlik uygulayarak		1
Düz anlatım yoluyla		2

“Çocukları etkinliklere çekmek için ne gibi yöntemler kullanıyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtların “dikkat çekici yöntemler kullanma” kategorisinde yoğunlaştığı, ikinci sırada ise “özendirerek” kategorisinin yer aldığı görülmektedir.

Diğer bir soru olan “Mesleki hedefleriniz nelerdir ve bu hedeflere ulaşmak için ne gibi alışmalar yapıyorsunuz?” a verilen cevaplara ilişkin bulgular “Mesleki Hedefler” ve “Gelişim İçin Yapılan Etkinlikler” olarak iki gruba ayrılmış ve elde edilen bulgular Tablo 11’de sunulmuştur:

“Tablo 12: Mesleki hedefleriniz nelerdir ve bu hedeflere ulaşmak için ne gibi alışmalar yapıyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Kategoriler ve Frekanslar

MESLEKİ HEDEFLERİ	Frekanslar
Yüksek öğrenime devam etmek (lisans eğitimi)	3
Yüksek öğrenime devam etmek (lisansüstü eğitim)	6
Meslekte daha başarılı olmak	16
İdari görevde bulunmak (müfettiş olmak)	1
İdari görevde bulunmak (yönetici olmak)	2
Kendini yenilemek	2
Özel kurum sahibi olmak	1
Hiçbir hedefi yok	5
Manevi tatmin almak	2
TOPLAM	36

GELİŞİM İÇİN YAPILAN ETKİNLİKLER	Frekanslar
Alanla ilgili yayınları takip etmek	15
Konferans seminer ve eğitimlere katılım	8
Alanla ilgili araştırma yapmak	5
Teknolojik yeniliklere ayak uydurmak	4
Yeni eğitim yöntemlerinden yararlanmak	4
Önceki yıllardan edinilen deneyimlerden yararlanmak	4
Meslektaşları gözlemleme	1
Yenilikleri takip etme	5
TOPLAM	46

Öğretmenlerin mesleki hedefleri sorulduğunda en sık tekrarlanan ifadenin “meslekte daha başarılı olmak”, en az tekrarlanan ifadenin ise “idari görevde bulunmak- müfettiş olmak” olduğu görülmektedir.

Son olarak, “Kendinizi bir lider olarak görüyor musunuz, tanımlar mısınız?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 12’de belirtilmiştir:

Tablo 12: “Kendinizi bir lider olarak görüyor musunuz, tanımlar mısınız?” Sorusuna İlişkin Kategoriler, Alt Kategoriler ve Frekanslar

Kategoriler	Alt Kategoriler	Frekanslar
Otoriter liderlik anlayışını benimseyenler (Toplam: 10)	Öğretmenin sınıftaki hâkimiyeti	3
	Yaptırım kuvveti fazla olan	3
	Sevgiye dayalı otorite kuran	4
Demokratik liderlik anlayışını benimseyenler (Toplam: 13)	Demokratik ve adil	3
	Öğrencilerini yönlendiren	3
	Rehberlik eden	2
	Karar almada öğrencilerinden de fikir alan	2
	Aile katılımı ile ilgili çalışan	1
	Öğrencilerin bağımsız birey olmalarına yardımcı olan	1
	Öğrencilerin bütün sorunlarını paylaştıkları	1
Durumsal liderlik anlayışını benimseyen (Toplam: 4)	Kendini yenileyen, değişime açık	1
	Çocukların ilgi ve yeteneklerini dikkate alan	1
	Çocuklara örnek olmaya çalışan	1
	Çocuklar tarafından benimsenen	1
Liderliği Kişilik Özelliklerine Atfeden (Toplam: 7)	Sabırlı	2
	Sorumluluk sahibi	1
	Hoşgörülü	2
	Sakin	1
	İlimli	1
TOPLAM		33

“Kendinizi bir lider olarak görüyor musunuz, tanımlar mısınız?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde frekansların yoğun olarak “demokratik liderlik” ve “otoriter liderlik” kategorilerinde toplandığı görülmektedir.

YORUM VE ÖNERİLER

Çalışmanın bulgularından biri mezun olunan okula göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisinin farklılaşmasıdır. Kız meslek lisesi ve çocuk gelişimi ön lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasının okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi lisans mezunlarınınkinden daha fazla olduğu saptanmıştır. Turla, Şahin ve Avcı'nın (2001) araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mezun oldukları okul ile sınıf yönetimi beceri düzeyi arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Buna göre, lisans düzeyinde kazandırılan sınıf yönetimine ilişkin beceriler diğerlerine göre beklenen düzeyde değildir. Lisans programlarında okutulan sınıf yönetimi dersinin formasyon dersleri kapsamında olması ve dolayısıyla okul öncesi eğitim

anlayışının hakim olduğu bir sınıf yönetimi dersi yerine derse genel bir bakış açısıyla yaklaşılması, ayrıca okul öncesi eğitimde sınıf yönetimine yönelik Türkçe literatürün eksikliği öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri okul öncesi düzeyine aktarmasını güçleştirebilmektedir.

Okul öncesi öğretmeni yetiştiren kurumlarda sınıf yönetimi dersine verilen önem artırılması, okul öncesi eğitime ilişkin sınıf yönetimi anlayışı geliştirilmesi ve bu ders hem okul öncesi eğitim hem de sınıf yönetimi alanında uzmanlaşanlarca yürütülmesi; bununla beraber sınıf yönetimine yönelik bilimsel çalışmaların ve yayınların artması, bu konuya ilişkin çalışmaların desteklenmesi sorunun giderilmesi açısından önerilmektedir.

Gruplar arasında anlamlı farkın saptandığı bir diğer bulgu öğretmenlerin çalıştığı okul türüne ilişkindir. Bulgular değerlendirildiğinde özel anaokullarında ve resmi ilköğretim okullarına bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin ortalamasının resmi bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırma verilerine bakıldığında kız meslek lisesi mezunu öğretmenlerin çoğunlukla özel anaokullarında çalıştığı, resmi bağımsız anaokullarında çalışmadığı görülmektedir. Kız meslek lisesi mezunu öğretmenlerin ortalamasının lisans mezunlarına göre daha yüksek olmasının, öğretmenin çalıştığı okul türü değişkeni açısından araştırma bulgularını etkilediği söylenebilir. Ayrıca resmi bağımsız anaokullarında öğretmenlerin çoğu tam gün çalışmakta, resmi ilköğretime bağlı anasınıflarında ise öğretmenler daha az saat çalışmaktadırlar. Bu durumun resmi bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin çalışılan saatle orantılı olarak tükenmişlik düzeyini resmi ilköğretim okuluna bağlı anasınıfında çalışan öğretmenlere göre arttırdığı bunun da öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini olumsuz yönde etkilediği düşünülebilir. Kapıkıran' ın (2003) okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyini incelediği çalışmada duyarsızlaşma ile tam gün çalışma, performansa ilişkin keyif ve hatalı geribildirimle bağlantı bulunmuştur. Bununla birlikte Turla, Şahin ve Avcı (2001) eğitim düzeyi arttıkça öğretmenlerin yeni yöntem ve teknikleri kullanma konusunda istekli oldukları, ancak bunları kullanmada çalıştıkları kurumun yönetimi ile çelişkiye düştükleri saptanmıştır. Resmi bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerin bu sıkıntıyı yaşadıkları ve dolayısıyla sınıf yönetimi becerilerinin olumsuz yönde etkilendiği söylenebilir.

Bu nedenle okul yönetimleri öğretmenlerle işbirliği içinde olmalı, gerektiğinde öğretmenlerin tükenmişliklerini önleyici ve onları çalışmaya motive edici önlemler almalı, eğitim ortamı ile ilgili koşulların iyileştirilmesi ile ilgili çalışmaları öğretmenle işbirliği içinde sürdürmelidir.

Öğretmenlerin meslekte geçirdikleri yıl ile sınıf yönetimi beceri düzeyi arasında anlamlı bir farkın bulunmamıştır. Öğretmen yetiştiren kurumlarda mesleki bilgi ve beceri kazandırmaya yönelik eğitim durumları günümüz şartlarına ve ihtiyaçlarına göre değişmektedir. Dolayısıyla mesleğe yeni atılan öğretmenlerin kendilerinden öncekilere göre mesleki anlamda daha donanımlı, ve motivasyon düzeylerinin daha yüksek olması; mesleğine daha fazla yılını vermiş

öğretmenlerin ise zaman içerisinde çok deneyim kazanmış, öğrencileri tanıma ve buna göre tutum geliştirme, etkinlikleri planlama, yürütme ve sınıf düzenini sağlama konusunda daha becerikli olmaları (Cevher, 2004) kıdem yılı açısından sınıf yönetimi beceri düzeyinde beklenen davranışları nötrlemiş olabilir.

Diğer bir değişken olarak hizmet içi eğitim alma durumu açısından, öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinde anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu bulgu hizmet içi eğitimlere hizmet içi eğitimlerin sınıf yönetimi üzerinde de çok da belirleyici olmadığını ortaya koymaktadır. Hizmet içi eğitimlere gereken önemin verilmemesi, hizmet içi eğitime katılmanın öğretmenler tarafından çoğu zaman ek bir görev olarak değerlendirilmesi ve eğitimin içeriğinin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini artırma yönünde etkili olmaması bu bulgunun nedenleri arasında gösterilebilir.

Bu nedenle Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimine yönelik hizmet içi eğitim programlarının içeriği ve süresi etkili bir şekilde düzenlenmeli, hizmet içi eğitimlerin kalitesi ile ilgili çalışmalar ve denetimler artırılmalıdır. Ayrıca hizmet içi eğitim alma konusunda öğretmenler daha çok teşvik edilmelidirler.

Açık uçlu sorulardan “Sizce Sınıf Yönetimi Nasıl Olmalı?” sorusuna gelen yanıtlar kategorileştirildiğinde frekansı yüksek olan cevapların öğrenci merkezli yönetim anlayışında toplandığı görülmektedir. Bu durumun okul öncesi eğitim programında öngörülen temel ilkelerle de paralellik göstermektedir. Bununla beraber ikinci sıradaki kategori olarak öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini kişilik özelliklerine atfettiği, bunların içinde de sabırlı olmanın ön plana çıktığı görülmektedir. Dolayısı ile öğretmenlere göre sınıf yönetiminin etkili şekilde gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin sabırlı olmaları gerekmektedir.

“Uygunsuz Davranış Gösteren Çocuklara Nasıl Yaklaşırsınız?” sorusuna verilen yanıtların ise sözel “iletişim” kategorisinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bu bulgu Sadık’ın (2003) öğretmenlerin problem davranışlarla baş etmede daha çok sözel teknikleri kullandıklarını gözlediği çalışması ile paralellik göstermektedir. Oysa ki öğretmenlerin sürekli sözel iletişim yöntemini değil, bununla beraber başka yöntemleri de kullanması daha etkili bir sınıf yönetimi için önerilmektedir.

“Çocukları etkinliklere çekmek için ne gibi yöntemler kullanıyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtların “dikkat çekici yöntemler kullanma” kategorisinde yoğunlaştığı, ikinci sırada ise “özendirerek” kategorisinin yer aldığı görülmektedir. Etkinlikler öncesi öğrencileri özendirmek, ilgilerini etkinliğe yönlendirmek öğrencilerin katılımının sağlanması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki hedefleri sorulduğunda en sık tekrarlanan ifadenin “meslekte daha başarılı olmak”, en az tekrarlanan ifadenin ise “idari görevde bulunmak- müfettiş olmak” olduğu görülmektedir. Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin idari pozisyonlarda bulunmaya çok da istekli olmadıklarını düşündürmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin bayan olması, bayanların da yöneticilik pozisyonlarında bulunmayı tercih etmemeleri bulgunun nedeni olarak göstertilebilir. Başta okullar olmak üzere eğitim kurumlarında

oldukça fazla sayıda kadın öğretmen yönetim pozisyonlarında kadınların sayısının erkeklere oranla çok düşük kaldığı görülmekte bunun nedenleri arasında cinsiyet ayrımcılığına dayalı tutumlar, başaramama korkusu, aşırı yorgunluk, diğer kadınlık rollerini ihmal etme, kendini kabul ettirememeye, güç kullanamama, emir verememe ve arkadaş kaybetme gibi kaygılar gösterilmektedir (Ergin ve Çinkır, 2005).

“Kendinizi bir lider olarak görüyor musunuz, tanımlar mısınız?” sorusu ile ilgili olarak demokratik ve otoriter liderliğin ön plana çıktığı söylenebilir. Öğretmenlerin liderlik anlayışları son yirmi yıldır literatürde incelenen konular arasında yer almaktadır. Çalışmaların çoğu liderlik fonksiyonlarının öğretimsel ve organizasyonel liderlik üzerinde yoğunlaştığını göstermektedir. Bununla beraber liderlikte etkili kişilik özelliklerinin belirlenmesi, liderliği ortaya çıkaracak ya da engelleyecek durumların tespiti ve öğretmenlerin liderlik deneyimleri, üzerinde çalışılan konular arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin liderlik becerilerinin artırılmasında öğretimsel gelişimin sağlanması, liderliği etkileyen organizasyonel kapasitenin tanımlanması ve öğrenci özelliklerinin iyi belirlenmesi öneriler arasında yer almaktadır (York-Barr & Duke, 2004).

Bu araştırma, Denizli il merkezindeki okul öncesi öğretmenlerinin algılarına dayalı olarak yapıldığı için, araştırma sonuçlarını tüm okul öncesi öğretmenlerine genellenmesi doğru değildir. Bu nedenle farklı il ve ilçelerde benzer araştırmaların yapılması konu ile ilgili daha fazla ve geniş çaplı bilgi edinme açısından yararlı olacaktır.

Çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, okul öncesi ve ana okulu öğretmenlerinin kendi değerlendirmeleri doğrultusunda belirlenmiştir. Bu nedenle bundan sonraki çalışmalarda okul yöneticilerinin, ilk öğretim müfettişlerinin ve ailelerin değerlendirmelerinin de alınması konunun çok boyutlu yönünü ortaya koyması yönünden yararlı olacaktır. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin saptanması yanında sınıf yönetimi beceri düzeylerinin nasıl geliştirileceği, desteklenmesi için eğitim-öğretim ortamlarının ve etkinliklerin nasıl düzenlenmesi gerektiği gibi konularda da araştırmalar yapılmalıdır.

NOT: Değerli katkılarından Dolayı Yrd. Doç. Dr. Mustafa BULUŞ'a teşekkür ederiz.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K.Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir. Eğitim Dünyası Yayınları.
- Başar, H. (2001). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: PEGEM Yayıncılık.
- Buluş, M. (2004). Pamukkale Üniversitesi Öğretim Elemanlarında Akademik Ortam Doyum Düzeyi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 16*.
- Celep, C. (2000). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Cevher,N. (2004). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Öğretmen Algısına Göre Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Chen, Y. (1996). A Study of Order-Managing Skills Used in Group Activities by Early Childhood Student Teachers in Taiwan. *Annual Conference of the American Educational Research Association, New York, NY, April 8-12*. Retrieved, 04.07.2005, ERIC.

Çankırılı, A. (2005). Öğretmen ve Öğrencileri. 17.05.2005, <http://www.zaferdergisi.com/article/?makale=1226>.

Ergin,A. Ve Çankır, Ş. (2005). Eğitim Yönetiminde Kadımlar. *Eğitim Araştırmaları, Yıl.5, Sayı.18*.

Erişen, Y. (2004). Sınıfta Öğretim Liderliği. Ş.Erçetin, Ç. Özdemir, (Ed.), *Sınıf Yönetimi*, (1. s. 33-71).Ankara: Asil Yayın.

Kapıkıran,A.N. (2003).Okul Öncesi Öğretmenlerinde Tükenmişliğin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim Araştırmaları,Yıl.4, Sayı. 13*.

Kızıltepe, Z. (2004). *Öğretişim: Eğitim Psikolojisine Çağdaş Bir Yaklaşım*. İstanbul:Merteks.

Laut, J. (1999). Classroom Management: Beliefs of Preservice Teachers and Classroom Teachers Concerning Classroom Management Styles, *Fall Teachers Education Conference, Charleston, SC, October*, Database: ERIC.

Oroszko, L. (1995). An Analysis Of Classroom Management Practices Employed By Experienced Preschool Teachers: Skills, Context, And Thoughts.Unpublished Doctora' s thesis, University Of Massachusetts Lowell

Phelps, P.H. (1991). Helping Teachers Excel As Classroom Managers. *Clearin House*. Vol: 64 Issue: 4. Database: Academic Search Premier.

Taba, S., Castel, A., Vermeer, M., Hanchett, K., Flores, D., Caulfield, R. (1999). Lighting the Path: Developing Leadership in Early Education, *Early Childhood Education Journal*, Vol: 26, No: 3.

Terzi, A. (2002). Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı: 155- 156.

Turla, A.; Şahin, T.F.; Avcı, N.(2001). Okulöncesi Öğretmenlerinin Fiziksel Şartlar, Program, Yöntem, Teknik, Sınıf ve Davranış Yöntemi Sorunlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, sayı:151.

Türnüklü, A. (1999). *İlkokullarda Sınıf Yönetimi*. 07.04.2005. http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/tez_ozetleri/aturnuklu.html.

Verhaeghe, J.P.; Vanobbergen, B. (2000). Classroom Management, Social Participation Structures and Required Social Competence in Kindergarten. *Annual Conference of The Americal Educational Research Association, New Orleans, LA, April*. Database: ERIC.

Yalçınkaya, M.; Tonbul,Y. (2002). İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algı ve Gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*, 2002 (1):2, 96.

York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What Do We Do About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*. Vol.74, No.3