

# Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejilerin İncelenmesi<sup>1</sup>

## Examination of the Strategies that Preschool Teachers Use to Deal with Challenging Behaviors in Classroom Management

Özlem Dönmez<sup>2</sup>, Seray Aşantoğrul<sup>3</sup>, Meltem Karasulu<sup>4</sup> ve Emrah Bal<sup>5</sup>

### Abstract

The aim of preschool education which is the first educational institution in children's lives is to support children to gain positive behaviors. The quality of education which supports positive behaviors, motivation and interest of students depends largely on the quality of classroom management. The purpose of this research is to examine the strategies preschool teachers use to prevent challenging behaviors in classroom management. In accordance with this purpose, whether there is a significant difference between the classroom management strategies of preschool teachers to deal with challenging behaviors according to teachers' age, educational status, seniority, type of institution they work in, teaching status, class size, presence or absence of children with special needs in the classroom and the city they work in, the relational screening model has been used. The data is collected from 90 preschool teachers via Determining the Strategies of Preschool Teachers to Deal with Challenging Behaviors in Classroom Management Scale. As the results of statistical analysis made on total points, there is no statically significant difference in the strategies preschool teachers use to prevent challenging behaviors in classroom management according to their age, educational status, seniority, type of institution they work in, teaching status, class size, presence or absence of children with special needs and the city they work in. When the analysis made on subscales, according to age of the teachers, there is a statically significant difference in Teacher Effectiveness subscale in favor of the age of 31 and above, but there is no statistically significant difference in other subscales. According to the educational status of teachers, there is not a statically significant difference in any subscales. According to the seniority of teachers, there is a statically significant difference in Teacher Effectiveness and Behavioral Modification Model subscales in favor of 6 years and above, but there is no statistically significant difference in other subscales. According to the type of institution teachers work in, there is a statically significant difference in Reality Therapy and Behavior Modification Model subscales in favor of the private preschool and in Assertive Discipline Model subscale in favor of the state preschool, but there is no statistically significant difference in other subscales. According to the teaching status of teachers, there is a statically significant difference in Assertive Discipline Model subscale in favor of the permanent teachers, but there is no statistically significant difference in other subscales. According to the class size, there is a statically significant difference in Assertive Discipline Model subscale in favor of 16 and above students, but there is no statistically significant difference in other subscales. According to the presence or absence of children with special needs in the classroom, there is not a statically significant difference in any subscales. According to the city teachers work in, there is a statically significant difference in Behavior Modification Model subscale in favor of Istanbul, but there is no statistically significant difference in other subscales. The findings are discussed in the framework of the relevant literature.

**Key words:** Preschool, classroom management, challenging behavior

### Öz

Çocuğun okulla karşılaştığı ilk eğitim basamağı olan okul öncesi dönemde eğitimin hedefi öğrenci davranışlarının oluşturulmasıdır. Bu davranışların oluşmasını sağlayan, öğrencilerin motivasyonunu ve ilgisini arttıran, sorumluluk sahibi bireyler yetiştiren kaliteli bir eğitim sistemi büyük ölçüde sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır. Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde

<sup>1</sup>Bu çalışma, IV. Yıldız Sosyal Bilimler Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup>Arş. Gör., Maltepe Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi A.B.D., Türkiye, ozlemdonmez@maltepe.edu.tr

<sup>3</sup>Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, seray.asantogrul@gmail.com

<sup>4</sup>Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, meltemkarasulu91@gmail.com

<sup>5</sup>Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, balemrah@yahoo.com

istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejiler öğretmenlerin yaşına, öğrenim durumuna, kıdemine, çalıştığı kurumun türüne, öğretmenlik statüsüne, sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmamasına ve görev yaptığı ile göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ilişkiel tarama modeli kullanılarak incelenmiştir. Çalışmaya 90 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Veriler, Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır.

Toplam puan üzerinden yapılan istatistiksel analizler sonucunda sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejiler öğretmenlerin yaşına, öğrenim durumuna, kıdemine, çalıştığı kurumun türüne, öğretmenlik statüsüne, sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmamasına ve görev yaptığı ile göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde; öğretmenlerin yaşına göre Öğretmen Etkililiği alt boyutunda 31 ve üzeri yaş lehine anlamlı bir fark görülmüştür, diğer alt boyutlarda farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin kıdemine göre; Öğretmen Etkililiği ve Davranış Değiştirme Modeli alt boyutlarında 6 ve üzeri yıl lehine anlamlı bir fark görülmüştür, diğer alt boyutlarda farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin çalıştığı kurumun türüne göre; Gerçeklik Terapisi ve Davranış Değiştirme Modeli alt boyutlarında özel okul ve Güvengen Disiplin Modeli alt boyutunda devlet okulu lehine anlamlı bir fark görülmüştür, diğer alt boyutlarda farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin öğretmenlik statüsüne göre; Güvengen Disiplin Modeli alt boyutunda kadrolu öğretmenler lehine anlamlı bir fark görülmüştür, diğer alt boyutlarda farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmamasına göre; hiçbir alt boyutta fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin çalıştığı ile göre; Davranış Değiştirme Modeli alt boyutunda İstanbul lehine anlamlı bir fark görülmüştür, diğer alt boyutlarda farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bulgular, ilgili literatür çerçevesinde tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi, sınıf yönetimi, istenmeyen davranışlar

## Giriş

Çocuğun okulla karşılaştığı ilk eğitim basamağı olan okul öncesi dönemde eğitimin hedefi öğrenci davranışlarının oluşturulmasıdır. Bu davranışların oluşmasını sağlayan, öğrencilerin motivasyonunu ve ilgisini arttıran, sorumluluk sahibi bireyler yetiştiren kaliteli bir eğitim sistemi büyük ölçüde sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır.

Sınıf yönetimi, eğitim faaliyetlerinin belli bir plan, yer, zaman, öğretim yöntemleri dâhilinde öğretmen ve öğrenci arası doğru iletişimi gerçekleştirerek öğrenmeye uygun bir ortam ve düzenin sağlanması ve sürdürülmesidir (Sarıtaş, 2005). Sınıf yönetimi genel olarak, istenilen eğitim hedeflerine ulaşmak için öğretim yöntem ve tekniklerinin planlı ve bilinçli bir şekilde uygulanmasıyla ilgili yapılan çalışmaların bütünü olarak adlandırılır (Erdoğan, 2016). Etkili bir eğitim ve iletişim örüntüsü gerçekleştirmek amacına dönük tüm etkinlikler olarak ifade edilen sınıf yönetimi, öğretimin sağlıklı yürütülmesi açısından önemlidir (Akgün, Yarar ve Dinçer, 2011).

Sınıf yönetimi; sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın etkili yönetimidir (Marzano, Gaddy, Foseid, Foseid ve Marzano, 2005). Sınıf yönetiminin fiziksel düzen, öğretim yönetimi, zaman yönetimi, iletişim ve davranış yönetimi olmak üzere beş alt boyutu vardır (Arslan, 2016; Adıgüzel, 2016; Uysal, Burçak, Tepetaş ve Akman, 2014).

Bunlar:

- **Fiziksel düzen:** Sınıf içerisindeki yerleşim düzeni, ısı ve ışık, ortamın rengi, ses düzeyi, öğrenci yoğunluğu, sınıfın temizlik ve görünümü, sınıf içerisinde kullanılacak materyal, araç ve gereçlerdir (Erden, 2008).
- **Öğretim yönetimi:** Öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi, günlük, yıllık ve ünite planlarının yapılması, kaynak belirlenip dağıtımının yapılması, kullanılacak araç ve gereçlerin sağlanması, öğrencilerin gelişimlerinin değerlendirilmesi, öğrenci katılımlarının belirlenmesi etkinlikleri oluşturmaktadır (Sarı ve Dilmaç, 2011; Akt. Arslan, 2016).

- **Zaman yönetimi:** Öğretmenin ve öğrencilerin kısıtlı zaman dilimi içinde uygun davranışlar göstererek hedeflenen eğitim amaçlarına ulaşmasıdır (Ekici, 2011).
- **İletişim:** Sınıf yöneticisi ile öğrenciler arasında çift yönlü etkili bir iletişimin kurulması çok önemlidir.
- **Davranış yönetimi:** Sınıfta istenen olumlu sosyal davranışların oluşturulması (McCabe ve Frede, 2007), sınıftaki problemlerin oluşmadan tahmin edilip önlenmesi veya etkisinin azaltılmasıdır (Jiang ve Jones, 2016).

### **Disiplin ve sınıf yönetimi**

Disiplin, sınıf yönetiminin boyutlarından sadece biridir ve amacı olumsuz davranışları durdurmak, tekrarlanmasını önlemek ve öğrencilere uygun şekilde davranmayı öğretmektir (Sadık ve Dikici Sığırtmaç, 2016). Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları disiplin modelleri farklılık göstermektedir (Keleş, 2015). Bu modeller:

- **Gerçeklik Terapisi \ Kontrol Modeli (William Glasser )**

William Glasser tarafından geliştirilen gerçeklik terapisi modeli kişisel bir yol göstericidir. Öğrenci eğer isterse akli başında bir şekilde davranışlarını kontrol edebilir. Öğretmenler öğrencinin davranışının altında yatan nedenleri araştırmalıdır. Öğrencilerin davranışlarının sonuçlarını kabul etmeyi ve sorumluluk sahibi olmayı öğrenmeleri gerektiğini savunmaktadır (Tauber, 2007).

- **Güvengen Disiplin (Atılgan Disiplin- L.Canter, M. Canter) Modeli**

Lee ve Marlene Canter tarafından geliştirilen davranış modelinde öğretmen eğitim ortamında yüksek kontrole sahipken öğrenciler düşük kontrole sahiptir (Tauber, 2007). Bu modelde, kurallar öğretmen tarafından belirlenmeli ve öğrenciler kurallara uymaya zorlanmalı, istedik davranışlar pekiştiricilerle desteklenmeli ve kuralların yerleşmesi için ailelerden yardım alınmalıdır (Sarıtış, 2005). Canter modelinde öğretmenler sınıf yönetiminde istenmedik davranışlar karşısında istenmeyen davranışı sergileyen öğrenciyle göz teması, jestleriyle ve sözel ifadelerle öğrenciyi uyarmalı ve dokunarak davranışın sonlandırılması gerektiği mesajını verme stratejilerini kullanmalıdır (Edwards, 1997; Akt. Keleş, 2013). Fakat bunlarla davranış sonlandırılmıyorsa öğrenciyi izole etme, sevdiği bir şeyden mahrum bırakma, ortamını değiştirme gibi cezalar vererek istenmedik davranışı sergilemesine engel olmalıdır (Celep, 2000).

- **Öğretmen Etkililiği Modeli (Thomas Gordon)**

Modelin temel odağı; öğretmenlerin güç yöntemlerini kullanmasını önlemektir. Bunun yerine öğretmenler daha esnek olmayı öğrenmelidir. Bu model, sınıftaki sorunların çözümü için problemin kaynağının bulunması gerektiğini belirtir. Sorun öğrencideyse, öğretmenin öğrenciyi danışman gibi dinlemesini önerir. Öğretmen ve öğrenciler sorunu karşılıklı çözebilirler (Tertemiz, 2011).

- **Jacob S. Kounin Modeli (Dalga etkisi)**

Bu modelde öğretmenler, olumlu ya da olumsuz olarak öğrencilerin davranışlarını etkiler. Etkili bir sınıf lideri olmak için öğretmenlerin öğretim hızını korumaları, grup odaklı çalışmaları, öğrenmeyi ve davranışı destekleyici öğrenme ortamı planlamaları gerekmektedir (Ünsal, 2011).

- **Sosyal Disiplin / Ussal Sonuçlar Modeli (R. Dreikurs)**

Pozitif disiplin olarak da ifade edilen bu disiplin modelinin temelinde, karşılıklı saygı yatmaktadır (Wolfgang, 1995; Nelsen, Lott ve Glenn, 2000; Akt. Sadık, 2006). Öğretmenin görevi, öğrencilerin ait olma duygusunu kazanmalarına yardım eden demokratik bir sınıf oluşturmak ve öğrenciler içten bir ait olma duygusuna yönelemediklerinde, yanlış amaçları belirleyerek, doğru amaca yönelmelerini sağlamaktır (Sadık, 2006).

- **Davranış Değiştirme Modeli (B.F. Skinner)**

Bu yaklaşımın odak noktasında insanlar hoş olmayan deneyim ve uyarıcılardan sakınırken hoş ve ödüllendirici olan davranışı tekrar ederler (Celep, 2000). Öğretmenlerin öğrenciye istedik davranışları yaptığında pekiştirici vermesi davranışın yapılması sıklığını artırırken, istenmedik davranış sergileyen çocukların ödülün mahrum bırakılması ya da ceza verilmesi ise, sonunda istenilen davranışı yapmaya zorlayacaktır (Tauber, 2007).

### **Sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlar**

Sınıf yönetimi, istenmeyen davranışlarla baş edip sınıftaki performansı yükseltmek için bir araçtır (Campbell, 1999). İstenmeyen davranış; sosyal etkileşimler veya öğrenmeyi sekteye uğratan tekrar eden davranış dizisidir (Powell, Fixsen ve Dunlap, 2003). İstenmeyen davranışların temelinde gereksinimler yatmaktadır. Gereksinimler, onları gidermeye iten dürtü yaratırlar (Demir, 2015). Cameron (1998) sınıf ortamında istenmedik davranışları 5 kategoride tanımlamaktadır. Bunlar; saldırgan davranışlar (vurmak, saç çekmek, tekmelemek, itmek ve küfür etmek vb.); fiziksel olarak istenmedik davranışlar (parçalamak, zarar vermek, karalamak, fırlatmak vb.); sosyal olarak istenmedik davranışlar (koşuşturmak, bağırıp çağırmak ve tepinmek, öfkeli olmak vb.); meydan okuyucu davranışlar (istekleri yerine getirmeyi reddetmek, kurallara uymamak, sözel ve sözel olmayan meydan okuyucu davranışlar sergilemek vb.) ve kendine yönelik istenmedik davranışlardır (bireysel etkinliklere katılmamak vb.).

İstenmeyen davranışlarla başa çıkma yolları şunlardır: Etkin dinleme ve sorunu anlamaya çalışma, görmezden gelme, uyarıda bulunma, sınıf ortamında ve dersin işleyişinde değişiklikler yapma, sorumluluk verme, çocukla konuşma ve olumlu model olma, aile ve okul yönetimi ile iletişime geçme, ceza verme ve ödüllendirme (Gangal, 2013).

Okul öncesi dönem çocukların %10-20'si istenmeyen davranış sergilemektedir (Anthony, Anthony, Morrel ve Acosta, 2005). Okul öncesi davranış sorunları; düşük akademik sonuçlar, düşük motivasyon, dikkat, istikrar ve öğrenmeye yönelik olumsuz tutumlar olarak tahmin edilmektedir (Bulotsky-Shearer, Fernandez, Dominguez ve Rouse, 2011; Akt. Ritz, Noltemeyer, Davis ve Green, 2014). Okul öncesi kurumların çocuğa uygun sosyal davranışı kazandırması ve öz düzenlemeyi geliştirmesi gerekmektedir (Stormont, Beckner, Mitchell ve Richter, 2005). Ancak davranış problemi olan birçok çocuğa müdahale edilmesi gerekirken çocuk okul öncesi kurumdan dışlanmaktadır (Gilliam, 2005).

Evertson ve Weinstein'e (2006) göre; başarılı bir sınıf yönetimi 4 basamaktan oluşmaktadır. Bunlar; çocuklar ve öğretmenler arasında pozitif ilişki kurma, sınıf yönetimini çocukların sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimini destekleyici sosyal ve ahlaki bir müfredat olarak görme, ceza ve dışsal ödüllerin sınıf ortamına negatif etkisinin bilincinde olma, öğretmenin çocukların yaşantıları hakkında bilgi sahibi olmasıdır (Akt. Akdağ ve Haser, 2016).

Sınıf yönetimini etkileyen faktörler:

- Program özellikleri: Öğretmen-çocuk sayısı, okulda özel uzmanların olup olmaması, öğretmenlerin mesleki gelişimine olanak tanınıp tanınmaması ve

okulun şartları öğretmenlerin uygulamalarını etkiler (Green, Everthart, Gordon ve Gettman, 2006; Phillipsen, Burchinal, Howes ve Cryer, 1997). Öğretmenler ile ilgili faktörler: Öğretmenlerin eğitim seviyesi (Stormont, Lewis ve Smith, 2015), kıdemi (Morris Rothschild ve Brassard, 2006) ve gelişimsel olarak uygun uygulamalara yönelik inançları (Charlesworth, Hart, Burts, Mosley ve Fleege, 1993; Stipek ve Byler, 1997; Wilcox-Herzog ve Ward, 2004).

- Çocukla ilgili faktörler: Çocuğun problem davranışının şiddeti ve öğretmenin aile ile iletişimi ve aile katılımı (Rist, 2000; Bloch, Tabachnick ve Espinosa-Dulanto, 1994; Akt. Kim, Stormont ve Espinosa, 2009; Pianta, 1999; Akt. Kim, Stormont ve Espinosa, 2009).

### **Sınıf yönetimi ve öğretmen**

Etkili bir sınıf yönetiminin en önemli ögesi öğretmendir. Çünkü o diğer öğelerin belirleyicisi ve bütünleştiricisidir (Başar, 1999; Akt. Gezgin, 2009). Etkili sınıf yönetimi stratejilerini kullanan öğretmenler sınıflarını etkili öğrenme ortamlarına dönüştürmüş olurlar (Grooves ve Wootton, 2009). Sınıf yönetiminin amacı; etkili öğrenme ve anlamlı öğrenmeyi olumlu bir öğrenme ortamı yaratarak destekleme ve öğrencilerin gelişim alanlarını destekleme, öz güven ve başarı seviyelerini yükseltmedir (Ming-Tak ve Wai-Shing, 2008).

Öğretmenler davranış problemlerinin erken müdahalesinde kritik öneme sahiptir (Arnold, McWilliams ve Arnold, 1998). Okul öncesi öğretmenleri çocukların yaşlarının küçük olması ve eğitim içeriğinin farklı olması sebebiyle daha farklı stratejiler kullanmaktadır (Akdağ ve Haser, 2016). Bu davranış yönetimi stratejilerinin amaçları; istenmeyen davranışı durdurmak, çocuğun davranışı tekrar etme olasılığını azaltmak ve problem davranışı daha uygun bir davranışla değiştirmektir (Bear et al., 2002; Akt. Ritz, Noltemeyer, Davis ve Green, 2014).

Okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışa sahip çocuklarla karşılaştıklarında uyguladıkları yöntemlerin başında aile ile işbirliği yapmak gelmektedir. İkinci sırada ise, kendi eğitsel yöntemleriyle çocuğun sorun davranışlarını gidermeye çalışmak yer almaktadır (Akman, Baydemir, Çelik Arslan, Akyol ve Kent Kükütçü, 2011). Türkiye’de öğretmenlerin çoğu davranış yönetiminde ödül-ceza yöntemini kullanmakta ve öğrenciler iyi bir şey yaptıklarında gülen yüz ve sakız kazanmaya çalışmaktadır (Akar, Tor, Tantekin Erden ve Şahin, 2010; Kök, Küçükoğlu, Tuğluk ve Koçyiğit, 2007). Ancak çocuklar eğitimin her aşamasında (davranış yönetiminden öğrenme ve gelişmeye) aktif olmalıdır (Morrison, 2011 Akt. Şahin-Sak, Tantekin-Erden ve Pollard-Durodola, 2016). Okul öncesi öğretmenleri istenmeyen davranışları önleme ve azaltma stratejileri olarak kuralları öğretme, geçişleri kolaylaştırma, geçişlerde müzik ve hareketi kullanma, bir çocuğun yaptığı hareketle geçiş yapılması, ne yapıldığı ile ilgili görsel ipuçları kullanma, bekleme zamanını kısaltma, “Olumlu Teşvik Kitabı” (Öğretmen ve öğrenci tarafından oluşturulan hedefler vardır. Öğrenci bu hedefe yönelik bir davranış sergilediğinde öğretmen fotoğrafını çeker ve hedefin yanına yapıştırırlar), “Sessiz Köşe” ve “Mola” ile öz düzenleme becerisini geliştirme gibi stratejiler kullanılabilir (Jiang ve Jones, 2016).

Kalabalık öğrenci sayısına sahip sınıflarda, sosyal becerileri kazanmamış çocukları sıkılmadan usanmadan bir hedefe yönlendirebilmek, belli zaman dilimlerinde de olsa ebeveynlerinden ayrı tutabilmek oldukça güçtür. Üstelik bunları yaparken öğretmenin çocukların gelişimsel özelliklerine uygun stratejiler kullanması gerektiği düşünülürse, okul öncesi öğretmenlerinin işlerinin ne denli zor ve uzmanlık gerektirdiği görülebilir (Adıgüzel, 2016). Okul öncesi eğitim, sonraki öğrenmeleri etkilediği için okul öncesi öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olması, diğer öğretmenlerden daha çok önem kazanmaktadır (Jacobson, 2003; Akt. Dinçer ve Akgün, 2015).

Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara yönelik sınıf yönetimi stratejileri incelenirken nitel araştırma tekniği sıkça kullanılmıştır (Akgün, Yarar ve Dinçer, 2011; Uysal, Akbaba Altun ve Akgün, 2010; İflazoğlu ve Bulut, 2007; Akt. Dinçer ve Akgün, 2015; Sadık, 2004; Akt. Dinçer ve Akgün, 2015). Bu çalışmada da yaş, öğrenim durumu, kıdem, kurum, statü, çocuk sayısı, il, kaynaştırma değişkenleri ele alınıp nicel araştırma yöntemi kullanılarak literatüre katkı sağlamak amaçlanmıştır.

### **Amaç**

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma kapsamında şu sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejiler öğretmenlerin yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejiler öğretmenlerin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejiler öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejiler öğretmenlerin çalıştığı kurumun türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejiler öğretmenlerin öğretmenlik statüsüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejiler sınıfta bulunan çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejiler sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmadığına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejiler öğretmenlerin görev yaptığı ile göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

### **Sınırlılıklar**

Bu araştırmanın

1. Çalışma grubu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında internet üzerinden ulaşılan 90 okul öğretmeni ile,
2. Verilerin toplanma süresi, 2016-2017 eğitim-öğretim döneminin Nisan ve Mayıs ayları ile,
3. Bulgular, Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği’nden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

## **Materyal ve Yöntem**

### ***Araştırma modeli***

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modelinin bir alt türü olan “Karşılaştırma Türü İlişkisel Tarama Modeli” kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2016).

### ***Çalışma grubu***

Araştırmanın çalışma grubunu, internet üzerinden gönderilen ölçeği dolduran okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubuna internet üzerinden erişilmesinin nedenleri; kolay ulaşılabilirlik, farklı koşullarda ve yerlerde öğretmenlik yapan kişilere ulaşma ve verileri çeşitlendirmektir. Çalışmaya toplamda 90 kişi katılmıştır.

### ***Veri toplama aracı***

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır.

## **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği**

“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği” Keleş (2015) tarafından geliştirilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri için geliştirilen bu ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Van ilinde çalışan 289 okul öncesi öğretmeni ile yapılmıştır. Madde toplam korelasyonu, madde kalan korelasyonu, Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı analiz edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi (AFA) sonuçları ölçekteki 30 maddenin altı faktörde toplandığını göstermiştir. Bu faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkı %49,89'dur ve faktör yükleri 0,32 ve 0,76 arasında değişmektedir. Elde edilen veriler üzerinde istatistiksel analizler yapılarak geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiştir. Faktör analizine göre; ölçek 6 faktör 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları ve maddeleri şu şekildedir: Gerçeklik Terapisi / Kontrol Modeli (9 Soru): 6, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 24; Güvengen Disiplin Modeli (8 Soru): 8, 9, 25, 26, 27, 28, 29, 30; Öğretmen Etkililiği (3 Soru): 1, 2, 5; Kounin Modeli (3 Soru): 3, 4, 7; Sosyal Disiplin Modeli (3 Soru): 10, 11, 12; Davranış Değiştirme Modeli (4 Soru): 20, 21, 22, 23. Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları 1. Faktör için 0,86, 2. faktör için,78 , 2. faktör için , 3. faktör için ,64, 4. faktör için ,73, 5. faktör için ,71, 6. faktör için .61 ve ölçeğin geneli için ,71 olarak bulunmuştur (Keleş, 2015).

Bu araştırmadaki çalışma grubu için yapılan Cronbach Alfa içtutarlılık katsayıları ölçeğin geneli için .865; gerçeklik terapisi/kontrol modeli için .935; güvengen disiplin modeli için .677; öğretmen etkililiği için .722; kounin modeli için .741; sosyal disiplin modeli için .898; davranış değiştirme modeli için .615 olarak bulunmuştur.

Ölçekteki maddelere katılımcıların verdiği cevaplara göre; “Tamamen Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Tamamen Katılıyorum (5)” olmak üzere 5’li Likert tipi bir ölçektir. Ölçek 6 alt boyutludur ve tersine madde bulunmamaktadır (Keleş, 2015).

### ***Verilerin toplanması***

Kolay ulaşılabilirlik, farklı koşullarda ve yerlerde öğretmenlik yapan kişilere ulaşma ve verileri çeşitlendirme amacıyla veriler internet üzerinden toplanmıştır.

### Verilerin çözümlenmesi

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için Kolmogorov Smirnov testi yapılmış ve verilerin normal dağılmadığı görülmüştür ( $p < .05$ ). Bu nedenle verilerin çözümlenmesinde parametrik olmayan istatistiksel testler kullanılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin öğretmenlerin yaşına, meslekte çalışma süresine, çalıştığı kurumun türüne, öğretmenlik statüsüne, sınıftaki öğrenci sayısına, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olup olmamasına ve çalıştığı ile göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Bağımsız Gruplar t testinin non-parametrik Mann Whitney U testi yapılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin öğretmenlerin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla ise, Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

### Bulgular

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri belirleme ölçeği toplam puanları ve alt boyutlarının öğretmenlerin yaşına göre Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Yaşına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
<b>Gerçeklik Terapisi</b>	21-30	56	44,46	2489,50	893,500	,625
	31 ve üzeri	34	47,22	1605,50		
<b>Güvengen Disiplin Modeli</b>	21-30	56	42,22	2364,50	768,500	,126
	31 ve üzeri	34	50,90	1730,50		
<b>Öğretmen Etkililiği</b>	21-30	56	40,95	2293,00	697,000	,032*
	31 ve üzeri	34	53,00	1802,00		
<b>Kounin Modeli</b>	21-30	56	42,10	2357,50	761,500	,109
	31 ve üzeri	34	51,10	1737,50		
<b>Sosyal Disiplin Modeli</b>	21-30	56	45,94	2572,50	927,500	,816
	31 ve üzeri	34	44,78	1522,50		
<b>Davranış Değiştirme Modeli</b>	21-30	56	42,88	2401,50	805,500	,219
	31 ve üzeri	34	49,81	1693,50		
<b>TOPLAM</b>	21-30	56	41,79	2340,50	744,500	,084
	31 ve üzeri	34	51,60	1754,50		

\* $p < .05$

Tablo 1’de görüldüğü üzere; öğretmenlerin yaşlarına göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin karşılaştırılması amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Öğretmenlerin yaşlarına göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin toplam puanına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit



edilmiştir. Öğretmen Etkiliği alt boyutu puanının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $p < .05$ ). Bu farklılık 31 ve üzeri yaş lehinedir ( $\mu_{21-30} = 40,95$  ;  $\mu_{31\text{ve} \text{üzeri}} = 53,00$ ). Gerçeklik Terapisi, Güvengen Disiplin Modeli, Kounin Modeli, Sosyal Disiplin Modeli, Davranış Değiştirme Modeli alt boyutu puanlarının farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p > .05$ ).

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri belirleme ölçeği toplam puanları ve alt boyutlarının öğretmenlerin öğrenim durumuna göre Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Öğretmenlerin Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Ki Kare	Sd	p
<b>Gerçeklik Terapisi</b>	Lise ve Ön Lisans Mezunu	12	50,63		2	,391
	Lisans Mezunu	70	45,86	1,877		
	Yüksek Lisans Mezunu	8	34,63			
<b>Güvengen Disiplin Modeli</b>	Lise ve Ön Lisans Mezunu	12	28,54		2	,053
	Lisans Mezunu	70	47,94	5,891		
	Yüksek Lisans Mezunu	8	49,63			
<b>Öğretmen Etkililiği</b>	Lise ve Ön Lisans Mezunu	12	43,63		2	,393
	Lisans Mezunu	70	44,46	1,866		
	Yüksek Lisans Mezunu	8	57,38			
<b>Kounin Modeli</b>	Lise ve Ön Lisans Mezunu	12	38,13		2	,503
	Lisans Mezunu	70	47,13	1,374		
	Yüksek Lisans Mezunu	8	42,31			
<b>Sosyal Disiplin Modeli</b>	Lise ve Ön Lisans Mezunu	12	44,13		2	,744
	Lisans Mezunu	70	46,36	,592		
	Yüksek Lisans Mezunu	8	40,06			
<b>Davranış Değiştirme Modeli</b>	Lise ve Ön Lisans Mezunu	12	49,71		2	,828
	Lisans Mezunu	70	44,74	,379		
	Yüksek Lisans Mezunu	8	45,88			
<b>TOPLAM</b>	Lise ve Ön Lisans Mezunu	12	41,54		2	,742
	Lisans Mezunu	70	46,64	,596		
	Yüksek Lisans Mezunu	8	41,50			

Tablo 2’de görüldüğü üzere; öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin karşılaştırılması amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin toplam puanına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Gerçeklik Terapisi, Güvengen Disiplin Modeli, Öğretmen Etkililiği, Kounin Modeli, Sosyal Disiplin Modeli, Davranış Değiştirme Modeli alt boyut puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p > .05$ ).

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri belirleme ölçeği toplam puanları ve alt boyutlarının öğretmenlerin meslekte çalışma süresine göre Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Meslekte Çalışma Süresine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Öğretmenlerin			U	P
	Meslekte Çalışma Süresi	N	Sıra Ortalaması		
<b>Gerçeklik Terapisi</b>	1-5 Yıl	44	45,34	1995,00	1005,000 ,955
	6 ve üzeri	46	45,65	2100,00	
<b>Güvengen Disiplin Modeli</b>	1-5 Yıl	44	44,76	1969,50	979,500 ,793
	6 ve üzeri	46	46,21	2125,50	
<b>Öğretmen Etkililiği</b>	1-5 Yıl	44	37,93	1669,00	679,000 ,007*
	6 ve üzeri	46	52,74	2426,00	
<b>Kounin Modeli</b>	1-5 Yıl	44	42,39	1865,00	875,000 ,264
	6 ve üzeri	46	48,48	2230,00	
<b>Sosyal Disiplin Modeli</b>	1-5 Yıl	44	46,36	2040,00	974,000 ,726
	6 ve üzeri	46	44,67	2055,00	
<b>Davranış Değiştirme Modeli</b>	1-5 Yıl	44	38,34	1687,00	697,000 ,010**
	6 ve üzeri	46	52,35	2408,00	
<b>TOPLAM</b>	1-5 Yıl	44	42,36	1864,00	874,000 ,265
	6 ve üzeri	46	48,50	2231,00	

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

Tablo 3'te görüldüğü üzere; öğretmenlerin meslekte çalışma sürelerine göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin karşılaştırılması amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Öğretmenlerin meslekte çalışma sürelerine göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin toplam puanında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmen Etkililiği ve Davranış Değiştirme Modeli alt boyutları puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $p < .05$ ,  $p < .01$ ). Bu farklılık 6 ve üzeri yıl lehinedir (Öğretmen Etkililiği:  $\mu_{1-5}=37,93$  ;  $\mu_{6\text{ve}u\ddot{u}zeri}=52,74$ ; Davranış Değiştirme Modeli:  $\mu_{1-5}=38,34$  ;  $\mu_{6\text{ve}u\ddot{u}zeri}=52,35$ ). Gerçeklik Terapisi, Güvengen Disiplin Modeli, Kounin Modeli, Sosyal Disiplin Modeli alt boyutu puanlarının farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p > .05$ ).

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri belirleme ölçeği toplam puanları ve alt boyutlarının öğretmenlerin çalıştığı kurumun türüne göre Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Çalıştığı Kurumun Türüne Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Öğretmenlerin		Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
	Çalıştığı Kurumun Türü	N				
<b>Gerçeklik Terapisi</b>	Devlet	74	42,99	3181,00	406,000	,049*
	Özel	16	57,13	914,00		
<b>Güvengen Disiplin Modeli</b>	Devlet	74	48,42	3583,00	376,000	,022*
	Özel	16	32,00	512,00		
<b>Öğretmen Etkililiği</b>	Devlet	74	45,98	3402,50	556,500	,705
	Özel	16	43,28	692,50		
<b>Kounin Modeli</b>	Devlet	74	46,11	3412,50	546,500	,628
	Özel	16	42,66	682,50		
<b>Sosyal Disiplin Modeli</b>	Devlet	74	46,04	3407,00	552,000	,630
	Özel	16	43,00	688,00		
<b>Davranış Değişirme Modeli</b>	Devlet	74	42,96	3179,00	404,000	,046*
	Özel	16	57,25	916,00		
<b>TOPLAM</b>	Devlet	74	45,14	3340,00	565,000	,776
	Özel	16	47,19	755,00		

\* $p < .05$ 

Tablo 4'te görüldüğü üzere; öğretmenlerin çalıştığı kurumun türüne göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin karşılaştırılması amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Öğretmenlerin çalıştığı kurumun türüne göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin toplam puanına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Gerçeklik Terapisi, Güvengen Disiplin Modeli ve Davranış Değişirme Modeli alt boyutları puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $p < .05$ ). Bu farklılık Gerçeklik Terapisi ve Davranış Değişirme Modeli için özel lehinedir (Gerçeklik Terapisi:  $\mu_{devlet}=42,99$ ;  $\mu_{özel}=57,13$ ; Davranış Değişirme Modeli:  $\mu_{devlet}=42,96$ ;  $\mu_{özel}=57,25$ ). Bu farklılık Güvengen Disiplin Modeli için devlet lehinedir ( $\mu_{devlet}=48,42$ ;  $\mu_{özel}=32,00$ ). Öğretmen Etkililiği, Kounin Modeli, Sosyal Disiplin Modeli alt boyutu puanlarının farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p > .05$ ).

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri belirleme ölçeği toplam puanları ve alt boyutlarının öğretmenlerin öğretmenlik statüsüne göre Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Öğretmenlik Statüsüne Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Öğretmenlerin Öğretmenlik Statüsü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
<b>Gerçeklik Terapisi</b>	Kadrolu	51	43,05	2195,50	869,500	,307
	Diğer	39	48,71	1899,50		
<b>Güvengen Disiplin Modeli</b>	Kadrolu	51	51,32	2617,50	697,500	,015*
	Diğer	39	37,88	1477,50		
<b>Öğretmen Etkililiği</b>	Kadrolu	51	49,84	2542,00	773,000	,068
	Diğer	39	39,82	1553,00		
<b>Kounin Modeli</b>	Kadrolu	51	48,13	2454,50	860,500	,271
	Diğer	39	42,06	1640,50		
<b>Sosyal Disiplin Modeli</b>	Kadrolu	51	44,53	2271,00	945,000	,646
	Diğer	39	46,77	1824,00		
<b>Davranış Değiştirme Modeli</b>	Kadrolu	51	46,48	2370,50	944,500	,682
	Diğer	39	44,22	1724,50		
<b>TOPLAM</b>	Kadrolu	51	47,74	2434,50	880,500	,353
	Diğer	39	42,58	1660,50		

\* $p < .05$

Tablo 5'te görüldüğü üzere; öğretmenlerin öğretmenlik statüsüne göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin karşılaştırılması amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Öğretmenlerin öğretmenlik statüsüne göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin toplam puanına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Güvengen Disiplin Modeli alt boyutu puanının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $p < .05$ ). Bu farklılık kadrolu öğretmenlerin lehinedir ( $\mu_{\text{kadrolu}}=51,32$ ;  $\mu_{\text{diğer}}=37,88$ ). Gerçeklik Terapisi, Öğretmen Etkililiği, Kounin Modeli, Sosyal Disiplin Modeli, Davranış Değiştirme Modeli alt boyutu puanlarının farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p > .05$ ).

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri belirleme ölçeği toplam puanları ve alt boyutlarının öğrenci sayısına göre Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyutlarının Öğrenci Sayısına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Öğrenci		Sıra	Sıra	U	P
	Sayısı	N	Ortalaması	Toplamı		
<b>Gerçeklik Terapisi</b>	1-15	32	50,89	1628,50	755,500	,144
	16 ve üzeri	58	42,53	2466,50		
<b>Güvengen Disiplin Modeli</b>	1-15	32	37,50	1200,00	672,000	,031*
	16 ve üzeri	58	49,91	2895,00		
<b>Öğretmen Etkililiği</b>	1-15	32	42,53	1361,00	833,000	,418
	16 ve üzeri	58	47,14	2734,00		
<b>Kounin Modeli</b>	1-15	32	39,53	1265,00	737,000	,104
	16 ve üzeri	58	48,79	2830,00		
<b>Sosyal Disiplin Modeli</b>	1-15	32	43,88	1404,00	876,000	,617
	16 ve üzeri	58	46,40	2691,00		
<b>Davranış Değişirme Modeli</b>	1-15	32	44,45	1422,50	894,500	,776
	16 ve üzeri	58	46,08	2672,50		
<b>TOPLAM</b>	1-15	32	41,73	1335,50	807,500	,309
	16 ve üzeri	58	47,58	2759,50		

\* $p < .05$ 

Tablo 6’da görüldüğü üzere; sınıftaki öğrenci sayısına göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullanılan stratejilerin karşılaştırılması amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Sınıftaki öğrenci sayısına göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullanılan stratejilerin toplam puanına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Güvengen Disiplin Modeli alt boyutu puanının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $p < .05$ ). Bu farklılık 16 ve üzeri öğrenci lehinedir ( $\mu_{1-15}=37,50$ ;  $\mu_{16\text{ve} \text{üzeri}}=49,91$ ). Gerçeklik Terapisi, Öğretmen Etkililiği, Kounin Modeli, Sosyal Disiplin Modeli, Davranış Değişirme Modeli alt boyutu puanlarının farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p > .05$ ).

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri belirleme ölçeği toplam puanları ve alt boyutlarının kaynaştırma öğrencisi olup olmamasına göre Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyutlarının Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmamasına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Kaynaştırma		Sıra Ortalaması Toplamı	U	P
	Öğrencisi	N			
<b>Gerçeklik Terapisi</b>	Var	26	43,31	1126,00	,610
	Yok	64	46,39	2969,00	
<b>Güvengen Disiplin Modeli</b>	Var	26	51,71	1344,50	,150
	Yok	64	42,98	2750,50	
<b>Öğretmen Etkililiği</b>	Var	26	43,31	1126,00	,608
	Yok	64	46,39	2969,00	
<b>Kounin Modeli</b>	Var	26	47,60	1237,50	,624
	Yok	64	44,65	2857,50	
<b>Sosyal Disiplin Modeli</b>	Var	26	42,42	1103,00	,417
	Yok	64	46,75	2992,00	
<b>Davranış Değiştirme Modeli</b>	Var	26	45,27	1177,00	,957
	Yok	64	45,59	2918,00	
<b>TOPLAM</b>	Var	26	49,52	1287,50	,352
	Yok	64	43,87	2807,50	

Tablo 7’de görüldüğü üzere; sınıfta kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullanılan stratejilerin karşılaştırılması amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin toplam puanında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Gerçeklik Terapisi, Güvengen Disiplin Modeli, Öğretmen Etkililiği, Kounin Modeli, Sosyal Disiplin Modeli, Davranış Değiştirme Modeli alt boyut puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p>.05$ ).

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri belirleme ölçeği toplam puanları ve alt boyutlarının öğretmenlerin çalıştığı ile göre Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Çalıştığı İle Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Öğretmenlerin		Sıra	Sıra	U	P
	Çalıştığı İl	N	Ortalaması	Toplamı		
<b>Gerçeklik Terapisi</b>	İstanbul	51	46,99	2396,50	918,500	,534
	İstanbul dışı	39	43,55	1698,50		
<b>Güvengen Disiplin Modeli</b>	İstanbul	51	44,36	2262,50	936,500	,636
	İstanbul dışı	39	46,99	1832,50		
<b>Öğretmen Etkililiği</b>	İstanbul	51	47,64	2429,50	885,500	,369
	İstanbul dışı	39	42,71	1665,50		
<b>Kounin Modeli</b>	İstanbul	51	46,25	2359,00	956,000	,752
	İstanbul dışı	39	44,51	1736,00		
<b>Sosyal Disiplin Modeli</b>	İstanbul	51	44,10	2249,00	923,000	,507
	İstanbul dışı	39	47,33	1846,00		
<b>Davranış Değiştirme Modeli</b>	İstanbul	51	50,74	2587,50	727,500	,028*
	İstanbul dışı	39	38,65	1507,50		
<b>TOPLAM</b>	İstanbul	51	46,13	2352,50	962,500	,794
	İstanbul dışı	39	44,68	1742,50		

\* $p < .05$ 

Tablo 8’de görüldüğü üzere; öğretmenlerin çalıştığı ile göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullanılan stratejilerin karşılaştırılması amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Öğretmenlerin çalıştığı ile göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullanılan stratejilerin toplam puanında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Davranış Değiştirme Modeli alt boyutu puanının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $p < .05$ ). Bu farklılık İstanbul ili lehinedir ( $\mu_{İstanbul} = 50,74$ ;  $\mu_{İstanbuldışı} = 38,65$ ). Gerçeklik Terapisi, Güvengen Disiplin Modeli, Öğretmen Etkililiği, Kounin Modeli, Sosyal Disiplin Modeli alt boyutu puanlarının farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p > .05$ ).

### Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmaya göre;

1. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejiler öğretmenlerin yaşına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yaşar Ekici, Günhan ve Anılan (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin yaşına göre bir fark bulunmamıştır. Bu araştırmanın sonucuyla yapılan araştırmanın sonucu uyusmaktadır. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerde yaş değişkeninin dışında başka değişkenler (mizaç, tükenmişlik, motivasyon, öğrencilerin özellikleri vb.) de etkili olabilir.

Dinçer ve Akgün’ün (2015) yaptığı çalışmada 413 okul öncesi öğretmenin sınıf yönetimi becerileri incelenmiştir. 25 ve üstü yaşlarla karşılaştırıldığında 20-24 yaş öğretmenlerin düşük sınıf yönetimi becerileri olduğu bulunmuştur. Bu araştırmanın sonucuna göre, yaş yükseldikçe sınıf yönetimi becerilerinin arttığı görülmüştür. Ayrıca Güner (2010) ise, 379 öğretmen ile yürüttüğü araştırmada 45 yaş ve daha genç olan öğretmenleri sınıf yönetim becerileri puanlarının 46 ve üstü öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri puanlarından yüksek

olduğunu bulmuştur. Bu araştırmaların sonucuyla yapılan araştırmanın sonucu çelişmektedir. Bu durum yapılan araştırmayla bu araştırmaların yaş değişkeninin kategorilerinin farklı aralıklara ayrılmasından kaynaklanıyor olabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin alt boyutları incelendiğinde öğretmenlerin yaşına göre Öğretmen Etkililiği alt boyutunda 31 ve üzeri yaş lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejiler öğretmenlerin yaşına göre Gerçeklik Terapisi, Güvengen Disiplin Modeli, Kounin Modeli, Sosyal Disiplin Modeli, Davranış Değiştirme Modeli alt boyutu puanlarının farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmen Etkililiği alt boyutunun 31 ve üzeri yaş lehine anlamlı çıkmasının nedenleri arasında yaşı daha küçük olan öğretmenlerin sözel yönergeler ve ögütler kullanma yerine farklı stratejiler kullanma eğiliminde olmasından kaynaklanabilir.

**2.** Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejiler öğretmenlerin öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Yaşar Ekici, Günhan ve Anılan (2017), tarafından devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 300 okul öncesi öğretmeni ile yapılan çalışmada öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre bir fark bulunmamıştır. Dinçer ve Akgün (2015), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini ölçmek için bir ölçek geliştirmeyi amaçlayan çalışmada 413 okul öncesi öğretmenin sınıf yönetimi becerileri incelenmiştir. Öğrenim durumuna göre (lisans ve yüksek lisans olma durumuna göre) fark bulunmamıştır. Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu'nun (2004) yaptığı çalışma, ilköğretim okullarında kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerilerini değerlendirmeyi amaçlayıp bir özel ve bir devlet okulundan toplam 59 öğretmen ile yürütülmüştür. Öğrenim durumuna göre bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Turla, Tezel Şahin ve Avcı'nın (2001) yürüttüğü 440 okul öncesi öğretmeni ile yapılan çalışmaya göre, öğrenim durumuna göre bir fark bulunmamıştır. Gezgin'in (2009) yürüttüğü araştırmada, okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarında kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri kullanma sıklıkları arasında mezun olunan son öğretim kurumu bakımından anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu araştırmalarla yapılan araştırmanın sonucu desteklenmektedir. Bu durum mezun olunan programların benzer formasyon derslerini vermesinden kaynaklanıyor olabilir.

Yeşilyurt ve Çankaya (2008), Elazığ il merkezinde 2006–2007 akademik yılında tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiş 225 öğretmen ile yaptıkları araştırmada ön lisans mezunlarının sınıf yönetimi becerilerinin lisans mezunlarından daha yüksek olduğunu bulmuştur. Denizel Güven ve Cevher (2005), 2004-2005 eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezinde resmi ve özel okullarda görev yapan 93 okul öncesi öğretmeni ile yapılan çalışmaya göre; öğrenim durumuna göre okul öncesi ve çocuk gelişimi ön lisans mezunları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Sadık ve Dikici Sığırtmaç'ın (2016) Adana ilinde 145 okul öncesi öğretmeni ile yürüttüğü çalışmada, lisans ve ön lisans mezunları arasında ön lisans lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu araştırmaların sonuçları yapılan araştırmanın sonuçlarıyla çelişmektedir.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin Gerçeklik Terapisi, Güvengen Disiplin Modeli, Öğretmen Etkililiği, Kounin Modeli, Sosyal Disiplin Modeli, Davranış Değiştirme Modeli alt boyut puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

**3.** Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejiler öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Denizel Güven ve Cevher (2005); Turla, Tezel Şahin ve Avcı (2001); Gezgin (2009) tarafından yapılan araştırmalarda da sınıf yönetimi stratejilerinde öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı bir



farklılık bulunmamıştır. Bu durum mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin çağdaş eğitim metotlarıyla zenginleştirilmiş bir eğitim almaları ve bu sayede etkili sınıf yönetimi stratejilerine hâkim olmalarının; meslekte uzun yıllarını geçirmiş olan öğretmenlerin ise edindikleri tecrübeleri kullanarak etkili sınıf yönetimi stratejilerini kullanmalarının sonucu olabilir.

Dinçer ve Akgün (2015); Yaşar Ekici, Günhan ve Anılan (2017); Yeşilyurt ve Çankaya (2008); Güner (2010); Sadık ve Dikici Sığırtmaç (2016) tarafından yapılan araştırmalarda ise, sınıf yönetimi stratejilerinde öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmenlerin çalışma yılları arttıkça sınıf yönetimi puanlarının da arttığı bulunmuştur. Bu çalışmaların sonuçları yapılan çalışmanın sonucuyla çelişmektedir. Bu durum yapılan araştırmayla bu araştırmaların kıdem değişkeninin kategorilerinin farklı aralıklara ayrılmasından kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin meslekte çalışma sürelerine göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin Öğretmen Etkililiği ve Davranış Değiştirme Modeli alt boyutları puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farklılık 6 ve üzeri yıl lehinedir. Gerçeklik Terapisi, Güvengen Disiplin Modeli, Kounin Modeli, Sosyal Disiplin Modeli alt boyutu puanlarının farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmen Etkililiği ve Davranış Değiştirme modellerinde kıdeme göre anlamlı farklılık çıkmasının nedeni mesleğinde daha uzun yıllar çalışmış olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde sözel ve davranışçı stratejileri daha fazla kullanmaları olabilir.

**4.** Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejiler öğretmenlerin çalıştığı kurumun türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Yaşar Ekici, Günhan ve Anılan (2017); Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu (2004) tarafından yapılan çalışmalara göre öğretmenlerin çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu çalışmaların sonuçları yapılan çalışmanın sonucuyla uyusmaktadır.

Öğretmenlerin çalıştığı kurumun türüne göre, sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin Gerçeklik Terapisi, Güvengen Disiplin Modeli ve Davranış Değiştirme Modeli alt boyutları puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farklılık Gerçeklik Terapisi ve Davranış Değiştirme Modeli için özel okul lehinedir. Bu duruma bakılarak özel okullarda görevli olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde problemlerin temeline inerek davranışçı yollarla problemi çözme eğilimi gösterdikleri söylenebilir. Güvengen Disiplin Modeli için devlet okulu lehinedir. Kuralları öğretmenin belirleyip öğrencilerin davranışlarını etkili öğrenmeye ortam hazırlayacak şekilde değiştirmeye çalışan Güvengen Disiplin Modeli'nin devlet okullarının lehine çıkması kalabalık sınıflarda öğretmen otoritesinin hâkim olduğu sınıf yönetimi stratejilerinin kullanıldığını gösterebilir. Öğretmen Etkililiği, Kounin Modeli, Sosyal Disiplin Modeli alt boyutu puanlarının farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

**5.** Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejiler öğretmenlerin öğretmenlik statüsüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Yaşar Ekici, Günhan ve Anılan (2017) tarafından 300 okul öncesi öğretmeni ile yapılan çalışmada, öğretmenlerin kadro durumlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu çalışmanın sonucu yapılan çalışmanın sonucuyla uyusmaktadır. Bu durum kadrolu ve diğer öğretmenlerin benzer eğitim almış olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Dinçer ve Akgün (2015) tarafından 413 okul öncesi öğretmeni ile yapılan araştırmada kadrolu öğretmenlerin sözleşmeli ve ücretli olan öğretmenlerden daha yüksek sınıf yönetimi becerileri olduğu bulunmuştur. Bu çalışmanın sonucu yapılan çalışmanın sonucuyla çelişmektedir.

Öğretmenlerin öğretmenlik statüsüne göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin Güvengen Disiplin Modeli alt boyutu puanının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farklılık kadrolu öğretmenlerin lehinedir. Bu durum kadrolu olan öğretmenlerin kendilerini güvende hissederek otoriter tutum sergilemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Gerçeklik Terapisi, Öğretmen Etkililiği, Kounin Modeli, Sosyal Disiplin Modeli, Davranış Değiştirme Modeli alt boyutu puanlarının farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

**6.** Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejiler sınıfta bulunan çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yaşar Ekici, Günhan ve Anılan (2017); Denizel Güven ve Cevher (2005); Sadık ve Dikici Sığırtmaç (2016) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerinde sınıfta bulunan öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu araştırmaların sonuçları yapılan araştırmanın sonucuyla uyusmaktadır. Öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemesinin nedeni sınıf yönetimi stratejilerine hâkim olan öğretmenlerin sınıf mevcudunun az ya da çok olmasından etkilenmemesi olarak yorumlanabilir.

Dinçer ve Akgün (2015); Yalçınkaya ve Tonbul (2002) tarafından yapılan araştırmalarda öğrenci sayısının az veya fazla olması durumuna göre karşılaştırma yapıldığında öğrenci sayısının fazla olması durumu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu araştırmaların sonuçları yapılan araştırmanın sonucuyla çelişmektedir.

Sınıftaki öğrenci sayısına göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullanılan stratejilerin Güvengen Disiplin Modeli alt boyutu puanının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farklılık 16 ve üzeri öğrenci lehinedir. Öğretmen otoritesinin hâkim olduğu Güvengen Disiplin Modeli mevcudun kalabalık olduğu sınıflarda kolaylaştırıcı bir rol üstlenebilir. Gerçeklik Terapisi, Öğretmen Etkililiği, Kounin Modeli, Sosyal Disiplin Modeli, Davranış Değiştirme Modeli alt boyutu puanlarının farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

**7.** Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejiler sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmadığına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sadık ve Dikici Sığırtmaç (2016) tarafından yapılan araştırmada, kaynaştırma eğitimi olma durumuna göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu araştırmanın sonucu yapılan araştırmanın sonucuyla uyusmaktadır. Kaynaştırma sürecinin uygun işletilip gerekli planlamaların yapılması sonucunda sınıfta kaynaştırma öğrencisinin bulunması öğretmenin sınıf yönetimi stratejilerini etkileyebilir.

Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin Gerçeklik Terapisi, Güvengen Disiplin Modeli, Öğretmen Etkililiği, Kounin Modeli, Sosyal Disiplin Modeli, Davranış Değiştirme Modeli alt boyut puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

**8.** Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejiler öğretmenlerin görev yaptığı ile göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerde il değişkeninin dışında başka değişkenler (mizaç, tükenmişlik, motivasyon, öğrencilerin özellikleri vb.) de etkili olabilir.

Öğretmenlerin çalıştığı ile göre sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullanılan stratejilerin Davranış Değiştirme Modeli alt boyutu puanının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farklılık İstanbul ili lehinedir. Bu durum İstanbul'da nüfusun fazla olmasına bağlı olarak sınıf mevcudlarının çok yüksek olması nedeniyle öğretmenlerin sınıf yönetiminde ödül ve ceza yöntemine sıkça başvurmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Gerçeklik Terapisi, Güvengen Disiplin Modeli, Öğretmen Etkililiği, Kounin Modeli, Sosyal Disiplin Modeli alt boyutu puanlarının farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

## **Öneriler**

### ***Kurum ve kuruluşlara yönelik öneriler***

- Bu çalışmada Öğretmen Etkililiği ve Davranış Değiştirme Modeli alt boyutlarında tecrübeli öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuçtan yola çıkarak göreve yeni başlayan ve genç öğretmenlerle ileri yaştaki ve deneyimli öğretmenler bir araya getirilerek deneyimlerinin paylaşılması ve aktarılması önerilmektedir.
- Bu çalışmada Gerçeklik Terapisi ve Davranış Değiştirme Modeli için özel okullarda çalışan öğretmenlerin lehine; Güvengen Disiplin Modeli için devlet lehine fark bulunmuştur. Bu sonuçtan yola çıkarak devlet okulları ve özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili ortak bir çalışma yürütmesi önerilmektedir.

### ***Uygulayıcılara yönelik öneriler***

- Öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi stratejilerini geliştirici eğitim ve seminerlere katılması önerilmektedir.
- Öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi stratejilerini kullanırken öğrencilerin gelişimsel özelliklerini ve bireysel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaları önerilmektedir.

### ***Araştırmacılara yönelik öneriler***

- Bu çalışmada 90 kişiyle çalışılmıştır. Farklı kesimlerden daha fazla katılımcıya ulaşılarak aynı araştırmanın tekrarlanması önerilmektedir.
- Bu çalışma sadece nicel araştırma yöntemini kullanmıştır. Nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılarak daha kapsamlı ve derinlemesine bir araştırma yapılması önerilmektedir.
- Bu çalışmada yaş, öğrenim durumu, kıdem, kurum türü (özel-devlet), öğretmenlik statüsü, öğrenci sayısı, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumu ve çalışılan il değişkenleri ele alınmıştır. Farklı değişkenler kullanılarak aynı araştırmanın tekrarlanması önerilmektedir.
- Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerini etkileyen faktörlerin neler olduğu önerilmektedir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin çocukların gelişimine etkilerinin incelenmesi önerilmektedir.
- Farklı branş öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde farklılıklar olup olmadığını görmek amacıyla okul öncesi öğretmenleri ile diğer branşlardaki öğretmenlerin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejiler belirlenerek karşılaştırmalı bir inceleme yapılması önerilmektedir.

## Kaynakça

- Adıgüzel, İ. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Akar, H., Tor, D., Tantekin Erden, F., & Şahin, İ. (2010). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ve deneyimlerin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 792-806.
- Akdağ, Z., & Haser, Ç. (2016). Beginning early childhood education teachers' classroom management concerns. *Teachers and Teaching*, 700-715.
- Akgün, E., Yazar, M., & Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1-9.
- Akman, B., Baydemir, G., Çelik Arslan, A., Akyol, T., & Kent Kükütçü, S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları sorun davranışlara ilişkin düşünceleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 1715-1731.
- Anthony, B., Anthony, L., Morrel, T., & Acosta, M. (2005). Evidence for social and behavior problems in low-income, urban preschoolers: effects of site, classroom, and teacher. *Journal of Youth and Adolescence*, 31-39.
- Arnold, D., McWilliams, L., & Arnold, E. (1998). Teacher discipline and child misbehavior in day care: untangling causality with correlational data. *Developmental Psychology*, 276-287.
- Arslan, B. (2016). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin öğrenci görüşleri (Yüksek lisans tezi). İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cameron, R. (1998). School discipline in the United Kingdom: Promoting classroom behaviour which encourages effective teaching and learning. *School Psychology Review*, 33-44.
- Campbell, J. (1999). *Student discipline and classroom management: Preventing and managing discipline problems in the classroom*. Emmitsburg: Charles Thomas Publisher.
- Celep, C. (2000). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Charlesworth, R., Hart, C., Burts, D., Mosley, J., & Fleege, P. (1993). Measuring the developmental appropriateness of kindergarten teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 255-276.
- Demir, T. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının ve sınıf yönetimi stratejilerinin çocuk-öğretmen ilişkileri üzerindeki etkileri (Yüksek lisans tezi). İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Denizel Güven, E., & Cevher, F. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Dinçer, Ç., & Akgün, E. (2015). Developing a classroom management skills inventory for preschool teachers and the correlation of preschool teachers classroom management skills with different variables. *Education and Science*, 187-201.
- Ekici, G. (2011). Sınıfta zamanın etkili yöntemi. Ç. Özdemir içinde, *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erden, M. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Arkadaş Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2016). Sınıf yönetimi ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Gangal, M. (2013). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıfta istenmeyen davranışlarla başa çıkmaya yönelik uygulamaları ve sınıf yönetimi stratejileri hakkındaki inançlarının incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gezgin, N. (2009). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri (Yüksek lisans tezi). Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gilliam, W. (2005). Prekindergarteners left behind: expulsion rates in state prekindergarten programs. Yale University Child Study Center.
- Green, B., Everhart, M., Gordon, L., & Gettman, M. (2006). Characteristics of effective mental health consultation in early childhood settings: Multilevel analysis of a national survey. *Topics in Early Childhood Special Education*, 142-152.
- Grooves, E., & Wootton, F. (2009). *The everything classroom management book: A teacher's guide to an organized, productive, and calm classroom*. USA: Adams Media.

- Güner, N. (2010). Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri ile önleyici sınıf yönetimi eğitim programının öğretmenlerin sınıf yönetimlerinin etkisine incelenmesi (Doktora tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Jiang, H., & Jones, S. (2016). Practical strategies for minimizing challenging behaviors in the preschool classroom. *Dimensions of Early Childhood*, 12-20.
- Karasar, N. (2016). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel.
- Keleş, O. (2013). Okul öncesi öğretmen adaylarının ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin tutum ve inançlarının incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keleş, O. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri belirleme ölçeği geçerlik güvenilirlik çalışması. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 361-367.
- Kök, M., Küçüköğlü, A., Tuğluk, M., & Koçyiğit, S. (2007). Okul öncesi eğitiminin sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri (Erzurum ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 160-171.
- Marzano, R., Gaddy, B., Foseid, M., Foseid, M., & Marzano, J. (2005). A handbook for classroom management that works. USA: ASCD Publications.
- McCabe, L., & Frede, E. (2007). Challenging behaviors and the role of preschool education. *Preschool Policy Brief*, 1-12.
- Ming-Tak, H., & Wai-Shing, L. (2008). Classroom management: Creating a positive learning environment. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Morris Rothschild, B., & Brassard, M. (2006). Teachers' conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology*, 105-121.
- Phillipsen, L., Burchinal, M., Howes, C., & Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 281-303.
- Powell, D., Fixsen, D., & Dunlap, G. (2003). Pathways to service utilization: A synthesis of evidence relevant to young children with challenging behavior. Florida: University of South Florida, Center for Evidence-Based Practice: Young Children with Challenging Behavior.
- Rist, R. (2000). Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 257-301.
- Sadık, F. (2006). Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş edilme stratejilerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi ve güvengen disiplin modeli temele alınarak uygulanan eğitim programının öğretmenin baş etme stratejilerine etkisi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sadık, F., & Dikici Sığırtmaç, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ve uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 631-664.
- Sartaş, M. (2005). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama bölümü. L. Küçükahmet içinde, *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Stipek, D., & Byler, P. (1997). Early childhood education teachers: Do they practice what they preach? *Early Childhood Research Quarterly*, 305-325.
- Stormont, M., Beckner, R., Mitchell, B., & Richter, M. (2005). Supporting successful transition to kindergarten: general challenges and specific implications for students with problem behavior. *Psychology in the Schools*, 765-778.
- Stormont, M., Lewis, T., & Smith, S. (2015). Behavior support strategies in early childhood settings: teachers' importance and feasibility ratings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 131-139.
- Sucuoğlu, B., Ünsal, P., & Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 51-64.
- Tauber, R. (2007). *Classroom Management: Sound Theory and Effective Practice*. London: Praeger.
- Tertemiz, N. (2011). Sınıf yönetimi ve disiplin modelleri. L. Küçükahmet içinde, *Sınıf Yönetimi*. Ankara:

Pegem Akademi.

Turla , A., Tezel Şahin, F., & Avcı, N. (2001). Okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel şartlar, program, yöntem, teknik, sınıf ve davranış yöntemi sorunlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mili Eğitim Dergisi*.

Uysal, H., Akbaba Altun, S., & Akgün, E. (2010). The strategies preschool teachers use when confronted with children's undesired behaviors. *Elementary Education Online*, 971-979.

Uysal, H., Burçak, F., Tepetaş, G., & Akman, B. (2014). Preschool education and primary school pre-service teachers' perceptions about classroom management: a metaphorical analysis. *International Journal of Instruction*, 165-180.

Ünsal, H. (2011). Okul ve sınıfta disiplin. Ç. Özdemir içinde, *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Wilcox-Herzog , A., & Ward, S. (2004). Measuring teachers' perceived interactions with children: A tool for assessing beliefs and intentions. *Early Childhood Research & Practice*.

Yalçınkaya, M., & Tonbul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*, 1-10.

Yaşar Ekici, F., Günhan, G., & Anılan, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenleri sınıf yönetimi becerileri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 48-58.

Yeşilyurt, E., & Çankaya, İ. (2008). Sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 274-295.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Preschool education is the first educational institution that supports children to gain positive behaviors. The quality of education which supports positive behaviors, motivation and interest of students depends largely on the quality of classroom management. Classroom management is to provide and maintain a suitable context for effective education while planning classroom, time, teaching methods, and teacher-child interactions. the five sub-groups of classroom management are physical order, instructional management, time management, communication, and behavior management. There are different discipline models that teachers use. These are Reality Therapy, Assertive Discipline Model, Teacher Effectiveness, Kounin Model, Social Discipline Model, and Behavior Modification Model.

Challenging behaviors are repetitive behaviors that interrupt learning and social interactions. In order to deal with these undesirable behaviors, teachers use various strategies such as effective listening and trying to understand antecedent of the behavior, ignoring, warning, making changes in the program and physical order, speaking with the child, being a role model, communicating with the family and school manager, use of punishment and reward.

The purpose of this research is to examine the strategies preschool teachers use to prevent challenging behaviors in classroom management. In accordance with the purpose, whether there is a significant difference between the classroom management strategies of preschool teachers to deal with challenging behaviors according to teachers' age, educational status, seniority, type of institution they work in, teaching status, class size, presence or absence of children with special needs in the classroom and the city they work in is examined.

### **Method**

In accordance with this purpose, whether there is a significant difference between the classroom management strategies of preschool teachers to deal with challenging behaviors according to teachers' age, educational status, seniority, type of institution they work in, teaching status, class size, presence or absence of children with special needs in the classroom and the city they work in, the relational screening model has been used. The data is collected from 90 preschool teachers via Determining the Strategies of Preschool Teachers to

Deal with Challenging Behaviors in Classroom Management Scale developed by Keleş (2015). It is a Likert type of scale which involves 6 factors and 30 items. The sub-scales of the scale are Reality Therapy, Assertive Discipline Model, Teacher Effectiveness, Kounin Model, Social Discipline Model, and Behavior Modification Model. It is a valid and reliable scale.

The data is collected from 90 preschool teachers through the internet. Data is analyzed via statistical packet program. Non-parametric tests are conducted due to the abnormal distribution of the data. Mann Whitney U test is conducted to see whether there is a significant difference between the classroom management strategies of preschool teachers to deal with challenging behaviors according to teachers' age, seniority, type of institution they work in, teaching status, class size, presence or absence of children with special needs in the classroom and the city they work in. Kruskal Wallis test is conducted to see whether there is a significant difference between the classroom management strategies of preschool teachers to deal with challenging behaviors according to teachers' educational status.

### **Results and Discussion**

As the results of statistical analysis made on total points, there is no statically significant difference in the strategies preschool teachers use to prevent challenging behaviors in classroom management according to their age, educational status, seniority, type of institution they work in, teaching status, class size, presence or absence of children with special needs and the city they work in. When the analysis made on subscales, according to age of the teachers, there is a statically significant difference in Teacher Effectiveness subscale in favor of the age of 31 and above, but there is no statistically significant difference in other subscales. According to the educational status of teachers, there is not a statically significant difference in any subscales. According to the seniority of teachers, there is a statically significant difference in Teacher Effectiveness and Behavioral Modification Model subscales in favor of 6 years and above, but there is no statistically significant difference in other subscales. According to the type of institution teachers work in, there is a statically significant difference in Reality Therapy and Behavior Modification Model subscales in favor of the private preschool and in Assertive Discipline Model subscale in favor of the state preschool, but there is no statistically significant difference in other subscales. According to the teaching status of teachers, there is a statically significant difference in Assertive Discipline Model subscale in favor of the permanent teachers, but there is no statistically significant difference in other subscales. According to the class size, there is a statically significant difference in Assertive Discipline Model subscale in favor of 16 and above students, but there is no statistically significant difference in other subscales. According to the presence or absence of children with special needs in the classroom, there is not a statically significant difference in any subscales. According to the city teachers work in, there is a statically significant difference in Behavior Modification Model subscale in favor of Istanbul, but there is no statistically significant difference in other subscales. The findings are discussed in the framework of the relevant literature.