



Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi

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

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ SINIFTAKİ FARKLI DURUMLARLA NASIL BAŞA ÇIKIYORLAR? ÖĞRETMEN BİLDİRİMLERİNE DAYALI BİR ÇALIŞMA

HOW DO PRE-SCHOOL TEACHERS DEAL WITH DIFFERENT SITUATIONS IN THEIR CLASSROOM? A STUDY BASED ON TEACHERS' VIEWS

Şakire Ocak Karabay*, Derya Şahin Ası**

* Doç. Dr., Ege Üniversitesi, sakire.ocak@ege.edu.tr.

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

Gönderilme Tarihi: 19 Eylül 2018

Yayınlanma Tarihi: 14 Şubat 2019

Özet: Öğretmenler, sınıf içinde disiplini sağlayabilmek, olumlu iletişimde bulunabilmek, destekleyici yaklaşımlarda bulunabilmek ve çocukların uygun olmayan davranışlarını önleyebilmek ya da ortadan kaldırmak için yeterli mesleki donanımına sahip olmalıdır. Sınıfın pozitif atmosferinin korunmasında ve düzenin sağlanmasında öğretmenin kullanacağı stratejiler, çocukların hem akademik hem de sosyal-duygusal becerilerinin kazanımıyla yakından ilişkilidir. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışların önlenmesi ya da ortadan kaldırılması için kullandıkları yaklaşım biçimlerinin hikâye kökleri aracılığıyla öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 17 ilkokulda görev yapmakta olan 60 okul öncesi öğretmeni üzerinden yürütülen araştırmada veriler nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle Sınıf Yönetimi Stratejileri Formu ve Öğretmen Bilgi Formu doldurularak toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenler istenmeyen davranışları önlemek veya ortadan kaldırmak için göreceli olarak daha fazla oranda pozitif stratejileri (% 36) (övme/takdir etme, teşvik etme, model olma, sorumluluk verme, çözüm önerme, alternatif sunma, açıklama) kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu stratejiyi sırasıyla kısıtlayıcı stratejiler (% 29), proaktif stratejiler (% 18) ve

destekleyici stratejiler (% 17) takip etmiştir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesinde sınıf yönetimi, istenmeyen davranışlar, önleyici yaklaşımlar.

Abstract: Teachers should have sufficient professional skills to ensure discipline, communicate positively, provide supportive approaches, and prevent or eliminate children's inappropriate behaviors in the classroom. The strategies that the teacher will use in maintaining a positive atmosphere of the classroom are closely related to the acquisition of both academic and social-emotional skills of children. In this study, it is aimed to examine the approaches used by preschool teachers to prevent or eliminate maladaptive behaviors based on the views of teachers who were presented with vignettes including typical stories in the classroom. In this study, 60 preschool teachers working in 17 primary schools of the Ministry of Education participated and data were collected by using a semi-structured interview technique which is one of the qualitative research methods. There were two measurement tools prepared by the researchers; one is Classroom Management Strategies Form and the other one is Teacher Information Form. The data were evaluated with the descriptive analysis method. As a result, teachers reported that they used positive strategies more (36%) (praise/appreciation, encouragement, model, responsibility, solution, alternative presentation, explanation) in the case of problem behaviors. This strategy was followed by restrictive strategies (29%), proactive strategies (18%) and supportive strategies (17%).

Keywords: Preschool classroom management, maladaptive behaviors, preventive approaches.

Giriş

Okul öncesinde, çocuklar, günlük sosyal etkileşimler sırasında sosyal yeterlikleriyle orantılı çeşitli davranışlar sergiler. . Bazı çocuklar okul ortamında yardımlaşma, paylaşma, işbirliği gibi toplum yanlısı (prososyal) beceriler kullanarak aralarındaki çatışmaları daha kolay çözmekte ve olumlu etkileşimler aracılığıyla sınıf içindeki uyum ve barış sürecine daha fazla katkıda bulunabilmektedir (Shure, 2001). Diğer taraftan sosyal uyum sürecinde zorlanan, yeterli sosyal becerilere sahip olamayan çocuklar ise sosyal açıdan uygun olmayan yollarla, örneğin; ağlama, öfkelenme, tepinme, bağırma, başkalarını itme, ısırma gibi yıkıcı davranışlarla kendilerini ifade etmeye çalışırlar (Greenberg ve Kusche, 1994; Grosshans ve Burton, 2008). Ancak bu durum, saldırgan içerikli yollara başvurarak sorunları çözmeye çalışan bu çocukların, akranları ve öğretmenleri tarafından daha az kabul görmelerine yol açabilir ve olumlu ilişkiler geliştirmelerini engelleyebilir (akt, Bloomquist ve Schell, 2002; Vasta, Haith

ve Miller, 1992; Fox, Jack ve Broyles, 2005; Ocak ve Arda, 2014). Zamanla, bu olumsuz ilişki biçimi, iletişimde karşılıklı saldırganlığı, destekler ve özellikle öğretmenler açısından profesyonel ilişkiye zarar veren bir boyuta ulaşabilir (Allen, 2010). Bu süreçte öğretmenler, sosyal ve duygusal sorunları sınıfta etkili biçimde çözemedikleri takdirde çocukların uyum davranışları zayıflamakta, sınıf içerisinde yürütülmekte olan eğitim süreci de sekteye uğramaktadır (Marzano, Marzano ve Pickering, 2003). Ayrıca olumsuz sosyal deneyimler yaşamaları akademik konularda daha zayıf performans sergilemelerine neden olabilmektedir (Linares ve ark., 2005; Raver ve Knitzel, 2002; Zins, Bloodworth, Weissberg ve Walberg, 2004). Webster-Stratton ve Reid (2010), çocukların bu tür davranışları sergilemelerine neden olan birkaç etmeden söz etmektedir. Araştırmacılara göre, bu çocuklar, söz konusu problem durumuna yönelik uygun çözümleri üretememektedir. Bu nedenle ya söz konusu yıkıcı davranışları sergilemeyi tercih ederler ya da diğer çocukların davranışlarından etkilenerek onları taklit etmeye çalışırlar. Bazen de aileler ve öğretmenler, çocukların uygun olmayan davranışlarını bilinçsizce pekiştirmekte ve çocukların uyumsuz davranışlarını tekrarlamalarına yol açmaktadır.

Diğer taraftan çocukların problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi için çocukların sınıfta sergilediği bu tepkiler sonucu ortaya çıkan tartışmaların veya çatışmaların çok değerli bir öğrenme fırsatı olduğu da unutulmamalıdır (Shure, 2001). Bu nedenle uygun rehberlik eşliğinde her bir çocuğun kişiler arası etkileşimler hakkında düşünmesi ve bu düşüncelerini kendi duygusal deneyimi, bilgi birikimi, duygusal düzenlemeleri ve ifade etme becerileri ile birleştirmesi ve geliştirmesi gerekmektedir (Denham, 2006).

Sınıfta öğretmenin istenmeyen davranışları önlemek amacıyla kullanacağı yöntemler ve stratejiler konusundaki donanımı ve yeterliliği çok kritik bir rol oynamaktadır. Çocuklara akranlarıyla nasıl oynayacakları, duygularını nasıl aktarabilecekleri, kendilerini nasıl kontrol edebilecekleri ve anlaşmazlık durumlarını nasıl aşabilecekleri öğretilerek beceri kazanmalarını sağlamak gerekir (Arda ve Ocak, 2012). Nitekim çocukların kendilerini rahat hissettiren ve mücadele etmelerini destekleyen öğretmenler ile yakın bağ kurabildikleri ve bu bağları derinleştirebildikleri belirtilmektedir (Pianta, 1998). Sosyal ve duygusal yeterliliği geliştirme, uygun övgülerde bulunma, hassas ve cevaplayıcı olma gibi yakınlık içermeyen öğretmen davranışları sınıfta saldırganlığı ve bozucu davranışları tetiklemekte, öğrenme ortamını olumsuz yönde etkilemektedir (Shure, 2001; Webster-Stratton ve Reid, 2010; Weissberg, Kumpfer ve Seligman, 2003). Sınıflardaki uyumsuz davranışlar arttıkça, öğretmenler duygusal olarak bitkin düşmekte ve öz-düzenlemeyi desteklemeyen cezalandırıcı ve sert disiplin yöntemlerine başvurabilmektedir (Ritz, Noltemeyer, Davis ve Green, 2014; Uysal, Altun ve Akgün, 2010).

Sınıf ikliminin güvenli, huzurlu, paylaşımına dayalı ve öğrenmeyi destekleyici bir ortam hâline gelmesinde öğretmenler çeşitli roller üstlenmektedir. Bunların içinde en kritik olan, öğretmenin kullandığı stratejilerdir (Marzano, Marzano ve Pickering, 2003; Sieberer-Nagler, 2016; Sutton, 2004). İyi yönetilemeyen sınıflarda etkili öğretim ve öğrenmeden söz etmek mümkün değildir. Çocukların kurallara uymadığı ve başkalarının haklarına ve duygularına önem vermediği düzensiz sınıflarda olumsuz bir

döngü oluşmaktadır. Süreç içerisinde sınıf ortamındaki kaos belli bir örüntüye sahip olmaya başlamaktadır. Öğretmenin, sahip olduğu yeterlikler ve duygu düzenleme becerileriyle birlikte çocuklarla kurduğu ilişkiler içinde bir başlangıç noktası olduğu düşünüldüğünde, öğretmenin rol model olarak işlev gösterebileceği vurgulanmaktadır (Pianta, 1999). Bu nedenle, öğretmenlerin sosyal duygusal açıdan destekleyici bir yaklaşım içinde olması ve istenmeyen davranışlara karşı geliştirdikleri yöntem ve stratejiler ile sınıfın kontrolünü sağlamada etkin olmaları çocuklarla kurdukları iletişimde büyük rol oynamaktadır.

Öğretmenler, eğitim ve öğretim sürecinde çocuklarla etkili iletişim kurabilmek, çocukların gereksinimleri doğrultusunda sınıf içinde istenmeyen davranışları azaltabilmek ya da ortadan kaldıracılabilmek için uygun yöntem ve stratejilere gereksinim duymaktadırlar (Harlan ve Rowland, 2002; Jones ve Jones, 2004). Nitekim öğretmenler, sınıf içinde kişiler arası problemler ortaya çıktığında bunlarla baş edebilmek için gerekli stratejiler ve teknikler hakkında bilgi sahibi olmadıklarında sorunlara çözüm bulurken zorluk çekmektedirler (Beyazkürk ve Kesner, 2005). Bu kapsamda öğretmenlerin hem bireysel hem de profesyonel olarak kendilerini geliştirmeye yönelik eğitimler almaları gerektiği vurgulanmaktadır (Elbertson, Brackett ve Weissberg, 2010; Jennings ve Greenberg, 2009; Ocak ve Arda, 2014).

Sınıf yönetimi stratejileri açısından zengin bir alan yazın olmasına rağmen alanda çalışan öğretmenlerin yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları ya da var olan bilgileri işlevsel düzeyde beceriye dönüştüremedikleri görülmektedir (Allen, 2010; Drang, 2011; Emmer ve Stough, 2001). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin öğretmenin yaşına, mezun olunan okul türüne, öğretmenlik deneyimlerine ve statüsüne, sınıftaki çocuk sayısına ve çocukların yaşına göre farklılaştığı belirtilmektedir (Dinçer ve Akgün, 2015). Öğretmenler problem durumu ortaya çıktığında kimi zaman sorunu ortadan kaldırmak için reaktif bir strateji kullanarak o anda davranışa yönelik bir tepkide bulunmaktadır. Diğer taraftan, çocuğun uyumlu davranışını arttırmak ve sınıfın atmosferini olumlu etkileyerek öğrenmeyi zenginleştirmek için proaktif stratejiler olarak tanımlanan önleyici yaklaşımların sınıf yönetimi açısından daha etkili stratejiler olduğu ifade edilmektedir (Little ve Hudson, 1998; Little, Hudson ve Wilks, 2002). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve hangi stratejileri kullanacakları sahip oldukları yeterliklerle de ilişkilidir. Nitekim bazen öğretmenlerin kullandıkları yaklaşım biçimleri sorunların giderek artmasına yol açabilmektedir. Ceza, uyarma, tehdit, mahrum bırakma, korku ve güç kullanma gibi kısıtlayıcı yaklaşım biçimlerinin geçici çözümlere neden olduğu, istenilen davranışın gelişmesine olanak sağlamadığı ve çocuk-öğretmen iletişimine zarar verdiği ifade edilmektedir (Uysal, Altun ve Akgün 2010; Akgün, Yazar ve Dinçer, 2011). Son dönemde yapılan bir çalışma, öğretmenlerin davranış problemleri karşısında sıklıkla “çaresizlik” ve “tükenmişlik” hissettiklerini ortaya koymaktadır (Güder, Alabay ve Güner, 2018). Bu nedenle alanda görev yapmakta olan öğretmenlerin günlük eğitim akışı içerisinde kullandıkları strateji ve tekniklerin ne kadar etkin ve işlevsel olduğunu araştıran ve farklı yöntemler kullanılarak yürütülen çalışmalara gereksinim duyulmaktadır.

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışların önlenmesi ya da ortadan kaldırılması için kullandıkları yaklaşım biçimlerinin hikâye kökleri aracılığıyla öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma ile öğretmenlerin aktif olarak kullandıkları yaklaşım ve stratejileri belirleyerek araştırmalara dayalı yöntem ve stratejilerin tartışılması hedeflenmektedir. Böylece çocukların gelişim alanlarını destekleyecek işlevsel yöntemler ya da stratejiler üzerinde ortak bir anlayışın geliştirilmesine katkı sağlanabilecektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma alanda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamında karşılaştıkları istenmeyen davranışlarla baş etmede kullandıkları yöntem ve stratejilerin neler olduğunu belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada nitel araştırmalarda yaygın kullanıma sahip olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniğinde görüşülen kişilerin bakış açılarını ortaya çıkarmak ve derinlemesine bilgiler edinmek hedeflenmektedir (Kuş, 2003). Nitekim çalışmada görüşmeleri yürütmek amacıyla kullanılan varsayıma dayalı hikâye kökleri aracılığıyla okulda istenmeyen davranışlar karşısında öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve stratejilerin ayrıntılı bir şekilde betimlenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın örneklemini için 2011–2012 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı İzmir ili Bornova ilçesine bağlı ilkokulların bir listesi oluşturulmuştur. Bu listede yer alan toplam 68 okuldan 17 okul rastgele örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu okullarda yer alan anasınıflarında görev yapmakta olan öğretmenler çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubuna dâhil edilen okullar, orta ve alt sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencilerin devam ettikleri bölgelerde yer almaktadır. Gerekli izinler alındıktan sonra söz konusu okullarda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleriyle görüşmeler yürütülmüştür. Çalışmaya kolay örnekleme yoluyla gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenen 60 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden %11,7'si 0-3 yılları arası, %36,7'si 4-10 yılları arası, %18,3'ü 11-15 yılları arası deneyime sahip iken %33,3'ü ise 16 ve üstü yılları deneyime sahiptir. Öğretmenlerin çoğunluğunun deneyimli öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle, varsayıma dayalı, en sık karşılaşılan dört problem durumunu içeren “Sınıf Yönetimi Stratejileri Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Bu formun görünüş geçerliliği, amaç ve kapsamın formla uyduğuna bildiren uzman görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle

ilgili literatür taranmış konuyla ilişkili taslak sorular oluşturulduktan sonra görüşme formu okul öncesi eğitim anabilim dalında görev yapan, gelişim psikolojisi ve klinik psikoloji alanında doktora sahip iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanların geri bildirimleri alındıktan ve gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra ön uygulama formları alanda çalışmakta olan 10 öğretmenle pilot uygulamalar gerçekleştirilerek sınanmıştır. Soruların anlaşılır bulunduğu görüşmelerde sıkıntı yaşanmadığı gözlemlenmiştir. Bu form, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında kullandıkları yöntem ve stratejileri belirlemek için sınıf içinde çocuk-çocuk ve öğretmen-çocuk arasında ortaya çıkabilecek çatışma durumlarıyla nasıl başa çıktıklarını ve hangi strateji ve teknikleri kullandıklarını belirlemeyi amaçlayan, hipotetik olarak oluşturulmuş, problem durumlarını içeren dört soruyu kapsamaktadır. İlk iki soru öğretmen ve çocuk arasında oluşabilecek çatışma durumları hakkındadır. Bunlar: “Öğrencilerinizden biri oyununu bitirip, kahvaltıya gitmek istemiyor. Bu durumla genellikle nasıl başa çıkarsınız?” ve “Bir çocuk, durmadan kırıdayarak ve diğerlerine yaslanarak hikâye etkinliğini bölüyor. Bu durumla genellikle nasıl başa çıkarsınız?” sorularıdır. Diğer iki soru çocuklar arasında oluşabilecek çatışma durumları ile ilişkilidir: “Öğrencilerinizden ikisi, sıranın başına geçmek için birbirlerini itiyorlar. Bu durumla genellikle nasıl başa çıkarsınız?” ve “Öğrencilerinizden ikisi, oyun zamanında, merkezde yalnızca bir tane bulunan elektrik süpürgesi için tartışmaya başlıyorlar. Bu durumla genellikle nasıl başa çıkarsınız?”. Formdaki hikâye kökleri bireysel görüşmeler aracılığıyla öğretmenlere sorulmuş ve cevaplar kaydedilmiştir. Ayrıca içinde genel demografik bilgileri kapsayan “Öğretmen Bilgi Formu” da kullanılmıştır.

İşlem

Örneklem belirlendikten ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra okullara gidilerek öğretmenler ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler alan uzmanı iki araştırmacı tarafından, okul içinde, sakin bir mekânda 20-25 dakikayı kapsayacak şekilde bireysel olarak yürütülmüştür. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar görüşmeler sırasında kâğıda aktarılmış, sorular her bir öğretmene aynı sırayla sorulmuş ve araştırmacılar tarafından herhangi bir yönlendirme yapılmamıştır. Öğretmenlerle görüşmeler “Öğretmen Bilgi Formunun” doldurulmasıyla başlamış ardından “Sınıf Yönetimi Stratejileri Formu” ile tamamlanmıştır. Öğretmenlere katkılarından dolayı teşekkür edilerek kimliklerinin gizli tutulacağı belirtilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Buradaki temel amaç toplanan verileri açıklayabilmek ve bir sonuca ulaşabilmek için kavramlara ve ilişkilere varabilmektir. Bu doğrultuda araştırma kapsamına giren okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucu toplanan veriler her bir soru için ayrı ayrı listelenmiştir ardından her bir sorunun

içeriği analiz edilmiş ve kendi içerisinde dört temel kategoriye ayrılarak bilgisayar ortamında yazılmıştır. Daha sonra tüm öğretmen yanıtları ait oldukları dört temel kategorinin “Proaktif Stratejiler, Destekleyici Stratejiler, Pozitif Davranış Yönetimi, Kısıtlama ve Uyarma” içinde uygun görülen alt boyutlar altında gruplanmıştır. Daha sonra uygun sayısal analiz ve puanlama yapabilmek amacıyla sayısal dizine sokulmuştur.

Analizin bu aşamasında veriler içerik analizine tabi tutulmuş, yazılı metinler tek tek okunarak kategorilere ayrılmıştır. Çocukların sınıf içinde istenmeyen davranışları ve öğretmenlerin bu davranışlarla baş etmede kullandıkları stratejiler ile ilgili yazılı metinlerin okunması sırasında kategorilendirme sürecinde ilgili alan yazından de yararlanılmıştır. Veriler sınıflandırılırken “tekrar okuma” ve “kategori alanına dönme” işlemleri tekrar edilmiş, veriler arasında yer alan farklı tepkilerin (sınıflara ayrılabilir) girebileceği alt dallara isim verilmesinde, araştırmacının veri analizine başlamadan önce yaptığı alan yazın taraması da dikkate alınmıştır. İç tutarlılık için bir kategori altında yer alan kodların diğer kategoriler altında yer alan kodlarla örtüşmemesine de dikkat edilerek, süreçte elde edilen veriler Sınıf Yönetimi Stratejileri Formu kategorileri altında yer alan listeye eklenmiştir. Elde edilen veriler ve araştırmacılar tarafından oluşturulmuş kategoriler, çalışmayı yürüten araştırmacılardan klinik psikoloji alanında doktorasını tamamlamış bir uzmandan ve görüşme verilerinin betimsel analizi konusunda eğitim almış bir araştırma görevlisinden destek alınarak organize edilmiş, gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış veriler yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca alandan bir uzmanın tutarlılık incelemesine tabii tutulmuştur ve oluşturulan kategorilerin içeriğe uygunluğu için onay alınmıştır. Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda (Güvenirlik=görüş birliği/görüş birliği+ görüş ayrılığı)X100) %87 oranında bir tutarlılık olduğu saptanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Ayrıca, kategorilere ve kodlara ilişkin sıklıklar belirlenmiş, frekans ve yüzde hesaplamaları kullanılmıştır.

Bulgular

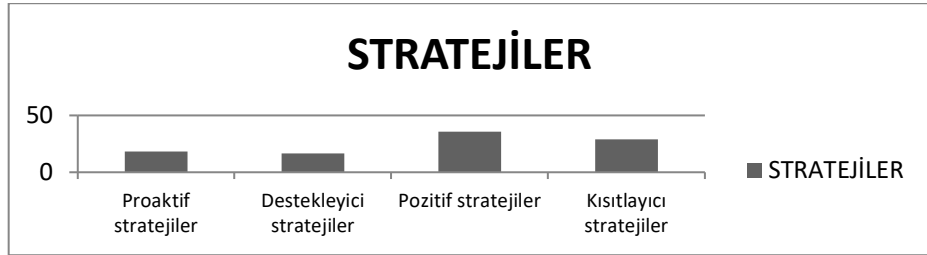
Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonunda öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etmede; proaktif stratejiler, destekleyici stratejiler, pozitif davranış yönetimi, kısıtlama ve uyarma stratejilerini kullandıkları görülmüştür. Bu stratejilerin içeriği kategoriler ve kodlar şeklinde sıklıklarıyla birlikte Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. İstenmeyen davranışlarla baş etmeye yönelik kategoriler ve kodlar.

Kategoriler	Kodlar	Sıklık
Proaktif Stratejiler	Davranış değişikliği için nazikçe hatırlatmada bulunma	26
	Görsel ya da sözel olarak program akışını hatırlatma	3
	Görsel hatırlatıcılar	8
	Çocuğu; sizin yanınıza, başka bir yetişkinin yanına ya da özel bir yere oturtma, yerini değiştirme	25
	Kitapla ilgili soru sorma, onu hikâyeye dâhil etme	19
	<i>TOPLAM</i>	81
	Destekleyici Stratejiler	Sarılma, önemseme, göz hizasına inme
Çalışmasını saklamasını ve daha sonra tamamlamasını isteme		11
Ekstra ilgi çekici aktivitelerde bulunma, yemek için dikkatini çekme (müzikle, oyunla)		7
Önlem alma		9
Görmezden gelme		8
Eğer bu davranışı sürdürmeye devam ederse sakinleştirici bölgeye göndereceğini söylemek		1
Çocuğun nasıl hissettiğini, sorununun ne olduğunu anlamaya çalışma,		16
Çocuklara aralarında anlaşmaları için rehberlik etme		19
Çocuklara aralarında anlaşmaları için rehberlik etme		1
Sıra olma ile ilgili şarkı söyleme, ekstra aktivite		74
<i>TOPLAM</i>		
Pozitif davranış yönetimi	Doğru davranışı gösteren çocuğu övme/takdir etme	7
	Çocuğu doğru davranışa motive etme/teşvik etme	16
	Oyuna devam etmek isteyen çocuğun duygularını anlamaya çalışma/anladığını belli etme	4
	Model olma çocuğa yardım etme	2
	Çocuğa sorumluluk verme	8
	Çözüm önerme, alternatif sunma	66
	Ne yapması gerektiğini, yaptığının niçin yanlış olduğunu belirtme, sonuçlardan haberdar etme	40
	belirtme, sonuçlardan haberdar etme	1
	Akran öğrenmesi (sınıf yardımcısından yararlanma)	14
	Durumu açıklama	158
<i>TOPLAM</i>		
Kısıtlama ve uyarma	Kuralları kesin bir şekilde dile getirme (çeşitli stratejiler ile kurallar doğrultusunda yönlendirme)	18
	Uyarıda bulunma	22
	Mahrum bırakma	48
	Tehdit	16
	Aileye haber verme	1
	Ceza	2
	Çemberden uzaklaştırma	7
	Ses tonunu kullanma	12
	<i>TOPLAM</i>	126

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenler tarafından en sık tekrar edilen kodlarla ilişkili kategori pozitif davranış yönetimi stratejisi başlığı altında yer almaktadır. Sıklığı ikinci sırada yer alan kategori ise kısıtlama ve uyardıyı içermektedir. Bununla birlikte en az bildirimde bulunan kategoriler altında, destekleyici stratejilerin ve proaktif stratejilerin yer aldığı görülmektedir.

Aşağıdaki grafiklerde ise öğretmenlerin bildirimleriyle ilişkili tüm stratejilerin ve bunlarla ilişkili kodların dağılımları sunulmaktadır.



Grafik 1. İstenmeyen davranışlarla baş etmede kullanılan stratejileri içeren kategorilerin dağılımı.

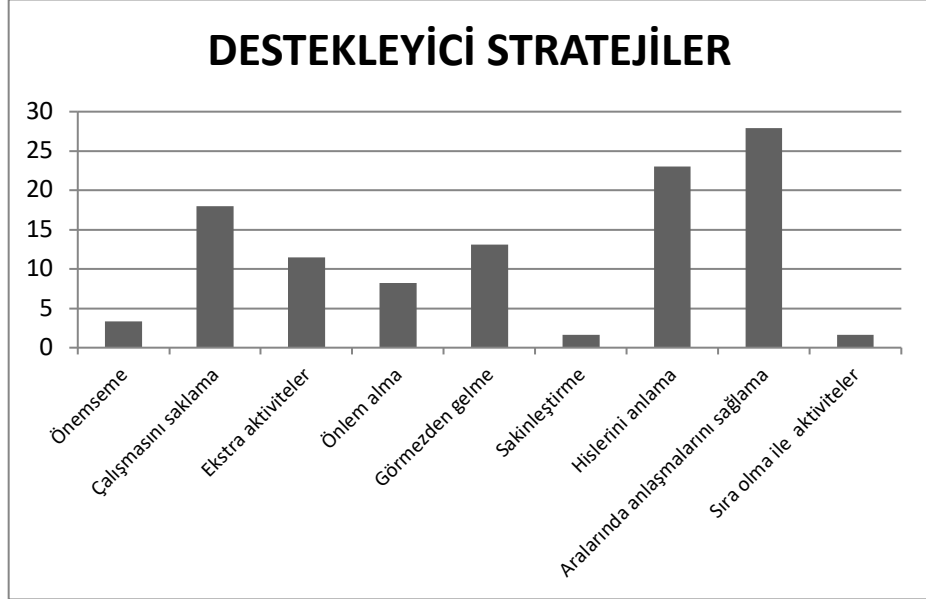
Grafik 1’de öğretmenlerin kullandıkları stratejilere ilişkin yüzdeler yer almaktadır. Öğretmenlerin %18,4’ü proaktif stratejileri, %16,8’i destekleyici stratejileri ve %35,9’u pozitif stratejileri kullanırken %28,7’si de kısıtlayıcı stratejileri kullanmaktadır.



Grafik 2. İstenmeyen davranışlarla baş etmede kullanılan proaktif stratejileri içeren kodların dağılımı.

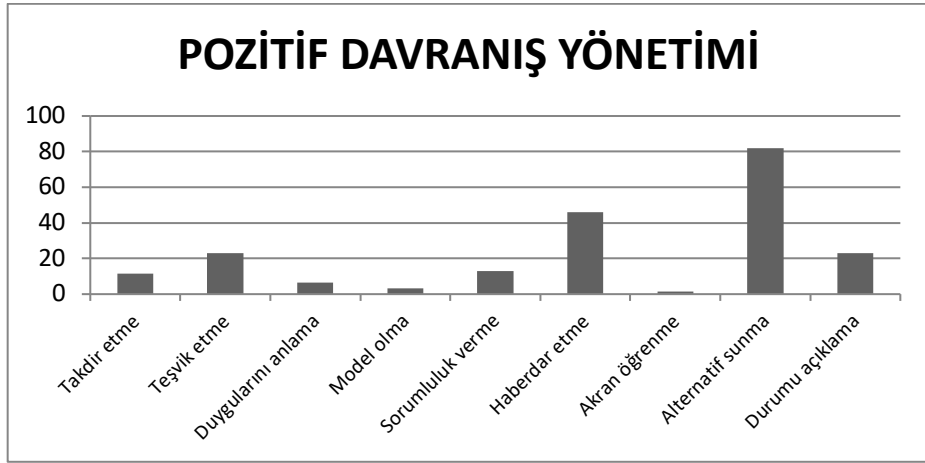
Öğretmenlerin “nazikçe hatırlatmada bulunma” % 41,0 oranında (f=26), “sözel hatırlatmada bulunma” stratejisini %4,9 oranında (f=3), “görsel hatırlatıcı kullanma” stratejisini %4,5 oranında (f=8), “yer değiştirme” stratejisini %37,7 oranında (f=25)

kullanmayı tercih ederken “kitapla ilgili soru sorma” stratejisini de %31,1 oranında (f=19) tercih ettikleri görülmektedir (bkz. Grafik 2)



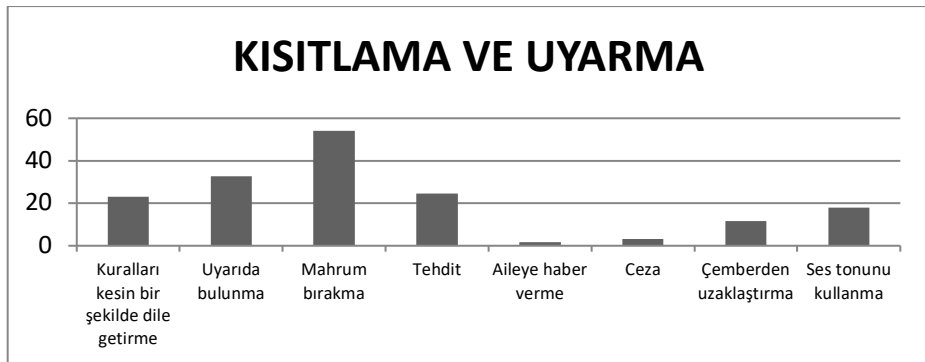
Grafik 3. İstenmeyen davranışlarla baş etmede kullanılan destekleyici stratejileri içeren kodların dağılımı.

İstenmeyen davranışlarla baş etmek için öğretmenlerin kullandıkları destekleyici stratejileri içeren kodların dağılımı incelendiğinde, “Sarılma, önemseme, göz hizasına inme” stratejisini %3,3 oranında (f=2), “Çalışmasını saklamasını ve daha sonra tamamlamasını isteme” stratejisini %18,0 oranında (f=11), “Ekstra ilgi çekici aktivitelerde bulunma, yemek için dikkatini çekme (müzikle, oyunla)” stratejisini % 8,2 oranında (f=7), “önlem alma” stratejisini % 13,1 oranında (f=9), “görmezden gelme” stratejisini % 11,5 oranında (f=8), “Davranışın devam etmesi halinde sakinleştirici bölgeye göndereceğini söyleme” stratejisini % 1,6 oranında (f=1), “Çocuğun nasıl hissettiğini, sorununun ne olduğunu anlamaya çalışma” stratejisini %23,0 oranında (f=16), “Çocuklara aralarında anlaşmaları için rehberlik etme” stratejisini % 27,9 oranında (f=19) kullanırken “Sıra olma ile ilgili şarkı söyleme, ekstra aktivite” stratejisini de % 1,6 oranında (f=1) kullandıkları görülmektedir (bkz. Grafik 3).



Grafik 4. İstenmeyen davranışlarla baş etmede kullanılan pozitif davranış yönetimi stratejilerini içeren kodların dağılımı.

Öğretmenlerin, pozitif stratejilerden, “Doğru davranışı gösteren çocuğu övme/takdir etme” stratejisini %11,5 oranında (f=7), “Çocuğu doğru davranışa motive etme/tesvik etme” stratejisini %23,0 oranında (f=16), “Oyuna devam etmek isteyen çocuğun duygularını anlamaya çalışma/anladığını belli etme” stratejisini %6,6 oranında (f=4), “Model olma, çocuğa yardım etme” stratejisini %3,3 oranında (f=2), “Çocuğa Sorumluluk verme” stratejisini %13,1 oranında (f=8), “Ne yapması gerektiğini, yaptığının niçin yanlış olduğunu belirtme, sonuçlardan haberdar etme” stratejisini %45,9 oranında (f=40), “Akran öğrenmesi (Sınıf yardımcısından yararlanma)” stratejisini %1,6 oranında (f=1), “Çözüm önerme, alternatif sunma” stratejisini de %82,0 oranında (f=66), “Durumu açıklama” stratejisini de % 23,0 oranında (f=14) tekrar ettikleri görülmektedir (bkz. Grafik 4).



Grafik 5: İstenmeyen davranışlarla baş etmede kullanılan kısıtlayıcı stratejileri içeren temaların dağılımı.

Öğretmenlerin kısıtlayıcı stratejilere ilişkin bildirdikleri kodların dağılımı incelendiğinde, “Kuralları kesin bir şekilde dile getirme (çeşitli stratejiler ile kurallar doğrultusunda yönlendirme)” stratejisini %23,0 oranında (f=18), “Uyarıda Bulunma” stratejisini %32,8 oranında (f=22), “mahrum bırakma” stratejisini %54,1 oranında (f=48), “tehdit” stratejisini %24,6 oranında (f=16), “aileye haber verme” stratejisini %1,6 oranında (f=1), “ceza” stratejisini % 3,3 oranında (f=2), “Çemberden uzaklaştırma” stratejisini %11,5 oranında (f=7), “Ses tonunu kullanma” stratejisini ise % 18,0 oranında (f=12) tekrar ettikleri görülmektedir (bkz. Grafik 5).

Tartışma

Bu çalışmada, sınıf ortamında sıklıkla karşılaşılabilecek, hikâye kökleri kullanılarak okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde, istenmeyen davranışlarla baş etmede kullandıkları stratejilerin belirlenmesi hedeflenmiştir. Çalışmanın bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında öncelikli olarak pozitif davranış yönetimini içeren stratejilere başvurdukları belirlenmiştir. En sık tekrar edilen stratejiler arasında ikinci olarak kısıtlayıcı stratejiler yer almıştır. Proaktif stratejilerin öğretmenler tarafından üçüncü sırada tercih edildiği saptanmıştır.

Bu araştırmada, istenmeyen davranışlar karşısında öğretmenler tarafından destekleyici stratejilerin diğerlerine göre en az tercih edilen strateji olması, kısıtlayıcı stratejilerin ise en sık tercih edilen ikinci grup strateji olması düşündürücü bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Mahrum bırakma, uzaklaştırma, ceza gibi kısıtlayıcı yaklaşım biçimleri öğretmen-çocuk ilişkisinin katılımcı, destekleyici, etkileşimli, ahenkli yapısını bozmakta ve çocuğun yakınlık algısına zarar vermektedir (Sutton, 2004; Sutton, Mudrey-Camino ve Knight, 2009). Her ne kadar bu tutumların çocuk-öğretmen ilişkisini zedeleyici bir işleve sahip olduğu biliniyor olsa da okullarda yürütülmekte olan pek çok disiplin modelinin ceza üzerine kurulduğu belirtilmektedir (Tillery, Varjas, Meyers ve Collins, 2010). Ancak nitelikli sınıf ortamları için, anlaşmazlıkların ve uyumsuz davranışların en az görüldüğü, etkinlikler arası geçişlerin akıcı bir şekilde gerçekleştiği, problemlerin saygı içerisinde çözüldüğü ve çocukların bireysel gereksinimlerine karşı öğretmenlerin destekleyici ve cevaplayıcı olduğu bağlamların önemine vurgu yapılmaktadır (La Paro ve Pianta, 2003). Nitekim öğretmenlerin okulda ve sınıfta, ortaya çıkan sosyal ve duygusal zorlukları etkili bir biçimde çözememeleri durumunda, çocukların uyum davranışları azalmakta ve öğrenmeye ilişkin performansları da olumsuz yönde etkilenmektedir (Marzano, Marzano ve Pickering, 2003). Böyle bir durumda, öğretmenler, duygusal olarak bitkin düşmekte ve öz-düzenlemeyi ketyen cezalandırıcı tepkilerde bulunabilmektedir (Uysal, Altun ve Akgün, 2010; Ritz, Noltemeyer, Davis ve Green, 2014). Arda ve Ocak (2012) tarafından yapılan araştırma, problem çözme becerilerini geliştiren önleyici müdahale programlarından yararlanan öğretmenlerin destekleyici stratejiler geliştirebildiğini ortaya koymaktadır. Bu tür müdahalelerle desteklenen öğretmenler, çocukların duygu ve düşüncelerini daha iyi anladıklarını, empati kurmaya ve

başkalarının duygularına karşı merhamet geliştirmeye başladıklarını, aralarındaki anlaşmazlıkları ve problemleri çözme becerilerinin arttığını bildirmişlerdir. Vitto (2003), öğretmenlerin destekleyici yaklaşımları ile çocukların kendi davranışlarını ve düşüncelerini etkili biçimde değerlendirebildiklerini ifade etmektedir. Bu sayede, çocukların değişimi sahiplenmeleri, öz denetimlerini ve öz farkındalıklarını arttırmaları mümkün olabilmektedir. Bu noktada, öncelikli hedef, bireyin kendisini güvende ve değerli hissetmesini sağlayan güçlü ve destekleyici ilişkilerin kurulduğu bir sınıf atmosferi yaratmak olmalıdır (Ası ve Karabay, 2017).

Sınıf yönetimi açısından bakıldığında, tercih edilebilecek çeşitli stratejiler (destekleyici, pozitif, proaktif ve kısıtlayıcı) bulunmakta ve her bir stratejinin içeriğinde çok çeşitli yollar/teknikler açıklanmaktadır (Vitto, 2003). Bu araştırmada sınıf içinde ortaya çıkan sorunlar karşısında öğretmenlerin dört farklı strateji kullanma eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin en sık tekrarladıkları pozitif davranış yönetimi stratejisi kapsamında dokuz alt boyuta ulaşılmaktadır. Bu stratejide öğretmenlerin en çok beyan ettikleri alt boyutun “Çözüm önerme, alternatif sunma” olduğu görülmüştür. Bir öğretmenin “Öğrencilerden ikisi, sıranın başına geçmek için birbirlerini itiyorlar. Bu durumla genellikle nasıl başa çıkarsınız?” sorusuna verdiği yanıt incelendiğinde “*Yanlarına gidip eğilerek sorunun ne olduğunu sorarım. Birinin öne geçmesini isterim. Diğerine de dönüp onu da yarın sıranın başına geçireceğimi söylerim. Ertesi gün sözümü tutarım.*” şeklindeki ifadesi ‘çözüm bulma, alternatif sunma’ alt boyutu için bir örnek olarak verilebilir. Bir başka örnekte öğretmen, “*Sıra halinde söylemeye uygun bir parmak oyunu oynatarak bu sırada sıraya girmelerini sağlarım*” ifadesini kullanmıştır. Problemleri çocuklar adına çözmek yerine, alternatif çözüm düşünme becerilerini destekleyen yaklaşımlar kullanarak çocukların sosyal yeterliliklerinin geliştirilmesi önemli görülmektedir (Shure 2001; Webstern Stratton ve Reid, 2010). Okul öncesi dönemde sosyal gelişimi destekleyici eğitimin en önemli işlevlerinden biri, problem yaratan değil problemleri anlayan ve çözebilen bireyler yetiştirmektir. Çocuklara yeteneklerini keşfedip geliştirebilecekleri, problemlerini işbirliği halinde çözebilecekleri fırsatlar sunulmalıdır. Nitekim problem çözme becerisi, problemlerin çözümü için tekrarlanan fırsatlar sayesinde gelişmektedir (Bingham,1983; Shure, 2001). Yetişkinler genellikle kendi çözümlerini önererek sorunu daha kolay, daha çabuk ve daha az yıpratıcı bir şekilde ortadan kaldıracabileceklerine inanırlar. Bu tutumlar çocukların değişik çözüm yolları düşünmelerine ve denemelerine engel olmaktadır. Çocukların problem çözerken geçirdikleri süreç ve deneyim, çözüm sunmaktan çok daha değerlidir (Dinçer, 1995).

Öğretmenlerin pozitif davranış yöntemi kapsamında en fazla tercih ettikleri ikinci yol ise “Ne yapması gerektiğini, yaptığının niçin yanlış olduğunu belirtme, sonuçlardan haberdar etme” dir. Örneğin; “Öğrencilerinizden ikisi, evcilik köşesinde oynuyorlar ve köşede yalnızca bir tane bulunan elektrik süpürgesi için tartışmaya başlıyorlar. Bu durumla genellikle nasıl basa çıkarsınız?” sorusuna öğretmenlerden birisi şu şekilde yanıt vermiştir; “*Oyuncak için tartışmanın anlamsız olduğunu, paylaşmanın önemini anlatırım. Sınıftaki her öğrencinin oyuncakla oynama hakkı olduğunu anlatırım.*” Bu ifadeyle öğretmen, çocuklara uygun davranışın ne olduğunu bildiren bir yaklaşım sunmaktadır. Her ne kadar çocukların çözüm üretmesi istendik bir yaklaşım olsa da,

öğretmenlerin çocukların gereksinimleri karşısında çözüm önerisinde bulunması ve açıklama yaparak sonuçlar hakkında bilgilendirmesi sevindirici bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin uyumsuz davranışların olası sonuçlarını çocuklarla birlikte tartışarak bunların üzerinde düşünmelerini sağlaması ve düşüncelerini ifade etmesi yararlı olacaktır (Vitto, 2003). Böylesi bir ortam çocukların sahiplenme duygusunu geliştirmektedir. Araştırmada, “Akran öğrenmesi” pozitif davranış yönetimi stratejileri kapsamında en az tercih edilen yol olarak dikkati çekmektedir. Ancak öğretmenlerin, akran ilişkilerinin, düşünsel ve davranışsal açıdan yeni fikirler ve bakış açıları kazandıracığına yönelik bir bakışı ile sınıf içinde yüksek nitelikli ilişkiler kurulmasını desteklemesi beklenmektedir (Ası ve Karabay, 2017).

Öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında, ikinci sırada, kısıtlayıcı stratejileri tercih ettikleri görülmektedir. Bu strateji kapsamında öğretmenlerin en sık tekrar ettikleri alt boyut “mahrum bırakma” olmuştur. Bunu “uyarıda bulunma”, “kuralları kesin bir şekilde dile getirme” izlemiştir. En az ifade edilenler ise “aileye haber verme” ve “ceza”dır. Öğretmenlerin ifade ettikleri “mahrum bırakma” stratejisine uygun olan yanıtlar şu şekilde sıralanabilir; “Sorun olan oyuncacı ortadan kaldırıyorum”, “Eğer ısrar ederlerse evcilik köşesinde oynayamayacaklarını belirtip farklı köşeye yönlendiriyorum.”, “İkisi nasıl oynayacakları konusunda bir çözüm bulana kadar oyuncacığın bende kalacağını söylerim. Çözüm bulduktan sonra gelip alabilirler.”, “Eğer ortak bir karara varamazlarsa o oyuncacı o günlük oyun köşesinden kaldırabilirim.” Çocukları mahrum bırakmak, sert bir dille uyarıda bulunarak kuralları hatırlatmak ve çözüm bulmaya çalışmak, çocukların daha yoğun şekilde engellenme duygusu yaşamalarına neden olabilir. Bu durumda hayal kırıklığı içinde heyecan ve öfke gibi güçlü duygularla baş etmek zorunda kalabilirler. Oysaki sakinleştirme, çocuğun nasıl hissettiğini anlamaya çalışma ve aralarında anlaşmaları için uygun rehberliği sağlama, izlenebilecek öncelikli yollar arasındadır (Shure, 2001). Karabay ve Ası (2015) öğretmenlerin benzer stratejiler kullandıklarını ifade etmektedir. Öğretmenler, çocuklar kurallara uymadığında, olayın mantıklı neden ve sonuçlarını açıklama-çocukla konuşma, kısıtlama ve uyarma, kez mahrum bırakma, kuralları hatırlatma, kez ödül sistemi kullanma ve düşünmesi için zaman verme ve tehdit ve aileye haber verme yollarına başvurduklarını belirtmişlerdir. Uysal, Altun ve Akgün (2010) tarafından yapılan çalışmada bu araştırmanın bulgularıyla örtüşen bazı unsurlar göze çarpmaktadır. Çalışmada öğretmenlerin en sık başvurdukları seçeneğin “sözel uyarı” olduğu saptanmıştır. Bunu “sözel olmayan uyarı” ve “1. tip ceza” stratejileri izlemektedir. Ancak çocuğun kendisinin çözüm üretmesine fırsat verme ve problemin yalnız çözülemeyeceği durumlarda aileyle işbirliği yapma gibi yöntemleri tercih etmedikleri görülmüştür.

Genel olarak Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalar, öğretmenlerin, istenmeyen davranışlara karşı sıklıkla tepkisel modeli benimsediklerini ortaya koymaktadır (Sarıtaş,2000; Başar, 2001). Öğretmenler davranış ortaya çıkmadan, önlem almak yerine davranış ortaya çıktıktan sonra ceza ve sertlik içeren stratejilerle davranışı değiştirmeye çalışmaktadır. Kuzu (2007), yaptığı çalışmada, ‘öğrenciyi sözel olarak uyarma’nın öğretmenler tarafından en fazla kullanılan strateji olduğunu saptamıştır. Akgün, Yazar ve Dinçer’ in (2011) yürüttükleri araştırmada, öğretmenlerin “emir

verme”, “olumsuz disiplin”, “olumsuz yüz ifadeleri ve sesler”, “etkinliğe müdahale etme”, “tehdit” ve “zaman yönetiminde problem” gibi olumsuz stratejileri, “yardım etme”, “zaman düzenleme”, “soru sorma, ipucu”, “çocuklarla birlikte kuralları belirleme”, “fiziksel yakınlık”, “cesaretlendirme”, “olumlu disiplin” ve “ben dili kullanma” gibi olumlu stratejilere oranla daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Türkiye’de gerçekleştirilen bu çalışmalar, öğretmenlerin kullandıkları yöntemleri farketmeleri, yeni ve etkin yollar hakkında donanımlarını arttırmaları ve çocuklar üzerinde en etkili yolları benimsemeleri gerektiğini düşündürmektedir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin, istenmeyen davranışlar karşısında üçüncü sırada kullandıkları strateji ise, proaktif stratejilerdir. Öğretmenler proaktif stratejiler kapsamında en çok “Çocuğu; yanına ya da başka bir yetişkinin yanına alma ya da özel bir yere oturtma, yerini değiştirme” ve “Davranış değişikliği için nazikçe hatırlatmada bulunma” stratejilerini kullanmaktadırlar. Örneğin “Öğrencilerinizden biri oyununu bitirip, kahvaltıya gitmek istemiyor. Bu durumla genellikle nasıl başa çıkarsınız?” sorusuna verilen “...eğer oyunlarına aşırı dalmışlar ve çok üzölmüşlerse ‘Peki 5 dk. daha’ diyorum. Bu da onları tatmin etmeye yetiyor.” cevabı “Davranış değişikliği için nazikçe hatırlatmada bulunma” stratejisine bir örnektir. Okul öncesi dönemde, öğretmenlerden, sınıf içerisinde davranış değişikliği için nazikçe hatırlatmada bulunma, görsel ya da sözel olarak program akışını hatırlatma, görsel hatırlatıcılardan yararlanma gibi farklı proaktif stratejileri hayata geçirmeleri beklenmektedir (Karabay ve Ası, 2015). Ancak bu çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerden çok azının sözel ve /ya da görsel hatırlatıcı kullanmayı tercih ettikleri görölmüştür. Sınıfta kurallar çocuklar ile önceden belirlenmeli, hatırlatıcılar sunulmalı ve bunlar kararlı bir tutum içinde benimsetilmelidir. Böylelikle çocukların içsel motivasyonları desteklenmiş ve sınıf içinde yaşanabilecek olası sorunlar için önleyici bir adım atılmış olacaktır (Ritz, Noltemeyer, Davis ve Green, 2014). Aydın, Karabay ve Arıcı’nın (2018) Türkiye’de hem öğretmenlerin hem de çocukların bildirimlerine dayalı olarak yürüttükleri bir araştırmada, öğretmenler kuralların pekiştirilmesinde ve hatırlatılmasında en çok sözel hatırlatıcıları, görsel hatırlatıcıları ve cezayı kullandıklarını ifade etmiş olsalar da çocukların ifade sıklıkları bu bulgularla örtüşmemiştir. Çocuklar, öğretmenlerin, en çok ceza kullandıklarını, ikinci sırada sözel hatırlatıcılara yer verdiklerini, görsel hatırlatıcıların ise yok denecek kadar az kullanıldığını ifade etmişlerdir.

Bu araştırmada öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında en az kullandıkları destekleyici stratejiler kapsamında en sık dile getirilen yol “Çocuklara aralarında anlaşmaları için rehberlik etmek” olmuştur. Örneğin; “Öğrencilerinizden ikisi, sıranın başına geçmek için birbirlerini itiyorlar. Bu durumla genellikle nasıl başa çıkarsınız?” sorusuna verilen “Kendi aralarında karar vermeleri için yardım öneririm.” cevabı “Çocuklara aralarında anlaşmaları için rehberlik etme” stratejisini kullandıklarını göstermektedir. Bunu “hislerini anlama”, “çalışmasını saklama”, “önlem alma”, “görmezden gelme” takip etmektedir. Destekleyici stratejiler içerisinde “sakinleştirme” ve “sıra olma ile ilgili aktiviteler” ise en az beyan edilen iki boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Daha önce de ifade edildiği gibi çocuklar özellikle zor anlarda yetişkinin desteğine, yardımına ve dönütlerine daha fazla gereksinim

duyarlar. Günlük deneyimleri sırasında, yetişkinler, çocukların kendi duygularını ve başkalarının duygularını tanımaları ve anlamaları için destek olabilir. Onlara uygun, kabul edilebilir yollarla nasıl rahatlayıp sakinleşebilecekleri konusunda çeşitli teknikler öğretmek yol gösterebilir (Greenberg ve Kusche, 1994; Grosshans ve Burton, 2008).

Özellikle okul öncesi dönemde öğretmenlerin sınıf içi uyumu sağlama, olumlu kişilerarası ilişkileri geliştirme, etkili öğrenme ortamları ve güvenli bir bağlam oluşturma adına alacakları önlemler, kullanacakları müdahaleler ve uygulayacakları destekleyici stratejiler ile olumlu bir sınıf atmosferi yaratmada önemli bir role sahip olduklarını unutmamaları gerekir. Bu nedenle, çocukların becerilerini zayıflatacak ve duygulara karşı yabancılaşmalarına neden olacak stratejilerden uzaklaşılmalıdır. Bunun yerine çocukların problem durumlarıyla ilgili en uygun çözümleri seçebilmelerine, seçtikleri çözümü uygulayabilmelerine ve sonuçlarıyla ilgili değerlendirme yapabilmelerini sağlayan stratejilerin kullanımı önerilmektedir.

Kaynakça

- Allen K. P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *The Professional Education*, 34 (1), 1-11.
- Arda, T.B. ve Ocağ, Ş. (2012). Sosyal Yeterlilik ve Alternatif Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi – ASD Okulöncesi Programı, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi (Educational Sciences: Theory & Practice)*, 12(4), 2679-2698.
- Akgün, E., Yarar, M., ve Dinçer., Ç. (2011). Okulöncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9.
- Ası, Ş., D., & Karabay, O.,Ş. (2017). Okulöncesi eğitim ortamlarında ilişkiler: öğretmenler ve akranlar, Sibel Yoleri (Ed.) *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi içinde*,(s,127-151). Ankara: Eğiten Kitap.
- Başar, H. (2001). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Beyazkürk, D., & Kesner, J. E. (2005). Teacher-child relationships in Turkish and United States schools: A cross-cultural study. *International Education Journal*, 6 (5),547–554.
- Bingham, A. Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi. Oğuzkan, F. A.(Çev.). 4. basım. 1983, İstanbul: MEB Basımevi.
- Bloomquist, M. L., & Schnell, S.V. (2002). *Helping children with aggression and conduct problems*. New York: The Guilford Press.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development, Special Issue:Measurement of School Readiness*, 17, 57–89.
- Dinçer, Ç. (1995). Anaokuluna Devam Eden 5 Yaş Grubu Çocuklarına Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitimin Etkisinin İncelenmesi. Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Dinçer, Ç. ve Akgün, E. (2015). Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 187-201.
- Drang, D.M. (2011). *Preschool Teachers' Beliefs, Knowledge, and Practices Related to Classroom Management*. Faculty of Graduate School of The University of Maryland College Park. Doctoral dissertation.
- Elbertson, N., Brackett, M.A., & Weissberg, R. (2010). School-based Social and Emotional Learning (SEL) Programming: Current perspectives. In A. Hargreaves, M. Fullan, D. Hopkins, & A. Lieberman (Eds.). *The second international handbook of educational change* (pp. 1017– 1032). New York: Springer.

- 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.
- Fox, L., Jack, S., & Broyles, L. (2005, January). *Program-Wide Positive Behavior Support: Supporting Young Children's Social-Emotional Development and Addressing Challenging Behavior*. Tampa, Florida: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute.
- Harlan, J. C., & Rowland S. T. (2002). *Behavior management strategies for teachers*. Charles C Thomas Publisher, LTD. Springfield, Illinois.
- Jennings ve Greenberg (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes, *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525 DOI: 10.3102/0034654308325693
- Jones, V., & Jones, L. (2004). *Comprehensive classroom management creating communities of support and solving problems*. Pearson Education, Inc. Boston;United States of America.
- Güder, S.Y., Alabay, E., ve Güner, E. (2018). Okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları davranış problemleri ve kullandıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 17(1), 414 – 430.
- Güzeldere Aydın., D. Ocak Karabay, Ş., & Arıcı, S. (2018). Okulöncesi öğretmenlerinin kullandıkları önlemsel yaklaşım biçimlerinin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1),132-159.
- Greenberg, M.T. Kusche, C.A. & (1994). *The PATHS Curriculum*. Seattle: Developmental Research and Programs.
- Grosshans Beth A. & Burton Janet H. (2001). *Beyond Time Out*. New York: Sterling Publishing.
- Kazu, H., (2007). Öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve değiştirilmesine yönelik stratejileri uygulama durumları, *Milli Eğitim*, 175, 57-66.
- La Paro, K.M. & Pianta, R.C. (2003). CLASS: Classroom Assesment Scoring System. Charlottesville University of Virginia.
- Linares, O. L., Rosbruch, N., Stern, M. B., Edwards, M. E., Walker, G., & Abikoff, H. B. (2005). Developing cognitive-social-emotional competencies to enhance academic learning. *Psychology in the Schools*, 42(4), 405–417.
- Little, E., & Hudson, A. (1998). Conduct problems and treatment across home and school: A review of the literature. *Behaviour Change*, 15, 213–227.
- Little, E., Hudson, A., & Wilks, R. (2002). The efficacy of written teacher advice (tip sheets) for managing classroom behaviour problems. *Educational Psychology*, 22, 251–266.

- Marzano R. J, Marzano J. S., Pickering D. (2003) Classroom Management that Works Research Based Strategies for Every Teacher, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, USA
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (Second Edition). Sage Publications.
- Ocak Karabay, Ş. ve Şahin Ası, D. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfta Uyguladıkları Kurallar ve Çocukların Kurallara Yönelik Farkındalık Düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (3), 69-86 doi:http://dx.doi.org/10.17679/iuefd.16331426.
- Ocak, Ş., Arda B. T. (2014). Okul Öncesi Dönemde Önleyici Müdahale Programlarının Karşılaştırılması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)*,29(4),171-188.
- Pianta, R.C. (1998). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Sieberer-Nagler, K. (2016). Effective Classroom-Management & Positive Teaching. *English Language Teaching*, 9(1), 163-172. doi:10.5539/elt.v9n1p163
- Sutton, R.E., Mudrey-Camino, R. & Knight, C. C. (2009). Teacher's emotion regulation and classroom management. *Theory Into Practice*, 48, 130-137.
- Shure M.B (2001). I can problem solve (An interpersonal cognitive problem-solving program) (ICPS). 2nd edn., Illinois: Research Press.
- Raver, C. C., & Knitzer, J. (2002). *Ready to enter: What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three- and four-year-olds*. (Policy Paper No. 3). New York: National Center for Children in Poverty.
- 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.
- Sarıtaş, M., (2006). Öğretmen Adaylarının Değerlendirmelerine göre Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Değiştirmek ve Düzeltmek Amacıyla Yararlanılan Stratejiler, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIX (1), 167-187.
- Sutton, R.E. (2004). Emotion regulation goals and strategies. *Social Psychology of Education*,7, 379-398.
- Sutton, R.E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teacher's emotion regulation and Classroom management. *Theory Into Practice*, 48, 130-137.
- 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.

- Uysal, H., Altun., S.,A., ve Akgün, E., (2010). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların İstenmeyen Davranışları Karşısında Uyguladıkları Stratejiler, *Elementary Education Online*, 9(3), 971-979
- Vasta, R., Haith, M. M., & Miller S. C. (1992). *Child psychology*. New York: Wiley.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2010). The Incredible Years Parents, Teachers, and Children Training Series: A multifaceted treatment approach for young children with Conduct Problems. In J. Weisz & A. Kazdin (Eds.), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents, 2nd edition*. New York: Guilford Publications.
- Weissberg, R.P., Kumpfer, K.L., & Seligman, M.E.P. (2003). Prevention that works for children and youth: An introduction. *American Psychologist*, 58 (6/7), 425 – 432.
- Vitto J. M. (2003). *Relationship – driven classroom management strategies that promote student motivation*, Corwin Press. Inc. Thousand Oaks, California.
- Zins, J., Bloodworth, M., Weissberg, R., & Walberg, H. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. Zins, R. Weissberg, M. WangH. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 1–22). New York: Teachers Press, Columbia University.

Extended Abstract

Teachers have various roles in creating secure, collaborative and motivating classroom atmosphere. One of the most critical role of teachers can be defined as what kinds of strategies teachers prefer to use (Marzano, Marzano and Pickering, 2003; Sieberer-Nagler, 2016; Sutton, 2004). It is not possible to mention about effective teaching and learning in the classrooms having poor management style. It is likely to result in negative cycle as long as children do not follow classroom rules and respect for other rights and feelings. Through the process, the chaos in the classroom environment starts to have a negative pattern. Considering that the teacher is a starting point for classroom interactions with his/her competencies and emotion regulation skills, it is emphasized that the teacher can function as a role model (Pianta, 1999). For this reason, teachers need to have supportive approach. The methods and strategies they have developed against undesired behaviors would be effective in providing control of the classroom with and play an important role in terms of classroom interactions as a whole.

Teachers react to the behavior at the moment when the problem situation arises, sometimes by using a reactive strategy to eliminate the problem. On the other hand, preventive approaches, which are defined as proactive strategies for enhancing the harmonious behavior of the child and enriching the learning by influencing the atmosphere of the class, are more effective strategies in terms of classroom management (Little and Hudson, 1998; Little, Hudson and Wilks, 2002). Classroom management skills of teachers and what strategies they will prefer to use are related to their competences. As a matter of fact, sometimes the approaches used by teachers can lead to an increasing number of problems. It is stated that restrictive approaches such as punishment, warning, threatening, depriving, using fear and force will lead to temporary solutions, do not allow the development of the desired behavior and may probably harm the communication between child and teacher. (Uysal, Altun and Akgün 2010; Akgün, Yazar and Dinçer, 2011). For this reason, there is a need for studies which are conducted by using different methods and investigating how effective and functional strategies and techniques are used by teachers during daily schedule.

Method

In this study, it is aimed to examine the approaches used by preschool teachers in order to prevent or eliminate unwanted behaviors based on teachers' views. The aim of this study is to determine the methods and strategies used by preschool teachers in order to cope with the undesired behaviors encountered in the classroom environment by using qualitative research method. We interviewed with teachers individually by using story stems.

The schools included in the study group are located in the regions where children come from families having middle and lower socioeconomic status. After obtaining legal permissions, interviews were conducted with preschool teachers working in these schools. The study included 60 preschool teachers on a voluntary basis through easy sampling method.

In the study, data were collected through semi-structured interview technique via Classroom Management Strategies Form. This form includes the four most common problems appear in the classroom environment. The form is based on hypothetical situations to reveal strategies and techniques used by preschool teachers they use against children's undesired behaviors in the classroom. Those situations include problem situations among children and between child and teacher. The first two questions are about conflict situations between the teacher and the child such as "One of your students does not want to go to breakfast. How do you usually deal with this situation?". The other two questions are related to conflict situations between children such as "A child is interrupting the story you read and other children. How do you deal with this situation?"

Results

At the end of the analysis of the data obtained from the interviews, we identified four strategies; proactive strategies, supportive strategies, positive behavior management, restrictive strategies. We found that teachers use positive behavior management primarily in the face of undesirable behaviors. Secondly, the most frequently repeated strategies by teachers included restrictive strategies. Proactive strategies were preferred by teachers in the third place.

Conclusion

In pre-school period, teachers should keep in mind that they have an important role in creating a positive classroom atmosphere therefore they should develop positive interpersonal relations for achieving effective learning environments and creating a safe context.