



**T.C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



Temel Eğitim Anabilim Dalı  
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ İLE ÖZ-  
YETERLİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ**

Duygu HERO  
ORCID: 0000-0002-1692-3243

Danışman  
Dr. Öğr. Üyesi Canan YILDIZ ÇİÇEKLER  
ORCID: 0000-0001-6820-661X

Konya – 2022



## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitiminin her aşamasında bilgi ve tecrübeleriyle bana yol gösteren, benden desteğini asla esirgemeyen, yoğun iş temposuna rağmen her zaman değerli vaktini ayıran, özverili yaklaşımını ve samimiyetini yakından hissettiğim hem insani hem de mesleki açıdan gıpta ile baktığım ve model aldığım danışmanım sayın Dr. Öğr. Üyesi Canan YILDIZ ÇİÇEKLER'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bitmeyen sevgisi ve merhametiyle bana her konuda kapılarını ardına kadar açan, yardımını ilgisini üzerimden eksik etmeyen, yüksek lisans hayatımın bana kattığı en değerli insanlardan biri olan Dr. Öğr. Üyesi Kamile ÖZER AYTEKİN'e çok teşekkür ederim.

Bilgi, deneyim ve önerileri ile çok şey öğrendiğim değerli hocalarım sayın Prof. Dr. Emel ARSLAN ve sayın Prof. Dr. Abdülkadir KABADAYI'ya çok teşekkür ederim.

Hayatımın her aşamasında bana maddi manevi destek veren, düştüğümde motivasyonumu yükselten, dualarını esirgemeyen aileme, uzaklarda yalnız kalmayayım diye bıkmadan günde iki üç defa beni arayan, her zaman başaracağıma inanan annem Şükriye HERO'ya, sayamayacağım kadar fedakarlık yapan ve bana Beşiktaş maçlarını sabırla kameradan izleten babam Erhan HERO'ya, zorlandığımda, ümitsizliğe kapıldığımda bana pusula olan ablam Çiğdem HERO DOĞAN'a ve beni her zaman güldürmeyi başaran enerji dolu kız kardeşim Dilek HERO'ya en içten duygularıyla teşekkür ediyorum.

Ayrıca çok uzun yıllardan beri her zaman yanımda olan güzel yürekli arkadaşlarıma ve yüksek lisans eğitimim sırasında tanıştığım dostlarıma çok teşekkür ederim.

Duygu HERO

Haziran 2022

## İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	I
İÇİNDEKİLER.....	II
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU .....	V
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ .....	VI
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	VII
ÖZET .....	IX
ABSTRACT .....	X
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	4
1.2.1. Alt Amaçlar .....	4
1.3. Araştırmanın Önemi .....	4
1.4. Varsayımlar .....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar .....	6
<b>2. ALAN YAZIN (İLGİLİ ARAŞTIRMALAR).....</b>	<b>7</b>
2.1. Okul Öncesi Eğitim .....	7
2.2. Sınıf Yönetiminde Temel Kavramlar .....	8
2.2.1. Eğitim .....	8
2.2.2. Sınıf .....	9
2.2.3. Yönetim .....	9
2.2.4. Sınıf Yönetimi .....	10
2.3. Sınıf Yönetim Modelleri .....	13
2.3.1. Tepkisel Model.....	13
2.3.2. Önlemsel Model .....	14
2.3.3. Gelişimsel Model .....	14
2.3.4. Bütünsel Model .....	15
2.4. Sınıf Yönetim Boyutları .....	15
2.4.1. Sınıf Düzeni.....	16
2.4.2. Zaman Yönetimi.....	19
2.4.3. Plan-Program Etkinliklerin Yönetilmesi .....	19
2.4.4. İlişki ve İletişim Düzenleme.....	20
2.4.5. Davranış Yönetimi .....	21
2.5. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler .....	22
2.5.1. Öğrenci Özellikleri .....	22
2.5.2. Öğretmen Özellikleri.....	23

2.5.3. Okul .....	24
2.5.4. Aile .....	24
2.5.5. Sınıfta Kullanılan Öğretim Yöntemleri .....	25
2.6. Sınıf Yönetim Yaklaşımları .....	27
2.6.1. Geleneksel Yaklaşım .....	27
2.6.2. Çağdaş Yaklaşım .....	27
2.7. Öz-Yeterlilik Kavramı .....	28
2.8. Öz-Yeterlilik Kaynakları .....	30
2.8.1. Önceki Deneyimler (Doğrudan Yaşantılar) .....	30
2.8.2. Model Alma (Dolaylı yaşantılar) .....	30
2.8.3. Sözel İkna .....	31
2.8.4. Fiziksel ve Duygusal Durumlar .....	31
2.9. Öz-Yeterlilik Süreçleri .....	31
2.9.1. Bilişsel Süreç .....	32
2.9.2. Motivasyonel Süreç .....	32
2.9.3. Duyuşsal Süreç .....	33
2.9.4. Seçim Süreçleri .....	33
2.10. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı (Sosyal Bilişsel Kuram) .....	33
2.11. Sosyal Bilişsel Kuramda Temel Kavramlar .....	35
2.11.1. Dolaylı Pekiştirme .....	35
2.11.2. Dolaylı Ceza .....	35
2.11.3. Dolaylı Duygusallık .....	35
2.11.4. Dolaylı Güdülenme .....	36
2.12. Sosyal Bilişsel Kuram İlkeleri .....	36
2.12.1. Karşılıklı Belirleyicilik .....	36
2.12.2. Sembolleştirme Kapasitesi .....	36
2.12.3. Öngörü Kapasitesi .....	36
2.12.4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi .....	37
2.12.5. Öz Düzenleme Kapasitesi .....	37
2.12.6. Öz Yargılama Kapasitesi .....	37
2.13. Sosyal Bilişsel Kuramda Öğrenme Süreçleri .....	37
2.13.1. Dikkat Etme Süreci .....	37
2.13.2. Hatırlama Süreci .....	38
2.13.3. Davranış Oluşturma Süreci .....	38
2.13.4. Motivasyon (Güdülenme) Süreci .....	39
2.14. Öğretmenlerin Öz-Yeterlilik İnançları .....	39
2.15. Sınıf Yönetimiyle İlgili Araştırmalar .....	41
2.15.1. Sınıf Yönetimiyle İlgili Yapılmış Ulusal Araştırmalar .....	41
2.15.2. Sınıf Yönetimiyle İlgili Yapılmış Uluslararası Araştırmalar .....	46
2.16. Öz-Yeterlilikle İlgili Yapılmış Araştırmalar .....	48
2.16.1. Öz-Yeterlilikle İlgili Yapılmış Ulusal Araştırmalar .....	48

2.16.2. Öz-Yeterlikle İlgili Yapılmış Uluslararası Araştırmalar .....	52
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>57</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	57
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi .....	58
3.3. Veri Toplama Aracı.....	59
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu .....	59
3.3.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği .....	60
3.3.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği .....	60
3.4. Verilerin Toplanması.....	61
3.5. Verilerin Analizi.....	61
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>64</b>
<b>5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>74</b>
5.1. Tartışma.....	74
5.2. Sonuç.....	80
5.3. Öneriler.....	83
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>84</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>102</b>

## TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi* başlıklı tez çalışmamın toplam **113** sayfalık kısmına ilişkin, 24/06/2022 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%16** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

24/06/2022

Duygu HERO

Dr. Öğr. Üyesi Canan YILDIZ ÇİÇEKLER

## **BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ**

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

24/06/2022

Duygu HERO

## SİMGELER VE KISALTMALAR

MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OÖÖ-SYBÖ	: Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği
PCI	: Öğrenci Kontrol İdeolojisi Envanteri
STEB-B	: Bilim Eğitimi Etkinlik İnanç Ölçeği
GEÖ	: Girişimcilik Eğilimi Ölçeği
ÖYÖ	: Öz-Yeterlilik Ölçeği

## TABLULAR

<b>Tablo 3.2.1.</b> Çalışmaya Dâhil Edilen Okul Öncesi Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Ait Bulgular.....	63
<b>Tablo 3.5.1.</b> Tanımlayıcı İstatistikler.....	67
<b>Tablo 4.1.</b> Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin alt boyutları puanları ile okul öncesi öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının ölçeğinin alt boyutları puanları arasındaki pearson korelasyon değerleri.....	69
<b>Tablo 4.2.</b> Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançlarının Ölçeği Değişkeninin Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi.....	70
<b>Tablo 4.3.</b> Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Öz-Yeterlik İnançlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	71
<b>Tablo 4.4.</b> Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Öz-Yeterlik İnançlarının Görev Durumuna Göre t-Testi Sonuçları.....	72
<b>Tablo 4.5.</b> Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Öz-Yeterlik İnançlarının Meslekte Görev Süresine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	73
<b>Tablo 4.6.</b> Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Öz-Yeterlik İnançlarının Sınıfta Bulunan Çocuk Sayısına Göre t-Testi Sonuçları.....	74
<b>Tablo 4.7.</b> Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Öz-Yeterlik İnançlarının Sınıfta Yardımcı Öğretmen Olup Olmama Durumuna Göre t-Testi Sonuçları.....	76
<b>Tablo 4.8.</b> Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Öz-Yeterlik İnançlarının Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmama Durumuna Göre t-Testi Sonuçları.....	77
<b>Tablo 4.9.</b> Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Öz-Yeterlik İnançlarının Çocuk Başına Yeterli Alan Olup Olmama Durumuna Göre t-Testi Sonuçları.....	78

## ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Temel Eğitim Anabilim Dalı  
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı  
Yüksek Lisans Tezi

### OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ İLE ÖZ-YETERLİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ

Duygu HERO

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Konya ili merkez ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı resmi anasınıfı ve anaokullarında aktif görev yapan, basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 396 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada okul öncesi öğretmenlerine veri toplama aracı olarak araştırmacının oluşturduğu "Kişisel Bilgi Formu" uygulanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerini belirlemek amacıyla Kaplan (2018) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği" (OÖÖ-SYBÖ) uygulanmıştır. Öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeylerini belirlemek amacıyla Tepe ve Demir (2012) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği" kullanılmıştır. Değerlendirme araçlarını öğretmenlere uygulayabilmek için Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri puanları ile öz-yeterlik puanları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek adına Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucuna göre sınıf yönetimi becerileri toplam puanları öz-yeterlik inançlar toplam puanlarının anlamlı düzeyde yordamaktadır, Araştırmada öğretmenlerin yaşı, meslekteki görev süresi, çocukların sayısı, sınıfta yardımcı öğretmen olup olmaması, kaynaştırma öğrenci olup olmaması, sınıfta çocuk başına yeterli alan olup olmaması değişkenleri ile öğretmenlerin sınıf içi fiziksel düzenlemeler alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin çocuk başına yeterli alan ve görev durumları iletişim ve davranış düzenlemeleri alt boyut puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile yaşı, mesleki durumu, meslekteki görev süresi, çocukların sayısı, sınıfta yardımcı öğretmen olup olmaması, kaynaştırma öğrenci olup olmaması, sınıfta çocuk başına yeterli alan olup olmaması arasında anlamlı düzeyde bir fark elde edilmemiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi öğretmeni, sınıf yönetimi, öz-yeterlik, okul öncesi eğitim, çocuk

## ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences  
Department of Basic Education  
Preschool Education Program  
Master Thesis

### EXAMINING PRESCHOOL TEACHERS' CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS AND SELF-EFFICACY BELIEFS

Duygu HERO

The aim of this study is to examine the relationship between preschool teachers' classroom management skills and self-efficacy beliefs. Relational screening model was used in this study. The study group of the study consisted of 396 preschool teachers who are currently working in the official kindergartens and nursery classes affiliated to the Ministry of National Education (MEB) in the central districts of Konya province. Participants were determined by simple random sampling method. "Personal Information Form" created by the researcher was applied to the preschool teachers as data collection tool. In addition, "Preschool Teachers' Classroom Management Skills Scale" (SPS-SYLL) developed by Kaplan (2018) was applied in order to determine teachers' classroom management skills. The "Preschool Teachers' Self-Efficacy Beliefs Scale" developed by Tepe and Demir (2012) was used to evaluate the teachers' self-efficacy belief levels. Consent form and permissions were pre-signed from the Konya Provincial Directorate of National Education in order to apply the assessment tools to the teachers. In the study, Pearson Correlation Analysis was conducted in order to find out the relationship between preschool teachers' classroom management skills scores and their self-efficacy scores. According to the results of the simple linear regression analysis, the total scores of classroom management skills predicted the total scores of self-efficacy beliefs significantly. In the study, it was observed that there was a significant difference in favor of the mean scores of teachers' in-class physical arrangements sub-dimension in the variables of teachers' age, tenure in the profession, number of children, whether there is an assistant teacher in the classroom, whether there is an inclusion student, and whether there is enough space per child in the classroom. It was determined that there was a significant difference between "enough space per child and duty status variables" and "the mean score of communication and behavior regulations sub-dimension". There was no significant difference between the teachers' self-efficacy beliefs and their age, professional status, tenure in the profession, number of children, whether there is an assistant teacher in the classroom, whether there is an inclusion student, whether there is enough space per child in the classroom.

**Keywords:** Preschool teacher, classroom management, self-efficacy, preschool education, child

# BÖLÜM 1

## 1. GİRİŞ

Sınıf yönetimi öğretmenlerin, öğrencilerin eğitim amaçlarına en verimli şekilde ulaşmalarına ve öğrenmelerini aksamadan kolaylaştıracak sınıf ortamları oluşturmak için gerçekleştirdikleri birtakım eylemlerin toplamıdır. Verimli öğrenmenin oluşması için sınıf yönetimi şarttır. İyi bir sınıf yönetimi, öğrencilerin öğrenmesi için motivasyon artırıcı olmasını, mantıklı eğitimi ve öğrenci performansının yönetimi anlamına gelmektedir. Öğrencilerin ilgi ve becerilerinin gelişmesi amacıyla, hedeflere uygun durumlar oluşturma, gerekli olan materyalleri düzenleme ve öğrencilerin araç-gereç kullanmalarını denetleme anlamına gelmektedir. Sınıf yönetimi, öğretmenin etkinlik esnasında sınıfı disiplin altına alması ile öğrencileri pasif duruma getirmesi değil tam tersi demokratik bir hava oluşturmak, öğrenmeyi engelleyecek durumları ortadan kaldırarak daha verimli bir ortam oluşturmak ve önceden belirlenen bazı unsurlar sayesinde zamanı etkili kullanmak, sınıf içi ilişkilerin önceden belirlenmiş kurallar dâhilinde düzenlemek ve öğrencilerin motivasyonunu artırma çabası olduğu görülmektedir (Çetin, 2018; Erken, 2002; Karip, 2019; Kılbaş Köktaş, 2003; Özyürek, 1998).

Sınıf yönetimi, öğrencilere hak tanımayarak uysallaştırmak ya da seslerini çıkartmaması için disipline etmek değildir. Zaten çağdaş sınıf yönetimi hâkimiyetinde olan bir sınıfta bu tür işler söz konusu bile değildir. Sınıf yönetimi ve disiplin kavramları iki farklı birer kavramdır. Disiplin etkinlikleri engelleyen öğrenci davranışlarına ya da durumlara öğretmenin gösterdiği tepki ve davranışlardır. Sınıf yönetimi daha kapsamlı bir kavramdır (Karip, 2019; Uğurlu, 2018).

### 1.1. Problem Durumu

Öğretim süreci, sınıfta görülen disiplin sorunlarından çok, etkinliklerde istenilen davranışları öğrencilere kazandırmak ile sınıfın fiziki durumunu öğrenci gelişimine göre ve kazandırılmak istenen hedef özelliklerine göre düzenlenmesi, etkinlikte kullanılacak materyallerin belirlenmesi ve amaca uygun teknik ve öğretim yöntemlerinin seçilmesi ile zamanı verimli kullanma gibi değişkenler içermektedir. Sınıf yönetiminde öğretimin yönetilmesi, öğrencilerin davranışlarının yönetilmesi ve insan yönetimi söz konusudur. Sınıf yönetiminde, sınıfı ve sınıf yönetim şeklini öğretmenin olumlu davranışlarıyla beraber olumsuz davranış ve tutumları da biçimlendirmektedir (Kılbaş Köktaş, 2003).

Sınıf ortamında kullanılacak eğitim modelleri ve boyutları sınıf yönetiminde önemli kavramlardandır. Sınıf yönetimi tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olmak üzere dört modelden oluşmaktadır. Sınıfın yönetimi için tercih edilen model öğrencilere, çevreye, zamana, öğretmen niteliklerine göre farklılık göstermektedir. Sınıf yönetiminde öğretmenin tercih edilen modeli neden seçtiğini bilmesi önemlidir. Öğretmen, seçmiş olduğu sınıf yönetim modeli öğrenciler ile kendisine hitap eden ve etkinlikleri gerçekleştirebilmek için en uygun modelleri seçmeli ve uygulamalıdır. Diğer yandan sınıf yönetiminde bir diğer önemli unsur sınıf yönetim boyutlarıdır. Zaman yönetimi, sınıf içi iletişim ve etkileşim, plan-program, fiziksel durum yönetimi gibi birçok sınıf yönetim boyutları bulunmaktadır. Bu boyutlar ayrı ayrı öğrenim sürecini ve başarıyı yakından etkileyecek öneme sahiptirler. Öğretmenin sınıf yönetim boyutlarını başarıyla düzenlemesiyle, öğretim açısından belirlenen amaca ulaşılması daha kolay olmaktadır. Sınıf yönetiminde tüm boyutlar göz önünde bulundurularak gerektiği gibi düzenlenirse işte o zaman kaliteli eğitim söz konusudur (Dilmaç & Ekşi, 2020).

İyi bir sınıf yönetimin düzenlenmesinde başkahraman öğretmendir. Başarılı bir sınıf yönetiminde öğretmenin hem öğrenme hem de öğretme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Çünkü sınıf yönetimini oluşturan, öğrenme ve öğretim sürecini etkileye tüm faktörlerin sistemli işleyişiyle öğretmen görevlidir. Öğretmenlerin mesleki nitelikleri ve hâkimiyet kabiliyetleri sınıf yönetiminde önemli düzeyde etkileyen unsurlardandır. Branşı ile ilgili bilgi ve beceriye sahip olan öğretmen öğretme konusunda başarılı olmaktadır. Alanında yetersiz olan öğretmenlerin sınıf ortamında hâkimiyet sağlaması da çok düşük olasılıktır. Ayrıca sınıfın kaliteli bir şekilde yönetilmesi için öğretmenlerin önceden bazı durumları belirlemesi gerekmektedir. Örneğin, gün için plan yapması, araç-gereç seçimi ile kullanımı, zamanında sınıf kuralları belirlemesi gibi uygulamalardır (Erken, 2002; Uğurlu, 2018).

Eski dönemlere bakıldığında eğitim amacının öğrenme için uygun öğrenme ortamı hazırlanması değil sadece, öğrencilere neleri öğrenmeleri gerektiğinin söylenmesi ve öğretilmeye çalışılması olduğu görülmektedir. Oysa öğrenciler ileriki yaşamlarında öğretmenlerinin onlara öğrettiği düşünmeyi, problem çözmeyi, eleştirmeyi hatırlayacaklardır. Öğretmenler, liderlik, arabuluculuk, rehberlik, ana-babalık gibi rolleri üstlenmektedir. Öğretmenlerin bu rolleri üstlenmesi ve layıkıyla oynaması sınıftaki olumlu atmosferin oluşumuna büyük katkı sağlamaktadır (Şişman & Turan, 2004).

Öğretmenlerin onlara biçilen rolleri ve sorumluluklarını eksiksiz şekilde yerine getirebilmeleri kısaca öğretmenlik mesleğini yapabilmeleri için sahip olunması gereken bazı yeterlikler bulunmaktadır. Etkili bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlikler Millî Eğitim Bakanlığı tarafından altı başlık altında toplanmaktadır. Bunlar; kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim, program ve içerik bilgisi, öğreneni tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileridir (MEB, 2004).

Öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olmalarının en büyük etkenlerinden biri öz-yeterlik inançlarıdır. Öğretmenin ilk yapması gereken mesleki yeterliliğinin yeterli olduğuna inanmasıdır. Öğrenim-öğretimin tüm etkinliklerine doğrudan etki eden ve başarılı bir eğitimin gerçekleşmesi için öğretmen öz-yeterlikleri büyük pay sahibidir. Öz-yeterlik algısı, bireyin istenilen davranışı gerçekleştirebilmesi için faaliyetleri düzenleme ve sürdürebilme becerisine olan yargıları olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin kendi yeterliklerine karşı sahip olduğu inançlar ile öğrenci başarısının ilişkili olduğu unutulmamalıdır (Bandura, 1997; Kiremit, 2006; Şişman & Turhan, 2004).

Öğretmenlerin öz-yeterliliklerinin düşük olması zamanı iyi kullanamaması, sınıfta istenmeyen davranışlara engel olamaması, öğretim sürecinde eksiklik olması, sınıf yönetim amaçlarının gerçekleştirilmediği anlamına gelir ve buda çocuklarda isteksizliğe yol açar. Öğretim sürecinde farklı öğretim yöntemleri kullanan, öğretim yöntemlerini seçerken öğrenci merkezli düşünen ve belirlediği öğretim stratejilerini geliştirebilmek adına inceleme yapan ve yaptıkları etkinliklerde öğrencinin yaratıcılığını geliştiren materyaller kullanan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğu belirtilmektedir (Güler, 2021).

Öğretmen branşında ne kadar bilgi sahibi ya da becerikli olursa olsun, öz-yeterlik inançları düşük düzeyde ise faaliyetlerinde verimli olması beklenemez. Öğretmenlerin meslek hayatları boyunca karşılaşılabilecekleri sorunlarla mücadele edebilmesi ve sorunlara yaratıcı çözümler geliştirebilmesi için kendisine yeterince güvenmesi, öğretim süreci yönünden çok önemlidir. Bu sürecin kalitesi de doğrudan öğretmen öz-yeterlik inançlarıyla ilişkilidir (Kiremit, 2006). Öğretmenlerin tutumları, becerileri ve kararları, sınıf içerisinde yaptıkları faaliyetleri, öğrenci performansını ve sınıf içindeki tüm işleyişi etkilemektedir. Çalışmada okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile öz-yeterlik inançlarının birbirleri ile ilişkili olup olmadığı incelenmiştir. Ayrıca çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, yaş, öğrenci sayısı, çalışılan yaş grubu, eğitim düzeyi vb. değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile öz-yeterlilik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

### 1.2.1. Alt Amaçlar

Asıl amaca bağlı olarak aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

1. Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile öz-yeterlilik inançları arasında ilişki var mıdır?
2. Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile öz-yeterlilik inançlar puan ortalamaları öğretmenlerin *yaşına, cinsiyetine, görev durumuna, meslekteki yılına, eğitim düzeyine, çalıştıkları yaş grubuna, öğrenci sayısına, yardımcı olup olmamasına, kaynaştırma öğrencinin olup olmamasına* göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmakta mıdır?

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Çağın yenilik ve gelişimine yetişebilmek adına gerekli olan öğrenci merkezli, kapsamlı ve bilimsel eğitimin sürdürülmesidir. Öğretim-öğrenim süreci, bir sistem üzerinde doğru yönetilmesi gereken bir süreçtir. Bu karmaşık süreçte öğrenenlerin öğrenmesini kolaylaştıran kişi öğretmenlerdir. Öğrenenlere rehber olan, çocuklara zengin öğrenme ortamı hazırlayan, çocukların becerilerini geliştirmeleri için uygun fırsatlar sağlayan, iletişim becerisini etkili kullanan, sınıfta öğrenme için motive edici bir hava oluşturan, kaliteli öğrenciler yetiştiren, nitelikli öğretmenlere bağlıdır (Gökalp, 2019).

Kaliteli eğitimin oluşturulması için öğretmenlerin sınıfı iyi yönetmelerinden başlamaktadır. Bu düşünceyle yola çıkıldığında yönetim ve öğretim birbirleriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğiticilik yönleriyle beraber yöneticilik yönlerinin de geliştirilmesi gerekmektedir. Sınıf yönetimi konusunda başarı sağlayan öğretmenler genellikle iyi öğretmen özelliklerine sahiptirler (Demirel, 2011).

Sınıf yönetimi, yapılan faaliyetlere etkin katılım sağlama, verimli sınıf ortamı düzenleyip sürdürülmesi ve olumlu öğrenci davranışları geliştirmek için onlara rehberlik yapma sürecidir. Başka bir deyişle sınıfta pozitif öğrenmenin gerçekleştiği bir atmosfer

oluşturma ve çocukların yeteneklerini ortaya çıkarma surecidir. Bu surete çocuklar üzerinde en önemli ge öğretmendir (Şişman & Turhan, 2004).

Sınıfın yönetilmesinde en güçlü rolü oynayan öğretmenlerin mesleki bilgi ve yeterlikleri önem arz etmektedir. Her ğretmende bulunması gereken bazı mesleki nitelikler vardır. Öğretmenler uygulanacak etkinlikleri planlamalıdır. Yapılacak faaliyetlerin akıcılığı için en gerekli madde plandır. Ayrıca zamanın verimli kullanılması için plan Şarttır. Planlanan etkinliğe en uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesi de öğretmenin mesleki bilgisine bağlıdır. Çocukları doğru Şekilde değerlendirme konusunda da öğretmenlerin bilgi ve becerileri devreye girmektedir. Sınıfın kusursuz yönetilmesi için bir diğer mesleki nitelikte etkili iletiŐimdir. Öğretmen sınıfa çocukların gelişimlerini desteklemek amaçlı bulunan rehber rolünü oynamalıdır. Öğretmenlerin sınıftaki bu sorumluluklarını yerine getirmesiyle sınıf yönetiminin en önemli basamaklarını aŐtıėı anlamına gelmektedir. Etkili mesleki bilgi ve davranışlar sergileyemeyen ğretmen sınıf yönetimi konusunda baŐarıya ulaŐması mümkün değildir (Bandura, 1997; Demirel, 2011).

Nitelikli ğretmen olabilmek, öğretmenlerin kaliteli eğitim almaları bir yana, öğretmenlik mesleğinin getirmiŐ olduğu sorumlulukları başarıyla gerçekleştirebilmelerine olan inançlarıyla da ilişkilidir. Öğretmenlerin z-yeterlik inançları, düşünce, güdülenme ve niyet açısından önemli bir yeterlik algısıdır. Bandura z-yeterlik inancını, belirlenen amaca ulaşabilmek için hedeflenen davranışları bireyin başarıyla gerçekleştirebilme inancı olarak açıklamıŐtır. Bireylerin hayat döngüsünde önemli rol oynayan öz-yeterlik öğretmenler için ayrı bir öneme sahiptir. nk ğretmen eğitim süreçlerinin rehberi, yöneticileridir ve öğrencinin akademik başarısını, sosyal gelişimini yakından etki eden etmenlerin en önemlisidir. Öğretim-ğrenim sürecinin başarısını etkileyen önemli faktörlerden biri öğretmenin öz-yeterlik inançları olduğundan, ğretmen yeterliklerinde ayrı bir önem taŐımaktadır (Kiremit, 2006).

Alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin yeterliklerine olan inançları ve sınıf yönetim becerileri öğrenim ve ğretim sürecini doğrudan etkilediği görülmektedir. Bundan dolayı, okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile öz-yeterlik inançlarını belirleyerek iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi büyük önem taŐımaktadır. Elde edilen sonuçlar ile öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile öz-yeterlik inançlarının geliştirilmesi yönünde program geliştirilmesi ile tedbirlerin alınması açısından önemlidir.

#### 1.4. Varsayımlar

1. Bu araştırmada 6rneklemi oluşturan okul 6ncesi 6đretmenleri tarafından “*Kişisel Bilgi Formu*”, “*Okul 6ncesi 6đretmenlerin Sınıf Y6netimi Becerileri 6l6eği*”, ve “*Okul 6ncesi 6đretmenlerin 6z-Yeterlilik İnançlar 6l6eği*”nu doğru ve ger6eği yansıtır Şekilde doldurulduğu varsayılmaktadır.

#### 1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, 2021-2022 eğitim-6đretim yılı ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma Konya ili ve il6elerinde MEB’e bağlı resmi anasınıfı ve anaokulunda g6rev yapan okul 6ncesi 6đretmenleriyle sınırlıdır.
3. Bu araştırma “*Okul 6ncesi 6đretmenlerin Sınıf Y6netimi Becerileri 6l6eği*”, ve “*Okul 6ncesi 6đretmenlerin 6z-Yeterlilik İnançları 6l6eği*” veri toplama ara6larından elde edilen veriler ile sınırlıdır.

#### 1.6. Tanımlar

**Eğitim:** Kişilerin toplum normal yaşam koşularını, bağlılığını ve hayatta kalma becerilerini etkili bir Şekilde geliştiren sosyal s6re6tir (Arslan, 2009).

**Okul 6ncesi Eğitim:** Fiziksel, sosyal, duygusal, dil ve zihinsel y6nden gelişimlerinin 6oğunluğunu tamamladıkları, aile ortamından farklı bir sosyal ortamda bulunabilmelerini sağlayan sistemli bir eğitimidir (Ayaydın, 2010).

**6z-Yeterlilik:** En basit anlatımıyla 6z-yeterlilik, bireylerin yaşamlarında davranışlarını veya planlanan olay, etkinlikleri yapabilme inan6larıdır (Bandura, 1977).

## BÖLÜM 2

### 2. ALAN YAZIN (İLGİLİ ARAŞTIRMALAR)

Bu bölümde okul öncesi eğitim, sınıf yönetiminde temel kavramları, sınıf yönetim boyutları, sınıf yönetim modelleri, sınıf yönetimini etkileyen faktörler, sınıf yönetim yaklaşımları, öz-yeterlik kavramı, öz-yeterlik kaynakları, öz-yeterlik süreçleri, sosyal öğrenme kuramı, sosyal öğrenme kuramının temel kavramları, sosyal öğrenme kavramının ilkeleri, sosyal öğrenme kuramında öğrenme süreçleri, okul öncesi öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ve literatürdeki ulusal ve uluslararası çalışmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim, eğitimin temelidir. Okul öncesi dönem, çocukların gelişimlerinin ve nöron bağlantılarının yapıldığı en hızlı dönemdir. Çocukların beyin gelişimi, aynı zamanda bilişsel, motor, dil, duygusal gelişimleri için olanaklar sağlaması anlamına gelmektedir. Bundan dolayı çocuklar okul öncesi döneme denk gelen 0-6 yaş aralığında oldukça hızlı gelişim gösterirler. Bu hızlı büyüme döneminde okul öncesi eğitim ile çocukların beceri potansiyelini artırmaları ve üretken bir birey olmaları açısından önem arz etmektedir (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitim, 0-72 ay yaş aralığındaki çocukları kapsamaktadır. Çocukların gelişim özelliklerine ve bireysel özelliklerine uygun, donanımlı eğitim imkânı veren, çocukları fiziksel, duygusal ve sosyal açıdan destekleyen, yaşadıkları toplum değerlerine uygun şekilde yönlendiren ve çocukları ilköğretime hazırlayan eğitim sürecidir. Okul öncesi dönem en kapsamlı olarak, çocukların doğumundan ilkokul dönemine kadar bulunan dönem olarak açıklanmaktadır. Bu dönemde eğitim etkinliklerinin tamamına okul öncesi eğitim olarak adlandırılmaktadır (Oktay, 1990; Şahin, 2005). Ayrıca farklı yaş aralıklarında eğitim veren kurumlar farklı adlandırılmaktadır. 0-36 aylık yaş aralığında ki çocuklara bakım ve eğitim olanağı sağlayan kurumlara kreş, 36-72 aylık yaş aralığındaki çocuklara eğitim veren kurumlara anaokulu ve 60-72 aylık yaş aralığındaki çocuklara eğitim veren kurumlara ise anasınıfı denilmektedir (Şahin, 2005). Okul öncesi programlarının zengin olması, okul öncesi eğitim döneminin niteliklerini belirleyen bir unsurdur. Çocukların dil, motor, sosyal bilişsel ve duygu gelişimlerini destekleyen okul öncesi eğitim programları “gelişimsel” bir eğitim programıdır (MEB, 2013). Bu dönemde okul öncesi eğitim programı kadar öğretmenlerde önemli bir rol üstlenmektedirler. Öğretmenler, çocukları sosyalleştirmede ve toplum

yaşantısına hazırlamada, halkın milli değerlerini ve kültürünü yeni nesillere aktarmasında temel bir rol oynamaktadır. Kısacası çocukların kişiliklerinin olumlu yönde gelişmelerinde ve sağlıklı toplumların yetişmesinde öğretmenler başkahramanlardır (Özden, 2002).

Öğretmen nitelikleri okul öncesi dönemdeki zenginliği ve çocuğun gelişimini etkileyen temel öğelerden biridir. Öğretmen çocukların farklı gelişim gösterdiklerini, farklı kişilik özelliklere sahip olduklarını ve değişik becerilere sahip olduklarını unutmamalıdır. Öğretmen çocukların becerilerinin ne olduğunu öğrenmeli ve bu becerilere uygun öğrenme ortamları sunmalıdır. Böylece çocuğun gelişimine katkı sağlamış ve ilerideki okul yaşantısına olumlu yönde desteklemiş olur (MEB, 2013).

Çocukların bireysel gelişimi, öz-yeterlikleri, faydalı alışkanlıklar kazanması, eğitim ortamlarında akranları ile sosyal yönden gelişimini sağlanmasının yanı sıra, çocukların bedensel gelişiminde önemli olan oyun ve hareket ortamlarının sağlanması, ebeveynlere eğitim ve bakım konusunda destek gösteren okul öncesi eğitim kurumları gittikçe gelişmektedir. Okul öncesi dönemin insan gelişimindeki önemi konusundaki bilgiler arttıkça, okul öncesi kurumları giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Oktay, 1990).

## **2.2. Sınıf Yönetiminde Temel Kavramlar**

### **2.2.1. Eğitim**

İnsanoğlunu diğer canlı varlıklardan ayıran en temel kavram eğitimidir. Sosyal bir varlık olan ve bazı becerilere sahip olan insan, topluma ve değerlere uyumu, yaşamını devam ettirebilmek için bilgi ve yeterlikleri eğitim yoluyla kazanmaktadır (Oktay, 2020). Öğrenme ile eğitim kavramları birbirinden farklı ancak ilişkili iki kavramdır. Eğitimin gerçekleşmesi için öğrenme mecburidir. Çünkü eğitim olgusu yalnızca öğrenme becerisine sahip varlıklar için geçerlidir. Bireyin önceden yapamadığı bir işi yapabilir konuma gelmesi olarak tanımlanmaktadır. Birey hem istenilen hem de istenmeyen davranışı öğrenmektedir. Eğitim, öğrenilen istenmeyen davranışı yok etmek, istenilen davranışı geliştirmeyi amaçlamaktadır (Kağan & Yalçın, 2019).

Eğitim hakkında birden fazla değişik tanımla karşılaşılmaktadır. Ancak yapılan tanımların ortak özellikleri, eğitimin insan davranışlarında değişiklik oluşturması, yeni nesillere deneyimler aktarılması ve insanın eğitim olmadan bireylerin yaşamlarını sürdürdüğü topluma uyum sağlayamayacak olmasıdır (Oktay, 2020).

### **2.2.2. Sınıf**

Her defasında eğitim amacının kaliteli insan yetiştirmek olduğu vurgulanırken, unutulmamalıdır ki nitelikli bireyler, eğitim sisteminin en fonksiyonlu kısmı olan sınıf ortamında yetiştirilmektedir. Bundan dolayı sınıf içi etkinlikleri düzenlemede, öğretimi gerçekleştirmede, öğrenciyi topluma hazırlama gibi temel amaçlara ulaşılması için sınıf yönetiminin önemi bariz şekilde görülmektedir. Etkili sınıf yönetiminin oluşturulması eğitimin mecburi bir parçasıdır (Yüksel & Filiz, 2017).

Sınıf, öğretmen ve öğrencilerin zamanlarının çoğunluğunu beraber geçirdikleri bir ortam olarak tanımlayabiliriz. Sınıf, öğretmenlerin meslek hayatları, öğrencilerin eğitim hayatları boyunca değerlerini, davranışlarını, düşüncelerini belirleyen önemli bir öğedir. Öğrencilerin kişisel farklılıklarını göz önünde bulundurarak düzenlenen, içinde kendine has özelliklere sahip olan ve öğrencilerin kaliteli bireyler olarak yetiştirildiği, eğitim-öğretimin gerçekleştirildiği, öğretim-öğrenim hedeflerinin uygulandığı bir yaşam alanı olarak tanımlayabiliriz. Bu denli çok boyutlu bir öğrenim alanını ve sınıf içi faaliyetleri yönetmek öğretmenin sınıf yönetim becerileriyle ilişkilendirilebilir (Başar, vb. 2017; Özdemir, 2017). Özetle sınıf, yalnızca masa, sandalye ve tahtası olan bir ortam değil, öğretmen ve öğrencilerin sürekli etkili iletişim halinde oldukları sosyal bir mekândır. Bu yüzden öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerine sahip olması, eğitimin temel unsuru olan sınıf ortamlarını her yönden yaratıcı bir şekilde düzenleme konusunda başarılı olmalarını sağlayacaktır (Erol, 2006).

### **2.2.3. Yönetim**

Yönetimin anlamını psikologlar, eğitimciler, sosyologlar kendi bilim dallarına uygun farklılıklarla açıklamış olsalar da hepsinde yönetimin ortak unsuru, belli hedeflere insanların çabaları ile ulaşılmasıdır. Fakat yönetim de hedeflere sadece insan çabasıyla ulaşmak yoktur. Yönetimde araç, gereç, güç, gibi kaynakların insanlar tarafından doğru şekilde kullanılmasını sağlamak vardır. Bazı durumlarda yönetimde araç gereçler olmasa bile belirlenen hedefe varabilmek için insan faktörü önemlidir. Bu bağlamda en iyi örnek öğretmenin sınıfta öğrencileri yönetmesidir. Öğretmenlerin sınıfta öğrencileri yönetmeleri durumunda üretim faaliyeti yoktur ama bir amaç doğrultusunda yapılan etkinlikler vardır. Daha basit bir şekilde açıklayacak olursak yönetim bireyi etkilemektir diyebiliriz. Şöyle ki bir kurumda, organizasyonda, iş yerinde yani herhangi bir yerde bireyleri etkilemek için kullanılan bir

yaklaşımıdır. Dolayısıyla sınıf yönetimini sınıfta bulunan öğrencileri etkilemek olarak tanımlayabiliriz (Erdoğan, 2005; Koparal & Özalp, 2013).

#### **2.2.4. Sınıf Yönetimi**

Sınıf yönetimi, öğrenme için elverişli ortamın ve devamlılığının sağlanmasıdır. Belirli hedeflere ulaşmak adına etkinliğin tasarım, düzen, iletişim, ilişki ve değerlendirme gibi unsurlara uygun model, strateji, kavram ve tekniklerin düzenli ve becerili bir şekilde uygulanmasıyla ilgili çalışmaların bütünüdür. Öğrenci özelliklerine uygun yaklaşımları belirleyen, sınıf düzenini oluşturan ve öğrencilere olumlu özellikler katmak için dikkat edilen faktörlerin tamamına sınıf yönetimi denir. Sınıf yönetimi, sınıf ortamının sistemli ve huzurlu olmasını, etkili öğrenim için tercih edilen yöntemlerin belirlenmesi ve uygulanmasını sağlamaktadır. Jonhson'a göre eğitim-öğretim faaliyetlerinin başarıyla uygulanması için, sınıf ortamının, disiplinin, öğrenme düzeninin sağlanması ve sürdürülmesi gerekmektedir. Sınıf yönetimi öğretmenin sınıfta sadece otoriteyi sağlaması anlamından çok daha geniş anlama sahiptir. Öğrenim ortamını sağlıklı olmasını, sınıf içi çocuk-çocuk öğretmen-çocuk etkileşimini, motivasyon, iş birliği ve güdülemeyi içine alan kapsamlı bir kavramdır. Sınıf yönetimi öğrenciyi, sınıfı, yöntemi, uygulanacak faaliyetleri, plan-programı ve zamanı birbiri ile sistemli olarak yöneterek, öğrenim ortamını öğretime hazır hale getirme olarak tanımlanmaktadır (Çalık, 2012; Jonhson vd., 1997; Erdoğan, 2005; Martin, 1990; Ming-tak & Wai-shing, 2008; Sarıtaş, 2006).

Eğitim yönetiminde, sınıf yönetimi önemli ve ilk sıralarda yer alan bir kavramdır. Planlı programlı bir şekilde istenilen davranışları öğrenciye kazandırma ilk olarak sınıfta başlar. Öğrenci, öğretmen, program gibi unsurlar sınıfı oluşturmaktadır. Sınıf yönetiminin niteliği, eğitim ve okul başarı niteliğini oluşturmaktadır. Sınıf yönetimi verimli öğretim ve öğrenme yöntemlerinin belirlenmesi ve sınıfta kullanılmasını ele almaktadır. Çocuklar için güdüleyici, tertipli, emniyetli bir sınıf ortamı oluşturmayı, çocukların sorumluluk üstlenmesini ve davranışlarını kontrol etmeyi öğretmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, baskı, kaba davranış ya da şiddetle değil, çocukların kendi iradeleriyle gösterdikleri katılımı başarıyla bir sınıf yönetimi oluşturulmalıdır. Daha geleneksel yaklaşımlarda öğretmenin disiplinli, aşırı kuralcı ve baskıcı tavrı sınıfta başarılı bir sınıf yönetimi oluşturduğu düşünülmektedir. Sınıf yönetiminde, öğretmen becerileri kadar öğrenim ve öğretimin gerçekleştiği sınıf ortamı da oldukça önem arz etmektedir. Sınıf ortamının düzenli, verimli, rahat, demokratik olması gerekmektedir. Bunun için öğretmenler plan yapmadan önce düşünce ve fikirlerini çocuklarla

paylaşması ve onlardan gelen fikirleri göz önünde bulundurması gerekmektedir. Böylece sınıfta hem başarılı yönetim hem öğretmen ve çocukların istekleri beraber oluşturulmaktadır. Ayrıca bu süreçte böyle bir yol izlenmesi öğretmenin beklentileri karşılamak amacıyla aldığı sorumluluğu hakkıyla vermiş olur. Öğretmen kullanacağı sınıf yönetim yöntemini belirlemek adına başta sınıfın fiziki durumunu kontrol eder ardından beklentiler ve elinde bulunanı harmanlayarak bir sınıf yönetim şekli belirlemelidir. Öğretmen sınıf yönetim yaklaşımını seçerken hiçbir unsuru dikkate almaması söz konusu bile değildir. Sınıfın fiziki koşulları, çocuk sayısı, yaş grubu, çocukların gelişim farklılıkları, sınıfta kaynaştırma öğrencinin olup olmaması, çocukların gereksinimleri gibi önemli faktörleri atlamaması gerekir. Öğretmenin bu önem arz eden öğeleri dikkate alıp seçtiği sınıf yönetim yaklaşımını, sınıfta gerçeğe dönüştürmek amacıyla doğru yöntem, strateji ve teknikler belirlemelidir. Çocuklara istenilen davranış ve tutumları kazandırmak için öğretmenlerin en doğru yaklaşımı tercih etmeleri gerekir. Belirlenen sınıf yönetim yaklaşımı, yöntem ve stratejilerin ardından, öğretmen sınıf yönetim düzeyinin ne seviyede olduğunu anlamak ve gerekiyorsa bazı değişiklik yapmak amacıyla değerlendirme yapmalıdır. Bu değerlendirme sadece öğrencilerin istenilen davranışı kazanmamış ya da düzgün kazanmış olmaları değil, öğretmenin kendi beceri ve yeterliliklerini de değerlendirilmesini amaçlamaktadır (Başar, 1999; Ottekin Demirbolat, 2018). Çocukların ilgi, beklenti, gelişim ve ihtiyaçlarına yönelik, başarılı bir sınıf yönetiminin inşa edilmesi için genel olarak bazı özellikler belirlenmiştir.

- Yeni eğitim öğretim yılına organize ve düzenli başlamak,
- Çocukların sergiledikleri olumsuz davranışları ve bu davranışların sebepleri öğrenilip dikkat edilmesi,
- Sınıfın ve çocukların iletişimlerinin güçlü seviyede olması,
- Sınıf ortamında öğretmen-çocuk etkileşiminin iyi seviyede olması,
- Çocukların yüksek düzeyde istekli olması,
- Çocuklar için sınıfta fiziksel ortamın kaliteli hazırlanması,
- Belirlenen sınıf yönetim kuralları herkes tarafından kabul görülmesi ve uyulması,
- Öğretim esnasında öğretmenin teknik ve yöntemleri etkili kullanması için gerekenler iyi belirlenmeli,
- Sınıfta başarılı öğretim için önceden hazırlanmalı, karşılaşılan istenmeyen davranışlara yönelik önceden tedbirler oluşturulmalı,
- Uygulanılacak faaliyetler için zamanın verimli kullanılmalı,

- Belirlenen sınıf yönetim kuraları kaynaştırma öğrencilerine yönelik olmasına dikkat edilmeli ve gereken tedbirler alınmalı,
- Sınıf yönetiminin sistemli işleyişi için sorumluluk sadece öğretmene bırakılmamalı çocuklarda bu yönetime dahil edilmeli,
- Elde bulunan kaynaklar etkili kullanılmalı,
- Sınıf yönetimi konusunda öğretmen ve çocuklar kendi sorumluluklarının farkında olmalıdırlar (Gürsel, 2011).

Etkili sınıf yönetimi için Özdemir (2007) ise şu özellikleri sıralamıştır. Bunlar;

- Çocuklara yapabilecekleri sorumluluklar verilmeli,
- Çocuklar öğrenme için güdülenmeli,
- Kaliteli öğrenme sağlamak için zaman etkili kullanılmalı,
- Çocukların dersi kaynatmasına izin verilmemeli,
- Çocukların hepsinin etkinliklere katılımına dikkat edilmeli,
- Çocuklara yapabilecekleri kadar ev ödevi verilmeli,
- Çocukların öz saygısını destekleyecek şekilde ders işlenmeli,
- Etkinliklerde görsel-işitsel materyaller tercih ederek öğrenimi zenginleştirilmeli,
- Öğrenmenin her basamağında ve boyutunda çocuk katılımı sağlanmalı,
- Sınıf donanımlı bir öğrenme ortamı olarak organize edilmelidir (Özdemir, 2007).

Öğretmenlerin gerekli sınıf yönetim becerilerine sahip olması, okul öncesi eğitimde nitelikli öğrenimin oluşmasında, çocukları geleceğe hazırlamada önemli olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimi için oyun ve oyun içinde yer alan değerlerin ne kadar önemli olduğu bilinmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin oyun kavramı üzerinde ciddi anlamda durması gerekmektedir. Öğretmenin oyun konusunda bilgi ve becerilerinin bir araya gelmesi, sınıfta istenmeyen davranışların ortadan kaldırılması, olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulması ve olumlu ilişkilerin sağlanması anlamına gelmektedir (Can & Günaydı, 2019).

Öğretmenin alan bilgisi, öğretim için kullandığı yöntem ve teknikler eğitime olan bakış açısı ile becerileri arasında ilişki olduğu görülmektedir. Alan bilgisi ve becerileri yeterli seviyede olmayan öğretmenlerin öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Öğretmenin öğretmede sıkıntılarının olması çocuklarda etkinlik sırasında sıkılmalarına, anlatılandan uzaklaşmalarına, dikkatlerinin dağılmasına sonuç olarak sınıf yönetiminde sorunların oluşmasına neden olmaktadır (Sari, 2018).

Sınıf yönetiminde öğrenme ortamlarındaki atmosferde önemli bir yere sahiptir. Her sınıfta öğrenmeyi etkileyen bir hava vardır. Sınıfta, bu havanın olumlu veya olumsuz olması, tercih edilen yaklaşımlar ve diğer bütün ilişkiler öğretmen sorumluluğundadır. Ancak çocukların öğrenmeye karşı gösterdikleri tutum da sınıfta oluşan atmosferi etkiler. Bu durumda öğretmen bilgi, beceri ve deneyimleri ile çocukları sınıfta olumlu bir hava oluşturan faktör olarak kullanmalı ve sınıfın bütün özelliklerini dikkate almalıdır (Özyurt, 1999).

Sınıf yönetimini etkileyen bir diğer öğretmen becerisi de iletişimidir. İletişim sadece öğretmen-çocuk arasında değil çocuk-çocuk ve çocuk-çevre arasında da gerçekleşir ve öğretmen bu ilişkiler arasındaki iletişimde büyük rol oynamaktadır. Ayrıca sınıf içerisinde tek taraflı iletişim yararsızdır. Bu durumda iletişimin fayda sağlaması için öğretmenin bilgili olması gerekir. İletişimde en önemli husus dil olduğu düşünülürse, öğretmenin kullandığı dil çocukları güdülemeli, güvende hissettirmeli ve faaliyetlere kolayca katabilecek zenginlik ve kıvraklıkta olmalıdır. Sonuç olarak öğretmenin doğru ve etkili iletişim kabiliyetine sahip olması, sınıf yönetiminin kaliteli bir biçimde gerçekleştirildiği anlamına gelmektedir (Aydın, 2019).

### **2.3. Sınıf Yönetim Modelleri**

Sınıf yönetimi konusunda birçok farklı görüş, farklı yaklaşım ve farklı modeller bulunmaktadır. Öğretmenlerin eğitime olan bakış açıları, kişilik özellikleri, öz-yeterlikleri, alan bilgisi, öğrencilerin gelişimleri, gereksinimleri, araçlar, kaynaklar gibi etmenler kullanılacak sınıf yönetimi modelleriyle ilişkilidir (Bilir, 2014; Sarı ve Dilmaç, 2004). Günümüzde sınıf yönetimi modelleri tepkisel model, önlemsel model, gelişimsel model ve bütünsel model olarak gruplandırılmıştır.

#### **2.3.1. Tepkisel Model**

Sınıfta görülen problem davranışlara ya da bu davranışların doğurduğu neticeye karşı tepki olan sınıf yönetim modeline “Tepkisel Model” denir. Tepkisel modelin amacı sınıfta oluşan problem davranışlar ve olayların değiştirilmesidir. Mantık olarak istenmeyen sonuç eşittir tepki biçimindedir. Bu yüzden tepkisel model sınıf yönetiminde sıradanlaşmış bir model çeşididir. Sınıfta yapılan faaliyetler gruptan çok bireye yöneliktir. Ayrıca disiplini sağlamak adına ceza ödül yöntemi kullanılmaktadır. Tepkisel modeli sıkça kullanan öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin düşük olduğu ve diğer modellere yeterince başvurmadığı görülmektedir. Sınıfta oluşan istenmeyen davranış ya da bu davranışlar

sonucunda tepkisel modelin çokça tercih edildiği görülür, ancak sergilenen her tepkinin karşı bir tepki oluşturması modelin zayıf taraflarındandır (Başar, 1999).

Öğretmenin sınıfta öğrenci ilişkilerine karışması, problem davranışlara karşı ceza yöntemine başvurması, olumsuz olayların oluşma nedeninden çok sonuçlarına dikkat edip, tepkisini çoğunlukla bireye göstermesi, belirlenen kurallara ulaşılması hedefler olarak göstermesi ve öğrencilerle fikir alışverişi yapmadan uygulamaya çalışması sınıf yönetiminde tepkisel modelin göstergeleridir. Öğretmenler sınıfta oluşturmaya çalıştıkları sınıf yönetiminde tepkisel modele uyan hareketlerden olabildiğince kaçınmaları gerekmektedir (Şentürk, 2006).

### **2.3.2. Önlemsel Model**

Önlemsel model, geleceği tahmin etme, sınıfta oluşabilecek olumsuz davranış ve bu davranışların sonucu gerçekleşmeden önlem alma yönelimidir. Amacı, sınıfta problemlerin oluşmasına fırsat vermeyen bir mekanizma geliştirmek ve sınıf yönetiminde tepkisel modele ihtiyacı azaltmaktır. Uygulamaları gruba yöneliktir. Öğretim öncesi düzenlemeleri ve sınıfta istenilen davranışı aktarmak adına oluşturulan ortam ile istenmeyen davranışı uzaklaştırmak için seçilen kuralları de kapsamaktadır. Bu modelde kaçırılmaması gereken detay öğretmenin sınıfta istenmeyen davranışları önlemek amacıyla belirlediği kurallar ve aldığı tedbirleri abartmamasıdır. Gerekenden fazla önlem alınması öğrencilerin sınıfta daralmalarına, huzursuz hissetmelerine ve okul dışındaki hayatlarında bilgisiz kalmalarına sebep olmaktadır. Bundan dolayı gerektiği kadar önlem alınmalı ve alınan tedbirler de öğrencileri bunaltacak derecede olmamalıdır (Ağaoğlu, 2003; Başar, 1999).

### **2.3.3. Gelişimsel Model**

Öğrencilerin fiziksel, duygusal, deneyimsel gelişim düzeylerinin gerektirdiği uygulamaların gerçekleştirilmesini temel alır. Sınıftaki tüm etkinliklerin düzenlenmesinde çocukların psikolojik ve fiziksel gelişim düzeyleri dikkate alınmalıdır. Çocukların gelişim düzeylerinin, sınıf yönetimi açısından yaratabileceği sonuçlar düşünülerek dikkate alınmalıdır (Başar, 1999).

Jacobsen (1985)'e göre gelişimsel model dört basamaktan meydana gelir:

*10 yaşına kadar:* Çocuğun, nasıl öğrenci olunacağını öğrendiği bölümdür. Bu süreçte öğretene büyük rol oynar. Bu dönem okul öncesi dönemini de kapsar. Öğretmenler sınıf yönetimi esnasında çocukların gelişim özelliklerini dikkate alır.

*10-12 yaş dönemi:* Çocuklar olgunlaşmıştır ve sınıf yönetimine uyarak öğretmeni memnun etmeye arzudur.

*12-15 yaş dönemi:* Bu dönemde öğrenciler sınıf düzenini oluşturan kuralları sorgulamaya başlar ve arkadaşlarının destekleriyle öğretmenlerine zorluk çıkarırlar.

*Lise dönemi:* Bu dönemde öğrenciler sorumluluklarının farkına varırlar ve davranışlarını düzeltirler. Kurallar konusunda da sorunlar azalır (Akt: Başar, 1999).

#### **2.3.4. Bütünsel Model**

Sınıf yönetim modellerinden önlemsel modele evlilik verme, gruba olduğu kadar bireye de yönelme, istenmeyen davranışların oluşabilme sebeplerine fırsat vermeyerek istenilen davranışa erişme vardır. Bütünsel modelde, sınıf ortamını istenilen davranışın oluşması için uygun düzenleyerek, tepkisel yönetmeden faydalanarak istenmeyen davranışları düzeltmeye çalışılır. Bütünsel model diğer modellerin hepsini kullanmaya dayalı bir modeldir. Hiçbir model tek başına kullanıldığında sınıf yönetiminde yeterli değildir. Kısaca bütünsel model karma bir yaklaşımdır (Başar, 1999; Erdoğan, 2005).

#### **2.4. Sınıf Yönetim Boyutları**

Başarılı bir sınıf düzeninin oluşturulması için sınıf yönetimi ilişkin belirlenen boyutlar şöyle sıralanmaktadır.

- Sınıf düzeni,
- Zaman yönetimi,
- Plan-program etkinlikleri,
- İlişki ve iletişim düzenleme,
- Davranış yönetimi.

Başarılı bir sınıf yönetimi için dikkat edilen bu boyutlar sınıf ortamı ile yeterli olmayıp öğretmenin okul içi ve okul dışı etmenleri de göz önünde bulundurması gereken yorucu bir sorumluluktur. Sınıf ortamı hazırlanırken hangi boyutun daha ağırlıklı kullanımı konusunda

farklı tercihlerin görülmesi, öğretmenin mesleki eğitimine bağlı olan bir durumdur. Sınıf ortamında, öğretmenlerin diğerlerine nazaran daha mühim olarak gördükleri boyut veya boyutlar, öğrencilerin öğrenme algılarının gelişiminde önemli faktörler arasında görülebilir (Arslan, 2017).

#### **2.4.1. Sınıf Düzeni**

Öğrenim ve öğretimin gerçekleştiği sınıflar, belirlenen hedeflere en verimli şekilde ulaşmak adına fiziksel açıdan öğrencilerin gereksinimlerine, farklılıklarına, fizyolojik-psikolojik gelişimlerine göre ve öğretmenlerin beklentilerini karşılayabilecek şekilde düzenlenmelidir. Fiziki ortam denilince akla gelen, eğitimin bir parçası olan sınıf ortamlarının fiziksel açıdan sahip olması gereken nitelikler ve bu niteliklerin ne seviyede öğretim hedeflerine uygun olduğudur. Zamanlarının çoğunu sınıfta geçiren öğrencilerin sınıf ortamında güvende, mutlu ve huzurlu hissetmeleri sağlanmalı aynı zamanda güdüleyici, öğretici ve motive edici olmalıdır. Etkili bir sınıf yönetimi için, öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlayan, öğretmenin belirlediği amaçlara ulaşmasını kolaylaştıran, öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin daha etkili olabilmesini sağlayan sınıf içi başarılı fiziki ortamlar oluşturulmalıdır (Tutkun, 2016). Sınıf yönetiminde önem arz eden fiziksel ortam değişkenlerini ısı, ışık, ses, renk, temizlik, görünüm, öğrenci sayısı, sınıf büyüklüğü, gürültü olarak sıralayabiliriz.

##### **a. Öğrenci Sayısı**

Sınıftaki öğrenci sayısı, öğrencilerin başarısını etkileyen bir etmendir. Kalabalık sınıflarda öğrencilerin dikkatlerini toplaması, güdülenmesi ve derse katılım sağlaması oldukça zordur. Kalabalık sınıflarda öğretmenin öğrencilerinin hepsiyle birebir ilgilenmesi, öğrenmelerine yardımcı bulunması, sağlıklı iletişim kurması, dönüt vermesi zorlaşır. Ayrıca sınıf kurallarının uyulmasını sağlamak, sınıfı temiz tutmak ve havalandırma konusunda da sorunlar yaşanmaktadır. Kalabalık olmayan sınıflarda ise öğretim daha kolay olur. Öğretmen öğrencilerle doğrudan ilgilenme fırsatı bulur, onları daha çabuk tanır ve kendini sevdirebilir. Öğrencileri gözlemlemek, dönüt vermek, öğrenileni pekiştirmek, uygulama yapmak daha kolaydır. Okulun ve sınıfın büyüklüğü öğrenci sayısına nazaran küçük ise, gerektiği gibi fiziki ortamların zengin olmaması öğrencileri olumsuz etkileyen bir diğer faktördür. Sayılan bunca olumsuzlukların bulunduğu bir sınıf ortamında yerleşim düzeni, öğretim yöntemleri,

kullanılan araç-gereçler gibi unsurlar bulunan olumsuzlukları bir nebze olsa da giderebilir (Tutkun, 2016).

### **b. Yerleşim Düzeni**

*Klasik Düzen:* Bu düzen öğrencilerin birbiriyle etkileşimi az olduğu, öğretmenin merkezde bulunduğu bir oturma düzenidir. Klasik düzende disiplini sağlamak kolay olsa da çoğunlukla okul öncesi sınıflarında tercih edilen oturma şekli değildir (Sarpkaya, 2019).

*U Düzeni:* Öğretmenin bütün sınıfı görebildiği oturma düzenidir. Öğrenci-öğretmen etkileşimi kolaydır. Hem öğrenciler hem de öğretmen açısından rahat bir oturma düzenidir. Çalışma ortamının rahat kullanılmasına ve görsellerin tüm sınıf tarafından görülebilmesine imkân vermektedir (Gürsel, 2011).

*Daire Düzeni:* Bu düzende öğrencilerin masa ya da sandalye gereksiz oturabildikleri bir yerleşim düzenidir. Öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimi oldukça yüksektir. Grup olarak oyun oynarken ya da masal anlatımında tercih edilen oturma düzenidir (Dilmaç & Eksi, 2020).

*Küme düzeni:* Öğrenciler arası etkileşim oldukça fazladır. Sosyallik yüksektir. Yardımlaşma, problem çözme ve liderlik özellikler ön plana çıkmaktadır. Grupla karar verme, sorunlara beraber çözüm arama, öğrenileni pekiştirmek gibi olumlu yönleri bulunmaktadır (Tutkun, 2016).

### **c. Işık (Aydınlatma)**

Herhangi bir mekânda ışık kişileri etkileyen bir etkidir. Aydınlatması az olan kasvetli bir ortam bireyleri ruhsal açıdan olumsuz etkiler. Işık okullarda veya sınıflarda öğretmenin öğretmesine öğrencinin öğrenmesine direkt olarak olumlu ya da olumsuz etki yapmaktadır. Doğru aydınlatılmamış bir sınıf ortamı, öğrencilerin başarısını olumsuz yönde etki etmektedir. Öğrencileri rahatsız etmeyen, göz sağlığını bozmayacak, iş becerisini artıracak, en yüksek verimi sağlayan aydınlatma seçenekleri tercih edilmelidir (Baytekin, 2013).

### **d. Isı (Sıcaklık)**

Öğrenim ortamlarının sıcaklığı öğrencilerin verimliliğini büyük ölçüde etkiler. Isı değişkeni, sınıfın ne ile ısıtıldığı, mekânın büyüklüğü, binanın yalıtımı, pencere sayısı vb. gibi

unsurlara bağılıdır. Sınıflar kalorifer aracılığıyla ısıyor ise normal sıcaklı 17°-23°arasında olmalıdır. Ayrıca binanın her yeri eşit şekilde ısınacaktır. Isı soba ile sağlanıyor ise sıcaklığı dengede tutmak zor olacaktır ve sınıfta kapı, pencere kısımlarında oturan öğrenciler soğuğa maruz kalırken sobaya yakın olanlar sığağa maruz kalacaktır. Sınıfların soğuk olması öğrencilerin hastalanmasına yol açar ve bu nedenle derslere düzenli katılamamalarına sebep olurken, aşırı sıcak olması da öğrencileri pasifleştirip uyuklamalarına neden olacaktır. Her iki durumda da sıcaklığın sınıf yönetimini etkilediği görülmektedir (Çoban, 2019).

#### **e. Gürültü**

Gürültü öğrencileri ruhsal anlamda rahatsız edici, dikkat dağıtıcı, öğrenmeyi engelleyici bir değişkendir. Öğretmen öğrenci arasındaki iletişimi kısıtlar buda öğrenmeyi olumsuz etkiler. Belirlenen kurallara uymak sınıf ortamında oluşan gürültünün önüne geçilmesini sağlamaktadır. Kısaca aşırı gürültünün bulunduğu durumlarda sınıfın huzursuzluğu sınıf yönetimini etkilemektedir (Tutkun, 2016).

#### **f. Renk**

Renkler insanlarda değişik duygular uyandırır. Bu yüzden sınıf ve okullarda kullanılan renkler öğrencilerin yaşlarına uygun şekilde seçilmelidir. Duvarlar için kullanılan renkler kadar eşyalarında renkleri önemlidir. Sınıf içinde kullanılan renkler birbirleriyle uyum göstermelidir. Seçilen doğru renklendirme sonucu öğrencilerde estetik duygular oluşur ve motivasyon artar (Tutkun, 2016).

#### **g. Temizlik**

Temizlik kişilerin hayatı boyunca dikkat etmesi gereken bir gereksinimdir. Özellikle sınıf gibi kalabalık ortamlarda temizliğin önemi daha da artmaktadır. Öğretmen öğrencilerine temizlik bilincini aşılmalıdır. Bilindiği gibi birçok ciddi hastalığın temelinde pisliğin yattığı görülmektedir. Bu yüzden duvarlar, pencereler, zemin ve araç-gereçlerin temiz olması sağlık açısından önem arz etmektedir. Japonya’da sınıf temizliğini öğrenciler ve öğretmenler yaptıkları için okullarda temizlik görevlisi bulunmamaktadır (Sarpkaya, 2019).

#### **h. Estetik (Görünüm)**

Sınıf, öğrencilerin zamanlarının çoğunluğunu geçirdikleri ortamdır. Bu yüzden sınıflar hakkında birçok konu önemliken sınıfın görünümü de yeterince önemlidir. Öğrencilerin

zevklerine hitap eden, yaşlarına uygun estetik bir ortam öğrenmeye güdüler. Sınıfta kullanılan renkler, mobilyalar, araç-gereçler buldukları konum hepsi bir bütün oluşturması gerekmektedir. Öğretmenler öğrencilerin istekleri doğrultusunda yaptığı küçük değişiklikler bile sınıfın estetikliğini artırır (Tutkun, 2016).

#### **2.4.2. Zaman Yönetimi**

Zaman yönetimi, bir iş için belirlenen hedefe ulaşabilmek adına ne kadar zaman harcadığının düzenlenmesi ve planlanması anlamına gelmektedir. Zaman yönetiminde temel hedef elinizde bulunan zaman dilimini ayrıntılı bir şekilde planlanmasıdır. Zamanı etkili yönetmenin sırrı başarılı bir plan oluşturmak kadar oluşturulan plana sadık kalmaktır. Derste yapılacak olan faaliyetleri daha önceden sıraya koymak, etkinlikler arası geçişlerde zaman kaybetmemeye dikkat etmek, kullanılacak materyalleri vaktiyle ayarlamak, kullanılacak ise projektör gibi elektronik cihazları dersten önce hazır hale getirmek zamanın etkili kullanılmasında önemli adımlardır. Zaman yönetiminde zamanı kullanmayı bilmek yetmeyebilir, zamanı zekice kullanmak ve oluşabilecek sorunları göz önünde bulundurarak zamanı planlamak gerekmektedir. Öğretmen, beklentileri, gereksinimleri ve fayda sağlayacak konuları önem sırasına göre sıralaması, derste zaman kaybı yaşatabilecek disiplin sorunları ya da farklı etkenlere karşı önceden çözüm belirlemesi zamanı verimli kullanmasını sağlamaktadır. Öğretmenin gerçekleştirdiği iyi bir zaman yönetimi başarıyı beraberinde getirmektedir (Livatyalı, 2011; Tutar, 2020).

#### **2.4.3. Plan-Program Etkinliklerin Yönetilmesi**

Plan ileride yapılacak eylemler sıralamasında düzen ve belirlilik anlamına gelmektedir. Sınıf ortamında yapılacak her etkinlik planlanmayı gerektirmektedir. Etkili bir sınıf yönetimi için plan yapılması mecburidir. Planlama, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için yöntem ve tekniklerin seçilmesi, kullanılacak araç-gereçlerin temin edilmesi süreci anlamına gelmektedir. Kısaca, bir faaliyet için tüm gerekenlerin önceden hazırlanması ya da geleceği oluşturmak olarak tanımlanmaktadır. Planlama ile derste yapılacak faaliyetler belirlendiği için ders esnasında oluşabilecek beklenmedik problemlerin önceden fark edilmesi de mümkündür (Erdoğan, 2005). İyi bir planlama 5 aşamadan oluşmaktadır.

- **Durum Analizi:** Planlanacak konuyla ilgili kapsamlı bir analiz yapılmalıdır.
- **Hedeflerin Geliştirilmesi:** Planın amaçları şu an ki durum ile olması istenen duruma göre hazırlanmalıdır.

- **Stratejiler:** Belirlenen hedeflere en uygun nasıl erişilebileceği seçilmelidir.
- **Uygulama:** Stratejilerin nerde ve ne zaman kullanılması gerektiği belirlenir.
- **Değerlendirme:** Belirlenen amaçlara ne derecede ulaşıldığı saptanmaktadır (Erdoğan, 2005).

Plan yapılırken belirli bir süreyi kapsamaludur, öğrenci merkezli olmalıdır, planlamada çevre koşulları, öğrencilerin bireysel farklılıkları, eğitimde güncel gelişmeleri dikkat edilmelidir. Plan çalışmalarında her duruma karşı uygun olabilmesi adına esnek oluşturulmalıdır (Gülşen, 2015).

#### 2.4.4. İlişki ve İletişim Düzenleme

İletişim, bilinen bütün yollardan yararlanarak, duygu düşünce ve bilgileri başkalarına ulaştırılmasıdır. Başka bir tanımla bir düşünceyi bir duyguyu el, kol, baş, yazı, televizyon, radyo, telefon gibi araçlar yoluyla kişiden kişiye aktarılmasıdır. İletişimin amacı duygu, düşünce ve bilgileri karşı tarafa aktararak değişimi sağlamaktır (tdk.gov.tr; Uğurlu, 2018).

Sınıf ortamında öğrenciler fiziksel güvencelerinin yanında kendilerini duygusal olarak da güvende hissetmek istemektedirler. İstenilen bu duygusal güvenliğin oluşturulması için, öğrencilerin kendilerini korkmadan ifade edebilmeleri, kendilerini hem bireysel olarak hem de bir grubun üyesi olarak değerli görmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin sınıfta yarattığı pozitif iletişim ortamı öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilmelerinde ve kendilerini değerli hissetmelerinde ciddi öneme sahiptir. Güven verici, saygılı ve güdüleyici bir iletişim tercih edilmesi öğrenciler için duygusal anlamda güvenli bir sınıf ortamı oluşturulmasını sağlamaktadır (Karip, 2019).

Öğretmenin öğrencileriyle kurduğu kaliteli bir iletişim sınıf yönetiminin başarısını artırmaktadır. Sınıf içinde olumlu ortam oluşturmak, öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin güçlü inşa edilmesi ve devam ettirilmesiyle sağlanabilmektedir. Sınıfta sorunlu sayılabilecek ilişkilerin doğru bir iletişim ile üstesinden gelinebilmektedir. İletişim bu yönüyle sınıf ilişkilerinde olumlu rol oynar. Öğretmen plan program belirlerken, öğrencileri değerlendirirken, uygulama sırasında kısaca her an öğrenci ile iletişim halindedir. Yöneticinin bu işlemleri uygularken ulaştığı başarı öğrencilerle kurduğu sağlıklı iletişimden kaynaklanmaktadır (Erdoğan, 2005).

Başarılı bir sınıf yöneticisi dili konusunda kabiliyetli olmalı ve zekice kullanmalıdır. Öğretmenin dilini etkili kullanması öğrenci başarısını doğrudan etkilemektedir. Dil yardımıyla öğretmen istediklerini kısa ve net bir şekilde belirtmektedir. Öğrencilerden istenilen, onların gelişimlerine uygun açık bir dille anlatılmalıdır ki sınıfın tamamı anlatılandan aynı sonucu çıkarmalıdır. Öğretmen öğrenciler ile iletişimde kaba davranmamalı, aşağılayıcı kelimeler kullanmamalıdır. Öğrencileri üzecek, onları arkadaşları yanında utandıracak sözler sarf etmemelidir. İletişimde anlatılan ve anlatılanın nasıl anlatıldığı önemlidir. Saygı, sevgi ve değer kelimelere yansıtılmalıdır. Yönetici başarılı iletişim yollarıyla öğrencinin faaliyetlere istekle katılmasını sağlamalıdır (Başar, 1999).

#### **2.4.5. Davranış Yönetimi**

Sınıf yönetiminde önemli unsurlardan biride davranış yönetimidir. Davranış kişilerin uyaranlara karşı gösterdiği tepki olarak açıklanmaktadır. Örneğin ağlamak, gülmek, koşmak, korkmak birer davranıştır. Davranış yönetiminde, davranış ve kişilik birbirinden farklı ama ayrılmayan iki kavramdır. Öğretmenlerin mesleki becerilerini göstermesi, kişilik oluşumunda gerekli bilgiye vakıf olması ile ilişkilendirilmektedir (Aydın, 2019).

Davranış yönetimi, öğrencilerin sınıfta problem yaratan davranışları istenilen davranışlarla değiştirmek, ortamına uygun davranış sergilemeyi öğretmek ve kişilerin davranışlarını kontrol edebilmelerini amaçlamaktadır. Öğretimi engelleyen davranışlar istenmeyen davranışlar olarak adlandırılmaktadır. Yerine oturmamak, yüksek sesle konuşmak, oyuncak ya da sınıf malzemelerine zarar vermek, dersi dinlememek, başkasının sözünü kesmek, arkadaşlara sataşmak, tehdit etmek, şiddet uygulamak gibi davranışlardan oluşmaktadır. Bu gibi davranışları önlemek adına, çocukların onlardan istenilenin ne olduğunu doğru anlamaları için öğretmenlerin açık ve net olmaları gerekmektedir. Öğretmenler karşılaştıkları istenmeyen davranışlar karşısında öğrencileri uygun bir dille uyarmalıdır. Hangi davranışın nerde ve ne zaman sergilenmesi konusunda çocuklar bilinçlendirilmelidir. Göz kontağı, sözlü uyarı yetmiyor ise istenilen davranışı göstermek çözümler arasındadır. Örneğin sürekli uğraştığı kalemi elinden alarak masaya koymak öğrenciye seni takip ediyorum hissini verir ve kaleminde masada durması gerektiği gösterilmiş olur (Başar, 1999; Ekşi, 2011; Şahin, 2002).

Sınıfta görülen istenmeyen davranışların nedenleri değişik sebeplerden kaynaklansa da öğretmenin alan bilgisi ve mesleki becerisi ile bu davranışlar istenilen davranışlarla

değiştirilmelidir. Öğretmenlerin öğrencilere istendik davranışlar kazandırması için iyi bir analiz yapması ve ulaşılmak istenen hedefi belirlemesi gerekmektedir. Bu durumda sınıf ortamı ve eğitim süreçleri bir bütün olarak ele alınmaktadır. Öğrencilerin ruhsal ve zihinsel özelliklerine yönelik tutarlı ve daimî bir eğitim sürecinin oluşturulması gerekmektedir. Fakat davranış yönetiminde kesin doğrular olmadığı için bazı durumlarda faydalı olan yaklaşım bazı durumda aynı faydayı göstermeyeceği de bilinmelidir (Aydın, 2019; Ekşi, 2011).

Öğretmenlerin davranış yönetiminde dikkat etmesi gereken bir diğer nokta ise okul-aile iş birliğidir. Okul aile arasındaki ilişkiyi güvenilir olarak inşa etmek öğretmenin görevidir. Öğretmen çocukları daha yalın bir şekilde tanıyabilmek veya oluşan sorunları aile ile beraber çözmek adına okul-alile iş birliği önemli bir konudur. Öğretmen ailelerden çocuklar hakkında bilgi almalı ve gerektiği zaman aileleri çocukları hakkında bilgilendirmelidir. Bu bilgilendirme her zaman problemler üzerine olmamalıdır. Çocukların olumlu yönlerini desteklemek amacıyla da iş birliği yapılmalıdır (Aydın, 2019).

## **2.5. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler**

Etkili bir sınıf yönetiminin gerçekleştirilmesi için yönetimi olumlu ve olumsuz yönde etkileyen etmenlerin ne olduğunu bilmek gerekmektedir. Öğrenci nitelikleri ve gereksinimleri, öğretmenin bireysel nitelikleri, okul özellikleri, eğitim programı, okul yönetiminin belirlediği kurallar ve öğrencilerin bu kurallara ne kadar uydukları, öğretmenlerin hedeflere olan bağlılıkları, sosyal çevre ve fizik çevre gibi etmenler sınıf yönetimini etkileyen faktörler olarak sıralayabiliriz (Ağaoğlu, 2003). Aşağıda öğretim ve öğrenimin gerçekleştiği sınıf ortamlarında, sınıf yönetimini doğrudan etkileyen öğrenci, öğretmen, okul, aile ve öğretim yöntemleri açıklanmıştır.

### **2.5.1. Öğrenci Özellikleri**

Öğrenci özellikleri sınıf yönetimini etkileyen unsurlardan biridir. Öğrencilerin gelişim düzeyi, psikolojik durumu, yaşı, okul başarısı, yetiştiği aile ortamı, kültürel değerleri, sosyal çevresi gibi öğeler sınıf yönetimini etkilemektedir. Örneğin kendisini sürekli ön plana göstermeye çalışan, dersi dinlerken zorlanan, kendisini doğru ifade edemeyen öğrencilerin bulunduğu sınıf ortamında öğretmenin yapmış olduğu faaliyetleri etkilemektedir. Öğretmenler öğrencilerinin birbirinden değişik özelliklerini belirlemek adına onları iyi gözlemlemelidir. Öğrencilerini tanıyıp neyi ne kadar yapabileceklerini bilerek beklenti içine girmelidirler. Bu yüzden yapılan uygulamalarda öğrencileri zorlayabilecek etkinlikler tercih edilmemelidir.

Öğrencilerin farklılıkları unutulmamalı ve bu farklılıklara uygun şekilde öğrencilere yaklaşımları gerekmektedir (Boz, 2003; Erdoğan, 2005).

### **2.5.2. Öğretmen Özellikleri**

Sınıf yönetimini etkileyen faktörden en etkili öge öğretmendir. Öğretmenin aldığı eğitim, sınıf yönetimine karşı bakış açısı, öğrencilere karşı tutumları, düşünce yapısı, yapıcı olması, öz yeterlilik inançları, yaratıcı düşünebilmesi, kuralcı ya da demokratik olması, sevecen olması, ilgisiz ya da şiddet yanlısı olması kısaca kişilik özellikleri sınıf yönetimine etki eden unsurlardandır (Erdem, 2019).

Düzenli bir sınıf yönetimi için öğretmenin iletişim becerilerinin yüksek olması gerekmektedir. Başarılı bir öğretmen öğrencileriyle iyi bir iletişim kurmalıdır. Öğrencilerin özelliklerini dikkate almalı, sınıfta istenilen davranışın oluşmasını sağlayan ortam hazırlamalı, sınıfta problemlerin oluşmasını önlemeli, öğrencileri sınıf kurallarına uymalarını sağlamalıdır (Çalık, 2012).

Öğretmenler öğrencileriyle hem sözel hem sözsüz iletişim kurarken etkili ve açık olmalıdır. Öğrencilere istediği mesajı vermeli ve öğrencilerden gelen mesajı doğru anlamalıdır. Öğretmenlerin derse her zaman hazırlıklı gelmesi, ses tonunu doğru kullanması, doğru yerlere vurgu yapması, harf yutmaması, konuşurken normal hızda konuşması, bilgiyi sistemli şekilde aktarması ve iletişim yönünden etkili olması sınıfı yönetme konusunda başarılı olma olanağını yükseltir. Ayrıca mesleğini sevmeyen, saygı, güven ve istek duymayan bir öğretmen, sınıfı yönetmede istenen başarıyı gösteremez (Ada, 2013).

Etkili bir sınıf yönetimi için öğretmenler öğrencilere okulun ilk gününden itibaren kurallardan bahsetmeli ve gelecek zamanda da anımsatarak kuralların öğrenilmesini ve uyulmasını sağlamalıdır (Emmer & Evertson, 1979). Başarılı bir sınıf yönetimi öğrencilerden istenenlerin ne olduğunu onlara açık bir şekilde anlatmaktan geçtiği söylenmektedir. Özenle hazırlanmış etkili sınıf kuralları, öğrencilerden istenilenlerin ne olduğunu kolay anlamalarını ve güvenilir, etkili, verimli sınıf ortamının oluşmasını sağlar. Ayrıca her şeye uygun belirlenen kurallar öğrenciler üzerinde olumlu etkiler oluşturur. Anlaşılacağı gibi iyi bir sınıf yönetimi için kuralların hazırlanmasında öğretmenlere büyük iş düşmektedir (Erdem, 2019).

### 2.5.3. Okul

Okul, toplumun alt sistemlerinden birisidir. Sistemler arası etkileşimin olduğu düşünülürse, okulu etkileyen her şey toplumu da etkileyeceği anlamına gelmektedir. Okul her anlamda zenginliklerle donatılmalıdır. Öğrenci, öğretmen yönetici ve çalışanlara her yönden hitap etmelidir. Çevre koşulları, fiziksel yapısı, ulaşımın kolay olması gibi somut faktörlerde ciddi önem taşır. Öğrenme ortamları öğrencilerde motivasyonu artırıcı duygular uyandırmalıdır (Şahin, 2012).

Okulda, okul yönetimi büyük önem arz eder. Okul yönetiminin temel taşlarını çevre, aile, öğretmen ve öğrenci oluşturmaktadır. Okulda yaratılan demokratik ve ılımlı hava bireyler arası ilişkileri doğrudan etkiler, dolayısıyla sınıf içi ilişkileri de yakından etkilemektedir. Okul yönetiminin etkili olabilmesi için yukarıda belirtilen unsurlar arasında hoşgörü, saygı, insancıl ve samimi ilişkilerin kurulması gerekir. Kaliteli sınıflarla kaliteli okullara ulaşılacağı bilinciyle okul yöneticileri öğretmenlere önderlik eder. Okullarda yönetim öğretmen, öğrenci, veliler ve çalışanların gereksinim ve amaçları doğrultusunda belirlenmelidir (Izgar, 2011).

### 2.5.4. Aile

Sınıf yönetimini etkileyen etmenlerden bir diğeri de ailedir. Eğitim ailede başlar. Çocuklar tutum, davranış, düşünce tarzı gibi sonradan değiştirilmesi zor olan bu özellikleri aileden elde eder. Çocuğun çalışkan-tembel, şımarık-uysal, dürüst-yalancı gibi ikilimler ailede kazanılır, gelişir hatta pekişir. Çocuktaki olumsuz davranışları değiştirebilmek okulda oldukça güç olduğu için en uygun çare aileyi etkilemektedir (Başar, 1999).

Ailenin sosyokültürel ve ekonomik durumu, büyüklüğü (çekirdek/büyük), üyeleri arasındaki ilişkileri, ne tür bir çevreye sahip olduğu ve eğitim durumu gibi özellikler de sınıf yönetimini etkileyebilir. Kalabalık ailelerde ebeveynler çocuklarına zaman ayırmada zorluk yaşadıkları için, aile çocuğun üzerindeki etkisini yitirmektedir. Çocuk sayısı da öğrencilerin sınıf ortamında davranışlarını etkileyen faktörlerdendir. Ailenin gelir durumunun önemi de vardır. Çocuğun ihtiyaçlarını karşılayabilme ve bundan kaynaklanan davranışlarda ailenin ekonomik durumuyla ilişkilendirilebilir. Ailenin bazı özellikleri öğretmene davranış esnekliği tanır bu yüzden aileyle her zaman iletişim halinde olunmalıdır (Başar, 1999).

Öğretmenler aileleri tanımak ve öğretim etkinliklerine katarak desteklerinden faydalanmak adına ev ziyaretlerinde bulunabilecekleri gibi velileri okula davet edebilirler. Aileler çocuklarının eğitim hayatında etkin rol oynamaları ve mesuliyet almaları amacıyla öğretmenler velileri eğitim faaliyetlerine ve sosyal etkinliklere katılmaları için teşvik etmelidir (Meriç, 2019).

### **2.5.5. Sınıfta Kullanılan Öğretim Yöntemleri**

Öğretmen derse her daim hazır gelmelidir. Sınıfta aktif olmalı ve anlaşılır bir dil kullanılmalı, kullanılacak araç gereçler önceden belirlenmeli ve planlı programlı bir şekilde hareket etmelidir. Ders programı öğrencinin gelişimine ve farklılıklarına uygun şekilde hazırlanmalıdır. Önce bir hedef belirlenmeli ardından belirlenen hedef davranışa dönüşmesi için çabalamalıdır. Öğretmen anlatacağı konuyu seçerken öğrencilerinin bilgi ve becerilerini göz önünde bulundurmalı ardından uygun öğretim yöntemleri belirlemelidir. Böylece öğretilen bilgi ve beceriler daha kolay kazandırılmaktadır (Köksal & Atalay, 2019).

#### **a. Anlatım Yöntemi**

Öğretmenlerin en sık tercih ettikleri yöntemdir. Öğrencilere bilgi vermek ve konu hakkında açıklık getirmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Anlatım yönteminde öğretmen aktif aktarıcıyken öğrenci aktif alıcı konumundadır. Öğretmenler bu yöntemi tercih ettiklerinde sınıfta oluşan havayı takip etmeli ve dinamikliği korumalıdır. Anlatım yöntemi belirlenen hedefe ulaşmada yetersizdir. Öğrenci zihninde bilgilerin oturması için sıkça tekrar gerekmektedir (Komisyon, 2017).

#### **b. Örnek Olay Yöntemi**

Belirli bir konu üzerinde gerçek yaşamla alakalı örnekler vererek anlamayı artırmak, bilgi ve tutum kazandırmak, benzer durumlar karşısında problemleri etkili çözebilmeyi sağlamak adına kullanılan yöntem çeşididir. Sınıf ortamında belirlenen problem olay öğrenciler tarafından öğrenilir incelenip analiz edilir, nedenleri ya da sonuçlarına göre çözüm yolları aranır. Örnek olay yönteminde öğretmenin kurmaca bir olay oluşturması durumunda örnek olayın gerçekçi olmasına dikkat edilmelidir. Gerçekçi olan bir örnek karşısında öğrenciler olaydaki probleme daha fazla yoğunlaşmaktadırlar (Arslan, 2017).

### **c. Tartışma Yöntemi**

Tartışma yöntemi etkili bir öğrenme yöntemidir. Sınıf içerisinde öğretmen-öğrenci öğrenci-öğrenci iletişimde oldukça yararlı bir yöntemdir. Seçilen konu üzerinde önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda öğrencilerin bilgi, beceri ve tutum alışverişinin sağlandığı yöntemdir. Öğretmen tartışma konusunu seçerken öğrencilere uygun konu belirlemeli, tartışma esnasında fazlaca konu dışına çıkılmamasına dikkat etmeli ve tartışmayı yönlendirmelidir (Komisyon, 2017).

### **d. Problem Çözme Yöntemi**

Günümüzde öğretmen sadece bilgiyi aktaran değil aktarılan bilgiyi öğrencilerin nasıl kullanması gerektiğini öğreten konumundadır. Öğrencilerden bilgiyi değişik şekillerde kullanarak yaratıcı çözüm şekilleri belirlemeleri beklenmektedir. Problem çözme yönteminde problemin belirlenmesi, problem hakkında bilgi edinmek ve çözüm yolları aramak temel unsurlardır. Bu yöntemde öğrenciler aktiftir, birbirleriyle etkileşim halindedirler. Kalıcı bir öğrenme gerçekleşir, çok yönlü düşünmeyi ve birden fazla farklı kaynaklardan bilgi edinmeyi öğretir (Dal & Köse, 2017).

### **e. Göstererek Yapma Yöntemi**

Öğretmen bir becerinin kademe kademe oluşumunu, bir aracı nasıl kullanıldığını göstermesi ve ardından öğrencilere alıştırmaya ve uygulama yaptırmaya yoluya oluşan bir yöntemdir. Belirli hedefler doğrultusunda bilgi ve beceriler kazandırmayı amaçlamaktadır. Gösterilenin öğrencilere uygun olmasına dikkat edilmelidir. Göstererek yaptırmaya yöntemi kullanılacaksa sınıf ortamı gösterilecek davranışa uygun düzenlenmeli oluşabilecek tehlikelere karşı önlem alınmalıdır (Saracaloğlu & Küçüköğlü, 2019).

### **f. Soru-Cevap Yöntemi**

Soru-cevap yöntemi öğrencilerin anlama ve düşünme yeteneklerini geliştirmede kullanılan bir öğretim yöntemidir. Öğretmenler öğrencilere sorudıkları sorulara dikkat etmelidirler. Yanıtları evet ve hayır olan soruları tercih etmemeleri gerekmektedir. Sorular basitten karmaşığa doğru bir yol izlenmelidir. Soru sorulduktan sonra öğrenciye zaman tanınmalıdır. Öğretmenler öğrencilere soru yöneltirken adil olmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin soru sormaları kafalarında konuyu anlamış ve çözüm yolları aramaya başlamış anlamına gelmektedir (Arslan, 2017).

## **g. Deney Yöntemi**

Öğrencilere bilimsel bir gerçeği göstererek kanıtlamak için kullanılan bir yöntemdir. Deney yöntemi öğrenci merkezlidir. Yapılan deney bireysel olarak öğrencilere yaptırılmıyorsa grup şeklinde yaptırılmalıdır. Deney yöntemiyle öğrenciler yaratıcı düşünme becerisi kazanır ve öğrenilen bilgi öğrencide kalıcıdır. Deney yöntemi kullanılacaksa, deneyin yapılacağı ortam deneye uygun şekilde düzenlenmelidir. Öğretmen deney için gerekli olan malzemeleri önceden ayarlamalıdır. Bütün deney süreci içinde yapılacaklar planlanmalı ve tehlikelere karşı önlem alınmalıdır (Gökalp, 2019).

## **2.6. Sınıf Yönetim Yaklaşımları**

Eğitimin her alanında yaşanan gelişmeler doğrultusunda sınıf yönetimi bakımından da değişimler görülmektedir. Sınıf yönetiminin başarılı ve etkili olması kullanılan yaklaşım tercihinin bağlıdır. Sınıf içi uygulamalar da tercih edilen öğretim stratejileri gözlemlenerek öğretmenlerin hangi sınıf yönetim yaklaşım anlayışına sahip olduğu görülmektedir (Demirtaş & Kahveci, 2010).

### **2.6.1. Geleneksel Yaklaşım**

Geleneksel yaklaşımda önemli olan sınıfın disiplindir. Dersin gidişatı, sınıf içi uygulamalar ve en önemlisi öğrenci, sınıf düzeninden sonra gelmektedir. Geleneksel bir sınıf yönetimi benimseyen öğretmenler herhangi bir istenmeyen durum karşısında disiplini sağlamak adına dersi bölüp tepkide bulunabilmektedir. Geleneksel yaklaşımda öğrenci geriplanda öğretmen merkezdedir (Vehbi Çelik, 2013).

### **2.6.2. Çağdaş Yaklaşım**

Çağdaş yaklaşım geleneksel yaklaşıma göre daha yenilikçi ve öğrenci merkezli olan bir yaklaşım çeşididir. Günümüz sınıf yönetiminde baskıcı ve kuralcı anlayışa nazaran, öğretmenin alan bilgisi, öz yeterlik inançları ve genel kültür bilgisiyle öğrenciler için sınıfta öğrenmeyi kolaylaştıran bir ortamın oluşturulmasını sağlamak amaçlanmaktadır. Bu yenilikçi yaklaşım öğrencilerin gelişimini olumlu yönde etkileyen ve sınıf içi uygulamalarda öğrenciyi motive eden, etkinliklerde aktif olmasını sağlayan bir yöntemdir. Çağdaş yaklaşımda öğretmen bilgiyi öğrencilere doğrudan vermek yerine bilgiye nasıl erişebilecekleri ve bilgiyi nasıl kullanabilecekleri konusunda öğrencilere yardımcı olur. Öğrencileri çabalamaya, üretmeye ve düşünmeye yönlendirir (Küçükahmet, 2012; Şentürk & Baş, 2010).

## 2.7. Öz-Yeterlilik Kavramı

Öz-yeterlilik bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol edebilme inancıdır. Kişilerin üzerine düşen sorumlulukları yerine getirirken gösterdiği çaba ya da performans olarak tanımlanmıştır. Yapılacak bir iş üzerinde sarf edilen çaba, azim, sorunlar karşısında gösterilen sabır, oluşabilecek herhangi bir duruma karşı stres yönetme şekillerinde bireylerin becerilerine olan inançlarıdır (Wood ve Bandura, 1989).

Bandura (1994)'ya göre öz yeterlilik inançları bireylerin ne hissettiklerini kendilerini bir işe karşı nasıl güdülediklerini ve nasıl hareket ettiklerini belirlemektedir. Öz-yeterlilik, bireylerin becerilerini düzenleyebilmesi ve yaşayabileceği farklı durumlara uygun beceriler geliştirebileceğine olan inançlarıdır (Hoy & Spero, 2005). İnsanların onlara sunulan görevi başarıyla tamamlayabilmeleri için kendilerinde bulunan bilgi ve becerilerine olan inançlarıdır (Çubukçu & Girmen, 2007). Bir görevi tamamlayabilmek için lazım olan davranışları sistematik bir şekilde planlama ve sürdürme yeteneğine ilişkin kendilerine olan güvenleridir (Bandura 1997).

Öz yeterlilik bireylerin yeteneklerinin bir fonksiyonu değil, becerilerini kullanarak bir işi gerçekleştirmelerine karşı olan inançlarıdır. Duruma özgü yeterlilik öz-yeterlilik inancının ilk basamağıdır. Bireyin bir olay içinde hedeflere ulaşmak için belli davranışlar sergileme becerisidir. Sonraki basamak alana özgü öz-yeterliliktir. Alana özgü öz-yeterlilik bireyin hayatının belli bir dönemde belirlenen hedefe ulaşmak için davranışı gerçekleştirme becerisidir. En son basamak ise hem durum öz-yeterlilik inancını hem de alana özgü öz-yeterlilik inancını içine alan genel öz-yeterliliktir. Genel öz-yeterlilik bireyin rastgele bir hedefe ulaşmak için her davranışı gerçekleştirebilme inancıdır (Gürcan, 2005).

Öz-yeterlilik, birbirinden etkilenen farklı değişkenler, bireyde kendine olan güvenin oluşmasını ve güçlendirilmesini sağlayarak, oluşabilecek durumlar karşısında sergilenen davranışlar üzerinde etkisi bulunmaktadır. Basit anlamıyla ifade edecek olursak bireylerin yeterlilik algıları, davranışları birçok yönden etkilemektedir. Bireylerin algılarının oluşmasında yapmış oldukları seçimlerin önemi büyüktür. Kendilerini geliştirebilecekleri zenginleştirici faaliyetlerden uzak olmayı tercih eden bireylerde yeterlilik algıları gelişmemektedir. Kişilerin durumlar karşısında gösterdikleri çaba, zorluklara karşı direnişleri, olumsuzluklar karşısındaki istikrarlılıkları bireylerin yeterlilik algılarıyla doğrudan ilişkilidir (Bandura, 1978).

Bireylerin faaliyet gösterirken gösterdikleri performansa bakılarak öz-yeterlik düzeyini anlamak mümkündür. Öz yeterliliği yüksek olan bireylerde sorunlara karşı bakış açıları problemlerden kaçmak değil üzerlerine gitmektir. Güçlü yeterliliklere sahip insanlar başarılı olamadıkları durumlarda onlar için pes etmek seçenek bile olmamakla beraber başarısızlığı çevre de aramaktansa kendi yeteneklerine ve yetersiz bilgiye bağlarlar. Başarı için daha çok çabalarlar ve alınan olumsuz sonuçlar karşısında hızla eski öz güvenlerini kazanırlar. Hedefleri her zaman yüksektir ve hedeflerine ulaşana kadar büyük bir azim ile çalışırlar. Sorunlarla başa çıkmada ya da amaçlarına ulaşmada böyle yüksek yeterlilik gösteren kişiler başarılı olma konusunda oldukça etkilidirler. Ayrıca günlük yaşantılarında daha az gergin oldukları ve depresyona gardlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Bandura, 1994; Schunk, 1989).

Yeterlilikleri konusunda kendilerine güvenmeyen bireyler genellikle kolay ulaşılabilir ve uğraş gerektirmeyen hedefler belirlerler. Amaçlarına ulaşma sırasında karşılaştıkları sorunları başarısızlıkları ve olumsuzluklara çok fazla takılı kalırlar ve çaba göstermekten çabuk vazgeçerler. Yapamayacaklarını düşündükleri sorumlulukları almaktan kaçınırlar. Yaşadıkları başarısızlıkların ardından kendilerini tekrar yeterli hissetme konusunda oldukça yavaştırlar. Kendilerine olan inanç düzeyleri düşük olduğu için az başarısızlıklarda bile kendilerini yetersiz görürler. Bu tür kendisini yetersiz hisseden kişilerde gerginlikle beraber depresyonda görülmektedir (Bandura, 1994).

Unutulmamalıdır ki, başarının tek anahtarı öz -yeterlik inancının yüksek olması değildir. Kapasite, bilgi, beceri, beklenti, öğrenme algısı da önemlidir. Yeterli bilgi ve beceriye sahip olmayan bireylerin öz-yeterlik inancını yüksek olması etkili performans için yeterli değildir. Fakat öğrenme ve kendini geliştirmede öz-yeterlik önemli bir etkidir. Öz-yeterlik ve beklentiler arasında bir ilişki vardır. Faaliyet gösterdikleri bir işin sonucunda olumlu neticelerin elde edileceğini düşünmek, etkinliklere daha fazla katılmak anlamına gelmektedir. Örneğin sınavı iyi geçen öğrencilerin yüksek puan alma beklentileri oluşur, ancak yüksek not alma becerilerinde tereddüt edebilirler (Schunk, 1996).

Görüldüğü gibi öz-yeterlik ile ilgili birçok araştırmacı tarafından birçok tanım yapılmıştır. Her araştırmacının öz-yeterliliğin farklı fonksiyonlarını ele aldığını ve yapılan tanımların birbirini destekleyip çelişmediği görülmektedir. Dolayısıyla öz-yeterlik inançlarını “bireyin bir işe başlama o işi devam ettirebileceklerine ve başarıyla tamamlayabileceklerine olan inançlarıdır” olarak tanımlayabiliriz. Davranışlarımızı gerçekleştirmede ciddi öneme

sahip olan öz-yeterlik hayatımızın şekillenmesinde de büyük bir öneme sahip olduğu unutulmamalıdır (Kiremit, 2006).

## **2.8. Öz-Yeterlik Kaynakları**

Öz-yeterlik bireylerin bir işi yapabilme yeteneklerine karşı kendisine olan inançlarıdır. Zorluklarla baş edebilme, kendi kabiliyetine ilişkin başarabilme algısı, bireyin davranışlarını etkileyen faktörlerden biri olan öz-yeterlik dört temel kaynaktan beslenir; doğrudan deneyimler (önceki deneyimler), model alma (dolaylı deneyimler), sözel ikna ile fizyolojik ve duygusal durumdur.

### **2.8.1. Önceki Deneyimler (Doğrudan Yaşantılar)**

Kişilerin geçmişte yaşamış olduğu olaylar karşısında etkili olup olmadığı, yapmış olduğu faaliyetlerde başarılı veya başarısız olması, ilerde bir görev, faaliyet, sorun kısaca durum karşısında başarılı olacağına dair kendisine olan inancını etkilemektedir. Önceki deneyimler bireylerin öz-yeterlik inançlarını etkileyen en önemli kaynaktır. Öz-yeterlik inancının yüksek olması bireylerin eski deneyim sonuçlarının başarılı olmasından kaynaklanır. Başarısızlık öz-yeterlik inancını azaltan en önemli etkendir (Büyükalan Filiz, 2011).

### **2.8.2. Model Alma (Dolaylı yaşantılar)**

Bireyin bulunduğu duruma benzerlik gösteren bireyi model alarak, kendisinin de o işi yapacağına olan güvenci ile çaba göstermesidir. Gözlemlenen bireyin gözlem yapan bireyle yaş, cinsiyet, ekonomik durum, etnik köken, eğitim düzeyi gibi özelliklerin benzerlik göstermesi ve uğraşılan işte başarılı olunması durumunda gözlem yapan kişinin kendisine olan yeterlik inancının artması söz konusudur. Kişi model aldığı bireyi kendisinden farklı olduğunu düşünürse, modelin elde ettiği başarılar veya başarısızlıklardan, öz-yeterlik inançlarından ve davranışlarından çok fazla etkilenmez. Model alınan bireyin uğraşı sonucu aldığı başarısızlık ya da engeller karşısında zorlanması gözlemleyen bireyin öz-yeterlik inancını negatif yönde etkilemektedir (Bandura, 1994; Sakız, 2013). Model alma konusunda, kişilerin kendisiyle benzer özellikler gösteren bireyleri model olarak tercih ettikleri görülmektedir. Bu etkiler, bireyin kendi kabiliyeti konusundaki şüphesi, deneyimlerinin az olması ve değerlendirilecek yetenek olarak belirlenmiştir (Büyükalan Filiz, 2011).

### 2.8.3. Sözel İkna

Bireyleri bir işi yapabilmesi için teşvik etmek, başaracağına dair cesaretlendirmek, yönlendirmek kişilerin öz-yeterlik inancını etkileyen faktörlerdendir. Sözel iknanın bireyin üzerinde sınırlı bir etkisi bulunmaktadır çünkü sonuca direkt şahit olunmaz, belirtilir bu yüzden ikna edene olan güvenirlikle ilişkilidir. Öğrencilere verilen görevleri tamamlamaları için veliler veya öğretmenler onlara karşı ikna edici konumunda bulunmaktadır. Öğretmenin öğrencisine “Sana Güveniyorum” demesi öğrencinin sorumluluğunu yerine getirmesinde ikna edici ve öz-yeterlik inancını artıran bir dönüt olacaktır. Ayrıca öğrencinin terlemesi, tedirgin olması gibi beden dilini anlatan hareketler yeterlilik düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Diğer yandan kişilerin yeterlilik düzeylerinin düşük olmasına rağmen bir işi yerine getirmelerine karşı onları ikna etmek, o işe başlamalarına ama tamamlayamadan vazgeçmelerine sebep olmaktadır. Doğru olmayan övmeler ile başlanılan işin sonucunda başarısızlık ve hayal kırıklığı neredeyse kaçınılmazdır. Öz-yeterlilik inancı yüksek bireyleri sözel ikna ile yetersiz olacağına inandırmak pek mümkün değildir. Fakat başarısız olacakları konusunda ikna edilmiş kişiler zorlayıcı faaliyetlerden kaçınmaktadırlar (Büyükalın Filiz, 2011; Doğan Laçın & Yalçın, 2015; Schunk, 1996; Zimmerman, 2000).

### 2.8.4. Fiziksel ve Duygusal Durumlar

Öz-yeterlik kaynaklarının bireylerin kendisine olan yeterlik inançlarını etkilediğini, Kaçan ve Beycioğlu (2017) tarafından yapılan bir araştırmada görülmektedir. 2015-2016 yılında İzmir ilinin Buca ilçesinde öğretmenlerin öz-yeterlik inanç kaynakları ne seviyede olduğu incelenmiştir. Araştırmacılar öğretmenlerin verdikleri cevaplar sonucunda, öğretmenlerin öz-yeterlik inanç kaynakları arasında “önceki deneyimler” ve “sözel ikna” en yüksek puanı alırken, “fizyolojik ve duygusal” öz-yeterlik kaynağı en düşük puana sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları yüksek düzeyde “önceki deneyimlerinden” ve “sözel iknadan” etkilenirken, “fizyolojik ve duygusal” kaynakların öğretmenlerin öz-yeterlik inancını düşük düzeyde etkilediği saptanmıştır.

### 2.9. Öz-Yeterlik Süreçleri

Bireylerin içinde oldukları işlerde ne derecede başarılı olacakları, ulaşmak istedikleri amaçları, motivasyon düzeylerini, başarısız oldukları durumlarda bu başarısızlığın nedenlerinin belirlemeleri, zorluk durumlarında gösterdikleri çabayı ve içsel ilgilerini öz-yeterlik inanç düzeylerinin etki ettiği belirtilmiştir (Kesgin, 2006). Bandura (1989)’ya göre

öz-yeterlik algısının oluşmasında dört süreç bulunmaktadır. Bunlar; bilişsel süreç, motivasyonel süreç, duygusal süreç ve seçim süreçleridir.

### **2.9.1. Bilişsel Süreç**

Öz-yeterlik inançlarının bilişsel süreçler üzerinde farklı etkileri bulunmaktadır. Öz-yeterlik inancının yüksek olması daha zor hedefler belirlemeye ve bu hedeflere ulaşmak için daha fazla sorumluluk almak için insanı cesaretlendirmektedir. Yaşanabilecek her durum önce zihinde canlanmaktadır. Zihinde oluşan durum ve sonuçlar bireyin öz-yeterlik inancına bağlıdır. Güçlü öz-yeterlik inancına sahip olan bireyler zihinlerinde canlanan olaylarda başarılı sonuçlar ve olumlu gidişatlar söz konusuysen, düşük öz-yeterlik inancına sahip bireyler zihinlerinde olumsuz ve başarısızlıkla dolu senaryolar canlandırmaktadır. Yeterlilik duygusu zayıf kişiler her ne kadar çaba sarf etseler bile başarısızlık ve yenilgiyi baştan kabul ederler (Çubukçu & Girmen, 2007).

Aynı zamanda düşüncenin bir diğer önemli fonksiyonu, kişilerin olabilecekleri tahmin edebilmeleri ve olabileceklere karşı önlem almalarını sağlamaktadır. Bilişsel beceriler ile yeterlilik alguları bireylerin kararsızlık ve belirsizlik karşısındaki düşüncelerini ve davranışlarını etkileyen önemli iki etkendir (Bandura, 1994).

### **2.9.2. Motivasyonel Süreç**

İnsanların birçoğu motivasyonlarını kendileri üretirler ve önsözleriyle etkinliklerini yönetirler. Sonradan yapılacak eylemlerin oluşturabilecek neticelerini tahmin ederler, kendi becerilerine karşı inançları artar, her zaman hedef belirlerler ve yapabilmek için eylem planları oluştururlar (Bandura 1994).

Bandura (1994)'ya göre üç farklı bilişsel motivasyon çeşidi bulunmaktadır. Öz-yeterlik inançları bu üç farklı motivasyon çeşidinde de rol oynamaktadır.

*Nedensel Yükleme:* Nedensel yüklemelerde insanların motivasyonları, duygusal tepkileri ve gösterdikleri performansları yeterlilik inançları ile ilişkilidir. Öz-yeterlik inançları yüksek olan bireylerin başarısızlık nedenlerini yetersiz çabaya, düşük yeterliliğe sahip olanlar ise başarısızlık nedenlerini düşük becerilere bağlarlar.

*Beklenti-Değer Teorisi:* Belirli davranışların belirli sonuçlar doğuracağı beklentisi ve bu sonuçların önemi tarafından belirlenir. Öz-yeterlik inançlarına dayanarak beklenti-değer teorisinin öngörülleri artırılabilir.

*Hedef Teorisi:* İnsanların hedeflere ulaşma sürecinde kendi kendini etkileme kapasitesi, önemli bir motivasyon sistemi oluşturur. Hedeflerin güçlü ve zor olması motivasyonu artırdığı görülmektedir.

### **2.9.3. Duyuşsal Süreç**

Zorlayıcı durumlara baş etme becerilerine olan inançları, sorunlarla karşı karşıya kaldıkları durumlarda ne kadar stres ve kaygı yaşadıklarını ve motivasyonlarını etkilemektedir. İnsanların streslerini kontrol altına almadaki öz-yeterlik algısı, endişe oluşmasında ciddi rol oynamaktadır (Bandura, 1994).

Zor durumlar karşısında stres ve endişeleri düşük olan insanların öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğu, öz-yeterlik inançları düşük kişilerde zorluklar karşısında stres ve endişe düzeylerinin yüksek olduğu ayrıca oluşan sorunlara çözüm bulmakta zorlandığı görülmektedir (Çubukçu & Girmen, 2007).

### **2.9.4. Seçim Süreçleri**

Öz-yeterlik inançları insanların seçim süreçlerini etkileyen bir faktördür. Kariyer seçimi seçim süreçlerinde öz-yeterlik inançlarının ne kadar önemli olduğu gösteren sadece bir örnektir. Öz-yeterlik inançları güçlü insanlar meslek seçiminin de daha geniş bir seçim alanına sahip olurlar. Seçimleri için kendilerini hazırlarlar ve büyük başarılar elde ederler (Bandura, 1994).

## **2.10. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı (Sosyal Bilişsel Kuram)**

Sosyal öğrenme kuramı, davranışçı kuramlardan farklı ilke ve prensiplere dayanarak insan davranışını açıklayan bir kuramdır. Sosyal öğrenme kuramında taklit etme ve gözlem yoluyla dolaylı yünden bir öğrenme olduğu savunulmuştur. Yani kişiler çevresindeki model aldığı bireyin davranışlarını gözlemleyerek kendisine uygun şekilde taklit etmeye çalışacak ve böylece modelleme yoluyla öğrenmiş olacaktır. Sosyal öğrenme kuramında insanların öğrenmesini bilişsel beceriler, davranış ve çevre etkilemektedir. Ayrıca araştırmacılar bu unsurların birbirlerini de etkilediğini öne sürmüştürler (Bandura 1977; Bandura 1989).

Öz-yeterlik, insanların görevlerini ya da herhangi bir işi yaparken başarılı olacaklarına dair inançları olduğu belirtilirken insanların öz-yeterlik algılarını etkileyen birçok faktörün olduğu da belirtilmiştir. Bireylerde öz-yeterlik inançlarının oluşmasında kişilerin eskiye dönük deneyimlerinin etkisi kadar çevresindekilerin bireyin davranışlarına, görevlerini gerçekleştirme durumlarına karşı olan dönütleri de önemli olduğu görülmektedir. Diğer yandan öz-yeterlik inancı yüksek düzeyde olan bir kişinin dışsal olarak motive edilmeye ihtiyaç duymadığı görülmektedir. Başka bir anlatımla öz-yeterlik bireyin yapması gereken iş ile yeterlik becerilerini karşılaştırıp o işi yapabilmesi için kendisine olan inancıdır ya da kişinin zorlayıcı işlerde nasıl başarılı olabileceğine karşın kendisine olan güvenidir. Kısaca kişinin kendisini tanıması olarakta açıklanabilmektedir (Doğan Laçın & Yalçın, 2015; Kiremit, 2006; Yeşilyaprak, 2006).

Sosyal öğrenme kuramında bireyin bir davranışı gözlemleyerek öğrenildiğini kanıtlamak amacıyla birçok deney yapılmıştır. Gözlemleyerek öğrenmeye yönelik yapılan en bilindik deney, bobo-doll deneyidir. Sosyal Öğrenme Teorisi savunucularından olan Albert Bandura, çevreyi gözlemleyerek davranışın öğrenildiğini açıklamanın en iyi örneği saldırganlık olduğunu belirlemiştir. Çünkü saldırganlık doğumla beraber var olmayan, sonradan kazanılan ya da hiç kazanılmayan bir davranıştır. Bu yüzden Bandura savunduğu Sosyal Öğrenme Teorisi'ne örnek amaçlı saldırganlığı baz alarak 1965 yılında bobo-doll deneyini gerçekleştirmiştir. Bu deneyde modelleri gözlemledikten sonra davranışlarını belirlemede modellerin bireylerde önemli rol oynadığını birebir göstermeyi amaçlamıştır (Newman & Newman, 2007).

Çocuklarla deneyden önce konu ile ilgili konuşulmamış taktik verilmemiştir. Böylece çocukların yalnızca gözlemlediklerini uyguladıkları görülmektedir. Bandura bu durumu gözlemleyerek öğrenme olarak adlandırmış ve gözlemleyerek öğrenmenin önemli öğelerini dikkat etme, hatırlama, üretme ve motivasyon olarak belirlemiştir (Nabavi, 2012). Ayrıca deneyden elde edilen sonuçlarla akademik psikolojinin tamamen davranışçı yaklaşımdan var olmadığını bilişselliğin de önemli yer kapadığını vurgulamıştır (Newman & Newman, 2007).

Toparlamak gerekirse bilişsel ve davranışçı yaklaşımlardan farklı olarak bireylerin kişilik nitelikleri sosyal öğrenme yaklaşımında önem arz etmektedir. Sosyal öğrenme yaklaşımında çevre faktörü kişinin davranışlarının oluşmasında önemli olduğu vurgulansa da içsel etkilerde davranışın oluşmasında temel unsurlardan olduğu belirlenmiştir. Kişilerin deneyimleri, öz düzenlemeleri, bilişsel becerileri, öz yeterlik inançları gibi içsel sayılan

özellikleri de bireylerin davranışlarının şekillenmesini etkilediği görülmektedir (Kiremit, 2006).

## **2.11. Sosyal Bilişsel Kuramda Temel Kavramlar**

### **2.11.1. Dolaylı Pekiştirme**

Bireylerin gözlemlediği modelin davranışı pekiştirildiği zaman, kişinin kendisinin de davranışı ürettiği görülmektedir. Dolaylı pekiştirmeye örnek olarak sınıfta bir öğrencinin sıklıkla parmak kaldırması öğretmenin öğrenciye güzel not vermesiyle ya da onu övmesiyle diğer öğrencilerinde derse olan katılımları artacaktır (Koç & Gök, 2019).

### **2.11.2. Dolaylı Ceza**

Modelin gerçekleştirdiği davranış sonucu ceza alması gözlemleyenlerin o davranışı üretmesini engellemektedir. Bu durum, genellikle bir toplum içerisinde yapılması istenmeyen davranışların önüne geçmede önemli, bir role sahiptir. Örneğin sınıf ortamında saldırganlık gösteren bir öğrenciye öğretmenin ceza vermesi, sınıftaki diğer öğrencilerin bu davranışı taklit etmelerini engellemektedir. Öğrencinin saldırgan davranışlarına karşı ceza verilmemesi diğer öğrencilerinde bu tür davranışlar sergileyebileceği anlamına gelmektedir. Diğer yandan saldırganca uygulanan bir ceza karşısında öğrencilerin de saldırganca davranışlar gerçekleştirmelerine neden olmaktadır. Öğrencilerin istenmeyen davranışı korkudan dolayı göstermiyorsa korkularının azaldığı zaman davranışı sergileme eğilimi gösterebilmektedirler (Senemoğlu, 2001; Yeşilyaprak, 2006).

### **2.11.3. Dolaylı Duygusalılık**

Bireyler bazı durumları bire bir yaşamamış olsa da herhangi bir durumdan veya hayvandan korkmayı insanları gözlemleyerek öğrenmiş olabilirler. Yani, dolaylı yoldan yaşandı kazanarak korkulara, kaygılara sahip olabilir. İnsanların korkularının tamamı doğuştan gelmemektedir, yukarıda da belirtildiği gibi bazıları çevreyi gözlemledikten sonra oluşmaktadır. Örneğin mutfakta bir fare görüp masa üzerine çıkan annesini gören çocuk, farenin korkulacak bir hayvan olduğu sonucuna ulaşır ve annesinin davranışlarını taklit eder. Kendimi yaşayarak tecrübe edinmeden çevreden gözlemleyerek dolaylı yoldan korku ve kaygı gibi hisleri geliştirebiliriz (Senemoğlu, 2001; Yeşilyaprak, 2006).

#### **2.11.4. Dolaylı Güdülenme**

Bireyin gözlemlediği modelin uğraşı sonrası, gzlemleyenin hoşuna giden sonuçların oluşması durumunda kendisinin de aynı davranışı üretmeye istek duymasıdır. Bireyi etkileyen sonuç aynı davranışı gerçekleştirmesinde onu tetikler ve eyleme geçmesini sağlar. Bu duruma, sınıf arkadaşının çalışarak yüksek not aldığını gören öğrencinin de ders çalışmaya başlaması örnek gösterilebilir (Koç & Gök, 2019).

#### **2.12. Sosyal Bilişsel Kuram İlkeleri**

Bandura Sosyal Bilişsel Kuramı'nın (Sosyal ğrenme Kuramı) dayandığı altı ilke bulunmaktadır. Bunlar;

##### **2.12.1. Karşılıklı Belirleyicilik**

Sosyal bilişsel kuramda bireysel nitelikler, evre ve birey davranışları karşılıklı birbirlerini etkilemekte ve bu etki bireyin davranışlarını şekillendirmektedir. Bu faktörler davranışın oluşmasında her zaman aynı etkiyi göstermemektedir. rnek verecek olursak birey çalışmaya çok hevesli olsa bile çevresindeki ses çalışmasına engel olabilir ya da bireyin tutum ve davranışlarını inançları etkileyebilir. Ayrıca evre nasıl ki davranışları değiştiriyorsa davranışta çevreyi değiştirebilen bir unsurdur (Senemoğlu, 2001).

##### **2.12.2. Sembolleştirme Kapasitesi**

Sosyal ğrenme kuramına göre dışsal etkiler yolu ile oluşan davranış bilişsel süreçlerden etkilenmektedir. Bandura sembollerin zihinde bir sistem olarak çalıştığını savunmaktadır. İnsanlar, kelimeler ve resimler gibi sembolleri kullanarak hayatlarına bir anlam, devamlılık ve yn verirler. Ayrıca semboller yardımı ile insanlar bilgiyi hafızalarında depolayıp ilerde bu bilgiyi kullanma şansları bulunmaktadır. Bu sürece örnek olarak, uygulama derslerinde öğretmenin yaptıklarını öğrenciler zihinlerinde sembolleştirerek ilerde kullanabilmeleridir. Kısaca sembolleri depolama süreci ile insanlar gözlemledikleri davranışı üretebilme imkânına sahiptirler (Bayrakcı, 2013; Koç & Gök, 2019).

##### **2.12.3. ngr Kapasitesi**

Bandura'ya göre insanlar düşünerek, planlayarak gelecekteki hedeflerini belirlemeli, insanların onlara nasıl davranacaklarını tahmin etmeli ve davranışlarını kontrol

edebilmelidirler. Kısacası düşünce uygulamaktan önce geldiği için bireyler ileriye düşünmelidirler (Kesgin, 2006; Koç & Gök, 2019; Senemoğlu, 2001).

#### **2.12.4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi**

İnsanlar özellikle çocuklar çevredeki olayları ve olayların neticelerini gözlemleyerek öğrenmektedirler. Çocukların normal yetişkinlerden daha fazla gözlem yaptıkları düşünülürse, öğrenilen davranışların daha fazla dolaylı olarak öğrenildiği ve yakın çevresinde bulunan öğretmen ve velilerin onlara iyi bir model olması gerektiği görülmektedir. İnsanların yeni davranışlar öğrenmesi sadece gözlemleyerek oluşan bir durum değildir. Bireyler kendi davranışlarını ve davranış sonuçlarını gözlemleyerek de pek çok şey öğrenmektedirler (Koç & Gök, 2019; Senemoğlu, 2001).

#### **2.12.5. Öz-Düzenleme Kapasitesi**

Kendini kontrol etme düzenleme becerisidir. Öz düzenleme kapasitesi sosyal öğrenme kuramında önemli bir yere sahiptir. Kişiler, başkalarının seçimlerine ve isteklerine uymak için davranmamaktadırlar. Öz-düzenleme kapasitesi eğitimde öğretilmesi gereken önemli kavramlardan biridir. Öğrencilerin kendilerini buldukları duruma göre düzenleyebilmesi, gergin durumlara karşı baş etme yöntemleri geliştirmelerine fayda sağlamaktadır (Kesgin, 2006; Koç & Gök, 2019).

#### **2.12.6. Öz Yargılama Kapasitesi**

Sosyal öğrenme kuramında en önemli kavramlardan biridir. Öz yargılama kapasitesi kişilerin kendileri hakkında düşünme, karar verme, kendilerini belirtme kabiliyetine sahip olunması anlamına gelmektedir. Kişiler kendilerine dair fikirleri depolar ve faaliyetler sonucunda bu beceri ya da yeterliliği konusunda bir karara varırlar (Kiremit, 2006).

### **2.13. Sosyal Bilişsel Kuramda Öğrenme Süreçleri**

Gözlem yoluyla öğrenmede dört ana öğrenme süreci bulunmaktadır. Bunlar; dikkat etme süreci, hatırlama süreci, davranış oluşturma süreci, motivasyon (güdülenme) sürecidir.

#### **2.13.1. Dikkat Etme Süreci**

Gözlem yoluyla öğrenmenin temel taşı modelle dikkat etmektir. Modelin eylemleri basit, anlaşılır ve etkili olduğunda gözlemcinin ilgisini daha çok çekmektedir. Modelin

eylemleri ne kadar karmaşık ve zorlayıcı ise gözlemleyen dikkatini daha az çekmektedir. Model alınan bireyin amaçları ve etkinliklerden alınan sonuçları gözlemcinin dikkatini çeken bir diğer önemli unsurlardır (Büyükalın Filiz, 2011; Yeşilyaprak, 2006).

Gözlemcinin önceden gerçekleştirdiği davranışların hangileri olumlu dönütler topladıysa modelinde bu davranışlara benzer eylemlerine dikkat etmektedir. Cinsiyet, yaş, unvan, mevki, saygınlık gibi özellikler bireylerin dikkatini etkileyen özelliklerdir. Bireylerin hedeflerini, ilgi, ihtiyaçları, model alınan kişiye karşı olan olumlu düşünceleri, modelin başarılı olması dikkat etme sürecini etkileyen öğelerdir (Senemoğlu, 2001).

### **2.13.2. Hatırlama Süreci**

Bandura'ya göre insanların dikkat ettiği ve gözlemlediği eylemleri, kendi amaçları doğrultusunda gözlemlediği davranışları gerçekleştirmesi için zihnindeki bilgiyi hatırlaması gerekmektedir. Eğer birey hatırlayamayacaksa gözlemlediği eylemler pek bir şey ifade etmemektedir. Gözlemlenen davranış veya bilgi kodlanarak bireyin belleğinde saklanır. Bilgi görsel ve sözel olarak sembolleştirilir. Birey modelin davranışlarını resimler halinde zihninse saklaması görsel sembolleştirmedir. Modelin eylemlerini öğrenmeyi ve hatırlamayı oldukça hızlandıran ve gözlenen davranışın sözel kodlamasını içerir. Bandura'ya göre sembolleştirme yeteneği daha yüksek olanların gözlem yoluyla öğrenmeden daha fazla faydalanmaktadırlar (Büyükalın Filiz, 2011; Senemoğlu, 2001).

### **2.13.3. Davranış Oluşturma Süreci**

Birey gözlemlediği davranışı sembolleştirerek zihinde kaydedip ileride hatırlayarak davranışı gerçekleştirmesidir. Model eyleminin gözlemlenen tarafından davranışa dönüştürülmüşse öğrenme gerçekleşmiştir. Davranış gerçekleştirildiğinde insanların geribildirimleri davranışı istenilen seviyeye getirmede önemlidir. Davranışın oluşturulmasında eksiklik varsa eksiklikler tespit edilip giderilmelidir (Yeşilyaprak, 2006). Gözlemlenen davranışı gerçekleştirmeden önce birey davranışı zihninde canlandırır. Gerçekleştireceği kendi davranışı ile model davranışını karşılaştırır. İki davranış arasında farkları belirleyerek, eksiklikleri bulur ve kendisine dönüt verir. Bu zihinsel süreç bireyin davranışının model davranışına benzeyene kadar sürmektedir (Büyükalın Filiz, 2011).

#### **2.13.4. Motivasyon (Güdülenme) Süreci**

Bireylerin gözlem yoluyla kazandığı davranışları üretebilmesi-pekiştirebilmesi için güdülenmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Gözlenen ve ardından gerçekleştirilen davranışın insanlar tarafından onay görmesi halinde tekrar gerçekleşme olasılığı artar, onay görmemesi halinde ise azalır (Koç & Gök, 2019).

Öğrenme süreçlerinin ardından birey gözlemediği davranışı üretmek için motive olmuyorsa ya da bir neden bulamıyorsa davranış gerçekleştirilmeyecektir. Diğer bir deyişle insanlar gözlem yaparak davranışı kazanabilirler fakat kendileri motive olana kadar davranışı gerçekleştirilmeyebilirler (Büyükalan Filiz, 2011).

#### **2.14. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik İnançları**

Birey bir konuda kendisini ne kadar yeterli görüyorsa, o konuda ya da benzer konularda sergilediği çaba düzeyinin de o derece yüksek olacağı belirtilmektedir. Dolayısıyla başarı için öz-yeterlik inancının olumlu bir faktör olduğu görülmektedir. Eğitimin temel unsurlarından okul öncesi öğretmenlerin alanı konusunda yüksek öz-yeterlik inancına sahip olmaları öğretim-öğrenim süreçlerini olumlu yönde etkilemektedir (Eskici & Özen, 2018). Okul öncesi öğretmenin kendi eğitim yeterliklerine ve bu yeterliklerin çocuklara istenen özelliklerin kazandırılması çabasına öğretmen öz-yeterliliği denmektedir (Özerkan, 2007). Ashton (1984)'a göre, öğretmen öz-yeterliliği, öğretmenlerin görevlerini başarıyla tamamlayabilmek için yeterliklerine olan güven veya inançlarıdır.

Öz-yeterlik inancı öğretmenlerin akademik açıdan gelişimlerini oldukça etki etmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin öz-yeterlik alguları daha öğretmen adayyken gelişmeye başlayan bir inançtır. Öğretmen öz-yeterlik algısının gelişmesinde en önemli faktörler, öğrencilik sürecinde karşılaşılan deneyimler ve uygulanan etkinliklerdir. Okul öncesi öğretmen adaylarına sınıflarda faaliyet yapmalarına ve tecrübe kazanmalarına izin verilmelidir. Öğretmen adayı gerçekleştirdiği uygulamalar neticesinde başarı elde etmesinin ardından kendisini öğretmenlik anlamında yeterli hissetmektedir (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998).

Öğretmen öz-yeterlik inançları kişisel öz-yeterlik ve sonuç beklentisi olarak ele alınabilmektedir. Bu iki faktör öğretme ve öğrenme süreçlerini etkilemektedir. Kişisel öz-yeterlik, öğretmenlerin çocuklara başarılı bir öğretme ortamı sağlama ve gerekli davranışları

gerçekleştirebilmelerine olan inançlarıdır. Sonuç beklentisi ise, öğretmenlerin belirlediği etkili öğretim yöntemleri sayesinde çocukların akademik başarısını arttırabileceklerine olan inancıdır (Savran & Çakıroğlu, 2001). Okul öncesi öğretmenin, öğretim-öğrenim sürecindeki başarı beklentilerinin yüksek olması dikkat edilmesi gereken bir husustur. Öğretmen beklentileri bazı durumlarda çocukları başarısız hissetmelerine neden olabilmektedir. Öğretmenlerin çocukların yapabileceklerinden daha zor amaçlar belirlemesi çocuklarda motivasyon düşüklüğüne sebep olmaktadır. Bu yüzden belirlenen amaçlar doğrultusunda çocuğun davranışları denetlenmeli ve karşılaşılan güçlükler karşısında dönüt verilerek çocuğun başarılı olması için ipuçları verilmelidir. Dolayısıyla çocuklar hem kendi gelişim özelliklerine göre öğrenme fırsatı bulur hem de problem davranışlarını düzelterek öz-yeterlik inanç düzeyleri artmaktadır (Aydın, 2007).

Diğer yandan Gibbs (2003) öğretmenlerin nasıl öğrettiklerini ve öğretim süreci sırasında oluşan güçlüklerle karşı baş etme çabalarını dört tür öz-yeterlik inancının açıkladığını belirtmektedir.

*Davranışsal öz-yeterlik* – Öğretmenlerin belirli öğretim durumlarında başarılı olmaları için belirli davranışlar sergileme becerisine olan inançları,

*Bilişsel öz-yeterlik* – Öğretmenlerin belirli öğretim durumlarında başarılı olmaları için kendi düşüncelerinde hâkimiyet sağlayabileceğine olan inançları,

*Duygusal öz-yeterlik* – Öğretmenlerin belirli öğretim durumlarında başarılı olmaları için kendi duygularında hâkimiyet sağlayabileceğine olan inançları,

*Kültürel öz-yeterlik* – Öğretmenlerin belirli öğretim durumlarında başarılı olmaları için kültür açısından uygun şekillerde belirli davranışlar sergileme yeteneğine olan inançlarıdır (Gibbs, 2003).

Bu dört tür öz-yeterlik inancı birbirinden bağımsız olmadıkları gibi sürekli etkileşim halindedirler. Kaliteli bir öğretmen duygu, düşünce ve davranışları üzerinde hakimiyet kurabilme becerilerine olan inançları ile kültüre uygun şekilde öğretme yeteneklerine oldukça güvenirler (Gibbs, 2003).

Kendine güvenleri düşük olan okul öncesi öğretmenleri, sert ve otoriter davranışlar göstererek sınıfı kontrol etmeye çalışan, çocukların başarılı olmaları için negatif cezalar veren, dışsal güdüleyicilere güvenen ve çocukların motivasyonları konusunda olumsuz

düşüncelere sahip olan kişilerdir. Düşük öz-yeterlik inancına sahip öğretmenler çocukların bilişsel gelişimi ile kendi yeterlik ve performanslarına zarar vermektedirler Öz-yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenler ise çocukların başarabilecekleri uygulamalar tercih ederek onları deneyimlendirirler (Telef, 2011).

Sınıfta olumlu öğrenci davranışları öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını arttırdığı bilinen bir gerçektir. Öz-yeterlik inancı yükselen öğretmenin öğretim için daha fazla çaba gösterdiği ve daha demokratik bir sınıf yönetim anlayışı sergileyerek, çocukların başarısını ve olumlu davranışları destekleyeceği görülmektedir. Bu durumun tam tersi olarak sınıfta uzlaşmacı olmayan ve başarısız olan çocuklar öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Öz-yeterlik inanç düzeyi düşük öğretmenlerde öğretim için çabalamama, çaresizlik ve müdahaleci bir sınıf yönetim anlayışı görülürken, çocukların olumsuz davranışlarını arttırıcı faaliyetlere yönelmeleri söz konusudur (Brouwers & Tomic, 2000).

Öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeyleri yüksek olup, öz-yeterlik inançları düşük olabilmektedir. Öğretmenin öz-yeterlik inancı düşük olması sebebiyle bilgi ve becerilerini gerektiği gibi kullanamaz ve neticesinde başarısızlıklar elde edilmektedir. Bu durumun tersinde yani öğretmenin bilgi ve beceri düzeyi zayıf olup öz-yeterlik inanç düzeyi yüksek olması durumunda öğretmen bilgi ve yeteneklerini daha iyi kullanabilir, buda öğretmenin başarılı sonuçlar elde etmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin başarı ve başarısızlıkları öz-yeterlik inançları ile doğrudan ilişkilidir (Kaçar & Beycioğlu, 2017). Özet olarak, öğretmenlerin meslekleri konusunda öz-yeterlik inançlarının, çocukların başarıları, motive olmaları, sınıf yönetim yeterlikleri, seçilen yöntemler ve öğretim için belirlenen süre ile bağlı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının artması direkt olarak öğretmenin öğretim niteliğini artırmasıyla gerçekleşmektedir. Böylece öğretmenlerin mesleğini daha sağlıklı ve severek yapmalarına olanak sağlamaktadır (Kurt, 2012).

## **2.15. Sınıf Yönetimiyle İlgili Araştırmalar**

### **2.15.1. Sınıf Yönetimiyle İlgili Yapılmış Ulusal Araştırmalar**

Akın ve Koçak (2007) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma grubunu Tokat merkez ilçelerinde görev yapan 140 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmaya gönüllü olarak katılan 148 öğretmeni öğretmen adayları sınıf yönetim becerilerini

belirlemek amacıyla gözlemlenmişleridir. Gözlemlerin ardından öğrencilerin doldurdukları anketler sonucunda 148 anketten 8 tanesi doğru doldurulmadığı için 140 anket değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgularda öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile iş doyum arasında düşük ama pozitif yönde anlamlı bir ilişkili olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin % 63,4'ü “iyi” ve “çok iyi” seviyede sınıf yönetim becerisine sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin iş doyumluluk düzeylerine bakıldığında % 19,7'si “çok yüksek”, yarısından fazlasının da (% 52,9) “orta”, “düşük” ve “çok düşük” düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Yalçın ve Demirtaş (2009) tarafından yapılan araştırmada ortaöğretim öğretmenlerin, ortaöğretim öğrencileri ve öğretmenlerine göre sınıf yönetim tutum ve davranış düzeyleri incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini 2005-2006 eğitim yılında Mersin il merkezinde görev yapan 470 öğretmen ve 10698 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada ölçme aracı olarak “Demokratik Sınıf Yönetimi Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin incelenmesi sonucunda öğretmenler, ortaöğretim öğretmenlerin sınıf yönetim konusunda sergiledikleri davranış ve tutumları demokratik olduğu görüşlerine sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin ise ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetim konusunda sergiledikleri tutum ve davranışların demokratik olmadığı görüşüne sahip olduğu görülmüştür.

Kovaç (2011) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetiminde liderlik davranışları belirlenmiş ve Kosova-Türkiye arasında karşılaştırma yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kosova’da Türkçe eğitimde görev yapan 149 öğretmen ile Türkiye’de Adapazarın’da görev yapan 326 öğretmen olmak üzere toplam 475 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacının geliştirdiği “Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışları” anketi kullanılmıştır. Ülke katılımına göre elde edilen sonuçlar doğrultusunda Kosova’da Türkçe görev yapan öğretmenlerin Türkiye’de Adapazarın’da görev yapan öğretmenlere oranla, sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışları ortalaması daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Utar (2013) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerin kontrol ideolojileri ile istenmeyen davranışlara yönelik tercih ettikleri sınıf yönetim modelleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma grubunu Gaziantep ilinde görev yapan 224 (48,0) erkek, 243 (52,0) kadın toplam 467 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kaotik Yaklaşım Ölçeği", "Öğrenci Kontrol İdeolojisi Envanteri (PCI)" ve "Sınıf Yönetimi Modelleri Davranış Ölçeği" kullanılmıştır. Sınıf yönetimi davranış ölçeği puanlarına bakıldığında gelişimsel model ve hemen ardından önlemsel model en yüksek puana sahip

modeller olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlası tepkisel modeli kullandıkları saptanmıştır.

Kartal (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetiminde tercih ettikleri disiplin yöntemleri ile okul kültürüne yönelik algıları arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini 2013-2014 eğitim yılında Bolu'da görev yapan 244 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin analizi sonucu Öğretmenlerin sınıfta kullandıkları sınıf yönetim disiplin çeşitlerinden sadece önleyici alt boyutu ile öğretmenlerin okul kültüründe çevre ve iletişim alt boyutları arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Geri kalan alt boyutlarda pozitif yönden düşük düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Can ve Baksi (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetim başarısında öğrencilerin tutum ve davranışlarının etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 11 öğretmen ve 15 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin analiz sonucuna göre öğretmenler, öğrencilerin sınıf içinde en çok izinsiz konuşma, dikkat eksikliği ve ilgisizlik gibi davranışlarından şikayetçi olduğu saptanmıştır. Öğretmenler bu gibi istenmeyen durumlar karşısında öğrencileri sözlü şekilde uyardıklarını ve öğrencilerin bu problem davranışlar karşısında kendilerinin de sınıfa olumsuz tutum sergilediklerini belirtmişlerdir. Anlaşıldığı gibi öğrencilerin sınıf içinde sergiledikleri davranış ve tutumlar öğretmenlerin sınıf yönetim başarısına oldukça etki ettiği görülmüştür.

Gülay Ogelman ve Ersan (2014) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerin sınıfta kullandıkları sınıf yönetim stratejilerinin çocukların akran ilişkilerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada öğrenciler için hazırlanan formalı öğretmenler 6 aylık gözlemleri sonucunda soruları cevaplamışlardır. Çocukların ailelerinden sonra en güvendikleri kişi öğretmenler olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin çocuklar için akran ilişkileri adına olumlu zemin hazırlaması gerektiği belirtilmiştir. Ulaşılan bulgular sonucunda okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetim stratejileri ne kadar olumlu yönde olursa çocukların akranlarına yardım amaçlı sosyal davranış gösterme düzeyleri artmaktadır.

Akgün, Yarar ve Dinçer (2016) tarafından yapılan incelemede okul öncesi öğretmenlerin sınıfta gerçekleştirilen faaliyet ve etkinliklerde kullandıkları stratejiler incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara il merkezinde görev yapan 6 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından sınıf ortamında etkinlikler gözlemlenmiş ve sınıf yönetim alt boyutlarına göre kodlamalar yapılmıştır. Bu kodlamalara uygun olarak

öğretmenlerin sınıf yönetim tutumları, olumlu ifadeler ve olumsuz ifadeler başlığı altında toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerin etkinlikler sırasında, olumlu sınıf yönetim stratejilerinden çok olumsuz sınıf yönetim stratejileri kullandıkları görülmüştür.

Taş ve Arslan (2016) tarafından yapılan araştırmada yabancı dil öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda sınıf içinde karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşler incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul'da görev yapan 26 yabancı dil öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre yabancı dil öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda yaşadıkları sorunlar birbirleriyle benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Yabancı dil öğretmenlerin sınıf yönetimini olumsuz etkileyen, en sık karşılaştıkları sorun öğrenciden kaynaklanan istenmeyen davranışlar olarak belirlenmiştir. Yabancı dil öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar karşısında hepsinin kendi sınıflarına uygun stratejiler ve çözümler kullandığı görülmüştür.

Uyanık Balat, Bilgin ve Ünsal (2017) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerin mesleki tutumları ile sınıf yönetim becerileri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim yılında İstanbul ilinde görev yapmakta olan 217 (% 93,5) kadın 15 (% 6,5) erkek toplam 232 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular sonucunda okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile sınıf yönetim becerileri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Zembat, Tuçeli ve Yavuz (2017) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile problem çözme becerileri arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde görev yapan, 106'sı kadın (% 84,1) ve 20'si erkek (% 15,9) toplam 126 öğretmen oluşturmaktadır. Toplanan bulgular sonucunda okul öncesi öğretmenlerin problem çözme becerileri yükseldikçe sınıf yönetim beceri düzeyi de artmaktadır. Öğretmenlerin problem çözme becerilerinin yüksek olmasıyla sınıfta zaman yönetim kalitesinin arttığı ve öğretmenin öz-yeterlik inancının artmasıyla problem çözme becerisinin arttığı da görülmüştür. Diğer bir önemli bulguda, sınıf yönetim becerisi düşük olan öğretmenler karşılaştıkları problemleri çözme sırasında telaşlı davranış sergiledikleri belirlenmiştir.

Yaşar Ekici, Günhan ve Anılan (2017) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul, Yalova, Trabzon, Afyon, Bursa, Kayseri, Tekirdağ, Sakarya, İzmit, İzmir, Antalya, Adana, Ordu, Batman ve Mardin illerindeki eğitim kurumlarında görev yapan 300 okul öncesi

öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, ve “Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri demografik değişkenlere göre anlamlı farklılıklar bulunmadığı sadece kıdeme göre farklılık gösterdiği görülmüştür. 10 yıldan fazla görev yapmış okul öncesi öğretmenlerin, 0-11 ay arasında görev yapmış araştırmadan elde edilen bir diğer okul öncesi öğretmenlerden daha yüksek sınıf yönetim becerilerine sahip olduğu görülmüştür.

Akbayrak (2018) tarafından yapılan araştırmada sınıf yönetiminde okul öncesi öğretmenlerin çocuklarla olan iletişim ve etkileşimleri sonucunda çocuk ihmal durumları incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim yılında Bursa’da görev yapan 6 okul öncesi öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma nitel yöntem çeşidinden durum desenindedir. Verileri toplama aracı olarak “Okul Öncesi Öğretmenlerinin İhmal Davranışlarını Belirleme Gözlem Formu” kullanılmıştır. Verilerin incelenmesi sonucu sınıf yönetiminden kaynaklanan nedenlerden ötürü öğretmenlerin çocukları ihmal ettiği görülmüştür. En sık karşılaşılan fiziksel ihmal, öğretmenlerin sınıfta ya da başka etkinlik ortamında öğrencileri üçüncü kişilere ya da tek başına bırakması olarak belirlenmiştir. En sık karşılaşılan duygusal ihmal, öğretmenlerin çocukların sorusuna yeterli cevap vermemesi, çocukların görüşlerini önemsememesi, çocuğun beklenti ve isteklerinin yok sayılması olarak belirlenmiştir. Duygusal ihmal sonucunda çocukların okula karşı olan tutumları ve özgüvenlerini olumsuz yönden etkilemektedir.

Can ve Günaydı (2019) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerin oyun hakkındaki görüşleri ve oyunun içerdiği derler ile sınıf yönetimine etkileri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Kırıkkale ilinde görev yapan 29 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler nitel araştırma yönteminde en sık tercih edilen görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilere göre okul öncesi öğretmenlerin çoğunlukla günde 2-3 oyun oynattıkları, bazı öğretmenlerinde günde sadece 1 oyuna oynattığı, sınıfta 4 ve daha fazla oyun oynatan öğretmen sayısının da oldukça düşük olduğu saptanmıştır. Diğer bir bulguya göre oyun ile çocukların iletişim becerilerinin geliştiği, arkadaşlık bilincinin arttığı, sınıf içi kurallara uyulduğu, manevi değerlerinin, saygı, sevgi, empati ve paylaşmanın arttığı görülmüştür. Dolayısıyla oyunun çocuklara istenilen davranışı ve değer unsurlarını kazandırmada önemli etkisi olduğu ve bu tutumları, değerleri kazanmış öğrencilerin sınıf yönetim konusunda daha olumlu davranışlar sergilediği belirtilmiştir.

Karabiyik ve Işıkdoğan Uğurlu (2019) tarafından yapılan araştırmada sınıfında kaynaştırma uygulama yapan sınıf öğretmenlerin sınıf yönetimi hakkında görüşleri incelenmiştir. Çalışma grubunu KKTC Lefkoşa da MEB'e bağlı iki farklı okulda görev yapan 8 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme soru formuyla toplanmıştır. Görüşme soruları için alan yazın taranmış ve üç uzman görüşüne başvurulmuştur. Elde edilen bulgularda öğretmenlerin, sınıf kurallarını, öğrencilerle belirlemek ve dönem boyunca kurallara bağlı kalmak etkili bir sınıf yönetimi oluşturacağı görüşünde oldukları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin uyguladıkları etkili sınıf yönetim becerileri sonucunda kaynaştırma öğrenciler dahil olmak üzere tüm çocukların derste daha aktif olabilecekleri, zamanı daha etkili kullanabileceklerine dair öğretmen görüşleri belirlenmiştir. Araştırmada bir diğer önemli bulgu kaynaştırma öğrencilerin olumlu davranışları öğretmenler tarafından sadece sözlü olarak pekiştirmesi ve bu davranışların pekiştirilmesi sonucunda olumsuz davranışların azaldığının görülmesidir.

### **2.15.2. Sınıf Yönetimiyle İlgili Yapılmış Uluslararası Araştırmalar**

Martin (2004) tarafından yapılan araştırmada yeni mesleğe başlamış öğretmenlerin sınıf yönetim anlayışlarının öğretimde öğretmen uygulamalarındaki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, öğreniminin son yılında ve meslek hayatının ilk iki yılında gözlemlenen 3 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri sınıf içi gözlem, görüşme ve öğretmen tarafından oluşturulan öğrenci portfolyoları ile toplanmıştır. Öğretmenlerin üçü de başarılı öğrenme ortamları düzenlemede olumlu sınıf yönetim fikirlerine sahip olsalarda, öğretmenlerden ikisi bu konuda başarılı olmuşlardır. Başarısızlık gösteren öğretmenin sınıf yönetimi ile ilgili görmediği ders ile ilgili olduğu belirtilmiştir.

Sutton, Mudrey-Camino ve Knight (2009) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin duygu durumlarını kontrol etmeleri ile duygu durum sürecini değiştirme çabalarını ve sınıfta duygularını nasıl belirttiklerini incelemektedir. Araştırma katılımcıları olan ABD'de görev yapan ortaokul öğretmenleri, öfke ile tikslenme gibi olumsuz duygulardan kaçınma ve mutluluk ile sevgi duygularını arttırma girişiminde olduklarını belirtmişlerdir. Sınıfta oluşan herhangi bir olumsuz öğrenci davranışından sonra öğretmenlerin öfkelenerek bağırma isteği yaşadıklarını ancak öğretmen-öğrenci ilişkilerinin olumsuz yönde etkileneceğini bildikleri için, kendilerini sakinleştirdikleri ifade edilmiştir.

Snyder, Low, Schultz, Barner, Moreno, Garst, Leiker, Swink ve Schrepferman, (2011) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerin İnanılmaz Yıllar Programına katıldıktan sonra sınıfta problem davranış sergileyen öğrencilerde etkisinin ne düzeyde olduğu incelenmiştir. “İnanılmaz Yıllar Programı” hiperaktivite bozukluğu, saldırganlık, dikkat eksikliği olan öğrencilerin problem davranışlarını azaltmak ya da ortadan kaldırmak için öğretmenlerin sıkça katılım gösterdiği bir programdır. Bu program Dr. Carolyn Webstern Stratton tarafından geliştirilmiştir. 14 sınıfta öğretmen ve yardımcı öğretmenler olmak üzere 28 katılımcı programa dâhil edilmiş. Sınıflarda ortalama yaş aralığı 3-4.5 olan toplam 136 okul öncesi öğrencisi gözlemlenmiştir. Okul öncesi öğretmenleri, yardımcıları ve öğrenciler Program uygulandıktan önce ve sonra gözlemlenmiştir. Gözlemler sonucunda elde edilen bulgularda öğretmen ve yardımcı öğretmenlerin İnanılmaz Yıllar Programından sonra davranış ve tutumlarında olumlu yönden gelişme olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin olumlu davranışlar sergilemesi ardından öğrencilerin problem davranışlarında, diğer öğrencilere karşı olumsuz davranışlarında ve derse karşı isteksizliklerinde azalma olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin iletişim yönünden olumlu davranışlar gösterdikleri de belirlenmiştir.

Carlson, Tired, Bender ve Benson (2011) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerine uygulanan sınıf yönetimi eğitimi öncesi ve sonrasındaki etkiler incelenmiştir. Uygulama, 8-10 hafta arasında süren, her biri 8 oturum olan ve 32 saatten oluşmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerine uygulanan bu eğitimden önce ön test uygulanmış ve eğitimin ardından son test uygulanarak veriler incelenmiştir. Elde edilen bulgularda öğretmenlerin eğitimden sonra sınıf yönetimi stratejileri belirlemede ve kullanmada gelişim sağladıkları belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitimden sonra çocuklarla iletişimlerinin daha olumlu yönden ilerlediği, çocuklara daha az negatif eleştirilerde buldukları ve daha fazla ödüllendirdikleri görülmüştür.

Gage, Scott, Hirn ve MacSuga-Gage (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin kullandığı sınıf yönetim stratejilerin öğrencilerin başarılarını ne derecede etkilediği incelenmiştir. Çalışmada güneydoğu eyaletinde bulunan 65 ilköğretim okullarında 1242 öğretmen-öğrenci ilişkisi gözlemlenmiştir. Elde edilen sonuçlarda öğretmenin sınıf yönetim becerileri ile öğrenci başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre sınıf yönetiminin zayıf olduğu sınıflarda öğrencilerin başarı düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Bir diğer bulgu ise öğretmenlerin gelenekselden uzak farklı sınıf yönetim stratejileri belirledikleri saptanmıştır.

## 2.16. Öz-Yeterlikle İlgili Yapılmış Araştırmalar

### 2.16.1. Öz-Yeterlikle İlgili Yapılmış Ulusal Araştırmalar

Kadim (2012) tarafından yapılan yüksek lisans çalışmasında okul öncesi öğretmenlerin oyun etkinliklerinde öz-yeterlik inançlarının görev yaptıkları anaokulu-anasınıfı türüne göre değişiklik gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Bolu’da görev yapan 35 (% 58.3) anasınıfı, 25 (% 41.7) anaokulu toplam 60 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin incelenmesi sonucunda okul öncesi öğretmenlerin oyun etkinliklerini planlama, uygulama ve öz-yeterlik alt boyutlarının görev yapılan okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Değerlendirme alt boyutunda ise görev yapılan okul türünün bir etkisi olmadığı saptanmıştır. Diğer bir önemli bulgu ise oyun etkinliklerinde öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarında görev yapılan okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir. Anasınıfı öğretmenlerin, anaokulu öğretmenlerine nazaran oyun etkinlikleri uygulama konusunda kendilerini daha yetersiz gördükleri belirlenmiştir.

Şenol ve Ergün (2015) tarafından okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları incelenmiştir. Çalışma grubunu Afyonkarahisar il merkezinde görev yapan 177 okul öncesi öğretmeni ile Afyon Koca Tepe Üniversitesinde eğitim gören 161 okul öncesi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerin ve okul öncesi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları karşılaştırıldığında, okul öncesi öğretmenlerin öğretmen adaylarından daha yüksek öz-yeterlik inançlarına sahip olduğu saptanmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleğe başladıktan sonra öz-yeterlik inançların artacağı düşünülebileceği belirtilmiştir.

Kaya (2019) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını bazı demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Konya il merkezinde görev yapan 95’i kadın, 13’ü erkek toplam 108 okul öncesi öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada “Demografik Bilgi Formu” ile “Okul Öncesi Öğretmenlerde Öz-Yeterlik İnançlar Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının yaş, cinsiyet, mesleki deneyim ve çalışılan kurum değişkenlerine göre anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür.

Metin ve Aydoğan (2019) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerin özel alan yeterlilik ve öz-yeterlilik düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada

karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri Gaziantep il eğitim müdürlüğüne bağlı anasınıflarında görev yapan 110 okul öncesi öğretmen oluşturmaktadır. Nitel veriler için, nicel veri sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerin özel alan ve öz-yeterlik düzeyleri belirlenerek puan ortalamaları en düşük ve en yüksek beşer öğretmen olmak üzere 10 okul öncesi öğretmen katılım sağlamıştır. Elde edilen nicel sonuçlarda okul öncesi öğretmenlerin özel alan yeterlikleri ve öz-yeterlikleri arasında negatif açıdan anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle okul öncesi öğretmenlerin özel alan yeterlikleri arttıkça öz-yeterlikleri azalmaktadır. Nitel veri sonuçlarına göre ise özel alan yeterlikleri ve öz-yeterlikleri düşük ve yüksek olan öğretmenlerin uygulamaları arasında ciddi farkların olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Bahar (2019) tarafından sınıf öğretmeni öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının akademik başarılarını etkileyip etkilemediklerini incelenmiştir. Çalışma grubunu 157 sınıf öğretmenliği öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda iyi öğrenci özellikleri ile nicel öz yeterli alt boyutları sınıf öğretmen adaylarının akademik başarılarını etkilediği, nicel öz-yeterlik öğrencilerin akademik başarısında negatif yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Koç Akran ve Bakır (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin duygusal zekâları ile öz-yeterlikleri arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Duygusal zekânın bireyi birçok yönden olumlu etkilediği düşünülerek çalışmacılar tarafından öğretmenlerin duygusal zekâ ile öz-yeterlik inançları çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Siirt'te farklı branjlarda görev yapan 205 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlarda öğretmenlerin duygusal zekâ kullanımı ile öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin duygusal zekâlarını kullandıkları zaman iletişim ve problem çözme becerilerini daha sık kullandıkları görülmüştür.

Arıkan (2020) tarafından yapılan araştırmada çalışmanın amacı okul öncesi, sınıf, beden eğitimi ve spor öğretmenlerin oyun algılarının ne olduğu, eğitimde oyunun önemini, çocuk ile oyun arasındaki ilişkiyi ve öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Şanlıurfa il sınırları içinde bulunan MEB'e bağlı devlet ve özel okullarda görev yapan 72 okul öncesi öğretmeni, 39 sınıf öğretmeni, 99 beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen sonuçlarda okul öncesi öğretmenlerde oyun özgürlüğü ve amacı alt boyutunda diğer öğretmenlere nazaran farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılığı, öğrencilerin oyun sırasında teknolojik araçlara ihtiyaç

duymamalarına, oyunda belli sınırlılıklara sahip olmamalarına ve çocukların yaşça küçük olmaları ile bağılı olduğu söylenebilir. Öz-yeterlik inançları alt boyutlarında okul öncesi öğretmenleri dahil olmak üzere diğere branş öğretmenler arasında anlamlı farklılık görülmediğı fakat başa çıkma boyutunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek puana sahip oldukları saptanmıştır.

Yağar, Dökme ve Coşkun (2020) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin öz-yeterliklerinin girişimcilik eğilimlerinin üzerlerinde etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sağlık Yönetimi Bölümü'nde öğrenim görmekte olan 339 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma sonucunda öz-yeterlik ile girişimci eğilim arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin öz-yeterlikleri, girişimcilik eğilimleri üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Apaydın Demirci ve Arslan (2020) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygıları ile aile katılım etkinliklerine yönelik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Necmettin Erbakan Üniversitesinde eğitim gören 211 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılım Etkinliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnanç Ölçeğı” ile “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeğı” kullanılmıştır. Araştırma verileri incelendiğinde öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin düşük olduğu, aile katılım etkinliklerinde öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılım etkinliklerinde öz-yeterlik inançlarının artmasıyla, mesleki kaygılarının azaldığı görülmektedir.

İlazoğlu Saban ve Ekin (2020) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma sırasında öz yeterlilik düzeyleri bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, toplam 456 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak “İlk okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeğı” kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlarda sınıf öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi sırasında öz-yeterlik puanlarının oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmacılar bu sonuçları sınıf öğretmenlerin daha önceden okuma yazma öğretimi konusunda deneyimli olmalarıyla ilişkilendirmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflarda ve anadili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğretiminde öz-yeterlik inançlarının orta derecede olduğunu belirtmişlerdir.

Sula Ataş ve Kumcağız (2020) tarafından yapılan araştırmada ergenlerin mükemmeliyetçilik dereceleri ile öz yeterlik inançlarının akademik sorumluluklarının ertelenmesinde etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim yılında Samsun'da eğitim gören 602 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler incelendiğinde ergenlerin öz-yeterlik inançları ile mükemmeliyetçilik seviyelerinin akademik sorumluluklarını erteleme davranışlarına etkisi olduğu saptanmıştır.

Polat ve Karakuş (2020) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime yönelik tutum ve öz-yeterlik algıları, çeşitli demografik özelliklere göre incelenmiştir. Araştırmada bilgisayar destekli eğitimin hem öğrenci hem de öğretmen açısından öğrenme ve öğretme sürecini kısaltması gibi etkili yönlerinin olduğu vurgulanmıştır. Çalışmaya 341 öğretmen adayı katılmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim tutumları ile öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime yönelik öz-yeterlik inançlarının yüksek olması, bilgisayar destekli eğitim tutumlarının da yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim konusunda pozitif düşünceye sahip oldukları ve uygulamada kendilerine yeterince güvendikleri görülmektedir.

Emre, Ulutaş, İnci, Çoşanay, Ayanoğlu, Kaçmaz ve Kay (2020) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, pozitif öğretmenlik becerileri ile öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler karşısında öğretmen yeterlilikleri incelenmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama kullanılarak değişkenler arasında ilişki olup olmadığı belirlenmiştir. Araştırma örneklemini 2018-2019 eğitim yılında görev yapan 317 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin % 60,4'ünün öğrenme güçlüğüne sahip öğrencisi bulunmaktadır. Elde edilen sonuçlarda öğretmenlerin olumlu tutum becerileri ve öz-yeterlilik inançları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki belirlenmiştir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere sahip öğretmenlerin dışa dönük olması dikkat toplamada ve derse odaklanmada daha başarılı oldukları görülmüştür.

Arslan ve Kutluca (2021) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerin öz-yeterlik ve eleştirel düşünme becerilerinin pedagojik inançlarını ne düzeyde etkileyip etkilemediği incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim yılı arasında görev yapan 272 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veri sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerin pedagojik ve öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğu, eleştirel düşünme

becerilerinin de orta seviyeden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ve eleştirel düşünme becerileri ile pedagojik inançları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bir diğer sonuç ise, öğretmenlerin pedagojik inançları, öz-yeterlik inançları ve eleştirel düşünme becerileri puanları eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Yağcı, Kütük ve Sezgin (2021) tarafından yapılan araştırmada çocuk gelişimci ve okul öncesi öğretmenlerin yaşam doyumları ile öz-yeterlik inançlarının meslek hayatlarındaki zorluklarda etkisini incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan 132 (% 69) çocuk gelişimci ile 68 (% 31) okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplam 200 katılımcı oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda katılımcıların meslek hayatlarında karşılaştıkları zorluklar ile öz-yeterlik inançları ve yaşam doyumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Şentürk ve Bakanay (2021) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının empati seviyeleri ile öz-yeterlik inançları arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Çalışma grubunu 112 (% 93.3) kadın 8 (% 6.7) erkek toplam 120 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Empatik Yönelimler Ölçeği” ve “Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlarda okul öncesi öğretmen adaylarının empati yönleri ile öz-yeterlik inançları arasında zayıf ama pozitif bir ilişki saptanmıştır.

### **2.16.2. Öz-Yeterlikle İlgili Yapılmış Uluslararası Araştırmalar**

Woolfolk ve Hoy (2000) tarafından yapılan araştırmada mesleğe yeni başlayan öğretmen öz-yeterlik inançları ile deneyimli öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile karşılaştırılmıştır. Çalışmanın başında örnekleme katılan 55 öğretmen kursa katılmıştır ancak 29 öğretmen kursu tamamlayabilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Öğretmen Yeterlilik Ölçeği” uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, tecrübeli öğretmenlere nazaran daha düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Diğer bir sonuca göre çalışma arkadaşı, aile ve okul yönetimi öğretim yönünden öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarına etki ettiği görülmüştür.

Howell (2006) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin öz-yeterliliklerinin öğrencilerin sınıf performanslarındaki etki incelenmiştir. Araştırmada öğrenci performansları değerlendirilip, öğretmen tecrübe ve öz-yeterlik inançlarıyla karşılaştırılmıştır. Çalışmada

Güneybatı Idaho bölgesinde 2004-2005 eğitim yılında öğrenim gören 375 öğrencinin matematik ve okuma performansları incelenmiştir. Ardından Idaho bölgesinde görev yapan 15 öğretmene “Yeterlilik Duygusu Ölçeği” uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlarda öğretmenlerin meslek tecrübeleri ile öz-yeterlikleri arasında ilişki görülmemiştir. Öğretmenlerin mesleki tecrübesi ile öğrenci performansında ilişki görülmezken öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile öğrencilerin sınıf performansları arasında anlamlı ilişki görülmüştür. Matematik ve okuma konusunda öğrencilerin başarısı öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Caprara, Steca, Gerbino, Paciello ve Vecchio (2006) tarafından yapılan araştırmada ergenlerin öz-yeterlik inançlarının olumlu düşünme ve mutluluk üzerindeki etkileri incelenmiştir. Ergenlerin yetişkinliğe uyum sağlamalarına destek olan kişisel nitelikleri ve gelişim yollarını belirlemeyi hedefleyen bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini % 96’sı Roma’da eğitim gören, 16-18 yaş ortalamasına sahip 322 erkek 342 kadın olmak üzere toplam 664 ergen oluşturmaktadır. Bulgular sonucunda ergenlerin öz-yeterlik inançlarının olumlu duygu ve düşünceleri ile mutlulukları üzerinde etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre yapılan incelemede erkek çocukların kız çocuklarına nazaran olumsuz duyguları düzeltmede daha yüksek yeterlik inancına sahip olduğu belirlenmiştir.

Romi ve Leyser (2006) tarafından yapılan araştırmada özel eğitim programında eğitim gören öğretmen adaylarının aldıkları eğitimlerin öz-yeterlik inançları ve tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ayrıca araştırma kaynaştırma ve özel eğitim alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının yetersizlik ve beceri eksikliğine vurgu yapmaktadır. Araştırmanın örneklemini 11 farklı okulda öğrenim gören 1155 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bulgular sonucunda öğretmen adaylarının hizmet öncesi aldığı eğitim, öz-yeterlik inançlarını ve tutumlarını etkileyen değişken olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin en yüksek öz yeterlik gösterdiği durumlar başarı düzeyi düşük öğrenciler karşısında gösterdikleri tutumlar olduğu saptanmıştır.

Shambaugh (2008) tarafından yapılan araştırmada öğretmen öz-yeterlik inançları, öğretmen yeterliliği ile olumlu düşünme oranları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Pennsylvania’da görev yapan % 84,8’i kadın, % 15,2’si erkek toplam 66 ilköğretim öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarında öğretmen öz-yeterlik inançları ile genel yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Olumsuz düşünceler ölçeği ile öğretmen stres durumları arasında olumsuz yönden bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Guo, Piasta, Justice ve Kaderavek (2010) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerin sınıf kalitesi ve öz-yeterlik inançları ile öğrencilerin kelime haznesi, yazı farkındalığı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ABD’de görev yapan Amerikalı, İspanyol, Afrikalı ve daha birçok farklı etnik kökene sahip 67 okul öncesi öğretmeni ile 328 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin incelenmesi ardından elde edilen sonuçlarda öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ve sınıf kalitesinin öğrencilerin kelime dağarcıkları ile yazı farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Çocukların kelime hazneleri hesaplanırken çoğunun yaşlarına uygun kelime bilgisine sahip olduğu saptanmıştır.

Gavora (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının coğrafi konuma göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek hedeflenerek, sonuçlar diğer ülkelerle karşılaştırılmıştır. Çalışma grubunu Slovakya’da Bratislava şehrinde eğitim gören 106 kadın 8 erkek olmak üzere 114 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerden elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik tecrübeleri olmamasına rağmen öğretmenlik algıları konusunda sahip oldukları öz-yeterlik inançlar düzeyi oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar Türkiye, ABD ve İsrail’de yapılan çalışma sonuçlarıyla karşılaştırılmış ve sonuçların benzer olduğu görülmüştür.

Arigbabu ve Oludipe (2010) tarafından yapılan araştırmada Nijeryalı öğretme adaylarının fen öğretimi ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma grubunu Nijerya’da eğitim gören 221 lise ve ortaöğretim öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Bilim Öğretimi Etkililik İnanç Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları oldukça yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Baezat, Aflakifard ve Shahidi (2014) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, yaratıcılıkları ve bilgi yönetimleri arasında ilişki incelenmiştir. Çalışma grubunu rast gele örneklem çeşidiyle seçilen 66 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Bilgi Yönetim Anketi”, “Öz-Yeterlik Anketi” ve “Yaratıcılık Anketi” kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre okul öncesi öğretmenlerin bilgi yönetimleri ile öz-yeterlik ve yaratıcılıkları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bilgiyi düzeleme becerisi öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarıyla ilişkili iken, bilgiyi kullanma öğretmenlerin yaratıcılıkları ile ilişkili olduğu saptanmıştır.

Anam ve Stracke (2016) tarafından yapılan araştırmada Endonezya’da eğitim gören ilkokul ğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini 6.sınıf olan 522 ilkokul ğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilere “İngilizce ğrenme Anketi” uygulanmıştır. Elde edilen bulgularda öğrencilerin öz-yeterlik inançları yabancı dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. İngilizce ğrenme anket sonuçlarına göre öğrencilerin yabancı dil öğrenirken birkaç kişi ile bir başka bireyden öğrenmeyi tercih ettikleri ve az tercih edilen stratejilerde ezbere dayalı bir öğrenme ile sınıf dışı uygulama stratejileri olduğu görülmüştür.

Menon ve Sadler (2016) yapılan araştırmada ilköğretim ğretmen adayları fen algıları ile fen öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada veri toplama üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama nicel aşama olup katılımcıların inançları ve tecrübeleri belirlenmiştir. İkinci aşamada ğretmen adayları kursa tabi tutulduktan sonra fen öz-yeterlik inançları hakkında kullandıkları ifadeler belirlenmiştir. Üçüncü aşamada fen öz-yeterlik inançları ile fen algıları arasında ilişki incelenmektedir. Çalışma sonucunda, ilköğretim ğretmen adaylarının fen öz-yeterlik ile fen algıları arasında anlamlı yönden bir ilişki bulunamamıştır. Her iki veri toplama çeşidinden alınan sonuçlar incelendiğinde ğretmen adaylarının fen algıları konusunda orta düzeyde olumlu ve olumsuz görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir.

Tadele ve Terefe (2016) tarafından yapılan araştırmada teknik ve mesleki eğitim kolej ğrencilerinin öz-yeterlik düzeylerinin kariyer tercihlerinde etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Çalışma grubunu teknik ve mesleki eğitim kolejinde eğitim gören 113 (% 47,48) erkek ve 125 (% 52,52) kadın olmak üzere toplam 238 ğrenci oluşturmaktadır. Veri sonuçlarına göre öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri kariyer keşfetmelerinde oldukça önemli rol oynadığı belirlenmiştir. Sözel ikna öğrencilerin öz yeterlik ve kariyer tercihlerini etkileyen unsurlardan biri olduğu görülmüştür. Öğrencilerin başarı düzeyleri öz-yeterliklerini etkileyen en önemli etmen olduğu belirlenmiştir.

Mahler, Groşschedl ve Harms (2017) tarafından yapılan çalışmada keşif amaçlı öğretmenlerin ders öğretme coşkusu, derse özgü coşku ve öz-yeterlik inançları incelenmiştir. Araştırmanın alışma grubunu (% 75.4 kadın, % 25.6 erkek) 134 biyoloji ğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri 7 ay ile 42 yıl arasında değişmektedir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin mesleki gelişim kurslarının öz yeterlik inançlarını arttırdığını ve öz yeterlik inançları ile öz-çalışma sıklığı arasında anlamlı bir ilişki olduğu

saptanmıştır. Mesleki gelişim kursları ile konuyu öğretme coşkusu arasında pozitif yönden anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Mesleki tecrübenin konuyu öğretme coşkusu ile arasında bir ilişki görülmemiştir.

Schöber, Schütte, Köller, Mcelvany ve Gebauer (2018) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin matematik ve okuma konusunda başarı ve öz-yeterlik etkileri incelenmiştir. Çalışma grubunu Almanya'nın dört farklı eyaletinde eğitim gören, göç geçmişi olan ve olmayan öğrenciler olarak iki gruptan oluşan, 12-15 yaş aralığına sahip toplam 1597 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarında, göç geçmişi olan ve olmayan her iki gruptaki öğrencilerin matematik başarıları ve okuma başarıları ile öz-yeterlik inançları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Agbaria (2021) tarafından yapılan çalışmada anaokulu öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri, duygusal zekâ ve öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma grubunu Kuzey İsrail'de görev yapan 377 anaokulu öğretmeni oluşturmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre anaokulu öğretmenlerinin duygusal zekâ, sınıf yönetim becerileri ve öz-yeterlik inançları arasında pozitif yönden anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

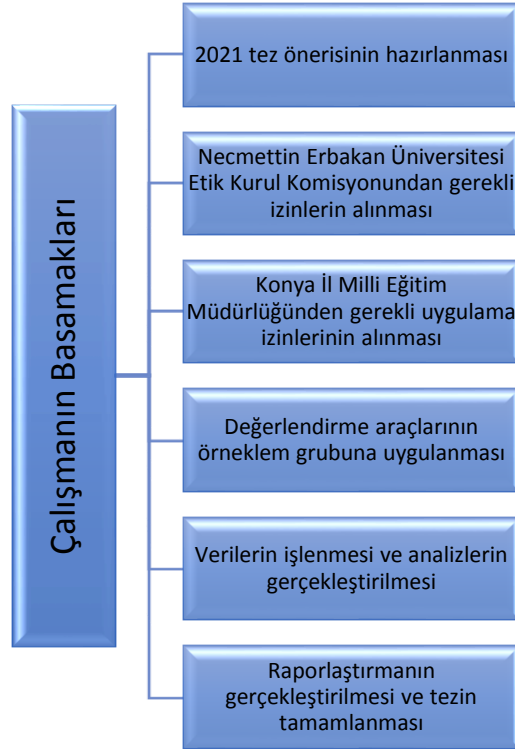
## BÖLÜM 3

### 3. YÖNTEM

Bu kısımda araştırmanın modelini, çalışmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve veri analizinde uygulanan istatistiksel tekniklere ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada, genel tarama modelinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, fazlaca ögeye sahip bir evrende, evrene ilişkin genel bir karar belirlemek amacıyla o evrenin tamamını ya da evreni olduğu gibi müdahalede bulunmadan yansıtan bir örneklem üzerinden yapılan bir araştırma modelidir. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişkenin ortak değişimin mevcudiyetini saptamayı amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2012). Çalışma sürecinde izlenen adımların şekilsel gösterimi Şekil 3.1’de sunulmuştur.



Şekil 3.1. Çalışmanın Akış Şeması

### 3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Çalışmanın araştırma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Konya ili merkez ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anaokullarında ve ilkökul bünyesinde bulunan anasınıflarında aktif görev yapan ve basit tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilen 396 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Basit tesadüfî örnekleme yönteminde evrene ait her öğenin örnekleme dahil edilme olasılığı eşittir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2021).

**Tablo 3.2.1.** Çalışmaya Dâhil Edilen Okul Öncesi Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Ait Bulgular

Değişken	Kategori	n	Yüzde (%)
Yaş	25-30 yaş	170	% 42.9
	31-35 yaş	60	% 15.2
	36-40 yaş	76	% 19.2
	41 yaş ve üzeri	90	% 22.7
Cinsiyet	Kadın	385	% 97.2
	Erkek	11	% 2.8
Görev Durumu	Kadrolu	240	% 60.6
	Kadrosuz	156	% 39.4
Kaç Yıldır Öğretmen Olduğu	1-5 yıl	139	% 35.1
	6-10 yıl	78	% 19.7
	11-15 yıl	81	% 20.5
	16 yıl ve üzeri	98	% 24.7
Eğitim Düzeyi	Önlisans	95	% 24
	Lisans	267	% 67.4
	Lisansüstü	34	% 8.6
Çalışılan Yaş Grubu	3 yaş	36	% 9.1
	4 yaş	55	% 13.9
	5 yaş	144	% 36.4
	6 yaş	100	% 25.3
	Karma	61	% 15.4
Öğretmene Göre Okulun Sosyoekonomik Düzeyi	Düşük	44	% 11.1
	Orta	247	% 62.4
	Yüksek	105	% 26.5
Sınıftaki Çocuk Sayısı	1-15 çocuk	138	% 34.8
	16-30 çocuk	258	% 65.2
Sınıf İçi Yardım Öğretmen Olup Olmaması	Var	122	% 30.8
	Yok	274	% 69.2
Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmaması	Var	157	% 39.6
	Yok	239	% 60.4
Çocuk Başına Yeterli Alan Olup Olmaması	Var	216	% 54.5
	Yok	180	% 45.5

Araştırmanın çalışma grubunu basit tesadüfî örnekleme yöntemiyle seçilen 396 (% 100) okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 170 (% 42.9)'i 25-30 yaş arası, 60 (% 15.2)'i 31-35 yaş arası, 76 (% 19.2)'sı 36-40 yaş arası, 90 (% 22.7)'i 41 ve üzeri yaş aralığındadır. Çalışma grubunun 385 (% 97.2)'i kadın, 11 (%2.8)'i erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin 240 (% 60.6)'ı kadrolu, 156 (% 39.4)'sı ücretli görev

yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 139 (% 35.1)'u 1-5 yıl, 78 (% 19.7)'i 6-10 yıl, 81 (% 20.5)'i 11-15 yıl, 98 (% 24.7)'i 16 ve üzeri yıl mesleki deneyime sahiptir. Öğretmenlerin 95 (% 24)'i önlisans, 267 (% 67.4)'si lisans ve 34 (% 8.6)'ü lisansüstü eğitim düzeyinde öğrenim aldığı belirlenmiştir. Çalışmadaki öğretmenlerin sınıfında bulunan çocukların 36 (% 9.1)'sı 3 yaş, 55 (% 13.9)'i 4 yaş, 144 (% 36.4)'ü 5 yaş, 100 (% 25.3)'ü 6 yaş, 61 (% 15.4)'i karma yaş aralığındadır. Okulun sosyoekonomik düzeyine yönelik öğretmenlerin 44 (% 11.1)'ü düşük, 247 (% 62.4)'si orta, 105 (% 26.5)'i düşük cevabını vermiştir. Öğretmenlerin 138 (% 34.8)'i sınıfında 1-15 arası, 258 (% 65.2)'i sınıfında 16-30 arası çocuk sayısına sahiptir. Öğretmenlerin 122 (% 30.8)'si sınıfında yardımcı öğretmene sahipken, 274 (% 69.2)'ü sınıfında yardımcı öğretmene sahip değildir. Öğretmenlerin 157 (% 39.6)'si sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunurken, 239 (% 60.4)'u sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmamaktadır. Çalışma grubuna katılan öğretmenlerin 216 (% 54.5)'sı sınıfta çocuk başına yeterli alana sahip olduklarını belirtirken, 180 (% 45.5)'i sınıfta çocuk başına yeterli alan olmadığını belirtmiştir.

### **3.3. Veri Toplama Aracı**

Çalışmada araştırmacının oluşturmuş olduğu “Kişisel Bilgi Formu” okul öncesi öğretmenlerine uygulanmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeylerini belirlemek amacıyla, Kaplan (2018) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği (OOÖ-SYBÖ)” kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeylerini belirlemek amacıyla, Tepe ve Demir (2012) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnançları Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçeklerin kullanımı için araştırmacılardan izinler alınmıştır.

#### **3.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu okul öncesi öğretmenlerin çalıştığı il, yaşı, cinsiyeti, medeni durumu, öğretmenlik statüsü, mesleki tecrübesi, eğitim düzeyi, çalıştığı sınıfın çocuk yaş grubu, çalıştığı okulun sosyo-ekonomik düzeyi, sınıf içinde yardımcının olup olmaması, kaynaştırma öğrencisinin olup olmaması, sınıf içinde çocuk başına yeterli alanın olup olmaması gibi demografik bilgilerden oluşan sorulara yer verilmiştir.

### 3.3.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeylerini ölçmek amacıyla, Kaplan (2018) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği (OÖÖ-SYBÖ)” kullanılmıştır. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği “Çok Zayıf (1)”, “Zayıf (2)”, “Orta (3)”, “İyi (4)”, “Çok İyi (5)” şeklinde beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçek 49 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte olumsuz bir madde bulunmamakta, yani ölçekten alınan puan yükseldikçe öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin de yüksek olduğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 49, en yüksek puan ise 245’tir. Ölçekte faktörler üzerinde madde dağılımına bakıldığında ölçeğin 4 faktörlü yapısının (*sınıf içi fiziksel düzenlemeler, plan-program etkinlikleri, iletişim ve davranış düzenlemeleri, zaman yönetimi*) olduğu belirlenmiştir. Sınıf içi fiziksel düzenlemeler alt boyutu (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10), plan-program etkinlikleri alt boyutu (11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19), iletişim ve davranış düzenlemeleri alt boyutu (20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43), zaman yönetimi alt boyutu (44, 45, 46, 47, 48, 49) maddelerini içermektedir. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği’nin madde yük değerlerinin kabul edilebilir yük dağılımına sahip olduğu, faktörlerde en düşük madde yük oranı .46, en yüksek madde yük oranı .80 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği test etmek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi neticesinde, ölçek faktörleri ve bütününden alınan sonuçların istatistiksel seviyede anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Örneklem grubundaki alt ve üst %27’lik bölümünün puan ortalamalarına t testi uygulanmış ve t değerlerinin 0.01 seviyesinde anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .85 ile .96 arasında değişmektedir. Ölçeğin bütünüünün Cronbach Alfa katsayısı  $\alpha=.974$  olarak belirlenmiştir.

### 3.3.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği, Tepe ve Demir (2012) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını ölçmek amacıyla geliştirilen bir ölçme aracıdır. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği, “Hiç (1)”, “Az (2)”, “Orta (3)”, “Çok (4)”, “Tamamen (5)” şeklinde beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçek 37 maddeden oluşmakta ve ters madde bulunmamaktadır. Ölçeğin öğrenme-öğretmen süreci (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9), iletişim becerileri (10, 11, 12, 13, 14, 15, 16), aile katılımı (17, 18, 19, 20, 21), planlama (22, 23, 24, 25, 26, 27), öğrenme ortamlarının düzenlenmesi (28, 29, 30, 31,

32), sınıf yönetimi (33, 34, 35, 36, 37) alt boyutlarını içermektedir. Tek Faktörlü Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği'nin madde yük değerleri 0.54 ile 0.72 arasında değiştiği, tüm maddeler için t değerleri 0.01 seviyesinde anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini kontrol etmek amacıyla Cronbach Alpha Katsayısı analizi kullanılmış ve hesaplanan Cronbach Alpha tutarlılık katsayısı 0.97 olarak belirlenmiştir. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz-Yeterlik İnançlar Ölçeği'nin geçerliliğini belirlemek amacıyla açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmıştır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analiz sonuçlarına göre ölçeğin altı faktörlü bir yapıya da sahip olduğu saptanmıştır. Bütün maddelerin alt ve üst %27'lik bölümlerine dair t değerlerinin 0.01 seviyesinde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Okul Öncesi Öğretmenlerin Çok Boyutlu Öz-Yeterlik İnançlar Ölçeği'nin güvenilirliğinin saptanması adına Cronbach Alpha Katsayısı analizi yapılmış ve iç tutarlılık katsayısı 0.70 olarak belirlenmiştir.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Çalışmanın uygulama aşamasından önce Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulundan (Tarih 14.01.2022/Karar No:2022/22) ve Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (Tarih 21.01.2022/Sayı:81576613-10.06.02-E.1563890) uygulama yapılacak okullar için gerekli olan izinler alınmıştır. Ardından Konya merkez ilçelerinde ilköğretim ve anaokullarında okul idarecileri ile görüşülerek çalışma hakkında bilgi verilmiş ve okul öncesi öğretmenlerine “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği”, ve “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği” uygulanmıştır.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Çalışmada araştırma grubuna uygulanan değerlendirme formları sonucunda elde edilen verilerin analizinde SPSS 24.0 paket programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Çalışmada okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Katsayısı Önemlilik Testi ile analiz edilmiştir. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançlarının Ölçeği Değişkeninin Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi uygulanmıştır. Okul Öncesi Öğretmenlerinden elde edilen değişkenler Bağımsız Gruplar t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi ile analiz edilmiştir.

**Tablo 3.5.1.** Tanımlayıcı İstatistikler

Ölçek	Alt Boyut	n	$\bar{X}$	ss	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)	$\alpha$
Sınıf Yönetimi Becerileri	Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	396	42.82	4.83	-.388	-.290	.88
	Plan Program Etkinlikleri	396	39.57	4.46	-.428	-.872	.89
	İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	396	107.22	10.03	-.393	-.832	.95
	Zaman Yönetimi	396	26.21	3.18	-.562	-.348	.85
	<i>Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam Puan</i>	396	<i>215.84</i>	<i>19.54</i>	<i>-.330</i>	<i>-.610</i>	<i>.96</i>
Öz-Yeterlik İnançlar Ölçeği	Öğretmen-Öğrenme Süreci	396	40.28	3.99	-.369	-.886	.90
	İletişim Becerileri	396	32.36	2.79	-.842	.116	.84
	Aile Katılımı	396	19.44	3.82	-.010	-1.049	.89
	Planlama	396	26.11	3.27	-.212	-1.178	.90
	Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	396	22.00	2.57	-.300	-.868	.89
	Sınıf Yönetimi	396	22.10	2.43	-.286	-.961	.86
	<i>Öz-Yeterlik İnançlar Toplam Puan</i>	396	<i>162.32</i>	<i>15.89</i>	<i>-.110</i>	<i>-.955</i>	<i>.96</i>

Çalışmada başlangıçta 403 olan veri sayısı, uç veri ayıklama işlemi uygulanarak 396 olarak hesaplanmıştır. Uç veri ayıklama yöntemi olarak “Mahalanobis” uzaklık değeri hesaplanmıştır (Kannan & Manoj, 2015). Uç veri ayıklaması gerçekleştirildikten sonra ölçek puanlarının normal dağılım özelliği gösterip göstermediği incelenmiştir. Normal dağılım için Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerleri incelenmiştir. Ölçek puanlarının normal dağılım özelliği gösterebilmesi için Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerlerinin  $\pm 1.5$  aralığın da yer alması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği alt boyutları sınıf içi fiziksel düzenlemeler, plan program etkinlikleri, iletişim ve davranış düzenlemeleri, zaman yönetimi ve sınıf yönetimi becerileri toplam puanları Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerleri  $\pm 1.5$  aralığın da yer alarak normal dağılım özelliği göstermektedir. Öz-Yeterlik İnançlar Ölçeği alt boyutları öğretmen-öğrenme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi ve öz-yeterlik inançlar toplam puanları (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerleri  $\pm 1.5$  aralığın da yer alarak normal dağılım özelliği gösterdiği görülmektedir.

Cronbach's alfa ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısı değeri ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir ve .70'in üzerinde puana sahip olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2018). Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği alt boyutları sınıf içi fiziksel düzenlemeler, plan program etkinlikleri, iletişim ve davranış düzenlemeleri, zaman yönetimi, sınıf yönetimi becerileri toplam puanları ve Öz-Yeterlik İnançlar Ölçeği alt boyutları öğretmen-öğrenme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi

ve öz-yeterlik inançlar toplam puanlarının Cronbach's alfa ( $\alpha$ ) değerleri .70 değerinin üzerindedir. Bu sebeple ölçme araçlarının güvenilir olduğu söylenebilmektedir.

## BÖLÜM 4

### 4. BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında çalışmanın araştırma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile öz-yeterlik inançlarına ilişkin analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 4.1.** Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutları Puanları İle Okul Öncesi Öğretmenlerin Öz-Yeterlik İnançlarının Ölçeğinin Alt Boyutları Puanları Arasındaki Pearson Korelasyon Değerleri

	Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	Plan Program Etkinlikleri	İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Zaman Yönetimi	Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam Puan
Öğretmen-Öğrenme Süreci	.491**	.597**	.666**	.620**	.701**
İletişim Becerileri	.367**	.491**	.537**	.495**	.560**
Aile Katılımı	.406**	.571**	.640**	.577**	.654**
Planlama	.447**	.602**	.671**	.592**	.690**
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	.515**	.533**	.602**	.582**	.654**
Sınıf Yönetimi	.478**	.611**	.633**	.597**	.681**
Öz-Yeterlik İnançlar	.534**	.677**	.748**	.689**	.784**
Toplam Puan					

\*p<.05, \*\*p<.01

Sınıf yönetimi becerileri alt boyutlarından sınıf içi fiziksel düzenlemeler ile öz-yeterlik inançları alt boyutlarından öğretmen-öğrenme süreci ile pozitif yönde orta düzeyde ( $r=.491$ ,  $p<.01$ ), iletişim becerileri ile pozitif yönde orta düzeyde ( $r=.367$ ,  $p<.01$ ), aile katılımı ile pozitif yönde orta düzeyde ( $r=.406$ ,  $p<.01$ ), planlama ile pozitif yönde orta düzeyde ( $r=.447$ ), öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ile pozitif yönde yüksek düzeyde ( $r=.515$ ,  $p<.01$ ), sınıf yönetimi ile pozitif yönde orta düzeyde ( $r=.478$ ,  $p<.01$ ) ve öz-yeterlik inançlar toplam puanları ile pozitif yönde yüksek düzeyde ( $r=.534$ ,  $p<.01$ ) anlamlı ilişki elde edilmiştir.

Sınıf yönetimi becerileri alt boyutlarından iletişim ve davranış düzenlemeleri alt boyutu ile öz-yeterlik inançları alt boyutlarından öğretmen-öğrenme süreci ile pozitif yönde yüksek düzeyde ( $r=.666$ ,  $p<.01$ ), iletişim becerileri ile pozitif yönde yüksek düzeyde ( $r=.537$ ,  $p<.01$ ), aile katılımı ile pozitif yönde yüksek düzeyde ( $r=.640$ ,  $p<.01$ ), planlama ile pozitif yönde yüksek düzeyde ( $r=.671$ ), öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ile pozitif yönde yüksek düzeyde ( $r=.602$ ,  $p<.01$ ), sınıf yönetimi ile pozitif yönde yüksek düzeyde ( $r=.633$ ,  $p<.01$ ) ve öz-yeterlik inançlar toplam puanları ile pozitif yönde yüksek düzeyde ( $r=.748$ ,  $p<.01$ ) anlamlı ilişki elde edilmiştir.

Sınıf yönetimi becerileri alt boyutlarından zaman yönetimi ile öz-yeterlik inançları alt boyutlarından öğretmen-öğrenme süreci ile pozitif yönde yüksek düzeyde ( $r=.620$ ,  $p<.01$ ), iletişim becerileri ile pozitif yönde orta düzeyde ( $r=.495$   $p<.01$ ), aile katılımı ile pozitif yönde yüksek düzeyde ( $r=.577$ ,  $p<.01$ ), planlama ile pozitif yönde yüksek düzeyde ( $r=.591$ ), öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ile pozitif yönde yüksek düzeyde ( $r=.582$ ,  $p<.01$ ), sınıf yönetimi ile pozitif yönde yüksek düzeyde ( $r=.597$ ,  $p<.01$ ) ve öz-yeterlik inançlar toplam puanları ile pozitif yönde yüksek düzeyde ( $r=.689$ ,  $p<.01$ ) anlamlı ilişki elde edilmiştir.

Sınıf yönetimi becerileri toplam puanı ile öz-yeterlik inançları alt boyutlarından öğretmen-öğrenme süreci ile pozitif yönde yüksek düzeyde ( $r=.701$ ,  $p<.01$ ), iletişim becerileri ile pozitif yönde yüksek düzeyde ( $r=.560$ ,  $p<.01$ ), aile katılımı ile pozitif yönde yüksek düzeyde ( $r=.654$ ,  $p<.01$ ), planlama ile pozitif yönde yüksek düzeyde ( $r=.690$ ), öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ile pozitif yönde yüksek düzeyde ( $r=.654$ ,  $p<.01$ ), sınıf yönetimi ile pozitif yönde yüksek düzeyde ( $r=.681$ ,  $p<.01$ ) ve öz-yeterlik inançlar toplam puanları ile pozitif yönde yüksek düzeyde ( $r=.784$ ,  $p<.01$ ) anlamlı ilişki elde edilmiştir.

**Tablo 4.2.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançlarının Ölçeği Değişkeninin Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi

Yordanan Değişken	Yordayan Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	P
Öz-Yeterlik İnançları	Sabit	59.512	6.276		9.451	.000
	Sınıf Yönetimi Becerileri	.964	.038	.784	25.060	.000**

\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ ,  $R=.78$ ,  $R^2=.61$ ,  $Adj R^2=.61$ ,  $F_{(1-394)}=627.991$

Basit doğrusal regresyon analizi sonucuna göre sınıf yönetimi becerileri toplam puanları öz-yeterlik inançlar toplam puanlarının anlamlı düzeyde yordamaktadır ( $f_{(1-394)}=627.991$ ,  $p<.05$ ). Sınıf yönetimi becerileri toplam puanları öz-yeterlik inançlar toplam puanları üzerindeki toplam varyansın % 61'ini açıklamaktadır ( $r^2=.61$ ). Regresyon katsayıları incelendiğinde ise sınıf yönetimi becerileri öz-yeterlik inançları üzerinde anlamlı bir yordayıcıdır ( $\beta=.784$ ,  $t=25.060$ ,  $p<.05$ ).

**Tablo 4.3.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Öz-Yeterlik İnançlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Kategori	n	$\bar{X}$	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Sınıf Yönetimi Becerileri	Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	25-30 yaş	170	41.85	5.25	4.554	.004*	2>1
		31-35 yaş	60	44.20	4.20			
		36-40 yaş	76	43.36	4.24			
		41 yaş ve üzeri	90	43.26	4.58			
	Plan Program Etkinlikleri	25-30 yaş	170	39.82	4.53	.626	.599	
		31-35 yaş	60	39.86	4.52			
		36-40 yaş	76	39.21	4.59			
		41 yaş ve üzeri	90	39.21	4.23			

Öz-Yeterlik İnançlar Ölçeği	İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	25-30 yaş	170	108.32	9.92	1.879	.132
		31-35 yaş	60	107.96	9.82		
		36-40 yaş	76	106.01	9.75		
		41 yaş ve üzeri	90	105.68	10.46		
	Zaman Yönetimi	25-30 yaş	170	26.33	3.10	1.200	.310
		31-35 yaş	60	26.75	2.92		
		36-40 yaş	76	25.93	3.20		
		41 yaş ve üzeri	90	25.86	4.46		
	Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam Puan	25-30 yaş	170	216.34	19.21	.861	.461
		31-35 yaş	60	218.78	18.34		
		36-40 yaş	76	214.52	19.90		
		41 yaş ve üzeri	90	214.03	20.48		
	Öğretmen-Öğrenme Süreci	25-30 yaş	170	40.27	4.19	.521	.668
		31-35 yaş	60	40.78	3.73		
		36-40 yaş	76	39.92	3.81		
		41 yaş ve üzeri	90	40.28	3.95		
	İletişim Becerileri	25-30 yaş	170	32.58	2.74	.802	.493
		31-35 yaş	60	32.03	3.14		
		36-40 yaş	76	32.13	2.61		
		41 yaş ve üzeri	90	32.36	2.77		
	Aile Katılımı	25-30 yaş	170	19.62	3.88	.622	.601
		31-35 yaş	60	19.78	3.37		
		36-40 yaş	76	19.22	3.76		
		41 yaş ve üzeri	90	19.08	4.06		
	Planlama	25-30 yaş	170	26.15	3.42	.918	.432
		31-35 yaş	60	26.55	2.98		
		36-40 yaş	76	26.21	3.03		
		41 yaş ve üzeri	90	25.67	3.05		
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	25-30 yaş	170	21.78	2.65	.424	.065	
	31-35 yaş	60	22.61	2.42			
	36-40 yaş	76	22.35	2.21			
	41 yaş ve üzeri	90	21.71	2.71			
Sınıf Yönetimi	25-30 yaş	170	21.94	2.58	.892	.445	
	31-35 yaş	60	22.48	2.28			
	36-40 yaş	76	22.26	2.26			
	41 yaş ve üzeri	90	22.01	2.37			
Öz-Yeterlik İnançlar Toplam Puan	25-30 yaş	170	162.35	16.58	.462	.709	
	31-35 yaş	60	164.25	14.87			
	36-40 yaş	76	162.10	14.95			
	41 yaş ve üzeri	90	161.14	16.09			

\*p<.05, 1=25-30 Yaş, 2=31-35 Yaş, 3= 36-40 Yaş, 4= 41 Yaş ve Üzeri

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin yaşa göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan ANOVA testi sonucuna göre; sınıf içi fiziksel düzenlemeler ( $f=4.554$ ,  $p<.05$ ) yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Farklılaşmanın kaynağına bakarken varyanslar homojen olarak dağıldığı için kullanılan Tukey testi sonucuna göre 31-35 yaş arası öğretmenlerin puanları 25-30 yaş arası öğretmenlerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Plan program etkinlikleri ( $f=.626$ ,  $p>.05$ ), iletişim ve davranış düzenlemeleri ( $f=1.879$ ,  $p>.05$ ), zaman yönetimi ( $f=1.200$ ,  $p>.05$ ) alt boyutları ve sınıf yönetimi becerileri toplam puanları ( $f=.861$ ,  $p>.05$ ) yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının yaşa göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan ANOVA testi sonucuna göre;

öğrenme öğretme süreci ( $f=.521$ ,  $p>.05$ ), iletişim becerileri ( $f=.802$ ,  $p>.05$ ), aile katılımı ( $f=.622$ ,  $p>.05$ ), planlama ( $f=.918$ ,  $p>.05$ ), öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ( $f=2.424$ ,  $p>.05$ ), sınıf yönetimi ( $f=.892$ ,  $p>.05$ ) alt boyutları ve öz-yeterlik inançları toplam puanları ( $F=.462$ ,  $p>.05$ ) yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

**Tablo 4.4.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Öz-Yeterlik İnançlarının Görev Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Kategori	n	$\bar{X}$	Ss	t	p	
Sınıf Yönetimi Becerileri	Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	Kadrolu	240	42.46	5.97	-1.899	.058	
		Kadrosuz	156	43.37	4.41			
	Plan Program Etkinlikleri	Kadrolu	240	39.81	4.54	1.346	.179	
		Kadrosuz	156	39.18	4.34			
	İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Kadrolu	240	108.07	9.93	2.098	.037*	
		Kadrosuz	156	105.92	10.08			
	Zaman Yönetimi	Kadrolu	240	26.42	3.10	1.599	.111	
		Kadrosuz	156	25.89	3.29			
	<i>Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam Puan</i>		Kadrolu	240	216.77	19.24	1.185	.237
			Kadrosuz	156	214.39	19.97		
Öz-Yeterlik İnançlar Ölçeği	Öğretmen-Öğrenme Süreci	Kadrolu	240	40.31	4.10	.168	.867	
		Kadrosuz	156	40.24	3.82			
	İletişim Becerileri	Kadrolu	240	32.41	2.86	.469	.640	
		Kadrosuz	156	32.28	2.67			
	Aile Katılımı	Kadrolu	240	19.61	3.70	1.079	.281	
		Kadrosuz	156	19.19	4.00			
	Planlama	Kadrolu	240	26.22	3.28	.789	.430	
		Kadrosuz	156	25.95	3.25			
	Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	Kadrolu	240	21.98	2.58	-.168	.866	
		Kadrosuz	156	22.03	2.54			
	Sınıf Yönetimi	Kadrolu	240	22.05	2.50	-.517	.605	
		Kadrosuz	156	22.17	2.32			
<i>Öz-Yeterlik İnançlar Toplam Puan</i>		Kadrolu	240	162.60	16.06	.440	.660	
		Kadrosuz	156	161.88	15.65			

\* $p<.05$

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin görev durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre; iletişim ve davranış düzenleme alt boyutu görev durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ( $t=2.098$ ,  $p<.05$ ). Kadrolu öğretmenlerin puanları kadrosuz öğretmenlerin puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Sınıf içi fiziksel düzenlemeler ( $t=-1.844$ ,  $p>.05$ ), plan program etkinlikleri ( $t=1.346$ ,  $p>.05$ ), zaman yönetimi ( $t=1.599$ ,  $p>.05$ ) ve sınıf yönetimi becerileri toplam puanları ( $t=1.185$ ,  $p>.05$ ) görev durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının görev durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre; öğrenme öğretme süreci ( $t=.168$ ,  $p>.05$ ), iletişim becerileri ( $t=4.692$ ,  $p>.05$ ), aile katılımı ( $t=1.079$ ,  $p>.05$ ),

planlama ( $t=.789$ ,  $p>.05$ ), öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ( $t=-.168$ ,  $p>.05$ ), sınıf yönetimi ( $t=-.517$ ,  $p>.05$ ) alt boyutları ve öz-yeterlik inançları toplam puanları ( $t=.440$ ,  $p>.05$ ) görev durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

**Tablo 4.5.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Öz-Yeterlik İnançlarının Meslekte Görev Süresine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Kategori	n	$\bar{X}$	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Sınıf Yönetimi Becerileri	Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	1-5 yıl	139	41.64	5.04	4.522	.004*	3>1
		6-10 yıl	78	43.17	5.10			4>1
		11-15 yıl	81	43.67	4.12			
		16 yıl ve üzeri	98	43.51	4.62			
	Plan Program Etkinlikleri	1-5 yıl	139	39.59	4.51	.399	.754	
		6-10 yıl	78	39.83	4.59			
		11-15 yıl	81	39.17	4.56			
		16 yıl ve üzeri	98	39.57	4.25			
	İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	1-5 yıl	139	108.30	9.54	1.199	.310	
		6-10 yıl	78	107.46	10.89			
		11-15 yıl	81	106.82	9.72			
		16 yıl ve üzeri	98	105.85	10.22			
	Zaman Yönetimi	1-5 yıl	139	26.27	3.10	.670	.571	
		6-10 yıl	78	26.53	3.04			
		11-15 yıl	81	26.22	3.16			
		16 yıl ve üzeri	98	25.86	3.45			
<i>Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam Puan</i>	<i>1-5 yıl</i>	<i>139</i>	<i>215.81</i>	<i>18.63</i>	<i>.298</i>	<i>.827</i>		
	<i>6-10 yıl</i>	<i>78</i>	<i>217.01</i>	<i>20.48</i>				
	<i>11-15 yıl</i>	<i>81</i>	<i>216.49</i>	<i>19.49</i>				
	<i>16 yıl ve üzeri</i>	<i>98</i>	<i>214.40</i>	<i>20.29</i>				
Öz-Yeterlik İnançlar Ölçeği	Öğretmen-Öğrenme Süreci	1-5 yıl	139	40.35	4.10	.055	.983	
		6-10 yıl	78	40.33	4.17			
		11-15 yıl	81	40.13	3.71			
		16 yıl ve üzeri	98	40.27	3.96			
	İletişim Becerileri	1-5 yıl	139	32.67	2.69	1.090	.353	
		6-10 yıl	78	32.14	2.90			
		11-15 yıl	81	32.04	2.92			
		16 yıl ve üzeri	98	32.35	2.71			
	Aile Katılımı	1-5 yıl	139	19.51	3.90	.185	.907	
		6-10 yıl	78	19.66	3.71			
		11-15 yıl	81	19.25	3.65			
		16 yıl ve üzeri	98	19.34	3.97			
	Planlama	1-5 yıl	139	26.22	3.42	.429	.732	
		6-10 yıl	78	26.06	3.29			
		11-15 yıl	81	26.33	2.90			
		16 yıl ve üzeri	98	25.82	3.34			
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	1-5 yıl	139	21.78	2.71	1.010	.398		
	6-10 yıl	78	22.11	2.35				
	11-15 yıl	81	22.38	2.35				
	16 yıl ve üzeri	98	21.91	2.68				
Sınıf Yönetimi	1-5 yıl	139	22.01	2.45	.889	.447		
	6-10 yıl	78	21.97	2.74				
	11-15 yıl	81	22.49	2.19				
	16 yıl ve üzeri	98	22.00	2.31				
<i>Öz-Yeterlik İnançlar Toplam Puan</i>	<i>1-5 yıl</i>	<i>139</i>	<i>162.56</i>	<i>16.19</i>	<i>.068</i>	<i>.997</i>		
	<i>6-10 yıl</i>	<i>78</i>	<i>162.29</i>	<i>16.54</i>				
	<i>11-15 yıl</i>	<i>81</i>	<i>162.65</i>	<i>14.80</i>				
	<i>16 yıl ve üzeri</i>	<i>98</i>	<i>161.72</i>	<i>16.01</i>				

\* $p<.05$ , 1=1-5 Yıl, 2=6-10 Yıl, 3=11-15 Yıl, 4= 16 Yıl ve Üzeri

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin meslekte görev süresine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan ANOVA testi sonucuna göre; sınıf içi fiziksel düzenlemeler ( $f=4.522$ ,  $p<.05$ ) meslekte görev süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Farklılaşmanın kaynağına bakarken varyanslar homojen olarak dağıldığı için kullanılan Tukey testi sonucuna göre 11-15 yıl görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları 1-5 yıl görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından ve 16 yıl üzeri görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları 1-5 yıl görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Plan program etkinlikleri ( $f=.399$ ,  $p>.05$ ), iletişim ve davranış düzenlemeleri ( $f=1.199$ ,  $p>.05$ ), zaman yönetimi ( $f=.670$ ,  $p>.05$ ) alt boyutları ve sınıf yönetimi becerileri toplam puanları ( $f=.298$ ,  $p>.05$ ) meslekte görev süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının meslekte görev süresine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan ANOVA testi sonucuna göre; öğrenme öğretme süreci ( $f=.055$ ,  $p>.05$ ), iletişim becerileri ( $f=1.090$ ,  $p>.05$ ), aile katılımı ( $f=.185$ ,  $p>.05$ ), planlama ( $f=.429$ ,  $p>.05$ ), öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ( $f=1.010$ ,  $p>.05$ ), sınıf yönetimi ( $f=.889$ ,  $p>.05$ ) alt boyutları ve öz-yeterlik inançları toplam puanları ( $f=.068$ ,  $p>.05$ ) meslekte görev süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

**Tablo 4.6.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Öz-Yeterlik İnançlarının Sınıfta Bulunan Çocuk Sayısına Göre t-Testi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Kategori	n	$\bar{X}$	Ss	t	p	
Sınıf Yönetimi Becerileri	Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	1-15 çocuk	138	41.57	5.10	-3.799	.000**	
		16-30 çocuk	258	43.48	4.57			
	Plan Program Etkinlikleri	1-15 çocuk	138	39.60	4.55	.092	.927	
		16-30 çocuk	258	39.55	4.34			
	İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	1-15 çocuk	138	108.27	9.57	1.518	.130	
		16-30 çocuk	258	106.67	10.24			
	Zaman Yönetimi	1-15 çocuk	138	26.23	3.14	.079	.937	
		16-30 çocuk	258	26.20	3.21			
	<i>Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam Puan</i>		<i>1-15 çocuk</i>	<i>138</i>	<i>215.68</i>	<i>18.82</i>	<i>-.113</i>	<i>.910</i>
			<i>16-30 çocuk</i>	<i>258</i>	<i>215.92</i>	<i>19.69</i>		
Öz-Yeterlik İnançlar Ölçeği	Öğretmen-Öğrenme Süreci	1-15 çocuk	138	40.14	4.14	-.511	.609	
		16-30 çocuk	258	40.36	3.91			
	İletişim Becerileri	1-15 çocuk	138	32.56	2.82	1.052	.294	
		16-30 çocuk	258	32.25	3.87			
	Aile Katılımı	1-15 çocuk	138	19.53	3.87	.330	.742	
		16-30 çocuk	258	19.40	3.80			
	Planlama	1-15 çocuk	138	26.17	3.45	.257	.798	
		16-30 çocuk	258	26.08	3.17			
	Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	1-15 çocuk	138	21.81	2.71	-1.054	.292	
		16-30 çocuk	258	22.10	2.48			
Sınıf Yönetimi	1-15 çocuk	138	21.95	2.53	-.864	.388		
	16-30 çocuk	258	22.17	2.37				
<i>Öz-Yeterlik İnançlar Toplam Puan</i>		<i>1-15 çocuk</i>	<i>138</i>	<i>162.19</i>	<i>16.41</i>	<i>-.114</i>	<i>.909</i>	
		<i>16-30 çocuk</i>	<i>258</i>	<i>162.38</i>	<i>15.63</i>			

\* $p<.05$ ,\*\* $p<.01$

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin sınıfta bulunan çocuk sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre; sınıf içi fiziksel düzenlemeler alt boyutu sınıfta bulunan çocuk sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ( $t=-3.799$ ,  $p<.01$ ). Sınıfında 16-30 arası çocuk bulunan öğretmenlerin puan ortalamaları sınıfında 1-15 arası çocuk bulunan öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Plan program etkinlikleri ( $t=.092$ ,  $p>.05$ ), iletişim ve davranış düzenlemeleri ( $t=1.518$ ,  $p>.05$ ), zaman yönetimi ( $t=.079$ ,  $p>.05$ ) ve sınıf yönetimi becerileri toplam puanları ( $t=-.113$ ,  $p>.05$ ) sınıfta bulunan çocuk sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının sınıfta bulunan çocuk sayısına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre; öğrenme öğretme süreci ( $t=-.511$ ,  $p>.05$ ), iletişim becerileri ( $t=1.052$ ,  $p>.05$ ), aile katılımı ( $t=.330$ ,  $p>.05$ ), planlama ( $t=.257$ ,  $p>.05$ ), öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ( $t=-1.054$ ,  $p>.05$ ), sınıf yönetimi ( $t=-.864$ ,  $p>.05$ ) alt boyutları ve öz-yeterlik inançları toplam puanları ( $t=-.114$ ,  $p>.05$ ) sınıfta bulunan çocuk sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

**Tablo 4.7.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Öz-Yeterlik İnançlarının Sınıfta Yardımcı Öğretmen Olup Olmama Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Kategori	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Sınıf Yönetimi Becerileri	Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	Var	122	41.85	4.98	-2.682	.008*
		Yok	274	43.25	4.72		
	Plan Program Etkinlikleri	Var	122	39.87	4.33	.902	.367
		Yok	274	39.43	4.53		
	İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Var	122	108.68	9.14	1.925	.055
		Yok	274	106.58	10.36		
	Zaman Yönetimi	Var	122	26.36	3.09	.642	.521
		Yok	274	26.14	3.23		
	<i>Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam Puan</i>	<i>Var</i>	<i>122</i>	<i>216.77</i>	<i>17.97</i>	<i>.637</i>	<i>.525</i>
		<i>Yok</i>	<i>274</i>	<i>215.42</i>	<i>20.02</i>		
Öz-Yeterlik İnançlar Ölçeği	Öğretmen-Öğrenme Süreci	Var	122	40.36	4.08	.277	.782
		Yok	274	40.24	3.95		
	İletişim Becerileri	Var	122	32.74	2.62	1.824	.069
		Yok	274	32.19	2.84		
	Aile Katılımı	Var	122	19.67	3.89	.772	.440
		Yok	274	19.35	3.79		
	Planlama	Var	122	26.40	3.34	1.192	.234
		Yok	274	25.98	3.23		
	Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	Var	122	21.94	2.63	-.322	.748
		Yok	274	22.03	2.54		
Öz-Yeterlik İnançlar Toplam Puan	Sınıf Yönetimi	Var	122	22.04	2.42	-.283	.778
		Yok	274	22.12	2.43		
	<i>Öz-Yeterlik İnançlar Toplam Puan</i>	<i>Var</i>	<i>122</i>	<i>163.18</i>	<i>16.00</i>	<i>.725</i>	<i>.469</i>
		<i>Yok</i>	<i>274</i>	<i>161.93</i>	<i>15.85</i>		

\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin sınıfta yardımcı öğretmen olup olmama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre; sınıf içi fiziksel düzenlemeler alt boyutu sınıfta yardımcı öğretmen olup olmama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ( $t=-2.682$ ,  $p<.05$ ). Sınıfında yardımcı öğretmen olmayan öğretmenlerin puan ortalamaları sınıfında yardımcı öğretmen olan öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Plan program etkinlikleri ( $t=.902$ ,  $p>.05$ ), iletişim ve davranış düzenlemeleri ( $t=1.925$ ,  $p>.05$ ), zaman yönetimi ( $t=.642$ ,  $p>.05$ ) ve sınıf yönetimi becerileri toplam puanları ( $t=.637$ ,  $p>.05$ ) sınıfta yardımcı öğretmen olup olmama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının sınıfta yardımcı öğretmen olup olmama durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre; öğrenme öğretme süreci ( $t=.277$ ,  $p>.05$ ), iletişim becerileri ( $t=1.824$ ,  $p>.05$ ), aile katılımı ( $t=.772$ ,  $p>.05$ ), planlama ( $t=1.192$ ,  $p>.05$ ), öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ( $t=-.322$ ,  $p>.05$ ), sınıf yönetimi ( $t=-.283$ ,  $p>.05$ ) alt boyutları ve öz-yeterlik inançları toplam puanları ( $t=.725$ ,  $p>.05$ ) sınıfta yardımcı öğretmen olup olmama durumuna anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

**Tablo 4.8.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Öz-Yeterlik İnançlarının Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmama Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Kategori	n	$\bar{X}$	Ss	t	p	
Sınıf Yönetimi Becerileri	Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	Var	157	41.69	5.19	-3.823	.000**	
		Yok	239	43.56	4.45			
	Plan Program Etkinlikleri	Var	157	39.68	4.48	.413	.680	
		Yok	239	39.49	4.46			
	İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Var	157	108.28	9.72	1.692	.091	
		Yok	239	106.53	10.19			
	Zaman Yönetimi	Var	157	26.28	3.06	.364	.716	
		Yok	239	26.16	3.27			
	<i>Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam Puan</i>		<i>Var</i>	<i>157</i>	<i>215.94</i>	<i>18.87</i>	<i>.089</i>	<i>.929</i>
			<i>Yok</i>	<i>239</i>	<i>215.76</i>	<i>20.01</i>		
Öz-Yeterlik İnançlar Ölçeği	Öğretmen-Öğrenme Süreci	Var	157	40.24	4.13	-.149	.882	
		Yok	239	40.30	3.90			
	İletişim Becerileri	Var	157	32.59	2.72	1.360	.175	
		Yok	239	32.20	2.82			
	Aile Katılımı	Var	157	19.56	3.80	.494	.621	
		Yok	239	19.37	3.84			
	Planlama	Var	157	26.11	3.40	-.007	.994	
		Yok	239	26.11	3.18			
	Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	Var	157	21.75	2.67	-1.553	.121	
		Yok	239	22.16	2.49			
Sınıf Yönetimi	Var	157	21.93	2.52	-1.093	.275		
	Yok	239	22.20	2.37				
<i>Öz-Yeterlik İnançlar Toplam Puan</i>		<i>Var</i>	<i>157</i>	<i>162.22</i>	<i>16.17</i>	<i>-.099</i>	<i>.921</i>	
		<i>Yok</i>	<i>239</i>	<i>162.38</i>	<i>15.73</i>			

\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin sınıfta kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre; sınıf içi fiziksel düzenlemeler alt boyutu sınıfta kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ( $t=3.823$ ,  $p<.05$ ). Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin puan ortalamaları sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Plan program etkinlikleri ( $t=.413$ ,  $p>.05$ ), iletişim ve davranış düzenlemeleri ( $t=1.692$ ,  $p>.05$ ), zaman yönetimi ( $t=.364$ ,  $p>.05$ ) ve sınıf yönetimi becerileri toplam puanları ( $t=.089$ ,  $p>.05$ ) sınıfta kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının sınıfta kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre; öğrenme öğretme süreci ( $t=-.149$ ,  $p>.05$ ), iletişim becerileri ( $t=1.360$ ,  $p>.05$ ), aile katılımı ( $t=.494$ ,  $p>.05$ ), planlama ( $t=-.007$ ,  $p>.05$ ), öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ( $t=-1.553$ ,  $p>.05$ ), sınıf yönetimi ( $t=-1.093$ ,  $p>.05$ ) alt boyutları ve öz-yeterlik inançları toplam puanları ( $t=-.099$ ,  $p>.05$ ) sınıfta kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

**Tablo 4.9.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Öz-Yeterlik İnançlarının Çocuk Başına Yeterli Alan Olup Olmama Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Kategori	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Sınıf Yönetimi Becerileri	Sınıf İçi Fiziksel	Var	216	43.54	4.35	3.273	.001*
	Düzenlemeler	Yok	180	41.96	5.35		
	Plan Program	Var	216	39.32	4.43	-1.193	.233
	Etkinlikleri	Yok	180	39.86	4.50		
	İletişim ve Davranış	Var	216	106.08	9.98	-2.506	.013*
	Düzenlemeleri	Yok	180	108.60	9.51		
	Zaman Yönetimi	Var	216	26.05	3.27	-1.088	.277
		Yok	180	26.40	3.08		
	<i>Sınıf Yönetimi Becerileri</i>	<i>Var</i>	<i>216</i>	<i>215.00</i>	<i>19.80</i>	<i>-.927</i>	<i>.354</i>
	<i>Toplam Puan</i>	<i>Yok</i>	<i>180</i>	<i>216.83</i>	<i>19.24</i>		
Öz-Yeterlik İnançlar Ölçeği	Öğretmen-Öğrenme	Var	216	40.21	3.83	-.369	.712
	Süreci	Yok	180	40.36	4.19		
	İletişim Becerileri	Var	216	32.16	2.80	-1.541	.124
		Yok	180	32.60	2.75		
	Aile Katılımı	Var	216	19.20	3.76	-1.376	.170
		Yok	180	19.73	3.89		
	Planlama	Var	216	26.04	3.15	-.496	.620
		Yok	180	26.20	3.40		
	Öğrenme Ortamlarının	Var	216	22.13	2.59	1.135	.257
	Düzenlenmesi	Yok	180	21.84	2.65		
Sınıf Yönetimi	Var	216	22.17	2.31	.671	.503	
	Yok	180	22.01	2.56			
<i>Öz-Yeterlik İnançlar</i>	<i>Var</i>	<i>216</i>	<i>161.94</i>	<i>15.27</i>	<i>-.509</i>	<i>.611</i>	
<i>Toplam Puan</i>	<i>Yok</i>	<i>180</i>	<i>162.76</i>	<i>16.63</i>			

\* $p<.05$

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çocuk başına yeterli alan olup olmama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre; sınıf içi fiziksel düzenlemeler ( $t=3.273$ ,  $p<.05$ ) ve iletişim ve davranış düzenlemeleri ( $t=-2.506$ ,  $p<.05$ ) alt boyutu çocuk başına yeterli alan olup olmama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Sınıf içi fiziksel düzenlemeler alt boyutunda çocuk başına yeterli alanın olduğunu ifade eden öğretmenlerin puan ortalamaları çocuk başına yeterli alanın olmadığını ifade eden öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. İletişim ve davranış düzenlemeleri alt boyutunda çocuk başına yeterli alanın olmadığını ifade eden öğretmenlerin puan ortalamaları çocuk başına yeterli alanın olduğunu ifade eden öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Plan program etkinlikleri ( $t=-1.193$ ,  $p>.05$ ), zaman yönetimi ( $t=-1.088$ ,  $p>.05$ ) ve sınıf yönetimi becerileri toplam puanları ( $t=-.927$ ,  $p>.05$ ) çocuk başına yeterli alan olup-olmama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının çocuk başına yeterli alan olup-olmama durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre; öğrenme öğretme süreci ( $t=-.369$ ,  $p>.05$ ), iletişim becerileri ( $t=-1.541$ ,  $p>.05$ ), aile katılımı ( $t=-1.376$ ,  $p>.05$ ), planlama ( $t=-.496$ ,  $p>.05$ ), öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ( $t=1.135$ ,  $p>.05$ ), sınıf yönetimi ( $t=.671$ ,  $p>.05$ ) alt boyutları ve öz-yeterlik inançları toplam puanları ( $t=-.509$ ,  $p>.05$ ) çocuk başına yeterli alan olup olmama durumuna anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

## BÖLÜM 5

### 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile öz-yeterlik inançlarının arasındaki ilişki incelenmektedir. Bu amaç doğrultusunda analiz edilen verilerden saptanan sonuçlar ile verilere ilişkin sonuçlar ve öneriler açıklanmaktadır.

#### 5.1. Tartışma

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ölçeği alt boyut puanları ile öz-yeterlik inançlar ölçeği alt boyut puanları arasındaki pearson korelasyon değerleri incelenmiştir. Analiz sonucunda sınıf yönetimi becerilerinin öz-yeterlik inançları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının yordanmasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi uygulanmış ve öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri toplam puanlarının, öz-yeterlik inançları toplam puanları üzerindeki toplam varyasyon %61'ini açıkladığı belirlenmiştir. Korkut (2009) tarafından yapılan incelemede sınıf öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile sınıf yönetim becerileri orta düzeyde ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Yine İpek (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile öz-yeterlik inançları arasında anlamlı düzeyde ilişki saptanmıştır. Ocak, Ocak ve Kalender (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile yapılandırmacı öğrenme-öğretme arasındaki ilişki incelenmiş ve öğretmenlerin öz-yeterlik inançları yükseldikçe yapılandırmacı öğrenme-öğretme anlayışının geliştiği belirlenmiştir. Bullock, Coplan ve Bosacki (2015) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimleri ile sınıf yönetimine ilişkin öz-yeterlik inançları arasında olumlu bir ilişki olduğunu saptanmıştır. Çetin (2016) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri “orta” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Korkut (2009) çalışmasında öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile öz-yeterlik inançları arasında orta düzeyde ilişki olduğu sonucunu elde etmiştir. Buluç ve Demir (2015) ise, öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve aralarında anlamlı düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Atman (2010) ise lider vasıflara sahip öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Cera, Mancini ve Antonietti (2013) tarafından yapılan araştırmada bilişsel beceriler öz-düzenleme ve öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki incelenmiş ve öğrencilerin bilişsel becerileri, öz-düzenlemeleri ve öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca, Semerci ve Uyanık Balat (2018);

Sağlam ve Kavgacı (2021); Patterson ve Farmer (2018); Şahin Sak (2015); Tılfarlıoğlu ve Ulusoy (2012); Slater ve Main (2020) gibi sınıf yönetimi ile öz-yeterlik inançları ile ilgili yapılmış araştırmalar bulunmaktadır. Sınıf yönetim becerilerinin alt boyutları öğretmenlerin kendilerine olan yeterlilik inançlarının artmasına ve bilgilerini çocuklara daha etkili daha sağlıklı aktarabilme inançlarını yükseltmesine neden olmaktadır (Başar, 2014). Kendisinin mesleki anlamda yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin sınıf içerisindeki performansının yükselmesi ve sınıf içinde oluşabilecek olumsuz durumların azalmasına çözüm olabilmesi, öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeyleri kaliteli eğitimin oluşmasında ve sürdürülmesinde önemli bir faktördür (Sağlam & Kavgacı, 2021). Alan yazındaki birçok çalışmanın sonuçlarında görüldüğü gibi çalışmada elde edilen bu bulgu okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri ile sınıf yönetimi becerilerinin yüksek oranda ilişkili olması, öğretmenlerin yüksek öz-yeterliliğe sahip olmaları sınıf yönetim becerileri konusunda başarılı olmalarına olanak sağlayabileceği söylenebilir.

Araştırma okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin yaş değişkeni üzerinde farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, sınıf yönetim becerileri ölçeğinin toplam puanları sonuçlarına göre yaş değişkeni üzerinde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ancak “*sınıf içi fiziksel düzenleme*” alt boyutunda öğretmenlerin yaşlarına göre sınıf yönetim becerileri anlamlı düzeyde farklılaştığı, en yüksek ortalamaya ise 31-35 yaş grubundaki öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Aküzüm ve Gültekin (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonucunda öğretmenlerin yaşları ile sınıf içi düzenleme alt boyutu arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Yılmaz ve Aydın (2015); Komitoğlu (2009), yürüttükleri çalışmalarda öğretmenlerin yaş aralıkları ile sınıf yönetim becerileri arasında anlamlı düzeyde farklılaşmadığını saptamışlardır. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri toplam puan ortalamalarında yaş değişkenine göre anlamlı fark elde edilmemesi, okul öncesi öğretmenlerinin hangi yaş grubunda olursa olsun benzer düzeyde sınıf yönetimi becerilerine sahip olması ile açıklanabilir.

Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılaşma saptanmamıştır. Tschannen-Moran, Hoy & Hoy (1998)’a göre öğretmenlerin yaş aralıkları yeterlilik inançları üzerinde bir etkiye sahip olmamaktadır. Araştırma sonuçlarını destekleyen bir diğer çalışmada ise öğretmenlerin genç, yaşlı ya da orta yaşlı olması fark etmeden öz-yeterlik inanç düzeylerinin benzer olduğu sonucu elde edilmiştir (Horosan, 2022). Şenol (2012) tarafından yürütülen bir çalışmada

öğretmenlerin yaşları arttıkça öz-yeterlik inanç düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Koç ve Sak (2017) tarafından yapılan araştırmada ise okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançları incelenmiştir. Araştırmada öz-yeterlik inançlar ölçeğinin toplam puanlarına bakıldığında 30-36 yaş aralığında ve 36 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin, 19-29 yaş aralığındaki öğretmenlerden daha yüksek öz-yeterlik inançlarına sahip olduğu görülmüştür. Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlar toplam puan ortalamalarında yaş değişkenine göre anlamlı fark elde edilmemesi, okul öncesi öğretmenlerinin hangi yaş grubunda olursa olsun benzer düzeyde öz-yeterlik inanç düzeyine sahip olması ile açıklanabilir.

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri meslekteki görev sürelerini göre değişiklik gösterip göstermediği incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin meslekte görev yaptıkları süre ile sınıf yönetim becerileri arasında anlamlı düzeyde ilişki elde edilmemiştir. Yılmaz (2021) tarafından yürütülen bir çalışmada elde edilen sonuçlar okul öncesi öğretmenlerin meslekteki görev sürelerinin sınıf yönetim becerileri üzerinde bir etkiye sahip olmadığı yönündedir. Literatür incelendiğinde araştırma sonuçları ile benzer sonuçlar elde eden araştırmalar (Denizel Güven ve Cevher, 2005; Zembat, Tunçeli & Yavuz, 2017; Adıgüzel, 2016) bulunmaktadır. Ancak İlgar (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada meslekteki görev yılı 26 ve üzeri yıl olan öğretmen puan ortalamalarının meslekteki ilk yılları olan öğretmen puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Erol (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin meslekteki görev sürelerinin onların öz-yeterlik inançlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. İpek (2015) tarafından, öğretmenlerin meslekteki görev sürelerinin artmasından kaynaklanan daha donanımlı daha tecrübeli olmaları ve kendilerine olan güvenlerinin artmasından ötürü sınıf yönetimi konusunda ve sınıfı sınıf durumuna göre düzenlemede başarılı olmalarına sebep olabileceği ifade edilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin meslekte görev yaptıkları süre ile sınıf yönetim becerileri arasında anlamlı düzeyde ilişki elde edilmemesi, meslekte görev süresinin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde herhangi bir değişime neden olmaması ile açıklanabilir.

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeyleri ile meslekteki görev süreleri arasında bir ilişki olup olmadığı incelendiğinde öğretmenlerin görev sürelerinin uzun ya da az olması öz-yeterlik inanç düzeylerinde farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Daniel, Harwell, Harwell & Daniel (2010) okul öncesi öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarına

yönelik öz-yeterlik düzeylerini belirlemek adına yapmış oldukları araştırmada, görev süresi 5 yıldan az olan öğretmen puanları görev süresi 5 yıldan daha çok olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Öğretmenlerin görev süresi arttıkça öz-yeterlik inanç düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılan (Hoy ve Woolfolk, 1993; Fives ve Buehl, 2010) farklı çalışmalar da bulunmaktadır. Wolters ve Daugherty (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin yükselmesiyle öz-yeterlik inanç düzeylerini yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Ware (2007) tarafından, öz-yeterliliğe sahip öğretmenlerin sınıfta oluşabilecek güçlükler karşısında çözüm üretmede daha becerili oldukları ve acil bir durumdan sonra öğretim yeteneklerinde değişiklik olmadığı ifade edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile sınıfta bulunan çocuk sayısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ancak “*sınıf içi fiziksel düzenleme*” alt boyutunda sınıf mevcudunun öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerini etkilediği görülmüştür. Sınıftaki çocuk sayısının fazla olması, araç-gereç veya sınıf eşyalarının çok olması, çocukların yaş aralıklarının farklı olması sınıf içi fiziksel düzenlemeyi etkileyebileceği düşünülmektedir (Semerci & Balat, 2018). Araştırma sonuçlarından farklı bir sonuca ulaşan Erol (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonucunda, sınıf mevcudu ile öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Yalçinkaya ve Tombul (2002) çalışmalarında sınıfında 25-30 çocuk bulunan öğretmenlerin, sınıfında 30 ve üzeri çocuk bulunan öğretmenlerden daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Dinçer ve Akgün (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin sınıf becerilerinin sınıflarındaki çocuk sayısı ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmış ve sınıf mevcudu 16 ve üzeri olan öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri, 15 ve daha az sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerden daha olumlu olduğu saptanmıştır. Zembat ve Küsmüş (2020) tarafından yapılan araştırmada sınıfında 15 ve daha az çocuk bulunan öğretmenlerin sınıfında 21-25 çocuk bulunan öğretmenlerden daha az puanlara sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile sınıfta bulunan çocuk sayısı arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Çalışmada sınıfta bulunan çocuk sayısı ile öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri arasında anlamlı fark elde edilmemesi sınıftaki mevcut çocuk sayısının az ya da çok olması ile değil öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerindeki yeterlik düzeyleri ile açıklanabilir.

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile sınıflarında bulunan çocuk sayısı arasında bir anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Metin & Aydoğan (2019) tarafından yapılan çalışmada sınıfta bulunan çocuk sayısı ile öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Bulucu (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sınıfta az çocuk sayısının sahip öğretmenlerin kalabalık sınıf mevcuduna sahip olan öğretmenlerden daha yüksek öz-yeterlik inanç puanlarına sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile sınıflarındaki çocuk sayıları arasında bir anlamlı fark elde edilmemesi sınıftaki çocuk sayısının artması durumunda dahi öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarında herhangi bir olumsuz durum yaşanmaması, sınıftaki çocukların gelişim düzeyleri ve okul öncesi eğitim kurumlarının okul öncesi öğretmenlerine sunmuş oldukları imkânlar ile açıklanabilir.

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre “*sınıf içi fiziksel düzenleme*” alt boyutunda farklılık görülmüştür. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin puan ortalamalarının sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Kaplan (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmayan öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sadık ve Dikici Sığırtmaç (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile sınıfında kaynaştırma öğrencisinin bulunması veya bulunmaması arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ayrıca Aküzüm ve Altunhan (2017) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olup olmaması arasında da bir ilişkiye rastlanmamıştır. Çalışmada okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre “*sınıf içi fiziksel düzenleme*” alt boyutunda farklılık elde edilmesi okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri için sınıf içi fiziksel düzenlemelere dikkat etmesi, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmayan okul öncesi öğretmenlerinin daha yoğun olduğu ya da daha hafif özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere sahip olması sınıf yönetimini kontrol etmede daha az sorun yaşamaları ile açıklanabilir.

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmaması durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Kaner (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonucunda sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan

öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşma görülmediği belirlenmiştir. Sönmez, Alptekin ve Bıçak (2018) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerin gelişimlerine yönelik yeterli bilgiye sahip oldukları ama etkili öğretim yöntemleri, aile ile işbirliği gibi kaynaştırma eğitiminde kendilerini daha yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Toy ve Duru (2016) tarafından öğretmenlerin meslek eğitiminde kaynaştırma konusuna özenle yer verilmesi, MEB tarafından kaynaştırma ve özel eğitim konularında hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi ve bu eğitimlerin öğretmenlerin mesleki anlamda daha donanımlı olmalarına olanak sağladığı ifade edilmiştir.

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin görev durumları (kadrolu-kadrosuz) ile sınıf yönetim becerileri arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kaplan (2020) ve Bedir (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar sonucunda öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ile sınıf yönetimi becerileri arasında bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir. Dinçer ve Akgün (2015) çalışmalarında görevine kadrolu devam eden öğretmenlerin kadrosuz görev yapan öğretmenlere göre puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ekici, Günhan & Anılan (2016) tarafından yapılan araştırmada elde ettikleri bulgulara göre öğretmenlerin devlet anaokulunda kadrolu, sözleşmeli ya da ücretli olması özel anaokulunda sözleşmeli veya ücretli olması fark etmeksizin öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerine etkisi olmadığı belirlenmiştir. Tunca (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada devlet okullarında ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinde okul türüne göre farklılık olduğu belirlenmiştir. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin devlet okullarında çalışan öğretmenlerden daha yüksek sınıf yönetim beceri puanlarına sahip olduğu görülmüştür. Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin görev durumları (kadrolu-kadrosuz) ile sınıf yönetim becerileri arasında anlamlı fark elde edilmemesi, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinde kadrolu ya da kadrosuz olarak görevlerine devam etmelerinin önemli bir kriter olarak görülmemesi, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde çocuklar için gerekli olan bütün faaliyetlerin mesleklerine olan bağlılıkları ile yerine getiriyor olmaları ile açıklanabilir.

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin görev durumları (kadrolu-kadrosuz) ile öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Semerci (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları toplam puanları ile okul türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık elde edilmemiş yalnızca bireysel faktörler alt boyutunda özel okullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuç, öğretmenlerin meslek içi eğitim sürecinde

önemli olanın çalışılan kurum değil sınıfta karşılaşılan sorunlarla nasıl başa çıkılacağı, krizi nasıl yöneteceği faktörler üzerinde yoğunlaşmasıyla açıklanmıştır (Semerci & Balat, 2018). Küçüktepe (2007) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre öz-yeterliklerinin farklılaştığı sonucunu elde edilmiştir. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin resmi okullarda çalışan öğretmenlerden daha yüksek öz-yeterlik inançlarına sahip olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Zararsız (2012) tarafından yapılan çalışmada, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden kendilerini daha yeterli gördükleri belirlenmiştir.

Çalışmada sınıfta bulunan çocuklar için yeterli alanın olup olmaması ve yardımcı öğretmen bulunup bulunmama durumları ile öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Gezgün (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile sınıfta yardımcı öğretmen olup olmaması arasında anlamlı farklılaşma olmadığı saptanmıştır. Benzer sonuçlar farklı çalışmalarda da (Dinçer ve Akgün, 2015; Sadık ve Dikici Sığırtmaç, 2016) elde edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile sınıfta yardımcı öğretmenin bulunup-bulunmaması ve sınıfta çocuk başına yeterli alanın olup-olmaması durumları arasında anlamlı fark elde edilmemiştir. Okul öncesi öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile sınıfta yardımcı öğretmenin bulunup-bulunmaması durumu okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik seviyelerinin yeterli düzeyde olması ve öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeylerinin yüksek olması ile mesleki görevlerini çevreden herhangi bir destek almaksızın yerine getirmeleri ile açıklanabilir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta çocuk başına yeterli alanın olup-olmaması durumu karşısında yeterli alanın olmaması durumunda bu durumu sorun olarak ortaya koymaksızın varolan mevcut imkânlar dâhilinde görevlerini yerine getirmeleri ile açıklanabilir.

## 5.2. Sonuç

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “*Kişisel Bilgi Formu*” kullanılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerini belirlemek amacıyla Kaplan (2018) tarafından geliştirilen “*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği*” ile öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeylerini belirlemek amacıyla Tepe ve Demir (2012) tarafından geliştirilen “*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği*” uygulanmıştır. Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Konya merkez ilçelerinde Millî

Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulları ve ilkokul bünyesinde bulunan anasınıflarında görev yapan 396 okul öncesi öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ulaşılan verilerin analizlerinden elde edilen sonuçlar;

- Sınıf yönetimi becerileri alt boyutlarından sınıf içi fiziksel düzenlemeler ile öz-yeterlik inançları alt boyutlarından öğretmen-öğrenme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve sınıf yönetimi ile pozitif yönde orta düzeyde, öz-yeterlik inançlar toplam puanları ile pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Sınıf yönetimi becerileri alt boyutlarından iletişim ve davranış düzenlemeleri ile öz-yeterlik inançları alt boyutlarından öğretmen-öğrenme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi ve öz-yeterlik inançlar toplam puanları ile pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Sınıf yönetimi becerileri alt boyutlarından zaman yönetimi ile öz-yeterlik inançları alt boyutlarından öğretmen-öğrenme süreci, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve sınıf yönetimi ile öz-yeterlik inançlar toplam puanları pozitif yönde yüksek düzeyde, iletişim becerileri ile pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Sınıf yönetimi becerileri toplam puanı ile öz-yeterlik inançları alt boyutlarından öğretmen-öğrenme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi sınıf yönetimi ve öz-yeterlik inançlar toplam puanları ile pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir.
- Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile öz-yeterlik inançları puanları arasında anlamlı düzeyde yordandığı görölmüştür. Sınıf yönetimi becerileri toplam puanları öz-yeterlik inançlar toplam puanları üzerindeki toplam varyansın % 61'ini açıklamaktadır.
- Sınıf yönetimi becerileri toplam puanları ve plan program etkinlikleri, iletişim ve davranış düzenlemeleri, zaman yönetimi alt boyutları ile öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceriler ölçeğinin “*sınıf içi fiziksel düzenlemeler*” alt boyutu ile öğretmenlerin yaşının anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. 31-35 yaş arası öğretmenlerin puanları 25-30 yaş arası öğretmenlerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile yaşları arasında anlamlı bir fark elde edilmemiştir.

- Okul öncesi öğretmenlerin görev durumları ile sınıf yönetim becerileri arasında sadece iletişim ve davranış düzenleme alt boyutu arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Kadrolu öğretmenlerin puanlarının kadrosuz öğretmenlerin puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin görev durumları ile öz-yeterlik inançları arasında bir ilişki görülmemiştir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin meslekteki görev süreleri ile sınıf yönetim becerileri arasında bir ilişki olup-olmadığı incelendiğinde “*sınıf içi fiziksel düzenlemeler*” alt boyutu ile anlamlı düzeyde farklılık saptanmıştır. 11-15 yıl görev yapan öğretmenlerin 1-5 yıl ve 16 yıl üzeri görev yapan öğretmenlerden daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile meslekteki görev süreleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
- Öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile sınıftaki çocuk sayısı arasında ilişki olup-olmadığı incelendiğinde “*sınıf içi fiziksel düzenlemeler*” alt boyutu ile anlamlı düzeyde farklılık saptanmıştır. Sınıfında 16-30 arası çocuk bulunan öğretmenlerin puan ortalamaları sınıfında 1-15 arası çocuk bulunan öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile sınıftaki çocuk sayısı arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.
- Öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile sınıfta yardımcı öğretmen olup olmaması arasında ilişki olup olmadığı incelendiğinde “*sınıf içi fiziksel düzenlemeler*” alt boyutu ile anlamlı düzeyde farklılık belirlenmiştir. Sınıfında yardımcısı olmayan öğretmenlerin puan ortalamaları, yardımcı olan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile sınıfta yardımcı öğretmen olup olmaması arasında anlamlı düzeyde bir farklılık elde edilmemiştir.
- Öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile sınıfta kaynaştırma öğrenci olup olmaması arasında ilişki olup olmadığı incelendiğinde “*sınıf içi fiziksel düzenlemeler*” alt boyutu ile anlamlı düzeyde fark olduğu saptanmıştır. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin puan ortalamaları kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile sınıfta kaynaştırma öğrenci olup-olmaması arasında anlamlı düzeyde bir fark saptanmamıştır.

- Öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile sınıfta çocuk başına yeterli alan olup olmaması arasında ilişki olup olmadığı incelendiğinde “*sınıf içi fiziksel düzenlemeler*” ve “*iletişim ve davranış düzenlemeleri*” alt boyutu ile anlamlı düzeyde fark olduğu görülmüştür. “*Sınıf içi fiziksel düzenlemeler*” alt boyutunda çocuk başına yeterli alanın var olduğunu ifade eden öğretmenlerin puan ortalamaları yeterli alanın olmadığını ifade eden öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. “*İletişim ve davranış düzenlemeleri*” alt boyutunda ise çocuk başına yeterli alanın olmadığını ifade eden öğretmenlerin puan ortalamaları yeterli alanın var olduğunu ifade eden öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile sınıfta çocuk başına yeterli alan olup olmaması arasında anlamlı düzeyde bir fark elde edilmemiştir.

### 5.3. Öneriler

- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini ve öz-yeterlik inançlarını destekleyici, iletişim ve davranış düzenlemeye yönelik hizmet içi eğitimlere yer verilmesi önerilebilir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında sınıf içi fiziksel düzenlemelere daha sık yer verilmesi, önem verilmesi, sınıf içi fiziksel şartlara uygun sayıda çocuk kabul edilmesi ve kurumlardaki fiziki şartların iyileştirilmesine yönelik faaliyetler gerçekleştirilebilir.
- Çalışma Konya merkez ilçelerinde bulunan anasınıfı ve anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile yürütülmüştür. Farklı illerde görevlerine devam eden okul öncesi öğretmenleri ile çalışma daha geniş bir kitleye uygulanabilir.

## KAYNAKLAR

- Ada, S. (2013). Sınıf yönetimini etkileyen faktörler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (12), 1-8.
- Adıgüzel, İ. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Agbaria, Q. (2021). Classroom management skills among kindergarten teachers as related to emotional intelligence and self-efficacy, *International Journal of Instruction*, 14(1), ss.1019-1034.
- Ağaoğlu, E. (2003). “Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular”, *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akbayrak, N. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumlarının çocuk ihmali kapsamında değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Akgün, E., Yarar, M. & Dinçer, Ç. (2016). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1 (3), 1-9.
- Akın, U. & Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51 (51), 353-370.
- Aküzüm, C. & Özdemir Gültekin, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 6 (12), 88-107.
- Aküzüm, C., & Altunhan, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kaynaştırma eğitimi yeterliklerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 779-802.
- Anam, S. & Stracke, E. (2016). Language learning strategies of Indonesian primary school students: In relation to self-efficacy beliefs. *Elsevier*, 60, 1-10.

- Apaydın Demirci, Z. & Arslan, E. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygı ile aile katılım çalışmalarına yönelik öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (4), 2205-2215.
- Arıkan, G. (2020). Beden eğitimi ve spor, sınıf, okul öncesi öğretmenlerinin oyun algısı ve öz yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 1-13.
- Arıgbabu, A. A., & Oludipe, D. I. (2010). Perceived efficacy beliefs of prospective nigerian science teachers. *Journal of Sscience Education Technology*. 19(1), 27-31.
- Arslan, A. & Kutluca, A. Y. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançlarının öz-yeterlilik ve eleştirel düşünme açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11 (2), 838-852.
- Arslan, M. (2017). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi boyutlarına ilişkin algılarının karikatürize ifadeleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 215-231.
- Arslan, M. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arslan, M. (2009). Eğitim bilimine giriş. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of teacher education*. 35-28.
- Atman, R. B. (2010). Öğretmenlerin liderlik niteliklerinin sınıf yönetme becerilerine etkisi (Yayınlanmamış doktora tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Aydın, A. (2007). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim*. Ankara: Tek Ağaç.
- Aydın, A. (2019). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ayaydın, A. (2010). Okul öncesi dönemde görsel sanatlar eğitiminin bireye kazandırdığı değerler. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1). 187-200.
- Baezat, S., Aflakifard, H., & Shahidi, N. (2014). On the relationship between knowledge management and teachers' self- efficacy. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 8(10),1776-1781.

- Bahar, H. H. (2019). Sınıf öğretmen adaylarında akademik öz yeterlik algısının akademik başarıyı yordama gücü. *İlköğretim Online*, 18(1), 149-157.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-hall.
- Bandura, A. (1978). Reflections on self-efficacy. *Advances in behaviour research and therapy*, 1(4), 237-269.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122-147.
- Bandura A. (1994). *Self efficacy*. In: Ramachandran VS. (Ed). *Encyclopedia of human behavior*. Academic Press. Newyork, 71-81.
- Bandura, A., (1997). *Self efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Başar, H. (2014). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başar, M., Doğan, M., Akan, D., & Şener, N. (2017). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi dersi tutumlarının belirlenmesine yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (2), 287-313.
- Bayrakcı, M. (2013). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (14), 198-210.
- Baytekin, Ç. (2013). Çağdaş sınıf ve bilgisayar sınıf ortamı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (2), 120-133.
- Bedir, D. (2011). *Matematik öğretmenlerinin alanlarına ait öz-yeterlik algıları ile sınıf yönetsel becerileri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: Yeditepe Üniveritesi.
- Bilir, A. (2014). Sınıf yönetiminde başarının aracı: Önlemsel model. *Folklor/Edebiyat*, 20 (78), 203-214.
- Boz, İ. (2003). *Sınıf yönetme sanatı*. İstanbul: Zambak Yayınları.

- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education* 16, 239-253.
- Bullock, A., Coplan, R. J., & Bosacki, S. (2015). Exploring links between early childhood educators' psychological characteristics and classroom management self-efficacy beliefs. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 47(2), 175-183.
- Buluç, B., & Demir, S. (2015). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 289-308.
- Bulucu, Ö. (2003). *İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf davranış yönetiminde yetkinlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Büyükalın Filiz, S. (2011). Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., & Kılıç Çakmak, E., & Akgün, Ö., & Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş.(2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. & Baksi, O. (2014). Öğrencilerin sınıf içi tutum ve davranışlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi başarısına etkisi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2 (1), 86-101.
- Can, E. & Günaydı, M. (2019). Okul öncesi dönemde çocuk oyunlarındaki değer unsurları: sınıf yönetimine yansımaları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8 (4), 3021-3053.
- Carlson, J. S. Tret, 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(2),134-154.

- Caprara, G.V., Steca, P., Gerbino, M., Paciello, M., & Vecchio, G.M. (2006). Looking for adolescents' well-being: self-efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *Epidemiologia e Psichiatria Sociale*, 15(1), 30-43.
- Cera, R., Mancini, M., & Antonietti, A. (2013). Relationships between metacognition, self-efficacy and self-regulation in learning. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 4(7), 115-141.
- Çalık, T. (2012). “Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar”, *Sınıf Yönetimi*, Ed: L. Küçükahmet. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, V. (2013). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Çetin, F. (2016). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve iş doyumları arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 11(3).
- Çetin, F. (2018). *Öğretim elemanlarının sınıf yönetim davranışları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çoban, Ö. (2019). “Fiziksel, sosyal ve psikolojik boyutları ile sınıf”, *Sınıf Yönetimi*. Ed: M. Koçyiyit. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2007). Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1).
- Dal, S., & Köse, M. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Daniel, M. E., Harwell, D. , Harwell, A. & Daniel, A. (2010). Preschool teachers' perceptions of self-efficacy in terms of meeting the needs of students following a critical incident (the example of hurricane katrina). *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 77-87.
- Denizel Güven, E. & Cevher, N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (18), 71-92.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı*. Pegem Akademi.
- Demirtaş, Z. & Kahveci, G. (2010). Öğrenci algılarına göre 4.sınıf ve 5.sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 18-29.

- Dinçer, Ç., & Akgün, E. (2015). Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177).
- Dılmaç, B., & Eksi, F. (2020). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan Laçın, B. G. & Yalçın, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinde öz-yeterlilik ve stresle başa çıkma stratejilerinin bilişsel esnekliği yordama düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 358-371.
- Ekici, F. Y., Günhan, G., & Anılan, Ş. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 48-58.
- Ekşi, H. (2011). *Sınıfta karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilecek önlemler*. Ed: Gürsel, M. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Emmer, E. T., & Evertson, C. M. (1979). Effective classroom management in the beginning of the year. Texas University.
- Emre, O., Ulutaş, A., İnci, R., Çoşanay, B., Ayanoğlu, M., Kaçmaz, C. & Kay, M. A. (2020). Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yeterlikleri, öz yeterlik kaynakları ve pozitif öğretmenlik becerileri arasındaki ilişki. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (1), 205-218.
- Erdem, A. R. (2019). “Sınıf disiplini ve kuralları”, *Sınıf Yönetimi*. Ed: R. Sarpkaya, 5. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2005). *Sınıf yönetimi*. 9. Baskı, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erken, V. (2002). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Berikan Yayıncılık.
- Erol, Z. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Eskici, M., & Özen, R. (2018). Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik algıları ile tutumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (4), 2050-2070.

- Fives, H. & Buehl, M. M. (2010). Examining the factor structure of the teachers' sense of efficacy scale. *The Journal of Experimental Education*, 78 (1), 118-134.
- Gage, N. A., Scott, T., Hirn, R., & MacSuga-Gage, A. S. (2018). The relationship between teachers' implementation of classroom management practices and student behavior in elementary school. *Behavioral disorders*, 43(2), 302-315.
- Gavora, P. (2010). Slovak pre-service teacher self-efficacy: Theoretical and research considerations. *The new educational review*, 21(2), 17-30.
- Gezgin, N. (2009). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri (Yayınlanmamış doktora tezi), Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Gibbs, C. (2003). Explaining effective teaching: self-efficacy and thought control of action. *Journal of Education Enquiry*, 4 (2), 1-14.
- Gökalp, M. (2019). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher education*, 26(4), 1094-1103.
- Gülay Ogelman, H. & Ersan, C. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin çocukların akran ilişkileri üzerindeki etkisi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3 (2), 63-84.
- Güler, Ş. Y. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlıkları öz yeterlik inançları ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
- Gülşen, C. (2015). Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürcan, A. (2005). Bilgisayar öz-yeterliği algısı ile bilişsel öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19, 179-193.
- Gürsel, M. (2011). *Sınıf yönetimi*. Konya: Eğitim Akademi.

- Horosan, N. (2022). “Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik algisi ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi”. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Hoy, W. K. & Woolfolk, A.E. (1993). Teachers’ sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 356-372.
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.
- Howell, D. M. (2006). *A comparative analysis of self-reported teacher self-efficacy and student performance in the elementary classroom*. Idaho State University.
- Izgar, H. (2011). Okul yönetiminde insan ilişkilerinin sınıf yönetimine etkisi, *Sınıf yönetimi* içinde, Ed: M. Gürsel, Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- İflazoğlu Saban, A. & Ekin, Ö. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlilik algılarının incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 53 (2), 577-600.
- İlgar, L. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- İpek, S. (2015). *Temel eğitimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlilik inançları ve mesleki tutumları (Rize ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon: Avrasya Üniversitesi.
- Johnson, D., Fuat, T., Alipaşa A., & Salih, Ç. (1997). *Fizik öğretimi*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları.
- Kaçar, T. & Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları. *İlköğretim Online*, 16 (4), 1753-1767.
- Kadim, M., (2012). “Okul öncesi öğretmenler oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliliklerinin incelenmesi”. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

- Kağan, M., & Yalçın, S. (2019). *Eğitime Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaner, S. (2007). *Öğretmenlerin ve anne-babaların öz-yetkinlik inançları, tükenmişlik algıları ve çocukların problem davranışları*. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri, Ankara.
- Kannan. K. S. & Manoj. K. (2015). Outlier detection in multivariate data. *Applied Mathematical Sciences*. 47, 2317-2324.
- Kaplan, Z. (2018). *Okul öncesi öğretmenleri sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Kaplan, A. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin belirli değişkenler açısından incelenmesi (Çanakkale ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Karabıyık, V. & Işıkdöğün Uğurlu, N. (2019). Kaynaştırma uygulamaları yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi: KKTC Örneği. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 5 (10), 223-249.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (24. baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karip, E. (2019). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kartal, V. (2014). *Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü algıları ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri algıları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Kaya, İ. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11 (18), 345-363.
- Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli ili örneği)*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Kılbaş Köktaş, Ş. (2003). *Sınıf yönetimi*. Adana: Nobel Kitapevi.

- Kiremit, H. Ö. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış doktora tezi), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Koç Akran, S. & Bakır, B. (2019). Öğretmenlerin duygusal zekâlarıyla öz yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (75), 157-173.
- Koç, A., & Gök, B. A. (2019). Sistemik davranış, araçsal koşullanma ve sosyal öğrenme kuramının okullarda uygulama örnekleri. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). KKTC: Uluslararası Final Üniversitesi.
- Koç, F. & Sak, R. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 43-71.
- Komitoğlu, D. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Komisyon. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koparal, C., & Özalp, İ. (2013). *Yönetim ve organizasyon*. 1.Baskı, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Korkut, K. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Kovaç, F. (2011). *Sınıf yönetiminde öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin karşılaştırmalı bir araştırma (Türkiye-Kosova örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi), Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Köksal, O. & Atalay, B. (2019). *Öğretim ilke ve teknikleri*. 4. Baskı. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (2), 195-227.

- Küçükahmed, L. (2012). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Küçüktepe, S. E. (2007). *Öz-oluşum türleriyle, mesleki etkililik algıları ve tercih ettikleri öğretim stilleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış doktora tezi), İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Livatyalı, H. (2011). Okul ve okulda zaman yönetimi, *Sınıf yönetimi* içinde. Ed: M. Gürsel. Konya: Eğitim Akademi.
- Martin, M. (1990). Classroom management: The development and evaluation of a programme on effective classroom management suitable for use in teacher education. Doctoral dissertation, University of London.
- Martin, S. D. (2004). Finding balance: impact of classroom management conceptions on developing teacher practice. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 405–422.
- Mahler, D., Großschedl, J., & Harms, U. (2017). Opportunities to learn for teachers' self-efficacy and enthusiasm. *Education Research International*, <https://doi.org/10.1155/2017/4698371>
- M.E.B (2004). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Taslağı. Erişim adresi: [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/13161921\\_YYretmenlik\\_MesleYi\\_Genel\\_YETERLYKLERi\\_onaylanan.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel_YETERLYKLERi_onaylanan.pdf). Erişim tarihi: 03.05.2022
- M.E.B. (2013). Okul Öncesi Eğitimi Programı. Ankara. Erişim adresi: <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>. Erişim tarihi: 03.05.2022
- Menon, D., & Sadler, T. D. (2016). Preservice elementary teachers' science self-efficacy beliefs and science content knowledge. *J Sci Teacher Educ.*27, 649–673.
- Meriç, E. (2019). *Sınıf yönetimi*. Ed: E. Arslan, *Erken Çocuklukta Davranış Yönetimi* içinde. Ankara: Eğiten Kitap.
- Metin, Ş. & Aydoğan, Y. (2019). Okul öncesi öğretmenlerin özel alan yeterlik ve öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(224), 33-57.
- Ming-tak, H. & Wai-shing, L. (2008). Classroom management. Creating a positive learning environment. Hong Kong University Press.

- Nabavi, R. T. (2012). Bandura's social learning theory & Social cognitive learning theory. *Theories of Developmental Psychology*. 3-23.
- Newman, B. M., & Newman, P. R. (2007). *Theories of human development*: Lawrence Erlbaum.
- Ocak, G., Ocak, İ. & Kutlu Kalender, M. D. (2017). Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (5), 1851-1864.
- Oktay, A. (1990). Türkiye'de okul öncesi eğitim. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2(2), 151-160.
- Oktay, A. (2020). *Eğitime giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ottekin Demirbolat, A. (2018). *Sınıf yönetimi*: Pekem Akademi.
- Özdemir, S. M. (2017). *Sınıf yönetimine ilişkin temel kavramlar*. *Sınıf Yönetimi*. Ed: G. Yüksel ve S. Filiz Büyükalan. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, Ç. (2007). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Ekinoks.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.
- Özyurt, S. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Özyürek, M. (1998). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Patterson, T. T., & Farmer, A. (2018). Classroom management self-efficacy of pre-service teachers. *World Journal of Educational Research*, 5(2), 134-143.
- Polat, K. & Karakuş, F. (2020). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime yönelik tutum ve öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9 (2), 579-592.

- Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: A study of variables associated with attitudes and self- efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105.
- Sadik, F., & Dikici Siğirtmaç, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ve uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(14).
- Sağlam, H. & Kavgacı, H. (2021). Öğretmenlerin duygusal zekâları ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkide öz yeterlik inancının aracılık rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 389-416.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-210.
- Saracaloğlu, A. S., & Küçükoğlu, A. (2019). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Sarı, H. & Dilmaç, B. (2004). “Sınıf Yönetiminin Temelleri”, *Sınıf Yönetimi* içinde, Ed: M. Gürsel, H. Sarı ve B. Dilmaç, Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen adaylarının değerlendirmelerine göre sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını değiştirmek ve düzeltmek amacıyla yararlanılan stratejiler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 167-187.
- Sari, İ. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 125-132.
- Sarpkaya, R. (Ed.). (2019). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Savran, A. & Çakıroğlu, J. (2001). Biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21, 105-112.
- Schöber, C., Schütte, K., Köller, O., McElvany, N., & Gebauer, M. M. (2018). Reciprocaleffects between self-efficacy and achievement in mathematics and reading. *Learning and Individual Differences*, 63,1–11.

- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.
- Semerci, D. & Uyanık Balat, G. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 494-514.
- Semerci, D. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shambaugh, R. W. (2008). *Teacher self-efficacy, collective teacher efficacy, automatic thoughts, states of mind, and stress in elementary school teachers*. Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements of the Degree of Doctor of Psychology. PCOM Psychology Dissertations.
- Slater, E. V., & Main, S. (2020). A measure of classroom management: Validation of a pre-service teacher self-efficacy scale. *Journal of Education for Teaching*, 46(5), 616-630.
- Snyder, J., Low, S., Schultz, T., Barner, S., Moreno, D., Garst, M., Leiker, R., Swink, N., & Schrepferman, L. (2011). The impact of brief teacher training on classroom management and child behavior in at-risk preschool settings: Mediators and treatment utility. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(6), 336-345.
- Sönmez, N., Alptekin, S. & Bıçak, B. (2018). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlik algıları ve hizmetiçi eğitim gereksinimleri: Bir karma yöntem çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (4), 2270-2297.
- Sula Ataş, N. & Kumcağız, H. (2020). Ergenlerin akademik erteleme davranışları, akademik öz yeterlik inançları ve mükemmeliyetçilik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (2), 375-386.
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory into practice*, 48(2), 130-137.

- Şahin, M. (2012). Eğitimi ve okulu etkileyen bazı sosyal değişimlerin kavramsal çözümlemesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 132-148.
- Şahin, E. (2002). Etkili sınıf yönetimi için kurallar oluşturmada pozitif disipline dayalı bazı öneriler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. XV(1), 341-353.
- Şahin, E. (2005). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adayları ve öğretmenleri için uygulama kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin Sak, İ. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ile ilgili öz-yeterlik inançları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 101-120.
- Schunk, D. H. (1996). *Self-Efficacy for Learning and Performance*. Purdue University. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED394663.pdf>
- Şenol, F. B. (2012). *Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançların karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Şenol, F. B. & Ergün, M. (2015). The comparison of teacher self efficacy beliefs between pre-service preschool teachers and preschool teachers. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8 (3), 297-315.
- Şentürk, C., & Baş, G. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda eğitim ve sınıf yönetimi. *Eğitime Bakış-Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 616, 66-72.
- Şentürk, H., (2006). Öğretmen adaylarının uygulama liselerindeki rehber öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi modellerine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48, 585- 603.
- Şentürk, İ. & Bakanay, Ç. D. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının empati yönelimleri ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 5 (2), 112-125.
- Şişman, M., & Turhan, S. (2004). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.

- Tadele, G., & Terefe, E. (2016). Influence of career self-efficacy beliefs on career exploration behaviours among TVET college students in Wollega zones town. *Science, Technology and Arts Research Journal*, 5(1), 108-114.
- Taş, Y. T. Y. & Arslan, B. (2016). Yabancı dil öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları problemlere ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 3 (2), 1-15.
- TDK. Büyük Sözlük. Erişim adresi: [www.tdk.org.tr](http://www.tdk.org.tr). Erişim tarihi: 10.08.2021
- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlkogretim Online*, 10(1), 91-108.
- Tepe, D. & Demir, K. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 137-158.
- Tılfarloğlu, F. & Ulusoy, S. (2012). Teachers' self-efficacy and classroom management skills in efl classrooms. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 37-57.
- Toy, S. N., & Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 146-173.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tunca, Ö. (2010). *Duygusal zekâ düzeylerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi ve bir araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Tutar, H. (2020). *Zaman yönetimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tutkun, Ö. (2016). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Uğurlu, C. T. (2018). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Utar, N. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojileri ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep: Zirve Üniversitesi.

- Uyanık Balat, G., Bilgin, H. & Ünsal, F. Ö. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ve sınıf yönetimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 114-126.
- Yağar, F., Dökme, S. & Coşkun, S. (2020). Öz yeterlik düzeyinin ve demografik faktörlerin girişimcilik eğilimi üzerindeki etkisi: üniversite öğrencileri üzerine bir çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (37), 302-314.
- Yağcı, F., Kütük, H. & Sezgin, E. (2021). The impact of self-efficacy beliefs and life satisfaction on the professional difficulties faced by child development and preschool teachers. *Current Research in Social Sciences*, 7(1), 31-45.
- Yalçın, H. & D, Demirtaş, H. (2009). Genel lise öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 121-138.
- Yalçınkaya, M. & Tombul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 1-10.
- Yaşar Ekici, F., Günhan, G. & Anılan, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 48-58.
- Yeşilyaprak, B. (2006). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pagema Yayıncılık.
- Yılmaz, Z. N., & Aydın, Ö. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 11(1), 148-164.
- Yılmaz, H. B. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini yordayan değişkenlerin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Yüksel, G., & Filiz, S. (2017). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Zararsız, N. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi (İstanbul- Sultanbeyli ilçesi örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

- Zembat, R., Tunçeli, H. İ. & Yavuz, E. A. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 24-43.
- Zembat, R., & Küsmüş, G. İ. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(4), 1725-1739.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of personality and social psychology*, 56(3), 407-415.
- Woolfolk Hoy A. (2000). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. *American Educational Research Association*, 43, 1-20.
- Wolters, C. A. & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99, 181–193.
- Ware, H. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Education Research*.100(5), 303-309.