



Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeyde Yer Alan Okullarda Görev Yapan Okulöncesi Öğretmenlerinin Önleyici Boyutta Kullandıkları Stratejilerin Karşılaştırılması

Comparison of Strategies Used by Preschool Teachers in Different Socio-Economic Level Schools

Şakire Ocak Karabay* & Damla Güzeldere Aydın & Sena Arıcı*****

Öz

Bu araştırmada, farklı sosyoekonomik düzeye sahip okullarda görev yapmakta olan okulöncesi öğretmenlerinin eğitim ortamlarında kullandıkları önleyici yaklaşım biçimlerinin kuralların işleyişi, fiziksel ortamın düzenlenmesi, günlük eğitim akışının planlanması /uygulanması ve olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması boyutlarında incelenerek karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Araştırmada çalışma grubu oluşturulurken aykırı durum örneklemesine başvurulmuş ve bu kapsamda düşük ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip olan 2017-2018 eğitim öğretim yılında İzmir'e bağlı iki merkez ilçede Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı üç bağımsız anaokulundan 24 okul öncesi öğretmeni ile çalışma yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Önleyici Yaklaşımları Değerlendiren Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu" ve "Öğretmenlerin Önleyici Yaklaşımlarını Değerlendiren Gözlem Formu" kullanılmıştır. Görüşme yoluyla elde edilen verilerin analizinde içerik analizine; gözlem yoluyla elde edilen verilerin analizinde ise betimsel istatistik ile yüzde hesaplamasına başvurulmuştur. Bu çalışmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde her iki grupta yer alan öğretmenler arasındaki en temel farklılık fiziksel ortamın düzenlenmesi boyutunda ortaya çıkmıştır. Ekonomik açıdan desteklenen ve veliler ile işbirliği içerisinde bulunan okullarda öğretmenlerin bu boyuta yönelik farkındalık ve uygulamalarının daha yüksek seviyede olduğu saptanmıştır. Olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması boyutunda ise öğretmenlerin yetersiz performans sergiledikleri görülmüştür. Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde ise öğretmenlerin önleyici yaklaşıma yönelik uygulamalarda donanımlarının geliştirilmesine gereksinim olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf yönetimi, önleyici yaklaşım, olumlu sınıf ortamı, kurallar, günlük eğitim akışı.

Abstract

In this research, it is aimed to compare the preventive approaches used by preschool teachers who work in schools from different socioeconomic levels in educational environments, by examining them in terms of functioning of the rules, organization of the physical environment, planning/implementation of daily education flow and creation of positive class atmosphere. While the study group used in the research was being created, disconfirming case sampling was used, and in this scope, studies were carried out with 24 preschool teachers from three independent kindergartens from low and high socio-economic levels, affiliated to the Ministry of National Education in the academic year of 2017-2018, in two central districts of İ-Zmir. "Semi-structured Teacher Interview Form for Evaluating Preventive Approaches" and "Observation Form for Evaluating Preventive Approaches of Teachers" were used as data collection tools in the research. Content analysis were used in the analysis of the data obtained through interview, while percentage calculation with descriptive statistics were used in the analysis of the data obtained through observation. Evaluation of the findings obtained from this study shows that the most fundamental difference between the teachers in both groups is the organization of the physical environment. It has been found that in schools that are economically supported and where the parents are cooperated with, the teachers' awareness and applications are higher in this respect. On the other hand, teachers have shown inadequate performance at the creation of a positive classroom atmosphere. When the results are evaluated in general, it is thought that the teachers need to improve their skills on the preventive approach.

Keywords: Classroom management, preventive approach, positive classroom environment, rules, daily education flow.

* (Doç. Dr.); Ege Üniversitesi, sakire.ocak@ege.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-2240-0251

** (Öğr. Gör.); İzmir Kavram Meslek Yüksekokulu, damla.aydin@kavram.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-5618-1224

*** (Yüksek Lisans Öğrencisi); Ege Üniversitesi, senarici95@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-8249-6123

Extended Summary

Purpose and Prospects: The fact that parents who have low socio-economical and educational levels and that raising children under inadequate conditions affects their access to education and their success in the educational process in the preschool period. Preschool education institutions are expected to meet the needs of these children raised under various circumstances in low socioeconomic conditions. In this context, it is even more important for teachers to use classroom management techniques that include protective and preventive measures that will help them establish a sensitive relationship based on love, taking into account the differences in children's needs, enriching the educational learning environments, paying necessary attention to rules, and managing classroom relationships. In this research, it is aimed to compare the preventive approaches used by the preschool teachers who are working in schools with different socioeconomic levels in educational environments, by examining them in terms of functioning of the rules, organization of the physical environment, planning / implementation of daily education flow and creation of positive class atmosphere. Investigating the care given to the selection of the strategies that are being implemented in the prevention of various risky behaviors in line with the needs of the children in the field of preschool education and assessing whether there are different applications will contribute to the development of the future protective and preventive measures. In this respect, following sub-problems studied in the research:

Do strategies for positive classroom atmosphere and preventive approach used by preschool teachers from different socio-economic levels differ in respects of

- 1) functioning of the rules
- 2) organization of physical environment
- 3) planning/implementation of daily education flow
- 4) positive classroom atmosphere?

Method: In this research, the case study method which is based on “how” and “why” questions (Yıldırım & Şimşek, 2016) was used. Disconfirming case sampling, one of the purposeful sampling techniques, was used in the research. The sample of the research consisted of 24 preschool teachers working in 3 independent kindergartens affiliated to the Ministry of National Education in the academic year of 2017-2018 with low and high socio-economic levels in Bornova and Karşıyaka districts of Izmir. In this study, qualitative data were obtained using both interview and observation techniques. In order to eliminate the risk of potential biases in the teachers’ responses to the questions about their preventive classroom management approach, observation method was used along with the interview method and the data were collected through different data sources. In the body of literature, it is explained that the interview method is a powerful method for revealing people's perceptions, experiences, emotions and thoughts (Yıldırım and Şimşek, 2013), while the observation method is a method that can reveal attitudes of participants in their natural environment (Christensen, Johnson and Turner, 2015). Accordingly, "Semi-structured Teacher Interview Form for Evaluating Preventive Approaches" and "Observation Form for Evaluating Preventive Approaches of Teachers" were used as data collection tools in the research. In the data collection process, using the observation form, the teachers were observed for a total of 40 minutes consisting of 30 minutes of observations and 10 minutes of coding, twice at the structured activity times and twice in the learning centers at play times. The observations were made twice on different days with

the aim of increasing the validity of the observations. The interviews were conducted through forms prepared after the observation period. The teacher interview forms that are prepared by the researchers were conducted individually in a quiet environment in teachers' own institutions. The interviews which the researcher did not intervene or manipulate in any way, lasted 40 minutes on average. Content analysis were used in the analysis of the data obtained through the interviews, while percentage calculation with descriptive statistics were used in the analysis of the data obtained through observation.

Conclusion and Discussion: When the findings obtained from this study and the teachers' statements about functioning of the rules in the classroom, the organization of the physical environment, the planning and implementation of the daily education flow and the creation of a positive classroom atmosphere were evaluated, it was concluded that the teachers in both groups were aware of the preventive strategies that should be applied in the classroom. The observational results have shown that there are differences between theoretical information and applications. The most fundamental difference between LSL (Low Socioeconomic Level) and HSL(High Socioeconomic Level) is the organization of the physical environment. It has been found that in schools that are economically supported and in which parents are cooperated with, the teachers' awareness and applications are higher in this respect. On the other hand, the teachers have shown inadequate performance in the creation of a positive classroom atmosphere. It should be emphasized that the functional implementation of the forms of preventive approaches in the classroom is critical, as the classroom atmosphere based on empathy and trust, along with the relationships among children and between children-teacher, is fundamental for effective teaching and learning activities (Beaty-O'Ferrall, Green, Hanna, 2010). Children in the preschool period who develop trust and empathic relationships with their teachers and friends can enjoy the school more and ultimately become more motivated for learning activities (Howes, Phillipson and Peisner-Feinberg, 2000).For this reason, preschool teachers in both groups are advised to assume a role of guiding students in the classroom with the preventive strategies that not only establish close teacher-child relationships but also promote positive behaviors, improve social inclusion in the class and improve children's readiness. In this respect, it is thought that teachers should be presented with functional in-service trainings based on practice that will equip them in classroom management, support social and emotional development of children and make them exhibit desired behaviors, strengthen child-teacher relationships, and in which preventive supportive strategies will be presented comprehensively and eclectically.

Giriş

Okulöncesi öğretmenleri çocukların yaşamına en çok desteğe, ilgiye ve şefkate ihtiyaç duydukları dönemde girmektedir. Bu dönemde öğretmenlerden çocukların gereksinimlerindeki farklılıkları dikkate alarak sevgiye dayalı hassas ve cevaplayıcı bir ilişki biçimi kurmalarını ve sınıf içi ilişkileri yönetmelerini sağlayacak koruyucu ve önleyici boyutları kapsayan sınıf yönetimi tekniklerini kullanmaları beklenmektedir (Marzano ve Marzano, 2003; Denham, Bassett ve Zinsser, 2012; Sabol ve Pianta, 2012 s-218). Nitekim özellikle zayıf bağlanma geçmişi olan örselenmiş ihmal edilmiş çocukları koruyacak veya iyileştirebilecek nitelikte olanaklar yaratılması öğretmenlerin örtük görevleri arasında yer almaktadır (Ritchie ve Howes, 2003; Sabol ve Pianta, 2012 s-218). Öğretmenle kurulan güvenli bağlanma ilişki modeli ebeveynle kurulan güvensiz bağlanma ilişkisini telafi edebilmektedir. Güçlü aile bağlarıyla beslenme olanağı bulamamış çocukların, yaşadığı olumsuz ilişki örüntülerini öğretmenleriyle kurdukları destekleyici ve koruyucu bir ilişki örüntüsü ile değiştirebileceği veya geliştirebileceği bilinmektedir.

Pianta (1998, s, 148) özellikle “yüksek risk” grubunda tanı almış çocukların farklı eğitimsel ve sosyal nedenlerden dolayı yüksek tutarlılık ve kararlılık düzeyinde ilişki içinde olmaya gereksinim duyduklarını belirtmektedir. Yüksek risk grubundaki çocukların gerek zayıf ilişki yaşantılarına maruz kalmaları gerekse zengin uyarıcılardan yoksun bir çevrede büyümüş olmaları her açıdan donanımlı eğitim olanaklarının sağlanmasına duyulan gereksinimleri daha da arttırmaktadır. Bu noktada öğretmenlerden, bir rol model olarak; destekleyici ilişkileri geliştiren, kuralları önemseyen, etkin öğrenme ortamları oluşturan, sınıf hâkimiyetini üstlenen, uyumsuz davranışları önleyen ve sınıfta özel fırsatlar sunan kilit bir birey görevi üstlenmeleri beklenmektedir (Mitchell-Copeland, Denham ve DeMulder, 1997; Gartrell, 2001; Murray ve Greenberg, 2001; Ritchie ve Howes, 2003; Cartleoge ve Kourea, 2008). Nitekim okulöncesi eğitim sınıflarında öğretmenlerin sınıf kurallarını düzenleyerek davranış ve sınıf yönetimine ilişkin önleyici stratejiler kullanmaları, eğitim akışını planlı ve düzenli uygulamaları ve eğitici materyal açısından donanımlı öğrenme merkezleri oluşturmaları sınıf iklimini etkileyen temel bileşenler arasında yer almaktadır (Emmer ve Stough, 2001; Van Hoorn, Noujrot, Scales ve Alward, 2003). Bu etkileşimlerin tek boyutlu olmadığını ve kuralların, eğitim akışının, öğrenme ortamının ve ilişkilerin birbirini karşılıklı etkileyen işlevlere sahip olduğunu ortaya koyan araştırma bulgularına da rastlanmaktadır (Adelman ve Taylor, 2002; Marzano, 2006). Dolayısıyla sınıf içi kuralların işe koşulması, fiziksel açıdan donanımlı öğrenme merkezlerinin oluşturulması, günlük eğitim akışının düzenli ve sistemli bir şekilde yürütülmesi sadece ilişkilerin zenginleşmesine katkıda bulunmamakta; aynı zamanda eğitim sürecinin kalitesinin artmasına, çocukların öğrenmeye karşı motivasyonlarının en üst düzeye çıkmasına (Emmer, Evertson ve Worsham, 2003, s, 19, Domitrovich, Gest, Gill, Bierman, Welsh ve Jones, 2009; Karabay ve Ası, 2015) ve sınıfta akıcı bir eğitim ortamının oluşmasına katkıda bulunmaktadır. Söz konusu olumlu kazanımlar düşünüldüğünde bu yapılar arasındaki bağlantılar, etkileşimler ve işleyişler hakkında alanda daha fazla araştırmaya gereksinim duyulduğu görülmektedir (Hieneman, Dunlap ve Kincaid, 2005; Parsonson, 2012).

Nitelikli eğitim işleyişinin sağlıklı bir şekilde döngüsünü tamamlayabilmesi için öğretmenlerin söz konusu dört farklı boyutta beklenti ve standartları karşılayacak şekilde bilinçli bir yapılanma içinde çocukların gereksinimlerini göz önünde bulundurarak planlı şekilde hareket etmesi gerekmektedir. Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel düzeye (düşük ve yüksek) sahip çocukların kendi duygu durumlarındaki, yaşamlarındaki ve gelişim düzeylerindeki handikapları azaltacak ya da ortadan kaldıracak gerekli desteklerin sunulmasında öğretmenlerin uyguladıkları koruyucu ya da önleyici yaklaşımlara ilişkin bilgiler de kıymetli olacaktır. Alanda öğretmenlerin bu bağlamda sergiledikleri tutumların tartışılması önemlidir çünkü bu geri bildirimler eğitimcilerin ve uzmanların gerekli yaklaşımların gerçekleşmesi adına değişim içine girmesini, sorumluluk almasını ve öz farkındalıklarının artmasını sağlamaktadır. Ancak literatür incelendiğinde bu bağlamda yapılan çalışmaların geniş bir perspektifle özellikle koruyucu ve önleyici boyutlarda ele alınmadığı vurgulanmakta ve bu boyutların eşgüdümlü olarak tartışılmasının önemi belirtilmektedir (Harrower, Fox, Dunlap ve Kincaid, 2000; Fox ve Little, 2001). Bu noktadan hareketle, okulöncesi dönemde öğretmenlerin söz konusu dört boyuta yönelik olan koruyucu önleyici yaklaşım biçimlerinin araştırılmaya değer bir konu olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, farklı sosyoekonomik düzeye sahip okullarda görev yapmakta olan okulöncesi öğretmenlerinin eğitim ortamlarında kullandıkları önleyici yaklaşım biçimlerinin incelenerek karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

Farklı sosyoekonomik düzeyde yer alan okullarda görev yapan okulöncesi öğretmenlerinin çocukların gereksinimleri doğrultusunda;

- 1) kuralların işleyişi ile ilgili,
- 2) fiziksel ortamın düzenlenmesi ile ilgili,
- 3) günlük eğitim akışının planlanması/uygulanması ile ilgili,
- 4) olumlu sınıf atmosferi ile ilgili önleyici yaklaşıma yönelik kullandıkları stratejiler farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Yöntemi

Araştırma Modeli

Araştırmada “nasıl” ve “niçin” sorularının temel alındığı (Yıldırım ve Şimşek, 2016) araştırma deseni olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Desenin bu çalışmada kullanılmasında; durum çalışmasının tanımında yer alan; güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışma, ortam ve olayların bütüncül yorumunu hedefleme ve olgu ile içerik arasındaki sınırları kesin hatlarıyla çizememe (Yin, 2013) özelliklerinin çalışma ile paralellik göstermesi etkili olmuştur.

Çalışma Grubu/Katılımcılar

Araştırmada amaçlı örnekleme tekniklerinden aykırı durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İzmir İlinin Bornova ve Karşıyaka İlçelerinde bulunan düşük ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip 3 bağımsız anaokulunda görev yapmakta olan 24 okulöncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada gönüllülük esas alınmıştır. Düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip kurum olarak seçilen anaokulu Bornova İlçe merkezine 7,5 km uzaklıkta Doğanlar Mahallesi'ndedir. Farklı etnik, ırk ve yaş gruplarından toplamda 293 çocuğun eğitim aldığı ve 12 öğretmenin görev yaptığı okul sabah ve öğlenci olmak üzere ikili öğretim hizmeti vermektedir. Okulda yemekhane, satranç odası, plastik oyuncaklardan oluşan park mevcuttur. Ancak rehberlik servisi bulunmamaktadır. Sınıflar ortalama 25 öğrenciden oluşurken her sınıfta bir öğretmen ve bir stajyer öğrenci yer almaktadır. Fiziksel, kültürel, ekonomik çevre koşulları sebebi ile sosyoekonomik olarak alt grupta yer alan bu okulda görev yapan 12 öğretmen çalışma grubunu oluşturmuştur. Her ne kadar okul 2015 yılında eğitim vermeye başlamış olsa da sınıf içi materyallerin, sandalye, masa, perde ve duvarların yenilenmeye ihtiyaç duyduğu görülmüştür. Okulda ciddi anlamda materyal eksikliği ve merkezlerin yapılanmasında geleneksel bakışın hakim olduğu gözlenmiştir. Yüksek sosyoekonomik düzeye sahip okullardan birincisinde 25 öğretmen görev yapmakta ve 475 çocuk eğitim almaktadır. Söz konusu okul; bahçesi, geniş yemekhanesi, satranç salonu, sergi odası ve jimnastik solunu ile hizmet vermektedir. Ayrıca rehberlik hizmeti, aile katılım çalışmaları, seminer, projeler ile ilçenin örnek gösterilen sık sık ödüllendirilen bir okuludur. Sosyoekonomik olarak üst düzeyde yer alan bir okul statüsündedir. Sınıf içinde eğitici materyallerin sıklıkla yenilendiği projeler ile revize edildiği gözlenmektedir. Ayrıca okulda öğretmen-aile etkileşimine önem verilmektedir aile katılımları sık sık gerçekleştirilmektedir. Bu okuldan örnekleme 3 öğretmen dahil edilmiştir. Yüksek sosyoekonomik düzeye sahip okul olarak seçilen bir diğer okulöncesi eğitim kurumunda ise 10 öğretmen görev yapmakta ve 240 öğrenci yer almaktadır. Okul geniş ve kullanışlı bir bahçeye sahiptir. Girişte bir sergi alanı yer almaktadır ve iki katlı bir bina şeklinde planlanmıştır. Sıklıkla projeler, seminerler, atölye çalışmaları, anne-baba eğitimleri ile dikkat çekmektedir. Kurumun veli profili yüksek sosyoekonomik düzeye sahip ve fiziksel olarak (sınıf içi eğitici materyal, okul içi ve bahçe düzenlemesi) iyi seviyededir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada hem görüşme hem de gözlem tekniği kullanılarak nitel verilere ulaşılmıştır. Alan yazınında görüşme yönteminin insanların algılarını, yaşantılarını, duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmakta güçlü bir yöntem olduğu (Yıldırım ve Şimşek, 2016) açıklanırken gözlem yönteminin de katılımcıların doğal ortamlarındaki davranışlarını ortaya çıkarabilecek (Christensen, Johnson ve Turner, 2015) bir yöntem olduğu belirtilmektedir. Çalışmada farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapmakta olan okulöncesi öğretmenlerinin eğitim ortamlarında kullandıkları önleyici yaklaşım biçimlerini karşılaştırmak ve var olan farklılıkları ortaya çıkartmak amacıyla “Öğretmenlerin Önleyici Yaklaşımlarını Değerlendiren Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu” ve “Öğretmenlerin Önleyici Yaklaşımlarını Değerlendiren Gözlem Formu” kullanılmıştır.

Öğretmenlerin Önleyici Yaklaşımlarını Değerlendiren Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Açık uçlu sorulardan ve sondalardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla okulöncesi öğretmenlerinin önleyici yaklaşım biçimlerine yönelik uygulamaları hakkında bilgi almak amaçlanmaktadır. Literatür temel alınarak hazırlanan soru havuzundan taslak biçiminde görüşme formu elde edilmiştir. Taslak form klinik psikoloji ve okulöncesi eğitimi alanında uzman iki kişinin görüşleri alınarak son halini almıştır. Son olarak 5 okulöncesi öğretmeni ile yapılan pilot uygulama sonucunda soruların açık ve anlaşılır olduğu görülmüş, form uygulamaya konmuştur.

Araştırmacılar tarafından hazırlanan bu form, kuralların işleyişi, fiziksel ortamın düzenlenmesi, günlük eğitim akışının planlanması/uygulanması ve olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması olarak dört boyuttan oluşmaktadır. İlk boyut olan kuralların işleyişinde öğretmenlerin sınıf içerisinde uyguladıkları kuralların belirlenmiş ve uygulanış biçimleri ayrıntılı olarak sorulmuştur. Formun ikinci boyutu olan fiziksel ortamın düzenlenmesi boyutunda, öğrenme merkezleri, materyal seçimi/kullanımı gibi sınıf içindeki çevresel ortama dair sorular yer almaktadır. Üçüncü boyut olan günlük eğitim akışının planlanması/uygulanması boyutunda ise günlük eğitim akışının planlanması, uygulanması, geçişler ve uygulamaların ve günlük rutinin nasıl ilerlediğine dair sorular bulunmaktadır. Formun son bölümü olan olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması boyutunda ise mevcut sınıf ortamındaki ilişki örüntüleri değerlendirilmekte ve öğretmenin pozitif iklimi destekleyecek girişimlerinin olup olmadığı sorulmaktadır.

Öğretmenlerin Önleyici Yaklaşımlarını Değerlendiren Gözlem Formu

Öğretmen görüşme formuna paralel biçimde hazırlanan gözlem formu, ilk olarak konuya ilişkin literatür, gözlem ölçekleri ve formlarının incelenmesi ile taslak gözlem formu biçiminde oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak gözlem formu, okulöncesi anabilim dalında görev yapan klinik doktorasına sahip bir uzman, okulöncesi anabilim dalında görev yapan bir öğretim üyesi ve okulöncesi anabilim dalında uzmanlık derecesine sahip bir başka uzman olmak üzere toplamda üç kişinin değerlendirmesine sunulmuş ve görüşler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Çalışmada öncelikli alanında uzman bir eğitimci tarafından gözlem sürecinde ortak bir bakış açısı yakalanması için temel unsurlar üzerinde çalışılmış örnek videolar üzerinde tartışmalar yapılmıştır. Çalışmada kodlayıcılar arası güvenilirlik için 6 sınıfın deneme gözlemi ile pilot uygulamalar gerçekleştirilerek kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmış ve sonuç .79 olarak bulunmuştur.

Gözlem formunun birinci boyutu olan kuralların işleyişi boyutunda, öğretmenlerin sınıf içerisinde uyguladıkları kurallar, bu kuralları kazandırırken/pekiştirirken hangi teknikleri kullandıkları, çocukları merkezlere nasıl yönlendirdikleri ve geçiş kurallarının var olup olmadığı gözlenmektedir.

Formun ikinci boyutu olan fiziksel ortamın düzenlenmesinde ise öğretmenlerin öğrenme merkezlerini ve sınıf ortamını nasıl yapılandırdıkları ve etkinlik öncesinde herhangi bir hazırlık yapıp yapmadıkları (materyal, oturma düzeni) gözlenmektedir.

Günlük eğitim akışının planlanması/uygulanması boyutunda, öğretmenlerin günlük eğitim akışını nasıl planladıkları (etkinlik çeşitlerinin dağılımları, materyal hazırlığı) ve günlük eğitim akışındaki rutinleri uygulayış ve kazandırış biçimlerindeki süreklilik ve tutarlılığa yönelik tutumları değerlendirilmektedir. Ayrıca bu rutinler hakkında çocukların farkındalıkları da gözlenmektedir. Bunlara ek olarak uygulamalar sırasında öğretmenlerin çocukları teşvik etmeye, seçim fırsatı sunmaya yönelik girişimleri de incelenmektedir.

Formun sonuncu boyutu olan olumlu bir sınıf atmosferinin planlanması/uygulanmasında ise, öğretmen ve çocukların sınıf ortamında destekleyici ve sıcak ilişkiler kurup kurmadıkları, öğretmenlerin duygularını kontrol etmede sergiledikleri tutumlar gözlenmektedir. Ayrıca çocukların duygusal gelişimleri açısından sınıf ortamında görsel yada sözel destekleyici materyal kullanıp kullanmadıkları değerlendirilmektedir.

Gözlemlerin hem yapılandırılmış etkinlik zamanında (fen etkinliği, sanat etkinliği gibi) hem de öğrenme merkezlerinde serbest oyun zamanında yürütülmesine özen gösterilmiştir. Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış zamanlarda 2 şer defa olmak üzere her sınıf ortamı toplamda 4 farklı zamanda gözlemlenmiştir. Gözlemler süresince 30 dakika gözlem, 10 dakika kodlama ile toplamda 40 dakika süren bir değerlendirme gerçekleşmiştir.

Veri Toplama Süreci

Bu çalışma farklı sosyoekonomik düzeye sahip 2017-2018 eğitim öğretim yılında İzmir'e bağlı iki merkez ilçede Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 3 bağımsız anaokulunda gerçekleştirilmiş ve öncelikle çalışmayı yürütmek için MEB'den gerekli izinler alınmıştır. Anaokulu müdürlerine ve söz konusu okullarda görev yapan öğretmenlere araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgi verilmiş ve çalışma gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüştür.

İlk olarak gözlem formu kullanılarak araştırmacılar tarafından öğretmenler toplamda iki kez yapılandırılmış etkinlik zamanlarında ve iki kez öğrenme merkezlerinde oyun zamanlarında olmak üzere 30 dakika gözlem 10 dakika kodlama olacak şekilde toplamda 40 dakika gözlemlenmiştir. Gözlemin geçerliliğini arttırmak amacı ile farklı günlerde iki kere gözlem yapılmıştır. Araştırmacılar gözlem boyunca sınıf ortamında, dikkat dağıtmayan, ilgi çekmeyen ve ortama müdahalede bulunmayarak katılımcı olmayan biçimde konumlanmışlardır. Gözlem sürecinden sonra hazırlanan formlar aracılığıyla görüşmeler yürütülmüştür. Araştırmacılar tarafından hazırlanan öğretmen görüşme formu ise öğretmenlerin çalıştıkları kurumda sessiz bir ortamda bireysel olarak yapılmıştır. Araştırmacının hiçbir müdahale ve yönlendirmede bulunmadığı görüşmeler ortalama olarak 40 dakika sürmüştür. Veri kaybını önlemek amacı ile katılımcıların onayı ile hem not alınarak hem de ses kaydı yapılarak veriler kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada görüşme formunda elde edilen verilerin analizinde içerik analizine başvurulmuştur. İçerik analizinde, veriler arasında bulunan kavramlara ve ilişkilere ulaşarak verileri açıklayıp sonuca varabilmek amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu süreçte verilerin kodlanması, temalara ulaşma, temaların düzenlenmesi ve bulguların yorumlanması olan içerik analizi aşamaları (Sözbilir, 2013) uygulanmıştır. Öncelikli olarak görüşmelerden elde edilen veriler bilgisayar aracılığı ile Word dosyası üzerine deşifre edilerek veri seti oluşturulmuştur. Etik sorunları engellemek amacı ile öğretmenlere YÖ1, YÖ2, ... YÖ12; DÖ1, DÖ2, ... DÖ12 şeklinde kodlanmıştır. Deşifre ile veri seti oluşturulduktan sonra verilerin kodlanması aşamasına geçilerek ilgili alan yazınına ve veri setinden çıkarılan anlamlı veri birimlerine dayalı bir kod listesi oluşturulmuştur. Oluşturulan kod listesi ile anlamlı veri birimleri araştırmanın alt problemlerine uygun olacak şekilde kodlanmıştır. Temalara ulaşma aşamasında birbiri ile ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek temalar ve alt temalara ulaşılmıştır. Son aşama olarak bulgular, uygun görüşmelerden birebir alıntılar kullanılarak tanımlanmış ve tema ve alt temalara ilişkin sayısallaştırma yapılarak frekansları hesaplanmış, nitel veriler yorumlanarak rapor edilmiştir. Gözlem formundan elde edilen verilerin analizinde ise betimsel istatistik ile yüzde hesaplaması yapılmış ve bulgular yorumlanarak raporlaştırılmıştır. Gözlem formunda, öğretmenlerin kullandıkları önlemsel yaklaşım biçimleri; kuralların işleyişi, fiziksel ortamın düzenlenmesi, günlük eğitim akışının planlanması /uygulanması ve olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması boyutlarındaki madde sayısındaki toplam puana göre değerlendirilmiştir. “Kuralların İşleyişi” ile ilgili gözlem bulgularından toplam puan alınmış ve bu puanlar 12-108 aralığında düşük düzey, 109-216 aralığında orta düzey ve 217-324 aralığında yüksek düzey olarak hesaplanmıştır. “Fiziksel Ortamın Düzenlenmesi” ile ilgili gözlemlere ilişkin bulgularda da 12-84 aralığı düşük düzey, 85-168 puan aralığı orta düzey, 169-252 aralığı yüksek düzey olarak değerlendirilmiştir. “Günlük Eğitim Akışının Planlanması/Uygulanması” ile ilgili gözlemlere ilişkin bulgular ise 12-96 aralığı düşük düzey, 97-192 aralığı orta düzey, 193-288 aralığı yüksek düzey olarak değerlendirilmiştir. “Olumlu Bir Sınıf Atmosferinin Oluşturulması” ile ilgili gözlemlere ilişkin bulgular; 12-120 aralığı düşük düzey, 121-240 aralığı orta düzey, 241-360 aralığı yüksek düzey olarak yorumlanmıştır. Gözlem ve görüşme yolu ile elde edilen bulgular birlikte yorumlanarak okuyucuya sunulmuştur.

Bulgular

Bu çalışmada, farklı sosyoekonomik düzeye sahip okullarda görev yapmakta olan okulöncesi öğretmenlerinin eğitim ortamlarında kullandıkları önleyici yaklaşım biçimleri “*kurallar, fiziksel ortamın düzenlenmesi, günlük eğitim akışının planlanması/uygulanması ve olumlu sınıf atmosferinin oluşturulması*” boyutlarında incelenerek ve var olan farklılıklar ortaya çıkartılarak çalışmanın bulguları oluşturulmuştur. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden ve araştırmacılar tarafından yürütülen gözlemlerden elde edilen bulgular söz konusu dört boyutta ele alınarak sunulmuştur.

Kurallar

Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda kurallar boyutu, *sınıf ortamında uygulanan kurallar ve sınıf kurallarının oluşturulması/öğretilmesi* temaları çerçevesinde ele alınmıştır.

Tablo 1. Sınıf Ortamında Uygulanan Kurallara İlişkin Bulgular

| | | Sınıf Ortamında Uygulanan Kurallar | |
|---|---|--|--|
| | | Yüksek Sosyo- Ekonomik Düzeye Sahip Okulda Görev Yapan Öğretmenler F | Düşük Sosyo-Ekonik Düzeye Sahip Okulda Görev Yapan Öğretmenler F |
| Öğrenme merkezleri ile ilgili kurallar | Merkezlerdeki çocuk sayısı kuralı | 12 | 0 |
| | Materyallerin kullanım kuralları | 16 | 13 |
| | Öğrenme merkezlerine yönlendirme/geçiş kuralları | 13 | 2 |
| | Toplam | 41 | 13 |
| Davranışlarla ilgili kurallar | İlişkiyi güçlendiren kurallar | 11 | 8 |
| | Sınıf düzenini sağlayan kurallar | 10 | 6 |
| | Özel alanı koruma | 2 | 0 |
| | Toplam | 23 | 14 |
| Etkinlik sırasında uygulanan kurallar | Etkinlik öncesinde ihtiyaçları giderme | 5 | 4 |
| | Yerinden kalkmama | 1 | 4 |
| | Sözel ifadeye yönelik kurallar | 2 | 5 |
| | Katılım göstermek/dinlemek | 7 | 0 |
| | Diğerlerinin etkinliğine karışmama | 1 | 0 |
| | İzinsiz sınıftan çıkmama | 0 | 1 |
| Toplam | 16 | 14 | |

Öğretmenlerin sınıf ortamında uygulanan kurallar açısından görüşleri değerlendirildiğinde, her iki okuldaki öğretmenlerin de öğrenme merkezleri ile ilgili kurallar, davranışlar ile ilgili kurallar ve etkinlikler sırasında uygulanan kurallar olmak üzere üç tür kural ifade ettikleri tespit edilmiştir. Söz konusu kurallar frekans açısından değerlendirildiğinde ise yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlere göre öğrenme merkezleri ile ilgili, davranışlar ile ilgili ve etkinlik süreci ile ilgili kuralları çok daha sık tekrar ettikleri saptanmıştır.

Öğrenme merkezleri ile ilgili kuralların içeriği incelendiğinde merkezlerin kullanım kuralları (materyalleri düzenli kullanma/bırakma, başka merkeze taşımama, materyale zarar vermeme, materyalleri sırayla oynama) ve öğrenme merkezlerine yönlendirme/geçiş kuralları (dağılım panosu ile yönlendirme ve geçiş) her iki okuldaki öğretmenler tarafından ortak kurallar olarak ifade edilirken, merkezlerde oynayan çocuk sayısına yönelik kuralın sadece yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenler tarafından ifade edildiği saptanmıştır.

Sınıf ortamında uygulanan davranışlar ile ilgili kuralların içeriği değerlendirildiğinde, ilişkiyi güçlendiren kurallar (saygılı olmak, yardımlaşma, paylaşımcı olma, arkadaşına zarar vermeme) ve sınıf düzenini sağlayan kurallar (sıra olmak, sınıfta koşturmak, temizlik) her iki okuldaki öğretmenler tarafından da ortak olarak ifade edilen kurallardır. Bu kurallara ek olarak yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenler özel alanı korumaya yönelik kuralların olduğunu da belirtmişlerdir.

Son olarak etkinlikler sırasında öğretmenlerin uyguladıklarını ifade ettikleri kuralların içeriği incelendiğinde; etkinlikler öncesinde ihtiyaçları giderme, yerinden kalkmama, söz hakkı alarak konuşma, sessiz olma ve ses tonunu ayarlama kuralları her iki okulda görev yapan öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Bunların yanı sıra etkinlikler sırasında izinsiz sınıftan çıkmama kuralı sadece düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenler tarafından belirtilirken; etkinliklere katılım gösterme/dinleme ve arkadaşının etkinliğine müdahale etmeme kuralı sadece yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

Sınıf ortamında uygulanan kurallar temasına yönelik bulgular genel olarak değerlendirildiğinde hem kurallara yönelik ifade sıklıkları hem de kural çeşitliliği açısından ifadeleri, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin söz konusu boyutta daha zengin bilgiye sahip olduklarını düşündürmektedir.

Sınıf ortamında uygulanan kurallar temasına yönelik öğretmenlerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

YÖ6: Oynadığın oyuncağı yerine koy, arkadaşının vücuduna izinsiz dokunmama, arkadaşına zarar verecek bir şey yapma şeklinde...

DÖ1: Parmak kaldırarak konuşma kuralı var, topluca bir yere gideceksek sıra oluruz, öğrenciler konuşurken öğretmenler susar, öğretmen konuşurken çocuk susar karşılıklı birbirimizi dinleriz yani...

Tablo 2. Sınıf Kurallarının Oluşturulması/Öğretilmesine Yönelik Bulgular

| Sınıf Kurallarının Oluşturulması/Öğretilmesi | | | |
|--|--|---|---|
| | Yüksek Sosyo- Ekonomik Düzeye Sahip Okulda Görev Yapan Öğretmenler F | Düşük Sosyo- Ekonomik Düzeye Sahip Okulda Görev Yapan Öğretmenler F | |
| Kuralların oluşturulma zamanı | Dönem başında/Problem ortaya çıkmadan önce | 11 | 7 |
| | Dönem içerisinde/problem ortaya çıktıktan sonra | 3 | 2 |

| | | | |
|--|--------------------------|----|----|
| Kuralların kim ya da kimler tarafından oluşturulduğu | Öğretmen | 3 | 7 |
| | Öğretmen ve çocuklar | 6 | 4 |
| Kuralların öğretim biçimi | Etkinlikler aracılığıyla | 14 | 22 |
| | Açıklamalar aracılığıyla | 30 | 17 |
| | Ceza aracılığıyla | 0 | 3 |

Sınıf kurallarının oluşturulması/öğretilmesi teması; öğretmenlerin ifadeleri doğrultusunda kuralların oluşturulma zamanı, kuralların kim ya da kimler tarafından oluşturulduğu ve kuralların öğretim biçimi olarak üç alt temada incelenmiştir.

Kuralların oluşturulma zamanına yönelik öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde her iki grupta yer alan öğretmenlerin de sıklıkla dönem başında problemler ortaya çıkmadan önce kuralları belirlediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Ancak yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin diğer okuldaki öğretmenlere kıyasla dönem başında/problem ortaya çıkmadan önce kuralları belirlediklerine yönelik ifadelerinin daha sık olduğu tespit edilmiştir.

Kuralların kim ya da kimler tarafından oluşturulduğuna yönelik öğretmenlerin ifadeleri değerlendirildiğinde, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin kuralları çocuklarla birlikte oluşturduklarına yönelik ifade sıklıklarının diğer gruptaki öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu görülürken; kuralların sadece öğretmenler tarafından oluşturulduğuna yönelik görüşün düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenler tarafından daha sık ifade edildiği saptanmıştır.

Kuralların öğretim biçimine yönelik bulgular incelendiğinde, her iki gruptaki öğretmenlerin de etkinlikler aracılığıyla (oyun, drama, boyama, tekerleme) ve açıklamalar aracılığıyla (örnek olay yolu ile, soru-cevap yöntemi) kuralları öğrettiklerini ifade ettikleri görülürken sadece düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerden bazıları kural öğretiminde ceza verme yöntemine başvurduklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

Söz konusu bulgular, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin kuralların oluşturulması, öğretilmesi gibi boyutlarda diğer gruptaki öğretmenlere kıyasla daha önleyici bir yaklaşım biçimi sergilediklerini göstermektedir.

Sınıf kurallarının oluşturulması/öğretilmesi temasına yönelik öğretmenlerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

YÖ7: Hep birlikte belirlediğimiz kurallar var. Neden sonuç şeklinde konuşup belirlediğimiz. Genelde dönem başında konuşuyoruz nelere dikkat etmeliyiz hangi kurallar hayatımızı kolaylaştırır gibi. Güvenli bir ortamda olmaları adına. Öğretmek pekiştirmek için de sürekli aynı şeyi tekrar ediyorum. Herkes kuralı

boyasın diyorum mesela. Mahremiyet, bedenim, bana dokunma, ısırma, vurma olayları olunca mesela bu bizim özelimizdir gibi video izlettik.

DÖ11: Sene başında beraber belirledik kuralları. Önce resimledik, oturunca kaldırdık sınıftan. Sık sık kural tekrarı yapıyoruz. Resimler büyük fayda sağladı. Tekrar yoluyla da hatırlatma yapıyorum. Ben genelde ödül ve ceza kullanıyorum. Ceza olarak da düşünme köşesini kullanıyorum. Kural dışı hareketler birkaç kez tekrarlanırsa o gün bir etkinliğe ya da oyuna katılmıyor. Ödül olarak da gün sonunda yıldız veriliyor. Panoda yıldız tamamlanınca ödül veriliyor.

Araştırmada kuralların işleyişi ile ilgili gözlemler boyutunda öğretmenlerin sınıf içerisinde uyguladıkları kuralların neler olduğu, kuralları önceden belirleyip belirlemedikleri, bu kuralları kazandırırken eğitici materyal kullanıp kullanmadıkları, kuralları pekiştirirken nasıl bir yaklaşım biçimi sergiledikleri, hem etkinlikler sırasında hem de öğrenme merkezlerine yönlendirme ve geçişlerde kuralları uygulama boyutlarına yönelik performansları ve çocukların bunları ne düzeyde benimsedikleri değerlendirilmiştir. Sonuç olarak da kuralların işleyişi gözlem boyutunda düşük sosyo ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin 90,5 puan alarak düşük düzeyde; yüksek sosyo ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin ise 196 puan alarak orta düzeyde bir performans sergiledikleri saptanmıştır.

Fiziksel Ortamın Düzenlenmesi

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda fiziksel ortamın düzenlenmesi kategorisi, *öğrenme merkezlerinin oluşturulması, oturma alanının düzenlenmesi, eğitici materyallerin seçimi ve merkezlerin revize edilmesi* temaları çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Tablo 3. Fiziksel Ortamın Düzenlenmesine Yönelik Bulgular

| | | Yüksek Sosyo- Ekonomik Düzeye Sahip Okulda Görev Yapan Öğretmenler | Düşük Sosyo-Ekonik Düzeye Sahip Okulda Görev Yapan Öğretmenler |
|--|----------------------------------|---|---|
| | | F | F |
| Öğrenme merkezlerinin oluşturulması | Çocuk merkezli | 3 | 5 |
| | Merkez kriterlerine göre | 29 | 21 |
| Oturma alanının düzenlen mesi | Çocukların özelliklerine göre | 12 | 11 |

| | | | |
|------------------------------|-------------------------------|----|----|
| Eğitici materyallerin seçimi | Etkinlik türüne göre | 7 | 7 |
| | Çocuk merkezli | 20 | 10 |
| | Materyallerin özellikleri | 22 | 13 |
| Merkezlerin revize edilmesi | Eğitici materyal yenileme yok | 1 | 8 |
| | Eğitici materyal yenileme var | 9 | 4 |

Öğrenme merkezlerinin oluşturulması teması; öğretmenlerin ifadeleri doğrultusunda çocuk merkezli ve merkez kriterlerine göre olmak üzere iki alt temada incelenmiştir. Öğrenme merkezlerinin oluşturulmasında çocuğu merkezli bir düzenleme yaptıklarını ifade eden öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde her iki grupta yer alan öğretmenlerin de çocuğun istek ve ilgisine dikkat ederek merkezleri oluşturduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Merkez kriterlerine göre öğrenme merkezlerinin oluşturulmasına yönelik öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde ise her iki grupta yer alan öğretmenlerin de ışık, ses, boyut, güvenlik, ulaşılabilirlik, hareketlilik ve bütünleştirilebilirlik kriterlerine dikkat ederek merkezleri oluşturduklarını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Her iki grupta yer alan öğretmenlerin de söz konusu temaya yönelik benzer içerikler sundukları ve ifade sıklıklarının da birbirine yakın olduğu görülmüştür.

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

YÖ2: Fen doğa camın önüne koydum inceleme için yanına sakin diye kitap merkezini aldık sanat merkezi ayrı ve kağıtlar malzemeler tamamen önlerinde ulaşabilecekleri şekilde sessizlik sakinlik hareketliliğe göre ayırmaya çalıştık. Ses, ışık bunlara dikkat ettim. Geçici merkezler de oluyor bir merkez en fazla 4 kişi oluyor bunu anlıyor büyüklüğü o kadar 6 olursa anlayamıyorlar kendileri yönetmiş oluyorlar süreci...

DÖ9: Kitap merkezinin sessiz yerde olması, blok merkezinin köşede olması gibi geçişi engellemesi için. Sanat yerinin aktif yerlerde olması gibi...

Oturma alanının düzenlenmesi teması; çocukların özelliklerine göre ve etkinlik türüne göre olmak üzere iki alt temada incelenmiştir. Çocukların özelliklerine göre alt temanın içeriği incelendiğinde her iki grupta yer alan öğretmenler de sakin ve hareketli çocukları bir araya getirmemeye ve çocukları kız-erkek şeklinde bir arada oturtmaya yönelik ifadelerde buldukları görülmüştür. Etkinlik türüne göre oturma alanının düzenlenmesi alt teması değerlendirildiğinde ise her iki gruptaki öğretmenler de etkinlik türüne

göre çember şeklinde/U şeklinde veya büyük grup şeklinde oturma alanının düzenlenmesine dikkat ettiklerini belirtmişlerdir.

Oturma alanının düzenlenmesi temasına yönelik öğretmenlerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

YÖ4: Oturma düzeninde hepsini görmeliyim. U şeklinde otururlar. Önceliğim hepsini görebilmek...

DÖ2: Oturma düzeni; özellikle hareketli çocukları bir araya getirmemeye çalışıyorum. Karşılıklı oturtamamaya çalışıyorum. Makas falan zarar vermemesi için. Çok yakın oturtmuyorum alanı rahat kullansınlar diye kalabalık ama çok zor oluyor...

Fiziksel ortamın düzenlenmesi kategorisinin üçüncü teması olan eğitici materyallerin seçilmesi; öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda çocuk merkezli ve materyallerin özellikleri olmak üzere iki alt temada değerlendirilmiştir. Her iki gruptaki öğretmenler de çocuk merkezli materyal seçiminde çocuğun gelişim seviyesine, ilgi, istek ve ihtiyacına, sınıftaki çocuk sayısına göre seçim yaptıklarını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Materyallerin özelliğine göre seçimde ise yine her iki gruptaki öğretmenlerin de materyallerin güvenli olmasına, sağlam olmasına, işlevsel olmasına/eğitici olmasına, çeşitli olmasına ve gerçek malzeme/materyalden üretilmiş olmasına dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Her iki gruptaki öğretmenlerin de görüşleri değerlendirildiğinde yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlere göre çocuk merkezli ve materyallerin özelliğine göre materyal seçimine yönelik ifade sıklıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

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

YÖ8: Yaş grubu, zarar vermemesine, problem çözme yeteneğine cevap verecek şekilde. Bebek falan yok bizim sınıfımızda biraz daha bomboş olmasın zeka geliştirici düşünmesini sağlayan oyuncak olmasına özen gösteriyoruz...

DÖ5: Zaten materyal var burada onları kullanıyoruz. Ama sağlamlık, kullanılabilirlik önemli...

Fiziksel ortamın düzenlenmesi kategorisinin son teması olan merkezlerin revize edilmesi teması incelendiğinde; öğretmenlerden bazılarının eğitici materyallere yönelik herhangi bir yenilemede bulunmadıkları, bazılarının ise eğitici materyallere yönelik dönem içerisinde yenilemeler yaptıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlere göre eğitici materyalleri yenilemeye yönelik daha sık ifade buldukları tespit edilmiştir. Düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin çoğunun eğitici materyallere yönelik herhangi bir yenileme yapmadıklarına yönelik ifade sıklıklarının yüksek olduğu görülmüştür.

Merkezlerin revize edilmesi temasına yönelik öğretmenlerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

YÖ9: Materyalleri dönem içerisinde değiştiriyorum, farklı yeni materyaller getiriyorum, depodan çıkarıyorum...

DÖ11: Şartlar el verdikçe yenilenmesini istiyorum...

Araştırmada fiziksel ortamın düzenlenmesi ile ilgili gözlemler boyutunda öğretmenlerin sınıf ortamında öğrenme merkezlerini sayı, konum ve materyal çeşitliliği açısından nasıl yapılandıkları ve etkinlikler öncesinde materyal düzenlemesi, oturma düzeni vb. yönelik ne tür hazırlıklarda buldukları araştırmacılar tarafından gözlemlenmiştir. Gözlemler sonucunda söz konusu boyuttan düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin 84 puan alarak düşük düzeyde; yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin ise 179 puan alarak yüksek düzeyde performans sergiledikleri tespit edilmiştir.

Günlük Eğitim Akışının Planlanması/Uygulanması

Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda günlük eğitim akışının planlanması/uygulanması boyutu, *günlük eğitim akışını planlama, günlük eğitim akışını uygulama, etkinlikler arası geçişi sağlama ve günlük eğitim akışı hakkında çocuklara bilgi verme/hatırlatma* temaları çerçevesinde ele alınmıştır.

Tablo 4. Günlük Eğitim Akışının Planlanması/Uygulanmasına Yönelik Bulgular

| | | Yüksek Sosyo- Ekonomik Düzeye Sahip Okulda Görev Yapan Öğretmenler | Düşük Sosyo- Ekonomik Düzeye Sahip Okulda Görev Yapan Öğretmenler |
|---|-----------------|---|--|
| | | F | F |
| Günlük eğitim akışını planlama | Çocuk odaklı | 16 | 24 |
| | Etkinlik odaklı | 21 | 5 |
| Günlük eğitim akışını uygulama | Çocuk odaklı | 7 | 3 |
| | Etkinlik odaklı | 40 | 16 |
| Etkinlikler arası geçiş sağlama | Etkinlikler ile | 16 | 25 |
| | Açıklamalar ile | 4 | 2 |

| | | | |
|---|---------------------------------|----|---|
| Günlük eğitim akışı hakkında çocuklara bilgi verme/hatırlatma | Çocuklarla birlikte planlama | 4 | 3 |
| | Etkinlikleri açıklama | 17 | 3 |
| | Görsel/sözel ipucu kullanma | 9 | 2 |

Günlük eğitim akışını planlama teması öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda çocuk odaklı ve etkinlik odaklı olmak üzere iki alt temada incelenmiştir. Her iki gruptaki öğretmenler de çocuk odaklı planlamada çocuğun gelişim düzeyine, çocuğun ilgi ve isteğine, hazır bulunuşluğuna dikkat ettiklerini ifade ederken; etkinlik odaklı planlamada ise ilgi çekici olmasına, yaratıcı/özgün olmasına, etkinliklerin çeşitli olmasına, birbirini bütünleyici olmasına özen gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bunlardan farkı olarak yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerden bazıları etkinlik odaklı planlamada işlevselliğe ve esnekliğe dikkat ettiklerini de ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin söz konusu alt temalara ilişkin ifade sıklıkları değerlendirildiğinde ise yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin etkinlik odaklı planlamayı çocuk odaklı planlamaya göre daha yüksek sıklıkla ifade ettikleri; düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin ise çocuk odaklı planlamayı etkinlik odaklı planlamaya göre daha sık belirttikleri tespit edilmiştir.

Günlük eğitim akışını planlama temasına yönelik öğretmenlerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

YÖ3: Gelişim düzeylerine ve gelişim hızlarına dikkat ediyorum. Standart gitmiyorum sayfa sayfa matematik kitabı yaptırmıyorum mesela... Bu daha zor her biri için ayrı kavram kazanım ama gerekli olan bu. Öbür türlü öteki sıkılacak gelişim hızı önemli. Tekrarlamayacak etkinlik olmalı. Farklı oyunlar olmalı ritim çalışmaları yapmak bunlar hep çeşitli olmalı...

DÖ6: Çok da zorlanmamaları yaşlarına uygun olması, bir şeyler kazanmalarını istiyorum. Sanat da yapıyoruz ama sürekli yapılmasını sevmiyorum. Okuma yazma çok sık yapıyoruz...

Günlük eğitim akışını uygulama teması çocuk odaklı ve etkinlik odaklı olarak iki alt temada değerlendirilmiştir. Her iki grupta yer alan öğretmenler de çocuk odaklı uygulamada çocuğa seçim yaptırma ve çocuğu süreçte aktif kılma yaklaşımlarını benimsediklerini belirtirken, etkinlik odaklı uygulamada da dikkat çekme, soru cevap yönetimi, etkinliklere dengeli bir şekilde yer verme, oyunsu süreç oluşturma ve etkinliklerin çeşitli olması unsurlarına dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Bunların yanı sıra sadece yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin çocuğun uygulamada gerekli olan materyalleri önceden hazırlamaya özen gösterdiklerini belirttikleri tespit edilmiştir. Söz konusu alt temalara ilişkin öğretmenlerin ifade sıklıkları değerlendirildiğinde her iki gruptaki öğretmenlerin de etkinlik odaklı uygulamayı çocuk odaklı uygulamaya göre daha sık ifade ettikleri saptanmıştır. Ancak ifade sıklıkları açısından genel olarak yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan

öğretmenlere göre çocuk odaklı ve etkinlik odaklı uygulamalara yönelik daha sık ifadeye buldukları görülmüştür.

Günlük eğitim akışını uygulama temasına yönelik öğretmenlerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

YÖ7: Uygulamada sıkılıyorlar ben yaparsam onların yapacakları, birebir yapacakları aktif olacakları etkinlikler seçiyorum onu yapıyorlar. Hemen arada bir hareket boşaltacakları oyun oynatıyorum...

DÖ11: Uygulama aşamasında iki durağan etkinliği ard arda koymuyorum aktif-pasif dengesine bakıyorum...

Günlük eğitim akışının planlanması/uygulanması kategorisinin üçüncü teması olan etkinlikler arası geçişi sağlama, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda etkinlikler ile ve açıklamalar ile geçişi sağlama olmak üzere iki alt temada incelenmiştir. Her iki gruptaki öğretmenlerin de etkinlikler ile geçişi sağlamada oyun, şarkı, müzik, parmak oyunu ve tekerleme faaliyetlerini kullandıklarını ifade ettikleri saptanırken; açıklamalar ile geçişi sağlamada ise soru-cevap yöntemi ile çocukları hedeften haberdar ederek geçişi sağladıklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

Etkinlikler arası geçişi sağlama temasına yönelik öğretmenlerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

YÖ6: Ashında çocukları genelde haberdar ediyorum ne yapacağız ne olacak gibi haber veriyorum. Meraklarını uyandırıcı sorularla başlıyoruz yani ses çalışması öncesi a sesiyle başlayan aramızda kimler var diye sorularla ilgisini çekmeye çalışıyorum...

DÖ12: Geçişleri kavram ne ise ona uygun yapıyorum. Mesela kavramımız hangi renk ise ona göre kıyafet giyip gelin diyorum..

Söz konusu kategorinin son teması olan günlük eğitim akışı hakkında çocuklara bilgi verme/hatırlatma; akışı çocuklarla birlikte planlama, etkinlikleri açıklama ve görsel/sözel ipucu kullanma alt temaları çerçevesinde değerlendirilmiştir. Her iki gruptaki öğretmenler de düzenli bir rutine sahip olma ve çocukların rutinleri, akışı öğrenmesini sağlamak amacı ile akışı çocuklarla birlikte planladıklarını, gün içerisinde uygulanacak etkinlikleri çocuklara güne başlama zamanında açıkladıklarını ve her gün işleyen rutine yönelik sınıfa görseller asarak çocuklara sözel veya görsel olarak hatırlattıklarını belirttikleri tespit edilmiştir. Ancak yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin söz konusu temanın tüm alt temaları açısından ifade sıklıklarının, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin ifade sıklıklarından çok daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Günlük eğitim akışı hakkında çocuklara bilgi verme/hatırlatma temasına yönelik öğretmenlerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

YÖ9: Çocuklara girişte anlatıyorum, o günkü konu ne ise onunla ilgili materyalleri sunuyorum. Günlük akıştan haberdar ediyorum...

DÖ11: Her gün bir kavram ya da sayı öğretilmediği için program sabit değil. Gün içerisinde ne işlenecekse önceden bilgi vermeye çalışıyorum...

Araştırmada günlük eğitim akışının planlanması/uygulanması ile ilgili gözlemler boyutunda öğretmenlerin çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda etkinlik çeşitlerine dengeli bir şekilde yer verip

vermedikleri, eğitim akışındaki rutinleri sürekli ve tutarlı bir şekilde uygulayıp uygulamadıkları, rutin hakkında farkındalık oluşturup oluşturmadıkları, uygun rehberlik sunup sunmadıkları ve zamanı etkin kılacak “geçiş etkinlikleri” uygulayıp uygulamadıkları, uygulamalar sırasında öğretmenlerin çocukları teşvik etmek, seçim fırsatı sunmak için bir girişimde bulunup bulunmadıkları araştırmacılar tarafından gözlemlenmiştir. Sonuç olarak düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin 114,5 puan alarak; yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin ise 177,5 puan alarak orta düzeyde performans sergiledikleri tespit edilmiştir.

Olumlu Sınıf Atmosferinin Oluşturulması

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda olumlu sınıf atmosferinin oluşturulması kategorisi, *olumlu sınıf atmosferini destekleyici girişimler, çocukların duygularını düzenleme/kontrol etme ve öğretmenlerin kendi duygularını düzenlemesi/kontrol etmesi* temaları çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Tablo 5. Olumlu Sınıf Atmosferinin Oluşturulmasına Yönelik Bulgular

| | | Yüksek Sosyo- Ekonomik Düzeye Sahip Okulda Görev Yapan Öğretmenler F | Düşük Sosyo- Ekonomik Düzeye Sahip Okulda Görev Yapan Öğretmenler F |
|---|------------------------------|--|---|
| Olumlu sınıf atmosferini destekleyici girişimler | Duygular hakkında konuşma | 42 | 25 |
| | Etkinlikler aracılığıyla | 5 | 5 |
| | Ödül aracılığıyla | 8 | 7 |
| Çocukların duygularını düzenleme/kontrol etme | Materyal aracılığıyla | 16 | 1 |
| | Destekleyici yaklaşımlar | 30 | 11 |
| | Kısıtlayıcı yaklaşımlar | 0 | 3 |
| Öğretmenler in kendi duygularını düzenlemesi /kontrol etmesi | Duyguları yatıştırma | 11 | 12 |
| | Duyguları bastırma | 2 | 6 |

Olumlu sınıf atmosferini destekleyici girişimler teması, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda duygular hakkında konuşma, etkinlikler aracılığıyla, ödül aracılığıyla ve materyal aracılığıyla olmak üzere dört alt temada incelenmiştir. Duygular hakkında konuşma alt temasına yönelik her iki gruptaki öğretmenlerin de olumsuz duyguların nedenini araştırma, doğru davranışa yönlendirmeye yönelik açıklamalarda bulunma ve model olma yaklaşımlarını uyguladıklarını belirttikleri saptanmıştır. Etkinlikler aracılığıyla olumlu sınıf atmosferini destekleyici girişim alt temasına yönelik ifadeler değerlendirildiğinde her iki grupta yer alan öğretmenlerin de drama yöntemini kullandıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca sadece yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin oyun, hikâye ve resim yoluyla da girişimlerde bulduklarını belirttikleri tespit edilmiştir. Ödül aracılığıyla destekleyici girişimde bulunmaya yönelik her iki gruptaki öğretmenlerin de ilgi, şefkat, sevgi gösterme yaklaşımlarını uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Son olarak materyal aracılığıyla alt teması değerlendirildiğinde ise düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerden sadece birinin duygu kartı kullandığını ifade ettiği görülürken; yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin tamamı sıklıkla duygu kartı, hikaye, kukla, zil ve oyun materyalleri kullandıklarını belirttikleri tespit edilmiştir. Her iki gruptaki öğretmenlerin de söz konusu alt temalara ilişkin ifade sıklıkları değerlendirildiğinde, tüm alt temalarda yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin ifade sıklıklarının, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin ifade sıklıklarından çok daha yüksek olduğu görülmüştür.

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

YÖ9: Çocuklar ile çok sık konuşuyorum, birebir konuşuyorum. Etkinliklerine devamlı katılıyorum...

YÖ6: Eskiden kukla vardı. Şu an için duygu zarını kullanıyorum problem anlarında da kullanıyorum...

DÖ4: Konuşuyoruz genelde ben dili olur sen dili olabilir. İlişkilerini drama ile anlatarak olabilir geliştirmeye çalışıyoruz... Materyal olarak bir şey yok. Bazısı düdük kullanıyor benim öyle bir şeye ihtiyacım yok olmadı bu zamana kadar...

Olumlu sınıf atmosferinin oluşturulması kategorisinin ikinci teması olan çocukların duygularını düzenleme/kontrol etme, destekleyici yaklaşımlar ve kısıtlayıcı yaklaşımlar olmak üzere iki alt temada incelenmiştir. Destekleyici yaklaşımlar alt teması her iki grupta yer alan öğretmenlerin görüşleri ile ortaya çıkartılmışken; kısıtlayıcı yaklaşımlar yalnızca düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Her iki grupta yer alan öğretmenler de destekleyici yaklaşım olarak nefes alıp verme/içinden sayma, sakinleştirici minder kullanma, çocuğun çözüme kendi ulaşmasını sağlama, konuşarak doğru davranışa yönlendirme, sakinleştirmek amacı ile öğretmenin çocuğu yanına alması yaklaşımlarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunlar dışında sadece yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin ayna kullanma, akran desteği sağlama, çocuğun duygularını önemseme/ilgi gösterme, film veya müzik açma, resim yaptırma ve hareketli oyun yaklaşımlarını kullandıklarını belirttikleri görülmüştür. Destekleyici yaklaşımlara yönelik öğretmenlerin ifade sıklıkları incelendiğinde yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlere göre çok daha yüksek sıklıkla belirttikleri tespit edilmiştir. Bunun yanında yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan

öğretmenlerin destekleyici yaklaşımlara yönelik çok daha farklı teknikler de (ayna kullanma, akran desteği sağlama, çocuğun duygularını önemseme/ilgi gösterme, film veya müzik açma, resim yaptırma ve hareketli oyun) belirttikleri görülmüştür. Kısıtlayıcı yaklaşımlar alt teması incelendiğinde sadece düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin çocukların duygularını kontrol etme/düzenleme amacı ile çocuğu görmezden gelme yaklaşımını kullandıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

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

YÖ3: Sarılıyorum. Diyorum ki mutsuzsan bana sarılmak ister misin diyorum mesela. Yalnız mı kalmak istiyorsun diyorum. Nefes egzersizi yaptırırım su İçme dışarı çıkma yüzünü yıkama. Arkadaşına söylüyorum bak bugün arkadaşın iyi değil ona destek olmak ister misin müzik açalım mı dikkatini dağıtalım mı? ...

YÖ4: Ona kadar say diye bir şey var sakinleşmek için ya da benim yanıma gel diyorum. Sinirlendiği sıkıldığı zaman derin nefes al burnundan ağızından ver, konuşabilecek hale gelince arkadaşınla konuş hala geçmediyse benim yanıma gel. Genelde sakinleşip konuşması yeterli. Bazen müdahale etmiyorum boyutuna bağlı...

Söz konusu kategorinin son teması olan öğretmenlerin kendi duygularını düzenlemesi/kontrol etmesi, duyguları yatıştırma ve duyguları bastırma olarak iki alt temada incelemiştir. Her iki grupta yer alan öğretmenler de kendi duygularını kontrol etmek/düzenlemek amacı ile derin nefes alma, empati kurma, duygularını çocuklarla paylaşma, ortamdaki kısa süreliğine uzaklaşma ve bilişsel yeniden düzenleme yaklaşımlarını kullanarak duygularını yatıştırdıklarını belirtmişlerdir. Duygularını baskılama alt temasında ise her iki grupta yer alan öğretmenlerin de kişisel problemlerini dışarıda bırakma, duyguları paylaşmama yaklaşımını kullandıklarını belirttikleri görülmüştür. Genel olarak ifade sıklıkları incelendiğinde düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin duyguları baskılama yaklaşımını yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlere göre daha sık ifade ettikleri tespit edilmiştir. Sonuç olarak hem öğretmenlerin kendi duygularını kontrol etmek hem de çocukların duygularını kontrol etmek/düzenlemek amacı ile kullandıklarını ifade ettikleri yaklaşımlar incelendiğinde her iki grupta yer alan öğretmenlerden de önleyici yaklaşımlara yönelik herhangi bir ifadeye saptanmamıştır.

Öğretmenlerin kendi duygularını düzenlemesi/kontrol etmesi temasına yönelik öğretmenlerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

YÖ7: Çok öfkelendiğim zamanlarda bunaldığım zamanlarda stajyer varsa su içmek için mutfaka gidiyorum depoya gidiyorum oksijen alayım diyorum bir ortam değiştiriyorum...

DÖ5: Eğer çocuklar gerçekten yanlış bir şey yaptılarsa kitap aldım onları bekliyorum ama hala devam ediyorlarsa açıkçası kızıyorum bağırabiliyorum. O anı eğlenceye çevirmeliyim sakinleşmek için. Durayım ona kadar sayayım gibi bir yapım yok. Ne yaptılarsa boş verip eğlenmem lazım benim o an...

Gözlemin son boyutu olan olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması boyutunda öğretmenlerin ve çocukların sıcak, keyifli ve destekleyici ilişkiler sürdürüp sürdürmedikleri, kendi duygularını kontrol etmek ve düzenlemek için stratejiler kullanıp kullanmadıkları, çocuklara duygu kontrolü açısından model olup olmadıkları, çocukların duygu düzenlemelerini sağlamaları açısından sosyal-duygusal gelişimi

destekleyici duygu kartları, programlar, hikâyeler vb. materyaller kullanıp kullanmadıkları araştırmacılar tarafından gözlenmiştir. Gözlemler sonucunda söz konusu boyutta düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin 104,5 puan alarak düşük düzeyde; yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin ise 160 puan alarak orta düzeyde bir performans sergiledikleri saptanmıştır.

Tartışma

Farklı aile yaşantılarına ve çevre koşullarına sahip ortamlarda yetişen çocukların ilk sosyalleşme alanı olan okulöncesi eğitim kurumlarında kuralların uygulanması sınıf yönetimi açısından oldukça değerlidir (Canter, 2014; Pianta, 2017). Bu bağlamda bu çalışmada ilk olarak öğretmenlerin sınıf ortamlarında kuralların işleyişine yönelik ne tür stratejiler kullandıkları incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre sınıf ortamında uygulanan kurallar temasına yönelik öğretmenlerin ifade sıklıkları değerlendirildiğinde yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda (YSD) görev yapan öğretmenlerin düşük sosyo ekonomik seviyeye sahip okulda görev yapan öğretmenlere (DSD) kıyasla kuralları daha sık gündeme getirdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca merkezdeki çocuk sayısı, özel alanı koruma, etkinliklere katılım gösterme/dinleme ve diğerlerinin etkinliğine karışmama şeklinde eğitim sürecinin niteliğini ve akışını etkileyebilecek etkin, daha geniş kapsamlı sınıf kuralları ifade etmişlerdir. Nitekim alan yazınında da eğitim ortamlarında, sınıf yönetiminin sağlanması, etkinlik süreçlerinin aksamaması, verimin yüksek düzeyde korunması adına davranış temelli kurallar ile işleyişe yönelik kuralların birbirini bütünleyici ve destekleyici biçimde işe koşulmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur (Evertson ve Weinstein, 2006). Kurallar sınıfta istenmedik durum ve davranışların ortaya çıkmasını önlemenin bir aracı olarak değerlendirilmekte ve önlemsel sınıf yönetimi modelinde bir temel yapı görevi üstlenmektedir (Beaty, 2000; Bilir, 2014). Bu bağlamda YSD öğretmenlerinin, yaşanabilecek olası problemleri ortaya çıkmadan önce önlemek adına sınıf kurallarını dönem başında çocuklarla birlikte tartışarak belirlediklerini ifade etmeleri önlemsel sınıf yönetimi modeline uygun davranış sergilediklerini göstermiştir. Diğer yandan bu çalışmada DSD grubundaki bazı öğretmenlerin YSD grubundaki öğretmenlerden farklı olarak kuralları öğretme amacı ile ceza yöntemine başvurduklarını dile getirmiş olmaları düşündürücü bir bulgu olarak değerlendirilmektedir. DSD sınıflarında öğretmen çocuklarla baş edemediğinde otorite kurma çabasının bir parçası olarak, denetimi sağlayabilmek adına bu yaklaşımı bir çözüm olarak görebilmektedir. Bu tutumların öğrenci-öğretmen ilişkilerini zedeleyebilecek olmasına rağmen okullarda yürütülmekte olan pek çok disiplin modelinin ceza üzerine kurulduğu da bilinmektedir (Tillery, Varjas, Meyers ve Collins, 2010). Alan yazınında uzmanlar, risk faktörlerinin yüksek olduğu ve olumsuz yaşantılar ile sıklıkla karşılaşılan aile ortamlarında sevgi, ilgi ve şefkatten yoksun büyüyen çocukların gereksinimlerini gidermek için öğretmenlerin ekstra destekleyici çaba göstermesine gereksinim duyduklarının altını çizmektedir. Ancak bunu sağlamak çoğu zaman kolay olmamaktadır (Bilir, 2014; Westman ve Bergmark, 2014). Bu bağlamda yapılan çalışmalarda öğretmenlerin destekleyici ve ılımlı bir iklim oluşturmak için kullanılan tekniklere yönelik yeterli düzeyde bir bilgi birikimine sahip olmadıklarını saptanmıştır (Martin, Linfoot ve Stephenson, 1999; Allen, 2010; Kaya, Lundeen ve Wolfgang, 2010; Drang, 2011). Bilimsel anlamda hangi yönetim tekniklerinin daha etkili olacağını bilmeyen öğretmenlerin kısıtlayıcı olarak nitelendirilen ceza uygulamalarına başvurabilmeleri olasıdır (Güleç ve Alkış, 2004). Cezalandırıcı bir sınıf ortamının çocuklar üzerinde olumsuz etkilere neden olacağı, korku duyma ve kızgınlık hissetme şeklinde duygulara yol açabileceği ve bu durumun da çocuklarda uyumsuz davranışların ortaya çıkmasını tetikleyebileceği vurgulanmıştır (Tillery, Varjas, Meyers ve Collins, 2010). Beaty'e (2000) göre her ne

kadar cezalandırıcı yaklaşım biçimi uyumsuz davranışın tekrarlanma olasılığını azaltsa da negatif duygular, kızgınlık ve karşı çıkma yaşam boyu devam etmektedir.

Araştırmanın bu içerikler açısından gözlem boyutu değerlendirildiğinde yüksek sosyo- ekonomik düzeye sahip kurumda görev yapan öğretmenlerin hem nicelik hem de içerik açısından daha kapsamlı kurallar tanımladıklarına yönelik görüşme bulgularıyla araştırmanın gözlem bulgularının örtüştüğü saptanmıştır. Gözlemler sırasında öğretmenlerin kuralları önceden belirleme, hatırlatıcılar kullanma, kararlı tutum sergileme, hem etkinlikler sırasında hem de öğrenme merkezlerine yönlendirme ve geçişlerde kuralları uygulama boyutlarına yönelik performansları değerlendirildiğinde düşük sosyo ekonomik düzeye sahip sınıflarda öğretmenlerin düşük; yüksek sosyo ekonomik seviyede görev yapan öğretmenlerin ise orta düzeyde bir performans sergiledikleri gözlenmiştir.

Araştırmacılar kuralların sınıf içindeki düzeni sağlamaya yönelik en etkili önleyici yaklaşım biçimi olduğunu belirtmektedirler (Carlson, Tired, Bender ve Benson, 2011). Bu nedenle gözlemlenen performans düzeylerinin ileri düzeye çıkartılması için öğretmenlerin farkındalıklarının geliştirilmesi yerinde bir kazanım olacaktır. Okulöncesi eğitim kurumları, çocukların ilk defa sosyal bir bağlam içinde kurallara uydukları ortam olma özelliğine sahiptir. Bu sınıf içi ortamlarda kurallar çocuklar ile önceden belirlenip hatırlatıcılar kullanılarak kararlı bir tutum içinde benimsetilirse çocukların içsel motivasyonları desteklenmiş olacaktır ve böylelikle sınıf içinde yaşanabilecek olası sorunlar için önleyici bir adım atılmış olacaktır (Ritz, Noltemeyer, Davis ve Green, 2014).

Bu araştırmanın ikinci bir bulgusu olarak öğretmenlerin öğrenme merkezlerini eğitici materyal ve etkinlikler açısından yenilenmesine yönelik girişimleri değerlendirildiğinde YSD grubundaki öğretmenlerin eğitici materyal ve etkinlik yenileme girişiminde bulduklarına yönelik ifade sıklıklarının DSD grubundaki öğretmenlere kıyasla çok daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin, çocukların merkezlere olan ilgilerinin eksildiğini gözlemlediğinde mevcut kavram ve etkinlikler ile uyumlu olacak biçimde belirli aralıklarla yenileme ve düzenlemeler yaptıkları araştırma bulgusu ile örtüşmektedir (Erşan, 2011). Alan yazını taraması sonucunda, öğrenme merkezlerinin, çocukların kendi ilgi ve yeteneklerini keşfetmeleri ve oyun yelpazelerini genişletmeleri amacıyla bol çeşitli, nitelikli materyaller ile donatılmasının yanı sıra öğretmen tarafından sınıf içindeki işleyişe ve ihtiyaca bağlı olarak yenilenmesinin de oldukça değerli olduğuna sıklıkla rastlanmaktadır (Jalongo ve Isenberg, 2000; Henniger, 2005; Townsend-Butterworth, 2010). Bu çalışmalara ek olarak çocukların öğrenme merkezlerinde gösterdikleri oyun davranışlarını inceleyen çalışmalarda ise dramatik ve blok merkezlerinin öğretmen tarafından sıklıkla yenilenmesinin çocuğun dikkatini çekmesinde bir etmen olduğu sonucuna varılmıştır (Özdemir, 2014; Aysu ve Aral, 2016). Bilgi, materyal ve zengin uyarıcılar açısından donanımlı fiziksel ortamlarda yetişme olanağı bulamayan çocukların okulöncesi eğitim kurumlarının fiziksel donanımındaki destekleyici ve öğretici nitelikteki özellikleri sayesinde geçmiş yaşantılarındaki yetersizlik ve yoksunluklarını ortadan kaldırması ya da en aza indirmesi beklenmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin çocuklara, fiziksel çevrede kurdukları etkileşimler ile öğrenme arasındaki bağlamları güçlü tutacak araç ve gereçlerden yararlanmalarını sağlayacak sınıf ortamları sunması gerekmektedir (Kıldan, 2010; Özkubat, 2013). Öğrenme sürecinde bir ortamdan diğerine sınır tanımayan bir akışın olduğu göz önüne alındığında çocukların bütün becerilerini geliştirmeye teşvik eden deneyimler yaşatacak en nitelikli donanımların sunulması gerekmektedir (Crowther ve Wellhousen, 2004).

Araştırmanın fiziksel ortamın düzenlenmesine yönelik görüşme bulguları ile gözlem bulgularının birbirini desteklediği düşünülmektedir. Tüm boyutlar değerlendirildiğinde fiziksel ortamın düzenlenmesi

boyutunda belirgin farklılık göze çarpmaktadır. Gözlemler sırasında araştırmacılar, öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi, materyallere ilişkin düzenlenmeler ve yenilemelerin gerçekleştirilmesi boyutlarına yönelik uygulamaları değerlendirmişlerdir. Bu bağlamda şu özellikler ele alınmıştır; öğrenme merkezlerinin sayısı, büyüklüğü, birden fazla amaç için kullanılmaları (sanat merkezinin aynı zamanda fen merkezi; dramatik oyun merkezinin blok merkezi olarak kullanılması), merkez özelliklerine göre konumlandırılmaları, çocukların eğitim gereksinimlerini ve ilgilerini karşılayacak materyaller açısından zengin nitelikte düzenlenmeleri, etkinliklere göre hazırlanmaları. Değerlendirmeler sonucunda düşük sosyo ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin sözü edilen özellikler açısından düşük düzeyde performans sergiledikleri sonucuna varılmıştır. Yüksek sosyo ekonomik seviyeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin ise bu özellikler açısından yüksek düzeyde yeterli bir performans gösterdikleri saptanmıştır. Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde okulöncesi eğitim ortamlarının fiziksel açıdan yeterli bir biçimde düzenlenmesinin, etkin eğitim öğretim sürecinin gerçekleşmesinde, çocukların gelişimlerinin desteklenmesinde, çocukların yaratıcı ve biricik ürünler oluşturabilmelerinde ve çocukların sınıf içinde uyumsuz sayılabilecek davranışlarının önleminde kritik bir işleve sahip olduğu açıklanmaktadır (Çelik ve Kök, 2007; Aral ve Can Yaşar, 2015). Alan yazınında üzerinde durulan değerli kazanımlara rağmen öğretmenlerin okulöncesi sınıflarının fiziksel koşullarından memnuniyetsiz oldukları (Kandır ve Çatlak, 2006) bilinmekte ve bu durumun ivedilikle çözümlenmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır.

Günlük eğitim akışının planlanması üzerine elde edilen bulgular değerlendirildiğinde ise DSD öğretmenlerinin YSD öğretmenlerine kıyasla çocuğu merkeze alan bir yaklaşımı daha sık dile getirmiş olması sevindirici bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin özellikle yüksek risk grubunda yer alan çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak onların gelişim seviyelerine ve hazır bulunuşluklarına uygun, ulaşılması muhtemel hedefler belirlemeleri ve bu doğrultuda planlamalarını gerçekleştirmeleri gerektiği bilinmektedir (Sieberer ve Nagler, 2016). Söz konusu yetersizliklere sahip çocuklar, zayıf geçmişleri ve yoksunlukları nedeniyle daha duyarlı ve daha nitelikli bir eğitime gereksinim duymaktadırlar. Akademik becerilerin ön planda tutulduğu günümüz koşullarında öğretmenlerin ve ailelerin akademik yeterliliklere yönelik beklentileri, çocuk odaklı yaklaşımdan ziyade etkinlik odaklı yaklaşımların daha ön planda tutulmasına neden olmaktadır (Trivette ve Anderson, 1995; Fan ve Chen, 2001; McLoughlin ve Lewis, 2002, Kağıtçıbaşı ve Ataca, 2015). Ancak her ne kadar eğitim akışının planlanmasında öğretmenler sözel olarak çocuk merkezli bakışı önemsediklerini dile getirmiş olsalar da araştırmanın bir diğer bulgusu olan günlük eğitim akışının uygulanmasında her iki okulda görev yapan öğretmenler etkinlik odaklı bir bakış üzerinden hareket ettiklerini daha sık dile getirmişlerdir. Nitekim okulöncesi öğretmenleriyle yapılan bir araştırmada, her ne kadar öğretmenler, çocukların öğrenmeye yönelik girişimlerini desteklediklerini ifade etseler dahi günlük etkileşimler sırasında yüksek oranda direktif (yönlendirici) yaklaşım biçimini kullandıkları gözlenmiştir (Wen, Elicker ve McMullen, 2011) Her iki grubun uygulamaya yönelik ifade sıklıkları karşılaştırıldığında ise YSD' li öğretmenlerin etkinlik odaklı yaklaşıma yönelik ifade sıklığının çok daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yüksek sosyo ekonomik kültürel seviyedeki velilerin beklentilerinin ve mevcut eğitim sisteminin akademik gelişime yönelik taleplerinin öğretmenlerin bu tutumlarını kamçilediği düşünülmektedir. Bundan dolayı da öğretmenler çocuklarda akademik yapıyı güçlendirebilmek adına etkinlikleri planlarken çocuğu merkeze almak düşüncesinden uzaklaşarak beklentilere yönelik etkinlikleri uygulamayı tercih edebilmektedirler. Eğitimin içeriği ve uygulanması konusunda günümüzde çeşitli görüş ayrılıklarına rastlanmaktadır; kimi ülkelerde çocukların mümkün olan en fazla sürede oyun oynamaları savunulurken kimi ülkelerde

okulöncesi eğitimin temel görevinin çocuğu ilköğretime hazırlamak olduğu görüşü vurgulanmaktadır (Koçyiğit ve Baydilek, 2015). Uzun yıllardır akademik başarı, tüm eğitim kademelerindeki okulların birincil amacı olarak kabul edilmekte ve çocukluktan yetişkinliğe her birey bireysel akademik performansa göre değerlendirilmektedir (Cunningham, 2003). Bu noktada gerek ebeveynler gerekse eğitimciler okuma, okuryazarlık, matematik alanlarındaki performansları okuldaki başarının birinci göstergesi olarak kabul etme eğilimindedirler ve bu beklentileri ile hareket ederek yönlendirici bir tutum sergilemektedirler (McLoughlin ve Lewis, 2002).

Araştırmanın günlük eğitim akışının planlanması ve uygulanması açısından gözlem boyutu değerlendirildiğinde ise yüksek-sosyo ekonomik düzeyde yer alan okulda görev yapan öğretmenler ile düşük sosyo-ekonomik düzeyde görev yapan öğretmenlerin aynı düzeyde performans gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak her iki gruptaki öğretmenlerin de çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda etkinlik çeşitlerine dengeli bir şekilde yer verme, eğitim akışındaki rutinleri sürekli ve tutarlı bir şekilde uygulama, rutin hakkında farkındalık oluşturma, uygun rehberlik sunma ve zamanı etkin kılacak “geçiş etkinlikleri” uygulama, uygulamalar sırasında çocukları teşvik etme, seçim fırsatı sunma açısından yeterli düzeyde olmamakla birlikte orta düzeyde bir performans sergiledikleri görülmüştür. Çocuklar sınıf ortamında kendilerini güvende hissetmek isterler. Dolayısıyla gün içinde ne zaman ne ile karşılaşacaklarını bilmelerini sağlayan rutinelere gereksinim duyarlar. Hohmann ve Weikart, çocukların günlük eğitim programındaki akışın tutarlı bir şekilde uygulanmasına alışmaları durumunda bu durumun çocukların gelecek olayları önceden görebilmelerini mümkün kılacağını açıklamaktadırlar (2000, s, 163). Nitekim Beaty de (2000, s, 244) çocuğun sınıf içerisinde kendisini güvende ve rahat hissetmesini gün içerisinde karşılaşacağı olay ya da durumlar hakkında bilgi sahibi olması ile ilişkilendirmektedir. Rutinlerin açık ve tutarlı bir şekilde uygulanması çocuğun sınıf içerisinde kendini güvende hissetmesini sağlamakta ve uygun olmayan davranışların önlenmesine katkıda bulunabilmektedir. Ayrıca araştırmacılar rutinlerin öğretimi sürecinde çeşitli pekiştiriciler, sözel hatırlatıcılar ve çocukların rahat bir şekilde görebileceği görsel hatırlatıcıların kullanılmasının çocukların rutinleri daha kalıcı biçimde öğrenmelerini sağlayacağı üzerinde durmaktadırlar (Beaty, 2000, s.244; Baker, Gentry ve Larmer, 2016). Bu çalışmada DSD öğretmenlerine kıyasla YSD grubu öğretmenlerinin günlük eğitim akışı hakkında bilgi vermek için çocuklarla birlikte planlama yapmayı, etkinlikleri çocuklara açıklamayı ve görsel ve sözel ipuçları kullanmayı daha sık vurgulamış olmaları bu gruptaki öğretmenlerin rutini daha sistemli bir şekilde uygulamayı önemsediklerini düşündürmüştür.

Genel olarak sonuçlar değerlendirildiğinde, öğretmenler kuralları önceden belirleyerek, ilgili ortamı zengin materyallerle düzenleyerek ve günlük eğitim akışını sistemli bir şekilde uygulayarak çocukları öğrenmeye istekli kılacak uyumlu bir sınıf atmosferi yaratabilirler. Bu bileşenlerin çok boyutlu olarak birbirlerini desteklediği ve etkileşim içinde olduklarını vurgulayan uzmanlar temelde olumlu iklimin olduğu sınıf ortamlarında günlük akışın ve istendik davranışların daha kolay yerleştiğini de belirtmektedirler (Adelman ve Taylor, 2002; Marzano, 2006; Fox ve Little, 2001).

Araştırmanın son bulgusu olumlu sınıf atmosferi ile ilgili öğretmenlerin kullanmayı tercih ettikleri önleyici yaklaşıma yönelik görüşleri değerlendirildiğinde YSD grubundaki öğretmenlerin DSD grubundaki öğretmenlere kıyasla olumlu bir bağlam oluşturmak için çok daha sık destekleyici girişimlerde bulduklarına dair ifadelerle sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca söz konusu öğretmenlerin çocuklarının duygu düzenleme becerilerini geliştirmek amacı ile daha fazla destekleyici yaklaşımlar kullanmayı dile getirdikleri tespit edilmiştir. Diğer taraftan DSD grubundaki öğretmenlerden bazılarının

çocukların duygu düzenlemelerini sağlamak amacıyla kısıtlayıcı yaklaşımlara başvurduklarını ifade etmeleri de beklenen bir bulgudur. Nitekim araştırmacılar hem psikolojik hem de sosyal zorlukların öğretmenlerin çocuklarla etkileşimlerini etkilediğini açıklamaktadırlar (Swartz ve McElwain, 2012). Nitekim Vitto, (2003, s,145) tüm olumlu sınıf iklimine rağmen, sınıf ortamını etkileyen çok fazla faktörün olması, içsel ve dışsal faktörlerin çok boyutlu olması gibi nedenlerin öğretmenlerin kontrolünü zayıflatabileceğini ve öğretmenleri farklı yaklaşım arayışına sokabileceğini açıklamaktadır. Ancak sınıf içerisinde öğretmeniyle duygusal anlamda destekleyici bir etkileşim içinde olduğunu hisseden çocuklar ile öğretmeni cezalandırıcı sert bir tutum içinde algılayan ve kendilerini dışlanmış hisseden çocuklar arasında etkileşimlerden elde edilecek kazanımların farklı olacağı da göz ardı edilmemesi gereken bir bulgudur (Pianta ve Hamre, 2001). Diğer taraftan öğretmenlerin, kendi duygularını kontrol etmek ve düzenlemek için stratejiler kullanmaları, çocuklara duygu kontrolü açısından model olmaları, çocukların duygu düzenlemelerini sağlamaları açısından sosyal-duygusal gelişimi destekleyici duygu kartları, programlar, hikâyeler vb. materyaller kullanmaları araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen gözlemler aracılığı ile belirlenmiştir. Gözlem verileri ışığında da düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin yetersiz/düşük performans sergiledikleri; yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin ise orta düzeyde performans sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde her iki grupta yer alan öğretmenlerin sınıf içerisinde kuralların işleyişine, fiziksel ortamın düzenlenmesine, günlük eğitim akışının planlanıp uygulanmasına ve olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulmasına yönelik ifadeleri incelendiğinde sınıf içinde uygulanması gereken önleyici stratejilerin farkında oldukları belirlenmiştir. Gözlem sonuçları ise teorik bilgiler ile uygulamalar arasında farklılıkların olduğunu ortaya çıkarmıştır. DSD ve YSD arasındaki en temel farklılık fiziksel ortamın düzenlenmesi boyutunda ortaya çıkmıştır. Ekonomik açıdan desteklenen ve veliler ile işbirliği içerisinde bulunan okullarda öğretmenlerin bu boyuta yönelik farkındalık ve uygulamalarının daha yüksek seviyede olduğu saptanmıştır. Olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması boyutunda ise öğretmenlerin yetersiz performans sergiledikleri görülmüştür. Empati ve güvene dayalı sınıf ikliminin, çocukların hem kendi aralarında hem de öğretmen ile kuracağı ilişki örüntüsünün etkin eğitim öğretim faaliyetleri için temel arz etmesi sebebi ile önleyici yaklaşım biçimlerinin sınıf içinde işlevsel olarak uygulanmasının oldukça kritik olduğunun altını çizmek gerekmektedir (Beaty-O'Ferrall, Green, Hanna, 2010). Öğretmenleri ve arkadaşları ile güvene ve empatiye dayalı ilişkiler geliştiren okulöncesi dönem çocukları okuldan daha fazla keyif alabilir ve sonuçta öğrenme etkinliklerine daha fazla motive olabilirler (Howes, Phillipsen ve Peisner-Feinberg, 2000). Bu sebeple her iki grupta yer alan okulöncesi öğretmenlerine, sadece yakın öğretmen-çocuk ilişkileri kurmakla kalmayıp aynı zamanda olumlu davranışları teşvik eden, sınıfta sosyal uyumu artırarak çocukların okula hazır bulunuşluğunu geliştiren, önleyici stratejileri sınıf içinde işe koşan bir rehber rolü üstlenmeleri önerilmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlere sınıf yönetimi konusunda onları donanımlı kılacak, çocukların da sosyal duygusal gelişimini destekleyecek, istedik yönde davranışlar sergilemelerini sağlayacak, çocuk-öğretmen ilişkisini güçlendirecek, önleyici destekleyici stratejilerin kapsamlı ve eklektik bir şekilde sunulacağı uygulamaya dayalı işlevsel hizmet içi eğitimlerin sunulması gerektiği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Adelman, Howard, Taylor, Linda. (2002), Fostering School, Family and Community Involvement. Safe and Secure: Guides to Creating Safer Schools. Northwest Regional Educational Laboratory, <http://www.ncjrs.org/pdffiles1/ojjdp/book7.pdf>, Erişim Tarihi: 25.09.2008.
- Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *The Professional Educator*, 34(1), 1-15.
- Aral, N., Can Yaşar, M. (2015). 36-72 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı. Okul Öncesi Eğitim Programları. Edt.: Aysel Köksal Akyol. s: 78-112 Ankara: Hedef Yayınları
- Aysu, B., & Aral, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2561-2574.
- Baker, C.B., Gentry, J., & Larmer, W. (2016). A model for online support in classroom Management: Perceptions of beginning teachers. *Administrative Issues Journal: Connecting Education, Practice, and Research*, 6(1), 22-37.
- Beaty, J.J. (2000) Skill for Preschool Teachers . Prentice –Hall Inc. Pearson Education, Upper Saddle River, New Jersey, USA.
- Beaty-O'Ferrall M. E., Green, A. Hanna F. (March, 2010). Classroom Management Strategies for Difficult Students Promoting Change through Relationships, *Middle School Journal*, 41(4), 4-11.
- Bilir, A. (2014). Sınıf Yönetiminde Başarının Aracı: Önlensel Model. *Folklor/Edebiyat*, 20(78), 203-214.
- Canter, L. (2014). Classroom management for academic success. Solution Tree Press.
- Carlson, J. S., Tired, H. B., Bender, S. L., & Benson, L. (2011). The Influence of Group Training in the Incredible Years Teacher Classroom Management Program on Preschool Teachers' Classroom Management Strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 27, 134-154.
- Cartleoge, G., & Kourea, L. (2008). Culturally responsive classrooms for culturally diverse students with and at risk for disabilities. *Exceptional Children*.74 (3), 351-371.
- Christensen, L.B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). Araştırma yöntemleri: Desen ve Analiz. (Çev. Ed.: A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Crowther, I. & Wellhousen, K., (2004). Creating Effective Learning Environments. Kanada: Delmar Learning Thomson.
- Cunningham, G. K. (2003). Can education schools be saved? (http://www.vestibular.uerj.br/vest2004/files/2004ef_d1_ing.pdf).
- Çelik, M., Kök, M. (2007). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı Ve Donanımın Önemi, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15, 158-170
- Denham, S. A., Bassett, H. H. , & Zinsser, K. (2012) Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40, 137-143.

- Domitrovich, C. E., Gest, S. D., Gill, S., Bierman, K. L., Welsh, J. A., & Jones, D. J. (2009). Fostering high quality teaching with an enriched curriculum and professional development: Head Start REDI. *American Educational Research Journal*, 46, 567–597.
- Drang, D. M. (2011). *Preschool teachers' beliefs, knowledge, and practices related to classroom management* (Unpublished doctoral dissertation). University of Maryland.
- Emmer, E.T., Evertson, C.M. ve Worsham, M.E. (2003). *Classroom management for secondary teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Emmer, E. T.,& Stough, L. M. (2001). *Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, with Implications for Teacher Education*. *Educational Psychologist*. 36(2), 103-112.
- Erşan, Ş. (2011). “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin İlgi Köşelerinde Serbest Oyun Etkinlikleri ile İlgili Görüş ve Uygulamalarının İncelenmesi.” Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a metaanalysis. *Educational Psychology Review*, 13 (1), 1-22.
- Fox, L., & Little, N. (2001). Starting early: School-wide behavior support in a community preschool. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3, 251–254.
- Gartrell D. (2001 November). Replacing time-out part one – using guidance to build an encouraging classroom. *Young Children*, 8-16.
- Güleç, S. ve Alkış, S. (2004). Öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları davranış değiştirme stratejileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(17), 247-266.
- Harrower, J. K., Fox, L., Dunlap, G., & Kincaid, D. (2000) Functional assessment and comprehensive early intervention. *Exceptionality*, 8, 189–204.
- Henniger. M. L. (2005). *Teaching an introduction young children*. New Jersey: Pearson Prentice.
- Hieneman, M., Dunlap, G., & Kincaid, D. (2005). Positive behavior support strategies for students in general education settings. *Psychology in the Schools*, 42, 779-794.
- Hohmann, M., Weikart, D.P., 2000. *Küçük Çocukların Eğitimi*. Çeviren: Sibel Saltiel Kohen ve Ülfet Öğüt. Hisar Eğitim Vakfı Yayınları. Kuruçeşme, İstanbul.
- Howes, C., Phillipsen, L. C., & Peisner-Feinberg, E. (2000). The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38, 113–132.
- Jalongo, R.M., Isenberg, P.J. (2000). *Exploring your role in designing a safe, healthy, and appropriate early childhood environment*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kağıtçıbaşı, C. & Ataca, B. 2015. Value of Children, Family Change, and Implications for the Care of the Elderly. *Cross-Cultural Research*, 49, 374-392.

- Kıldan, O. (2010). Okul Öncesi Eğitim Bağlamında: Eğitim Hizmetlerinde Kalite. Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, c.15,111-130.
- Kandır, A., Çatlık, İ. (2006). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Okullarının Fiziksel Koşullarına Ve Sınıflarındaki İlgi Köşelerinin Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi, Mesleki Eğitim Dergisi, 8(15), 40-62.
- Karabay, S. O., Ası, D. Ş. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfta Uyguladıkları Kurallar ve Çocukların Kurallara Yönelik Farkındalık Düzeyleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(3), ss.69-86. DOI: 10.17679/iuefd.16331426.
- Kaya, S., Lundeen, C., & Wolfgang, C. H. (2010). Discipline orientations of pre-service teachers before and after student teaching. *Teaching Education*, 21 (2), 157-169.
- Kıldan, O. (2010). Okul Öncesi Eğitim Bağlamında: Eğitim Hizmetlerinde Kalite. Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, c.15,111-130.
- Koçyiğit, S. & Baydilek, N. B. (2015). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Algılarının İncelenmesi. YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty.,Cilt:XII, Sayı:I,1-28 .
- Martin, A. J., Linfoot, Ken., & Stephenson, J. (1999). How teachers respond to concerns about misbehavior in their classroom. *Psychology in the Schools*, 36(4),347-358.
- Marzano, R.,J.& Marzano, J. , S. (2003). The Key to Classroom Management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-13.
- Marzano, R. J. (2006). Classroom assessment and grading that work. Alexandria, VA: ASCD.
- McLoughlin, J.A. & Lewis, R. B. (2002). Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ölçümlenmesi. (Ed. A. Ataman, Çev. F. Gencer). IV. Baskı, Gündüz Yayınevi, Ankara.
- Mitchell-Copeland, J., Denham, S. A., & DeMulder, E.K., (1997). Q-sort assessment of child-teacher attachment relationships and social competence in the preschool. *Early Education and Development*, 8(1), pp: 27–39.
- Murray, C., & Greenberg, M.T., (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 38 (1), 25–41.
- Özdemir, S. (2014). 5-6 Yas Grubu Çocukların Serbest Zaman Etkinliklerindeki Oyun Ve Oyuncak Tercihlerinin İncelenmesi, *Journal Of Educational Science*, 2(2), 1-15.
- Özkubat, S. (2013). Okul öncesi kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(2), 58-66.
- Parsonson, B. S. (2012). Evidence-based classroom behavior management strategies. *Kairaranga*, 13(1), 16-23.
- Pianta, R.C. (1998). Enhancing relationships between children and teachers. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2001). Students, teachers, and relationship support: Consultant's manual. U.S.A.: Psychological Assessment Resources, Inc.

- Pianta, R., C., (2017). Çocuklar ve Öğretmenler Arasındaki İlişkilerin Zenginleştirilmesi, (Çev. Ş. Karabay, & D., Ası). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi, 1999).
- Ritchie S, Howes C. Program practices, caregiver stability, and child-caregiver relationships. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2003;24:497–516
- Ritz, M., Noltemeyer, A., Davis, D., & Green J. (2014). Behavior management in preschool classrooms: Insights revealed through systematic observation and interview. *Psychology in the Schools*. 51(2). 181-197.
- Sabol T., J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher- child relationships. *Attachment & Human Development*, 14 (3), 213-231.
- Sieberer-Nagler, K. (2016). Effective Classroom-Management & Positive Teaching. *English Language Teaching*, 9(1), 163-172. doi:10.5539/elt.v9n1p163
- Sözbilir, M. (2010). Madde Analizi ve Test Geliştirme. 1/06/2018 tarihinde <http://olcmevedegerlendirme.wordpress.com/about/> adresinden alınmıştır.
- Tillery, A. D, Varjas, K. Meyers, J., & Collins, A. S. (2010). General Education Teachers' Perceptions of Behavior Managements and Intervention Strategies. *Journal of Pozitive Behavior Interventions*. 12(2), 86-102.
- Townsend-Butterworth, D.(2010). What to expect at preschool: the classroom everyt- hing about the environment is designed to help your child learn and grow. <http://www2.scholastic.com/browse/article.jsp?id=136>
- Trivette, P., & Anderson, E. (1995). The effects of four components of parental involvement on eight-grade student achievement: structural analysis of nels-88 data. *School Psychology Review*, 24 (2), 51-59.
- Van Hoorn, J., Noujrot, P., Scales, B. & Alward, K. (2003). *Play at the center of the curriculum* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Vitto, J. M. (2003). *Relationship-driven classroom management: Strategies that promote student motivation*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Wen, X., Elicker, J. G., & McMullen M.B. (2011). Early childhood teachers' curriculum beliefs: are they consistent with bserved classroom practices?. *Early Education And Development*, 22(6), 945–969. DOI: 10.1080/10409289.2010.507495
- Westman S., & Bergmark, U. (2014). A strengthened teaching mission in preschool: teachers' experiences, beliefs and strategies. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 73-88.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2013). *Qualitative research from start to finish*. USA: Guilford.