T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN İLETİŞİM BECERİLERİ İLE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Kübra Nur ÇEVİK KARATEKİN
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul – 2018

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN İLETİŞİM BECERİLERİ İLE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Kübra Nur ÇEVİK KARATEKİN
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Prof. Dr. Gülden UYANIK BALAT

İstanbul – 2018

Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
©2018

ONAY

Kübra Nur ÇEVİK KARATEKİN tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi " konulu bu çalışma, 10 Ağustos 2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	**İmza**
TEZ DANIŞMANI	Prof. Dr. Gülden UYANIK BALAT	
JÜRİ ÜYESİ	Dr. Öğr. Üyesi Müslimat Oya RAMAZAN	
JÜRİ ÜYESİ	Dr. Öğr. Üyesi Mefharet VEZİROĞLU ÇELİK	

ÖZGEÇMİŞ

2009 Kocaeli Muammer Dereli Anadolu Öğretmen Lisesi

2013 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalından mezun olma

2013 Kocaeli Darıca Kazım Karabekir Anaokulu okul öncesi öğretmenliği

2015 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programına giriş

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum : Kocaeli Darıca Kazım Karabekir Anaokulu

E-Posta : cevikubra@gmail.com

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın hazırlık aşamasından bitimine kadar desteğini hep yanımda hissettiğim, tecrübelerini benimle paylaşan, başaracağıma inanan ve beni bu konuda cesaretlendiren, çok değerli hocam, tez danışmanım Prof. Dr. Gülden Uyanık Balat'a en içten duygularımla, saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

İletişim Becerileri Ölçeği'ni tezimde kullanmama izin veren ve ölçek hakkında mevcut bilgileri ayrıntısıyla benimle paylaşan Prof. Dr. Fidan Korkut Owen'a ve Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Ölçeği'ni kullanmama izin veren, çok değerli hocalarım Prof. Dr. Gülden Uyanık Balat'a, Dr. Hülya Bilgin'e ve Dr. Türker Sezer'e teşekkürlerimi sunarım.

İstatistik bilgisini benimle paylaşan, yoğunluğuna rağmen vakit ayıran, yaptığım analizlerin doğruluğu hakkında bana geri bildirim veren çok değerli hocam Dr. Asude Balaban Dağal'a teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecimde ve öncesinde varlığını her daim yanımda hissettiğim eğlenceli yol arkadaşım, dostum Nurcihan Aslan'a, araştırmam boyunca, akademik bilgisi ve desteğiyle yanımda olan canım arkadaşım Arş.Gör. Büşra Çelik'e ve ihtiyaç duyduğum konularda öneri ve yardımını esirgemeyen Arş.Gör. Şeyma Değirmenci'ye teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmaya gönüllü bir şekilde katılım sağlayan tüm öğretmen arkadaşlarıma ve yüksek lisans öğrenimim boyunca beni destekleyen okul yöneticilerime teşekkür ederim.

Beni bu günlere getiren, sevgisini ve desteğini esirgemeyen canım aileme, bu süreçte beni yalnız bırakmayan, cesaretlendiren, anlayışıyla ve yardımlarıyla bu sürecin üstesinden gelmemde en büyük destekçim sevgili eşim Recep Karatekin'e, ailemize katılmasıyla neşemiz olan canım kızım Ayşe Zümra'ya sonsuz teşekkürler.

Kübra Nur Çevik Karatekin

İstanbul, 2018

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN İLETİŞİM BECERİLERİ İLE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu becerilerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Tarama modelinde yürütülen araştırma, Kocaeli ili, Darıca ilçesinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında devlet ve özel, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 125 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır.

Araştırmanın verileri, Bugay ve Korkut Owen (2014) tarafından geliştirilmiş, Korkut Owen ve Demirbaş Çelik (2017) tarafından yetişkinler için uyarlanmış olan "İletişim Becerileri Ölçeği" ve Uyanık Balat, Bilgin ve Sezer (2012) tarafından geliştirilmiş olan "Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Ölçeği" ile toplanmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde, okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı analiz tekniği kullanılmıştır. Öğretmenlerin iletişim becerileri ve sınıf yönetimi becerileri çeşitli değişkenler; yaş, öğrenim durumu, mesleki deneyim, eğitim verilen yaş grubu, eğitim verilen sınıfın mevcudu, sınıfta yardımcı personelin olma durumu, görev yaptığı okul türü, sınıf yönetimi ile iletişim becerilerine yönelik eğitim alınması durumu açısından incelenmiştir. Çalışmada tanımlayıcı istatistikler (frekans, ortalama ve standart sapma) ve fark testlerinden (Bağımsız Gruplar t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Mann Whitney-U Testi ve Kruskal Wallis-H Testi) yararlanılmıştır.

Yapılan analizler doğrultusunda, okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca İletişim Becerileri Ölçeği; Temel Beceriler ve Kendini İfade Etme, İletişime Özen Gösterme, İlişki Kurmaya İsteklilik, Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan

İletişim, İletişim İlkelerine Uyma alt boyutları ile Sınıf Yönetimi Ölçeği; Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam, Etkinlikleri Planlamada Yeterlik, Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi, Öğretmenin Kişisel Yeterliliği alt boyutları arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Fakat İletişim Becerileri Ölçeği'nin tüm alt boyutları ile Sınıf Yönetimi Ölçeği'nin Sorun Davranışlar Yönetimi alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin hem iletişim becerilerinin hem de sınıf yönetimi becerilerinin sınıfta yardımcı personel bulunma durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Okul Öncesi Öğretmeni, İletişim Becerisi, Sınıf Yönetimi Becerisi

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE COMMUNICATION SKILLS AND CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS OF PRESCHOOL TEACHERS

It is the aim of this research to examine the relationship between the communication skills of preschool teachers with their classroom management skills and to examine these skills according to various variables.

The research carried out in the screening model was carried out in preschool educational institutions located in the town of Darıca, Kocaeli province. The study group consists of 125 pre-school teachers working in formal and private pre-school institutions in the academic year 2017-2018.

The data fort the study was obtained from the "Communication Skills Scale" developed by Korkut Owen and Bugay (2014), adapted for adults by Korkut Owen and Demirbaş Çelik (2017), and the "Classroom Management Scale for Preschool Teachers" developed by Uyanık Balat, Bilgin ve Sezer (2012). In addition, the "Personal Information Form" prepared by the researcher was used.

In the analysis of research data, the Pearson Product Moment Correlation Coefficient analysis technique was used to determine the relationship between the communication skills of preschool teachers and their classroom management skills. Teachers' communication skills and classroom management skills were examined in terms of various variables (age, educational status, occupational experience, age group of education to be trained, status of auxiliary staff to class, type of school in charge, education in classroom management and communication). In the study, descriptive statistics (frequency, mean and standard deviation) and difference tests (Independent Groups t Test, One-way ANOVA, Mann Whitney-U Test and Kruskal Wallis-H Test) were used to determine if a relationship existed.

In the analysis, it was found that there is a moderate, positive and meaningful relationship between the communication skills of pre-school teachers and classroom management skills. Communication skills scale subscales; (Basic Skills and Expressing Self, Do Not Care About Communication, Being Willing to Make a Relationship,

Effective Listening and Nonverbal Communication, Compliance with Communication Principles), there was a positive relationship between the subscales of classroom management scale (Time Management and Democratic Environment, Proficiency in Planning Activities, Regulation of Physical Environment, Teacher's Personal Qualification). However, no significant relationship was found between all subscales of the Communication Skills Scale and the Problem Behavior Management subscale of the Classroom Management Scale.

It has been found that pre-school teachers differ significantly in both communication skills and classroom management skills compared to the variable of having assisted staff in class.

Key words: Preschool, Preschool Teacher, Communication Skill, Classroom Management Skill

İÇİNDEKİLER

ONAY ..... **I**
ÖZGEÇMİŞ ..... **II**
ÖNSÖZ ..... **III**
ÖZET ..... **IV**
ABSTRACT ..... **VI**
BÖLÜM I: GİRİŞ **1**
1.1. Problem 1
1.2. Araştırmanın Amacı 3
1.3. Araştırmanın Önemi 4
1.4. Sınırlılıklar 5
1.5. Sayıltılar (Varsayımlar) 5
1.6. Tanımlar 5
BÖLÜM II: ALAN YAZIN **6**
2.1. İletişim 6
2.2. İletişim Süreci ve Temel Öğeleri 7
2.2.1. Kaynak 7
2.2.2. İleti (Mesaj) 7
2.2.3. Kanal 8
2.2.4. Alıcı 8
2.2.5. Geri Bildirim 8
2.3. İletişim Becerisi 8
2.4. Temel İletişim Becerileri 9
2.4.1. Konuşma 10
2.4.2. Dinleme 10
2.4.3. Empati 13
2.4.4. Beden Dilini Kullanma 13
2.5. Öğretmen ve İletişim Becerilerini Kullanma 14
2.6. Sınıf İçi İletişim 16
2.7. Sınıf İçi İletişim Süreci 17
2.8. İletişim Engelleri 18

2.9. Sınıf İçi İletişimi Etkileyen Faktörler 19
2.10. Sınıf Yönetimi 20
2.11. Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi 21
2.12. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları 22
2.12.1. Geleneksel Yaklaşım 23
2.12.2. Çağdaş Yaklaşım 23
2.13. Sınıf Yönetimi Modelleri 24
2.13.1. Tepkisel Model 24
2.13.2. Önleyici Model 25
2.13.3. Gelişimsel Model 26
2.13.4. Bütünsel Model 26
2.14. Sınıf Yönetiminin Boyutları 26
2.14.1. Sınıf Ortamının Düzenlenmesi 27
2.14.2. Plan-Program Etkinlikleri 28
2.14.3. Zaman Yönetimi 29
2.14.4. Öğrenci-Öğretmen İlişkilerinin Düzenlenmesi 30
2.14.5. Davranışların Düzenlenmesi 31
2.15. Sınıf Yönetimine Etki Eden Faktörler 31
2.15.1. Sınıf Yönetimine Etki Eden Sınıf İçi Etkenler 32
2.15.2. Sınıf Yönetimine Etki Eden Sınıf Dışı Etkenler 34
2.16. Okul Öncesi Öğretmeni ve Sınıf Yönetimi Becerileri 36
2.17. İlgili Araştırmalar 38
2.17.1. Türkiye'de Yapılmış İlgili Araştırmalar 38
2.17.2. Yurt Dışında Yapılmış İlgili Çalışmalar 44
BÖLÜM III: YÖNTEM 49
3.1. Araştırmanın Modeli 49
3.2. Çalışma Grubu 49
3.3. Veri Toplama Araçları 51
3.3.1. İletişim Becerileri Ölçeği – Yetişkin Formu 52
3.3.2. Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Ölçeği 52
3.3.3. Kişisel Bilgi Formu 53
3.4. Verilerin Toplanması 53

3.5. Verilerin Çözümlenmesi 54
BÖLÜM IV: BULGULAR 55
4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerini Belirlemeye Yönelik Bulgular .. 55
4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerilerinin ve "İletişim Becerileri Ölçeği" Alt Boyutlarının Demografik Özelliklere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular 56
4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerini Belirlemeye Yönelik Bulgular 61
4.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin ve "Sınıf Yönetimi Ölçeği" Alt Boyutlarının Demografik Özelliklere Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Bulgular 61
4.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki Durumunu Belirlemeye Yönelik Bulgular 68
4.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Ölçeği Alt Boyutları İle Sınıf Yönetimi Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişki Durumunu Belirlemeye Yönelik Bulgular 69
BÖLÜM V: SONUÇ VE TARTIŞMA 72
5.1. Sonuç ve Tartışma 72
5.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerine İlişkin Sonuç ve Tartışma 72
5.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Sonuç ve Tartışma 72
5.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma 76
5.1.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Sonuç ve Tartışma 76
5.1.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki Durumunun İncelenmesine İlişkin Sonuç ve Tartışma 81
5.1.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Ölçeği Alt Boyutları İle Sınıf Yönetimi Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişki Durumunun İncelenmesine İlişkin Sonuç ve Tartışma 81
5.2. Öneriler 82
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 82
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 82
EKLER 94

TABLO LİSTESİ

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Yönelik Frekans ve Yüzde Değerleri 50

Tablo 4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri İle İlgili Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maximum Puan Değerleri 55

Tablo 4.2. İletişim Becerileri Ölçeğinden Alınan Puanların Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 56

Tablo 4.3. İletişim Becerileri Ölçeğinden Alınan Puanların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 56

Tablo 4.4. İletişim Becerileri Ölçeğinden Alınan Puanların Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 57

Tablo 4.5. İletişim Becerileri Ölçeğinden Alınan Puanların Eğitim Verilen Çocukların Yaş Grubu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 57

Tablo 4.6. İletişim Becerileri Ölçeğinden Alınan Puanların Eğitim Verilen Sınıfın Mevcudu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 58

Tablo 4.7. İletişim Becerileri Ölçeğinden Alınan Puanların Sınıfta Yardımcı Personelin Olma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 58

Tablo 4.8. İletişim Becerileri Ölçeği Alt Boyutlarından Alınan Puanların Sınıfta Yardımcı Personelin Olma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 59

Tablo 4.9. İletişim Becerileri Ölçeğinden Alınan Puanların Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 60

Tablo 4.10. İletişim Becerileri Ölçeğinden Alınan Puanların İletişim Becerileri Hakkında Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 60

Tablo 4.11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İlgili Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maximum Puan Değerleri 61

Tablo 4.12. Sınıf Yönetimi Ölçeğinden Alınan Puanların Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 62

Tablo 4.13. Sınıf Yönetimi Ölçeğinden Alınan Puanların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 62

Tablo 4.14. Sınıf Yönetimi Ölçeğinden Alınan Puanların Mesleki Deneyime Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 62

Tablo 4.15. Sınıf Yönetimi Ölçeğinden Alınan Puanların Eğitim Verilen Çocukların Yaş Grubu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 63

Tablo 4.16. Sınıf Yönetimi Ölçeğinden Alınan Puanların Eğitim Verilen Sınıfın Mevcudu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 63

Tablo 4.17. Sınıf Yönetimi Ölçeğinden Alınan Puanların Sınıfta Yardımcı Personelin Olma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 64

Tablo 4.18. Sınıf Yönetimi Ölçeği Alt Boyutlarından Alınan Puanların Sınıfta Yardımcı Personelin Olma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 64

Tablo 4.19. Sınıf Yönetimi Ölçeğinden Alınan Puanların Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 65

Tablo 4.20. Sınıf Yönetimi Ölçeğinden Alınan Puanların Bağımsız Anaokulu ve Devlet Okulu Anasınıfı Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 66

Tablo 4.21. Sınıf Yönetimi Ölçeğinden Alınan Puanların Sınıf Yönetimi Hakkında Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 66

Tablo 4.22. Sınıf Yönetimi Ölçeği Alt Boyutlarından Alınan Puanların Sınıf Yönetimi Hakkında Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 67

Tablo 4.23. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları 68

Tablo 4.24. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Ölçeği ile Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları 69

BÖLÜM I: GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde problem, araştırmanın amacı, araştırmanın amacına yönelik cevap aranılan sorular, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem

Okul öncesi eğitim, bireyin gelişiminin temelini oluşturması, temel bilgi ve becerilerin bu yıllarda kazanılması nedeniyle büyük önem taşır. Aynı zamanda ilkokula geçerken bir köprü görevi gören okul öncesi eğitimde eğitim programları devamlılık arz eden etkinliklerden oluşmakta ve çocuklar bu süreçte öğretmenleriyle ve akranlarıyla bir arada bulunmaktadırlar.

Çocuk açısından kaliteli ve verimli okul öncesi eğitim sürecinde bulunan öğelerden biri şüphesiz çocuğun hayatında etkisinin büyük olduğu bilinen okul öncesi öğretmenleridir (Durmuşoğlu Saltalı ve Erbay, 2013). Okul öncesi öğretmenleri erken çocukluk gelişiminin merkezindedir ve çocuğun yaşamında anne babasından sonra gelen en önemli kişilerden bir tanesidir (Ceylan, 2017). Aynı zamanda okul öncesi öğretmeninin çocuğun ilk öğretmeni olmasının yanı sıra gelecek yaşamına yön veren ve çocuğu etkileyebilecek insanların başında gelmesi de onun yaşamındaki önem derecesini artırmaktadır.

Çocuk ve öğretmeni arasında kurulan ilişki ve etkileşim, iletişim sayesinde gerçekleşmektedir. Sağlam ve sıcak ilişkilerin temelleri etkili iletişim sayesinde atılabilir. İnsanın yaşamına devam etmesindeki temel öğelerden biri iletişimdir ve insan yalnızca ilişki içinde oldukça yaşayabilen canlılardandır (Cüceloğlu, 2011). Öğretmenler açısından iletişim kaçınılmaz bir olgudur. Dolayısıyla öğretmenler iletişime sürekli açık olmak durumundadır. İnsanlarla iç içe olunan ve sürekli insanı muhatap alan meslek gruplarında çalışan kişilerin daha fazla iletişim becerilerine sahip olmaları şarttır (Korkut, 2005).

Okul öncesi öğretmenlerinin, uzun süre çocuklarla birlikte olması çocukların, heyecanlarını onlarla paylaşan ve kendileri ile devamlı iletişim halinde olan öğretmene karşı güven duymalarını sağlamaktadır. Bu açıdan okul öncesi öğretmenlerinin çocuklar ile iyi iletişim kurabilme yeteneğine sahip bireyler olması önem arz etmektedir (Poyraz ve Dere 2001). Nitekim etkili iletişim yeteneği bulunan öğretmenler, daha anlayışlı, daha olumlu ve daha kolay kabullenebilen duygulara sahip kişilerdir.

İletişim, çocukla bütünleşmek, bazı etkinliklerde onunla beraber olmak, bir birey olarak onun gerçeklerini anlamaya çalışmaktır (Çetindağ, 2011). Böyle bir ortam çocukların, arkadaşları ve öğretmenleri karşısında daha olumlu davranışlar sergilemesini sağlayacaktır (Kısaç, 2014).

Çocukla iletişim, ona sadece bilgi aktarmak demek değildir. Dinlenmediğini, anlaşılmadığını gören çocuk duygularını ifade etmek için davranışlarında aşırıya kaçabilir, bu durumda öğretmenin sınıf yönetimini olumsuz etkileyebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim öğretim faaliyetlerini yürütürken gerçekleştirmeyi planladıkları en önemli amaçlarından birisi de sınıflarını iyi yönetebilmektir. Bunu sağlayabilmek için öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Sınıf yönetimi, öğretmenlerin sınıfta gerçekleştirecekleri uygulamaları en ideal biçimiyle yapabilmeleri açısından en önemli araç olarak öne çıkmaktadır (Uyanık Balat, 2011). Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi, eğitim ortamının ve gerçekleştirilecek olan etkinliklerin çocukların gelişimlerine uygun biçimde düzenlenerek bu düzenin korunması ve çocukların kendisini özgürce ifade edebilmesinin yanında öğretmenlerinin de çocukların tutum ve davranışlarına rehberlik yapabilmesine imkân sağlayacak bir sınıf ortamı tasarlanmasını zorunlu kılmaktadır (Turan, 2011). Okul öncesi öğretmeni etkili, amaçların gerçekleşebileceği ve çocukların gelişimlerinde ihtiyaç duyabileceği eğitim ortamını oluşturduğu durumda sınıf yönetimi daha kolay ve sağlıklı biçimde sağlanmış olur. Bunu sağlayabilmek için öğretmenin öğrencileri ile ve öğrencilerin kendi aralarında sağlıklı bir iletişim kurmalarını sağlaması gereklidir. Dolayısıyla etkili bir sınıf yönetiminin temelinde öğretmenlerin sahip olduğu etkili iletişim becerilerinin eğitim ortamında hayata geçirebilmesi için sınıftaki rolünün ve bunun kaynağı olan bilgi ve değerlerinin ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir.

Akyol'a (2012)'a göre sınıf yönetimini etkili bir şekilde gerçekleştiren okul öncesi öğretmenleri, çocukların anne ve babasından sonra birlikte vakit geçireceği kişiler olarak güvenilir, kendinden emin ve çocukları anlamaya yatkın özelliklere sahip kişiler olmak zorundadırlar. Durukan ve Maden'e (2010) göre öğretmenler öğrencilerini dinlerken, onların söylediklerine önyargısız yaklaşmalı, onları anlamaya çalışmalı dikkatini yüksek tutmalıdır. Çocukları dinlerken, onların söylediklerine önyargısız yaklaşan, onları anlamaya çalışan, dikkatini yüksek tutan öğretmenler, öğrenciye değer gördüğünü, duygularının kabul edilebildiğini ve duygularını ifade etmek için güven duygusunun gelişmesine fırsat verir (Edwards, 1993; akt. Ceylan, 2017).

Okul öncesi eğitimde kalitenin artırılması, çocukların çeşitli gelişim alanlarında ihtiyaç duyacakları eğitimin karşılanabilmesi ve çocuklar üzerinde etkili olabilecek bir programın

uygulanabilmesi kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin çeşitli yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretmenin sınıfı iyi yönetebilmesi, çocuklarla, ebeveynlerle ve meslektaşlarıyla iyi iletişim kurabilmesi de bu yeterliliklerden bazılarıdır.

Araştırmacı, bu çalışmada yukarıdaki bilgiler doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin iletişim ve sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu düşünerek araştırmayı planlamıştır. Bu kapsamda araştırmanın temel sorusunu ‘‘Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim ve sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?’’ oluşturmaktadır. Bununla birlikte, çalışmada okul öncesi öğretmeninin iletişim ve sınıf yönetimi becerilerinin kişisel bilgi formunda yer alan değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenecektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasında ilişki olup olmadığı ortaya konulmaya çalışılacaktır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin iletişim ve sınıf yönetimi becerilerinin, kişisel bilgi formundan elde edilen bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılacaktır.

Bu temel amaç çerçevesinde, aşağıda yer alan soruların cevabı aranacaktır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri nasıldır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri ve İletişim Becerileri Ölçeği alt boyutlarının demografik özelliklere (yaş, öğrenim durumu, mesleki deneyim, eğitim verilen çocukların yaş grubu, eğitim verilen sınıfın mevcudu, sınıfta yardımcı personelin olma durumu, görev yaptığı okul türü, iletişim becerileri hakkında eğitim alma durumu) göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri nasıldır?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve Sınıf Yönetimi Ölçeği alt boyutlarının demografik özelliklere (yaş, öğrenim durumu, mesleki deneyim, eğitim verilen çocukların yaş grubu, eğitim verilen sınıfın mevcudu, sınıfta yardımcı personelin olma durumu, görev yaptığı okul türü, sınıf yönetimi becerileri hakkında eğitim alma durumu) göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Okul öncesi öğretmenlerinin İletişim Becerileri Ölçeği alt boyutları ile Sınıf Yönetimi Ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biri öğretmenlerdir. Öğretmenin eğitim ve öğretim faaliyetlerinde kaliteyi yükseltmesi ve amaçlarına ulaşmasının temel koşulu öğretmen olmanın zorunlu kıldığı davranış, bilgi ve beceriler ile donatılmış olmayı gerekli kılmaktadır. Söz konusu beceri alanlarından biri de sınıf yönetimi becerileridir.

Okul öncesi dönemden itibaren eğitimin gerçekleştiği sınıf, çocukların eğitim öğretim yaşantılarının gerçekleştiği yaşam alanıdır (Burden, 2016). Eğitimin yapılabilmesinde gerekli olan kaynaklar, program ve öğrenci ile öğretmen sınıfın içerisindedir. Eğitimin asıl amacı olan öğrencideki davranışının oluşturulması burada gerçekleşmeye başlar. Bu nedenle eğitim yönetiminin kalitesi büyük ölçüde sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır (Uyanık Balat, Bilgin ve Ünsal, 2017).

Okul öncesi öğretmeninin, öğrenme ortamında etkin bir sınıf yönetimi sağlayabilmek için öncelikle çocuklarla sağlıklı bir iletişim kurması ve çocukların kendi aralarında etkili iletişim kurmalarına rehberlik etmesi gerekmektedir. Öğretmenin öğrencileri ile iyi ilişkiler ve olumlu iletişim kurması iyi bir sınıf yönetiminin olmazsa olmaz koşuludur (Celep 2004).

Tüm bu bilgiler ışığında yapılacak olan araştırma; okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi göstermesi bakımından önemli görülmektedir. Araştırma sonucunda ulaşılacak olan bulguların eğitim ve öğretim sürecine katkıda bulunması umulmaktadır. Öğretmenlerin sahip olduğu iletişim ve sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesi için neler yapılması gerektiği konusunda, ilgililere önemli ipuçları vereceği ve öğretmenlerin iletişim ve sınıf yönetimi becerileri konusunda kendilerini değerlendirmelerine olanak sunacağı için önemli görülmektedir. Alanda çalışan araştırmacılara konu ile ilgili yapacakları araştırmalarda ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırmadan elde edilen bulgular; okul öncesi öğretmenlerinin iletişim ve sınıf yönetimi becerileriyle, 2017-2018 eğitim öğretim yılı ile, Kocaeli'nin Darıca ilçesinde, devlet ve özel eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.

2. Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim ve sınıf yönetimi becerileri, İletişim Becerileri Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Ölçeği'ne verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

1.5. Sayıltılar (Varsayımlar)

1. Öğretmenlerin, araştırma için kullanılan veri toplama araçlarına doğru ve samimi yanıt verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

İletişim: Kişiler, gruplar ve toplumlar arasındaki el-kol hareketleri, yazı, söz vb. semboller vasıtasıyla duygu, düşünce ve tutumların karşılıklı şekilde iletilmesini sağlayan etkileşim sürecidir (Demirel, 2015).

İletişim Becerisi: ''Kişinin duygu, düşünce, inanç ve tutumlarını anlaşılabilir ve amacına uygun bir şekilde karşısındakine aktarabilme becerisidir.'' (Saran, Özgür, Khorshid, Vatan, Yalçınkaya, 2004; akt. Alper, 2007).

Sınıf Yönetimi: Çocuğa göre düzenlenen bir sınıf ortamında, çocuğa ait temel gereksinimler göz önünde bulundurularak onu her açıdan geliştiren bir program ile çocuğu merkeze alan ve esas eğitim yöntemi olarak oyunun kullanıldığı uygulamalara ilişkin bilgi, beceri ve davranışlardır (Uyanık Balat, 2011).

Sınıf Yönetimi Becerisi: İçerisinde, öğretmenin mesleki yeterliliklerini, kişilik özelliklerini, sınıfın sahip olduğu imkânları, eğitim yöntem ve tekniklerini barındıran beceridir (Küçükahmet, 2000).

BÖLÜM II: ALAN YAZIN

Bu bölümde çalışmanın alt yapısını oluşturan ‘‘iletişim becerileri’’ ve ‘‘sınıf yönetimi becerileri’’ kavramları açıklanarak bu konudaki kuramsal bilgilere ve konuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. İletişim

İletişim, TDK’ nda duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme ve komünikasyon olarak tanımlanmaktadır.

Zıllıoğlu (2010) iletişimi, ‘‘insanın kendisini anlaması ve değişen ihtiyaçlarını karşılamak için, çevreden gelen uyarıları düzenleyerek etkin bir anlamlandırma ve bunu paylaşma çabasıdır’’ şeklinde tanımlamıştır. İletişim, bilgi üretme, iletme ve algılama sürecidir. İletişim kurmakta amaç, mesajların gönderilmesi ve mesajı alan kişinin tutum ve davranışlarında değişikliğin gerçekleşmesidir (Cüceloğlu, 2016).

Yavuzer (2013)’e göre ise iletişim, sadece konuşma değildir. İletişim; ne söyleyeceğimizi bilmek, ne zaman ve nerede ifade edeceğinin uygun olacağına karar vermek, en iyi nasıl söyleyebileceğimiz hususunda fikir yürütmek, olayları basite indirgeyerek sunabilmek, akıcı bir dil kullanarak karşısındaki kişiyle göz kontağı kurarak konuşabilmek, dikkatini yoğunlaştırabilmek ve karşısındaki kişinin iletilen mesajı anlayıp anlamadığını kontrol etmektir.

İletişim, kaynaktan alıcıya sözcükler, resimler, figürler, grafikler vb. sembollerin kullanılması ile duygu, düşünce, bilgi ve becerilerin aktarılmasıdır. İletişim sonucunda kaynak ve alıcı arasında meydana gelen etkileşim; duygu, düşünce, bilgi ve becerilerin değiştirilmesi sonucunu ortaya çıkaran bir süreçtir (Çetinkanat, 1998).

Demirel (2015) ise iletişimi, duygu, düşünce ve tutumların, söz, yazı, el-kol hareketleri vb. semboller aracılığıyla bireyler, gruplar ve toplumlar arasında iletilmesini sağlayan bir etkileşim süreci olarak ifade etmiştir.

Öğretim sürecinde iletişim önemli bir yere sahiptir. İnsan, sosyal hayat için lazım olan bilgi, beceri ve tutumları iletişim aracılığıyla öğrenir. Temelinde insanların sosyalleşmelerinin söz konusu olduğu iletişim sürecini hem kişilerarası hem de toplumsal bir süreç şeklinde ele almak gerekir (Güney, 2007).

2.2. İletişim Süreci ve Temel Öğeleri

İletişim ‘‘İki birim arasındaki birbirine ilişkin mesaj alışverişidir.’’ şeklindeki tanımdan yola çıkarak, iletişimin olmazsa olmaz üç koşulu şu şekilde sıralanabilir (Cüceloğlu, 2011):

- İletişimden bahsedilebilmesi için iki kişinin olması gerekmektedir. Bir başka ifadeyle, iletişim sürecinde kaynak ve alıcı olmak üzere en az iki birim bulunmalıdır.
- Kaynak ve (hedef kitle) alıcı arasında çift yönlü bir mesaj alışverişi olmalıdır. Her iki tarafta bilgi, duygu ve düşüncelerini iletebilmelidir.
- İletişime girenlerin aynı konu ya da olay üzerinde fikir alışverişi yapmaları gerekmektedir.

İletişim insan gerektiren bir faaliyettir. İnsanların birbirini anlama gereksinimleri sayesinde kurulan iletişim paylaşmayı gerektirir. Mesajı gönderen ve alan kişi mesaja aynı anlamı yüklediği zaman iletişim meydana gelir (Tutar ve Yılmaz, 2005).

Gönderici tarafından gönderilmek istenen duygu, düşünce, davranış ile inançların alıcılar tarafından istendiği şekilde anlaşıldığı ve yorumlandığı zaman doğru bir iletişim süreci gerçekleşebilir (Hellriegel, Slocum ve Woodman, 1995, s.389; akt. Levent, 2011). İletişim sürecinde yer alan temel öğelerin, kaynak, ileti, kanal, alıcı ve geri bildirim olduğu görülmektedir (Demir, 2003).

2.2.1. Kaynak

İletişim sürecinde kaynak, hedef kişi ya da grupta (alıcıda) davranış değişikliği oluşturmak üzere iletişim sürecini başlatan kişidir. Öğretmen sınıfta bu görevi üstlenen kişidir (Ergin, 2008).

İletişimin kaynağı olan öğretmenlerin olumlu iletişim kurmasında ve iletişimin amacına ulaşmasında okul yöneticilerinin de etkisi büyüktür. Bu yüzden okul yöneticileri sorumluluklarının bilincinde olmalı, öğretmenlerin ve diğer personelin olumlu ve etkili iletişim kurmaları için desteklemelidir (Çankaya ve Aküzüm, 2010).

2.2.2. İleti (Mesaj)

Mesaj, kaynağın alıcıyla paylaşmak istediği duygu, düşünce ve davranışları temsil eden ifadelerdir. Mesaj, alıcının anlayabileceği ifadelerden oluşmalıdır (Erdoğan, 2002a).

Gönderilen mesajın sahip olması gereken bazı özellikler vardır. Mesaj, alıcı tarafından net bir şekilde anlaşılabilir olmalıdır.

2.2.3. Kanal

İletişimin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi; mesajın gönderimi ve algılanması ile kanalın doğru seçilmesi sayesinde mümkün olmaktadır (Zıllıoğlu, 2010).

İletişimin çok kanallı bir süreç, her bir duyu organı da farklı bir iletişim kanalıdır. Kaynaktan gelen bir mesajın en az bir duyu organına iletilmesi gerekmektedir. İletişim sürecinde rol alan duyu organı sayısı arttıkça iletişimin etkinliği de o derece artacaktır.

2.2.4. Alıcı

İletişim sürecinde kaynağın mesajı gönderdiği, kişi ya da gruptur. Mesaj, alıcının kendi anlayışına göre değerlendirilir. Bu yüzden etkili iletişim açısından, alıcının mesajı anlayabilmesi, yorumlayabilmesi ve önyargısız bir şekilde analiz edebilmesi büyük önem taşımaktadır (Şahin, 2007).

2.2.5. Geri Bildirim

Mesaj hatasız bir biçimde iletildiyse; bu durum mesajın alındığı, algılandığı, olması gerektiği şekilde yorumlandığı, alıcının geri bildirim göndermek için hazır olduğunu ifade eder (Mısırlı, 2008).

Turanlı'ya (1999) göre geri bildirim, öğretimde vazgeçilmez bir unsurdur. Bunun nedeni, geri bildirim sayesinde öğrenciler tarafından yapılan işlerin ne derece kayda değer olduğunun öğrenilmesine imkan tanıması ve öğrencilerin kendi çalışmalarının sonucunu görebilmeleridir.

2.3. İletişim Becerisi

İletişim becerisi, ''kişinin duygu, düşünce, inanç ve tutumlarını anlaşılabilir ve amacına uygun bir şekilde karşısındakine aktarabilme becerisidir.'' (Saran, Özgür, Khorshid, Vatan, Yalçınkaya, 2004; akt. Alper, 2007).

İletişim becerilerinin doğuştan var olduğunu savunanlar olduğu gibi, iletişim yöntemlerinin birçok öğesinin sonradan öğrenilebilir ve öğretilebilir özelliklere sahip olduğunu düşünenlerde mevcuttur (Korkut, 2004). Demirci (2002) 'ye göre sosyal beceri olarak kabul edilen iletişim becerilerini kazanmak isteyen herkes öğrenebilir. Aynı zamanda iletişim becerileri, bilgiyi üretme, aktarma ve anlamlandırma faaliyetini kapsayan iletişim süreci tarafından da etkilenmektedir (Dökmen, 2016).

İletişim gerçekleşirken, karşıdakini anlama, onun duygu ve düşüncelerini onunla özdeşerek görme duyarlılığı kazanmada iletişim becerilerinin önemi büyüktür (Künüçen, 2009). İletişim becerilerine sahip olunması, bireylerin aralarındaki birçok sorunu çözmelerini, birbirlerine ve çevreye uyum sağlamalarını kolaylaştırır. Bireylere iletişim esnasındaki yanlışları fark ettirilir ve iletişimin nasıl olması gerektiği öğretilirse; iletişim becerilerinin geliştirilmesine fırsat sunulur (Friedrich vd. 1985; akt. Ersanlı ve Balcı, 1998).

İletişim becerilerini kazanmak ve etkili bir şekilde kullanmak, kişilerarası ilişkileri düzenlemesi ve kolaylaştırması bakımından büyük önem taşımaktadır (Kılıçarslan, 2011). Bu becerileri doğru kullanan kişilerin karşılarına çıkan sorunlarla başa çıkabildikleri, sağlıklı ilişkiler geliştirebildikleri ve iş yaşamlarında başarılı oldukları görülmüştür (Deniz, 2003).

İletişim becerisi gelişmiş olan kişilerin, toplumsal hayatta karşılaştıkları sorunları çözmede daha etkili olabildikleri, doyum sağlayan ilişkiler kurabildikleri, problemlerle başa çıkmada daha başarılı olabildiklerini söylemek doğru olacaktır (Cüceloğlu, 2016). Aynı zamanda, iletişim becerileri kişinin karşı karşıya kaldığı durumla ilgili, var olan bakış açısını sorgulamayı içermekte ve bu beceriyi kazanmış birisi kendisine yöneltilen eleştiri, uyarı vb. karşısında duruma birçok açıdan anlam verme yeteneğine sahip olabilmektedir (Özer, 2008).

Sosyal ilişkilerin yoğun yaşandığı öğretmenlik mesleğinde, öğretmenlerin belirli niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bu niteliklerden biri de iletişim becerileridir. Öğretmenin eğitim öğretim faaliyetlerini etkili sürdürebilmesi açısından iletişim becerileri önemli bir yere sahiptir. İletişim becerileri sosyal ilişkilerin kurulduğu, insan ilişkilerinin ön planda olduğu mesleklerde daha da önemli görülmektedir (Toy, 2007).

2.4. Temel İletişim Becerileri

Öğretim faaliyetlerine rehberlik eden kişilerin sınıf içinde ve dışında çocuklarla iletişim sorunu yaşamaması için etkili konuşma ve dinleme becerilerine sahip olması, empatik olması ve beden dilini etkili bir şekilde kullanabiliyor olması önemlidir. Sosyal beceri olarak kabul edilen iletişim becerileri, içerisinde, bir araya geldiklerinde bir bütün olan konuşma ve dinleme becerisi, empati, beden dilini kullanabilme, sözlü ve sözsüz iletişim gibi yeterlikleri barındırır (Demirci, 2002).

2.4.1. Konuşma

Belirli bir deneyimin akılcı ve belli bir amaca yönelik olarak başkalarına aktarılması, sistemli bir aracı gerektirir. Bu araç, insanın üretim sürecinde diğer insanlarla ilişki kurma zorunluluğundan doğan konuşmadır (Tolan, İsen ve Batmaz, 1985). Konuşma, insanlar arası ilişkilerde karşılıklı etkileşim halinde olunan bir süreçtir (Sabuncuoğlu ve Gümüş, 2008). Konuşma becerisi, aile, sosyal, iş ve okul ortamları dahil olmak üzere hemen her ortamda ilişki kurmada temel bir beceridir. Bu yolla birbirimizle fikir ve duygu alışverişi yaparız (Stevens, 1997).

Kişi konuşarak iletişime geçeceği zaman kullanacağı kelimelere ve söylem şekline dikkat etmelidir. Açık ve net ifadeler kullanmak, soyut ifadeler yerine somut ifadeler kullanmak anlaşılmayı kolaylaştırıcı etki yapacaktır. Bununla birlikte konuşmanın hızı, ses tonu, perdesi ve yüksekliği etkili ve anlaşılır bir konuşma yapılabilmesinde önemlidir (Arabacı, 2012).

Sınıf içerisinde iletişim kurulurken, sürekli bir etkileşim halinde olan öğrenci ve öğretmen arasında duygu ve düşünce paylaşımı konuşma faaliyeti ile gerçekleşmektedir. Dolayısıyla öğrenci öğretmenin, öğretmende öğrencinin ne dediğini açık ve kolay bir şekilde anlayabilmelidir. Bunun için aşağıda belirtilen noktalara dikkat edilmelidir:

- Karşımızdaki kişiye duygu ve düşüncelerimizi açık bir şekilde iletmek istiyorsak bedensel hareketlerden yararlanılmalıdır.
- Ses tonu tek düze olmamalıdır.
- Öğretmenin sesi, öğrencisine, onun amacını, tutumunu, inancını, iyi niyetini ve güvenini yansıtmalıdır.
- Öğretmen, öğrencinin anlayabileceği bir dilde konuşmalıdır.
- Konuşmacı kendisini eleştirebilmelidir (Pollard, 2006; akt. Hazneci, 2012).

2.4.2. Dinleme

Dinleme sadece duymak demek değildir. Sözcükleri anlamayı ve aktarılmak istenen mesajı algılamayı ifade eder. Sadece mesajı algılamamızda yeterli olmaz, bunu karşımızdaki kişiye de göstermemiz gerekir (Hale ve Whitlam, 1998). Çünkü insanlar kendilerini ifade ederken işittikleri ve anlaşıldıklarına dair noktaları gözetirler (Kirschner ve Brinkman, 2003; akt. Kangal-Erdem 2013).

Dinleme iletişim kurulan kişinin bilgiyi duyduğunda anlamlandırması ve bu bilgiyi hatırlayabilmesidir. Kişiler arasında pozitif ilişkiler geliştirmek, bilgiye ulaşma, anlama ve

yardım etme, karşıdaki kişinin kabul ve değer gördüğünü hissettirmesi bakımından dinleme önemli bir davranış ve iletişim becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Mckay, Davis ve Fanning, 2010).

Sınıfta çocukların duygu, düşünce ve fikirlerini anlamak, onlardan gelen sorulara doğru yanıtlar verebilmek, eğitim ve öğretimin aksamadan yapılabilmesini sağlamak için öğretmenin etkin dinleme becerilerine sahip olması önemli görülmektedir (Çam, 1999).

Çocukla kurulan iletişimde, öğretmenlerde bulunması beklenen dinleme becerisi, çocuğun öğretmeni tarafından kabul ve değer gördüğünü, saygı duyulan biri olarak algılanmasına yardım eder (Gordon, 2014). Aynı zamanda öğretmenler, dinleme becerilerini kullanarak duygu ve düşüncelerini ifade eden çocukların problemlerini çözmelerinde, onlara rehberlik edebilirler (Selimhocaoğlu, 2004).

İyi bir dinleme becerisine sahip öğretmen, iletişim kurduğu çocuğun sadece sözcüklerini dikkate almaz, çocukların mimiklerini, bedeniyle yaptığı hareketleri birlikte değerlendirilir (Bulut, 2008). Bu şekilde öğretmen çocuğa etkin dinlenildiğini hissettirmiş, seni anlıyorum, sana değer veriyorum ve saygı gösteriyorum iletilerini de göndermiş olur (Deniz, 2006).

2.4.2.1. Aktif Dinleme

Aktif dinleme kavramını psikolog Carl Rogers bulmuştur. Rogers'a göre aktif dinleme, kendini konuşanın yerine koyma yeteneğidir. Bu tutum karşınızdaki kişinin duygularını onun bakış açısından anlamanızı sağlar. Aynı zamanda konuşana anlattıklarıyla gerçekten ilgili olduğunuzu gösterir (Kangal Erdem, 2013). Konuşana anlattıklarını anladığınızı göstermenin yolu geri yansıtmadır. Bu şu yollarla yapılabilir (Sayers, Bingaman, Graham ve Wheeler, 1993).

-Anlattıklarına açıklık getirmesini istemek (''ne demek istediğinizi anlamadım'').

-Sözlerini yorumlamak ya da başka türle ifade etmek (''demek istiyorsun ki …'').

-Duygularını yansıtmak (''kendini … gibi mi hissediyorsun?'').

-Başlıca fikir ve duygularını özetlemek (''bu ana kadar söylediklerinizden anlıyorum ki …'').

Aktif dinlemeye hazırlanmanın en iyi yolu, iletişim hareketindeki katılımcı gibi (fiziksel ve zihinsel olarak) hareket etmektir. Bu dinlerken rahatsız ve gergin olmanız anlamına gelmemelidir. Vücudunuzun duruşu, zihninizin aktifliğini yansıtmalıdır (DeVito, 1994; akt.

Kangal Erdem, 2013). Yani birey kendisini aktif dinlemeye hazırlamalı, dinlediğini bedensel hareketleriyle de göstermelidir.

2.4.2.2. Pasif Dinleme

Pasif dinleme yani konuşmama ve konuşmacıya soru yöneltmeden dinleme, iletişimi kabul etmede çok güçlü bir araçtır. Pasif dinleme konuşmacıya kendi varlığını kabul eden fakat yorum yapmayan, destekleyen fakat araya girmeyen birinin varlığında kendi düşünce ve fikirlerini geliştirme imkânı verir (Sayers, Bingaman, Graham ve Wheeler, 1993). Buradaki katılım konuşmacının rahatlamasını sağlayabilir ve sizin vereceğiniz tepkilerle konuşmasını sürdürebilir.

Pasif dinleme şu durumlarda faydalıdır:

- Konuşan kendisi için anlamlı bir olayı kendisi için paylaşmak istediğinde.
- Konuşan heyecanını ifade etmek istediğinde.
- Konuşan sorununa çözüm bulmak için sesli düşünmeyi istediğinde (Sayers, Bingaman, Graham ve Wheeler, 1993).

2.4.2.3. Etkili Dinlemeye Engel Olan Faktörler

- Fiziksel engel ve rahatsızlıklar: Özellikle okul öncesi çocuklarda fiziksel rahatsızlıklar nedeniyle çocuk, dinleme eylemini yapamaz. Alıcı konumundaki kişilerin kulak rahatsızlıkları ya da bazı çocuklarda görülen göz bozuklukları ya da diğer fiziki rahatsızlıklar dinleme eyleminin oluşmasına engel olabilir.
- Düşünce hızı: Konuşmacı, dinleyicinin düşünme hızını hesaba katmaz ve ardı ardına konuşursa dinleyici dinleme eylemini yarım bırakabilir.
- Ön yargılar: Alıcı ya da verici mesaj iletilmeden ön yargılara sahipse ve bu ön yargılar yüzünden konuşmayı sözlü ya da sözsüz iletişimle dışa vurmuşsa karşı tarafın dinleme eylemi olumlu sonuçlanamayabilir. Özellikle öğretmenlerin ön yargılarından kurtulduğu durumlarda, dinleme eylemi olumlu sonuçlanır. Çocuk kendisinin öğretmeni tarafından asla takdir edilmeyeceğine inanırsa karşısındakini dinlemeyebilir.
- Bölünmeler: Verici durumunda bulunan kişinin söyledikleri farkında olmadan ya da isteyerek oluşan bölünmeler alıcının dinleme eyleminin gerçekleşmesini engelleyebilir (Çetindağ, 2011).

2.4.3. Empati

Bireyin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyup, onun duygularını ve düşüncelerini bir bütün olarak algılaması, hissetmesi ve hissettiğini ona davranış, duygu ve tutumuyla açıklayabilmesine empati denir (Dökmen, 2016). Empati etkili iletişim sürecinin gerçekleşmesinde, konuşma ve dinleme becerilerine katkı sunarak, iki beceri arasında bir köprü özelliği görür (Arabacı, 2012). Empati, bireylere diğer insanların iç dünyasını tanıma fırsatı sunar (Dökmen, 2016).

Etkili iletişim kurmanın yolu, empati kurarak insanı anlamaktan ve beklentilerini karşılamaktan geçmektedir (Kılıç, 2005). Bu sayede iletişiminde empatik davranışlar sergileyen insanların sosyal hayatı olumlu yönde etkilenmektedir (Uğurlu, 2013).

Öğretmenlerin sahip olması gereken iletişim becerilerinden biri de empatidir. Bu beceriye sahip öğretmen, olaylara çocuğun gözünden bakabilir, öğrencileriyle empati kuran öğretmen, öğrencilerine değerli olduklarını hissettirir (Elikesik, 2013). Çocukların yaşamlarında onları etkileyen okul öncesi öğretmenlerinin empatik tavırlar sergilemesi, çocuklarla etkili iletişim kurmak için gereken koşulları oluşturması, çocukların kendilerine güven duymalarını sağlaması, olumlu benlik gelişimi ve kendilerini gerçekleştirmelerine fırsat tanıması çocukların topluma her açıdan sağlıklı ve başarılı bireyler olarak katılmalarını sağlayacaktır (Çelik ve Çağdaş, 2010). Küçük yaştaki çocukların empati kurulabildiği ve eğitim ile birlikte empatik yaklaşımlar sergileyebildikleri bilinmektedir (Cüceloğlu, 2016).

2.4.4. Beden Dilini Kullanma

İnsanlar sadece konuşarak iletişim kurmazlar. Konuşmanın yanı sıra beden dili de iletişim kurmanın bir diğer yolu olarak nitelenebilir. Sözlü iletişim biçimi olan konuşmadan farklı olarak, sözsüz iletişim dediğimiz beden dili yoluyla da diğer insanlara mesaj verir, onlarla iletişim kurarız (Işık, 2013).

Konuşurken duygu ve düşüncelerimizden farklı konuşabiliriz, fakat beden hareketlerimizi duygu ve düşüncelerimizden bağımsız yaşayamayız. Konuşmanın gerçekleşmediği zamanlarda iletişim yarıda kalmaz çünkü gözler, beden duruşu, mimik ve jestler, kol ve bacak hareketleri, oturma biçimi yani beden dili birçok ileti vermeye devam eder. Sözel iletiler düşünceleri yansıtırken, sözsüz mesajlar duygu ve düşünceleri daha samimi ve gerçek bir şekilde yansıtır. Sözlü olmayan iletişimde ise insanlar birbirlerine konuşma yapmadan mesaj iletirler, ne söylediklerinden çok ne yaptıkları ön plandadır (Dökmen, 2016).

Selçuk'a (2000) göre, ''Öğretmenin sınıf içindeki duruşu, sesiyle hareketleri arasındaki uyum, hareketli veya yavaş oluşu, sakin veya sinirli oluşu ellerini nasıl kullandığı, hep beden hareketleri ve jestlerle ilgilidir''.

Eğitim ortamında, etkili bir şekilde kullanılan sözsüz iletişim becerileri önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerden gelen sözsüz mesajları anlayabilmek için iyi bir gözlemci olmak ve öğrencileri iyi tanımak gerekir. Öğretmenin kullandığı sözsüz mesajların da çocuklar tarafından aynı şekilde yorumlanıyor olması önemlidir. Bu yüzden öğretmenin, anlamlarının herkesçe aynı kabul edilen mesajlar kullanması gerekmektedir (Ceylan, 2017).

2.5. Öğretmen ve İletişim Becerilerini Kullanma

Etkili iletişim becerileri, her türlü insan ilişkisinde ve meslek alanında, kişilerarası iletişimi kolaylaştırıcı rol oynamaktadır. Özellikle insan ilişkilerinin yoğun yaşandığı mesleklerde görev yapan insanların başarısı, iletişim becerilerini doğru ve etkili bir şekilde kullanabilmekle mümkün olmaktadır (Balcı, 1996). Egan (1994) insanlarla birlikte olmayı gerektiren meslek alanlarında çalışan kişilerde, bu becerilerin gelişmiş olmasının gerekliliğinden bahsetmektedir.

İletişim becerilerinin etkili şekilde kullanımının gerekli olduğu mesleklerden biri de, öğretmenlik mesleğidir. Öğrenme ortamlarında, öğrencilere rehberlik etmesi açısından öğretmenlerin, iletişim becerilerine sahip olması büyük önem taşımaktadır (Ocak ve Erşen, 2015). Aynı zamanda sınıfın etkili bir şekilde yönetilmesi, öğretmenin, öğrencilerinin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini fark etmesiyle olanaklı hale gelmektedir. Öğretmenin sınıfındaki çocukları tanıyabilmesi ve onlar tarafından fark edilebilir olması için de etkili iletişim becerilerine sahip olması gerekmektedir (Demiray, 2008).

Etkili bir öğretmen iyi bir uzman olmanın yanı sıra iyi de bir iletişimci olmak zorundadır (Güçlü, 1998). Polk (2006), etkili bir öğretmenin, iyi akademik performansa, iletişim becerisine, yaratıcılığa, pedagojik bilgiye, kendini geliştirmesine, yaşam boyu öğrenmeye kişilik ve yetenek alanlarında yeteri kadar bilgiye sahip olması gerektiğini belirtmiştir.

Etkili öğretmen ve öğrenci iletişiminin kurulmasında öğretmenin üç temel iletişim becerisine sahip olması gerekmektedir. Bunlar;

- Açık ve saydam olma becerisi,
- Konuşma ve aktarma becerileri,

- Alma ve dinleme becerileridir (Selimhocaoğlu, 2004).

Okul öncesi eğitiminde görev alacak öğretmenlerin, uzun süre çocuklarla birlikte olması, bu dönemdeki çocukların kendileri ile iletişimde olan, kendi heyecanlarını paylaşan öğretmene güven duymasını sağlar. Bu nedenle de okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla iyi iletişim kurabilen bireyler olması önemlidir. Aynı zamanda öğretmenin ebeveynle ve okul çalışanlarıyla olumlu ilişkiler geliştirebilmesi için de iletişim becerilerinin gelişmiş olması önemli görülmektedir (Köksal Akyol ve Koçer Çiftçibaşı, 2005).

Bir öğretmen iletişim becerilerine sahipse ve bu becerileri etkili bir şekilde kullanabiliyorsa; öğrencilerine karşı daha anlayışlı olur, onları oldukları gibi kabullenir ve onlara karşı daha pozitif yaklaşım gösterir. Öğrenciler de böyle bir ortamda öğretmene ve yaşıtlarına karşı olumlu davranış geliştirirler (Kısaç, 2014).

İletişim becerilerini kullanma, öğretmenlere; içten ve samimi olma, çocuklarla kurulan ilişkilerden mutluluk duyma, çocukları daha iyi anlama, onları benimseyerek onlara karşı daha olumlu düşünceler geliştirmelerine yardımcı olur. Bununla birlikte öğrenciye, kendini ifade etme şansı vererek, sorumluluk duygusunun geliştiği durumlar sunarak akranlarına ve öğretmenlerine karşı olumlu yanıt vermelerini sağlar (Jones ve Jones, 1998; akt. Nacar, 2010).

Öğretmen etkili iletişim becerilerini kullanmaya çalışırken, çocukların ihtiyaç duyacağı temel unsurları karşılayabilecek ilişkiler düzenini oluşturmalıdır. Etkili iletişim becerisinin kullanılmasında öğretmenler çocuklara aşağıdaki olanakları sağlaması gerekmektedir:

- Sıcakkanlı davranışlarda bulunmalı ve çocuklarla olan ilişkilerinden zevk duymalıdır.
- Çocukların kendi istek ve ihtiyaçlarını sınıf ortamında ifade edebilmelerini desteklemelidir.
- Çocukları anlamalı, onları kabul etmeli ve onların olumlu duygular yaşamalarına fırsat vermelidir.
- Çocuklarla ilgilenme konusunda uygun ortamlar oluşturmalıdır (Jones ve Jones,1998; akt. Çelik, 2012).

İletişim sürecinde, etkili öğretmen çocuk ilişkisi oluşturmada ve devam ettirmede ileti alma kadar ileti göndermede etkilidir. Çocukları dinlerken onlara önyargısız yaklaşan, onları anlamaya çalışan, dikkatini yüksek tutan öğretmenler, çocuğa değerli olduğunu hissettirir, duygularının kabul edildiğini gösterir ve kendisini ifade etmesi için güven duygusunun gelişimine fırsat vermiş olur (Edwards, 1993; akt. Ceylan, 2017). Yapılan çalışmalarda iletişim becerilerini etkili şekilde kullanan öğretmenlerin, öğrencileriyle olumlu ilişkiler

kurduğu ve öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkiledikleri görülmüştür (Şen ve Erişen, 2002).

Öğretmen çocukla iletişim kurarken onunla eş duyum içerisinde olmalı, açık, net ve samimi olabilmeli, kendisini, çocuğun onu anlayabileceği şekilde açıklayabilmeli ve çocukla işbirliği yapabilmede iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanmalıdır (Durak Demirhan, 2012). Bunu sağlamak için, öğretmenlerin iletişim becerilerinden olan empati, sözsüz iletişim (beden dili), dinleme, konuşma, doğru mesajlar gönderebilme becerilerinin de gelişmiş düzeyde olması gerekmektedir (Gordon, 2014).

Öğretmenler sahip oldukları iletişim becerilerini, sınıf ortamında problemlerin çözümünde, demokratik kararlar almada ve çatışmaların önlenmesinde etkili bir şekilde kullanabilmelidir (Güçlü, 1998). Öğrencilere sınıfta kendilerini rahat ve özgür bir şekilde ifade edebilecekleri güvenli bir öğrenme ortamı sağlama ve bunu sürdürmede büyük ölçüde öğretmenin sahip olduğu ve bunları etkili bir şekilde kullandığı iletişim becerilerine bağlıdır (Özdemir ve Yalın, 1999).

Etkili iletişim becerilerini kullanma, öğrenci ihtiyaçlarını karşılamanın yanı sıra öğretmenlerin kendi ihtiyaçlarını karşılaması ve mesleki hedeflerini gerçekleştirmelerine de fırsat sunar (Celep, 2004). Öğretmenlerin iletişim beceri düzeylerinin düşük olması kişisel yeterliklerini ve mesleki performanslarını olumsuz yönde etkiler (Yılmaz, 2011).

İletişim becerisinde öğretmenlerin daha etkin olabilmesi maksadıyla geliştirilen iletişim yollarından bazıları aşağıda olduğu gibidir:

- Öğretmenlerin, çocukların birbirlerini ve öğretmenlerini dinleme alışkanlığı kazandırılmalıdır.
- Öğretim etkinlikleri, çocukların katılımı sağlanarak gerçekleştirilmelidir.
- Çocuklar işbirliği içerisinde çalışmaya özendirilmelidir.
- Öğretmenin mesajlarını ben dili ile yansıtması önemlidir.
- Öğretmen öğrenim sürecine rehberlik ederken farklı öğretim, yöntem ve tekniklerinden yararlanmalıdır (Ünal ve Ada, 2003).

2.6. Sınıf İçi İletişim

Okul, iletişim sürecinin yoğun yaşandığı ortamlardan biridir (Kaya, 2010). Okullardaki öğrenme ve öğretme süreci, bireylerin tutum ve davranışlarına yön vermektedir. Tomul'a

(2012) göre gerçekleştirilen bu öğrenme öğretme sürecinin temel dinamiğini iletişim oluşturmaktadır.

Sınıf; eğitsel hedeflere ulaşabilmeleri maksadıyla öğretmenler ile öğrencilerin kendilerinde mevcut bilgi, beceri ve yaşantıları, belirli iletişim vasıtalarıyla paylaştıkları ortamdır (Vatansever Bayraktar, 2015). Sınıf içerisinde en yoğun iletişim, öğretmen ve öğrenci arasında gerçekleşir. İletişim, çok kapsamlı ve çeşitli boyutları içeren bir kavram olduğu için, sınıf içerisinde sadece öğretmen ile çocuk arasında değil, çocuktan öğretmene ve çevreden hepsine yönelik gerçekleşen bir süreci kapsamaktadır. Bundan dolayı öğretmen sınıf içi iletişim konusunda bilgi sahibi olmalıdır (Demiray, 2008).

2.7. Sınıf İçi İletişim Süreci

Sınıf içerisindeki iletişim, çocuk-öğretmen, çocuk-çocuk arasında gerçekleşmektedir ve bunun sağlanabilmesi için çocuk katılımı desteklenmelidir (Ergin ve Birol, 2000). Öğretmenler sınıf içerisinde etkili iletişim sağlayabilmek için; ders etkinlikleri ya da serbest zamanlarda empati, koşulsuz kabul, saygı gibi konularda öğrencileri bilinçlendirme çalışmaları planlayabilir, öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştirerek, bu davranışların kalıcılığına katkıda bulunabilir (Kaya, 2010).

Öğretmen çocuklarla olumlu ve etkili iletişim kurmaya çalışırken, çocukları tanımaya çalışmalı, onlarla olan ilişkisini gözden geçirmeli, öğrencileriyle yakın ilişkiler kurmak için fırsat oluşturmalıdır. Öğretmen eğitim-öğretim faaliyetlerinin yüksek kaliteye çıkarak sürdürülebilmesi için öğrencilerin hayatına etki eden çevresel ve sosyal faktörleri öğrenmeye önem vermelidir. Çünkü genellikle çocuklar kendilerini iyi tanıyan öğretmenleri kendilerine daha yakın hissetmektedirler (Jones, 2001; akt. Levent, 2011).

Öğretmenlerin sınıf içerisinde iletişim kurulurken konuşma ve dinleme becerilerinin birlikte olmasına, öğrencilerin açıkça ve çekinmeden duygu, düşünce ve fikirlerini ortaya koymalarına dikkat etmeleri gerekmektedir (Altıntaş ve Çamur, 2013). Öğretmenler iyi birer konuşmacı ve dinleyici olmak zorunda ve bu nedenle de iletişim sürecinde şu noktalara önem vermeleri gerekmektedir:

- Çocukların kendini ifade etmesine izin vermeli,
- Çocukların görüşüne saygı göstermeli,
- Çocuklara isimleriyle hitap etmeli,
- Olumlu bir atmosfer oluşturmalı,

- Eleştiriyi kişi odaklı değil, davranış odaklı yapmalı,
- Yapmacık davranışlardan kaçınmalı,
- Öğrenciyi motive edici bir üslup kullanmalı,
- Konuşurken öğrencisinin yüzüne bakmalı ve göz teması kurmalıdır (Akbaşlı, 2010).

Öğretmenin çocuklarla kuracağı iletişim; onların ilgisini, ihtiyaçlarını, hazırbulunuşluk düzeylerini, tecrübelerini, öğrenmeye karşı olan tutumlarını öğrenmesine ve buradan hareketle öğrenim sürecini düzenlemesine yardımcı olmaktadır.

Bilgi alış verişinde en önemli iletişim aracı dildir. Öğretmenlerin çocukların anlayabilecekleri bir dille konuşmaları öğretme öğrenme sürecinde önem arz etmektedir. Çocuğun bilgisi dışında olan sözcük ve kelimelerin seçilmesi sonucunda iletişim kopabilir ve çocuğun etkinliğe ya da çalışmaya olan ilgisi azalabilir.

Öğretmenler çocuklarla etkili bir iletişim kurabilmek için, iyi birer dinleyici ve konuşmacı olmak zorundadır. Ses tonlarını ayarlayabilmeli, vurgu ve tonlara dikkat etmeli, tekrar eden ifadeleri kullanmaktan kaçınmalı, konuşma süresini uzatmamalı ve çocuğa da yeri geldiğinde söz hakkı tanımalıdır. Öğretmen vücut diliyle öğrenciyi dinlediğini kendisine hissettirerek öğrencisinin konuşması esnasında ona odaklandığını göstermelidir.

2.8. İletişim Engelleri

Her iletişim ortamında olduğu gibi sınıf içerisinde de öğretmen öğrenci arasında gerçekleşen iletişim sürecine engel olan durumlar vardır (Kaya, 2010).

Öğretmen, Gordon tarafından sıralanan ve kabul edilmezliğin dili olarak nitelenen iletişim engellerinden kaçınmak durumundadır. Bu iletişim engelleri:

- Emir vermek, yönlendirmede bulunmak,
- Öğüt vermek, çözüm ve öneri getirmek,
- Ahlak dersi vermek,
- Yargılamak, aynı düşüncede olmamak, eleştirmek,
- Uyarmak, gözdağı vermek,
- Yorumlamak, tanı koymak, alay etmek, ad takmak,
- Soru sormak, sorguya çekmek,
- Nutuk çekmek,
- Avutmak,

- Sözünden dönmek, oyalamak (Gordon, 2014).

Gordon'a göre, bu maddeler iki yönlü iletişimin yavaşlamasına neden olur ve hatta iletişimi engelleyerek tamamen yok olmasına sebebiyet vermektedir (Gordon, 2014).

Kaya'ya göre ise sınıfta öğretmenin sebep olduğu iletişim engellerini; öğretmenin öğrencilerini gerektiği kadar tanıyamaması, alanında yeteri kadar bilgi sahibi olmaması, öğrenciler tarafından güvenilir ve samimi bulunmaması, mesajlarını sadece sözel yollarla ifade etmeye çalışması, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmıyor olması, etkili iletişim becerilerine sahip olmayışı şeklinde ifade ederken, öğrencilerden kaynaklanan iletişim engellerini ise; motivasyon eksikliği, öğretmenden gelen mesajlara tepki vermekten kaçınması, sürekli hayal dünyasında gezinmesi olarak ifade etmiştir (Kaya, 2010).

Öğretmen sınıfta sağlıklı ve etkili iletişim ortamı kurmak istiyorsa, sıcak ve samimi bir sınıf iklimi oluşturmalı, iletişim engellerinden uzak durmalıdır (Altıntaş ve Çamur, 2013).

2.9. Sınıf İçi İletişimi Etkileyen Faktörler

Öğrenme ortamına ilişkin olumsuz faktörler arasında, öğrenci beden ölçülerine uymayan rahatsız oturma yerinin bulunması, pis, havasız, ışıksız, aşırı sıcak veya soğuk, gürültülü alanların olması gösterilebilmektedir. Sınıflardaki araç gereçlerin yetersiz olması, çocukların seviyesinde olmaması ve onların yaşına uygun olmaması veya konularla alakalı olmaması, kullanışlı olmaması, bozuk olması, rahatsız edici bir görüntü veya sese sahip olması sınıf ortamında iletişimi sekteye uğratan faktörlerdendir. Olumsuz faktörlerin düzenlenmesi çocuk ve öğretmen arasındaki iletişimin daha sağlıklı ve doğru olmasına imkan sunacaktır (Çetindağ, 2011).

Öğretmenlerin konuşurken vurgu ve ses tonunu yanlış kullanması, alaycı davranışlar sergilemesi, telaffuzunun bozuk olması ve şiveli konuşması, bilinmeyen kavram ve ifadeler kullanması, çok sayıda bilgi içeren mesajlar vermesi, eşit davranmaması ve sürekli öğütler vermesi iletişimde büyük engeller oluşturarak olumsuz etkiler doğurmaktadır. Ayrıca çocuğun sahip olduğu sağlık sorunları, kültürel farklılıklar, sahip olunan ön yargılar ve fiziksel ortamda oluşabilecek olumsuzluklar, öğretmen ve çocuk arasındaki iletişimi sekteye uğratmaktadır (Beytekin ve Yalçınkaya, 2014).

Alıcı ya da vericinin iletişimin amacını tam olarak anlayamaması, fizyolojik ya da psikolojik bir özrü olması, ortamın güvenli olmaması, paylaşılan alanların az olması, sevgi ve saygıdan

yoksun olunması barınma ya da beslenme gereksinimlerinin bulunması, alıcının ve vericinin birbirine güvenmemesi de iletişimi olumsuz etkilemektedir (Çetindağ, 2011).

2.10. Sınıf Yönetimi

Ülkemizde eğitim öğretim faaliyetlerinin büyük bir kısmının gerçekleştirildiği yer, sınıflardır. Sarıtaş (2003) sınıfların, eğitimin gerçekleştiği en temel ve küçük alanlar olduğunu ifade etmiştir.

Sınıf, önceden planlanmış davranışların kazandırılması için ortak özellikleri bulunan öğrenci gruplarının, öğretim etkinliklerini gerçekleştirdiği yerdir. Sınıf denilince, öğretimin yapıldığı yer kadar, araç gereç, öğretmen ve öğrenci de akla gelmelidir (Çalık, 2011).

Sınıfta, öğrenciye yeni davranış ve bilgiler kazandırılmaya çalışılırken, bir yandan da eksik, hatalı davranışları ve bilgileri planlanarak düzeltilmeye ve değiştirilmeye çalışılır (Demirtaş, 2009). Bunu gerçekleştirirken öğretmenlerin ulaşmayı planladıkları en önemli amaçlarından birisi de sınıflarını iyi yönetebilmektir.

Örgün eğitimin öğelerini oluşturan öğrenim süreci, öğretmen, öğrenci, öğretim teknikleri, eğitim programı, zaman ve eğitim teknolojisi sınıf içerisinde bir arada bulunmaktadır. Öğretmenler bu öğeler arasındaki devamlı ve anlamlı bir eş güdüm sağlayıcı ve sınıfta yapılacak olan uygulamaların destekleyicisi konumundadır (Toprakçı, 2002). Dolayısıyla sınıf yönetimi, öğretmenin sınıf ortamında gerçekleştireceği uygulamaların en faydalı ve ideal biçimde yapılabilmesi için istifade edeceği en önemli araçlardan biri olarak öne çıkmaktadır (Uyanık Balat, 2011).

Çelik (2012) sınıf yönetimini, sınıf kurallarının öğrencilerle birlikte belirlenmesi, uygun bir sınıf düzeninin sağlanması, öğretim etkinliklerinin doğru bir şekilde gerçekleştirilmesi, zamanın etkili bir şekilde yönetilmesi ve öğrenci davranışlarının değerlendirilerek olumlu bir öğrenme iklimi oluşturma süreci olarak tanımlamıştır.

Başar (2010) sınıf yönetimini, içerisinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanak ve süreçlerin sağlanması ve sürdürülmesi olarak tanımlarken; Turan (2011) sınıfta pozitif bir öğrenme iklimi oluşturma, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilme potansiyellerini ortaya koyabilmelerine fırsat sunma süreci olarak tanımlamıştır.

Lemlech (1991) sınıf yönetiminin; sınıf yaşamının ve sınıf çevresinin düzenlenmesi, öğretimin programlanması, kaynakların organize edilmesi, öğrencinin gelişimine rehber olunması ve sınıfta meydana gelebilecek sorunların önceden tahmin edilerek bu konuda tedbir alınması işlemlerinden oluştuğunu ifade etmektedir (akt. Akın ve Koçak, 2007).

Sınıf yönetimi, sınıf içi etkinliklerin etkili bir şekilde yürütülmesi ve sınıftaki kesintileri en aza indirme tekniklerini içermektedir (Seifert, 1991; akt. Erol, 2014). Lasley (1994) sınıf yönetiminin öğretim uygulamalarının en karmaşık ve zor bir yanı olduğunu fakat aynı zamanda pedagojik başarı sağlamaları yolunda öğretmenlerin öğrenmeleri gereken en önemli özelliklerden biri olduğu ifade etmiştir. Brophy (1999) sınıf yönetiminde başarı sağlamanın, öğrenme ortamının etkili bir şekilde oluşturulması ve bu ortamın sürdürülmesiyle gerçekleşeceğini söylemiştir.

Yukarıda ifade edilen açıklamalar dikkate alındığında, sınıf yönetimi ile ilgili tanımlarda birçok ortak noktanın bulunduğunu ve sınıf yönetiminin kendine has bir takım özellikler barındırdığını göstermektedir. Bu açıklamalara baktığımızda sınıf yönetiminin, öğrenci, öğretmen, eğitim programı, zaman, mekân, iletişim, kaynak gibi sınıfta yer alan öğelerin bir düzen içerisinde öğrencilerin öğrenmelerine katkıda bulunarak olumlu bir sınıf ortamı oluşturmasıdır şeklinde ifade edebiliriz.

2.11. Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi

Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi, çocuğa göre düzenlenen bir sınıf ortamında, çocuğa ait temel gereksinimler göz önünde bulundurularak onu her açıdan geliştiren bir program ile çocuğu merkeze alan ve esas eğitim yöntemi olarak oyunun kullanıldığı uygulamalara ilişkin bilgi, beceri ve davranışlardır (Uyanık Balat, 2011).

Okul öncesi öğretmenleri sınıf yönetimi planlarında; fiziksel çevre, öğrenmede olumlu ortamın oluşturulmasıyla oluşan psikolojik çevre, sınıf süreci, davranış kuralları ve iletişim kuralları öğelerini dikkate almalıdır (Wells, 2004; akt. Nur, 2012). İyi yönetilen bir sınıfın ortaya çıkması için zaman ve gayret gerekmektedir. Etkili öğretim ve öğrenim ile etkili yönetim anlayışının bir bütün şeklinde düşünülmesi gerekmektedir (Finger ve Bamford, 2010).

Oktay (2009) okul öncesi dönem çocuğunun temel gereksinimlerini şu şekilde belirtmiştir:

- *Sevgi ve ilgi:* Sevgi, çocuğun yaşamında doğduğu ilk andan itibaren temel gıdasıdır. Hiçbir çocuk sevgiden yoksun bir ortamda sağlıklı bir şekilde büyüyemez.
- *Sağlıklı bakım ve beslenme:* Her çocuğun yaşamını devam ettirebilmesi için sağlık kurallarına uygun bakım ve beslenmesinin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Çocuğun temiz, aydınlık, havadar ve yeterli ısıya sahip bir ortamda yaşamasını sürdürmesi gerekir.
- *Güven:* Çocuğun düzenli bakımı ve yetişkinin ona olan desteği çocuğun hem kendisine hem de diğer insanlara güven duymasına yardımcı olur.
- *Hareket ve oyun:* Sağlıklı bir çocuğun hareketsiz olması düşünülemez. Hareketin en iyi gerçekleştiği yer ise oyundur. Çocuğun gelişmesi, kendisini ve çevresini tanıması için hareket etmeye gereksinimi vardır.
- *Kendini tanıma, bağımsızlık ve yetişkin desteği:* Okul öncesi dönemde çocuk için kendini tanıma ve kanıtlamaya yönelik fırsatlar, oyun oynarken, başka çocuklarla bir aradayken ve yetişkin tarafından kendisine sunulan güvenli ve destekleyici ortamlarda elde edilir.
- *Tutarlı bir disiplin anlayışı:* Aile, çocuğun gereksinimlerinin karşılanmasının öncelikli olduğuna inanarak tutarlı bir yaklaşım sergilemelidir. Çocuk bu yaklaşımla kendi gereksinimlerinin bir ritmi olduğunu ve gereksinimlerinin bu ritme uygun olarak karşılandığında kendisini mutlu ve güvende hisseder.
- *Çocuk haklarına duyarlı bir çevre:* Çocuk hakları, çocuğun öncelikle insan olması ve aynı zamanda bakıma ve özene gereksinim duyması nedeniyle doğuştan sahip olduğu hakların tümüdür. Bireylerin çocuğun haklarına saygı duyduğu bir ortam oluşturulmalıdır.

Yukarıda sözü edilen temel gereksinimler aile, öğretmenler ve etrafta yer alan diğer yetişkinler tarafından dikkate alınarak süreklilik arz edecek şekilde tutarlı bir yaklaşımla çocuğa sağlanmalıdır. Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi, yukarıda belirtilen temel gereksinimler nedeniyle, sınıf yönetimini oluşturan faktörlerde ve yaklaşımlarda farklılıklar, değişim ve esnekliği gerektirir (Uyanık Balat, 2011).

2.12. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Sosyal, kültürel, bilimsel ve teknolojik alanda kaydedilen ilerlemeler, eğitim sisteminin buna bağlı olarak da öğretmenin benimsediği sınıf yönetimi yaklaşımını etkilemiş ve değişmesine sebep olmuştur. Bu değişim ve gelişimle birlikte geleneksel yaklaşımdan çağdaş yaklaşıma, otoriter bir anlayıştan demokratik bir anlayışa ve öğretmen merkezli öğrenme ortamından öğrenci merkezli bir öğrenme ortamına doğru geçiş söz konusu olmuştur (Yüksel, 2013).

Sınıf yönetimi yaklaşımları temelde geleneksel ve çağdaş yaklaşım olmak üzere iki başlıkta değerlendirilebilir.

2.12.1. Geleneksel Yaklaşım

Sınıf içi kuralların öğretmen tarafından belirlendiği, öğrencilerin bu kurallara sorgulamadan uymalarının beklendiği öğretmen merkezli bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğretmenin bilgi aktarması, öğrencinin ise öğretmenin aktardığı bilgileri olduğu gibi kabul ederek ezberlemesi beklenir (Ağaoğlu, 2014).

Merkezinde öğretmenin olduğu bu yaklaşımda, öğretmen öğrenci arasındaki iletişim oldukça katı ve fazla sayıda kurallara bağlanmıştır. İletişim yönü ise öğretmenden öğrenciye doğrudur. (Burç, 2006).

Geleneksel yaklaşım günümüz eğitim yaklaşımına ve okul öncesi eğitimin temel felsefesine uygun değildir. Okul öncesi eğitimde otoritenin tek elde toplanması ve çocukların da otoritenin oluşturduğu disipline ve kurallara uyum göstermesi gelişim özellikleri nedeniyle mümkün değildir (Uyanık Balat, 2011).

2.12.2. Çağdaş Yaklaşım

Çağdaş yaklaşım, öğrencinin eğitim öğretim faaliyetlerinin merkezinde olduğu, esnek ve katılımcı bir yapıya sahiptir. Öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf içi kurallar vb. tüm etkinlikler demokratik bir şekilde tartışılır ve karar alımında öğrencilerin katılımları sağlanır. Bu yaklaşım kapsamında sınıf içindeki ve dışındaki etkenler beraber düşünülür (Aydın, 1998).

Çağdaş yaklaşımda demokratik yönetim anlayışı benimsenmekte ve bu tür demokratik yönetim sergilenen eğitim ortamında disiplin problemlerinin daha az yaşandığı görülmekte ve öğrencilerin daha iyi ve daha başarılı bireyler olduğu gözlenmektedir (Black, 2005; akt. Akın, 2006).

Çağdaş yönetim anlayışı ile sınıfını yöneten öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- Saygı ve sevgi doludur.
- Öğrencilerinin bireysel farklılıklarından dolayı farklı beklenti ve ihtiyaçları olduğunun bilincindedir.
- Öğrencilerin eşit eğitim haklarına sahip olduğunun bilincindedir.
- İnsan hakları ve demokrasi ilkelerine saygılıdır.

- İletişim becerileri iyi düzeydedir.
- Değişim ve yeniliklere her zaman açıktır.
- Davranışlarıyla örnek olmalıdır (Ünal ve Ada, 2003).

Çağdaş yaklaşımı benimseyen ve meslek hayatında bu ilkeleri dikkate alan bir öğretmen, düşünen, düşündüğünü ifade edebilen, öğrendiğini günlük yaşantısına taşıyabilen, karşılaştığı sorunları çözmeye çalışan bireyler yetişmesine yardımcı olacaktır.

Okul öncesi eğitim programında, çocuğun gelişim özelliklerini dikkate alan, merkezde çocuğun bulunduğu yapılandırmacı yaklaşımlar esas alınmaktadır. Dolayısıyla okul öncesinde uygulanacak eğitim programları da öğretmenlerin sınıf yönetiminde demokratik yöntem ve çağdaş yaklaşım anlayışlarını benimsemesini destekler (Uyanık Balat, 2011).

2.13. Sınıf Yönetimi Modelleri

Sınıf yönetiminde öğretmenin benimsediği yaklaşıma paralel olarak birçok sınıf yönetimi modeli bulunmaktadır. Öğretmen bu modellerden birini esas alabileceği gibi yıl içerisinde ya da gereksinim duyduğu zaman, koşullara uygun, yapılan etkinliğin niteliğine göre farklı modellerden de yararlanabilir (Demirtaş, 2009). Öğretmen sınıf yönetimi modeli seçerken hedefleri, materyalleri, öğrencinin özelliklerini, işleyeceği konuyu ve ihtiyaçları dikkate almalıdır (Sarı ve Dilmaç, 2004).

Öğretmen öğrenim süreci içerisinde etkinlik planlar, bu etkinlikleri uygular ve uygulama sonunda değerlendirmesini gerçekleştirir. Öğretmenin planladığı her bir etkinliği amacına uygun olarak yürütebilmesi farklı sınıf yönetim modellerini kullanmasını gerekli kılar.

Öğretmen sınıf yönetim modeli seçerken ve kullanırken, eğitim programının felsefesini, eğitimin amaçlarını, planladığı etkinliklerin amaçlarını, öğrenme ortamının koşullarını, okulun ve sınıfın fiziksel yeterliliklerini ve öğrencilerin gereksinimlerini göz önünde bulundurmak durumundadır (Yüksel, 2013). Sınıf yönetim modellerinin tepkisel model, önleyici model, gelişimsel model ve bütünsel model olarak dört alt grup şeklinde toplanabildiği görülmektedir.

2.13.1. Tepkisel Model

Tepkisel modelde amaç; istenmeyen durumların ya da davranışların değiştirilmesi olarak belirtilmektedir. İstenmeyen davranışların kontrol edilebilmesi için ödül ile cezadan yararlanılır. Başar'a (2010) göre daha çok sınıf yönetimine ilişkin becerileri yetersiz olan

öğretmenler ile diğer modelleri etkin olarak kullanamayan öğretmenler tepkisel modeli sıkça kullanmaktadırlar.

Tepkisel modelin temeli, tepkisel davranış ve tepkisel koşullanmadan gelmektedir. İnsanlar refleks olarak gösterdikleri tepki durumlarına farklı uyarıcılarla karşılaştıklarında da aynı tepkiyi vermeye başlarlar (Denkdemir, 2007). Bu model, tepkinin karşı tepkiyi doğuracağından hareketle sınıf içi disiplini zorlaştırması muhtemeldir (Ağaoğlu, 2014).

Tepkisel model ile ilgili yapılan analizler, tepkisel yönetim modelinin öğretmen öğrenci arasındaki iletişimi zorlaştıracağını belirtmektedir (Erdoğan, 2002b). Sınıfta sürekli bu modelin kullanılması sınıf içi ilişkilerin sıkıcı hale gelmesine sebep olabilir.

Okul öncesi eğitimcilerine bu modelin sadece uygun yönlerinden dikkatle faydalanmaları önerilebilmektedir. Çünkü okul öncesi eğitim döneminde çocuklar kendi davranışlarına karşı hemen geri dönüş bekleyeceklerdir ve ertelenmiş ödüllerin bu dönem çocuklarında etkili bir yöntem olmayacağı görülmektedir. Ayrıca olumsuz pekiştirenlerde kullanılmamalıdır. Ceza davranış değişikliği için tercih edilmeyen bir yöntemdir (Uyanık Balat, 2011).

2.13.2. Önleyici Model

Önleyici model, planlama düşüncesine bağlı, istenmeyen bir davranış veya durum gerçekleşmeden onu önlemeye dayalı bir modeldir. Sınıf ortamında oluşabilecek olumsuz davranışlar ortaya çıkmadan önce onlarla ilgili tedbir almayı ifade eder. Ancak öğretmenin aşırı önlem alması durumu, öğrencilerin okul dışı yaşamda karşılaşabilecekleri sorunlar hakkında bilgi sahibi olmalarına engel olabilmektedir (Ağaoğlu, 2014).

Önleyici yönetim modeli okul öncesi eğitimcileri tarafından sınıf yönetiminde kullanılacak modellerden biri olarak öne çıkmaktadır. Çocuklar için problem oluşturabilecek noktalar okul öncesi öğretmenlerince dikkate alınarak önceden planlamalar yapılabilmektedir. Örnek olarak, görsel sanatlar ile ilgili bir uygulama için öğrenci adedince malzeme hazırlanması önleyici bir yaklaşımdır ve malzemenin paylaşılmasıyla ilgili çıkabilecek problemleri ortadan kaldırmış olur. Aynı zamanda bu durum öğretmenin zamanını etkili bir şekilde kullanmasını sağlar ve zaman yönetimine ilişkin sorunlarda bu şekilde engellenmiş olur (Uyanık Balat, 2011).

2.13.3. Gelişimsel Model

Öğrencilerin fiziksel, sosyal, duygusal, zihinsel ve ruhsal gelişim düzeylerine uygun uygulamaların gerçekleştirilmesi felsefesine dayanan ve uygulamaya geçilmeden önce öğrencilerin hazırlanmasını öngören bir sınıf yönetimi modelidir (Taş, 2009).

Gelişimsel model grup çalışmalarında etkili olduğu gözlenen bir modelidir. Öğrencilerin kendine olan güvenlerinin gelişmesine katkıda bulunduğu, öğrenciler arasındaki iletişimin kuvvetlenmesini ve anlaşmazlıkların azalmasını sağladığı görülmüştür (Yılman, 2006).

Okul öncesi eğitim programı gelişimsel bir program olmanın yanı sıra çocuğun tüm gelişim alanlarında ilerlemesinin dikkate alındığı, basitten karmaşığa doğru sıralanan bir yapıdadır (Uyanık Balat, 2011). Aynı zamanda çocuğun eğitim sürecine aktif katılımını sağlamak, onların tüm gelişim alanlarını desteklemek günümüz okul öncesi eğitimi amaçlarındandır. Bundan dolayı bu model okul öncesi öğretmenleri tarafından en sık tercih edilen sınıf yönetimi modeli olabilir.

2.13.4. Bütünsel Model

Bütünsel sınıf yönetimi modeli, önleyici sınıf yönetimi modeline ek olarak, gruba olduğu kadar bireye de yönelme, istenen davranışa ulaşabilmek için istenmeyen davranışın sebeplerini ortadan kaldırma ve öğrenci özelliklerini ön planda tutmak ön plandadır (Başar, 2010).

Öğretmenin öğrencilerini tanıyıp sorumluluklar vermesi, derste yapacaklarını ayrıntılarıyla planlaması, sınıf iklimini bilmesi, gerekli araç gereci temin etmesi, yöntem ve teknikleri seçmesi, öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştirmesi bütünsel sınıf yönetimi modeline uygun davranışlar olarak örnek gösterilebilir (Yüksel, 2013).

Sınıf yönetimi modellerinin doğru ve etkili bir şekilde uygulanması, bu sürecin doğru algılanmasıyla, çocukların gelişim özelliklerinin iyi bilinmesiyle, öğretmenin gerekli bilgi, beceri, donanıma sahip olmasıyla ve bunları sağlıklı bir şekilde içselleştirmesiyle gerçekleşebilir.

2.14. Sınıf Yönetiminin Boyutları

Başar (2010), sınıf yönetiminin boyutlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Sınıf ortamının düzenlenmesi (fiziksel düzen),

- Plan-program etkinlikleri,
- Zamanı etkili bir şekilde kullanma,
- Öğrenci-öğretmen ilişkisi,
- Davranışların düzenlenmesi.

2.14.1. Sınıf Ortamının Düzenlenmesi

Öğrencilerin kendilerini fiziksel ve psikolojik olarak iyi ve rahat hissetmedikleri ortamlarda etkili eğitim ve öğretim gerçekleştirilmesi mümkün değildir (Çelik, 2012). Bu nedenle öğrencilerin sınıf ortamını benimsemeleri ve kendilerini güvende hissetmeleri için sınıf ortamında bazı düzenlemelerin yapılması gerekebilir.

Fiziksel düzenlemeler, sınıf ortamının çekiciliğini artırarak öğrencinin okula severek ve isteyerek gelmesini sağlamak, öğrencinin rahat etmesini sağlamak ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için yapılır (Başar, 2010).

Sınıfın düzeni, dersin amaçlarına ve bu amaçlara ulaşmak için planlanacak etkinliğe ve kullanılacak yöntem ve tekniklere aynı zamanda öğrencilerin yaşlarına, ilgi ve yeteneklerine, göre farklılaşır. Bununla birlikte sınıf düzeninin öğretme öğrenme faaliyetlerinin kalitesini etkileyen bir faktör olduğu da bilinmektedir (Ünal ve Ada, 2003).

Okul öncesi dönem çocuğunun yaşına, fiziksel özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlanmış bir eğitim ortamı, çocuğun potansiyelinin açığa çıkmasına ve gelişmesine önemli katkı sağlamaktadır (Bilgin, 2011).

Sınıfın genişliği, estetik, eğitsel araçlar, renkler, temizlik, oturma düzeni, öğrenci sayısı, ısı, ışık, gürültü, sınıfta mevcut eşyaların sınıfın büyüklüğüne oranı ve eşyaların miktarı, öğrencilerin grup halinde bulunması sınıf ortamının fiziksel düzenine etki eden öğelerin başında gelmektedir (Başar, 2010). Sınıfa konulacak tüm masa, sandalye, dolap vb. eşyaların o sınıfta eğitim görecek çocukların boyuna, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda seçilmelidir. Öğrenci sınıf içinde herhangi bir oyuncak ve materyali yetişkin yardımına ihtiyaç duymadan rahatlıkla alabilmeli ve tekrar yerine kaldırabilmelidir (Bilgin, 2011).

Işık sınıfa dolaylı olarak gelmeli, sınıfta doğal aydınlatma yolları kullanılmalıdır. Pencerenin alanı, güneş ışığından yeterince yararlanmaya uygun olmalıdır (Başar, 2010). Okul genelinde 18-20 santigrat derecelik ısının korunması öğrencilerin sağlıkları açısından önemlidir (Aktaş Arnas, 2008). Sınıfta kullanılacak renklerin, çocukların göz estetiğini ve psiko-sosyal davranışlarını etkileyeceği dikkate alınarak sınıfın duvar boyası ve mobilya dikkatli ve özenli

bir şekilde seçilmelidir (Bilgin, 2011). Sınıf, içine yerleştirilecek masa, dolap vb. mobilya hariç her bir öğrenci için 3-4 metrekarelik alan içermelidir (Oğuzkan ve Oral, 2002).

Normal gelişim seyri gösteren beş-altı yaş çocuklarından oluşacak bir sınıfın öğrenci sayısının, öğretmen başına 15-17 olması, öğretmenin her bir öğrencisinin gelişimini yakından takip edebilmesi ve sınıf yönetimi sürecinin verimliliği açısından ideal sayılabilir (Bilgin, 2011). Sınıfa kaynaştırma öğrencisi alınacağı zaman bu sayının daha da düşürülmesi gereklidir. Ayrıca okul öncesi eğitimlerde çocukların yaşları küçüldükçe sınıftaki bir öğretmenin sorumluluğuna düşen öğrenci miktarı da azaltılmalıdır.

Sınıfın iç düzenlemesi yapılırken ilk önce öğrencilerin can güvenliği düşünülmelidir. Öğretmen sınıfın neresinde olursa olsun baktığında tüm öğrencilerini görebiliyor olması, aynı şekilde öğrencinin de sınıfın neresinde etkinlik yapıyor olursa olsun ihtiyaç hissettiğinde öğretmenini görebiliyor olması gerekmektedir (Bilgin, 2011).

Sınıfın yerleşim düzeni oluşturulurken gerek masa başı çalışmalarında gerek yerde minderde öğrencilerin "O" ya da "U" düzenini oluşturarak öğretmenin çevresinde oturmaları sınıf yönetimi bakımından daha faydalı ve sağlıklı görülmektedir (Bilgin, 2011).

2.14.2. Plan-Program Etkinlikleri

Başar (2010) plan-program etkinlikleri, kazanımlara uygun plan yapma, öğretim materyallerini seçme, öğretim yöntem ve teknikleri belirleme, öğrencinin dikkatini derse çekme, öğrencinin etkinliğe katılımını sağlama ve süreci değerlendirme etkinliklerinin düzenlenmesini kapsar. İyi hazırlanmış plan program etkinlikleri, öğretmenin sınıfta eğitim öğretim çalışmalarını daha etkili sürdürmesine fırsat sunmaktadır (Ağaoğlu, 2014).

Plan program, kaynak kullanımını ekonomikleştirir, hedefe götürücüdür, geleceğe bilinçli bir şekilde hazırlanma fırsatı sunar, eksikleri ve gerekenleri önceden gösterir, uygulama öncesinde, hedefe ulaşma zamanı ve düzeyi hakkında bilgi verir (Başar, 2010).

Okul öncesi eğitim programı çocuk merkezli bir programdır. Bu programda öğretmen etkinlikleri çocukların ilgi, ihtiyaç, gelişim düzeyleri ve beklentilerine göre oluşturması gerekir (Fer ve Cırık, 2007).

Planlı çalışmanın, sonuçları açısından, etkili bir sınıf yönetimi faaliyeti olduğu söylenebilir. Planlı çalışmanın sınıf yönetimi açısından faydaları şu şekilde sıralanabilir:

- Planlı çalışma, çocuğa göre (hazırbulunuşluk, gelişim düzeyi, ilgi, ihtiyaç) etkinlikler planlanmasını sağlar. Çocuk kendisine uygun etkinliklere katılmaktan zevk alacağından motivasyonu da artar (Ergün, 2014).
- Planlı çalışma sayesinde öğretmenler, hem zengin etkinlik hazırlarlar hem de derste boşluklar yaşanmasını engellerler (Erlaur, 2003; akt. Avcı, 2011).
- Planlı çalışma kazanım ve göstergeler üzerinde ayrıntılı düşünülmesini sağlar. Bu sayede öğretmenler, hangi etkinliği neden yaptığının üzerinde ayrıntılı düşünme fırsatı bulmuş olur (Avcı, 2011).
- Plan hazırlanması, kazanımlar için en uygun araç ve gereçlerin seçilmesini veya geliştirilmesini sağlar (Avcı, 2011).
- Öğretmen, planlı çalışma ile oluşturacağı farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri ile tüm farklılıklara hitap edeceği için daha verimli sonuçlar elde edecektir (Avcı, 2011).
- Planlı çalışmak öğretmenleri düzensizlikten kurtarır. Elde edilecek olumlu sonuçlar da kendilerine olan güvenlerini artırır (Demirel, 2015).

2.14.3. Zaman Yönetimi

Öğretmenlerin sınıf düzeni ve programlamayla ilgili yönetimsel becerilere sahip olması eğitim sürecinde hedeflere ulaşabilme noktasında öğretmenlere kolaylık sağlamaktadır. Bu yönetimsel beceriler arasında zamanı etkili kullanabilme de vardır.

Öğretmenin zamanını en çok hangi etkinliklere ayırdığını, hangi etkinliklerin kendisine zaman kazandırıcı olduğunu fark etmesi zamanı etkili kullanabilmesi konusunda planlama yapmasını ve kendisine zaman kaybettiren, sorun yaşanmasına sebep olabilen durumların üstesinden gelmede yapacaklarını tasarlamasını kolaylaştırmaktadır (Ünlüer ve Çelebi Öncü 2011).

Öğretim öncesi yapılan hazırlık çalışmaları öğretim sürecinin etkili ve amaca uygun kullanılmasını sağlamaktadır. Öğretim öncesi hazırlık çalışmalarını; planlama, sınıf kurallarını belirleme, araç gereç ve kaynakların önceden hazırlanması olarak ifade edebiliriz (Ünlüer ve Çelebi Öncü 2011).

Planlamada dikkate alınması gereken ve zaman kullanımında tasarruf sağlayan en önemli nokta da hedefleri belirleyip ona göre plan yapmaktır (Scott, 1993). Okul öncesi eğitim programı, öncesinde yapılan plan sayesinde zamanı etkili kullanmaya elverişlidir. Çünkü okul öncesi öğretmeni, sınıfındaki çocuk grubunu tanıdıktan sonra kazanımlarını belirleyerek

planlama yapması oldukça kolaylaşmakta ve farklı etkinliklere zaman ayırmasına fırsat vermektedir.

Sürecin akıcı ve düzenli olması açısından sınıfın mutlaka kuralları olmalıdır ve bu kurallar öğretmen ve öğrenciler tarafından beraber belirlenmelidir (Kılbaş, 2006). Çocukların belirlenen kurallara ve rutinlere uymalarının sağlanması ve bunlara uyulup uyulmadığının denetlenmesi içsel bir kontrol mekanizmasıyla denetlenmelidir. Bu durum bir süreç olarak ele alınmalı ve çocukların kurallara ve rutinlere uymayı başarmaları için gereken süre de tanınmalıdır (Ünlüer ve Çelebi Öncü 2011).

Öğretim öncesi kullanılacak kaynakların sınıfta hazır hale getirilmesi öğretimin hedeflenen süre içerisinde tamamlanmasını sağlayacaktır. Öğretime uygun araç, gereç ve kaynak kullanımı dersin etkinliğini artıracak, zamanın verimli kullanılmasına katkı sağlayacaktır.

2.14.4. Öğrenci-Öğretmen İlişkilerinin Düzenlenmesi

Sınıf ortamında olumlu bir atmosferin oluşturulmasında, sınıf içi ilişkilerin önemli bir yeri vardır. Düzenin sağlanabilmesi için, sınıfta uyulması gereken kuralların çocuklarla birlikte belirlenip, benimsenmesi için gerekli çalışmaların planlanması ve öğrenci öğretmen ilişkilerinin düzenlenmesi gerekir (Gündüz, 2001).

Öğretmen ve öğrenciler arasında kurulan samimi ve güven verici bir ilişki, sınıf ortamının önemli değişkenleri arasında bulunmaktadır. Öğretmenin sınıfa güler yüzle girmesi, çocuklara isimleri ile hitap etmesi, çocukların öğretmenleriyle kolayca iletişim kurabilmeleri güven verici çocuk öğretmen ilişkisinin göstergeleri arasında sayılabilir.

Erden (2005), öğretmenin, sınıf yönetiminde başarılı olması için çocukların davranışlarına nelerin yön verdiğini, onların gelişim özelliklerini, ailevi durumlarını, kişilik özelliklerini, yaşadıkları çevreyi ve sosyo ekonomik durumlarını bilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu özelliklere paralel olarak öğretmenin, çocukların değişen sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarının da farkında olması beklenmektedir.

Öğretmenin sınıf içerisinde olumlu bir atmosfer oluşturması, öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen arasında sağlıklı bir ilişki kurulmasını sağlaması önemlidir. Öğretmen duygu, düşünce ve beklentilerini çocukların anlayabileceği şekilde açık ve anlaşılabilir bir şekilde ifade etmesi gerekir. Bunula birlikte çocukların kendilerini ifade edebilmeleri için de onlara destek ve rehber olmalıdır.

2.14.5. Davranışların Düzenlenmesi

Sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması, istenen davranışı sağlayabilir hale getirilmesi, sorunların ortaya çıkmadan önce tahmin edilmesi yoluyla istenmeyen davranışların önlenmesi, yapılmış olan istenmeyen davranışın değiştirilmesi bu boyuta ilişkin durumlar olduğu söylenebilir (Başar, 2010).

Sınıf içerisinde istenmeyen davranışların oluşmasına, sınıf dışından kaynaklı bazı etkenler sebep olabilir. Bunlar arasında aile, çevre ve okul sayılabilir (Akın, 2006). Çocuğun nasıl bir aile ortamından geldiğini dikkate almayan bir öğretmenin, öğrencileriyle sağlıklı bir iletişim kurması oldukça güçtür. Aynı şekilde çocuğun çevresinde bulunan arkadaş profili ve okulun yapısı çocuk üzerinde etkiye sahip olan etkenlerdendir (Akın, 2006). Sonuç olarak, öğretmenin iyi bir davranış yönetimi sağlayabilmesi için davranışı tanıması, nedenlerini araştırması ve öğrenmesi gerekmektedir. İyi bir sınıf yönetimi için öğretmenin davranışları iyi yönetebiliyor olması önem taşımaktadır.

2.15. Sınıf Yönetimine Etki Eden Faktörler

Okulun amaçlarını gerçekleştirmesinde, sınıfların etkili bir şekilde yönetilmesinin etkisi oldukça önemlidir. Sınıfların etkili ve doğru bir şekilde yönetilebilmesi için de öğretmenlerin, sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeleri, sınıf yönetimini etkileyen faktörleri bilmeleri ve bu faktörleri dikkate almaları gerekmektedir.

Erdoğan (2002b) sınıf yönetimini etkileyen faktörleri; dersin işlenişi, öğrencinin özellikleri, öğretmen, okulun ve sınıfın büyüklüğü, oturma düzeni, yönetim yapısı, fiziksel yapısı, ortam, çevre ve aile olarak sıralamıştır. Taş (2009) bu değişkenleri; öğrencinin sahip olduğu özellikler, öğrencinin ihtiyaçları, öğrencinin geldiği çevre, toplumsal değerler ve normlar, aile, sosyal etkenler (kitle iletişim araçlarını içeren), psikolojik etkenler (öğretmene ait kişisel özellikleri içeren), beklentiler, sınıf ortamı, okul yönetimi, okulun yapısı ve işleyişini içeren eğitim ve öğretime ilişkin etkenler olarak gruplamıştır. Başar (2010) ise bu değişkenleri genel olarak ele almış ve eğitim ortamı, okul, öğretmen, öğrenci, aile, çevre ve eğitim yönetimi olarak belirlemiştir.

Bu açıklamalardan yola çıkarak sınıf yönetimine etki eden faktörleri sınıf içi ve sınıf dışı olmak üzere iki gruba ayırabiliriz.

2.15.1. Sınıf Yönetimine Etki Eden Sınıf İçi Etkenler

Sınıf yönetimine etki eden sınıf içi faktörleri öğretmen, öğrenci, sınıf (fiziksel ortam) olarak ele alabiliriz. Öğretmenin sınıfını etkili bir şekilde yönetebilmesi, bu etkenleri ihmal etmemesine ve çalışmalarını planlarken bu faktörleri dikkate almasına bağlı olabilmektedir.

2.15.1.1. Öğretmen

Etkili bir sınıf yönetiminin en önemli öğesi hiç şüphesiz öğretmendir. Çünkü öğretmen, sınıf yönetimi üzerinde etkili olan diğer öğelerin bütünleştiricisi ve belirleyicisi konumundadır (Başar, 2010).

Öğretmenin öğrenciyle sağlıklı bir iletişim kuramaması, göz temasında bulunmaması, beden dili, jest ve mimikleri etkili bir şekilde kullanamaması, ses tonunu ayarlayamaması öğrenciyi ister istemez olumsuz tutum ve davranışlara yönlendirir. Öğretmenin öğrenci ile alay etmesi, öğrenciye kaba davranışlar sergilemesi ve hakarette bulunması istenilmeyen davranışların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır (Gordon, 2014). Öğretmenin bu davranışları sergilemesi mesleki olarak uygun ve hoş olmamakla birlikte sınıf yönetimini de güç hale getirecektir.

Göreve yeni başlayan öğretmen arkadaşların şikâyetlerinden biri sınıfa girdiklerinde paniklemeleri ve ne yapacaklarını bilememeleri durumudur. Öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda sınıf düzeninin sağlanması ve uygun eğitim ortamının oluşturulması öğretmenlerin en sık yaşadıkları sıkıntılar arasındadır (Arabacı, 2005). Öğretmen tecrübe ettikçe, kullandığı stratejilerden hangisini tercih etmesi gerektiği konusunda ustalaşacaktır. Öğretmenin sınıf yönetimi konusunda eğitim almış olması, kendisini bu alanda yetiştirmiş olması, sınıfı daha etkili bir şekilde yönetmesine katkı sunacak, bu sayede istenmeyen davranışların daha az görüldüğü bir sınıf ortamı oluşacaktır.

Okul öncesi öğretmenliği için yeterli beceri kadar, öğretmenin kişilik özelliklerinin etkisi de göz ardı edilemez. Çocuk yetiştirme gibi tamamen sabır, emek, dikkat ve titizlik gerektiren bir görevi üstlenen okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların kendilerine rol model alacağı kişiler olmaları ve diğer insanlarla güzel ilişkiler kurarak sevgiyi ve saygıyı çocuklara öğretmeleri beklenmektedir. Hoşgörü, kendini geliştirme, mesleğini isteyerek ve severek yapma okul öncesi öğretmeninde bulunması gereken özelliklerdendir (Argun ve İkiz, 2003).

2.15.1.2. Öğrenci

Sınıf ortamında bulunan her öğrenci, farklı özelliklere sahiptir. Gelişim özellikleri, zihinsel aktiviteleri, sosyal gelişimleri farklılık göstermektedir. Bu durum doğaldır çünkü çocukların her biri farklı anne babadan, farklı sosyo ekonomik ortamdan ve farklı kültüre sahip ailelerden gelmektedir. Öğrenciler geldikleri ortamın davranışlarını doğal olarak sınıf ortamına taşıyacaklardır (Gündüz, 2001). Bu durum öğretmenin sınıf yönetiminde tercih edeceği modeli, stratejiyi etkileyecektir.

Okul öncesi eğitim programı çocuk/öğrenci merkezlidir. Dolayısıyla bu programın en önemli özelliği, öğretmenin, öğretimi çocuğun özelliklerine göre tasarlamasıdır. Öğretmenin bunu yapabilmesi çocukların gelişim özellikleri ve hazırbulunuşluk düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmasını gerekli kılmaktadır.

Çocuğa göre planlanan eğitim ortamı, öğretmenin sınıfı etkili bir şekilde yönetmesine katkı sunacaktır. Öğrencilerini yeteri kadar tanımayan, onlar hakkında yeterli düzeyde fikir sahibi olmayan ve öğrencilerinin ihtiyaç ve gereksinimlerinin farkında olmayan bir öğretmenin etkili sınıf yönetimi gerçekleştirmesi mümkün değildir.

2.15.1.3. Sınıf (Fiziksel Ortam)

Sınıfın fiziksel ortamı, öğrenci davranışları ve sınıf yönetimi üzerinde önemli etkilere sahiptir. Sınıf ortamının düzeni, tasarımı ve havası sınıf yönetimini yakından etkilemektedir (Özel ve Bayındır, 2008).

Kıldan (2007) ideal eğitim ortamının öncelikle çocukların can güvenliği ve ruhsal güvenliğinin sağlanmasıyla oluşturulacağını belirtmektedir. Okul öncesi eğitimdeki ortamın çocuğun hayatından izler taşıması ve çocuğa belirli deneyimler kazanması için fırsatlar sunması gerekmektedir. Eğitim ortamlarında yeterli miktarda araç ve gereç bulundurulmalıdır. Eğitim ortamının dönüştürülebilir ve değiştirilebilir bir şekilde düzenlenmesi ve belirli öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamaya elverişli tasarlanması gerekmektedir.

İyi donanıma sahip bir sınıfta öğretmenin eğitim mekânına hâkimiyeti artmakta ve kontrolü kolaylaşmaktadır. Böyle bir ortamda öğretmen keyifle çalışmakta ve mesleki anlamda doyum sağlayarak çalışma performansına olumlu etki oluşturmaktadır. Eğitim ortamındaki yetersizliklerle zaman kaybetmeyen öğretmenler çocuklara daha çok zaman ayırarak onlarla etkileşimini artırmış olacaktır (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003).

Fiziksel donanım, okul öncesi eğitimi veren kurumların kalitesini belirleyen önemli bir unsurdur. Fiziksel donanımın çocukların rahat hareket edebileceği büyüklükte, yardım almadan kendi ihtiyaçlarını karşılayabileceği güvenlikte ve planlı eğitim programının arzu edildiği şekilde uygulanmasına imkan sağlayabilecek yeterlikte olması gerekmektedir (Kandır, 2001).

2.15.2. Sınıf Yönetimine Etki Eden Sınıf Dışı Etkenler

Öğretmenin sınıfını etkili bir şekilde yönetebilmesinde, sınıf içi faktörler kadar sınıf dışı faktörler de önemlidir. Eğitim sadece okullarda, sınıf ortamında gerçekleşen bir süreç değildir. Aile, okul ve çevre çocuğun hayatına yön veren ve çocuğun davranışlarını büyük ölçüde etkileyen faktörlerdendir (Yüksel, 2013).

Öğretmenin etkili sınıf yönetimini sağlayabilmesi için sınıf içi faktörleri önemsediği kadar sınıf dışı faktörleri de önemsemeli ve dikkate almalıdır. Sınıf yönetimine etki eden sınıf dışı faktörleri okul, çevre ve aile olarak ele alabiliriz. Bu faktörlerin sınıf ve öğrenci üzerindeki etkisinin kontrol altında tutulması etkili bir sınıf yönetimi için bir gerekliliktir.

2.15.2.1. Aile

Öğretmenin sınıf yönetimini etkileyen dış faktörlerden birisi ailedir. Aile, eğitim açısından sınıfın dışındaki en etkili çevredir (Erdoğan, 2000). Aynı zamanda, çocuğun toplumsallaşmaya başladığı ilk kurumdur. Kişilik yapısının temelleri büyük ölçüde ailede kazanılır. Bunların sonradan değiştirilmesi oldukça zordur (Başar, 2010).

Turan (2011)'a göre öğrenci ailesinin sahip olduğu kültürü, değerleri ve günlük hayatın getirdiği sorunları sınıfına taşır. Ailenin çocuğunu yetiştirme biçimi, çocuğun sınıf içi davranışlarında önemli bir yere sahiptir (Celep, 2004). Aile içi ilişkiler ve etkileşim biçimleri çocuğun okuldaki davranış durumlarını etkilemektedir (Küçükahmet, 2000). Aile yapısı, sosyo ekonomik düzey, anne babanın öğrenim durumu, ailedeki birey sayısı ve aile içi ilişkiler çocuğun davranışlarında belirleyici rol oynaması nedeniyle sınıf yönetimini etkileyen önemli bir etken konumundadır (Çağlar, 2009).

Çocuğa toplumsal kural ve değerlerin öğretildiği ilk yer aile ortamı olduğundan dolayı, çocuğa rehberlik edilmesi, onun davranışlarına yön verilmesi ve kurallara uymasının sağlanması aileye ait görevler arasındadır (Turan, 2011).

Öğretmenin sınıfını etkili bir şekilde yönetmesine engel olan durumlardan biri anne babanın çocuğa yönelik tutum ve davranışlarıdır. Anne babanın dengesiz ve tutarsız davranışları, çocuğun kişilik gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Erden, 2008).

Öğrenci davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahip olan ailenin tüm özelliklerinin bilinmesi, öğrencinin sınıf ortamına getireceği istenmeyen davranışların engellenmesi ve etkili sınıf yönetiminin sağlanması açısından önemlidir. Ailenin çeşitli özelliklerinin bilinmesi, öğrencilerin sorunlarının çözümünde ilk kaynaktır (Çalık, 2011).

Öğretmen sınıfta bulunan çocukların tek tip olmadığını, aileler ise çocuklarının sınıftaki tek çocuk olmadığını unutmamalıdır. Öğretmen ve aile arasında sağlanacak sağlıklı ve etkili bir iletişim ile işbirliği sınıf yönetiminin etkililiğinde önemli bir yere sahiptir (Güven ve Karslı, 2014). Bu noktada öğretmene düşen görev, öğrencilerin ailesini her yönüyle tanımak, onlarla etkili bir iletişim kurmak, ilişkileri geliştirecek fırsatlardan yararlanmak, okul yönetimiyle işbirliği içerisinde aile katılımı etkinlikleri düzenlemektir (Taş, 2009).

2.15.2.2. Okul

Eğitim öğretim sürecinde adımların atıldığı ilk yer okuldur. Okul, sınıfın en yakın dış çevresini oluşturur. Bu yüzden de okulun yapısı, sahip olduğu fiziksel özellikler, bulunduğu çevrenin sosyo ekonomik düzeyi, disiplin anlayışı, öğrenci ve personel sayısı, maddi kaynakları gibi pek çok değişken öğrencilerin tutum ve davranışlarına etki edebilmekte ve bu durum da öğretmenin sınıf yönetim becerisini etkileyebilmektedir (Yüksel, 2013).

Bir okulun görevini yerine getirebilmesi için, insana değer vermesi ve bunu geliştirmek için çalışmalar yapması, eğitim sürecinde duyulan ihtiyaç duyulan eksikliklerin giderilmesi, çözüme ve yaratıcı düşünmeye yönelik bireyler yetiştirmeye değer vermesi ve demokratik kurum kültürü oluşturarak öğrencileri hayata hazırlaması gereklidir (Başaran, 2000).

Ortak görev duygusu ve işbirliği içerisinde çalışan öğretmenlerin görev aldığı ve çocukların kültür ve yaşantılarına ilişkin çalışmaların planlanarak onların ait olma duygusunun karşılandığı okullardaki öğrencilerin daha fazla olumlu davranışlar sergilediği gözlemlenmektedir (Celep, 2004). Çocuklar kendilerini güvende hissettiklerinde akademik ve sosyal bakımdan daha uygun ve olumlu davranışlar sergilemektedirler (Kıldan, 2007).

2.15.2.3. Çevre

Okullar belirli bir toplumsal çevre içerisinde yer almaktadır. Okul, içerisinde bulunduğu toplumun gerçekliğini tanımalıdır. Etkili bir okul ve buna bağlı olarak da etkili bir öğrenme ortamının sağlanabilmesi için okul ile çevre ilişkilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Okul ile çevre arasında etkili bir iletişim kurulması, çatışma yaratacak durumlardan kaçınılması açısından oldukça önemlidir (Çalık, 2011).

Öğretmenler çevrelerini tanımalı, çevreden alabileceği yardım ve katkıları bilmek durumundadır. Okul, öğrencilerine sağladığı eğitim fırsatını okul çevresine de sunmalıdır. Böylelikle çocuklar daha okula gelmeden doğru olmayan davranışların düzeltilmesi sağlanabilir. Aksi halde çevreden olumsuz davranışlar öğrenerek sınıfa gelen çocukların sınıf ortamını bozarak eğitsel hedeflerin yerine getirilmesinde engel oluşturduğu görülmekte ve sınıf yönetimini sağlamak güç hale gelmektedir (Başar, 2010).

2.16. Okul Öncesi Öğretmeni ve Sınıf Yönetimi Becerileri

Okul öncesi dönemde öğrenme etkinlikleri gerçekleşirken en önemli role sahip kişiler şüphesiz okul öncesi öğretmenleridir. Okul öncesi öğretmeni çeşitli etkinlikler planlayan ve bu etkinlikleri gerçekleştirmek için çocuklara rehberlik eden ve onları yönlendirerek istendik yönde davranış kazanımını destekleyen ve bu şekilde toplumsal değerlerin benimsenmesini sağlayan, çocukların gelişimlerini destekleyen, onları hayata ve bir üst öğrenime hazırlayan kişilerdir.

Sınıf yönetimi becerisi ise, içerisinde, öğretmenin mesleki yeterliliklerini, kişilik özelliklerini, sınıfın sahip olduğu imkânları, eğitim yöntem ve tekniklerini barındırır. Öğretmenin sahip olduğu bilgi, beceri, tutum ve davranışlar sınıf yönetimi becerilerinin alt yapısını oluşturmaktadır (Küçükahmet, 2000). Bosch (1999) sınıf yönetiminin sadece bazı öğretmenlere bahşedilmiş bir hediye olmadığını, öğretmenlerin bazılarının sınıf yönetimi tekniklerine daha iyi adapte olduklarının doğru olduğunu fakat sınıf yönetimi becerisinin diğer öğrenilebilen becerilerden biri olduğunu ifade etmiştir.

Genel olarak öğretmenlerin bazı yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir. MEB, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini şu şekilde sınıflandırmıştır:

A. Kişisel ve Mesleki Değerler
B. Öğrenciyi Tanıma
C. Öğrenme ve Öğretme Süreci

D. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme,
E. Okul-Aile ve Toplum İlişkileri
F. Program ve İçerik Bilgisi (MEB, 2017).

MEB'in belirlediği "Öğrenme ve Öğretme Süreci" ne dair yeterlikler ise şu şekildedir:

- Dersi Plânlama
- Materyal Hazırlama
- Öğrenme Ortamlarını Düzenleme
- Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme
- Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme
- Zaman Yönetimi
- Davranış Yönetimi

Belirtilen bu yeterlikler sınıf yönetiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için dikkate alınması gereken etmenlerdir. Öğretmenin bu süreci sağlıklı sürdürebilmesi bu yeterlik alanlarında kendini sürekli geliştirmesine bağlı olarak gerçekleşecektir.

Öğretmen hem öğreticilik hem de yöneticilik görevlerini eş zamanlı olarak bir ahenk içerisinde sürdürmek durumundadır. Öğretmenin öğreticilik rolünü başarıyla sürdürebilmesinin yolu etkili bir sınıf yönetiminden geçmektedir (Başar, 2010).

Sınıf yönetimi bilgi ve becerisi iyi olan öğretmenlerin, öğretim yöntem ve materyallerini iyi kullandıkları ve öğrenci davranışlarında olumlu yönde değişiklikler yapabildikleri gözlemlenmektedir (Okutan, 2008).

Her öğretmene ait sınıf yönetimi anlayışının farklı olmasına rağmen, temel alınması gerekli önemli hususlar mevcuttur. Bunlar; iletişimin sağlanması, öğretim işinin gerçekleştirilmesi, öğrenime uygun ortamın sağlanması, öğrenciler arasındaki iletişim problemlerinin en aza indirgenmesi, sınıftaki rutin işlerin düzenlenmesi, öğrencilerin odaklanmasına yardımcı olacak bilgi beceriye sahip olunması ve zamanın etkili kullanılmasıdır (Marzano ve Marzano, 2003).

Sağlıklı düşünebilen ve düşündüklerini paylaşabilen bir toplumun öğretmeni; problem çözme becerisine sahip, teknolojiyi kullanabilen, öğrencisi ve velileriyle iyi ilişkiler kurabilen, okulu ve sınıfını tüm imkânları kullanarak aktif öğrenme ortamına dönüştürebilen ve toplumun çok yönlü gelişmesine katkıda bulunan bir vatandaş olmak durumundadır.

2.17. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretmenlerin iletişim ve sınıf yönetimi becerileri ile ilgili araştırmalara ve sonuçlarına yer verilmiştir.

2.17.1. Türkiye'de Yapılmış İlgili Araştırmalar

Toran ve Gençgel Akkuş (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi eğitimi veren kurumlarda görevli okul öncesi öğretmenlerine ait sınıf yönetimi becerileri, demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve Dinçer ve Akgün (2015) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ölçmeye yönelik geliştirilen bu ölçek 5 seçenekli likert tipinde 40 maddeden oluşmaktadır. Araştırmanın evrenini KKTC'nde, MEB bünyesindeki okul öncesi eğitimi veren kurumlarda görevli 240 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya 175 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın neticesinde okul öncesi öğretmenlerine ait sınıf yönetimi becerilerinin, çalışılan yaş grubu, sınıf mevcudu ve öğretmenlerin hizmet içi kurs alması değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı; buna karşın öğrenim durumu ve mesleki deneyim değişkenleri açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Dinçer ve Akgün (2015) çalışmalarında, okul öncesi öğretmenlerine yönelik sınıf yönetimi becerileri ölçeğini geliştirirken aynı zamanda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi de incelemişlerdir. Araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerine ilişkin sınıf yönetimi becerisinin kendi algıları açısından belirlenmesine imkân tanıyacak bir ölçme aracının geliştirilmesi, ayrıca öğretmenin öğrenim durumu, yaşı, mezun olduğu okul türü, mesleki tecrübesi, sınıfta yardımcı personelin olma durumu, sınıf mevcudu ve yaş grubu değişkenleri açısından öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin belirlenmesidir. Araştırma 413 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Verileri toplamak amacıyla öğretmenlerin mesleki ve kişisel bilgilerine yönelik 13 sorudan oluşan "Kişisel Bilgi Formu" ve "Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Geliştirilen Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 5 seçenekli likert tipinde 40 maddeden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerisi, öğretmenlerin öğrenim durumuna, sınıfta yardımcı personelin mevcut olması durumu açısından anlamlı bir farklılık göstermemekte; öğretmenin mezun olduğu okulun türü ve öğretmenin yaşına, mesleki deneyime, sınıfta mevcuduna ve yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Anlamlı bulunan sonuçlar şu şekildedir; 20-24 yaşındaki öğretmenlerin

puanlarının, 25 yaş üstü öğretmenlerin puanlarından anlamlı derecede düşüktür. Mesleki tecrübesi 6 yıl ve üstünde olan öğretmenlerde mevcut sınıf yönetimi becerilerinin, mesleki tecrübesi 0-5 yıl arasındaki öğretmenlerin aldığı puanlardan anlamlı seviyede yüksek olduğu bulunmuştur. Sınıftaki çocuk sayısının 16 ve daha çok olduğu sınıflardaki öğretmenlerin sınıf yönetim becerisi puanları, sınıfındaki çocuk sayısı 15 ve daha az olan öğretmenlerin puanlarından daha yüksektir. 36-48 aylık çocuklarla çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları daha büyük yaş grupları ile çalışan öğretmenlerin puanlarından daha düşük olduğu bulunmuştur.

Ocak ve Erşen (2015) araştırmasında öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1. ve 2. sınıfta öğrenim gören 315 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verileri; öğretmen adaylarının kişisel bilgilerinin yer aldığı "Kişisel Bilgi Formu", öğretmen adaylarının iletişim becerilerine yönelik algılarını değerlendirmek için, Korkut (1996) tarafından geliştirilen 25 maddelik 5 seçenekli likert tipinde "İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma bulgularında, sınıf düzeyine değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür.

Erdem ve Okul (2015) sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle olan iletişimini inceledikleri araştırmada, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle olan iletişim becerilerine ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin mesleki kıdem, öğrenim durumu, görev yapılan okuldaki hizmet süresi ve okuttuğu sınıf değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmaya Denizli il merkezindeki farklı ilkokullarda görev yapan, tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 350 sınıf öğretmeni katılım göstermiştir. Araştırma verileri Bedur (2007) tarafından geliştirilen "Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerle İletişim Biçimlerinin Belirlenmesi" ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Ölçek, tek boyutlu 25 maddeden oluşan 5 seçenekli likert tipi bir ölçektir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim becerilerine ilişkin görüşleri mesleki kıdem, öğrenim durumu, okutulan sınıf ve görev yapılan okuldaki hizmet süresiyle arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Korkut Owen ve Bugay (2014) "İletişim becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışmasını" gerçekleştirirken 3 farklı üniversite öğrencisi grubundan veri toplamıştır. 162 öğrenciden oluşan ilk gruptan elde edilen veriler açıklayıcı faktör analizinde, 144 öğrenciden oluşan ikinci grup verileri doğrulayıcı faktör analizinde ve 78 öğrenciden oluşan üçüncü grup verileri ise test tekrar test analizinde kullanılmıştır. Araştırma verileri "Kişisel Bilgi Formu", İletişim Becerileri Ölçeği (İBÖ)" ve "Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi

(SDKT)" kullanılarak elde edilmiştir. Analizler sonucunda 25 maddeli ölçme aracının dört faktörlü yapı gösterdiği görülmüştür. Yapılan analizler İletişim Becerileri Ölçeği' nin üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerini belirlemek amacıyla kullanılabileceğini göstermiştir.

Yeşilay Daşıran (2013), yaptığı araştırmada Ankara ilinde üst sosyoekonomik düzeyde sayılan ailelerin çocuklarına eğitim verilen özel bir okula bağlı okul öncesi eğitimi veren bir kurumda 5 ve 6 yaş grupları için görevli okul öncesi öğretmenlerinden 34'ü ile çalışılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve Dinçer ve Akgün (2010) tarafından geliştirilen, 40 maddeden oluşan 5 seçenekli likert tipinde bir ölçek olan "Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre okul öncesi eğitimde görevli öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmek amacıyla aldıkları hizmet içi eğitimlerin sınıf yönetimine yönelik becerilerinde olumlu etkiler oluşturduğu bulunmuştur.

Tezel Şahin ve arkadaşları (2012); okul öncesi eğitimde görevli öğretmenlere yönelik iletişim becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmalarının evrenini Afyonkarahisar il Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim kurumlarının anasınıflarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, evren içinden araştırmaya gönüllü olarak katılım göstermek isteyen ve dört yıllık lisans mezunu 80 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgilerinin yer aldığı "Genel Bilgi Formu" ve Ersanlı ve Balcı (1998) tarafından geliştirilen "İletişim Becerileri Envanteri" kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma bulgularında, okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri puanları (zihinsel, duygusal ve davranışsal alt boyut) yaş, mesleki kıdem, sınıftaki çocuk sayısı ve iletişim ile ilgili hizmet içi eğitime katılma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Nur'un (2012) gerçekleştirdiği çalışmada, anaokullarında öğretmenlere ait sınıf yönetimi becerisi ve örgüt iklimi arasındaki ilişki incelenmiş, ayrıca okul öncesi öğretmenlerdeki sınıf yönetim becerileri ve demografik veriler arasındaki ilişki de ele alınmıştır. Malatya il merkezinde mevcut 15 bağımsız anaokulu bünyesinde görevli 102 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Öğretmenlerin demografik verilerine "Kişisel Bilgi Formu" ile, sınıf yönetimi becerileri bilgilerine ise "Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği" kullanılarak ulaşılmıştır. Ölçek, Denizel Güven ve Cevher (2005) tarafından geliştirilmiş 40 maddeden oluşan 4 seçenekli likert tipinde bir ölçektir. Araştırmanın sonucuna göre, okul

öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerinin (yaş, öğrenim durumu, çalışılan yaş grubu, çalışılan çocuk sayısı) sınıf yönetimi becerileri üzerinde etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Çetinkaya'nın (2011) Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçladığı araştırmasının çalışma grubunu, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde okuyan 195 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, Ersanlı ve Balcı'nın (1998) geliştirdiği 45 maddelik "İletişim Becerileri Envanteri" kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve empatik eğilim düzeylerini yaş ve mesleki kıdem açısından incelemeyi amaçlayan Yılmaz'ın (2011), araştırmasına 2009-2010 dönemi eğitim-öğretim yılında Muğla ve Edirne il merkezlerinde görevli 138 okul öncesi öğretmeni katılım göstermiştir. Araştırma verileri, Ersanlı ve Balcı tarafından geliştirilen 45 maddeden oluşan, 5 seçenekli likert tipi "İletişim Becerileri Envanteri", Dökmen (1988) tarafından geliştirilen 20 maddeden oluşan 5 seçenekli likert tipi "Empatik Eğilim Ölçeği" ve Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen 35 maddeden oluşan 6 seçenekli likert tipi "Problem Çözme Becerileri Envanteri" kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma bulgularında, okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri alt boyutları ile empatik eğilim düzeyleri ve problem çözme becerileri alt boyutları arasında anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri alt boyutlarından "zihinsel iletişim becerileri" yaş grupları arasında (41 ve üzeri yaş grubunda olan öğretmenlerin, 22-25 yaşlarında olan öğretmenlere göre daha yüksek zihinsel becerilere sahip olduğu); iletişim becerileri alt boyutlarından "duygusal iletişim becerileri" mesleki kıdem grupları arasında (mesleki kıdem yılı 21 ve üzeri yıl olan öğretmenlerin duygusal iletişim becerilerini daha az kullanırken, mesleki kıdem yılı az olan öğretmenlerin duygusal iletişim becerilerini daha fazla kullandığı) anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Nacar ve Tümkaya (2011) yaptıkları araştırmalarında, sınıf öğretmenlerindeki iletişim becerilerinin ve kişiler arası problemleri çözme becerilerinin; yaş, çalışılan sınıf düzeyi ve mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ve öğretmenlerin söz konusu becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya, Adana ili, Seyhan, Yüreğir, Çukurova ve Sarıçam ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 702 sınıf öğretmeni katılım göstermiştir. Araştırmanın verileri "Kişisel Bilgi Formu", Çetinkanat (1997) tarafından geliştirilen 44 maddeden oluşan 6 seçenekli likert tipi "Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği" ve Çam ve Tümkaya (2007)

tarafından geliştirilmeyi müteakip Çam, Tümkaya ve Yerlikaya (2009) tarafından geçerli güvenirlik çalışmasına tabi tutulan "Kişilerarası Problem Çözme Envanteri" kullanılarak elde edilmiştir. Öğretmenlerin iletişim becerileri yaş, mesleki kıdem değişkenleriyle arasında anlamlı bir sonuca ulaşılmıştır. Öğretmenlerin iletişim becerileri alt boyutların tamamında 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu anlaşılmıştır. Okutulan sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir sonuca ulaşılamamıştır.

Korkut ve Babaoğlan (2010); "Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi" adlı çalışmada sınıf öğretmenlerine ilişkin sınıf yönetimi becerilerine ait algılarının okulun bulunduğu yerleşim yeri ve mesleki tecrübe değişkenlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Burdur ilinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Burdur ili, Merkez, Ağlasun, Kemer ve Bucak ilçelerinde görev yapan 401 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri kişisel bilgi formu ve Yalçınkaya ve Tonbul (2002) tarafından Türkçe' ye uyarlanan "Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği" ile elde edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, mesleki deneyim sürelerine göre farklılık göstermektedir. Plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen boyutunda, mesleki deneyimi 10 yıldan fazla olan sınıf öğretmenleri, 1-5 yıl olanlara göre; öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı boyutunda, 16-20 yıl mesleki deneyime sahip olan sınıf öğretmenleri, 1-5 yıl olanlara göre; sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri boyutunda ise 11-25 yıl mesleki deneyimi olan sınıf öğretmenleri, 1-5 yıl olanlara göre daha yüksek sınıf yönetimi beceri algısına sahip olduğu bulunmuştur.

Yeşilyurt ve Çankaya (2008); çalışmalarında sınıf yönetimi bakımından öğretmenlerin niteliklerini belirlemeyi amaçlamışlar ve araştırmanın evrenini Elazığ il merkezinde 2006-2007 eğitim öğretim yılında görev yapan ilköğretim öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 225 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırma bulgularına göre, mesleki kıdem ile öğrenim durumu değişkenleri açısından öğretmenlere ait nitelikler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin daha alt mesleki deneyime sahip olan öğretmenlere göre, sınıf yönetimi açısından veri toplama aracında belirtilen öğretmen niteliklerine, daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

İlgar (2007) tarafından yapılan doktora çalışmasında, ilköğretim öğretmenlerindeki sınıf yönetim becerileri incelenmiş ve öğretmenlere yönelik sınıf yönetimi becerilerinin ölçülebildiği güvenilir ve geçerli bir ölçme aracının geliştirilerek, ilköğretim kademelerinde

görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde kendilerini yetersiz gördükleri becerileri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmaya İstanbul'da görev yapan 766 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırma verileri, kişisel bilgi formu ve geliştirilen "Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği" ile elde edilmiştir. Kişisel bilgi formunda, görev yapılan okul, yaş, mesleki deneyim, öğrenim durumu, sınıf yönetimiyle ilgili ders-kurs-seminer alınıp alınmadığı, sınıf yönetimi hakkında kitap okuma ile ilgili sorular yer almaktadır. Sınıf yönetimi becerileri ölçme aracı 81 beceri ifadesinden oluşmakta olup 5 seçenekli likert tipinde bir ölçektir. Araştırma sonucunda özel okulda görevli, kadın, sınıf yönetimine yönelik kitaplar okuyanların, 41 yaş ve üzerinde olanların, 11 yıldan fazla öğretmenlik tecrübesi bulunanların, sınıf yönetimiyle ilgili ders-kurs-seminer alanların ve sınıf mevcudunun 30'dan az olduğu öğretmenlere ait sınıf yönetim becerisi puanı diğer öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Günay (2003) çalışmasında, sınıf yönetimi konusunda öğretmenlerdeki iletişim becerisini değerlendirmiş ve araştırmasında öğretmenlere ait iletişim becerilerine yönelik kendi algılarının ne düzeyde olduğunu ve sınıf yönetimi algılarının çeşitli değişkenler ile arasındaki ilişkiyi görmeyi amaçlamıştır. 2002-2003 eğitim öğretim yılı Adana ili Seyhan ve Yüreğir merkez ilçelerine bağlı tüm ilköğretim okulları ve bu okullarda görev yapan öğretmenler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırma 272 sınıf öğretmeninin katılım göstermesiyle gerçekleşmiştir. Veriler "Kişisel Bilgi Formu" ve "Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre; sınıf öğretmenlerinin, kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının olumlu olduğu, bu algıların cinsiyete göre bir farklılık oluşturmadığı ancak mesleki kıdeme göre farklılık olduğu (21 ve üzeri yıl mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin algılarının daha yüksek) bulunmuştur.

Denizel Güven ve Cevher'in (2005) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin ne düzeyde olduğu ve bu becerinin çeşitli değişkenlerle arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmanın evrenini Denizli il merkezinde devlet ve özel okul öncesi kurumlarında görev yapan 318 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya evrenden rastlantısal örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 93 öğretmen katılım göstermiştir. Veri toplama aracı olarak Yalçınkaya ve Tonbul (2002) çalışmalarında Türkçe'ye uyarlanmış Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'ni kullanmıştır. Araştırma neticesinde, mesleki deneyim, sınıf yönetimine ilişkin hizmet içi eğitim alma durumu ve sınıf mevcudu açısından öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisine ilişkin anlamlı bir fark bulunmazken; öğrenim durumu ve çalışılan okul

türü açısından öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisine ilişkin anlamlı sonuç bulunmuştur. Bununla birlikte araştırmada, uygunsuz davranışlara karşı öğretmenler tarafından genellikle sözel iletişim yollarına başvurulduğu ve birçoğunun öğrenci merkezli yönetimi benimsediği saptanmıştır.

Turla, Şahin ve Avcı'nın (2001) okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel şartlar, program, yöntem, teknik, sınıf ve davranış yönetimi sorunlarını bazı değişkenlere göre inceledikleri çalışmalarına Ankara il merkezinde devlet ve özel eğitim kurumlarında görev yapan 440 okul öncesi öğretmeni katılım göstermiştir. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan anket yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim durumlarının yeni yöntem ve teknikleri kullanmaya karşı isteklilik arasında anlamlı bir sonuca ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sınıf ve davranış yönetimi ile ilgili yaşadıkları sorunlar mezun olunan okul ve mesleki deneyim değişkenlerine göre incelenmiş ve gruplar arasında anlamlı bir sonuca ulaşılamamıştır.

2.17.2. Yurt Dışında Yapılmış İlgili Çalışmalar

Carlson, Tiret, Bender ve Benson (2011), araştırmalarında sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejileri ile ilgili algılarındaki değişiklikleri incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar eğitim öncesi ve sonrasın öğretmenlerin sınıf yönetimi algılarını incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi algılarında ve bunların uygulamaya konulmasında gelişmeler olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim sonrasında çocukları daha az eleştirdikleri ve yargıladıkları, çocuklar arası olumlu etkileşiminin, çocuk-öğretmen işbirliğinin arttığı, çocuklarda stres ve gerginliğin azaldığı görülmüştür.

Alexander Rami (2011) doktora tezinde öğretmenlik mesleğine yeni başlayanların öğretmenlik deneyimleri ve sınıf yönetimine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi 38 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin algıları iki dönem boyunca 5 seçenekli likert tipi ölçek ve görüşme yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda mesleğine yeni başlamış öğretmenlerin öğretmenlik uygulamalarında, sınıf yönetimi ile ilgili algısında ve fiziksel güvenliğin sağlanmasına ilişkin becerilerinde, birinci yarıyıla oranla ikinci yarıyılda olumlu gelişmeler görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Görüşmelerde ulaşılan sonuçlarda ölçekten elde edilen sonucu destekler nitelikte olmuştur. Öğretmenler farklı sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimlere ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Oyinloye (2010) araştırmasında, ilkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile ilgili algılarını ve bu algıların yapılan etkinlikler üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Ebeveynlerin, çocukların akademik başarı düzeyinin düşük olması ve disiplin dışı davranışları hakkında öğretmenlere yönelik eleştirileri araştırmanın başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, şehir merkezinde ve kırsal kesimlerde görev yapan öğretmenlerden rastgele örnekleme yöntemiyle seçilmiş 200 ilkokul öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak, sınıf ortamı, öğrenme ve öğretme süreçleri ve davranış yönetimi gibi sınıf yönetimi boyutlarını oluşturan 26 maddeden oluşan bir anket kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında elde edilen bulgulara göre, öğretmenler iyi düzenlenmiş sınıf ortamlarının öğrenme çıktılarını geliştirmede etkili olduğunu, etkili bir sınıf yönetimi sağlayabilmek için farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile farklı materyaller kullandıklarını, çocukların etkinliklere katılımını sağlamaya çalıştıklarını, öğrenmeye karşı isteksiz olan çocukları motive etmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Prince (2009) öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ile ilgili deneyim ve görüşlerini nasıl tanımladıklarını sorusunu cevaplamak için 4 öğretmen adayının katılımı ile bir araştırma yapmıştır. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerini geliştirmek için nitel bir çalışma planlanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının kişisel öğretmen etkinliği araştırılmış ve çalışma süresince onların etkinliklerinin gelişimi takip edilmiştir. Grup görüşmelerine katılma ve deneyimin, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinde güveni geliştirdiği tespit edilmiştir. Bu araştırmaya katılan öğretmen adayları ihtiyaç duyulan akademik sınıf yönetimi becerilerine sahip olmuşlardır.

Lee ve Choi (2008), "İnternet Tabanlı Durum Öğretimi Yoluyla Sınıf Yönetimini Öğrenme: Erken Çocukluk Öğretmen Eğitimi İçin Çıkarımlar" başlıklı araştırmasında, okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ile ilgili becerilerini artırmak için internet temelli öğretim aracı geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 23 okul öncesi öğretmen adayı katılım göstermiştir. Araştırma kapsamında geliştirilen internet temelli öğretim programı, online bir ders ortamı şeklinde düzenlenerek öğretmen adaylarına 3 hafta boyunca uygulanmıştır. Bu öğretim programı kapsamında geliştirilen web sitesine okul öncesi sınıflarında gerçekleşen örnek olaylar eklenmiştir. Program uygulanmadan önce öğretmen adaylarına bireysel çalışma zamanı verilmiş ve adaylardan web sitesine girmeleri ve örnek olayları incelemeleri istenmiştir. Örnek olaylar, problemin belirlenmesi, problemin analizi, probleme ilişkin çözümlerin üretilmesi, çözümlerden uygun olanını belirleyip karar verilmesi ve olayın sonuçlarıyla ilgili fikirlerin paylaşılması olmak üzere 5 aşamada verilmiştir. Öğretmen

adaylarından problem durumlarını belirlemeleri ve bu problemlere çözüm yolları yazmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının yazmış olduğu çözüm yolları ön test olarak değerlendirilmiştir. 3 haftalık eğitim öğretmen adaylarına uygulandıktan sonra aynı problem durumları tekrar adaylara sunulmuş ve yazılan çözüm yolları da son test olarak değerlendirilmiştir. Araştırma verileri içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, okul öncesinde öğretmenlik yapacak adaylara uygulanan eğitim sonucunda 3 farklı hususta gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarına uygulanan programın sonucunda farklı bir bakış açısına dair farkındalıklar kazandıkları, değişik çözüm yolları aramaya ve karar verme ile etkili düşünme süreçlerinin geliştirilmesiyle ahlaki sorumluluklar kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca uyguladıkları eğitim programıyla öğretmen adaylarınca sınıf yönetimini çocuklar, program ve ortam öğeleriyle bir bütün şeklinde görmeyi desteklediği sonucuna da ulaşılmıştır.

Westbrook-Spaniel (2008) öğretmenlerin kullandıkları etkili sınıf yönetimi stratejilerini nasıl öğrendiklerini, seçtiklerini ve uyguladıklarını tespit etmek amacıyla bu çalışmayı yapmıştır. Bu amaç kapsamında 5 öğretmen ile çalışılmıştır. Öğretmenlerin düşük gelirli okullarda etkili sınıf yönetimini gerçekleştirmeyi nasıl öğrendiklerini ve uyguladıklarını belirlemek için bu çalışmada odak grup toplantıları, öğretmenlerle görüşme ve sınıf içi gözlemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte öğretmenler sınıf yönetimine dair 3 önemli noktayı vurgulamışlardır: Sınıf etkinliklerini düzenleme, etkili iletişim ve sınıf etkinliklerini izleme. Öğretmenler, eğitim programlarının, öğretmenlere etkili sınıf yönetimi becerilerini ve tekniklerini kullanmak için onları yeteri kadar hazırlayamadığını ifade etmiştir. Hatta bazı öğretmenlerin hala hangi sınıf yönetimi stratejilerinin etkili olduğunu merak ettikleri tespit edilmiştir. Çalışmada etkili bir öğrenme ortamının oluşturulmasının kolay olduğu ancak öğretmenlerin bu ortamı nasıl sürdüreceklerini öğrenmelerinin zor olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hammond Stoughton (2007), "Onların, İstediğimiz Gibi Davranmalarını Nasıl Sağlayabiliriz?: Öğretmen Adayları Sınıf Yönetimi Hakkındaki Düşüncelerini Aktarıyor" başlıklı araştırmasında öğretmen adaylarının üniversitede almış oldukları eğitim ve devlet okullarındaki davranış yönetimi uygulamaları üzerine yapmış oldukları gözlemler hakkındaki düşüncelerini ve bunlar arasındaki bağlantıları incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya iki ayrı sınıfta eğitim görmekte olan 48 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verileri yansıtıcı günlükler yoluyla elde edilmiştir. Yansıtıcı günlüklerin başına, öğretmen adaylarının gözlem yapmaya gittikleri sınıflardaki davranışsal beklentileri, yapılan uygulamalar ve bu

uygulamalardan hangilerini ileride kendi sınıflarında uygulayabilecekleri konusunda kendi düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Bu günlüklerin analizi, öğretmen adaylarının günlüklere not aldıkları düşünceleri ve bu düşünceleri öğretim süreçleri ile nasıl ilişkilendirdikleri dikkate alınarak yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmen adaylarından büyük bir kısmının üniversitedeki öğrenmiş oldukları dersler paralelinde farklı bir bakış açısı geliştirdiği, öğrenme ortamlarındaki sosyal adaletin sağlanması, tüm çocuklara karşı eşit davranılması gibi fikirlerin içselleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Foxworthy (2006) araştırmasında, öğretmenlerce sınıf yönetimine yönelik inançlar ve sınıf yönetimi ile alakalı öğretim yöntemlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 4 ilköğretim üçüncü sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma nitel bir araştırma olmakla birlikte veriler, gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşmeler vasıtasıyla elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler sınıf yönetimiyle ilgili öğrenci ihtiyaçlarının ilk sırada yer aldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerde sınıf yönetimi ile ilgili inançlarının oluşmasında, hayat tecrübelerinin, mesleki olarak yaptıkları okumaların, mesleki gelişimlerinin etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenler tarafından sınıf içi tecrübelerinin sınıf yönetimi hakkındaki inançlarını da şekillendirdiği, sınıf yönetimine ilişkin benimsenen stratejilerin öğretmenliğe başlamayı müteakip değişim göstermeye başladığı belirtilmiştir. Katılım gösteren öğretmenlerce mesleki gelişim ve deneyim yolu ile gerçekleşmiş değişimin, sınıf yönetiminin etkili olabilmesi için zorunlu olduğu ifade edilmiştir.

Penner (2005), Victoria Üniversitesinde öğrenim gören ve Kelowna'da bir okulda staj yapan öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerini incelemiştir. Sınıf yönetimine dair eğitim eksikliğinden kaynaklı olarak öğretmen adaylarında öğretim yeteneklerinde kendilerini eksik hissettikleri görülmüştür. Üniversitede etkili sınıf yönetimi eğitiminin olmadığı, sınıf yönetimini etkili bir şekilde sağlayabilmenin, öğretmen adaylarında baskı ve strese sebep olduğu ve sınıf yönetiminin eğitimin önemli bir parçası olduğu ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarına uygulamaya geçmeden önce etkili sınıf yönetimi eğitimi verilmesi gerektiği önerilmiştir.

Brekelmans, Wubbels ve Tartwijk (2005) öğretmen öğrenci ilişkisini belirlemeyi amaçladıkları bir araştırma yapmışlardır. Araştırma Hollanda'da 200 den fazla okulda, mesleki kıdemleri 1-36 yıl arasında değişen 3813 öğretmen, 2388 öğretmen adayı ve 240.000 den fazla öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, mesleğe yeni başlayan öğretmenler 20-25 yaşlarında olmalarından henüz sınıf içerisinde yeterli deneyime sahip olmamalarından ve liderlik rollerinde yetersiz oldukları için kişilerarası iletişimde ve sınıfta

bir takım problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Mesleğin ilk yıllarında olan öğretmenlerin daha toleranslı davranışlar sergilediği; meslekte uzun yıllar tecrübesi olan öğretmenlerin, öğrencilere karşı daha sert davrandığı, bu öğretmenlerin bulunduğu sınıflardaki öğrencilerin öğretmenlerinden korktukları ve öğrenme ortamının hoş olmayan, gergin bir hal aldığı araştırma sonuçları arasında yer almaktadır. Öğrenciler mesleki kıdemin artmasıyla öğretmenlerin daha az yakın davranışlar gösterdiği ve bu davranışların azaldığını ifade etmişlerdir. Kariyerlerinin sonuna doğru öğretmenlerin daha baskıcı davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir.

Kriger (2002) "İlköğretim Okullarında Sınıftaki Öğrenci Sayısının Öğretmen Öğrenci İletişimine Etkisi" başlıklı çalışmasında öğretmen öğrenci iletişimini sınıf mevcudu değişkenine göre değerlendirmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin yüz mimiği ve göz kontağı davranışını daha az sayıda öğrenci bulunan sınıflarda, kalabalık sınıflara göre daha çok kullandığı tespit edilmiştir. (akt. Hazneci, 2012).

BÖLÜM III: YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma modeli, verilerin elde edileceği çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama işlemleri ve toplanan verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel analizlere yönelik bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla genel tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modelinden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle belirlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. İlişkisel tarama modeli ise iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır. Korelasyon türündeki ilişki tespitlerinde değişkenlerin birlikte değişip değişmediklerine bakılır ve birlikte değişme olduğu durumlarda bunun nasıl gerçekleştiği öğrenilmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2015).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmacı 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kocaeli ili Darıca ilçesinde yer alan devlet ve özel eğitim kurumlarında görev yapan tüm okul öncesi öğretmenlerine ulaşmayı planlamıştır. Ancak araştırmaya katılmak istemeyen ve ölçeği eksik bilgi ile teslim eden öğretmenlerin olması sebebiyle tüm okul öncesi öğretmenleri çalışmaya dahil edilememiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Kocaeli ili Darıca ilçesindeki devlet ve özel, okul öncesi eğitimi veren kurumlarda görevli ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 125 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin, demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 3.1.'de yer almaktadır.

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Yönelik Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	***f***	**%**
Kadın	119	95,2
Erkek	6	4,8
Toplam	125	100,0
Yaş	***f***	**%**
20-30 yaş	65	52,0
31 ve üzeri yaş	60	48,0
Toplam	125	100,0
Öğrenim Durumu	***f***	**%**
Ön Lisans	31	24,8
Lisans	94	75,2
Toplam	125	100,0
Mesleki Deneyim	***f***	**%**
1-5 yıl	41	32,8
6-10 yıl	53	42,4
11 ve üzeri yıl	31	24,8
Toplam	125	100,0
Eğitim Verilen Yaş Grubu	***f***	**%**
36-48 ay	15	12,0
49-60 ay	67	53,6
61-72 ay	43	34,4
Toplam	125	100,0
Eğitim Verilerin Sınıfın Mevcudu	***f***	**%**
1-15 çocuk	21	16,8
16-21 çocuk	41	32,8
22 ve üzeri çocuk	63	50,4
Toplam	125	100,0
Eğitim Verilen Sınıfta Yardımcı Personel Bulunma Durumu	***f***	**%**
Bulunuyor	31	24,8
Bulunmuyor	94	75,2
Toplam	125	100,0
Görev Yaptığı Okul Türü	***f***	**%**
Bağımsız Anaokulu	19	15,2
Devlet Okulu Anasınıfı	88	70,4
Özel Okul Anasınıfı	18	14,4
Toplam	125	100,0
İletişim Becerileri Hakkında Eğitim Alma Durumu	***f***	**%**
Alındı	60	48,0
Alınmadı	65	52,0
Toplam	125	100,0
Sınıf Yönetimi Becerileri Hakkında Eğitim Alma Durumu	***f***	**%**
Alındı	68	54,4
Alınmadı	57	45,6
Toplam	125	100,0

Tablo 3.1. incelendiğinde, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin % 95,2'sinin kadın (119), % 4,8'inin erkek (6) olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin % 52'sinin 20-30 yaş aralığında (65), % 48'inin 31 ve üzeri yaşta (60) olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin % 24,8'inin ön lisans (31), % 75,2'sinin lisans mezunu (94) olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin % 32,8'inin 1-5 yıl (41), % 42,4'ünün 6-10 yıl (53), % 24,8'inin 11 ve üzeri yıl (31) mesleki deneyime sahip olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin % 12'sinin 36-48 aylık çocuk grubuna (15), % 53,6'sının 49-60 aylık çocuk grubuna (67) ve % 34,4'ünün 61-72 aylık çocuk grubuna (43) eğitim verdiği görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin % 16,8'inin 1-15 çocuğa (21), % 32,8'inin 16-21 çocuğa (41) ve % 50,4'ünün 22 ve üzeri çocuğa (63) eğitim verdiği görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin % 24,8'inin sınıfında yardımcı personelin bulunduğu (31), % 75,2'sinin sınıfında ise yardımcı personelin bulunmadığı (94) görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin % 15,2'sinin bağımsız anaokulunda (19), % 70,4'ünün devlet okulu anasınıfında (88), % 14,4'ünün özel okul anasınıfında (18) görev yaptığı görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin % 48'inin iletişim becerileri hakkında eğitim aldığı (60), % 52'sinin ise almadığı (65) görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin % 54,4'ünün sınıf yönetimi becerileri hakkında eğitim aldığı (68), % 45,6'sının ise almadığı (57) görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin iletişim becerilerini belirlemek amacıyla "İletişim Becerileri Ölçeği-Yetişkin Formu (İBÖ-YF)", sınıf yönetimi becerilerini belirlemek maksadıyla "Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Ölçeği" ve demografik bilgilerini elde etmek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" olmak üzere 3 veri toplama aracı kullanılmıştır.

3.3.1. İletişim Becerileri Ölçeği – Yetişkin Formu

"İletişim Becerileri Ölçeği", Korkut Owen ve Bugay (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin yetişkinler için kullanılabilmesi için Korkut Owen ve Demirbaş Çelik (2017) tarafından uyarlaması yapılmıştır.

Toplam 25 maddeden oluşan ölçeğin temel beceriler ve kendini ifade etme, iletişime özen gösterme, ilişki kurmaya isteklilik, etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim, iletişim ilkelerine uyma olmak üzere beş alt boyutu bulunmaktadır. Ölçek 5'li likert tipi derecelendirmeye dayalıdır. Ölçekte mevcut her maddede; 1=hiç bir zaman, 2=nadiren, 3=ara sıra, 4=sık sık, 5=her zaman seçeneklerinden birinin işaretlenmesi istenir.

Korkut Owen ve Demirbaş Çelik (2017), analizlerinde ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla 22-46 yaş aralığındaki, 132 kadın, 47 erkek ve cinsiyetini belirtmeyen 8 kişi olmak üzere toplam 187 yetişkine ölçek uygulamışlardır. Ölçeğin faktör yapısını test etmek için Açımlayıcı Faktör Analizi ve Temel Bileşenler Analizi, equamax döndürme yöntemini kullanmışlardır. Buna göre, KMO testi 0,927 ve Barlett testi 3358,412 olarak elde etmişlerdir (Korkut Owen, Demirbaş Çelik, 2017).

Korkut Owen ve Demirbaş Çelik (2017), ölçeğin iç tutarlık güvenirliği için cronbach alfa katsayısını hesaplamış ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısını .94 olarak hesaplamışlardır. Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin iç tutarlık katsayılarını, temel beceriler ve kendini ifade etme faktörü için .95; iletişime özen gösterme faktörü için .81; ilişki kurmaya isteklilik faktörü için .74; etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim faktörü için .76 ve iletişim ilkelerine uyma faktörü için .65 olarak hesaplamışlardır. Bulunan bu değerler İBÖ'nün güvenirlik düzeyi için yeterli olduğunu göstermektedir (Korkut Owen, Demirbaş Çelik, 2017).

3.3.2. Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Ölçeği

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerini ölçmek amacıyla Uyanık Balat, Bilgin ve Sezer (2012) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Ölçeği" kullanılmıştır.

Toplam 35 maddeden oluşan ölçekte; zaman yönetimi ve demokratik ortam, etkinliklerin planlanmasında yeterlik, öğretmenlerin kişisel yeterliği, fiziksel çevrenin düzenlenmesi ve sorunlu davranışların yönetimi olmak üzere beş alt boyut bulunmaktadır. Ölçek 5'li likert tipi derecelendirmeye dayalıdır. Ölçekte mevcut her maddede 1=hiç bir zaman, 2=nadiren, 3=ara sıra, 4=sık sık, 5=her zaman seçeneklerinden birinin işaretlenmesi istenir.

Uyanık Balat, Bilgin ve Sezer (2012) ölçeğin toplam cronbach alfa katsayısını .91, test tekrar test güvenirlik katsayısını .95 olarak hesaplamışlardır. Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin iç tutarlık katsayıları ise zaman yönetimi ve demokratik ortam faktöründe .90; etkinliklerin planlanmasında yeterlilik faktöründe .82; fiziksel çevrenin düzenlenmesi faktöründe .79; öğretmene ait kişisel yeterlilik faktöründe .72 ve sorun davranışların yönetimi faktöründe .95 olarak hesaplamışlardır (Uyanık Balat, Bilgin ve Sezer, 2012).

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacının hazırladığı Kişisel Bilgi Formu'nda öğretmenlerin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki deneyim, eğitim verdikleri yaş grubu, eğitim verilen sınıfın mevcudu, sınıflarında yardımcı personelin olup olmadığı, görev yaptıkları okul türü, iletişim becerileri ve sınıf yönetimi becerileri hakkında herhangi bir eğitim ya da seminere katılıp katılmadıklarını içeren 10 soru yer almaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Öncelikle araştırmacı tarafından okul öncesi öğretmenlerinin demografik verilerini elde etmek amacıyla 10 soruluk "Kişisel Bilgi Formu" oluşturulmuştur. "İletişim Becerileri Ölçeği-Yetişkin Formu" için ölçeği geliştiren ve yetişkin formunun hazırlanarak geçerlik güvenirlik çalışmasını gerçekleştiren araştırmacılardan biri olan Prof.Dr.Fidan Korkut Owen'dan ölçek kullanım izni alınmıştır (Bkz. Ek-1). Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Ölçeği'nin kullanımı için ölçeği geliştiren ve geçerlik güvenirlik çalışmasını gerçekleştiren araştırmacılardan biri olan Prof.Dr.Gülden Uyanık Balat'dan ölçek kullanım izni alınmıştır (Ek-2). Araştırmanın Kocaeli ilinin Darıca ilçesindeki eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile yürütülebilmesi için Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır (Bkz. Ek-3 ve Ek-4).

Bağımsız anaokulları, bünyesinde okul öncesi sınıfı bulunan devlet okulları ve özel okul öncesi eğitim kurumları listelenmiştir. Gidilen okullarda müdür ya da müdür yardımcısına yapılacak olan araştırma hakkında bilgi verilmiş olup araştırmacı, okul öncesi öğretmenlerine yönlendirilmiştir. Ölçekler ilk önce bağımsız anaokulunda görev yapan öğretmenlere bir günde dağıtılmış olup doldurulan ölçekler bir gün sonra toplanmıştır. Daha sonra bünyesinde okul öncesi sınıf bulunan devlet okulları dolaşılarak iki gün içerisinde ölçekler dağıtılmış ve iki hafta içerisinde doldurulan ölçekler geri toplanmıştır. Son olarak özel eğitim kurumlarına

gidilerek ölçekler bir gün içerisinde dağıtılmış ve bir hafta içerisinde doldurulan ölçekler geri toplanmıştır. Ölçeklerin dağıtılması ve toplanması Mart ayı içerisinde gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada "İletişim Becerileri Ölçeği", "Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" ile elde edilen verilerin tümü istatistik paket programı (SPSS 25.0) kullanılarak çözümlenmiştir.

Analiz işlemine başlanılmadan önce veri girişinin doğruluğu ve eksik değer analizi her değişken için frekans tabloları oluşturularak incelenmiş, yanlış veya eksik girilmiş değer tespit edilmemiştir. Sonrasında verilerin dağılımının normal olup olmadığı Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov testleriyle sınanmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği durumlarda parametrik testler, verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda ise parametrik olmayan testler uygulanmıştır.

Yapılan analizler;

- Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelerken Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı analiz tekniği kullanılmıştır.
- Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri ve sınıf yönetimi becerileri incelenirken tanımlayıcı istatistiklerden (frekans, ortalama ve standart sapma) yararlanılmıştır.
- Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri ve sınıf yönetimi becerileri çeşitli değişkenlere göre incelenirken tanımlayıcı istatistiklerden (frekans, ortalama ve standart sapma) ve fark testlerinden (Bağımsız Gruplar t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Mann Whitney-U Testi ve Kruskal Wallis-H Testi) yararlanılmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın çalışma grubunu meydana getiren okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bulgulara ve öğretmenlerin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerini Belirlemeye Yönelik Bulgular

Araştırmanın ilk amacı olan okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maximum puan değerlerine Tablo 4.1.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri İle İlgili Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maximum Puan Değerleri

Boyutlar	N	X̄	Ss	Min.	Max.
Temel Beceriler ve Kendini İfade Etme	125	39,52	3,48	31	45
İletişime Özen Gösterme	125	22,00	1,99	14	25
İlişki Kurmaya İsteklilik	125	12,65	1,58	9	15
Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim	125	22,17	2,04	17	25
İletişim İlkelerine Uyma	125	12,78	1,32	10	15
Toplam	**125**	**109,15**	**7,77**	**86**	**125**

Tablo 4.1. incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin, İletişim Becerileri Ölçeği; Temel Beceriler ve Kendini İfade Etme alt boyutundan aldıkları puan ortalamasının 39,52, standart sapma değerinin 3,48, minimum puanın 31, maximum puanın 45; İletişime Özen Gösterme alt boyutundan aldıkları puan ortalamasının 22,00, standart sapma değerinin 1,99, minimum puanın 14, maximum puanın 25; İlişki Kurmaya İsteklilik alt boyutundan aldıkları puan ortalamasının 12,65, standart sapma değerinin 1,58, minimum puanın 9, maximum puanın 15; Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim alt boyutundan aldıkları puan ortalamasının 22,17, standart sapma değerinin 2,04, minimum puanın 17, maximum puanın 25; İletişim İlkelerine Uyma alt boyutundan aldıkları puan ortalamasının 12,78, standart sapma değerinin 1,32, minimum puanın 10, maximum puanın 15 ve ölçeğin toplamından aldıkları puan

ortalamasının 109,15, standart sapma değerinin 7,77, minimum puanın 86, maximum puanın 125 olduğu görülmektedir.

4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerilerinin ve "İletişim Becerileri Ölçeği" Alt Boyutlarının Demografik Özelliklere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci amacı olan okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin ve İletişim Becerileri Ölçeği alt boyutlarının demografik özelliklere (yaş, öğrenim durumu, mesleki deneyim, eğitim verilen çocukların yaş grubu, eğitim verilen sınıfın mevcudu, sınıfta yardımcı personelin olma durumu, görev yaptığı okul türü ve iletişim becerileri hakkında eğitim alma durumu) göre farklılaşma durumunu belirlemeye yönelik bulgular Tablo 4.2. ile Tablo 4.10. arasında yer almaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinde yaş değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi maksadıyla "Bağımsız Gruplar t Testi" uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. İletişim Becerileri Ölçeğinden Alınan Puanların Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	t Testi		
				t	sd	p
20-30 yaş	65	4,33	,30	-1,080	123	,282
31 ve üzeri yaş	60	4,39	,31			
Toplam	**125**					

Tablo 4.2. incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin İletişim Becerileri Ölçeği'nden aldıkları puanların yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (p> ,05).

Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.3.'de yer almaktadır.

Tablo 4.3. İletişim Becerileri Ölçeğinden Alınan Puanların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Öğrenim Durumu	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	z	p
Ön Lisans	31	61,79	1915,50	1419,500	-,215	,830
Lisans	94	63,40	5959,50			
Toplam	**125**					

Tablo 4.3. incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin İletişim Becerileri Ölçeği'nden aldıkları puanların öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (p> ,05).

Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin mesleki deneyim değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.4.'de yer almaktadır.

Tablo 4.4. İletişim Becerileri Ölçeğinden Alınan Puanların Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	X^2	sd	p
İletişim Becerileri Ölçeği	1-5 yıl	41	58,90	,995	2	,620
	6-10 yıl	53	66,25			
	11 ve üzeri yıl	31	62,85			
	Toplam	**125**				

Tablo 4.4. incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin İletişim Becerileri Ölçeği'nden aldıkları sıra ortalamalarının mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (X^2= ,995; sd=2; p> ,05).

Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin eğitim verilen çocukların yaş grubu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Kruskal Wallis-H Testi uygulanmıştır. Elde edilen neticeler Tablo 4.5.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.5. İletişim Becerileri Ölçeğinden Alınan Puanların Eğitim Verilen Çocukların Yaş Grubu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	X^2	sd	p
İletişim Becerileri Ölçeği	36-48 ay	15	61,47	,031	2	,985
	48-60 ay	67	63,24			
	60-72 ay	43	63,16			
	Toplam	**125**				

Tablo 4.5. incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin İletişim Becerileri Ölçeği'nden aldıkları sıra ortalamalarının eğitim verilen çocukların yaş grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (X^2= ,031; sd=2; p> ,05).

Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin eğitim verilen sınıfın mevcudu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.6.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. İletişim Becerileri Ölçeğinden Alınan Puanların Eğitim Verilen Sınıfın Mevcudu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	X^2	sd	p
İletişim Becerileri Ölçeği	1-15 çocuk	21	66,86	,547	2	,761
	16-21 çocuk	41	59,98			
	22 ve üzeri çocuk	63	63,68			
	Toplam	**125**				

Tablo 4.6. incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin İletişim Becerileri Ölçeği'nden aldıkları sıra ortalamalarının eğitim verilen sınıfın mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (X^2= ,547; sd=2; p> ,05).

Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin görev yaptıkları sınıfta yardımcı personelin olma durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.7.'de yer almaktadır.

Tablo 4.7. İletişim Becerileri Ölçeğinden Alınan Puanların Sınıfta Yardımcı Personelin Olma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Yardımcı Personelin Olma Durumu	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	z	p
Yardımcı bulunuyor	31	74,42	2307,00	1103,000	-2,026	,043
Yardımcı bulunmuyor	94	59,23	5568,00			
Toplam	**125**					

Tablo 4.7. incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin görev yaptıkları sınıflarda yardımcı personelin olma durumu değişkenine göre farklılaşma durumuna bakıldığında; sınıfında yardımcı personel bulunan öğretmenler ile sınıfında yardımcı personel bulunmayan öğretmenler arasında, sınıfında yardımcı bulunan öğretmenler lehine anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmektedir (p< ,05).

Okul öncesi öğretmenlerinin İletişim Becerileri Ölçeği alt boyutlarından aldığı puanların görev yapılan sınıfta yardımcı personelin olma durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.8.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. İletişim Becerileri Ölçeği Alt Boyutlarından Alınan Puanların Sınıfta Yardımcı Personelin Olma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yardımcı Personelin Olma Durumu	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	z	p
Temel Beceriler ve Kendini İfade Etme	Yardımcı bulunuyor	31	74,55	2311,00	1099,000	-2,055	,040
	Yardımcı bulunmuyor	94	59,19	5564,00			
	Toplam	**125**					
İletişime Özen Gösterme	Yardımcı bulunuyor	31	68,85	2134,50	1275,500	-1,052	,293
	Yardımcı bulunmuyor	94	61,07				
	Toplam	**125**					
İlişki Kurmaya İsteklilik	Yardımcı bulunuyor	31	67,27	2085,50	1324,500	-,771	,441
	Yardımcı bulunmuyor	94	61,59	5789,50			
	Toplam	**125**					
Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim	Yardımcı bulunuyor	31	75,19	2331,00	1079,000	-2,187	,029
	Yardımcı bulunmuyor	94	58,98	5544,00			
	Toplam	**125**					
İletişim İlkelerine Uyma	Yardımcı bulunuyor	31	67,95	2106,50	1303,500	-,901	,368
	Yardımcı bulunmuyor	94	61,37	5768,50			
	Toplam	**125**					

Tablo 4.8. incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin İletişim Becerileri Ölçeği; İletişime Özen Gösterme, İlişki Kurmaya İsteklilik ve İletişim İlkelerine Uyma alt boyutlarından aldıkları puanların sınıfta yardımcı personelin olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (p> ,05).

Okul öncesi öğretmenlerinin İletişim Becerileri Ölçeği; Temel Beceriler ve Kendini İfade Etme alt boyutundan aldıkları puanların sınıfta yardımcı personel olma durumu değişkenine göre farklılaşma durumuna bakıldığında; sınıfında yardımcı personel bulunan öğretmenler ile sınıfında yardımcı personel bulunmayan öğretmenler arasında, sınıfında yardımcı bulunan öğretmenler lehine anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmektedir (p< ,05).

Okul öncesi öğretmenlerinin İletişim Becerileri Ölçeği; Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim alt boyutundan aldıkları puanların sınıfta yardımcı personel olma durumu değişkenine göre farklılaşma durumuna bakıldığında; sınıfında yardımcı personel bulunan öğretmenler ile

sınıfında yardımcı personel bulunmayan öğretmenler arasında, sınıfında yardımcı bulunan öğretmenler lehine anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmektedir (p< ,05).

Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-H Testi uygulanmıştır. Elde edilen neticeler Tablo 4.9.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. İletişim Becerileri Ölçeğinden Alınan Puanların Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	X^2	sd	p
İletişim Becerileri Ölçeği	Bağımsız anaokulu	19	49,66	3,107	2	,212
	Devlet okul anasınıfı	88	65,78			
	Özel okul anasınıfı	18	63,47			
	Toplam	**125**				

Tablo 4.9. incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin İletişim Becerileri Ölçeği'nden aldıkları sıra ortalamalarının öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (X^2= 3,107; sd=2; p> ,05).

Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin iletişim becerileri hakkında eğitim alma durumu değişkenine göre farklılaşma olup olmadığını belirlemek maksadıyla Bağımsız Gruplar t Testi uygulanmıştır. Elde edilen neticeler Tablo 4.10.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. İletişim Becerileri Ölçeğinden Alınan Puanların İletişim Becerileri Hakkında Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

İletişim Becerileri Hakkında Eğitim Alma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	t Testi		
				t	sd	p
Eğitim alanlar	60	4,37	,31	,296	123	,768
Eğitim almayanlar	65	4,35	,30			
Toplam	**125**					

Tablo 4.10. incelendiğinde, İletişim Becerileri Ölçeği'nden alınan puanların iletişim becerileri hakkında eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (p> ,05).

4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerini Belirlemeye Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlere yönelik sınıf yönetimi becerilerine yönelik aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maximum puan değerlerine Tablo 4.11.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İlgili Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maximum Puan Değerleri

Boyutlar	N	X̄	Ss	Min.	Max.
Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam	125	73,64	4,66	62	80
Etkinlikleri Planlamada Yeterlik	125	30,86	4,19	19	40
Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	125	16,22	2,96	7	20
Öğretmenin Kişisel Yeterliliği	125	11,98	1,86	6	15
Sorun Davranışların Yönetimi	125	13,72	1,57	8	17
Toplam	**125**	**146,43**	**10,86**	**118**	**167**

Tablo 4.11.incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin, Sınıf Yönetimi Ölçeği; Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam alt boyutundan aldıkları puan ortalamasının 73,64, standart sapma değerinin 4,66, minimum puanın 62, maximum puanın 80; Etkinlikleri Planlamada Yeterlik alt boyutundan aldıkları puan ortalamasının 30,86, standart sapma değerinin 4,19, minimum puanın 19, maximum puanın 40; Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi alt boyutundan aldıkları puan ortalamasının 16,22, standart sapma değerinin 2,96, minimum puanın 7, maximum puanın 20; Öğretmenin Kişisel Yeterliliği alt boyutundan aldıkları puan ortalamasının 11,98, standart sapma değerinin 1,86, minimum puanın 6, maximum puanın 15; Sorun Davranışların Yönetimi alt boyutundan aldıkları puan ortalamasının 13,72, standart sapma değerinin 1,57, minimum puanın 8, maximum puanın 17 ve ölçeğin toplamından aldıkları puan ortalamasının 146,43, standart sapma değerinin 10,86, minimum puanın 118, maximum puanın 167 olduğu görülmektedir.

4.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin ve "Sınıf Yönetimi Ölçeği" Alt Boyutlarının Demografik Özelliklere Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin ve Sınıf Yönetimi Ölçeği alt boyutlarının demografik özelliklere (yaş, öğrenim durumu, mesleki deneyim, eğitim verilen çocukların yaş grubu, eğitim verilen sınıfın mevcudu, sınıfta yardımcı personelin olma

durumu, görev yaptığı okul türü ve iletişim becerileri hakkında eğitim alma durumu) göre farklılaşma durumunu belirlemeye yönelik bulgular Tablo 4.12. ile Tablo 4.22. arasında yer almaktadır.

Okul öncesi öğretmeninin sınıf yönetimi becerilerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.12.'de yer almaktadır.

Tablo 4.12. Sınıf Yönetimi Ölçeğinden Alınan Puanların Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Yaş	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	z	p
20-30 yaş	65	61,23	3980,00	1835,000	-,569	,570
31 ve üzeri yaş	60	64,92	3895,00			
Toplam	**125**					

Tablo 4.12. incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Ölçeği'nden aldıkları puanların yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (p> ,05).

Okul öncesi öğretmenleri, sınıf yönetimi becerilerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Gruplar t Testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 4.13.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.13. Sınıf Yönetimi Ölçeğinden Alınan Puanların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	t Testi		
				t	sd	p
Ön Lisans	31	4,24	,26	1,370	123	,173
Lisans	94	4,16	,32			
Toplam	**125**					

Tablo 4.13. incelendiğinde, okul öncesi öğretmenin Sınıf Yönetimi Ölçeği'nden aldığı puanın öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (p> ,05).

Okul öncesi öğretmenleri, sınıf yönetimi yeteneklerinin mesleki deneyim değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.14.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.14. Sınıf Yönetimi Ölçeğinden Alınan Puanların Mesleki Deneyime Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	,047	2	,024	,243	,784
Gruplariçi	11,894	122	,097		
Toplam	11,942	124			

Tablo 4.14'e bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Ölçeği'nden aldıkları puanların mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (F= ,243; p> ,05).

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin eğitim verilen çocukların yaş grubuna değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır. Elde edilen test sonuçları Tablo 4.15.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.15. Sınıf Yönetimi Ölçeğinden Alınan Puanların Eğitim Verilen Çocukların Yaş Grubu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	X^2	sd	p
Sınıf Yönetimi Ölçeği	36-48 ay	15	54,23	1,082	2	,582
	48-60 ay	67	64,99			
	60-72 ay	43	62,95			
	Toplam	**125**				

Tablo 4.15'e bakıldığında, okul öncesi öğretmeninin Sınıf Yönetimi Ölçeği'nden aldıkları sıra ortalamaları, eğitim verilen çocukların yaş grubuna değişkenine göre göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (X^2= 1,082; sd=2; p> ,05).

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin, eğitim verilen sınıfın mevcuduna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H Testine yapılmıştır. Elde edilen test sonuçları Tablo 4.16.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.16. Sınıf Yönetimi Ölçeğinden Alınan Puanların Eğitim Verilen Sınıfın Mevcudu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	X^2	sd	p
Sınıf Yönetimi Ölçeği	1-15 çocuk	21	73,83	2,272	2	,321
	16-21 çocuk	41	61,30			
	22 ve üzeri çocuk	63	60,49			
	Toplam	**125**				

Tablo 4.16. incelendiğinde, okul öncesi öğretmeninin Sınıf Yönetimi Ölçeği' nden aldığı sıra ortalamasının eğitim verilen sınıfın mevcudu değişkenine göre göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (X^2= 2,272; sd=2; p> ,05).

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin sınıfta yardımcı personelin olma durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.17.'de yer almaktadır.

Tablo 4.17. Sınıf Yönetimi Ölçeğinden Alınan Puanların Sınıfta Yardımcı Personelin Olma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Yardımcı Personelin Olma Durumu	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	z	p
Yardımcı bulunuyor	31	78,35	2429,00	981,000	-2,723	,006
Yardımcı bulunmuyor	94	57,94	5446,00			
Toplam	**125**					

Tablo 4.17. incelendiğinde, okul öncesi öğretmeninin sınıf yönetim becerilerinin görev yaptıkları sınıflarda yardımcı personelin olma durumu değişkenine göre farklılaşma durumuna bakıldığında; sınıfında yardımcı personel bulunan öğretmenler ile sınıfında yardımcı personel bulunmayan öğretmenler arasında, sınıfında yardımcı bulunan öğretmenler lehine anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmektedir (p< ,05).

Okul öncesi öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların görev yaptıkları sınıfta yardımcı personelin olma durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.18.'de yer almaktadır.

Tablo 4.18. Sınıf Yönetimi Ölçeği Alt Boyutlarından Alınan Puanların Sınıfta Yardımcı Personelin Olma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yardımcı Personelin Olma Durumu	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	z	p
Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam	Yardımcı bulunuyor	31	67,79	2101,50	1308,500	-,852	,394
	Yardımcı bulunmuyor	94	61,42	5773,50			
	Toplam	**125**					
Etkinlikleri Planlamada Yeterlilik	Yardımcı bulunuyor	31	76,84	2382,00	1028,000	-2,461	,014
	Yardımcı bulunmuyor	94	58,44	5493,00			
	Toplam	**125**					
Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	Yardımcı bulunuyor	31	76,81	2381,00	1029,000	-2,467	,014
	Yardımcı bulunmuyor	94	58,45	5494,00			
	Toplam	**125**					
Öğretmenin Kişisel Yeterliliği	Yardımcı bulunuyor	31	75,45	2339,00	1071,000	-2,238	,025
	Yardımcı bulunmuyor	94	58,89	5536,00			
	Toplam	**125**					
Sorun Davranışların Yönetimi	Yardımcı bulunuyor	31	71,45	2215,00	1195,000	-1,526	,127
	Yardımcı bulunmuyor	94	60,21	5660,00			
	Toplam	**125**					

Tablo 4.18. incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Ölçeği; Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam alt boyutu ve Sorun Davranışların Yönetimi alt boyutundan aldıkları puanların sınıfta yardımcı personelin olma durumu değişkeni açısından anlamlı farklılıklar göstermediği görülmektedir (p> ,05).

Okul öncesi öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Ölçeği; Etkinlikleri Planlamada Yeterlik alt boyutundan aldıkları puanların sınıfta yardımcı personel olma durumu değişkenine göre farklılaşma durumuna bakıldığında; sınıfında yardımcı personel bulunan öğretmenler ile sınıfında yardımcı personel bulunmayan öğretmenler arasında, sınıfında yardımcı bulunan öğretmenler lehine anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmektedir (p< ,05).

Okul öncesi öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Ölçeği; Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi alt boyutundan aldıkları puanların sınıfta yardımcı personel olma durumu değişkenine göre farklılaşma durumuna bakıldığında; sınıfında yardımcı personel bulunan öğretmenler ile sınıfında yardımcı personel bulunmayan öğretmenler arasında, sınıfında yardımcı bulunan öğretmenler lehine anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmektedir (p< ,05).

Okul öncesi öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Ölçeği; Öğretmenin Kişisel Yeterliliği alt boyutundan aldıkları puanların sınıfta yardımcı personel olma durumu değişkenine göre farklılaşma durumuna bakıldığında; sınıfında yardımcı personel bulunan öğretmenler ile sınıfında yardımcı personel bulunmayan öğretmenler arasında, sınıfında yardımcı bulunan öğretmenler lehine anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmektedir (p< ,05).

Okul öncesi öğretmeninin sınıf yönetim becerilerinin, öğretmenin görev yaptığı okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.19.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.19. Sınıf Yönetimi Ölçeğinden Alınan Puanların Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	X^2	sd	p
Sınıf Yönetimi Ölçeği	Bağımsız anaokulu	19	42,68	9,884	2	,007
	Devlet okulu anasınıfı	88	63,97			
	Özel okul anasınıfı	18	79,72			
	Toplam	**125**				

Tablo 4.19. incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Ölçeği'nden aldıkları sıra ortalamalarının öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir

farklılık gösterdiği görülmektedir (X^2= 9,884; sd=2; p> ,001). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U Testi yapılmış ve anlamlı fark olan gruplar Tablo 4.20.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.20. Sınıf Yönetimi Ölçeğinden Alınan Puanların Bağımsız Anaokulu ve Devlet Okulu Anasınıfı Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Okul Türü	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	z	p
Bağımsız Anaokulu	19	39,45	749,50	559,500	-2,255	,024*
Devlet Okulu Anasınıfı	88	57,14	5028,50			

**p<.05*

Tablo 4.20. incelendiğinde, okul öncesi öğretmeninin Sınıf Yönetim Ölçeği'nden aldıkları puanların okul türü değişkenine göre farklılaşma durumuna bakıldığında, bağımsız anaokulu ile devlet okulu anasınıfında görev yapan öğretmenler arasında, devlet okulu anasınıfında görev yapan öğretmenler lehine anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmektedir.

Bağımsız anaokulu ile özel okul anasınıfında görev yapan öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında ve devlet okulu anasınıfı ile özel okul anasınıfında görev yapan öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmeninin sınıf yönetim becerilerinin bu konuda eğitim alma durumu değişkenine göre farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere Bağımsız Gruplar t Testi uygulanmıştır. Elde edilen test sonuçları Tablo 4.21.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.21. Sınıf Yönetimi Ölçeğinden Alınan Puanların Sınıf Yönetimi Hakkında Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Sınıf Yönetimi Hakkında Eğitim Alma Durumu	N	X̄	Ss	t Testi		
				t	sd	p
Eğitim alanlar	68	4,23	,32	2,106	123	,037
Eğitim almayanlar	57	4,12	,28			
Toplam	**125**					

Tablo 4.21. incelendiğinde, Sınıf Yönetimi Ölçeği'nden alınan puanların sınıf yönetimi hakkında eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir

(p< ,05). Sınıf yönetimi hakkında eğitim alan öğretmenlerin aldıkları puan ($\bar{X}$=4,23), sınıf yönetimi hakkında eğitim almayan öğretmenlerin aldıkları puandan ($\bar{X}$=4,12) daha yüksektir. Bu durumda elde edilen sonuca göre sınıf yönetimi hakkında eğitim alan öğretmenlerdeki sınıf yönetim becerisinin daha da yüksek olduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Ölçeği'ndeki alt boyutlardan alınan puanların sınıf yönetimi hakkında eğitim görme değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere Bağımsız Gruplar t Testi uygulanmıştır. Elde edilen test sonuçları Tablo 4.22.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.22. Sınıf Yönetimi Ölçeği Alt Boyutlarından Alınan Puanların Sınıf Yönetimi Hakkında Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Sınıf Yönetimi Hakkında Eğitim Alma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	t Testi		
					t	sd	p
Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam	Eğitim alanlar	68	4,62	,30	,787	123	,433
	Eğitim almayanlar	57	4,58	,27			
	Toplam	**125**					
Etkinlikleri Planlamada Yeterlilik	Eğitim alanlar	68	3,96	,55	2,638	123	,009
	Eğitim almayanlar	57	3,72	,45			
	Toplam	**125**					
Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	Eğitim alanlar	68	4,11	,74	2,501	123	,014
	Eğitim almayanlar	57	3,98	,73			
	Toplam	**125**					
Öğretmenin Kişisel Yeterliliği	Eğitim alanlar	68	4,19	,56	4,212	123	,000
	Eğitim almayanlar	57	3,75	,60			
	Toplam	**125**					
Sorun Davranışların Yönetimi	Eğitim alanlar	68	3,38	,36	-1,481	123	,141
	Eğitim almayanlar	57	3,48	,42			
	Toplam	**125**					

Tablo 4.22. incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Ölçeği; Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam alt boyutu ve Sorun Davranışların Yönetimi alt boyutundan aldıkları puanların sınıf yönetimi hakkında eğitim alma durumu değişkeni açısından anlamlı farklılıklar göstermediği görülmektedir (p> ,05).

Okul öncesi öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Ölçeği; Etkinliklerin Planlamada Yeterlilik alt boyutundan aldığı puanların sınıf yönetimi hakkında eğitim görme değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Sınıf yönetimi hakkında eğitim alan öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeği Etkinlikleri Planlamada Yeterlik alt boyutundan aldıkları puan ($\bar{X}$=3,96), sınıf yönetimi hakkında eğitim almayan öğretmenlerin aldıkları puandan

($\bar{X}$=3,72) daha yüksektir. Bu durumda elde edilen sonuca göre sınıf yönetimi hakkında eğitim alan öğretmenlerin etkinlikleri planlamada daha iyi beceriye sahip olduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Ölçeği, Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi alt boyutundan alınan puanların sınıf yönetimi hakkında eğitim görme değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Sınıf yönetimi hakkında eğitim alan öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeği, Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi alt boyutundan aldıkları puan ($\bar{X}$=4,11), sınıf yönetimi hakkında eğitim almayan öğretmenlerin aldıkları puandan ($\bar{X}$=3,98) daha yüksektir. Bu durumda elde edilen sonuca göre sınıf yönetimi hakkında eğitim alan öğretmenlerin fiziksel çevrenin düzenlenmesi konusunda daha iyi beceriye sahip olduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Ölçeği, Öğretmenin Kişisel Yeterliliği alt boyutunda aldığı puanların sınıf yönetimi hakkında eğitim görme değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Sınıf yönetimi hakkında eğitim alan öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeği, Öğretmenin Kişisel Yeterliliği alt boyutundan aldıkları puan ($\bar{X}$=4,19), sınıf yönetimi hakkında eğitim almayan öğretmenlerin aldıkları puandan ($\bar{X}$=3,75) daha yüksektir. Bu durumda elde edilen sonuca göre sınıf yönetimi hakkında eğitim alan öğretmenlerin kişisel yeterliliğinin daha iyi olduğu söylenebilir.

4.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki Durumunu Belirlemeye Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci amacı olan okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı sonuçlarına Tablo 4.23.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.23. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
İletişim Becerileri	125	,656	,000
Sınıf Yönetimi Becerileri			

Tablo 4.23. incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin ve sınıf yönetim becerilerinin arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($p<0.01$, r=,656).

Buna göre okul öncesi öğretmenlerinde iletişim becerilerinin artmasıyla sınıf yönetim becerilerinin de artış gösterdiği söylenebilir.

4.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Ölçeği Alt Boyutları İle Sınıf Yönetimi Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişki Durumunu Belirlemeye Yönelik Bulgular

Araştırmanın altıncı amacı olan okul öncesi öğretmenlerinin İletişim Becerileri Ölçeği ile Sınıf Yönetimi Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı sonuçlarına Tablo 4.24.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.24. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Ölçeği ile Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları

		Temel Beceriler ve Kendini İfade Etme	İletişime Özen Gösterme	İlişki Kurmaya İsteklilik	Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim	İletişim İlkelerine Uyma
Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam	r	,555	,586	,314	,624	,247
	p	,000	,000	,000	,005	,005
	N	125	125	125	125	125
Etkinlikleri Planlamada Yeterlilik	r	,421	,362	,318	,466	,295
	p	,000	,000	,000	,000	,001
	N	125	125	125	125	125
Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	r	,282	,276	,199	,347	,215
	p	,001	,002	,026	,000	,016
	N	125	125	125	125	125
Öğretmenin Kişisel Yeterliliği	r	,352	,333	,170	,383	,259
	p	,000	,000	,058	,000	,004
	N	125	125	125	125	125
Sorun Davranışların Yönetimi	r	- ,032	,003	- ,049	- ,020	- ,041
	p	,727	,971	,591	,828	,653
	N	125	125	125	125	125

Tablo 4.24. incelendiğinde, İletişim Becerileri Ölçeği, Temel Beceriler ve Kendini İfade Etme alt boyutu ile Sınıf Yönetim Ölçeği; Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam alt boyutunun arasında orta düzey, pozitif, anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur ($p<0.01$, $r=,555$).

İletişim Becerileri Ölçeği, Temel Beceriler ve Kendini İfade Etme alt boyutu ile Sınıf Yönetimi Ölçeği, Etkinliklerin Planlanmasında Yeterlik alt boyutu arasında düşük düzey, pozitif, anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur ($p<0.01$, $r=,421$).

İletişim Becerileri Ölçeği, Temel Beceriler ve Kendini İfade Etme alt boyutu ile Sınıf Yönetimi Ölçeği, Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi alt boyutu arasında düşük düzey, pozitif, anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur ($p<0.01$, r=,282).

İletişim Becerileri Ölçeği, Temel Beceriler ve Kendini İfade Etme alt boyutu ile Sınıf Yönetimi Ölçeği, Öğretmenin Kişisel Yeterliliği alt boyutu arasında düşük düzey, pozitif, anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur ($p<0.01$, r=,352).

İletişim Becerileri Ölçeği, Temel Beceriler ve Kendini İfade Etme alt boyutu ile Sınıf Yönetimi Ölçeği, Sorun Davranışların Yönetimi alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir ($p>0.01$).

İletişim Becerileri Ölçeği, İletişime Özen Gösterme alt boyutu ile Sınıf Yönetimi Ölçeği, Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam alt boyutu arasında orta düzey, pozitif anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur ($p<0.01$, r=,586).

İletişim Becerileri Ölçeği, İletişime Özen Gösterme alt boyutu ile Sınıf Yönetimi Ölçeği, Etkinlikleri Planlamada Yeterlik alt boyutu arasında düşük düzey, pozitif, anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur ($p<0.01$, r=,362).

İletişim Becerileri Ölçeği, İletişime Özen Gösterme alt boyutu ile Sınıf Yönetimi Ölçeği, Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi alt boyutu arasında düşük düzey, pozitif, anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur ($p<0.01$, r=,276).

İletişim Becerileri Ölçeği, İletişime Özen Gösterme alt boyutu ile Sınıf Yönetimi Ölçeği, Öğretmenin Kişisel Yeterliliği alt boyutu arasında düşük düzey, pozitif, anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur ($p<0.01$, r=,333).

İletişim Becerileri Ölçeği, İletişime Özen Gösterme alt boyutu ile Sınıf Yönetimi Ölçeği, Sorun Davranışların Yönetimi alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir ($p>0.01$).

İletişim Becerileri Ölçeği, İlişki Kurmaya İsteklilik alt boyutu ile Sınıf Yönetimi Ölçeği, Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam alt boyutunun arasında düşük düzey, pozitif, anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur ($p<0.01$, r=,314).

İletişim Becerileri Ölçeği, İlişki Kurmaya İsteklilik alt boyutu ile Sınıf Yönetimi Ölçeği, Etkinlikleri Planlamada Yeterlik alt boyutu arasında düşük düzey, pozitif, anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur ($p<0.01$, r=,318).

İletişim Becerileri Ölçeği, İlişki Kurmaya İsteklilik alt boyutu ile Sınıf Yönetimi Ölçeği, Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi, Öğretmenin Kişisel Yeterliliği ve Sorun Davranışların Yönetimi alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir ($p>0.01$).

İletişim Becerileri Ölçeği, Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim alt boyutu ile Sınıf Yönetimi Ölçeği, Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam alt boyut arasında orta düzey, pozitif, anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($p<0.01$, r=,624).

İletişim Becerileri Ölçeği, Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim alt boyutu ile Sınıf Yönetimi Ölçeği, Etkinliklerin Planlanmasında Yeterlik alt boyutu arasında düşük düzey, pozitif, anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur ($p<0.01$, r=,466).

İletişim Becerileri Ölçeği, Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim alt boyutu ile Sınıf Yönetimi Ölçeği, Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi alt boyutu arasında düşük düzey, pozitif, anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur ($p<0.01$, r=,347).

İletişim Becerileri Ölçeği, Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim alt boyutu ile Sınıf Yönetimi Ölçeği, Öğretmenin Kişisel Yeterliliği alt boyutu arasında düşük düzey, pozitif, anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur ($p<0.01$, r=,383).

İletişim Becerileri Ölçeği, Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim alt boyutu ile Sınıf Yönetimi Ölçeği, Sorun Davranışların Yönetimi alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir ($p>0.01$).

İletişim Becerileri Ölçeği, İletişim İlkelerine Uyma alt boyutu ile Sınıf Yönetimi Ölçeği, Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam alt boyutları arasında çok düşük düzey, pozitif, anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur ($p<0.01$, r=,247).

İletişim Becerileri Ölçeği, İletişim İlkelerine Uyma alt boyutu ile Sınıf Yönetimi Ölçeği, Etkinlikleri Planlamada Yeterlik alt boyutu arasında düşük düzey, pozitif, anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur ($p<0.01$, r=,295).

İletişim Becerileri Ölçeği, İletişim İlkelerine Uyma alt boyutu ile Sınıf Yönetimi Ölçeği, Öğretmenin Kişisel Yeterliliği alt boyutu arasında düşük düzey, pozitif, anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur ($p<0.01$, r=,259).

İletişim Becerileri Ölçeği, İletişim İlkelerine Uyma alt boyutu ile Sınıf Yönetimi Ölçeği, Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi ve Sorun Davranışların Yönetimi alt boyutu arasında anlamlı ilişki olmadığı bulunmuştur ($p>0.01$).

BÖLÜM V: SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölüm içerisinde okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik sonuçlar değerlendirilerek tartışılmış ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

- Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri ölçeğinden alabilecekleri en yüksek puan 125 puan olmakla birlikte öğretmenlerin bu ölçekten aldıkları ortalama puan 109,15'tir. Ölçek değerlendirmede bu puanın iyi seviyede olduğu, dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin iyi seviyede olduğu söylenebilir. Gülbahar ve Sıvacı (2018), Ocak ve Erşen (2015), Tan ve Tan (2015), Piji Küçük (2012), Gürşimşek, Vural ve Demirsöz (2008) yapmış oldukları araştırmalarda, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Çetinkaya (2011) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu tespit edilmiştir. Günay (2003)'da yaptığı çalışmada öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Yapılan araştırmalar çeşitli branşlarda öğretmen adayları ve öğretmenler ile yapılmıştır. Benzer sonuçlar gösteren araştırma bulgularına göre iletişim becerilerine ilişkin algı ve yaklaşımların olumlu ve iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin bu beceriye sahip olmaları ve bunu etkili bir şekilde yaşamlarına geçirmeleri, onların, çocuk, ebeveyn ve meslektaşlarıyla kuracakları iletişimin daha sağlıklı gerçekleşmesine olanak sunacaktır.

5.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri, çeşitli değişkenler açısından (yaş, öğrenim durumu, mesleki deneyim, eğitim verilen yaş grubu, eğitim verilen sınıfın mevcudu, sınıfta yardımcı personelin olma durumu, görev yaptığı okul türü, iletişim becerileri hakkında eğitim alma durumu) incelenmiştir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Ceylan (2017) yapmış olduğu araştırmasında okul

öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin yaş değişkenine göre farklılaştığına; bu farklılığın 41 ve üzeri yaş grubu lehine olduğu tespit edilmiştir. Tezel Şahin ve arkadaşları (2012) okul öncesi öğretmenlerindeki iletişim becerilerinin yaş değişkeni açısından anlamlı farklılıklar göstermediğini tespit etmiştir. Yılmaz (2011) yapmış olduğu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin yaş değişkeni açısından farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. İletişim becerileri alt boyutlarından "zihinsel iletişim becerileri" alt boyutunda 41 ve üzeri yaş grubunda olan öğretmenlerin, 22-25 yaşlarında olan öğretmenlere göre daha yüksek zihinsel beceriye sahip olduğu tespit edilmiştir. Nacar ve Tümkaya (2011) yapmış oldukları araştırmalarında öğretmenlerin empati, yeterlik ve saydamlık alt boyutunda 51 yaş ve üzeri; eşitlik ile etkililik alt boyutundaysa 41-50 yaş grubunun daha yüksek puanlara sahip olduğunu tespit etmiştir. Bazı araştırmaların sonuçları bu çalışmanın sonucuyla örtüşmemektedir. Bu araştırmadaki çalışma grubunun yaş aralıklarının birbirine yakın olması iletişim beceri puanlarında yaş değişkeni açısından sonuçları tam olarak yansıtamamış olabilir. Bazı araştırmacılar iletişim becerilerinin yaşa göre farklılık oluşturduğunu tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin yaşı ilerledikçe artan iletişim becerileri, öğretmenlerin tecrübelerine dayalı olarak gelişmiş olabileceğini düşündürmektedir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Özer (2017) öğretmenlerde sosyal kaygı düzeyi ve iletişim becerilerinin bazı değişkenler açısından incelediği araştırmasında, öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre iletişim beceri puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Erdem ve Okul (2015) sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle olan iletişimini inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin iletişim becerilerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu tez çalışmasının sonucu yapılan araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Öğrenim durumu değişkeninin öğretmenlerin iletişim becerilerine etki etmediği söylenebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Özer (2017), Ceylan (2017), Erdem ve Okul (2015), Tezel Şahin ve arkadaşları (2012) yaptıkları araştırmalarında, öğretmenlerin iletişim becerilerinin mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığını tespit etmişlerdir. Bu tez çalışmasının sonucu yapılan araştırmaların

sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Mesleki deneyim değişkeninin öğretmenlerin iletişim becerilerine etki etmediği düşünülmektedir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri eğitim verilen yaş grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Ceylan (2017) yaptığı araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin, eğitim verdikleri sınıfın yaş grubu değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Erdem ve Okul (2015) yaptıkları araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin girdikleri sınıfın yaş grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Nacar ve Tümkaya (2011) yaptıkları araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin okutulan sınıf değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Günay (2003) yaptığı araştırması sonucunda öğretmenlerin iletişim beceri düzeyleri ile okutulan sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın sonucu yapılan araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Çalışılan yaş grubu değişkeninin iletişim becerine etki etmediği düşünülmektedir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin eğitim verilen sınıfın mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Ceylan (2017), Tezel Şahin ve arkadaşları (2012) yaptıkları araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin sınıftaki çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını bulmuşlardır. Yapılan araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşılmış, okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin, görev yaptıkları sınıfta bulunan çocuk sayısından etkilenmediği söylenebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin sınıfta yardımcı personelin olma durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Sınıfında yardımcı personel bulunan öğretmenlerin iletişim becerileri, sınıfında yardımcı personel bulunmayan öğretmenlerin iletişim becerilerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yapılan araştırmalar incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin, görev yaptıkları sınıfta yardımcı personelin olma durumu değişkenine göre farklılaşma durumunun incelendiği araştırmalara rastlanmamıştır. Bu doğrultuda araştırmadan elde edilen bu sonuç, okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin, sınıfında yardımcı personel bulunan öğretmenlerde daha yüksek olduğunu ortaya koyması açısından önemli görülmektedir. Sınıfında yardımcı personel bulunan öğretmenlerin iletişim becerilerinin daha yüksek olmasının nedeni; öğretmenin ihtiyaç duyduğunda yardım edecek birinin varlığını bilmesi ve bundan dolayı kendini rahat hissetmesi olabilir. Bu durum öğretmenin kendisini daha iyi ifade etmesine olanak sağlamış olabilir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin görev yaptığı okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Yapılan araştırmalar incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin, görev yaptığı okul türü değişkenine göre farklılaşma durumunun incelendiği araştırmalara rastlanmamıştır. Okul öncesi öğretmenlerindeki iletişim becerilerinin görev yaptıkları kurum değişkeninden etkilenmediği düşünülebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin bu konuda eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Tezel Şahin ve arkadaşları (2012) yapmış oldukları araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin iletişim beceri puanlarının, iletişim konusu hakkında hizmet içi eğitim görme durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Başak (2011) yaptığı tez araştırmasında, öğretmen iletişim becerileri değerlendirme ölçeği etkililik alt boyutundan, iletişim becerisi eğitim programlarına iştirak eden sınıf öğretmenlerinin, iletişim becerisi programına katılmayan sınıf öğretmenlerinden daha yüksek puan aldığını tespit etmiştir. Arslan, Erbay ve Saygın (2010) yapmış oldukları araştırmada iletişim becerileri eğitiminin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisinin olup olmadığını incelemiştir ve verilen iletişim becerileri eğitiminin öğrencilerin iletişim beceri puanlarını yükselttiği sonucuna ulaşmışlardır. Korkut (2005) yaptığı araştırmada iletişim becerileri eğitiminin yetişkinlerin iletişim becerilerini değerlendirme düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmış ve deneysel işlem olarak kullanılan eğitimin bireylerin iletişim becerilerini değerlendirme düzeylerinde artış gösterdiğini tespit etmiştir. Ergin (2003) yaptığı araştırmasında "İletişim Becerileri Eğitim Programının", okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, eğitim alan çocukların iletişim becerilerinin, eğitim almayan çocuklarınkine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bazı çalışmaların sonuçları bu araştırmanın sonucuyla paralellik gösterirken, bazı çalışmaların sonuçları ise bu araştırmanın sonucuyla örtüşmemektedir. Araştırmacı bu çalışmada, iletişim becerileriyle ilgili eğitime katılan ve katılmayan öğretmen frekanslarının birbirine çok yakın olması sebebiyle anlamlı bir sonuca ulaşamadığını düşünmektedir. İnsan ilişkilerinin yoğun olarak gerçekleştiği mesleklerde bu tür eğitimlerin bireylere katkı sağladığı düşünülmektedir. Korkut (2005) bu tür programların herkese verilmesinin pratik olamayacağını ancak anne-babalara, gençlere ve insan ilişkilerinin ağırlıklı olduğu mesleklerde çalışan kişilere iletişim becerileri eğitimlerinin verilmesinde yaşamı kolaylaştırması açısından büyük fayda sağlayacağını ifade etmiştir.

5.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

- Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ölçeğinden alabilecekleri en yüksek puan 175 puan olmakla birlikte öğretmenlerin bu ölçekten aldıkları ortalama puan 146,43'tür. Ölçek değerlendirmede bu puanın iyi seviyede olduğu, dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin iyi seviyede olduğu söylenebilir. Gülbahar ve Sıvacı (2018), Tan ve Tan (2015) tarafından yapılan araştırmada çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterlik algı düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yüksel (2013), Korkut ve Babaoğlan (2010) sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerini inceledikleri çalışmalarında araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kendilerini sınıf yönetimi becerilerinin tüm boyutlarında yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Nur (2012), Güven ve Cevher (2005) yapmış olduğu araştırmasında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yeterli seviyede sınıf yönetimi becerisi algısına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisine ilişkin algılarının olumlu ve iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmen adayları ve öğretmenlerdeki bu algının iyi düzeyde olması, onların sınıflarını etkili ve doğru bir şekilde yönetebilmesinde ve sınıf yönetimi becerilerini geliştirebilmelerinde olumlu role sahip olacağı düşünülmektedir.

5.1.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin, çeşitli değişkenler açısından (yaş, öğrenim durumu, mesleki deneyim, eğitim verilen yaş grubu, eğitim verilen sınıfın mevcudu, sınıfta yardımcı personelin olma durumu, görev yaptığı okulun türü ve sınıf yönetim becerisi hakkında eğitim alma durumu) incelenmiştir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Ekici, Günhan, Anılan (2017) yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Dinçer ve Akgün (2015) yaptıkları araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmaya göre 20-24 yaşındaki öğretmenlerin puanlarının, 25 yaş üstü öğretmenlerin puanlarından anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür. Nur (2012) gerçekleştirdiği çalışmasında yaş değişkeninin

anaokullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine etki etmediği sonucuna ulaşmıştır. İlgar (2007) ilköğretim öğretmenleriyle sınıf yönetimi becerileri üzerine yaptığı araştırmasında, sınıf yönetimi becerilerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini; 41 ve üzeri yaşta olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri puanının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmanın sonucu bazı çalışmaların sonuçları ile paralellik gösterse de, yaş değişkeni ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki olabileceği düşünülmektedir. Yaş ilerledikçe meslekteki tecrübenin artması bu düşünceye zemin hazırlamıştır. Araştırmacı bu sonucun çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin yaş dağılımının çeşitlilik göstermemesinden kaynaklı olabileceğini düşünmektedir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Zembat, Tunçeli ve Yavuz (2017), Dinçer ve Akgün (2015), Ekici, Günhan ve Anılan (2017), Nur (2012) tarafından yapılan araştırmalarda okul öncesi öğretmenlerindeki sınıf yönetim becerilerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Toran ve Gençgel Akkuş (2016) yaptıkları araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerisinin öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiğini; lisans mezunu öğretmenlerin, yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek puan aldıklarını tespit etmiştir. Denizel Güven ve Cevher (2005) yaptıkları araştırmalarında öğrenim durumu değişkeninin, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine etki ettiğini bulmuştur. Kız meslek lisesi ile çocuk gelişimi ön lisansı mezunu olan öğretmenlerdeki ortalamanın okul öncesi öğretmenlik ile çocuk gelişim lisans mezunu olanlarınkinden daha yüksek olması sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan araştırmalara bakıldığında sınıf yönetimi becerilerini ölçmek için kullanılan ölçekten alınan puanlar öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yönüyle araştırmanın sonucu diğer araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Elde edilen bu sonuç öğretmen yetiştiren kurumlarda verilen eğitimler arasında çok farklılıkların olmadığını düşündürebilir. Yapılan bu araştırmada, farklı öğrenim durumu derecelerindeki öğretmen sayısının azlığının yorum yapma bakımından zorluk yarattığı ihmal edilmemelidir. Bu nedenle daha çok sayıda, farklı öğrenim durumu derecelerine sahip öğretmenlerle yapılacak olan bir çalışmanın daha sağlıklı sonuç vereceği düşünülmektedir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Zembat, Tunçeli ve Yavuz (2017), Denizel Güven ve Cevher (2005), Turla, Şahin ve Avcı (2001) yaptıkları araştırmalarında

okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin mesleki deneyim değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ekici, Günhan, Anılan (2017) yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerindeki sınıf yönetim becerisinin mesleki deneyime göre farklılaştığı neticesine ulaşmışlardır. Araştırmaya bakıldığında meslek deneyimi 10 ve üzeri yıl olan öğretmenlerin sınıf yönetim beceri puanları, meslek deneyimi 0-11 ay arasındaki okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksektir. Dinçer ve Akgün (2015) yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin mesleki deneyim değişkeni açısından farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu kapsamda meslek deneyimi 6 ve üzeri yıl olan öğretmenlerdeki sınıf yönetim becerisi, meslek deneyimi 0-5 yıl arasındaki öğretmenlerin aldığı puanlardan anlamlı düzeyde daha yüksek tespit edilmiştir. Alexander Rami (2011) yaptığı araştırmasında, zaman geçtikçe öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde gelişme olduğu sonucuna ulaşmıştır. İlgar (2007) yaptığı araştırmasında mesleki deneyim değişkeninin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile anlamlı bir ilişki oluşturduğunu tespit etmiştir. Buna göre 11 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Yeşilyurt ve Çankaya (2008) yaptıkları araştırmada 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin daha alt mesleki deneyime sahip olan öğretmenlere göre daha iyi sınıf yönetimi becerilerine sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmanın sonucu bazı araştırmaların sonucuyla paralellik gösterirken, bu sonuç genel olarak öğretmenlerdeki sınıf yönetim becerilerinin, mesleki deneyiminden ziyade kişilik özelliklerine ve öğretmenlik eğitimleri aldığı sürede kazanılmış olan bilgilere göre şekillenebileceği düşüncesini akla getirmektedir (Zembat, Tunçeli, Yavuz, 2017).

- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin eğitimin verilen yaş grubu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Toran ve Gençgel Akkuş (2016), Nur (2012) yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin eğitim verdikleri yaş grubu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Dinçer ve Akgün'ün (2015) yaptıkları araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin öğretmenlerin çalıştığı yaş grubu değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu kapsamda 36-48 aylık çocuklar ile çalışan öğretmenlerin aldığı puan ortalamalarının daha büyük yaş gruplarıyla çalışan öğretmenlerin puanlarına göre düşük olduğu saptanmıştır. Yaş gruplarının gösterdiği gelişimsel farklılıkların sınıf ortamına yansıması beklenirken, araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yaş grubuna bağlı bir

farklılaşma göstermediği yönündedir. Eğitim verilen yaş grubunun öğretmenin sınıf yönetimi becerilerine etki etmediği düşünülmektedir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin eğitim verilen sınıfın mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Ekici, Günhan, Anılan (2017), Toran ve Gençgel Akkuş (2016), Nur (2012), Denizel Güven ve Cevher (2005) yaptıkları araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin, sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturmadığını bulmuşlardır. Dinçer ve Akgün (2015) ise yaptığı araştırmasında sınıflarında 16 ve üzeri çocuk bulunan öğretmenlerdeki sınıf yönetim becerisi puanlarının, sınıfında 15 ve altında çocuk bulunan öğretmenlerin puanlarından daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. İlgar (2007) çalışmasında sınıf mevcudunun 30'dan az olduğu öğretmenlerdeki sınıf yönetim becerisi puanı diğer öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğuna ulaşmıştır. Yapılan çalışmaların birçoğunun sonucu, bu araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir. Sınıfta mevcut çocuk sayısının sınıf yönetim becerisi üzerinde etkili olması beklenmekteyken tespit edilen bulgular, sınıftaki çocuk sayısının okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetim becerisine bir etkisinin olmadığını düşündürmektedir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin sınıfta yardımcı personelin olma durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Sınıfında yardımcı personel bulunan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanları, sınıfında yardımcı personel bulunmayan öğretmenlerin puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Dinçer ve Akgün (2015) yaptıkları çalışmada, okul öncesi öğretmenlerindeki sınıf yönetim becerilerinin, sınıf içerisinde yardımcı personelin bulunması durumu açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın sonucu bu araştırmanın sonucuyla örtüşmemektedir. Sınıfta yardımcı personelin olması, öğretmenin sınıfı daha etkili bir şekilde yönetmesine fırsat sunduğu düşünülebilir. Öğretmenin ihtiyaç duyduğunda yardımcı personelden destek istemesi, bazı problemlerin gerçekleşmeden önlenmesine katkı sağlıyor olabilir. Sınıfta yardımcı personelin olması, öğretmenin eğitim sürecini daha iyi yönetmesine kolaylık sağladığı düşünülmektedir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin görev yaptığı okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Ölçeği'nden aldıkları puanların okul türü değişkenine göre farklılaşma durumuna bakıldığında, bağımsız anaokulu ile devlet okulu anasınıfında görev yapan öğretmenler arasında devlet okulu anasınıfında görev yapan öğretmenler

lehine anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Zembat, Tunçeli ve Yavuz (2017) yapmış oldukları çalışmada sınıf yönetim becerisinin çalışılan kurumun türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Uygulama anaokulunda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri diğer kurumlarda çalışan öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Ekici, Günhan ve Anılan (2017) yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetim becerisinin çalışılan kurumun türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Denizel Güven ve Cevher (2005) yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerisinin çalışılan okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmişlerdir. Buna göre devlet okulu anasınıflarında ve özel okul anasınıflarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Yapılan araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, bu araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir. Turla, Şahin ve Avcı (2001) bir araştırmalarında öğrenim durumu arttıkça öğretmenlerin yeni yöntem ve teknikleri uygulama konusunda daha istekli olduklarını ancak kurum yönetimi ile çelişkiye düştüklerini tespit etmiştir. Bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerin bu sıkıntıyı yaşayabilecekleri dolayısıyla bu durumun öğretmenin sınıf yönetimi becerilerini olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir. Bağımsız anaokulunda yürütülen projelerin yoğunluğu öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini artırıyor ve bu durum da sınıf yönetimi becerilerini olumsuz etkiliyor olabilir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin, sınıf yönetimi becerileri hakkında eğitim görme durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Elde edilen sonuca göre sınıf yönetimi hakkında eğitim alan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Toran ve Gençgel Akkuş (2016), Denizel Güven ve Cevher (2005) çalışmasında hizmet içi kurslarda alınan eğitimin öğretmenlerdeki sınıf yönetim becerisi puanlarına etki etmediği sonucuna ulaşmıştır. Yeşilay Daşıran (2013) çalışmasında okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin hizmet içi eğitimi görmelerinin ve mesleki yeteneklerinin geliştirilmesi amacıyla aldıkları eğitimlerin sınıf yönetim becerisi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Alexander Rami (2011) yaptığı çalışmada, öğretmenler farklı sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimlere ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Carlson, Tiret, Bender ve Benson (2011) yaptıkları çalışmada, öğretmenler 8 oturum şeklinde toplamda 32 saat eğitim almışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi algılarında ve bunların uygulamaya konulmasında gelişmeler olduğu görülmüştür. İlgar (2007) sınıf

yönetimiyle ilgili ders-kurs-seminer alan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanlarının diğer öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Genel olarak yapılan çalışmaların sonuçları ile bu araştırmanın sonucu paralellik göstermektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri hakkında eğitim almaları bu bilgileri uygulayabilecekleri çalışmalara katılmaları öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

5.1.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki Durumunun İncelenmesine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişki durumu incelenmiştir.

- Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri arttıkça sınıf yönetimi becerileri de artmaktadır. Gülbahar ve Sıvacı (2018), Tan ve Tan (2015) çeşitli bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıf yönetimi yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıf yönetimi yeterlik algıları arasında pozitif yönlü orta kuvvette anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Yapılan bu çalışmalar iletişim becerilerinin sınıf yönetimi üzerinde ne kadar etkili olduğunu göstermektedir.

5.1.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Ölçeği Alt Boyutları İle Sınıf Yönetimi Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişki Durumunun İncelenmesine İlişkin Sonuç ve Tartışma

- Araştırmanın sonucunda İletişim Becerileri Ölçeği; Temel Beceriler ve Kendini İfade Etme, İletişime Özen Gösterme, İlişki Kurmaya İsteklilik, Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim, İletişim İlkelerine Uyma alt boyutları ile Sınıf Yönetimi Ölçeği; Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam, Etkinlikleri Planlamada Yeterlik, Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi, Öğretmenin Kişisel Yeterliliği alt boyutları arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Fakat İletişim Becerileri Ölçeği'nin tüm alt boyutları ile Sınıf Yönetimi Ölçeği'nin Sorun Davranışların Yönetimi alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Özetle bu araştırmanın sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin hem iletişim becerilerinin hem de sınıf yönetimi becerilerinin sınıfta yardımcı personelin olma durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin, görev yaptığı okul türü, sınıf yönetimi becerileri hakkında eğitim alma durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. İletişim kavramının öneminin gün geçtikçe artmasının bir sonucu olarak okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin sınıf yönetimi becerileri ile ilişkili olmasının sonucunda öğretmen eğitimlerinde bu husus dikkate alınmalıdır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Araştırmanın sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerindeki iletişim ve sınıf yönetim becerileri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Buradan yola çıkarak okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerini geliştirici faaliyetlerde bulunmaları ve bu konuda öğretmenlere destek sağlanması ve fırsat sunulması önerilmektedir.
- Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine dair mesleki eğitime katılma durumunun, sınıf yönetimi becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Buna ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin meslekle ilgili becerilerini geliştirmelerine yönelik etkinliklere katılmaları teşvik edilmelidir.
- Araştırmanın sonucuna göre bağımsız anaokulu ile devlet okulu anasınıfında görev yapan öğretmenler arasında devlet okulu anasınıfında görev yapan öğretmenler lehine anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu durumun nedenleri tespit edilmeye çalışılmalı ve var olan problemler çözülmelidir.
- Deneyimli öğretmenler, mesleğe yeni başlayan meslektaşlarıyla tecrübelerini paylaşabilir ve destek olabilirler. Bu sayede göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe uyumu daha kolay hale gelecektir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma, farklı çalışma grupları ile farklı illerde yürütülerek sonuçlar birbirleriyle karşılaştırılabilir.
- Araştırma, erkek okul öncesi öğretmeni sayısı artırılarak yürütülebilir.

- Araştırma, öğretmenlerin yaş gruplarının ve öğrenim durumlarının çeşitlilik gösterdiği şekilde yürütülebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerini ölçmede eğitim alanına özgü maddelerin bulunduğu bir ölçeğin geliştirilmesi daha etkili sonuçların alınmasına fayda sağlayabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programı hazırlanıp bunun etkililiği araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Ağaoğlu, E. (2014). Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi.* (ss. 1-42). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Akbaşlı, S. (2010). Öğretmenlik mesleğinin özellikleri, eğitim sisteminde öğretmenin rolü, öğretmen yetiştirme alanında uygulamalar ve gelişmeler. K. Kıroğlu ve C. Elma (Ed.), *Eğitim bilimine giriş.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Akın, U. (2006). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Akın, U. ve Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Yaz 2007*(51), 353-370.

Aktaş Arnas, Y. ve Sadık, F. (Ed.) (2008). *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Akyol, H. (2012). Öğretmenlik mesleği ve sorunlar. *Eğitimci Dergisi,* (15), 13-16.

Alexander Rami, C. (2011). *Perceptions of first year teachers' classroom management abilities and the mentoring experience.* Submitted To Northcentral University Graduate Faculty Of The School Of Education In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Doctor Of Educatin, Prescott Valley, Arizona.

Alper, D.(2007). *Psikolojik danışmanlar ve sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri-iletişim ve empati becerilerinin karşılaştırılması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Altıntaş, E. ve Çamur, D. (2013). *Sözsüz iletişim ve beden dili.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Arabacı, B. (2005). Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin katılımı ve sınıfta demokrasi. *Çağdaş Eğitim, 30*(316), 21-27.

Arabacı, N. (2012). Okul öncesi dönemde anne-baba-çocuk-öğretmen iletişimi. G. Karadeniz ve E. Aktan Kerem (Ed.), *Erken çocukluk dönemine derinlemesine bir bakış fikirler, paylaşımlar, dünyadan yansımalar*. (ss. 34-59). Ankara: Özgün Kök Yayıncılık.

Argun, Y. ve İkiz, E. (2003). Okul öncesi öğretmenliği programının öğrencilerin mesleki tutum ve algılarına etkilerinin incelenmesi. OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı. Kuşadası/Türkiye, bildiri kitabı 3, (ss. 412-429). İstanbul: Yapa Yayıncılık.

Arslan, E., Erbay, F. Ve Saygın, Y. (2010). Yaratıcı drama ile bütünleştirilmiş iletişim becerileri eğitiminin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23.* 2. Ulusal PDR Uygulamaları Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Avcı, S. (2011). Okul öncesi eğitimde programın sınıf yönetimine etkisi. G. Uyanık Balat & H. Bilgin (Ed.), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi.* (ss. 93-110). Ankara: Eğiten Kitap.

Aydın, A. (1998). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Balcı, S. (1996), *Danışma becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeyine etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Başar, H. (2010). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi ve nitelikli okul.* Ankara: Feryal Matbaası.

Beytekin, O. F. ve Yalçınkaya, M. (2014). Öğretim sürecinde iletişim. İ. Çınar (Ed.), *Sınıf yönetimi*. (ss. 169-181). Ankara: Eğiten Kitap.

Bilgin, H. (2011). Okul öncesi eğitimde fiziksel mekânın düzenlenmesi. G. Uyanık Balat & H. Bilgin (Ed.), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi.* (ss.151-166). Ankara: Eğiten Kitap.

Bosch, K. (1999). Planning classroom management. Arlington Heights, IL: SkyLight Professional Development.

Brekelmans, M., Wubbels, T. ve Tartwijk, J. V. (2005). Teacher–Student Relationships Across The Teaching Career. *International Journal of Educational Research, 43*(*1-2*), 55-71.

Brophy, J. (1999). Tovard a model of value aspevts of motivation in education: Developig appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychollogist, 34*(2), 75-86.

Burç, E. D. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Burden, P. (2016). *Classroom management: Creating a successful K-12 learning community.* John Wiley & Sons.

Carlson, J.J, Tıret, H. B., Bender, S. L. Ve Benson, L. (2011). The influence of Group Training in the İncredible Years Teacher Classroom Management Program on Preschool Teachers' Classroom Management Strategies. *Journal of Applied School Psychology,* 27, 134-154.

Celep, C. (2004). *Sınıf yönetimi ve disiplini.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Ceylan, E. A. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.

Cüceloğlu, D. (2011). *Yeniden insan insana.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Cüceloğlu, D. (2016). *İnsan ve davranışı.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çağlar, Ç. (2009). Sınıf yönetimini etkileyen etmenler. M. Çelikten (Ed.), *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi.* (ss. 57-74). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çalık, T. (2011). Sınıf yönetimi ve özellikleri. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi.* (ss. 1-16). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çankaya, İ.H. ve Aküzüm, C. (2010). İlköğretim okullarında öğretmenlerin iletişim. kurma düzeyleri ile yöneticilerin destekleyici liderlik rolleri arsındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14, 49-57.

Çam, S. (1999). İletişim becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının ego durumları ve problem çözme becerisi algılanan etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, ss. 16-27.

Çelik, V. (2012). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Çelik, E. ve Çağdaş, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23,* 23-38.

Çetindağ, Z. (2011). Okul öncesi eğitimde iletişim. G. Uyanık Balat & H. Bilgin (Ed.), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi*. (ss. 203-220). Ankara: Eğiten Kitap.

Çetinkanat, C. (1998). Öğretmen adayları ve müfettişlerin bakış açısından öğretmen iletişim becerileri. *Eğitim Yönetimi Dergisi,* 14, 211.

Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(3), 567-576.

Demir, A. (2003). *Eğitim kurumu yönetici adaylarının eğitim yönetimi ders notları.* Ankara: Meb Yayınları.

Demiray U. (2008). İletişim modelleri. U. Demiray (Ed.), *Etkili iletişim.* (ss. 45-73). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Demirci, E. E. (2002). *İletişim becerileri eğitiminin merkez eğitim merkezine devam eden genç işçilerin iletişim becerilerini değerlendirmelerine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Demirel, Ö. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri ‘‘öğretme sanatı’’.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demiriz, S., Karadağ, A. ve Ulutaş, İ. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanım.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Demirtaş, H. (2009). Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi.* (ss. 1-32). Ankara: Anı Yayıncılık.

Deniz, İ. (2003). *İletişim becerileri eğitiminin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin iletişim becerisi düzeylerine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Deniz, M. E. (2006). Sınıfta iletişim. R. Arı & M. E. Deniz (Ed.), *Sınıf yönetimi.* (ss. 129-150). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Denizel Güven, E. ve Cevher, F.N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(18), 1-22.

Denkdemir, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi hakkındaki görüşleri ve bir uygulama.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Dinçer, Ç. ve 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), 187-201.

Dökmen, Ü. (2016). *İletişim çatışmaları ve empati.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Durak Demirhan, T. (2012). Avucumdaki inciler. G. Karadeniz ve E. Aktan Kerem (Ed.), *Erken çocukluk dönemine derinlemesine bir bakış fikirler, paylaşımlar, dünyadan yansımalar.* (ss. 7-33). Ankara: Özgün Kök Yayıncılık.

Durmuşoğlu, S. N. ve Erbay, F. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin konuşma, dinleme ve empati becerilerinin çocuk sevme davranışı açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 159-174.

Durukan, E. ve Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerileri üzerine bir inceleme. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 1,* 59-74.

Egan, G. (1994). *Psikolojik danışmaya giriş.* (F. Akkoyun, Çev.). Ankara: Form Ofset.

Ekici, F.Y., Günhan, G. ve Anılan, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 2*(1), 48-58.

Elikesik, M. (2013). *Sosyal bilgiler öğretiminde empati ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin empatik becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Erdem, A. R. ve Okul, Ö. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim becerileri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 1*(1).

Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş.* İstanbul: Epsilon Yayınları.

Erden, M. (2008). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Erdoğan, İ. (2002a). *İletişimi anlamak.* Ankara: Erk yayınları.

Erdoğan, İ. (2002b). *Sınıf yönetimi.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Ergin, H. (2003). İletişim becerileri eğitimi programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının iletişim beceri düzeylerine etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ergin, M. (2008). *Türk dil bilgisi.* İstanbul: Bayrak Basım ve Yayınevi.

Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Ergün, M. (2014). Sınıfta motivasyon. E. Karip (Ed.), *Sınıf yönetimi.* (ss. 131-147). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Erol, E. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin yeterlilikleri (Manisa ili, Sarıgöl, Alaşehir ilçeleri örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Ersanlı, K. ve Balcı, S. (1998). İletişim becerileri envanterinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2*(10), 7-12.

Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme: Kuramdan uygulamaya.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Finger, J. ve Bamford, B. (2010). *Sınıf yönetimi stratejileri öğretmen klavuzu.* T. Karaköse (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Foxworthy, J. E. (2006). *Teachers' beliefs about classroom management*. Submitted InPartical Fulfillment For The Degree Master Of Education, Lakehead University, Thunder Bay, Ontario, Canada.

Gordon, T. (2014). *Etkili öğretmenlik eğitimi.* (E. Aksay, Çev.). İstanbul: Profil Yayıncılık.

Güçlü, N. (1998). Sınıfta etkili öğrenci-öğretmen iletişiminin kurulması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(2), 61-64.

Gülbahar, B. ve Sıvacı, S.Y. (2018). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıf yönetimi yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 268-301.

Günay, K. (2003). *Sınıf yönetiminde öğretmenlerin iletişim becerilerinin değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Gündüz, Y. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlilikleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Güney, S. (2007). Yönetim ve organizasyonun bazı temel kavramları. S. Güney (Ed.), *Yönetim ve organizasyon.* (ss.25-58*). (Genişletilmiş ve gözden geçirilmiş 2. Baskı).* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Gürşimşek, I., Vural, D.E. ve Demirsöz, E.S. (2008). Öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile iletişim becerileri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(16), 1-11.

Güven, S. ve Karslı, M. D. (2014). Sınıf yönetiminin etkililiğini etkileyen faktörlere ilişkin okul müdürlerinin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 23,* 1-24.

Hale, R. ve Whitlam, P. (1998). *İnsanları etkileme gücü.* (T. Topuzluoğlu, Çev.). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Hammond Stoughton, E. (2007). How will I get them to behave?: Pre service teachers reflect on classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1024-1037.

Hazneci, Y. (2012). *Oluşturmacı öğretmen iletişim beceri ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğretmenlerinin sınıf içi iletişim becerilerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Işık, M. (2013). İşleyiş açısından iletişim ve iletişimin temel öğeleri. M.Işık (Ed.), *İletişim ve etik.* (ss. 5-15). Konya: Eğitim Kitabevi.

İlgar, L.(2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kandır, A. (2001). Çocuk gelişimde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi, 151.*

Kangal Erdem, E. (2013). Sözlü iletişim olgusu. M.Işık (Ed.), *İletişim ve etik.* (ss. 25-45). Konya: Eğitim Kitabevi.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi.* (28. Basım) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kaya, A. (2010) İletişime giriş temel kavramlar ve süreçler. A. Kaya (Ed.), *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim*. (ss. 2-32). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kılbaş, S. (2006). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar.* İstanbul: Kare Yayınları.

Kıldan, A. O. (2007). Okul öncesi eğitim ortamları. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15*(2), 501-510.

Kılıç, S. (2005). *İstanbul'daki Okul öncesi öğretmenlerinin empatik beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kılıçarslan, E. (2011). *İletişim kurma becerileri*. İstanbul: Kriter Yayınları.

Kısaç, İ. (2014). Öğretmen öğrenci iletişimi. E. Karip (Ed.), Sınıf yönetimi. (ss. 113-132). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Korkut, F. (2004). O*kul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28,* 143-149.

Korkut, K., ve Babaoğlan, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 146-156.

Korkut Owen, F. ve Bugay, A. (2014). İletişim becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10* (2), 51-64.

Korkut Owen, F. ve Demirbaş Çelik, N. (2017). Yetişkinlerde kişilik özelliklerine göre iletişim. 18-21 Ekim 2017 tarihlerinde gerçekleştirilen I. Uluslarası Akademik Çalışmalar Kongresi'mde sözlü sunulan bildiri. https://www.inescongress.com/

Köksal Akyol, A. ve Koçer Çiftçibaşı, H. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 21,* 13-23.

Küçükahmet, L. (2000). Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Künüçen, H. H. (2009). Etkili iletişim. U. Demiray (Ed.), *Genel iletişim.* (ss. 55-70). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Lasley, T. J. (1994). Teacher technicians: A "new" metaphor for teachers. *Action in Teacher Education, 16*(1), 11-19.

Lee, K. and Choi, I. (2008). Learning classroom management through web-based case instruction: Implications for early childhood teacher education. *Early Childhood Education Journal*, 35, 495-503.

Levent, B. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin iletişim becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Marzano, R. J. ve Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership/September, 61*(1), 6-13. http://aff.lu/bib/MARZANO-The-Key-to-Classroom-Management.pdf adresinden 24 Şubat 2018 tarihinde edinilmiştir.

McKay, M., Davis, M. ve Fanning, P. (2010). *İletişim becerileri.* (E. Köroğlu, Çev.). Ankara: HYB Yayıncılık.

MEB, (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Ankara. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden 27 Şubat 2018 tarihinde edinilmiştir.

Mısırlı, İ. (2008). *Genel ve teknik iletişim.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Nacar, F.S. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Nacar, F. S. ve Tümkaya, S. (2011). Analysis of the relationship between the communication of the class teachers and their skills to solve interpersonal problems. *Elemantary Education Online*, *10*(2), 493-511.

Nur, İ. (2012). *Anaokullarında örgüt iklimi ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Malatya ili örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Ocak, G. ve Erşen, Z. B. (2015). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri algılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(33), 1-19.

Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (2002). *Okul öncesi eğitimi.* İstanbul: MEB Basımevi.

Oktay, A. (2009). "Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Gereksinimleri ve Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri", *Okul Öncesi Eğitime Giriş,* Ş. Yaşar (Ed.), T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını, No:1841. 2. Baskı. Eskişehir.

Okutan, M. (2008). *Sınıf yönetiminde örnek olaylar.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Oyinloye, G. O. (2010). Primary school teachers perception of classroom management and its influence on pupils' activities. *European Journal Of Educational Studies*, 2(3), 305-312.

Özdemir, S. ve Yalın, İ. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Özel, A. ve Bayındır, N. (2008). *Yapılandırmacı anlayışa göre sınıf yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Özer, A.R. (2017). *Öğretmenler sosyal kaygı düzeyi ve iletişim becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özer, K. (2008). *İletişimsizlik becerisi.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Penner, A. (2005). *How important is it that school district develop a program for teaching student teachers effective classroom management?* Degree of Master of Arts in Leadership and Training, Royal Roads University.

Piji Küçük, .D. (2012). Müzik öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin iletişim ve problem çözme becerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*(1), 33-54.

Polk, J. A. (2006). Traits of effective teachers. *Arts Education Policy Review*, 107, 23- 29. doi: 10.3200/AEPR.107.4.23-29

Poyraz H. ve Dere H. (2001). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Prince, C. D. (2009). *Student teachers and classroom management: the development of strategies*. Degree Doctor of Philosophy, The Faculty of the Curry School of Education University of Virginia.

Sabuncuoğlu, Z. ve Gümüş, M. (2008). *Örgütlerde iletişim.* İstanbul: Arıkan Yayıncılık.

Sarı, H. ve Dilmaç, B. (2004). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Gürsel & H. Sarı & B. Dilmaç (Ed.), *Sınıf yönetimi.* (ss. 71-98). Konya: Eğitim Kitabevi.

Sarıtaş, M. (2003). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar.* (ss. 47-90). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sayers, F., Bingaman, C., Graham, R. ve Wheeler, M. (1993). *Yöneticilikte iletişim.* (D. Şahiner, Çev.). İstanbul: Rota Yayın.

Scott, D. (1993). *Zamanı iyi değerlendirmek.* (N. Ağıralioğlu, Çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Selçuk, Z. (2000). *Okul deneyimi ve uygulama.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Selimhocaoğlu, A. (2004). İletişim ve sınıf içi iletişimin önemi. *13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı.* Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Stevens, J. A. (1997). *Utangaçlığınızı yenin, düşünce tarzınızı değiştirin yaşamınızı değiştirin.* (G. Tümer, Çev.). Ankara: HYB Yayıncılık.

Şahin, A. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kişilerarası iletişim becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Şen, H.S. ve Erişen, Y.(2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(1), 99-116.

Tan, Ç. Ve Tan, S. (2015). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıfı yönetme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. 07-09 Mayıs 2015 tarihlerinde gerçekleştirilen Gaziantep Üniversitesi 10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

Taş, A. (2009). Sınıf yönetimini etkileyen etkenler. H. Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi.* (ss. 35-60). Ankara: Anı Yayıncılık.

Tezel Şahin, F., Kandır, A., Can Yaşar, M. ve Yazıcı, E. (2012). Okul öncesi öğretmenlerin iletişim becerilerinin bazı değişkenler yönünden incelenmesi. *Iib International Refereed Academic Social Sciences Journal*, *3*(5), 95-108.

Tolan, B., İsen, G. ve Batmaz, V. (1985). *Ben ve toplum.* Ankara: Teori Yayınları.

Tomul, E. (2012). Sınıfta öğretmen-öğrenci iletişimi, H. Kıran ve K. Çelik (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Toprakçı, E. (2002). *Sınıf örgütünün yönetimi.* Ankara: Ütopya Yayınevi.

Toran, M. ve Akkuş, H. G. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin değerlendirilmesi: KKTC örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24,* 2041-2056.

Toy, S. (2007). *Mühendislik ve hukuk fakülteleri öğrencilerinin iletişim becerileri açısından karşılaştırılması ve iletişim becerileri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Turan, S. (2011). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Şişman & S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi.* (ss.1-19), Ankara: Pegem Yayıncılık.

Turanlı, A. S. (1999). Influence of teachers ''Orientations to class management on teachers classroom behaviors, students'' responses to these behaviors and learning environment in elt classrooms. Doctora Thesis, Middle East Technical University, Ankara.

Turla, A., Tezel Şahin, F. ve Avcı, N. (2001). Okulöncesi öğretmenlerinin fiziksel şartlar, program, yöntem, teknik, sınıf ve davranış yöntemi sorunlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Sayı 151.*

Tutar, H. ve Yılmaz, M. K. (2005). *Genel iletişim kavramlar ve modeller***.** Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin iletişim becerisi ve empatik eğilim davranışlarının çocuk sevme düzeyleri üzerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *3*(2), 51-61.

Uyanık Balat, G. (2011). Sınıf yönetimi kavramı ve sınıf yönetim modelleri. G. Uyanık Balat & H. Bilgin (Ed.), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi.* (ss.1-14). Ankara: Eğiten Kitap.

Uyanık Balat, G., Bilgin, H. ve Sezer, T. (2012). Okul öncesi öğretmenlerine yönelik sınıf yönetimi ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. Ulusal Okul Öncesi Eğitim Kongresi: Okul Öncesi Eğitimin Bugünü Ve Geleceği. İstanbul, Bildiri Tam Metin Kitabı, (ss. 101-109). (1-3 Haziran 2011), Ankara: Pegem Yayınları.

Uyanık Balat, G., Bilgin, H. ve Ünsal, F. Ö. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ve sınıf yönetimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi / JRES 4 (1)*, 114-126.

Ünal, S. ve Ada, S. (2003). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Döner Sermaye İşletmesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Matbaa Birimi.

Ünlüer, E. ve Çelebi Öncü, E. (2011). Zaman yönetimi ve okul öncesinde zamanın etkili kullanımı. G. Uyanık Balat & H. Bilgin (Ed.), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi.* (ss.167-181). Ankara: Eğiten Kitap.

Vatansever-Bayraktar, H. (2015). Eğitim ortamında öğretmen öğrenci iletişimi. *Akademik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(18), 262-285.

Westbrook-Spaniel, C. A. (2008). *How teachers learn, select, and implement "effective" classroom management strategies*. Degree Doctor of Philosophy, New Mexico State University, Las Cruces, New Mexico.

Yavuzer, H. (2013). *Çocuk eğitimi el kitabı.* (Otuzuncu basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yeşilay Daşıran, T. (2013). *Okul öncesi eğitimde etkili sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan eğitimin etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Yeşilyurt, E. ve Çankaya, İ. (2008). Sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 274-295.

Yılman, M. (2006). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yılmaz, N. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve empatik eğilim düzeyleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

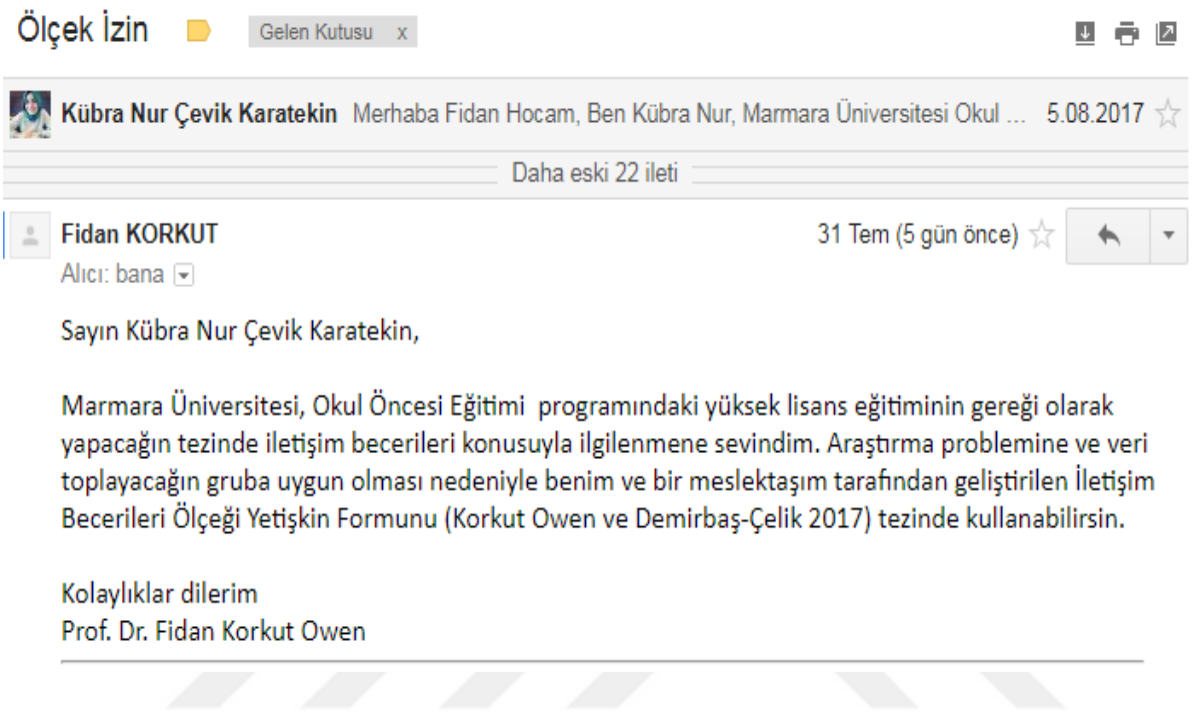
Yüksel, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar örneği).* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zembat, R., Tunçeli, H.İ. ve 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.

Zıllıoğlu, M. (2010). *İletişim nedir?* İstanbul: Cem Yayınevi.

EKLER

Ek-1



Ölçek İzin Gelen Kutusu x

Kübra Nur Çevik Karatekin Merhaba Fidan Hocam, Ben Kübra Nur, Marmara Üniversitesi Okul ... 5.08.2017

Daha eski 22 ileti

Fidan KORKUT 31 Tem (5 gün önce)

Alıcı: bana

Sayın Kübra Nur Çevik Karatekin,

Marmara Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi programındaki yüksek lisans eğitiminin gereği olarak yapacağın tezinde iletişim becerileri konusuyla ilgilenmene sevindim. Araştırma problemine ve veri toplayacağın gruba uygun olması nedeniyle benim ve bir meslektaşım tarafından geliştirilen İletişim Becerileri Ölçeği Yetişkin Formunu (Korkut Owen ve Demirbaş-Çelik 2017) tezinde kullanabilirsin.

Kolaylıklar dilerim
Prof. Dr. Fidan Korkut Owen

Ek-2

Sayın Kübra Nur Çevik Karatekin,

Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalında yürütmekte olduğunuz Yüksek Lisans Tez çalışmasında " Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Ölçeği ni kullanmanız uygundur.

Prof. Dr. Gülden Uyanık Balat



Ek-3

T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99332089/605.01/19290448 15/11/2017
Konu: Araştırma İzni
(Kübra Nur ÇEVİK KARATEKİN)

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :16/10/2017 tarihli ve 1700308266 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi Kübra Nur ÇEVİK KARATEKİN' in " Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırma çalışmasını İlimiz Darıca İlçesi İlkokul ve Ortaokullarında uygulama talebinin uygun görüldüğüne ilişkin, 08/11/2017 tarih ve 18748920 sayılı Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Ahmet BÜYÜKÇELİK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:Valilik Makam Oluru

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır
15/11/2017

EMEL SAĞLAM YAVUZ
ŞEF

Öğr. İşl. Dai. Bşk.
20.11.2017 M.B

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ
Tarih 21-11-2017
Sayı 17000366104
Bürosu 302.08-01

Körfez Mah. Ankara Karayolu Cad. No:129 Valilik Binası Blok Kat:3
Elektronik Ağ: www.kocaelimem.meb.gov.tr
e-posta: stratejigelistirme41@meb.gov.tr

Bilgi için: E.SAĞLAM YAVUZ
Tel: (0 262) 3005871
Faks: (0262) 32115 54

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 070c-122f-34a4-a59b-8f28 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-4

T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99332089/605.01/18748920 08/11/2017
Konu: Araştırma İzni
(Kübra Nur ÇEVİK KARATEKİN)

VALİLİK MAKAMINA
KOCAELİ

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi Kübra Nur ÇEVİK KARATEKİN' in " Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırma çalışmasını İlimiz Darıca İlçesi İlkokul ve Ortaokullarında uygulama talebi, ilgili Üniversitenin 16/10/2017 tarih ve 17003082[illegible]6 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçenin söz konusu çalışmasına esas olmak üzere, ekte sunulan çalışmayı İlimiz Darıca İlçesi İlkokul ve Ortaokullarında uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve okul müdürlüklerinin denetim ve gözetiminde çalışmayı yapmaları Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Fehmi Rasim ÇELİK
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
..../11/2017

Ahmet BÜYÜKÇELİK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır.
15/11/2017
EMEL SAĞLAM YAVUZ
ŞEF

Körfez Mah. Ankara Karayolu Cad.No:129 Valilik Binası B Blok Kat:3 KOCAELİ
Elektronik Ağ: www..kocaelimem.meb.gov.tr
E-posta: stratejigelistirme41@meb.gov.tr
Bilgi için: E. SAĞLAM YAVUZ
Tel: (0262) 3005871

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden d3db-3a70-3e99-8ff2-0ee2 kodu ile teyit edilebilir.