



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

İlköğretim Ana Bilim Dalı  
Okul Öncesi Eğitimi Programı

UYGULAMALI SINIF YÖNETİMİ EĞİTİMİ VE PEDAGOJİK DOKÜMANTASYON  
UYGULAMALARININ OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN SINIF  
YÖNETİMİ BECERİLERİNE ETKİSİ

Merve GANGAL

Doktora Tezi

Ankara, 2020

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

*Daha ileriye ... En İyiyeye ...*



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

İlköğretim Ana Bilim Dalı  
Okul Öncesi Eğitimi Programı

UYGULAMALI SINIF YÖNETİMİ EĞİTİMİ VE PEDAGOJİK DOKÜMANTASYON  
UYGULAMALARININ OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN SINIF  
YÖNETİMİ BECERİLERİNE ETKİSİ  
THE EFFECTS OF PRACTICE-BASED CLASSROOM MANAGEMENT  
TRAINING AND PEDAGOGICAL DOCUMENTATION IMPLEMENTATION ON  
PRESCHOOL TEACHERS' CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS

Merve GANGAL

Doktora Tezi

Ankara, 2020

## Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Merve GANGAL' ın hazırladığı “Uygulamalı Sınıf Y¼netimi Eğitimi ve Pedagojik Dok¼mantasyon Uygulamalarının Okul ¼ncesi Eğitim ¼đretmenlerinin Sınıf Y¼netimi Becerilerine Etkisi” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **İlk¼đretim Ana Bilim Dalı, Okul ¼ncesi Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Prof. Dr. F. ağlayan DİNÇER	İmza
J¼ri Üyesi (Danışman)	Dr. ¼đr. Üyesi Arif YILMAZ	İmza
J¼ri Üyesi	Prof. Dr. Berrin AKMAN	İmza
J¼ri Üyesi	Dr. ¼đr. Üyesi Yasin ¼ZT¼RK	İmza
J¼ri Üyesi	Dr. ¼đr. Üyesi Selda ARAS	İmza

Bu tez Hacettepe ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, ¼đretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 13 / 11 / 2020 tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca ..... / ..... / ..... tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL  
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

## Öz

Bu araştırmanın amacı Pedagojik Dokümantasyon Programının ve Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitim Programının okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisini incelemektir. Araştırma amacı doğrultusunda nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi tercih edilmiş ve ileri düzey desenlerden müdahale deseni kullanılarak öğretmenlerin sınıf yönetiminin farklı boyutlarındaki becerilerinde farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışmanın nicel çalışma basamağında yarı deneysel desenlerden kontrol grupsuz ön test, son test yarı deneysel araştırma deseni, nitel çalışma basamağında ise çoklu durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Trabzon ilinde MEB'e bağlı resmi anaokulları ve anasınıflarında çalışan, 3 ayrı uygulama grubunda 2'şer öğretmen olmak üzere toplam 6 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenler ile ön görüşme ve son görüşmeler, ön test, son test uygulamaları ve yarı yapılandırılmış sınıf içi gözlemler yapılmıştır. Nicel veriler için, Dinçer ve Akgün (2015) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitiminin fiziksel düzenleme, plan-program etkinlikleri ve davranış yönetimi boyutlarında, Pedagojik dokümantasyon eğitiminin ise plan-program etkinlikleri, davranış yönetimi ve sınıf içi ilişkiler boyutlarında öğretmenlere önemli katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Uygulamalı Sınıf Yönetimi ve pedagojik dokümantasyon eğitiminin birlikte alınmasının ise öğretmenleri sınıf yönetiminin tüm boyutlarında desteklediği ortaya konmuştur.

**Anahtar sözcükler:** okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmenleri, sınıf yönetimi, pedagojik dokümantasyon, mesleki gelişim

## **Abstract**

The main purpose of this study is to examine the effects of a Practice-Based Classroom Management Program and pedagogical documentation implementation on classroom management skills of preschool teachers. The mixed research method, in which qualitative and quantitative methods are used together, was employed. Choosing this methodology, it is aimed to examine whether there is a difference in teachers' skills of classroom management by using an intervention design from advanced patterns. In the quantitative part, a quasi-experimental research design pre-test and post-test without control group, in the qualitative part, a multi-case study was used. The study group consists of six teachers working in preschool and kindergartens in Trabzon in the 2018-2019 academic year. The teachers were divided into three different groups, two for each group. The data were collected through pre and post interviews, pre and post-tests and semi-structured classroom observations. For quantitative data, the "Classroom Management Skills Scale for Preschool Teachers" was used. As a result of the study, it was founded that Classroom Management Program contributed significantly to teachers in the dimensions of physical regulation, plan-program activities and behavior management, and Pedagogical Documentation Program in the dimensions of plan-program activities, behavior management and classroom relations. Also, it is found that taking Classroom Management and Pedagogical Documentation programs together supports teachers in all dimensions of classroom management.

**Keywords:** preschool education, preschool teachers, classroom management, pedagogical documentation, professional development

## Teşekkür

Eğitim hayatımın en zorlu dönemlerinden biri olan bu süreçte hep daha iyisine ulaşmam adına beni destekleyen, akademik ve mesleki olarak tecrübeleri ve farklı bakış açıları ile yol gösteren değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Arif Yılmaz'a, anlayışı, sabrı ve emekleri için teşekkürlerimi sunarım.

Tez İzleme Komitesi'nde yer alan kıymetli hocam Prof. Dr. Berrin Akman'a, doktora eğitimim boyunca bilgi ve tecrübesiyle bana kattıkları ve tez sürecindeki önerileri için çok teşekkür ederim. Tez İzleme Komitesi'nde yer alan değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Yasin Öztürk'e lisans eğitimimden bugüne hem akademik hem de kişisel olarak verdiği destek için ve bu yolculuğa çıkmama vesile olduğu için çok teşekkür ederim.

Tez jürimde yer alan Prof. Dr. Fatma Çağlayan Dinçer ve Dr. Öğr. Üyesi Selda Aras'a tezime katkıları ve önerileri için teşekkür ederim.

Doktora eğitimim boyunca ihtiyaç duyduğum her konuda desteklerini esirgemeyen sevgili arkadaşlarım Şengül Pala ve Şerife Eraslan'a hep yanımda olduklarını hissettirdikleri için teşekkür ederim. Tez yazım sürecinde gerek akademik gerekse manevi olarak verdiği destekle motivasyonumu arttıran, yalnız olmadığımı hissettiren değerli arkadaşım Ramle Gül Hazar'a katkıları için teşekkür ederim.

Eğitim hayatımın büyük bir kısmına şahit olan, sıkıntılı anlarımda cesaretlendiren ve başarılarımı mutlulukla paylaşan kıymetli arkadaşlarım Zeynep Bilge Nur Kuduban, Merve Çiçek ve Kübra Yılmaz'a destekleri için teşekkür ederim.

Yaşamım boyunca hep yanımda olan, emekleriyle bugünlere gelmemi sağlayan annem Ayşe Hanım Gangal, babam Osman Gangal ve ablaları olmaktan mutluluk duyduğum kardeşlerim Fatma Tuğba Özlü ve Abdülkerim Gangal'a bu süreçte gösterdikleri sabır ve anlayış için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

## İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	vii
Şekiller Dizini.....	viii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	x
Bölüm 1 Giriş.....	11
Problem Durumu.....	11
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	16
Araştırma Problemi.....	18
Sayıtlar.....	19
Sınırlılıklar.....	19
Tanımlar.....	19
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	21
Sınıf Yönetimi.....	21
Pedagojik Dokümantasyon.....	32
İlgili Araştırmalar.....	42
Bölüm 3 Yöntem.....	60
Araştırma Modeli.....	60
Çalışma Grubu.....	64
Veri Toplama Süreci.....	66
Veri Toplama Araçları.....	69
Verilerin Analizi.....	81
Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği.....	85
Bölüm 4 Bulgular.....	87
PD+SY Uygulama Grubu Vaka Analizleri.....	87



PD Uygulama Grubu Vaka Analizleri .....	139
SY Uygulama Grubu Vaka Analizleri.....	182
Bölüm 5 Tartışma, Sonuç ve Öneriler .....	219
Tartışma.....	219
Sonuç.....	259
Öneriler .....	263
Kaynaklar .....	266
EK-A: Öğretmen Gönüllü Katılım Formu .....	286
EK-B: Veli İzin Formu .....	287
EK-C: Öğretmen Bireysel Görüşme Formu .....	288
EK-D: USYEP Etkinlik Modülü Örneği.....	289
EK-E: Kategori ve Kod Listesi .....	290
EK-F: Etik Komisyonu Onay Bildirimi .....	291
EK-G: Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni.....	292
EK-H: Etik Beyanı.....	293
EK-I: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	294
EK-İ: Thesis/Dissertation Originality Report .....	295
EK-J: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı .....	296

## Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Katılımcıların Demografik Bilgileri</i> .....	66
Tablo 2 <i>Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitimi Programının (USYEP) Amaçları</i> .....	75
Tablo 3 <i>Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitimi Programının (USYEP) içeriği</i> .....	76
Tablo 4 <i>Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Ön Test ve Son Test Ölçek Puanlarının Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Derya Öğretmenin z Puanları</i> .....	112
Tablo 5 <i>Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin Ön Test ve Son Test Ölçek Puanlarının Ortalama, Standart Sapma değerleri ve Bahar Öğretmenin z puanları</i> .....	137
Tablo 6 <i>Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin Ön Test ve Son Test Ölçek Puanlarının Ortalama, Standart Sapma değerleri ve Zeynep Öğretmenin z puanları</i> .....	159
Tablo 7 <i>Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin Ön Test ve Son Test Ölçek Puanlarının Ortalama, Standart Sapma değerleri ve Tülay Öğretmenin z puanları</i> .....	180
Tablo 8 <i>Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin Ön Test ve Son Test Ölçek Puanlarının Ortalama, Standart Sapma değerleri ve Gamze Öğretmenin z puanları</i> .....	199
Tablo 9 <i>Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin Ön Test ve Son Test Ölçek Puanlarının Ortalama, Standart Sapma değerleri ve Handan Öğretmenin z puanları</i> .....	216
Tablo 10 <i>Çalışma grubunun ön test -son test z puanları</i> .....	257

## Şekiller Dizini

Şekil 1. Pedagojik dokümantasyon süreci döngüsü .....	36
Şekil 2. Müdahale deseni .....	62
Şekil 3. Uygulama gruplarının dağılımı.....	65
Şekil 4. Veri toplama süreci basamakları .....	67
Şekil 5. Dramatik oyun merkezi .....	89
Şekil 6. Blok merkezi .....	89
Şekil 7. Derya öğretmenin sınıf krokisi .....	90
Şekil 8. Bahar öğretmenin sınıf krokisi .....	118
Şekil 9. Bahar öğretmenin geçici merkez örneği .....	118
Şekil 10. Zeynep öğretmenin sınıf krokisi.....	141
Şekil 11. Zeynep öğretmenin sınıfında yer alan açık raf sistemi.....	142
Şekil 12. Zeynep öğretmenin sınıfındaki fen merkezi .....	143
Şekil 13. Tülay öğretmenin sınıf krokisi .....	164
Şekil 14. Tülay öğretmenin sınıfındaki sabit dolap .....	165
Şekil 15. Tülay öğretmenin çocuklarla panel oluşturduğu an .....	172
Şekil 16. Gamze öğretmenin sınıf krokisi .....	184
Şekil 17. Gamze öğretmenin sınıfındaki dramatik oyun ve blok merkezi.....	185
Şekil 18. Handan öğretmenin sınıf krokisi .....	204
Şekil 19. Çalışma gruplarının fiziksel alan kullanımlarının karşılaştırılması.....	220
Şekil 20. Çalışma grubunun öğrenme merkezleri düzenlemelerinin karşılaştırılması .....	223
Şekil 21. Çalışma grubunun etkinliklere ilişkin uygulamalarının karşılaştırılması	227
Şekil 22. Çalışma grubunun yöntem-teknik uygulamalarının karşılaştırılması....	236
Şekil 23. Çalışma grubunun eğitsel zamanı planlanma ve kullanımlarının karşılaştırılması .....	238
Şekil 24. Çalışma grubunun çocukları süreçle ilgili bilgilendirme uygulamalarının karşılaştırılması .....	240
Şekil 25. Çalışma grubunun etkinlik süreçlerini akıcı şekilde yürütme uygulamalarının karşılaştırılması.....	241
Şekil 26. Çalışma grubunun disiplin uygulamalarının karşılaştırılması .....	243
Şekil 27. Çalışma grubunun kurallara ilişkin uygulamalarının karşılaştırılması...	245

Şekil 28. Çalışma grubunun sınıf rutinlerine ilişkin uygulamalarının karşılaştırılması .....	247
Şekil 29. Çalışma grubunun öğretmen-çocuk iletişimi uygulamalarının karşılaştırılması .....	249
Şekil 30. Çalışma grubunun olumlu sınıf iklimi oluşturma uygulamalarının karşılaştırılması .....	251
Şekil 31. Çalışma grubunun sınıflarındaki çocuklar arası iletişimin karşılaştırılması .....	253
Şekil 32. SY ve PD Eğitimlerinin Sınıf Yönetiminin Boyutları Üzerindeki Etkisi ..	255

## **Simgeler ve Kısaltmalar Dizini**

**PD:** Pedagojik Dokümantasyon

**SY:** Sınıf Yönetimi

## Bölüm 1

### Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

#### Problem Durumu

Çocuklar okul ortamında kendi çevresi dışında farklı bir çevre olduğunu ve bu çevrenin uyulması gereken farklı kurallara sahip olduğunu fark ederler. Bu dönemde çocuklar kendi getirdikleri birikimin üzerine yeni bilgileri alırken; kendilerini korumayı, paylaşmayı, hakkına sahip olmayı ve başkalarının fiziksel ve duygusal haklarına zarar vermemeyi öğrenirler (Yavuzer, 2006). Okul öncesi eğitim sınıfları çocukların ailelerinden edindiği farklı tecrübeleri aynı anda yansıtmaya çalıştığı, farklı özellik ve davranışlara sahip çocukları bir araya getiren ortamlardır. Bu ortamlarda farklı davranış kalıplarına ve kural sistemine sahip çocukların bir araya gelmesi ile oldukça fazla sorun yaşanabilmektedir. Öğretmenlerin karmaşık özelliklere sahip çocukları etkili bir şekilde yönetip eğitim etkinliklerini yürütmesi oldukça zor olabilmektedir (Aktaş Arnas ve Sadık, 2008).

Çocukların yaşantısında belirleyici olan bu dönemin, çocukların eğitim ve yaşam ortamlarında bilinçli düzenlemeler yapılarak sürdürülmesi çocukların kendi yaşantılarında ve toplumsal düzende daha iyi bir geleceğe sahip olması için gereklidir (Gezgin, 2009). Bu dönemde çocuklar fiziksel ve zihinsel becerilerini geliştirirken hayat boyu kullanacakları temel alışkanlıkları da kazanırlar. Çocuklara bu dönemde verilen doğru ve bilinçli destek çocuğun hayatına doğru adımlarla başlaması açısından önemlidir ve yaşamın ilk yıllarındaki deneyimlerin bireyin yaşamında çok önemli olduğu çeşitli çalışmalar sonucu anlaşılmıştır (Arı,2003; Barnett vd., 2011; Hernandez,2012; Yılmaz,2003). Okulöncesi dönem yaşantıları çocukların sadece okul yıllarındaki işlevlerini etkilemekle kalmayıp onların tüm yaşamını etkileyebilmektedir (Güneysu, 2005). Çocuğun gelişimin en hızlı olduğu dönemde okul öncesi eğitim kurumları ve öğretmenleri etkili bir planlama ve doğru yaklaşımlar ile çocuğa çok büyük destek sağlayabilirler (Başal, 2005).

Okul öncesi eğitim sınıfları, çocukların içinde buldukları hızlı gelişim sürecinin etkisiyle sürekli bir değişimin ve hareketliliğin yaşandığı ortamlar olabilmektedir (Haslip ve Gullo, 2018; Sabancı vd., 2018). Sınıf içindeki farklılaşmalar ve hızlı döngü öğretmenlerin çocukları takip sürecini, eğitim etkinliklerini etkili yürütmesini, zamanı verimli kullanabilmesini ve sınıf içi ilişkileri dengede tutmasını zorlaştırabilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içindeki bu farklı noktaları kontrol altında tutabilmesi eğitim-öğretimin sorunsuz yürütebilmesi ve çocukların gelişimine en iyi desteği sağlayabilmesi için önemlidir (Çakır, 2010). Okul öncesi eğitim sınıfları çocukları sonraki eğitim aşamalarına çok yönlü olarak hazırlayan, eğitsel etkinliklerin yanında öğretimsel ve gelişimsel süreçlerin de vurgulandığı ortamlar olarak kabul edilmektedir. Bu durum öğretmenin yalnızca eğitim etkinliklerini planlayarak süreci yürütmesini yetersiz kılmaktadır. Öğretmenin sınıfı tüm boyutları ile ele alan ve eğitimi engelleyici unsurları ortadan kaldıracak bir sisteme ihtiyacı olmaktadır. Sınıf yönetimi uygulamaları öğretmene farklı boyutları değerlendirme göz önünde bulundurma imkânı vererek eğitim sürecinden istenen verimin alınmasında öğretmene katkı sağlayabilmektedir.

Manning ve Bucher (2013) sınıf yönetimini; öğrencilerin davranış kalıplarını düzenleyen ve öz disiplin oluşturmayı hedefleyen teknikler ve sınıf düzenini sağlayan stratejiler bütünü olarak tanımlamaktadır. Buradan yola çıkarak etkili bir sınıf yönetimi sürecinde öğretmen yeterliğinin temel oluşturduğu düşünülebilir. Öğretmenin hazırladığı sınıf ortamının verimli olabilmesi için öğretmenin de kriz anlarını iyi yönetebilmesi ve var olan bilgilerini doğru zamanda ve yerde kullanabilmesi gerekmektedir (Denizel Güven ve Cevher,2005). Sınıf yönetimi, eğitim etkinliklerinin belli bir plan, yer, zaman, öğretim yöntemleri, dâhilinde öğretmen ve çocuk arası doğru iletişimi gerçekleştirerek öğrenmeye uygun bir ortam ve düzenin sağlanması ve sürdürülmesidir (Saritaş, 2003). Ayrıca sınıf yönetimini, sınıf ortamında meydana gelen tüm olayların eğitim- öğretimi kolaylaştırmak için planlı ve düzenli hale getirilmesi, devamlılığının sağlanması ve olumsuz durumların ortadan kaldırılması olarak tanımlamak mümkündür (Çakır, 2010).

Tertemiz'e (2006) göre sınıf yönetimi geçmiş yıllarda öğretmenin yalnızca istenmeyen çocuk davranışlarına yoğunlaşmış bu davranışların disiplin kullanımı ile

kontrolünü sağlaması olarak algılanırken günümüzde, sadece öğretmen otoritesinin hâkim olduğu bir sınıftan ziyade öğrenmeyi destekleyici bir sınıf ortamının sağlanması olarak algılanmaktadır. Bu anlayışa göre günümüzde doğru sınıf yönetimi uygulamalarının olduğu sınıflarda çocukların olumsuz davranışları değil eğitim-öğretim etkinlikleri ön planda olmaktadır. Çünkü etkili sınıf yönetimi olan bir sınıfta eğitim planlı ve düzenli olarak sağlanır ve bu doğrultuda amaçlı etkinlikler yapılır. Sınıfta verimli ve sağlıklı bir eğitim-öğretim ortamını sağlanması ve bu doğrultuda hedeflenen amaçlara ulaşılması öğretmenlerinin en önemli görevleri arasındadır. Öğretmen sınıf içinde farklı ilgi ve ihtiyaçları olan çocukların sürece katılımını aktif bir şekilde sağlarken, olumsuz durumların ve etkinlikler arası kesintilerin de önüne geçmekle yükümlüdür (Akman vd., 2014).

Sınıf içerisinde var olan veya ortaya çıkması muhtemel durumlara karşı öğretmenin her zaman hazır olması gerekmektedir. Öğretmen sınıftaki olumsuz durumların üstesinden gelmekten sorumlu olduğu kadar sınıfta gerçekleşen olayları ulaşılmak istenen hedeflere uygun hale getirip sınıf ortamını bunlara göre düzenlemekten de sorumludur (Başar, 2000).

Sınıfın iyi yönetilmesi, eğitimde başarılı olmak için ilk adım olarak kabul edilmektedir (Demirel, 2015). Bu nedenle öğretmenler liderlik vasfına sahip, sınıf yönetimi konusunda bilgili ve yetenekli bireyler olmalıdırlar. Bu bağlamda sınıf yönetiminde etkili olan öğretmenlerin öğretim etkinliklerinde de başarılı olması beklenmektedir. Öğretmenlerin sınıfta en iyi düzeyde öğretim etkinliklerinde bulunabilmesi için sınıf yönetimi ve istenmeyen çocuk davranışları ile baş etme konularında yeterli bilgiye ve bu bilgiyi kullanabilme yeteneğine sahip olması gerekmektedir (Cooper,2003).

Çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarına geldiklerinde yanlarında doğup büyüdükları çevrenin kültürel ve sosyal etkilerini de getirirler. Farklı çevrelerden gelen bu çocuklar sınıf ortamında kendi yaşantıları ve öğrendikleri doğrultusunda hareket etme eğilimindedirler. Bu durum eğitim-öğretim etkinliklerini düzenli bir şekilde yürütmek isteyen öğretmenin çeşitli sorunlarla karşılaşmasına neden olur (Aktaş Arnas ve Sadık, 2008). Sınıf içerisinde karşılaşılan problemlerin çocukların gelişimine olumlu katkısı olan ve doğru alışkanlıklar kazanmasına yardımcı olacak yöntem ve tekniklerle ortadan kaldırılmaya çalışılması önemlidir.



Öğretmenlerin eğitim ve öğretimde başarılı olabilmesi için sınıfın yönetiminin iyi olması gerektiği birçok araştırmada vurgulanmıştır (Okutan, 2015; Evertson ve Emmer, 2013; Mursal, 2005). Ancak öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkili olabilmesi için çeşitli özelliklere sahip olması veya bu alanlarda kendini geliştirmiş olması gereklidir. Öğretmenler de sınıf ile etkili iletişim içerisinde olma, sınıfta otorite kurma, lider olma özelliği gösterebilme ve çalıştığı grubun özelliklerinin farkında olma gibi yetilerinin gelişmiş olması beklenmektedir (Erol, 2006). Ayrıca etkili bir sınıf yönetimi, çocukların ilgi, beklenti ve gereksinimlerini tanımayı gerektirir. Bu nedenle sınıf yönetiminde keskin tutumlardan ve emreden tavırlardan uzak durulmalı, çocukların ihtiyaçları doğrultusunda kendi ödenetimlerini kazanmalarını sağlayıcı bir yönetim anlayışı benimsenmelidir (İlgar, 1996: 141).

Sınıflar eğitim sisteminin en temel birimi olarak kabul edilmektedir ve eğitim etkinliklerinin ana uygulama noktalarıdır (Sarıtaş, 2003). Çocukların beraberinde getirdiği farklı davranış kalıpları, kültürel özellikler, farklı seviyelerdeki bilişsel yeterlilikler, sınıfların fiziksel özellikleri ve öğretmenlerin özellikleri sınıfta yürütülmesi beklenen eğitimi olumlu ve olumsuz olarak etkileyebilmektedir (Kaya, 2008). Günümüzde çevresel faktörlerin ve ailenin de sınıf yönetimi üzerinde oldukça etkili olduğu kabul edilmektedir (Elban, 2009). Özellikle değişen günlük yaşam beklentileri ve kitle iletişim araçlarının çocukların davranışsal özelliklerine ve ihtiyaçlarına etkisi olduğu ve bunun doğrudan sınıflara yansıdığı kabul edilmektedir (Ercoşkun, 2011). Sınıf yönetimini etkileyen farklı boyutlar vardır ve her boyutta farklı sorunlar karşımıza çıkmaktadır (Çelik, 2008).

Sınıfın fiziksel özellikleri okul öncesi eğitimde etkinliklerin yürütülmesi açısından oldukça etkilidir. Uygulanan eğitim programına ve çocukların gelişim özelliklerine uygun ortamlarının olmaması eğitim sürecini olumsuz etkileyebilmektedir. Öğretmenin eğitim etkinlikleri esnasında fiziksel ortamdaki kaynaklı problemleri tolere etmeye çalışması sınıf yönetiminde verimli olmasının önüne geçebilmektedir (Kaya, 2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlerin sorun yaşadığı konulardan biri de planlama uygulamalarıdır. Öğretmenlerin sınıfındaki kullandığı eğitim programını, çocukların gelişimsel özelliklerini, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak planlamalarını yapması esastır (Başar, 2009). Okul öncesi öğretmenlerinin planlamalarını uygun bir

şekilde ve sınıfa gelmeden önce yapmamasının eğitim sürecini olumsuz etkilediği bilinmektedir (Kök vd., 2007). Öğretmenlerin sınıfta güncel yöntem ve teknikleri kullanmaması ve çocukları sürece aktif katacak planlamalar yapmaması, ilgi ve ihtiyaçları her geçen gün değişen çocukları sınıfta yönetmesini zorlaştıracaktır (Gündüz, 2004; Çalık, 2012). Öğretmenlerin sınıfta zaman yönetimini sağlayabilmesi de sınıf yönetiminin önemli bir aşamasını oluşturmaktadır. Öğretmenlerin eğitim etkinliklerini planlama, uygulama ve değerlendirme etkinliklerini etkin bir şekilde yürütürken çocukların sınıfta bulunduğu vakti de verimli geçirmesini sağlaması önemlidir (Kaya, 2008). Sınıfta karşılaşılan olumsuz davranışların öğretmenlerin eğitim etkinliklerini yürütmesini olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerin bu davranışlara bakış açısı ve kullandığı müdahale yolları sınıfa hâkimiyetini etkileyecektir (Elban, 2009). Davranışın yönetilme süreci öğretmen-çocuk iletişimi üzerinde de etkili olmaktadır. Sınıfta olumlu bir iklimin olması iyi bir öğretmen-çocuk iletişimi ile sağlanabilir. Olumlu sınıf iklimi sorun davranışların sayısını azaltabilir ve öğretmenin sınıf yönetimini kolaylaştırabilir (Toran ve Gencel Akkuş, 2016).

Erken çocukluk dönemi çocuk gelişiminin en hassas dönemlerinden kabul edilir ve çocukların geleceğinin bu dönemde şekillendirildiği savunulur. Bu nedenle bu dönemde verilen eğitimin tüm boyutlarıyla iyi planlanması ve yönetilmesi oldukça önemlidir (Copple ve Bredekamp, 2009). Etkili bir eğitim süreci sonunda okul öncesi eğitim alan çocukların gelişimsel olarak beklenen düzeyde olması ve eğitim programında belirtilen becerilere sahip olması beklenmektedir. Akar vd. (2010), yaptıkları çalışmalarında Türk öğretmenlerin sınıf yönetimi süreçlerini ödül-ceza üzerine şekillendirdiğini belirtmişlerdir. Bu durum çocukların kendi kendilerini yönetme ve olumlu davranışları yetişkin denetimi olmadan da sergileyebilme gibi becerileri gösterememelerine neden olabilmektedir (Şahin Sak vd., 2018). Öğretmenlerin çocuklara etkili bir eğitim süreci sunabilmesi sınıfta ortaya çıkan sorunlara her boyutta çözüm bulabilmesi ile sağlanabilir. Öğretmenlerin farklı boyutlardaki sorunların önüne geçebilmesi sınıf yönetimi ve eğitim sürecinde olumlu sonuçlar almasını destekleyecektir.

## **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Sınıfların genelde karmaşık ve çok yönlü çalışma alanları olduğu kabul edilmektedir ve birçok farklı öğeyi içinde barındırdığı vurgulanmaktadır (Brophy, 2006; Evertson ve Emmer, 2013). Tüm bu karmaşıklık ve çok boyutluluk içinde öğretmenlerin eğitim etkinliklerini etkili bir şekilde yürütme ve olumsuz durumları engelleyebilme sorumlulukları bulunmaktadır. Öğretmenlerin bu süreci etkin bir şekilde yürütebilmesi adına hızlı karar verebilme, etkili iletişim kurabilme, zamanı etkili kullanabilme, doğru planlamaları yapma gibi özelliklere sahip olması beklenmektedir (Brophy, 2006; Çakır, 2010). Sınıf yönetiminin davranışı düzenleme, fiziksel düzeni sağlama, etkili plan- program hazırlayabilme, zaman yönetimi ve doğru iletişim kurma boyutlarında yeterli olan öğretmenin sınıfta eğitim sürecini etkili bir şekilde yürütebileceği düşünülmektedir (Akgün vd., 2011). Merewether (2018), çalışmasında erken çocukluk dönemi çocuklarının gelişim ve eğitim sürecinde takip edilmesinin önemine vurgu yapmıştır. Fakat çocukları takip etmek her zaman öğretmene net anlaşılır sonuçlar vermeyebilir. Öğretmenin çocukların dilini anlaması, onları etkin şekilde dinlemenin bir yolunu bulması takip ve gözlem sürecini daha etkili hale getirecektir. Çocukların doğal ortamlarında ve farklı yöntem ve teknikler kullanılarak gözlemlenmesi öğretmene çocuklar ile ilgili farklı ipuçlarını yakalama ve gerektiğinde eğitim sürecinde kullanma fırsatı verebilir.

Erken çocukluk eğitimi ortamlarında sınıf yönetimi üzerine yapılan çalışmalarda öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamaları, kullandıkları stratejiler ve yaşadıkları sorunlar incelenmiş ve öğretmenleri çok yönlü destekleyecek, uygulama desteği sağlayacak hizmet öncesi veya hizmet içi eğitimlere ihtiyaç olduğu vurgusu yapılmıştır (Akdağ ve Haser, 2016; Akgün vd., 2011; Dinçer ve Akgün, 2015; Durmaz vd., 2020; Evertson ve Smithey, 2000; Semerci ve Uyanık Balat, 2018; Sucuoğlu vd., 2017; Toran ve Gençgel Akkuş, 2016). Sınıf yönetimi ile ilgili planlanan eğitimlerin çoğunlukla teorik içerikli, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında doğrudan kullanabileceği önerilere yer vermeyen eğitimler olduğu için olumlu etki sağlamadığı belirtilmektedir (Denizel Güven ve Cevher, 2005; Yeşilay Daşiran, 2013). Bu şekilde verilen eğitimler sonucunda öğretmenlerin teorik bilgiyi aldıkları ancak öğretmenlerin çoğunlukla bilgilerini uygulamaya yansıtmakta zorlandığı ortaya konmuştur (Denizel Güven ve Cevher, 2005; Şahin

Sak vd., 2016). Bu bağlamda sınıf yönetimine yönelik planlanan uygulamalı eğitimin öğretmenlere sınıf yönetiminin tüm boyutlarında bilgi verirken, bu bilgilerin sınıfta nasıl kullanacaklarına ilişkin destek sağlanması ve pratik uygulama önerileri içermesi gerekmektedir.

Uygulamalı bir sınıf yönetimi eğitiminin öğretmenlere sınıfın fiziksel düzenlenmesi, plan-program etkinlikleri, zamanı etkili ve verimli kullanma, olumlu sınıf iklimi oluşturma ve davranış yönetimi boyutlarında ipuçları sağlayacağı, pratik uygulama fikirleri vereceği ve göz ardı edilmiş önemli uygulamaları hatırlatacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda geliştirilen eğitim programının bu boyutlar üzerinde ne derecede etkili olduğunun ortaya çıkarılması önemlidir.

Erken çocukluk eğitimi ortamlarında son yıllarda yoğun olarak kullanılmaya başlanan pedagojik dokümantasyon öğretmenleri çocukları gözlemlene ve süreci planlama noktalarında desteklemektedir (Tarr, 2001). Karar verme ve paylaşım süreçleri ile de çocukları doğrudan sürece dâhil etmeyi hedefleyen dokümantasyonun çocukların öğrenme süreçlerine ve sınıftaki etkinliklerin yürütülmesine katkı sağladığı ifade edilmektedir (Kline, 2008). Pedagojik dokümantasyon öğrenme ortamlarındaki etkileşimlerin ve etkinlikler sonucu ortaya çıkan ürünlerin kayıt altına alınması, yorumlanması ve paylaşılmasını içeren sürece dayalı bir yöntemdir (Dahlberg vd., 2006). Dokümantasyonun sürekli ve sürece dayalı olması öğretmenlere sınıflarını tanıma ve uygun eğitim etkinliklerini seçme noktasında ipuçları sunacağı gibi, yorumlama ve analiz süreçleri ile de çocukları etkin bir şekilde tanıma imkânı vererek eğitimi yönetmesini kolaylaştıracaktır (Darling Hammond ve Bransford, 2005; MacDonald, 2007).

Okul öncesi eğitim sınıflarında pedagojik dokümantasyonun kullanılmasının öğretmenlerin eğitim etkinliklerini verimli bir şekilde yürütmesini destekleyeceği alanyazında ifade edilmiştir (Aras ve Tantekin Erden, 2020; Niemi vd., 2015; Rintakorpi ve Reunamo, 2017; Wien, Guyevskey ve Berdoussis, 2011). Öğretmenlerin eğitim sürecini büyük oranda etkileyen sınıf yönetimi uygulamalarının pedagojik dokümantasyon ile kolaylaşacağı ve dokümantasyonun öğretmene sınıfı yönetme adına daha çağdaş bir bakış açısı kazandıracağı ifade edilmiştir (Buldu,2018). Ancak alanyazında pedagojik dokümantasyonun sınıf yönetimine etkisini inceleyen bir çalışma bulunmamıştır.

Bu araştırmanın amacı geliştirilen Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitim Programı'nın (USYEP) ve pedagojik dokümantasyon uygulamalarının okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda ileri düzey desenlerden müdahale deseni kullanılarak öğretmenlerin sınıf yönetiminin farklı boyutlarındaki becerilerinde farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Pedagojik dokümantasyon kullanmanın öğretmenlerin, sınıfların özelliklerine ve çocuklarla etkileşimlerine nasıl bir etkisi olduğu irdelenmeye çalışılmıştır.

### **Araştırma Problemi**

Uygulamalı Sınıf Yönetimi Programı'nın (USYEP) ve pedagojik dokümantasyon uygulamalarının okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerinde etkisi var mıdır?

**Alt problemler.** Yukarıdaki problem cümlesine bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere de cevap aranmıştır;

1- USYEP ve pedagojik dokümantasyon uygulamalarının okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta fiziksel düzeni sağlamasında etkisi var mıdır?

2- USYEP ve pedagojik dokümantasyon uygulamalarının okul öncesi öğretmenlerinin plan- program etkinliklerini düzenlemesinde etkisi var mıdır?

3- USYEP ve pedagojik dokümantasyon uygulamalarının okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta zaman yönetimini sağlamasında etkisi var mıdır?

4- USYEP ve pedagojik dokümantasyon uygulamalarının okul öncesi öğretmenlerinin davranış yönetimi becerileri üzerinde etkisi var mıdır?

5- USYEP ve pedagojik dokümantasyon uygulamalarının okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta olumlu iletişim ortamı oluşturmada etkisi var mıdır?

6-Öğretmenlerin USYEP ve pedagojik dokümantasyon uygulamalarının sınıf yönetimine etkisiyle ilgili görüşleri ile sınıf yönetimi becerileri birbirini desteklemekte midir?

## **Sayıtlılar**

Bu araştırmada öğretmenlerin uygulamalarını normal rutinlerinde olduğu gibi doğallıkla devam ettirdiği, var olandan farklı bir durumu yansıtmadığı varsayılmıştır. Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği 'ne içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmıştır.

## **Sınırlılıklar**

Bu araştırma;

1- 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Trabzon ilinde bulunan MEB'e bağlı bağımsız anaokullarında görevini yürüten ve Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitimi ile pedagojik dokümantasyon eğitimini alan öğretmenler ile,

2-Öğretmenlerin USYEP veya pedagojik dokümantasyon eğitimine katılmaya gönüllülük durumlarının çalışma grubunun oluşmasında etkisi olması ile sınırlıdır.

## **Tanımlar**

**Fiziksel Düzenleme:** Sınıfların ısı, ışık, eğitsel materyal ve yerleşim açısından eğitim etkinliklerine uygun şekilde düzenlenmesi ve öğrenme merkezlerinin çocukların gelişim özelliklerini ve ilgilerini destekleyecek şekilde planlanmasına ilişkin uygulamalar sınıfta fiziksel düzenleme olarak tanımlanır (Başar,2009). Bu çalışmada fiziksel düzenleme sınıfın fiziksel koşullarının, materyal ve mobilyaların düzenlenmesi, sınıfın özelliklerine uygun öğrenme merkezleri oluşturulması, ihtiyaç durumunda geçici merkezler oluşturulabilmesi olarak ele alınmıştır.

**Plan-program etkinlikleri:** Öğretmenlerin eğitim sürecinin amaçlarını, uygulama etkinliklerini ve yöntem-teknikleri belirleyerek çocukların gelişim sürecine uygun bir düzenleme ile bir araya getirmesidir (Başar,2009). Bu çalışmada etkinlik süreci öğretmen'in esnek planlama ve uygulama yapması, etkinlikler arası geçişleri planlaması ve yöntem-teknik seçiminde çeşitlilik olması şeklinde ele alınmıştır.

**Davranış yönetimi:** Öğretmenlerin sınıfta eğitimi, çocuklar arası etkileşimi ve olumlu iklimi engelleyen her türlü olumsuz davranışı önlemesi, problem

davranışlara müdahale etmesi ve olumlu davranışları pekiştirmek için yaptığı uygulamalardır (Başar, 2009). Bu çalışmada davranış yönetimi öğretmenin disiplin uygulamaları, kural oluşturma süreci ve sınıf rutinlerini kullanması başlıklarında ele alınmıştır.

**Zaman yönetimi:** Öğretmenlerin sınıfta geçen zamanın verimli kullanılabilmesi adına, süreci planlanması, etkinliklerin zamana dağılımının düzenlenmesi ve etkinlikler arası geçişlerin planlamasına ilişkin yaptığı uygulamalardır (Başar, 2009). Bu çalışmada zamanın planlanması, çocukları süreçle ilgili bilgilendirme ve eğitim sürecini akıcı bir şekilde yürütebilme olarak ele alınmıştır.

**Sınıf içi ilişkiler:** Öğretmen- çocuk etkileşimi, çocukların birbiri ile iletişimi ve olumlu bir sınıf atmosferi oluşturulması için yapılan uygulamaları içermektedir (Başar, 2009).

## Bölüm 2

### Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

#### Sınıf Yönetimi

Sınıflar eğitimin gerçekleştiği, programların amaçlarının somut olarak ortaya konduğu ortamlar olarak tanımlanabilir. Sınıfta yapılan etkinliklerin tümü eğitim sisteminin okul boyutuyla görünür hale getirilmiş hali olarak değerlendirilebilir (Toprakçı, 2004). Başka bir deyişle eğitim-öğretim etkinliklerinin uygulama alanları sınıflardır. Sınıflar genel olarak benzer özellikteki öğrencilerin bir araya getirildiği, düzenlenmiş bir ortam olarak tanımlansa da sınıf içinde tüm öğrenciler her zaman ortak noktalarda buluşmamaktadır (Kaya, 2008). Öğretmenlerin tüm öğrencileri kapsayan ve olumsuz durumların ortaya çıkmasının önlenildiği bir ortam hazırlayabilmesi eğitim öğretim etkinliklerinin etkili bir şekilde yürütülmesini destekleyeceği düşünülmektedir.

Sınıf yönetimi süreci genel olarak benzer özellikler ele alınarak farklı şekillerde tanımlanmıştır. Erdoğan (2001) tarafından öğrenme için uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesinin desteklenmesi olarak tanımlanırken, Chiang, (2001) tarafından sınıf iklimi, çocuk davranış ve tutumları, çocuk -öğretmen etkileşimi ve etkili iletişim sürecini barındıran çok yönlü bir kavram olarak tanımlanmıştır. Sınıf yönetimi uygun bir sınıf ortamı oluşturulabilmesi adına sınıf kurallarının belirlenmesi, olumlu çocuk davranışlarının gelişiminin desteklenmesi ve zamanın iyi bir şekilde yönetilmesidir (Çelik, 2008). Başar (2009) sınıf yönetimini sınıfı bir orkestraya benzeterek tanımlamış ve eğitimin gerçekleşebilmesi adına sınıftaki düzenin, kuralların ve ortamın dengeli bir şekilde yönetilmesi gerektiğini savunmuştur.

Sınıf yönetimi sınıfta düzeni sağlayabilme ve eğitimin verimli olmasını sağlayabilme adına yapılan her türlü düzenlemeler olarak tanımlanmaktadır. Etkin eğitim-öğretim süreci sağlama adına çocuklara ve programa uygun eğitim ortamı hazırlama ve çocukların bireysel özelliklerini göz önünde bulundurmak oldukça önemlidir (Akman vd., 2017). Sınıf yönetimi ile çocukların istenmeyen davranışlarının önüne geçilmesi, destekleyici ve olumlu bir sınıf atmosferi yaratma, olumlu davranışları pekiştirme ve uygulanan eğitim programının amaçlarına ulaşılabilmesi amaçlanmaktadır (Sadık, 2006; Bakioğlu, 2009; Evertson ve



Emmer, 2013). Etkili sınıf yönetimi sürecinin çocukların olumlu davranış geliştirmesi ve akademik başarısı üzerinde etkisi olduğu kabul edilmektedir (Marzano ve Marzano, 2003). Ayrıca öğretmen – çocuk arasındaki olumlu iletişimin ve karşılıklı güven ve empati sürecinin olması etkili sınıf yönetimini destekleyecektir (Celep, 2004; Erden, 2008).

**Sınıf Yönetiminin Boyutları.** Sınıflar benzer özellikte çocukların benzer amaçlar doğrultusunda bir araya getirilmesiyle oluşan ortamlar olsa bile çocukların farklı özelliklere sahip olması, farklı birçok etkinliğin yürütüldüğü ortamlar olması ve beklenmedik durumlara karşılaşma olasılığının yüksek olması nedeniyle oldukça karmaşık ortamlar olarak tanımlanabilmektedir (Evertson vd., 2003). Sınıf yönetimi sınıftaki tüm karmaşık süreci yönetmeyi sağlayan çok boyutlu bir kavramdır. Öğretmenin eğitim etkinliklerini yürüterek uyguladığı programın amaçlarına ulaşmaya çalışması aynı zamanda da sınıfta oluşabilecek olumsuz durumların önüne geçerek çocuklara istendik davranışlar kazandırması beklenmektedir. Bu bağlamda sınıfta öğretmenin kontrol altında tutması gereken farklı noktalara dikkat çekilmektedir. Sınıf yönetimini, ortamın fiziksel düzenlemeleri, plan –program etkinlikleri, sınıf içi ilişkiler, zaman yönetimi ve davranış yönetimi olarak beş boyutta ele alabiliriz (Başar, 2009).

**Fiziksel Düzenleme.** Eğitim etkinliklerinin verimli bir şekilde yürütülebilmesi adına yapılması gerekenlerin temelinde fiziksel ortamın düzenlenmesi yer almaktadır. İyi planlanmamış eğitim ortamı etkinliklerin amacına ulaşmasını engelleyebilir. Sınıfların, etkinliklere uygun olarak düzenlenmesi, ısı, ışık, ses, temizlik, eğitsel materyallerin seçimi, oturma düzeni, kullanılan renkler ve estetik düzenlemeler fiziksel düzenleme boyutunu oluşturan öğelerdir (Demirtaş, 2009; Başar, 2009). Eğitim süreci sınıfın fiziksel düzeninden olumlu veya olumsuz olarak doğrudan etkilenmektedir. Öğretmenler bu durumun farkında olarak sınıf ortamından iyi yararlanmalıdırlar. Sınıfların fiziksel düzenlemelerinin başında sınıfların etkinliklere uygun olarak düzenlenmesi gelmektedir. Eğitim programında yer alan etkinliklerin verimli bir şekilde uygulanabilmesi adına öğretmenin sınıfını ve kullanılan materyalleri planlaması gerekmektedir. Eğitim etkinliklerine uygun şekilde yapılan planlama öğretmenin süreçte ortamdaki kaynaklı olumsuzluklar ile karşılaşmasını önleyerek etkinliklerin amacına ulaşmasını destekleyecektir. Sınıfta kullanılan materyallerin amacına ve çocukların gelişim düzeyine uygun olması

öğretmenin süreci daha kolay yönetmesini destekleyecektir (Aral ve Can Yaşar, 2015).

**Plan-program etkinlikleri.** Eğitim programları öğretmene yapması gerekenler ve ulaşması gereken hedefler ile ilgili yol gösteren haritalar olarak değerlendirilebilir. Öğretmenin sınıf içi planlamalarını uygulamakta oldukları eğitim programını temel alarak yapmaları esastır. Öğretmenler etkili planlama ve doğru yöntem seçimleri ile eğitim programlarında yer alan hedeflere daha kolay ulaşabilmektedirler. Ayrıca planlama etkinlikleri öğretmenin sınıf içinde daha etkili ve kendinden emin olmasını desteklediği düşünülmektedir (Ağaoğlu, 2009). Plan-program etkinliklerinin önemli noktalarından biri de planlamaya uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesidir. Uygulanan eğitim programına, planlanan etkinliklerin amaçlarına ve çalışılan çocuk grubunun gelişim düzeyine, bireysel farklılıklarına ve ilgisine uygun yöntemlerin seçilmesi öğretmenin süreci etkin bir şekilde yönetmesine destek olacaktır (Kaya, 2008).

**Sınıf içi ilişkiler.** Öğretmen- çocuk etkileşimi, çocukların birbiri ile iletişimi ve olumlu bir sınıf atmosferi oluşturulması bu boyut içinde değerlendirilebilir. Etkili iletişim süreci öğretmen- çocuk arasında özel bir bağ oluşmasını ve karşılıklı anlayış sürecini destekleyerek, oluşturulan kuralların ve düzenin kalıcı olmasına katkı sağlayacaktır (Emmer ve Stough, 2001). Eğitimde istenen hedeflere ulaşılabilmesi bireylerin birbirini doğru bir şekilde anlaması ve saygı duyması ile daha kolay olacaktır. Uygulamalarda çocuklar arası hoşgörünün ön planda olması, farklılıklara saygı ve çocukların birbirini duygusal, sosyal ve eğitsel boyutta desteklemesi sınıf içi ilişkiler boyutunda değerlendirilmesi gereken uygulamalardır (Ünlü ve Tunç Pekkan, 2019).

**Zaman yönetimi.** Sınıfta geçirilen zamanın planlama dâhilinde doğru dağılımı, sürecin ders dışı etkinlikler ile bölünmemesi, etkinliklere ayrılan sürenin verimli kullanılabilmesi zaman yönetimi boyunda ele alınabilir. Zaman yönetimi planlamanın etkin olabilmesi adına en stratejik öğelerden biri olarak görülmektedir (Aydın, 2009). Öğretmenlerin zamanı etkin kullanması öğrencilerin olumsuz davranışlarını önleyebilmesi ve doğru planlama uygulamaları ile sağlanabilir. Etkinliğin amacına ve grubun özelliklerine uygun seçilen yöntem ve tekniklerin öğretmenin zamanı verimli kullanılmasına olumlu etkisi bulunmaktadır (Bulut Özsezer, 2016). Öğretmenin etkili zaman yönetimi adına düzenlemelerini yapıp

öğrencilerin düzenlemeleri benimsemesini sağlaması etkili olacaktır. Sınıf rutinleri, önceden planlama ve kurallara uyulması zaman yönetiminin başarılı olmasını destekleyecektir (Semerci, 2015). Öğretmenin sınıfta geçirilen zamanın aktif olarak eğitim etkinlikleri ve öğrenme etkinlikleri ile geçirilmesi desteklemesi, öğrencilere eğitim adına fırsatlar yaratması önemlidir (Demirel, 2015).

**Davranış yönetimi.** Eğitim etkinliklerini engelleyen her türlü olumsuz davranışın düzenlenmesi, olumlu davranışların pekiştirilmesi, ılımlı ve olumlu davranışı destekleyen bir sınıf iklimi oluşturulması davranış yönetimi boyutunun öğeleri olarak ele alınabilir (Başar, 2009). Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının ve öğretim stratejilerinin çocukların davranış kalıplarını etkilediği düşünülmektedir (Sadık, 2017). Eğitim-öğretim sürecinin de çocuğa yalnız belli kazanımları verme ve bilgi aktarım süreci değil uygun davranış kalıplarına yönlendirme süreci olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin planlamadan, davranış yönetimine kadar her türlü uygulaması çocukların davranışlarını etkileyebilecek değerlerde görülebilir. Bu noktada öğretmenlerin çalıştıkları gruba iyi tanınması, etkin yöntemler seçmesi ve eğitim sürecini çok boyutlu olarak ele alması oldukça önemlidir Öğrencilerin olumlu veya olumsuz her türlü davranışına öğretmenin verdiği tepkiler tüm sınıf tarafından gözlenmektedir. Öğretmenin öğrenciler ile olumlu iletişim kurması, güler yüzlü olması, sorunlara yapıcı bir bakış açısı ile yaklaşması ve öğrencinin ilgi ve yeteneğinin farkında olması sınıf ortamını olumlu etkilemektedir (Gülay Ogelman ve Ersan, 2014; Yağan Güder vd., 2018). Olumlu bir sınıf ortamı istenmeyen davranışların azalmasını ve olumlu çocuk davranışlarını desteklemektedir (Boz,2003). Çocukların davranışlarına ilişkin farkındalığa ve öz denetime sahip olması, istendik davranışların yetişkin denetimi olmadığı zamanlarda da ortaya çıkmasına katkı sağlayacaktır (Sadık, 2017).

Öğretmenin geleneksel eğitim anlayışını benimsemesi ve kendini sınıfın tek hâkimi olarak görmesi durumunda sınıfta oluşacak en ufak olumsuzluk öğretmen tarafından istenmeyen davranış olarak algılanacaktır (Sucuoğlu vd., 2017). Öğretmenin daha demokratik ve esnek bir tutumla hareket etmesi ise sınıfta özgürlük ortamı sağlayacağından istenmeyen davranış olarak algılanan davranışların azalması sağlanacaktır. Öğretmenin sınıfta planlarını uygularken çocukları da iyi gözlemleyebilmesi ve ortaya çıkabilecek olumsuzlukları iyi yönetebilecek olgunluğa sahip olması önemlidir (Akçadağ, 2005).

**Disiplin modelleri.** Sınıf içerisinde öğretmenin eğitim ve öğretim etkinliklerini gerçekleştirebilmesi için uygun bir disiplin ortamı oluşturması önemlidir. Öğretmenlerin uygun ortamı hazırlayamaması ve sınıf yönetimini sağlayamaması istenen amaç ve kazanımların elde edilmesini zorlaştıracaktır. Öğretmenlerin sınıf yönetimini kolaylaştırmak ve disiplin uygulamalarına yardımcı olmak adına yapılan çeşitli çalışmalar sonucunda uygulamaya yönelik farklı modeller geliştirilmiştir. Her bir disiplin modeli sınıfı farklı boyuttan değerlendirmekle birlikte, sınıfına ve kendine uygun modeli seçmek öğretmenin sorumluluğundadır (Tertemiz, 2006). Öğretmenlerin kendi disiplin anlayışlarını uygun bir şekilde oluşturabilmesi için gelişim psikolojisi ve eğitim yöntemleri ile ilgili bilgilerinin iyi olması onlara katkı sağlayacaktır. Kuramcılar tarafından oluşturulan sınıf yönetimi ve disiplin modellerini iyi bilmek öğretmenin kendi sınıfına en uygun yöntemi seçmesi veya oluşturmasını kolaylaştıracaktır (Kapucuoğlu Tolunay, 2008).

Geliştirilen modellerin amacı genel olarak benzerdir fakat her biri bu amaca farklı yollarda ulaşmayı tercih etmiştir. Modellerin birbirlerinden üstün tarafları olmadığı gibi birbirini tamamlayan eksiklerini gideren yönleri vardır. Bu nedenle öğretmenlerin bir modele bağlı kalmaktansa tüm modelleri iyi incelemeleri ve sınıflarını da iyi gözlemleyerek bunlara uygun kendi yöntemlerini geliştirmeleri daha doğru olacaktır (Sipahioğlu, 2008).

***Davranış değiştirme disiplin modeli (B.F. Skinner).*** Psikolog Skinner tarafından oluşturulan bu model davranışçı model olarak tanımlanmıştır. Bu model de Skinner her türlü davranışın öğrenme yoluyla kazanılacağını ve bu öğrenmelerinde ödül- ceza yöntemiyle sağlanabileceğini belirtmektedir. Skinner insanların kendi davranışlarını kontrol edebilecek içsel güce sahip olmadıkları için dışarıdan desteklenmeleri gerektiğini savunur (Sipahioğlu, 2008). Buna göre bir davranışın öğrenilmesi uygun zamanda yapılan pekiştirmelerle sağlanacaktır.

Skinner modelinde amaç olumlu davranışları ödüller ile destekleyerek sıklığını artırmak ve devamlılığını sağlamak, istenmeyen davranışları ise yoksun bırakma ya da ceza gibi yöntemler kullanarak ortadan kaldırmaktır (Saritaş, 2003). Olumlu davranışlar güzel sözlerle, gülümsemeyle, küçük hediyelerle veya not ödüllendirmesi ile desteklenerek sıklıkları artırılabilir. Olumsuz davranışlarda görmezden gelinerek, önemsenmeyerek, ödülün yoksun bırakılarak veya ceza ile

ortadan kaldırılmaya çalışılabilir. Cezanın olumsuz davranışı ortadan kaldırmada diğer yöntemlere göre biraz daha etkili olduğu bilinmektedir. Fakat cezanın eğitim ortamı ve çocuk psikolojisi üzerindeki olumsuz etkileri her zaman göz önünde bulundurulmalıdır (Kapucuoğlu Tolunay, 2008).

Bu modelin olumlu tarafları diğer modellere göre daha kolay uygulanabilmesi ve sonuçlarının çabuk alınmasıdır. Genel olarak tüm çocuk gruplarında etkili olduğu ve çocuklara başarılı hissetme fırsatı verdiği için de tercih edilmektedir (Sipahioğlu, 2008). Fakat bu modelle elde edilen sonuçların uzun süre etkili olmadığı ve ödül-ceza desteği ortadan kalkınca istenilen başarının alınmadığı belirtilmektedir (Çakır, 2010). Olumlu ve olumsuz yönleri ele alındığında Skinner modelinin sınıf yönetiminde etkili ve pratik bir yöntem olduğu söylenebilir (Sipahioğlu, 2008).

**Gerçeklik Terapisi/kontrol modeli (W. Glasser).** William Glasser kişinin kendi yaptıklarının sorumluluğunu yüklenmesinin gerekliliğine inanarak gerçeklik terapisi adını verdiği modelini oluşturmuştur. Glasser'a göre bireylerin hayatlarını devam ettirme, güçlü hissetme, özgür olma, eğlenme ve aidiyet gibi temel gereksinimleri vardır. Bu temel gereksinimler karşılanmadığında kişi olumsuz davranışlar geliştirebilir (Özer, 2009).

Gerçeklik terapisi yaklaşımının temelinde ihtiyaçları karşılanan bireyin davranışlarını kontrol edebilmesi ve davranışlarının sonuçlarını kabullenmesi vardır. Gerçeklik terapisi rehber olma ve yol göstericilik yapma olarak da açıklanabilir (Tertemiz, 2006). Gerçeklik terapisi çocukların gösterdikleri davranışların bütün sonuçlarını inceleyerek, davranışlarının sorumluluğunu almayı ve kendi davranışlarını yönetmeyi öğrenebileceklerini savunmaktadır.

Gerçeklik terapisinde istenen davranışların gösterilmesinin temelinde ailenin ve okulun çocukların temel ihtiyaçlarını karşılamasının bulunduğunu belirtilmektedir. Ailenin eksik kaldığı yerde okulun çocuklara destek olması gerektiği savunulmaktadır. Tüm bu destekle birlikte çocukların davranışlarının farkında olması ve sorumluluklarının bilincinde olması sağlanmalıdır (Çakır, 2010). Çocukların kendilerini eleştirme değerlendirmesinin gerekliliğini savunan Glasser övgü ve cezaya sıcak bakmamaktadır (Yılmaz, 2007)

Glasser modelinde kurallar çok önemlidir. İstenen davranışların elde edilmesi adına kurallar her zaman ön planda tutulmalı ve çocukların kurallara uyması zorunlu kılınmalıdır (Tertemiz, 2006). Kurallar konusunda kararlı olunması ve çocukların her zaman davranışlarının sorumluluğunu almasının sağlanması Glasser modeli ile başarının sağlanması için önemlidir (Sipahioğlu, 2008).

Glasser modeli çocukların sorumluluk duygusunu ve özerkliğini desteklemesi ve çocuğa kendi davranışlarının olası bütün sonuçlarını göstermesi açısından oldukça olumlu bulunmaktadır. Özellikle çocukların kendilerinden kaynaklı sorunlarını çözmelerini iyi bir şekilde destekler. Fakat öğretmen kontrolü altında çocuklarda özerk davranışların ortaya çıkmasının oldukça zor olduğu düşünülmektedir. Ayrıca modelin öğretmenden sınırsız bir hoşgörü ve iyimser davranış kalıpları beklediği bilinmektedir. Bu durum da zaman zaman öğretmenlerin yönetimle ilgili problem yaşamalarına neden olabilmektedir (Sarpkaya, 2012). Bununla birlikte öğretmeni şiddetten uzak tutması ve çocukların iç denetimli olmalarını desteklemesi açısından olumludur.

**Güvengen/Atılgan disiplin modeli (L. Canter, M. Canter).** Lee ve Marlene Canter tarafından geliştirilen ve güvengen-iddialı davranış modeli olarak da adlandırılan Canter modeli öğretmenin etkili ve otoriter olduğu bir eğitim anlayışını savunur (Kapucuoğlu Tolunay,2008). Modele göre çocukların sınırlara ihtiyacı olduğu ve bu sınırları koymanın ve uygulamanın sorumluluğunun öğretmene ait olduğu savunulur.

Canter modeline göre öğretmenin sınıfta sorumluluğu alması ve istenmeyen davranışlara karşı etkili ve net bir tavır göstermesi disiplin ortamının sağlanması için önemli olacaktır. Bu modelde öğretmenin çocuklara karşı her zaman güçlü olması ve otoritesini koruması temel amaç olarak görülmektedir (Çelik, 2008). Otoriter ve kendine güvenen öğretmenlerin sınıfta disiplini daha kolay sağlayacağı ve istemeyen davranışlara izin vermeyeceği düşünülmektedir.

Bu modele göre çocukların olumsuz davranışlarından öğretmen sorumludur. Öğretmen istenmeyen davranışların nedenlerine değil, ortadan kaldırma yollarına odaklanmalıdır. İstenmeyen davranışın kaynağı ne olursa olsun kesinlikle hoş görülmemeli ve ceza veya benzeri yollarla önüne geçilmelidir. Olumlu davranışlar ödülle veya çeşitli ayrıcalıklar verilerek teşvik edilmelidir. Sınıf

kurallarının çocuklar tarafından bilinçli bir şekilde uygulanması ve anlaşılması sağlanmalıdır (Tertemiz, 2006).

Sınıf yönetimi ve disiplininden tamamen öğretmenin sorumlu olduğu bu modelde öğretmenin sınıfta etkin olması ön plandadır. Öğretmenin kendine göre bir disiplin anlayışı olması ve bunu sınıfına kabul ettirmesi önemlidir. Öğretmenin kuralları çocuklara benimsetirken sakin ve kararlı olması modelin gerekliliklerindedir (Sarıtaş, 2003).

Canter modeli uygulamasının kolay olması ve öğretmene hem kendi isteklerini gerçekleştirme hem de aile ve yöneticilerden destek alma noktasında esneklik sunduğu için olumlu kabul edilmektedir. Fakat sorun davranışlar altında yatan sebeplerin yeterince incelenmemesi ve bundan kaynaklı olarak çözümlerin kısa süreli olması modelin eleştirilebilen yönlerindedir (Sarpkaya, 2012).

**Sosyal disiplin/Ussal sonuçlar modeli (R. Dreikurs).** Çocukların öz disiplinlerini sağlamalarını amaçlayan bu model Rudolf Dreikurs tarafından geliştirilmiştir. Modelin temelini çocuklara davranışlarından kendilerinin sorumlu olduğunu öğretmek oluşturur (Sipahioğlu, 2008). Pozitif disiplin olarak da adlandırılabilen modelin temelinde karşılıklı saygı yatmaktadır (Nelsen vd., 2000).

Dreikurs' a göre çocuklar öğretmenin yönlendirmesi ile kendi davranışlarını kontrol etmeli ve bu davranışlarının sonuçlarından sorumlu olduklarını bilmesi gereklidir (Özer, 2009). Çocukların kendi disiplinlerini oluşturması ve sorumluluklarını almasını savunan Dreikurs modeli bu nedenle akıl-sonuç ya da ussal sonuçlar modeli olarak da adlandırılmaktadır.

Mantıksal sonuçlar modeline göre çocukların istenmeyen davranış göstermesinin temelinde onaylanma ve aidiyet ihtiyacı bulunmaktadır. Çocukların kabul görme isteği ile ortaya koyduğu olumsuz davranışların öğretmen tarafından fark edilmesi önemlidir. İstenmeyen davranışın ortadan kaldırılması için davranışı gösteren çocuğu çok iyi tanımak ve sorunu net bir şekilde anlamak önemlidir. Öğretmenin çocukları iyi tanınması ve istenmeyen davranışların altında yatan sebepleri doğru analiz etmesi bu modeli uygulamada başarılı olmasını sağlayacaktır (Tertemiz, 2006).

Kuralların demokratik bir ortamda belirlendiği ve uygulandığı Dreikurs modeli çocukların kendi başlarına başarmalarını desteklemesi ve bunu önleyici bir

disiplin anlayışı ile yapmaması ile ön plana çıkmaktadır. Dreikurs modelinde çocuklar yapılan davranışların nedenlerini iyi kavrar ve doğru davranışları öğrenmeleri desteklenir. Çocukların davranışların nedenlerini ve sonuçlarını kavraması ceza ve ödüllerin havada kalmadan, amacına uygun bir şekilde ve akılcı yollar ile kullanılmasını sağlar. Fakat bu modelde öğretmenin her davranışın altında yatan nedeni belirlemesi ve buna uygun pekiştirici veya ceza uygulaması zor olmaktadır. Sınıftaki çocukların yeterli olgunluğa ulaşmamış olması veya iletişim becerilerinin yetersiz olması da bu modelin uygulanmasını zorlaştıracaktır (Kapucuoğlu Tolunay, 2008).

**Grup dinamiği modeli (J. Kounin).** Jacob Kounin tarafından geliştirilen bu model grup yönetimi ve sınıfta dalga etkisinin üzerinde durmaktadır (Çakır, 2010). Kounin sınıfta istenmeyen bir davranış meydana geldiğinde bu davranışın düzeltilmesinin etkisinin dalgalı bir şekilde yayılarak bütün sınıfı etkileyeceğini düşünmektedir (Sarıtaş, 2003).

Kounin modelinde öğretmenin sınıftaki çocukları ve davranışlarını çok iyi tanıması gereklidir. Ayrıca öğretmenin sınıftaki tüm olayları kavrayabilecek kadar zinde ve yetenekli olması, aynı anda farklı etkinlikleri yaptırabilecek derecede bilgili ve deneyimli de olması önemlidir. Kounin modelinde Öğretmenin istenmeyen davranışlar karşısında sert ve olumsuz tepkiler vermesi yerine işlediği derse devam etmesinin daha yararlı olacağı savunulmuştur (Tertemiz, 2006).

Bu modele göre öğretmenin çocukların ilgilerinin derste olmasını sağlamaları önemlidir. Öğretmenin çocukların ilgilerini canlı tutabilmek ve dikkatlerinin dağılmasını önlemek için ders planlarını çocukların özelliklerine dikkat ederek hazırlamaları ve gerekirse ders içinde değişiklikler yapmaları önerilmektedir (Sipahioğlu, 2008).

Kounin sınıf içindeki olumsuz davranışları önlemek ve ortadan kaldırmak için grup yönetiminin üstünde durmaktadır. Bir çocuğun hatalı davranışını düzeltmenin ve sınıfın bu hatanın farkında olmasını sağlamanın genel olarak istenmeyen davranışların önüne geçilmesinde etkili olduğuna inanmaktadır (Çelik, 2008). Ayrıca Kounin bir istenmeyen davranışın doğru şekilde düzeltilmesi ile onun etkisinin dalgalı bir şekilde sınıfa yayılacağını belirtmektedir. Bu nedenle



öğretmenin aşırı sert tepkilerden kaçınıp neyin doğru neyin yanlış olduğunu bilerek çocuklara davranması gereklidir (Çakır, 2010).

Kounin modelinde öğretmenin sorun davranış gösteren çocuğa karşı sorunun çözümünde anlayış göstermesi ve hoşgörülü davranmasının tüm grubu olumlu etkileyeceği ve sınıf yönetimine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Fakat öğretmenin bu hoşgörüsünün zaman zaman sınıftaki otoritesini kaybetmesine yol açabilme ihtimali de bulunmaktadır (Sarpkaya, 2012).

**Öğretmen etkililiği, etkin dinleme, ben dili modeli (T. Gordon).** Thomas Gordon tarafından geliştirilen bu model öğretmenin çocuklar ile iyi iletişim kurması ve çocukları doğruya yönlendirmesi üzerine kurulmuştur. Öğretmenin çocuklar ile aşırı otoriter olmayan samimi ve şeffaf bir iletişim bağı kurması önemli görülmektedir (Kapucuoğlu Tolunay, 2008).

Gordon modelinde öğretmenin sakin ve anlayışlı tavırlarının çocuklar üzerinde olumlu etki yapacağı ve istenmeyen davranışları önleyeceği düşünülmektedir. Öğretmen ve çocuklar arasında empati kurulmasının gerekliliğini de savunan Gordon sorun davranışın kimden kaynaklandığının tespit edilmesini ve buna göre bir çözüm yolu aranmasını ister. Hatalı olan kişinin (öğretmen veya çocuk) davranışını düzeltmesi beklenir. Bu durumlarda öğretmenin çocuklara yol göstermesi esastır (Sarıtaş, 2003).

Bu modelde öğretmen ve çocukların karşılıklı tartışarak sorun davranışın çözümünde herkese uyan bir yol bulmasını sağlayan “kaybeden yok” yönteminin kullanılması Gordon tarafından önerilmektedir. Bu yöntem ile istenmeyen davranışın nedeni, ortadan kaldırma yolları ve en iyi çözüme ulaşma yolu hem öğretmen hem çocuklar tarafından düşünülüp en sonunda herkesi mutlu edebilecek ortak bir yol bulunur. Bu nedenle bu yönteme “kazan kazan” yöntemi de denmektedir (Çelik, 2008).

Gordon öğretmenlerin çocuklara karşı sıkça “sen” dilini kullandıklarını ve bu şekilde olumlu bir sonuç alamadıklarını belirlemiştir. Bundan dolayı öğretmenlere kendi hislerini çocuklara anlatarak “ben” dilini kullanmalarını önermiştir (Tertemiz, 2006). Bu şekilde modelin temelinde yatan empati kurma gerçekleştirilmiş ve sorunların asıl nedenleri daha rahat anlaşılabilir olacaktır.

**Ginott modeli.** En doğru disiplin ve yönetim yolunun kişinin kendi kendini yönetmesi olduğunu savunan modeldir. Öğretmenlerin çocuklara kendilerini disipline etme sorumluluğu ve becerisini kazandırmasının gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Model temelde çocukların olumlu gelişim sağlayacak kapasiteye sahip olduğunu ve etkili bir iletişim süreciyle tüm öğrenmelerin sağlanabileceği görüşü üzerine oluşturulmuştur.

Ginott öğretmenlerin çocukların duygularını kabul etmesi ve davranışlarının sorumluluğunu almada onlara yardım etmesiyle etkili bir sınıf yönetimi ortamı oluşturabileceğini düşünmektedir. Bu modelde amaç güvenilir, insancıl ve verimli bir sınıf yönetimi atmosferi oluşturmaktır (Aktaş Arnas ve Sadık,2008).

**Sınıf yönetimi yaklaşımları.** Öğretmenlerin sürekli değişen yaşam koşullarına ve çocukların gelişimsel özelliklerine uygun etkili bir eğitim ve destekleyici sosyal ortam oluşturması uygun sınıf yönetimi yaklaşımları ve eğitsel stratejiler ile sağlanabilmektedir (Çelik, 2008). Öğretmenlerin geçmişten günümüze eğitim sürecine yansıyan gelişmeleri takip edip sınıf yönetimi stratejilerine yansıtması ile daha etkili sınıf ortamları oluşturulabileceğine inanılmaktadır. Sınıf yönetimi yaklaşımları günümüzde öğretmen merkezlikten uzaklaşıp çocuk odaklı olmaya ve baskıcı tutumlardan çok demokratik tutumların vurgulandığı yaklaşımlara doğru değişim göstermiştir. Sınıf yönetimi yaklaşımları bu değişimle nedeniyle geleneksel yaklaşımlar ve çağdaş yaklaşımlar olarak sınıflanabilmektedir. Fakat tüm yaklaşımlar ortak özellikleri açısından sınıflandığında geleneksel, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olarak 5 ana sınıf yönetimi modeli ortaya çıkmıştır (Başar, 2009; Demirtaş, 2006). Öğretmenlerin farklı odak noktaları olan yaklaşımlardan birini seçmek yerine farklı yaklaşımların bir arada kullanıldığı bütünsel modelleri seçmesi önerilmektedir (Aktaş Arnas ve Sadık, 2008).

**Geleneksel sınıf yönetimi modeli.** Öğretmen merkezli bir modeldir ve sınıf yönetimi süreci öğretmenin mutlak otoritesini gerektirir. Öğretmen eğitim amaçlarını, uygulamaları ve kuralları belirler ve uygular. Çocukların pasif konumda olduğu modelde suçlayıcı ve eleştirel tutumlar ön plandadır (Başar, 2009).

**Tepkisel sınıf yönetimi modeli.** Çocukların problem davranışları ve ortadan kaldırılmasına odaklanan modelde öğretmenin doğrudan çocuklara

müdahalesi ile süreç yürütülür. Tepkisel model ödül-ceza ve anlık çözümleri içermektedir. Ortaya çıkan davranışların nedenleri araştırılmazken, öğretmenlerin genelde davranışa değil çocuğa yönelik tepkileri söz konusudur. Tepkisel modelin öğretmen açısından zayıf bir sınıf yönetimi anlayışının göstergesi olduğu düşünülmektedir. Öğretmen-çocuk etkileşiminin bozulabilmesi, problem davranışların sayısının artması ve kalıcı davranış değişiklikleri olamaması modelin sınırlılıkları arasındadır (Başar, 2009).

**Önlemsel sınıf yönetimi modeli.** Sınıfta ortaya çıkabilecek problem davranışları önlemeye yönelik planlama ve uygulamaları içeren modeldir. Oluşabilecek sorunları önceden kestirebilme adına öğretmenin iyi bir gözlemci olması, çocukları iyi tanması ve olumlu davranışların geliştirilmesine odaklanmaktadır (Şentürk, 2006). Davranışlar ortaya çıkmadan önlem alabilmek adına davranışların nedenlerine odaklanan ve çözüm yolları arayan modelde grubun geneline yönelik müdahaleler vardır. Çocukları kişisel olarak yargılamayı önermeyen önlemsel modelde sınıf yönetiminin tüm grubu etkileyen sosyal bir süreç olduğu vurgulanmaktadır (İlgar, 2007).

**Gelişimsel sınıf yönetimi modeli.** Çocukların gelişimsel özellikleri odağında yürütülen modelde sınıf yönetimi uygulamalarının ve çocuklardan beklentilerin çocukların farklı gelişim alanlarındaki özellikleri göz önünde bulundurularak şekillenmesi önemli bulunmaktadır (İlgar, 2007). Öğretmenin çocukların gelişimsel ve kültürel olarak ortaya çıkan bireysel farklılıklarını dikkate alarak planlama yapması ve eğitim etkinliklerini yürütmesi sınıf yönetimi için oldukça önemlidir (Başar, 2009).

**Bütünsel sınıf yönetimi modeli.** Bütün sınıf yönetimi modellerinin zamana ve duruma göre sentezlenerek kullanılabileceğini ortaya koyan modeldir. Öğretmenin hem bireye hem gruba odaklandığı, istedik davranışların ortaya çıkması ve sürdürülebilmesi için ihtiyaca yönelik tepkiler ile sınıf yönetimini sağlamayı önerir. Tüm modellerin yerine göre kullanılması gerektiği savunulsa bile önlemsel modelin kullanılması öncelikli kabul edilmektedir (Demirtaş, 2006).

## **Pedagojik Dokümantasyon**

Pedagojik Dokümantasyon süreci kaynağını İtalyan okul öncesi eğitim modeli Reggio Emilia'dan almaktadır. Pedagojik dokümantasyon, çocuk

deneyimlerini belgelemek ve çocukların dünyaya bakışları hakkında ne anlattıklarını incelemek için kullanılan bir süreçtir (Wien,2013). Pedagojik Dokümantasyon çocukların eğitim sürecindeki etkinliklerinin, farklı ortamlardaki etkileşimlerinin ve ortaya koydukları ürünlerin öğretmen tarafından kayıt altına alınması ve yorumları ile birlikte analiz edilerek gün içinde veya farklı zamanlarda çocuklarla, öğretmenlerle ve aileyle paylaşılması, dönütlerin değerlendirilmesini içeren ve sürece dayalı yöntem ve araç olarak tanımlanabilir (Bath, 2012; McNaughton ve Krentz, 2007). Fakat pedagojik dokümantasyon yalnızca uygulama sürecini etkileyen bir yöntem değildir. Öğretmenlerin planlama ve öğrenme sürecine, çocuk gelişimine, sosyal ve yöntemsel becerilere hâkim olmasını ve bu alanlarda edindiği bilgiyi etkin olarak kullanmasını bekleyen bir araç olarak görülmektedir (Alasuutari, 2015; Rintakorpi, 2016). Pedagojik dokümantasyon sürecin verimli geçmesi adına her zaman yorumlama ve değerlendirmeler yapılmasını ve öğretmenin var olan bilgisini süreç boyunca etkin kullanmasını beklemektedir (Moss, 2005).

**Reggio Emilia yaklaşımı.** Temelleri İkinci Dünya Savaşı sonrasında İtalya'da atılmıştır. Reggio Emilia şehrinde toplumu yeniden yapılandırmak ve örnek bir sistem oluşturmak için Louris Malaguzzi tarafından desteklenen ve bölgede yaşayan ailelerin de katılımıyla okul öncesi eğitim kurumlarında ortaya çıkan bir yaklaşımdır (Thurton ve Brunton, 2010; New, 2007; Edwards, 2002).

Malaguzzi'nin görüşlerinin temelini Dewey, Piaget, Vygotsky, Bruner'in görüşlerinden oluşmuş sosyal bir yapısalcılık yansıtmaktadır. Malaguzzi, çocukların doğumdan itibaren sosyal, zeki ve meraklı olduğunu kabul etmektedir. Çocukların diğer çocuklarla ilişkide olmasını, çocukların, aile, öğretmen, toplum ve çevre ile karşılıklı ilişkilerini harekete geçirmesi ve desteklemesi üzerine odaklanmaktadır (Edwards, 2002). Malaguzzi yetişkinlerin benimsediği ve alışkın olduğu toplumsal kuralların ve davranış kalıplarının çocukların gelişimini engelleyen bir etken olduğunu savunmaktadır. Çocukların toplumsal değerleri öğrenmesi ve bu engelleri kendi kendine aşması desteklenmelidir (Aslan,2005).

Reggio Emilia Yaklaşımında öğretim ortamı önemli bulunmaktadır. Reggio Emilia eğitimcileri çocukların en iyi ve güzeli hak ettiğinden yola çıkarak eğitim ortamlarını etkili ve güzel şekilde düzenlemeye çalışmışlardır (Öztürk,2006). Fiziksel Çevrenin yanı sıra sosyal çevrenin etkisi de Reggio Emilia okullarında

önemli yer tutmaktadır. Çocukların farklı yaş grupları ile iletişimde olması, farklı etkinlikler ile karşılaşması ve olumlu bir çevre içinde olması eğitim açısından destekleyicidir (Pekdoğan,2012). Yaklaşımda çevre çocuğun öğretmeni olarak görülmekte ve çocuğun hayal gücünü ve yaratıcılığını desteklemesi gerektiği savunulmaktadır (Bennet,2001). Reggio Emilia okullarında eğitim gerçek hayatın provası gibi planlanmıştır. Çocukların içinde yaşadıkları çevre ile bütünleşen ve karşılaşabilecekleri durumlara hazırlayan bir eğitim anlayışı benimsenmiştir (Temel ve Dere, 2001).

Okullarda keskin ve önceden belirlenmiş katı programlar yerine çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillendirilmiş eğitim programları uygulanmaktadır (Rinaldi,1998; akt. Pekdoğan,2012). Öğretmenlerin genel amaçları belirlemesi sonrasında çocuklar ile tartışarak ve paylaşarak planlamalar yapılmaktadır (Ekinci ve Hamurcu, 2004). Reggio Emilia yaklaşımının temel amacı çocukların bilgiye kendilerinin ulaşmasını ve bilgiyi yorumlamalarını desteklemek olarak açıklanabilir. Çocukların bu şekilde kendi yeterliklerinin farkına varmaları, sosyal ve akademik becerilerini daha etkin bir şekilde kullanmaları desteklenmektedir (Temel ve Dere, 2001).

Reggio Emilia yaklaşımının en önemli özelliklerinden biri de dokümantasyon kavramıdır. Öğretmenlerin gözlem yapma, not alma ve fotoğraflama gibi yöntemler ile çocukların etkinlik süreçlerini kayıt altına alması ve yorumlaması dokümantasyon kavramı olarak tanımlanabilir. Dokümantasyon sürecinin amacı her çocuğun gelişiminin ayrı ayrı kaydedilmesinden çok çocukların öğrenme sürecini anlamak ve düşüncelerini yorumlayabilmektir. Dokümantasyondaki temel nokta çocuğun süreç ve etkileşim içindeki gelişimini kaydetmektir (Kalıpçı,2008).

**Pedagojik dokümantasyon süreci.** Pedagojik dokümantasyon Cadwell (1997) tarafından çocukların öğrenme deneyimlerini gözlemlerle, sınıf içi etkileşimlerin yorumlanmasıyla ve ürünlerin analizleriyle, sistemli bir şekilde ortaya koymak için kullanılan bir yöntem olarak tanımlamıştır. Pedagojik dokümantasyonun içeriğini çocukların kendi etkileşimleri, uygulama süreci ve öğretmenin çocuklar ve ürünleri ile etkileşimi oluşturmaktadır (Dahlberg vd., 2006). Çocuk etkileşimleri anekdot kayıtları, fotoğraf gibi somut kayıtlar, farklı seviyelerden çocuk çalışmalarının örnekleri, ses ve video kayıtları, eskizler ve grafikler gibi birçok farklı şekilde kayıt altına alınabilir. Dokümantasyon sürecinde

önemli olan öğretmen, çocuk, aile ve akranlar arasındaki etkileşimi desteklemektir. Kayıt altına alınan etkileşimlerin yorumlanması ve paylaşılması esastır. Dokümantasyon sürecini klasik çocuk değerlendirmesi süreçlerinden ayıran temel nokta paylaşım ve yorumlama süreci olarak kabul edilmektedir (Rinaldi, 2001, MacDonald, 2007).

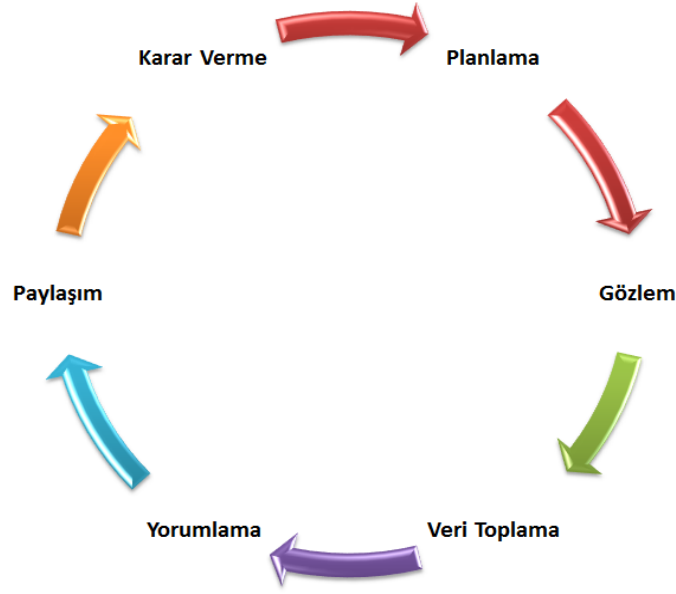
Pedagojik dokümantasyon süreci, çocukların öğrenme deneyimlerini kaydetmek, çocukların çalışma ürünlerini analiz etmek ve bunları dokümantasyon paneli ile paylaşmak, diğer bir deyişle çocukların öğrenme sürecini yansıtacak görsel bir arşiv oluşturmaktır. Dokümantasyon süreci farklı fikirlerin açıklığa kavuşturulması, anlamlandırılabilmesi ve güçlendirilebilmesi için uygulama deneyimlerinin tekrar gözden geçirilmesini destekler (Aras ve Tantekin Erden, 2020; Dahlberg vd., 2006). Paylaşımlar ile uygulama süreci tekrar gözden geçirilmiş olur ve çocuklar bu süreçte birbirlerinden ve geçmiş yaşantılarından tekrar öğrenirler. Etkinlikleri dokümantasyon aracılığı ile tekrar paylaşmak çocukların sürece aktif katılımını destekleyerek, onay ve tavsiyeye ihtiyaç duyan çocukların destek bulmasını sağlar (Buldu, 2010). Dokümantasyon ile öğretmen ve çocuklara süregelen eğitim sürecinin değerlendirilmesi ve iyileştirici geribildirimlerin alınmasına katkı sağlanmış olur.

Dokümantasyonun öğretmeni belli bir sonuca ulaştıran stratejiler topluluğu olmadığı bunun yerine ortama bağlı, insana bağlı ve yorumlamaya bağlı tüm unsurların birleşimi ile ortaya çıkan bir süreç olduğu savunulmaktadır (Merewether, 2018). Dokümantasyonda hiçbir şeyin göz ardı edilmediği ve önceden belirlenmiş kesin çizgiler içinde hareket edilemeyeceği düşünülmektedir. Dokümantasyon süreci karşılıklı etkileşim, çocukların fikirleri ve öğretmenin yorumları şekillenmektedir.

Pedagojik dokümantasyonun çocukların sorumluluk alma bilincini geliştirdiğini, öğrenme ilgilerini artırdığını, dil gelişimine katkı yaptığını, çocuklar arası iletişimi kuvvetlendirdiğini ve çocukların kendini kıymetli hissetmelerini desteklediği düşünülmektedir (Buldu vd., 2018). Dokümantasyon sürecinde çocukların öğrenmeyi sağlamada aktif rol aldığı savunulmaktadır. Çocukların hem uygulama hem de planlama boyutlarında aktif olması çocuğun öğrenme sürecindeki motivasyonunu, kendine güvenini artıran bir unsur olmakla birlikte

çocuğun gelişimsel ilerlemesine de katkı sağlayabilmektedir (Aras, 2017; Rintakorpi ve Reunamo, 2017).

Pedagojik dokümantasyon bir döngü gibi, sürekli devam eden bir uygulamadır ve bu döngü içinde belli süreçler yer alır. Planlama ile başlayan süreç gözlem, veri toplama ve kayıt altına alma, yorumlama, paylaşım ve karar verme süreçleri ile devam etmektedir. Karar verme sürecinden sonra uygulama tekrar başlar (Pedagojik Dokümantasyon Projesi, 2014).



Şekil 1. Pedagojik dokümantasyon süreci döngüsü

**Planlama.** Bu aşama dokümantasyon uygulamaya karar verildiğinde gereken hazırlıkların yapıldığı aşamadır. Bu aşamada öğretmen öğrenme çıktılarını, ulaşmak istediği eğitim hedeflerini belirler ve bu hedeflere ulaşmak için yapılması gerekenlere karar verir. Kullanılacak yöntem-tekniklerin, malzeme ve materyallerin seçildiği, kayıt araçlarının hazırlandığı aşama planlama aşamasıdır. Öğretmen veri toplama aşamasında belgelendirmeyi nasıl ve ne ile yapacağına karar verip gereken donanımları bu aşamada sağlamalıdır (Pedagojik Dokümantasyon Projesi, 2014).

**Gözlem.** Bu aşamada planlama aşamasında belirlenen eğitim hedeflerine ne ölçüde ulaşıldığı sürekli ve sistematik gözlemler ile ortaya konur. Bu süreçte farklı gözlem yöntemleri ve donanımları kullanarak amaçlı ve planlı gözlemler yapmak önemlidir (Pedagojik Dokümantasyon Projesi, 2014). Öğretmenin objektif

olabilmesi, gözleme öznel yorumlarını katmaması, süreçte dikkat çekmeden gözlemi tamamlaması gerekli görülmektedir (Dahlberg vd., 2006).

**Veri toplama.** Gözlem sırasında başlayan ve sonrasında da devam eden bir aşamadır. Sınıf içi uygulamalar, çocuklar arası iletişim süreçleri ve öğrenme sürecine ilişkin veriler kayıt altına alınır. Verilerin görsel, işitsel, sayısal gibi farklı boyutlarda ve farklı araçlar ile toplanması önemlidir. Veri toplama sürecinin veriye farklı bakış açıları sunacak şekilde yürütülmesi dokümantasyonun sonraki aşamaları için etkili olacaktır. Bu aşamada ses, video, fotoğraf kayıtları, anekdotlar, rubrikler ve kontrol listeleri kullanılabilir. Kullanılan veri toplama yönteminin süreci iyi yansıtabilme imkânı göz önünde bulundurularak seçilmesi sonraki aşamalarda öğretmenin iş yükünü azaltacaktır (Buldu, 2010; Kline, 2008; Pedagojik Dokümantasyon Projesi, 2014).

**Yorumlama.** Bu aşama toplanan verinin işlendiği aşamadır. Bu noktada tüm veriler planlama aşamasında belirlenen amaçlar doğrultusunda sınıflanıp yorumlanır. Öğretmenin ses ve video kayıtlarını yazıya dökmesi, fotoğrafları inceleyip isimlendirmesi ve fotoğraf notlarını eklemesi bu aşamada gerçekleşir (Pedagojik Dokümantasyon Projesi, 2014). Ayrıca çocuk ürünlerinin incelenmesi, incelenen tüm verinin çocuğun gelişim süreci ve eğitsel amaçlar ile olan bağlantısının değerlendirilmesi yorumlama aşamasında yapılır. Bu aşamada panel, portfolyo, bülten kullanılarak veriler yapılandırılabilir ve paylaşım aşamasına hazırlanabilir.

**Paylaşım.** Dokümantasyon sürecinin tüm paydaşları ile gerçekleştirilebilir. Aileler, çocuklar, meslektaşlar paylaşım aşamasına dahil olarak süreci görebilir, takip edebilir, geri dönüt verebilir. Paylaşım aşamasının önemli noktalarından biri eğitim ve öğretim sürecinin tüm paydaşlar tarafından görülüp yorumlanmasına fırsat sağlamasıdır. Bu aşamada çocuk ürünleri, süreçteki fotoğraflar, çocukların fikirleri ve yorumları görünür haldedir. Bu durum çocukların kendi öz-değerlendirmelerini yapmalarını ve kendi yaşantıları ile ilgili iletişime girmelerini destekler (Project Zero, 2003). Hem akranları hem de aileler ile fikirlerini paylaşabilir, eksik hissettikleri, süreçte gözden kaçırdıkları noktalarla ilgili yardım alabilirler. Bu sürecin verimli olabilmesi adına her çocuğun etkin katılımını sağlamak önemlidir. Paylaşım etkinlikleri rutin planlamalar ile haftalık, aylık, dönemlik yapılabileceği gibi bir proje sonrasında, tamamlanan bir konu sonrasında



da yapılabilir. Öğretmen uygulamalarına göre portfolyo, panel veya bültenleri kullanarak paylaşım yapmayı tercih edebilir (Aras, 2017; Pedagojik Dokümantasyon Projesi, 2014).

**Karar verme.** Bu aşamada öğretmen dokümantasyon paydaşlarından aldığı geri dönütler ve süreç değerlendirmesi sonrasında, çocukların gelişimi, eğitim etkinlikleri ve kendi uygulamaları ile ilgili kararları ortaya koyar. Öğretmenin bu noktada verdiği kararlar, gelişimsel ilerleme ve eğitim uygulamalarının etkililiği gibi konularda ne durumda olduğuna ve sonraki adımın ne olması gerektiğine ışık tutmaktadır. Öğretmen buradan elde ettiği kanıta dayalı bilgi ve değerlendirmeleri ile yeni amaçlar ve hedefler belirleyerek aynı döngüye baştan başlayabilir (Pedagojik Dokümantasyon Projesi, 2014; Rosenquest, 2014).

**Pedagojik dokümantasyon araçları.** Pedagojik dokümantasyon araçları öğretmen, çocuk ve aile etkileşimini artırmaya, süreç boyunca yapılan uygulamaları görünür hale getirme ve çıktıları paylaşabilmeye yardımcı olmaktadır. Öğretmenlerin sınıf içi her türlü etkinliği somut ve açık bir şekilde yansıtabilmesi adına kullandığı pedagojik dokümantasyon araçları panel, portfolyo ve bültenlerdir.

**Dokümantasyon paneli.** Öğrenme sürecinin, çocukların etkileşimlerinin ve ürünlerin bir plan dahilinde bir araya getirilmesi ile oluşturulan dokümantasyon panelleri yalnızca sürecin sergilendiği bir pano olarak değil, eğitim sürecini destekleyici bir materyal olarak da kabul edilmektedir (Thornton ve Brunton, 2010). Paneller çocukların ürünleri, birbirleri ile etkileşimleri, etkinlik sürecinin fotoğrafları, öğretmen geri dönütlerini içermekte ve yalnızca ne öğrenildiğine değil, çocukların nasıl öğrendiğine, süreci nasıl geçirdiğine de vurgu yapabilmektedir (Yılmaz vd., 2017).

Dokümantasyon panelleri öğrenme sürecini ve sürecin yansımalarını somutlaştırmaktadır. Çocukların öğrenme süreci görünür hale getirildiği için çocuk, öğretmen ve ailenin paylaşım sürecinde değerlendirme yapması, süreci tekrar etmesi ve çocuk yorumlarını gözden geçirebilmesi mümkün olabilmektedir. Çocukların süreçte farkına varmadıkları noktaları keşfetmesini, fikirlerini tartışabilmelerini, öğretmenlerin eksik kalan noktaları fark edip düzeltebilmesini destekleyen dokümantasyon panelleri öğrenmenin devam etmesini ve kalıcılığını artırabilmektedir (MacDonald, 2007; Kline, 2008).

Dokümantasyon panelleri günlük, haftalık, aylık veya dönemlik vb. farklı zaman aralıkları için hazırlanabilmektedir. Belirlenen amaca göre zaman aralığı seçilen paneller, çocuk fotoğrafları, çocukların birbirleri ile etkileşimleri veya sürece dair yorumları, çocuk ürünleri gibi farklı türden veriler ile oluşturulabilmektedir (Seitz, 2008). Dokümantasyon panellerinin görsel olarak ilgi çekici, süreci tam anlamıyla yansıtan, tüm çocukların dönüt veya ürünleri ile yer alabildiği zengin içerikli bir formatta planlanması ve uygun bir başlık ile tamamlanması önemlidir (Pedagojik Dokümantasyon Projesi, 2014).

**Portfolyo.** Çocukların öğrenme süreçleri, farklı gelişim alanlarındaki değişimleri ve ilgileri ile ilgili kapsamlı bilgi sahibi olabilmek amacıyla öğretmen ve çocukların birlikte oluşturduğu bir dokümantasyon aracıdır. Her çocuğun kendine özgü olan portfolyolar çocuk ürünlerinin yer aldığı basit dosyalar değil, çocuğun gelişimi ile ilgili bilgi veren gözlemleri, kayıtları, fotoğrafları ve ölçümleri içeren, çocuğun öğrenme şekli ve süreci ile ilgili bilgi veren kapsamlı kaynaklar olması beklenmektedir (Yılmaz vd., 2017).

Pedagojik dokümantasyona uygun hazırlanmış bir portfolyonun çocuklar ile birlikte seçilen ürünleri ve kayıtları içermesi, çocuğun duygu, düşünce ve etkinlik sürecindeki ifadelerine ilişkin kanıtlar içermesi önemlidir (Seitz, 2008). Çocukların portfolyo oluşturma sürecine dahil olarak sorumluluk alması ve kendi öğrenme kayıtlarını sunması paylaşım sürecinin de etkili olmasını desteklemektedir (Aras, 2017). Çocukların aktif katılım sağladığı ve farklı gelişim alanlarına yönelik zengin kanıtlar içeren portfolyoların öğretmen, çocuk ve aile ilişkilerini önemli ölçüde destekleyeceği, ailelerin eğitim sürecine katılımını daha anlamlı hale getireceği düşünülmektedir (Seitz, 2008).

**Bülten.** Öğretmenler tarafından aileleri eğitim süreci ve çocukların gelişimine ilişkin bilgilendirmek amacıyla haftalık veya aylık hazırlanabilen dokümantasyon araçlarıdır. Bültenlerin her çocuğa ilişkin veri içermesi, aileler için bilgilendirici ve eğitici içeriğe sahip olması ve öğrenme sürecine ilişkin kayıtlar ve yorumları içermesi önemlidir (Pedagojik Dokümantasyon Projesi, 2014).

Öğretmenler bültenlerde öğrenme süreci ile ilgili bilgi verebileceği gibi, ailelere çocuklar ile ilgili genel destekleyici öneriler sunabilir, faydalı kaynaklar hakkında bilgi verebilir veya çeşitli haberleri duyurabilirler (Yılmaz vd., 2017).

Bülten içeriğinde her ailenin kendi çocuğu ile ilgili bilgi, yorum veya fotoğrafları görebilmesi, ayrıca bültenlerin açık ve anlaşılır bir dil ile hazırlanması beklenmektedir.

Dokümantasyon araçları eğitim sürecinin görünür olması ve değerlendirilmesini desteklerken aynı zamanda çocukların etkileşimli bir öğrenme ortamına sahip olmasına da katkı sağlamaktadır (Seitz, 2008). Öğretmenler de dokümantasyon ile çocuklar arası etkileşimi, eğitim sürecini, ürünleri, kendi planlama ve uygulamalarını değerlendirme gözden geçirme fırsatı bulabilmektedirler (Rintakorpi ve Reunamo, 2017). Sürecin çok yönlü olarak ele alınması çocukların yalnızca sonuç odaklı değil süreç içinde de değerlendirilmesini mümkün kılmaktadır. Dokümantasyon uygulamaları ile öğretmenler çocukların uygulamadaki güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varıp, her çocuğa uygun destekleyici tedbirleri eğitim sürecine yansıtılma fırsatına sahip olmaktadır (Rinaldi, 2001). Ayrıca pedagojik dokümantasyon kullanılan sınıflarda çocukların kendi öğrenmelerinin farkında olması ve değerlendirme sürecine doğrudan katılması sağlanabilmektedir.

Dokümantasyon ile çocukların sürece ilişkin farkındalığının artması ve kendi aralarındaki etkileşimin zenginleşmesinin sağlanabildiği vurgulanmıştır (Katz ve Chard, 1996). Çocukların süreçteki aktif rolü akran iletişimini güçlendirerek sınıfta çocuklar arasında yaşanan sorunların ortaya çıkmasını önleyebilmektedir. Dokümantasyon kullanılan sınıflarda çocukların kendilerini etkili bir şekilde ifade etme, özgüvenli davranma ve öz düzenleme becerilerinin ön plana çıktığı, çocukların sürece olan motivasyonunun arttığı ortaya konmuştur (Aras, 2017; Reynolds ve Duff, 2015). Pedagojik dokümantasyonda, dokümantasyon verilerinin çocuklar ile birlikte yorumlanmasının, öğretmen öğrenci iletişimini kuvvetlendirerek öğretmenin sınıfa ve çocukların davranışlarına bakış açısını olumlu yönde değiştirebileceği vurgulanmıştır (MacDonald, 2007; Knauf, 2015). Öğretmen ve çocuk arasındaki bu olumlu etkileşimin çocukların aidiyet duygusunu arttırdığı, sınıftaki duygu durumlarını anlamlandırmalarını desteklediği düşünülmektedir (Rintakorpi vd., 2014; Niemi vd., 2015). Çocukların etkileşime açık olması ve çevresine olumlu geri dönütler vermesi ile oluşan bu olumu sınıf ikliminin öğrenme sürecini desteklediği ve öğretmenin uygulamalarını kolaylaştırdığı düşünülmektedir (Rintakorpi, 2016).

Pedagojik dokümantasyonun çocuklara eğlenceli, yaratıcı ve iletişime açık bir ortam sağladığı ve pedagojik dokümantasyon kullanılan bir sınıfta eğitim ve değerlendirme süreçlerine katılımının aktif ve geliştirici olması çocukların olumlu davranış geliştirmelerine destek sağlayabilmektedir (Rintakorpi ve Reunamo, 2017). Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim süreci çok hızlı ve yoğun geçebilmekle birlikte, öğretmenler bu yoğunluk içinde bazı noktaları gözden kaçırabilmektedir. Klasik değerlendirme yolları öğretmene eğitim sürecinin hedefine ulaşip ulaşmadığı ile ilgili bilgi verebilmektedir. Öğretmenin kendini derinlemesine değerlendirebilmesi, çocukların süreçle ilgili hislerini, yaşantılarını anlayabilmesi ise daha nitelikli, farklı bakış açılarını içeren ve iletişimsel veriler sunan bir kayıt sürecine ihtiyaç duyabileceği düşünülmektedir. Pedagojik dokümantasyonun uygulama ile değerlendirme sürecini birlikte alarak daha ilişkiyel sonuçlar verdiği ve öğretmenin sınıfı tanımasını ve anlamasını kolaylaştırdığı savunulmaktadır (Elfström Pettersson, 2019). Okul öncesi eğitimde değerlendirmenin çok boyutlu ve yönlü olması, çocukların gelişim sürecini takip ve uygun planlama yapabilme adına önemlidir. Pedagojik dokümantasyon uygulamalarının öğretmene bu çok yönlü bakış açısını kazandırmada etkili olacağı kabul edilmektedir (Floress ve Jacoby, 2017). Öğretmenlerin gün içinde gözlemler ile takip ettiği süreci, dokümantasyon araçları ile görünür hale getirmesi çocuklara ve sürece ilişkin ayrıntıların değerlendirilmesini kolaylaştırmaktadır. Dokümantasyon uygulayan öğretmenlerin çocukları daha iyi tanıyabileceği ve buna bağlı olarak çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik, zenginleştirilmiş eğitim ortamları oluşturabileceği düşünülmektedir (Hostyn vd., 2020; Knauf, 2020)

Pedagojik dokümantasyon süreçteki tüm paydaşların gelişim ve uygulamalarını destekleyebilmektedir. Sınıfta yapılan etkinlikler, çocuklar arası etkileşimin kanıtları, çocukların duyguları veya fikirlerini belgeleyerek aileler ve çocuklar ile paylaşmanın öğretmenlere süreçte neler olduğunu anlatabilmesi adına önemli fırsat sağladığı kabul edilmektedir. Özellikle çocukların gelişimi ve eğitim süreci üzerinde en fazla etkisi olan ailelerin, çocuklarının sürece katılımını ve sınıf içi uygulamalarını sistematik bir şekilde farklı kanıtlarla görmesinin aile katılımı noktasında büyük katkı sağladığı vurgulanmaktadır (Reynolds ve Duff, 2015). Ailelerin çocukların ev yaşantısı ile okul yaşantıları arasındaki dengeyi ancak eğitim sürecine etkin bir katılım ile sağlayabileceği, dokümantasyon

uygulamalarının da ailelere bu desteği farklı araçlar ve kanıtlar ile sunduğu düşünülmektedir (Güneş, 2018).

## **İlgili Araştırmalar**

Bu kısımda sınıf yönetimi ve pedagojik dokümantasyon ile ilgili ulaşılan araştırmalara yer verilmiştir. Çalışmalar yurt içinde yapılan ve yurtdışında yapılan çalışmalar olarak iki ayrı başlıkta sınıflanmış ve en yakın tarihten en eski tarihe doğru kronolojik olarak sıralanmıştır.

**Yurt içinde yapılan ilgili araştırmalar.** Yurt içinde yapılan araştırmalar sınıf yönetimi ve pedagojik dokümantasyon başlıkları altında sunulmuştur.

**Sınıf yönetimi.** Durmaz vd. (2020), okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerini ve öğretmenlerin bu stratejileri ne kadar kullanışlı bulduklarını inceledikleri çalışmalarında 72 okul öncesi öğretmeni ile çalışmışlardır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin hem geliştirici hem de zorlayıcı sınıf yönetimi stratejileri kullandığı ortaya konmuştur. Katılımcı öğretmenlerin geliştirici sınıf yönetimi becerilerini daha faydalı bulmalarına rağmen sınıflarında sıkça kullanmayı tercih etmediği görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunun çok etkin bulmasalar da zorlayıcı sınıf yönetimi stratejilerini daha sık kullandığı belirlenmiştir.

Ünlü ve Tunç Pekkan (2019), çalışmalarında mesleğe yeni başlayan okul öncesi öğretmenleri destekleyici, sınıf içi gözlemlere dayanan ve yönetici desteği içeren bir uygulama geliştirmeyi ve uygulamanın etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu doğrultuda sınıf yönetiminde problem yaşayan bir öğretmen ve sınıfındaki çocuklar ile toplam 41 saat sınıf gözlemi ve 7 saat öğretmen görüşmesi içeren bir süreç yürütmüşlerdir. Öğretmen davranışlarının çocuklara etkisi ve istenmeyen öğretmen ve çocuk davranışlarına odaklanan bir uygulama geliştirilmiştir. Görülen olumlu davranış değişiklikleri takip edildiğinde öğretmenin önleyici davranışlar geliştirdiği, istenmeyen davranışların sıklığının azaldığı ve sınıf yönetiminde olumlu yönde değişiklikler olduğu ortaya konmuştur.

Semerci ve Uyanık Balat (2018) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi değerlendirmeyi amaçlanmıştır. Çalışmada ayrıca sınıf yönetimi becerilerinin ve öğretmenlerin öz yeterlik algılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi de

amaçlanmıştır. Araştırmacılar ilişkisel tarama modeli kullanarak okul öncesi öğretmenleri ile yürüttükleri çalışma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yaş, eğitim seviyesi, çalışılan okul türü ve çalışılan yaş grubu gibi değişkenlere göre anlamlı değişiklikler gösterdiğini belirlemişlerdir. Araştırma sonucunda öz yeterlik algısının eğitim düzeyi ve çalışılan okul türüne göre farklılık gösterebileceği bulunurken, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile öz yeterlik algıları arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Çalışma bulgularına göre devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların sınıf düzenini bozan davranışlarını yönetme ve olumlu davranışlara yönlendirme noktalarında öz yeterlik algılarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmış ve öğretmenleri bu noktada destekleyebilecek mesleki gelişim etkinliklerinin planlanabileceği ile ilgili öneri sunulmuştur.

Parpucu, Yıldırım Polat ve Akman (2018), çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde ilişki ve iletişime yönelik görüşlerini betimlemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma olarak planlanan çalışmada sınıflarında bir asıl bir yardımcı öğretmen bulunan, 13 okul öncesi öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Betimsel analiz kullanılan çalışma sonucunda veriler sınıf yönetimi tanımı, sınıf yönetimini etkileyen faktörler, iletişimi engelleyen faktörler, öğretmen-çocuk iletişimi, çocuklar arasındaki iletişim, çocuklar arasındaki çatışma durumları ve sınıf kuralları temaları altında yorumlanmıştır. Çalışma verilerine göre öğretmenlerin eğitim durumunun sınıf yönetimi, sınıf yönetimini etkileyen etkenler ve sınıf içi etkileşim süreçleri bağlamında öğretmenler arasında oldukça fark yarattığı, ön lisans ve lise mezunu olan yardımcı öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre geride kaldığı ortaya konmuştur.

Sucuoğlu vd. (2017), tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmacılar bu değerlendirmeyi öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerini belirleme, öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerini kullanımlarının yaş, eğitim, deneyim gibi başlıklara göre değişkenliğini inceleme ve sınıflarında özel eğitim öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin sık kullandıkları stratejileri belirleme amaçlarıyla yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda sınıflarında özel eğitim öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin çalışmada kullanılan Öğretmen Stratejileri Anketinin Türkçe Formundan aldıkları puanlarının benzer olduğu

görülmüştür. Kapsayıcı sınıf yönetimi stratejileri kullanan öğretmenlerin özellikle olumsuz sınıf yönetimi yöntemlerini diğer öğretmenlere göre daha faydasız buldukları ve pozitif geri dönütleri tercih ettikleri belirlenmiştir. Araştırmacılar ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve özel eğitim öğrencilerinin sınıf yönetimindeki yerine ilişkin öğretmenlerin aldıkları lisans dersleri ve hizmet içi eğitim çalışmalarının süreçteki etkisini tartışmışlardır.

Akdağ ve Haser (2016), yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kariyerlerine başlamadan önce sınıf yönetimi ile ilgili kaygılar ile mesleğin ilk yıllarında sınıf yönetiminde yaşadıkları zorluklar ve kullandıkları baş etme stratejilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Öğretmenler ile mezuniyetlerinden hemen sonra ve devamında birinci ve ikinci meslek yılları sonrasında görüşmeler yapılarak çalışma yürütülmüştür. Çalışma bulgularına göre araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin sınıf yönetememe kaygısına sahip oldukları ve bu süreçten korktukları belirlenmekle birlikte öğretmenlerin süreçte korku yaşadıkları kadar büyük sorunlar yaşamadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin mesleğe başlama sürecinde hissettikleri yetersizliğin kaynağının aldıkları lisans eğitiminin sınıf içi uygulamalara ilişkin destekleyici olmamasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Çalışmada öğretmenlere verilen meslek öncesi ve sonrası eğitimlerin pratiğe dayalı, örnek olaylarla desteklenebilen ve yanlış ve doğru uygulamaların tüm yönleriyle tartışılabilirdiği içeriklere sahip olmasının önemli olduğu da vurgulanmıştır.

Ata ve Akman (2016), okul öncesi öğretmenlerinin bağlanma boyutları ile sınıf yönetimi profilleri ve annelerin öğretmenle ilişkilerine bakış açılarının incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada 230 okul öncesi öğretmeni ve 230 anne ile çalışmıştır. Çalışma sonucunda bağlanma kaygısının tükenmiş sınıf yönetimi profili, bağlanma kaçınmasının ise ilgili sınıf yönetimi profili ile olumlu ilişkisi olduğu ortaya konmuştur. Çalışma ile okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde aldıkları sınıf yönetimi ders içeriklerinin uygulamalar ile desteklenmesi ve bu şekilde öğretmenlerin uygun sınıf yönetimi tutumları geliştirmeleri önerilmiştir

Şahin Sak vd. (2016), yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminin planlama ve fiziksel düzenleme boyutlarına ilişkin inanç ve uygulamalarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın verileri öğretmenlerden çok yönlü güvenilir bilgi edinilmesi adına görüşmeler, sınıf içi gözlemleri ve

doküman incelemeleri ile elde edilmiştir. Çalışma bulgularına göre öğretmenlerin bu iki boyuttaki kendi uygulamalarına ilişkin inançlarının ideal fikirlere daha yakın olmasına rağmen uygulamalarının farklılık gösterdiği dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminin planlama ve fiziksel düzenleme boyutlarındaki uygulamalarının özellikle sınıfın fiziksel yeterliliklerine ve çocuk gruplarının özelliklerine göre değişkenlik gösterdiği görülmüştür.

Sadık ve Dikici Sığırtmaç (2016), çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamaları ve becerilerine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Karma yöntem kullanılan araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri çok yüksek düzeyde çıkmış ve öğretmenler kendilerini etkileşime dayalı stratejiler kullanan ve çok müdahaleci olmayan öğretmenler olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Çalışma verilerine göre mesleki tecrübesi 10 yıl üzeri olan öğretmenler ile açık öğretim ve önlisans mezunu olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu ortaya konmuştur.

Toran ve Gençgel Akkuş (2016), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini farklı değişkenlere göre incelemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında KKTC'de çalışan öğretmenler ile çalışmışlardır. Çalışma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet, çalışılan yaş grubu, sınıftaki çocuk sayısı ve hizmetiçi eğitim etkinlikleri gibi değişkenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerinde etkisinde farklılık olmadığı bulunmuştur. Fakat öğretmenlerin öğrenim düzeyi, mezun olunan lisans programı ve mesleki tecrübenin sınıf yönetimini etkileyen değişkenler olduğu belirtilmiştir. Araştırmacılar KKTC'de okul öncesi eğitim alanında farklı lisans diplomasına sahip kişilerin çalışabildiğini ve bunun eğitim sürecini ve sınıf yönetimi becerilerini etkileyebileceğini vurgulamışlardır. Çalışma sonucunda ilgili literatürde çok farklı örnekleri olmasına rağmen, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerinde hizmet içi eğitim etkinliklerinin anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır. Tüm bulgular ışığında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin hizmet içi eğitim etkinlikleri ve kurslar planlanması ve öğretmenlerin bu konuda desteklenmesi, lisans programlarında öğretmenlerin bu becerilerini geliştirecek düzenlemeler yapılması önerilmektedir.

Dinçer ve Akgün (2015), çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin kendi algıları doğrultusunda sınıf yönetimi becerilerini ölçmeyi sağlayacak bir ölçek



geliştirerek öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın bulgularına göre geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçeğin kullanılması ile elde edilen veriler öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin öğrenim düzeyi, çalışma süresi ve sınıfta yardımcı personel olması durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Öğretmenlerin yaşı, mezun oldukları okul türü, mesleki tecrübeleri ve çalışılan yaş grubu ve çocuk sayısı ise sınıf yönetimi becerilerini etkileyen etmenler olarak ortaya çıkmıştır. Çalışma bulgularında ortaya çıkan farklı bir sonuç ise mezun olunan okul türleri arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lisans ve ön lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek sınıf yönetimi beceri puanları almasıdır. Bu durumun daha geniş bir örneklem ile araştırılabileceği önerilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre ayrıca deneyimli öğretmenlerin yeni öğretmenlere sınıf yönetimi alanında destek verebileceği bir mentörlük sistemi geliştirilebileceği veya sınıf yönetimi becerilerini destekleyici kapsamlı hizmet içi eğitim etkinlikleri planlanabileceği önerilmiştir.

Akman vd. (2014), okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında kullandıkları davranış yönetimi stratejilerini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında 25 okul öncesi öğretmeni ve 31 özel eğitim öğretmeni ile çalışmışlardır. Çalışmanın verileri öğretmenlerin sınıf yönetimi profillerini belirlemek için uygulanan ölçek ve açık uçlu sorular ile gerçekleştirilen mülakatlar ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda iki grup öğretmenin davranış yönetimi stratejilerinin çok çeşitli olmasına rağmen, iki grup öğretmenlerinin de olumlu davranışları pekiştirmek ve olumsuz davranışları söndürmek için benzer stratejiler kullandığı ortaya konmuştur. Ortaya çıkan farklarda bireysel farklılıkların ve özel eğitim sürecinin doğasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Akman vd. (2014), okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin okula hazır bulunuşluğun sınıf yönetimine etkilerine ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında 18 okul öncesi 22 birinci sınıf öğretmeni ile çalışmışlardır. Çalışma sonucunda okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin hazır bulunuşluktan etkilendiği belirlenmiştir. Hazır bulunuşluğu düşük çocuklarda öğrenme güçlükleri, hazır bulunuşluğu yüksek çocuklarda ise sıkılma ve sabırsızlık davranışları görüldüğü ortaya konmuştur.

Gülay Ogelman ve Ersan (2014), çalışmalarında ilişkisel tarama modeli kullanarak, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin, okul öncesi çocuklarının akran ilişkileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. 30 okul öncesi öğretmeni ve 306 çocuk ile çalışılan araştırma sonucunda başkalarına yardım amaçlı sosyal davranış, akranlarına karşı korkulu kaygılı olma ve akran şiddetine maruz kalma durumlarının okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejileri tarafından etkilendiği ortaya konmuştur. Akranlara karşı saldırganlık, akranlara karşı sosyal olmayan davranış, akranlar tarafından dışlanma ve aşırı hareketlilik durumlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri tarafından doğrudan etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kesicioğlu ve Güven (2014), okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri ile problem çözme, empati ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçladıkları çalışmalarını ilişkisel tarama modeliyle yürütmüşlerdir. 462 öğretmen adayı ile yürütülen çalışma sonucunda öğretmen adaylarının problem çözme, iletişim ve empati becerisinin, öğretmen adaylarının özyeterliklerini önemli şekilde etkilediği ortaya konmuştur. Çalışma verilerine göre öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde bu becerilerini destekleyecek dersler alması, mesleğini yürüten öğretmenlerin de problem çözme, iletişim ve empati becerilerine yönelik hizmet içi eğitimler alması önerilmiştir.

Şahin (2013), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminin sınıfın fiziksel çevresinin düzenlenmesi, etkinliklerin planlanması ve programlanması, sınıfta etkili ilişki ve iletişim yolları kurulması ve çocukların davranışlarının yönetilmesini boyutlarına ilişkin inanç ve uygulamalarının gelişime uygunluğunu incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmasında 4 öğretmen ile nitel çalışma bir araştırma yapmıştır. Çalışma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin inançları ve uygulamaları arasında fark olduğu, inançların gelişime daha uygun olduğu ortaya konmuştur. Araştırmada okulların fiziksel özelliklerinin öğretmenlerin uygulamalarını olumsuz etkilediği, çocuk özelliklerinin ise öğretmenlerin motivasyonuna katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yeşilay Daşiran (2013), okul öncesi öğretmenleri için etkili sınıf yönetimi becerileri geliştirmeye yönelik hazırlanan eğitimin etkililiğinin incelenmesi amacıyla yürüttüğü çalışmasında 34 okul öncesi öğretmeni ile çalışmıştır. Çalışmanın verilerini "Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği" ile

toplayan araştırmacı uygulanan 8 haftalık eğitimin օđretmenlerin sınıf yօnetimi becerilerini olumlu etkilediğini ortaya koymuştur.

Akgün vd. (2011), yaptıkları çalışmada okul օncesi օđretmenlerinin sınıf içi uygulamalarda kullandıkları sınıf yօnetimi stratejilerini gօzlemleyerek incelemeyi amaçlamışlardır. Yapılandırılmamış ve katılımcı olmayan gօzlem yolunu kullanan araştırmacılar çalışma օncesinde de sınıfta vakit geçirerek օđretmenlerin araştırmacıdan etkilenme düzeyini en aza indirmeyi hedeflemişlerdir. Çalışma bulgularına gօre օđretmenlerin olumsuz sınıf yօnetimi stratejilerini olumlu stratejilere gօre çok daha fazla kullandıkları gօrlmřtr. օđretmenlerin olumsuz stratejileri kullanma oranının yüksek olmasının օzellikle davranış yօnetimi sürecine ağırlık verilmesi ve bu nedenle doğru davranış օđretmekten çok yanlış davranışlara tepkisel yaklaşılmasından kaynaklanabildiği düşünülmektedir. օđretmenlerin sıklıkla sözel uyarılar ve emir cümleleri kullanmasının alan yazını ile paralellik gօsterdiđi çalışmada vurgulanmıştır. Araştırma sonucunda literatürde օđretmenlerin geribildirime dayalı eğitimlerle sınıf yօnetimi stratejilerini geliştirmenin etkili olduğu belirtilmiş ve bu doğrultuda օđretmenlerin gօrseller ve uygulanabilir ipuçları ile zenginleştirilmiş uygulamalı bir hizmet içi eğitim alması ve performansa dayalı geri bildirim çalışmalarının yürütülmesi օnerilmiřtir.

Akar vd. (2010), çalışmalarında օđretmenlerin sınıf yօnetimi deneyimleri bağlamında sınıf yօnetimi ile ilgili ihtiyaç duydukları noktaları belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu doğrultuda 19 sınıf ve branş օđretmeni ile çalışan araştırmacılar օđretmenlerin geleneksel sınıf yօnetimi yaklaşımını kullanmayı daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Sınıfın fiziksel օzellikleri, sınıf uygulamaları, motivasyon, istenmeyen davranışlar, kurallar ve aile iş birliği konularının kullanılan sınıf yօnetimi yaklaşımını etkilediği belirtilmiştir. Çalışma sonucunda disiplin, aile etkileşimi ve çok kültürlü eğitim konularında օđretmenlere destek verilmesi gerektiği ortaya konmuştur.

Gülay (2009), çalışmasında okul օncesi çocuklarının akran ilişkilerinin yapısını inceleyerek, akran ilişkilerinin օnemine dikkat çekmeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda 5-6 yaş grubunda 400 ocuk ile çalışılan araştırma sonucunda çocukların aşırı hareketlilik ile sosyal konumları ve akran şiddetine maruz kalmaları arasında olumsuz yօnde anlamlı ilişki ortaya konmuştur. Çocukların sosyal ortamlarında davranışları ile birbirlerini etkileyebildikleri fakat sosyal konum

ile saldırganlık, korkulu-kaygılı olma, dışlanma, başkalarına yardımı amaçlan sosyal davranış ve sosyal olmayan davranışları arasında bir ilişki olmadığı belirlenmiştir

Denizel Güven ve Cevher (2005), çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin ne düzeyde olduğunu ve farklı değişkenler ilişkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma bulgularına göre dikkat çekici olan sonuçlardan biri mezun olunan okul türüne göre sınıf yönetimi becerilerinin farklılaşmasıdır. Fakat dikkat çekici olan tarafı çalışmada kız meslek lisesi ve çocuk gelişimi ön lisans mezunu öğretmenlerin okul öncesi öğretmenliği lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek sınıf yönetimi becerileri göstermesi olarak ortaya çıkmasıdır. Araştırmacılar bu durumun lisans programındaki sınıf yönetimi derslerinin formasyon kapsamında olması ve okul öncesi eğitime yönelik bir içerikle öğrenciye verilmemesinin buna sebep olabileceğine değinmişlerdir. Ayrıca sınıf yönetimine yönelik eğitimlerin okul öncesi eğitim alanında uzmanlaşarak planlanması ve uygulanmasının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki tecrübesi, sınıf mevcudu, çalışılan kurumun çevresel farklılıkları ve hizmet içi eğitim süreçleri gibi değişkenlerin sınıf yönetimi becerileri ile anlamlı bir ilişkisi olmadığı ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenlerin etkili ve verimli hizmet içi eğitim etkinliklerine ulaşması ve okul öncesi öğretmenlerine özel, alana uygun içerikli hizmet içi eğitim etkinliklerinin planlanmasının öğretmenlere bu noktada katkı sağlayabileceği de düşünülmektedir.

**Pedagojik dokümantasyon.** Aras ve Tantekin Erden (2020), pedagojik dokümantasyon uygulamalarının, çocukların öz-düzenleme ve üst bilişsel becerilerini keşfetmeyi amaçladıkları çalışmalarını 11 çocuk ile yürütmüşlerdir.7 hafta boyunca dokümantasyon paneli uygulamaları esnasında katılımcıların gözlenmesi ve görüşmeler ile toplanan verileri kodlayan araştırmacılar, dokümantasyon paneli kullanımının, çocukların öz-düzenleme ve üst bilişsel becerilerini desteklediği sonucunu ortaya koymuştur. Çalışmada ayrıca dokümantasyon panellerinin sürece ve çocuklara ilişkin yansıtıcı konuşmaları ve sürece ilişkin uygulama kanıtlarını içermesinin çocukların becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu belirtilmiştir.

Yılmaz vd. (2020), Türk okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik dokümantasyon ile ilgili yaşadıkları zorlukları öğretmenlerin bakış açısıyla ortaya

koymayı amaçladıkları çalışmalarını 22 okul öncesi öğretmeniyle yürütmüşlerdir. Öğretmenler ile yapılan yarı-yapılandırılmış odak grup görüşmeleri ile elde edilen verilere göre öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar bağlamsal öğelerden, pedagojik dokümantasyonun doğasından ve öğretmenlerin sürece adaptasyonundan kaynaklanan zorluklar olarak sıralanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin çocuk merkezli uygulamalara bakış açısını değiştirmenin ve eğitimin tüm paydaşları ile etkileşim halinde olabilmenin önemine vurgu yapılırken, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin pedagojik dokümantasyonu anlamasının sağlanabileceği düşünülmektedir.

Aras (2019), okul öncesi öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının gelişimini işbirlikçi eylem araştırması ile incelemeyi amaçlayan çalışmasında öğretmenlerin eylem araştırması ile biçimlendirici değerlendirme uygulamalarındaki değişimi ve biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğretim süreçlerini nasıl etkilediğini araştırmıştır. 3 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilen çalışma sonucunda öğretmenlerin sistematik gözlemler yaparak bu gözlemleri kayıt altına aldığı ve değerlendirdiği, bu değerlendirmelerin sonraki planlamaları için kullanıldığı görülmüştür. Çalışmada biçimlendirici değerlendirmelerin öğretmenlerin çocukları dinlemesini sağladığı ve çocuk merkezli bir eğitim anlayışına destek sağladığı ortaya konmuştur.

Kuru ve Akman (2019), çocuğu tanıma ve değerlendirme sürecinde pedagojik dokümantasyonun kullanımına ve pedagojik dokümantasyona ilişkin derinlemesine bilgi toplama amacıyla yürüttükleri çalışmalarında dokümantasyonu çok yönlü olarak ele almışlardır. Bu doğrultuda pedagojik dokümantasyonun eğitim paydaşları açısından önemine, dokümantasyon süreçlerine ve öğretmenlerin dokümantasyonu anlama durumlarına değinmişlerdir. Çalışma sonucunda dokümantasyonun okul-aile ve çocuk arasında köprü oluşturduğu ve bu etkileşim sürecinin okul öncesi eğitimi olumlu etkilediği vurgulanmıştır. Dokümantasyonun öğretmenin kendini ve çocukları değerlendirmesi üzerinde katkısı olduğu ve bu doğrultuda eğitimde bir araç olarak etkili bir şekilde kullanılabileceği belirtilmiştir.

Buldu (2018), çalışmasında Türkiye'deki okul öncesi sınıflarında, özgürlük, saygı, iş birliği ve güçlendirme kavramlarının pedagojik dokümantasyon aracılığıyla nasıl desteklendiğini araştırmıştır. Durum çalışması olarak planlanan araştırma 2 öğretmen ile yürütülmüş ve öğretmenlerin sınıflarında özgürlük, saygı,

iş birliği ve güçlendirme kavramlarının pedagojik dokümantasyon ile desteklenebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğrenme sürecini görünür hale getirmeye yönelik dokümantasyon uygulamaları ile çocukların fikirlerini aldığı, onları dinlediği ve demokratik bir sınıf ortamı oluşturulduğu görülmüştür. Bu durumun çalışmanın incelemeyi amaçladığı değerleri olumlu etkilediği ortaya konmuştur.

Buldu vd. (2018), uzun süre pedagojik dokümantasyon uygulamalarına devam eden öğretmenlerin, pedagojik dokümantasyonun okul öncesi çocuklarının öğrenme ve gelişimlerinin desteklenmesinde sağladığı katkılara ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla ,24 öğretmen ve sınıflarındaki çocuklar ile 3 yıl süre ile olgubilimsel bir çalışma yürütmüştür. Çalışma sonucunda pedagojik dokümantasyonun çocuklara faydası olduğu vurgulanmıştır. Ve bu fayda dikkate alındığında dokümantasyonun sınıflarda etkin bir şekilde uygulanması için öğretmenlerin öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf-içi ve dışı etkileşimler ve hizmet-içi veya hizmet öncesi eğitimler ile desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Güneş (2018), erken çocukluk eğitiminde pedagojik dokümantasyonun aile katılımına katkısı araştırmayı amaçladığı çalışmasında 12 çocuk ve aileleri ile nitel bir araştırma yürütmüştür. Pedagojik dokümantasyon sürecinde uygulanan panel, bülten ve portfolyoların kullanıldığı eğitim sürecinde ailelerin sınıf içi uygulamalara ilişkin ayrıntılı bilgi sahibi olabildiği ortaya konmuştur. Çalışma sonucunda pedagojik dokümantasyon sürecinin aile katılımına olumlu katkı sağladığı ve ailelerin çocuklarıyla ilgili farklı boyutlarda bilgi alma isteklerinin arttığı belirlenmiştir.

**Yurt dışında yapılan ilgili araştırmalar.** Yurt dışında yapılan araştırmalar sınıf yönetimi ve pedagojik dokümantasyon başlıkları altında sunulmuştur.

**Sınıf yönetimi.** Rawlings Lester vd., (2017), çalışmalarında sınıf rutinleri ve sınıf yönetimine etkilerine ilişkin güncel literatürü tarayarak, sınıf yönetimine katkı sağlayacak yönetim rutinlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmada sınıf rutinlerinin etkili bir sınıf yönetimi için temel oluşturduğu ve öğretmenleri farklı boyutlarda desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Belli yönetsel rutinler kullanmanın özellikle çocuklara doğru alışkanlıklar kazandırabilmek için önemli bir destekleyici olduğu fikrini savunmaktadırlar.

Carlson vd. (2011), İnanılmaz Yıllar Öğretmen Sınıf Yönetimi Programı kapsamında verilen eğitimlerin okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerine ilişkin algılarını incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada 24 okul öncesi öğretmeni ile çalışmıştır. Öğretmenlere 8 oturumda toplam 32 saat verilmiş, eğitim öncesi ve sonrasında sınıf yönetimi algıları ölçülmüştür. Eğitimler ardından yapılan izleme çalışmalarında öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri ve kullanımına ilişkin algılarında olumlu değişimler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin özellikle sınıf içi ilişkiler ve aile ile etkileşim noktalarında olumlu değişimler gösterdiği, olumsuz sınıf yönetimi stratejilerinden uzaklaştığı ortaya konmuştur.

Drang (2011), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin inanç, bilgi ve uygulamaları incelemek amacıyla yaptığı çalışmasında 6 okul öncesi öğretmeni ile çalışmıştır. Öğretmenlerin uygulamalarının gözlenmesi, görüşmeler ve doküman incelemesi ile elde edilen veriler sonucunda meslektaşların sınıf yönetiminde birbirlerini etkilediği ve mesleki deneyim arttıkça sınıf yönetimi becerilerinin arttığı ortaya konmuştur. Çalışma sonucuna göre öğretmenlerin sınıf yönetimi inançları ile uygulamalarının birbiriyle uyumlu olduğu belirtilmiştir.

Florin (2011), çalışmasını okul öncesi öğretmenlerinin kullandığı farklı sınıf yönetimi stratejilerinin belirlenmesi, değerlendirilmesi ve kullanılan stratejilerin çocuklar üzerindeki akademik ve sosyal olarak etkilerine ilişkin görüş ve inançları incelemek amacıyla yürütmüştür. Çalışma sonucunda öğretmenlerin genelde kendilerini sınıf yönetiminde başarılı bulduğu ve kullanılan olumlu sınıf yönetimi stratejilerinin çocukların akademik ve sosyal becerilerini destekleyici olduğu ortaya konmuştur.

Pereira ve Smith-Adcock (2011), sınıf temelli çocuk merkezli bir sınıf yönetimi yaklaşımı ile öğretmen merkezli bir sınıf yaklaşımını karşılaştırmak ve incelemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında çocuk merkezli sınıf yönetimine ilişkin örnekler sunmuşlardır. Araştırma sonucunda çocuk merkezli uygulamaların çocuklara sorumluluk vererek başa çıkma becerilerini artırdığı, öğretmenlerin çocuklara geri dönütler sağlayabilmek için kendilerini daha iyi eğitime ihtiyacı hissettiği ve bunun gelişimlerini desteklediği yorumları ortaya konmuştur.

Hoffman vd. (2009), yaptıkları çalışmada Bilinçli Disiplin Sınıf Yönetimi Programının etkilerini incelemek amacıyla 6 yaş grubu öğretmeni 206 öğretmen ile sürece başlamışlardır. Çalışma kapsamında öğretmenler Bilinçli Disiplin atölyelerine katılmış ve bu grubun içinden 117 öğretmen çalışmaya katılmaya gönüllü olmuştur. Bilinçli Disiplin programının öğretmenlere katkısı olduğu ve sınıf içi ilişkiler boyutunda olumlu gelişimler göstermelerine destek sağladığı ortaya konmuştur. Bilinçli Disiplin eğitimlerine katılmayan öğretmenlerin ise olumlu sınıf iklimi oluşturmada daha geride kaldığı ve sosyal ilişkileri düzenleyen stratejilere ilişkin bilgilere sahip olmadıkları belirlenmiştir.

Reinke vd. (2008), geliştirilen Sınıf Kontrolü modelinin öğretmen ve öğrenci davranışları üzerindeki etkilerini değerlendirmek amacıyla yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin sınıf kontrolü davranışlarını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin davranış odaklı övgülerinin arttığı, çocukları azarlama ve yargılama tepkilerinin azaldığı ortaya konmuştur. Ayrıca öğretmenlerin bu davranış değişikliklerinin çocukların saldırgan ve yıkıcı davranışlarında azalmaya neden olduğu belirtilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre danışma programının öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerini olumlu etkilediği çocuk davranışlarında olumlu değişikliklere katkı sağladığı ortaya konmuştur.

Emmer ve Stough (2001), çalışmalarında sınıf yönetiminin öğretmenin eğitim sürecinden etkilendiği ve öğretmenin yönetime yönelik önleyici, grup temelli yaklaşımları, sınıf etkinlikleri ve istendik davranışları planlaması ve düzenlemesi için eğitim psikolojisinin öğretmen eğitiminde kullanılması gerektiğini ortaya koymuşlardır. Çalışmada iş birliğine dayalı öğrenme etkinlikleri, özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması ve yönetimi etkileyen durumlar tartışılmış ve öğretmen yetiştirmede eğitim psikolojisi bileşenlerinden yararlanmasının sınıf yönetimi açısından destekleyici olacağı savunulmuştur.

Evertson ve Smithey (2000), mesleğe yeni başlamış öğretmenlerden, düzenlenmiş bir mentörlük programı ile desteklenenler ve deneyimli öğretmenler tarafından desteklenenlerin sınıf uygulamalarının karşılaştırıldığı araştırmalarında iki eşit grupta 46 öğretmen ile çalışmışlardır. Sınıf gözlemleri, betimleyici kayıtlar ve haftalık rehberlik özetlerinden elde edilen veriler sonucunda mentörlük programına katılan rehberlerin süreci en başından planlayıp daha uygulanabilir sınıf etkinlikleri hazırlayabileceği ortaya konmuştur.



Leinhardt vd. (1987), Sınıf rutinlerinin oluşturulma sürecini inceledikleri çalışmalarında 6 öğretmen ile çalışmışlardır. Öğretmenlerin sınıflarında yönetim, öğretim desteği ve öğretmen- çocuk değişimi başlıkları altında rutinlerin incelenmesi sonucunda gelişen sınıf yapısında rutinlerin oynadığı rol, rutinlerin kullanımında öğretmenler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar, üç sınıfın her birinde rutinlerin tutulması ve yaygın rutinler incelenmiştir. Öğretmenlerin daha ayrıntılı süreçler oluşturmak için basit rutinler geliştirdikleri, böylece sınıftaki çeşitliliği artırmaya çalıştıkları ortaya konmuştur.

**Pedagojik dokümantasyon.** Hostyn vd. (2020), erken çocukluk dönemi çocukları ile çalışan uzmanların eğitimsel ve mesleki olarak dokümantasyonu nasıl ve neden kullandıklarını araştırmak amacıyla, yöneticiler, öğretmenler ve çocuk bakıcılarını içeren 56 kişiyle nitel bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışma sonucunda pedagojik dokümantasyonun gelişimi ve var olan durumu görünür kılmak, daha çok düşünmeyi teşvik etmek, yetişkin-çocuk ve yetişkinler arası etkileşimi desteklemek amaçlarıyla kullanıldığı ortaya konmuştur. Ortaya konan kullanım amaçlarının çocuk, aile, çevre ve gruplar arası etkileşim odaklı olduğu ve uzmanların pedagojik dokümantasyonu mesleki gelişimlerini desteklemek için kullanmadığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin dokümantasyon sürecine eğitime dair fikirlerini eklemesi ile dokümantasyonun mesleki gelişim ve değerlendirmeyi destekleyebileceği düşünülmektedir.

Knauf (2020), çalışmasında öğretmenlerin pedagojik dokümantasyonu gün içindeki uygulamalarına dahil etmek için kullandıkları stratejileri incelemek amacıyla, Almanya ve Yeni Zelanda'daki erken çocukluk merkezlerinden 24 öğretmenle pedagojik dokümantasyona ilişkin görüşmeler yapmıştır. İki ülkedeki dokümantasyon stratejilerini analiz etmek için karşılaştırmalı bir yaklaşım kullanan araştırmacı çalışma sonucunda öğretmenlerin dokümantasyon yapabilmek için zaman yaratmaya çalıştığı ve dokümantasyonun getirdiği zorluklarla başa çıkabilmeye yönelik stratejiler geliştirdiğini ortaya koymuştur. Çalışma sonucunda çevrenin ve paydaşların dokümantasyonun uygulanabilirliğinde oldukça önemli olduğu vurgulanmıştır.

Lee-Hammond ve Bjervås (2020), çalışmalarında erken çocukluk dönemi için kaliteli eğitim ortamları oluşturduğuna inanılan pedagojik dokümantasyon uygulamalarını karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmacılar pedagojik

dokümantasyonun eğitimin kalitesine etkisini iki farklı kültür bağlamında ele almış ve dokümantasyon uygulamalarının daha nadir kullanıldığı Avustralya ve dokümantasyonun daha yaygın olduğu İsveç karşılaştırılmak için seçilmiştir. Her iki ülkeden, pedagojik dokümantasyon kullanan 6 okul öncesi öğretmeni ile yürütülen çalışma sonucunda öğretmenlerin dokümantasyon uygulamalarının ülkelerinin erken çocukluk eğitimi politikalarından etkilendiği ortaya konmuştur. Öğretmenlerin eğitimin kalitesine ilişkin bakış açıları ve uygulamalarının da ülkelerin sosyo-kültürel yapısından ve eğitim politikalarından yoğun olarak etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Elfström Pettersson (2019), okul öncesi eğitimde kalitenin artırılmasında dokümantasyonun etkilerini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada dokümantasyonu eğitim politikaları, geçmiş okul öncesi eğitim programları ve güncel uygulamalar bağlamında tartışmıştır. Çalışma sonucunda dokümantasyonun okul öncesi eğitim paydaşlarına yapılan uygulamaları ve etkileşimleri tartışma, gözden geçirme ve değerlendirme fırsatı sunduğu ve bunun kalite çalışmalarında önemli katkısı olabileceği ortaya konmuştur. Dokümantasyonun alanda çalışanlara eğitim etkinliklerinde hangi noktadan geldikleri ve hangi hedeflere ulaşmaya çalıştıkları ile ilgili üzerinde tartışabilecek veriler sunduğu belirtilmiştir.

Merewether (2018), çalışmasını pedagojik dokümantasyonun çocukların düşüncelerinin, öğrenmelerinin ve davranışlarının anlamlandırılmasında nasıl kullanabileceğini araştırmak ve pedagojik dokümantasyonun önemini vurgulamak amacıyla yürütmüştür. Bu doğrultuda bir yıl boyunca 2-4 yaş arası 35 çocukla çalışan araştırmacı pedagojik dokümantasyonun sadece belirli kurallar sunan bir çerçeve olmadığını, yetişkin-çocuk-çevre etkileşimini zenginleştiren bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Pedagojik dokümantasyon ile tek başına anlam ifade etmeyen noktaların anlamlı bir şekilde bir araya getirilip sunulduğu ve çocuklara fayda sağlayacak, etkileşimi artıracak hale getirildiği belirtilmiştir.

Rintakorpi ve Reunamo (2017), Finlandiya'da yürüttükleri çalışma ile pedagojik dokümantasyonun erken çocukluk sınıflarında etkin bir şekilde kullanılmasının çocukların günlük aktivitelerine etkisini araştırmışlardır. Çalışma sonucunda pedagojik dokümantasyon kullanılmasının çocukların sürece aktif katılımını artırdığı, çocukların eğitim etkinliklerinden zevk alması ve eğlenmesini

desteklediği, öğretmen- çocuk arasındaki iletişimi kuvvetlendirdiği görülmüştür. Bunun yanı sıra araştırmacılar pedagojik dokümantasyon kullanan öğretmenlerin mesleki performanslarını geliştirebildiklerini belirtmektedirler. Araştırma verilerine göre pedagojik dokümantasyonun erken çocukluk eğitiminde kullanılması çocukların erken yaşta olumlu bir eğitim deneyimi yaşaması ve eğitim sürecinde aktif katılımcı olması noktasında oldukça önemlidir.

Rintakorpi (2016), pedagojik dokümantasyonun erken çocukluk eğitim programındaki uygulamaları geliştirme ve değerlendirme üzerindeki etkisini incelemek amacıyla 35 Fin okul öncesi öğretmeni ile çalışmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin program uygulamasında dokümantasyon kullandıklarında yaşadıkları fayda ve zorluklar ile programın dokümantasyonun sosyal gerçeklik üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda dokümantasyon kullanımının öğretmenleri profesyonel olarak güçlendirdiği ve aile ve çocuklarla iletişim kurmasına yardımcı olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenlerin dokümantasyon kullanımı ile Fin erken çocukluk eğitimi programı arasında uyumsuzluklar olduğu ve öğretmenlerin bundan kaynaklı sorunlar yaşadığı belirtilmiştir.

Paananen ve Lipponen, (2016), yaptıkları çalışma ile pedagojik dokümantasyonun erken çocukluk eğitiminde eşitliği sağlamaya katkısı olduğunu savunmaktadırlar. Araştırma verilerine göre dokümantasyon ile çocukların aldıkları eğitim ile ilgili fikirlerini belirtme, haklarına saygı duyulması ve erken çocukluk eğitiminde eşitlik fırsatı yakalaması noktalarında etkili olduğu belirtilmektedir.

Reynolds ve Duff (2016), çalışmalarında pedagojik dokümantasyona yönelik aile fikirlerini ele almışlardır. Araştırma ile çocuklarının eğitiminde pedagojik dokümantasyon kullanılan ailelerin okulla iş birliği içinde olma ve çocuklarının eğitimini anlama noktasında süreci oldukça etkili bulduğu belirtilmektedir. Çalışmalarında ile dokümantasyonun çocukların öğrenme süreçlerini ve ürünlerini kayıt altına almaktan çok daha fazla anlam ifade ettiğini savunmaktadırlar. Araştırma sonuçlarına göre dokümantasyon çocukların öğrenme biçimlerini ve potansiyellerini öğrenmek ve buna bağlı olarak eğitim etkinliklerini düzenlemek adına öğretmene yardımcı önemli bir araç olarak görülmektedir.

Elfström Pettersson (2015), çalışmasında İsveç'teki okul öncesi eğitim kurumlarında, pedagojik dokümantasyon uygulamalarının uygulanışını ve çocukların katılımını incelemeyi amaçlamıştır. İsveç'te okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların dokümantasyon sürecine katılımının beklendiği fakat katılımın hangi yolla yapılacağına ilişkin yönlendirmeler olmadığını vurgulayan araştırmacı bu belirsizliğin öğretmenlerin uygulamaların değişiklik göstermesine neden olduğunu savunmaktadır. Çalışma sonucunda dokümantasyon uygulamalarının öğretmenlerin planlamalarına, çocukların ihtiyaçlarına ve içinde bulunulan duruma göre değiştiği, bu değişimlerin çocuk katılımını etkileyebildiği ortaya konmuştur. Fakat öğretmenlerin çocuklardaki değişimleri takibi ve onlarla etkileşimlerinin katılımında kullanılan dokümantasyon yönteminden daha önemli olduğu belirtilmiştir.

Alvestad ve Sheridan (2014), Norveçli öğretmenlerin eğitimi planlama ve dokümantasyon ile ilgili yaşadıkları zorluklar, sorunlar ve ikilemleri incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında, öğretmenlerin uygulamalarını nasıl planladığı, dokümantasyonda neye odaklandığı ile planlama ve dokümantasyonu nasıl ilişkilendirdiğini incelemiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin planlamada çocukların yaşını, ilgilerini ve iyi bakım almasını göz önünde bulundurduğu, program hedeflerinden bahsetmediği dikkat çekmiştir. Dokümantasyonda ise çocukların ifadeleri ve etkinliklerinin görünür hale getirilmesi, öğrenme süreci ile ilgili tüm paydaşlara fikir verilmesinin ön plana çıktığı belirtilmiştir.

Buldu (2010) çalışmasında biçimlendirici bir değerlendirme tekniği olarak kullanılan pedagojik dokümantasyon ile anaokulu çocukları, ebeveynleri ve öğretmenleri arasındaki etkileşimi araştırmayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda Birleşik Arap Emirlikleri'nde 6 anaokulu öğretmeni, 141 çocuk ve 67 ebeveyn ile çalışan araştırmacı gözlem, bireysel görüşme, odak grup görüşmesi ve anket ile çalışmanın verilerini toplamıştır. Çalışma sonucunda pedagojik dokümantasyonun öğrenme süreçlerini olumlu etkilediği, öğretmenlerin sürece ilişkin farkındalığını artırdığı ve ailelerin eğitim sürecini anlamlandırmasını yardımcı olduğu vurgulanmıştır.

Sınıf yönetimi alanında yapılan çalışmalara bakıldığında Türkiye'de daha çok sınıf yönetimi becerilerinin ve uygulamalarının değerlendirilmesi, öğretmenlerin sınıf yönetiminin farklı boyutlarına ilişkin uygulamaları ve inançları,

sınıf yönetimi süreçlerine ilişkin görüşlerin belirlenmesi, sınıf yönetiminin farklı boyutlarında yaşanan problemlerin ve zorlukların belirlenmesine ilişkin çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Yapılan çalışmalarda sınıf yönetiminin öğretmen yeterlilikleri, mesleki eğitim çalışmaları ve çalışılan fiziki ve sosyal şartlardan etkilendiği, öğretmenlere verilecek kapsamlı ve hedefe yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle sınıf yönetimine farklı boyutlarda destek sağlanabileceği ortaya konmuştur. Sınıf yönetimi alanında yapılan yurtdışı çalışmalarda benzer şekilde öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarının değerlendirildiği araştırmaların sık yapıldığı görülmüştür. Bununla birlikte yurtdışında yapılan çalışmalarda sınıf yönetiminin farklı boyutlarını destekleme amaçlı oluşturulan eğitim ve programların etkililiğinin incelenmesine yönelik çalışmaların ön planda olduğu fark edilmiştir. Yapılan çalışmalar ile öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik planlanan, çalıştıkları grubun özelliklerini anlamasına yardımcı olan hedefe yönelik eğitimlerin sınıf yönetimi üzerinde etkili sonuçlar sağladığı ortaya konmuştur.

Pedagojik dokümantasyona ilişkin yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde oldukça kısıtlı bir literatür olduğu ve son yıllarda yapılan çalışmaların çeşitliliğinin arttığı görülmüştür. Yurt içinde yapılan çalışmalarda dokümantasyon uygulamalarının öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına, okul- aile etkileşimine, çocukların davranış ve gelişim süreçlerine olan etkilerinin incelendiği ve pedagojik dokümantasyon uygulamalarının ile süreçte yaşanan zorlukların incelendiği çalışmaların olduğu bulunmuştur. Pedagojik dokümantasyona ilişkin yurt dışında yapılan uygulamalara bakıldığında özellikle dokümantasyon uygulamalarının farklı ülkelerin eğitim sistemleri ile kullanımına ilişkin çalışmaların sayısının fazla olduğu, pedagojik dokümantasyonun etkin kullanımının çocukların gelişimi ve akademik başarısı üzerindeki etkilerinin incelendiği görülmüştür. Öğretmenlerin dokümantasyon kullanma stratejileri, süreçte yaşadıkları zorluklar ve öğretim sürecine katkılarına ilişkin çalışmaların da alan yazınında yer aldığı görülmüştür. Yapılan çalışmalar ile pedagojik dokümantasyon uygulamalarının öğretmene, çocuklara, ailelere ve eğitim sürecine olan faydaları ve kullanımındaki engeller ortaya konmuştur.

İlgili araştırmalar incelendiğinde alanyazında pedagojik dokümantasyon uygulamalarının eğitim sürecine katkılarını araştıran çalışmalar olduğu fakat sınıf yönetimine etkisini inceleyen bir çalışma olmadığı görülmüştür. Sınıf yönetimi ve

pedagojik dokümantasyona ilişkin çalışmaların daha çok alandaki zorlukları belirleme ve var olan durumu ortaya koymaya yönelik araştırmalar olduğu fark edilmiştir. Öğretmenlerin uygulamalarını destekleyecek deneysel ve geniş kapsamlı çalışmaların çok fazla olmadığı görölmektedir.

## Bölüm 3

### Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, araştırmanın veri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizine yer verilmiştir.

#### Araştırma Modeli

Bu araştırma Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitiminin ve pedagojik dokümantasyon uygulamalarının okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerindeki etkililiğini değerlendirmek amacıyla karma yöntem kullanılarak yürütülmüştür. Karma yöntem, araştırma sorularına yanıt bulabilmek adına nitel ve nicel yöntemlerden elde edilen verilerin bütünleştirilerek sonuçlara ulaşılması olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2017; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Karma yöntem araştırmasında problemin daha iyi kavranması adına nicel ve nitel veri türünden ayrı ayrı bilgi elde edilerek sonuçların birlikte değerlendirilerek birbiri ile doğrulamak amaçlanmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2011). Karma yöntem araştırmalarında farklı yöntem ve bakış açıları kullanılarak ulaşılan verilerin çalışılan durumu açıklama sürecinde araştırmacıya geniş bir perspektif sağlaması beklenmektedir. Greene vd. (1989) ve Giannakaki (2005), neden karma yöntem araştırması kullanılmalıdır sorusunun yanıtını beş başlıkta açıklamaktadır:

**Üçgenleme.** Var olan durumu araştırmak amacıyla nicel ve nitel yöntemlerden elde edilen verilerin birlikte kullanılması olarak tanımlanabilir. Üçgenleme yaparken amaç verilerin tutarlılığını ve birbirini desteklemesini test etmektir (Greene vd. ,1989). Özellikle aynı durumu analiz ederken, çalışma sonucuna etki eden faktörlerin fazla olduğu durumlarda üçgenleme farklı değişkenleri değerlendirme fırsatı sağlar.

**Tamamlayıcılık.** Toplanan verilerin analiz ve sunum sürecinde nitel veya nicel yöntemler ile elde edilen verilerin birbirini açıklamak veya tamamlamak için kullanılması şeklinde tanımlanabilir. Nitel ve nicel yolla elde edilen, aynı alanda çakışan veya farklı bakış açısı ortaya koyan verilerin birbirini zengin bir şekilde tamamlaması için kullanılır.

**Gelişim.** Nicel ve nitel yöntemlerin kullanımının sıra ile yürütülmesi ve bir yöntem ile elde edilen verinin diğer yöntemi veya araştırma aşamalarını etkilemesi olarak tanımlanabilmektedir. Nitel yolla elde edilen verinin çalışmanın nicel boyutunu desteklemesi için kullanılır.

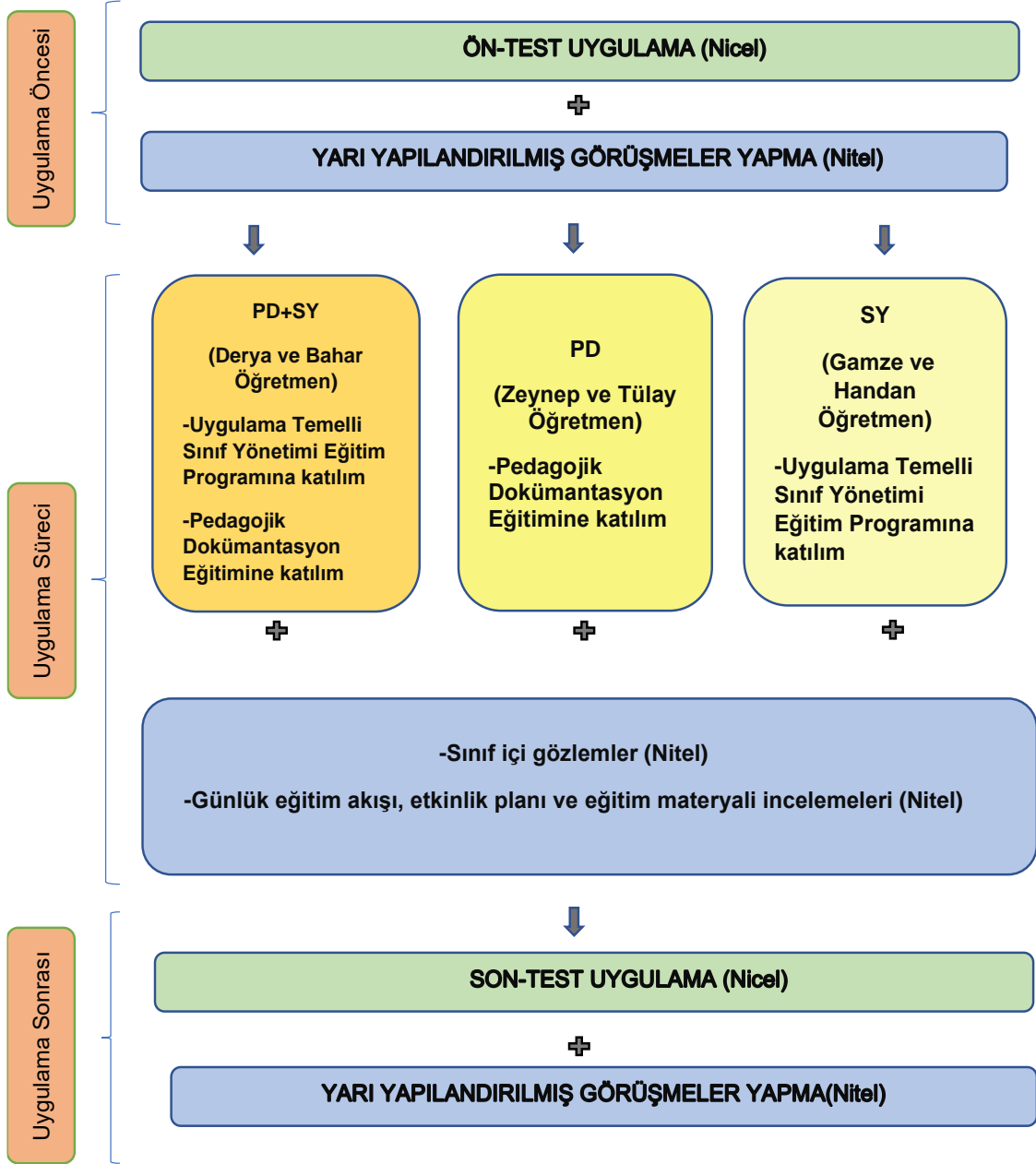
**Başlangıç.** Araştırmaya başlarken kullanılan ilk yöntemin, farklı yöntemler kullanılarak incelenebilecek yeni araştırma problemleri ve hipotezleri ortaya koyması olarak tanımlanabilir. İlk yöntemden elde edilen sonuçların araştırma problemini yeniden şekillendirmek için kullanılabilmesini ve iki ayrı yöntemden elde edilen verilerin farklılaştığı noktalara ulaşmayı destekler (Butgel Tunalı, Gözü ve Özen, 2016:109).

**Genişletme.** Araştırmayı oluşturan öğelerin incelenmesi için farklı yöntemler kullanılarak çalışma kapsamının, sınırlarının genişletilmesi olarak tanımlanabilir. Araştırma sürecinde uygulamayı takip etmeyi gerektiren durumlarda nitel yolların kullanılması, süreç sonucunu incelemede ise nicel yolların tercih edilmesi araştırmacının kapsamını genişletmeye bir örnek olabilir.

Karma yöntem araştırmalarının bu beş amaçtan bir veya birkaçına sahip olacak şekilde yürütülebileceği göz önünde bulundurularak bu çalışmada üçgenleme, tamamlayıcılık ve genişletme amaçlarının öne çıkacağı düşünüldükçe karma yöntem tercih edilmiştir.

Araştırma konu üzerinde birbirini tamamlayan farklı veriler toplayabilmek adına karma yöntem ileri düzey araştırma desenlerinden müdahale deseni kullanılarak tasarlanmıştır (Creswell, 2017). Müdahale deseni yürütülen deney veya müdahale programına nitel veri toplama sürecinin katılması ile derinlemesine, detaylı ve odaklı araştırma yapılmasını amaçlar. Müdahale deseninde nitel verinin hangi aşamada toplanacağına karar vermek önceliklidir. Yapılan müdahalenin doğasına göre nitel veri müdahale öncesinde, sırasında veya sonrasında toplanabilir. Çalışmanın hedeflerine göre nitel veri toplama tüm aşamalarda da gerçekleşebilmektedir (Creswell, 2017). Bu çalışmada nitel veri uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında olmak üzere üç aşamada toplanmıştır. Nicel veri ise ön test ve son test olarak iki aşamada toplanmıştır. Müdahale deseni ve çalışma sürecinde kullanılan nitel ve nicel veri toplama yöntemleri Şekil 2'de gösterilmiştir.





Şekil 2. Müdahale deseni

Çalışmanın nitel çalışma basamağında çoklu durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları en temel bakış açısıyla verileri düzenleme ve derinlemesine inceleme, karşılaştırma süreci olarak kabul edilebilir (Berg, 2001). Durum çalışmaları güncel bir olgu, durum ya da bir grup üzerine odaklanan, ayrıntılı araştırma olarak da tanımlanabilir (Yin, 2002). İyi yapılandırılmış durum çalışmalarının bütünsel ve bağlamsal olarak cevap aranan soruları farklı açılardan yanıtlayabilmesi beklenmektedir. Ancak durum çalışmaları nitel araştırma sürecinde sıkça kullanılmasına rağmen kesinleşmiş ve iyi yapılandırılmış uygulama süreçleri olmadığı noktasında eleştirilebilmektedir (Yin, 2002). Nitel

araştırma üzerine çalışan araştırmacıların özel durum çalışmasının planlanması ile ilgili farklı fikirleri olmakla birlikte çoğu araştırmacı çalışmacının çalışacağı durum ile ilgili güçlü ve güncel bir alan bilgisine sahip olması ve iyi bir planlama yapması gerektiğini savunmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014; Merriam, 2015).

Durum çalışmalarını yürütürken tek bir noktaya odaklı analizler yapılabileceği gibi, katmanlı, iç içe geçmiş veya çapraz analizler de yapılabilir. Analiz sürecinin derinleşmesi araştırmacıya çalışmasını zenginleştirme ve nitelikli sonuçlara ulaşma fırsatı tanıyabilir (Patton, 2002).

Çoklu durum çalışmalarında araştırılan vakaların nitelikli bir şekilde anlaşılabilmesi her durumun kendi özelinde değerlendirilmesini gerektirir. Fakat analiz sürecinde incelenen vakaların benzersizliğinin vurgulanmasındansa vakaların ortak noktalarının veya farklılıklarının değerlendirilmesi, araştırılan durum ile ilgili sorulara daha zengin cevaplar bulunmasını sağlayabilmektedir. Çoklu vaka analizlerinde yapılan çapraz analizler araştırmacıya hem durumu derinlemesine anlamlandırma hem de durumların birbirlerinden ayrıldığı noktaları saptama fırsatı verebilir (Stake, 2006).

Çalışmanın nicel çalışma basamağında yarı deneysel desenlerden “kontrol grupsuz ön test, son test yarı deneysel araştırma deseni” kullanılmıştır. Deneysel çalışmalar değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini ortaya çıkarmayı hedefleyen çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2010). Çalışma grubuna uygulanan yöntemlerin incelendiği müdahale araştırmalarında yapılan uygulamanın bir veya daha fazla durumu etkileyeceği tahmin edilir (Büyüköztürk, 2010). Burada amaç yapılan müdahalenin veya uygulanan programın etkililiğini ölçmektir. (Büyüköztürk vd., 2014). Deneysel çalışmalar için katılımcıların tesadüfi yollarla belirlenmesinin mümkün olmadığı durumlarda çalışma yarı-deneysel olarak planlanmaktadır. Yarı-deneysel çalışmalar katılımcıların var olan bir gruptan seçilmesi veya çeşitli ölçümler ile gruba dahil edilmesi ile yürütülebilir (Creswell, 2013; Fraenkel ve Wallen, 2009; Gall vd., 2003). Çalışma grubunda yer alan öğretmenler sürece gönüllü olarak katıldıklarından dolayı tesadüfi bir grup seçimi yoktur.

## Çalışma Grubu

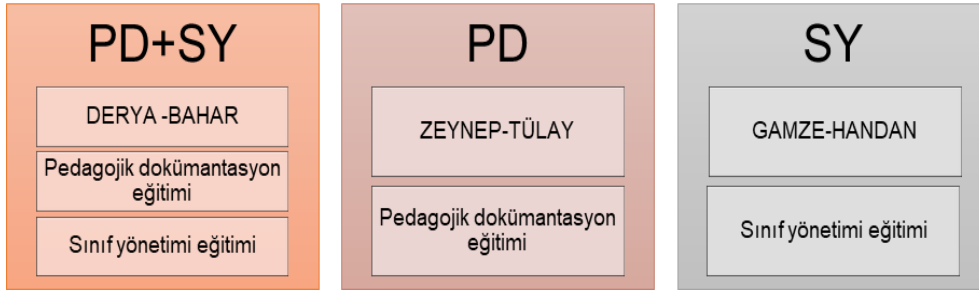
Nicel veya nitel çalışmalar planlanırken örneklem oluşturma süreci önemlidir. Fakat karma yöntem araştırmalarında örneklem oluşturma çok daha önemli görülmektedir (Creswell, 2017). Nicel ve nitel yollarla elde edilen veriler karma yöntem araştırmalarında birçok farklı bileşenin bir araya gelerek karmaşa oluşturmaya neden olabilir. Bu nedenle planlanan araştırma modeline ve amacına uygun çalışma grubu oluşturulması süreçte sağlıklı veri elde edilmesi ve yorumlanmasını destekleyecektir (Onwuegbuzie ve Collins, 2007).

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Trabzon ilinde MEB'e bağlı resmi anaokulları ve anasınıflarında görevini yapmakta olan, 3 ayrı uygulama grubunda 2'şer öğretmen olmak üzere toplam 6 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler derinlemesine araştırma yapılabilmesi adına amaçlı örnekleme yolu ile seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, seçkisiz olmayan bir örnekleme yoludur. Amaçlı örnekleme ile amaca bağlı olarak veri açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılması desteklenir (Büyüköztürk vd., 2014).

Çalışmada yer alan okul öncesi öğretmenlerinin seçilmesinde gönüllülük esası göz önünde bulundurularak, araştırma sürecinin amaca uygun ve güvenilir yürütülebilmesi adına amaçlı örnekleme türlerinden kriter örnekleme kullanılmıştır. Bu doğrultuda Trabzon Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı kurumlarda çalışan katılımcıların sınıflarının 60-66 aylık çocuk grubundan oluşması ve katılımcıların birbirlerinden etkilenme düzeyini en aza indirebilmek adına her öğretmenin farklı kurumda çalışıyor olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin Ankara'da düzenlenecek olan Pedagojik Dokümantasyon Eğitime katılmasına engel bir durumu olmaması çalışma grubunun belirlenmesinde önemli bir etken olmuştur. Katılımcıların belirlenmesi sürecinde araştırmacı Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda çalışan öğretmenlere okul yöneticileri aracılığı ile ulaşmış ve yüz yüze görüşerek süreci anlatmış ve gönüllü olarak çalışma grubunda yer alabileceklerini iletmiştir. Öğretmenlere çalışma içeriği, çalışma kapsamında alınması gereken Pedagojik Dokümantasyon Eğitimi ve Uygulamalı Sınıf Yönetimi eğitimi süreçleri ve çalışma takvimi hakkında bilgi verilmiş ve gönüllülük esasına göre çalışmaya katılabilecekleri bildirilmiştir. Gönüllü olarak katılım sağlayan, hepsi farklı okul

öncesi eğitim sınıflarında görev yapan ve 60-66 aylık çocuk grubuyla çalışan 6 okul öncesi öğretmeni çalışma grubunu oluşturmuştur.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenler 3 ayrı uygulama grubuna dağıtılmışlardır ve Şekil 3 ile gruplarda yer alan öğretmenler ve katıldıkları uygulamalar gösterilmiştir. Öğretmenlerin uygulama gruplarında dağılıma sürecinde belirleyici olan etkenler pedagojik dokümantasyon eğitimi ve Uygulamalı sınıf yönetimi eğitimlerine katılma durumlarıdır.



Şekil 3. Uygulama gruplarının dağılımı

Öğretmenler 2 kişilik gruplara ayrılırken gruplar arasında mesleki tecrübe, eğitim düzeyi ve okul türü yönlerinden denge kurulması da göz önünde bulundurulmuştur. Çalışma gruplarında yer alan öğretmenlerin demografik özelliklerinin dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir. Çalışma grubunun demografik bilgilerini belirlemek için çalışma öncesi yapılan görüşmede Kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Çalışmanın tüm katılımcılarını kadınlar oluşturmaktadır. Tüm uygulama gruplarında öğretmenlerin mesleki deneyimleri 10-15 yıl ve 16-18 yıl arasında eşit dağılmaktadır. Tüm uygulama gruplarında yer alan öğretmenlerin yarısı örgün lisans mezunu, yarısı açık öğretim lisans mezunu olarak eşit dağılım göstermektedir. Çalışma gruplarında yer alan tüm öğretmenler çalıştıkları okul türü bakımında bağımsız anaokulunda çalışma ve anasınıfında çalışma kategorilerinde eşit dağılım göstermektedir.

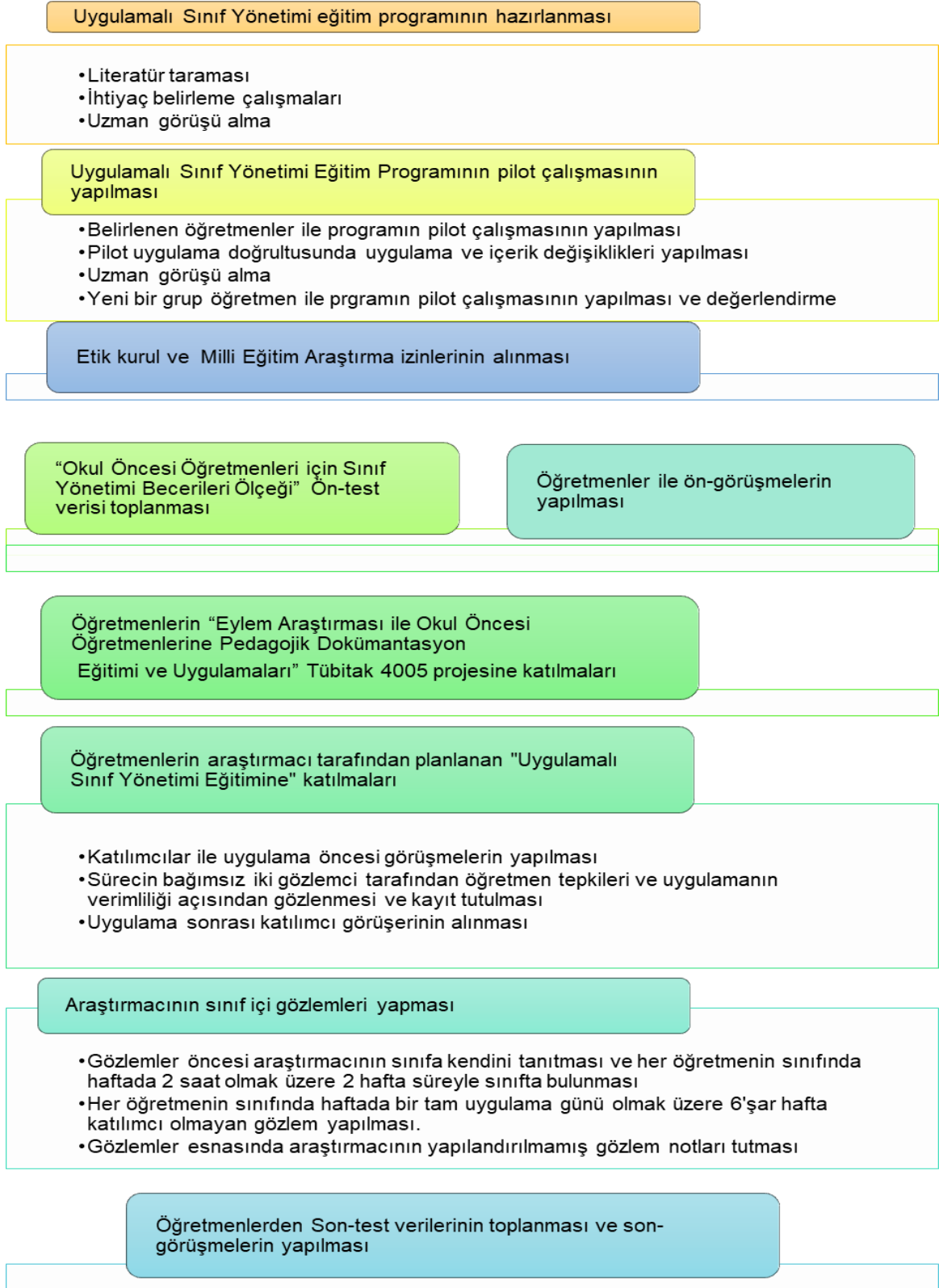
Tablo 1

*Katılımcıların Demografik Bilgileri*

Değişken	Kategoriler	PD+SY	PD	SY
		f	f	F
Cinsiyet	Kadın	2	2	2
	Erkek	0	0	0
Mesleki Deneyim	10-15 yıl	1	1	1
	16-18 yıl	1	1	1
Eğitim Durumu	Örgün-lisans	1	1	1
	Açıköğretim-lisans	1	1	1
Okul Türü	Bağımsız Anaokulu	1	1	1
	Anasınıfı	1	1	1

**Veri Toplama Süreci**

Çalışmanın yürütülmesi için ilk olarak etik kurul iznine başvurulmuş ve Hacettepe Üniversitesi'nden etik kurul izni alınmıştır (Ek-F). Ayrıca çalışmanın yürütüleceği Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğüne resmi araştırma izni için başvuru yapılmış ve 19/09/2018 tarihinde gerekli uygulama izinleri alınmıştır (Ek-G). Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara araştırma izni ile başvurularak süreç hakkında bilgi verilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenler Gönüllü Katılım Formunu imzalayarak çalışmaya katılmışlardır (Ek-A). Çalışma grubundaki öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların ailelerine yapılacak çalışma ile ilgili bilgilendirme yapılmış ve veliler için Gönüllü Katılım Formunu doldurmaları istenmiştir (Ek-B). Çalışma kapsamında veri toplama süreci basamakları Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Veri toplama süreci basamakları

Çalışmanın resmi izinlerinin alınması sonrasında öğretmenlerden ön-görüşme ve ön-test verileri toplanması aşamasına geçilmiş. Her bir öğretmen ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 20-30 dakika arası sürmüştür.

ve öğretmenlerin onayı ile ses kaydı alınmış daha sonra ses kayıtlarının çözümlenmeleri yapılmıştır.

Ön görüşmeler ve ön-test verilerinin toplanmasının ardından çalışma gruplarından PD+SY ve PD gruplarında yer alan 4 öğretmenin pedagojik dokümantasyonu anlaması ve uygulama süreci ile ilgili bilgi sahibi olması amacıyla TUBİTAK 4005 projesi olan 'Eylem Araştırması ile Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Pedagojik Dokümantasyon Eğitimi ve Uygulamaları' isimli projeye katılımı gerçekleşmiştir. Bu eğitim sonrası, katılımcı öğretmenlerden bir tanesi sağlık sebepleri ile çalıştığı kurumdan ayrılacağını bildirmiş ve çalışmadan zorunlu olarak çıkarılmıştır. PD+SY grubunda yer alan bu öğretmenin yerine gönüllü başka bir öğretmen sürece dahil edilmiştir. Sürece dahil edilen öğretmene araştırmacı tarafından uygulama dokümanlarıyla süreç aktarılmış, uygulama örnekleri projeye katılan bir öğretmenin desteği ile tekrar uygulanmış ve çalışmaya katılabilecek düzeye gelmesi desteklenmiştir.

Pedagojik Dokümantasyon Eğitiminin tamamlanmasının ardından PD+SY grubunda yer alan 2 öğretmen ve SY grubunda yer alan 2 öğretmen araştırmacı tarafından planlanan Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitimi almıştır. Alınan eğitimler sonrasında PD+SY (Derya ve Bahar) ve PD (Zeynep ve Tülay) grubundaki 4 öğretmenin pedagojik dokümantasyon kullanarak SY (Gamze ve Handan) grubundaki 2 öğretmenin ise kendi yöntemleri ile sınıflarında MEB 2013 okul öncesi eğitim programını uygulamaya devam etmesi istenmiştir. Pedagojik Dokümantasyon Eğitimi ve Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitimi uygulama süreci ile ilgili veri toplama araçları başlığında kapsamlı bilgi verilmiştir.

Çalışmanın sınıf içi gözlemlerinin yapılması aşaması öncesinde araştırmacı tarafından her bir öğretmene, olası materyal eksikliğinin uygulama sürecini olumsuz etkilememesi adına, sınıflarda dokümantasyon çalışmalarının yapılmasını destekleyecek kırtasiye, malzeme ve materyal desteği yapılmıştır. Tüm gruplarda yer alan öğretmenlere malzemelerin iletilmesinin ardından araştırmacı 2 hafta süreyle her öğretmenin sınıfını haftada bir 2 saat olacak şekilde ziyaret etmiş, çocuklarla tanışmıştır. Gözlemin temel amacı kişinin var olan durumunu en doğal ve gerçek haliyle ortaya koymaktır fakat gözlemcinin bu gerçekliğe ulaşması her zaman mümkün olmayabilir. Araştırmalar esnasında katılımcıların içinde buldukları durumu değiştirip, yansıtmayı tercih ettikleri halde sunma eğilimleri

olabilmekte ve gözlem tekniği dışındaki tekniklerle bunu çok net ayırt etmek mümkün olamamaktadır. Fakat gözlem tekniğinin bu sınırlılıkları ortadan kaldıran bir veri toplama aracı olması için de gözlem sürecinde, gözlemcinin ortamın doğallığının bozulmamasına dikkat etmesinin önemli olduğuna vurgu yapılmıştır (Berg, 2001; Stake, 2006). Bu doğrultuda öğretmenlerin ve çocukların araştırmacının sınıftaki varlığına alışması adına yapılan bu uygulamada araştırmacı sürece katılmamış, yalnızca öğretmen aracılığı ile çocuklar ile tanışmış ve merak eden çocuklar ile sohbet etmiştir. İki hafta süren alışma süreci sonrasında araştırmacının sınıfta bulunması çocukların ilgisini çekmemeye, öğretmenin tepkileri de doğallaşmaya başlamıştır. Bu noktada tüm öğretmenler için ayrı 6 haftalık plan çıkarılmış ve hangi günler gözlem yapılacağı takvim olarak öğretmenler ile paylaşılmıştır. Öğretmenlerin gözlem tarihlerine ilişkin endişeleri ve önerileri dikkate alınarak gözlem takvimlerine son hali verilmiş ve gözlemlere başlanmıştır. Her gözlem günü öğretmenin güne başlaması ile başlamış çocukların okuldan ayrılması ile sona ermiştir. Gözlem süreci rutin olarak aksamadan 6 hafta boyunca devam etmiş, yalnızca bir öğretmenin özel durumundan dolayı bir haftalık gözlem sonraki hafta telafi edilecek şekilde ertelenmiştir.

Sınıf içi gözlemler esnasında araştırmacı her gözlem gününe ait yapılandırılmamış gözlem notları tutmuş, öğretmenin kullanılmasını onayladığı sınıf içi fotoğraflar çekmiş ve her gözlem gününe ait etkinlik planları ve günlük eğitim akışını incelemiştir. Gözlem sürecinin tamamlanmasının ardından öğretmenler ile son görüşmeler yapılmış ve son-test verileri toplanmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada nicel ve nitel boyutta veri toplama amacıyla 3 ayrı veri toplama tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın nitel veri toplama sürecinde, öğretmenlerden görüşme tekniği kullanılarak bireysel ön ve son görüşmeler aracılığıyla veri toplanmıştır. Görüşme tekniği nitel çalışmalarda en sık kullanılan veri toplama tekniklerinden birisi olup doğrudan gözlem yaparak edinemeyeceğimiz verilere ulaşmak için kullandığımız bir araçtır (Patton, 2002; Merriam, 2015). Öğretmenlerle yapılan görüşmeler esnasında araştırmacı tarafından hazırlanan bireysel görüşme formları ve kişisel bilgi formları



kullanılmıştır. Nitel veri toplama sürecinde öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerini derinlemesine inceleyebilmek adına gözlem tekniği ile veri toplanmış ve araştırmacı gözlem süresince yapılandırılmamış gözlem notları tutmuştur. Gözlemler, doğrudan ve durumun kaynağından bilgi edinme sürecidir ve sistematik, amaçlı ve hassas bir şekilde yapıldığında önemli bir veri kaynağı olarak kabul edilmektedir (Merriam, 2015). Nicel verilerin elde edilmesi için, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini ölçmek amacıyla Dinçer ve Akgün (2015) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır.

**Kişisel bilgi formu.** Çalışmaya katılan öğretmenlerin temel bilgilerinin edinmek için oluşturulan form, yaş, cinsiyet, görev yapılan okul türü, eğitim durumu ve mesleki deneyim durumu ile ilgili bilgi edinme amaçlı sorular içermektedir. Kişisel bilgi formları araştırmacı tarafından her öğretmen için doldurulacak şekilde planlanmıştır.

**Görüşme formu.** Nitel veri toplama sürecinin en sık kullanılan veri toplama araçlarından biri olan görüşmeler, karşılıklı iletişim yoluyla bilgi edinmeyi desteklemektedir (Merriam, 2015; Şimşek ve Yıldırım, 2011). Görüşmeler sonucunda etkili veri elde edilebilmesi görüşme sorularının araştırma amaçlarına uygun ve anlaşılır şekilde hazırlanması ile ilişkilidir. Bu doğrultuda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve uygulamalarına ilişkin görüşlerini almak için oluşturulan yarı-yapılandırılmış, öğretmen bireysel görüşme formu 3 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin kişisel bilgileri ve aldıkları mesleki eğitime ilişkin sorular yer alırken, 2. bölüm sınıf yönetimi ve sınıf içi uygulamalara ilişkin soruları içermektedir. Görüşme formunun 3. kısmında uygulama sonrası, son görüşmede öğretmenlerin uygulama esnasında aldıkları eğitime göre yönlendirilecek olan sorular bulunmaktadır (Ek-C).

Görüşme formu sınıf yönetimine ilişkin alan yazını ve araştırmacının deneyimleri doğrultusunda sınıf yönetiminin tüm boyutlarına ilişkin soruların yer almasına dikkat edilerek oluşturulmuştur. Görüşme sorularına ilişkin sınıf yönetimi alanında çalışan 2 öğretim üyesinden ve Tez İzleme Komitesi üyelerinden olmak üzere 5 uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların önerileri doğrultusunda kısa yanıt (evet-hayır) alınabilecek ve öğretmenleri herhangi bir cevaba yönlendirebilecek sorular çıkartılmış, tüm soruların açık uçlu, öğretmenlerin kendilerini örneklerle

ifade edebileceği sorular olması için düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan düzenlemelerin ardından 3 tane okul öncesi öğretmeni ile pilot görüşmeler yapıp, sorulara verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Yapılan inceleme sonrasında değişiklik yapılma ihtiyacı olmamış ve formun son hali verilerek uygulanmıştır.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenler ile yapılan ön görüşmeler her bir öğretmen için ortalama 20 dakika, toplamda ise 124 dakika, son görüşmeler ise her bir öğretmen için ortalama 25 dakika, toplamda 152 dakika sürmüştür.

**Gözlem Formu.** Sınıflarda yapılan gözlemler önceden yapılandırılmamıştır. Araştırmacıya bilgi toplama ve kayıt etme sürecinde özgürlük sağlayan bu yöntemde önceden belirlenen bir kodlama sistemi yer almaz (Büyüköztürk vd., 2014). Katılımcı olmayan gözlem yoluyla yürütülen bu çalışmada araştırmacı sürece dair notlar alarak veri toplamıştır. Katılımcı olmayan gözlemlerde araştırmacı gözlem ortamında hiçbir sürece katılmadan bulunmakta ve araştırmacının kimliği, amaçları çalışma grubu tarafından bilinmemektedir.

Araştırmacı 6 öğretmenin sınıfında 6 hafta boyunca haftada bir gün yapılandırılmamış gözlemlerini sürdürmüştü ve her bir öğretmenin sınıfında toplamda 30 saat gözlem yapmıştır. Gözlemler yapılandırılmamış olarak yapılmıştır fakat araştırmacı sınıfın fiziksel düzeni, öğretmenin plan-program etkinlikleri, zaman yönetimi, davranış yönetimi ve sınıf içi ilişkiler boyutlarına dikkat etmiştir.

**Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeği.** Bu çalışmada nicel veri toplama aracı olarak Dinçer ve Akgün (2015) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin kendi algılarına göre belirlenmesi amacıyla oluşturulmuştur. 2009-2010 eğitim öğretim yılında 520 öğretmen ile yürütülmeye başlanan ölçek geliştirme süreci analiz sürecinde 413 öğretmen ile devam etmiştir. Ölçek öğretmenlerin kendilerini her madde için 1-5 puan arasında derecelendirmelerini isteyen ve 40 maddeden oluşmaktadır. Puanlama 1-Hiç Tanımlamıyor,2- çok az tanımlıyor, 3-kısmen tanımlıyor,4-çoğunlukla tanımlıyor,5- tamamen tanımlıyor şeklinde oluşturulmuştur. Ölçekten alınan toplam puanın

yüksek olması sınıf yönetimi becerilerinin olumlu yönde yüksekliğini ifade etmektedir.

Ölçek “mesleki beceriler” ve “öğretmen çocuk etkileşimi” olarak tanımlanan iki faktörden oluşmaktadır. Mesleki beceriler olarak tanımlanan birinci faktör 31, öğretmen çocuk etkileşimi olarak tanımlanan 2. Faktör 9 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin geçerlik çalışmaları için kapsam ve yapı geçerliliği yapılmıştır. İlk olarak alan yazını ve araştırmacıların tecrübeleri göz önünde bulundurularak, olumlu ve olumsuz ifadeler içeren maddeler yazılmıştır. Kapsam geçerliliği için, üniversitelerin Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programlarında Sınıf Yönetimi dersi yürüten 5 öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların ölçek maddelerini sınıf yönetimi becerilerini ölçme ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirmeleri sonrasında, ölçek 55 madde olarak düzenlenerek 520 öğretmen ile uygulanmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliğini ölçebilmek için öğretmenlerden alınan puanlara temel bileşenler faktör analizi yapılmıştır. Çalışma grubunun faktör analizine uygunluğunu belirlemek için hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin değeri 0,60 olan kabul edilebilir sınırının üzerinde 0,86 olarak hesaplanmıştır. Temel bileşenler faktör analizinin ardından buldukları faktör ile diğer faktörlerdeki yük değerleri arasındaki fark 10’un üzerinde olan ve faktör yükleri en az .30 ve tek faktör altında yer alan 15 madde işlem dışı bırakılmış ve ölçekte faktör yükleri .30 ve .67 arasında olan 40 madde yer almıştır. Ölçekte toplam en yüksek puan 200, toplam en düşük puan 40 puandır.

Ölçeğin güvenilirlik çalışmasında Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ve test tekrar test güvenilirlik katsayısı hesaplaması yapılmıştır. Test tekrar test güvenilirlik çalışmasında 20 öğretmen ile ilk uygulama sonrası, 3 hafta sonra ikinci uygulama yapılmıştır. İki uygulamanın puanları için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” nin iç tutarlık katsayısı (Cronbach  $\alpha$ ) .83 olarak bulunmuştur. Tutarlık katsayısı mesleki beceriler alt boyutu için .88, Öğretmen çocuk etkileşimi boyutu için ise .70 bulunmuştur. Test tekrar test güvenilirlik katsayısı hesaplamasında mesleki beceriler boyutu için .87, öğretmen çocuk etkileşimi boyutu için .83, toplam

puan için. 91 hesaplanmıştır. Uygulanan iki yöntem sonrasında elde edilen güvenilirlik katsayıları ölçeğin güvenilir olduğunu ortaya koymuştur.

Yapılan tüm uygulamalar sonucunda Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak kabul edilmiştir.

### **Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitimi Programının (USYEP) oluşturulması.**

Bu çalışma kapsamında okul öncesi öğretmenlerine yönelik oluşturulan Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitim Programı Taba Program Geliştirme Modelinin aşamalarına göre geliştirilmiştir (Erişen,1998). Hilda Taba tarafından geliştirilen modelde programla ilgili olabilecek herkesin geliştirme sürecine dahil olması ve ihtiyaçlardan yola çıkılması gerektiği savunulmaktadır (Demirel,2015). Taba Program Geliştirme Modeline göre programlar yedi aşamada oluşturulmaktadır. Bu aşamalar şu şekilde sıralanmaktadır; ihtiyaçların belirlenmesi, amaçların belirlenmesi, içeriğin belirlenmesi, içeriğin düzenlenmesi, öğrenme yaşantılarının seçimi, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi, değerlendirme sürecinin düzenlenmesi (Demirel,2015).

***İhtiyaçların belirlenmesi.*** Program geliştirme sürecinin en önemli aşaması olarak kabul edilmektedir. Programın amaçlarının ve içeriğinin belirlenmesi ve hedefe yönelik etkili bir program planlanabilmesi için ilk olarak ihtiyaçların belirlenmesi gereklidir. Yapılacak ihtiyaç analizlerine göre program etkinliklerinin gerçek ihtiyaçları karşılaması ve hedef kitleye uygun planlama yapılması desteklenebilmektedir (Demirel,2015).

İhtiyaçların belirlenmesinde farklı yöntem ve teknikler kullanılabilir. Alan literatürünü tarama, hedef kitlenin sürece dahil edilmesi, alan uzmanlarından görüş alma yolları en sık kullanılan yöntemler olarak öne çıkmaktadır (Şeker, 2014; Demirel, 2015). Literatür tarama sürecinde yayınlar, araştırmalar, ilgili kurumların raporları, mevcut programların içerikleri analiz edilmektedir. Programın uygulanacağı hedef kitlenin görüşlerini alma, süreç gözlemleri yapma ihtiyaç belirlemede geliştiriciye önemli katkılar sağlamaktadır. Mevcut durum ve planlanan süreç ile ilgili konunun uzmanı farklı kişilerden görüş almak ve inceleme yapmak geliştirilen programın sağlam temeller üzerinde oluşturulması için destekleyici olmaktadır (Demirel,2015).

İhtiyaçlar belirleme süreci 4 farklı yaklaşımla gerçekleştirilebilmektedir. Bu yaklaşımlar farklar yaklaşımı, demokratik yaklaşım, analitik yaklaşım ve betimsel yaklaşım olarak sıralanmaktadır (Demirel, 2015). Farklar yaklaşımı ile mevcut durum ile ulaşılmak istenen durum arasındaki fark ortaya konarak ihtiyaç seviyesi belirlenmeye çalışılmaktadır. Demokratik yaklaşımda ise program sürecine dahil olan baskın grupların görüşlerinin alınması ve yansıtılması vardır (Şeker, 2014). Analitik yaklaşım ile ulusal ve uluslararası faydalar göz önünde bulundurularak geleceğe yönelik tahmini ihtiyaçlar ortaya konur. Betimsel yaklaşımda ise bir durumun getirdiği fayda ile yokluğunun verdiği zarar değerlendirilerek ihtiyaçlar belirlenir (Demirel, 2015).

Bu çalışmada ihtiyaç belirleme aşamasında ilk olarak literatür taraması yapılmış, MEB bünyesindeki anasınıfı ve anaokullarında ve 48-72 ay arası yaş gruplarında çalışan 21 öğretmenin görüşleri alınmış ve 3 öğretmenin sınıfında sınıf içi gözlemler yapılarak ihtiyaçlara ilişkin ön veriler toplanmıştır. Okul öncesi eğitimi ve sınıf yönetimi alanında çalışan öğretim üyeleri ile görüşülerek sürece yönelik önerileri alınmış, ayrıca MEB hizmet içi eğitimleri çerçevesinde okul öncesi öğretmenleri için düzenlenen Sınıf Yönetimi Kursu'nun içeriği ve bu eğitime katılan öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir. Tüm değerlendirmeler sonrasında öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin temel ihtiyaçları ortaya konmuştur. Öğretmenlerin en çok dikkat çektiği durumun, halihazırda var olan ve katılım sağladıkları çoğu eğitimin teorik boyutta kalması ve öğretmenlere sınıf uygulamalarına yansıtacak öneriler sunmaması olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminin farklı boyutları olan fiziksel düzenleme, plan-program etkinlikleri, davranış yönetimi, zaman yönetimi ve sınıf içi ilişkilere yönelik sınıflarında uygulayabilecekleri belirgin önerilere ve yöntemlere ihtiyaç duyduğu ortaya konmuştur. Öğretmenlerin genel olarak aldıkları eğitimler ile ilgili olarak teorik bilginin çok ön planda tutulduğu bir lisans dersini anımsatan eğitimlerin onları etkilemediğini ve işlevsel olmadığını savundukları fark edilmiştir. Öğretmenlerin özellikle sorularına net cevaplar aldığı ve sınıf içi uygulamalarına doğrudan yansıtabilecekleri çözüm önerilerine ve özetlenmiş bilgilere ihtiyaç duydukları görülmüştür.

***Amaçların belirlenmesi.*** İhtiyaçların belirlenmesi sonrasında, ihtiyaçların tamamını kapsayan, nitelikli ve çok yönlü hedeflerin belirlenmesi gerekmektedir.

Amaçların belirlenmesinde ihtiyaçlar, çalışılan alan ve kalıcı fayda göz önünde bulundurulmalıdır (Ertürk, 2016). Belirlenen amaçların net ve doğru bir şekilde ifade edilmesi program içeriği ve uygulamasının etkililiği açısından önemli bulunmaktadır. Bu doğrultuda öğretmen ihtiyaçları, okul öncesi eğitim alanının gereksinimleri ve uzman görüşleri göz önünde bulundurularak oluşturulan programın amaçları belirlenmiştir. Program amaçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

*Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitimi Programının (USYEP) Amaçları*

Amaçlar	
1	Öğretmenlerin sınıfın fiziksel koşullarını çocukların yaş ve gelişim özelliklerine göre, eğitim programına uygun şekilde düzenleyebilmesini desteklemek.
2	Öğretmenlerin sınıftaki öğrenme merkezlerini mekân, program ve çocuk özelliklerine uygun olarak düzenleyebilmesini ve aktif bir şekilde kullanabilmesini desteklemek
3	Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programına ve çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun aylık plan, etkinlik planı ve günlük eğitim akışı planlayabilmesini desteklemek
4	Öğretmenlerin çocukların yaş ve gelişim özelliklerine ve uygulamaların doğasına uygun yöntem-teknik ve materyalleri seçebilmesini desteklemek
5	Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programına ve çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun değerlendirme yolları seçebilmesini desteklemek
6	Öğretmenlerin kural belirlene sürecinde çocuk merkezli olabilmesini ve çocukların gelişim düzeyine uygun kural belirleyebilmesini destekleme
7	Öğretmenlerin sınıf içi etkileşim ve iletişimin önemini anlayabilmesi ve olumlu sınıf atmosferi oluşturabilmesini desteklemek
8	Öğretmenlerin etkinlik süreci ve etkinlik geçişlerinde zamanı verimli kullanabilmesini desteklemek
9	Öğretmenlerin istenmeyen davranışları tanımlayabilme, önleme ve başa çıkma yollarını bilmesini ve uygulayabilmesini desteklemek
10	Öğretmenlerin kendi yeterliklerine, çalıştıkları grubun gelişim düzeyi ve ihtiyaçlarına göre sınıflarında kendi disiplin stratejilerini oluşturabilmesini desteklemek

**İçeriğin belirlenmesi.** Program içeriğinde yer alan bilgilerin bilimsel verilere dayanan, anlamlı, yararlı ve güncel olması gerekmektedir (Erişen, 1998). Seçilen içerikte ihtiyaçlar temel oluştururken, içeriğin uygulanabilir, geçerli ve güvenilir özelliklerde olması da önemlidir. İçeriğin belirlenmesi aşamasında aynı zamanda süreci yürütürken kullanılacak yöntem, teknikler ve belirlenen içeriğin nasıl aktarılacağı da planlanmaktadır. İhtiyaçlara ve grubun özelliklerine uygun olarak

belirlenen, sağlam içerikli programların uygulanabilirliği de artacaktır (Demirel, 2015). Bu çalışmanın içeriği de ihtiyaç belirleme aşamasında elde edilen veriler, güncel literatür ve uzman görüşleri ile belirlenmiştir. Program içeriği sınıf yönetiminin beş boyutu altında oluşturulmuş ve Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitimi Programının (USYEP) içeriği

	İçerik
Sınıfın fiziksel düzenlemesi	1-Sınıfın fiziksel koşullarını yaş ve gelişim özelliklerine göre düzenleyebilme 2-Sınıfın fiziksel koşullarını eğitim programına uygun şekilde düzenleyebilme 3-Öğrenme merkezlerinin eğitim sürecindeki önemini ifade edebilme 4-Öğrenme merkezlerini mekân, program ve çocuk özelliklerine uygun olarak düzenleyebilme 5- Sınıfın ısı, ışık, gürültü düzenlemesini yapabilme 6-Sınıfın temizlik, renk ve estetik düzenlemesini yapabilme
Plan program etkinlikleri	1-Okul Öncesi eğitim programında planlamanın önemini ifade edebilme 2-Aylık plan, etkinlik planı ve günlük eğitim akışının sınıf içi uygulamalara yansımalarını ifade edebilme 3-Çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun yöntem-teknik ve materyalleri seçebilme 4-Programı ve çocukları değerlendirebilme
Sınıf ilişkileri	1- Çocukların gelişim düzeyine uygun kurallar belirlemenin önemini ifade edebilme 2-Kural oluşturma sürecinde çocukların etkin varlığının önemini ifade edebilme 3-Sınıf içi etkileşim ve iletişimin önemini ifade edebilme 4- Olumlu sınıf atmosferine katkıda bulunabilme
Zaman yönetimi	1-Okulda geçirilen vakti verimli kullanabilme 2- Etkinlikler arası geçişleri etkili planlayabilme 3- Bütünleştirilmiş etkinliklerin zaman yönetiminde önemini ifade edebilme 4- Zaman kaybına neden olan fiziksel ve davranışsal unsurları fark edebilme ve ortadan kaldırabilme
Davranış yönetimi	1- İstenmeyen davranışı tanımlayabilme 2- İstenmeyen davranışları önleme yollarını bilme ve uygulayabilme 3-İstenmeyen davranışla başa çıkma yollarını bilme ve uygulayabilme 4- Sınıfında kendi disiplin stratejilerini oluşturabilme

**İçeriğin düzenlenmesi.** İçerik düzenlemesi yapılırken belirlenen amaçlara ulaşmak için seçilen içeriğin planlanması ve hedef kitleye uygun şekilde sunulması önemlidir. Sunulacak konuların birbiri ile ilişkisi, sunum sırası ve şekli, kullanılacak

materyallerin uyumu içeriğin düzenlenmesi aşamasında değerlendirilir. Verilecek bilginin basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene ve kolaydan zora şeklinde aşamalı olarak planlanması etkili bir program içeriği için gereklidir (Şeker, 2014; Demirel, 2015). Bu süreçte bilginin sunuluş şekline ve sırasına göre değişen farklı içerik düzenleme yaklaşımları kullanılabilir. Bu çalışmada konular parçalara bölünerek kendi içinde düzenlenmiş ve birbirinden bağımsız modüller oluşturulmuştur. İçerik düzenlenmesi modüler programlama yaklaşımı ile yapılan programda 11 ayrı etkinlik modülü oluşturulmuştur. Örnek etkinlik modülü Ek-D 'de verilmiştir. Programın modül başlıkları, amaçlar ve günlere göre uygulama süreci şu şekildedir;

**1. Gün.** 1. Etkinlik. Tanışma-Giriş, katılımcılar ile tanışma ve eğitim planı ile ilgili bilgi verme, tanışma etkinlikleri yapmak (Anlatım, soru-cevap, grup çalışmaları).

2.Etkinlik. Öğrenme Merkezleri, katılımcıların öğrenme merkezlerinin önemini kavrayabilmesini ve merkezleri uygun şekilde düzenlemesini destekleyebilmek (Anlatım, tartışma, grup çalışması).

3. Etkinlik. Sınıfta fiziksel düzenleme, katılımcıların sınıfın fiziksel düzenlemesi ile ilgili bilgilerini geliştirebilmek (Anlatım, tartışma, soru-cevap, küçük grup etkinliği).

4. Etkinlik. Planlama sürecinin önemi ve okul öncesi programındaki yeri, katılımcıların Okul Öncesi Eğitim Programındaki planlama faaliyetleri ve sınıfa yansımaları ile ilgili bilgi sahibi olmasını sağlamak (Beyin fırtınası, anlatım, tartışma).

5. Etkinlik. Planlama etkinlikleri, katılımcıların sınıf yönetimi sürecine katkı sağlayacak unsurları dikkate alarak aylık plan, etkinlik planı ve günlük eğitim akışı hazırlamasını desteklemek (Tartışma, grup çalışması, etkin öğrenme).

**2. Gün.** 6. Etkinlik. Sınıf rutinleri ve etkinlik geçişleri, katılımcıların sınıf içi rutinleri belirleme ve etkinlikler arası geçişleri verimli bir şekilde yürütebilmesini desteklemek (Soru-cevap, tartışma).

7. Etkinlik. Sınıfta etkili iletişim-olumlu iklim, katılımcıların sınıftaki etkili iletişimin sınıf iklimine etkisi ile ilgili bilgi sahibi olmasını sağlamak ve sınıf



yönetiminde iletişimin önemini kavrayabilmesini sağlamak (Tartışma, grup çalışması, oyun).

8. Etkinlik. Kurallar, katılımcıların sınıf kurallarının kullanımı ve önemi ile ilgili bilgi sahibi olmasını sağlamak (Anlatım, tartışma).

9. Etkinlik. Zaman yönetimi ve etkinlikler arası geçişlerin önemi, katılımcıların sınıfta zaman yönetimi ile ilgili farkındalık sahibi olmasını sağlamak ve gün içinde yapılan uygulamalarda zaman kaybını en aza indirgeyebilmesini desteklemek (Anlatım, soru-cevap, tartışma).

10. Etkinlik. İstenmeyen davranışları tanıyabilme, katılımcıların sınıfta karşılaşılan davranış problemlerini gözlemleyebilmesi, şiddetine ve yoğunluğuna göre gruplandırabilmesini desteklemek (Anlatım, tartışma, soru-cevap).

11. Etkinlik. Değerlendirme, katılımcılar ile eğitim içeriğini ve uygulamaları değerlendirmek (Anlatım, soru-cevap, büyük grup etkinliği).

**Öğrenme yaşantılarının seçimi.** Öğrenme yaşantıları amaçlara ulaşabilmek adına hedef kitle için planlanmış eğitim etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2015). Öğrenme yaşantılarının hedef kitlenin ilgisini çekmesi, ihtiyaçlarına cevap vermesi, öğrenme sürecini aktif kılması beklenmektedir (Ertürk, 2016). Bu çalışmada öğrenme yaşantıları belirlenirken katılımcı öğretmenlerin ihtiyaçları ve ilgileri göz önünde bulundurulmuştur. Her etkinlik için konuyla ilgili teorik bilgilerin nasıl sunulacağı ve öğretmenlerin bu bilgilerin uygulamaya nasıl yansıtılacağı belirlenmiş, içerikle ilgili dikkat çekici uygulama örnekleri, pekiştirme etkinlikleri planlanmıştır. Programda yer alan etkinliklerde düz anlatım, soru-cevap, beyin fırtınası, grup çalışması, tartışma, etkin öğrenme, oyun, örnek olay incelemesi gibi yöntemler kullanılmış ve etkinlikler fotoğraf, video, sunu ve çeşitli konu makaleleri ile desteklenmiştir.

**Öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi.** Planlanan sürecin nasıl uygulanacağını belirlediği, öğrenme yaşantılarına ilişkin öğretme stratejilerinin ve eğitim aktivitelerinin düzenlendiği aşamadır. Bu çalışmada öğrenme yaşantıları düzenlenirken okul öncesi öğretmenlerinden ve alan uzmanlarından görüş alınmış ve bu doğrultuda program materyalleri ve sürecine son hali verilmiştir. Görüş alınan öğretmenlerin ve uzmanların ortak fikri etkinlik modüllerinde teorik kısımların yoğunluğunun daha az olması ve uygulama örneklerine daha fazla vakit

ayrılması yönünde olmuştur. Bu doğrultuda etkinlikler için hazırlanan sunuların teorik içeriği azaltılarak sınıf uygulamalarından örnekler eklenmiş ve her etkinlik için öğretmenlerin aktif katılacağı uygulama süreçlerine ayrılan vakit artırılmıştır.

**Değerlendirme sürecinin düzenlenmesi.** Uygulanan programların güncellenerek, sürdürülebilir olması, eksik yanlarının geliştirilmesi adına değerlendirilmesi gerekmektedir (Demirel, 2015). Programın etkililiğine ilişkin farklı ölçme araçları ile veri toplamak, görüş almak ve bu doğrultuda değişimler veya eklemeler yapmak değerlendirme süreci içerisinde yer almaktadır (Ertürk, 2016). Bu çalışmada değerlendirme için program öncesi ve sonrasında öğretmenler ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca katılımcılardan program öncesinde beklentilerini yazılı olarak sunmaları, program sonrasında da sürece ilişkin değerlendirme yapmaları istenmiştir.

**Eğitim programının pilot çalışması.** Oluşturulan program içeriği ve etkinliklerin pilot uygulaması 4 okul öncesi eğitim öğretmeni ile yapılmıştır. Pilot uygulama öncesi ve sonrası öğretmenler ile yapılan görüşmeler ve uygulama esnasındaki gözlemler ile elde edilen veriler 3 alan uzmanı ile birlikte değerlendirilmiş, etkinlik içerikleri, süreleri ve kullanılan yöntemlerde güncellemeler yapılmıştır. Program pilot uygulamada her etkinlik modülü 60 dakika olacak şekilde, 10 etkinlik olarak uygulanmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonrasında “Planlama Etkinlikleri” ve “İstenmeyen Davranışların Tanıyabilme” konu başlıkları içinde yer alan uygulamalara daha fazla vakit ayrılarak bu etkinliklerin süresi 90 dakika olarak yeniden düzenlenmiş ve “Değerlendirme” konu başlıklı yeni bir etkinlik modülü eklenmiştir. Eğitim programına son hali verilerek toplamda 12 saatlik 11 etkinlik modülü olarak 2 günlük bir program olarak uygulanmaya hazırlanmıştır.

**Eylem araştırması ile okul öncesi öğretmenlerine yönelik pedagojik dokümantasyon eğitimi ve uygulamalarının içeriği.** Okul öncesi öğretmenlerinde pedagojik dokümantasyona ilişkin olumlu görüş geliştirme, öğretmenlere pedagojik dokümantasyonu uygulama becerisi kazandırma ve eylem araştırması kullanarak pedagojik dokümantasyon uygulamalarını çocuk, aile ve okul paydaşlarında kullanabilmelerini desteklemenin amaçlandığı proje TÜBİTAK 4005 projesi olarak 2018 Ağustos ayında gerçekleştirilmiştir (Pedagojik Dokümantasyon Projesi,2018)

Proje katılımcılarının Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan ve aldığı eğitime ilişkin kurumlarında rehberlik yapmaya gönüllü öğretmenler arasından seçilmesi planlanmış ve bu doğrultuda öğretmenlerin başvuruları alınmıştır. 30 okul öncesi öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilen projede öğretmenler 5 günlük bir program ile eylem araştırması, pedagojik dokümantasyon süreçleri, pedagojik dokümantasyon araçları, öğrenme ortamı ve pedagojik dokümantasyon paydaşları ile ilgili teorik ve uygulamalı eğitimler almıştır. 5 öğretim üyesi ve pedagojik dokümantasyon tecrübesi olan 3 öğretmenin sunumları ile verilen eğitimler ile ilgili uygulamalar planlanmış, öğretmenlerin dokümantasyon araçları ve süreçlerine ilişkin deneyimleri uzmanlar rehberliğinde kazanması hedeflenmiştir. Proje eğitimleri grup çalışmaları, powerpoint slayt sunuları ve basılı proje dokümanları ile desteklenerek uygulamalı bir şekilde yürütülmüştür. Proje eğitimi süresince yapılan etkinliklerin amaçları ve kullanılan yöntemler şu şekildedir;

**1. Gün.** 1. Etkinlik. Eylem Araştırmasına Giriş, Temel Kavramlar, Modeller. Eylem araştırmasının amacı ve kapsamı hakkında bilgi vermek, önemine dikkat çekmek ve eylem araştırmasında öğretmenin rolünü tanıtmak (Grup çalışmaları).

**2. Gün.** 2. Etkinlik. Eylem Araştırmasında Yöntem ve Teknikler, Örnek Etkinlikler. Eylem araştırmasında kullanılan başlıca yöntem ve teknikleri tanıtmak, örnek uygulamalar aracılığı ile eylem araştırmasının uygulama süreci hakkında bilgi vermek (Gözlem-Grup çalışmaları).

3. Etkinlik. Pedagojik Dokümantasyon Süreçleri- Planlama, Gözlem, Veri toplama. Pedagojik dokümantasyonun amacı hakkında bilgi sağlama ve önemine ilişkin farkındalık oluşturma, pedagojik dokümantasyon sürecini tanıtmak (Grup çalışmaları).

4. Etkinlik. Pedagojik Dokümantasyon Süreçleri- Yorumlama, Paylaşım, Karar Verme. Pedagojik dokümantasyon sürecinin tanıtılması (Grup çalışmaları).

**3. Gün.** 5. Etkinlik. Pedagojik Dokümantasyon Araçları: Panel. Katılımcıların, dokümantasyon araçları ve kullanım alanları hakkında bilgi sahibi olmaları ve dokümantasyon araçlarından panelin etkin kullanım biçimlerini tanımları amaçlanmaktadır (Grup çalışmaları).

6. Etkinlik. Pedagojik Dokümantasyon Araçları: Portfolyo. Bir dokümantasyon aracı olarak portfolyonun işlevi hakkında farkındalık oluşturmak; etkili bir portfolyo içeriği hakkında katılımcıları bilgilendirmek amaçlanmaktadır (Grup çalışmaları).

**4. Gün.** 7. Etkinlik. Pedagojik Dokümantasyon Araçları: Bülten. Bir dokümantasyon aracı olarak bültenin amacı ve işlevi hakkında farkındalık oluşturmak; etkili bir bültenin nasıl hazırlanacağı konusunda katılımcıları bilgilendirmek amaçlanmaktadır (Grup çalışmaları).

8. Etkinlik. Öğrenme Ortamları. Pedagojik dokümantasyon uygulamasının yapıldığı bir öğrenme ortamının ziyaret edilerek ortamın özellikleri hakkında öğretmenlerin bilgilendirilmesi ve uygulayıcı öğretmenler tarafından ortamın etkin kullanımına yönelik eğitim verilmesi (Gözlem-Grup çalışmaları).

**5. Gün.** 9. Etkinlik. Pedagojik Dokümantasyonun Paydaşları- Çocuk, Öğretmen Aile, Toplum. Pedagojik dokümantasyon uygulamalarında paydaşların rolünü tanımlamak, paydaşlar arasındaki etkileşimin önemine dikkat çekmek ve pedagojik dokümantasyon sürecinin paydaşlar açısından katkısını vurgulamak amaçlanmaktadır.

10. Etkinlik. Değerlendirme. Projede verilecek eğitimlerin etkililiğini ortaya çıkarmak amacıyla bireysel görüşmeler aracılığıyla katılımcıların düşünceleri alınacaktır.

Proje eğitimlerinin tamamlanması ardından öğretmenlerin sınıflarında pedagojik dokümantasyon uygulamalarına devam etmesi beklenmiş ve 6 ay sonra öğretmenlerin katılımı ile paylaşım ve değerlendirme toplantısı yapılmıştır. Öğretmenlerin uygulamalarına ilişkin paylaşımları değerlendirilip, tartışılarak geri dönütler verilmiş ve uygulamaların devamlılığı desteklenmeye çalışılmıştır.

## **Verilerin Analizi**

Çalışma verilerinin analizi, nitel ve nicel verilerin analizi olmak üzere iki kısımda sunulmuştur.

**Nitel verilerin analizi.** Araştırmanın nitel verileri öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinin gözlemlenmesi sonucu oluşturulan araştırmacının sınıf içi gözlem notlarından ve bireysel görüşmelerden elde edilmiştir. Nitel verilerin analizi

verilerin derinlemesine incelenmesi, verilerin güçlü bir şekilde sunulması ve doğrulanmış sonuçlar ortaya çıkartma süreçlerini aynı anda yürütmeyi içermektedir (Miles, Huberman ve Saldana, 2014). Bu doğrultuda verilerin nasıl inceleneceği ve sunulacağına karar vermek oldukça önemlidir. Patton (2002), nitel veri analizini genel olarak içerik analizi olarak ele almış ve tümdengelimsel ve tümevarımsal analiz olarak sınıflandırmıştır. Verinin araştırma sorularına yanıt arama amacıyla, belli bir tema veya kategoriye göre analiz edilmesi tümdengelimsel analiz olarak açıklanmaktadır (Patton, 2002). Bu doğrultuda çalışmanın nitel verileri içerik analizi ile analiz edilmiş ve tümdengelimsel analiz yolu seçilmiştir.

Elde edilen nitel verilerin analizinde ilk olarak verilerin transkriptleri yapılmış, her bir öğretmene ait veriler dosyalanmıştır. Nitel veri analizinde araştırmacıların çok yoğun ve zengin içerikli bir veri seti içerisinde odaklanacakları ve göz ardı edebilecekleri verileri ayıklamaları ve kategorilendirmeleri gerekebilmektedir (Creswell, 2013). Bu işlemleri yapmak için kod olarak tanımlanan, verileri betimleyen, çağrıştıran, yansıtıcı veya sembolik ifadeler kullanılabilir (Saldana, 2009). Bu çalışmada nitel veri analizi süreci çok yoğun olan verinin daha net görülebilmesi ve incelenebilmesi adına kodlama yapılarak yürütülmüştür.

Nitel veri analiz sürecinde kullanılabilecek bilgisayar destekli nitel veri analiz programlarının araştırmacılara verinin sınıflandırılması, düzenlenmesi ve ortaya çıkan kodların farklı şekillerde karşılaştırılması noktalarında destek sağladığı ve zaman kazandırdığı düşünülmektedir (Creswell, 2013). Bu çalışmada elde edilen verilerin yoğunluğu göz önünde bulundurularak (51 sayfa görüşme, 148 sayfa gözlem notu), nitel veri analizi için NVivo 12 programı kullanılmıştır. Transkriptleri yapıp, dosyalanan tüm veriler NVivo 12 programına yüklenmiş ve araştırmacı tarafından kodlamaya hazır hale getirilmiştir.

Saldana (2009), kodlama sürecinin aşamalı olarak devam ettiğini belirtmiş ve süreci iki döngü olarak açıklamıştır. Birinci döngü kodlama verinin ilk kodlamalarının yapıldığı ve temel kodların çıkarıldığı aşama, ikinci döngü ise kategorilerin ve temaların oluştuğu aşama olarak tanımlanmaktadır. Saldana (2009), iki döngü için de eldeki veriye, çalışmanın doğasına ve amacına göre farklı kodlama yöntemlerini ortaya koymuştur. Bu çalışmada birinci döngü temel kodlama yollarından ön kodlama (initial coding) yapılarak başlanmış, ikinci döngü

kodlama yollarından ise odaklı kodlama (focused coding) kullanılarak analiz süreci yürütülmüştür.

Verilerin analiz sürecinde bir öğretmenden toplanan tüm nitel verinin ön kodlaması sonucunda 251 ayrı kod elde edilmiştir. Kodlama güvenilirliği için kodlama süreci aynı konuyla ilgili çalışan farklı bir doktora öğrencisi tarafından bağımsız olarak tekrar yürütülmüştür. Miles ve Huberman (1994) araştırmacının çalışmanın her aşamasındaki, tüm veri setini tekrarlarla incelemesinin önemli olduğunu, fakat araştırmacı yanlılığının bu süreçte tamamen göz ardı edilemeyeceğini belirtmişlerdir. Bu durumda farklı kodlayıcıların veri setini tekrar kodlaması ile araştırmacıya özgü bireyselliğin ortadan kaldırılması sağlanabilir. Miles ve Huberman (1994) kodlamanın güvenilirliği ve çalışmanın içsel tutarlılığı için kodlayıcılar arasında görüş tutarlılığı olması gerektiğini belirtmiş ve bu tutarlığın formül ile hesaplandığında en az %80 olması gerektiğini vurgulamışlardır. 2 kodlayıcıya ilişkin kodlamalar karşılaştırılmış ve görüş birliği olan ve olmayan kodlar belirlenmiştir. Yapılan incelemede kodlar değerlendirilmiş ve kodlayıcı güvenilirliği için hesaplama yapılmıştır. Bu hesaplama sonucunda kodlayıcılar arası tutarlık %57 düzeyinde bulunmuştur. Miles ve Huberman (1994), kodlayıcıların farklı bakış açıları ve tercihleri olduğunu ve genelde ilk kodlama sonrasında kodlayıcı güvenirliliğinin %70 üzerinde çıkmadığını belirtmişlerdir. Düşük çıkan bu sonuç sonucunda yapılan değerlendirme sonrasında kodlayıcıların farklı kodlama yöntemlerini kullandığı (ön kodlama ve InVivo kodlama), ve bu nedenle tutarlığın düşük çıktığı belirlenmiştir. Bu durum göz önünde bulundurularak tüm veri 2 kodlayıcı tarafından da tekrar kodlanmış ve 266 adet alt kod oluşmuştur. İkinci kodlama sonrasında yapılan değerlendirme ve hesaplamalarda kodlayıcılar arası tutarlık %90,78 düzeyinde bulunmuştur. Hesaplanan değer %80 üzerinde olduğu için kodlayıcılar arasında tutarlık olduğu kabul edilerek ikinci döngü kodlamalar yapılmaya başlanmıştır.

İkinci döngü kodlamalarda odaklı kodlama yapılmıştır. Odaklı kodlama yapılırken, ön kodlama sonucunda elde edilen 266 alt kod tekrar kodlanmış ve ortak başlıklar altında toplanarak 38 kod elde edilmiştir. Bu 38 kodun bir araya gelmesiyle 13 kategori elde edilmiş ve kategoriler temalar altında sınıflandırılmıştır. Kategoriler sınıf yönetiminin fiziksel düzenleme, plan-program

etkinlikleri, davranış yönetimi, zaman yönetimi ve sınıf içi ilişkiler boyutları altında sınıflanmış ve kod listesine son hali verilmiştir (Ek-E).

**Nicel verilerin analizi.** Araştırma sonucunda nicel kısmın analizinde “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği”nden elde edilen veriler, ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılması yoluyla analiz edilmiştir. Nicel verilerin analizi öncesinde ölçme-değerlendirme alanında uzman 2 öğretim üyesinden analiz sürecine ilişkin destek alınmış ve çalışma grubundaki kişi sayısının istatistiksel testlerden doğru sonuç alınabilmesi için yeterli olmadığı görüşüne ulaşılmıştır. Bu nedenle “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğine” verilen cevapların analizinde ön-test ve son-test için standart sapma, z puanı hesaplaması yapılmıştır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin ön-test ve son-test puanları, grup ortalaması ile karşılaştırılarak nicel veri analiz süreci tamamlanmıştır.

**Vaka analizlerini oluşturma.** Çalışma grubunda yer alan her bir öğretmen ayrı bir vaka olarak ele alınmış ve vaka analiz raporları oluşturulmuştur. Stake (2006), çoklu durum çalışmalarında her durumun derinlemesine ve ayrıntılı sunulmasının araştırma sorularını cevaplama sürecinde yol gösterici olabileceğini belirtmiştir. Tüm vakaların veriler ışığında açıklanması ve her vakanın kendine has özelliklerinin yansıtılmasının, çalışma grubundaki herhangi bir vakaya ilişkin karanlıkta kalan bir noktanın olmasını engelleyeceği düşünülmektedir (Yin, 2002). Bu çalışmada da araştırma sorularına açık yanıtlar bulabilme adına öğretmenlere ilişkin toplanan tüm veriler sınıf yönetiminin beş boyutu altında sunulmuş ayrıntılı vaka analiz raporları oluşturulmuştur. Vaka analiz raporları oluşturulurken nitel veri analizi sürecinde oluşturulan kodlamalar temel alınmış, her öğretmene ilişkin nicel verilerin analizine raporun sonunda yer verilmiştir.

**Çapraz vaka analizlerini oluşturma.** Çoklu durum çalışmalarında vakaların birbiri ile ilişkilerini, farklarını ve ortak noktalarını inceleyebilmek adına çapraz analizler yapılması önemli bulunmaktadır (Yin, 2002; Stake, 2006). Çapraz vaka analizleri ile tüm durum raporlarının araştırma soruları bağlamında karşılaştırılması ve çalışmaya ilişkin ayrıntılı sonuçlara ulaşılması mümkün olabilmektedir (Patton, 2002; Stake, 2006). Bu çalışmanın araştırma sorularına çapraz durum analizleri ile daha derinlemesine ve açıklayıcı yanıtlar

bulunabileceği düşünölmüş ve tüm öğretmenlere ilişkin veriler çapraz durum analizlerinde karşılaştırılmıştır.

### **Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği**

**Nitel verilerin geçerlik ve güvenirliği.** Lincoln ve Guba (1986), nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını inandırıcılık (trustworthiness) kavramı ile açıklamakta ve inandırıcılık için dört noktadan bahsetmektedirler. İnanılrlık(credibility), güvenilebilirlik(dependability), onaylanabilirlik (confirmability) aktarılabilirlik (transferability) başlıkları altında yapılan çalışmalar ilke geçerlik ve güvenirlik sağlanabilmektedir (Lincoln ve Guba, 1986). Bu çalışmada inandırıcılığı sağlama adına yapılan uygulamalar bu dört başlık altında sunulmuştur.

**İnanılrlık(credibility).** Çalışmalarda inanırılığı sağlamak için uzun süreli etkileşim kurma, uzman görüşü alma, katılımcı teyidi alma ve veri üçgenlemesi yapılması önerilmektedir.

**Uzun süreli etkileşim kurma.** Bu çalışmada araştırmacı çalışma öncesinde 2 hafta ve çalışma sürecinde 6 hafta boyunca çalışma grubundaki öğretmenler ve sınıfları ile vakit geçirmiştir. Çalışma grubundan derinlemesine bilgi edinilebilmesi, önyargıların ortadan kaldırılabilmesi ve araştırmacıya güven duyulabilmesi adına araştırmacı öğretmenler ile etkileşimine çalışma öncesinde başlamış ve süreç boyunca da düzenli bir şekilde devam emiştir.

**Uzman görüşü alma.** Çalışmanın planlanması, uygulama süreci ve verilerin analizi süreçlerinde tez danışmanı, tez izleme komitesi üyeleri ve alan uzmanı öğretim üyelerinden destek alınmıştır. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda veri toplama araçlarında ve uygulamalarda düzenlemeler yapılmış, veri analizi süreci şekillendirilmiştir.

**Katılımcı teyidi alma.** Nitel veri toplama süreci çok yoğun veri akışını içerdiği için yanlış anlaşılmalr veya kişisel fikirlerden kaynaklı hatalı veriler olabilmektedir. Araştırmacıların çalışma katılımcıları ile verilerin doğrulamasını yaparak hataları önüne geçebilir. Bu çalışmada araştırmacı öğretmenler ile gözlemler sonrasında topladığı veriyi paylaşmış ve onaylarını almıştır.

**Veri üçgenlemesi yapma.** Çalışma kapsamında iç geçerliği sağlayabilme ve verilerin birbirini destekleyebilmesi adına farklı veri toplama araçları bir arada



kullanılmıştır. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler, sınıf gözlem notları ve ölçek çalışma kapsamında kullanılan farklı veri kaynaklarıdır.

**Güvenilebilirlik(dependability).** Güvenilebilirlik kavramı çalışma bulgularının tutarlı ve tekrar edilebilir olmasını ifade etmektedir. Araştırma sorularının net olması ve çalışma tasarımının buna uygun olarak belirlenmesi, çalışma planının ayrıntılı olarak ortaya konması ve çalışma süreci ile verilerin araştırmacı dışında bir kişi tarafından incelenmesi de güvenilebilirlik için önemlidir. Bu çalışmada çalışma yöntemi ve veri toplama süreci araştırma soruları kapsamında oluşturulmuş, ayrıntılı çalışma planı çıkarılmış, ardından veri toplama sürecine başlanmıştır. Çalışma süreci tez danışmanı ve tez izleme komitesi tarafından takip edilmiştir. Veri analizi sürecinde aynı alanda çalışan farklı bir doktora öğrencisi tez verilerini incelemiştir.

**Onaylanabilirlik (confirmability).** Çalışmaya ait işlenmemiş verilere sahip olunması (ses kayıtları, gözlem notları vb.), uygulama sürecine dair verilere sahip olunması (çalışma notları, kod-kategori listeleri vb) ve bu verilerin ve süreçlerin farklı kişiler tarafından da objektif bir şekilde uygulanabilmesi onaylanabilirlik olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada onaylanabilirlik olması adına öğretmen görüşmeleri, sınıf gözlemleri ve program uygulamalarına ait ham veriler bulunmaktadır (ses kaydı, gözlem notları, fotoğraflar ve videolar).

**Aktarılabilirlik (transferability).** Aktarılabilirliğin sağlanabilmesi sürecin mümkün olduğunca kayıt altına alınması ile sağlanabilmektedir. Elde edilen verilerin benzer gruplara iletilmesini içeren bu kavram için çalışma boyunca ayrıntılı gözlem notları tutulmuş ve ses kayıtları alınmıştır ve yürütülen süreç ayrıntılı bir şekilde açıklanarak benzer gruplar için bir yol haritası oluşturulmuştur.

## Bölüm 4

### Bulgular

Bu bölümde, elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bulgular her bir öğretmen için oluşturulan vaka analizleri ile sunulmuştur.

Vaka analizleri öğretmenlerin buldukları uygulama grupları altında verilmiştir. “PD+SY” uygulama grubunda pedagojik dokümantasyon eğitimi ve USYEP ‘e katılan Derya ve Bahar öğretmenin vaka analizleri, “PD” uygulama grubunda yalnızca pedagojik dokümantasyon eğitimine katılan Zeynep ve Tülay öğretmenlerin vaka analizleri, “SY” uygulama grubunda yalnızca USYEP ‘e katılan Gamze ve Bahar öğretmenlerin vaka analizleri sunulmuştur. Her öğretmene ait vaka analizlerinde, öğretmenlerin kişisel ve mesleki özellikleri, okul ve sınıflarının özellikleri ve sınıf yönetiminin beş boyutu altında sınıf içi uygulamalarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Vaka analizlerinde sunulan bulgular her boyut/tema altında açıklanmış ve son kısımda özetlenmiş, her vaka analizi sonunda öğretmenin tüm uygulamalarına ilişkin genel bir özet sunulmuştur.

#### PD+SY Uygulama Grubu Vaka Analizleri

Bu grupta yer alan Derya ve Bahar öğretmen pedagojik dokümantasyon eğitimi ve Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitimlerinin her ikisine de katılmıştır.

**Vaka analizi-1 Derya öğretmen.** Derya Öğretmen 36 yaşındadır. Konya Selçuk Üniversitesi Anaokulu Öğretmenliği lisans programından 2002 yılında mezun olmuştur. Ayrıca çalışmanın yürütüldüğü dönemde (2018-2019) Anadolu Üniversitesinde Karakter ve Değerler Eğitimi alanında yüksek lisans eğitimini sürdürmektedir. Lisans eğitimi esnasında da öğretmenlik tecrübesi bulunan Derya Öğretmen meslekte 17. yılını tamamlamaktadır. Meslek hayatı boyunca Doğu Karadeniz bölgesinde yer alan büyükşehirlerden birinde, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir bağımsız anaokulu ve bir ilköğretime bağlı anasınıfında çalışmıştır. Çalışmakta olduğu şehrin merkezi ilçelerinden birinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız bir anaokulunda 2 yıl geçici müdürlük yaptıktan sonra aynı okulda öğretmenlik görevine geri dönmüştür ve halen aynı anaokulunda görevine devam etmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının hizmet içi eğitimler kapsamında düzenlediği bilgisayar eğitimi, yeni program tanıtım eğitimi, sınıf yönetimi kursuna katılmıştır.

Bunların dışında müzik ve ritim semineri, Pedagojik Dokümantasyon, sınıf yönetimi eğitimi, matematikle oyun gibi çeşitli proje ve eğitimlere katılmıştır.

Derya öğretmen okul içinde karşılaştığınızda oldukça sert ve ciddi görünen bir profil çizerken, sınıfına girdiğinizde sizi çocuklarla şakalaşan, oyunlarına katılan pozitif ve esnek bir öğretmen olarak karşılamaktadır. Sınıftaki neredeyse her çocuğun gün içinde, öğretmenle kısa süre dahi olsa sohbet ettiği, öğretmenin de çocukların etkinliklerine katılarak, onları dinleyerek bunu teşvik ettiği sosyal iletişimin yüksek olduğu bir sınıf ortamı vardır. Öğretmen sınıfta çocuklarla sürekli iletişim halinde olmaya ve çocukların kendilerini ifade etmesine önem vermektedir. Mesleki ve edebi okuma yapmaya, araştırma yapmaya, yeni projeler geliştirmeye önem veren Derya öğretmen fırsat buldukça farklı proje ve kurslara katılım sağlayan ve çocuklara da araştırmacı olmayı ve kitap sevgisini aşılama için çaba sarf eden bir öğretmendir. Sınıfta genelde sıcak ve samimi bir ortam vardır ve öğretmen bu samimiyetin saygı sınırını aşmamasına dikkat ederek zaman zaman çocukları uyaran birisidir. Derya öğretmenin kitap okumaya olan ilgisi sınıf içi uygulamalarına da yansımaktadır; sınıfta aktif ve zengin bir kitap merkezi olmamasına rağmen öğretmenin her gün çocuklara farklı kitaplar getirmekte, bu kitapları çocukların incelemesi ve etkinlikleri yürütmek için aktif olarak kullanmaktadır.

***Derya öğretmenin okulu ve sınıfı.*** Derya öğretmenin çalışmakta olduğu anaokulu bölgenin çocuk sayısı en fazla olan okullarından biridir ve bölgenin en yoğun ilkokulu ile yan yana konumlanmıştır. Bu nedenle tüm sınıflarda en az 20 çocuk bulunmaktadır. Okulda 14 okul öncesi öğretmeni, 3 özel eğitim öğretmeni ve 1 rehber öğretmen görev yapmaktadır, 7 derslik bulunmakta ve ikili eğitim yürütülmektedir. Okul binası 3 katlı, bahçe içinde bir yapıdır. Fakat bahçe kısmında çocukların aktif oyun oynayabileceği çok geniş bir alan bulunmamaktadır. Anaokulunun çocuk profili bölgenin yeni gelişen bir yerleşim alanı olmasından, yakınında üniversite ve devlet kurumlarının bulunmasından dolayı oldukça heterojendir. Derya öğretmenin sınıfı, okulun giriş katında yer alan 3 sınıftan en geniş alana sahip olan “Sevgi Sınıfı”dır ve büyük yaş grubu olarak tanımlanan, 60-66 aylık çocuklar ile sabahçı olarak eğitime devam etmektedirler. Derya Öğretmenin sınıfında 14 erkek, 10 kız olmak üzere 24 çocuk bulunmaktadır. Ayrıca orta düzeyde engeli olan bir özel gereksinimli çocuk vardır. Bu çocuk

herhangi bir özel eğitim desteği almamakta ve tam zamanlı kaynaştırma ile olarak her gün okula devam etmektedir.

**Derya öğretmenin sınıfında bir gün.** Derya öğretmenin sınıfında geçen bir gün; sınıfta yapılan gözlemler, uygulama öncesi ve sonrasındaki görüşmeler ve öğretmenlerin günlük eğitim planlarından elde edilen veriler bağlamında sınıf yönetiminin fiziksel düzenleme, plan-program etkinlikleri, sınıf içi ilişkiler, zaman yönetimi ve davranış yönetimi olarak sıralan beş boyutu altında sunulmuştur.

**Fiziki ortam.** Veri analizine göre sınıf yönetiminin fiziksel düzenleme alt boyutunda /temasında iki kategori oluşmuştur. Bu kategoriler; “fiziki alan kullanımı” ve “öğrenme merkezleri” şeklindedir.

**Fiziki alan kullanımı.** “Olumlu fiziksel koşullar” alt kategorisine ait gözlem verilerine göre Derya öğretmenin sınıfının okul bünyesindeki en büyük sınıf olduğu ve sınıfın iki duvarının tamamen pencere olması nedeniyle yeterli ışık alan aydınlık bir ortama sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca sınıfta yeterli miktarda dolap, etkinlik masası ve öğretmenin etkinliklerde kullandığı, aynı zamanda da okul iletişim sistemine bağlı bir bilgisayar bulunmaktadır. “Olumsuz fiziksel koşullar” alt kategorisine ait gözlem verilerine göre Derya öğretmenin sınıfında, materyal ve oyuncak sayısının az olduğu, çeşitliliğin olmadığı görülmüştür. Özellikle kitap merkezinin çok geniş imkanlara sahip olmadığı, öğretmenin etkinliklerde kullanacağı kitapları önceden belirleyip sınıfa getirdiği gözlenmiştir. “Olumsuz fiziksel koşullar” a ilişkin görüşme verilerinde Derya öğretmen son görüşme sırasında şu ifadeleri kullanmıştır; “Sınıfımızda kapakları kapalı dolaplar var ve merkezlerde etkili kullanacağımız dolaplar değil, okul olarak materyal ve dolap eksikliğimiz var.”



Şekil 5. Dramatik oyun merkezi



Şekil 6. Blok merkezi



panolar ve malzeme dolaplarının yerleştirilerek, masa başı etkinlikler, sanat çalışmaları, proje çalışmaları için kullanılan bir alan oluşturulduğu gözlenmiştir. “Merkezlerin oluşturulması/düzenlenmesi” alt kategorisinde Derya öğretmenin sıklıkla geçici merkezler oluşturması ön plana çıkmıştır. Bunun yanı sıra sınıfta temel olarak oluşturulan blok, dramatik oyun, fen, kitap, müzik merkezlerinin belli zamanlarda yapılacak etkinliklere veya çocukların ihtiyacına göre güncellendiği gözlenmiştir. Derya öğretmenin gözleme gidilen neredeyse her hafta geçici bir merkez oluşturduğu ve çocukları bu merkeze yönlendirebilmek için dikkat çekmeye çalıştığı gözlenmiştir. Öğretmen bu durumu son görüşme sırasında şu şekilde vurgulamıştır: *“Ben sık sık merkezleri değiştirip döndürerek işte çocukların o alanı aktif kullanmasını sağlayarak bazen bazı merkezlerin materyallerini bilerek kaldırarak, hani merak duygusu gelişsin. Neden gitti? gelince bir ilgi uyansın diye uygulamalar yapmaya çalışıyorum. Merkezlerin kesinlikle aktif olarak kullanılması için o sistemin öğretmen tarafından uygulanması gerektiğini düşünüyorum. Bunun içinde okulun ve öğretmenin şartları zorlanabilir.”* Derya Öğretmenin “merkezlerin kullanımı” na ilişkin kodları incelendiğinde belirttiği bu görüş doğrultusunda sınıf içi düzenlemeler yaparken çocukları sık sık gözlemediği, rutine dönüşen ve çocukları sınırlayan merkez kullanımlarını önlemeye çalıştığı gözlemlenmiştir. Sınıf içi gözlemler esnasında öğretmen oluşturmadığı halde bir grup kız çocuğunun kendilerine sanat masası oluşturup resim yaptıkları görülmüştür. Öğretmen sınıf içi gözlemlerde bu durumu şöyle açıklama ihtiyacı hissetmiştir: *“İşte bu nedenle bilerek hep resim masası yapmıyorum, başka bir şeyle ilgilenmiyorlar. Her gün aynı kişiler, aynı masada etkinlik yapmak istiyor* (Derya Öğretmen, kişisel görüşme, 10 Nisan 2019).” Öğretmenin belirttiği bu kız grubunun başka bir hafta gözlem sırasında kağıtlarını alarak fen merkezinde yer alan dolaplar üzerinde, merkezdeki çiçekleri resimledikleri gözlenmiştir.

“Merkezlerin kullanımı” alt kategorisinde Derya öğretmenin hiçbir merkez için orayı kullanabilecek çocuk sayısını belirlemediği ve merkezler arası geçişler için herhangi bir uygulama yapmadığı dikkat çekmiştir. Gözlemler sırasında da sıklıkla merkezlerde gruplaşan çocukları uyarma ve farklı merkezlere yönlendirme ihtiyacı hissettiği görülmüştür. Ayrıca merkezler arası geçiş uygulamaları ile ilgili olarak son görüşme esnasında kendinde gördüğü eksikliği ve gelecek planlarını şöyle ifade etmiştir: *“Mesela “sınıf yönetimi eğitiminde” gördüğümüz merkez*

*düzenlemeleri, her merkezin panosu olması geçişlerin planlanması, mesela o kartlı sistemler falan. Hep konuşuyoruz ama ben bunu niye uygulamıyorum dediğim şeyler. Bir sonraki yıl sınıfımda bunları kullanmak istiyorum.” Öğretmenin çocukları merkezlere yönlendirmeyi genelde güne başlama zamanı sonrasında yaptığı görülmüştür. Yeni bir merkez oluşturduysa merkezi, neler yapılabileceğini açıkladığı ve o merkeze ilk kez giden çocuklar ile bir müddet vakit geçirdiği, oyunlarına katıldığı sıklıkla gözlenmiştir. Öğretmenin güne başlama zamanı dışında ise sınıfta bir karmaşa çıktığında, belli merkezler içinde sorun yaşandığında veya kalabalıktan kaynaklı merkez işlevini kaybettiğinde de çocukları kısa uyarılar ve “fen merkezine yeni koyduğum taşları gördünüz mü? (Derya Öğretmen, sınıf gözlemi, 26 Mart 2019)”, “masalardaki kağıtları düzetmeme yardım eder misiniz? İstedğim rengi bulamıyorum. (Derya Öğretmen, sınıf gözlemi,10 Nisan 2019)” gibi ifadeler ile dikkat çekerek farklı merkezlere yönlendirdiği gözlenmiştir.*

*Pedagojik dokümantasyon.* Derya Öğretmenin Reggio Emilia felsefesinde önemli yeri olan ortamın 3. öğretmen işlevi görmesi durumunu sınıfında kullanmadığı gözlenmiştir. Sınıfta çocukların kolayca ulaşabileceği, yaratıcı uygulamalara fırsat veren, çocuğun farklı duyu organlarına hitap eden materyaller ve yerleşimlerin olmadığı fark edilmiştir. Çocukların bireysel ve özgür çalışabilecekleri çok fazla alan olmadığı, tüm malzemeler için çoğunlukla öğretmen desteğine ihtiyaç duydukları gözlenmiştir. Fakat Derya öğretmenin sınıf gözlemlerini fiziksel düzenleme noktasında iyi kullanarak sık sık ihtiyaca yönelik materyal seçenekleri sunmaya çalıştığı, merkez değişiklikleri ve geçici merkez eklemeleri yaptığı görülmüştür.

*Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitimi.* Derya Öğretmenin Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitiminde verilen merkezlerin düzenlenmesine ve fiziksel alanın kullanımına ilişkin önerilerin bir kısmını sınıfında kullandığı gözlenmiştir. Özellikle geçici merkez oluşturma ve merkezlerin düzenli olarak ihtiyaca ve yapılan plana göre güncellenmesi ile ilgili çaba sarf ettiği fark edilmiştir. Sınıftaki iyi ışık alan bölgeleri kitap merkezi ve fen merkezini konumlandırarak verimli şekilde kullandığı, diğer merkezleri de aktif-pasif dengesine uygun şekilde yerleştirdiği görülmüştür. Fakat merkezlerin kullanımı ile ilgili kuralları ve merkezlerde yer alacak çocuk sayısını belirlemediği, merkezler arası geçişler ile ilgili bir uygulama

kullanmadığı gözlenmiştir. Öğretmen kullanmadığı uygulamalar için son görüşmede şu açıklamayı yapmıştır; *“Mesela “sınıf yönetimi eğitiminde” gördüğümüz merkez düzenlemeleri, her merkezin panosu olması geçişlerin planlanması, mesela o kartlı sistemler falan. Hep konuşuyoruz ama ben bunu niye uygulamıyorum dediğim şeyler. Bir sonraki yıl sınıfımda bunları kullanmak istiyorum.”* Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitiminde üzerinde durulan fakat Derya Öğretmenin sınıfında gözlenemeyen bir diğer uygulama ise malzeme ve materyallerin uygun sunum şekli olmuştur. Öğretmen çocuklara her istediklerinde çeşitli malzemeler sunabildiği halde, çoğu materyal ve malzemenin kapalı ve çocukların ulaşamayacağı dolaplarda saklandığı fark edilmiştir. Sınıfta çoğu merkezde sınırlı oyuncak ve materyal bulunurken, öğretmenin çoğu etkinlik için kendisinin dışarıdan malzeme, materyal, kitap getirdiği gözlenmiştir.

*Tema özeti.* Derya Öğretmenin sınıf içinde merkezleri konumlandırma ile ilgili uygulamaları gün içinde sınıfı etkinlikler arası geçişlere hazırlarken oldukça işini kolaylaştırmaktadır. Sınıftaki merkezleri aktif pasif dengesi kurarak yerleştirmesinin özellikle daha sessiz merkezleri tercih eden çocukların hareketli oyunlar ile bölünmesini engellediği görülmüştür. Genel anlamıyla Derya öğretmenin sınıfında fiziksel ortam düzenlemeleri çocukların ihtiyacı ve öğretmenin sınıf içi uygulamalarını destekleyecek şekilde oluşturulmuştur. Derya Öğretmenin gözleme gidilen 6 hafta boyunca neredeyse her hafta geçici bir merkez oluşturduğu ve bu merkezleri ilgi çekici hale getirerek çocukları bu gruplaşma ve tekdüzelikten çıkarmayı hedeflediği görülmüştür. Öğretmenin okuldaki diğer sınıflara göre çok daha geniş bir sınıfı olmasına ve çoğu merkezin rahatlıkla konumlandırılabilabileceği alanlara sahip olmasına rağmen geçici merkez oluşturmayı sık kullanması çoğu zaman amacına ulaşmasını ve çocukların farklı arkadaşları ile oyun kurmaya başlamasını desteklemiştir. Derya Öğretmenin sınıfında çoğu değişikliği merkez düzenleme örneğinde olduğu gibi çocukların ihtiyacına göre planladığı fark edilmiştir. Sınıfta çoğu merkezin var olduğu gözlenmekle birlikte bu merkezlerin görseller ve isim etiketleri ile vurgulanması, merkez kapasitelerinin belirlenmesi gibi uygulamaların olmaması dikkat çekmiştir. Öğretmenin panoların ve dolapların kullanımı ile ilgili sınırlı kaldığı zamanlar olduğu görülmüş ve bu durumun sınıfın ikili eğitimde kullanılmasından kaynaklandığı fark edilmiştir. Derya öğretmenin sınıfı mimari özellikleri açısından (büyüklük, sınıf şekli, gün ışığı alma



durumu ve ısı) çalışma kapsamındaki en avantajlı sınıftır. Ancak sınıfta çocukların yaratıcı oyunlar oluşturabileceği ve etkinliklerde farklı amaçlarla kullanılacak yeterli sayıda materyal bulunmamaktadır. Ve sınıf alanının tamamının ölü alanlar kalmayacak şekilde, verimli bir merkez planlaması yapılarak kullanılmadığı görülmüştür.

**Plan-program etkinlikleri.** Veri analizine göre sınıf yönetiminin plan-program etkinlikleri boyutunda/temasında Derya öğretmen için 2 ayrı kategori ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan kategoriler “etkinlik” ve “yöntem-teknik” şeklindedir.

**Etkinlik.** “Planlı olma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Derya öğretmenin gözlem yapılan tüm haftalarda önceden planlama yaparak eğitime başladığı gözlenmiştir. Öğretmen ön görüşme sırasında da *“planım hazır ve elimin altında olunca çok daha rahat ediyorum”* diyerek önceden planlamanın kendisine olan faydasını ifade etmiştir. Ayrıca Derya öğretmenin hazır plan kullanmama konusunda hassas olduğu gözlenirken, kendisi de ön görüşmede bu durumu şu ifadeler ile vurgulamıştır; *“hazır plan kullanmak yerine ben bunu çocuklarıma öğretmeliyim, öğretirken de şunu onlara sağlamalıyım, ne hazırlarsam daha etkili olur şeklinde onların ihtiyaçlarına bakmam gerek.”* Sınıf gözlemlerinde Derya öğretmenin etkinlik yürütme sürecinde çoğunlukla kendine güvenli ve sınıfa hâkim olabildiği görülmüştür. Son görüşme esnasında Derya öğretmen bu durumu şu şekilde ifade etmiştir. *“Öğretmen ne yapacağını bilerek sınıfa girdiğinde aslında çok rahat ediyor. Ben bugün şu kavramı vermeye çalışacağım kazanımlarım bunlar, bunun için şu yöntemi kullanacağım, materyallerimde bunlar diyerek içi rahat bir şekilde sınıfa girdiğinde yaşanacak problemlerde en aza iniyor. Çünkü ne yapacağını biliyor. Olaya hâkim ve çocuklarda bu süreci hissediyorlar öğretmenin kendine güven ve farkındalıkta olduğunu hissediyorlar. Karambole ne çıkarsa bahtına bir süreç olmuyor.”* Öğretmenin yalnızca eğitimi planlama değil etkinlik hazırlıkları noktasında da çoğunlukla hazırlıklı olduğu, ihtiyacı olan materyalleri hazırlayarak sınıfa geldiği, sınıfta kendi yapamayacağı bir değişiklik olduğunda önceden yardımcı personele haber verdiği gözlenmiştir. Bazı etkinliklerin hazırlıklarını zaman zaman sınıfta tamamlasa bile, çoğunlukla tüm çocuklara yetecek kadar etkinlik materyalini, okuyacağı kitabı, çocuklardan isteyeceği malzemeleri önceden planladığı ve hazırladığı gözlenmiştir. Derya öğretmenin gözlemlenen tüm planlamalarına bakıldığında bütünleştirilmiş etkinliklerin sıklığı

dikkat çekmektedir. Tüm haftalarda farklı etkinlikleri bütünleştirerek kullanan Derya öğretmenin bu etkinliklere çoğunlukla bir çocuk kitabının temasını kullanarak destek verdiği ve süreci akıcı bir şekilde yürüttüğü gözlenmiştir. Yalnızca bir hafta öğretmenin bütünleştirilmiş etkinliklerde aktif-pasif dengesine dikkat etmediği, art arda çocukların uzun süre oturduğu, hareketsiz kaldığı etkinlikler yürüttüğü ve bu nedenle süreçte sorunlar yaşadığı gözlenmiştir. Derya öğretmenin sınıfa hiç plansız gelmediği fakat bazı günler materyal hazırlıklarını çocukların oyun saatinde tamamladığı gözlenmiştir. Öğretmenin bu hazırlıkları yaparken çocuklar ile sohbet edip iletişime devam ettiği ve bazen de çocuklardan yardım aldığı fark edilmiştir.

“Esneklik” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Derya öğretmenin sınıfta karşılaşılan farklı durumlar için planında esneklik sağladığı ve çocuklarda görülen anlık değişimler veya olumsuz durumlara göre hazırladığı planda değişiklik yaptığı veya bazı etkinlikleri iptal ettiği fark edilmiştir. Derya öğretmenin tüm planlamalarını çocuk ihtiyaçlarını bilerek yapmaya dikkat etmesi ön plana çıkmaktadır. Derya öğretmenin sınıfında bulunan orta düzeyde zihinsel engelli çocuğun etkinliklere aktif katılımı için çoğunlukla planlama ve uyarılma çalışmaları yaptığı görülmüştür. Örneğin; bir etkinlikte matematiksel işlemleri tekrar etmesi için fazladan birkaç uygulama daha yaptırırken, farklı bir etkinlikte tamamlayamadığı oyunda sonuca ulaşabilmesi için akran veya öğretmen desteği almasını sağlamaktadır. Özel gereksinimli çocuğun sürece adapte olamadığı, etkinlik akışını bozduğunu düşündüğü durumlarda genelde çocukla birlikte sürece katıldığı ve çocuğun davranışlarının dikkat çekmesini önlediği gözlenmiştir. Derya öğretmenin sınıfta etkinliklerin uygulanması ile ilgili oldukça esnek olduğu gözlenmiştir. Son görüşme sırasında da *“yapamadığımızı sonraki gün uygulayacağız. Program buna izin veriyor bu esnekliğe. Öğretmenlerin açık özgür olduğu güzel bir sistem aslında. Çocuklardan aldığımız geri dönütleri çok önemli onların ilgisini çekmeyen bir şeye hemen etkinlik değişikliği oluyor.”* ifadeleri ile o an yürümeyen uygulamayı değiştirmeye sıcak baktığına dikkat çekmiştir. Sınıftaki uygulamalarına da bunu yansıttığı etkinliği engelleyen bir durum olduğunda süreci değiştirdiği gözlenmiştir. Örneğin bilgisayar ile uygulama yaptıkları bir gün okuldaki elektrik probleminden dolayı bilgisayarı kapatmaları gerekince öğretmenin *“o zaman sizinle şimdi hayal edelim* (Derya Öğretmen, sınıf gözlemi,15 Nisan 2019).” diye anlatmaya başlayarak çocukları yönlendirdiği ve süreci devam ettirdiği

görülmüştür. Öğretmen son görüşme sırasında bunu kendisi de şu şekilde ifade etmiştir; *“Çocuğun eksikliğini görmez den gelip benim müfredatım bu, bunu vermek zorundayım mantığında yol aldığınızda sizi dinlemeyen bu bana basit geliyor diyen ya da farklı uyarılarla mesela öğretmenim ben istemiyorum çok sıkıldım gibi dönütleri olan çocuklar oluyor. İhtiyaçlarına göre düzenlemeleri yapmak daha uyumlu olmalarını destekliyor.”*

“Etkinlikler arası geçişler” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Derya öğretmenin ön görüşme ve son görüşme sırasında aynı ifadeleri kullandığı ve *“geçişleri eğlenceli şekilde yapıyorum”* dediği görülürken, sınıf uygulamalarında da şarkı, tekerleme, parmak oyunu ve bilmece kullanarak bu görüşünü desteklediği gözlenmiştir. Derya öğretmenin farklı çocuk kitapları kullanarak tüm etkinlikleri birbirine bağlamayı sıkça tercih ettiği ve kitaptaki kahramanları ve olayları da etkinlikler arası geçişleri sağlamak için kullandığı gözlenmiştir.

“Dikkat toplama uygulamaları” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Öğretmenin etkinliklere başlamadan önce çocukların ilgisini çekemediğini fark ettiğinde genelde uygulamasında çocukların bildikleri ve sevdikleri bir oyun ekleyerek değişiklik yaptığı gözlenmiştir. Aynı şekilde yeni bir etkinliğe başlarken veya yeni bir oyun öğretirken de öğretmenin sıklıkla önceki etkinlikleri hatırlattığı ve çocukların bilgilerini tazeleyerek yeni sürece başladığı fark edilmiştir. Ayrıca Derya öğretmenin çocukların ilgisinin kaybolduğu veya farklı bir şeye kaydığını düşündüğü anlarda ani değişiklikler yapıp süreci toparladığı görülmüştür. Örneğin ilkokul bahçesinde çalan şarkı sesini duyan çocuklar şarkıya eşlik etmeye başlayınca öğretmen *“madem şarkı söylemek istiyorsunuz bizde şarkı söyleyelim (Derya Öğretmen, sınıf gözlemi,8 Mayıs 2019).”* ifadelerini kullanarak çocuklar ile birlikte şarkıya katılmıştır. Derya öğretmenin çocukların dikkatlerini tamamen dağıldığı durumlarda etkinlikleri durdurup bir müddet ara vermeyi tercih ettiği, çocukların su içme, tuvalete gitme gibi ihtiyaçlarını karşılamalarının ardından sürece devam ettiği gözlenmiştir. Derya öğretmenin sınıfında kısa oyunlar, şarkılar ve tekerlemeler ile dikkat çekmeyi çok sık kullandığı gözlenmiştir. Özellikle çocukların bildikleri bir şarkıyı kullanarak dikkat çekme yolunu neredeyse gözleme gidilen her hafta kullanmıştır. Ön görüşme sırasında da *“Sürece başlamadan önce şarkılarla oyunlarla dikkat çekmeler yapıyorum, genellikle dikkatlerini şarkılarla şiirlerle tekerlemeler ile çekerek eğlenceli giriş yapmak istiyorum”* ifadelerini

kullanarak bu dikkat çekme yöntemlerini kullanmayı tercih ettiğini belirtmiştir. Derya öğretmenin sınıfında dikkat çekme yolu olarak farklı materyalleri çok sık kullandığı ve genellikle çocuklar sınıfa gelmeden bu materyalleri karşılaşılabilecekleri noktalara yerleştirdiği gözlenmiştir. Farklı sanatçıların tablo örnekleri, işlenen konuyla ilgili videolar-slaytlar, bayraklar ve resimler gibi malzemeleri etkinliklerine göre sınıfa getirip süreci desteklediği gözlenmiştir. Öğretmenin çocuklarda merak uyandırmak için özellikle planlama yaptığı gözlenirken son görüşme sırasında da şu ifadeleri kullanmıştır; “*Merak duygusu gelişsin neden oldu, diye bir ilgi uyansın diye uygulamalar yapmaya çalışıyorum. Çocuk bir sonraki adımı bildiği için aslında o etkinlikte sıkılsa bile bir sonraki adımı bildiği için merakla, heyecanla bekleyebiliyor ya da bilmiyorsa acaba öğretmenim bugün ne yapıyor diye merak ediyor.*” Öğretmenin bütün gözlem günlerinde güne başlama zamanı yaptığı, çocuklar ile kısa sohbetler yapıp o gün yapacakları ile ilgili bilgi verdiği görülmüştür. Ön görüşme esnasında da güne başlama zamanının onun için çok önemli olduğunu belirten öğretmenin, planlarında da güne başlama zamanı kısmını farklı şekillerde düzenlediği fark edilmiştir. Derya öğretmenin süreç öncesinde çocukları bilgilendirmeyi sıklıkla kullandığı gözlenmiştir. Güne başlarken, etkinliğe başlarken veya süreç içinde merak uyandırmak istediğinde, bir sonraki adımın ne olduğunu, sonuçta neler olabileceğini çocukla ile paylaştığı görülmüştür. Son görüşme sırasında şu ifadeleri kullanarak çocuklar için bunun önemli bulduğundan bahsetmiştir; “*Mesela pazartesi o etkinliğe başlarken ben aslında çocuklara bir bilim insanını anlatmıştım, o bilim insanının bulunduğu kemikten yola çıkarak, dinazorlarla ilgili bir etkinlik yaptık sonra dedikmiş onlara 5 gün boyunca dinazorlarla ilgili her türlü bilgiyi bizimle paylaşabilirsiniz, kitap getiren oldu afiş getiren oldu resim çizen oldu. O beş gün boyunca çocukların kafasında biz bunu yapacağız, ben bunun için bunu yapacağım diye bir yol haritası oldu. Motive olmasını sağladı.*”.

“Çocuk katılımı” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Derya öğretmenin sınıfta uygulama yaparken baskıcı ve sert tutumlardan kaçındığı, çocukları zorlamadığı gözlenmiştir. Aynı şekilde ön görüşme sırasında öğretmen çocukları zorlamayı neden tercih etmediğini şu şekilde ifade etmiştir; “*En küçük bir boyamayı bile çocuğa dert edipte bitirmeden asla kalkamazsın otur bitirmek zorundasın diye baskıcı bir tutumla etkinlik yaptırdığınız zaman çocuk korkarak*

*sınıfa gelir gelmek istemez. Çocukları istemedikleri bir şey için zorlayamam".* Derya Öğretmen son görüşme esnasında *"Bu zamana kadar sınıf yönetimini hep öğretmenin kural koyduğu şeyler olarak algılandığını biliyordum ama çocuğu sürece katmanın, fikrini almanın önemli olduğunun farkındayım. Öğretmen odaklı değil de çocuk odaklı olabilmeliyiz."* ifadeleri ile çocuk merkezli olmayı önemseydiğini belirtmesine rağmen sürecin akıcılığını sağlamakta zorlandığı bazı anlarda öğretmen merkezli davrandığı gözlenmiştir. Öğretmenin yine son görüşme sırasında *"Çocuk merkezli olmayla 'ben öğretmenim, dediğim olur' kavramı birbirinden tam zıt yöndeler, beraber öğreniyoruz."* İfadelerini kullanarak çocukla birlikte sürece dahil olduğunu ve öğrenmeye açık olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenin çocukların eğlenerek sürece katılmasını sağladığı ve bunun için bazı etkinlikleri planında yer almasıyla oyunla, canlandırmalar ekleyerek yürüttüğü görülmüştür. Örneğin toplama işlemi için arabaya binen kişileri örnek vermişti, çocukların bu örneği sevdiğini fark ettiğinde *"Şimdi benim bir arabam var ,gezmeye çıktım ama sizi de götürmek istiyorum* (Derya Öğretmen, sınıf gözlemi, 22 Mayıs 2019)." diyerek ayağa kalktı ve sıra ile çocukları peşine takıp toplaya toplaya ilerledi, çocuklardan ikisi beraber seçilince *"tamam 2 kişi birlikte biniyor arabaya o zaman onların ikisini birlikte ekleyelim* (Derya Öğretmen, sınıf gözlemi, 22 Mayıs 2019)." diyerek süreci bozmadan devam etti. Öğretmen ön görüşme sırasında da *"Sürece katılınsınlar istiyorum, sonra fark ettirmeden yine kendi vermek istediğim kavramı eğlendirerek vermeye çalışıyorum."* ifadeleri ile etkinliklere katılıma verdiği önemden bahsetmiştir. Derya öğretmenin süreçle ilgili çocukları dinlemeyi ve onların fikrini almayı çok önemseydiği ve sıklıkla kullandığı görülmüştür. Ön görüşme sırasında da kendini şu şekilde ifade etmiştir; *"Her çocuğun fikrini alıyorum, çocukların fikirlerini almak kesinlikle çok katkı sağlıyor çünkü bir kere fikir geliştiriyor, en kötü fikirler onlardan çıkıyor, en zor fikirler, öyle yapalım böyle yapalım diye. Hepsini değerlendiriyoruz."* Derya öğretmenin bazı durumlarda çocuklara seçenek sunup karar vermelerini istediği görülürken, zaman zaman ise süreci yönetebilmeleri ve kendi kendilerine öğrenebilmeleri için onları serbest bıraktığı, müdahale etmeden takip ettiği gözlenmiştir. Bu durumla ilgili kendini ön görüşmede *"Çocuklara oturun bunu öğreteceğim demek yerine kendi kendilerine öğrenmelerini sağlayacak ortam yaratmaya çalışıyorum."* şeklinde ifade ederken, son görüşmede de şu ifadeleri kullanmıştır; *"Yaşadıkları problemleri kendileri çözmeleri için yönlendirildiklerinde çabalıyorlar. Bazen şöyle*

*oluyor bir problem yaşadığında sen çözebilirsin diyorum, çocuğun öğretmenim ben arkadaşım ile konuştum şöyle böyle karar verdik diye geri dönütü oluyor.”*

“Aile katılımı” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Derya öğretmenin gözlemler sırasında ailelerin katılımı ile ilgili bir uygulama yapmadığı fakat günlük planlarında ailelerin evde yapmasını istediği destekleyici çalışmalara yer verdiği görülmüştür. Ön görüşme sırasında da *“Velilerinde desteğiyle ritim aletleri aldık, bardaklar aldık ve ritim üzerine çalışmalar yapıyoruz”* ifadelerini kullanarak ailelerin desteğinden bahsetmiştir.

“Değerlendirme” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Derya öğretmenin günü değerlendirme zamanını hiç atlamadığı ve tüm günün bir özetini mutlaka yaparak günü tamamladığı gözlenmiştir. Bu süreçte çocukların sakinleşip sohbet etmesine fırsat tanıdığı, gün içinde tamamlanan etkinlikler, dokümantasyon panelleri ve o gün olan olaylar ile ilgili kısa sorular ile değerlendirmeler yaptığı görülmüştür. Örneğin dokümantasyon paneli hazırladıkları günün sonunda paneli çocuklar ile birlikte panoya astıkları ve sohbet ettikleri gözlemlendi. Panel hazırlarken öğretmene yardım eden çocukların *“bu resmi ben seç seçip buraya koymuştum değil mi öğretmenim”* şeklinde sorular sormasının diğer çocukların dikkatini çektiği ve bunun üzerine tüm çocukların resmi inceleyip, *“kim ne demiş”, “ne yapmıştık orada öğretmenim”* diye merakla takip ettikleri fark edildi. Derya öğretmen son görüşme esnasında da günü değerlendirmeyi çok önemseydiğini şu şekilde ifade etmiştir; *“Günü değerlendirme ve güne başlama zamanı çok önemli benim için. Mesela günü değerlendirme zamanında problemleri çok öne çıkarmadan çözümler konuşulduğunda çocukların aklında kötü davranış değil olumlu çözümler kalmış oluyor.”* Derya öğretmenin etkinlikler sürerken veya çocuklar serbest oynarken gözlem yaptığı ve sıkça notlar aldığı fark edilmiştir.

*Yöntem-teknik.* “Öğretmen merkezli öğretim yöntemleri kullanma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Derya öğretmenin klasik yöntemlere sınıfında yer verdiği, sıkça ses tonunu ayarlamayı kullanarak dikkat çekmeye çalıştığı veya çocukları uyardığı gözlenmiştir. Ses tonunu yükseltip alçaltarak veya bazı uygulamalarda çok alçak ses tonu kullanarak etkinliği ilgi çekici hale getirdiği fark edilmiştir. Derya öğretmenin klasik yöntemlerden düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerini de sıkça kullandığı fakat bu yöntemlere genelde eklemeler yaparak tekdüzelikten uzaklaştırmaya çalıştığı görülmüştür.

“Çocuk merkezli yöntemleri kullanma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde öğretmenin sınıfında teknoloji kullanımına önem verdiği ve sınıfta bulunan bilgisayarı video-slayt ve materyal görsellerinin gösterimi için çokça kullandığı gözlenmiştir. Örneğin bir uygulamasında, ünlü tabloların olduğu bir müze ziyareti yapamayacakları şehirde yaşadıkları için, çocuklara bilgisayar ortamından müze gezdirip, ünlü tabloları incelediği görülmüştür. Derya öğretmenin sınıfa yeni ve yaratıcı materyaller hazırlayıp getirmesi, özellikle merak uyandırıcı çocuk kitaplarını araştırıp uygulamalarında kullanması dikkat çekmektedir. Son görüşmede bununla ilgili şöyle görüş belirtmiştir; *“Mesela sıradan kitaplar alıp geliyordum. Şimdi materyali özellikle seçiyorum kendime özel bir kütüphane oluşturdum kitaplarımı sınıfa getirip okuyorum, çocuklar inceliyorlar. Farklı bir materyal koyduğumda dikkat çekiyor, çünkü benim planladığım şeyi destekliyor materyaller ve çevre ortamı.”*

“Yöntem çeşitliliği olması” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Derya öğretmenin sıkça farklı öğretim yöntemlerine yer verdiği, sürekli aynı uygulamaları tekrar etmediği gözlenmiştir. Derya öğretmen ön görüşme esnasında bu durumu şu ifadeler ile desteklemiştir; *“Yeni yeni stratejiler, yöntemler oluşturmaya çalışıyorum. Araştırıyorum, klasik aynı yöntemleri kullanmak artık yetmiyor.”* Derya öğretmenin farklı yöntemleri bir arada kullanmayı sıkça tercih ettiği ve tek bir yönteme bağımlı kalmadığı görülmüştür. Gözlem yapılan haftalar boyunca yöntemsel olarak kendini çok sık tekrar etmediği gözlenen Derya öğretmen ön görüşmede bu durum için şu ifadeleri kullanmıştır; *“Her yıl değişik yöntemler uygulamaya çalışıyorum. Yeni gördüğüm öğrendiğim yöntemler ile güncelleme yapıyorum. Her sınıf değişiyor sonuçta.”*

*Pedagojik dokümantasyon.* Derya Öğretmenin planlama ve etkinliklerin yürütülmesi boyutunda pedagojik dokümantasyona yer vermeye çalıştığı fark edilmiştir. Derya öğretmenin sınıfında panel hazırlama ve portfolyo oluşturmayı aktif olarak kullandığı gözlenmiştir. Panelleri genelde çocuklarla birlikte hazırladığı ya da çocukların öğrenme merkezlerinde oyun oynadığı anlarda dikkat çekecek şekilde sınıfın ortasında düzenlemelerini tamamladığı fark edilmiştir. Çocukların panel hazırlama sürecine çok ilgi gösterdiği ve kendi resimlerinin çıktısını görünce çok heyecanlandıkları görülmüştür. Derya öğretmenin iki farklı günde portfolyo için çocuklara etkinlik seçimi yaptırdığı ve kendi dosyalarına kaldırmalarını istediği

gözlenirken, araştırmacıya “*etkinlikleri seçtiriyorum hepsi aynı etkinliği koymak istemiyor mesela Azra en eksik etkinliğini seçmiş! sonra kendi gözlemlerimi, formlarımı ekliyorum. Ailelere sunacağız en sonda* (Derya Öğretmen, sınıf gözlemi,15 Nisan 2019).” şeklinde açıklama yapmıştır.

Derya öğretmenin etkinlikler sırasında ve çocukların oyunlarında sıkça fotoğraf çektiği, kendi çekemediği anlarda stajyerinden yardım istediği gözlenmiştir. Derya öğretmenin sınıfta kısa notlar almayı özellikle çocukların sohbetlerini takip ederken sıkça kullandığı görülmüştür. Gözlemlerini not alamadığı anlarda ve yoğun etkinlik yaptığı günlerde ise ara ara telefonu ile ses kaydı aldığı fark edilmiştir.

Derya öğretmenin panel oluşturma sürecinde çocuklardan çok geri dönüt aldığı görülürken, öğretmenin değerlendirme zamanlarında panel üzerinden günü tekrar edebildiği fark edilmiştir. Derya öğretmen pedagojik dokümantasyon için son görüşme sırasında şu ifadeleri kullanmıştır; “*Bir kere her yıl bir şekilde seminerlere gidiyorduk ama şimdiye kadar katıldığım en kapsamlı eğitim pedagojik dokümantasyondur. Sınıfta yaptığım işin görünür olması için bana çok katkısı oldu. Çocuklar, veli ne yaptık açıkça görsün diye çok güzel kullandım bu sene. Kendim kaçırdığım noktaları bile fark ettim bazen.*”

*Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitimi.* Öğretmenin sınıf yönetimi eğitiminde verilen planlama önerilerini sınıfına yansıtmaya çalıştığı gözlenmiştir. Planlama ve etkinlikleri uygulama aşamalarında çocuk merkezli uygulamalar yaptığı, önceden hazırlıklı olmayı çok önemseydiği fark edilmiştir. Güne başlama ve günü değerlendirme zamanlarını her gözlem gününde mutlaka yaptığı fark edilmiştir. Esnek planlama yapma, yedek etkinlikler bulundurma, etkinlikler arası geçişleri akıcı şekilde yapmaya yönelik önerileri uyguladığı gözlenmiştir. Sınıfa mutlaka planlama ve materyal olarak hazır geldiği, materyallerinde eksiklik olduğu nadir durumlarda da çocukları sürece katarak sınıftan uzak kalmadığı dikkat çekmiştir.

*Tema özeti.* Derya Öğretmenin plan-program etkinliklerine genel olarak bakıldığında sınıfa planlama ve materyal olarak hep hazırlıklı geldiği gözlenirken, öğretmen bunu çok önemseydiğini kendi de sıkça dile getirmiştir. Öğretmenin sınıfta uygulamalarda oldukça esnek olduğu görünürken, planlama ve plana hazırlık noktasında çok kesin çizgilere sahip olduğu, planladığı süreçlerin sorunsuz



yürümesi için okul içi ve dışında yoğun ön hazırlık yaptığı ve yardım aldığı görülmüştür. Bu durum çoğu zaman sınıfta görülen sorunları engellerken bazı durumlarda ise öğretmenin kendi içinde gerginlik yaşamasına ve bunu sınıfa yansıtabilmesine neden olabilmektedir. Genel olarak Derya Öğretmenin sıkça bütünleştirilmiş etkinliklere yer verdiği, sınıf rutinleri ve etkinlikler yürütülürken akıcı devam eden bir süreç olduğu gözlenmiştir. Yeni ve farklı yöntemleri kullanmaya açık olan öğretmenin, kendindeki eksikleri tespit etme ve geliştirmek adına çaba gösterdiği fark edilmiştir. Sınıfında pedagojik dokümantasyon uygulamalarına yer vermeye çalışan öğretmenin özellikle gözlem yapma, not alma ve fotoğraf çekmeyi sürekli kullandığı ve doğal akışta gerçekleştirdiği görülmüştür.

**Sınıf içi ilişkiler.** Veri analizine göre sınıf yönetiminin sınıf içi ilişkiler boyutunda/temasında Derya öğretmen için 3 ayrı kategori ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan kategoriler “öğretmen-çocuk iletişimi”, “olumlu sınıf iklimi oluşturma” ve “çocuklar arası iletişim” şeklindedir.

**Öğretmen çocuk iletişimi.** “Çocukların güvende ve rahat hissetmesi” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Derya öğretmenin sınıfında çocukların kendini rahat hissettiği ve herhangi bir sorun olduğunda çekinmeden öğretmenlerine başvurabildikleri gözlenmiştir. Derya öğretmen ön görüşme sırasında çocukları güven duymasıyla ilgili fikirlerini şu şekilde ifade etmiştir; “*Bir sorun olduğunda çocuk bilmeli ki bunu biz öğretmenimle ya da arkadaşım ile konuşarak çözeriz. Benim en çok sınıırım budur öğretmenim bana böyle bir uyarıda bulunur başka bir şey yaşamam yani başka bir şey başıma gelmez güveni vardır. Güvenirse iletişiminiz güçleniyor çekinmeden geliniz.*”

“Etkin dinleme” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Derya öğretmenin çocuklar ile doğru iletişim kurma, onları dinleyip anlamaya çalışma noktasında çaba sarf ettiği gözlenmiştir. Çocuklarla konuşurken başka işlerle ilgilenmediği, göz teması kurmaya çalıştığı ve çocukları geçiştirmeden iletişimi sürdürdüğü fark edilmiştir. Etkinliklerde tüm çocukların söz hakkı almasını sağlamaya çalıştığı, oylamalar ve sayışmacalar ile tüm çocukların fikirlerini alıp adaletli ve demokratik bir ortam oluşturduğu gözlenmiştir. Derya öğretmenin genelde çocuklara sabırla yaklaştığı gözlenirken son görüşme sırasında kendisi de bu durumu şöyle ifade etmiştir; “*Ben mümkün olduğu kadar sevgi ve sabırla yaklaşmaya çalışıyorum. Bekliyorum, fırsat veriyorum. Ben panik yapıp acele*

*ettikçe gergin davrandıkça onlarda ne yapacağını şaşırıyor, huzurları kaçıyor.*” Derya öğretmenin tüm gözlemler sırasında sınıfta çıkan sorunlara karşı oldukça sakin kalabildiği gözlenmiştir. Çocukların birbirine zarar vermesi durumu olmadığı sürece konuşarak çocuklarla iletişime devam ettiği ve süreci tamamladığı fark edilmiştir.

“Sabırlı ve sakin olma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Derya öğretmenin ön görüşme esnasında *“bazen sakin kalmakta zorlandığım problem durumları oluyor, çözüm bulamadığım durumlar...”* şeklinde görüş belirtmesine rağmen sınıf gözlemlerinde genelde sakin davrandığı gözlenmiştir. Öğretmenin etkinliklerin planlandığı gibi yürütülmesi için kendini zorladığı ve bu nedenle sakin gözükmediği anlar olduğu fakat bu durumu çocuklara yansıtmadığı fark edilmiştir.

“Adaletli olma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde öğretmenin çocuklar arasında ayırım yapmadan, etiketlemeler yapmadan eğitim sürecini yürüttüğü gözlenirken, öğretmenin bir oyun esnasında *“sadece güzel duranlar oynayacak”* diye arkadaşlarını uyaran çocuğu, *“hepimiz oynayabiliriz ama güzel duranlar ise beni daha iyi anlayabilirler* (Derya Öğretmen, sınıf gözlemi, 8 Mayıs 2019).” diye düzelttiği görülmüştür.

*Olumlu sınıf iklimi oluşturma.* “Çocuk merkezli olma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Derya öğretmenin sınıftaki tüm planlamalarını çocuk odaklı yaptığı görülmüştür. Çocukların aktif katılım sağlayabileceği etkinlikleri planlama ve uygulamaya dikkat ettiği gözlenmiştir. Son görüşme sırasında çocuk merkezi olabileme ile ilgili şu ifadeleri kullanmıştır; *“Benim için çocuk merkezli olmak bence eğitim olarak bakış açısını değiştirmek lazım kesinlikle. Bazı öğretmenler, zamanında bende yapıyordum, biz bunu biliyoruz bunu öğreteceğiz... Ben öğretmenim benim dediğim olur olmamalı. Odağa çocuğu almak zorundayız.”*

“Saygılı ve hoşgörülü davranma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Öğretmenin çoğu durumda çocuk gözıyla bakmaya çalıştığı, onlarla ortak paydada buluşmaya çalıştığı gözlenirken çocukları sorunlarını kendileri çözmeleri için sürekli teşvik etmesi dikkat çekmiştir. Çocuklara sorunları ilgili çözüm önerileri sunduğu ve kararı onlara bıraktığı bazen de *“ben karışmam, siz çözebilirsiniz aranızda* (Derya Öğretmen, sınıf gözlemi, 12 Mart 2019).” şeklinde onları yönlendirdiği görülmüştür.

*Çocuklar arası iletişim.* “Çocuklar arası olumlu iletişim” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Derya öğretmenin sınıfında çocuklar arası olumlu bir iletişim olduğu ve çocukların birbirinden haberdar olduğu, arkadaşlarını iyi tanıdıkları fark edilmiştir. Öğretmenin güne başlama zamanlarında çocukları konuştururken sınıfa çocuklar ile ilgili kısa bilgiler verdiği, yoklama yaparken kimin neden gelemediğini sınıfa açıkladığı gözlenmiştir.

“Akran desteği” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde çocukların zaman zaman kurallar ve etkinlikler ile ilgili birbirlerine küçük uyarılarda bulunduğu ve akran desteği verdikleri görülmüştür. Derya öğretmenin sınıfında yalnızca bir çocukla ilgili iletişim problemi olduğu gözlenmiştir. Gözleme gidilen süreçlerin büyük kısmında bu çocuğun sınıftan ayrı kalmayı tercih ettiği, sürekli kendi kendine söylenip, mutsuz görüldüğü ve kenarda oturmak istediği görülmüştür. Öğretmenin bu çocuğa müdahale etmediği fakat her etkinlik öncesinde katılması için davet ettiği fark edilirken, diğer çocukların bu çocukla iletişim kurmadığı ve yanına gitmedikleri dikkat çekmiştir.

*Pedagojik dokümantasyon.* Sınıfında Pedagojik dokümantasyon uygulayan Derya öğretmenin çocuk gözlemlemeyi ve kayıt tutmayı günlük rutini haline getirdiği görülmüştür. Çocukların farklı etkinlik anlarında ve serbest zamanlardaki davranışlarını uygulamalarını gözlemleyen öğretmenin bu gözlemleri çocuklar ile olan iletişiminde sıkça kullandığı, çocuklar ile ilgili fark ettiği küçük ayrıntıları karşılıklı iletişimlerine olumlu olarak yansıttığı fark edilmiştir. Örneğin gözlemleri esnasında sıkça ağaçlardan bahseden, arkadaşlarına farklı ağaç yaprakları getiren çocuğa, orman haftası etkinlikleri sırasında; “*Eren senin çok seveceğin bir etkinlik geliyor, bence bize çok güzel örnekler verebilirsin. Değil mi?* (Derya Öğretmen, sınıf gözlemi, 26 Mart 2019).” şeklinde ilgi alanlarının farkında olduğu mesajını vermiştir. Öğretmenin sözleri üzerine çocuğun çok mutlu olduğu ve gün boyu aynı keyifle etkinliklere katıldığı gözlenmiştir.

*Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitimi.* Çocukları tanıma ve anlama süreçlerini önemseyen öğretmenin çocuklarla sıcak ilişkiler kurduğu gözlenmiştir. Öğretmenin sınıf yönetimi eğitiminde üzerinde durulduğu gibi sınıfta olumlu bir iklim oluşturduğu, çocuklara sevgiyle ve empatiyle yaklaştığı görülmüştür. Sınıfta çocuklarla yetişkin gibi iletişim kuran aynı zamanda sık sık onlarla şakalaşan bir öğretmen olduğu gözlenmiştir.

*Tema özeti.* Derya öğretmen genel olarak çok disiplinli ve otoriter bir öğretmen görünümüne sahip olsa da sınıfta sıklıkla çocuklarla şakalaştığı, onları şaşırtmaya çalıştığı ve çok doğal bir şekilde oyunlarına katıldığı görülmüştür. Derya Öğretmenin mesleki deneyiminin fazla olmasına dinamik bir kişiliğe sahip olmasının, çocuklarla iyi iletişim kurmasını desteklediği gözlenmiştir. Öğretmenin çocuklara tecrübesinin verdiği sakinlikle yaklaşması, sınıfta olağanüstü bir durum olduğunda bile büyük bir panik yaşamaması çok büyük bir artı oluştururken çok araştıran, merak eden, çocukların oyunlarına katılırken onlar kadar eğlenen, hareketli bir öğretmen olabilmesi günümüz çocuklarına daha etkili bir şekilde hitap etmesine destek sağlamıştır. Ayrıca Öğretmenin çocuk edebiyatına çok ilgili olması ve Türkçe-dil etkinlikleri için hep hazırlıklı ve ilgi çekici materyaller ile sınıfında bulunan çocuklarında kitap okuma etkinliklerini çok ciddiye almasını sağlamıştır. Öğretmenin o gün kullanacağı kitap olmasa bile masasında hep farklı kitaplar bulundurduğu, çocukların ilgisini çekip sorduklarında ise onlar ile ciddi sohbetler yaptığı görülmüştür. Aileler, okul yönetimi ve meslektaşları ile iletişimde daha kesin çizgileri olan ve sert bir imaj çizen Derya Öğretmenin çocuklar ile iletişiminin oldukça iyi olduğu ve çocuklara çok empatik yaklaştığı görülmüştür.

**Zaman yönetimi.** Veri analizine göre sınıf yönetiminin zaman yönetimi boyutunda/temasında Derya öğretmen için 3 ayrı kategori ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan kategoriler “eğitsel zamanın planlanması-kullanımı”, “çocukları süreçle ilgili bilgilendirme” ve “etkinlik sürecinin sürekliliği” şeklindedir.

*Eğitsel zamanın planlanması-kullanımı.* “Etkinlikte zamanı planlama” ve “Zaman kaybı yaşama” alt kategorilerine ilişkin kodlar incelendiğinde Derya öğretmenin sınıfında zaman zaman etkinlik sürelerinin uzadığı veya etkinliklerin çok erken bittiği gözlenmiştir. Öğretmenin planlama sürecinde etkinlikleri bütünleştirmesine ve etkinlikler arası geçişleri planlamasına rağmen bu zaman kaybını önleyemediği fark edilmiştir. Öğretmen son görüşme sırasında bu gözlemleri destekleyen şu ifadeleri kullanmıştır; “Benim en çok zorlandığım noktalardan biri zaman yönetimi. Akşam oturup bir sonraki günü planlarken yazdığın şeyin uzunluğu önemli olmuyor içerik önemli oluyor. Sayfalarca yazıp 10 dakikada bitirdiğin etkinlikler de olabiliyor. Demek ki bir yerde hata yapıyorum diyorsun sonra bu tecrübelerinden faydalanarak zamanı planlıyorsunuz bazen öyle şeyler yaşıyorsun ki kısa süre verdim çocuklara biraz daha zaman vereyim

*gerekirse diğer etkinliği iptal edeyim çünkü çocuklar o an o etkinlikten beklediğinden fazla verim alıyorlar ona göre zaman planlamamı değiştiriyorsun.”*

Derya öğretmenin çoğunlukla sınıfa materyallerini hazırlayıp geldiği gözlenirken, nadiren hazırlığı eksik olduğu zaman da çocuklardan yardım alarak, onları sürece kattığı, zaman kaybını ve çocukların boş kalmasını engellediği fark edilmiştir. Derya öğretmenin çocukların ihtiyaçlarına göre zamanı planlamada ise etkili olduğu ve uygulamalarında çocuk odaklı çalıştığı gözlenmiştir. Sınıfa hazırlıklı gelme ve o gün ne yapacağını bilmeye önem verdiği görülürken, çoğu zaman yedekli bir şekilde tüm materyalleri ile hazır halde güne başladığı fark edilmiştir.

*Çocukları süreçle ilgili bilgilendirme.* “Önceden bilgilendirme/açıklama yapma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Derya öğretmenin çocuklara sıkça süreçle ilgili açıklamalar yaptığı, yapılan uygulamanın devamında ne yapılacağını önceden aktardığı görülmektedir. Özellikle etkinlik girişlerinde açık ve anlaşılır açıklamalar yaptığı, çocukların dikkatinin dağıldığı durumlarda da sonraki etkinlikleri hatırlatıp onları motive ettiği fark edilmiştir. Derya öğretmenin bu konuyla ilgili son görüşmedeki ifadeleri şu şekildedir; “*Bazen şöyle yapıyorum süreci anlatıyorum çocuklar biz bugün şunu şunu yapacağız, sıralama şu şekilde birbirini takip edecek. Çocuk ne yapacağını bildiği zaman o etkinlikte sıkılsa bile aa şunu yapacaktık diye heyecanla bekleyebiliyor. Ya da rahat hissediyor, bunu da yapacağız, sonra şu, sonra bitecek diye...*”

“Güne başlama zamanı” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Derya öğretmenin her gün güne başlama zamanını mutlaka yaptığı ve çocuklara o gün neler planladığını anlattığı gözlenmiştir. Çoğu zaman tüm çocukların toplanmasını beklemek ve etkinliklerde bölünmeyi engellemek için de güne başlama zamanında çocuklar ile sohbet ettiği, zamanı doldurduğu görülmüştür. Derya öğretmenin güne başlama zamanında mutlaka çocukların fikirlerini aldığı ve zaman zaman uygulamada bu fikirler doğrultusunda değişiklikler yaptığı, çocukların çok hevesle istediği, merak ettiği etkinlikleri öne çekebildiği dikkat çekmiştir. Derya öğretmenin etkinlik sonralarında veya aralarında kalan vakitleri değerlendirebilmek için geçici merkezleri kullandığı gözlenmiştir. Çocukların boş kaldığını fark ettiği anlarda hızlıca bir oyun, ekstra etkinlik ekleyerek problemleri önlemeye çalıştığı fark edilmiştir.

*Etkinlik sürecinin sürekliliği.* “Etkinlikler arası geçişler” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde öğretmenin etkinlikler arası geçişleri çok akıcı bir şekilde sağladığı ve bu konuda sorun yaşamadığı gözlenmiştir. Genelde planlamasını bir hikâye kitabını tema alarak oluşturan öğretmenin kitaptaki kahramanları, mekanları kullandığı veya hikâyeyi oyunlaştırarak geçişleri sağladığı görülmüştür. Yeni bir oyuna geçmeden mutlaka sevdiği oyunlar ile sürece başladığı bu şekilde dikkat çekmek için fazladan vakit harcamadığı gözlenmiştir. Sınıfta etkinlikler arası geçişlerin çok yumuşak şekilde gerçekleşmesi dikkat çekmektedir. Derya öğretmenin yalnızca bir gün etkinlikleri arası geçişleri planlamadığı ve kesik kesik uygulamalar yaptığı gözlenmiştir.

“Sınıf rutinleri(zaman)” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Derya öğretmenin sınıfta rutin olarak çocukları belli bir düzende oturarak etkinliklere başladığı, hatta çocukların sınıfa geldiklerinde veya geçiş etkinliklerinde sandalyelerini alıp bu oturma düzeninde öğretmeni bekledikleri gözlenmiştir. Bunun yanı sıra sınıfın toplanması için kullandıkları bir toplanma şarkısı olduğu ve öğretmen bu şarkıyı açtığı anda, şarkı tamamlanana kadar çocukların oyuncakları topladığı fark edilmiştir. Öğretmenin ayrıca sınıf dışına çıkılan her aktivitede (yemekhane, bahçe veya oyun salonuna gitme) çocukların bir arkadaşları ile el ele tutuşarak kapıda sıra oluşturmasını beklediği, çocukların da genelde hızlıca bu sırayı oluşturup bekledikleri görülmüştür.

*Pedagojik dokümantasyon.* Zaman yönetiminde sorun yaşayan öğretmenin pedagojik dokümantasyon uygulamalarını bu boyutta etkili kullanmadığı gözlenmiştir. Öğretmenin sık sık zaman sorunu yaşamaması ve etkinlikleri bitirme hassasiyeti pedagojik dokümantasyonda vurgulanan çocuk merkezli sürece ters düşmektedir. Öğretmenin çocukların ilgisi doğrultusunda etkinliklerde değişiklikler yapmaya çalıştığı fakat önceden yaptığı planlamanın bozulmasını ya da eksik kalmasını çok tercih etmediği fark edilmiştir. Derya öğretmenin sınıfta zaman kaybı yaşadığını, zamanı planlayamadığını düşündüğü anların, çocukların sürece aktif olarak katıldığı ve süreci devam ettirmek istediği anlar olduğunu fark etmediği gözlenmiştir.

*Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitimi.* Derya öğretmenin sınıf yönetimi eğitiminde önerilen etkinlikler arası geçiş uygulamalarına sıkça yer verdiği gözlenmiştir. Geçişleri akıcı şekilde planlamasına rağmen zamanlama konusunda

problemler yaşayan öğretmenlerin planda yazan her şeyi tam olarak uygulamaya çalışma stresini sürece çok yansıttığı gözlenmiştir. Akıcı geçişler yaptığı etkinliklerde sorun yaşamazken çocukların sıkça tekrar etmek istediği, her çocuğun bireysel katılımını gerektiren etkinliklere yeterli zamanı ayırmadığı fark edilmiştir.

**Tema özeti.** Derya öğretmenin zaman yönetimi sürecine genel olarak bakıldığında öğretmenin en çok problem yaşadığı boyutun zaman yönetimi olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmenin çocuk merkezli planlamalar yapmasına ve geçiş etkinliklerinde etkili olmasına rağmen, sıkça etkinlik süresinin çok uzaması veya erkenden bitmesi sorunlarını yaşadığı fark edilmiştir. Öğretmenin mesleki tecrübesi ve sakinliği ile bu zaman problemlerini merkezlere yönlendirme, sevdikleri bir etkinliği tekrar etme, yedek etkinlik planlarını uygulama gibi çözümler ile tolere etmeye çalıştığı gözlenmiştir. Öğretmenin zaman sorunu yaşadığı çoğu günde zengin içerikli, çok yönlü, bütünleştirilmiş etkinlikleri içeren ve bir tema çerçevesinde oluşturulmuş planlara sahip olduğu gözlenirken, çocukların ilgisini çok fazla çeken ve eğlendikleri etkinliklerin beklenmedik bir şekilde sürecin uzamasına ve Derya öğretmenin zaman kaybı yaşadığını düşünmesine neden olduğu dikkat çekmiştir. Öğretmenin çocukların ilgisi doğrultusunda etkinlikleri sürdürmeye çalışırken bir yandan da plandaki tüm etkinlikleri yetiştirmeye çalışmasının zamanlama ile ilgili sorun yaşamasına neden olduğu gözlenmiştir. Bunun dışında Derya öğretmenin sınıf rutinleri ve etkinlikler arası geçişleri oldukça etkili kullandığı görülürken, öğretmenin çocukların boş kaldığı bir anı hızlıca onları toparlayacak bir etkinlik veya oyunla doldurabildiği, bu şekilde zaman kayıplarının çoğunun sorunsuz atlatılmasını sağladığı fark edilmiştir.

**Davranış yönetimi.** Veri analizine göre sınıf yönetiminin davranış yönetimi boyutunda/temasında Derya öğretmen için 3 ayrı kategori ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan kategoriler “disiplin” “kurallar” ve “rutinler” ve şeklindedir.

**Disiplin.** “Olumlu davranış tepkileri kullanma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Derya öğretmenin problem davranışların çözümü için uygulamaları incelendiğinde, genelde problemleri konuşarak çözmeye çalışması dikkat çekmiştir. Tek bir çocuğa ya da olaya odaklanmayıp tüm çocuklara fayda sağlayacak çözümler aradığı ve problem çıkacağını hissettiği anlarda çocuklardan yardım isteyerek dikkatlerini başka bir yöne çektiği gözlenmiştir. Örneğin liseden

gelen stajyerin olmadığı bir günde öğretmen masaları yerleştirirken çocukların sandalye kavgası yaptığı ve iki çocuğun birbirini itmeye başladığını fark ettiğinde çocuklardan birini *“Çocuklar bugün öğretmen ablamız yok hadi bana yardımcı olun”* diyerek yanına çağırdı ve boyaları dağıtmasını istedi. Derya öğretmenin çocukların öğretmen desteği olmadan sorunlarını çözebilmelerini beklediği, genelde ilk olarak uzaktan gözlemlendiği fark edilmiştir. Derya öğretmenin problem davranışlar karşısında kısa sözel uyarıları ve jest-mimikle uyardığı sıkça kullandığı gözlenmiştir. Ayrıca hiçbir şey söylemeyip yalnızca çocuğun ismini söyleyerek uyarı verdiği durumlar olduğu da görülmüştür. Derya öğretmen ön görüşmede bunu şu şekilde ifade etmiştir; *“Ben şu tekniği çok kullanıyorum sınıf yönetimini bozan bir çocuk olduğunda öncelikle ismini söylüyorum sonra bir diyorum tekrar yaparsa iki diyorum ikide kalıyor ve tekrar etmiyor 3 olmuyor bu çok işe yarıyor.”* Derya öğretmenin çocuklara uyarılarının genelde problem odaklı, davranışsal uyarılar olduğu gözlenirken, yalnızca bir kere arkadaşına zarar veren çocuğa *“lütfen hemen arkadaşlarında uzaklaş, kimseyi rahatsız etmeni istemiyorum”* ifadeleri ile sesini yükseltmesi dışında çocuklara hiç öfkeyle bağırmadığı fark edilmiştir. Derya öğretmenin son görüşmede *“Problemi çözmek için yeni yollar aramak zorunda kalıyorsun bu problemi yaşamış öğretmenler neler yapıyor diye eylem araştırması yapıyorsun, arkadaşlarına ve rehber öğretmene soruyorsun.”* ifadeleri ile meslektaş desteği almayı önemseyemediğini belirtmesine rağmen sınıf gözlemlerinde meslektaşları ile bu tür bir iletişime girdiği fark edilmemiştir. Derya öğretmenin ön görüşme sırasında ailelerden çocuğu tanıma noktasında destek aldığını belirttiği fark edilmiştir. Problem durumlarında sınıf dışından ilk olarak aileye ulaşarak çözüm bulmaya çalıştığı gözlenen Derya öğretmen son görüşme sırasında *“Ailelerden çocuklarını anlatan onların gözünden mektuplar istiyorum bir de benim gözlemlerimi karşılaştırıyorum. Aile çocuğunu gerçekten ne kadar tanıyor ben ne kadar görmüşüm şeklinde çocuğun problem olabilecek durumları aslında çıkıyor ortaya.”* ifadelerini kullanmıştır.

“Olumsuz davranış tepkileri kullanma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Derya öğretmenin sınıfında sert cezaları kullanmadığı gözlenirken, sorunlar karşısında verdiği en sert tepkinin çocuğu kısa süreliğine etkinlikten mahrum bırakmak olduğu dikkat çekmiştir. Örneğin; yemekhaneye gitmek için girilen sırada en öne geçme kavgası yapan çocukları sıranın en arkasında aldığı



veya etkinlik esnasında sırasını beklemeyip arkadaşını rahatsız eden çocuğu *“sabırla beklemediğin için bu tur maalesef katılamayacaksın”* diyerek bir tur oyuna katmadığı görülmüştür. Derya öğretmenin problem davranışlar karşısında sıkça görmezden gelmeyi ve olay devam ediyorsa çocukla birebir konuşmayı tercih ettiği gözlenmiştir. Fakat öğretmenin zaman zaman çocukları yüksek ve sert bir sesle uarmayı tercih etmesi dikkat çekmiştir. Öğretmenin özellikle çocukların kendine veya başkasına zarar vereceğini düşündüğü (sandalyede kaykılma, masadan atlama, merdivende koşma, sırada arkadaşını itme vb.) durumlarda mutlaka sesini yükselterek müdahale ettiği gözlenmiştir.

“Çocuk merkezli çözümler kullanma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Derya öğretmenin sınıfta olabilecek olumsuzlukları önlemek için sıkça planlama yaptığı ve çocuklar ile konuştuğu gözlenmiştir. Etkinlikler öncesinde mutlaka ihtiyaç molası verdiği, sınıfta bulunan özel gereksinimli çocuk ile ilgili sınıfı önceden bilgilendirdiği, problem yaşayabilecek ve etkinlikte zorlanabilecek çocukların yerlerini değiştirdiği, çocukların aynı sürede tamamlayamayacağını tahmin ettiği etkinliklerde yedek planlamalar yaptığı fark edilmiştir. Çocukların boş kalmamasına dikkat ettiği gözlenirken ön görüşme sırasında *“Zaten çocuğun başka bir şeyle ilgilenecek fırsatı kalmayabiliyor, çocuk süreçte birebir eğlendiği öğrendiği için başka bir şeye fırsatı kalmıyor. Ne arkadaşını rahatsız edebiliyor ne oyuncak fırlatıyor her şeyi amacına uygun yapıyor” ifadeleri ile bunu neden yaptığını açıklamıştır.* Derya öğretmenin çocuğu tanımaya ilişkin ön görüşme sırasında *“her yıl değişen bir çocuk grubu var önce hepsini baştan tanımam çözmem gerekiyor”* ifadelerini kullanarak, bunu önemseydiğini belirttiği görülmüştür. Öğretmenin aynı şekilde son görüşme sırasında da *“benim çocuğu tanımam önemli ona göre planlıyorum her şeyi, çocuğun davranışlarını değerlendirirken diyorum ki bu çocuk bunu yapar ya da yapmaz.”* ifadeleri ile bunu desteklediği fark edilmiştir.

“Sınıf kontrolünü sağlayabilme” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Derya öğretmenin sınıfında büyük sorunlar yaşanmadığı ve öğretmenin genelde kontrolü kaybetmediği görülmüştür. Öğretmenin sınıfta duruma hâkim olduğunu hissettirdiği, karmaşa olabilecek durumlarda da sakince süreci yürütebildiği fark edilmiştir. Örneğin tüm okulun katıldığı spor saati sırasında, tüm sınıflarda küçük bir karışıklık yaşanırken Derya öğretmenin sınıfındaki çocukların, kalabalık arasına

sırayla gittiği ve öğretmenleriyle sessizce karışıklığın geçmesini bekledikleri gözlenmiştir. Derya öğretmenin son görüşme sırasında “17. Yılımı çalışıyorum tamam ben yeterliyim deyip öyle şeylerle karşılaşıyorum ki ben ne yapacağım diye zorlandığım farklı durumlar farklı çocuklar oluyor. Her şey düzgün olması gerekirken bir bakıyorsun kontrolün gitmiş.” ifadelerini kullanarak zaman zaman sınıfta kontrolü kaybedebildiğini belirttiği görülmüştür. Sınıf gözlemlerinde öğretmenin tamamen sınıf kontrolünü kaybettiği bir durum gözlenmezken, yalnızca bir gün sınıfa tamircilerin gelmesi ve sınıfta gürültülü aletler çalışmalarını nedeniyle öğretmenin etkinliği sürdürme çabasının yetersiz kaldığı ve çocukların süreçten kopmasını engelleyemediği fark edilmiştir.

*Kurallar.* “Kuralları önceden belirleme” ve “kuralları çocuklarla birlikte belirleme” alt kategorilerine ilişkin kodlar incelendiğinde Derya öğretmenin ön görüşme sırasında tüm kuralları sene başında ve çocuklar ile birlikte belirlediklerini ifade ettiği görülürken, gözlemler sırasında da yeni bir kural oluşturmadıkları var olan bu kuralları sürdürdükleri fark edilmiştir. Derya öğretmenin ara ara çocuklara “kuralımız neyd” ifadesi ile kuralları hatırlattığı gözlenmiştir. Çocuğun kendi sınırlarını bilmesine önem verdiği ve bu kural hatırlatma davranışını yapmadan önce bir müddet beklediği, çocuklara zaman tanıdığı fark edilmiştir.

*Rutinler.* “Toplanma etkinlikleri kullanma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Derya öğretmenin müzikle toplanmayı sürekli kullandığı ve etkinlik geçişlerinde veya yemek saati geldiğinde, sene başında seçtikleri sınıfı toplama müziğini açtığı ve hiçbir şey söylemesine gerek kalmadan çocukların sınıfı topladığı gözlenmiştir. “Oturma düzeni oluşturma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Derya öğretmenin etkinlikler için belirlediği bir “u” şeklinde oturma düzeni olduğu ve çocukların öğretmen müdahale etmeden hızlıca sandalyelerini alıp bu düzende oturdukları gözlenmiştir. “Sıra sistemi oluşturma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde ise aynı şekilde öğretmenin sınıf dışına çıkarken belirlediği bir sıraya girme rutini olduğu ve çocukların müdahalesiz hemen sıraya girdikleri görülmüştür.

*Pedagojik dokümantasyon.* Derya öğretmenin pedagojik dokümantasyon kapsamında yaptığı gözlemlerin çocukları tanıma ve anlama sürecinde ona yol gösterici olduğu ve çocukların problem davranışlarının çoğu ile ilgili önceden önlem almaya çalıştığı gözlenmiştir. Dokümantasyon süreçlerinde öğretmenin

çocuklar ile sıkça iletişime geçtiği, fikirlerini aldığı ve çocuklar süreçte aktif olduğu müddetçe sınıfta oluşan karışıklığı göz ardı edebildiği görülmüştür. Öğretmenin bu şekilde olumsuz davranışlara odaklanmak yerine çocuklara odaklandığı ve sık sık uyarıda bulunmak zorunda kalmadığı fark edilmiştir. Eğitim sürecinde aktif rol alan çocukların daha üretken olduğu ve problem davranış sayılarının daha az olduğu gözlenmiştir.

*Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitimi.* Derya öğretmenin sınıf yönetimi eğitiminde davranış problemlerini çözme adına vurgulanan çocukları tanımaya çalışma ve problemlerin nedenini bularak çözüm yolu arama yollarını sıkça kullandığı gözlenmiştir. Gözlem yaparak çocuklar ile ilgili ayrıntılı bilgi sahibi olurken, çocukların problem davranışlarını her çocuk özelinde ayrı yollar ile yaklaşarak çözmeye çalışmaktadır. Örneğin etkinliklere katılmayı tercih etmeyen ve öğretmenin gözlemler sonucu müdahale edildiğinde agresifleştiğini gördüğü çocuğun davranışlarını uzaktan takip ettiği gözlenirken, uyarıya ve hatırlatmalara ihtiyaç duyan çocuğa zaman zaman küçük hatırlatmalar yaptığı fark edilmiştir.

*Tema özeti.* Derya öğretmenin davranış yönetimi boyutunda sınıf rutinleri ve kuralları sene başında, çocuklar ile belirlemesinin önemini görüşmelerde özellikle belirttiği ve sınıf gözlemlerinde de bu durumun olumlu etkilerini kullandığı fark edilmiştir. Sınıfa gözlem yapma ve çocukları takip noktasında hassas olduğu gözlenen öğretmenin, çoğu sorunda çocukları dinleyerek, konuşarak çözüme ulaştığı görülmektedir. Derya öğretmenin sert cezalar ve ödüllendirme sistemi kullanmayı tercih etmediği, çocuklar için kullandığı en sert tepkinin kısa süreliğine ara vermesini istemek olduğu gözlenmiştir. Sınıfta çok sık sesini yükseltmeyi tercih etmediği fakat çocukların fiziksel olarak zarar göreceğini fark ettiği durumlarda ani bir tepki olarak sesinin yükseldiği fark edilmiştir.

**Nicel bulgular.** Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğine verilen cevapların analizinde ön-test ve son-test için standart sapma, z puanı hesaplaması yapılmıştır.

Tablo 4

*Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Ön Test ve Son Test Ölçek*

*Puanlarının Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Derya Öğretmenin z Puanları*

Ölçek	N	$\bar{X}$	S	Derya Öğretmen	
				Test Puanları	z
Ön test	6	165,1667	2,4013	165	-0,06940
Son test	6	179,8333	2,3166	183	1,36694

Tablo 4 'te çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin ön test ve son test puan ortalamaları ve Derya Öğretmenin test puanları, z puanları verilmiştir. Toplam puan karşılaştırılması için puanların standartlaştırılması z puanlarının hesaplanması ile sağlanmıştır. Derya öğretmenin ön test için z puanı ( $z=-0,06940$ ) olarak hesaplanmıştır. Derya öğretmenin son test için ise z puanı ( $z=-1,36694$ ) olarak hesaplanmıştır. Ön test puanlarına bakıldığında Derya öğretmenin ön test puanının, çalışma grubu ortalamasının  $0,06940$  standart sapma altında bir değere sahip olduğu görülmektedir. Son test puanlarına bakıldığında ise Derya öğretmenin son test puanının, çalışma grubu ortalamasının  $1,36694$  standart sapma üzerinde bir değere sahip olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda Derya öğretmenin Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitimi ve Pedagojik Dokümantasyon eğitimi öncesinde çalışma grubu ortalaması altında olan sınıf yönetimi beceri puanlarının uygulama sonrası çalışma grubu ortalamasının üzerinde yer aldığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenin aldığı eğitimler ve uygulamalar sonrasında sınıf yönetimi beceri puanlarının arttığı görülmektedir.

Derya öğretmene ilişkin verilerin incelenmesi sonucunda nicel veri analizinde ortaya çıkan ön-test ve son-test arasındaki olumlu farkın, nitel boyutta ortaya çıkan olumlu değişimleri destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Öğretmenin katıldığı iki farklı eğitimin, başlangıçta çalışma grubu ortalamasının altında bir sınıf yönetimi beceri puanına sahip olan öğretmenin, süreç sonucunda çalışma grubu ortalamasının üzerinde bir sınıf yönetimi beceri puanı almasına katkı sağladığı düşünülebilir.

**Vaka Özeti.** Derya öğretmenin sınıfında yapılan gözlemler, uygulama öncesi ve sonrasındaki görüşmeler ve öğretmenlerin günlük eğitim planlarından elde edilen veriler sonucunda öğretmenin sınıf yönetiminin plan-program etkinlikleri boyutunda çok aktif olduğu, sınıfa planlı gelme, çocuk merkezli planlama yapma, farklı yöntem-teknik kullanımıyla ilgili olumlu geri-dönütler verdiği

gözlenmiştir. Sınıfta ne yaptığını bilen sürece hâkim bir öğretmen profili çizen Derya öğretmenin, sınıfa hazırlıklı gelmeye özen göstermesi ve çocuk ihtiyaçlarını sürekli takip etmesinin davranışlarına yansıdığı ve kendine güvenle süreci yönettiği gözlenmiştir.

Öğretmenin sınıfının büyüklük, ısı ve ışık durumu noktalarında olumlu fiziksel özellikleri olmasına rağmen, materyal ve mobilyalar noktasında gelişime ve desteklenmeye ihtiyacı vardır. Öğretmen sınıfın eksik yönlerini yaptığı fiziksel düzenlemeler ve merkezleri planlama ile tolere etmeye ve sıkça geçici merkezler oluşturarak sınıfı güncel tutmaya çalışmaktadır. Fakat öğretmen merkezler arası geçişleri planlamadığı için bazı zamanlarda aynı merkezde yığılmalar oluşmaktadır. Öğretmen, uygulama öncesi aldığı uygulamalı sınıf yönetimi eğitiminde gösterilen öğrenme merkezleri uygulamalarını sınıfına yansıtmak istediğini dile getirmesine rağmen, dönem ortası olması nedeniyle merkezler arası geçişler ve merkezlerin tanıtımı ile ilgili uygulamalara yer vermemiştir.

Derya öğretmenin davranış yönetimi sürecini çocukları tanıma ve gözlem üzerine planladığı, çocukları hiçbir zaman kişisel olarak yargılamadığı dikkat çekmiştir. Sınıfta kuralların ve rutinlerin uygulanmasının faydaları az sorun çıkması şeklinde kendini göstermektedir. Öğretmenin olaylara tepkisel yaklaşmayıp, müdahaleden önce bir müddet gözlem yapmayı tercih etmektedir. Sınıf içi ilişkiler kuvvetlidir ve konuşarak sorunları çözmeye çalışma ön plandadır Öğretmenin her çocukla ilgili ayrıntılara dikkat etmeye hepsiyle kısa sohbetler yapmaya önem vermesi ön plana çıkarken bu durumun öğretmen-çocuk ve çocuk-çocuk iletişiminin etkili olmasını desteklediği fark edilmiştir.

Derya öğretmenin sınıf yönetiminin zaman yönetimi boyutunda zorlanmakta ve etkinliklerin zaman planlaması noktasında sorunlar yaşamaktadır. Öğretmenin sınıfa hazırlıklı gitmesine rağmen zaman yetmemesi veya boş zaman kalması problemini sıkça yaşaması dikkat çekmektedir. Öğretmenin bu durumun farkında olduğu ve kendini yetersiz bulduğunu belirttiği fark edilmiştir. Zamanlama ile ilgili sorunlar yaşamasına rağmen mesleki tecrübesi ve sakinliği ile çoğu zaman herhangi bir problem durumu oluşmadan süreci toparlayabilmektedir.

Derya öğretmen sınıfında tüm pedagojik dokümantasyon araçlarını kullanmasa bile sıkça panel hazırlamakta ve çocuk portfolyosu oluşturmaya önem

vermektedir. Dokümantasyon süreçlerinden gözlem yapma ve kayıt tutmayı etkin şekilde yürütmekte, süreç sonunda çocuklarla değerlendirme yapmaya dikkat etmektedir. Gözlem sürecini etkin kullanmasının özellikle planlama ve davranış yönetimi boyutlarında öğretmeni desteklediği, çocukları tanıma ve anlama noktasında öğretmene zengin veri sağladığı ifade dileyebilir. Öğretmenin süreç öncesinde sınıfta rutin olarak çektiği fotoğrafları bir değerlendirme sürecinde kullanmanın hiç aklına gelmeyeceğini belirttiği ve dokümantasyon yapmanın süreci net olarak görebilmesini sağladığını söylemesi dikkat çekmiştir.

**Vaka analizi-2 Bahar öğretmen.** Bahar öğretmen 35 yaşındadır. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programından 2006 yılında mezun olmuştur. Ayrıca çalışmanın yürütüldüğü dönemde (2018-2019) Anadolu Üniversitesinde Karakter ve Değerler Eğitimi alanında yüksek lisans eğitimini sürdürmektedir. Lisans eğitimi esnasında da öğretmenlik tecrübesi bulunan Bahar Öğretmen meslekte 15. yılını tamamlamaktadır. Meslek hayatı boyunca Doğu Karadeniz bölgesinde yer alan büyükşehirlerden birinde, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir bağımsız anaokulunda ve 2 farklı anasınıfında çalışmıştır. Çalışmakta olduğu ilçe merkezinde yer alan anasınıfında 4 yıldır görevine devam etmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının hizmet içi eğitimler kapsamında düzenlediği drama semineri, yeni program tanıtım eğitimi, sınıf yönetimi kursuna katılmıştır. Bunların dışında Araştırmacı tarafından planlanan Uygulamalı sınıf yönetimi eğitimine katılmıştır.

Bahar öğretmen sürekli güler yüzlü, neşeli ve esprili bir kişiliğe sahiptir ve bunu eğitim sürecine yansıtmaktadır. Sınıfta karşılaştığı olumlu -olumsuz olaylara pozitif yaklaşan, zorlayıcı durumlarda dahi çok gergin bir profil çizmeyen bir öğretmendir. Çocukları oldukça iyi tanımakta ve gözlemlediği özellikleri doğrultusunda onlarla sıkça şakalaşmakta ve yumuşak bir dille düzeltilmesi istediği davranışları belirtmektedir. Sınıftaki çocukların öğretmenle arkadaş gibi iletişim kurabildiği, neşeli bir sınıf ortamı vardır. Öğretmenin çok hareketli, kıpır kıpır yapısı yaptığı etkinliklere yansımakta, genelde çocukların sıkıldığı durumlar olmamaktadır. Bahar öğretmen serbest oyunlar esnasında da sıkça çocuklarla oyunlara katılıp onlarla samimi sohbetler etmektedir.

**Bahar öğretmenin okulu ve sınıfı.** Bahar öğretmenin çalışmakta olduğu anasınıfı, merkezi ilçelerden birinde yer alan ve yakın çevresinde çok okul

olmayan bir okuldur. Bu nedenle tüm sınıflarda en az 20 çocuk bulunmaktadır. Okulda 4 okul öncesi öğretmeni görev yapmaktadır, 2 derslik bulunmakta ve ikili eğitim yürütülmektedir. Okulun ayrı bir binası yoktur ilkokulun giriş kattaki bir bölümü kapısı ayrılarak anasınıfına dönüştürülmüştür. İlkokula ait olan beton zeminli bahçeyi ortak kullanan anasınıfı, 2 geniş sınıfa ve yemekhaneye sahiptir. Okulun bulunduğu bölge eski bir yerleşim yeridir ve orta sosyo-ekonomik düzeyde ailelerin ikamet ettiği bir bölgedir. Sınıflarda benzer çocuk profilleri bulunmaktadır. Bahar öğretmenin sınıfı, okulun giriş katında yer alan iki sınıftan biri olan “saygı sınıfı”dır ve büyük yaş grubu olarak tanımlanan, 60-66 aylık çocuklar ile öğlenci olarak eğitime devam etmektedirler. Bahar öğretmenin sınıfında 14 erkek, 12 kız olmak üzere 26 çocuk bulunmaktadır. Sınıfında özel gereksinimli çocuk yoktur.

***Bahar Öğretmenin sınıfında bir gün.*** Bahar öğretmenin sınıfında geçen bir gün; sınıfta yapılan gözlemler, uygulama öncesi ve sonrasındaki görüşmeler ve öğretmenlerin günlük eğitim planlarından elde edilen veriler bağlamında sınıf yönetiminin fiziksel düzenleme, plan-program etkinlikleri, sınıf içi ilişkiler, zaman yönetimi ve davranış yönetimi olarak sıralan beş boyutu altında sunulmuştur.

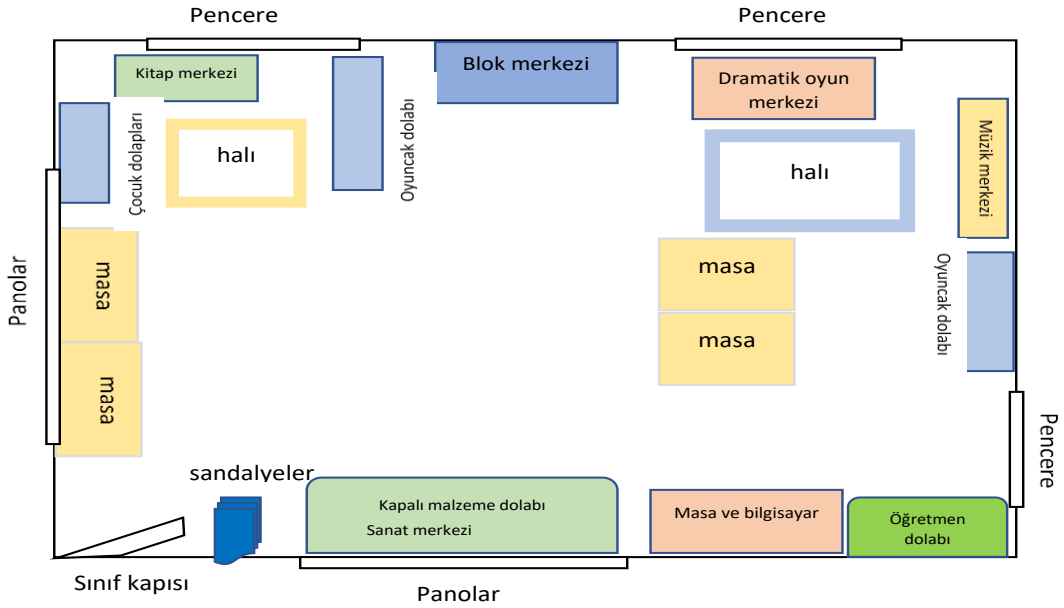
***Fiziki ortam.*** Veri analizine göre sınıf yönetiminin fiziksel düzenleme boyutunda/temasında iki kategori oluşmuştur. Bu kategoriler: “fiziki alan kullanımı” ve “öğrenme merkezleri” şeklindedir.

***Fiziki alan kullanımı.*** “Olumlu fiziksel koşullar” alt kategorisine ait gözlem verilerine göre Bahar öğretmenin sınıfının geniş bir sınıf olduğu ve yeterli miktarda dolap, etkinlik masası, materyal ve oyuncuğa sahip olduğu gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenin sınıfta bireysel olarak kullanabileceği bilgisayar, fotokopi makinesi ve projeksiyon sistemi olduğu fark edilmiştir. Bahar öğretmen gözlemler sırasında araştırmacı ile projeksiyonun bozuk olduğu ve sık kullanmadıkları için de yaptırmadıkları bilgisini paylaşmıştır. Bahar öğretmenin sınıfının, okulun öğleden sonra güneş gelmeyen bir cephesinde olduğu için yeterli ışık alan aydınlık bir ortama sahip olmadığı gözlenmiştir. Öğlenci olarak eğitim yürütülen sınıfın genellikle tüm gözlem günlerinde loş bir ışığa sahip olduğu fark edilmiştir. “Olumsuz fiziksel koşullar” alt kategorisine ait gözlem verilerine göre Bahar öğretmenin sınıfının boyutlarının büyük olmasına rağmen çocuk sayısının kalabalıklığı nedeniyle alan sıkıntısının çok yaşandığı gözlenmiştir. Sınıfın ikili eğitimle kullanılmasının öğretmenin fiziksel koşulları düzenlemesinde önemli bir

etken olduğu fark edilmiştir. Bahar Öğretmen son görüşme sırasında bununla ilgili şu ifadeleri kullanmıştır; *“Sınıfımızı zaten sabahçı öğlenci iki öğretmen olarak kullanmak sınıfın fiziki şartlarında büyük bir etken. Merkezleri bile oluştururken çok zorluk çekiyoruz. Bir şeyin yerini değiştiresem ya da çocuklarla bir etkinlik bıraksak yarın geldiğimizde her şey değişmiş oluyor.”*

*Öğrenme merkezleri.* “Merkezlerin oluşturulması/düzenlenmesi” alt kategorisine ait gözlem verilerine göre Bahar öğretmenin sınıfında öğrenme merkezlerinin çoğunun olmadığı ve eski tip “köşe sistemine” göre duvar kenarlarında konumlandırıldığı görülmüştür. Sınıf oldukça geniş olmasına ve yeterli materyal bulunmasına rağmen merkezlerin içeriğinin çok dolu olmadığı, materyallerin, malzemelerin kapalı dolaplarda olduğu dikkat çekmiştir. Bahar öğretmen son görüşme sırasında bu duruma şöyle açıklık getirmiştir; *“Çok kalabalık olduğumuz için merkezlerimizi mecburen dağıtmak kenarlara almak zorunda kaldık iki grupta çok kalabalık olduğundan sınıfta oturacak yer kalmadı, oyun alanı kalmadı çocukların alanları kalmadığı için bozduk merkez yerleştirmesini eski tip duvarların kenarına çekmek zorunda kaldık.”* Gözlemlerin ilk haftalarında öğretmenin çocukların tüm ihtiyacı olan malzemeleri dolaplardan kendi indirdiği ve onlara dağıttığı gözlenirken sonraki haftalarda çocukların malzemeleri kendileri almaya ve serbest olarak kullanmaya başladığı fark edilmiştir. Son görüşme sırasında Bahar öğretmen bu değişikliği şu şekilde ifade etmiştir; *“Mesela malzemeleri çocukların ulaşabileceği yere koymak ortaya dökmek keşke daha önce bilseydim de yapsaydım. Çocuklar materyali kullanmayı seçmeyi öğreniyor benim yönlendirmemden tek düze olmamdan çıkıyor. Aslında çevreyi onlara eğitmen yapmış oluyorum. Sınıf yönetimi eğitiminde dediğinizde haklısınız çocuklar ulaşabildikleri zaman malzemeye problem olmuyor. Mesela ben etkinlik hazırlıyorum oynuyoruz ama çocuk biliyor yerini istediği zaman alıp kullanıp kaldırıyor önceden saklardık kaldırırdık çocuk kendi vakit geçirmezdi toplamayı bilmezdi.”*





Şekil 8. Bahar öğretmenin sınıf krokisi

Bahar öğretmenin, şekil 8’ de yer alan sınıf krokisinde görüldüğü üzere, kitap merkezini pencere önüne ve diğer merkezlerden ayrı bir şekilde konumlandırarak çocuklara sakin bir alan oluşturduğu fark edilmiştir. Bunun dışında yer alan az sayıda merkezin ise duvar kenarlarına yerleştirildiği gözlenmektedir. Şekil 8’ de yer alan sınıf yerleşimine bakıldığında öğretmenin sınıfın ortasında geniş bir boşluk bıraktığı dikkat çekmektedir. Gözlemler sırasında öğretmen araştırmacıya, “bakın bu kadar boşluk var otururken yine sığamıyoruz, mecburen masaları hep kenara çekmek gerekiyor” ifadeleri ile sınıf ortasında yer alan boşluğu açıklamıştır.



Şekil 9. Bahar öğretmenin geçici merkez örneği

Bahar öğretmenin sınıfında zaman zaman geçici merkezler oluşturmaya çalıştığı gözlenmiştir. Özellikle sanat etkinliği yapacağı günlerde, normalde

sınıfında yer almadığı için geçici bir sanat, malzeme merkezi oluşturduğu, oyun etkinlikleri için sınıftaki boş alana parkur oluşturma, oyun masası oluşturma gibi eklemeler yaptığı fark edilmiştir. Şekil 9’ da Bahar öğretmenin çocuklar için oluşturulduğu geçici sanat merkezi görülmektedir. Bahar öğretmen bu durumla ilgili son görüşme sırasında şu ifadeleri kullanmıştır; “*Sınıfı istediğim gibi yerleştiremiyorum, eğitimde de gördük ya hani mesela merkezler yok dolapları çekemiyoruz. Mecbur anlık düzenlemeler yapıyorum. Merkezi o gün kurup çıkışta topluyorum. Ya da sabahçı öğretmene söylüyorum sizde kullanın kalsın diye ama genelde geri geldiğimizde bozulmuş, masalar duvara taşınmış oluyor. Mecbur geçici oluyor bazı köşeler.*”

“Merkezlerin kullanımı” kodları incelendiğinde Bahar öğretmenin merkezler için herhangi bir düzenlemesi olmadığı fark edilmiştir. Sınıfta yer alan az sayıda merkezin çocuklar tarafından serbest bir şekilde oyun alanı olarak kullanıldığı, geçiş ve merkezde yer alması gereken çocuk sayısını belirleme uygulamalarının olmadığı gözlenmiştir. Fakat son görüşmede Bahar öğretmenin şu ifadeleri dikkat çekmiştir; “*Sınıfta merkez var aslında ama fark edilmiyor. Eğitimde vardı her merkezin tablosu var, yaka kartları, kolyeler... Hangi merkez olduğu orda kim olduğu belli, çok güzel yapar aslında çocuklar. Şu an bizimki serbest oyuncak saati gibi oluyor, kim nerde çocukta bilmiyor. Bu serbestliği seviyorum ama sürekli uyarmak yönlendirmek gerekiyor.*”

*Pedagojik dokümantasyon.* Bahar öğretmenin sınıfına bakıldığında Reggio Emilia felsefesinde önemli yeri olan ortam düzenlemelerine yer verilmediği gözlenmiştir. Çocukların öğretmen desteği olmadan, özgürce çalışabilecekleri alanlar olmadığı, farklı duyulara hitap eden, estetik ve yaratıcılığı destekleyen fiziki düzenlemelerin bulunmadığı dikkat çekmiştir. Tüm malzemelerin kapalı dolaplarda bulunduğu ve öğretmenin ikili eğitimden dolayı bu durumu değiştiremediği gözlemlenmiştir. Fakat öğretmenin, sınıf gözlemlerinin son haftalarında çocuklara malzeme yerlerini öğrettiği ve serbest kullanabileceklerini söylediği, bu şekilde daha özgür, öğretmen denetimi olmadan çalışmalarına fırsat tanıdığı fark edilmiştir.

*Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitimi.* Bahar öğretmenin Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitimde önerilen sınıf ve merkez yerleşimlerini sınıfında kullanamadığı gözlenmiştir. Sınıftaki merkezlerin görünür ve güncel olmadığı, merkezlerin

kullanımına yönelik herhangi bir uygulama yapılmadığı fark edilmiştir. Fakat Bahar öğretmenin eğitimde önerilen çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik geçici merkezler oluşturmayı uyguladığı gözlenmiştir. Öneriler doğrultusunda kitap merkezi gibi sakin bir merkezi diğer alanlardan ayrı konumlandığı fark edilirken, sınıftaki az sayıda merkezi de sınıfın ışık alan pencere kenarlarına yerleştirerek aydınlık oyun alanları yaratmıştır. Öğretmen son görüşme sırasında şu ifadeler ile yaptığı küçük değişikliklerin işe yaradığından bahsetmiştir; “*Sınıfı değiştiremedim çok, ama geçici merkez yaptım mesela. Ama çocuklar anlamadı ilk başta, çünkü hiç yapmayınca bilmiyor çocuk. Şimdi merkez hazırladığıma dikkatlerini çekiyor. İlk artık materyallerden falan sanat masası yaptığımda talan ettiler. Eğitimde görmüştük ya şok oldular hangisine bakacağını şaşırdılar. Şimdi ise hepsini alıp kullanıp yerine koyuyor, dağıtmıyor, anlamlı kullanabiliyor.*”

**Tema özeti.** Bahar öğretmenin sınıfının fiziksel özelliklerine genel olarak bakıldığında sınıf mevcudunun fazla olması, ikili öğretim yapılması ve sınıfı kullanan iki öğretmenin uygulamalarının çok farklı olmasının sınıfın düzenine olumsuz olarak yansıdığı gözlenmiştir. Öğretmenin yaptığı geçici merkez uygulamalarının ve materyalleri gizli saklı olmaktan çıkarma kararının uygulamalar sırasında işini kolaylaştırdığı fark edilmiştir. Bahar öğretmenin sınıf düzeni ve yerleşiminin programda yer alan ve istenen düzenden çok uzak olduğu görülmekle birlikte öğretmenin bu düzeni mümkün olan haliyle çocukların ihtiyaçlarına uygun olarak hazırladığı fark edilmiştir. Sınıfın fiziksel avantajlarının kullanılmadığı, yeterli malzeme ve materyal bulunmasına rağmen bu materyallerin yerleşimi çocukların verimli kullanabileceği şekilde yapılmadığı gözlenmiştir. Sınıfın ortasında geniş bir boş alan bırakıldığı halde çocuk sayısının fazla olması nedeniyle hareketli oyunları oynayacak alanın çok sınırlı kaldığı ve çocukların yaratıcı oyunlar kurabileceği alanların olmadığı dikkat çekmiştir.

**Plan-program etkinlikleri.** Veri analizine göre sınıf yönetiminin plan-program etkinlikleri boyutunda/temasında Bahar öğretmen için 2 ayrı kategori ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan kategoriler “etkinlik” ve “yöntem-teknik” şeklindedir.

**Etkinlik.** “Planlı olma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Bahar öğretmenin mutlaka önceden planlama yaparak sınıfa geldiği ve gün içinde planlarını görülebilecek bir noktaya astığı gözlenmiş, fakat sıkça bakma ihtiyacı hissetmediği fark edilmiştir. Bahar öğretmen ön görüşme esnasındaki; “*Planlı*

*geldiğim zaman zaten kafamda o şekil olduğu için neyi ne zaman hangi anda yapacağımı biliyorum. Hemencecik plan kağıdına bile bakmadan kafamda bütün etkinlikleri ve hazırlıkları sırasıyla yapabiliyorum.*” İfadeleri ile planlı olmanın ona katkısını belirtmiştir. Bahar öğretmenin etkinlikleri çok keyifli ve güler yüzlü şekilde yürüttüğü, heyecanlı bir şekilde çocuklarla sürece katıldığı gözlenmiştir. Tüm materyal ve malzeme ihtiyaçlarını çocuklar gelmeden hazırlamaya çalışan öğretmenin yalnızca birkaç defa bilgisayardan çıktı alması gerektiğinde sınıfta hazırlık yaptığı görülmüştür. Öğretmenin sınıfa o gün yapacağı uygulamaları bilerek ve ihtiyacı olan materyalleri hazırlayarak gelmesinin çocuklar ile aktif şekilde sürece katılmasını olumlu etkilediği fark edilmiştir. Bahar öğretmen ön görüşme sırasında bu durumu şu ifadeler ile açıklamıştır; *“Şimdi ne yapmalıyım, sırada ne var diye düşünmeme gerek kalmıyor. Zaten planım belli bende çocuklara ayak uyduruyorum. Hazır olmadığında bende gergin oluyorum, çocuklarla iletişim kuramıyorum çünkü hep bir sonra ne yapılacak diye telaşım oluyor.”* Bahar öğretmenin genelde bütünleştirilmiş etkinliklere planlamasında sıkça yer verdiği görülmüştür. Etkinlikleri aktif-pasif dengesini göz önünde bulundurarak bütünleştirmeye dikkat ettiği gözlenen Bahar öğretmenin genelde etkinliklerdeki bir kavramı kullanarak diğer etkinliklere bağlantı kurduğu fark edilmiştir. Bahar öğretmenin tüm gözlemler boyunca hiç plansız uygulama yapmadığı ve genelde sınıfta materyal hazırlığı yapmadığı görülmüştür.

“Esneklik” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Bahar öğretmenin güne başlama zamanında mutlaka çocuklara planlamadan bahsettiği ve çocukların ilgisi doğrultusunda planda değişiklikler yapabildiği fark edilmiştir. Anlık durumlarda planını esnetebildiği, etkinliği iptal etme veya değiştirme yoluna gidebildiği gözlenmiştir. Bahar öğretmenin etkinlik planlamalarını çocukların ihtiyaçları ve günlük rutinlerini göz önünde bulundurarak yaptığı, uygulama sürecinde farklı bir ihtiyaç olursa etkinlikleri duruma uyarlamaya çalıştığı fark edilmiştir. Bahar öğretmenin etkinlikler sırasında sert tavırlar göstermediği, çocuklara baskıcı bir tutumla yaklaşmadığı fark edilmiştir. Aynı şekilde son görüşme sırasında da; *“Çocuk merkezli diyoruz ama zorla etkinlik yaptırıyoruz, çocuğun çok fikri olmuyor. Ben eğitimden sonra (PD eğitimi) mesela özellikle bu sene çocukları daha serbest bırakmaya karar verdim. Zaten uygun etkinliği hazırladıysan çocuk sana geliyor.”* ifadeleri ile zorlayıcı bir eğitim anlayışından uzaklaştığını belirtmiştir. Bahar

öğretmenin öğretmen merkezli bir eğitim anlayışından uzaklaşmaya çalıştığı, çocukların karar verici olarak öne çıkmalarını desteklediği gözlenmiştir. Fakat öğretmenin bu konuda kendinden ve uygulamalarından çok emin olmadığını son görüşmedeki şu ifadeleri ortaya koymaktadır; *“Çocuğun yönlendireceği bir süreç olmalı ama biz yönlendiriyoruz sanki çocuk merkezli çıkıyor muyuz, sanki olmuyor. Süreci kendileri başlatabilir seçimlerini yapabilirler. Öğretmen rehber konumunda ama sanki biz biraz çocuk merkezli olmayı engelliyoruz çok yönlendirici olup... Emin olamadım kendimden şu an. Mesela çocuk süreçte doğru yolu bulamayınca ona doğruyu gösteriyoruz...”*

“Etkinlikler arası geçişler” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Bahar öğretmen son görüşme sırasında şu ifadeler ile; *“Planın içerisinde oyun zamanı ile dinlendirici etkinliklerin olduğu zamanların aralarında ufak geçişler koyup planlamaya çalışıyorum. Sürekli oturur ya da sürekli hareketli etkinlik yapmıyorum. Aktif pasif dengesi kurmaya çalışıyorum. Geçişlerim daha kolay ve sorunsuz oluyor.”* Etkinlikler arası geçişleri planlı bir şekilde yaptığını belirtmiştir. Sınıf gözlemlerinde de öğretmenin etkinlikler arasında akıcı geçişler yaptığı, parmak oyunları ve şarkıları sık sık geçiş için kullandığı gözlenmiştir. Öğretmenin farklı etkinlikler için kullandığı tekerlemeler sayesinde çocukların hangi etkinliğe geçiş yapıldığını kolaylıkla anlayabildiği fark edilmiştir. Örneğin; söylenen tekerlemeye göre “yemek saati geldi”, “kitap okuma zamanı başlıyor değil mi?” gibi ifadeleri kullanan çocukların o etkinlik için daha hızlı hazırlandığı dikkat çekmiştir. Öğretmenin uygulamalar sırasında kısa sorularla veya sesini değiştirerek çocukların merak duygusunu geliştirmeye çalıştığı fark edilmiştir. Son görüşme sırasında şu ifadeler ile çocukların merakını nasıl canlı tutmaya çalıştığını anlatmıştır; *“Hepsini söylemiyorum etkinliğin, ya da direkt cevabı vermiyorum. Küçük küçük soruyorum acaba ne olabilir diye, sesimi değiştiriyorum mesela... “öğretmenim sesin dede gibi çıkıyor, niye?” diyor çocuklar. Sonra dede hikayesine geçiyorum. Merak etmezse nasıl öğrenecek, her an bir heyecan, sürpriz olsun istiyorum.”*

“Dikkat toplama uygulamaları” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Bahar öğretmenin etkinliklerde hareketli-yavaş dengesine dikkat ettiği ve çocukların uzun süre oturarak etkinlik yapmasını önlemeye çalıştığı gözlenmiştir. Sınıf gözlemleri esnasında çocukların uzun süre hareketsiz kaldığı etkinliklerde

sorun yaşadığını belirten öğretmenin sınıfında hareketli etkinliklerin daha sık yapılması dikkat çekmiştir. Bahar öğretmenin etkinlik girişlerinde genellikle önceden yaptıkları bir etkinliği veya oyunu hatırlatarak sürece başladığı gözlenmiştir. Çocukların dikkatlerinin dağıldığı durumlarda da aynı şekilde sevdikleri bir oyunu sürece dahil ederek uygulamasında değişiklik yapmaya çalıştığı fark edilmiştir. Çocukların süreçten koptuğunu ve verimli bir etkinlik süreci olmadığını gördüğünde öğretmenin genellikle zorlamadığı ve o etkinliği iptal ettiği gözlenmiştir. Bahar öğretmen ön görüşmede bu uygulamasını şu ifadeler ile anlatmıştır; *“Önceden kurguladığım belirlediğim bir stratejim yok uygulama için, çocuklarla karşılaştığımda onların hal ve hareketlerine bakarak ilerliyorum. O gün dikkatlerini toplayamıyorsam, başka bir şeye yönlendiriyorum. Ya da yaptığımız etkinliği değiştirip başka etkinliğe geçiyorum. Eğer o süreci zorlarsam amaca ulaşamıyorum bu nedenle o sürecin üstüne daha fazla gitmiyorum.”*

“Çocuk katılımı” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Bahar öğretmenin etkinlik sürecinde çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını ön planda tuttuğu, çocukların gün içindeki durumuna göre değişiklikler yapmaya açık olduğu fark edilmiştir. Çocuklar ile sık sık kısa sohbetler ettiği gözlenen öğretmenin bu sohbetlerde çocukların farklı bir uygulama fikri olduğunu gördüğünde planını esnetip çocukların fikirlerini denemelerine fırsat vermesi dikkat çekmiştir. Bahar öğretmenin parmak oyunu ve şarkıları kullanacağı etkinliğe göre sözlerini ve hareketlerini değiştirerek eğlenceli şekilde kullandığı, bu şekilde çocukların dikkatini oldukça iyi çekebildiği fark edilmiştir. Öğretmenin bütün gözlem günlerinde güne başlama zamanı yaptığı, bir şarkı ile sürece başlayarak çocuklar ile kısa sohbetler yaptığı ve o günkü etkinlikler ile ilgili bilgi verdiği görülmüştür. Bahar öğretmenin son görüşme esnasında da şu ifadeler ile güne başlama uygulamalarını anlattığı fark edilmiştir; *“Bizim için rutin oldu her sabah güne başlama mutlaka yapıyoruz. Şarkımız var güne başlama zamanında mutlaka onu yapıyoruz, benden bekliyorlar öğretmenim şarkımızı yapalım diye. Çocukların hepsi konuşabiliyor, konuşmayı çok seven bir sınıf, ben onları dinliyorum sanırım o iletişim halini seviyorlar.”* Öğretmenin güne başlama esnasında mutlaka çocukları gün içinde yapılacak etkinlikler ile ilgili bilgilendirdiği ve süreçle ilgili fikirlerini aldığı gözlenmiştir.

“Aile katılımı” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Bahar öğretmenin gözlemler sırasında ailelerin katılımı ile ilgili bir uygulama yapamadığı fakat günlük planlarında ailelerin evde yapmasını istediği destekleyici çalışmalara yer verdiği görülmüştür.

“Değerlendirme” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Bahar öğretmenin uygulamalarda çocukları dinlediği ve fikirlerine değer vererek sürece ekleme ya da çıkarma yaptığı görülmüştür. Son görüşme sırasında da kendini şu şekilde ifade etmiştir; *“Çocukların beyin fırtınası yapması, sorgulaması çok önemli. Düşünme becerilerini geliştirdiğime inanıyorum. Onların fikirlerini dikkate aldığımı görünce daha çok fikir üretiyor. Yaptığımız çalışmalarda kendi katkısını görünce motive oluyor.”* Gün içinde çocukları dinlemeye ve onlarla sık sık sohbet etmeye çalıştığı gözlenen Bahar öğretmenin çocukları fikirlerini paylaşmak için motive ettiği gözlenmiştir. Özellikle günü değerlendirme zamanın da çocukların gün içinde ortaya koyduğu fikirleri tüm sınıfla paylaştığı ve diğer çocukları da kendi fikirlerini eklemeye davet ettiği gözlenmiştir. Günü değerlendirme zamanında çocukların sakinleşmesini ve gün içinde ne yaptıklarını gözden geçirmesini önemseyen öğretmenin bu süreçte bazen dinlendirici müzikler açtığı fark edilmiştir. Öğretmenin gün içinde çocukları sıkça gözlemlediği ve gün sonunda notlarını gözden geçirerek olumsuz bir durum varsa uyarıda bulunduğu, olumlu durumları da teşvik ettiği gözlenmiştir.

*Yöntem-teknik.* “Öğretmen merkezli öğretim yöntemleri kullanma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Bahar öğretmenin uygulamalarında genellikle kendi oluşturduğu farklı yöntemlere yer verdiği gözlenmiştir. Olumlu sonuçlar aldığı yöntemleri sık sık tekrar kullanmayı tercih eden öğretmenin çocukların ilgisini kaybettiğinde mutlaka yöntem değişikliğine gittiği gözlenmiştir. Öğretmenin ara sıra yöntemsel olarak kendini tekrar ettiği gözlenmiş, uygulamalarında sorun yaşamadığı sürece aynı yöntemi kullanabildiği fark edilmiştir. Bahar öğretmen son görüşmede bu durumu şu şekilde ifade etmiştir; *“Farklı yöntem teknikleri uyguladığım zaman çocuklarda farkındalık oluşuyor, dikkat çekici oluyor. Benim nerde ne yapacağımı biliyor ama ben onu yöntemle şaşırtabiliyorum, faydası oluyor. Ama bazen yöntem çok işe yarıyorsa, sorun olmuyorsa sıkça kullanıyorum. Mesela güne başlama zamanına hep şarkıyla giriş yapıyoruz, dikkatlerini çekiyor bende yıl boyu değiştirmedim bu yöntemimi.”* Bahar

*öğretmenin klasik anlatım yöntemlerini de kullandığı özellikle etkinliklerde dikkat çekmek için sıkça ses tonunu farklılaştırmayı denediği fark edilmiştir. Düz anlatım, soru-cevap, gösteri yöntemlerine etkinliklerinde sıkça yer veren öğretmenin bu yöntemleri kendi oluşturduğu farklı yöntemler ile birlikte kullanmaya çalıştığı gözlenmiştir.*

“Çocuk merkezli yöntemleri kullanma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Öğretmenin sınıfta teknolojiden çok sık faydalanmadığı, yalnızca etkinliklerde kullanacağı çıktılar veya ödevler için bilgisayarı kullandığı fark edilmiştir.

“Yöntem çeşitliliği olması” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Bahar öğretmenin sıklıkla farklı yöntemleri bir arada kullanmayı tercih ettiği ve yöntem çeşitliliğine giderek tek bir yönteme bağlı kalmadığı fark edilmiştir.

*Pedagojik dokümantasyon.* Bahar Öğretmenin planlama aşamasında ve etkinliklerin yürütülmesinde pedagojik dokümantasyona yer vermeye çalıştığı ve gözlem yapıp, kayıt tutmaya özen gösterdiği fark edilmiştir. Sınıfta sıkça fotoğraf ve video çektiği gözlenen öğretmenin bu kayıtları rutin olarak aileler ile paylaştığı gözlenmiştir. Çok sık panel hazırlamadığı gözlenen öğretmenin panel oluştururken çocuklardan yardım aldığı ve panel hazırlama sürecini etkinlikler içine yerleştirmeye çalıştığı gözlenmiştir. Çocukların panel hazırlama sürecine ilgi göstermesinin ve sürecin akıcı bir şekilde yürütülmesinin öğretmeni biraz şaşırttığı dikkat çekmiştir. Son görüşme sırasında Bahar öğretmen bu durumu şu şekilde ifade etmiştir; *“Panel yapmaktan biraz korkuyordum açıkçası. Gözlem zaten yaptığım bir şey ama sınıfta çocuklarla onu panele dönüştürmek zor olur diye düşünmüştüm, çok yapamadım zaten. Ama çocuklar çok rahattı ve çok ilgilerini çekti, çok kalabalığız ama hepsi kendi resmine bakmaktan ben ne demiştim öğretmenim diye merak etmekten sorun çıkarmaya vakit bulamadılar diyebilirim.”* Bahar öğretmenin panel ile ilgili gün içinde çocuklardan çok fazla geri dönüt almadığı fakat çocukların incelemesi için panelleri uzun süre sınıfta sergilediği gözlenmiştir. Bahar öğretmen pedagojik dokümantasyon uygulama ve etkinliklerine katkısı ile ilgili olarak son görüşmede şu ifadeleri kullanmıştır; *“İlk eğitimi anlattığınızda, tüm paneller, portfolyolar çok gözüm korkmuştu açıkçası. Sınıfta uygulamaya hep çekinerek başladım zaten. Ama çocukları sürekli gözlemledikçe sonraki etkinlikte ne eksikliği kapatabilirim onu gördüm, sonra sınıfta*



*uyguladık hiç sorun olmadı. Panel yaparken ben çocuklardan daha sorunluydum açıkçası. Duvardaki son yaptığımız paneli çocuklar tartışıyorlar mesela, bakıyorum ki çevre kirliliği ile ilgili soru işareti olan yerler kalmış, onla ilgili etkinlik için fikir oldu bana.”* Bahar öğretmenin sınıfta çocuk merkezli ve esnek davranabildiği fark edilmiştir. Planlamalarında ve uygulamalarında mutlaka güncellemeler ve değişiklikler yaptığı, çocukların özgürce sürece katılımını desteklediği gözlenmiştir.

*Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitimi.* Bahar öğretmenin sınıf yönetimi eğitiminde vurgulanan planlama önerilerini sınıfına büyük oranda yansıttığı gözlenmiştir. Sınıfa mutlaka önceden hazırladığı planlar ile gelen öğretmenin çocukların ilgi ve ihtiyacına göre planlarında güncellemeler yapmaya her zaman hazır olduğu fark edilmiştir. Güne başlama ve günü değerlendirme zamanlarını aktif olarak kullanan öğretmenin bu zamanları çocuklarla günü planlamak ve tartışmak için kullandığı gözlenmiştir. Bahar öğretmenin sınıf yönetimi eğitiminde vurgulanan esnek planlama yapma, yedek etkinliklere sahip olma ve etkinlikler arası geçişleri akıcı şekilde yapma önerilerini uyguladığı fark edilmiştir.

*Tema özeti.* Bahar Öğretmenin plan-program etkinliklerine genel olarak bakıldığında sınıfa hep hazırlıklı geldiği, etkinlik planı ve materyallerinin eksik olmadığı gözlenmiştir. Sınıfta planlı olmanın kendisine katkısını sıkça dile getiren öğretmenin etkinlikleri uygulamada oldukça esnek davranabildiği, planda yer alan etkinlikleri çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda sıkça güncellediği fark edilmiştir. Öğretmenin sınıfta hep hazırlıklı ve planlı olmasının onu çok rahatlattığı ve olağanüstü bir durum olup değişiklik yapması gerektiğinde öğretmenin kolaylıkla adapte olabildiği gözlenmiştir. Bütünleştirilmiş etkinlikler ve etkinlikler arası uyumlu geçişler ile bölünmeyen akıcı bir eğitim ortamı oluşturan öğretmenin sık sık uygulamaları ile ilgili endişe yaşadığı ve kendinde eksiklikler bulduğu fark edilmiştir. Katıldığı uygulamalı sınıf yönetimi eğitimi ve pedagojik dokümantasyon eğitimindeki önerilere biraz çekingen bir şekilde yaklaşırsa da çoğu öneriyi sınıfına yansıtmaya çalıştığı dikkat çekmiştir.

*Sınıf içi ilişkiler.* Veri analizine göre sınıf yönetiminin sınıf içi ilişkiler boyutunda/temasında Bahar öğretmen için 3 ayrı kategori ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan kategoriler “öğretmen-çocuk iletişimi”, “olumlu sınıf iklimi oluşturma” ve “çocuklar arası iletişim” şeklindedir.

*Öğretmen çocuk iletişimi. “Çocukların güvende ve rahat hissetmesi” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Bahar öğretmenin sınıfında çocukların kendini güvende hissettiği ve her durumda endişe duymadan öğretmenleri ile iletişime geçebildikleri gözlenmiştir. Bahar öğretmenin çocuklar ile konuşmayı çok önemseydiği, kısa sohbetler ile her çocukla farklı bir iletişim kurduğu fark edilmiştir. Bahar öğretmen son görüşme sırasında bu konuyla ilgili şu ifadeleri kullanmıştır; “Konuşmamız o kadar hoşlarına gidiyor ki her gün ayrı bir sohbet konusu çıkarıyorlar. Aramızda bir bağ oluştu sanırım, beni kırmaktan üzmetten o kadar çekiniyorlar ki hiç uyarmaya gerek bile duymuyorum bazen öğretmenim bunu bize böyle söylemişti diyerek zaten onlar kendi kendilerine devam ediyorlar. Çocuk senle bağ kurup güvenince bir bakışın bile yetiyor aslında ya da güvende hissediyor, huzursuz olmuyor”*

“Etkin dinleme” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Bahar öğretmenin çocuklar iletişimde mesafeli davranmadığı, çocukları aktif olarak dinlediği, oyunlarına, sohbetlerine arkadaşça katıldığı fark edilmiştir. Çocuklarla esprili bir dille konuşmayı ve sık sık ufak şakalar yapmayı çok fazla kullanan öğretmenin çocukları çok güldürdüğü ve sınıfında hiçbir zaman gergin bir hava olmasına izin vermediği gözlenmiştir. Çocukla iletişim sürecinde samimi olmayı benimseyen Bahar öğretmenin, tüm çocuklara eşit yaklaşmaya çalıştığı fark edilmiştir. Etkinliklerde tüm çocukların söz hakkı almasını sağlamaya çalıştığı tüm çocukların fikirlerini alıp adaletli ve demokratik bir ortam oluşturduğu gözlenmiştir. Bahar öğretmenin genelde çocuklara sabırla yaklaştığı ve sınıfta çıkan sorunlara karşı oldukça sakin kalabildiği gözlenmiştir. Son görüşme sırasında öğretmen bu durumun faydasını şu şekilde ifade etmiştir; “Yeri geldiğinde sakin kalabilmek bir durup bakmak gerekiyor. Sen sakin oldukça çocuklarda, ‘aa tamam bir şey yok herhalde’ diyorlar. Öğretmen sakinliğini koruyamadığında ya sesle yükseliyor ya bir kaos oluşuyor.”

“Sabırlı ve sakin olma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde öğretmenin çocuklar birbirine zarar vermediği sürece konuşarak çocuklarla iletişime devam ettiği ve süreci tamamladığı fark edilmiştir.

“Adaletli olma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Bahar öğretmenin çocuklar arasında ayırım yapmadan, etiketlemeler yapmadan eğitim sürecini yürüttüğü gözlenmiştir. Örneğin; hikâye okuma sırasında arkadaşının

verdiği cevaba gülen çocuğu uyararak “arkadaşlarımıza bu şekilde davranmıyorduk değil mi?” diye hatırlatma yaptığı ve cevap veren çocuğun cevabı üzerinde bir müddet sohbet edip şakalaşarak süreci tamamladığı fark edilmiştir.

*Olumlu sınıf iklimi oluşturma.* “Çocuk merkezli olma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Bahar öğretmenin sınıftaki tüm planlamalarını çocuk odaklı yaptığı ve ön görüşme sırasında da bu durumla ilgili şu ifadeleri kullandığı fark edilmiştir; “*Çocukları odak alarak hazırlanıyorum ama biraz doğaçlama gidiyorum galiba. Çocuk süreçten kopmasın, ilgilerini çekebileyim istiyorum.*” Çocukların aktif katılım sağlayabileceği etkinlikleri planlama ve uygulamaya önem verdiği gözlenmiştir.

“Saygılı ve hoşgörülü davranma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde öğretmenin çoğu durumda çocuklarla ortak paydada buluşmaya çalıştığı fakat zaman zaman çocuklara çok müdahale edebildiği fark edilmiştir. Son görüşme sırasında öğretmen bu durumu şu ifadeler ile açıklamıştır; “*Mesela o eğitimde siz anlatırken kendimde bazı yanlışları gördüm zaten. Şunu evet böyle yapıyordum dediklerimi eğitimden sonra sınıfımda yapmamaya başladım. Mesela çok fazla müdahale ediyordum çocuklara hayır bunu böyle yapmamalısın söyle olmalıydı diye şimdi daha çok özgür bırakıyorum ben geri duruyorum çocuklar kendi hallelsin diye.*”

*Çocuklar arası iletişim.* “Çocuklar arası olumlu iletişim” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Bahar öğretmenin sınıfında çocuklar arası olumlu bir iletişim olduğu ve çocukların genelde sınıf içinde uyumlu davrandığı görülmüştür. Öğretmenin güne başlama etkinlik zamanlarında çocukları birbirleri ile iletişime geçmek için teşvik ettiği fark edilmiştir.

“Akran desteği” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde çocukların zaman zaman kurallar için birbirlerine uyarılarda buldukları, çözüm önerileri sundukları gözlenmiştir. Sınıfta dışlanan veya etkinliklere katılmayı tercih etmeyen çocukların olmadığı genelde çocukların birbirlerini desteklediği ve sorunlarını kendi aralarında çözmeye çalıştıkları fark edilmiştir.

*Pedagojik dokümantasyon.* Sınıfında Pedagojik dokümantasyon uygulayan Bahar öğretmenin çocuk gözlemlmeyi ve kayıt tutmayı günlük rutini haline getirdiği görülmüştür. Çocukların farklı etkinlik anlarında ve serbest zamanlardaki

davranışlarını uygulamalarını gözlemleyen öğretmenin bu gözlemleri çocuklar ile olan iletişimde sıkça kullandığı, çocuklar ile ilgili fark ettiği küçük ayrıntıları karşılıklı iletişimlerine olumlu olarak yansıttığı fark edilmiştir. Öğretmenin çocuklarla ilgili farklı gözlemlerini sohbet esnasında paylaştığı veya etkinliklerde çocuklardan başarılı oldukları bir konuyla ilgili yardım isteyerek çocuklara değerli hissettirdiği gözlenmiştir.

*Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitimi.* Bahar öğretmenin çocukları tanıma ve anlamaya önem verdiği, çocuklarla samimi ilişkiler kurduğu ve esprili yaklaşarak sınıfta eğlenceli bir ortam oluşturduğu gözlenmiştir. Öğretmenin sınıf yönetimi eğitiminde üzerinde durulduğu gibi sınıfta çocukların iyi hissedeceği, olumlu bir iklim oluşturduğu, çocuklara sevgiyle ve empatiyle yaklaştığı görülmüştür. Sınıfta çocuklarla yetişkin gibi iletişim kuran aynı zamanda çocuk bakış açısı ile de bakabilen bir öğretmen olduğu gözlenmiştir.

*Tema özeti.* Bahar öğretmenin çok enerjik bir yapısı olması ve çocuklara samimi bir şekilde yaklaşmasının çocukların üzerinde olumlu bir etki bıraktığı görülmüştür. Çocukların öğretmenin şakalaşarak konuşmasından, etkinlikler sırasında şaşırtmacalı davranmasından çok eğlendiği ve aynı şekilde öğretmene karşılık vermeye çalıştıkları fark edilmiştir. Bahar öğretmenin oldukça heyecanlı bir yapısı olmasına rağmen, beklenmedik durumlarda sakin kalabildiği ve çocuklarla iletişimini hiç bozmadığı görülmüştür. Bahar öğretmenin birlikte çalıştığı meslektaşları ile olumlu iletişim kurduğu, uygulamaları ve çocuklar ile ilgili destek aldığı fark edilmiştir. Okul içinde olumlu bir sosyal etkileşime sahip olan öğretmenin bunu sınıfına da yansıttığı, çocukların olumsuz etkilenebileceği durumları önceden önlemeye çalıştığı gözlenmiştir.

*Zaman yönetimi.* Veri analizine göre sınıf yönetiminin zaman yönetimi boyutunda/temasında Bahar öğretmen için 3 ayrı kategori ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan kategoriler “eğitsel zamanın planlanması-kullanımı”, “çocukları süreçle ilgili bilgilendirme” ve “etkinlik sürecinin sürekliliği” şeklindedir.

*Eğitsel zamanın planlanması-kullanımı.* “Etkinlikte zamanı planlama” ve “Zaman kaybı yaşama” alt kategorilerine ilişkin kodlar incelendiğinde Bahar öğretmenin sınıfında zaman zaman etkinlik sürelerinin uzadığı gözlenmiştir. Öğretmenin etkinlikler esnasında her çocuğu sürece katmayı önemseydiği ve

çocukların istekleri doğrultusunda tekrarlar yapmasının bazı etkinlik sürelerini arttırdığı fark edilmiştir. Bununla birlikte yemek saatinin kesin olmaması ve okuldaki diğer sınıf ile yemekhanenin paylaşılmasının öğretmenin bazı etkinliklerde yemeğe yetişmek için acele etmek zorunda kalmasına neden olduğu gözlenmiştir. Örneğin öğretmenin zaman planlamasını yaptığı ve çocukların severek katıldığı bir uygulama esnasında yardımcı personel sınıfa gelerek öğretmene *“yemek hazır neden gelmiyorsunuz, diğer sınıf gelecek, geciktiler...”* deyince, öğretmenin hızlıca etkinliği toplayıp sınıfı yemeğe geçirmek zorunda kaldığı fark edilmiştir. Öğretmenin sınıf içi planlamalarını genelde yemek saatini göz önünde bulundurarak hazırladığı fakat okul içinde yaşanan plansızlığın sınıfına yansıdığı gözlenmiştir. Öğretmen son görüşme sırasında bu gözlemleri destekleyen şu ifadeleri kullanmıştır; *“Burada bir rutinimiz var o rutine uymak için saatleri dilimledim zamanı ona göre planlıyorum. Rutin dediğimde giriş-çıkış, yemek saatine denk gelmesi gibi şeyler. Mesela bizi bölecek bir durumun olmaması ihtiyaçlarının giderilmiş olması bunları planlamaya yerleştiriyorum. Mesela yemekten sonrasına daha çok etkinliklere ağırlık veriyorum. Ama ben planlasam bile yemek saati değişebiliyor, yan sınıf hazır değilse biz hızlıca yemeğe geçebiliyoruz. Bir bakıyorum tüm planlamam altüst olmuş.”* Bahar öğretmenin genelde sınıfa materyallerini ve etkinliklerini hazırlayıp geldiği gözlenirken, yalnızca bir kere yapacağı etkinlik sınıf zeminine işaretlemeler yapma ve parkur hazırlama gerektirdiği için çocuklar oyun oynarken sınıfta hazırlığını yaptığı gözlenmiştir. Öğretmenin etkinlik zamanını ve materyalleri planlarken çocukların ihtiyaçlarına ve ilgilerine çok önem verdiği, ilgi çeken bir etkinlikte sıklıkla etkinlik süresini uzattığı fark edilmiştir. Örneğin sınıfta hazırlamak zorunda kaldığı parkur etkinliği için çocuklar hazırlık süresince çok heyecanlanıp, merak ettiği için sonraki etkinliği iptal edip, parkur etkinliğini çocukların isteğine göre şekillendirip uzattığı gözlenmiştir.

*Çocukları süreçle ilgili bilgilendirme.* “Önceden bilgilendirme/açıklama yapma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Bahar öğretmenin çocuklara süreçle ilgili bilgi vermeyi çok önemseydiği ve sıklıkla bir sonraki aşamayla ilgili önceden bilgilendirme yaptığı gözlenmiştir.

“Güne başlama zamanı” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde öğretmenin güne başlarken çocuklara adım adım günün planını aktarması ve

meraklarını gidermesi, çocukların isteği doğrultusunda değişiklik yapılabileceği konusunda onları rahatlatması dikkat çekmiştir. Örneğin; çocukların sınıfa geldikleri andan itibaren ısrarla dışarı çıkmak istediği bir günde, çocuklarla gün içinde neler yapacaklarını, hangi aşamada bahçeye çıkabileceklerini tartıştıkları ve ortak bir karara vardıkları, öğretmenin çocukları dengeli bir şekilde zaman planlamasına dahil ettiği gözlenmiştir. Bahar öğretmenin her gün güne başlama zamanını mutlaka yapmayı çok önemseydiği ve çocuklara günün planını anlatıp, mutlaka fikirlerini aldığı gözlenmiştir. Çocukları farklı oyunlar kurma ve farklı kişilerle oynama konusunda yönlendirdiği, oyun saatinde yığılma olabilecek oyun alanları ile ilgili önlem aldığı fark edilmiştir. Sınıf mevcudu fazla olduğu için öğretmenin güne başlama zamanını çocukların okula gelişlerinin tamamlanması için de kullandığı, bu şekilde oyun zamanının sürekli bölünmesini engellemeye çalıştığı gözlenmiştir. Bahar öğretmenin sınıfında genelde çok boş vaktin kalmadığı, öğretmenin boş vakit kalabilecek anları etkinlikleri uzatıp, ekleme yaparak önlemeye çalıştığı fark edilmiştir.

*Etkinlik sürecinin sürekliliği.* “Etkinlikler arası geçişler” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Bahar öğretmenin akıcı geçişler yapmak için parmak oyunu ve tekerlemeleri kullandığı ve etkinlikler arası geçişlerde kesintilerin olmadığı gözlenmiştir. Öğretmenin en fazla çocukların bildiği bir etkinlik, konu veya tekerlemeyi kullanarak, bilinenden bilinmeyene doğru bir geçiş yapmayı tercih ettiği fark edilmiştir. Bahar öğretmenin yalnızca üst üste iki farklı masa etkinliği yaptıracığı bir gün herhangi bir geçiş yapmadığı ve çocuklara sadece “*masalarda bekliyor herkes, kitaplarımızı dağıtacağım*” ifadeleri ile farklı bir etkinliğe başladıklarını bildirdiği gözlenmiştir. Aynı etkinliğin çocukların çok dağılması ve sürekli ayağa kalkmak istemesi ile sonuçlandığı dikkat çekmiştir.

“Sınıf rutinleri(zaman)” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Bahar öğretmenin sınıfta rutin olarak çocukların yemekhanede belli bir düzende oturmasını sağladığı ve sınıftan belli bir sırayla çıkan çocukların herhangi bir karmaşa veya dağılma olmadan yemekhanede masalara yerleştiği gözlenmiştir. Çocukların güne başlama ve kitap okuma saatinde kullandıkları bir rutin oturma düzeni olduğu ve çocukların herhangi bir uyarıya ihtiyaç duymadan etkinliklere hızlıca hazırlandıkları fark edilmiştir. Bahar öğretmenin sınıf toplama için sürekli olarak kullandığı bir toplanma müziği olduğu ve müzik başlamadan önce

öğretmenin toplanma zamanını hatırlatan bir tekerleme kullandığı gözlenmiştir. Öğretmenin sınıf dışına çıkılan her aktivitede (yemekhane veya bahçe) çocukların kapıda sıra oluşturmasını beklediği, çocukların da genelde hızlıca bu sırayı oluşturup bekledikleri görülmüştür.

*Pedagojik dokümantasyon.* Bahar öğretmenin zaman yönetiminde çocuk odaklı olmaya çalışması ve bu noktada gösterdiği esnekliğin pedagojik dokümantasyonda vurgulanan çocuk merkezli süreçle uyumlu olduğu gözlenmiştir. Öğretmenin çocukların ilgisi doğrultusunda etkinliklerde değişiklikler yapmaya çalıştığı, gerektiğinde planlamadaki yetişemeyecek etkinlikleri çıkardığı ve dikkatin odaklandığı etkinliği çocukların ihtiyacı süresince sürdürdüğü fark edilmiştir. Genelde pedagojik dokümantasyonu çok fazla uygulamadığını düşünen öğretmenin zaman yönetimi konusunda kullandığı esnek ve çocuk merkezli yaklaşımla bunun tersi bir tablo çizdiği gözlenmiştir.

*Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitimi.* Bahar öğretmenin sınıf yönetimi eğitiminde önerilen etkinlikler arası geçiş ve rutinlerin kullanılması uygulamalarını sürekli kullandığı gözlenmiştir. Geçişleri akıcı şekilde planlamaya çalışan öğretmenin, zamanı kesin sınırlarla değil daha esnek kullanmasının önerilen zaman yönetimi uygulamaları ile uyumlu olduğu fark edilmiştir. Özellikle çocuk merkezli olmaya ve her çocuğun bireysel çalışma hızına çok önem veren Bahar öğretmenin zaman yönetimi sürecini çocukları ve kendini zorlama sürecine dönüştürmediği gözlenmiştir. Öğretmenin esnek ve rahat zaman planlaması yapmasının, sınıf içinde etkinliklerin kâğıttan sırayla takip edilip, işaretlenen etkinlikler olması yerine aktif uygulanan, katılım sağlanan eğlenceli süreçler olmasına destek sağladığı dikkat çekmiştir.

*Tema özeti.* Bahar öğretmenin zaman yönetimi sürecine genel olarak bakıldığında öğretmenin zamanı çok esnek kullandığı ve zamanın yetmeyeceğini düşündüğü durumları önceden kestirip önlem almaya çalıştığı fark edilmiştir. Sınıf rutinlerini kullanması ve zamanı çocuk odaklı olarak planlamaya çalışması öğretmenin sınıfında zaman kaybı olarak adlandırılabilir anların genelde olmamasını sağladığı gözlenmiştir. Öğretmenin zamanla ilgili problem yaşayacağını düşündüğü durumlarda mutlaka çocukların fikrini aldığı ve sürece nasıl devam edeceklerine birlikte karar verdikleri dikkat çekmiştir. Öğretmenin çoğunlukla tüm etkinlikleri yetiştirme telaşı yaşamadığı ve süreç içinde çocukların

aktif katılımına daha fazla önem verdiği fark edilmiştir. Buna rağmen genelde planlamasında yer alan etkinliklerin genellikle çok aksamadığı ve uygulanabildiği fark edilmiştir. Bahar öğretmenin sınıf rutinlerini ve etkinlikler arası geçişleri sıkça kullandığı ve bu şekilde akıcı bir eğitim sürecini sağlayabildiği gözlenmiştir.

***Davranış yönetimi.*** Veri analizine göre sınıf yönetiminin davranış yönetimi boyutunda/temasında Bahar öğretmen için 3 ayrı kategori ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan kategoriler “disiplin” “kurallar” ve “rutinler” ve şeklindedir.

***Disiplin.*** “Olumlu davranış tepkileri kullanma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde öğretmenin genelde gözlemleri sonucu, çocukların ihtiyaçları ve ilgilerinin farkında olarak önlemler aldığı ve problem davranışları önlemeye çalıştığı fark edilmiştir. Bahar öğretmenin sınıfında çocuklar arasında sık sık kısa tartışmaların olduğu gözlenmiştir. Öğretmenin bu tartışmaları gözlediği ve çok büyük bir probleme dönüşmediği sürece müdahale etmediği görülmüştür. Problemin çözülemediği noktada pratik öneriler sunarak tartışmaları sonlandırdığı fark edilmiştir. Örneğin; “kızma birader” oyununda çocuklar arasında piyon rengine ilişkin bir tartışma çıktığında, öğretmenin çocuklara kendilerine en yakın rengi seçerek devam edebileceklerini, böylece zorlanmadan oynayabileceklerini ilettiği görülmüştür. Bahar öğretmenin sınıfında çocukların oyun sırasında birbirini rahatsız etmesi veya etkinlikte çocukların kendi aralarında konuşması gibi sorunların çok az olduğu fark edilmiştir. Çocukların genelde etkinlik arası, yemek hazırlığı gibi zamanlarda problem davranışlar göstermeye yatkın olduğu, öğretmenin bu zamanlarda geçiş etkinlikleri ile sorunları önlemeye çalıştığı fark edilmiştir. Bahar öğretmenin problem davranışların çözümü için uygulamaları incelendiğinde, genelde problemleri çocuklara yetişkin gibi davranıp konuşarak çözmeye çalışması dikkat çekmiştir. Öğretmenin tüm çocuklara fayda sağlayacak çözümlere odaklandığı ve problem çıkacağını hissettiği anlarda çocuklardan yardım isteyerek, dikkat çekici bir materyal kullanarak dikkatlerini başka bir yöne çektiği gözlenmiştir. Bahar öğretmenin çocukların öğretmen desteği olmadan sorunlarını çözebilmelerini beklediği, uzaktan gözlemlediği fark edilmiştir. Öğretmenin son görüşme sırasında kullandığı şu ifadeler ile çocukların oto-kontrol geliştirmesine verdiği önem fark edilmiştir; *“Bazı anlarda müdahale etmiyorum. Sorunu fark etsin çözmeye çalışsın diye bekliyorum, fikir yürütüyorlar hayal güçleri geliyor. Çocuğu benim yönlendirmeme gerek kalmıyor. Sürekli ben kontrol*



*ettiğimde hep bir yetişkin arıyor çocuk, bağımsız olamıyor.*” Bahar öğretmenin problem davranışlara müdahalede sıkça uzaktan izlemeyi, görmezden gelmeyi veya olay devam ediyorsa çocukla birebir konuşmayı tercih ettiği gözlenmiştir. Bahar öğretmenin genellikle kısa sözel uyarıları, çocukları ismiyle uyarmayı ve jest-mimikle uyarmayı kullandığı gözlenmiştir. Bahar öğretmenin çocuklara uyarılarının genelde problem odaklı, davranışsal uyarılar olduğu gözlenirken, çocuklara hakaret, aşağılama içeren tepkileri asla göstermediği fark edilmiştir. Fakat öğretmenin özellikle kalabalığa sesini duyuramadığında çocukları yüksek ve sert bir sesle uyarmayı tercih etmesi dikkat çekmiştir. Öğretmenin özellikle çocukların kendine veya başkasına zarar vereceğini düşündüğü (sandalyede kayılma, masadan atlama, merdivende koşma, sırada arkadaşını itme vb.) durumlarda ve kalabalığa kendini duyuramadığı anlarda mutlaka sesini yükselterek, çocukların ismiyle seslenerek müdahale ettiği gözlenmiştir. Öğretmenin çocukların ciddi bir şekilde sorun çıkardığı, sınıfta uyumsuz davrandığı anlarda bile sakin kaldığı, çocuklara hiç öfkeyle tepki vermediği gözlenmiştir.

“Olumsuz davranış tepkileri kullanma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Bahar öğretmenin sınıfında sert cezaları kullanmadığı gözlenirken, sorunlar karşısında en fazla çocuğu kısa süreliğine etkinlikten mahrum bırakma yolunu tercih ettiği dikkat çekmiştir. Örneğin; oyunda arkadaşını rahatsız eden çocuğa *“en arkaya geçiyorsun”* diyerek sıranın sonuna aldığı ve etkinliği izlemesini sağladığı fark edilmiştir. Öğretmen bu uygulaması ile ilgili son görüşme sırasında şu ifadeleri kullanmıştır; *“Bazen çocukları etkinlikten uzaklaştırıyorum ceza gibi değil ama dışardan bir izlesin azıcık sakinleşsin diye. Ama şunu fak ettim sadece bana katkısı oluyor, problem çıkartan çocuğu bir müddet sınıftan ayrı tutmama böylece etkinliği sürdürmeme yarıyor. Ama çocuğa hiçbir katkısı olduğunu sanmıyorum.”*

“Çocuk merkezli çözümler kullanma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde problem durumlarında sınıf dışından ilk olarak aileye ulaşarak çözüm bulmaya çalıştığı gözlenen Bahar öğretmenin özellikle bazı çocukların aileleri ile sık sık sorun davranışlarını görüştüğü fark edilmiştir. Bahar öğretmenin sınıfta olabilecek olumsuzlukları önlemek için sıkça gözlem yaptığı ve çocuklar ile konuştuğu gözlenmiştir. Etkinlikler öncesinde mutlaka ihtiyaç molası verdiği,

problem yaşayabilecek ve etkinlikte zorlanabilecek çocukların yerlerini değiştirdiği, çocukların aynı sürede tamamlayamayacağını tahmin ettiği etkinliklerde yedek planlamalar yaptığı fark edilmiştir.

“Sınıf kontrolünü sağlayabilme” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Bahar öğretmenin sınıfında sık sık sorunlar yaşanmadığı ve öğretmenin genelde kontrolü kaybetmediği görülmüştür. Öğretmenin sürece hâkim olduğu ve aldığı önlemler ile sakince etkinlikleri yürütebildiği fark edilmiştir. Öğretmenin anlık olarak sınıftan çıktığı anlarda bile çocukların dağılmadan sürece devam edebildiği, problem çıkabilecek anlarda birbirlerini uyararak sınıf düzenini bozmadıkları gözlenmiştir.

*Kurallar.* “Kuralları önceden belirleme” ve “kuralları çocuklarla birlikte belirleme” alt kategorilerine ilişkin kodlar incelendiğinde Bahar öğretmenin görüşmeler sırasında tüm kuralları sene başında ve çocuklar ile birlikte aşamalı olarak belirlediklerini ifade ettiği, gözlemler sırasında da yeni bir kural oluşturmadıkları var olan bu kuralları sürdürdükleri fark edilmiştir. Öğretmenin ön görüşme sırasında; *“Kuralların önceden belirlenmesinin uygulamada çok katkısı oluyor İlk okula geldikleri zaman gün gün onlara bugünkü kuralımız şu şekilde başlıyorum, zaten bir haftanın sonunda hemen hemen oluşturmuş oluyoruz kuralları.”* İfadeleri ile kural oluşturma sürecini açıkladığı görülmüştür. Bahar öğretmenin uygulamalar sırasında da çocuklara sık sık kuralları hatırlattığı gözlenmiştir. Öğretmenin çocukların problemi fark etmesi için zaman tanıdığı ve genelde uyarmadan önce kendi çözüm bulsun diye beklediği fark edilmiştir.

*Rutinler.* “Toplanma etkinlikleri kullanma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Bahar öğretmenin sınıf toplama sürecini müzik eşliğinde yaptığı, etkinlikler arası geçişlerde sene başında seçtikleri sınıfı toplama müziğini açtığı ve hiçbir şey söylemesine gerek kalmadan çocukların sınıfı topladığı gözlenmiştir. “Oturma düzeni oluşturma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Bahar öğretmenin güne başlama zamanı, günü değerlendirme zamanı ve Türkçe etkinlikleri için belirlediği bir oturma düzeni olduğu ve çocukların bu düzende oturdukları, uyarıya ihtiyaç duymadıkları gözlenmiştir. “Sıra sistemi oluşturma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde sınıfta öğretmenin önceden belirlediği bir sıraya girme ve nöbetçi çocuğun öne geçmesi rutini olduğu ve çocukların buna uyum sağladıkları fark edilmiştir.

*Pedagojik dokümantasyon.* Pedagojik dokümantasyon sürecinde öğretmenin sıkça gözlemler yaptığı ve bu durumun çocukları daha iyi tanıma sürecinde destekleyici olduğu gözlenmiştir. Öğretmenin bu doğrultuda çocukların problem davranışlarının çoğu ile ilgili önceden önlemler aldığı fark edilmiştir. Bahar öğretmenin çocuklar ile iletişimi önemseydiği, çocukların sürece aktif katılımını desteklediği görülmüştür. Öğretmenin çocuklara odaklandığı ve olumsuz davranışlara dikkat çekmeyerek, sık sık uyarıda bulunmak zorunda kalmadığı fark edilmiştir. Çocukların aktif rol aldığı etkinliklerin özellikle sorun davranış gösterme eğilimi olan çocukları kontrol etmeyi kolaylaştırdığı, öğretmenin bu çocukları çalışmaya katılmaya sık sık teşvik ettiği gözlenmiştir. Aktif rol alan çocukların daha uygulamalarda daha yaratıcı olduğu ve problem davranış sayılarının daha az olduğu gözlenmiştir.

*Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitimi.* Bahar öğretmenin sınıf yönetimi eğitiminde vurgulanan çocukları tanımaya çalışma ve sorun davranışların nedenlerine odaklanma önerilerini sıkça kullandığı gözlenmiştir. Gözlem yaparak çocukların farklı özelliklerinin farkına vardığı görülürken, ortaya çıkan problem davranışları her çocuk özelinde farklı yaklaşımlar ile çözmeye çalışmaktadır. Çocukların fikirlerini çok önemseyen ve dikkate alan öğretmenin, çocuklara değerli olduklarını hissettirdiği ve aralarındaki bu olumlu bağ ile çoğu zaman sorun davranışları önleyebildiği fark edilmiştir. Örneğin; güne başlarken sık sık yeni doğan kardeşini anlatmak isteyen ve anlatamıyorsa gün içinde, etkinliklerde sık konuşmaları bölen çocuk için öğretmenin güne başlama zamanında aile kartları hazırladığı ve istediği kadar anlatmasına müsaade ettiği fark edilmiştir. Öğretmenin ayrıca her gün çocuğa “kardeşin bugün neler yaptı?” gibi sorular sorarak kendini ifade edebileceği anlar yarattığı fark edilmiştir.

*Tema özeti.* Bahar öğretmenin davranış yönetimi boyutunda sınıf rutinleri ve kurallarını belirlemeye çok önem verdiği ve eğitim yılına başlarken çocuklar ile birlikte rutin ve kuralları oluşturduğu fark edilmiştir. Öğretmenin çocukları dinleyerek, konuşarak çözüme ulaştığı ve gözlem yapmaya, çocukları değerlendirmeye dikkat ettiği gözlenmiştir. Çocuklarla yetişkin gibi iletişim kurmayı ve paylaşım yapmayı çok önemseyen öğretmenin, sert cezalar kullanmayı tercih etmediği, çocuklar için kullandığı en sert tepkinin kısa süreliğine etkinlikten mahrum bırakmak olduğu gözlenmiştir. Öğretmenin çocukların fiziksel olarak zarar

göreceğini fark ettiği durumlar dışında ani tepkiler vermediği ve sesini yükseltmediği gözlenmiştir.

**Nicel bulgular.** Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğine verilen cevapların analizinde ön-test ve son-test için standart sapma, z puanı hesaplaması yapılmıştır.

Tablo 5

*Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin Ön Test ve Son Test Ölçek Puanlarının Ortalama, Standart Sapma değerleri ve Bahar Öğretmenin z puanları*

Ölçek	N	$\bar{X}$	S	Bahar Öğretmen	
				Test Puanları	z
Ön test	6	165,1667	2,4013	167	0,07634
Son test	6	179,8333	2,3166	182	0,93528

Tablo 5 'te çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin ön test ve son test puan ortalamaları ve Bahar Öğretmenin test puanları ve z puanları verilmiştir. Toplam puan karşılaştırılması için puanların standartlaştırılması z puanlarının hesaplanması ile sağlanmıştır. Bahar öğretmenin ön test için z puanı ( $z=0,07634$ ) olarak hesaplanmıştır. Bahar öğretmenin son test için ise z puanı ( $z=0,93528$ ) olarak hesaplanmıştır. Ön test puanlarına bakıldığında Bahar öğretmenin ön test puanının, çalışma grubu ortalamasının 0,7635 standart sapma üstünde bir değere sahip olduğu görülmektedir. Son test puanlarına bakıldığında ise Bahar öğretmenin son test puanının, çalışma grubu ortalamasının 0,9353 standart sapma üzerinde bir değere sahip olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda Bahar öğretmenin Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitimi ve Pedagojik Dokümantasyon eğitimi öncesinde çalışma grubu ortalaması üzerinde olan sınıf yönetimi beceri puanlarının uygulama sonrası yine çalışma grubu ortalamasının üzerinde yer aldığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenin aldığı eğitimler ve uygulamalar sonrasında sınıf yönetimi beceri puanlarının arttığı görülmektedir.

Bahar öğretmene ilişkin verilerin incelenmesi sonucunda nicel veri analizinde ortaya çıkan ön-test ve son-test arasındaki olumlu farkın, nitel boyutta ortaya çıkan olumlu değişimleri destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Öğretmenin

katıldığı iki farklı eğitimin, başlangıçta çalışma grubu ortalamasının üzerinde bir sınıf yönetimi beceri puanına sahip olan öğretmenin, süreç sonucunda yine çalışma grubu ortalamasının üzerinde bir sınıf yönetimi beceri puanı almasına katkı sağladığı düşünülebilir.

**Vaka özeti.** Bahar öğretmenin sınıfında yapılan gözlemler, uygulama öncesi ve sonrasındaki görüşmeler ve öğretmenlerin günlük eğitim planlarından elde edilen veriler sonucunda öğretmenin sınıf yönetiminin plan-program etkinlikleri boyutunda aktif olduğu, sınıfa planlı geldiği, çocuk merkezli planlamalar yaptığı, farklı yöntem-teknik kullanmayı tercih ettiği gözlenmiştir. Bahar öğretmenin, sınıfa hazırlıklı gelmesi ve çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alması nedeniyle süreci rahat ve sakin bir şekilde yürütebildiği fark edilmiştir.

Öğretmenin sınıfının materyal ve mobilyalar noktasında gelişime ve desteklenmeye ihtiyacı olduğu, sınıfın büyüklüğünün verimli kullanılmadığı görülmüştür. Öğretmen sınıfın eksik yönlerini anlık fiziksel düzenlemeler ve bazı merkezlerin oluşturulması ile gidermeye çalışmakta ve sıkça geçici merkezler oluşturarak etkileşimli bir öğrenme ortamı sağlamaya çalışmaktadır. Fakat sınıf mevcudunun fazla olması ve ikili öğretim yapılmasının etkisiyle sınıfta çok radikal değişiklikler yapılamamaktadır. Öğretmen, uygulama öncesi aldığı uygulamalı sınıf yönetimi eğitiminde gösterilen öğrenme merkezlerine ilişkin önerilerden merkezler arası geçişler ve merkezlerin tanıtımı ile ilgili uygulamalara dönem ortası olması nedeniyle yer veremediğini belirtmiştir.

Bahar öğretmenin davranış yönetimi süreci için çocukları gözlemlene ve farklı yönlerini tanıyabilme üzerinde yoğunlaştığı fark edilmiştir. Öğretmenin sorunlar için çocukları hiçbir zaman kişisel olarak yargılamadığı, sınıfta da kuralların ve rutinlerin uygulanması sonucu düzeni bozacak çok fazla problem davranış olmadığı fark edilmiştir. Öğretmen sorunlara müdahaleden önce bir müddet gözlem yapmayı tercih etmekte ve ani tepkiler vermemektedir. Öğretmenin her çocukla yetişkin bir birey gibi iletişim kurmaya çalışması ön plana çıkarken bu durumun öğretmen-çocuk iletişiminin oldukça iyi olmasını desteklediği fark edilmiştir.

Bahar öğretmenin sınıf yönetiminin zaman yönetimi boyutunda esnek davrandığı ve planlamalarını çocuk odaklı uyguladığı dikkat çekmektedir.

Öğretmenin sınıfa hazırlıklı gittiği ve zaman yetmemesi veya boş zaman kalması endişesi taşımadan etkinlikleri yürütmesi dikkat çekmektedir. Öğretmenin mesleki tecrübesi ve sakinliği ile zaman kayıpları yaşamadan ve herhangi bir problem durumu oluşmadan süreci toparlayabilmektedir.

Bahar öğretmen sınıfında tüm pedagojik dokümantasyon araçlarını kullanmamaktadır ve yalnızca panel hazırlamaktadır. Dokümantasyon süreçlerinden gözlem yapma ve kayıt tutmayı çok sık kullandığı ve uygulamalar sonunda çocuklarla değerlendirme yapmaktadır. Öğretmenin etkin gözlem yapmasının süreci planlama ve davranış yönetimi boyutlarında öğretmeni desteklediği, çocukları tanıma ve anlama noktasında öğretmene destek sağladığı ifade dileyebilir. Öğretmenin süreç öncesinde sınıfta yaptığı gözlemleri ve çektiği fotoğrafları bir değerlendirme sürecinde nasıl kullanabileceğini bilmediği ve dokümantasyon yapmanın süreci net olarak görebilmesini sağladığını söylemesi dikkat çekmiştir.

### **PD Uygulama Grubu Vaka Analizleri**

Bu grupta yer alan Zeynep ve Tülay öğretmen yalnızca pedagojik dokümantasyon eğitimine katılmıştır.

**Vaka analizi-3 Zeynep öğretmen.** Zeynep öğretmen 35 yaşındadır. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programından 2004 yılında mezun olmuştur Lisans eğitimi esnasında da öğretmenlik tecrübesi bulunan Zeynep Öğretmen meslekte 18. yılını tamamlamaktadır. Meslek hayatı boyunca Doğu Karadeniz bölgesinde yer alan büyükşehirlerden birinde, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı 2 farklı bağımsız anaokulunda çalışmıştır. Çalışmakta olduğu şehrin merkezinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokulunda 10 yıldır görevine devam etmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının hizmet içi eğitimler kapsamında düzenlediği zorunlu eğitimlere, özel bir kurumun düzenlediği Orff eğitimine ve TUBİTAK projesi kapsamında Pedagojik Dokümantasyon eğitimine katılmıştır. Zeynep öğretmen ayrıca bağlı bulunduğu ilde Millî Eğitim Bakanlığının “Eğitimde İyi Örnekler” paylaşımlarına farklı projeler ile katılmış ve 2 kere ödül almıştır.

Zeynep öğretmen okul içinde ciddi ve mesafeli görünmekle birlikte iletişime geçildiğinde oldukça saygılı ve hoşgörülü karşılık verebilecek bir yapıya sahiptir.

Sınıf içinde çocuklarla samimi iletişim kuran, güler yüzle yaklaşan, çocuk katılımına ve saygılı bir ortam oluşturmaya önem veren bir öğretmendir. Gün içinde çocukları sürekli gözlemleyen, sınıfın genelini oldukça iyi tanıyan bir öğretmen olan Zeynep öğretmen aileler ile de sık sık iletişime geçmektedir. Kendini geliştirmeye, farklı eğitimlere katılmaya önem veren Zeynep öğretmen okul içinde de kendi oluşturduğu projeleri yürütmekte ve meslektaşları ile paylaşmaktadır. Öğretmenin oldukça sakin olmasına rağmen sınıfın fiziksel durumundan kaynaklanan olumsuzluklarda anlık gerginlik yaşayabilmekte, fakat bunu genelde çocuklara yansıtmamaktadır.

**Zeynep öğretmenin okulu ve sınıfı.** Zeynep öğretmenin çalışmakta olduğu anaokulu, şehir merkezinde yer alan, çok talep gören ve çocuk sayısı fazla olan bir okuldur. Bu nedenle tüm sınıflarda en az 20 çocuk bulunmaktadır. Okulda 13 okul öncesi öğretmeni ve 1 rehber öğretmen görev yapmaktadır, 7 derslik bulunmakta ve ikili eğitim yürütülmektedir. Okul binası 2 katlı, yüksek tavanlı, bahçe içinde tarihi bir yapıdır. Okulun bahçesi ön ve arka olarak iki bölümdür. Ön bahçe beton zeminli, okula giriş-çıkışın yapıldığı ve okulun sergi, tören gibi etkinliklerinin yapıldığı alan olarak kullanılmaktadır. Arka bahçe okula göre çok geniş bir alana sahip değildir fakat zemini yumuşak kaplama ile kaplanmış ve oyun alanı olarak kullanılmaktadır. Okulun bulunduğu bölge eski bir yerleşim yeri olmakla birlikte, göçmen ailelerin ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin yoğunlukla ikamet ettiği mahalleleri de bulunmaktadır. Bu durum sınıflarda çocuk profilleri, dilleri ve davranış kalıpları arasında büyük farklar olmasına yol açabilmektedir. Zeynep öğretmenin sınıfı, okulun 2. katında yer alan küçük boyutlu sınıflardan “Bahar tomurcukları”dır ve büyük yaş grubu olarak tanımlanan, 60-66 aylık çocuklar ile sabahçı olarak eğitime devam etmektedirler. Zeynep öğretmenin sınıfında 10 erkek, 11 kız olmak üzere 21 çocuk bulunmaktadır. Ayrıca otizm spektrum bozukluğu olan bir çocuk vardır. Bu çocuk okula dışarıdan gelen bir özel eğitim öğretmeninden her gün destek almakta ve tam zamanlı kaynaştırma ile her gün okula devam etmektedir.

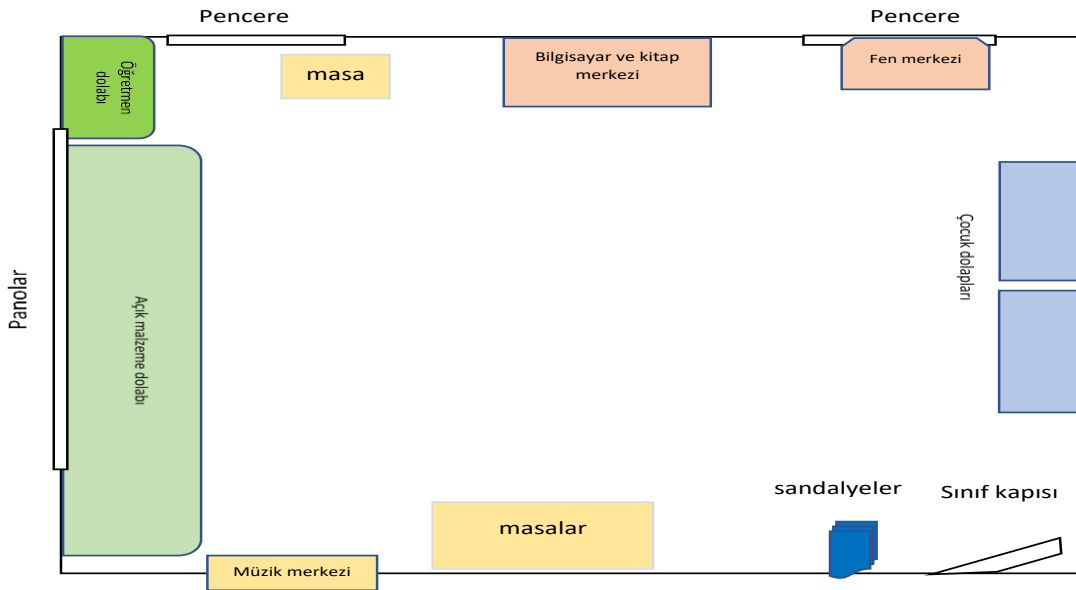
**Zeynep Öğretmenin sınıfında bir gün.** Zeynep öğretmenin sınıfında geçen bir gün; sınıfta yapılan gözlemler, uygulama öncesi ve sonrasındaki görüşmeler ve öğretmenlerin günlük eğitim planlarından elde edilen veriler bağlamında sınıf yönetiminin fiziksel düzenleme, plan-program etkinlikleri, sınıf içi

ilişkiler, zaman yönetimi ve davranış yönetimi olarak sıralan beş boyutu altında sunulmuştur.

**Fiziki ortam.** Veri analizine göre sınıf yönetiminin fiziksel düzenleme alt boyutunda iki kategori oluşmuştur. Bu kategoriler: “fiziki alan kullanımı” ve “öğrenme merkezleri” şeklindedir.

**Fiziki alan kullanımı.** “Olumsuz fiziksel koşullar” alt kategorisine ait gözlem verilerine göre Zeynep Öğretmenin sınıfının oldukça küçük olduğu dikkat çekmektedir. Okul binası tarihi bir yapı olduğu için, sınıfın yüksek tavanlara ve yüksek pencerelere sahip olduğu gözlenmiştir. Yüksek pencerelerin iyi ışık sağladığı fakat yalnızca iki tane ve yüksek pencere olduğu için çocukların oyun alanlarının loş kalabildiği gözlenmiştir. Bu durumun, boyutları küçük olan sınıfı daha da klostrofobik hissettirdiği fark edilmiştir.

“Olumlu fiziksel koşullar” alt kategorisine ait gözlem verilerine göre Zeynep öğretmenin sınıfında materyal, malzeme ve oyuncakların çeşitli ve yeterli sayıda olduğu, fakat kitap merkezinin çok zengin olmadığı gözlenmiştir. Okuldaki öğretmenlerin tüm kitap merkezlerindeki kitapları uygulamalar sırasında paylaşarak dönüşümlü kullandığı görülmüştür. Sınıfta materyal eksikliğine rağmen materyallerin uygun şekilde sunulacağı dolapların eksik olduğu gözlenmiştir.



Şekil 10. Zeynep öğretmenin sınıf krokisi



Sınıftaki tüm malzemenin yerleştirildiği, açık raf sistemli fakat çocukların erişemeyeceği yükseklikte rafları olan dolabın nasıl konumlandırıldığı Şekil 10'da yer alan sınıf krokisinde görülebilmektedir. Şekil 11'de tüm oyuncak, malzeme ve materyallerin açık ve şeffaf kutular içinde, yerine sabitlenmiş ve tek parça halinde olan bu dolaba nasıl yerleştirildiği görülmektedir. Çoğu malzeme yüksek raflarda olduğu için, çocukların istediği malzemeyi alabilmek için çoğu zaman öğretmen desteğine ihtiyaç duyduğu fark edilmiştir. Bu dolap dışında kalan 2 dolabın birinin öğretmen dolabı, diğerinin ise tek raflı çocukların okula geldiğinde çanta ve su mataralarını koyduğu dolap olduğu gözlenmiştir. Şekil 10'da yer alan krokide sınıfın orta kısmında yer alan boş alanın tüm çocukların "u" düzeninde oturduklarında sığamadıkları kadar küçük bir alan olduğu görülmüştür. Sınıfta tüm çocukların aynı anda yaptıkları hareketli etkinlikler ve oyun saati için öğretmenin masaları üst üste duvar yanına dizdiği veya sınıf dışına çıkardığı gözlenmiştir.



Şekil 11. Zeynep öğretmenin sınıfında yer alan açık raf sistemi

**Öğrenme merkezleri.** "Merkezlerin oluşturulması/düzenlenmesi" alt kategorisinde ait gözlem verilerine göre Zeynep öğretmenin sınıfının olumsuz fiziksel özelliklerin fazla olmasının merkezlerin düzenlenmesini etkilediği fark edilmiştir. Şekil 10'da yer alan krokide görüldüğü şekilde sınıfta fen, kitap ve müzik merkezi dışında bir merkez olmadığı dikkat çekmiştir. Sınıfta yer alan bu merkezlerden müzik merkezinin, sadece duvarda, çocukların ulaşamayacağı yükseklikte asılan müzik aletlerini içerdiği görülürken, kitap merkezinin içinde çok az sayıda kitap bulunan ve bilgisayarla aynı yerde olması sebebiyle çocukların çok rahat vakit geçiremediği bir alan olduğu gözlenmiştir. Şekil 12'de görülen fen merkezi ise cam önündeki geniş alana, canlı bitki, doğal materyaller ve farklı deney malzemelerini de içerecek şekilde hazırlanmıştır. Diğer merkezlere göre daha zengin içerikli ve işlevsel olduğu fark edilen fen merkezinin, yüksek cam

önünde konumlandırıldığı için rahat ulaşılabilir olmaması olumsuz bir özellik olarak dikkat çekmiştir.



Şekil 12. Zeynep öğretmenin sınıfındaki fen merkezi

“Merkezlerin oluşturulması/düzenlenmesi” alt kategorisinde Zeynep Öğretmenin sınıfında merkezlerin görünür veya kullanılabilir olmaması dikkat çekmektedir. Zeynep öğretmenin bu duruma karşılık sıkça geçici merkezler oluşturduğu fark edilmiştir. Gözleme gidilen çoğu hafta farklı bir geçici merkez olduğu, genelde o gün yapılması planlanan etkinliği destekleyecek merkezler hazırlandığı gözlenmiştir. Çocuklarla okuduğu bir kitaptaki merak edilen konuya, okula gelen planetaryuma veya çocukların sevdiği bir etkinliğe göre merkezler hazırladığı fark edilmiştir. Güne başlarken çocuklara bilgi verip, merkezlere yönlendirmeler yaptığı görülürken, sınıf çok küçük olduğu için genelde etkinlik saatine doğru öğretmenin geçici merkezleri kaldırmak zorunda kaldığı dikkat çekmektedir. Öğretmenin geçici merkezleri sınıfta sorun çıkarabilecek çocukları yönlendirmek için sıkça kullandığı, aynı zamanda sınıftaki özel gereksinimli çocuğa bu merkezlerde sıkça vakit geçirdiği fark edilmiştir.

“Merkezlerin kullanımı” alt kategorisine ait gözlem verilerine göre Zeynep öğretmenin sınıfında merkez kullanımı ile ilgili bir düzenleme yapılmadığı, yalnızca alınan malzemelerin kullanımı ve yerine kaldırılmasıyla ilgili kurallar olduğu görülmüştür. Sınıftaki tüm çocukların aynı anda, istedikleri materyali almak için büyük dolap önünde toplandığı ve seçtikleri oyuncaklar ile sınıfın farklı noktalarında oyun kurduğu gözlenmiştir. Zeynep öğretmen son görüşmede kendi

sınıfı ve merkez düzenlemeleri ile ilgili şu ifadeleri kullanmıştır; “Eğer sınıf geniş bir sınıfsa çocuğa düşen metrekare yeterliyse çocuk özgür olabiliyorsa bence merkez düzenleme sistemi çok uygun bir sistem bir yıl sınıfımda birkaç merkezle bunu denemiştım yine küçük bir sınıfım vardı. Ve çocuklardan çok güzel geri dönütler almıştım çünkü çocukların kendi kendilerini kontrol ettiği evet o merkezde fazla kişi var ben oraya gitmeyeyim başka merkezde biraz zaman geçireyim diyerek tüm merkezleri de gezdiğini gözlemlemiştım ama maalesef bizim sınıfın fiziksel ortamı uygun olmadığı için merkez sistemi de kullanmıyoruz daha çok eski yöntemle dayalı köşe gibi duvar kenarına dizili dolaplar gibi kullanıyoruz.”

*Pedagojik dokümantasyon.* Zeynep öğretmenin sınıfında fiziksel ortamın, çocukların yaratıcı ve özgür bir şekilde çalışmasını destekleyecek özelliklere sahip olmadığı gözlenmiştir. Reggio Emilia felsefesinde önemli yeri olan ortamın 3.öğretmen olması durumunun Zeynep Öğretmenin sınıfında olumlu bir şekilde karşılığı olmadığı gözlenmiştir. Öğretmenin ortamın olumsuz etkilerini çocuk gözlemlerinden yola çıkarak farklı geçici merkezler oluşturarak gidermeye çalıştığı fark edilmiştir. Öğretmenin sıkça hazırladığı geçici merkezler ve planladığı etkinlikler için sınıfta yaptığı değişiklikler ile çocuklara kendilerini farklı yollarla ifade edebilecekleri imkanlar sağladığı gözlenmiştir. Zeynep Öğretmen son görüşme sırasında şu ifadeler ile kendi durumunu açıkladığı görülmüştür; “Sınıfın benim yapmak istediklerime hiç katkısı yok. Ben bir düzen oluşturup çocukların nasıl öğrendiklerini gözlemek istiyorum ama imkân yok. Mesela sınıfa yeni bir merkez koyduğumda çocuklardan çıkan fikirler, uygulamaları o kadar zenginleşiyor ki not alıyorum, dokümente etmek istiyorum. Ama ben çabalamazsam dolap ve oyuncaklar...hep aynı oyunlara devam ediyorlar.”

*Tema özeti.* Zeynep öğretmenin sınıfına genel olarak bakıldığında oldukça dar, işlevselliği az dolaplar ile döşenmiş, çocukların rahat oyun kurmadığı, sıkışık bir ortam gözlenmiştir. Öğretmenin geçici merkezler, materyaller ile ortamın olumsuz özelliklerini ortadan kaldırmaya çalıştığı fakat kullanılan çok fazla merkez olmaması nedeniyle merkezler arası geçiş uygulamaları ve kuralları olmadığı fark edilmiştir. Öğretmenin çocukların ilgi ve ihtiyacına göre oluşturduğu geçici merkezlerin ve bu merkezlerde yapılan uygulamaların fiziksel düzenleme boyutunda Zeynep öğretmenin sınıfındaki tek olumlu özellik olduğu gözlenmiştir. Sınıfın yüksek tavanlı ve yüksek pencereli olmasına rağmen çok küçük olması ve

bir duvarın büyük bir dolapla kaplı olmasından dolayı boğucu bir havası olduğu dikkat çekmektedir. Sınıf küçüklüğünün ve dolapların sabit yapılmasının öğretmene herhangi bir yerleşim değişikliği fırsatı tanımadığı fark edilmiştir. Öğretmenin sınıf küçüklüğü nedeniyle etkinlik masalarını sürekli içeri-dışarı taşımak zorunda kaldığı, bu durumun çoğunlukla karmaşaya yol açtığı gözlenmiştir.

**Plan-program etkinlikleri.** Veri analizine göre sınıf yönetiminin plan-program etkinlikleri alt boyutunda Zeynep öğretmen için 2 ayrı kategori ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan kategoriler “etkinlik” ve “yöntem-teknik” şeklindedir.

**Etkinlik.** “Planlı olma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Zeynep öğretmenin etkinlik planlamalarını ve materyal hazırlıklarını önceden yaparak eğitime başladığı gözlenmiştir. Öğretmen sınıfa hazırlıklı gelmeyi neden önemseyemediğini ön görüşme sırasında şu ifadeler ile belirtmiştir; *“Kesinlikle öğretmenin planının ve kullanacağı materyallerin hazır olması gerekiyor çünkü öğretmen onları hazırlarken geçirdiği vakitte bir boşluk olabiliyor kurallarda sıkıntı yaşanabiliyor. Bütün hazırlıklarınız varsa kafanızda planlamayı düşünmüyorsanız o konuda sıkıntı yoksa o zaman sadece çocuklara odaklanabiliyorsunuz ve geçişler akıcı olabiliyor. O akışta sağlanınca daha kontrollü ve disiplinli bir ortam sağlanıyor.”* Zeynep öğretmenin etkinlikler esnasında kendine güvenli olduğu, planında yer alan etkinlikleri telaşa kapılmadan yürütebildiği gözlenmiştir. Yalnızca etkinlik planlarını değil, kullanacağı materyalleri ve çocuklara dağıtacağı malzemeleri de önceden mutlaka hazırlayan öğretmenin bir düzen içinde hareket ettiği ve genelde sürece çok hâkim olduğu fark edilmiştir. Zeynep öğretmenin sınıfında bulunan özel gereksinimli çocuğun etkinliklere aktif katılımı için çoğunlukla planlama ve uyarılma çalışmaları yaptığı görülmüştür. Aynı zamanda nerdeyse tüm etkinlikler çocukla birebir sürece katılarak ona destek olduğu, kendi yanında olamadığı zamanlarda akran desteği almasını sağladığı fark edilmiştir. Özel gereksinimli çocuğun sürece adapte olamadığı, etkinlik akışını bozduğunu düşündüğü durumlarda sakinleşmesine fırsat vererek, davranışlarının dikkat çekmesini önlediği gözlenmiştir. Zeynep öğretmenin tüm planlamalarına bütünleştirilmiş etkinliklere sıkça yer verdiği gözlenmiştir. Genelde hareketli ve sakin etkinlikleri arka arkaya bütünleştirmeyi tercih eden öğretmenin zaman zaman çocukların uzun süre oturmak zorunda kaldığı etkinlikler de planladığı fark

edilmiştir. Uzun süreli hareketsiz etkinliklerde genelde sorun yaşayan öğretmenin bu durumlarda planında yer almayan ek oyunlar ve hareketli geçişler ile çocukların dikkatini topladığı gözlenmiştir. Zeynep öğretmenin sınıfa hiç plansız ve hazırlıksız gelmediği fark edilmiştir. Gün içindeki beklenmedik durumlarda planında değişiklik yapabilecek esnekliğe sahip olan öğretmenin çocuklara ulaşamadığını düşündüğünde etkinlikleri uzatmadan iptal ettiği gözlenmiştir. Çocuk merkezli ve yaratıcı planlamalar yapmayı önemseyen öğretmen son görüşme sırasında kendini şu şekilde ifade etmiştir; *“Plan hazırlarken daha çok, çocukların özgünlüğünü, yaratıcılığını ortaya çıkararak çocuk merkezli olmaya çalışıyorum. Öğretmenin sürekli yönlendirdiği süreçlerde günümüz çocuğu kopuyor etkinlikten. Sanki hep kendi istediğini yapıyormuş gibi hissettirecek planlamalar gerek.”*

“Esneklik” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde öğretmenin sınıf içinde baskıcı ve sert tutumlardan kaçındığı, çocukları zorlamadığı gözlenmiştir. Çocukların dağılacığını düşündüğü etkinliklerde onlara yakın olarak, sürece katılarak önlem alan Zeynep öğretmen ön görüşmede bu durumla ilgili şu ifadeleri kullanmıştır; *“Çocuklarla bir arada olduğunuzda gerçekten disiplini ve kontrolü sağlayabiliyorsunuz. Bağırma sert bir tavır takınma gerek yok, samimiyeti hissettiklerinde sizi üzmemek için uyum sağlıyorlar zaten.”* Zeynep öğretmenin kendi dahil olmadığı anlarda da küçük yardımlar ve motive edici konuşmalar ile çocukları toparlamaya çalıştığı gözlenmiştir.

“Etkinlikler arası geçişler” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Zeynep öğretmenin sınıfının küçük olması nedeniyle sürekli masaları kaldırma, sınıf dışına taşıma, tekrar yerleştirme durumlarının olması çocukların etkinlik aralarında koşuşturması, etkinliğe geçiş yapılamaması sorunlarına neden olabildiği gözlenmiştir. Zeynep öğretmenin bu durum sebebiyle etkinlikler arası geçişleri kısa toplanma aralıkları ile yaptığı sakin bir etkinlikten hareketli bir etkinliğe geçerken sınıfı toplamaya yönelik bir aktivite eklediği fark edilmiştir. Etkinliklerini genellikle hareketli-yavaş dengesi içinde düzenleyen öğretmenin bu şekilde sınıfta sürekli sandalye-masa kaldırma karışıklığının önüne geçmeye çalıştığı gözlenmiştir. Zeynep öğretmenin etkinlikler arası geçişler için şarkı ve tekerlemeleri kullandığı ve geçiş süreçlerinde sınıfı sonraki etkinliğe hazırlamak için mutlaka çocuklardan yardım aldığı gözlenmiştir. Etkinliklerin tamamlanması ve uygulama sırası ile ilgili

oldukça esnek davranan öğretmenin uygulama sürecini çocukların ilgisine göre yönlendirdiği fark edilmiştir. Öğretmenin son görüşmedeki şu ifadelerinin bu gözlemi desteklediği görülmüştür; *“Plana aldığım her şeyi kesin uygulayamıyorum, sınıfta çok değişkenler var. Hem program bana o esnekliği sağlıyor, çocukların ilgisi azalıyor ve toparlayamıyorsa bırakıyorum, başka gün tekrar deniyoruz.”* Zeynep öğretmenin çocukların aktif olarak sürece katılmasını önemseydiği ve aktif katılımın azaldığını hissettiği anda mutlaka uygulamasında değişikliğe gittiği gözlenmiştir.

“Dikkat toplama uygulamaları” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Zeynep öğretmenin sınıfında kısa oyunlar, şarkılar ve tekerlemeler gibi dikkat çekme yollarını kullandığı gözlenmiştir. Özellikle çocukların sıkıldığını ya da dikkatlerini kaybettiklerini fark ettiğinde mutlaka kısa bir oyun ile ara veren öğretmenin etkinlikler arası geçişlerde de tekerlemeleri çok kullandığı gözlenmiştir. Türkçe-dil etkinlikleri öncesinde genellikle dikkat çekici bir materyal ya da bilmeceler hazırladığı fark edilen öğretmenin hikâye esnasında da hazırladığı materyalleri kullandığı gözlenmiştir. Çocukların sevdiği kitap karakterleri veya çizgi film karakterlerini dikkat çekmek ve merak uyandırmak için kullanan öğretmenin bu yöntemi etkinlikler arası geçişler için de kullandığı fark edilmiştir. Öğretmenin etkinliklere başlamadan önce genelde çocukların bildikleri ve sevdikleri bir oyun ya da şarkı ile giriş yaptığı gözlenmiştir. Aynı şekilde yeni bir oyun öğretirken de öğretmenin sıklıkla önceki etkinlikleri hatırlattığı ve çocukların bilgilerini tazeleyerek yeni sürece başladığı fark edilmiştir. Ayrıca Zeynep öğretmenin çocukların ilgisinin kaybolduğu veya farklı bir şeye kaydığını düşündüğü anlarda ani değişiklikler yapıp süreci toparladığı görülmüştür. Ön görüşme sırasında şu ifadeler ile bu değişiklikleri nasıl kullandığını belirtmiştir; *“Çok iyi planlasan bile bazen çocuklara o enerji geçmiyor. Olmuyor yani etkinlik. Hep b planım olur, hızlıca değiştiririm. Çünkü illa bitirmeye çalıştıkça kopuyor çocuklar genelde.”*

“Çocuk katılımı” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Zeynep öğretmenin sıkça çocukların uygulamalara ilişkin fikrini aldığı, bazı durumlarda çocuklara seçenek sunup karar vermelerini istediği görülürken, zaman zaman ise süreci yönetebilmeleri ve kendi kendilerine öğrenebilmeleri için onları serbest bıraktığı, müdahale etmeden takip ettiği gözlenmiştir.

“Aile katılımı” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Zeynep öğretmenin gözlemler sırasında ailelerin katılımı için evde yapılmasını önerdiği destekleyici çalışmalara yer verdiği görülmüştür. Öğretmenin rutin olarak güne başlama zamanı yapmadığı fakat güne başlarken mutlaka etkinlikler ile ilgili çocukları bilgilendirdiği, fikirlerini aldığı gözlenmiştir. Etkinlikler arasında sınıfı hazırlarken de öğretmenin çocukları sıradaki etkinlik içeriği ve kullanılacak malzemeler ile ilgili bilgilendirdiği, çocukların bekleme sırasında dikkatlerini çekerek dağılmalarını önlemeye çalıştığı gözlenmiştir.

“Değerlendirme” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Zeynep öğretmenin genelde günü değerlendirme zamanını yapmaya çalıştığı ve tüm günün bir özetini yaparak günü tamamladığı gözlenmiştir. Bu süreçte çocukların sakinleşip sohbet etmesine fırsat tanıdığı, gün içinde tamamlanan etkinlikler, dokümantasyon panelleri ve o gün olan olaylar ile ilgili kısa sorular ile değerlendirmeler yaptığı görülmüştür. Zeynep öğretmenin gün içinde çocukları gözlemlemeyi hiç bırakmadığı ve sürekli notlar aldığı fark edilmiştir. Çok sık olmasa da fotoğraflar çektiği ve video kayıtları aldığı gözlenmiştir.

*Yöntem-teknik.* “Öğretmen merkezli öğretim yöntemleri kullanma” ve “Çocuk merkezli yöntemleri kullanma” alt kategorilerine ilişkin kodlar incelendiğinde Zeynep öğretmenin sıkça farklı öğretim yöntemlerine yer verdiği, sürekli aynı uygulamaları tekrar etmediği gözlenmiştir. Öğretmen son görüşme sırasında bu uygulamalarının faydasını şu şekilde ifade etmiştir; *“Kullanılan farklı yöntemlerin sürece çok fazla ve olumlu yansımaları oluyor bence. Farklı yöntem tekniklerle ben yılın sonunda çocuklarda bambaşka dönüşüm gözlemledim. O yüzden tekdüze değil geleneksel değil yaratıcı yenilikçi yöntem ve teknikleri kullanılmasını önemli buluyorum.”*

“Yöntem çeşitliliği olması” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde ön görüşme sırasında şu ifadeler ile; *“Zengin bir yöntem teknik skalası olması öğretmenin uygulamalarını çok etkiliyor. Mesela sınıf yönetiminde problem yaşadığında öğretmen farklı bir yönetime geçebilmeli hemen. Ya da bazı yöntemleri bir arada kullanabilmeli...”* farklı yöntem ve teknik kullanmanın önemine vurgu yapan Zeynep öğretmenin sınıfında sıkça farklı yöntemleri bir arada kullanmayı tercih ettiği görülmüştür. Etkinlikler esnasında kendi oluşturduğu yöntemleri, ses tonunu ayarlama, uyarıda bulunma, düz anlatım, soru-cevap gibi

klasik yöntemlerle birleştirerek kullanan öğretmenin kendini tekrara düşmediği, sürekli yenilik arayışında olduğu fark edilmiştir.

*Pedagojik dokümantasyon.* Zeynep öğretmenin sınıfında panel hazırlama ve portfolyo oluşturmayı aktif olarak kullanarak pedagojik dokümantasyon uygulamalarına yer verdiği görülmüştür. Farklı konu ve temalarda birçok panel hazırlayan öğretmenin çocukları paneli tamamlama sürecine dahil ettiği ve mutlaka üzerinde tartışmaya çalıştığı fark edilmiştir. Zeynep öğretmenin portfolyo ve panelleri veliler ile de paylaştığı, bu paylaşımlardan aldığı geri dönütleri uygulama sürecine yansıtmaya çalıştığı görülmüştür. Zeynep öğretmenin etkinlikler sırasında ve çocukların oyunlarında sıkça fotoğraf çekmediği fakat panel oluşturmak için belli bir plan dahilinde tüm çocukları fotoğrafladığı fark edilmiştir. Zeynep öğretmenin sınıfta yoğun olarak gözlem yaptığı ve çocukların sohbetlerini, oyunlarını takip ederek notlar aldığı dikkat çekmiştir. Hazırlanan panel üzerinde çocuklar ile sohbet etmeyi bir etkinlik haline getirdiği ve bu kısmı değerlendirme süreci gibi kullandığı gözlenmiştir. Çocukların ve velilerin geri dönütlerini önemseyen öğretmenin sonraki panel ve etkinliklerde kullanmak için kendine notlar aldığı fark edilmiştir. Pedagojik dokümantasyon uygulamalarının eğitim sürecine nasıl katkı sağladığını Zeynep öğretmen son görüşmede şu ifadeler ile açıklamıştır; *“Öğretmen olarak Pd benim ufkumu açtı, beni zenginleştirdi aslında benim potansiyelimi dışarıya çıkardı. Çünkü daha kalıpsal çalışmalarla devam ediyordum. Ama Pd eğitiminden sonra o kalıpların dışına çıkabilme cesaretini buldum. Çocukların gelişimini takip etmemi kolaylaştırdı kendi gelişimimi görmemi sağladı. Çocukların kendilerindeki farklılaşmaları görmelerini sağladı ve velilerin çocuklarındaki değişimleri kanıtlarıyla görmelerini sağladı.”*

*Tema özeti.* Zeynep öğretmenin plan-program etkinliklerine genel olarak bakıldığında sınıfa planlama ve materyal olarak hep hazırlıklı geldiği gözlenirken, öğretmenin bunu çok önemseydiği ve görüşmelerde faydalarını sıkça dile getirdiği görülmüştür. Öğretmenin sınıfta uygulamalarda oldukça esnek olduğu ve çocukların ilgi ve ihtiyacına göre değişiklikler yapmaya açık olduğu fark edilmiştir. Genel olarak Zeynep Öğretmenin sıkça bütünleştirilmiş etkinliklere yer verdiği, sınıf rutinleri ve etkinlikler yürütülürken akıcı devam eden bir süreç olduğu gözlenmiştir. Farklı yöntemleri kullanmaya açık olan öğretmenin, katıldığı eğitimlerden ve okuduğu kaynaklardan edindiği bilgileri sınıfına mutlaka



yansıtmaya çalıştığı gözlenmiştir. Çocukları gözleme ve kayıt tutma noktasında çok fazla uygulama yapan öğretmenin bunları bir rutin haline getirdiği fark edilmiştir.

**Sınıf içi ilişkiler.** Veri analizine göre sınıf yönetiminin sınıf içi ilişkiler alt boyutunda Zeynep öğretmen için 3 ayrı kategori ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan kategoriler “öğretmen-çocuk iletişimi”, “olumlu sınıf iklimi oluşturma” ve “çocuklar arası iletişim” şeklindedir.

*Öğretmen çocuk iletişimi.* “Çocukların güvende ve rahat hissetmesi” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Zeynep öğretmenin sınıfında çocukların güvende hissettiği bir ortam olduğu ve herhangi bir sorun olduğunda çekinmeden öğretmenle konuşabildikleri görülmüştür. Zeynep öğretmen ön görüşme sırasında çocukları güven duymasıyla ilgili fikirlerini şu şekilde ifade etmiştir; *“Çocukla yakın iletişimde olmanız gerekiyor. Çocuk senin yanında güvenli hissetmeli bence. Siz o teması sağlayamadığınızda, size ulaşamadığınızda çocuk güvenmeyecektir.”*

“Etkin dinleme” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Zeynep öğretmenin çocukları dinleyip anlamaya çalıştığı, çocuklarla konuşurken farklı bir işle ilgilenmediği, göz teması kurmaya çalıştığı ve çocuklara odaklanarak iletişimi sürdürdüğü fark edilmiştir. Demokratik bir ortam oluşturmaya önem veren öğretmenin, tüm çocukların söz hakkı almasını sağlamaya ve çocukların fikirlerini paylaşması için eşit bir ortam sunmaya çalıştığı gözlenmiştir. Genelde çocuklara sevgiyle yaklaştığı gözlenen öğretmenin, çocukların olumsuz davranışları karşısında zaman zaman sabırlı kalamadığı fark edilmiştir. Ön görüşme sırasında da; *“Çok önemsiyorum öğretmen ile çocuk arasındaki samimiyeti. Samimi olabildikçe doğal davranabiliyoruz, çocuk hemen anlıyor sahteliği zaten.”* İfadeleri ile öğretmen-çocuk ilişkisinde samimiyete verdiği önemi belirtmiştir.

“Sabırlı ve sakin olma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Zeynep öğretmenin sınıfta oldukça sakin kalabildiği, çocukların birbirine zarar verdiği durumlarda ise tepkisel olabildiği gözlenmiştir. Ayrıca sınıfın kontrolünü kaybettiği durumlarda ani tepkiler gösterebildiği ve anlık olarak sakinliğini koruyamadığı fark edilmiştir.

“Adaletli olma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde öğretmenin çocuklar arasında adaletli bir sınıf ortamı oluşturmaya dikkat ettiği, ayırım

yapmadığı gözlenmiştir. Örneğin; oyun etkinliği sonrasında çocuklar sınıfı toplarken hiçbir toplama işleminde yardım etmeyip masada etkinliğine devam eden çocuğa *“Talat yapmak istediğin çalışmayı çok beğendim fakat şu anda arkadaşlarına yardım etmezsen haksızlık olur. İstersen onu malzemeler ile birlikte kaldır sonra devam edersin”* ifadeleri ile uyarıda bulunup arkadaşlarına katılmasını sağladığı fark edilmiştir.

*Olumlu sınıf iklimi oluşturma.* “Çocuk merkezli olma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde öğretmenin ön görüşme sırasında *“Öğretmen çocuk iletişimi çok önemli, çocuğun okula devamında da önemli çünkü okulunu öğretmenini sevmeyen öğretmeniyle iletişimi olmayan çocuklar genelde okula gelmekte istemiyor. Korkuyor, güvenemiyor.”* ifadeleri ile olumlu iletişim sürecinin önemini vurguladığı görülmüştür. Zeynep öğretmenin sınıftaki tüm planlamalarını genelde çocuk odaklı yaptığı görülmüştür. Öğretmenin çocukların aktif katılım sağlayabileceği etkinlikleri planlama ve uygulamaya dikkat ettiği gözlenmiştir. Ön görüşme sırasında bu durumu; *“Daha çok çocukların özgünlüğünü yaratıcılığını ortaya çıkararak çocuk merkezli çalışmaya çalışıyorum.”* ifadeleri ile ortaya koymuştur.

“Saygılı ve hoşgörülü davranma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Öğretmenin çocukların davranışlarını empatik bir bakış açısıyla değerlendirdiği ve olaylara onların gözünden bakmaya çalıştığı fark edilmiştir. Zeynep öğretmen son görüşme sırasındaki; *“Çocuklara karşı onların gözünden bakabilmeye çalıştığımı düşünüyorum, onları dinliyorum. Çocuk gözüyle bakınca aslında o büyüttüğümüz sorunlar çok saçma geliyor. Kızamıyorsun, çünkü kendince haklı çocuk. Çocukları anlamaya çalışınca süreç kolaylaşıyor.”* ifadeleri ile empatik yaklaşımın katkısını açıklamıştır.

*Çocuklar arası iletişim.* “Çocuklar arası olumlu iletişim” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Zeynep öğretmenin sınıfında çocuklar arası olumlu bir iletişim olduğu, özellikle çocukların sınıfta bulunan özel gereksinimli çocuğa karşı çok anlayışlı ve sempatik yaklaştığı, farklı davranışlarına olumsuz tepkiler vermedikleri görülmüştür. Öğretmenin çocuklar arası olumlu iletişimi desteklemek adına genelde çocukların birbirleri ile iletişimlerine müdahale etmediği, uzaktan takip ettiği fark edilmiştir. Öğretmenin güne başlama zamanlarındaki sohbetlerde,

çocukların kendilerini anlatmasına fırsat verdiği, farklılıkları olan çocukların bunu paylaşmasını teşvik ettiği gözlenmiştir.

“Akran desteği” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Çocukların zaman zaman kurallar ve etkinlikler ile ilgili birbirlerine küçük uyarılarda bulunduğu ve akran desteği verdikleri görülmüştür.

*Pedagojik dokümantasyon.* Zeynep öğretmenin çocuk gözlemlemeyi ve kayıt tutmayı çok düzenli yaptığı görülmüştür. Çocukların farklı etkinlik anlarında ve serbest zamanlardaki davranışlarını uygulamalarını gözlemleyen öğretmenin bu gözlemleri panel hazırlarken kullandığı gibi çocuklar ile karşılıklı iletişimlerine de olumlu olarak yansıttığı fark edilmiştir.

*Tema özeti.* Zeynep öğretmen genel olarak sakin bir öğretmendir ve bu sakinliği çocuklar ile olan iletişimine olumlu yansımaktadır. Öğretmenin çocuklara tecrübesinin ve kişiliğinin verdiği sakinlikle yaklaşması, sınıfta olağanüstü bir durum olduğunda bile büyük bir panik yaşamaması çok büyük bir artı oluştururken yeniliklere açık ve uyumlu bir öğretmen olmasının çocuklarla etkin bir iletişim kurmasını desteklediği görülmüştür. Meslektaşları ile iş birliği içinde çalışan fakat saygı mesafesini koruyan Zeynep öğretmenin aileler ile iletişimi çok ön planda tuttuğu fark edilmiştir.

*Zaman yönetimi.* Veri analizine göre sınıf yönetiminin zaman yönetimi alt boyutunda Zeynep öğretmen için 3 ayrı kategori ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan kategoriler “eğitsel zamanın planlanması-kullanımı”, “çocukları süreçle ilgili bilgilendirme” ve “etkinlik sürecinin sürekliliği” şeklindedir.

*Eğitsel zamanın planlanması-kullanımı.* “Etkinlikte zamanı planlama” ve “Zaman kaybı yaşama” alt kategorilerine ilişkin kodlar incelendiğinde Zeynep öğretmenin sınıfında etkinliklerin planlamadaki zamana uygun olarak tamamlandığı, nadiren etkinliklerin uzaması veya kısa sürmesi durumunda öğretmenin esneklik gösterdiği fark edilmiştir. Öğretmenin gün içinde yapacakları etkinlikleri mutlaka önceden planladığı ve uygulama zamanlarını küçük bir not kağıdıyla sürekli görebileceği yerde tuttuğu gözlenmiştir. Fakat bu planlamayı etkinliğin gidişatına göre esnetmeyi sorun etmediği, çocukların sevdiği ilgi gösterdiği etkinliklerin süresini uzattığı dikkat çekmiştir. Bu uygulamasını son görüşme sırasında şu şekilde açıklamıştır; “*Yapamadığımız etkinliğin daha*

*sonradan telafisini yapmak mümkün. Ama amaç eğlenmek keyif almak ve verimli süre geçirmek. Sırada bu var şu var diye çocukları sıkıştırmak istemiyorum.”* Zeynep öğretmenin planlamalarını çocuk odaklı oluşturduğu ve uygulamada ortaya çıkan farklılıkları çok sakin karşıladığı gözlenmiştir. Öğretmen ön görüşme sırasında kullandığı; *“Zaten öğretmen başta süreci planlıyorsa o gün ekstra bir aksilik çıkmadığı sürece günü nasıl yürütebileceğini biliyordur. Mesela bazen uzayan etkinlikler oluyor orda küçük müdahalelerle etkinliği toparlayabildiği zaman zamanı verimli kullanabilir zaten. Onu yetiştireyim bunu yetiştireyim diyeceği için acele edecek ve hep bir şeyler eksik kalacaktır yani.”* ifadeleri ile planlama ve sakin kalmanın zaman yönetimindeki etkisini belirtmiştir. Öğretmenin sınıfında etkinlik bitirme ve planı tamamlama kaygısından çok verimli etkinlik süreci geçirme kaygısı yaşadığı, fakat yine de etkinliklerin zamanında yetişmesine yönelik önlemler aldığı fark edilmiştir. Zeynep öğretmenin genelde etkinliklerde kullanacağı tüm malzemeleri hazır bir şekilde sınıfta bulundurduğu gözlenmiştir. Bu durumun öğretmenin sınıfta geçirdiği tüm vakti aktif olarak çocuklarla iletişim kurmaya, onları gözlemlemeye ve kayıt tutmaya ayırabilmesine olanak sağladığı fark edilmiştir. Zeynep öğretmenin zaman kullanımına ilişkin özel bir planlama yapmadığı fakat çocukları sürekli gözlemleyerek, fikirlerini alarak süreçteki ihtiyaç ve ilgilerini takip ettiği, zaman kaybı yaşanabilecek durumları önlemeye çalıştığı gözlenmiştir. Zeynep öğretmen bu uygulamasını son görüşmede şu ifadeler ile desteklemiştir; *“İlla beş etkinliği yetiştireyim öyle bitireyim dersi değil zamanı biraz da çocukla birlikte yönetmeyi yeğliyorum daha esnek o etkinlik çocukların sevdiği bir etkinlikse ona göre zamanı uzatabiliyorum sevmedikleri bir etkinlikse kesip farklı bir şey ekleyebiliyorum illa zamanı yetiştirmeye çalışmıyorum aslında çocuklarla zamanı keyifli bir hale getirip kullanmak istiyorum. Görüyorsun zaten çocuk seviyor mu yoksa sorun mu çıkar burada diye.”*

*Çocukları süreçle ilgili bilgilendirme.* “Önceden bilgilendirme/açıklama yapma” ve “güne başlama zamanı” alt kategorilerine ilişkin kodlar incelendiğinde Zeynep öğretmenin çocuklara süreçle ilgili sık sık açıklama yaptığı ve bir sonraki etkinlikte onları neyin beklediğini bildirdiği fark edilmiştir. Bazı durumlarda zaman sınırı ile ilgili çocuklara benzetmeler ve örneklendirmeler yaptığı ve çocukların süreyi nasıl kullanacakları ile ilgili farkındalık kazanmalarını desteklemeye çalıştığı gözlenmiştir. Örneğin yemekhaneden diğer sınıf gelene kadar çıkmaları

gerektiğinde çocuklara kendi çay bardağını örnek göstererek; “*Bakın şimdi benim çayım bir kum saati olsun onu takip edin, çayım bitince yemek bitiyor sizde hızlanın.*” ifadelerini kullandığı görülmüştür. Sınıf toplama sürecinde toplanma müziğini açıp; “*Bu sizin süreniz, şarkı bitene kadar vaktimiz var, müzik hızlanınca bitiyor demek ona göre takip edin toplanırken...*” ifadeleri ile kendi kendilerini kontrol etmeleri için çocukları desteklediği fark edilmiştir. Zeynep öğretmenin sınıfının oldukça küçük olması ve her etkinlik öncesine masaları kaldırma ya da kurma düzenlemeleri gerektirmesi öğretmenin zaman kaybı yaşamasına neden olabileceken öğretmenin bu geçiş sürecini sıklıkla çocukları bilgilendirmek için kullandığı gözlenmiştir. Zeynep öğretmenin sınıfında çocukların boş kaldığı vakitlerin çok olmadığı fakat bazı günler öğretmenin çocukları oyuncaklarla tekrar oynamaları, eksik etkinliği tamamlamaları veya birbirleri ile sohbet etmeleri için gün sonunda serbest bıraktığı gözlenmiştir.

*Etkinlik sürecinin sürekliliği.* “Etkinlikler arası geçişler” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Zeynep öğretmenin etkinlikler arası geçişleri çok akıcı bir şekilde sağladığı ve bu konuda sorun yaşamadığı gözlenmiştir. Çoğu etkinlik geçişinde tekerleme, parmak oyunu veya çocukların sevdiği bir şarkıyı kullanan Zeynep öğretmenin etkinliğe uygun dikkat çekici materyal kullanımına da önem verdiği gözlenmiştir. Öğretmenin etkinlikler öncesinde çocukların bildikleri ve sevdikleri etkinlikleri tekrar ederek giriş yapmayı sıkça kullandığı ve bu şekilde dikkat çekmek için fazladan vakit harcamadığı fark edilmiştir. Zeynep öğretmenin sınıfında genelde akıcı bir etkinlik süreci olduğu ve bazen süreçte yaşanabilen kısa zaman kayıplarının yalnızca sınıfın fiziksel hazırlıklarının tamamlanması aşamalarında ortaya çıktığı gözlenmiştir.

“Sınıf rutinleri(zaman)” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Zeynep öğretmenin sınıfta rutin olarak kullanılan bir sınıf toplama şarkısı olduğu ve öğretmenin bu şarkıyı açtığı anda, şarkı tamamlanana kadar çocukların oyuncakları topladığı gözlenmiştir. Öğretmenin ayrıca sınıf dışına çıkılan her aktivitede (yemekhane veya bahçe) çocukların kapıdaki çizgide sıra oluşturmasını beklediği, çocukların da genelde hızlıca bu sırayı oluşturup bekledikleri görülmüştür. Öğretmenin çocukları belli bir düzende oturtmadığı yalnızca kitap okuma ya da video izleme etkinliklerinde tüm çocukların rahat görebilmesi için oluşturduğu oturma düzenini kullandığı fark edilmiştir.

*Pedagojik dokümantasyon.* Zeynep öğretmenin pedagojik dokümantasyonda vurgulanan çocuk merkezli süreç planlamasını zaman yönetimi uygulamalarında kullandığı çocuk odaklı ve esnek davrandığı gözlenmiştir. Öğretmenin çocukların ilgisi doğrultusunda değişiklikler yaptığı ve gerektiğinde planlamadaki bazı etkinlikleri çıkardığı ve çocukların ihtiyacı doğrultusunda sevilen etkinliği sürdürdüğü fark edilmiştir. Etkinlik yetiştirme kaygısından çok çocukların etkili ve eğlenceli bir etkinlik süreci geçirmesini önemseyen öğretmenin çoğunlukla pedagojik dokümantasyona uygun bir zaman yönetimi olduğu gözlenmiştir.

*Tema özeti.* Zeynep öğretmenin zaman yönetimi sürecine genel olarak bakıldığında öğretmenin etkinliklerde zamanı çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillendirdiği, zamanın yetmeyeceğini veya fazla zaman kullanacağını düşündüğü durumları önceden tahmin edip önlem almaya çalıştığı fark edilmiştir. Öğretmenin sınıfında zaman kaybı olarak adlandırılabilir anların genelde olmamasını sınıf rutinlerini ve çocuk odaklı zaman planlaması ile sağladığı gözlenmiştir. Öğretmenin yaptığı planlamayı esnek bir şekilde uyguladığı sınıfta bir telaş ortamı olmadığı fark edilmiştir. Öğretmenin mutlaka çocukların fikrini aldığı ve etkinlikleri yürütme noktasında birlikte karar verdikleri dikkat çekmiştir. Öğretmenin çoğunlukla tüm etkinlikleri yetiştirme telaşı yaşamadığı ve süreç içinde çocukların aktif katılımına daha fazla önem verdiği fark edilmiştir. Zeynep öğretmenin etkinlikler arası geçişleri tekerleme, parmak oyunu ve şarkılar gibi dikkat toplama yöntemleri ile yaptığı ve bu şekilde akıcı bir eğitim sürecini sağlayabildiği gözlenmiştir.

*Davranış yönetimi.* Veri analizine göre sınıf yönetiminin davranış yönetimi alt boyutunda Zeynep öğretmen için 3 ayrı kategori ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan kategoriler “disiplin” “kurallar” ve “rutinler” ve şeklindedir.

*Disiplin.* “Olumlu davranış tepkileri kullanma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde öğretmenin etkinlikler arasında sınıfın fiziksel koşullarını uygun hale getirmesi için geçen vakitlerde anlık sorun davranışlar olabildiği fark edilmiştir. Örneğin; öğretmenin oyun etkinliği için sınıftaki masaları koridora çıkardığı anlarda çocukların beklemekten sıkılıp birbirleri ile tartışabildiği gözlenmiştir. Zeynep öğretmenin bu anlarda sevdiği şarkıları söyleyerek veya bu bekleme sürecini oyunlaştırarak sorunları önlemeye çalışması dikkat çekmiştir. Zeynep öğretmenin sınıfında öğretmeni zorlayan çok fazla çocuk olmadığı fakat bir çocuğun çok

hareketli olduğu ve çok fazla konuşma ihtiyacı hissettiği gözlenmiştir. Öğretmenin bu çocuğu etkinlik sürecini tamamen bozmadığı sürece sabırla dinlediği ve ona görevler vererek hareket alanı sağladığı fark edilmiştir. Etkinlik sürecinin çok dağıldığı veya diğer çocukların dikkatini dağıttığını hissettiği anlarda ise kısaca uyardığı ve önerilerde bulunduğu gözlenmiştir. Öğretmenin sınıfında yer alan özel gereksinimli çocuğun etkinliklere katılımında sorunlar yaşadığı fakat bunun dışında bir problem davranışı olmadığı gözlenmiştir. Öğretmenin ve sınıftaki tüm çocukların bu çocuğa çok sakin ve anlayışlı yaklaştığı, gergin hissedeceği, problem davranış geliştireceği durumları önledikleri fark edilmiştir. Zeynep öğretmenin problem davranışları anlık olarak ortadan kaldırmada sıkça görmezden gelme ve jest ve mimikle uyarıyı tercih ettiği, sorun devam ediyorsa çocukla birebir konuşmayı tercih ettiği gözlenmiştir. Ayrıca hiçbir şey söylemeyip yalnızca çocuğun ismini söyleyerek uyarı verdiği durumlar olduğu da görülmüştür. Zeynep öğretmenin çocuklara uyarılarının genelde problem odaklı, davranışsal uyarılar olduğu gözlenirken, asla hakaret içeren kişisel uyarılar ve değerlendirmeler yapmadığı fark edilmiştir. Öğretmenin genelde çocukları yüksek ve sert bir sesle uarmayı tercih etmediği fakat sesini duyuramadığı karmaşa olan durumlarda sesini yükseltebildiği dikkat çekmiştir. Öğretmenin özellikle çocukların kendine veya başkasına zarar vereceğini düşündüğu (sandalyede kaykılma, masadan atlama, merdivende koşma, sırada arkadaşını itme vb.) durumlarda sakin kaldığı fakat hemen çocuğun yanına giderek müdahale ettiği gözlenmiştir.

“Olumsuz davranış tepkileri kullanma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde öğretmenin sert cezalar kullanmadığı ve ödül kullanmanın çocuğu olumsuz etkilediğini düşündüğu fark edilmiştir. Öğretmen ön görüşme sırasında bu konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir; *“Bu yıla kadar davranış değerlendirme tablolarını, ödülleri çok kullanıyordum ama bu yıl çok fazla kullanmama kararı aldım. Sonra bu bana çok mantıklı geldi aslında çocuk ödül ve cezaya ulaşmak için bu kurala uyuyor kuralı gerçekten anladığı, özümselediği için değil. Geçmiş tecrübelerime de bakarak bunun doğru olduğu yargısına vardım. Çocuklar geçmiş yıllarda bana her şeyi soruyorlardı bir şey yapınca öğretmenim ödül alacak mıyız diye. Ama bu yıl hiç öyle bir dönüt almadım odak noktamız asıl amaç oldu ve bunu başardık.”* Öğretmenin problem davranışlara tepki olarak yalnızca etkinlikten kısa süreli mahrum bırakma veya gruptan ayırarak etkinliğe

devam etmesini sağlama yollarını kullandığı ve kesinlikle sert cezalar ve hakaretler kullanmadığı gözlenmiştir.

“Çocuk merkezli çözümler kullanma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Zeynep öğretmenin genelde çocukların kendi kendilerine problemlerini çözmesini desteklemesi dikkat çekmiştir. Tüm çocuklara kendi fikirlerini deneyip çözüme ulaşmaları için fırsat verdiği, uzaktan gözlemleyerek süreci takip ettiği gözlenmiştir. Müdahale etmesi gerektiği anlarda tek bir çocuğa ya da olaya odaklanmayıp tüm çocuklara fayda sağlayacak çözümler aradığı ve problem çıkacağını hissettiği anlarda çocuklardan yardım isteyerek dikkatlerini başka bir yöne çektiği gözlenmiştir. Öğretmenin problem durumlarında aileden doğrudan yardım aldığı gözlenmemiştir fakat öğretmen son görüşmede şu ifadeleri kullanmıştır; *“Dokümantasyon yaptıkça aileler çocukları ne yaptı gördü, sanki daha bir tanıdılar çocuklarını. Bu benim için çok iyi oldu çocuğunu anlayan, tanıyan aile bana da yardımcı oluyor tanımak için. Önceden hiç umurunda olmayan aile şimdi takip ediyor. Olumlu davranış değişikliği yapıyor tabi bu.”* Zeynep öğretmenin sınıfta olabilecek olumsuzlukları önlemek için kapsamlı bir planlama yaptığı ve çocukları gözlemleyip sık sık konuştuğu fark edilmiştir. Etkinlikler öncesinde mutlaka ihtiyaç molası verdiği, sınıfta bulunan özel gereksinimli çocuk ile ilgili sınıfı önceden bilgilendirdiği, problem yaşayabilecek ve etkinlikte zorlanabilecek çocukların yerlerini değiştirdiği, çocukların aynı sürede tamamlayamayacağını tahmin ettiği etkinliklerde yedek planlamalar yaptığı fark edilmiştir.

“Sınıf kontrolünü sağlayabilme” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Zeynep öğretmenin sınıfında çok büyük sorunlar yaşanmadığı ve öğretmenin sınıfta duruma hâkim olduğunu hissettirdiği, karmaşa olabilecek durumlarda da sakince süreci yürütebildiği fark edilmiştir. Sınıf gözlemlerinde öğretmenin tamamen sınıf kontrolünü kaybettiği bir durum gözlenmezken, yalnızca okul müdürünün planda olmayan şekilde acil toplantı yaptığı gün öğretmenin sınıfı mecburen yardımcı personele bıraktığı ve öğretmen gelene kadar çocukların çok dağıldığı dikkat çekmiştir.

*Kurallar.* “Kuralları önceden belirleme” ve “kuralları çocuklarla birlikte belirleme” alt kategorilerine ilişkin kodlar incelendiğinde Zeynep öğretmenin ön görüşme sırasında tüm kuralları sene başında ve çocuklar ile birlikte belirlediklerini ifade ettiği ve süreçte var olan bu kuralları sürdürdükleri fark edilmiştir. Zeynep



öğretmenin ara ara çocuklara kuralları hatırlattığı veya güne başlarken sınıf kuralları ile ilgili etkinlikler yaptığı gözlenmiştir. Çocuğun kendi sınırlarını bilmesine ve yetişkin denetimi olmadan çözüm üretmesine önem verdiği ve bu kural hatırlatma davranışını yapmadan önce bir müddet beklediği, çocuklara zaman tanıdığı fark edilmiştir.

*Rutinler.* “Toplanma etkinlikleri kullanma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Zeynep öğretmenin etkinlik geçişlerinde veya yemek saati geldiğinde, sene başında seçtikleri sınıfı toplama müziğini açtığı ve hiçbir şey söylemesine gerek kalmadan çocukların sınıfı topladığı gözlenmiştir. “Oturma düzeni oluşturma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde öğretmenin güne başlama zamanı, günü değerlendirme zamanı ve Türkçe etkinlikleri için belirlediği bir oturma düzeni olmadığı fakat genelde belli çocukları yan yana oturtmamayı tercih ettiği fark edilmiştir. “Sıra sistemi oluşturma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde öğretmenin sınıf dışına çıkılan her zaman için belirlediği bir sıraya girme rutini olduğu ve çocukların müdahalesiz hemen sıraya girdikleri görülmüştür.

*Pedagojik dokümantasyon.* Zeynep öğretmenin pedagojik dokümantasyon kapsamında yaptığı gözlemlerin çocukları tanıma ve anlama sürecinde ona yol gösterici olduğu ve çocukların problem davranışlarının çoğu ile ilgili önceden önlem almaya çalıştığı gözlenmiştir. Dokümantasyon süreçlerinde öğretmenin çocuklar ile sıkça iletişime geçtiği, fikirlerini aldığı ve çocuklar süreçte aktif olduğu müddetçe sınıfta oluşan karışıklığı göz ardı edebildiği görülmüştür. Öğretmenin bu şekilde olumsuz davranışlara odaklanmak yerine çocuklara odaklandığı ve sık sık uyarıda bulunmak zorunda kalmadığı fark edilmiştir. Eğitim sürecinde aktif rol alan çocukların daha üretken olduğu ve problem davranış sayılarının daha az olduğu gözlenmiştir.

*Tema özeti.* Zeynep öğretmenin davranış yönetimi boyutunda sınıf rutinleri ve kuralları sene başında, çocuklar ile belirlemeye vurgu yaptığı ve sınıf gözlemlerinde de bu durumun olumlu etkilerini kullandığı fark edilmiştir. Sınıfa gözlem yapma ve çocukları takip noktasında hassas olduğu gözlenen öğretmenin, çoğu sorunda çocukları dinleyerek, konuşarak çözüme ulaştığı görülmektedir. Zeynep öğretmenin sert cezalar ve maddi ödüller kullanmadığı, çocuklar için kullandığı en sert tepkinin kısa süre etkinlik dışı veya grup dışı bırakmak olduğu gözlenmiştir. Sınıfta sesini öfkeyle yükseltmeyi nerdeyse hiç tercih etmediği fakat

sesini duyuramadığı anlarda sesinin yükseldiği fark edilmiştir. Meslektaşları ve aileler ile iş birliği yaparak sorunları çözebilmeye açık olduğunu belirtmesine rağmen gözlemler boyunca öğretmenin herhangi bir destek aldığı gözlenmemiştir.

**Nicel bulgular.** Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğine verilen cevapların analizinde ön-test ve son-test için standart sapma ve z puanı hesaplaması yapılmıştır.

Tablo 6

*Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin Ön Test ve Son Test Ölçek Puanlarının Ortalama, Standart Sapma değerleri ve Zeynep Öğretmenin z puanları*

Ölçek	N	$\bar{X}$	S	Zeynep Öğretmen	
				Test Puanları	z
Ön test	6	165,1667	2,4013	169	1,5963
Son test	6	179,8333	2,3166	180	0,07194

Tablo 6 'da çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin ön test ve son test puan ortalamaları ve Zeynep Öğretmenin z puanları verilmiştir. Toplam puan karşılaştırılması için puanların standartlaştırılması z puanlarının hesaplanması ile sağlanmıştır. Zeynep öğretmenin ön test için z puanı ( $z=1,5963$ ) olarak hesaplanmıştır. Zeynep öğretmenin son test için ise z puanı ( $z=0,07194$ ) olarak hesaplanmıştır. Ön test puanlarına bakıldığında Zeynep öğretmenin ön test puanının, çalışma grubu ortalamasının 1,5963 standart sapma üzerinde bir değere sahip olduğu görülmektedir. Son test puanlarına bakıldığında ise Zeynep öğretmenin son test puanının, çalışma grubu ortalamasının 0,07195 standart sapma üzerinde bir değere sahip olduğu görülmektedir. Çalışma öncesinde test puanları çalışma grubuna göre yüksek olan Zeynep öğretmenin uygulama sonrası puanlarında çalışma grubuna göre çok büyük bir değişim olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenin aldığı eğitim ve uygulamalar sonrasında sınıf yönetimi beceri puanlarının artış gösterdiği fakat uygulama öncesinde zaten yüksek bir puana sahip olduğu için bu artışın çalışma grubuna göre çok yüksek olmadığı fark edilmiştir.

Zeynep öğretmene ilişkin verilerin incelenmesi sonucunda nicel veri analizinde ortaya çıkan ön-test ve son-test arasındaki farkın, nitel boyutta ortaya çıkan olumlu değişimleri destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Öğretmenin katıldığı eğitimin, başlangıçta çalışma grubu ortalamasının üzerinde bir sınıf yönetimi beceri puanına sahip olan öğretmenin, süreç sonucunda yine çalışma grubu ortalamasının üzerinde bir sınıf yönetimi beceri puanı almasına katkı sağladığı düşünülebilir.

**Vaka Özeti.** Zeynep öğretmenin sınıfında yapılan gözlemler, uygulama öncesi ve sonrasındaki görüşmeler ve öğretmenlerin günlük eğitim planlarından elde edilen veriler sonucunda öğretmenin sınıf yönetiminin plan-program etkinlikleri boyutunda çok aktif olduğu, sınıfa planlı gelme, çocuk merkezli planlama yapma, farklı ve güncel yöntem-tekni kullanimıyla ilgili olumlu geridönütler verdiği gözlenmiştir. Sınıfta ne yaptığını bilen sürece hâkim bir öğretmen profili çizen Zeynep öğretmenin, sınıfa hazırlıklı gelmeye özen göstermesi ve çocuk ihtiyaçlarını sürekli takip etmesinin davranışlarına yansıdığı ve kendine güvenle süreci yönettiği gözlenmiştir.

Öğretmenin sınıfının büyüklük, ısı ve ışık durumu olarak oldukça olumsuz özellikleri olduğu ve sınıfta öğrenme merkezlerinin oluşturulmadığı dikkat çekmektedir. Öğretmen sınıfın eksik yönlerinin etkisini yaptığı anlık fiziksel düzenlemeler ve sıkça geçici merkezler oluşturarak azaltmaya çalışmaktadır. Fakat sınıfta yeterli sayıda öğrenme merkezi ve merkezler arası geçişlerin planlaması olmadığı için çoğu zaman aynı oyun alanlarında yığılmalar oluşmaktadır.

Zeynep öğretmenin davranış yönetimi sürecini çocukları tanıma ve gözlem üzerine planladığı, çocukları hiçbir zaman kişisel olarak yargılamadığı dikkat çekmiştir. Sınıfta kuralların ve rutinlerin uygulanmasının faydaları az sorun çıkması şeklinde kendini göstermektedir. Öğretmen olaylara tepkisel yaklaşmayı, müdahaleden önce bir müddet gözlem yapmayı tercih etmektedir. Sınıf içi ilişkiler kuvvetlidir ve konuşarak sorunları çözmeye çalışma ön plandadır. Öğretmenin her çocukla ilgili ayrıntılara dikkat etmeye hepsiyle kısa sohbetler yapmaya önem vermesi ön plana çıkarken bu durumun öğretmen-çocuk ve çocuk-çocuk iletişiminin etkili olmasını desteklediği fark edilmiştir.

Zeynep öğretmeninin zaman yönetimi boyutunda genel olarak zamanı çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillendirdiği, sınıf rutinlerini kullandığı görülmektedir. Öğretmenin sınıfında zaman kayıpları yaşamadığı, yaptığı planlamayı esnek bir şekilde, sakinçe uyguladığı bir ortam vardır. Etkinlik geçişlerini planlayan ve çocukların dikkatini dağıtmadan süreci tamamlamaya özen gösteren öğretmen genelde etkinliklerde zamanlama problemi yaşamamaktadır.

Zeynep öğretmen sınıfında sıkça panel hazırlamaya, aylık bültenler oluşturmaya ve çocuk portfolyosu oluşturmaya önem vermektedir. Özellikle portfolyo ve panelleri aileler ile düzenli olarak paylaşan öğretmenin buradan aldığı dönütleri sınıf içinde kullanmaya çalıştığı görülmektedir. Dokümantasyon süreçlerinden gözlem yapma ve kayıt tutmayı etkin şekilde yürütmekte, süreç sonunda çocuklarla değerlendirme yapmaya dikkat etmektedir. Gözlem sürecini etkin kullanmasının özellikle planlama ve davranış yönetimi boyutlarında öğretmeni desteklediği, çocukları tanıma ve anlama noktasında öğretmene zengin veri sağladığı ifade dilebilir. Öğretmenin süreç öncesinde sınıfta rutin olarak çektiği fotoğrafları bir değerlendirme sürecinde kullanmanın hiç aklına gelmeyeceğini belirttiği ve dokümantasyon yapmanın süreci net olarak görebilmesini sağladığını söylemesi dikkat çekmiştir.

**Vaka Analizi-4 Tülay Öğretmen.** Tülay Öğretmen 33 yaşındadır. Karadeniz Teknik Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programından 2008 yılında mezun olmuştur. Tülay Öğretmen meslekte 12. yılını tamamlamaktadır. Meslek hayatı boyunca Doğu Karadeniz bölgesinde yer alan büyükşehirlerden birinde, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir anasınıfında çalışmıştır. İlk göreve başladığı, şehir merkezinde yer alan bu okulda halen görevine devam etmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının hizmet içi eğitimler kapsamında düzenlediği zorunlu eğitimlere, özel bir kurumun düzenlediği Orff eğitimine ve TUBİTAK projesi kapsamında Pedagojik Dokümantasyon eğitimine katılmıştır. Tülay öğretmen ayrıca farklı aşama drama eğitimlerini tamamlayarak Drama eğitmeni olmuştur. Çalışmanın yürütüldüğü dönemde kendi okulu dışında özel bir okulda belli saatlerde drama dersi vermektedir. Bağlı bulunduğu ilde özel bir derneğin düzenlediği drama eğitimlerinde eğitmen olarak aktif görev yapmakta ve bu alanda seminerlere sıkça katılmaktadır.

Tülay öğretmen dışarıdan bakıldığında ciddi ve soğuk biri gibi görünmektedir. Mesleği ile ilgili oldukça ciddi olan öğretmenin aileler ile açıklayıcı fakat mesafeli bir iletişim süreci vardır. Ailelere ve çocuklar ile ilgili isteklerine saygı duymakla birlikte kendi uygulama ve planlarına müdahale edilmesine kesinlikle müsaade etmemektedir. Okuldaki çalışanlar ve meslektaşları ile saygı çerçevesinde iletişim kurmakta ve mesai saatleri içinde sınıfı dışına genelde çıkmamaktadır. Sınıf içinde ise çocuklar ile yetişkin gibi sohbet eden, onları dinleyen ve kendini açıkça anlatan, çocukları şaşırtmayı seven esprili bir öğretmenle karşılaşmaktadır. Yapmacık olmayan ve özellikle duygularını çocuklara anlatmak konusunda çok hassas olan öğretmenin sınıfında açık bir iletişim ortamı ve samimiyet olduğu hissedilmektedir. Tülay öğretmenin çocukların kendilerini iyi ifade etmeleri, yaratıcı düşünmeleri ve kendi seçimlerini yapabilmeleri adına onları sıkça teşvik ettiği bir sınıf ortamı vardır. Tülay öğretmen iletişime çok önem vermesine rağmen, istenmeyen davranışları kronik hale gelmiş bazı çocuklara karşı iletişim kanallarını kapatmıştır. Bu çocukları genelde sağlıklı bir şekilde dinlememekte ve problem davranışları karşısında çok agresif tepkiler verebilmektedir. Öğretmenin drama eğitmeni olması ve bu alanda kendini sürekli geliştirmeye devam etmesi günlük rutinine yansımıştır. Çocuklarla yaptığı etkinliklerde, geçişlerde veya çocukları uyarması gerektiğinde farklı rollere girip çocukların dikkatini çok kolay toplamaktadır. Öğretmenin enerjik bir şekilde hareket etmesi ve süreçten kopmaması çocuklarında aynı enerjiyle katılımını sağlamaktadır. Farklı projeler oluşturma ve eğitimlere katılıma çok açık olan öğretmen, katıldığı eğitimlerdeki uygulamaları sınıfa yansıtma konusunda çaba göstermektedir.

***Tülay öğretmenin okulu ve sınıfı.*** Tülay öğretmenin çalışmakta olduğu anasınıfı, şehir merkezinde yer alan ve çevresinde yoğun yerleşim bölgesi bulunan bir ortaokula bağlıdır. Yakın çevrede bağımsız anaokulu veya ana sınıfı bulunmamaktadır. Bu nedenle tüm sınıflarda en az 20 çocuk bulunmaktadır. Anasınıfında 6 okul öncesi öğretmeni görev yapmakta, 3 derslik bulunmakta ve ikili eğitim yürütülmektedir. Anasınıfı, ortaokul binası içinde yer almaktadır fakat ayrı bir girişe sahiptir. Anasınıfının kendine ait kullanabileceği bahçe alanı bulunmamakta, çocuklar ortaokulun beton zeminli bahçesini kullanmaktadır. Okulun bulunduğu bölge eski bir yerleşim yeri olmakla birlikte, genellikle orta

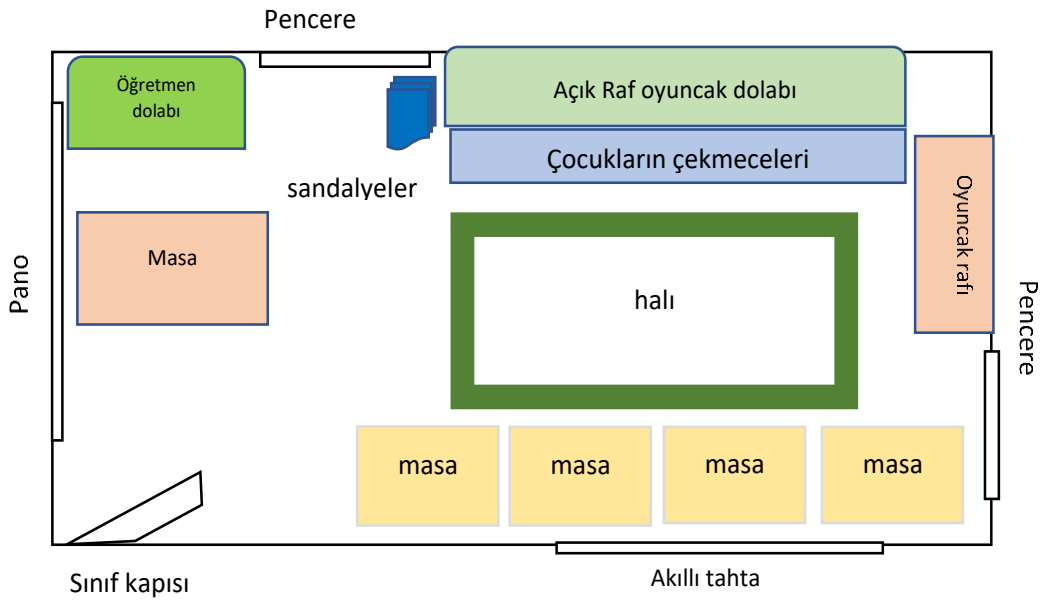
sosyo-ekonomik düzeyde ailelerin yoğunlukla ikamet ettiği bir bölgedir. Bu durum sınıflarda çocuk profilleri, dilleri ve davranış kalıpları arasında büyük farklar olmamasını sağlamaktadır. Sınıfta o bölgede yaşayan çocuklar dışında, okulda çalışan öğretmen ve yöneticilerin çocukları da bulunmaktadır. Tülay öğretmenin sınıfı, okulun giriş katında yer alan küçük boyutlu bir sınıftır ve büyük yaş grubu olarak tanımlanan, 60-66 aylık çocuklar ile sabahçı olarak eğitime devam etmektedirler. Tülay öğretmenin sınıfında 16 kız, 2 erkek olmak üzere 18 çocuk bulunmaktadır. Sınıfta özel gereksinimli çocuk yoktur.

**Tülay Öğretmenin sınıfında bir gün.** Tülay öğretmenin sınıfında geçen bir gün; sınıfta yapılan gözlemler, uygulama öncesi ve sonrasındaki görüşmeler ve öğretmenlerin günlük eğitim planlarından elde edilen veriler bağlamında sınıf yönetiminin fiziksel düzenleme, plan-program etkinlikleri, sınıf içi ilişkiler, zaman yönetimi ve davranış yönetimi olarak sıralan beş boyutu altında sunulmuştur.

**Fiziki Ortam.** Veri analizine göre sınıf yönetiminin fiziksel düzenleme alt boyutunda iki kategori oluşmuştur. Bu kategoriler: “fiziki alan kullanımı” ve “öğrenme merkezleri” şeklindedir.

**Fiziki alan kullanımı.** “Olumlu fiziksel koşullar” ve “olumsuz fiziksel koşullar” alt kategorilerine ait gözlem verilerine göre Tülay öğretmenin sınıfının oldukça küçük olduğu ve sınıfta iki adet küçük pencere bulunduğu ve sınıf yüksek ağaçların olduğu bir bahçeye baktığı için sınıftaki ışığın yeterli olmadığı fark edilmiştir. Araştırma için gözlem yapılan sınıflar arasında en küçük alana sahip olan Tülay öğretmenin sınıfının çok sıkışık ve basık hissettirdiği dikkat çekmiştir. Sınıfta yeteri kadar dolap ve materyal olduğu, öğretmenin tüm materyal ve oyuncakları açık dolaplara yerleştirdiği gözlenmiştir. Sınıfta yeterli materyal olmasına rağmen çoğu materyalin kolaylıkla görülen ve kullanılabilen alanlarda olmadığı görülmüştür. Örneğin sınıfta kitapların bir sandıkta bulunduğu, etkinlikler sırasında bu sandık çıkarılarak kullanıldığı fark edilmiştir. Aynı şekilde sanat etkinliklerinde ya da yaratıcı serbest etkinliklerde kullanılacak tüm malzemelerin sınıf dışında bir dolapta depolandığı gözlenmiştir. Tülay öğretmen son görüşme sırasında sınıfın fiziksel düzeni ile ilgili şu ifadeleri kullanmıştır; “Düzenleme olarak sınıfta açık olarak kullandığımız dolaplar ve oyuncak dolabı var materyalleri orda kutularda saklıyoruz. Sınıf çok küçük olduğu için çok bir düzenleme yapma şansım yok, neyi alıp nereye koyacağım mesela...Kaç senedir

aynı okuldayım en düzeltemediğim şey sınıf oluyor...” Tülay öğretmenin sınıfında özellikle oyun, drama gibi hareketli etkinlikler ve her çocuğun masada oturması gereken etkinlikler yapılırken öğretmenin fiziksel koşullardan çok etkilendiği fark edilmiştir. Sınıfta duvara dayalı olarak duran masaların her etkinlikte düzenlemesi, sınıftan çıkarılması veya üst üste koyulması gerektiği gözlenmiştir. Sınıfın bir duvarında akıllı tahta sisteminin yer aldığı ve bu nedenle o tarafın sınıf yerleşiminde verimli bir şekilde kullanılmadığı fark edilmiştir. Öğretmenin akıllı tahta kısmını etkinliklerinde sık sık kullandığı, yazı tahtası kısmını ise genelde pano şeklinde kullandığı gözlenmiştir.



Şekil 13. Tülay öğretmenin sınıf krokisi

**Öğrenme merkezleri.** “Merkezlerin oluşturulması/düzenlenmesi” alt kategorisine ait gözlem verilerine göre Tülay öğretmenin sınıfında, sınıfın olumsuz fiziksel özelliklerinden kaynaklı olarak merkezlerin olmadığı fark edilmiştir. Şekil 14’ de görüldüğü üzere sınıfta alt kısmı çocukların bireysel çekmeceleri olarak kullanılan açık rafli dolabın çoğu oyuncak ve malzemeyi depolamak için kullanıldığı gözlenmiştir. Dolapta yer alan malzemelerin renkli, plastik kutular içinde yer aldığı ve içlerinde ne olduğunun görünmediği dikkat çekmiştir. Ayrıca dolabın yüksek raflarında ve üst kısmında da sınıf minderleri ve farklı oyuncaklar olduğu, çocukların bu materyallere yetişkin yardımı olmadan ulaşmasının mümkün olmadığı gözlenmiştir.



Şekil 14. Tülay öğretmenin sınıfındaki sabit dolap

Ön görüşmeler sırasında Tülay öğretmenin; “*Önemli olan merkezleri doğru yerleştirmek bir etkinliği bir merkezde yaparken çocuk o etkinlikle ilgili olmayabilir ama ne yapar başka bir merkezde vakit geçirir. Çocuğu süreçte zorlamış gibi olmayız, vaktini iyi değerlendirir.*” ifadeleri ile merkez düzenlemelerden bahsettiği halde sınıfında bir merkez düzenlemesi olmaması dikkat çekmiştir.

“Merkezlerin kullanımı” alt kategorisine ait gözlem verilerine göre Sınıfta merkezler olmadığı için merkezler arası geçiş ve merkez kurallarına ilişkin bir uygulama gözlenmemiştir. Tülay öğretmenin zaman zaman, uygulamalarına dikkat çekmek için veya etkinlikte kullanacağı malzemeleri tanıtmak için geçici merkezler oluşturduğu fark edilmiştir. Örneğin, bir gün sınıftaki tüm oyuncakları kaldırıp, belli artık materyaller ile masalar hazırlayarak planında yer alan oyun etkinliğine dikkat çekerken, çocuklarla kilden figürler yapacakları etkinliğin olduğu gün ise güne başlama zamanında çocuklar ile hamur yoğurup, şekillendirebilecekleri bir masa hazırladığı gözlenmiştir. Tülay öğretmenin son görüşme sırasında etkinlik uygulamalarını anlatırken kullandığı; “*Ama küçük sınıfta ben mecburum bir nevi hepsini aynı etkinlikte tutmaya çünkü gidebileceği farklı bir merkez yok. Merkezler dediğimiz zaten dolaplar üst üste kutularda olduğu için...*” ifadeleri ile sınıfında merkez olmamasını açıklamıştır. Sınıf gözlemlerinde de Tülay öğretmenin sınıfında çocukların sıkışık bir şekilde yan yana olmak zorunda olduğu, herkesin oyunun birbirine karışabildiği gözlenmiştir. Tülay öğretmenin sınıfının fiziksel düzeni ve öğrenme merkezlerine ilişkin genel görüşü ise şu şekildedir; “*İlk etapta merkezleri bantlarla yere çizerek ayırdık ettik ama küçük sınıf çocuklar çarpıyor*



*ediyor birbirlerine oyunlarını bozuyorlar. Bu nedenle sınıfın küçüklüğünden merkezlerin doğru düzgün olmamasından kaynaklı sıkıntılar yaşıyoruz. Genelde geçici portatif merkezler ayarlamaya çalışıyorum. Bir hikâye etkinliği yapacaksam isterim ki o merkez benim vaktimi almasın, biraz sabit kalsın süreçte benim zamanımı almasın. Hadi şimdi o merkeze geçiyoruz diyebileyim ama ben bunun çözümü şöyle buldum geçici merkezleri ayarlarken bir şekilde onlara görev verip sorumluluk aldırarak ayarlamaya çalışıyorum. Bu da o arada çocukları kontrol etmemi sağlıyor.”*

*Pedagojik dokümantasyon. Tülay öğretmenin sınıfında ortam düzenlemelerinin ve fiziksel şartların çocukların özgür ve bireysel çalışmalarını destekleyebilecek özelliklere sahip olmadığı gözlenmiştir. Sınıfın Reggio Emilia felsefesinin önerdiği estetik, şeffaf ve esnek sınıf özelliklerine sahip olmadığı gözlenmiştir. Sınıfın tüm duvarlarının pano, akıllı tahta ve dolaplar ile kaplı olmasının sınıfta göz yorucu bir ortam oluşturduğu, çocukların odaklanmasını olumsuz etkilediği görülmüştür. Öğretmenin zaman zaman bu durumun önüne geçebilmek için sınıfta geçici merkezler veya ilgi çekici materyaller ile çocukların odaklanmasını desteklediği gözlenmiştir. Tülay öğretmenin gözlem günlerinin birinde sınıftaki tüm oyuncak, malzeme ve materyalleri boşalttığı, çocuklara kağıtlar, boyalar, kumaşlar, mutfak malzemeleri gibi materyallerin bulunduğu etkinlik masaları hazırladığı gözlenmiştir. Öğretmenin yaptığı bu uygulamayla çocukların çok daha uzun süre kendi kendilerine ürettikleri, paylaştıkları ve oynadıkları fark edilmiştir. Sınıfta çocukların dikkatini dağıtan materyaller olmayınca ve sıkışık oyun alanı ferahlatılınca çocukların sorun davranışlar olmadan ve birbirleri ile daha çok iletişim kurarak oyun kurmaları dikkat çekmiştir. Tülay Öğretmen bu uygulama ile ilgili son görüşmede şu ifadeleri kullanmıştır; “Sınıfta oyuncaksız gün yaptık bu sene, şaşırır sorun yaşarlar diye düşünmüştüm. Ama hepsi çok kolay adapte oldu, sınıfın karmaşasından ben bile yoruluyorum bazen, her yerin boş olması hazırladığım masalara odaklanmalarını sağladı, elindekini kullanarak bir oyun oluşturdu çocuk. Oradan oraya sürekli dolaşmadılar, normalde sürekli aynı köşede, aynı kişiler... ve sıkılıyolar çok çabuk oyuncaklardan...”*

*Tema özeti. Tülay Öğretmenin sınıfın fiziksel ortamına bakıldığında genel olarak oldukça sıkışık ve yoğun bir ortamın olduğu görülmektedir. Sınıfın*

küçüklüğünün yanı sıra, sınıfın loş bir aydınlatmaya sahip olması ve çok fazla eşyayla dolu olması diğer olumsuz özellikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınıf duvarlarında işlevsel olarak kullanılamayan, yerden kazanç sağlamak adına çocukların uzanamayacağı yükseklikte yerleştirilmiş dolaplar bulunmakta ve bu dolaplar oyun alanlarını ciddi şekilde kısıtlamaktadır. Dolapların çocukların rahatça kullanabilmesi adına açık raf sisteminde planlanması olumlu bir özellikken, bu raflarda şeffaf olmayan, kapalı kutuların kullanılması çocukların materyalleri görüp seçememesi olumsuz bir planlama olarak karşımıza çıkmaktadır. Tülay öğretmenin sınıfında yer alan dolapların sabit olmadığı, yerlerinin değiştirilebileceği fakat sınıfın fiziksel yapısı ve bir duvarda yer akıllı tahta sistemi nedeniyle farklı bir yerleşim yapmanın mümkün olmadığı fark edilmiştir. Öğretmenin bu olumsuzlukların önüne geçebilme adına geçici merkezler oluşturduğu veya zaman zaman oyuncakları azaltma gibi önlemler aldığı gözlenmiştir. Öğretmenin sınıfın küçüklüğü nedeniyle bazı etkinlikleri okul içinde, sınıflar arasında kalan boşlukta yapmayı tercih ettiği, sınıfın darlığının sürekli masa, sandalye yerleştirme, kaldırma gibi problemlere yol açtığı fark edilmiştir.

**Plan-program etkinlikleri.** Veri analizine göre sınıf yönetiminin plan-program etkinlikleri alt boyutunda Tülay öğretmen için 2 ayrı kategori ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan kategoriler “etkinlik” ve “yöntem-teknik” şeklindedir.

**Etkinlik.** “Planlı olma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Tülay öğretmenin mutlaka önceden planlama yaparak eğitime başladığı ve gün içinde sık sık planını gözden geçirdiği fark edilmiştir. Öğretmen son görüşme sırasında da “*Sınıftaki en önemli, başlı başına olması gereken bir durum planın hazır olması. Ne kadar planlı olursam, materyallerim hazır olursa, düzenli olursam o konuda çocuklar süreçte daha etkin oluyor.*” diyerek önceden planlamanın kendisine olan faydasını ifade etmiştir. Öğretmenin planını önceden hazırlayarak sınıfa gelmesine rağmen, etkinlik hazırlıklarını genellikle sınıfta yaptığı gözlenmiştir. Çocukların oyun zamanında eksik hazırlıklarını tamamlayan öğretmenin bu süreçte araştırmacıya, “*aslında hazırlayıp getirmeye çalışıyorum ama yetişmiyor.*” şeklinde açıklama yapma ihtiyacı hissettiği fark edilmiştir. Öğretmenin son görüşme sırasında da kendinde gördüğü bu eksikliği şu ifadeler ile dile getirdiği dikkat çekmiştir; “*Mesela bazı günler etkinliğin çıktılarını evde alamadığım için sınıfta almaya çalışıyorum bu mesela benim için bir eksiklik oluyor, gözlemlerim aksıyor.*”

*Çocuklarla etkili iletişim kuramıyorum hazırlıkla uğraşmaktan.”* Ön görüşme esnasında öğretmen şu ifadeler ile planlamanın katkısından bahsetmiştir; *“Ben öğretmen olarak ne yapacağımı bilip rahat hissettiğimde çocuklarda daha uyumlu oluyorlar. Kafamda belli her şey o güvenle hareket ediyorum bu büyük bir özgüven sağlıyor.”* Tülay öğretmenin gözlemlenen tüm planlamalarına bakıldığında bütünleştirilmiş etkinlikleri tercih etmediği fark edilmiştir. Ön görüşme sırasında da şu ifadeler ile bütünleştirilmiş etkinlik kullanmayı tercih etmediğini açıklamıştır; *“Ben birleştirilmiş etkinlik noktasında çok bağımlı değilim. Çocukta bir şey üretmiş olabilir o anki ilgiye göre hareket ediyorum. Bütünleştirilmiş etkinlik bazen bağımlı kılıyor bence.”* Öğretmenin bütünleştirilmiş etkinlikleri tercih etmemesine rağmen genellikle etkinlikleri hareketli-yavaş dengesini göz önünde bulundurarak planladığı fark edilmiştir.

“Esneklik” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Tülay öğretmenin sınıfta karşılaşılan farklı durumlar için planında esneklik sağlamadığı ve hazırladığı planı gün içinde çocukların ihtiyaçlarına göre değiştirmeyi çok tercih etmediği fark edilmiştir. Çocukların tuvalet, su içme gibi rutin ihtiyaçları için kısa aralar verdiği fakat bunun dışında etkinlik sürecinin akışını çok değiştirmedeği fark edilmiştir. Son görüşme sırasında; *“Plana aldığım tüm etkinlikler bitmemişse çok vicdan azabı duyuyorum, eksik yapmışım gibi. Esnek bir programımız var ama ben çocuklara ne öğretsem bugün biraz daha bilgi edinsinler stresini yaşıyorum. Boşa geçecek diyen korkuyorum.”* İfadeleri ile neden planını değişiklik yapmadan uygulama endişesi yaşadığını açıklamıştır.

“Etkinlikler arası geçişler” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Öğretmenin etkinlikler arası geçişler için özellikle bir planlama yapmadığı fakat geçişlerde parmak oyunları ve tekerlemeler ile çocukların dikkatini çektiği fark edilmiştir.

“Dikkat toplama uygulamaları” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Öğretmenin güne başlama zamanı yapmaya çok önem vermediği fakat gün içinde yapacakları ile ilgili bilgilendirmeleri mutlaka yaptığı fark edilmiştir. Bazı günler güne başlama zamanlarına kısa etkinliklerle hazırlıklı olarak gelen öğretmenin bunu bir rutine dönüştürmediği görülmüştür. Öğretmenin etkinliklere genelde çocukların bildikleri ve sevdikleri bir oyun veya etkinlikle başladığı fark edilmiştir. Aynı şekilde yeni bir etkinliğe başlarken veya yeni bir oyun öğretirken de

öğretmenin sıklıkla önceki etkinlikleri hatırlattığı ve çocukların bilgilerini tazeleyerek yeni sürece başladığı fark edilmiştir. Tülay öğretmenin çocukların dikkatlerini tamamen dağıldığı durumlarda bile etkinliklere ara vermeyi çok tercih etmediği ve mutlaka süreci tamamlamaya çalıştığı fark edilmiştir. Etkinlikleri değiştirmek veya iptal etmek yerine çocukların dikkatini çekecek küçük farklılıklar yapmaya çalışarak süreci tamamladığı gözlenmiştir. Tülay öğretmenin sınıfında şarkılar ve tekerlemeler ile dikkat çekmeye çalıştığı gözlenmiştir. Çocukların bildikleri bir tekerleme ile dikkat çekip etkinlikler arası geçişleri sağlamaya çalışan öğretmenin etkinlikler esnasında çocuklar dağılırsa ses tonunu kullanarak dikkati topladığı fark edilmiştir. Tülay öğretmenin zaman zaman etkinlikler öncesi sınıfta düzenlemeler yaparak, materyallerle çocukların dikkatini çektiği ve süreç ile ilgili meraklanmalarını sağladığı gözlenmiştir. Örneğin; çocuklara bir proje kapsamında turistik yerleri tanıtan öğretmenin, güne başlarken sınıfın farklı bölümlerini turistik bölgeler gibi düzenlediği ve çocukları *“hadi bu bölgeleri gezelim neler var görelim”* şeklinde yönlendirdiği fark edilmiştir. Çocukların sınıftaki bu farklı düzenlemeden çok etkilendiği ve merakla sürece katıldıkları gözlenmiştir.

“Çocuk katılımı” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde öğretmenin genellikle planlamalarını çocuk odaklı yapmaya çalıştığı fakat bazı durumlarda etkinlikteki kavramı vermeyi daha çok önemseydiği dikkat çekmiştir. Öğretmen ön görüşme sırasında bu durumla ilgili şu ifadeleri kullanmıştır; *“Çocuk merkezli olmak çok önemli evet bunu kendime sıkça hatırlatıyorum. Ama bazen istiyorum ki bunu da öğrensinler, oyunu tekrar etmeyeyim bir bilgi daha versem daha iyi. Böyle olunca da çocuk odaklı olmaktan uzaklaşıyorum sanırım.”* Plan hazırlama aşamasında çocukların ihtiyaç ve ilgilerini göz önünde bulundurmaya çalışan öğretmenin uygulama sürecinde bunun tam tersi olarak planını sıkı bir şekilde değiştirmeden uygulamaya çalışması dikkat çekmiştir. Tülay öğretmenin sınıfta uygulama yaparken genelde baskıcı ve sert tutumlardan kaçındığı, çocukları zorlamadığı gözlenmiştir. Fakat çocukların sistemli bir şekilde etkinlik sürecini bozduğunu gördüğünde müdahale ettiği ve özellikle belli çocuklara zorlayıcı davranabildiği fark edilmiştir. Tülay öğretmen de son görüşme esnasında *“Öğretmen merkezli veya baskıcı olmak istemiyorum, ama sürecin başıboş geçmesi de beni rahatsız ediyor. Duramıyorum istiyorum ki tüm çocuklar katılsın bir ürün çıkarsın iyi kötü. Müdahaleci olabiliyorum böyle olunca.”* ifadeleri ile ara

ara baskıcı olabildiğini belirtmiştir. Öğretmenin etkinlikler esnasında çocuklara küçük küçük yardımlarda bulunduğu, çocukları sözel ifadeler ve fiziksel destekler ile motive ettiği gözlenmiştir. Tülay öğretmenin genellikle çocukları dinlediği ve onların fikrini almaya önem verdiği gözlenmiştir. Çocukların fikirlerini tartışması ve kendilerini ifade edebilmeleri için sık sık onları teşvik eden öğretmen son görüşme esnasında bu konuya verdiği önemi şu şekilde ifade etmiştir; *“Çocuk kendi ulaştığı bir sonucu unutmuyor. Kendi fikrini söyleyip, deneyimleyince daha kalıcı oluyor bence. Bende istiyorum ki hepsi yanı şekilde kendini ifade edebilsin. Mesela bazı çocuklar çok özgüvenli, bazılarını zorla konuşturuyorum.”* Öğretmenin çocukların kendi aralarındaki anlaşmazlıklara müdahale etmeyip kendi aralarında halletmeleri için beklediği fark edilmiştir. Tülay öğretmen son görüşme sırasında bu durumu şu şekilde ifade etmiştir; *“Mesela iki çocuk arasında bir tartışma olduğunda çocuklar yanıma şikâyete geldiğinde bu benim problemim değil siz bunu kendi aranızda çözün diyebilirim. Böylelikle çocuklarda sürekli şikâyet için yanıma gelmez ve sorunlarını kendileri çözerler. Sorunlarını ben çözdüğümde hazırcılık oluyor çocukta. Kendi çözdüğünde ise unutmuyor o deneyimi.”*

“Aile katılımı” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Tülay öğretmenin gözlemler sırasında aile katılımı ile ilgili uygulaması olmadığı görülmüştür.

“Değerlendirme” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Tülay öğretmenin genelde günü değerlendirme zamanını atlamadığı ve tüm günün bir değerlendirmesini yaparak günü tamamladığı gözlenmiştir. Gün sonunda çocukların sakinleşip sohbet etmesine fırsat tanıdığı, gün içinde tamamlanan etkinlikler, dokümantasyon panelleri ve o gün olan olaylar ile ilgili kısa sorular ile değerlendirmeler yaptığı görülmüştür. Tülay öğretmenin etkinlikler sürerken veya çocuklar serbest oynarken fotoğraf çekip, gözlem yaptığı fakat çok sık not almadığı fark edilmiştir.

*Yöntem-teknik.* “Öğretmen merkezli öğretim yöntemleri kullanma” ve “çocuk merkezli yöntemleri kullanma” alt kategorilerine ilişkin kodlar incelendiğinde Tülay öğretmenin sınıfında farklı öğretim yöntemlerine yer vermeye çalıştığı, sürekli aynı yöntemleri kullanmayı tercih etmediği gözlenmiştir. Tülay öğretmenin çok sık olmasa da çocuklara ilgi çekici materyaller ve eğitim ortamları hazırladığı gözlenmiştir. Drama eğitmeni olmanın verdiği avantajı çok iyi kullanan öğretmenin bazı günler tüm günü drama etkinliği içinde gibi farklı teknikler kullanarak akıcı

şekilde tamamlayabildiği fark edilmiştir. Tülay öğretmenin klasik yöntemlere de yer verdiği, sıkça ses tonunu ayarlamayı kullanarak dikkat çekmeye çalıştığı veya çocukları uyardığı gözlenmiştir. Tülay öğretmenin genelde akıllı tahta veya ilgi çekici bir materyal kullanırken klasik yöntemlerden düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerini kullanarak denge kurmaya çalıştığı gözlenmiştir.

“Yöntem çeşitliliği olması” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde katıldığı eğitimlerden edindiği bilgileri ve yıllar içinde kendi oluşturduğu yöntemleri birleştirerek kullanmayı tercih eden öğretmen son görüşme sırasında bu konuyla ilgili şu ifadeleri kullanmıştır; *“Farklı yöntem teknik çocukların dikkatini çok iyi çekiyor. Bir de öğretmenin bu süreçte tek tip olmaması sürekli kendini yenilemesi önemli, mesela ben liderin role girmesi yöntemini çok sık kullanıyorum. Bir drama tekniği belki ama süreçte beni çok fazla içine katan güzel bir teknik, o tekniğe klasik bir düz anlatımı ekliyorum mesela. Dramada kullandığımız teknikleri PD ile birleştirmek mesela en çok yapmak istediğim. Her yeni bir yöntem öğrendiğimde eskisini de değerlendirmek istiyorum.”* Tülay öğretmenin farklı yöntemleri bir arada kullanmayı sıkça tercih ettiği ve tek bir yöneme bağımlı kalmadığı görülmüştür. Gözlem yapılan haftalar boyunca yöntemsel olarak kendini çok sık tekrar etmediği gözlenen Tülay öğretmen son görüşmede bu durum için şu ifadeleri kullanmıştır; *“Ben drama eğitmeniyim ama sınıfta sürekli drama çalışması yapmıyorum, alışkanlık oluyor bazen. Alışkanlıkların dışına çıkmak gerekiyor bunun içinde farklı teknikler kullanıyorum, onları çok iyi bildiğim tekniklerle birleştiriyorum.”*

*Pedagojik dokümantasyon.* Tülay öğretmenin pedagojik dokümantasyona yer vermeye çalıştığı ve sınıfında panel hazırlama ve gözlem yapmayı aktif olarak kullandığı gözlenmiştir. Panel oluşturma sürecini sınıfta çocuklar ile birlikte yapmayı tercih eden öğretmenin aslında bu durum ile ilgili endişeleri olduğu ve ilk panellerde çok gergin olduğu gözlenmiştir. Tülay öğretmen son görüşme sırasındaki şu ifadeleri ile endişelerini anlatmıştır; *“Çocukların düşüncelerini görmek ve yansıtmak beni daha motive etti. Sınıfta mesela çocuklarla etkinlik sırasındaki bir dokümantasyon yaptığımız fotoğrafı gösterdiniz ben mesela o kadar etkin olduklarının farkında değilmişim benim için o sırada yapıştırıcıyı sürmeleri yanlış yere yapıştırmasınlar endişesi onların cümlelerini duyma telaşı var. Fotoğrafı (şekil 15) görünce dedim ki oluyormuş demek, olmuyor diye bir şey yok.*

*Bana göre olmuyor gibiydi ama sonuçları görünce ahh dedim oluyormuş çocuklar katılıyor. Sonra heveslenip devam ettim.”*



**Şekil 15.** Tülay öğretmenin çocuklarla panel oluşturduğu an

**Tema özeti.** Tülay Öğretmenin plan-program etkinliklerine genel olarak bakıldığında sınıfa planlama ve materyal olarak hep hazırlıklı geldiği gözlenirken, sınıfta çok esnek olmadığı gözlenmiştir. Planladığı süreçlerin sorunsuz yürümesini çok önemseydiği ve çocuklar süreçten koptuğunda endişe yaşadığı fark edilmiştir. Tülay Öğretmenin bütünleştirilmiş etkinliklere yer vermeyi çok tercih etmediği ve bunu sınırlayıcı bulduğu fark edilmiştir. Belli sınıf rutinlerinin kullanıldığı ve sürecin akıcı bir şekilde devam ettiği gözlenmiştir. Farklı yöntemleri kullanmaya açık olan öğretmenin, eski-yeni sentezine önem verdiği, klasik ve bilinen yöntemler ile yeni öğrendiği yöntemleri birlikte kullanmaya çalıştığı fark edilmiştir.

**Sınıf içi ilişkiler.** Veri analizine göre sınıf yönetiminin sınıf içi ilişkiler alt boyutunda Tülay öğretmen için 3 ayrı kategori ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan kategoriler “öğretmen-çocuk iletişimi”, “olumlu sınıf iklimi oluşturma” ve “çocuklar arası iletişim” şeklindedir.

**Öğretmen çocuk iletişimi.** “Çocukların güvende ve rahat hissetmesi” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Tülay öğretmenin çocukların kendini rahat ve güvende hissettiği bir sınıf ortamı oluşturduğu ve çocuklara sürekli iletişim imkânı sunduğu gözlenmiştir.

“Etkin dinleme” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Tülay öğretmenin genelde çocuklar ile olumlu iletişim kurduğu, onları dinleyip anlamaya çalışma noktasında çaba sarf ettiği fakat bazı çocukları görmezden gelebildiği fark edilmiştir. Etkinlik sürecinde sık sık davranış problemleri gösteren bir çocuğu diğer çocuklar kadar aktif dinlemediği ve geçiştirebildiği gözlenmiştir. Fakat genelde çocuklarla konuşurken başka işlerle ilgilenmediği, göz teması kurmaya çalıştığı ve çocukları geçiştirmeden iletişimi sürdürdüğü fark edilmiştir.

“Sabırlı ve sakin olma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Tülay öğretmenin çok sakin bir öğretmen olmadığı fakat genelde çocuklara bunu yansıtmamaya çalıştığı gözlenmiştir. Sınıfta çok aktif olduğu ve sık sık ilginç etkinlikler hazırladığı gözlenen öğretmenin, bu etkinliklerin sorunsuz uygulanması için çok endişe ettiği ve zaman zaman bu nedenle ani tepkiler verebildiği fark edilmiştir. Öğretmenin sınıfın genelinde çocuklar arasında ayırım yapmadan, etiketlemeler yapmadan eğitim sürecini yürüttüğü gözlenirken, bir çocuk için çok fazla olumsuz etiketler kullandığı ve her davranışına eleştirel yaklaştığı dikkat çekmiştir. Tüm çocuklarda hoşgörülle yaklaştığı davranışları bu çocuk üzerinde çok eleştirdiği ve tepki gösterdiği fark edilmiştir.

“Adaletli olma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde öğretmenin etkinliklerde tüm çocukların söz hakkı almasını sağlamaya çalıştığı, fakat çocuk odaklı bir demokratik ortam oluşturmadığı gözlenmiştir. Özellikle bir çocuğa oldukça adaletsiz davrandığı, her davranışına tepkisel yaklaştığı dikkat çekmiştir. Öğretmen gözlemler sırasında araştırmacıya “*çok problemli bir öğrenci ne yapacağımı bilmiyorum. Yine de tepkili olmamaya çalışıyorum.*” ifadeleri ile durumu açıklamıştır. Tülay öğretmenin sabırlı olduğu fakat zaman zaman sınıf düzenini bozan çocuklara kontrolsüz olabildiği ve ani tepkiler verdiği gözlenmiştir.

*Olumlu sınıf iklimi oluşturma.* “Çocuk merkezli olma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Tülay öğretmenin sınıfında çocukların ihtiyaçlarını destekleyecek bir ortam oluşturulmaya çalışıldığı gözlenmiştir. Tülay öğretmenin sınıfta genelde çocuk odaklı planlama yaptığı fakat uygulama sürecinde öğretmen merkezli olmaya daha yakın olduğu görülmüştür. Çocukların aktif katılım sağlayabileceği etkinlikleri planlama ve uygulamaya dikkat ettiği gözlenmiştir. Ön görüşme sırasında çocuk merkezli olabilme ile ilgili şu ifadeleri kullanmıştır; “*Oyunlarda bunu kesinlikle yapıyorum çocuk merkezli olmasına özen*



*gösteriyorum. Ama bir yanda da benim çocuğun almasını istediğim kazanımlar var çocuğun bir kazanımı kaydırması demek...O zaman müdahale edebiliyorum sürece.” Öğretmenin çoğu durumda çok empatik olmadığı fakat mutlaka çocukların kendini anlatmasına fırsat sağladığı gözlenmiştir.*

“Saygılı ve hoşgörülü davranma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Tülay öğretmenin çocukların sorunlarını kendi kendine çözmesini çok önemseydiği ve karar almaları için onları özgür bıraktığı fark edilmiştir. Öğretmen son görüşme sırasında bu uygulamalarını şu şekilde ifade etmiştir; *“Mesela iki çocuk arasında bir tartışma olduğunda çocuklar yanıma şikâyete geldiğinde bu benim problemim değil siz bunu kendi aranızda çözün diyebilirim. Böylelikle çocuklarda sürekli şikâyet için yanıma gelmez ve sorunlarını kendileri çözerler. Sorunlarını ben çözdüğümde hazırcılık oluyor çocukta.”*

*Çocuklar arası iletişim.* “Çocuklar arası olumlu iletişim” ve “akran desteği” alt kategorilerine ilişkin kodlar incelendiğinde sınıfta çocuklar arası olumlu bir iletişim olduğu, çocukların zaman zaman kurallar ve etkinlikler ile ilgili birbirlerine küçük uyarılarda bulunduğu ve akran desteği verdikleri görülmüştür. Öğretmenin çocuklar arasında iletişimi artırabilme adına zaman zaman çocuklara sorumluluk verdiği ve arkadaşlarına etkinliklerde destek vermelerini istediği fark edilmiştir. Çocukların sorumluluk aldıkları anlarda tüm arkadaşları ile iletişime geçtiği, farklı özelliklerini keşfettiği gözlenmiştir.

*Pedagojik dokümantasyon.* Tülay öğretmenin genellikle çocukların etkinliklerde ve oyunlardaki etkileşimlerini gözlemlediği ve bu gözlemlerden elde ettiği verileri hem panel hazırlarken kullandığı hem de çocuklar ile iletişim sürecine yansıttığı fark edilmiştir. Çocukların ilgili olduğu alanları keşfeden ve çocuklara bu farkındalığını hissettiren öğretmenin bu davranışının çocuklar ile iletişimine olumlu yansıdığı fark edilmiştir.

*Tema özeti.* Tülay öğretmen genel olarak sert ve kuralcı bir öğretmen görünümüne sahip olsa da sınıfta daha esnek olduğu ve süreci doğal bir akıcılıkla yürüttüğü fark edilmiştir. Öğretmenin drama eğitmeni oluşunu sınıfta çocuklara farklı bakış açıları ile ulaşma noktasında çok sık kullandığı gözlenmiştir. Çok sakin bir yapıya sahip olmasa bile öğretmenin mesleki tecrübesi sayesinde sınıfta dengeli bir iletişim ortamı oluşturabildiği fark edilmiştir. Tülay öğretmenin

çocuklarla çok empati kurmadığı ve uygulamalarında öğretmen odaklı olmaya daha yakın olduğu görülmüştür. Fakat “ben dili” kullanarak çocuklara kendini açıklamaya çok önem veren öğretmenin, çocuklarla iletişim sorunu yaşamadığı gözlenmiştir.

**Zaman yönetimi.** Veri analizine göre sınıf yönetiminin zaman yönetimi alt boyutunda Tülay öğretmen için 3 ayrı kategori ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan kategoriler “eğitsel zamanın planlanması-kullanımı”, “çocukları süreçle ilgili bilgilendirme” ve “etkinlik sürecinin sürekliliği” şeklindedir.

**Eğitsel zamanın planlanması-kullanımı.** “Etkinlikte zamanı planlama” ve “Zaman kaybı yaşama” alt kategorilerine ilişkin kodlar incelendiğinde Tülay öğretmenin sınıfında zaman zaman etkinlik sürelerinin uzadığı veya etkinliklerin yetişmediği gözlenmiştir. Öğretmenin önceden etkinlikleri planladığı ve fakat zaman planlaması yapmadığı fark edilmiştir. Tülay öğretmenin sınıfında çok büyük zaman kayıpları olmadığı fakat öğretmenin günlük akışta planladığı tüm etkinlikleri yetiştirme kaygısını sürece yoğun bir şekilde yansıttığı gözlenmiştir. Özellikle yemek zamanı, çıkış saatinin yaklaşması veya bahçeye çıkılabilecek zamanın yaklaşması (ortaokul bünyesinde bir sınıf olduğu için, ortaokulun ders saatlerine göre bahçeye çıkılabiliyor) gibi belli saatlere yetişme endişesinin öğretmeni çok etkilediği fark edilmiştir. Örneğin çocukların çok eğlenerek kurdukları bir oyunun uzaması nedeniyle yemeğe geç kalması üzerine; “Çocuklara bugün çok hızlı bir şekilde yemek yiyeceğiz peribacası yaparken çok oyalandık 10 dakika içerisinde hemen yemeğe geçip yememiz gerekiyor Hadi hızlıca toplanıp yemeğe geçelim” ifadeleri ile telaşla sınıfı toplattığı ve yemeğe geçtikleri gözlenmiştir. Tülay öğretmenin planı uygulamada genelde esneklik göstermediği, çocukların sıkça tekrar yapmak istediği oyunları bitirdiği, özellikle planda yer alan etkinlikleri iptal etmeyi tercih etmediği dikkat çekmiştir. Ön görüşme sırasında öğretmen bu durumu şöyle ifade etmiştir; “Etkinliği yapmamak kafamdaki işi yapmamakta beni huzursuz ediyor istiyorum ki bir şey daha olsun oradan da bir şey öğreysin başka bir boşluk zamanımızda oynarız yine yani ben böyle istiyorum. Ama çocuk olarak bakarsan onlar oyunu bir daha bir daha istiyor”. Tülay öğretmenin bu durumun tersi olarak sınıf gözlemlerinin son haftalarında bir gün çocuklar oyun oynamak istediğinde “10 dakika zamanımız var oynamaya başlayın 10 dakika sonra tamamlayacağız” şeklinde uyarıda bulunarak oynamalarına izin

verdiği, istediği süre geçtiğinde çocukların yeni oyun kurduklarını fark ettiğinde ise müdahale etmediği gözlenmiştir. Tülay öğretmen son görüşme esnasında şu ifadeleri kullanarak; *“Mesela bazen oyunu daha uzun oynatabilirim, çünkü sevdiler hoşlarına gitti. Ama bunu çok sık yapamıyorum sanki eksik kalıyormuş gün gibi hissediyorum. Bir etkinlik daha yapayım oradan da bir şeyler öğrensinler diye düşünüyorum.”* zamanı kullanmada esnek olmayı faydalı bulduğunu fakat çok sık kullanmadığını belirtmiştir. Zaman kaybı konusunda hassas olan öğretmenin zaman zaman sınıfa hazırlıksız geldiği ve bu durumun olumsuzluk yarattığı gözlenmiştir. Örneğin; panel hazırlamak için çocuk fotoğrafları ve metinlerin baskısını sınıfta yapması gereken öğretmenin oldukça zorlandığı, çocukların oyun saatinde onları takip edip sürece katılmadığı fark edilmiştir. Tülay öğretmen sınıftaki karmaşa durumunu araştırmacıya açıklama ihtiyacı hissetmiş ve *“Çıktıları sınıfta alınca benime çocuklarında dikkati dağıldı, akşam tamamlayamadım hepsini, bugün paneli oluşturmak istiyorum... Evde alsaydım biraz süre anlamında belki bir 20-25 dakikamı daha kontrollü sağlamış olurum.”* ifadeleri ile durumdan rahatsız olduğunu belirtmiştir. Tülay öğretmenin etkinlik planlamalarında zaman kullanımına ilişkin bir planlama yapmadığı, yalnızca etkinlikleri yemekten önce ve sonra yapılacaklar diye gün içinde ayırdığı fark edilmiştir. Tülay öğretmenin çocuk odaklı planlamalar yaptığı fakat zaman kullanımı noktasında çocuk merkezli olmadığı gözlenmiştir.

*Çocukları süreçle ilgili bilgilendirme.* “Önceden bilgilendirme/açıklama yapma” ve “güne başlama zamanı” alt kategorilerine ilişkin kodlar incelendiğinde Tülay öğretmenin çocuklara uygulanacak etkinlikler ile ilgili açıklama yaptığı gözlenmiştir. Özellikle uygulama gidişatındaki değişiklikleri çocuklara açık ve anlaşılır şekilde açıkladığı, çocukların merak ettiği noktaları aydınlattığı fark edilmiştir. Tülay öğretmenin genelde etkinlikleri ve uygulama sırasını çocuklara önceden açıkladığı, bu süreci çocukları meraklandırmak ve dikkat toplamak için de kullandığı gözlenmiştir. Tülay öğretmenin sınıfında etkinlik sonralarında veya aralarında genelde boş vakitleri kalmadığı çoğu etkinliğin gün sonuna ancak yetiştiği fark edilmiştir. Öğretmenin çok nadiren etkinlik iptal ettiği, planlamasında da bu nedenle çok yoğun etkinlikleri art arda koymadığı fark edilmiştir.

*Etkinlik sürecinin sürekliliği.* “Etkinlikler arası geçişler” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Tülay öğretmenin sınıfında etkinlikler arası geçiş için bir

uygulama yapılmadığı fark edilmiştir. Tekerleme, parmak oyunu veya şarkı ile geçiş yapmayı tercih etmeyen Tülay öğretmenin sınıfında çocukların rutine alışmış bir şekilde sürece uyum sağladığı gözlenmiştir. Öğretmenin sene başında çocuklar ile kurduğu iletişimin, herhangi bir dışsal motivasyon olmadan yalnızca öğretmenin basit yönlendirmeleri ile uyum sağlamalarını desteklediği fark edilmiştir. Tülay öğretmenin yalnızca çocukların dikkatinin çok dağınık olduğu birkaç etkinlikte geçişler için tekerleme ve parmak oyunu kullandığı gözlenmiştir.

“Sınıf rutinleri(zaman)” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Tülay öğretmenin sınıfta belli rutinler kullanmadığı, yalnızca sene başında oluşturulan basit kuralları olduğu gözlenmiştir. Tülay öğretmenin yalnızca kitap okuma saatinde bir okuma köşesi oluşturma rutini olduğu, her okuma saatinde çocukların bu köşeyi hazırlayıp kitap sandığını getirdiği ve u şeklinde oturdukları gözlenmiştir. Öğretmenin çocukları bu hazırlık sürecine dahil ederek çocukların boş beklediği bir zaman kaybı yaşamayı önlediği gözlenmiştir.

*Pedagojik dokümantasyon.* Tülay öğretmenin zaman yönetiminde çok büyük sorunlar yaşamadığı fakat pedagojik dokümantasyon uygulamalarını bu boyutta etkili kullanamadığı gözlenmiştir. Öğretmenin planlanan etkinlikleri mutlaka tamamlama hassasiyeti pedagojik dokümantasyonda vurgulanan çocuk merkezli sürece ters düştüğü gözlenmiştir. Öğretmenin çocukların ilgisi doğrultusunda etkinliklerde değişiklikler yapmaya çalıştığı fakat önceden yaptığı planlamanın bozulmasını ya da eksik kalmasını çok tercih etmediği fark edilmiştir. Tülay öğretmenin uygulamasındaki eksikliklerin farkında olduğu ve zaman zaman çocukları ilgileri doğrultusunda etkinliklerde esneklikler yapmaya çalıştığı gözlenmiştir. Yine de çocukların sürece aktif olarak katıldığı ve süreci devam ettirmek istediği özgür ve yaratıcı anlara Tülay öğretmenin sınıfında çok imkân sağlanmadığı dikkat çekmiştir.

*Tema özeti.* Tülay öğretmenin zaman yönetimi sürecine genel olarak bakıldığında öğretmenin zamanı kullanmak konusunda oldukça katı davrandığı fark edilmiştir. Öğretmenin çocuk merkezli planlamalar yapmaya çalıştığı fakat etkinlik sürecinin uzayıp eksik etkinlikler kalması fikrini kabul etmediği gözlenmiştir. Etkinlikleri çocukları acele ettirme pahasına bile olsa tamamlama endişesi yaşayan Tülay öğretmenin etkinlikler arası geçişler için herhangi bir uygulama kullanmadığı fark edilmiştir. Bütün bu durumlara rağmen Tülay öğretmenin sınıfında etkinlikler

arası kopukluklar olmadığı sürecin akıcı bir şekilde devam ettiği gözlenmiştir. Öğretmenin etkinlikleri yetiştirme kaygısını çocuklara çok fazla yansıttığı bu nedenle bazı durumlarda çocuk merkezlikten çok uzaklaştığı fark edilmiştir. Tülay öğretmenin çok fazla sınıf rutini kullanmadığı, yalnızca dönem başında oluşturduğu kısa kurallar ile süreci yürüttüğü gözlenmiştir.

**Davranış yönetimi.** Veri analizine göre sınıf yönetiminin davranış yönetimi alt boyutunda Tülay öğretmen için 3 ayrı kategori ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan kategoriler “disiplin” “kurallar” ve “rutinler” ve şeklindedir.

**Disiplin.** “Olumlu davranış tepkileri kullanma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Tülay öğretmenin problem davranışlar karşısında kısa sözel uyarıları ve jest-mimikle uyardığı gözlenmiştir. Ayrıca hiçbir şey söylemeyip yalnızca çocuğun ismini söyleyerek uyarı verdiği durumlar olduğu da görülmüştür. Tülay öğretmenin genelde problemleri konuşarak çözmeye çalışması dikkat çekmiştir. Tek bir çocuğa ya da olaya odaklanmayıp tüm çocuklara fayda sağlayacak çözümler aradığı gözlenmiştir. Çocukların kendi sorunlarını çözebilmesine önem veren öğretmenin, sorunu çözmeden önce uzaktan takip ettiği ve çocukları değerlendirdiği fark edilmiştir. Tülay öğretmenin sınıfında sert cezaları kullanmadığı gözlenirken, sorunlar karşısında verdiği en sert tepkinin çocuğu kısa süreliğine etkinlikten mahrum bırakmak olduğu dikkat çekmiştir.

“Olumsuz davranış tepkileri kullanma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Tülay öğretmenin sınıfında bir çocuğun her davranışını eleştirdiği, sık sık uyardığı ve bu çocuğa karşı daha tahammülsüz olduğu fark edilmiştir. Bu çocuğun öğretmenin müdahaleleri ile daha çok olumsuz davranış gösterdiği, gözlenmiştir. Öğretmenin kendi müdahalelerinin bu soruna yol açtığının farkında olmaması dikkat çekmiştir. Öğretmenin özellikle bazı çocuklara karşı çok tepkisel davranabildiği, etkinlik sürecini bozan veya çocuklara zarar veren davranışlara çok yüksek sesle bağırarak tepki verebildiği gözlenmiştir. Zaman zaman çocuklara kişisel eleştirilerde bulunan ve kırıncı ve imalı uyarılarda bulunan öğretmenin günlük rutinde ise bunun tam tersine oldukça yumuşak ve sakin davrandığı, “ben dili” kullanarak çocuklar ile etkili bir iletişim kurmaya çalıştığı fark edilmiştir.

“Çocuk merkezli çözümler kullanma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Tülay öğretmenin çocuğu tanımaya ilişkin ön görüşme sırasında

“çocuk gelişim sürecini bilsek bile her çocuk başka ilerliyor. Bugün uyguladığım, yarın diğer çocuğa uymuyor. Çocuğu tanıyıp çözdüğüm zaman uygulamalarımda ona göre şekilleniyor.” ifadelerini kullanarak, etkinlik sürecine katkısından bahsettiği görülmüştür. Tülay öğretmenin sınıfta olabilecek olumsuzlukları önlemek için sıkça çocuklar ile konuştuğu gözlenmiştir. Etkinlikler öncesinde mutlaka ihtiyaç molası verdiği, problem yaşayabilecek ve etkinlikte zorlanabilecek çocukların yerlerini değiştirdiği fark edilmiştir.

“Sınıf kontrolünü sağlayabilme” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Tülay öğretmenin sınıfında davranışsal olarak, büyük sorunlar yaşanmadığı ve öğretmenin genelde kontrolü kaybetmediği görülmüştür. Sınıf gözlemlerinde öğretmenin tamamen sınıf kontrolünü kaybettiği bir durum gözlenmezken, yalnızca çocuklar ile bahçede etkinlik yaptığı bir günde, ortaokul öğrencilerinin teneffüs saatine denk gelmesi nedeniyle öğretmenin etkinliği sürdürme çabasının yetersiz kaldığı ve çocukların süreçten kopmasını engelleyemediği fark edilmiştir.

*Kurallar.* “Kuralları önceden belirleme” ve “kuralları çocuklarla birlikte belirleme” alt kategorilerine ilişkin kodlar incelendiğinde Tülay öğretmen tüm kuralları sene başında ve çocuklar ile birlikte belirlediğini belirtmiş ve çocuklar ile parmak basarak sözleşme oluşturdukları gözlenmiştir. Öğretmenin gözlemler sırasında da yeni bir kural oluşturmadığı var olan bu kuralları uyguladıkları fark edilmiştir. Tülay öğretmenin zaman zaman kuralları hatırlattığı gözlenmiştir. Fakat kuralları hatırlatmadan önce bir müddet beklediği, çocukları gözlemleyerek onlara zaman tanıdığı fark edilmiştir.

*Rutinler.* “Toplanma etkinlikleri kullanma”, “oturma düzeni oluşturma” ve “sıra sistemi oluşturma” alt kategorilerine ilişkin kodlar incelendiğinde Tülay öğretmenin sınıfta müzikle toplanma, sıraya girme gibi rutinleri kullanmadığı fark edilmiştir. Çocuklar ile dönem başında oluşturdukları rahat bir hareket düzeni olduğu, çocukların müzik, şarkı, tekerleme vb. destekleyiciler olmadan etkinlikler arası geçişleri yaptığı, yemek salonuna geçtiği ve etkinliğe hazırlandığı gözlenmiştir.

*Pedagojik dokümantasyon.* Tülay öğretmenin çocukları tanıma ve anlama sürecinde gözlemleri kullandığı ve çocukların problem davranışlarının çoğu ile ilgili önceden önlem almaya çalıştığı gözlenmiştir. Dokümantasyon süreçlerinde

öğretmenin çocukların fikirlerini aldığı ve aktif katılımlarını desteklediği fark edilmiştir.

*Tema özeti.* Tülay öğretmenin davranış yönetimi boyutunda sınıf kurallarını sene başında, çocuklar ile belirlemesinin önemini görüşmelerde özellikle belirttiği ve sınıf gözlemlerinde de bu durumun olumlu etkilerini kullandığı fark edilmiştir. Sınıfta mutlaka gözlem yapmaya çalışan öğretmenin, çocukları tanımaya çalıştığı ve çoğu sorunda çocukların kendi kendine çözüme ulaşmasını desteklediği görülmektedir. Tülay öğretmenin maddi ödüller ve sert cezalar kullanmayı tercih etmediği, yalnızca ara ara çocukların kısa süreliğine ara vermesini istediği gözlenmiştir.

**Nicel bulgular.** Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğine verilen cevapların analizinde ön-test ve son-test için standart sapma ve z puanı hesaplaması yapılmıştır.

Tablo 7

*Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin Ön Test ve Son Test Ölçek Puanlarının Ortalama, Standart Sapma değerleri ve Tülay Öğretmenin z puanları*

Ölçek	N	$\bar{X}$	S	Tülay Öğretmen	
				Test Puanları	z
Ön test	6	165,1667	2,4013	163	-0,90226
Son test	6	179,8333	2,3166	179	-0,35972

Tablo 7 'de çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin ön test ve son test puan ortalamaları ve Tülay Öğretmenin z puanları verilmiştir. Toplam puan karşılaştırılması için puanların standartlaştırılması z puanlarının hesaplanması ile sağlanmıştır. Tülay öğretmenin ön test için z puanı ( $z=-0,90226$ ) olarak hesaplanmıştır. Tülay öğretmenin son test için ise z puanı ( $z=-0,35972$ ) olarak hesaplanmıştır. Ön test puanlarına bakıldığında Tülay öğretmenin ön test puanının, çalışma grubu ortalamasının 0,9023 standart sapma altında bir değere sahip olduğu görülmektedir. Son test puanlarına bakıldığında ise Tülay öğretmenin son test puanının, yine çalışma grubu ortalamasının 0,3597 standart sapma altında bir değere sahip olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda Tülay öğretmenin

Pedagojik Dokümantasyon eğitimi öncesinde çalışma grubu ortalaması altında olan sınıf yönetimi beceri puanlarının uygulama sonrası yine çalışma grubu ortalamasının altında yer aldığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenin aldığı eğitim ve uygulamalar sonrasında sınıf yönetimi beceri puanında artış olduğu fakat bu artışın çalışma grubu ortalaması üzerine çıkabilmesi için yeterli olmadığı söylenebilir.

Tülay öğretmene ilişkin verilerin incelenmesi sonucunda nicel veri analizinde ortaya çıkan ön-test ve son-test arasındaki farkın, nitel boyutta ortaya çıkan değişimleri destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Öğretmenin katıldığı eğitimin, başlangıçta çalışma grubu ortalamasının altında bir sınıf yönetimi beceri puanına sahip olan öğretmenin, süreç sonucunda yine çalışma grubu ortalamasının altında kalmasını engelleyemediği söylenebilir. Fakat uygulamalar öncesinde grup ortalamasından negatif yönde daha uzak puanlara sahip olan öğretmenin uygulama sonrasına grup ortalamasına yakın puanlar almasında aldığı eğitimin etkisi olduğu söylenebilir.

**Vaka Özeti.** Tülay öğretmenin sınıfında yapılan gözlemler, uygulama öncesi ve sonrasındaki görüşmeler ve öğretmenlerin günlük eğitim planlarından elde edilen veriler sonucunda öğretmenin sınıf yönetiminin plan-program etkinlikleri boyutunda aktif olduğu, sınıfa planlı gelme ve farklı yöntem-teknik kullanımıyla ilgili olumlu geri-dönütler verdiği gözlenmiştir. Öğretmenin sınıfının olumsuz özellikleri olduğu ve sınıfta öğrenme merkezlerinin oluşturulamadığı dikkat çekmektedir. Öğretmen sınıfın eksik yönlerinin etkisini sıkça geçici merkezler oluşturarak azaltmaya çalışmaktadır. Fakat sınıfta yeterli sayıda öğrenme merkezi ve merkezler arası geçişlerin planlaması olmadığı için oyun alanlarında sorunlar oluşmaktadır.

Tülay öğretmenin çocukları tanımaya ve doğru iletişime önem verdiği, bir çocuk dışında, sınıftaki çocukları genelde kişisel olarak yargılamadığı dikkat çekmiştir. Sınıfta kuralların uygulanmasının ve çocuklara kendi kendine çözüme ulaşma fırsatı sunulmasının faydaları az sorun çıkması şeklinde kendini göstermektedir. Öğretmenin çocuk davranışlarına tepkisel göstermeden önce bir müddet gözlem yapmayı tercih etmektedir. Öğretmenin her çocuğun farklılıklarına dikkat etmesi ön plana çıkarken bu durumun sınıf içi iletişiminin etkili olmasını desteklediği fark edilmiştir.



Tülay öğretmenin zaman yönetimi sürecine genel olarak bakıldığında öğretmenin zamanı kullanmak konusunda oldukça katı davrandığı fark edilmiştir. Öğretmenin çocuk merkezli planlamalar yapmaya çalıştığı fakat etkinlik sürecinde esnek davranmaya açık olmadığı gözlenmiştir. Etkinlikleri yetiştirme noktasında çok endişeli olan öğretmenin bu endişesini genelde çocuklara yansıtılmayı başaramadığı ve öğretmen merkezli süreçler yürüttüğü fark edilmiştir. Tülay öğretmenin çok fazla sınıf rutini kullanmadığı, yalnızca dönem başında oluşturduğu kısa kurallar ile süreci yürüttüğü gözlenmiştir.

Tülay öğretmen sınıfında tüm pedagojik dokümantasyon araçlarını kullanmasa bile panel hazırlamaya ve çocuk portfolyosu oluşturmaya önem vermektedir. Dokümantasyon süreçlerini etkin şekilde yürütmekte, süreç sonunda çocuklarla değerlendirme yapmaya dikkat etmektedir. Gözlemlerinin planlama ve davranış yönetimi boyutlarında öğretmeni desteklediği, çocukları tanıma ve anlama noktasında destekleyici olduğu görülmektedir. Öğretmenin süreç öncesinde bu uygulamalardan verimli sonuç gelmeyeceğini düşündüğü ve dokümantasyon yapmanın uygulamalarını açık bir şekilde olarak görebilmesini sağladığını ve onu şaşırttığını söylemesi dikkat çekmiştir.

### **SY Uygulama Grubu Vaka Analizleri**

Bu grupta yer alan Gamze ve Handan öğretmen yalnızca Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitimine katılmıştır.

**Vaka Analizi-5 Gamze Öğretmen.** Gamze Öğretmen 37 yaşındadır. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programından 2001 yılında mezun olmuştur İlk olarak 2 yıl ücretli öğretmenlik yapan Gamze Öğretmen meslekte 18. yılını tamamlamaktadır. Meslek hayatı boyunca Doğu Karadeniz bölgesinde yer alan büyükşehirlerden birinde, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı 3 farklı anasınıfında çalışmıştır. Çalışmakta olduğu ilçe merkezinde yer alan ilkokula bağlı anasınıfında 4 yıldır görevine devam etmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının hizmet içi eğitimler kapsamında düzenlediği zorunlu eğitimlere, milli eğitimin düzenlediği sınıf yönetimi kursuna ve özel bir kurumun düzenlediği drama eğitimine katılmıştır. Bunların dışında araştırmacı tarafından planlanan Uygulamalı sınıf yönetimi eğitimine katılmıştır.

Gamze Öğretmen çok sakin ve uyumlu bir kişiliğe sahiptir. Bu ılımlı mizacı sınıf içi davranışlarına yansımıştır ve olumlu, olumsuz her durumda sakinliğin devam ettiği bir sınıf ortamı vardır. Öğretmen çocukları uyarması gerektiği durumlarda dahi sert tavırlar sergilememekte, sınıfta gergin anlar yaşanmamaktadır. Öğretmenin sakin olmasına rağmen kararlı ve disiplinli bir yapısı vardır. Çocuklardan istediği şeyleri net bir şekilde dile getirip, tutarlı davranışlar sergilemektedir. Çocukların gün içinde öğretmenle sık sık duygularını, fikirlerini paylaştığı olumlu bir iletişim ortamı vardır. Gamze öğretmen çocuklar ile iletişimde çok açık olan, duygularını rahatça ifade eden aynı zamanda etkinlikler sırasında ve çocukların oyunlarında çok güler yüzlü olan, samimiyetle katılım sağlayan bir öğretmendir. Açık öğretim fakültesinde eğitim görmeyi “*mesleğe bir sıfır yenik başladım*” şeklinde tanımlayan öğretmen, kendini geliştirmeyi çok önemsemekte ve eksiği olduğu noktalarda yardım almaktan çekinmemektedir. Alanıyla ilgili eğitimleri, kursları araştıran ve imkân bulduklarına katılım sağlayan öğretmen, yeni bilgilerini sınıfa yansıtmaya da oldukça açıktır.

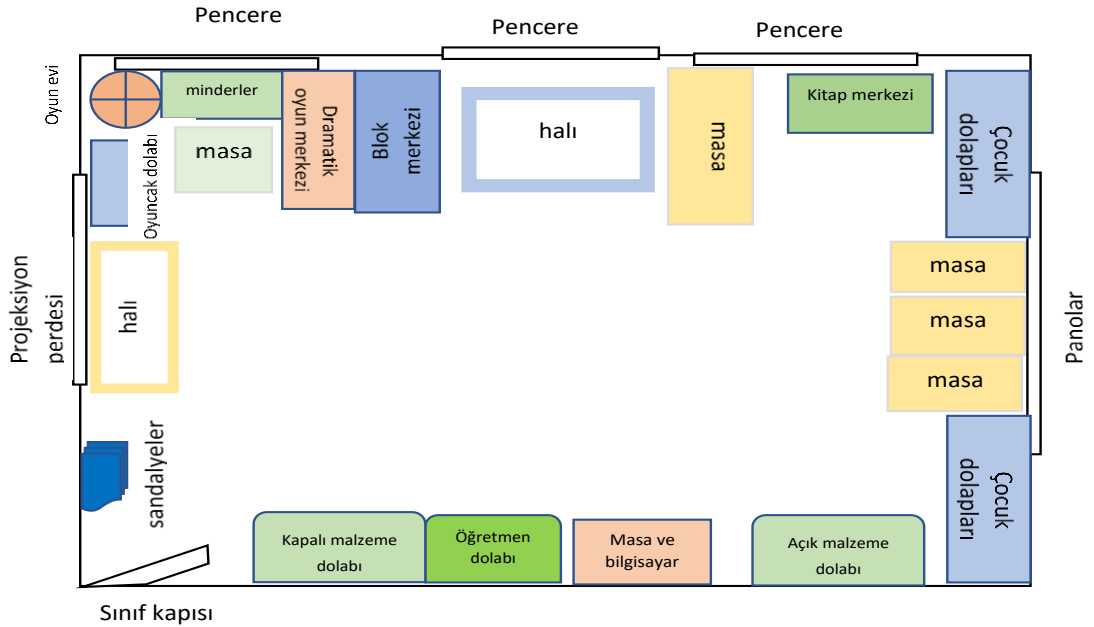
**Gamze öğretmenin okulu ve sınıfı.** Gamze öğretmenin çalışmakta olduğu anasınıfı, merkezi ilçelerden birinde yer alan ve yakın çevresinde çok okul olmayan bir okuldur. Bu nedenle tüm sınıflarda en az 20 çocuk bulunmaktadır. Okulda 4 okul öncesi öğretmeni görev yapmaktadır, 2 derslik bulunmakta ve ikili eğitim yürütülmektedir. Okulun ayrı bir binası yoktur ilkokulun giriş kattaki bir bölümü kapısı ayrılarak anasınıfına dönüştürülmüştür. İlkokula ait olan beton zeminli bahçeyi ortak kullanan anasınıfı, 2 geniş sınıfa ve yemekhaneye sahiptir. Okulun bulunduğu bölge eski bir yerleşim yeridir ve orta sosyo-ekonomik düzeyde ailelerin ikamet ettiği bir bölgedir. Sınıflarda benzer çocuk profilleri bulunmaktadır. Gamze öğretmenin sınıfı, okulun giriş katında yer alan iki sınıftan biri olan “sevgi sınıfı”dır ve büyük yaş grubu olarak tanımlanan, 60-66 aylık çocuklar ile öğlenci olarak eğitime devam etmektedirler. Gamze öğretmenin sınıfında 16 kız, 11 erkek olmak üzere 27 çocuk bulunmaktadır. Sınıfında özel gereksinimli çocuk yoktur.

**Gamze Öğretmenin sınıfında bir gün.** Gamze öğretmenin sınıfında geçen bir gün; sınıfta yapılan gözlemler, uygulama öncesi ve sonrasındaki görüşmeler ve öğretmenlerin günlük eğitim planlarından elde edilen veriler bağlamında sınıf yönetiminin fiziksel düzenleme, plan-program etkinlikleri, sınıf içi ilişkiler, zaman yönetimi ve davranış yönetimi olarak sıralan beş boyutu altında sunulmuştur.

**Fiziki Ortam.** Veri analizine göre sınıf yönetiminin fiziksel düzenleme alt boyutunda iki kategori oluşmuştur. Bu kategoriler: “fiziki alan kullanımı” ve “öğrenme merkezleri” şeklindedir.

**Fiziki alan kullanımı.** “Olumlu fiziksel koşullar” alt kategorisine ait gözlem verilerine göre Gamze öğretmenin sınıfının geniş bir sınıf olduğu ve yeterli miktarda dolap, etkinlik masası, materyal ve oyuncağa sahip olduğu gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenin sınıfta bireysel olarak kullanabileceği bilgisayar ve projeksiyon sistemi olduğu fark edilmiştir. Gamze öğretmenin sınıfının, okulun öğleden sonra güneş alan bir cephesinde olduğu için yeterli doğal ışık alan aydınlık bir ortama sahip olduğu gözlenmiştir. Bu durumun geniş olan sınıfı çok daha ferah hissettirdiği fark edilmiştir.

“Olumsuz fiziksel koşullar” alt kategorisine ait gözlem verilerine göre Gamze öğretmenin sınıf geniş olmasına rağmen öğrenme merkezlerini kenarlarda konumlandırarak sınıfın ortasında boş bir alan bıraktığı fark edilmiştir. Öğretmenin ön görüşmede bu durumu şu şekilde açıkladığı görülmüştür; “*Sınıf bence yeterli büyüklükte, fakat biz çok kalabalığız. Çocuklar hep birlikte sandalyelere oturunca ya da toplu oyun oynarken dönecek yer kalmıyor. O yüzden geniş bir oyun ve oturma alanı bırakmak gerekiyor.*”



Şekil 16. Gamze öğretmenin sınıf krokisi

*Öğrenme merkezleri.* “Merkezlerin oluşturulması/düzenlenmesi” alt kategorisine ait gözlem verilerine göre Gamze öğretmenin sınıfında dramatik oyun merkezi, blok merkezi ve kitap merkezinin olduğu ve sıkça kullanıldığı görülmüştür. Öğretmenin sınıfta yeterli alan olmasına rağmen merkezleri sınıfa dağıtmadığı ve cam kenarlarında konumlandığı fark edilmiştir. Öğretmenin son görüşme sırasında şu ifadeler ile bu durumu açıkladığı dikkat çekmiştir; “*Öğrenme merkezlerini yapamıyorum aslında, sınıfımda merkezler var ama sınırlı. Çünkü mecbur sabahçı öğretmenle eş gitmek zorundayım. İki sınıfta kalabalık ortada masa kuracak, oyun oynayacak alan açmak için duvara ya da cama doğru koyduk dolapları, merkezleri.*” Sınıfın geniş olması durumunu çok verimli kullanmayan Gamze öğretmenin, sınıftaki doğal ışıktan doğru şekilde faydalandığı ve sınıfta bulunan merkezleri aydınlık cam önlerine konumlandığı gözlenmiştir. Şekil 17’de görüldüğü üzere çocukların daha gürültülü oyunlar oynayabileceği dramatik oyun ve blok merkezini aralarını alçak dolaplar ile ayırarak yan yana konumlandıran öğretmenin, kitap merkezini ise bu merkezlerden uzakta daha sakin bir alanda oluşturduğu gözlenmiştir.



Şekil 17. Gamze öğretmenin sınıfındaki dramatik oyun ve blok merkezi

Son görüşmede “*Programdaki gibi sınıfı merkezlere bölebilmeyi yapamıyorum ama sınıfı verimli olabilecek şekilde öğrencilerin durumuna göre onları tamamen gözleyebileceğim şekilde elimden geldiğince uyarlamaya çalışıyorum.*” ifadelerini kullanan Gamze öğretmenin, sınıfında zaman zaman geçici merkezler oluşturduğu fark edilmiştir. Öğretmenin oluşturduğu geçici merkezleri çocukların ilgilerini takip ederek oluşturduğu gözlenirken, çocukların ulaşamadıkları, kapalı dolaplarda duran malzemeleri genelde bu şekilde geçici

merkezler ile onlara sunduğu dikkat çekmiştir. Öğretmenin bu uygulamasını şu ifadeler ile anlattığı fark edilmiştir; *“Bütün merkezlerin olmayışı da sorun belki tüm merkezler olsa o zaman yetebilme imkânı olabilirdi. Belki o zamanda kontrol etme durumum zorlaşabilirdi ama çocuklar tüm materyale kolayca ulaşabilirdi. Her gün başka hevesle geliyorlar ama sınıfta hep aynı oyuncak aynı malzeme var. Eskiden sakladığım malzemeleri çıkarıyorum şimdi, çocuk kullanamayacaksa ne işe yarayacak.”* Gamze öğretmenin bu görüşünü destekleyecek şekilde özellikle gözlemin son 3 haftasında sıkça farklı materyalleri kullanım için çıkardığı gözlenirken, çocukların sınıftaki malzeme dolaplarını da özgürce kullanmaya başladığı dikkat çekmiştir.

“Merkezlerin kullanımı” alt kategorisine ait gözlem verilerine göre Gamze öğretmenin merkezler arası geçiş veya merkez kuralları için herhangi bir düzenlemesi olmadığı ve hiçbir merkezin adının görünür şekilde belirtilmediği görülmüştür. Gözlemler sırasında sıkça, merkezlerde kalabalık şekilde toplanan çocukları birbirlerini rahatsız etmeme konusunda uyarma ihtiyacı hissettiği görülmüştür. Fakat öğretmenin oluşturduğu geçici merkezler için kişi sayısı belirleme uygulaması yaptığı ve yeni merkezde toplanan çocukları *“herkes o masada çalışamaz, fark ettiyseniz yalnızca 5 sandalye var.”* ifadeleri ile uyardığı gözlenmiştir. Öğretmenin son görüşmede şu ifadeler ile merkezlerin kullanımına ilişkin görüşlerini belirttiği fark edilmiştir; *“Eğitimde gördüğümüz yöntemlerin mesela hepsini kullanamıyorum. Bildiğim ama unuttuğum uygulamadığım yöntemleri ve etkililiklerini hatırlamış oldum. Mesela merkezlerde oynarken kolyeler geçiş için kullanılan farklı etkinlikler, düzenler, bileklikler bunu sonradan kullanmayı düşünüyorum. Yeni merkez yapınca kuralını, kişi sayısını da belirlemeye çalışıyorum.”*

*Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitimi.* Gamze öğretmenin Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitimde gösterilen sınıf ve merkez yerleşimleri önerilerinin bazılarını sınıfında kullandığı gözlenmiştir. Sınıfında çok az sayıda merkez olduğu gözlenen öğretmenin bu merkezleri aktif-pasif dengesine göre ve ışığı en iyi kullanacak şekilde konumlandığı gözlenmiştir. Fakat merkezlerin sürekli güncellenmesi, sınıfta ölü alanlar bırakmayacak şekilde merkezlerin sınıfa yayılması ve merkezler arası geçiş düzenlemelerinin yapılması gibi önerilerin Gamze öğretmenin sınıfında uygulanmadığı gözlenmiştir. Gamze öğretmenin eğitimde önerilen ve sınıfında

uygulamayı tercih ettiği uygulamalardan ikisi geçici merkezler oluşturmak ve farklı materyal ve malzemeleri çocukların kolayca ulaşabileceği şekilde konumlandırmak olmuştur. Öğretmenin bu durumu son görüşmede şu şekilde açıkladığı dikkat çekmiştir; *“Sınıfımızda kıymetli gördüğümüz malzemeler var, işte kostümler, eva kağıtlar, kumaş çeşitleri... hep dolaplarda duruyor. Çoğu zaman bir sene hiç ellemediğimiz oluyordu ya da çıkardığımızda çocuklar çılgınca saldırıyordu, ne yapacağını bilemiyordu. Eğitimde konuştuk ya çocuk bir görse dokunsa alıracak ve etkili kullanacak diye. Bu dönem bende her şeyi çıkardım ara ara. Hiçbir şey dağılmadı, yırtılmadı çocuk kullandı kaldırdı, sürekli benden istemedi. Hem onlara fırsat sundum hem de elimdekiler bir işe yaradı.”* Eğitimde önerilen bazı uygulamalara sınıfında yer vermediği halde gelecek planları arasına alan ve etkili olacağına inanan Gamze öğretmenin bu uygulamalar ile ilgili görüşlerini şu ifadeler ile belirttiği gözlenmiştir; *“Sınıfın kalabalık olması, ikili eğitim olması bunlar beni engelliyor, eğitimde gördüğümüz yöntemlerin mesela hepsini kullanamıyorum. Bildiğim ama unuttuğum uygulamadığım yöntemleri ve etkililiklerini hatırlamış oldum. Mesela merkezlerde oynarken kolyeler geçiş için kullanılan farklı etkinlikler, düzenler, bileklikler bunu kullanmayı düşünüyorum. Yeni merkez yapınca kuralını, kişi sayısını da belirlemeye çalışıyorum. Seneye tüm planlamamı buna göre yapabilirim.”*

*Tema özeti.* Gamze öğretmenin sınıfının fiziksel özellikleri genel olarak ele alındığında sınıfın oldukça geniş ve doğal ışık alan bir yapısı olduğu dikkat çekmektedir. Yeterli genişlikte olmasına rağmen sınıfta az sayıda öğrenme merkezi olduğu ve bu merkezlerin güncellenmediği fark edilmiştir. Gamze öğretmenin zaman zaman geçici merkezler oluşturarak eksiklikleri önlemeye çalıştığı fakat çocuk sayısının fazla nedeniyle genelde bunun yeterli olmadığı, sınıftaki dramatik oyun ve blok merkezinde yığılmalar olduğu gözlenmiştir. Öğretmenin sınıfta var olan merkezlerin konumlandırılması ile ilgili olarak aktif-pasif dengesine dikkat ettiği ve kitap merkezini diğer merkezlerden ayrı şekilde, sessiz bir alana yerleştirdiği görülmüştür. Sınıfta tüm merkezlerin kenarlara yerleştirildiği gözlenirken, orta kısmının boş bırakılarak çocukların toplu etkinlik yapabileceği ve oyun oynayabileceği bir alan oluşturulmaya çalışıldığı fark edilmiştir.

**Plan-program etkinlikleri.** Veri analizine göre sınıf yönetiminin plan-program etkinlikleri alt boyutunda Gamze öğretmen için 2 ayrı kategori ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan kategoriler “etkinlik” ve “yöntem-teknik” şeklindedir.

**Etkinlik.** “Planlı olma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Gamze öğretmenin önceden planlama yapmaya özen gösterdiği gözlenmiştir. Gamze öğretmen ön görüşme sırasında planlı olmanın katkısını şu şekilde ifade etmiştir; *“Ne yapacağını bilmek ve çocuğa önden onu aktarmak çocuğun ne yapacağını bilmesi günü daha kolay yürütmeyi sağlıyor. Bende planlı olmazsam bunu yapamıyorum. Önceden planımı yapmak, hazırlıklarımı tamamlamak güven veriyor sınıfta, kafam rahat oluyor.”* Gamze öğretmenin etkinlikleri yürütürken çok sakin olduğu, çocuklarla sıkça iletişim kurduğu fark edilmiştir. Öğretmenin tüm materyal ve malzeme ihtiyaçlarını çocuklar gelmeden hazırladığı ve telaşsız bir şekilde etkinlik süreçlerini tamamladığı gözlenmiştir. Gamze öğretmenin sınıfta yaptığı hazırlıkların, çocuk katılımına ve akıcı eğitim sürecine olumlu katkısı olduğu fark edilirken öğretmen de son görüşmede bununla ilgili şu ifadeleri kullanmıştır; *“Sınıfa gelmeden hazırlık yaptığımda, mesela çocuklar gelmeden etkinlik için kullanacağım materyalleri sınıfa yerleştirdiğimde, çok güzel dikkatlerini çekiyor. O hazırlığı yapmak vaktimi alıyor belki ama sınıfta bir bakıyorum etkinlik akıp gitmiş, tüm çocukların dikkatini çekebilmişim.”* Gamze öğretmenin genelde etkinlikleri bütünleştirilmiş olarak planladığı ve hareketli-yavaş dengesine dikkat ettiği gözlenmiştir. Öğretmenin çocukların gün içindeki ihtiyaçlarını takip ettiği ve bu doğrultuda değişiklikler yaptığı fark edilmiştir. Oldukça sakin bir kişiliğe sahip olan öğretmenin olumsuz durumlar karşısında da sakinliğini koruduğu ve etkinlikleri sürdürdüğü gözlenmiştir.

“Esneklik” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Tüm etkinliklerde çocuk odaklı olmaya çalışan öğretmenin etkinlik uygulama süreçlerinde çok esnek olabildiği ve çocukların ilgileri dağıldığında etkinliği değiştirme, iptal etme yollarına gittiği fark edilmiştir. Gamze öğretmen ön görüşme sırasında bu durumla ilgili şu ifadeleri kullanmıştır; *“Eğer ki o an yaptığım etkinliğe ilgileri yoksa ve dağılmaya başladılarsa hep beraber evet çocuklar bu galiba hoşunuza gitmedi siz söyleyin ne yapalım diyerek etkinliği değiştiriyorum. Benzer şeyleri başka zaman yapacaksam da diyorum bu çocukların ilgisini çekmemişti ve ben çok zorlanmıştım... ya farklılık eklemeye çalışıyorum ya da o etkinliği tekrar o şekilde yapmamaya çalışıyorum.”*

“Etkinlikler arası geçişler” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Gamze öğretmenin etkinlikler arasında akıcı geçişler yaptığı, parmak oyunları ve şarkıları sık sık geçiş için kullandığı gözlenmiştir. Aynı zamanda etkinlik içindeki kavramları tekerleme ve bilmeceler ile birleştirip eğlenceli ve farklı geçişler de yapmaya çalıştığı gözlenen öğretmen son görüşme sırasında etkinlikler arası geçişler için şu ifadeleri kullanmıştır; *“Etkinliklerimi seçtiğimde kafamda onları nasıl bağlarım diye de planlıyorum aslında. Parmak oyunları, şarkılar bir sürü var hep ayınısını kullanmaktansa, farklı kavramlar için değişik değişik ezberimde oluyor hep. Tekerlemeleri konuya göre değiştirip söyleyince hemen yakalıyorlar öğretmenin değiştirdin diye, çok hoşlarına gidiyor.”*

“Dikkat toplama uygulamaları” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Gamze öğretmenin bütün gözlem günlerinde güne başlama zamanı yaptığı, bir şarkı ile sürece başlayarak çocuklar ile kısa sohbetler yaptığı ve o günkü etkinlikler ile ilgili bilgi verdiği görülmüştür. Güne başlama zamanı için zaman zaman farklı oyun ve etkinlikler planlayan öğretmenin, bahçede spor saati yapma, iletişim oyunları oynama gibi etkinlikler ile bu anları zenginleştirmeye çalıştığı fark edilmiştir. Güne başlarken çocukların o günkü duyguları ve fikirlerini dinleyen öğretmenin, etkinlikler ile ilgili çocukların önerdiği değişiklikleri uygulamalarına eklemeye özen gösterdiği fark edilmiştir.

“Çocuk katılımı” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Gamze öğretmenin tüm planlarında çocukların rutin ihtiyaçları ve ilgilerini ön planda tutarak hazırlık yaptığı, gün içinde gerekirse planı tamamen çocuklara göre yeniden uyarlayabildiği fark edilmiştir. Öğretmenin uygulamaları ve değişiklikleri yaparken kendinden çok emin ve sakin davranmasının, süreçte büyük bir sorun yaşansa bile bunun çocuklara çok yansımadan çözülebilmesini sağladığı gözlenmiştir. Örneğin gün sonunda yapılan bir etkinlikte bazı çocukların çok dağıldığını, oyuncakları almak istediğini ve etkinliği tamamlamak istemediğini fark eden öğretmenin sakince etkinliği bitirdiği ve çocukları grup grup oyun oynamaya yönlendirdiği gözlenmiştir. Etkinliğe devam eden çocukları son grup olarak oyuna yönlendirdiği için onların etkinliklerini tamamlamasını sağlayan öğretmenin süreç boyunca çok sakin kaldığı ve çocukları zorlamadığı fark edilmiştir. Gamze öğretmenin genelde tüm çocukları etkinliğe dahil etmeye çalıştığı fakat çocukların tercihlerine de saygı gösterdiği gözlenmiştir. Son görüşme sırasında da şu ifadeler ile bu gözlemi



desteklemiştir; *“Çocukların beni zorlayan, sürekli bir şey yaptırmak için bağırarak öğretmen olarak tanımalarını istemiyorum. Onların fikrini soruyoruz evet ama dönüp planda ne varsa aynen yapıyoruz. Eee ne oldu çocuğun fikri? Kendimi bu dönem çok değiştirmeye uğraştım, çocukların fikrine saygı gösterme ve seçtiklerini deneme konusunda...”* Gamze öğretmenin etkinliklerde aktif-pasif dengesine dikkat ettiği ve çocukların uzun süre masa başı etkinlik yapmasını önlemeye çalıştığı gözlenmiştir. Çocukların sevdiği oyun ve etkinlikleri, yeni etkinliklere başlarken hatırlatıp çocukları hazırladığı ve dikkati topladığı fark edilen öğretmenin etkinlik akışı bozulduğunda da çocukların sevdikleri şarkıları kullanarak süreci toparladığı gözlenmiştir.

“Aile katılımı” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Gamze öğretmenin gözlemler sırasında aile katılımı ile ilgili uygulaması olmadığı görülmüştür.

“Değerlendirme” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Öğretmenin mutlaka her gün günü değerlendirme zamanı yaptığı ve gün içinde yapılan uygulamaları tekrar ettiği, çocuklardan geri dönütler aldığı gözlenmiştir. Günü değerlendirme zamanında gün içinde yaptığı gözlemlerden, olumlu bulduğu noktalardan bahseden öğretmenin olumsuz durumlar için çocukların çözüm önerilerini dinlediği gözlenmiştir.

*Yöntem-teknik.* “Öğretmen merkezli öğretim yöntemleri kullanma” ve “çocuk merkezli yöntemleri kullanma” alt kategorilerine ilişkin kodlar incelendiğinde Gamze öğretmenin uygulamalarında genellikle geleneksel yöntemleri uyarlayıp değiştirerek kullanmayı tercih ettiği gözlenmiştir. Kendi yaptığı küçük değişiklikler ile sürekli aynı yöntemleri kullanmaktansa çocukların ilgisini daha çok çeken farklı yöntemler ortaya koyduğu fark edilmiştir.

“Yöntem çeşitliliği olması” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Gamze öğretmenin genellikle farklı yöntemleri bir arada kullanmayı tercih ettiği ve tek bir yöntemi tekrar etmediği görülmüştür. Gamze öğretmen farklı yöntem-teknik kullanımı ile ilgili son görüşmede şu ifadeleri kullanmıştır; *“İlk yıllarımda bana en kolay gelen, çocukları kontrol edebildiğim yöntemleri kullanıyordum. Şimdi çocuklara o klasik yöntemlerle ulaşamıyoruz. Hep farklılık bekliyorlar. Bende çok iyi bildiğim yöntemleri onlara göre uyarlıyorum, şarkıları değiştiriyorum, bir gün*

*kitabı düz okuyorsam sonraki sefer kukla kullanıyorum. Birkaç yöntemi bir arada kullanabilirim 18 yıllık birikim biraz o güveni veriyor artık.”*

*Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitimi.* Gamze öğretmenin sınıf yönetimi eğitiminde vurgulanan planlama önerilerini sınıfına büyük oranda yansıttığı gözlenmiştir. Sınıfa mutlaka önceden hazırladığı planlar ile gelen öğretmenin çocukların ilgi ve ihtiyacına göre planlarında güncellemeler yapmaya her zaman hazır olduğu fark edilmiştir. Güne başlama ve günü değerlendirme zamanlarını aktif olarak kullanan öğretmenin bu zamanları çocuklarla günü planlamak ve tartışmak için kullandığı gözlenmiştir. Gamze öğretmenin sınıf yönetimi eğitiminde vurgulanan çocuk odaklı planlama ve uygulama yapma önerilerini sınıfına çok iyi şekilde yansıttığı ve sık sık değişiklikler yaparak çocuklara uyum sağlamaya çalıştığı fark edilmiştir. Öğretmenin sakin ve kendinden emin tavırlar ile uygulamaları yürütmesi ve baskıcı olmadan otoritesini koruyabilmesi sınıf yönetimi uygulamaları adına çok olumlu dönütler almasını desteklemiştir. Öğretmenin esnek planlama yapma, yedek etkinliklere sahip olma ve etkinlikler arası geçişleri akıcı şekilde yapma önerilerini uyguladığı ve yaratıcı etkinlik geçişleri oluşturmaya çalıştığı fark edilmiştir.

*Tema özeti.* Gamze Öğretmenin plan-program etkinliklerine genel olarak bakıldığında sınıfa planlama ve materyal olarak hep hazırlıklı geldiği gözlenmiştir. Öğretmenin etkinlikleri uygulamada oldukça esnek davrandığı, planda yer alan etkinlikleri çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda sıkça güncellediği fark edilmiştir. Öğretmenin sınıfta olağanüstü bir durum olup değişiklik yapması gerektiğinde sakin ve kolaylıkla adapte olabildiği gözlenmiştir. Bütünleştirilmiş etkinlikler ve etkinlikler arası uyumlu geçişler ile bölünmeyen akıcı bir eğitim ortamı oluşturan öğretmenin çocukların süreçle ilgili önerilerini hep dikkate aldığı ve uygulamaya geçirmeye çalıştığı fark edilmiştir. Öğretmenin 18 yıllık mesleki hayatında sıkça uyguladığı bazı klasik yöntemlerden vazgeçtiği ve sınıf yönetimi eğitiminde verilen önerileri uygulamaya çalıştığı fark edilmiştir.

*Sınıf içi ilişkiler.* Veri analizine göre sınıf yönetiminin sınıf içi ilişkiler alt boyutunda Gamze öğretmen için 3 ayrı kategori ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan kategoriler “öğretmen-çocuk iletişimi”, “olumlu sınıf iklimi oluşturma” ve “çocuklar arası iletişim” şeklindedir.

*Öğretmen çocuk iletişimi.* “Çocukların güvende ve rahat hissetmesi” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Gamze öğretmenin çocuklara güvende ve rahat hissettikleri bir sınıf ortamı sunduğu, çocukların iletişim isteklerine hep açık davrandığı gözlenmiştir.

“Etkin dinleme” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Gamze öğretmenin çocuklar ile olumlu iletişim kurmaya, etkin dinleme yapmaya çok önem verdiği fark edilmiştir. Genelde tüm dikkatini çocuklara veren ve göz teması kurarak konuşan öğretmenin çocukları geçiştirmeden iletişimi sürdürdüğü fark edilmiştir.

“Sabırlı ve sakin olma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Gamze öğretmenin her zaman çocuklara sabırla yaklaştığı ve çok sakin olduğu gözlenirken son görüşme sırasında kendisi de bu durumu şöyle ifade etmiştir; *“Öğretmenler çocuk etkileşimi çok önemli, sen çocukla zıtlılaşsan o da zıtlıyor. Ben sakin kaldıkça onların da tepkileri sakinleşiyor.”* Gamze öğretmenin çocukların birbirine zarar vermesi durumu olmadığı sürece konuşarak çocuklarla iletişime devam ettiği ve sesini yükseltmeden süreci tamamladığı fark edilmiştir. Öğretmenin çocuklarla şakalaşmaya ve eğlenceli bir ortam oluşturmaya önem verdiği ve sık sık çocukları şaşırtan şakalar yaptığı gözlenmiştir. Öğretmenin etkinliklerin planlandığı gibi yürütülmesinden çok çocukların katılımına önem verdiği bu nedenle uygulamalar sırasında çocuklara baskıcı veya sert davranışlar göstermediği fark edilmiştir.

“Adaletli olma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Sınıfta tüm çocukların fikirlerini aldığı, adaletli ve demokratik bir ortam oluşturduğu gözlenmiştir. Öğretmenin çocuklar arasında ayırım yapmadan eğitim sürecini yürüttüğü gözlenirken, çocukların birbirini ayırıştırıcı davranışları için de onları uyardığı fark edilmiştir.

*Olumlu sınıf iklimi oluşturma.* “Çocuk merkezli olma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Gamze öğretmenin çocuk odaklı uygulamalar yaptığı ve çocukların kendini rahat hissetmesini çok önemseydiği görülmüştür. Öğretmenin sınıfında tüm çocukların aktif katılım sağlayabileceği etkinlikleri planlama ve uygulamaya dikkat ettiği gözlenmiştir. Son görüşme sırasında çocuk merkezi olabilmekle ilgili şu ifadeleri kullanmıştır; *“Çocuktan yola çıkarak hazırlıklarımı*

*yapıyorum yoksa onlara ulaşmak çok zor oluyor. Aramızdaki bağı kaybediyoruz, çocuk öğretmen beni anlamıyor diye düşünüyor.”*

“Saygılı ve hoşgörülü davranma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde çocuklara empatik yaklaşan ve onların gözünden olayları anlamaya çalışan öğretmenin genelde çocuklara çözüm önerileri sunduğu ve problemlerini çözmeleri için yol gösterdiği fark edilmiştir.

*Çocuklar arası iletişim.* “Çocuklar arası olumlu iletişim” ve “akran desteği” alt kategorilerine ilişkin kodlar incelendiğinde öğretmenin sınıfında çocuklar arası olumlu bir iletişim olduğu, çocukların birbirlerine saygı ve hoşgörü ile yaklaştığı görülmüştür. Öğretmenin güne başlama zamanlarında sohbet ederken çocukların birbirlerini tanınması ve anlaması için fırsatlar sunduğu gözlenmiştir. Çocukların zaman zaman kurallar ve etkinlikler ile ilgili birbirlerine küçük uyarılarda bulunduğu görülmüştür. Öğretmenin sınıfında çocuklar arasında iletişim problemi olmadığı, tüm sınıfın uyumlu hareket ettiği fark edilmiştir.

*Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitimi.* Çocukları tanıma ve anlama süreçlerini önemseyen öğretmenin çocuklarla sıcak ilişkiler kurduğu gözlenmiştir. Öğretmenin sınıf yönetimi eğitiminde üzerinde durulduğu gibi sınıfta olumlu bir iklim oluşturduğu, çocuklara sevgiyle ve empatiyle yaklaştığı görülmüştür. Sınıfta çocuklarla yetişkin gibi iletişim kuran aynı zamanda sık sık onlarla oyunlara katılan sakin bir öğretmen olduğu gözlenmiştir.

*Tema özeti.* Gamze öğretmen genel olarak sakin bir öğretmendir ve bu sakinliği çocuklar ile olan iletişiminde olumlu yansıtmaktadır. Öğretmenin çocuklara tecrübesinin ve kişiliğinin verdiği sakinlikle yaklaşması, sınıfta olağanüstü bir durum olduğunda bile büyük bir panik yaşamaması çok büyük bir artı oluştururken yeniliklere açık ve uyumlu bir öğretmen olmasının çocuklarla etkin bir iletişim kurmasını desteklediği görülmüştür.

*Zaman yönetimi.* Veri analizine göre sınıf yönetiminin zaman yönetimi alt boyutunda Gamze öğretmen için 3 ayrı kategori ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan kategoriler “eğitsel zamanın planlanması-kullanımı”, “çocukları süreçle ilgili bilgilendirme” ve “etkinlik sürecinin sürekliliği” şeklindedir.

*Eğitsel zamanın planlanması-kullanımı.* “Etkinlikte zamanı planlama” ve “Zaman kaybı yaşama” alt kategorilerine ilişkin kodlar incelendiğinde Gamze

öğretmenin sınıfında zaman yönetimi ile ilgili büyük sorunlar yaşanmadığı fark edilmiştir. Öğretmenin etkinlik sürecinde planında yer alan uygulamalar ile çocukların isteklerini dengeleyerek hareket ettiği gözlenmiştir. Öğretmenin sakin bir tavırla genellikle tüm etkinlikleri planladığı sürede tamamladığı, zamanı verimli kullanmadığını düşündüğü zamanlarda ise telaş yapmadan çocukları yönlendirdiği fark edilmiştir. Öğretmenin planladığı etkinliklerin hepsini zamanında tamamlama kaygısını sınıfa yansıtmadığı ve oldukça esnek davrandığı gözlenmiştir. Fakat Gamze öğretmen son görüşme sırasında aslında bu konuda kaygı yaşadığını şu ifadeler ile belirtmiştir; *“Zaman yönetimi deyince etkinlikleri planladığım doğrultuda ilerletebiliyor muyum? Ya da çocuğa istediğim şeyi planladığım zaman içerisinde verebildim mi, ya da bir sonraki güne mi taşıdı, ya da ne bileyim haftalık planladığım bir etkinliği o hafta içerisinde kazandırabildim mi? Gün içinde düşündüğümde mesela o gün vakti verimli kullanabildim mi, etkinlikler başarılı sonuca ulaştı mı, zamanı kullanmak deyince bunlar kafamda dönüp duruyor”*. Gamze öğretmenin sınıfa mutlaka planlı geldiği, hangi etkinliği ne zaman yaptıracağını ne kadar sürebileceğini tahminen belirlediği gözlenmiştir. Etkinliklerde kullanacağı materyalleri mutlaka her zaman önceden hazırlamış olan Gamze öğretmenin, etkinlik değiştirme ihtiyacı hissettiğinde kullanmak üzere yedek etkinlik ve malzemeler bulundurduğu ve olası zaman kayıplarını önlemeye çalıştığı fark edilmiştir. Öğretmenin sınıfını çok iyi gözlemlediği ve etkinlik zamanlarını onların ihtiyacına göre belirlediği fark edilmiştir. Örneğin; öğlenci sınıfta çalışan öğretmenin genelde çıkış saatine yakın karmaşık etkinlikleri yapmadığı, bu saatlerde oyun etkinlikleri ya da çocukların serbest çalıştığı etkinlikleri bıraktığı gözlenmiştir. Gamze öğretmen sınıf içinde araştırmacıya bu durumu şu ifadeler ile açıklamıştır; *“Ne kadar çocuklar enerjik desek de zihnen yoruluyorlar akşama doğru ve biraz daha özgür kalmak istiyorlar. Fen, matematik, kitap okuma gibi etkinlikleri sona bırakmıyorum, dinlemiyor hiçbiri”*. Gamze öğretmenin çocukların ihtiyaçlarına göre zamanı planlamada etkili olduğu ve uygulamalarında çocuk odaklı çalıştığı gözlenmiştir.

*Çocukları süreçle ilgili bilgilendirme.* “Önceden bilgilendirme/açıklama yapma” ve “güne başlama zamanı” alt kategorilerine ilişkin kodlar incelendiğinde Gamze öğretmenin genelde etkinlikler öncesinde kısa bilgilendirmeler yaptığı ve çocukları bir sonraki etkinliğe hazırladığı fark edilmiştir. Özellikle etkinlik sırasında

zaman kaybettirebilecek noktaları mutlaka hatırlattığı gözlenmiştir. Örneğin su içme ve tuvalete gitme gibi rutinleri, etkinlik sürecinde gerebilecek malzemeleri çocuklara başlamadan önce hatırlattığı ve bu şekilde etkinlik sürecindeki bölümleri önlemeye çalıştığı fark edilmiştir. Çocukların dağıldığı bazı durumlarda “*biraz sonra yapacağımız kutu etkinliğine yetişemeyeceğiz galiba*” veya “*size hazırladığım hikâyeyi merak etmiyor musunuz?*” gibi ifadeler ile bir sonraki etkinliği hatırlatarak çocukları motive etmeye çalıştığı dikkat çekmiştir. Öğretmenin her gün güne başlama zamanını mutlaka yaptığı ve çocuklara o gün neler planladığını anlattığı gözlenmiştir. Güne başlama zamanında çocuklar ile paylaştığı etkinliklerin zamanını çocukların merakı ve heyecanı doğrultusunda planladığı, çok istekli oldukları etkinliklerin süresini uzatabildiği gözlenmiştir. Gamze öğretmenin yemek sırası bekleme, çıkış saatini bekleme anlarında oluşan boş zamanı değerlendirmek için “kulaktan kulağa”, “eksiği bul” gibi az kurallı, sakin ama çocukların ilgisini çeken oyunları kullandığı fark edilmiştir.

*Etkinlik sürecinin sürekliliği.* “Etkinlikler arası geçişler” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde öğretmenin etkinlikler arası geçişleri çok akıcı bir şekilde sağladığı ve bu konuda sorun yaşamadığı gözlenmiştir. Etkinlikleri bütünleştirilmiş olarak planlayan veya aynı temayı kullanmayı seçen öğretmenin ayrıca etkinlikler arası geçişlerde şarkılar, parmak oyunları ve etkinlikte verilen kavramları sıkça kullandığı fark edilmiştir. Öğretmenin çoğu zaman etkinliğe dikkat toplamak için ekstra bir çaba sarf etmesine gerek kalmadığı, çocukların eğlenceli bir şekilde sonraki etkinliğe başladığı gözlenmiştir. Örneğin öğretmenin oyun zamanında açtığı müzikte farklı seslerin ön plana çıkmasını kullanarak planladığı ses çalışmasına geçiş yaptığı gözlenmiştir. Ses çalışması sonuna doğru ulaştığı “o” sesini kullanarak otobüs kelimesini tahmin ettirerek sonraki otobüs dramasına geçiş yaptığı fark edilmiştir. Tüm bu sürecin kesintisiz ve çocukların ilgisi dağılmadan yürütülmesi dikkat çekmiştir. Öğretmenin genellikle etkinlik sonlarına doğru mutlaka çocuklar ile kısa sohbetler başlattığı ve bir sonraki etkinliğe geçiş için ipuçlarına çocukları ulaştırdığı fark edilmiştir. Gamze öğretmenin sınıfında etkinliklerin bölündüğü veya uygulanamadığı bir durum yaşanmadığı sürecin hep sakin bir rutinde devam ettiği gözlenmiştir.

“Sınıf rutinleri(zaman)” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Gamze öğretmenin sınıfta rutin olarak çocukları belli bir sırada oturarak etkinliklere

başladığı, çocukların sınıfa geldiklerinde veya yemek dönüşlerinde sandalyelerini alıp bu oturma düzeninde öğretmeni bekledikleri gözlenmiştir. Öğretmen gözlemler sırasında araştırmacıya; “*Sene başından beri belirledik oturmayı, bu şekilde problem olabilecek çocuklar uzak oturmuş oluyor, uyarmaktan etkinlik yapamıyordum öncesinde. Hem bazı çocukların bana yakın oturması daha iyi oluyor*” ifadeleri ile bu uygulamaya neden önem verdiğini belirtmiştir. Sınıfı toplamak için bir toplanma müziği kullanıldığı aynı zamanda öğretmenin çocuklara saat üzerinden göstererek ne kadar vakitleri kaldığını duyurduğu gözlenmiştir. Şarkı bitip toplanma bitmese bile çocukların saati kontrol ederek kendi vakitlerini ayarladığı ve öğretmeni uyardığı fark edilmiştir. Öğretmenin sınıf dışına çıkılan her aktivitede çocukların arka arkaya kapıda sıra oluşturmasını istediği, çocukların da genelde hızlıca bu sırayı oluşturup bekledikleri görülmüştür.

*Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitimi.* Gamze öğretmenin sınıf yönetimi eğitiminde önerilen etkinlikler arası geçiş uygulamalarına sıkça yer verdiği gözlenmiştir. Geçişleri akıcı şekilde planlayan ve bütünleştirilmiş etkinlikleri tercih eden öğretmenin sınıfta zaman kaybı ve boş vakit kalması durumlarını sıkça yaşamadığı fark edilmiştir. Planladığı etkinliklerin tamamını yetiştirme ve günü tamamlama konusunda çok kaygılı olmayan öğretmenin buna rağmen planlamasında yer alan tüm etkinlikleri genelde tamamladığı gözlenmiştir. Çocuk odaklı hareket etmeye önem veren öğretmenin çocukların fikrini mutlaka aldığı ve gerekirse güne başlama zamanında değişiklikleri yaparak güne başladığı fark edilmiştir.

*Tema özeti.* Gamze öğretmenin zaman yönetimi sürecine genel olarak bakıldığında öğretmenin zamanı oldukça esnek kullandığı ve sınıfında zaman sorunları yaşamadığı fark edilmiştir. Sınıf rutinlerini kullanması ve zamanı çocuk odaklı olarak planlamaya çalışması öğretmenin sınıfında zaman kaybı olarak adlandırılacak anların genelde olmamasını sağladığı gözlenmiştir. Öğretmenin güne başlama zamanında mutlaka çocukların fikrini aldığı ve o gün yapılacak uygulamalara ve zamanlarına birlikte karar verdikleri dikkat çekmiştir. Öğretmenin çoğunlukla tüm etkinlikleri yetiştirme telaşı yaşamadığı ve süreç içinde çocukların aktif katılımına daha fazla önem verdiği fark edilmiştir. Buna rağmen genelde planlamasında yer alan etkinliklerin genellikle hiç aksamadığı ve uygulanabildiği

fark edilmiştir. Gamze öğretmenin sınıf rutinlerini ve etkinlikler arası geçişleri sıkça kullandığı ve bu şekilde akıcı bir eğitim sürecini sağlayabildiği gözlenmiştir.

**Davranış yönetimi.** Veri analizine göre sınıf yönetiminin davranış yönetimi alt boyutunda Gamze öğretmen için 3 ayrı kategori ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan kategoriler “disiplin” “kurallar” ve “rutinler” ve şeklindedir.

**Disiplin.** “Olumlu davranış tepkileri kullanma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Gamze öğretmenin genelde gözlemler sonucu, çocukların ihtiyaçları ve ilgilerinin farkında olarak önlemler aldığı ve problem davranışları önlemeye çalıştığı fark edilmiştir. Gamze öğretmenin sınıfında çok hareketli çocuklar olduğu ve sınıf içinde sık sık kargaşa olabildiği gözlenmiştir. Öğretmenin bu hareketlilik durumunu gözlediği ve çok büyük bir probleme dönüşmediği sürece müdahale etmediği görülmüştür. Tüm sınıf düzeninin etkilendiği noktada farklı öneriler sunarak çocukların dikkatini çektiği fark edilmiştir. Öğretmenin çocuklar etkinlik sürecini tamamen bozmadığı sürece sabırla dinlediği ve onlara görevler vererek hareket alanı sağladığı fark edilmiştir. Etkinlik sürecinin çok dağıldığı veya diğer çocukların dikkatini dağıttığını hissettiği anlarda ise kısaca uyardığı ve önerilerde bulunduğu gözlenmiştir. Gamze öğretmenin problem davranışlar karşısında kısa sözel uyarıları ve jest-mimikle uyarmayı sıkça kullandığı gözlenmiştir. Gamze öğretmenin sorun davranışların boyutuna göre sıkça görmezden gelme yolunu seçtiği veya çocuklarla konuşmayı tercih ettiği gözlenmiştir.

“Olumsuz davranış tepkileri kullanma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde öğretmenin genelde çocukları yüksek ve sert bir sesle uyarmayı tercih etmediği, çocukların kendine veya başkasına zarar vereceğini düşündüğü durumlarda bile sakin kalarak, fakat çocuğun yanına giderek müdahale ettiği gözlenmiştir. Gamze öğretmenin çocuklarla konuşurken sık sık “ben dili” kullandığı ve duygularını anlattığı fark edilmiştir. Örneğin; etkinlik anında sürekli öğretmenden bir şey isteyen çocuğa “*şu anda etkinliğimizi yapıyoruz, etkinlik tamamlandığında seni dinleyebilirim. Ama şu anda dikkatimi arkadaşlarına vermem gerekiyor*” diye onu uyararak kalbini kırmadan etkinlik sürecine odaklandığı gözlenmiştir. Gamze öğretmenin asla hakaret içeren kişisel uyarılar ve değerlendirmeler yapmadığı fark edilmiştir. Öğretmenin maddi ödüller kullanmadığı yalnızca teşvik edici konuşmalar yaptığı fark edilmiştir. Öğretmenin



problem davranışlara tepki olarak yalnızca etkinlikten kısa süreli mahrum bırakma veya gruptan ayırarak etkinliğe devam etmesini sağlama yollarını kullandığı ve kesinlikle sert cezalar kullanmadığı gözlenmiştir.

“Çocuk merkezli çözümler kullanma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Gamze öğretmenin sınıfta olabilecek olumsuzlukları önlemek için kapsamlı bir planlama yaptığı ve çocukları gözlemleyip, etkinlikler öncesinde mutlaka ihtiyaç molası verdiği fark edilmiştir. Öğretmenin çocukları süreçle ilgili önceden bilgilendirdiği, problem yaşayabilecek ve etkinlikte zorlanabilecek çocukların yerlerini değiştirdiği, çocukların aynı sürede tamamlayamayacağını tahmin ettiği etkinliklerde yedek planlamalar yaptığı fark edilmiştir. Gamze öğretmenin genelde çocukların problemlerini kendi aralarında çözmesini desteklemesi dikkat çekmiştir. Müdahale etmesi gerektiği anlarda tek bir çocuğa ya da olaya odaklanmadığı, uzun süreli fayda sağlayacak çözümler aradığı gözlenmiştir.

“Sınıf kontrolünü sağlayabilme” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Gamze öğretmenin sınıfında büyük sorunlar yaşanmadığı ve öğretmenin genelde kontrolü kaybetmediği görülmüştür.

*Kurallar.* “Kuralları önceden belirleme” ve “kuralları çocuklarla birlikte belirleme” alt kategorilerine ilişkin kodlar incelendiğinde Gamze öğretmenin tüm kuralları sene başında ve çocuklar ile birlikte belirlediği, gözlemler sırasında da yeni bir kural oluşturmadıkları var olan bu kuralları sürdürdükleri fark edilmiştir. Gamze öğretmenin ara ara çocuklara kuralları hatırlattığı veya ara ara güne başlarken sınıf kuralları ile ilgili etkinlikler yaptığı gözlenmiştir. Çocuğun kendi sınırlarını bilmesine ve yetişkin denetimi olmadan çözüm üretmesine önem verdiği ve bu kural hatırlatma davranışını yapmadan önce bir müddet beklediği, çocuklara zaman tanıdığı fark edilmiştir.

*Rutinler.* “Toplanma etkinlikleri kullanma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Gamze öğretmenin toplanma sürecini müzik eşliğinde yaptığı ve etkinlik geçişlerinde veya yemek saati geldiğinde, sene başında seçtikleri sınıfı toplama müziğini açtığı ve hiçbir şey söylemesine gerek kalmadan çocukların sınıfı topladığı gözlenmiştir. “Oturma düzeni oluşturma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Gamze öğretmenin belirlediği bir oturma düzeni olduğu, çocukların

etkinlik başlarında veya sınıfa yeni geldiklerinde belli bir sıraya göre oturduğu fark edilmiştir. “Sıra sistemi oluşturma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde öğretmenin sınıf dışına çıkılan her zaman için belirlediği bir sıraya girme ve nöbetçi çocuk belirleme rutini olduğu ve çocukların müdahalesiz hemen sıraya girdikleri görülmüştür.

*Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitimi.* Gamze öğretmenin sınıf yönetimi eğitiminde davranış problemlerini çözme adına önerilen problemin nedenlerine odaklanma ve çocukları iyi tanıma süreçlerini sıkça kullandığı gözlenmiştir. Gözlemler ile çocuklar ile ilgili ayrıntılı bilgi sahibi olurken, çocukların problem davranışlarını her çocuk özelinde farklı yaklaşımlar ile çözmeye çalışmaktadır. Çocukların fikirlerini çok önemseyen ve dikkate alan öğretmenin, çocuklara değerli olduklarını hissettirdiği ve aralarındaki bu olumlu bağ ile çoğu zaman sorun davranışları önleyebildiği fark edilmiştir.

*Tema özeti.* Gamze öğretmenin sınıf rutinleri ve kuralları sene başında, çocuklar ile belirlemesinin önemini görüşmelerde özellikle belirttiği ve sınıf gözlemlerinde de bu durumun olumlu etkilerini kullandığı fark edilmiştir. Öğretmenin çoğu sorunda çocukları dinleyerek, konuşarak çözüme ulaştığı görülmektedir. Çocuklarla yetişkin gibi iletişim kurmayı ve paylaşım yapmayı çok önemseyen öğretmenin, sert cezaları kullanmayı tercih etmediği, çocuklar için kullandığı en sert tepkinin kısa süreliğine etkinlikten mahrum bırakmak olduğu gözlenmiştir. Sınıfta çok sık sesini yükseltmeyi tercih etmediği ve genelde sakinlikle sorunlara müdahale ettiği fark edilmiştir.

**Nicel bulgular.** Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğine verilen cevapların analizinde ön-test ve son-test için standart sapma ve z puanı hesaplaması yapılmıştır.

Tablo 8

*Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin Ön Test ve Son Test Ölçek Puanlarının Ortalama, Standart Sapma değerleri ve Gamze Öğretmenin z puanları*

Ölçek	N	$\bar{X}$	S	Gamze Öğretmen	
				Test Puanları	z
Ön test	6	165,1667	2,4013	164	-0,48583

Son test	6	179,8333	2,3166	177	-1,22305
----------	---	----------	--------	-----	----------

---

Tablo 8 'de çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin ön test ve son test puan ortalamaları ve Gamze Öğretmenin z puanları verilmiştir. Toplam puan karşılaştırılması için puanların standartlaştırılması z puanlarının hesaplanması ile sağlanmıştır. Gamze öğretmenin ön test için z puanı ( $z=-0,48583$ ) olarak hesaplanmıştır. Gamze öğretmenin son test için ise z puanı ( $z=-1,22305$ ) olarak hesaplanmıştır. Ön test puanlarına bakıldığında Gamze öğretmenin ön test puanının, çalışma grubu ortalamasının  $0,4858$  standart sapma altında bir değere sahip olduğu görülmektedir. Son test puanlarına bakıldığında ise Gamze öğretmenin son test puanının, çalışma grubu ortalamasının  $1,2230$  standart sapma altında bir değere sahip olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda Gamze öğretmenin Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitimi öncesinde çalışma grubu ortalaması altında olan sınıf yönetimi beceri puanlarının uygulama sonrasında yine çalışma grubu ortalamasının altında yer aldığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenin aldığı eğitimler ve uygulamalar sonrasında sınıf yönetimi beceri puanlarının çalışma grubu ortalamasından negatif yönde uzaklaştığı görülmüştür.

Gamze öğretmene ilişkin verilerin incelenmesi sonucunda nicel veri analizinde ortaya çıkan ön-test ve son-test arasındaki değişimin, nitel boyutta ortaya çıkan olumlu değişimleri desteklemediği görülmüştür. Öğretmenin katıldığı sınıf yönetimi eğitiminin, başlangıçta çalışma grubu ortalamasının altında bir sınıf yönetimi beceri puanına sahip olan öğretmenin, çalışma sonunda yine grup ortalamasının altında bir puan almasını engelleyemediği söylenebilir. Nitel bulgulara göre sınıf yönetimi uygulamalarında olumlu örnekler gösteren öğretmenin test puanları bu olumlu değişim ile uyumlu değildir.

**Vaka Özeti.** Gamze öğretmenin sınıfında yapılan gözlemler, uygulama öncesi ve sonrasındaki görüşmeler ve öğretmenlerin günlük eğitim planlarından elde edilen veriler sonucunda öğretmenin sınıfa planlı gelme, çocuk merkezli planlama yapma, farklı yöntem-teknik kullanımıyla ilgili olumlu uygulamaları olduğu gözlenmiştir. Gamze öğretmenin, sınıfa hazırlıklı gelmeye özen göstermesi ve çocuk ihtiyaçlarını sürekli takip etmesinin davranışlarına yansıdığı ve kendine güvenle süreci yönettiği gözlenmiştir.

Öğretmenin sınıfının materyal ve mobilyalar noktasında gelişime ve desteklenmeye ihtiyacı olduğu, sınıfın büyüklüğünün verimli kullanılmadığı görülmüştür. Öğretmen sınıfın eksik yönlerini yaptığı fiziksel düzenlemeler ve merkezleri planlama ile tolere etmeye ve sıkça geçici merkezler oluşturarak sınıfı güncel tutmaya çalışmaktadır. Fakat öğretmen merkezler arası geçişleri planlamadığı ve sınıfta çok fazla merkez olmadığı için bazı zamanlarda aynı merkezde yığılmalar oluşmaktadır. Öğretmenin sınıfta yaptığı fiziksel düzenlemeler etkinlik uygulama ve sınıfı kontrol edebilme süreçlerinde öğretmene fayda sağlamaktadır. Fakat sınıf mevcudunun fazla olması ve ikili öğretim yapılmasının etkisiyle sınıfta çok radikal değişiklikler yapılamamaktadır. Öğretmen, uygulama öncesi aldığı uygulamalı sınıf yönetimi eğitiminde gösterilen öğrenme merkezleri uygulamalarını sınıfına yansıtmak istediğini dile getirmesine rağmen, dönem ortası olması nedeniyle merkezler arası geçişler ve merkezlerin tanıtımı ile ilgili uygulamalara yer vermemiştir.

Gamze öğretmenin davranış yönetimi sürecini çocukları tanıma ve gözlem üzerine planladığı, çocukları hiçbir zaman kişisel olarak yargılamadığı dikkat çekmiştir. Sınıfta kuralların ve rutinlerin uygulanması sonucu sınıfın düzenini bozacak çok fazla problem davranış olmadığı fark edilmiştir. Öğretmen olaylara tepkisel yaklaşmayıp, müdahaleden önce bir müddet gözlem yapmayı tercih etmektedir. Öğretmenin her çocukla ilgili ayrıntılara dikkat etmeye hepsiyle kısa sohbetler yapmaya ve hepsine yetişkin bir birey gibi davranmaya önem vermesi ön plana çıkarken bu durumun olumlu sınıf iklimini desteklediği fark edilmiştir.

Gamze öğretmenin sınıf yönetiminin zaman yönetimi boyutunda esnek davrandığı ve planlamalarını çocuk odaklı uyguladığı dikkat çekmektedir. Öğretmenin sınıfa hazırlıklı gittiği ve zaman yetmemesi veya boş zaman kalması endişesi taşımadan etkinlikleri yürütmesi dikkat çekmektedir. Öğretmenin mesleki tecrübesi ve sakinliği ile zaman kayıpları yaşamadan ve herhangi bir problem durumu oluşmadan süreci toparlayabilmektedir.

**Vaka Analizi-6 Handan Öğretmen.** Handan Öğretmen 31 yaşındadır. Konya Selçuk Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programından 2009 yılında mezun olmuştur. Handan Öğretmen meslekte 9. yılını tamamlamaktadır. Meslek hayatı boyunca Doğu Karadeniz bölgesinde yer alan büyükşehirlerden birinde, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilkokulun anasınıfında çalışmıştır.

Çalışmakta olduğu anasınıfında 9 yıldır görevine devam etmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının hizmet içi eğitimler kapsamında düzenlediği zorunlu eğitimlere ve özel kurumların Drama eğitimlerine katılmıştır. Bunların dışında Sınıf Yönetimi Eğitimine katılmıştır.

Handan öğretmen karşılaştığınızda oldukça sakin, güler yüzlü ve cana yakın bir profil çizerken, sınıfta çocuklara karşı da aynı şekilde güler yüzlü ve sakin yaklaşmakta, çocuklarla rahat bir ilişki kurmaktadır. Öğretmenin çocukları sabırla dinlediği ve onlara tatmin edici cevaplar vermeye çalıştığı bir sınıf ortamı vardır. Handan öğretmen, olumlu ve huzurlu bir sınıf atmosferine önem vermektedir. Fakat öğretmenin sık sık çeşitli sebepler ile sınıftan çıkması ve meslektaşlarının yanına gitmesi, sınıftaki düzeni ve iletişim ortamını olumsuz etkileyebilmektedir.

**Handan öğretmenin okulu ve sınıfı.** Handan öğretmenin çalışmakta olduğu anaokulu, şehir merkezinde, kalabalık bir yerleşim merkezinde yer alan ve çocuk sayısı fazla olan bir okuldur. Fakat anasının bulunduğu bölgede çok sayıda özel ve resmi bağımsız anaokulu bulunması nedeniyle sınıflar kalabalık değildir. Anasınıfında 3 derslik bulunmakta ve sınıflarda en fazla 20 çocuk bulunmaktadır. Anasınıfında 6 okul öncesi öğretmeni görev yapmakta ve ikili eğitim yürütülmektedir. Okul binası bağlı bulunduğu ilkokulla birleşik şekilde planlanmıştır fakat kendine ait ayrı giriş kapısı bulunmaktadır. Binanın birinci katında yer alan anasınıfı ayrı bir bahçe alanına sahip değildir ve ilkokulun beton zeminli bahçesini kullanmaktadır.

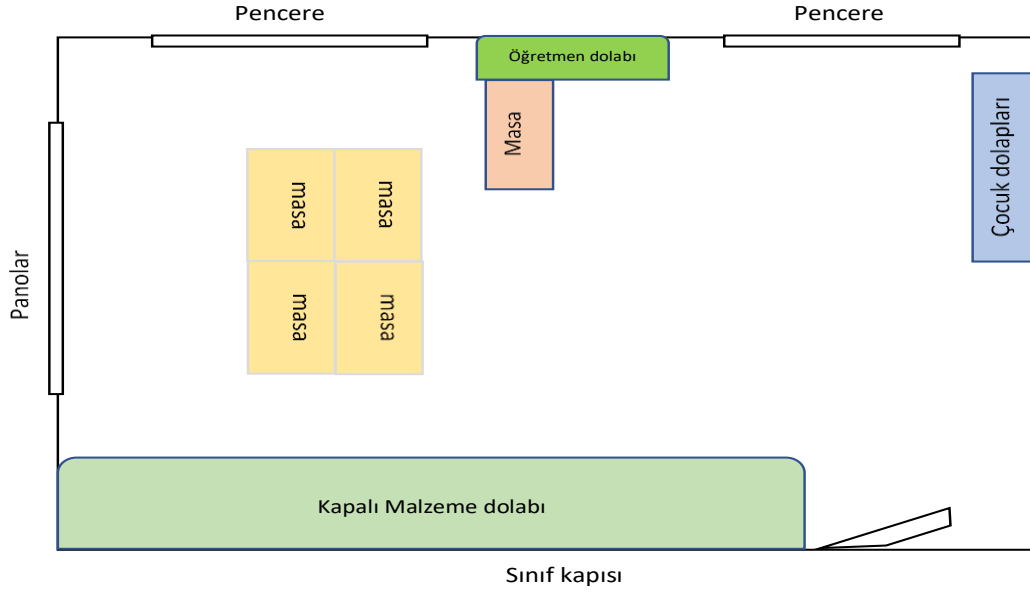
Okulun bulunduğu bölge farklı sosyo-ekonomik düzeyden ailelerin ikamet ettiği yeni bir yerleşim yeridir. Okula gelen çocukların aile profilini, okulun bölgede bulunan diğer okullara göre daha uygun ücrete sahip olmasının da etkisiyle, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip aileler oluşturmaktadır. Handan öğretmenin sınıfı, okulda yer alan büyük boyutlu sınıflardan “Papatyalar”dır ve büyük yaş grubu olarak tanımlanan, 60-66 aylık çocuklar ile sabahçı olarak eğitime devam etmektedirler. Handan öğretmenin sınıfında 7 erkek, 8 kız olmak üzere 15 çocuk bulunmaktadır. Sınıf büyük yaş olarak tanımlanmasına rağmen sınıfta küçük yaş grubu 4 çocuk, otizm spektrum bozukluğu olan bir çocuk vardır. Bu çocuk tam zamanlı kaynaştırma ile her gün okula devam etmekte ve bunun dışında özel eğitim desteği almamaktadır.

**Handan Öğretmenin sınıfında bir gün.** Handan öğretmenin sınıfında geçen bir gün; sınıfta yapılan gözlemler, uygulama öncesi ve sonrasındaki görüşmeler ve öğretmenlerin günlük eğitim planlarından elde edilen veriler bağlamında sınıf yönetiminin fiziksel düzenleme, plan-program etkinlikleri, sınıf içi ilişkiler, zaman yönetimi ve davranış yönetimi olarak sıralan beş boyutu altında sunulmuştur.

**Fiziki Ortam.** Veri analizine göre sınıf yönetiminin fiziksel düzenleme alt boyutunda iki kategori oluşmuştur. Bu kategoriler: “fiziki alan kullanımı” ve “öğrenme merkezleri” şeklindedir.

**Fiziki alan kullanımı.** “Olumlu fiziksel koşullar” alt kategorisine ait gözlem verilerine göre Handan öğretmenin sınıfının geniş bir alana sahip olduğu gözlenmiştir. Sınıfın büyük pencereleri sayesinde bol ışık alan aydınlık bir yapısı olduğu, duvar, dolap ve zemin renklerinin açık renk tonlarında seçilmesi nedeniyle ferah hissettirdiği fark edilmiştir. Sınıfta yeteri kadar dolap, materyal ve etkinlik masası olduğu gözlenmiştir.

“Olumsuz fiziksel koşullar” alt kategorisine ait gözlem verilerine göre Sınıfta çok az sayıda oyuncak olduğu, bu oyuncaklarında kapalı dolaplarda durduğu dikkat çekmiştir. Sınıfa girildiğinde doğrudan hiçbir malzeme ve materyalin görünmediği, her şeyin kapalı dolaplar içinde olduğu dikkat çekmektedir. Sınıfın açık renk tonlarında olması ve etrafta hiç eşya olmamasının temiz bir görüntü oluşturduğu fark edilirken aynı durumun sınıfı okul öncesi sınıfı gibi değil boş bir oda gibi gösterdiği gözlenmiştir. Sınıftaki dolapların tamamının gömme dolap şeklinde sabit yapıldığı ve yer değişikliğinin mümkün olmadığı fark edilmiştir. Handan öğretmen son görüşmede bu durum ile ilgili şu ifadeleri kullanmıştır; *“Sınıfın fiziksel koşulları genelde bizi zorluyor sınıfta yeterli materyal var fakat merkezlerin tam yerleştirilememesi duvarların kenarında olması bazen etkinlikleri etkiliyor. Mesela bizim sınıfımız çok büyük fakat sadece duvarların kenarında dizili dolaplar var. Nasıl planlandıysa, değiştiremeden kullanıyoruz mecbur.”*



Şekil 18. Handan öğretmenin sınıf krokisi

*Öğrenme merkezleri.* “Merkezlerin oluşturulması/düzenlenmesi” alt kategorisine ait gözlem verilerine göre Handan Öğretmenin sınıfında merkez, köşe veya benzeri bir uygulamanın olmadığı fark edilmiştir. Sınıfın büyük bir duvarını kaplayan kapalı kapaklı dolap ve çocukların çantalarını koyduğu dolap dışında sınıfta dolap bulunmadığı, çocukların dolapları bildikleri için içlerinden oynamak istediklerini alıp kullandıkları gözlenmiştir. Gözlem esnasında öğretmen; “*Sınıfta öğrenme merkezi adına çok fazla bir seçenek yok çünkü sınıfın tüm duvarları dolaplarla kaplı ve tüm dolaplar kapalı bir şekilde... Sınıf yönetimi eğitimindeki gibi materyalleri çocukların görebilecekleri yerde, ulaşabilecekleri yerde olmasını isterdim. Ya da merkezleri çocukların ilgisine göre düzenleyebilseydik. Ama her şey sabit bu durum beni çok zorluyor bazen.*” ifadeleri ile araştırmacıya bu durumu açıklama ihtiyacı hissettiği fark edilmiştir.

“Merkezlerin oluşturulması/düzenlenmesi” alt kategorisine ait gözlem verilerine göre Handan öğretmenin sınıfında hiç merkez olmaması dikkat çekmiştir. Şekil 18’de yer alan sınıf krokisinde görüldüğü üzere sınıfta bir duvarı kaplayan dolabın tüm merkezleri içine alacak şekilde kullanıldığı fark edilmiştir. Handan öğretmen sınıf gözlemlerinde araştırmacıya sınıfta hiç merkez olmadığını bu nedenle ara ara geçici merkezler oluşturduğunu belirtmiştir fakat 6 haftalık gözlemler sırasında yalnızca bir kez farklı boyalar ve kâğıt türleri ile sanat masası oluşturduğu gözlenmiştir.

Merkezlerin kullanımı” alt kategorisine ait gözlem verilerine göre Çocukların sabah sınıfa geldikten sonra doğrudan dolaba gidip seçtikleri oyuncakları masalara taşıdığı ve oyun kurdukları görülmüştür. Öğretmenin yalnızca sonradan gelen çocuklara “*sizde seçip oynamaya başlayabilirsiniz*” şeklinde yönlendirme yaptığı fark edilmiştir. Sınıfta merkez olmamasına rağmen oyun sırasında karışıklık olmadığı, çocukların önceden oluşturulan kural ile sırayla dolaptan oyuncakları çıkardığı gözlenmiştir. Ayrıca oyun zamanında çocukların oyuncak ve malzemeleri belli rutinde kullandığı fark edilmiştir. Örneğin; dramatik oyun merkezine ait oyuncakları seçen çocukların hep masada, blokları seçen çocukların hep kapının yanında oyunlarını kurdukları dikkat çekmiştir. Öğretmenin bu kendiliğinden oluşan alanlara müdahale etmediği, yalnızca çocuklar birbirini rahatsız ederse; “*Orası lego alanı, neden engelliyorsunuz arkadaşlarınızı?*” gibi kısa uyarılarda bulunduğu gözlenmiştir.

*Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitimi.* Handan öğretmenin sınıfında Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitiminde verilen sınıf düzenleme, merkezlerin konumlandırılması ve merkezlerin kullanılmasına ilişkin önerilerin çoğunun uygulanmadığı gözlenmiştir. Öğretmenin eğitimde verilen önerileri uygulayamamasında sınıfta yer alan sabit mobilyaların ve ikili eğitimin etkili olduğu fark edilmiştir. Sınıfın açık renklerde, göz yormayan renklere sahip olması, dikkat dağıtıcı çok fazla unsurla duvarların doldurulmamış olması ve çocuklara geniş oyun ve etkinlik alanı sunması noktasında eğitimde verilen önerilere uyduğu gözlenmiştir. Öğretmenin eğitimde verilen çocukların ilgi ve ihtiyacına yönelik geçici merkez düzenlenmesine ilişkin önerileri kısmen uyguladığı ve bir kere geçici sanat merkezi hazırladığı gözlenmiştir. Ayrıca sınıf yönetimi eğitiminde önerilen açık dolap sistemine göre sınıfın düzenlenmesine öğretmenin farklı bir çözüm bulduğu, gözlemlerin son 2 haftasında öğretmenin tüm dolapları çocuklarla incelediği, malzemelerin yerlerini gösterdiği ve özgürce kullanmalarına imkân sağladığı fark edilmiştir.

*Tema özeti.* Handan öğretmenin sınıfının fiziksel ortamına genel olarak bakıldığında, sınıfın büyüklüğü ve çocuk sayısı olarak rahat kullanım alanına sahip olmasına rağmen olumlu çok az özelliğe sahip olduğu fark edilmiştir. Sınıfta öğretmenin müdahale edemediği sabit dolap ve masa yerleşimleri olduğu bu nedenle sınıfta öğrenme merkezlerinin, köşelerin veya oyuncak dolaplarının olmadığı gözlenmiştir. Çok aydınlık, ferah bir ortama sahip olan sınıfta tüm



materyallerin kapalı dolaplarda bulunması nedeniyle okul öncesi sınıfı değil de boş, temiz bir oda hissi verdiği fark edilmiştir. Sınıfa girildiğinde çocukların hayal gücünü destekleyebilecek, yaratıcı düşünmesini sağlayacak, meraklandırıp, heyecanlandıracak unsurlarla karşılaşmamaktadır. Buna rağmen çocukların oyun kurmak için çok geniş boş alanlara sahip olması, grup etkinliklerinin rahatça yapılabildiği alanın olması ve etkinlikler sırasında sandalye-masa düzenlemelerine gerek kalmamasının öğretmenin uygulamalarını olumlu etkilediği fark edilmiştir. Öğretmenin çocukların sınıfı daha verimli kullanabilmesi adına küçük yönlendirmeler yaptığı, tüm materyalleri tanıtip yerlerini gösterdiği ve ihtiyaç anında, serbestçe ulaşabilmelerini sağladığı gözlenmiştir.

**Plan-program etkinlikleri.** Veri analizine göre sınıf yönetiminin plan-program etkinlikleri alt boyutunda Handan öğretmen için 2 ayrı kategori ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan kategoriler “etkinlik” ve “yöntem-teknik” şeklindedir.

**Etkinlik.** “Planlı olma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Handan öğretmenin mutlaka önceden planlama yaparak sınıfa geldiği gözlenmiştir. Etkinlikler ile ilgili hazırlıklarını genelde önceden yaptığı fakat son düzeltmelerini sınıfta tamamladığı fark edilmiştir. Handan öğretmen son görüşme sırasında planlamaya verdiği önemi şu şekilde ifade etmiştir; *“İlk öğretmenlik yaptığım yıllarda alıştırdım kendimi, planımı hep biliyorum. Elimde ne yapacağım hazır bir şekilde sınıfta olunca daha güvenli hissediyorum. Ama mesela bu sene biraz esnettim. Az öğrencim olduğu için bazen etkinliklerin son kesme, çizme kısımlarını sınıfta tamamlıyorum. Ama ne yapacağını biliyor olmak, planlı gelmek bile yeterli bence.”* Handan öğretmenin çok sık olmasa da bütünleştirilmiş etkinliklere yer verdiği gözlenmiştir. Handan öğretmenin etkinliklerde hareketli-yavaş dengesini ayarlamadığı ve genelde daha çok oturarak yapılan, hareketsiz etkinliklere yer verdiği fark edilmiştir. Sınıf gözlemlerinde de çocukların bu hareketsiz etkinliklere daha çok uyumlu olduğu, uzun süre oturlan etkinliklerde öğretmenin sorun yaşamadığı fark edilmiştir. Öğretmenin çocukların bildiği ve sevdiği şarkıları, oyunları sık sık tekrar ettiği ve geçişler için kullandığı gözlenmiştir.

“Esneklik” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Öğretmenin genellikle etkinlikleri değiştirmedeği ve iptal etmediği gözlenirken, çocukların planlama sürecinde söz sahibi olmasını önemsemediği fark edilmiştir. Bununla beraber öğretmenin etkinlik planlarını çocukların ihtiyaçlarını göz önünde

bulundurarak hazırladığı gözlenmiştir. Gün içinde çocuklar ile çok fazla iletişim kurmayan öğretmenin, etkinlikler sırasında ise çocukların hepsine söz hakkı verip sürece katılımlarını desteklemeye çalıştığı fark edilmiştir. Handan öğretmenin etkinlikler sırasında genelde sert tavırlar göstermediği, çocuklara baskıcı bir tutumla yaklaşmadığı fakat bazı etkinliklerde aniden sesini yükseltip, gerginlik yaşadığı fark edilmiştir. Öğretmenin etkinliğe katılmayan çocukları zorlamadığı, fakat süreçte sorun çıkaran çocukları mutlaka uyararak etkinliği devam ettirdiği fark edilmiştir. Öğretmen merkezli bir anlayışa daha yakın olan Handan öğretmenin, etkinliklerin planlandığı gibi yürütülmesini çok önemseydiği gözlenmiştir. Son görüşme sırasında öğretmen nasıl eğitim anlayışı benimsemediğini şu ifadeler ile belirtmiştir; *“Sınıfta genelde sakinim, çocukların istemediği bir şeylere onları zorlamayı tercih etmiyorum. Baskıyla etkinliğe katılmalarını istemek çok saçma geliyor, çocuk için bir anlam ifade etmez ki görev gibi katılır sadece. Esneğim bence bu konuda ama etkinliği bozan bir tavır olursa onu engellerim mutlaka.”*

“Etkinlikler arası geçişler” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde öğretmenin etkinlikler arası geçişleri planlı ve akıcı şekilde yaptığı, parmak oyunları ve şarkıları sık sık geçiş için kullandığı gözlenmiştir. Handan öğretmenin genelde her gün çocukların sevdiği kurallı olmayan benzer oyun ve şarkıları kullandığı, çok değişiklik yapmadığı fark edilmiştir. Handan öğretmenin çok aktif olmayan bir süreç yürütmesine rağmen sınıfın kontrolünü çok iyi sağladığı ve bölünmeden, akıcı bir şekilde etkinlikleri tamamladığı gözlenmiştir. Öğretmen son görüşme esnasında şu ifadelerle sınıf içi uygulamalarını anlatmıştır; *“Ben sınıfa hazır geldiğimde, ne yapacağımı bildiğimde çok rahat oluyorum. Çocuk öğretmenin kendine güvendiğini fark ediyor bence. Sınıfımda sorunlu çocuklar var ama genelde sakince etkinlik süreci geçiyor. Daha sakin etkinlikler yaptırınca problemleri çocukları kontrolümde daha kolay oluyor.”* Handan öğretmenin çocukların sürece aktif katılımından çok sürecin sorunsuz yürütülmesini önemseydiği bu nedenle daha öğretmen odaklı etkinlik planlaması yaptığı fark edilmiştir.

“Dikkat toplama uygulamaları” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Handan öğretmenin neredeyse hiç güne başlama zamanı yapmadığı ve yaptığı planlamayla ilgili çocukları bilgilendirmeyi tercih etmediği fark edilmiştir. Handan

öğretmen son görüşme esnasında ise şu ifadeler ile güne başlama zamanına ilişkin fikirlerini belirtmiştir; *“Güne başlarken çocuklar ile selamlaşıyorum ve istedikleri oyuna yönlendiriyorum. Hepsi aynı anda gelmiş olmuyor, o yüzden toplu bir sohbet yapamıyorum. Zaten etkinlik başında konuşuyoruz hep.”* Hazırladığı planı, sınıftaki herhangi bir duruma göre değiştirmedeği ve esnetmediği gözlenen öğretmenin, çocukların planlama sürecine katılımını yok sayması dikkat çekmiştir. Öğretmenin oluşturduğu planları mutlaka çocukların gelişim özellikleri ve genel ilgileri üzerine kurguladığı fark edilmiştir. Fakat Handan öğretmenin, çocukların gün içindeki ihtiyaç ve ilgilerini takip etmediği ve dikkate almadığı gözlenmiştir.

“Çocuk katılımı” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Sınıfta çok hareketli olmayan, çocukların daha çok oturarak katıldığı etkinliklerin sıkça uygulandığı fark edilmiştir. Öğretmenin bu pasif etkinliklerde çok sorun yaşamadığı fakat çocukların neredeyse hiç aktif rol almadan süreci tamamladığı gözlenmiştir. Bütünleştirmeyi tercih ettiği etkinlikleri genelde ortak bir kavramı veya temayı kullanarak bütünleştirdiği fark edilen öğretmenin genelde planlamasının dışına çıkmadığı ve yazılı olan planı direkt uyguladığı gözlenmiştir.

“Aile katılımı” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Gamze öğretmenin gözlemler sırasında aile katılımı ile ilgili uygulaması olmadığı görülmüştür.

“Değerlendirme” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Öğretmenin özellikle günü değerlendirme zamanı yapmadığı ama çocuklar eve gitmek için hazırlandığında kısaca günü özetlediği, etkinlikleri hatırlattığı fark edilmiştir. Genelde eve gitme zamanını beklerken çocuklara çizgi film veya sevdikleri çocuk şarkılarını açtığı gözlenmiştir.

*Yöntem-teknik.* “Öğretmen merkezli öğretim yöntemleri kullanma” ve “çocuk merkezli yöntemleri kullanma” alt kategorilerine ilişkin kodlar incelendiğinde Öğretmenin gözlem yapılan süreçte düz anlatım, soru-cevap yapma, gösterip yaptırma ve gösteri yöntemlerini sıkça kullandığı fark edilirken seçtiği yöntemlerin daha çok öğretmen merkezli yöntemler olması dikkat çekmiştir. Handan öğretmen son görüşmede farklı yöntem kullanımına ilişkin bakış açısını şu şekilde ifade etmiştir; *“Yeni ve farklı yöntemleri kullanmayı, denemeyi seviyorum. Tekdüzelikten çıkmış oluyorum ama sınıfım yeniliğe çok açık değil. Çocuklar aktif değil, onların*

*yapması gereken, sorgulaması gereken bir yöntem olduğunda açıkçası süreç ilerlemiyor. Sanırım klasiğe daha yakınım öğretmen- öğrenci belli olsun ben anlatırım o öğrenir gibi...”*

“Yöntem çeşitliliği olması” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Handan öğretmenin uygulamalarında geleneksel yöntemler ile yeni öğrendiği yöntemleri bir arada kullandığı gözlenmiştir. Olumlu sonuçlar aldığı yöntemleri sık sık tekrar kullanmayı tercih eden öğretmenin bunun dışında kullandığı yöntemleri değiştirip güncellemediği fark edilmiştir. Tek bir yönetime bağımlı kalmayan Handan öğretmenin farklı yöntemleri bir arada kullanmayı tercih ettiği, yeni yöntemleri kullanmaya kısmen açık olduğu gözlenmiştir.

*Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitimi.* Handan öğretmenin sınıf yönetimi eğitimindeki planlama önerilerini genelde sınıfına çok yansıtmadığı fark edilmiştir. Sınıfa hazırlıklı gelme, çocukların özelliklerine uygun planlama yapma gibi sınıf yönetimi eğitiminde vurgulanan noktalara dikkat ettiği fakat büyük oranda öğretmen merkezli, çocuğu göz ardı eden planlamalar yaptığı gözlenmiştir. Eğitimde günü çocuklar ile planlama adına güne başlama ve günü değerlendirme zamanlarını aktif olarak kullanılması önerilirken, Handan öğretmenin güne başlama zamanını hiç yapmadığı günü değerlendirme zamanında da çocukların katılım sağladığı verimli bir süreç oluşturamadığı fark edilmiştir. Özellikle esnek planlama, gerektiğinde uygulamada değişiklikler yapma ve aktif-pasif etkinlik dengesi kurabilme noktalarında çok katı ve eksik olan öğretmenin yine de akıcı bir etkinlik süreci yürütebildiği gözlenmiştir.

*Tema özeti* Handan öğretmenin plan-program etkinliklerine genel olarak bakıldığında sınıfa planlama ve materyal olarak hep hazırlıklı geldiği ve günü planladığı gibi sürdürmede sorun yaşamadığı fark edilmiştir. Etkinlikleri uygulamada çok esnek davranamayan öğretmenin, çocuk merkezli uygulamalardan uzak olduğu, çocukların pasif kaldığı öğretmenin süreci yönlendirdiği bir eğitim anlayışı benimsediği gözlenmiştir. Öğretmenin hazırlıklı ve planlı olmanın etkisiyle kendinden emin ve sakin uygulama yapabildiği dikkat çekmiştir. Handan öğretmenin çok sık olmasa da bütünleştirilmiş etkinlikler yaptığı ve etkinlikler arası uyumlu geçişler ile bölünmeyen akıcı bir eğitim ortamı oluşturduğu fark edilmiştir. Yeni yöntem ve uygulamalara açık olduğu görülen

öğretmenin ara ara farklı öğretim yöntemleri denediği fakat klasik uygulamaları daha ağırlıklı kullandığı gözlenmiştir.

**Sınıf içi ilişkiler.** Veri analizine göre sınıf yönetiminin sınıf içi ilişkiler alt boyutunda Handan öğretmen için 3 ayrı kategori ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan kategoriler “öğretmen-çocuk iletişimi”, “olumlu sınıf iklimi oluşturma” ve “çocuklar arası iletişim” şeklindedir.

*Öğretmen çocuk iletişimi.* “Çocukların güvende ve rahat hissetmesi” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Handan öğretmenin sınıfında çocukların kendini rahat hissettiği ve öğretmenle çekinmeden iletişim kurabildikleri fark edilmiştir. Handan öğretmen ön görüşme sırasında öğretmen çocuk iletişimi ile ilgili fikirlerini şu şekilde ifade etmiştir; “*Öğretmenle çocuk arasında güven ve etkili bir iletişim olduğunda sürekli sınıfta bir şeyleri açıklama ihtiyacından kurtuluyor öğretmen. Çocuk aslında öğretmeni ne ister ya da o anda yaptığı davranış karşısındakini nasıl etkiler bunu daha kolay anlıyor. Öğretmen ile çocuk arasında duygusal bir bağ olması önemli, sınıf yönetiminde çok destekleyici bir şey olduğuna inanıyorum.*”

“Etkin dinleme” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde öğretmenin çocuklar ile iletişim kurma, onları dinleyip anlamaya çalışma noktasında çaba sarf ettiği fark edilmiştir. Fakat çocuklarla konuşurken sık sık farklı işlerle ilgilenebildiği, göz teması kuramadığı gözlenmiştir. Bununla birlikte hiçbir zaman çocukları geçiştirmedeği, mutlaka sorularını yanıtladığı fark edilmiştir.

“Sabırlı ve sakin olma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Handan öğretmenin genelde çocuklara sabırla ve sakince yaklaştığı, tepkisel davranmadığı gözlenmiştir. Çocukların birbirine zarar vermesi durumu olmadığı sürece konuşarak çocuklarla iletişime devam ettiği ve süreci tamamladığı fark edilmiştir.

“Adaletli olma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Etkinliklerde tüm çocukların sırayla katılmasına ve adaletsizlik olmamasına önem verdiği fark edilmiştir.

*Olumlu sınıf iklimi oluşturma.* “Çocuk merkezli olma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Handan öğretmenin sınıfında çocukların huzursuz olduğu bir ortam olmadığı, çocuğun ihtiyaçlarını destekleyecek bir ortam oluşturulmaya çalışıldığı gözlenmiştir. Öğretmenin sınıfta genelde çocuk odaklı planlama

yapmaya çalıştığı fakat uygulama sürecinde öğretmen merkezli olmaya daha yakın olduğu görülmüştür. Çocukların aktif katılım sağlayabileceği etkinlikleri planlama ve uygulamaya dikkat ettiği gözlenmiştir. Ön görüşme sırasında çocuk merkezli olabilme ile ilgili şu ifadeleri kullanmıştır; “*Her etkinlikte belki çocuğun merkezde olması, etkinliklere aktif katılması mümkün olmasa bile çocuğun yaş grubuna göre gelişim düzeyine göre ilgi ve ihtiyacına göre hazırlayınca aslında çocuk merkezli davranmış oluyoruz diye düşünüyorum.*”

“Saygılı ve hoşgörülü davranma” alt kategorisine ilişkin kodlar Öğretmenin çoğu durumda çok empatik olmadığı fakat mutlaka çocukların kendini anlatmasına fırsat sağladığı gözlenmiştir.

**Çocuklar arası iletişim.** “Çocuklar arası olumlu iletişim” ve “akran desteği” alt kategorilerine ilişkin kodlar incelendiğinde Handan öğretmenin sınıfında çocuklar arası iletişimin olumlu olduğu ve çocukların zaman zaman kurallar ve etkinlikler ile ilgili birbirlerine küçük uyarılarda bulunarak akran desteği verdikleri görülmüştür. Öğretmenin çocuklar arasında iletişimi artırabilme adına zaman zaman çocuklara sorumluluk verdiği ve arkadaşlarına etkinliklerde yardım etmelerini istediği fark edilmiştir. Çocukların sorumluluk aldıkları anlarda tüm arkadaşları ile iletişime geçtiği, farklı özelliklerini keşfettiği gözlenmiştir.

**Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitimi.** Öğretmenin sınıf yönetimi eğitiminde önerildiği gibi olumlu bir sınıf iklimi oluşturduğu, çocuklara sevgiyle yaklaştığı görülmüştür. Sınıfta çocuklarla yetişkin gibi iletişim kuran, sakin ve ılımlı bir öğretmen olduğu gözlenmiştir.

**Tema özeti.** Handan öğretmen genel olarak sakin ve neşeli bir öğretmen görünümüne sahip olsa da sınıfta sınıfında çok neşeli ve aktif olmadığı fark edilmiştir. Çocuklar ile uyumlu ve dengeli bir iletişim ortamı oluşturmasına rağmen çok samimi olmadığı gözlenmiştir. Handan öğretmenin çocuklarla çok empati kurmadığı ve uygulamalarında öğretmen odaklı olmaya daha yakın olduğu görülmüştür. Fakat “ben dili” kullanarak çocuklara kendini açıklamaya çok önem veren öğretmenin, çocuklarla iletişim sorunu yaşamadığı gözlenmiştir.

**Zaman yönetimi.** Veri analizine göre sınıf yönetiminin zaman yönetimi alt boyutunda Handan öğretmen için 3 ayrı kategori ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan

kategoriler “eğitsel zamanın planlanması-kullanımı”, “çocukları süreçle ilgili bilgilendirme” ve “etkinlik sürecinin sürekliliği” şeklindedir.

*Eğitsel zamanın planlanması-kullanımı.* “Etkinlikte zamanı planlama” ve “zaman kaybı yaşama” alt kategorilerine ilişkin kodlar incelendiğinde Handan öğretmenin sınıfında etkinliklerin uzaması veya zamanın yetmemesi sorunlarının olmadığı görülmüştür. Öğretmenin çocuk sayısı az olduğu için her çocukla birebir ilgilenebildiği ve genellikle tüm etkinlikleri planladığı sürede tamamladığı fark edilmiştir. Handan öğretmenin gün içinde yapacağı etkinlikleri zamana göre ayırdığı ve bunu önceden planlayarak sınıfa geldiği gözlenmiştir. Öğretmenin planlamaları doğrultusunda kullanacağı materyallere ilişkin ön hazırlık yaptığı, zaman zaman da materyalleri sınıfta tamamladığı gözlenmiştir. Handan öğretmen son görüşme sırasında bu durumu şu şekilde ifade etmiştir; “*İlk öğretmenlik yaptığım yıllarda bunu alışkanlık hale getirdim mesela o gün yapmak istediğim etkinliklerin ne olduğunu bilmek ve onları hazırlamak beni kendi adıma çok rahatlatıyor. Etkinliklerin süresini az çok tahmin ederek gün boyunca kaç tane etkinlik yapacağımı buluyorum ona göre plana alıyorum.*” Handan öğretmenin sınıfında ara ara etkinliklerin planlanan zamandan erken bittiği gözlenmiştir. Öğretmenin bu sorunu daha çok sınıftaki çocuk sayısının normalden az olduğu günlerde yaşadığı fark edilmiştir. Handan öğretmenin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını takip ettiği ve çocukların ilgileri dağıldığında etkinliği değiştirme ya da bitirme yoluna gittiği görülmüştür. Örneğin; okul erken saatte başladığı için bazı günler oyun saatini kaçırın çocuklar çok olabildiğinden, planındaki etkinlikleri azaltıp çıkış saati öncesinde serbest oyun zamanı planladığı fark edilmiştir. Öğretmen gözlemler sırasında bu durumu şu ifadeler ile araştırmacıya açıklama ihtiyacı hissetmiştir; “*Sabah oyun oynayamadılar çoğu, şimdi kitap okuma zamanı yapsam oturup dinlemeyecekler. O yüzden değiştirdim. Plana göre uygulayamıyoruz her zaman...*”

*Çocukları süreçle ilgili bilgilendirme.* “Önceden bilgilendirme/açıklama yapma” ve “güne başlama zamanı” alt kategorilerine ilişkin kodlar incelendiğinde Handan öğretmenin çocuklara çok sık açıklama yapmadığı fakat özellikle zaman sınırlaması olan bir etkinlik varsa mutlaka ne kadar zamanları olduğu ile ilgili önceden bilgilendirme yaptığı görülmüştür. Örneğin toplanma zamanı geldiğinde mutlaka çocuklara kaç dakika süreleri olduğunu söyleyip ya sınıftaki saat üzerinde

gösterdiği ya da bildikleri bir şarkıyı açıp bitene kadar zamanları olduğunu hatırlattığı fark edilmiştir. Handan öğretmenin güne başlama zamanını hiç yapmadığı, çocuklar sınıfa geldiğinde doğrudan oyun oynamaya yönlendirdiği bu nedenle gün içindeki etkinliklere karar verme ve zaman planlamasında çocukların sürece dahil olmadığı fark edilmiştir. Bu nedenle çocukların sık sık “*ne yapacağız öğretmenim*”, “*oyunumuz bitecek mi öğretmenim*” gibi sorularla oyun ve etkinlikler sırasında süreçle ilgili meraklarını gidermeye çalıştıkları fark edilmiştir.

*Etkinlik sürecinin sürekliliği.* “Etkinlikler arası geçişler” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Handan öğretmenin etkinlikler arası geçişleri çok akıcı bir şekilde sağladığı ve bu konuda sorun yaşamadığı gözlenmiştir. Etkinlikler arası geçişleri şarkılar veya parmak oyunları kullanarak yapmayı tercih eden öğretmenin dikkat çekici bir ses tonu veya taklitler ile çocukları sakin bir şekilde sonraki etkinliğe yönlendirebildiği gözlenmiştir.

“Sınıf rutinleri(zaman)” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Handan öğretmenin sınıfı toplamak için şarkıları kullandığı gözlenmiştir. Öğretmenin ayrıca sıra oluşturarak sınıftan çıkılmasını istediği, çocukların da sırada önde olabilmek adına oyalanmadan toplanmayı ya da etkinliklerini tamamladıkları fark edilmiştir.

*Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitimi.* Handan öğretmenin sınıf yönetimi eğitiminde önerildiği şekilde etkinlikler arası geçişleri akıcı şekilde planladığı ve bu şekilde zaman kayıplarını önleyebildiği gözlenmiştir. Öğretmenin çocukların ilgi ve ihtiyacına uygun etkinlikler planlamasıyla artık vakitlerin kalması durumunun engellediği ve planladığı tüm etkinlikleri zamanında tamamlayabildiği gözlenmiştir. Güne başlama zamanı yapmayan ve çocukları süreçle ilgili bilgilendirmeyen öğretmenin, çocukların gün içindeki yönelimlerinin farkında olamadığı, bu nedenle etkinlik sürelerini bazen yanlış değerlendirdiği düşünülmektedir.

*Tema özeti.* Handan öğretmenin zaman yönetimi sürecine genel olarak bakıldığında öğretmenin sınıfında zaman sorunları yaşamadığı fark edilmiştir. Sınıf rutinlerini kullanması ve etkinlikleri çocuk odaklı olarak planlamaya çalışması öğretmenin sınıfında zaman kaybı olarak adlandırılabilir anların genelde olmamasını sağladığı gözlenmiştir. Güne başlama zamanı yapmayan öğretmenin zaman zaman çocukların ilgilerini ve yönelimlerini kaçırdığı bu nedenle gün sonunda kısa boşluklar kalabildiği fark edilmiştir. Fakat genelde gün içinde akıcı bir



etkinlik geçişinin olduğu, çocukların zamanının boş geçmediği bir sınıf süreci olduğu gözlenmiştir.

**Davranış yönetimi.** Veri analizine göre sınıf yönetiminin davranış yönetimi alt boyutunda Handan öğretmen için 3 ayrı kategori ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan kategoriler “disiplin” “kurallar” ve “rutinler” ve şeklindedir.

*Disiplin.* “Olumlu davranış tepkileri kullanma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Handan öğretmenin sık sık çeşitli sebepler ile sınıftan çıkması ve sınıfta etkinlik hazırlıklarını yapması nedeniyle bazı çocukların problem davranışlarına müdahale edemediği, olumsuz davranışların farkında olmadığı gözlenmiştir. Sınıf mevcudunun azlığı ve genelde problem davranışların uzamaması nedeniyle bu durumun eğitim sürecini çok fazla etkilemediği fark edilmiştir. Handan öğretmenin ön görüşme sırasında kullandığı; *“Sınıfta bazı zor çocuklarım var, özel gereksinimli olan var. Bu durum problem davranışları artırıyor. Çocukları tanıyıp anlamaya çalışarak çözmeye çalışıyorum.”* ifadelerine rağmen, sınıfında çocuklardan kaynaklı ciddi bir problem gözlenmemiştir. Handan öğretmenin meslektaş desteği almayı önemseymediği ve sık sık yan sınıflardaki öğretmen arkadaşları ile bilgi paylaşımı yaptığı fark edilmiştir. Öğretmenin herhangi bir çocuk davranışı ile ilgili aileden yardım almadığı gözlenmiştir. Handan öğretmenin sınıfta olabilecek olumsuzlukları önlemek için sıkça planlama yaptığı, etkinlikler öncesinde mutlaka ihtiyaç molası verdiği ve problem yaşayabilecek ve etkinlikte zorlanabilecek çocukların yerlerini değiştirdiği fark edilmiştir. Handan öğretmenin problem davranışların çözümü için uygulamaları incelendiğinde genelde uyarıda bulunmayı, olay devam ediyorsa çocukla birebir konuşmayı tercih ettiği gözlenmiştir. Handan öğretmenin problem davranışlar karşısında kısa sözel uyarıları ve jest-mimikle uymayı sıkça kullandığı gözlenmiştir.

“Olumsuz davranış tepkileri kullanma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde son görüşme esnasında; *“Ben sınıfta her şeyi kurallara bağlayan ya da sürekli ceza veren bir öğretmen hiç olmadım. Sürekli cezalar veya korkutmalar sınıfımda istemediğim bir durum.”* ifadeleri ile sert cezalar kullanmaktan uzak durduğunu vurguladığı görülmüştür. Gözlemler esnasında da öğretmenin sık sık ceza kullanmayı tercih etmediği farklı uyarı yollarını kullandığı görülmüştür. Öğretmenin hiçbir zaman çocukları yüksek ve sert bir sesle uymayı tercih etmediği dikkat çekmiştir. Çocuklara sakin ve genelde çok yüksek olmayan bir

sesle uyarıları veren öğretmenin son görüşme esnasında bu konuyla ilgili şöyle görüş bildirdiği fark edilmiştir; *“Sürekli tepelerinde kural hatırlatıcılığı yapmak istemiyorum. Biraz kendileri farkına varsın, ufak ufak uyarıyorum. Bu seneki çocuklar zaten sesimi az yükseltsem korkuyorlar, bende sakinim genelde küçük uyarılar yetiyor.”*

“Çocuk merkezli çözümler kullanma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde çocuk odaklı uygulamalara çok yakın olmadığı gözlenen öğretmenin, genelde anlık çözümler ile soruna müdahale ettiği görülmüştür. Handan öğretmenin sınıfında sık sık davranışsal sorunlar yaşanmadığı ve öğretmenin genelde kontrolü kaybetmediği görülmüştür. Fakat çocukları çok fazla tek başına bıraktığı ve çoğu zaman sınıfta problem olduğunun farkına varmadığı gözlenmiştir.

“Sınıf kontrolünü sağlayabilme” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde sınıf gözlemlerinde öğretmenin tamamen sınıf kontrolünü kaybettiği bir durum gözlenmezken, çocukları bahçeye çıkarma sözü verip uygulayamadığı bir günde çok fazla sorun davranış yaşadığı ve etkinlikleri planladığı gibi yürütmekte zorlandığı fark edilmiştir.

*Kurallar.* “Kuralları önceden belirleme” ve “kuralları çocuklarla birlikte belirleme” alt kategorilerine ilişkin kodlar incelendiğinde öğretmenin ön görüşme sırasında tüm kuralları sene başında ve çocuklar ile birlikte belirlediklerini ifade ettiği görülürken, gözlemler sırasında da yeni bir kural oluşturmadıkları var olan bu kuralları sürdürdükleri fark edilmiştir. Öğretmenin kuralları kolay uygulama ile ilgili ön görüşmede şu ifadeleri kullandığı fark edilmiştir; *“Çocukların fikirleriyle kuralları oluşturduğumuzda onlar sürece dahil olduğu için daha çok benimsiyorlar kuralları ve onların da bazı fikirleri oluyor. Olumlu mu olumsuz mu oldu tartışıyoruz, uygulama da görüyoruz. Bazen bir kural koymak istiyorum ama işte çocuklar belki de onu ters karşılayacak oluyorlar ama çocuklarla birlikte karar verdiğimizde evet bu bizim kuralımız deyip daha kolay uyuyorlar. Benim sürekli kural hatırlatmama gerek kalmıyor.”* Handan öğretmenin ara ara çocuklara kuralları hatırlattığı fakat çocukları kurallar ile bunaltmadığı gözlenmiştir.

*Rutinler.* “Toplanma etkinlikleri kullanma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Handan öğretmenin müzikle toplanmayı sürekli kullandığı ve

etkinlik geçişlerinde veya yemek saati geldiğinde, sınıfı toplamak için hareketli müzikler açtığı ve hiçbir şey söylemesine gerek kalmadan çocukların sınıfı topladığı gözlenmiştir. “Oturma düzeni oluşturma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde Handan öğretmenin belli bir sırada olmasa bile sınıfın bir köşesinde oluşturduğu oturma düzenine göre çocukları oturtup etkinlikleri yaptığı gözlenmiştir. “Sıra sistemi oluşturma” alt kategorisine ilişkin kodlar incelendiğinde öğretmenin sınıf dışına çıkılan her zaman için belirlediği bir sıraya girme rutini olduğu ve çocukların müdahalesiz hemen sıraya girdikleri görülmüştür.

*Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitimi.* Handan öğretmenin sınıf yönetimi eğitiminde davranış problemlerini çözme adına vurgulanan çocukları tanımanın önemi ve problemlerin nedenini bulmanın gerekliliğine dikkat ettiği gözlenmiştir. Fakat çocukların problem davranışlarına çocuk odaklı kalıcı çözümler ile değil anlık sorunu çözme odaklı yaklaştığı fark edilmiştir. Anlık çözümler bulunduğu için sık sık müdahale ihtiyacı hisseden öğretmenin kendini bu konuda değerlendirdiği ve çocuklara sıkça müdahale etmemek, çözüm yolu bulmalarını desteklemek için çaba sarf ettiği gözlenmiştir.

*Tema özeti.* Handan öğretmenin sınıf rutinleri ve kurallarını sene başında, çocuklar ile belirlediği ve görüşmelerde bu durumun olumlu etkilerini belirttiği görülmüştür. Sınıfa gözlem yapma ve çocukları takip noktasında hassas olduğu gözlenen öğretmenin, çocuklar için kullandığı en sert tepkinin kısa uyarılar olduğu gözlenmiştir. Sınıfta sesini yükseltmeyi hiç tercih etmediği fakat çocukların fiziksel olarak zarar göreceğini fark ettiği durumlarda ise hızlıca kendi müdahale ederek problem davranışı sonlandırdığı görülmüştür. Meslektaşları ve aileler ile iş birliği yaparak sorunları çözebilmeye açık olduğunu belirtmesine rağmen gözlemler boyunca öğretmenin yalnızca meslektaşlarından destek aldığı gözlenmiştir.

**Nicel bulgular.** Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğine verilen cevapların analizinde ön-test ve son-test için standart sapma ve z puanı hesaplaması yapılmıştır.

Tablo 9

*Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin Ön Test ve Son Test Ölçek Puanlarının Ortalama, Standart Sapma değerleri ve Handan Öğretmenin z puanları*

Ölçek	N	$\bar{x}$	S	Handan Öğretmen	
				Test Puanları	z
Ön test	6	165,1667	2,4013	163	-0,90226
Son test	6	179,8333	2,3166	178	-0,79139

Tablo 9 'da çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin ön test ve son test puan ortalamaları ve Handan Öğretmenin z puanları verilmiştir. Toplam puan karşılaştırılması için puanların standartlaştırılması z puanlarının hesaplanması ile sağlanmıştır. Handan öğretmenin ön test için z puanı ( $z=-0,90226$ ) olarak hesaplanmıştır. Handan öğretmenin son test için ise z puanı ( $z=-0,79139$ ) olarak hesaplanmıştır. Ön test puanlarına bakıldığında Handan öğretmenin ön test puanının, çalışma grubu ortalamasının 0,9023 standart sapma altında bir değere sahip olduğu görülmektedir. Son test puanlarına bakıldığında ise Handan öğretmenin son test puanının, yine çalışma grubu ortalamasının 0,7912 standart sapma altında bir değere sahip olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda Handan öğretmenin aldığı Uygulamalı Sınıf yönetimi Eğitimi sonrası yine çalışma grubu ortalamasının altında yer aldığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenin aldığı eğitim ve uygulamalar sonrasında sınıf yönetimi beceri puanında artış olduğu fakat bu artışın çalışma grubu ortalaması üzerine çıkabilmesi için yeterli olmadığı söylenebilir.

Handan öğretmene ilişkin verilerin incelenmesi sonucunda nicel veri analizinde ortaya çıkan ön-test ve son-test arasındaki farkın, nitel boyutta ortaya çıkan değişimleri destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Öğretmenin katıldığı eğitimin, başlangıçta çalışma grubu ortalamasının altında bir sınıf yönetimi beceri puanına sahip olan öğretmenin, süreç sonucunda yine çalışma grubu ortalamasının altında kalmasını engellemeyeceği söylenebilir. Fakat uygulamalar öncesinde grup ortalamasından negatif yönde daha uzak puanlara sahip olan öğretmenin uygulama sonrasında grup ortalamasına yakın puanlar almasında aldığı eğitimin etkisi olduğu söylenebilir.

**Vaka Özeti.** Handan öğretmenin sınıfında yapılan gözlemler, uygulama öncesi ve sonrasındaki görüşmeler ve öğretmenlerin günlük eğitim planlarından elde edilen veriler sonucunda öğretmenin sınıf yönetiminin plan-program

etkinlikleri boyutunda çok aktif olduğu, sınıfa planlı gelmeye çok dikkat ettiği gözlenmiştir. Sınıfta çok kendinden emin bir görüntü çizmeyen Handan öğretmenin, planlı olmaya özen göstermesi ve sınıfındaki çocukların olumlu davranış özellikleri nedeniyle sorun yaşamadığı, kendine güvenle süreci yönettiği gözlenmiştir.

Öğretmenin sınıfının büyüklük, ısı ve ışık durumu noktalarında olumlu fiziksel özellikleri olmasına rağmen, materyal ve mobilyalar noktasında gelişime ve desteklenmeye ihtiyacı vardır. Öğretmenin sınıfının boş bir oda hissi vermesi ve hiç öğrenme merkezi olmaması nedeniyle çocukların oyun zamanında hep aynı oyuncak ve kişiler ile vakit geçirdiği fark edilmiştir. Öğretmenin sınıfta yaptığı anlık fiziksel düzenlemeler etkinlik uygulama ve sınıfı kontrol edebilme süreçlerinde öğretmene fayda sağlamaktadır. Öğretmen, uygulama öncesi aldığı uygulamalı sınıf yönetimi eğitiminde gösterilen öğrenme merkezleri uygulamalarını sınıfına yansıtmak istediğini dile getirmesine rağmen, dönem ortası olması, sınıftaki sabit dolap ve materyaller nedeniyle merkezler arası geçişler ve merkezlerin tanıtımı ile ilgili uygulamalara yer vermemiştir.

Handan öğretmenin davranış yönetimi sürecini anlık çözümler üzerine kurguladığı, anlık ve çocuk merkezli olmayan çözümler kullanabildiği fark edilmiştir. Öğretmenin çocukları hiçbir zaman kişisel olarak yargılamadığı, hakaret etmediği dikkat çekmiştir. Sınıfta kuralların ve rutinlerin uygulanmasının sonucu olarak çok fazla problem olmadığı, öğretmenin de olaylara tepkisel yaklaşmayıp, müdahaleden önce bir müddet gözlem yapmayı tercih ettiği gözlenmiştir.

Handan öğretmenin sınıfa hazırlıklı geldiği ve zaman yetmemesi veya boş zaman kalması problemini çok fazla yaşamadığı fark edilmiştir. Sınıf rutinlerini kullanması ve etkinlikleri çocuk odaklı olarak planlamaya çalışması öğretmenin zaman kayıplarının önüne geçmesini sağlamıştır.

## Bölüm 5

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

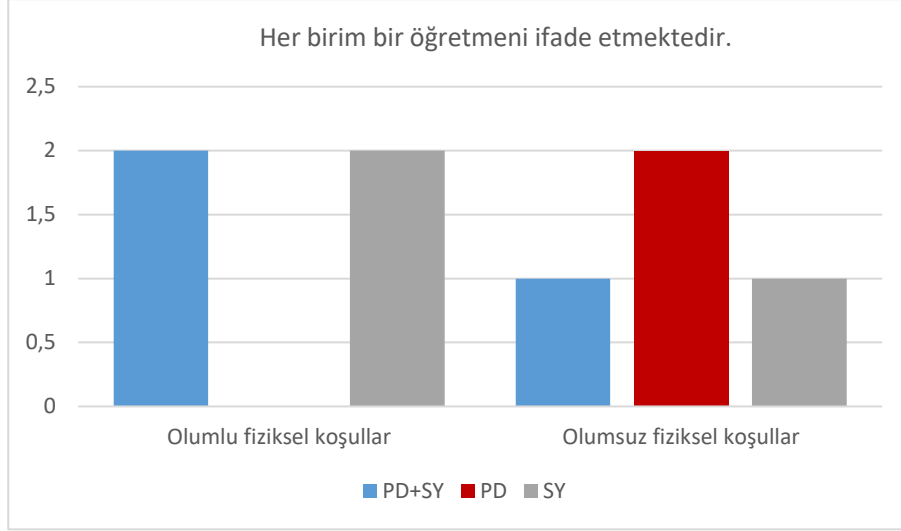
Bu bölümde çalışma bulgularına dayalı olarak yapılan tartışmalara, çalışmanın sonuçlarına ve bu sonuçlar çerçevesinde sunulan önerilere yer verilmiştir.

#### Tartışma

**Çapraz Vaka Analizleri.** Bu çalışmada öğretmenlerin bireysel uygulamaları ve sınıf yönetimi becerileri araştırma soruları bağlamında karşılaştırılmıştır. Sınıf yönetimi eğitimi alan (SY), pedagojik dokümantasyon eğitimi alan (PD) ve her iki eğitimi birden alan (PD+SY), 3 ayrı gruptaki öğretmenlerin sınıflarının fiziksel düzeni, plan-program etkinlikleri, zaman yönetimi, davranış yönetimi ve sınıfta olumlu iletişim ortamı oluşturma uygulamaları benzerlik ve farklılıkları açısından karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin bireysel vaka analizleri ile açıklanan uygulamalarının karşılaştırılması araştırma soruları bağlamında sunulmuştur.

***1-USYEP ve pedagojik dokümantasyon uygulamalarının okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta fiziksel düzeni sağlamasında etkisi var mıdır?*** Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin sınıfın fiziksel düzeni ile ilgili uygulamaları fiziksel alan kullanımı ve öğrenme merkezleri kategorileri altında karşılaştırılmıştır.

Fiziksel alan kullanımı kategorisinde yer alan “olumlu fiziksel koşullar” alt kategorisinde öğretmenlerin sınıflarının genişliği, ihtiyaca uygun, yeterli materyale sahip olması ve sınıf ortamının ışık, işlevsel kullanım ve eğitim etkinliklerinde uygunluk açılarından düzenlenmiş olması durumları, “olumsuz fiziksel koşullar” alt kategorisinde ise sınıfların fiziksel koşullara uygun düzenlenmemesi ve sınıf mevcudunun fazla olması durumları incelenmiştir.



Şekil 19. Çalışma gruplarının fiziksel alan kullanımlarının karşılaştırılması

“Olumlu fiziksel koşullar” alt kategorisi incelendiğinde Bahar (PD+SY), Gamze (SY) ve Handan (SY) öğretmenlerin sınıflarının geniş ve yeterli alana sahip sınıflar olduğu, Derya (PD+SY) öğretmenin sınıfının da yeterli alana sahip fakat çok geniş olmayan bir sınıf olduğu görülmüştür. Zeynep (PD) ve Tülay (PD) öğretmenlerin oldukça küçük ve sıkışık sınıf ortamları olduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitim ortamlarının çocuklara rahat bir şekilde serbest oyun oynama imkânı, esnek hareket alanı ve akranlarıyla iletişimde kalabileceği büyüklükte bir alan sunması önemli bulunmaktadır (MEB, 2013). Küçük yaş gruplarında daha kısıtlı olan alan ihtiyacı çocuk yaşı büyüdükçe artabilmektedir (Özkubat, 2013). Bu doğrultuda Bahar (PD+SY), Derya (PD+SY), Gamze (SY) ve Handan (SY) öğretmenlerin sınıflarının her çocuğun rahatça hareket alanı bulabildiği, birbirini rahatsız etmeden oyun kurabildikleri, aynı zamanda da birbirleriyle iletişimde kalabilecekleri büyüklükte sınıflar olduğu söylenebilir. Fakat Zeynep (PD) ve Tülay (PD) öğretmenlerin sınıflarının olması beklenen ideal sınıf boyutlarında olmadığı, çocukların sınıfta oyunları karışarak vakit geçirdiği ve hareket esnekliğinin olmadığı ortamlar olduğu görülmektedir. PD uygulayan bir öğretmenin sınıf ortamını, çocuklara bireysel ve grupta çalışma imkânı sağlayacak şekilde düzenlemesi, farklı ilgi alanlarını ve yeni fikirleri destekleyecek seçenekler sunması beklenmektedir (Rintakorpi ve Reunamo, 2017; Yılmaz vd., 2020). Zeynep (PD) ve Tülay (PD) öğretmenlerin PD eğitimi almalarına rağmen sınıflarında çocukların birebir etkileşimini artırabilecek imkanların olmaması dikkat çekmektedir. Okul öncesi eğitim sınıflarında çocukların tamamının güvenli, esnek

ve yaratıcı bir şekilde kullanabileceği, yaş ve gelişim özelliklerine uygun seçilmiş, yeterli sayıda oyuncak ve materyalin olması gerektiği düşünülmektedir (Güleş, 2013; Özkubat, 2013; MEB, 2016). Zeynep (PD) ve Tülay (PD) öğretmenler dışında tüm öğretmenlerin sınıflarında yeterli oyuncak ve materyallerin olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim ortamlarının çocukların kişiliklerini, bedensel ve bilişsel gelişimlerini önemli ölçüde etkilediği düşünülmektedir. Çocukların ilgi ve ihtiyacına yönelik, yaratıcı potansiyellerini ortaya koymalarını destekleyen materyaller ve fiziki düzenlemelerin çocukların aldığı eğitimin kalitesini olumlu yönde etkileyeceği savunulmaktadır (Aral ve Can Yaşar, 2015; Canbeldek ve Işıkoğlu Erdoğan, 2016) Bu doğrultuda Zeynep (PD) ve Tülay (PD) öğretmenlerin sınıflarında çocukların gelişimine olumlu katkı sağlayan, etkileşimi artıran verimli bir fiziksel ortamın olmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin ortamda düzenleme yapma uygulamalarına bakıldığında Derya (PD+SY) öğretmenin geniş bir sınıfa ve yeterli materyale sahip olma avantajını iyi kullanarak çalışma grubundaki diğer öğretmenlere göre daha iyi bir ortam düzenlemesi yaptığı görülmektedir. Henniger (2005) öğretmenlerin sınıfı kullanım amacına göre düzenleme ve etkili kullanma notasında önemli bir rolü olduğu savunmaktadır. Sınıfların değiştirilemeyen fiziksel özellikleri önemli bir etken olmasına rağmen fiziksel ortamın etkili bir eğitim için hazırlanmasında öğretmen devreye girmektedir. Bu doğrultuda Derya (PD+SY) öğretmenin sınıfında birden fazla öğrenme merkezinin bulunması, çocukların bireysel çalışabilecekleri alanların olması ve sınıfın gün içindeki aktivitelere göre bölümlere ayrılması var olan alanın etkili kullanımı için öğretmenin yaptığı önemli uygulamalar olmuştur. Öğretmenin sınıfında kullanılmayan, boş alanların kalmış olması ise fiziksel alanın verimli kullanılması noktasında bir eksikliklerdir. Bahar (PD+SY) ve Gamze (SY) öğretmenlerin de sınıflarında etkili bir ortam düzenlemesi yaptığı görülmektedir. İki öğretmende sınıfların genişliğini olumlu şekilde kullanarak öğrenme merkezleri ve oyun alanları oluşturmuş, çocuklara bireysel alanlar sağlamışlardır.

“Olumsuz fiziksel koşullar” alt kategorisi incelendiğinde Zeynep (PD) ve Tülay (PD) öğretmenlerin küçük sınıflara ve kalabalık sınıf mevcuduna sahip olmasının, sınıflarda tüm çocuklar için yeterli etkinlik ve oyun alanları planlanmasını engellediği görülmüştür. Bunun yanı sıra öğretmenlerin nerdeyse hiç öğrenme merkezi hazırlamadığı, sınıfta var olan az miktarda alanı etkinlikler ve

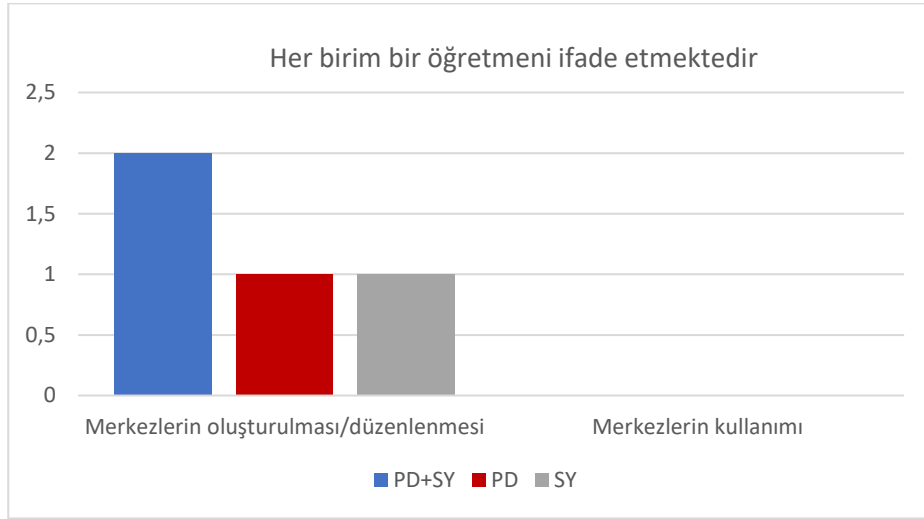


çocuk oyunları için boş bıraktığı görülmüştür. Çocukların öğrenmeleri üzerinde etkili düzenlenmiş sınıf ortamı ve materyallerin çok olumlu etkileri olduğu savunulmaktadır (Aysu ve Aral, 2016). Bu doğrultuda Zeynep (PD) ve Tülay (PD) öğretmenin sınıf ortamının çocukların öğrenmeleri üzerinde destekleyici ve olumlu bir etkisi olmadığı söylenebilir. Reggio Emilia yaklaşımında iyi düzenlenmiş ortamların çocukları çok yönlü destekleyeceği, onlara farklı etkileşim noktaları sağlayacağı düşünülmektedir (Pekdoğan,2012). PD uygulaması yapan öğretmenlerin bu doğrultuda sınıf düzenlemelerinin ön planda olması beklenirken çalışma grubundaki PD alan öğretmenlerin bunun zıttı bir durum sergilediği fark edilmiştir. Handan (SY) öğretmenin sınıfı çalışma grubunda yer alan tüm öğretmenlere göre, sınıf büyüklüğü ve sınıf mevcudu açısından düzenleme noktasında en ideal özelliklere sahip olmasına rağmen en düzenlenmemiş sınıf olarak dikkat çekmiştir. Okul öncesi eğitimde verimli düzenlenmiş bir ortamın çocukların farklı gelişim alanlarına ve öğrenmelerine önemli katkıları olduğu bilinmektedir (Aysu ve Aral,2016). Özellikle ortamı çocuğun tercihlerine saygı duyacak şekilde esnek, yaratıcı ve destekleyici şekilde planlamanın öğrenme etkinliklerini daha etkili kıldığı düşünülmektedir (Allen& Fraser, 2007). Handan (SY) öğretmenin sınıfı bu araştırmalarda önerilenlere zıt olarak öğrenme merkezi, oyun alanı veya çocukların bireysel çalışma alanları konusunda hiç düzenlenmemiş bir sınıftır. Sınıfta öğrenme materyalleri ve oyuncakların tamamı kapalı dolaplarda saklanmakta ve sınıfın genelinde büyük boş alanlar bulunmaktadır.

Çalışma grubundaki PD+SY eğitimlerini alan öğretmenlerin olumlu fiziksel koşullara sahip olduğu ve ortamda düzenleme yapma oranlarının yalnızca SY ya da yalnızca PD eğitimi alan öğretmenlerden daha iyi olduğu görülmektedir. Aynı şekilde yalnızca SY eğitimi alan öğretmenlerin ortamda düzenleme yapma oranlarının yalnızca PD eğitimi alan öğretmenlerden daha iyi olduğu görülmektedir. Şahin (2013), çalışmasında sınıfların fiziksel imkanlarının öğretmenlerin uygulamalarını ve düzenlemelerini etkilediğini belirtmiştir. Bu görüşe paralel olarak çalışma grubundaki öğretmenlerin tamamının sınıflarında ikili eğitim yapılması ve sabit mobilyaların olmasının fiziksel düzenlemelerini önemli ölçüde etkilediği görülmüştür. Aynı şekilde PD eğitimi alan öğretmenlerin sınıflarının normalin çok altında genişliğe, imkana sahip olmasının sınıfta düzenleme

yapmalarını kısıtladığı bu nedenle fiziksel düzenleme noktasında tüm çalışma grubuna kıyasla daha olumsuz tablo çizdikleri düşünülebilir.

Öğrenme merkezleri kategorisindeki “Merkezlerin oluşturulması/düzenlenmesi” alt kategorisinde öğretmenlerin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını destekleyici, gelişimlerine uygun farklı öğrenme merkezlerini oluşturması, merkez içeriklerini zamanla düzenlemesi ve güncellemesi, geçici öğrenme merkezleri oluşturması durumları, “merkezlerin kullanımı” alt kategorisinde ise öğrenme merkezlerinin kullanım kurallarının belirlenmesi, merkezlerde yer alabilecek çocuk sayısının planlanması, merkezler arası geçişlere yönelik planlamalar yapılması durumları ele alınmıştır.



Şekil 20. Çalışma grubunun öğrenme merkezleri düzenlemelerinin karşılaştırılması

“Merkezlerin oluşturulması/düzenlenmesi” alt kategorisi incelendiğinde Derya (PD+SY) öğretmenin öğrenme merkezleri oluşturma ve düzenleme noktasında öne çıktığı görülmektedir. Öğrenme merkezlerinin sınıfta ihtiyaç ve kullanım alanına göre uygun yerlere yerleştirilmesi ve içeriğinin güncel ve çocukların gelişimine uygun olması gerektiği savunulmaktadır (Heromen ve Copple, 2006). Bu doğrultuda Derya (PD+SY) öğretmenin öğrenme merkezlerini sınıfın ışık alan noktaları, gürültü durumu gibi değişkenleri göz önünde bulundurularak planlandığı, güncel materyaller ile düzenlediği ve ihtiyaca uygun alanlara yerleştirerek etkili şekilde oluşturduğu söylenebilir. Okul öncesi eğitim ortamlarındaki öğrenme merkezlerinin çocukların rahatça ulaşabileceği, ilgi çekici ve yeterli alana sahip olacak şekilde düzenlenmiş alanlar olması gerektiği düşünülmektedir (Babaroğlu, 2018). Bahar (PD+SY) ve Gamze (SY) öğretmenlerin

sınıflarında merkez düzenlemelerinin yapılmaya çalışıldığı, fakat çocukların kullanımını etkileyen eksikliklerin olduğu, Zeynep (PD), Tülay (PD) ve Handan (SY) öğretmenlerin sınıfında merkezlerin olmadığı görülmüştür. Okul Öncesi Eğitim Programına göre her sınıfta çocukların rahatça ulaşabileceği, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun planlanmış birden fazla öğrenme merkezinin bulunması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB,2013). Bu doğrultuda Zeynep (PD), Tülay (PD) ve Handan (SY) öğretmenlerin sınıflarının Okul Öncesi Eğitim Programının gereklerine uygun olmadığı söylenebilir. Ayrıca PD uygulamaları için sınıfların farklı öğrenme ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına hitap eden öğrenme merkezleri içermesi gerektiği belirtilmiştir (Pedagojik Dokümantasyon Projesi,2014). Çalışma grubundaki PD eğitimi alan öğretmenlerin sınıflarında büyük oranda merkezlerin oluşturulmamış olması dikkat çekicidir. Yapılan araştırmalarda çoğu okul öncesi eğitim sınıfında Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan öğrenme merkezlerin tamamının olmadığı ve merkezlerin büyük çoğunluğunun yeterli materyal içermediği ortaya konmuştur (Aysu ve Aral, 2016; Gülay Ogelman ve Karakuzu, 2016). Zeynep (PD), Tülay (PD) ve Handan (SY) öğretmenlerin sınıflarının da bu çalışmalar ile paralel olarak öğrenme merkezleri ve materyal eksiklikleri ön plandadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin tamamının öğrenme merkezlerini ve ortamı düzenlemek ile ilgili sorunlar yaşadığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim ortamları ile ilgili yapılan çalışmalarda öğretmenlerin sıklıkla sınıfların boyutları ve materyal yeterliliği gibi fiziksel koşullardan etkilendiği ortaya koyulmuştur (Şahin,2013; Aysu ve Aral, 2016; Ramazan vd., 2018). Buna paralel olarak bu çalışmada da öğretmenlerin sınıfları düzenleme ve öğrenme merkezleri oluşturma konularında sınıfların fiziksel özelliklerinden olumsuz etkilendiği görülmüştür. Aysu ve Aral (2016) çalışmalarında öğrenme merkezlerinin oluşturulmasında fiziksel alanın önemine vurgu yapmış, fakat öğrenme merkezlerinin oluşturulması ve düzenlenmesinde öğretmenin arzusunun ön plana çıktığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin istekli olduklarında çok küçük alanlarda ve eksik materyaller ile de verimli öğrenme merkezleri oluşturabileceğini düşünmektedir (Özsirkıntı, Akay ve Yılmaz Bolat, 2014). Bu doğrultuda Handan (SY) öğretmenin bu görüşün tam tersine yeterli alan ve materyale sahip olduğu halde öğrenme merkezleri oluşturmamasının fiziksel şartlardan bağımsız, kendi tercihi olduğu söylenebilir. Etkili bir sınıf yönetimi için çocuklara ilgileri doğrultusunda, gelişim düzeylerine uygun etkinlik ve materyaller sağlanması

önemli kabul edilmektedir (Weinstein ve Novodvorsky, 2011). Fakat Bahar (PD+SY) ve Gamze (SY) öğretmenlerin çocukların ihtiyaçlarına yönelik yeterli sayıda ve uygun materyale sahip öğrenme merkezlerinin olmadığı görülmüştür. Özel bir alanda, bir amaç için oluşturulan öğrenme merkezlerinin oyun alanı ve sosyalleşme fırsatını aynı anda sunması nedeniyle sınıf ortamlarının düzenlenmesinde önemli yeri olduğu savunulmaktadır (Weinstein ve Novodvorsky, 2011; Allen & Fraser ,2007). Bu doğrultuda Bahar (PD+SY) ve Gamze (SY) öğretmenlerin sınıflarının boyut, materyal ve uygulama alanları noktalarında eksiklikleri olmamasına rağmen sınıf düzenleme becerilerinin çok etkili olmadığı söylenebilir. Alanda yapılan çalışmalarda öğrenme merkezlerinde bulunan materyallerin, merkez yerleşiminin veya büyüklüğünün yıl boyunca aynı kalmaması, sık sık çocukların ihtiyaçları ve eğitim planları doğrultusunda güncellenmesi gerektiği belirtilmiştir (Özkubat, 2013; Özsırkıntı, Akay ve Yılmaz Bolat, 2014; Aysu ve Aral, 2016). Çalışma grubundaki tüm öğretmenlerinde bu görüşle paralel olarak zaman zaman geçici öğrenme merkezleri oluşturmaya ve merkezlerde değişiklik yapmaya çalıştığı görülmektedir. Fakat PD+SY eğitimi alan öğretmenlerin geçici merkez oluşturmaya diğer öğretmenlere oranla daha sık ve etkili şekilde kullandığı dikkat çekmiştir.

“Merkezlerin kullanımı” alt kategorisi incelendiğinde çalışma grubundaki hiçbir öğretmenin merkezler arası geçiş kuralları ve merkezlerde bulunabilecek çocuk sayısı belirleme düzenlemeleri yapmadığı görülmüştür. Öğrenme merkezlerinin etkili kullanımı için merkezlerde bulunan materyaller, merkezin amacı ve sınıftaki çocuk sayısı göz önünde bulundurularak merkezlerin kullanımına ilişkin planlamaların yapılması önerilmektedir (Henniger, 2005; MEB, 2013; Aysu ve Aral, 2016). Öğrenme merkezlerinde bu düzenlemelerin yapılmamasının sınıflarda ikili öğretim yapılması ve öğretmenlerin bu sebeple sınıflarında çok kısıtlı değişiklikler yapabilmesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Bahar (PD+SY) öğretmenin son görüşme sırasındaki şu ifadeleri bu düşüncüyü destekler niteliktedir; *“Sınıfta bir planlama yapıyoruz, kutuları çocuk sayısına göre dizdik mesela geçen hafta kalabalık olmasın blok merkezi diye. Ama yarın geldiğimizde bozulmuş oluyor. Çok isterdim bu dönem merkezleri bölelim, işte geçiş için kartlar yapalım ama sabahçı sınıfla orta noktayı bulamıyoruz”*. Aynı şekilde Zeynep (PD) öğretmenin de; *“Sınıf tek bizim değil ki, tamam dolap sabit ama*

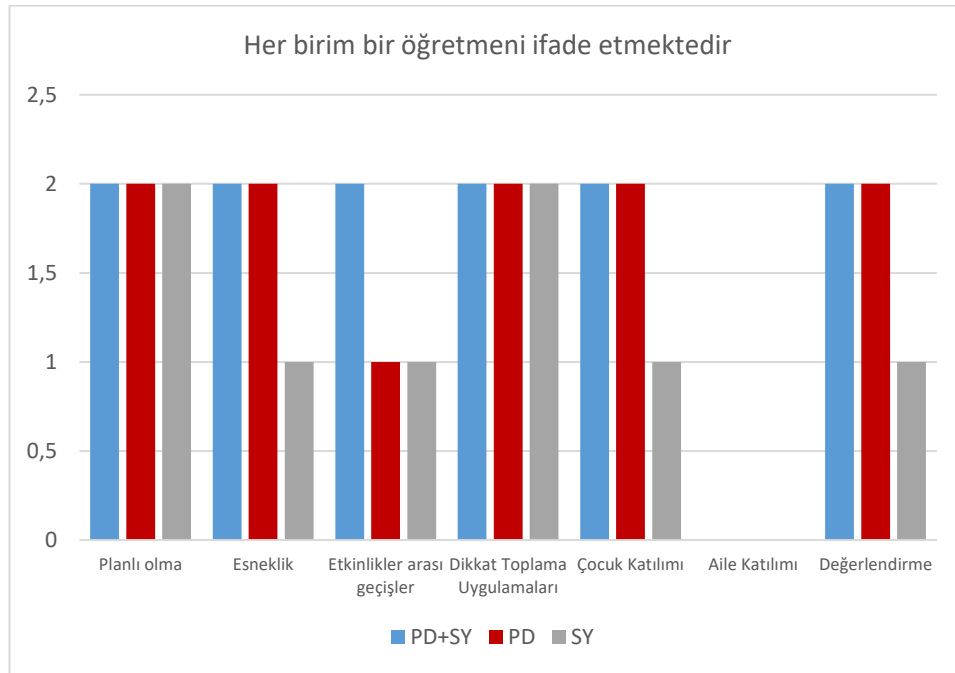
*ini düzenlemek istesek, değişiklik yapsak bir bakıyoruz öğlenci sınıf eski haline getirmiş. Çocuklara kolyeler yapmışık her merkeze ayrı renk, renk etiketlerini çıkarmış sabahçı öğretmen.” ifadeleri ile sınıftaki düzenlemelerde zorluk yaşadığını belirtmiştir.*

Sınıf yönetiminde fiziksel ortam düzenlemelerinin çocuğun gelişimine uygun olması ve çocuğun kendini fiziksel ve sosyal olarak rahat hissetmesine olanak sağlayacak şekilde yapılması önemli kabul edilmektedir (Aktaş Arnas ve Sadık, 2008). Çalışmaya katılan öğretmenlerin sınıf düzenlemeleri incelendiğinde, PD+SY eğitimi alan grupta yer alan öğretmenlerin yalnızca SY eğitimi alan veya yalnızca PD eğitimi alan öğretmenlere oranla sınıf yönetimlerine daha fazla katkı sağlayacak fiziksel düzenlemeler yaptığı görülmektedir. İyi düzenlenmiş, çocukların ilgisini çeken ve göze hoş gelen sınıfların öğrenmeye ve çocuk davranışlarına olumlu katkısı olduğu düşünölmektedir (Özkubat,2013). Bu doğrultuda çalışma verileri incelendiğinde PD+SY eğitimlerini alan öğretmenlerin sınıf yönetiminin fiziksel düzenleme boyutunda bir adım önde olduğu savunulabilir. Yalnızca SY eğitimi alan veya yalnızca PD eğitimi alan öğretmenlerin fiziksel düzenleme uygulamaları arasında belirgin bir fark ortaya çıkmadığı fakat iki grubun da PD+SY eğitimi alan gruptan düşük yeterliliğe sahip olduğu görölmüştür. Pişkin (2019), çalışmasında öğretmenlerin sınıftaki fiziksel düzenlemelerinin ve buna bağlı olarak sınıf yönetimi uygulamalarının sınıfların fiziksel imkanlarının yetersizliğinden olumsuz etkilendiğini belirtmiştir. Bununla paralel olarak çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin küçük sınıf, kalabalık çocuk grubu ve sınıf dolaplarının sabit olması sorunlarından bir veya daha fazlasına sahip olmasının fiziksel düzenleme uygulamalarını etkilediğı düşünölebilir. Reggio Emilia yaklaşımında eğitim ortamının çocuklar için zengin sosyal etkileşim sunacak, yaratıcı düşünmelerini sağlayabilecek ve çocukların bireysel olarak da özgürce çalışabilmesine imkân sağlayacak alanlar olması gerektiğı savunulmaktadır (Öztürk,2006; Pekdoğan,2012). Bu doğrultuda çıkış noktası Reggio Emilia yaklaşımı olan pedagojik dokümantasyon eğitimini alan öğretmenlerin sınıf ortamlarını etkili bir şekilde düzenlemesi beklenirken, çalışma grubundaki PD eğitimi alan öğretmenler ile diğer öğretmenler arasında belirgin bir fiziksel ortam düzenlemesi farkı ortaya çıkmamıştır. Çalışmanın Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda ikinci dönem olarak adlandırılan bahar döneminde uygulamaya

geçebilmesinin öğretmenlerin düzeni kurulmuş olan sınıflarında etkili değişiklikler yapmasını etkilemiş olduğu düşünülmektedir. Gamze (SY) öğretmen de son görüşme sırasında sistemini değiştiremediğini, önerileri seneye uygulayabileceğini belirterek bunu desteklemiştir.

**2- USYEP ve pedagojik dokümantasyon uygulamalarının okul öncesi öğretmenlerinin plan- program etkinliklerini düzenlemesinde etkisi var mıdır?** Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin plan-program uygulamaları etkinlik ve yöntem-teknik kategorileri altında karşılaştırılmıştır.

Etkinlik kategorisinde yer alan “planlı olma” alt kategorisinde öğretmenlerin etkinlik planlarını ve materyallerini önceden hazırlayarak eğitime başlama durumları, “esneklik” alt kategorisinde etkinliklere ara verme, iptal etme veya çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre uyarlamalar yapma durumları, “etkinlikler arası geçişler” alt kategorisinde öğretmenlerin sınıfta akıcı bir eğitim süreci oluşturma uygulamaları ve kullandığı geçiş etkinlikleri incelenmiştir. “dikkat toplama uygulamaları”, “çocuk katılımı”, “aile katılımı” ve “değerlendirme” alt kategorilerinde ise bu uygulamaların olup olmadığı incelenmiştir.



Şekil 21. Çalışma grubunun etkinliklere ilişkin uygulamalarının karşılaştırılması

“Planlı olma” alt kategorisi incelendiğinde çalışma grubundaki tüm öğretmenlerin sınıfa önceden planlama yaparak geldiği görülmüştür. Handan (SY) ve Tülay (PD) öğretmen dışında tüm öğretmenlerin etkinliklerde kullanacakları

materyalleri sınıfa gelmeden hazırladığı ve yedek planlar yaptığı görülmüştür. Etkili sınıf yönetimi uygulamaları için öğretmenlerin sınıf içinde odak noktasının çocuklar olması ve öğretmeni zihnen ve fiziksel olarak oyalayacak değişkenlerin olmaması gerektiği düşünülmektedir (Emmer ve Stough ,2001; Pereira ve Smith-Adcock, 2011). Handan (SY) ve Tülay (PD) öğretmenin, çocukların serbest oyunları sırasında hazırlıklarını tamamlamaları nedeniyle, çocukları takip etmelerinin ve aktif olarak sürece katılmalarının zorlaştığı, kontrolü kayb ettikleri anlar olabildiği fark edilmiştir. Öğretmenin etkinlik sürecini verimli yürütebilmesi ve sınıf yönetiminde etkili olabilmesi adına sınıfa planlı ve hazır bir şekilde gelmesi önemli bulunmaktadır (Weinstein vd., 2011). Bu doğrultuda çalışma grubundaki öğretmenlerin önceden planlama yapması ve etkinlik süreçlerine hâkim olmalarının sınıf yönetimi adına onlara katkı sağladığı düşünülmektedir.

“Esneklik” alt kategorisi incelendiğinde çalışma grubunda yalnızca Derya-Bahar (PD+SY) ve Zeynep (PD) öğretmenlerin uygulama esnekliğine sahip olduğu görülmektedir. Etkinlik planlama ve uygulama sürecinde, öğretmenlerin çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda esnek olabilmeleri verimli bir etkinlik süreci yürütme adına önemli kabul edilmektedir (Pereira ve Smith-Adcock, 2011). Bu öğretmenlerin etkinlik sürecinde çocuklara fayda sağlayacak şekilde güncelleme yapmaya çok açık oldukları ve sınıf yönetiminde sorun yaşadıkları veya çocuklar ilgilerini kaybettiği anda zorlamadan süreci değiştirdikleri fark edilmiştir. Öğretmenlerin gereken durumlarda etkinlik sürecini değiştirebilecek, ara verebilecek veya iptal edebilecek esneklikte olması, çocukların fikirlerini sürece adapte edebilmesi etkili bir sınıf yönetimi için oldukça gerekli bulunmaktadır (Şahin Sak vd., 2018). Handan (SY) öğretmen etkinlik planlama ve uygulama sürecinde esneklik göstermemekte ve planladığı etkinlikleri ne olursa olsun planladığı gibi uygulamayı tercih etmektedir. Öğretmenin süreçte sorun yaşasa veya çocukların farklı fikirleri olsa bile önceliğinin planda yazılanları uygulamak olması dikkat çekmiştir. Tülay (PD) öğretmenin ise etkinlikleri değiştirme ve iptal etme konusunda çok istekli olmadığı ve genelde çocukların uygulamayla ilgili fikirlerini önemsemediği görülmüştür. Fakat bununla beraber Tülay (PD) öğretmenin süreçte sorun yaşanması veya çocukların aktif katılımının engellenmesi durumunda çok sık olmasa da etkinliği güncellediği veya iptal ettiği fark edilmiştir.

“Etkinlikler arası geçişler” alt kategorisi incelendiğinde Derya-Bahar (PD+SY) ve Gamze- Handan (SY) öğretmenlerin mutlaka etkinlikler arası geçişleri planladığı ve akıcı geçişler yaptığı görülürken Zeynep-Tülay (PD) öğretmenlerin her zaman bu planlamayı yapmadığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim sınıflarında sürecin kesintisiz devam etmesi ve etkinlikler arasında boşluklar olmaması etkili bir eğitim-öğretim süreci için gerekli bulunmaktadır (Şahin Sak vd., 2018). Öğretmenlerin planlama yaparken bütünleştirilmiş etkinliklere yer vermesi ve etkinlikler arası geçişler için düzenlemeler yapmış olmasının, sürecin akıcı bir şekilde devam etmesini ve öğretmenin sınıf yönetimini destekleyeceği düşünülmektedir (Drang, 2011; Evertson ve Weinstein, 2013). Sınıflarında bütünleştirilmiş etkinliklere ağırlık veren Derya-Bahar (PD+SY) ve Gamze (SY) öğretmenlerin bütünleştirilen etkinlikler arasında sınıf kontrolünü kaybetmeden süreci tamamlayabildiği fark edilmiştir. Çok sık bütünleştirilmiş etkinlik yapmasa bile etkinlikler arası geçişleri hep planlayan Handan (SY) öğretmenin sınıfında da etkinlikler arasında çocukların dağılmadığı ve sürecin bozulmadığı görülmüştür. Akıcı geçişleri sağlayabilen ve sürece hâkim olan bu öğretmenlerin uygulamalarında planlamadan kaynaklı bir sınıf yönetimi sorunu yaşamadan etkinlikleri tamamlayabildiği gözlenmiştir. Yalnızca bazı etkinlikleri bütünleştiren ve çoğu zaman planlanmış geçiş etkinliklerini kullanmayan Zeynep-Tülay (PD) öğretmenlerin ise geçişlerin olmadığı etkinliklerde sınıfı toparlamakta zorlandığı, sınıfların fiziksel özelliklerinden kaynaklı eksiklikler de olduğu için bazı etkinliklerde çok zaman kaybı yaşandığı, sınıf yönetiminin zorlaşabildiği fark edilmiştir.

“Dikkat toplama uygulamaları” alt kategorisi incelendiğinde Handan (SY) öğretmen dışındaki tüm öğretmenlerin sıklıkla dikkat toplama uygulamaları yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin kısa oyunlar, şarkılar veya tekerlemeleri kullanarak çocukların dikkatini etkinliklere çekmeye ve etkinlik sürecinin aksamasını engellemeye çalıştığı fark edilmiştir. Okul öncesi eğitim sınıflarında öğretmenlerin şarkılar, parmak oyunları ve küçük hatırlatmalar kullanarak etkinlikler arasında geçiş yapması ve dikkat dağınıklıklarını önlemesinin etkili sınıf yöntemi adına önemli olduğu düşünülmektedir (Drang, 2011). Çalışma grubundaki sık sık dikkat çekme uygulamaları kullanan öğretmenlerin de bu doğrultuda çocuklarla daha az sorun yaşadığı, etkinlikler sırasında daha az uyarıda bulunma ihtiyacı hissettiği ve nerdeyse hiç seslerini yükseltmeden eğlenceli şekilde süreci tamamladıkları



görülmüştür. Şarkı, tekerleme veya parmak oyunları ile dikkat çekmeyi çok sık tercih etmeyen, fakat süreçle ilgili küçük hatırlatmalar yaparak çocukların dağılmasını önlemeye çalışan Handan (SY) öğretmenin ise etkinlikler boyunca sık sık çocukları uyarma ve sesini yükseltme ihtiyacı hissettiği fark edilmiştir.

“Çocuk katılımı” alt kategorisi incelendiğinde Derya (PD+SY), Zeynep (PD) ve Gamze (SY) öğretmenlerin katılımı çok önemsemediği görülürken, Bahar (PD+SY) ve Tülay (PD) öğretmenlerin tüm süreçlerde çocuk odaklı olmayı birinci öncelik olarak almadığı fark edilmektedir. Etkinlik planlama ve uygulama süreçlerinde çocukların aktif rol alması, fikirlerinin dikkate alınması çocuk odaklı bir eğitim anlayışı için çok önemli bulunmaktadır (Toran, 2019). Etkili bir sınıf yönetimi anlayışının çocuk merkezli olması gerektiği bu sayede öğretmenin birçok sorunun önüne geçebileceği düşünülmektedir (Pereira ve Smith-Adcock, 2011). Çocuk katılımını çok önemseyen ve tüm planlamalarını çocuk odaklı yapan Derya (PD+SY), Zeynep (PD) ve Gamze (SY) öğretmenlerin, aynı zamanda uygulamalar sırasında da çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda değişiklik yapmaya hazır oldukları görülmüştür. Bu öğretmenlerin çocuk ihtiyaçlarına odaklanarak ilerlemelerinin, etkinlikler sırasında görülebilecek davranış problemlerini azalttığı ve öğretmenin sınıfı kontrol etmesini kolaylaştırdığı fark edilmiştir. Bahar (PD+SY) ve Tülay (PD) öğretmenlerin çocuk odaklı planlamalar yaptıkları fakat gün içinde çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik güncellemeleri çok sık yapmadıkları görülmüştür. Bu nedenle çocukların ilgisinin kaybolduğu etkinliklerde zaman ve yönetim problemleri yaşayabildikleri fark edilmiştir. Handan (SY) öğretmenin ise planlamalarında çocukların gelişim özelliklerine dikkat etmesine rağmen, sınıfına özgü değişiklikler yapmadığı ve gün içinde çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını çok nadiren dikkate alarak güncelleme yaptığı fark edilmiştir. Yapılan çalışmalarda çocuk odaklı olmayan, öğretmen merkezli uygulamaların öğretmenlerin etkinlik süreçlerini zorlaştırdığı ve problem davranışları arttırdığı ortaya konmuştur (Sucuoğlu vd., 2017; Karakaya ve Tufan, 2018). Bununla ilişkili olarak Handan (SY) öğretmenin de sık sık etkinlik sürecinin aksaması ve sınıf kontrolünün kaybolması sorunlarını yaşadığı gözlenmiştir.

“Aile katılımı” alt kategorisi incelendiğinde tüm öğretmenlerin planlama boyutunda ailelerden destek almaya yer verdiği, fakat uygulama boyutunda aile katılımına fırsat vermedikleri fark edilmiştir. Okul öncesi eğitimde ailelerin sürece

katılımları ve desteklerinin eğitimin verimliliği ve kalıcılığını artıracakları düşünülmektedir (Ata ve Akman, 2016; Sucuoğlu vd., 2017). Tüm öğretmenlerin sınıfında ailelerden kaynaklı rutin davranış problemleri olan çocuk veya çocukların olduğu görülmesine rağmen öğretmenlerin aileleri sürece dahil etmeyi veya yardım almayı tercih etmemesi dikkat çekmiştir. Çocukların gelişimi ve sınıfa yansıttıkları davranış kalıplarında ailelerin önemli etkisi olduğu bilinmektedir ve aile katılımının yüksek olduğu sınıflarda olumlu çocuk davranışları ve akademik başarının ön planda olması beklenmektedir (Güneş, 2018). Çalışma grubundaki öğretmenlerin zaman zaman eğitim süreçlerini etkileyebilecek davranış sorunları ve kesintiler yaşamalarına rağmen aile katılımını ön planda tutmamalarının, sınıf yönetimlerini olumsuz etkilediği düşünülmektedir.

“Değerlendirme” alt kategorisi incelendiğinde Derya-Bahar (PD+SY), Zeynep (PD) ve Gamze (SY) öğretmenlerin tüm boyutlarda değerlendirme çalışmalarına yer verdikleri ve değerlendirme verilerini planlama ve uygulamalarında kullandıkları fark edilmiştir. Bu öğretmenlerin çok yönlü ve sürekli değerlendirmeler yapmalarının gün içindeki uygulamalarına olumlu etkisi olduğu, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının farkında olmaları nedeniyle de karşılaşılabilecek sorunları önleyebildikleri gözlenmiştir. Okul öncesi eğitim sınıflarında değerlendirme çalışmalarının tüm sürece yayıldığı ve farklı yöntem-teknikler ile sürekli veri toplamanın etkin bir değerlendirme imkânı sağladığı düşünülmektedir (Yiğit, Özyurt ve Adıyaman, 2019). Okul öncesi eğitim programında değerlendirmenin çocuk, program ve öğretmen boyutlarında yapılması gerektiği belirtilirken, bu çok yönlü değerlendirmenin öğretmenin sınıf içi uygulamalarını olumlu etkileyeceği düşünülmektedir (MEB, 2013). Tülay (PD) öğretmenin değerlendirme noktasında çok verimli olmadığı, sınıfında çocuk değerlendirmelerini düzenli olarak yapmasına rağmen, bazen etkinlik planlarını ve kendi uygulamalarını değerlendirmeyi göz ardı ettiği fark edilmiştir. Handan (SY) öğretmenin ise ara sıra etkinlik değerlendirmelerini yaptığı fakat çocukları ve kendini değerlendirme adına hiçbir uygulama yapmadığı görülmüştür. Sistemli ve düzenli bir değerlendirme sürecinin öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarını olumlu etkileyeceği düşünülmektedir (Çubukçu ve Girmen, 2008). Bu doğrultuda Tülay (PD) ve Handan (SY) öğretmenlerin değerlendirme sürecini etkin bir şekilde

yapmamalarının zaman zaman etkinlik süreçlerinde sorunlar yaşamalarına ve sınıf yönetimini sağlayamamalarına neden olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin eğitim süreci öncesinde uygulamalarına dair planlama ve hazırlıklarını yapmış olmasının verimli bir eğitim ortamı oluşturabilmek için önemli olduğu düşünülmektedir (Pereira ve Smith-Adcock, 2011). Etkili bir sınıf yönetimi için de öğretmenin çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda önceden yaptığı planlamalar ve hazırlıklar ile güne başlaması gerektiği vurgulanmaktadır (Toran, 2019). Şekil 21 incelendiğinde tüm öğretmenlerin sınıfa etkinlik planlamalarını yaparak geldiği görülürken, PD+SY eğitimi alan öğretmenlerin materyal ve yöntem-teknik hazırlıklarını da sınıfa gelmeden yaparak, planlama konusunda çalışma grubunun bir adım önünde yer aldığı fark edilmiştir. PD+SY eğitimi alan öğretmenlerin gün içinde çocuklar ile geçirdiği aktif zamanın daha fazla olduğu ve çocukların ihtiyaçlarına daha hızlı cevap verebildikleri gözlenmiştir. Yalnızca PD veya yalnızca SY eğitimi alan öğretmenlerin zaman zaman etkinlik hazırlıklarını sınıfta tamamlamalarının çocuk gözlemleri ve sınıf kontrolünü zorlaştırabildiği fark edilmiştir. Okul öncesi eğitim programının öğretmenlere etkinlikleri planlama ve uygulama sürecinde esneklik sağladığı bilinmektedir (Karakaya ve Tufan, 2018). Etkili bir sınıf yönetimi ve verimli öğrenme süreci için öğretmenlerin etkinlikleri çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre değiştirip güncelleyebilmesi, gün içindeki durumları sürece yansıtabilecek esnekliğe sahip olması gerekmektedir (Ellis, 2018). Çalışma grubuna bakıldığında PD+SY eğitimi alan öğretmenlerin esnek uygulama yapma noktasında çok açık olduğu, çocuklardan gelen bir öneriyi veya uygulamada yaşanan aksaklığı dikkate alıp sık sık güncellemeler yaptığı fark edilmiştir. Yalnızca PD eğitimi alan öğretmenlerin de esnek davranmaya açık oldukları ve zaman zaman planlamalarını duruma uyarlayabildikleri görülürken yalnızca SY eğitimi alan bir öğretmenin hazırladığı planı aynı şekilde uygulamayla ilgili oldukça katı olduğu fark edilmiştir. Sınıfta çocukların ihtiyaçları doğrultusunda esneklik göstermenin öğretmenlerin uygulamalarda sınıf kontrolünü kolaylaştıracağı düşünülmektedir (Emmer ve Stough, 2001; Weinstein vd., 2011). PD eğitimi alan tüm öğretmenlerin çocuk odaklı çalışmaya ve süreç içindeki değişiklikleri takip etmeye daha yakın olduğu ve bu durumun esnek uygulamalar yapmalarını kolaylaştırdığı düşünülmektedir.

Etkinlikler arasında geçişler için farklı uygulamaların yapılması ve etkinlik geçişlerinin akıcı bir şekilde sağlanmasının, eğitimin verimliliğini artıracığı ve zaman kayıplarını önleyeceği düşünülmektedir (Şahin Sak vd., 2018). Çalışma grubuna bakıldığında Şekil 21’de görüldüğü üzere PD+SY ve yalnızca SY eğitimi alan öğretmenlerin etkinlikler arası geçişleri planlama ve akıcı etkinlik süreçleri oluşturma noktasında ön plana çıktıkları fark edilmektedir. SY eğitimi alan tüm öğretmenlerin akıcı etkinlik geçişleri oluşturmayı çok önemseydiği ve kısa oyunlar, şarkılar veya tekerlemeleri sık sık kullanarak etkinlik geçişlerinde kesintiler olmasını önledikleri görülmüştür. Yalnızca PD eğitimi alan öğretmenlerin etkinlik aralarında zaman zaman geçiş uygulamaları yaptığı fakat genelde geçişlerde kesintiler olduğu dikkat çekmiştir. Şahin (2013), sınıfların fiziki ortamının öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ve çocukların öğrenme kalitesi üzerinde önemli etkisi olduğunu belirtmektedir (Şahin-Sak vd., 2016). Bu görüşle paralel olarak yalnızca PD eğitimi alan öğretmenlerin sınıflarının fiziksel alanının yetersiz olması ve öğretmenlerin etkinlik aralarında sürekli sınıfın yerleşimi ile ilgilenmek zorunda kalmalarının akıcı geçiş yapmalarını etkilediği düşünülmektedir. Etkinlik sürecinde çocukların dikkat dağınıklarının önlenmesi ve uygulamaların kesintisiz devam edebilmesi adına öğretmenlerin şarkı, tekerleme, parmak oyunu gibi dikkat toplama uygulamalarını kullanması önemli bulunmaktadır (Özkubat, 2013; Güzeldere Aydın, Ocak Karabay ve Arıcı, 2018). Çalışma grubundaki PD+SY eğitimi alan ve yalnızca PD eğitimi alan öğretmenlerin sık sık dikkat çekmeye yönelik farklı uygulamaları kullandığı görülürken yalnızca SY eğitimi alan öğretmenlerin bu uygulamaları çok sık kullanma ihtiyacı hissetmediği fark edilmiştir. Öğretmenlerin çocuk odaklı planlamalar yapması ve çocuklar ile iletişimlerinin iyi olmasının etkinlik sürecinde sorun yaşamalarını ve çocukların dikkat dağınıklığı yaşamalarını önleyebildiği düşünülmektedir (Pereira ve Smith-Adcock, 2011). Bu çalışmayla paralel olarak özellikle Gamze (SY) öğretmenin çocuklar ile iyi bir iletişimi olduğu ve çocuk odaklı planlama yapmayı çok önemseydiği bu nedenle etkinlikler boyunca sınıfında dikkat dağınıklıklarının sık olmadığı fark edilmiştir.

Etkili bir eğitim ortamı için öğretmenlerin çocuk odaklı planlama yapmasının yanı sıra, çocukların planlama ve uygulama sürecine aktif katılımının da önemli olduğu vurgulanmaktadır (Toran, 2019). Çalışma grubundaki öğretmenlerin

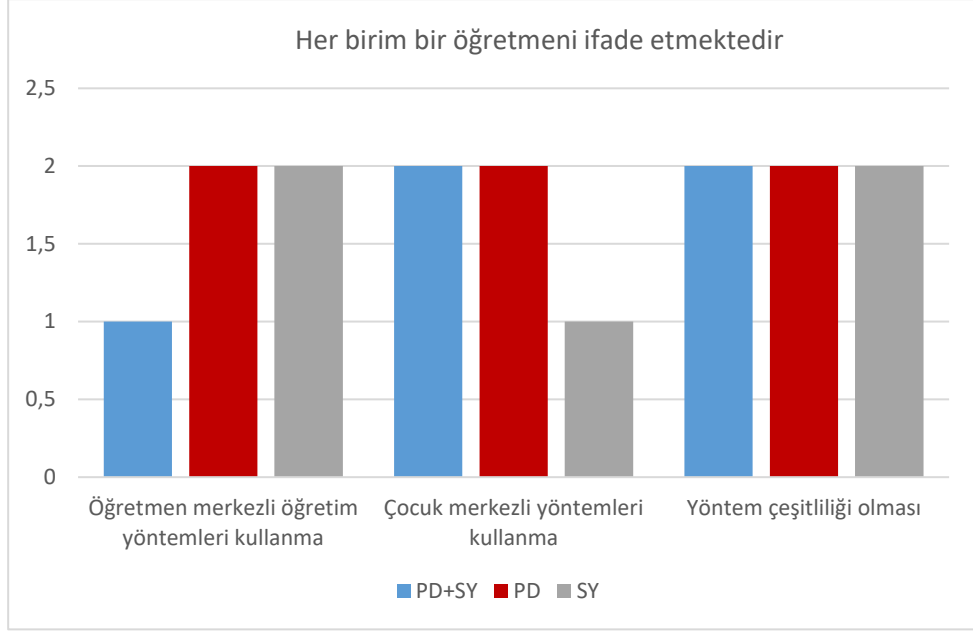
uygulamalarına bakıldığında PD+SY eğitimi ve yalnızca PD eğitimi alan öğretmenlerin diğer öğretmenlere oranla daha çocuk odaklı uygulamalar yaptığı Şekil 51 üzerinde görülmektedir. Bu öğretmenlerin etkinlikleri planlama ve uygulama öncesinde çocuk ihtiyaç ve özelliklerini dikkate aldığı, sınıf içinde anlık değişiklikler yaparak süreci çocuklara uygun hale getirdiği fark edilmiştir. Çağdaş eğitim yaklaşımlarında öğretmen merkezli bir anlayıştan uzaklaşıp çocukların karar verme ve uygulama sürecine dahil olduğu eğitim planlamaları yapmanın öğrenme sürecini daha kalıcı ve etkili kılacağı düşünülmektedir (Sucuoğlu vd., 2017). Pedagojik dokümantasyon uygulamaları yapan bir öğretmenin de sınıfta çocuk merkezliliği ön planda tutması, çocuklara kendini ifade etme ve özgürce karar verme fırsatı sunması beklenmektedir (Rintakorpi ve Reunamo, 2017; Aras ve Tantekin Erden, 2020). Çalışma grubundaki PD eğitimi alan öğretmenlerin bu görüşlerle uyumlu olarak çocuklara daha çok katılım fırsatı tanıyan, çocuk fikirlerini önemseyen öğretmenler olduğu görülmüştür. Çocuk odaklı çalışma noktasında yalnızca SY eğitimi alan öğretmenler arasında ciddi bir fark olduğu dikkat çekmektedir. Gamze (SY) öğretmen sık sık çocukların aktif olduğu etkinlikler planlayıp, çocukların fikirlerini mutlaka sürece yansıtırken, Handan (SY) öğretmenin çocuk merkezli planlama ve uygulamadan çok uzakta olduğu gözlenmiştir. SY eğitimini alan tüm öğretmenler çocuk odaklı çalışmayı önemserken, Handan (SY) öğretmenin öğretmen merkezli çalışmasının daha geleneksel bir sınıf yönetimi anlayışına yakın olmasıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Öztürk ve Gangal (2016) öğretmenlerin geleneksel bir eğitim anlayışı benimseyerek öğretmen merkezli uygulamalar yaptığını ve planlamalarında çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını göz ardı edebildiklerini belirttikleri çalışmalarında bu düşünceleri desteklemektedirler.

Planlanan eğitim etkinliklerinin ve istenik davranışların kalıcılığı için ailelerin eğitim sürecine katılımı önemli bulunmaktadır (Tezel Şahin ve Ünver, 2005; Güneş, 2018). Çalışma grubundaki öğretmenlerin aile katılımı uygulamalarına bakıldığında tüm öğretmenlerin aile katılımı için planlamalar yaptığı görülmüştür. Fakat öğretmenlerin bu planlamaları yalnızca ailelerin evde çocuklarıyla uygulayabileceği öneriler noktasında bıraktığı, aileler ile sınıf içinde birlikte çalışmayı, etkinliklere katılımlarını tercih etmedikleri gözlenmiştir. Köyceğiz vd. (2016), çalışmalarında ailelerin okul içindeki çeşitli etkinliklere katılım

sağlayarak, çocuklarının eğitim süreçlerine destek vermesinin çok önemli olduğunu vurgulamışlardır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin bu çalışmadaki görüşlerin aksine aileleri genelde okul ve sınıf içi etkinliklere dahil etmeden planlama yaptıkları dikkat çekmiştir.

Okul öncesi eğitim programında, öğretmenlerin çok boyutlu değerlendirme yapmasının, etkili eğitim süreçleri planlama ve çocukların gelişimini destekleyebilmek adına çok önemli olduğu vurgulanmaktadır (MEB, 2013). Bu doğrultuda çalışma grubunun değerlendirme uygulamalarına bakıldığında çocukları, süreci ve kendini değerlendirme noktasında PD+SY eğitimi alan öğretmenlerin diğer gruplara oranla daha ön planda olduğu ve değerlendirme çalışmalarına çok önem verdikleri görülmektedir. Yalnızca PD eğitimi alan öğretmenlerin de değerlendirme çalışmalarını önemseydiği fakat özellikle çocukları gözleme ve değerlendirmeye odaklandıkları, zaman zaman etkinlik süreçlerini değerlendirmeyi geçıştirdikleri fark edilmiştir. Pedagojik dokümantasyon uygulayan bir öğretmenin gözlem yapma, fotoğraf çekme ve not alma gibi birçok yolla eğitim sürecini kayıt altına alması beklenmektedir (Pedagojik dokümantasyon projesi, 2014). Bu nedenle yalnızca PD eğitimi alan öğretmenlerin eğitim sürecini ve kendi etkinliklerini değerlendirmeyi göz ardı etmesi dikkat çekicidir. Bu durum öğretmenlerin sınıf içindeki iş yükünün bazı noktaları kaçırmasına neden olmasıyla açıklanabilir. PD uygulayan öğretmenlerin etkinlikler ve dokümantasyon uygulamalarını aynı anda yürütme noktasında zorluklar yaşadığı bilinmektedir. Bu durum ekstra iş yükü olarak görülebilmekte veya öğretmen bazı noktaları kaçırabilmektedir (Yılmaz vd., 2020)

Yöntem-teknik kategorisinde yer alan “öğretmen merkezli öğretim yöntemleri kullanma” alt kategorisinde öğretmenlerin kendi fikirlerini ön planda tuttuğu, geleneksel yöntemler olarak tanımlanabilen, çocukların sürece katılımını sınırlı tutan düz anlatım, soru-cevap, gösteri gibi yöntemlerin kullanması durumları, “çocuk merkezli yöntemleri kullanma” alt kategorisinde öğretmenlerin çocukların aktif katılımına ve etkileşime imkan sağlayan tartışma, deney, gösterip-yaptırma, drama, storyline, problem çözme gibi yöntemleri kullanma durumları incelenmiştir. “Yöntem çeşitliliği olması” alt kategorisinde ise öğretmenlerin farklı öğretim yöntemlerini birlikte veya dönüşümlü olarak kullanması, yeni yöntem-teknik öğrenme ve uygulamaya açık olması durumu incelenmiştir.



Şekil 22. Çalışma grubunun yöntem-teknik uygulamalarının karşılaştırılması

“Öğretmen merkezli öğretim yöntemleri kullanma” alt kategorisi incelendiğinde Bahar (PD+SY), Zeynep-Tülay (PD) ve Gamze-Handan (SY) öğretmenlerin öğretmen merkezli, geleneksel yöntemleri sık sık kullandığı görülmektedir. Alanda yapılan çalışmalarda da okul öncesi öğretmenlerinin zaman zaman farklı yöntemleri deneyimleseler bile genelde geleneksel, öğretmen merkezli yöntemleri sıkça kullandıkları ortaya konmuştur (Güven, Ahi, Tan ve Karabulut, 2013; Polat, 2019).

“Çocuk merkezli yöntemleri kullanma” alt kategorisi incelendiğinde Derya-Bahar (PD+SY) ve Zeynep-Tülay (PD) öğretmenlerin çocuk merkezli, etkileşimli yöntemleri kullanmaya çok açık olduğu, uygulamalarında sık sık çocuk katılımlı farklı teknikleri kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Eğitimde etkinliklerin başarıya ulaşmasında yöntem seçiminin çok etkili olduğu ve farklı yöntem ve teknikler ile çocukların istenen kazanımlara ulaşabilmelerinin desteklenebileceği düşünülmektedir (Demirel, 2015; Yalçın ve Uzun, 2018). Gamze-Handan (SY) öğretmenlerin ise zaman zaman problem çözme, soru-cevap, drama gibi farklı yöntem-teknikleri kullanmayı denemelerine rağmen etkinliklerinde çocukların aktif katılımını destekleyen bir yöntem-teknik seçkisi sunmadıkları fark edilmiştir.

“Yöntem çeşitliliği olması” alt kategorisi incelendiğinde Bahar (PD+SY), Zeynep-Tülay (PD) ve Gamze-Handan (SY) öğretmenlerin çocukların ihtiyaçları ve planlanan etkinliklerin özellikleri doğrultusunda klasik veya yaratıcı yöntemleri

dönüşümlü olarak kullanabildikleri fark edilmiştir. Derya (PD+SY) öğretmenin ise klasik yöntemleri çok nadiren ve mutlaka farklı bir yöntemle birleştirerek kullandığı görülmüştür. Öğretmenin kendi oluşturduğu yöntemleri de çocukların ilgileri doğrultusunda sık sık güncellediği fark edilmiştir. Yapılan çalışmalarda öğretmenin eğitim sürecinde çocukların öğrenmesini kolaylaştırmak adına uygun yöntem ve teknikleri seçebilmesi ve eğitim sürecini zenginleştirmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Duman, 2008; Fer ve Cırık, 2011). Bu çalışmalarda önerilenin aksine Gamze-Handan (SY) öğretmenlerin sık sık aynı yöntemleri kullandığı ve uygulama sürecinde çeşitlilik yaratmadığı fark edilmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının çok yönlü bir gelişim süreci içinde olduğu düşünüldüğünde tüm çocuklara ulaşabilme adına farklı yöntem ve tekniklerin bir arada kullanılması önemli bulunmaktadır (Yiğit, Özyurt ve Adıyaman, 2019). Çalışma grubundaki öğretmenlerinde bu görüşe paralel olarak sınıflarında farklı yöntemleri bir arada kullandığı, genelde tek bir yönetime bağımlı kalmadıkları görülmüştür. Yalnızca Gamze- Handan (SY) öğretmenlerin genelde aynı yöntemleri birlikte kullanmayı tercih ettikleri, yöntemlerini sık sık güncellemedikleri fark edilmiştir. Polat (2019) çalışmasında öğretmenlerin çoğunlukla farklı yöntem ve tekniklere ilişkin bilgi birikimlerinin eksik olduğuna değinmiş ve yöntemlerin kullanımı ile ilgili etkin hizmet-içi eğitimlere ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Bu çalışmada ortaya konduğu gibi, Gamze-Handan (SY) öğretmenlerin de sık sık benzer yöntemleri kullanmaya devam etmesinin güncel yöntemlerin kullanımına ilişkin eksikleri olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

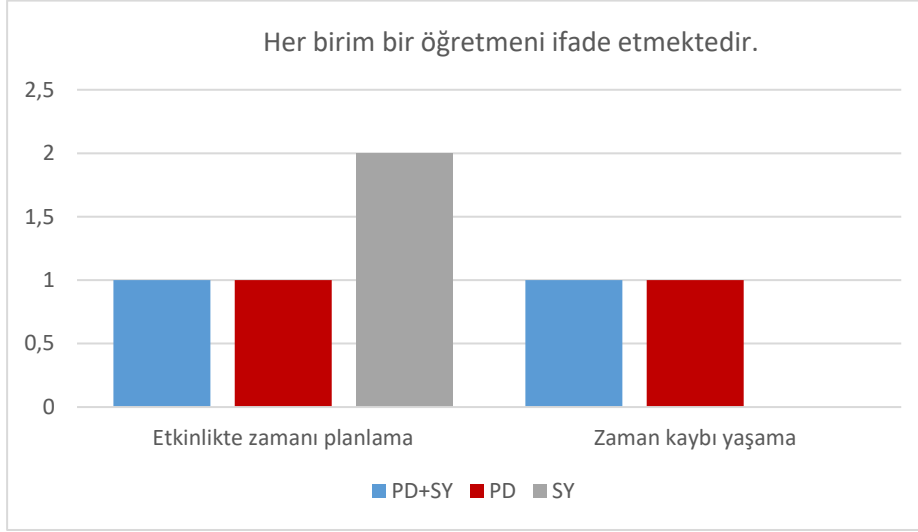
### ***3- USYEP ve pedagojik dokümantasyon uygulamalarının okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta zaman yönetimini sağlamasında etkisi var mıdır?.***

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin zaman yönetimi ile ilgili uygulamaları eğitsel zamanın planlanması-kullanımı, çocukları süreçle ilgili bilgilendirme ve etkinlik sürecinin sürekliliği kategorileri altında karşılaştırılmıştır.

“Eğitsel zamanın planlanması-kullanımı” kategorisinde yer alan “etkinlikte zamanı planlama” alt kategorisinde öğretmenlerin etkinliklerin tahmini sürelerini belirleme, başlama ve bitiş zamanlarını planlama ve sınıftaki rutin etkinliklere göre zamanı nasıl kullanacaklarına ilişkin karar verme durumları, “zaman kaybı yaşama” alt kategorisinde ise etkinlik hazırlıklarının tamamlanmaması, planda yer



etkinliklerin erken bitmesi veya yetişmemesi ve öğretmenin yaşanabilecek zaman sorunları için önlem alabilme durumları incelenmiştir.



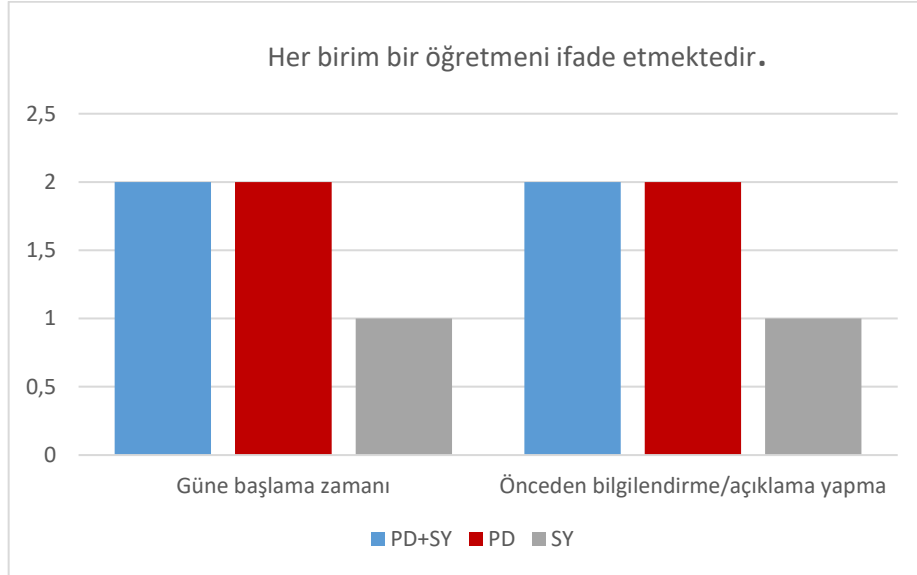
Şekil 23. Çalışma grubunun eğitsel zamanı planlanma ve kullanımlarının karşılaştırılması

“Etkinlikte zamanı planlama” alt kategorisi incelendiğinde öğretmenlerin mutlaka etkinliklerini planladığı fakat zamanlama ile ilgili farklı uygulamalar yaptığı görülmüştür. Öğretmenlerin sınıfta zamanı nasıl kullanacağına karar vermesi ve hedeflerini bu plan dahilinde oluşturmasının etkili sınıf yönetimi adına önemli olduğu düşünülmektedir (Semerci, 2015). Bu görüş doğrultusunda veriler incelendiğinde Gamze-Handan (SY) ve Zeynep (PD) öğretmenlerin her zaman etkinlikleriyle ilgili zaman planlaması yaptığı görülmektedir. Bu öğretmenlerin etkinliklerin tahmini sürelerini belirlediği, başlama ve bitiş zamanlarını planladığı ve sınıftaki rutin etkinliklere göre zamanı böldükleri fark edilmiştir. Bahar (PD+SY) öğretmenin etkinliklerin zamanını belirleyip, süreleri planlamasına rağmen uygulamada sorun yaşadığı, planlanan sürelerin genelde uzadığı görülmüştür. Derya (PD+SY) ve Tülay (PD) öğretmenlerin ise zamanı kullanma ile ilgili planlama yapmadıkları, rutin etkinliklerin başlama-bitirme zamanlarını sık sık değiştirdikleri fark edilmiştir. Çocukların ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak yapılan bir zaman planlamasında etkinlik sürecinin aksama ihtimali daha düşük görülmektedir (Erdoğan, 2001). Bu görüşüle paralel olarak Bahar (PD+SY), Zeynep (PD) ve Gamze-Handan (SY) öğretmenlerin etkinlik zamanlarını çocuk odaklı planladıkları ve genelde etkinlik sürecinde planlamadan kaynaklı problemler yaşamadıkları fark edilmiştir.

“Zaman kaybı yaşama” alt kategorisi incelendiğinde zamanı planlama noktasında dikkatli olan Gamze-Handan (SY) ve Zeynep (PD) öğretmenlerin etkinlik uygulamalarında genelde vakit kaybetmedikleri gözlenmiştir. Öğretmenlerin etkinlikleri ve zamanı çocukların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak planladığı, mutlaka tüm etkinlik materyallerini hazırlayarak sınıfa geldiği fark edilmiştir. Öğretmenlerin planlama yaparken karşılaşılabilecek sorunları tahmin etmesi ve önlem alması, kullanacakları materyalleri önceden hazırlaması sürecin akıcı ilerlemesi için önemli bulunmaktadır (Başar, 2009; Bulut Özsezer, 2016). Bu görüşle paralel olarak Gamze-Handan (SY) ve Zeynep (PD) öğretmenlerin sınıflarında öğretmenden kaynaklı zaman kayıplarının olmadığı, öğretmenin tüm ilgisi çocuklar üzerinde olabildiğinden sınıfa daha hâkim olabildikleri fark edilmiştir. Derya-Bahar (PD+SY) ve Tülay (PD) öğretmenlerin de büyük zaman kayıpları yaşamadıkları, fakat tüm çocukların sürece katılması için etkinlikleri uzatmaları sebebiyle planda yer verdikleri etkinlikleri yetiştirememeleri durumuyla karşılaştıkları görülmüştür. Öğretmenlerin görüşmeler sırasında bu durumdan dolayı zaman yönetiminde iyi olmadıklarını dile getirdiği dikkat çekmiştir. Zamanı en etkili ve verimli şekilde kullanabilme süreci zaman yönetimi olarak tanımlanmaktadır (Selimhocaoglu Şakır, 2017). Bu görüş doğrultusunda Derya-Bahar (PD+SY) ve Tülay (PD) öğretmenlerin etkinlik zamanını çocukların aktif olması ve verimli bir süreç geçirmesi endişesi ile yürüttükleri ve zamanı etkili şekilde kullanmaya çalıştıkları söylenebilir. Pd uygulayan öğretmenlerin etkinlik sürecinde çocukların özgür çalışması ve aktif rol almasına önem vermesi beklenmektedir (Rintakorpi ve Reunamo, 2017). Zaman kullanımı ile ilgili diğer öğretmenlere göre daha negatif bir tablo çizen Derya (PD+SY) ve Tülay (PD) öğretmenlerin PD uygulayan öğretmenler olması ve etkinlik süreçlerini çocukların aktif katılımı ile yürütmeye çalışmalarının zaman planlamasını geri planda tutmalarına neden olduğu düşünülebilir. Derya-Bahar (PD+SY), Zeynep (PD) ve Gamze (SY) öğretmenlerin sınıflarında genellikle tamamen boş vakit olarak adlandırılacak zamanların olmadığı fark edilmiştir. Bu sınıflarda etkinliklerin tam zamanlama ile güne dağıtıldığı veya öğretmenlerin boş kalabilecek anları çeşitli geçiş etkinlikleri ve oyunlar ile doldurduğu görülmüştür. Etkinliklerin zaman kayıpları olmayacak şekilde sürece yayılması ve boş kalması olası zamanların öğretmen tarafından iyi değerlendirilmesi etkili bir zaman yönetimi adına önemli kabul edilmektedir (Aydın, 2009; Çalık, 2012; Erdoğan, 2001). Bu görüşün aksine

Tülay (PD) ve Handan (SY) öğretmenlerin sınıflarında genelde boş vakitlerin sık olduğu ve öğretmenlerin bu vakitleri iyi değerlendirebilme adına çok çaba sarf etmediği görülmüştür. Bu öğretmenlerin çocukların boş kaldıkları bu vakitlerde çocuklara sık sık uyarıda bulunmak zorunda kaldığı ve sınıfta karmaşa olmasının önüne geçemediği fark edilmiştir.

“Çocukları süreçle ilgili bilgilendirme” kategorisinde yer alan “güne başlama zamanı” alt kategorisinde öğretmenlerin güne başlama zamanında çocuklar ile etkileşim kurarak gün içinde yürütülen süreçle ilgili bilgi verme, çocukların sürece ilişkin motivasyonlarını ve önerilerini değerlendirmeye alma durumları, “önceden bilgilendirme/açıklama yapma” alt kategorisinde ise öğretmenlerin etkinlikler öncesinde çocuklara net ve anlaşılır açıklamalar yapma, etkinlik aşamalarına ve her etkinliğin süresine ilişkin bilgi verme durumları incelenmiştir.

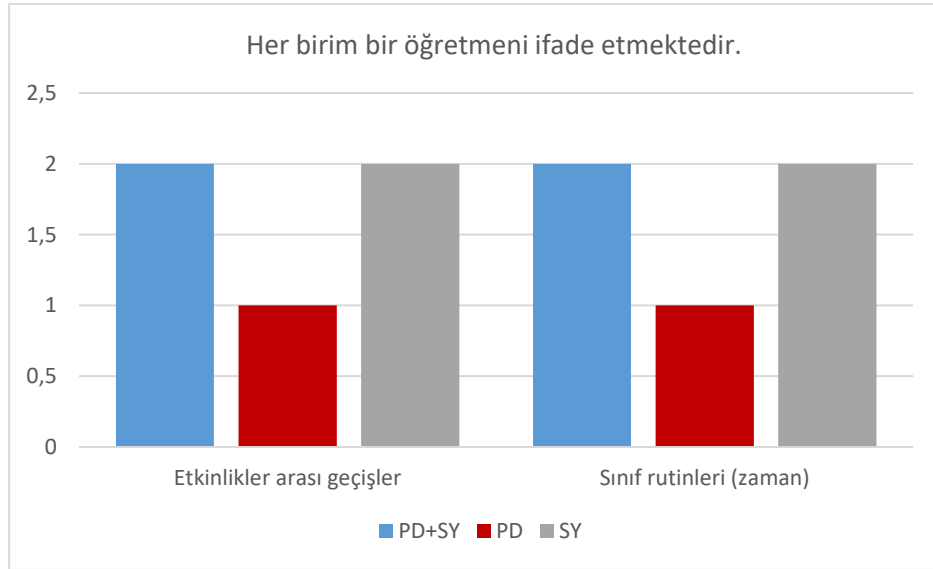


Şekil 24. Çalışma grubunun çocukları süreçle ilgili bilgilendirme uygulamalarının karşılaştırılması

“Güne başlama zamanı” alt kategorisi incelendiğinde Handan (SY) öğretmen dışında tüm öğretmenlerin güne başlama zamanı yapmaya çalıştığı görülmüştür. Güne başlama zamanının etkin bir şekilde uygulanması ve çocukları süreçle ilgili bilgilendirmenin gün içindeki katılımı ve uyumu olumlu etkileyeceğini ortaya koyan çalışmalar da bu durumu desteklemektedir (Özkılıç, 2001). Güne başlama zamanı yaparak tüm günü çocuklar ile planlamaya çalışan öğretmenlerin, gün içinde de bu planlamayı hatırlatarak çocukları kolayca yönlendirebildiği fark edilmiştir.

“Önceden bilgilendirme/açıklama yapma” alt kategorisi incelendiğinde Handan (SY) öğretmen dışında tüm öğretmenlerin sık sık yapılması planlanan aktivitelerle ve etkinlik süreleri ile ilgili çocuklara bilgi verdiği fark edilmiştir. Çocukların aktif katılımında ve motivasyonlarında sürece dair bilgi sahibi olmanın önemli etkisi olduğu bilinmektedir (Özkılıç, 2001). Bu doğrultuda Derya-Bahar (PD+SY), Zeynep (PD) ve Gamze (SY) öğretmenlerin sınıflarında, etkinlik sürecinde ve günlük rutinde neler olacağı hakkında fikir sahibi olan çocukların etkinlikleri daha uyumlu bir şekilde takip edebildiği, öğretmenin bilgisini verdiği etkinlikleri heyecanla bekleyebildiği gözlenmiştir.

“Etkinlik sürecinin sürekliliği” kategorisinde yer alan “etkinlikler arası geçişler” alt kategorisinde öğretmenlerin farklı etkinlikler arasında kesintiler olmadan akıcı bir şekilde yürütülmesine yönelik uygulamaları, parmak oyunları, şarkılar ve şiirler ile çocukların ilgisini çekecek geçişler yapabilme durumları ,“sınıf rutinleri (zaman)” alt kategorisinde ise öğretmenlerin gün içinde etkinliklerin kesintiye uğramaması, hazırlık ve geçiş süreçlerinde sorun yaşanmaması adına sıraya girme, nöbetçi seçme veya belli bir düzende oturma gibi uygulamalar kullanma durumları incelenmiştir.



Şekil 25. Çalışma grubunun etkinlik süreçlerini akıcı şekilde yürütme uygulamalarının karşılaştırılması

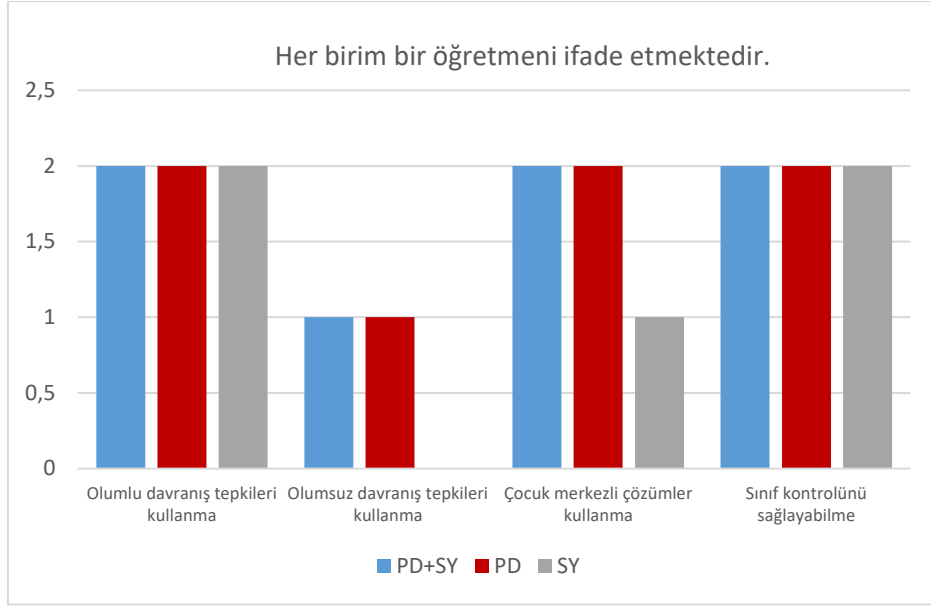
“Etkinlikler arası geçişler” alt kategorisi incelendiğinde Tülay (PD) öğretmen dışında tüm öğretmenlerin etkinlikler arasında parmak oyunları, şarkılar ve tekerlemeler gibi geçiş uygulamalarını sıkça kullandığı fark edilmiştir.

Öğretmenlerin bu uygulamaları kullanarak daha akıcı ve sorunsuz bir eğitim süreci yürütebildikleri ve tüm çocukları süreçte aktif tutabildikleri fark edilmiştir. Öğretmenlerin etkinlik geçişlerinde sınıftaki tüm değişkenleri iyi yönetmesi, geçişlerde çocukların dikkatini aktif tutabilmesi etkin bir sınıf yönetimi süreci için önemli bulunmaktadır (Çelik, 2008).

“Sınıf rutinleri (zaman)” alt kategorisi incelendiğinde Tülay (PD) öğretmen dışında tüm öğretmenlerin yemek saatlerinin belli olması, sınıftan çıkarken sıra olma, oturma düzeninin belli olması gibi sınıf rutinleri olduğu görülmüştür. Sınıfta belli rutinlerin olması ve çocukların bilindik bir çerçevede hareket etmesinin, öğretmenin sık sık yönlendirmeler ve uyarılar ile vakit kaybetmesinin önüne geçeceği düşünülmektedir. Belli rutinlerin olması ve düzenin oturmuş olmasının etkinlik sürecinin akıcı bir şekilde ilerlemesini kolaylaştıracağına inanılmaktadır (Leinhardt vd., 1987). Çalışma grubuna bakıldığında öğretmenlerin bu rutinleri zamanı bölmek ve etkinliklere gün içinde uygun zamanlarda uygulamak için sıkça kullandığı ve olumlu sonuçlar aldığı fark edilmiştir.

**4- USYEP ve pedagojik dokümantasyon uygulamalarının okul öncesi öğretmenlerinin davranış yönetimi becerileri üzerinde etkisi var mıdır?.** Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin davranış yönetimine yönelik uygulamaları disiplin, kurallar ve rutinler kategorileri altında karşılaştırılmıştır.

“Disiplin” kategorisinde yer alan “Olumlu davranış tepkileri kullanma” alt kategorisinde öğretmenlerin çocukla göz teması kurma ve konuşma, gözlem yapma ve ben dili kullanma durumları, “olumsuz davranış tepkileri kullanma” alt kategorisinde ise öğretmenlerin çocuklara bağırma, hakaret etme, küçümseme veya tehdit etme tepkilerini, maddi ödülleri ve sert cezaları kullanma durumları incelenmiştir. “Çocuk merkezli çözümler kullanma” alt kategorisinde öğretmenlerin çocuğu tanıma ve problem çözme sürecine dahil etme uygulamaları, çocukların çözüme kendilerinin ulaşabilmesini destekleme durumları, “sınıf kontrolünü sağlayabilme” alt kategorisinde ise öğretmenlerin sınıfta karmaşa ortamı olmasını önleyebilmesi ve sınıf kontrolünü sağlayabilme adına farklı stratejiler kullanabilme durumları incelenmiştir.



Şekil 26. Çalışma grubunun disiplin uygulamalarının karşılaştırılması

“Olumlu davranış tepkileri kullanma” alt kategorisi incelendiğinde Tülay (PD) ve Handan (SY) öğretmen dışındaki tüm öğretmenlerin göz teması kurma, gözlem yapma, ben dili kullanma ve çocukla konuşma gibi olumlu tepkileri sıklıkla kullandığı görülmüştür. Öğretmenlerin olumlu yönetim stratejileri belirlemesi ve çocuk davranışlarına verdikleri olumlu tepkilerin çocukların problem davranışlarının azaltılmasında ve sınıftaki iletişim ortamının desteklenmesinde etkili olduğu düşünülmektedir (Şahin, 2013; Gülay Ogelman ve Ersan, 2014; Yağan Güder vd., 2018). Öğretmenlerin olumlu tepkilerinin öğretmen-çocuk etkileşimine katkısı olduğu ve çocukların olumlu tepki aldıkları davranışları çok sık tekrar etmediği fark edilmiştir. Tülay (PD) ve Handan (SY) öğretmenlerin olumlu tepkileri çok sık kullanmadığı, yalnızca ben dili kullanmayı ve çocuklar ile konuşmayı tercih ettikleri gözlenmiştir.

“Olumsuz davranış tepkileri kullanma” alt kategorisi incelendiğinde Zeynep (PD) ve Gamze-Handan (SY) öğretmenlerin sınıflarında hiçbir zaman bağırma, hakaret etme, küçümseme veya tehdit etme gibi olumsuz tepkileri kullanmadığı görülmüştür. Bahar-Derya (PD+SY) öğretmenlerin ise yalnızca çocukları tehlikeye düşürecek bir durum varsa yüksek ses kullanmayı tercih ettiği fakat farklı olumsuz tepkileri kullanmadıkları fark edilmiştir. Öğretmenlerin etkinlikler esnasında veya bir problem davranışla karşılaşıldığında verdiği tepkilerin çocuklar için örnek teşkil ettiği ve olumsuz tepkilerin öğretmen-çocuk etkileşimini ve sınıftaki olumlu iklimi bozduğu düşünülmektedir (Yağan Güder, Alabay ve Güner, 2018). Tülay (PD)

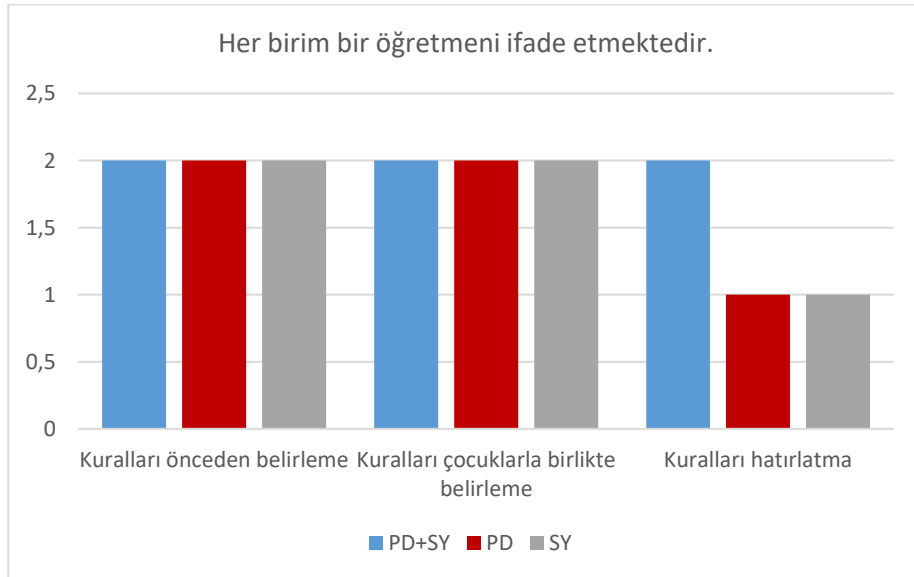
öğretmenin genelde olumsuz tepkiler kullanmadığı fakat bir çocuğa tüm sınıftan farklı olarak baskı kurduğu, zaman zaman küçümseyici davrandığı ve sık sık sesini yükselterek tepki verdiği dikkat çekmiştir. Tülay (PD) öğretmenin bu çocuğun tüm davranışlarına sertçe müdahale etmesi ve tepkisel davranması nedeniyle çocuğun sık sık problem davranışlar ile dikkat çektiği fark edilmiştir. Tülay (PD) öğretmenin bu çocuğun davranışlarının öğretmen kaynaklı olarak arttığını fark etmediği ve bu çocuğu duygusal olarak anlayamadığı gözlenmiştir. Alanda yapılan çalışmalarda bu gözlemi destekleyecek şekilde çocukların problem davranışlarına olumsuz tepkiler, hakaret ve şiddet ile müdahale edilmesinin problem davranışların artmasına neden olabileceği vurgulanmıştır (Özgün, 2008; Gülay Ogelman ve Ersan, 2014; Gangal ve Öztürk, 2019). Çocuklarla iletişim kurma, kendini doğru ifade etme ve çocukları dinleme noktalarında çok hassas olan Tülay (PD) öğretmenin bu çocuğa gösterdiği olumsuz davranışlar oldukça dikkat çekicidir ve zaman zaman etkinlikler esnasında diğer çocuklarında gerginlik yaşamasına neden olabilmektedir. Öğretmenlerin tamamının sert ve aşağılayıcı cezalara karşı olduğu, sınıflarında kullandıkları en sert tepkinin çocuğu bir müddet etkinlikten mahrum bırakmak olduğu fark edilmiştir. Sıkça ödül-ceza kullanımının çocukla öğretmen arasındaki ilişkiyi olumsuz etkileyebileceği, çocuğun içsel motivasyon geliştirmesini ve öz-denetim sağlamasını önleyebileceği düşünülmektedir (Şahin Sak vd., 2016). Bu düşünceye paralel olarak maddi ödül kullanımına ilişkin hiçbir uygulama görülmezken Zeynep (PD) öğretmen görüşmelerde önceden sık sık maddi ödül kullandığını fakat son yıllarda çocuklara fayda sağlamadığını düşündüğü için kullanmayı bıraktığını belirtmiştir.

“Çocuk merkezli çözümler kullanma” alt kategorisi incelendiğinde Handan (SY) öğretmen dışında tüm öğretmenlerin çocuk merkezli çözümler kullanmayı tercih ettiği görülmüştür. Problem davranışlar için çözüm üretilirken çocuk odaklı olma ve çocuğu çözüm sürecine dahil etme uygulamalarının sorunu ortadan kaldırmada ve eğitim etkinliklerinde öğretmene fayda sağlayacağı düşünülmektedir (Garrett, 2008). Çocuk merkezli çözüm yollarını tercih eden öğretmenlerin, kalıcı çözümlere ulaşabildiği ve çok zaman kaybetmediği fark edilmiştir. Davranış yönetimi sürecinde çocuğa odaklanan ve kendi kendini yönetme fırsatı veren öğretmenlerin, daha sakin ve huzurlu eğitim ortamları oluşturabildikleri, eğitim sürecinde çocuklara sık sık müdahale etme ihtiyacı duymadıkları belirtilmiştir

(Pereira ve Smith-Adcock, 2011). Çocuk merkezli uygulamaları çok tercih etmeyen ve daha geleneksel ve öğretmen merkezli çözüm yollarını kullanan Handan (SY) öğretmenin bu durumun aksine sık sık çocuklara müdahale etmek zorunda kaldığı ve öğretmen-çocuk arasında anlık gerilimlerin olabildiği görülmüştür.

“Sınıf kontrolünü sağlayabilme” alt kategorisi incelendiğinde çalışma grubundaki tüm öğretmenlerin farklı uygulamalar kullanarak sınıf kontrolünü sağlayabildiği, genellikle hiçbir sınıfta karmaşa ortamı olmadığı görülmüştür. Eğitim sürecinde öğretmenin sınıf kontrolünü sağlayabilmesi ve eğitim etkinliklerinin davranış problemleri ile bölünmeden yürütülebilmesi genel bir sınıf disiplini sağlama adına önemli kabul edilmektedir. Öğretmenlerin sınıfın kontrolünü sağlayabilme adına farklı stratejiler ve yöntemler kullanabilmesi, sınıfta karmaşa olmasını önleyebilmesi beklenmektedir (Pereira ve Smith-Adcock,2011).

“Kurallar” kategorisinde yer alan “kuralları önceden belirleme” alt kategorisinde öğretmenlerin sene başında sınıf kurallarını belirleme ve çocuklar ile paylaşma durumları, “kuralları çocuklarla birlikte belirleme” alt kategorisinde öğretmenlerin kuralların oluşturulması sürecine çocukları dahil etme ve çocukların fikirlerine önem verme durumları, “kuralları hatırlatma” alt kategorisinde ise öğretmenlerin kuralların sorunsuzca uygulanabilmesi adına kullandığı uyarılar, hatırlatıcılar incelenmiştir.



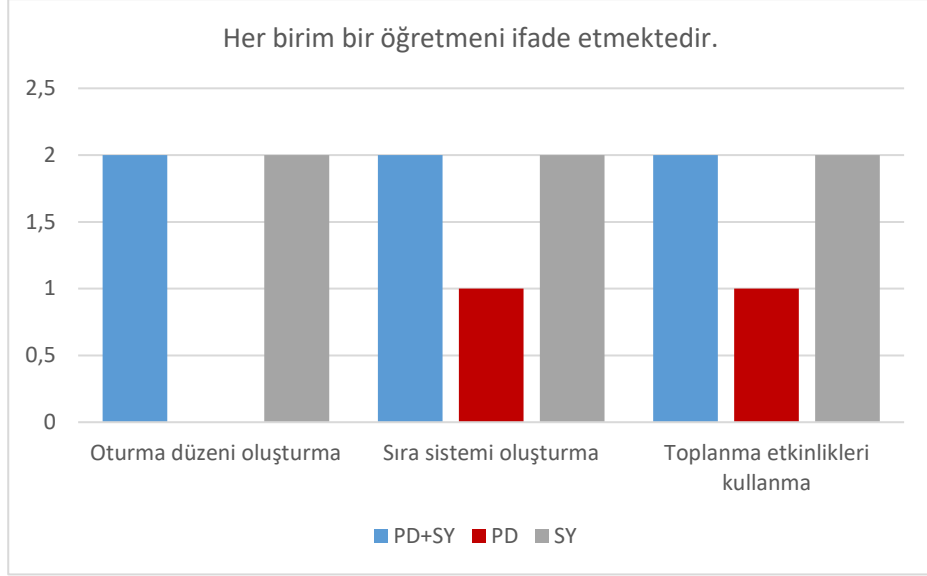
Şekil 27. Çalışma grubunun kurallara ilişkin uygulamalarının karşılaştırılması



“Kuralları önceden belirleme” ve “kuralları çocuklarla birlikte belirleme” alt kategorileri incelendiğinde çalışma grubundaki tüm öğretmenlerin kuralları önceden belirlemeye önem verdiği ve kuralları belirleme sürecine çocukları dahil ettiği fark edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf kurallarını önceden, planlı bir şekilde oluşturmasının çocukları güvende hissettirdiği ve öğretmen denetimine daha az ihtiyaç duymalarını sağladığı düşünülmektedir (İflazoğlu Saban, 2008; Ocak Karabay ve Şahin Ası, 2015). Ayrıca öğretmenlerin kuralları oluşturma sürecine çocukları da dahil ederek kuralların anlaşılabilirliğini ve kalıcılığını artırabileceği vurgulanmaktadır (Çelik, 2008; Günay, 2005). Kuralların bilinmesinin sınıfta karmaşayı ve problem durumlarının sebep olduğu zaman kayıplarını önlediği kabul edilmektedir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin sınıfında da genelde karmaşa ortamı olmaması ve öğretmenin basit kural hatırlatmaları ile problem davranışları önleyebilmesinin bu görüşle paralel olarak sınıf kurallarının önceden bilinmesi ile sağlanabildiği düşünülmektedir.

“Kuralları hatırlatma” alt kategorisi incelendiğinde Bahar-Derya (PD+SY) öğretmenlerin sık sık kural hatırlatmayı kullandığı, diğer öğretmenlerin ise yalnızca sorun olabilecek bir durum olduğunda kural hatırlaması yaptığı fark edilmiştir. Öğretmenlerin sınıfta düzeni sağlama adına kısa uyarılarda bulunması ve kuralları hatırlatmasının çoğu zaman çocukların dikkatini toplamasına ve olumsuz davranıştan uzaklaşmasına destek sağladığı kabul edilmektedir (Demir, 2003; Günay, 2005). Öğretmenlerin kısa uyarıları ile dönem başında oluşturulan kuralların sorunsuzca uygulanabildiği, Zeynep (PD) ve Gamze (SY) öğretmenlerin anlık kural hatırlatmaları ile sınıfta karmaşa olmasını genellikle önleyebildiği görülmüştür.

“Rutinler” kategorisinde yer alan “oturma düzeni oluşturma” alt kategorisinde öğretmenlerin güne başlama, günü değerlendirme zamanlarında, etkinlik sırasında ve yemek saatinde çocukları belli bir düzende oturma planlaması yapma durumları, “sıra sistemi oluşturma” alt kategorisinde öğretmenin sınıf dışına çıkılan etkinlikler için belli bir sınıf sırası oluşturma ve nöbetçi öğrenci seçme durumları, “toplanma etkinlikleri kullanma” alt kategorisinde ise öğretmenin oyun ve etkinlik saatleri sonrasında materyallerin, oyuncakların vakit kaybı olmadan belli bir düzende toplanabilmesi adına kullandığı müzik açma, sayısmaca ve yarışma yapma uygulamaları incelenmiştir.



Şekil 28. Çalışma grubunun sınıf rutinlerine ilişkin uygulamalarının karşılaştırılması

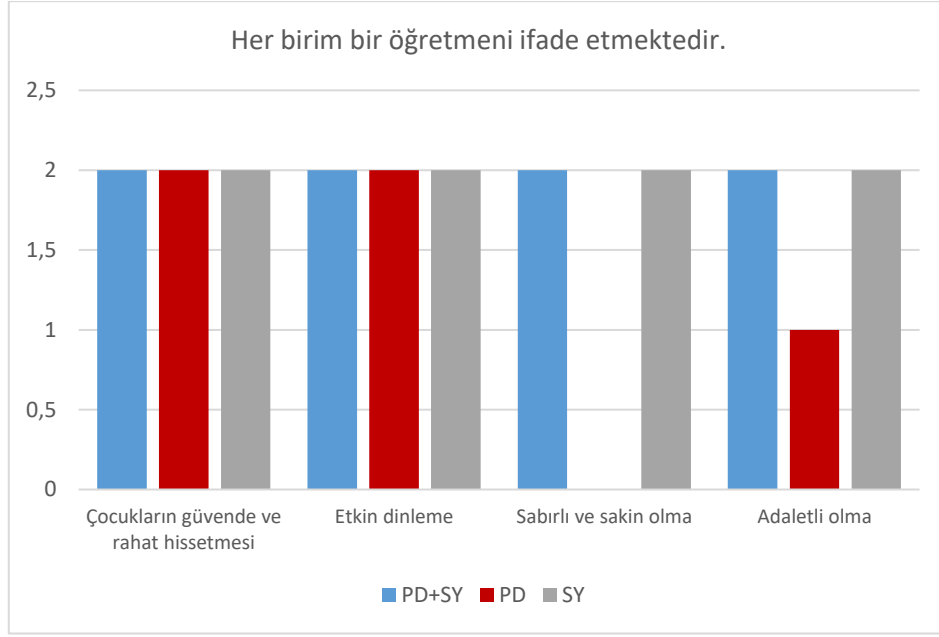
“Oturma düzeni oluşturma” alt kategorisi incelendiğinde Zeynep (PD) ve Tülay (PD) öğretmenler dışında tüm öğretmenlerin güne başlama, günü değerlendirme zamanlarında, etkinler sırasında ve yemek saatinde çocuklar için bir oturma düzeni belirlediği görülmüştür. Belli sınıf rutinleri ve düzenlemeleri kullanılmasının çocukların eğitim sürecine katılımını ve problem davranışların yönetim sürecini olumlu etkilediği düşünülmektedir (Evertson ve Smithey, 2000). Bu görüşle paralel olarak öğretmenlerin bu uygulamalarının çocukların etkinliklere katılımı desteklediği ve süreçte yaşanabilecek sorunları önleme imkânı sağladığı görülmüştür.

“Sıra sistemi oluşturma”, “toplanma etkinlikleri kullanma” alt kategorileri incelendiğinde Tülay (PD) öğretmen dışında tüm öğretmenlerin sıraya girme ve sınıf toplamaya ilişkin mutlaka belli bir düzeni kullandığı ve çocukların bu rutine adapte olduğu görülmüştür. Etkinlikler arası geçişlerde ortaya çıkabilecek karmaşa ve problem durumlarının okul başladığı andan itibaren kullanılan sınıf rutinleri ile en aza indirilebileceği ve rutinlerin öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarını destekleyici olduğu belirtilmektedir (Leinhardt vd.,1987). Bu çalışma ile paralel olarak öğretmenlerin sınıf toplama ve sınıftan çıkarken sıraya girmeye ilişkin oluşturdukları rutinlerin özellikle etkinlikler arası geçişlerde öğretmenin iş yükünü azalttığı, çocukların herhangi bir uyarıya gerek kalmadan uygulamaya geçtiği fark edilmiştir. Tülay (PD) öğretmen sınıf rutinleri kullanmamakta ve belli rutinler ile hareket etmeye karşı olduğunu belirtmektedir. Tülay (PD) öğretmenin sınıfında

etkinlik geçişleri ve yeni etkinlik için hazırlık sürecinde öğretmenlerin sık sık yönlendirme yapma ve müdahale etme ihtiyacı hissettiği fark edilmiştir. Sınıf rutinleri kullanan öğretmenlerin sınıflarında çocukların yetişkin desteğine ihtiyaç duymadan günlük yaşamlarında kullanabilecekleri sıraya girme, arkadaşına saygı duyma ve içinde bulunduğu ortamı düzenleyip hazırlık yapma gibi becerileri geliştirdikleri düşünülmektedir. Rawlings Lester vd. (2017), çalışmalarında bu düşünceyi destekleyen, rutinlerin etkili bir sınıf yönetimi için temel oluşturduğu ve çocuklara doğru alışkanlıklar kazandırabilmek için önemli bir destekleyici olduğu fikrini savunmaktadırlar.

**5- USYEP ve pedagojik dokümantasyon uygulamalarının okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta olumlu iletişim ortamı oluşturmada etkisi var mıdır?** Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin sınıfta olumlu iletişim ortamı oluşturmaya yönelik uygulamaları öğretmen-çocuk iletişimi, olumlu sınıf iklimi oluşturma ve çocuklar arası iletişim kategorileri altında karşılaştırılmıştır.

“Öğretmen-çocuk iletişimi” kategorisinde yer alan “çocukların güvende ve rahat hissetmesi” alt kategorisinde öğretmenlerin çocukların güvende hissettiği, özgür hareket edebildiği ve rahatça fikirlerini ifade ettiği bir sınıf ortamı oluşturma durumu, “etkin dinleme” alt kategorisinde ise öğretmenin çocukların fikirlerini dinlemesi, anlamaya çalışması, duygularının farkında olması, dinleme sürecinde çocuğa odaklanması durumları incelenmiştir. “Sabırlı ve sakin olma” alt kategorisinde öğretmenlerin sınıfta karşılaşılan her türlü durumda sakin kalabilme ve çocuklara karşı sabırla davranmaya çalışma durumları, “adaletli olma” alt kategorisinde ise öğretmenin tüm çocuklara karşı eşit davranma, etkinlik içinde ve davranışlara müdahale sürecinde ayırım yapmadan demokratik davranabilme durumları incelenmiştir.



**Şekil 29.** Çalışma grubunun öğretmen-çocuk iletişimi uygulamalarının karşılaştırılması

“Çocukların güvende ve rahat hissetmesi” alt kategorisi incelendiğinde çalışma grubundaki tüm öğretmenlerin çocuklara kendilerini güvende hissedebilecekleri bir ortam sunduğu, çocukların sınıfta özgür ve rahatça fikirlerini ifade edip, etkinliklere katılım sağlayabildiği görülmüştür. Sınıflarda etkili öğretmen-çocuk iletişiminin öğretmenin işini kolaylaştıracağı, uygulamalar öncesi birçok problemi önleyeceği düşünülmektedir (Emmer ve Stough, 2001). Öğretmenlerin çocuklarla ilişkilerinde destekleyici olduğu, çocukları tehdit, korkutma gibi unsurlar ile yıpratmadıkları fark edilmiştir. Sınıf ortamındaki bu güven duygusunun genelde öğretmenlerin uygulamalarına olumlu yansıdığı, etkinlik süreçlerine etkin katılımı desteklediği dikkat çekmiştir. Özellikle PD uygulamaları yapan öğretmenlerin çocuklar ile kurdukları olumlu iletişim sonucu çocukların fikirlerini belirtmeye, kendilerini açık bir şekilde ifade etmeye daha yakın oldukları fark edilmiştir. PD eğitimi alan öğretmenlerin, Reggio Emilia felsefesi doğrultusunda çocuklara kendilerini farklı şekillerde ifade etme fırsatı sunma ve özgür çalışma alanları sağlamaya yönelik uygulamaları olduğu görülmüştür. Bu uygulamaların öğretmenle çocuk arasındaki etkileşimi artırarak sınıf yönetimini kolaylaştırdığı düşünülebilir.

“Etkin dinleme” alt kategorisi incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun çocukları dinleme ve anlamaya çalışma noktasında hassas olduğu

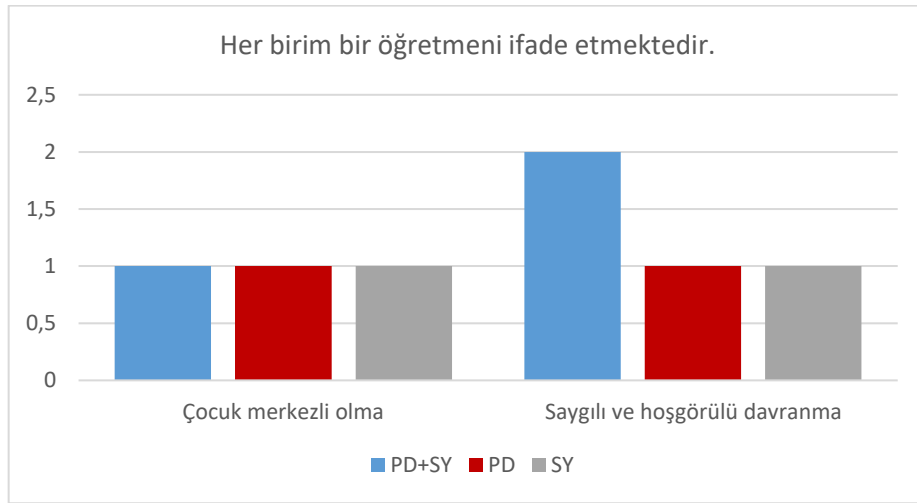
fark edilmiştir. Öğretmenin etkin dinleme gerçekleştirmesinin çocukların hislerini anlama, duygularını fark etme ve içinde bulunulan durumla ilgili daha ayrıntılı bilgi sahibi olmasını desteklediği düşünülmektedir (Emmer ve Stough, 2001). Çalışma grubundaki Tülay (PD) öğretmen dışında tüm öğretmenlerin çocuklar konuşurken başka bir işle ilgilenmeden onları dinlediği ve isteklerine uygun geri dönütler verdiği fark edilmiştir. Tülay (PD) öğretmenin ise çocukları dinlerken odaklanmadığı, çoğu zaman geçiştirebildiği ve konuşmanın içeriğini çok dikkate almadığı dikkat çekmiştir. Bu nedenle zaman zaman çocukların ihtiyaçlarını gözden kaçırabilen Tülay (PD) öğretmenin, etkinlikleri yürütme sürecinde sorunlar yaşayabildiği gözlenmiştir.

“Sabırlı ve sakin olma” alt kategorisi incelendiğinde Zeynep-Tülay (PD) öğretmenler dışında tüm öğretmenlerin her türlü olay karşısında sakin kalmayı başardığı ve çocukların çoğu davranışına sabırla çözüm bulmaya çalıştığı gözlenmiştir. Öğretmenlerin sakin ve sabırlı davranmasının çoğu zaman problem davranışlara müdahale süreçlerini olumlu etkilediği düşünülmektedir (Öztürk ve Gangal, 2016). Oluşan olumsuzluklar karşısında tepkisel davranmayıp, sabırla yaklaşan öğretmenlerinde bu doğrultuda problem davranışlara daha etkin çözümler üretebildiği fark edilmiştir. Zeynep-Tülay (PD) öğretmenlerin genelde sakin oldukları fakat sınıf düzeninin bozulması ve çocukların problem davranışlarının artması durumunda zaman zaman sabırsız davranabildikleri görülmüştür. Öğretmenlerin sakin kalamadığı anlarda çocuklar ile ilgili çoğu ipucunu kaçırdığı ve genelde sorun durumu tamamen ortadan kaldırmaktan uzaklaştıkları fark edilmiştir. PD uygulamaları yapan öğretmenlerin, çocukları esnek bırakabilen, sabırla süreci takip eden ve çocukların farklı fikirlerine karşı tepkisel olmayan kişiler olması beklenirken çalışma grubunda ortaya çıkan bu durum dikkat çekici olmuştur. Zeynep-Tülay (PD) öğretmenlerin sınıflarının grup içindeki en olumsuz fiziksel şartlara sahip olması, çocuk grubunun kalabalık olması ve yapılan etkinliği eksiksiz ve mükemmel yapma endişelerinin bu durumu ortaya çıkardığı düşünülmektedir.

“Adaletli olma” alt kategorisi incelendiğinde Tülay (PD) öğretmen dışında tüm öğretmenlerin çocuklara karşı eşit olduğu, etkinlik içinde ve davranışlarına müdahalede aralarında ayırım yapmadığı gözlenmiştir. Etkili bir sınıf yönetimi için öğretmenin tüm çocuklar ile iletişimde denge olması gerektiği ve adaletli

davranmaktan uzaklaşmaması gerektiği düşünülmektedir. Öğretmenin dikkat çeken ayrımcı tavırları ve uygulamalarının öğretmen-çocuk ilişkisini zedeleyebileceği ve öğretmenin güvenilirliğini azaltabileceği vurgulanmaktadır (İflazoğlu Saban, 2008; Toran, 2019). Tülay (PD) öğretmenin bu çalışmada ifade edilenle paralel olarak sınıfta bir çocuğa dikkat çekici bir şekilde farklı davranarak ve her hareketinde tepki göstererek, çocuğu kendinden uzaklaştırdığı gözlenmiştir. Öğretmenin tüm çocuklara gösterdiği sabrı bu çocuğa göstermediği ve sık sık çocuğa olumsuz tepkilerde bulunduğu görülmüştür. Öğretmenin çocuğun ailesi ile ilgili çok tepkisel olduğu görülmüştür ve bu davranışının çocuğun ailesi ile dönem başında yaşadığı bir tartışmadan kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

“Olumlu sınıf iklimi oluşturma” kategorisinde yer alan “çocuk merkezli olma” alt kategorisinde öğretmenlerin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını ön planda tutma, öğretmen merkezli planlama ve yöntemleri tercih etmeme durumları, “saygılı ve hoşgörülü davranma” alt kategorisinde ise öğretmenlerin çocukların hislerini ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurma, çocuklara saygılı ve hoşgörülü yaklaşma, empatik bir anlayışa sahip olma durumları incelenmiştir.



Şekil 30. Çalışma grubunun olumlu sınıf iklimi oluşturma uygulamalarının karşılaştırılması

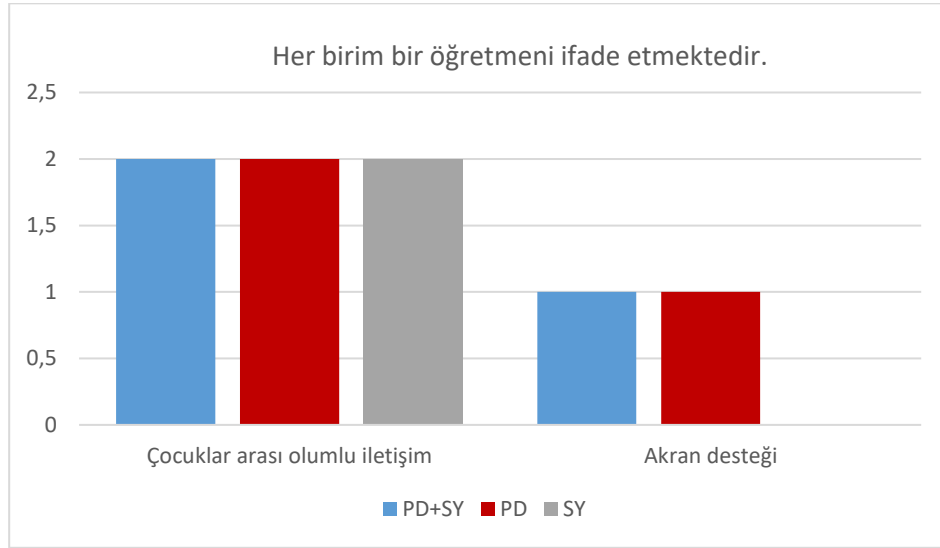
“Çocuk merkezli olma” alt kategorisi incelendiğinde Derya (PD+SY), Zeynep (PD) ve Gamze (SY) öğretmenlerin gün içinde çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını ön planda tuttuğu, öğretmen merkezli bir etkileşimden uzak durduğu fark edilmiştir. Çocuk merkezli planlamalar yapılan ve iletişimde çocuk odaklı olunan bir sınıfta eğitim etkinliklerinin çok daha etkili olacağı düşünülmektedir (Emmer ve Stough,

2001). Planlamalarını ve uygulamalarını çocuk odaklı yapan bu öğretmenlerin çocuk davranışlarının yönetilmesi, etkinliklerin yürütülmesi gibi konularda daha avantajlı olduğu ve çocuklar ile öğretmen arasında uyumlu bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Bahar (PD+SY), Tülay (PD) ve Handan (SY) öğretmenlerin çocuk merkezli olmaya çalıştıkları fakat etkinlik sürecinin verimsiz geçmesi, hedeflenen kazanımların elde edilememesi endişeleri ile çoğu zaman öğretmen merkezlilikten kopamadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin uygulamalar sırasında temel odak noktalarının çocuklar olması gerektiği düşünülmekte ve pedagojik dokümantasyon yaparken de çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının, etkileşimlerinin ön planda olması vurgulanmaktadır (Knauf, 2020). Bu doğrultuda PD eğitimi alan öğretmenlerin çocuk merkezli olma noktasında daha olumlu örnekler göstermesi beklenirken, çalışma grubundaki öğretmenlerin bunun tersi bir izlenim verdiği görülmüştür. Çağdaş eğitim sistemlerinde çocuk merkezli düşünebilen ve uygulama yapabilen öğretmenlerin yeniliğe açık ve çocukla birlikte öğrenmeye hazır kişiler olması beklenmektedir (Ekici, 2015). Bu doğrultuda genelde daha geleneksel anlayışa sahip bu öğretmenlerin iletişimde çocuk merkezli olamamalarında kişisel ve mesleki yatkınlıklarının çok etkili olduğu düşünülmektedir.

“Saygılı ve hoşgörülü davranma” alt kategorisi incelendiğinde Tülay (PD) ve Handan (SY) öğretmenlerin dikkat çekici bir şekilde empatik anlayıştan yoksun olduğu, genellikle çocuklara hoşgörülü yaklaşmadıkları fark edilmiştir. Öğretmenlerin iletişim sürecinde empatik eğilimlere sahip olmasının eğitim hedeflerine ulaşmada ve çocuklarla etkileşimlerinde destekleyici olacağına inanılmaktadır (Kesicioğlu ve Güven, 2014). Tülay (PD) ve Handan (SY) öğretmenlerin çocuklarla iletişimde ve eğitim planlamasında çocuk odaklı olmaktan uzak, çocukların hislerini ve ilgilerini dikkate almayarak hareket ettikleri gözlenmiştir. Öğretmenlerin empati kuramamasının yalnızca çocuklarla iletişim sürecini değil eğitim planlamalarını ve mesleki uygulamalarını da olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir (Kesicioğlu ve Güven, 2014). Bu fikrin Tülay (PD) ve Handan (SY) öğretmenlerin çocuklara çok yakın ilişki kuramaması, etkinlik sürecinde çocukların ihtiyaçlarını fark edememesi ve bu ihtiyaçları uygun şekilde destekleyememesi durumlarını açıkladığı düşünülmektedir. Çalışma grubundaki diğer tüm öğretmenlerin çocukları anlama konusunda hassas davrandığı, empatik bir anlayışla tüm planlama ve uygulamalarını yürüttükleri gözlenmiştir. Bu

sınıflarda çocukların öğretmen açısından kendilerini daha rahat hissettiği, duygularının anlaşıldığını hissettiklerinde sınıfta daha aktif rol alabildikleri fark edilmiştir. Öğretmenlerin aldıkları SY ve PD eğitimlerinden bağımsız olarak, kişisel fikirleri ve öğretmenlik anlayışlarının bu durumu ortaya çıkardığı düşünülmektedir.

“Çocuklar arası iletişim” kategorisinde yer alan “çocuklar arası olumlu iletişim” alt kategorisinde çocuklar arasında olumlu ilişkiler olma, çocukların akranlarına karşı küçümseyici veya şiddet içerikli tavırları olmaması durumları, “akran desteği” alt kategorisinde ise çocukların sosyal etkileşim ve etkinlik sürecinde, oyunlarda birbirini destekleyici davranma ve yardım etme durumları incelenmiştir.



Şekil 31. Çalışma grubunun sınıflarındaki çocuklar arası iletişimin karşılaştırılması

“Çocuklar arası olumlu iletişim” alt kategorisi incelendiğinde çalışma grubundaki tüm öğretmenlerin sınıflarında çocuklar arasında olumlu ilişkiler olduğu, çocukların akranlarına karşı küçümseyici veya şiddet içerikli tavırları olmadığı gözlenmiştir. Çocukların ayrımcı gruplaşmalar oluşturmadığı ve genelde tüm çocukların iyi anlaştığı fark edilen sınıflarda öğretmenlerin çocuk ilişkilerini düzenlemek için ekstra vakit harcamadığı ve çocuklar arasındaki problemlerden kaynaklı büyük kesintilerin yaşanmadığı görülmüştür. Çocuklar arasında problemlerin olmadığı, destekleyici ve etkileşimli bir sınıf ortamında öğretmenin sınıf yönetimi uygulamalarının kolaylaşacağına inanılmaktadır (Ünlü ve Tunç Pekkan, 2019). Çalışma grubundaki tüm öğretmenlerin sınıflarında bu doğrultuda çocuklar arası ilişkilerden kaynaklanan bir yönetim sorunuyla karşılaşılmamıştır.

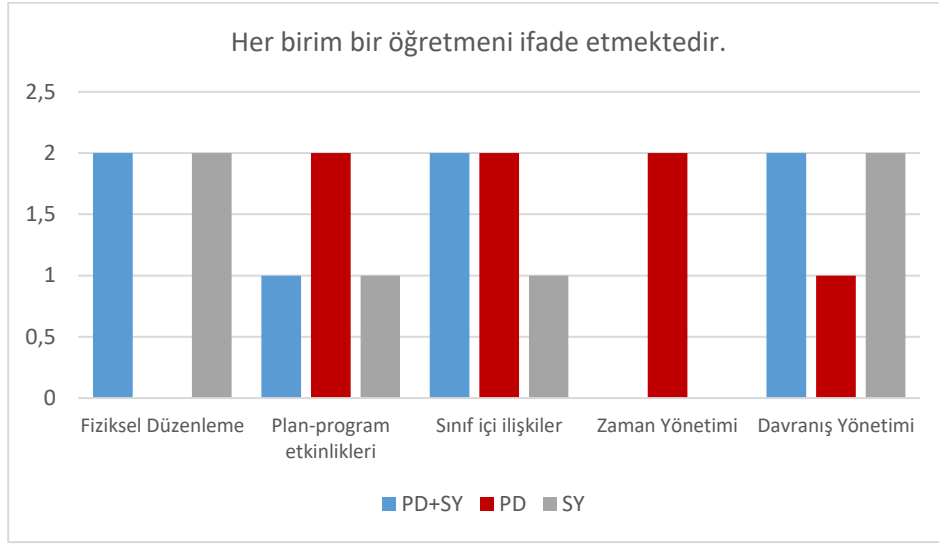


Sınıflarda çocuklar arası olumlu iletişim ortamının sınıfın genel iklimini ve eğitim sürecinin verimliliğini destekleyici olduğu düşünülmektedir (Parpucu, Yıldırım Polat ve Akman, 2018). Özellikle PD uygulamaları yapan öğretmenlerin sınıflarında çocukların hazırlanan paneller üzerinde uzun süre inceleme yaptığı ve birbirleriyle fikirlerini paylaştıkları gözlenmiştir. Sosyal becerileri yüksek çocukların akranlarıyla yaşadıkları problemlerde olumlu sosyal tepkileri daha fazla kullandığı bu durumun çocukların kişiler arası iletişimine olumlu yansıdığı görülmüştür (Dinçer vd., 2019). Pedagojik dokümantasyon uygulamalarının çocuklar arası etkileşimi desteklediği ve sosyal becerilerine farklı noktalarda katkı sağladığı düşünülmektedir (Aras, 2017). Bu doğrultuda PD uygulanan sınıfta çocuklar arası etkileşimin olumlu etkilendiği ve bunun sınıfta kolaylaştırıcı etkisinin görüldüğü söylenebilir.

“Akran desteği” alt kategorisi incelendiğinde çalışma grubundaki yalnızca Bahar (PD+SY) ve Zeynep (PD) öğretmenlerin sınıflarında akran desteğinin ön plana çıktığı görülmüştür. Okul öncesi eğitim sınıflarında sıklıkla benzer yaş grupları bir araya getirilerek sınıflar oluşturulmakla birlikte her sınıfta bireysel farklılıklardan kaynaklı farklı çocuk özellikleri gözlenebilmektedir. Çocukların sosyalleştiği okul ortamlarında akranlarıyla etkileşimleri tüm gelişim alanlarını etkileyebilmektedir (Gülay, 2009). Bu doğrultuda özellikle Zeynep (PD) öğretmenin sınıftaki özel gereksinimli çocuk için tüm çocukların çok destekleyici olduğu, çoğu zaman öğretmenin etkinliği kesip o çocuğa müdahale etmesi gerekmediği fark edilmiştir. Gülay Ogelman ve Ersan (2014), çalışmalarında çocukların akran ilişkilerinin ve birbirlerine verdikleri desteğin, öğretmenlerin sınıf uygulamaları ve yönetim stratejileri ile bağlantılı olduğunu vurgulamışlardır. Bu doğrultuda Bahar (PD+SY) ve Zeynep (PD) öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların birbirlerini destekleyici olmalarının öğretmenin yönetim anlayışına da katkı sağladığı söylenebilir. Çalışma grubundaki diğer öğretmenlerin sınıflarında ara ara çocukların birilerine yardımcı olduğu fakat öğretmenlerin çocuklar arası akran desteğinden etkin bir şekilde faydalanamadıkları, çocuklar arası ilişkilerde daha müdahaleci oldukları fark edilmiştir. Bu durumun Sadık ve Dikici Sığırtmaç ‘ın (2016) öğretmenlerin kendilerini müdahaleci olarak görmediklerini fakat uygulamada farkında olmadan bu durumun tam tersi davranışlar gösterdiklerini ortaya koyan çalışmalarıyla paralellik gösterdiği söylenebilir. Öğretmenlerin çocuk

davranışlarına süreç içinde farkında olmadan sıkça müdahale ederek iletişimi kesebildiği görülmüştür.

**6-Öğretmenlerin USYEP ve pedagojik dokümantasyon uygulamalarının sınıf yönetimine etkisiyle ilgili görüşleri ile sınıf yönetimi becerileri birbirini desteklemekte midir?** SY ve PD Eğitimlerinin etkisine ilişkin görüşler sınıf yönetiminin 5 boyutu altında ele alınıp, öğretmenlerin “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinden” aldığı puanlar ile karşılaştırmıştır.



Şekil 32. SY ve PD Eğitimlerinin Sınıf Yönetiminin Boyutları Üzerindeki Etkisi

Çalışma grubundaki SY ve PD eğitimi alan tüm öğretmenlerin görüşleri sınıf yönetiminin beş boyutu altında incelendiğinde Şekil 32’de görülen dağılım ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin çoğu SY eğitiminin fiziksel düzenleme, sınıf içi ilişkiler ve davranış yönetimi süreçlerine katkısı olduğunu belirtirken, 2 öğretmen de plan-program etkinliklerine katkısından bahsetmiştir. SY eğitimini alan hiçbir öğretmen eğitimin zaman yönetimine etkisiyle ilgili görüş bildirmemiştir. Öğretmenlerin tamamı aldıkları PD eğitiminin plan-program etkinlikleri ve sınıf içi ilişkiler üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirttiği, gruptaki öğretmenlerin yarısının da zaman yönetimi ve davranış yönetimi uygulamalarında gördüğü olumlu etkiyi dile getirdiği görülmüştür. PD eğitimi alan öğretmenlerin eğitimin fiziksel düzenleme uygulamalarına etkisine ilişkin görüşlerinin ise daha sınırlı olduğu görülmüştür.

Öğretmenler, SY eğitiminde yer alan öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi, merkezler arası geçişlerin planlanması ve sınıftaki materyallerin yerleşimi ile ilgili önerilerin destekleyici olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin fiziksel düzenlemeye

ilişkin eksiklerini değerlendirdiği ve özellikle öğrenme merkezlerinin kullanımına ilişkin uygulamaları sınıflarına yansıtmaya çalıştığı görülmüştür. Sınıf yönetiminin plan-program etkinlikleri boyutunda PD eğitimi alan öğretmenlerin en fazla değerlendirme yapma sürecinde gördükleri katkıya vurgu yaptığı görülmüştür. Öğretmenlerin ayrıca PD eğitiminin çocukları aktif bir şekilde sürece dahil etme, planlanan etkinliklerin esnek bir şekilde uygulanabilmesi ve ailelerin katılımına ilişkin olumlu uygulama fikirleri verdiğini belirttiği görülmüştür.

SY eğitiminin sınıfta olumlu iletişim ortamı oluşturmaya katkısı olduğunu dile getiren öğretmenlerin, çocukları tanıma ve anlamaya çalışma ve çocuk merkezli bir iletişim ortamı oluşturma önerilerine vurgu yaptığı görülmüştür. Öğretmenlerin sınıflarında çocukları dinleme ve fikirlerini sürece yansıtmaya noktasında kendilerini geliştirmeye çalıştığı, olumlu bir sınıf iklimini destekleyici davrandıkları fark edilmiştir. PD eğitimi alan öğretmenler sınıfta çocukları tanıma ve anlama, çocukların gelişimini çok yönlü bir şekilde takip etme ve çocukların kendilerini tanıyıp doğru ifade edebilmesi adına destekleyici uygulama örnekleri gördüklerini belirtmiştir. PD eğitiminin aileleri sürece dahil edebilme adına önemli katkısı olduğunu vurgulayan öğretmenlerin, bu sayede çocuklarla iletişimde sağlam temeller oluşturabileceklerini düşündükleri fark edilmiştir.

SY eğitimi alan öğretmenlerin davranış yönetimi boyutunda istenmeyen davranışları tanımlama ve problem çözmeye ilişkin önerileri ön plana çıkardığı fark edilmiştir. Öğretmenlere önerilen problem çözme ve davranış takibi uygulamalarının, davranışı tanımlama ve sınıflamaya ilişkin ipuçlarının öğretmenler tarafından kullanıldığı ve olumlu sonuçlar alındığı gözlenmiştir. PD eğitimi alan öğretmenlerin bir kısmının eğitimin, çocukları tanıma ve farklı özelliklerinin farkında olma noktasında destekleyici olduğunu ve bu sayede davranış problemlerini ortadan kaldırmanın kolaylaşabileceğini düşündüğü görülmüştür. PD uygulaması yapılan sınıflarda çocukların daha aktif ve özgür bir çalışma ortamı olduğu için öğretmenler görülen davranış problemlerinin sayısının azaldığını düşünmektedirler. PD eğitimi alan öğretmenlerin bir kısmı PD uygulayabilmek için önceden yaptıkları planlamalar, çocukları gözlemlene sonucunu elde ettikleri veriler ile sınıfta zaman kaybı yaşamadan akıcı bir eğitim süreci oluşturabildiklerini belirtmiştir.

Öğretmenlerin SY eğitiminin plan-program etkinliklerine, planlamaları çocuk odaklı yapma, uygulamalar ile ilgili çocukları bilgilendirme ve etkinlikler arası geçişlerin akıcı olması noktasında verilen öneriler ile katkı sağladığını belirttiği görülmüştür. PD Eğitimi alan öğretmenlerin sınıf yönetiminin fiziksel düzenleme dışında tüm boyutlarında önemli bir katkı gördüklerini düşündükleri fark edilmiştir. Öğretmenlerin PD uygulamalarının özellikle çocuğu tanıma ve anlama, tüm yönleriyle değerlendirme yapma noktalarında destekleyici olduğunu vurguladığı görülmüştür.

Tablo 10

*Çalışma grubunun ön test -son test z puanları*

Ölçek	Derya (PD+SY)	Bahar (PD+SY)	Zeynep (PD)	Tülay (PD)	Gamze (SY)	Handan (SY)
	z	z	z	z	z	z
Ön test	0,06940	0,7635	1,5963	-0,9023	-0,4858	-0,9023
Son test	1,36694	0,9353	0,07195	-0,3597	-1,2230	-0,7912

Çalışma grubundaki öğretmenlerin PD ve SY eğitimlerine ilişkin düşünceleri ve sınıf içi uygulamaları incelendiğinde eğitimlere ilişkin belirtilen düşüncelerin tamamının uygulama sürecine yansımadığı fakat her iki eğitimi alan öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarında olumlu değişiklikler olduğu fark edilmiştir. Öğretmenlerin “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinden” aldığı ön test -son test puanları incelendiğinde tüm öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanlarında farklı düzeylerde de olsa artış olduğu görülmüştür. Tablo 10 incelendiğinde Derya (PD+SY), Bahar (PD+SY) ve Zeynep (PD) öğretmenlerin ön testlerde sınıf yönetimi beceri puanlarının çalışma grubu ortalamasının üzerinde olduğu, son testler sonrasında yine çalışma grubu ortalaması üzerinde puanlar aldıkları görülmektedir. Ön test ve son testler arası değişim incelendiğinde PD ve SY eğitimlerinin her ikisini de alan öğretmenlerin çalışma grubunun tamamına göre olumlu yönde daha farklı bir değişim gösterdiği görülmektedir. Ön testler sonrasında en yüksek puana sahip olan Zeynep (PD) öğretmenin ise son test sonrasında çalışma grubu ortalaması üzerinde fakat PD

ve SY eğitimlerinin her ikisini de alan öğretmenlerden daha az puan aldığı fark edilmiştir.

Ön test sonrasında çalışma grubu ortalaması altında puanlara sahip olan Tülay (PD), Gamze (SY) ve Handan (SY) öğretmenlerin son testler sonrasında puanlarının arttığı fakat çalışma grubu ortalaması üzerine çıkabilecek düzeyde artış olmadığı görülmüştür. Özellikle ön test sonrası Tülay (PD) ve Handan (SY) öğretmene göre daha yüksek beceri puanına sahip olan Gamze (SY) öğretmenin son test sonrasında çalışma grubundaki en düşük beceri puanına sahip olması dikkat çekmiştir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin PD ve SY eğitimlerinin etkisine ilişkin görüş bildirirken sınıf yönetiminin farklı boyutlarında gördükleri katkıya dikkat ettikleri ve sınıf gözlemlerinde de olumlu değişimlerin görüldüğü göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinden” aldıkları puanlar ile görüşlerinin birbirini desteklediği düşünülebilir. PD ve SY eğitimlerinin ikisini de alan öğretmenlerin sınıf uygulamalarında sınıf yönetiminin farklı boyutlarında en olumlu değişimi gösterdikleri ve bu durumla uyumlu olarak “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinden” çalışma grubuna göre daha yüksek puanlar aldıkları fark edilmiştir. Yalnızca PD eğitimi alan öğretmenlerden Zeynep öğretmenin ön test sonrasında en yüksek beceri puanına sahip olmasına rağmen son test puanının çalışma grubu ortalaması üzerinde fakat PD ve SY eğitimlerinin ikisini de alan öğretmenlerin puanlarından daha düşük olduğu dikkat çekmiştir. Yalnızca SY eğitimi alan öğretmenlerin ön testler sonrasında çalışma grubu ortalaması altında olan beceri puanlarının son test sonrasında olumlu değişim gösterdiği fakat yine de çalışma grubu üzerine çıkmadığı görülmüştür.

Çalışma grubundaki öğretmenin sınıflarında yapılan gözlemler, uygulama öncesi ve sonrasındaki görüşmeler, uygulama öncesi ve sonrasında uygulanan “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinden” ve öğretmenlerin günlük eğitim planlarından elde edilen veriler incelenerek SY ve PD eğitimlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerindeki etkisi ortaya konmuştur. Bu doğrultuda SY ve PD eğitimlerinin sınıf yönetiminin farklı boyutları üzerinde öğretmenlerin becerilerine olumlu etkisi olduğu ve sınıf yönetimi becerileri ölçeğinden alınan puanların çalışma sonunda arttığı belirlenmiştir. Bununla birlikte

PD ve SY eğitimlerinin ikisini de alan öğretmenlerin, sınıf yönetimi becerileri ölçeğinden çalışma grubu ortalamasından daha yüksek puanlar aldığı ve çalışma grubuna göre daha olumlu sınıf yönetimi uygulamaları ile öne çıktığı görülmektedir. Bu doğrultuda SY ve PD eğitimlerinin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini desteklediği, her iki eğitimden birlikte faydalanmanın ise sınıf içi uygulamaları ve sınıf yönetimi becerileri üzerinde çok daha etkili olacağı düşünülebilir

## **Sonuç**

Uygulamalı Sınıf Yönetimi ve Pedagojik Dokümantasyon eğitimlerinin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine etkisini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada öğretmenlerin becerileri sınıf yönetiminin beş boyutunda ele alınmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda sınıf yönetimi ve pedagojik dokümantasyon eğitimlerinin öğretmenlerinin sınıfta fiziksel düzeni sağlamasında, plan- program etkinliklerini düzenlemesinde, sınıfta zaman yönetimini sağlamasında, davranış yönetiminde ve sınıfta olumlu iletişim ortamı oluşturmasında etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitim programının geliştirildiği çalışmada öğretmenlerin bu programa ve Eylem Araştırması ile Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Pedagojik Dokümantasyon Eğitimi ve Uygulamaları adlı TUBİTAK projesine katılımları sağlanmış ve sınıf içi uygulamalarına ilişkin veriler toplanarak sonuç ortaya konmuştur.

Çalışma sonucunda Uygulamalı Sınıf Yönetimi ve Pedagojik Dokümantasyon Eğitimlerinin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine farklı boyutlarda katkı sağladığı bulunmuştur. Yalnızca Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitimi alan öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarında fiziksel düzenleme, plan-program etkinlikleri, sınıf-içi ilişkiler ve davranış yönetimi boyutlarında olumlu değişiklikler olurken, yalnızca Pedagojik Dokümantasyon Eğitimi alan öğretmenlerin plan-program etkinlikleri, davranış yönetimi, zaman yönetimi ve sınıf içi ilişkiler boyutlarında olumlu değişimler gösterdiği bulunmuştur. Uygulamalı Sınıf Yönetimi ve Pedagojik Dokümantasyon Eğitimlerini birlikte alan öğretmenlerin ise sınıf yönetiminin zaman yönetimi dışında tüm boyutlarındaki uygulamalarında olumlu değişimler görüldüğü ortaya konmuştur.

Alan yazınında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini desteklemek için yapılan eğitimler ve kursların etkisiyle ilgili farklı görüşler vardır. Öğretmenlerin içeriği iyi planlanmış ve okul öncesi eğitim alanına uygun eğitimler almasının sınıf yönetimi becerilerine katkı sağladığı belirtilirken (Ünlü ve Tunç Pekkan 2019; Yeşilay Daşırın ,2013), hizmet içi eğitimler kapsamında aldıkları genel kursların sınıf yönetimi becerilerine katkısı olmadığı belirtilmiştir (Denizel Güven ve Cevher ,2005; Sucuoğlu vd., 2017; Toran ve Gençgel Akkuş, 2016). Sınıf yönetimine ilişkin alanda yapılan çalışmalarda sıklıkla hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin uygulama fırsatı sağlayan, sınıf örnekleri ile desteklenebilen, öğretmene rehberlik sağlayan ve yalnızca bilgi aktarımı boyutunda kalmayan eğitimler olması gerektiği vurgulanmıştır (Akdağ ve Haser, 2016; Akgün vd., 2011; Ata ve Akman, 2016; Dinçer ve Akgün, 2015; Kesicioğlu ve Güven, 2014). Bu çalışma kapsamında öğretmenlerin aldığı Uygulamalı Sınıf Yönetimi ve Pedagojik Dokümantasyon Eğitimleri öğretmenlere farklı uygulama imkanları sağlayan, örneklerle zenginleştirilmiş eğitimlerdir ve bu yönleriyle alan yazını ile paralel olarak öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine katkı sağladıkları bulunmuştur.

Çalışma sonucunda yalnızca Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitimi alan öğretmenlerin fiziksel düzenleme, plan-program etkinlikleri, sınıf içi ilişkiler ve davranış yönetimi boyutlarında olumlu değişimler gösterdiği ortaya konmuştur. Alanda yapılan çalışmalarda öğretmenlerin en çok sorun yaşadığı alanlardan birinin davranış yönetimi olduğu ve öğretmenlere bu konuda verilen destekleyici eğitimlerle olumlu değişimler sağlanabildiği belirtilmiştir (Akar vd., 2010; Carlson vd., 2011; Uysal vd., 2010; Uysal, 2016; Ünlü Tunç, 2019; Durmaz, 2020). Bu çalışmada öğretmenlerin aldığı Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitiminin alan yazını ile paralel olarak öğretmenleri davranış yönetimi boyutunda desteklediği ortaya konmuştur. Sınıf yönetimi uygulamalarını inceleyen çalışmalarda sınıfların fiziksel düzenlemesi ve öğretmenlerin planlama etkinliklerinin çalışılan grupların özelliklerine ve sınıfın fiziksel koşullarına göre değişim gösterebileceği vurgulanmıştır (Akar vd., 2010; Aysu ve Aral, 2016; Şahin, 2013; Şahin sak vd., 2016). Fakat çalışma kapsamında Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitiminin alan öğretmenlerin tamamının plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzenleme boyutlarında gelişim gösterdiği görülmüştür. Öğretmenlerin genelde sınıfta öğrenme merkezleri oluşturma ve fiziksel düzenin sağlanmasında etkili olamadığı

ve desteğe ihtiyaç duyduğu belirtilmektedir (Aysu ve Aral, 2016; Yüksel, 2013). Bu görüş doğrultusunda Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitiminin öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi ve fiziksel mekânın kullanımına ilişkin öğretmene sunduğu desteğin olumlu etki gösterdiği söylenebilir. Yapılan çalışmalarda öğretmenlere etkili iletişim, iletişim engelleri, çocuğu tanıma ve anlama noktalarında destek verilmesinin sınıfta olumlu etkileşim ortamı sağlanmasını ve öğretmen-çocuk etkileşimini destekleyeceği vurgulanmıştır (Yeşilay Daşiran, 2013). Bu görüşe paralel olarak Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitimi alan öğretmenlerin sınıf içi ilişkilerinde ve olumlu sınıf atmosferi oluşturma uygulamalarında olumlu değişimler görülmüştür. Alan yazını incelendiğinde sınıf yönetimi uygulamalarının verimli olmasında öğretmenin zamanı nasıl kullanacağına karar vermesi ve planlaması, sınıf rutinlerinin oluşturulması, zaman planlamasının çocuk odaklı yapılması noktalarının ön plana çıktığı görülmektedir (Başar, 2009; Bulut Özsezer ve İflazoğlu Saban, 2016; Semerci, 2015; Leinhardt vd., 1987). Bu doğrultuda çalışma grubundaki öğretmenlerin zaman yönetimi boyutunda olumlu değişimler göstermesi beklenirken, yalnızca Uygulamalı Sınıf Yönetimi öğretmenlerin zaman yönetimi uygulamalarında olumlu değişimler görülmemiştir.

Çalışma sonucunda yalnızca Pedagojik Dokümantasyon Eğitimi alan öğretmenlerin plan-program etkinlikleri, davranış yönetimi, zaman yönetimi ve sınıf içi ilişkiler boyutlarında olumlu değişimler gösterdiği ortaya konmuştur. Pedagojik dokümantasyon uygulamalarına ilişkin yapılan çalışmalarda öğretmen-çocuk etkileşiminin arttığı, öğrenme süreci ve etkinlikleri düzenleme noktalarında destek sağladığı, değerlendirme süreçlerine destek sağladığı belirtilmiştir (Alvestad ve Sheridan, 2014; Buldu ,2010; Merewether, 2018; Reynolds ve Duff, 2016; Rintakorpi, 2016). Alan yazını ile paralel olarak Pedagojik Dokümantasyon Eğitimi alan öğretmenlerin planlama süreçlerinde olumlu değişimler olduğu ve öğretmen-çocuk ve çocuklar arası etkileşimin arttığı belirlenmiştir. Pedagojik Dokümantasyon Eğitimi alan öğretmenlerin çocuğu dinleme ve anlama noktasında gelişim gösterdiği, çocuk merkezli uygulamaları sık kullandığı ve çocuk-aile-öğretmen iş birliğine önem verdiği görülmüştür. Öğretmenlerin bu uygulamalarının davranış yönetimi sürecinde olumlu değişimler göstermesini desteklediği söylenebilir. Pedagojik dokümantasyon uygulanan sınıflarda çocuk odaklı uygulamaların ön planda olması, çocukların ve sürecin sürekli değerlendirilmesi ve öğretmenlerin



sürece ilişkin farkındalığının artması ve uygulamalardaki eksikliklerin giderilmesi beklenmektedir (Buldu, 2010; Elfström Pettersson, 2019; Yılmaz vd., 2020). Bununla paralel olarak yalnızca Pedagojik Dokümantasyon Eğitimlerini alan öğretmenlerin sınıfta zaman yönetimi uygulamalarında olumlu değişimler görülmüştür. Alan yazınında pedagojik dokümantasyon uygulanan sınıflarda çocuklara zengin bir öğrenme ortamı sunacak ve karşılıklı etkileşime imkân verecek şekilde uygun düzenlemeler yapılması ve öğrenme merkezlerinin planlanmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır. (Buldu vd., 2018). Bu doğrultuda pedagojik dokümantasyon uygulayan öğretmenlerin sınıftaki fiziksel düzenlemeler boyutunda etkin olması beklenirken çalışma grubundaki öğretmenlerin fiziksel düzenleme boyutunda eksik kaldığı ortaya konmuştur. Eğitim ortamlarının düzenlenmesinde sınıfların var olan fiziksel koşullarının etkili olduğu belirtilmiştir (Şahin, 2013; Aysu ve Aral, 2016; Ramazan vd., 2018). Bu görüşle paralel olarak bu çalışma kapsamında yalnızca Pedagojik Dokümantasyon Eğitimi alan öğretmenlerin fiziksel düzenlemelerinde olumlu değişim olmamasında sınıflarının kısıtlı fiziksel imkanlarının etkili olduğu düşünülebilir.

Çalışma sonucunda Uygulamalı Sınıf Yönetimi ve Pedagojik Dokümantasyon Eğitimlerini birlikte alan öğretmenlerin sınıf yönetiminin zaman yönetimi dışındaki tüm boyutlarındaki uygulamalarında olumlu değişimler görüldüğü ortaya konmuştur. Bu grupta yer alan öğretmenlerin beklenmedik bir şekilde zaman yönetimi boyutunda değişim göstermemesinde, öğretmenlerin kişisel olarak etkinliklerin eksiksiz yürütülmesi konusunda çok kaygılı olması ve mükemmeliyetçi davranmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Bu grupta yer alan öğretmenlerin her ikisi de son görüşmeler esnasında etkinliklerde kazanımlara ulaşamama endişesi taşıdıklarını, etkinlik tamamlanmayınca sürecin başarısız olduğuna inandıklarını belirterek bu düşünceleri desteklemişlerdir.

Çalışmanın sonuçları çalışma grubunda yer alan 6 öğretmenlerin 6 haftalık uygulamaları ve görüşleri ile sınırlıdır. Sonuçlar değerlendirilirken her bir öğretmenin kişisel özellikleri, çalışma grubu ve eğitim ortamının sürece etki ettiği göz önünde bulundurulmalıdır. Çalışma kapsamında 6 öğretmenle çalışılması nicel verilerin analiz sürecinde istatistiksel testlerin yapılması için yeterli olmamıştır. Çalışmanın sonuçları değerlendirilirken nicel verilerinin analizi sürecindeki bu durum dikkate alınmıştır.

Çalışmanın yürütülmesi sürecinde çalışma grubunda yer alan öğretmenler ve araştırmacı planlanan araştırma sürecine uygun davranmıştır ve süreç çalışma başında planlandığı şekilde aksamadan yürütülmüştür. Fakat çalışmanın başlangıcında, çalışma grubunda yer alması planlanan ve “Eylem Araştırması ile Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Pedagojik Dokümantasyon Eğitimi ve Uygulamaları projesine” katılan bir öğretmen sağlık sorunları nedeniyle mesleğine ara vermiş ve çalışmadan ayrılmak zorunda kalmıştır. Ayrılan öğretmenin yerine yeni bir öğretmen çalışmaya dahil edilmesi ve araştırmacının proje dokümanlarını kullanarak öğretmene süreci aktarması çalışma adına eksik bir yön olabilir. Fakat bu öğretmenin dokümantasyonu etkin bir şekilde kullanması ve çalışma grubuna göre olumlu değişimler gösterebilmesi nedeniyle eğitimi sonradan almasının sürece olumsuz bir etkisi olmadığı düşünülmektedir.

## Öneriler

Bu çalışma ile Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitiminin ve Pedagojik Dokümantasyon uygulamalarının okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerindeki etkililiği değerlendirilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda araştırmacılara, politika yapıcılara ve eğitim paydaşlarına yönelik öneriler sunulmuştur.

**Araştırmacılara yönelik öneriler.** Yapılan çalışmada 60-66 aylık çocuklar ile çalışan 6 okul öncesi öğretmenin sınıf yönetimi becerileri sınıf yönetiminin fiziksel düzenleme, plan-program etkinlikleri, sınıf içi ilişkiler, zaman yönetimi ve davranış yönetimi boyutlarında incelenmiştir. Öğretmenlerin eğitsel etkinliklerini etkileyen kişisel, mesleki ve kurumsal faktörlerin etkisini görebilmek adına benzer çalışmaların farklı yaş gruplarında ve kurum türlerinde çalışan, daha fazla sayıda öğretmenle yapılması önerilmektedir. Bu şekilde çalışılan yaş grubu, çalışılan okul türü, öğretmenlerin mesleki birikimleri ve öğretmenlerin kişisel farklılıklarının sınıf yönetimi becerileri üzerindeki etkisi incelenebilir.

Çalışmada geliştirilen Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitiminin sınıf yönetiminin fiziksel düzenleme, plan-program etkinlikleri, sınıf içi ilişkiler ve davranış yönetimi boyutlarında okul öncesi öğretmenlerin becerilerini olumlu etkilediği ortaya konmuştur. Öğretmenlerin mezun oldukları okul, çalıştıkları kurum, mesleki tecrübeleri ve katıldıkları eğitimler göz önünde bulundurularak oluşturulacak farklı

çalışma grupları ile eğitimin etkililiğinde mesleki kıdem, eğitim durumu ve kişisel değişkenlerin etkisi olup olmadığı araştırılabilir.

Çalışmada Eylem Araştırması ile Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Pedagojik Dokümantasyon Eğitimi alan öğretmenlerin pedagojik dokümantasyon uygulamalarını, çalışmaya katılmadan önce bir eğitim dönemi deneyimleme şansı olmuştur. Daha uzun süre pedagojik dokümantasyon uygulayarak, pedagojik dokümantasyonu günlük rutinlerine ekleyebilen, dokümantasyon araçları ve süreçlerini kullanmada tecrübe kazanmış öğretmenler ile çalışılarak pedagojik dokümantasyon ile sınıf yönetimi becerileri ilişkisi incelenebilir.

**Politika yapıcılara yönelik öneriler.** Çalışma sonucunda Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitiminin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan yola çıkılarak çalışmakta olan öğretmenlere MEB bünyesinde hizmet içi eğitimler ile bu USYEP uygulanabilir. Öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenliği programlarında USYEP'i lisans dersi kapsamında alması sağlanabilir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin MEB Aday Öğretmen Yetiştirme Programı kapsamında USYEP'e katılımı sağlanabilir.

Çalışma sonucunda pedagojik dokümantasyon uygulamalarının öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin meslek hayatlarına uygulamalarını destekleyecek her türlü donanıma sahip olarak başlamaları, gelişmeye devam etmeleri önemlidir. Bu doğrultuda mesleğe başlamamış öğretmen adaylarına lisans eğitimleri sırasında, mesleğine devam etmekte olan öğretmenlere hizmet içi eğitimler kapsamında pedagojik dokümantasyon eğitimi verilmesi önerilmektedir.

**Uygulamaya yönelik öneriler.** Çalışma kapsamında öğretmenlerin katıldığı iki mesleki gelişim faaliyetinin de öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerine katkı sağladığı görülmüştür. Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitimi ve Eylem Araştırması ile Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Pedagojik Dokümantasyon Eğitimi öğretmenlerin sürece aktif katılımını destekleyen, uygulama fırsatı sunan ve farklı öğretim yöntemlerini bir arada kullanan eğitimlerdir. Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek adına planlanan eğitimlerin, etkileşimli uygulama süreçlerine ve öğretmeni farklı yönleriyle destekleyebilecek içeriğe sahip olması önerilmektedir.

Çalışmada kapsamında geliştirilen ve 2 günde uygulanan 12 saatlik Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitiminin sınıf yönetiminin öğretmenleri fiziksel düzenleme, plan-program etkinlikleri, sınıf içi ilişkiler ve davranış yönetimi boyutlarında desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenleri sınıf yönetiminin tüm boyutlarında daha fazla destekleyebilmek, öğretmenlerin deneyimleri üzerinden çözümler üretebilmek, uygulamalara ilişkin geri dönütleri almak ve tartışabilmek adına USYEP uygulama saatleri artırılarak, 2 ya da 3 hafta süreyle uygulanabilir veya sürece öğretmenler ile ayda bir rutin görüşmeler eklenerek etkileşim sürdürülebilir.

Çalışma sonucunda tüm öğretmenlerin Pedagojik dokümantasyon süreçlerini ve dokümantasyon araçlarını aynı etkinlikte kullanmadığı, öğretmenlerin dokümantasyonun farklı noktalarına odaklanabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlere pedagojik dokümantasyon eğitimi sonrası sürekli veya aralıklı mentör desteği verilerek, tüm öğretmenlerin dokümantasyon süreçleri ve araçlarından aynı ölçüde faydalanabilmesi desteklenebilir.

## Kaynaklar

- Ağaoğlu, E. (2009). Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular. Z. Kaya (Editör), *Sınıf Yönetimi* (9. Baskı, ss. 1-42) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akar, H., Erden Tantekin, F., Tor, D., ve Şahin Sak, İ. T. (2010). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ve deneyimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online (Elektronik)*, 9(2), 792-806.
- Akçadağ, T. (2005). Sorun davranışların yönetimi. H. Kıran (Editör), *Etkili Sınıf Yönetimi içinde*. Anı Yayıncılık.
- Akdağ, Z., ve Haser, Ç. (2016). Beginning early childhood education teachers' classroom management concerns. *Teachers and Teaching*, 22(6), 700-715.
- Akgün, E., Yarar, M. ve Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3).
- Akman, B., Aydos, H., Akar, A. ve Şansal, S. (2014). Preschool and Special Education Teachers' Behavioural Management Strategies. *İlköğretim Online*, 13(1), 274-291.
- Akman, B., Kent Kükürtçü, S., Tarman, İ. ve Şanlı, Z. S. (2017). Examining Preschool and First Grade Teachers' Opinions on the Effects of School Readiness to Classroom Management. *International Journal of Progressive Education*, 13(1).
- Aktaş Arnas, Y. ve Sadık, F. (2008). *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi* (1. Baskı). Kök Yayıncılık.
- Alasuutari, M. (2015). Documenting napping: The agentic force of documents and human action. *Children & Society*, 29, 219–230. doi:10.1111/chso.12111
- Allen, D., & Fraser, B. J. (2007). Parent and student perceptions of classroom learning environment and its association with student outcomes. *Learning Environments Research*, 10(1), 67-82.
- Alvestad, T. ve Sheridan, S. (2015). Preschool teachers' perspectives on planning and documentation in preschool. *Early Child Development and Care*, 185(3), 377-392. doi: 10.1080/03004430.2014.929861

- Aral, N., ve Can Yaşar, M. (2015). 36-72 Aylık çocuklar için eğitim programı. *Okul Öncesi Eğitim Programları*. Edt.: Aysel Köksal Akyol. 78-112.
- Aras, S. (2017). Pedagogical documentation practices and young children's self-regulation & metacognition [Unpublished Doctor's Thesis]. Middle East Technical University.
- Aras, S. (2019). Improving early childhood teachers' formative assessment practices: Transformative role of collaborative action research. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 9(2), 221-240.
- Aras, S. ve Tantekin Erden, F. (2020) Documentation panels: supporting young children's self-regulatory and metacognitive abilities. *International Journal of Early Years Education*, 28:1, 63-80, doi: 10.1080/09669760.2019.1592743.
- Arı, M. (2003). Türkiye'de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi. M. Sevinç (ed.) *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (ss.31-35) içinde. Morpa Kültür Yayınları.
- Arıca, T. (2001). *Mesleki benlik saygısı ölçeğinin geliştirilmesi, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları*. 6. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi.
- Aslan, D. (2005). Okul öncesi eğitimde Reggio Emilia yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 75-8.
- Ata, S., ve Akman, B. (2016). Bağlanma boyutları, sınıf yönetimi profilleri ve öğretmen-aile arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(3).
- Aydın, A. (2009). *Sınıf yönetimi*. (10. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aysu, B., ve Aral, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2561-2574.
- Babaroğlu, A. (2018). Eğitim ortamları açısından okul öncesi eğitim kurumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1313-1330.
- Bakioğlu, A. (2009). *Çağdaş sınıf yönetimi*. Nobel Yayıncılık.
- Barnett, W. S., Carolan, M. E., Fitzgerald, J., & Squires, J. H. (2011). The state of preschool 2011: State preschool yearbook. *National Institute for Early Education Research*.

- Başal, H. A. (2005). Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri (Genişletilmiş 2. Baskı). Morpa Kültür Yayınları.
- Başar, H. (2000). Sınıf yönetimi. Şafak Matbaacılık.
- Başar, H. (2009). Sınıf yönetimi (15. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Bath, C. (2012). "I can't read it, I don't know": Young children's participation in the pedagogical documentation of English early childhood education and care settings. *International Journal of Early Years Education*. 20(2), 190-201.
- Belay, S. (2016). The contribution of teachers' continuous professional development (cpd) program to quality of education and its teacher-related challenging factors at chagni primary schools, Awi Zone, Ethiopia. *The Int. J. Humanities & Social Studies*, 4(3), 218-225.
- Bennet, T. 2001. Reactions to visiting the infant-toddler and preschool centers in Reggio Emilia, Italy. *Early Research and Practice*, 3(1).
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th Ed.). Allyn and Bacon.
- Boz, İ. (2003). *Sınıf yönetme sanatı*. Zambak Yayınları.
- Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (3–15) içinde. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Buldu, M. 2010. Making learning visible in kindergarten classrooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique. *Teaching and Teacher Education*. 26(7),1439-49.
- Buldu, E. (2018). *Pedagojik dokümantasyon uygulamalarının öğretmenlerin okul öncesi sınıflarında demokratik değerlerin geliştirilmesine yönelik uygulamalarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Buldu, M., Şahin, F., ve Yılmaz, A. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim ve öğrenmelerinin desteklenmesinde pedagojik dokümantasyonun

- katkısının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Elementary Education Online*, 17(3).
- Bulut Özsezer, M. S. (2016). Sınıf atmosferini olumlu yönde geliştiren etkili iletişim becerileri. *Pegem Atıf İndeksi*, 123-138.
- Bulut Özsezer, M. S., ve İflazoglu Saban, A. (2016). An investigation on teacher candidates' perspectives about behaviors positively affecting classroom atmosphere. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 139-158. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.66.8>
- Butgel Tunalı, S., Gözü, Ö. ve Özen, G. (2016). Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması "karma araştırma yöntemi". *Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi*, 24 (2), 106-112.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Akademi Yayınları
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (16. Baskı). Pegem Akademi.
- Cadwell, L. B. (1997). *Bringing Reggio Emilia home. An innovative approach to early childhood education*. Teachers College Press.
- Canbeldek, M., ve Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile çocukların gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 792-809.
- Carlson, J. S., Tired, H. B., Bender, S. L. & Benson, L. (2011). The influence of group training in the Incredible Years Teacher Classroom Management Program on preschool teachers' classroom management strategies. *Journal of Applied School Psychology*. 27 (2), 134-154.
- Celep, C. (2004). *Sınıf yönetimi ve disiplini* (Yenilenmiş 3. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Chiang, G. C. (2001). Student ratings of teachers, teacher psychological type and teacher classroom behavior. *Dissertation Abstracts International*. 52(6).



- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. *National Association for the Education of Young Children*, 1313, 22205-4101.
- Cooper, J. M. (2003). *"The Teacher as a reflective decision maker"*, *Classroom teaching skills*. J.M. Cooper Houghton Mifflin Company.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Sage.
- Creswell, J. W. (2013). Steps in conducting a scholarly mixed methods study. DBER Speaker series. *University of Nebraska Discipline-Based Education Research Group (Online)*.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. Pegem Akademi.
- Çakır, N. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışları ile iç-dış denetim odakları arasındaki ilişki (Çanakkale İli Örneği)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çalık, T. (2012). Sınıf yönetimiyle ilgili temel kavramlar. Küçükahmet, L. (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (ss.1-16) içinde. Pegem Akademi.
- Çelik, V. (2008). *Sınıf yönetimi* (4. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Çubukçu, Z., ve Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri. *Bilig*, (44), 123-142.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2006). *Beyond quality in childcare and education: Postmodern perspectives* (2nd ed.). Falmer Press.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey Bass.
- Demir, Y. (2003). *Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaşılan problem davranışlara karşı baş etme stratejileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2015). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (4.Baskı). Pegem A Yayıncılık,

- Demirtaş, H. (2009). Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kiran (Editör). *Etkili sınıf yönetimi* (5. Baskı), ss.1-34. Anı 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), ss. 1-22.
- 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 Dergisi*, 40(177), ss.187-201.
- Dinçer, Ç., Baş, T., Teke, N., Aydın, E., İpek, S. ve Göktaş, İ. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının kişiler arası problem çözme ve sosyal becerileri ile akran ilişkilerinin değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 882-900.
- Drang, D. M. (2011). *Preschool teachers' beliefs, knowledge and practices related to classroom management*. [Doctor of thesis]. ProQuest Dissertations and Theses accessed from database. (UMI No. 3495557).
- Duman, E. Z. (2008). *Ortaöğretimde öğretimde ilke, yöntem ve teknikler açısından mantık öğretimi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Durmaz, E., Dinçer, F. Ç., ve Deniz, K. Z. (2020). A study on the implementation frequency of classroom management strategies by preschool teachers and how useful teachers find them. *Elementary Education Online*, 19(4), 2202-2211.
- Edwards, C.P. (2002). Three approaches from Europe: Waldrof, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research and Practice*. 4(1).
- Ekici, F. Y. (2015). Okul öncesi eğitimde uygulanan çocuk merkezli yaklaşımların kuramsal temel, eğitim ortamı ve öğretmenin rolü açısından karşılaştırılması. *The Journal of Academic Social Science*, 3(12), 192-212.
- Ekinci, D. ve Hamurcu, H. (2004). Reggio Emilia Yaklaşımında teknoloji kullanımı. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 7(37), 16-19.

- Elban, L. (2009). *İlköğretimdeki öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşma ve çözüm bulma durumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Elfström Pettersson, K. 2015. Children's participation in preschool documentation practices. *Childhood* 22 (2), 231–247. doi: 10.1177/0907568213513480.
- Elfström Pettersson, K. (2019). How a template for documentation in Swedish preschool systematic quality work produces qualities. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(2), 194-206.
- Ellis, L. (2018). *Teachers' perceptions about classroom management preparedness*. [Doctor of thesis]. Walden University College of Education.
- Emmer, E.T. & Stough, L. M. (2001). Classroom management: a critical part of educational psychology with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112. doi: 10.1207/S15326985EP3602\_5
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2013). Classroom management as a field of inquiry. *In Handbook of classroom management* (pp. 13-26). Routledge.
- Erden, M. (2008). *Sınıf Yönetimi*. Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, İ. (2001). *Sınıf yönetimi*. Sistem.
- Erişen, Y. (1998), Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. *Eğitim Yönetimi*, 4(13), 79-97.
- Erol, Z. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ercoşkun, M.H. (2011). Etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerinin incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ertürk, S. (2016). *Eğitimde" program" geliştirme*. Edge Akademi Yayıncılık.
- Evertson, C. M., & Smithey, M. W. (2000). Mentoring effects on proteges' classroom practice: An experimental field study. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 294-304.

- Evertson, C. M., Emmer, E. T. & Worsham, M. E. (2003). *Classroom management for elementary teachers*. Allyn and Bacon.
- Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (2013). *İlkokul öğretmenleri için sınıf yönetimi*. (A. Aypay, Çev.). Nobel.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme-kuramdan uygulamaya*. Morpa Yayınları.
- Floress, M. T. & Jacoby, A. L. (2017) The caterpillar game: a swpbis aligned classroom management system. *Journal of Applied School Psychology*, 33(1), 16-42, DOI: 10.1080/15377903.2016.1229706
- Fraenkel, J. & Wallen, N. (2008). *How to design and evaluate research in education* (7th Ed.). McGraw-Hill Companies, Inc.
- Garrett, T. (2008). Student-centered and teacher-centered classroom management: A case study of three elementary teachers. *The Journal of Classroom Interaction*, 34-47.
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (2003). Case study research. *Educational research: An introduction*, 3, 123-163.
- Gezgin, N. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Giannakaki, M. S. (2005). Using mixed methods to examine teachers' attitudes to educational change: The case of the skills for life strategy for improving adult literacy and numeracy skills in England. *Educational Research and Evaluation*, 11(4), 323-348.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational evaluation and policy analysis*, 11(3), 255-274.
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkiler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.

- Gülay Ogelman, H. ve Ersan, C. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin çocukların akran ilişkileri üzerindeki etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 63-84.
- Gülay Ögelman, H., ve Karakuzu, E. (2016). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda belirtilen öğrenme merkezlerinin uygulamaya yansımalarının incelenmesi: Aydın ili örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 73-98.
- Güleş, F. (2013). *Okul öncesi eğitimde fiziksel çevreye ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündüz, H. B. (2004). Eğitim Okul ve Sınıf Yönetimi. Erçetin, SS. ve Özdemir, Ç. (Ed). *Sınıf Yönetimi*, (ss.7-22). Asil Yayın Dağıtım.
- Güneş, G. (2018). *Erken Çocukluk Eğitiminde Pedagojik Dokümantasyonun Aile Katılımına Katkısının İncelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Günay, Y. (2005). *İlköğretim birinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin sınıf kurallarını oluşturmada ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güneysu, S. (2005). Erken Çocukluk Eğitimi Hizmetlerinde Kalite. Okul Öncesi Eğitimde Kalite: Üniversitelerin Rolü Toplantısı Raporu. M.E.B., AÇEV, UNICEF ve Eğitim Reformu Girişimi. İstanbul, 20-21 Nisan 2005.
- Güven, G., Ahi, B., Tan, S. ve Karabulut, R. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri hakkındaki görüşleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (34), 25-49.
- Güzeldere Aydın, D., Ocak Karabay, Ş., ve Arıcı, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları önlemsel yaklaşım biçimlerinin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 132-159.

- Haslip, M. J., & Gullo, D. F. (2018). The changing landscape of early childhood education: Implications for policy and practice. *Early Childhood Education Journal*, 46(3), 249-264.
- Henniger, M. L. 2005. *Teaching young children*. NJ: Pearson.
- Hernandez, D. J. (2012). Double jeopardy: How third grade reading skills and poverty influence high school graduation. <http://www.aecf.org/KnowledgeCenter/Publications.aspx?pubguid={8E2B6F93-75C6-4AA6-8C6E-CE88945980A9}>
- Heroman, C., & Copple, C. (2006). Teaching in the kindergarten year. *K today: Teaching and learning in the kindergarten year*, 61-68.
- Hoffmann, L. L., Hutchinson, C. J. & Reiss, E. (2009). On improve school climate: reducing reliance on rewards and publishment. *International Journal of Whole Schooling*, 5 (1), 13-24.
- Hostyn, I., Mäkitalo, A., Hakari, S., & Vandenbussche, L. (2020). The professional actuation of pedagogical documentation in Belgian and Finnish early childhood education settings. *Early Child Development and Care*, 190(3), 400–413. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1475368>
- İflazoğlu Saban, A. (2008). Kural ve Prosedürler. İçinde. Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Ed.). *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi*. Kök Yayıncılık.
- İlgar, L. (1996). Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi. *Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.*
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi.
- Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 297-319.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.

- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed research design. *Journal of mixed methods research*, 1(2), 112-133.
- Kalıpçı, S. (2008). *Okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarında benimsedikleri eğitimsel yaklaşımları belirleme*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kapucuoğlu Tolunay, A. (2008). Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemleri [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karakaya, E. G., ve Tufan, M. (2018). Social skills, problem behaviors and classroom management in inclusive preschool settings. *Journal of education and training studies*, 6(5), 123-134.
- Kaya, G. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin yönetici, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (1996). *The contribution of documentation to the quality of early childhood education*. ED 393608. [www.ericdigests.org/1996-4/quality.htm](http://www.ericdigests.org/1996-4/quality.htm)
- Kesicioğlu, O. S., ve Güven, G. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri ile problem çözme, empati ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5).
- Kline, L. S. (2008). Documentation panel: the “making learning visible” project. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 29(1), 70-80.
- Knauf, H. (2015). Documentation as a tool for participation in German early childhood education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 19-35.
- Knauf, H. (2020). Documentation strategies: pedagogical documentation from the perspective of early childhood teachers in New Zealand and Germany. *Early Childhood Education Journal*, 48(1), 11-19.

- Kök, M., Küçüköğlü, A., Tuğluk, M. N., ve Koçyiğit, S. (2007). Okul öncesi eğitiminin sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri (Erzurum ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 160-171.
- Köyceğiz, M., Ağaçdan, M., Akaydın, D., Yorgun, E., ve Tezel Şahin, F. (2016). Milli eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim programlarında aile katılımının dünü ve bugünü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(45), 619-625.
- Kuru, N., ve Akman, B. (2019). Çocuğu tanıma ve değerlendirme aracı olarak pedagojik dokümantasyon. *Journal Of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(3).
- Lee-Hammond, L., & Bjervås, L. L. (2020). Pedagogical documentation and systematic quality work in early childhood: Comparing practices in Western Australia and Sweden. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1463949120928431.
- Leinhardt, G., Weidman, C., & Hammond, K. M. (1987). Introduction and integration of classroom routines by expert teachers. *Curriculum inquiry*, 17(2), 135-176.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New directions for program evaluation*, 1986(30), 73-84.
- MacDonald, M. (2007). Toward formative assessment: the use of pedagogical documentation in early elementary classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 232e242.
- Manning, M. L. & Bucher, K.T. 2013. Classroom management: Models, applications and cases. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.
- McNaughton, K. ve Krentz, C. (2007). The Construction Site Project: Transforming Early Childhood Teacher Practice. *Theory into Practice*, 46(1), 65–73.
- Marzano, R.J. and Marzano, J.S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-18
- MEB. (2013). Okul öncesi eğitim programı. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.



- MEB ve UNICEF (2016). Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Kılavuz Kitabı.
- Merewether, J. (2018). Listening to young children outdoors with pedagogical documentation. *International Journal of Early Years Education*, 26(3), 259-277.
- Merriam, S. B. (2015). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. San Francisco: John Wiley-Sons.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*.
- Moss, P. (2005). Section I: Theoretical examinations of quality: Making the narrative of quality stutter. *Early Education & Development*, 16(4), 405–420.
- Mursal, E. (2005). İlköğretim 1. kademe 5. sınıf öğrencilerinin sınıf içerisinde istenmeyen davranışlar göstermesine neden olan öğretmen davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Nelsen J.,Lott, L. ve Glenn,H. S. (2000). *Positive discipline in the classroom*. (3. baskı). USA: Prime Publishing.
- New, R.S. (2007). Reggio Emilia as Cultural Activity Theory in Practice. *Theory into Practice*, 46(1), 5-13
- Niemi, R., Kumpulainen, K., ve Lipponen, L. (2015). Pupils' documentation enlightening teachers' practical theory and pedagogical actions. *Educational Action Research*, 23(4), 599-614.
- Ocak Karabay, Ş. ve Şahin, Ası, D. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta uyguladıkları kurallar ve çocukların kurallara yönelik farkındalık düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (3). 69- 86.
- Okutan, M. (2015). *Sınıf Yönetiminde Örnek Olaylar*. (5. Baskı). Pegem Akademi, Ankara.

- Onwuegbuzie, A. J., & Collins, K. M. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *Qualitative Report*, 12(2), 281-316.
- Özer, G. (2009). Öğretmen Adaylarının Sınıf İçinde Gözlemledikleri İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışlarla Bas Etmede Kullanılabilecek Stratejilere İlişkin Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Özkubat, S. (2013). Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 58-66.
- Öztürk, Ş. (2006). Avustralya New South Wales erken çocukluk eğitim programı bir Reggio Emilia örnekleme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 30 – 38.
- Öztürk, Y. ve Gangal, M. (2016). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin disiplin, sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlar hakkındaki inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 593-608.
- Özsirkinti, D., Akay, C., ve Yılmaz Bolat, E. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri (Adana ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 313-331.
- Paananen, M. ve Lipponen, L. (2016): Pedagogical documentation as a lens for examining equality in early childhood education, *Early Child Development and Care*, DOI: 10.1080/03004430.2016.1241777
- Papatheodorou, T. (2005). Play and Special Needs. In *The Excellence of Play*, edited by J. Moyles, 2nd ed., 39–55). Maidenhead: Open University Press.
- Parpucu, N., Yıldırım-Polat, A., & Akman, B. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde ilişkiler ve iletişime yönelik görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(4), 417-433. doi: 10.17244/eku.397174
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3rd Ed.). California, ABD: Sage Publications.
- Pedagojik Dokümantasyon (2014, Eylül). <http://www.pedok.org/>

Pedagojik Dokümantasyon (2018, Ağustos).  
<http://www.pedagojikkokumantasyon.org/>

Pekdoğan, S. (2012). Reggio Emilia Yaklaşımı Üzerine Bir Çalışma. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, c.12, s.2., ss. 237-246.

Pereira, J. K., & Smith-Adcock, S. (2011). Child-centered classroom management. Action in Teacher education, 33(3), 254-264.

Pişkin, N. B. (2019). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin İncelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Polat, Ö. (2019). Türkiye’de okul öncesi eğitimin genel durumu. İstanbul: Testfen Yayın Grubu

Project Zero. (2003). Making teaching visible: Documenting individual and group learning as professional development. Cambridge, MA: Harvard University.

Ramazan, O., Çiftçi, H. A., & Tezel, M. (2018). Okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin durumunun belirlenmesi ve öğretmenlerin öğrenme merkezleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 2(2), 213-233.

Rawlings Lester, R., Allanson, P. B., & Notar, C. E. (2017). Routines are the foundation of classroom management. Education, 137(4), 398-412.

Reinke, W. M., Lewis Palmer, T. ve Merrell, K. (2008). The classroom check-up: a classwide teacher consultation model for increasing praise and decreasing disruptive behavior. School Psychology Review, 37 (3), 315-332.

Reynolds, B. ve Duff, K. (2016) Families’ perceptions of early childhood educators’ fostering conversations and connections by sharing children’s learning through pedagogical documentation, Education 3-13, 44:1, 93-100, DOI: 10.1080/03004279.2015.1092457.

Rinaldi, C. (1998). Projected Curriculum Constructed Through Documentation – Progettazione: an Interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini, ve G. Forman (Eds.), The hundred languages of children : The Reggio Emilia approach Advanced reflections (113-126). Westport, CT: Ablex.

- Rinaldi, C. (2001). Documentation and assessment: what is the relationship? In C. Giudici, C. Rinaldi, & M. Krechevsky (Eds.), Making learning visible: Children as individual and group learners (pp. 78e90) Reggio Emilia, Italy: Reggio Children
- Rintakorpi, K., Lipponen L., & Reunamo, J. (2014). Documenting with parents and toddlers: A Finnish case study. *Early Years*, 34(2), 188-197.
- Rintakorpi, K. (2016). Documenting with early childhood education teachers: pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practises, *Early Years*, DOI: 10.1080/09575146.2016.1145628.
- Rintakorpi, K. ve Reunamo, J. (2017). Pedagogical documentation and its relation to everyday activities in early years, *Early Child Development and Care*, 187:11, 1611-1622, DOI: 10.1080/03004430.2016.1178637
- Rosenquest, B. (2014) Using Documentation in Standards-Focused Inquiry Groups, *The New Educator*, 10:1, 21-27, DOI: 10.1080/1547688X.2014.868214
- Sabancı, A., Altun, M., & Altun, S. U. (2018). Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve velilerin görüşlerine göre ana sınıfı eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24(2), 339-385.
- Sadık, Fatma (2006); Öğrencilerin İstenmeyen Davranışları ve Bu Davranışlarla Baş Edilme Stratejilerinin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi Ve Güvengen Disiplin Modeli Temele Alınarak Uygulanan Eğitim Programının Öğretmenlerin Bas Etme Stratejilerine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Adana, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sadık, F. (2017). Lise öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1441-1468. doi:10.14687/jhs.v14i2.4412
- Sadık, F. ve Dikici Sığırtmaç, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi

becerileri ve uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. Turkish Studies –International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 14 (11), 631-664.

- Saldaña, J. (2009). The coding manual for qualitative researchers. Sage.
- Sarıtaş, M. (2003). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* (3.baskı) içinde. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sarpkaya, R. (2012). *Sınıf Yönetimi*. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Scheuermann, B. K., & Hall, J. A. (2011). Positive behavioral supports for the classroom. Pearson Higher Ed.
- Seitz, H. (2008). The power of documentation in the early childhood classroom, *Young Children*, 63(2), 88–93.
- Selimbocaoğlu Şakır, A. (2017). Time Management and Effective Use of Time in Pre-School Classrooms. *Current Trends in Educational Sciences*, 47.
- Semerci, D. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Semerci, D., & Uyanık Balat, G. (2018). Examining the Relationship between Preschool Teachers' Classroom Management Skills and Self-Efficacy Perceptions. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 19(3).
- Sipahioğlu, E. (2008). İlköğretim I. Kademedeki Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Çözüm Önerileri (Narlıdere İlçesi Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sucuoğlu, N. B., Bayraklı, H., İşcen Karasu, F. ve Demir, Ş. (2017). The Preschool Classroom Management and Inclusion in Turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 9(2), 66-80. DOI: 10.20489/intjecse.107991

- Şahin, İ. T. (2013). *Preschool Teachers' Beliefs And Practices Related to Developmentally Appropriate Classroom Management*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Şahin Sak, İ. T., Sak, R., & Şahin Çiçek, B. K. (2016). The Persistence Of Reward And Punishment In Preschool Classrooms. *Journal of Educational & Instructional Studies in the World*, 6(3).
- Şahin Sak, İ. T., Tantekin-Erden, F., ve Pollard-Durodola, S. (2018). Turkish preschool teachers' beliefs and practices related to two dimensions of developmentally appropriate classroom management. *Education 3-13*, 46(1), 102-116.
- Şeker, H. (2014). *Eğitimde program geliştirme: Kavramlar yaklaşımlar (3. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Stacey, S. (2015). *Pedagogical documentation in early childhood*. St. Paul, MN: Redleaf Press.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. Guilford press.
- Tarr, P. (2001). Aesthetic Codes in Early Childhood Classrooms: What art educators can learn from Reggio Emilia. *Art Education*, 54(3), 33-39.
- Temel, Z.F. ve Dere, H. (2001). *Okul Öncesi Eğitimde Yaklaşımlar*. Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı. İstanbul: YA-PA.
- Tertemiz, N. (2006). Sınıf Yönetimi ve Disiplini. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi içinde*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Tezel Şahin, F., & Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23-30.
- Thornton, L. ve Brunton, P. (2010). *Bringing the Reggio Approach to your EarlyYears Practice*. London, Routledge.
- Toran, M. ve Gencel Akkuş, H. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi: KKTC Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24, 4, ss.2041-2056.

- Toran, M. (2019). Does sense of efficacy predict classroom management skills? An analysis of the pre-school teacher's professional competency. *Early Child Development and Care*, 189(8), 1271-1283.
- Toprakçı, E. (2004). Sınıf örgütünün yönetimi, Ankara: Ütopya.
- Ünlü, C., ve Pekkan Tunç, Z. (2019). Okul öncesi sınıfta olumlu eğitim iklimi geliştirmek için durum çalışması ile çözüm arayışı. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 36(2), 67-91.
- Weinstein, C. S., & Novodvorsky, I. (2011). Middle and secondary classroom management: Lessons from research and practice. New York: McGraw-Hill.
- Weinstein, C. S., Romano, M., & Mignano Jr., A. J. (2011). Elementary classroom management: Lessons from research and practice. New York: McGraw-Hill.
- Williamson, M. M. (2016). A Critical Exploration Of The Role Of Pedagogical Documentation In A Multimodal Grade R Classroom: A Case Study In An Urban South African School (Doctoral Dissertation).
- Wien, C.A., Guyevskey, V., ve Berdoussis, N. (2011). Learning to document in Reggio inspired education. *Early Childhood Research and Practice*, 13(2), 1-12. Retrieved from <http://ecrp.uiuc.edu/v13n2/wien.html>
- Wien, C.A. (2013). Making Learning Visible Through Pedagogical Documentation. Ontario Ministry of Education. [www.edu.gov.on.ca/childcare/Wien.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/childcare/Wien.pdf) adresinden 30.04.2017 tarihinde edinildi.
- Yalçın, V., Uzun, H. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. (Kilis ve Gaziantep ili Örneği). *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi* 3(2), 42-54.
- Yavuzer, H. (2006). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilay Daşiran, T. (2013). *Okul Öncesi Eğitimde Etkili Sınıf Yönetimi Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Hazırlanan Eğitimin Etkilliliğinin İncelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.

- Yılmaz, N. (2003). Türkiye’de Okul öncesi Eğitimi, M. Sevinç (Ed) Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımla (ss 12-17). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Yılmaz, N. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Disiplin Sağlamada Kullandıkları Ödül ve Ceza Yöntemlerinin Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul, Yeditepe Üniversitesi.
- Yılmaz, A., Buldu, M. ve Şahin, F. (2014). Okul Öncesi Öğrenme Ortamlarında Öğrenme ve Öğretmeyi Anlama, Destekleme ve Geliştirmede Pedagojik Dokümantasyonun Etkinliği. [https://app.trdizin.gov.tr/dokuman-goruntule?ext=pdf&path=K5jSLNJWV5nacDteEltqP1hOW91mS7U5d12HOu0IG0Cr7NsDtxgJqupKSnCX9mtyIyaDiGWIDm0Qa1PpSZXBhTF9VIRWL1gUpGzyRg9suPDv5jT\\_YkpT1HG80\\_BCZWbe](https://app.trdizin.gov.tr/dokuman-goruntule?ext=pdf&path=K5jSLNJWV5nacDteEltqP1hOW91mS7U5d12HOu0IG0Cr7NsDtxgJqupKSnCX9mtyIyaDiGWIDm0Qa1PpSZXBhTF9VIRWL1gUpGzyRg9suPDv5jT_YkpT1HG80_BCZWbe)
- Yılmaz, A., Şahin, F., Buldu, M., Erdem, A. Ü., Ezmeci, F., Ölmez, B. S., Aydos, E. H., Buldu, E., Ünal H. B., Aras, S., Buldu, M. ve Akgül, E. (2020). An Examination of Turkish Early Childhood Teachers’ Challenges in Implementing Pedagogical Documentation. *Early Childhood Education Journal*, 1-13.
- Yiğit, C., Özyurt, M., & Adıyaman, H. (2019). Okul öncesi öğrencilerinin programın kazanımlarına ulaşma durumlarının değerlendirilmesine ilişkin bir model önerisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(3), 237-252.
- Yin, R. K. (2002). *Case Study Research: Design and Methods* (3rd Ed.). California: Sage Publications.



## EK-C: Öğretmen Bireysel Görüşme Formu

### Öğretmen Bireysel Görüşme Formu

#### **1. Bölüm**

- 1- Kendinizi tanıtır mısınız?
- 2- Kaç yıldır görev yapıyorsunuz?
- 3- Nerede eğitim aldınız?(Üniversite)
- 4- Hangi eğitimleri aldınız?(seminer, hizmet içi eğitim,kurs...)

#### **2. Bölüm**

- 5- Sınıf yönetimini sağlamak için ne tür stratejiler kullanırsınız?
- 6- Sınıf yönetiminde kendinizi ne kadar yeterli hissediyorsunuz?(bu konuda biraz bilgi verir misiniz?)
- 7- Sınıf kurallarının belirlenmesi ve uygulanmasının sınıf yönetimi üzerindeki etkisi nasıldır?
- 8- Sınıf disiplini sağlayamadığınızı düşündüğünüzde planlamalarınızda nasıl değişiklikler yaparsınız?
- 9- Sınıfın fiziksel koşullarının eğitim faaliyetlerini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? (ilgi merkezleri, materyaller, sınıf mevcudu, sınıf büyüklüğü)
- 10-Sınıf içinde alınan kararlarda öğrencilerin fikirlerinin alınması sınıf yönetimini nasıl etkiler?
- 11-Eğitim faaliyetlerinin planlı olmasının öğretmene uygulama sürecindeki etkisi nasıl olur?
- 12-Öğretmenin kullandığı yöntem ve tekniklerin zenginliğinin eğitim sürecine yansımaları nasıl olur?
- 13-Çocuk merkezli eğitimi nasıl tanımlarsınız?
- 14-Öğretmen-çocuk iletişiminin sınıf yönetimine yansımaları nasıl olur?
- 15-Öğretmenin zaman kullanımı sınıf yönetimini nasıl etkiler?(Sınıfta zaman yönetimi süreci size ne ifade ediyor?)

#### **3. Bölüm**

*Bu bölümde yer alan sorular katılımcılara son görüşmede, uygulama sırasında aldıkları eğitime göre yönlendirilecektir.*

- 1-Uygulama öncesinde aldığınız sınıf yönetimi eğitiminin eğitim -öğretim sürecinize nasıl bir etkisi olmuştur.
- 2- Pedagojik Dokümantasyon uygulamalarının eğitim etkinliklerinizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

## EK-D: USYEP Etkinlik Modülü Örneği

<b>Etkinlik</b>	Etkinlik 2: Öğrenme Merkezleri
<b>Amaç</b>	Bu etkinliğin amacı katılımcıların öğrenme merkezlerinin önemini kavrayabilmesini ve merkezleri uygun şekilde düzenlemesini destekleyebilmektir.
<b>Süre</b>	60 dk.
<b>Yöntem/ teknikler</b>	Anlatım, tartışma, grup çalışması.
<b>Öğrenme Çıktıları</b>	Katılımcılar; <ul style="list-style-type: none"><li>• Öğrenme merkezlerinin eğitim programındaki yerini açıklayabilir,</li><li>• Öğrenme merkezlerini ve kullanılacak materyalleri bilir,</li><li>• Gelişim özellikleri, çocukların ilgi ve ihtiyaçları, belirli gün ve haftalara yönelik geçici merkezler düzenleyebilir,</li><li>• Öğrenme merkezlerinin sınıf içinde konumlandırılması ve düzenlemesini yapabilir.</li></ul>
<b>Araç-Gereç ve materyaller</b>	Ek:1- Öğrenme merkezleri materyal kartları Ek:2- Farklı ay ve yaş grupları için hazırlanmış geçici öğrenme merkezi düzenleme kartları Projeksiyon, tahta, tahta kalemi, renkli kalemler, A4 ve A3 kâğıt, Sunum.
<b>Uyarı ve Öneriler</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Bu etkinlik için zamanın uygun kullanımına dikkat edilmelidir.</li></ol>	
<b>İşleniş/süreç</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Sunum açılarak 1. Slayt gösterilir. “Öğrenme merkezleri” denildiğinde ne anlaşıldığı katılımcılara sorularak konuya giriş yapılır. (5 dk)</li><li>• Slaytlara devam edilerek Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan öğrenme merkezleri örnek görseller ile açıklanır.</li><li>• Katılımcılara öğrenme merkezlerine ilişkin kartlar dağıtılır ve istasyon tekniği ile her merkezde bulunması gereken materyallerin yazılması istenir (10 dk)</li><li>• Süre sonunda her merkez için yazılan materyaller grup halinde değerlendirilir ve üzerinde tartışılır.</li><li>• Katılımcıların her birine farklı ay ve yaş gruplarını içeren geçici öğrenme merkezi düzenleme kartları dağıtılarak uygun olabilecek bir merkez tasarımları ve materyallerini yazmaları istenir (10dk).</li><li>• Katılımcıların tasarladığı geçici öğrenme merkezleri tüm grupla paylaşarak içerikleri tartışılır, ekleme ve çıkarmalar yapılır.</li><li>• Katılımcılardan çalışmakta oldukları sınıflarına yönelik, uygulanabilir bir öğrenim merkezleri yerleşim planı hazırlamaları ve bunu kroki ile göstermeleri istenir.</li><li>• Sınıf krokileri tartışılarak eğitim programında yer alan ideal sınıf yerleşimine göre değerlendirmesi yapılır.</li></ul>	
<b>Ekler</b> Ek-1 Öğrenme merkezleri materyal kartları Ek:2- Geçici öğrenme merkezi düzenleme kartları	

## EK-E: Kategori ve Kod Listesi

Boyutlar	Kategoriler	Kodlar		
1. Fiziksel düzenleme	1. Öğrenme merkezleri	1. Merkezlerin oluşturulması/düzenlenmesi		
		2. Merkezlerin kullanımı		
	2. Fiziki alan kullanımı	3. Olumlu fiziksel koşullar		
		4. Olumsuz fiziksel koşullar		
2. Plan-program etkinlikleri	3. Etkinlik	5. Planlı olma		
		6. Esneklik		
		7. Etkinlikler arası geçişler		
		8. Dikkat toplama uygulamaları		
		9. Çocuk katılımı		
		10. Aile katılımı		
		11. Değerlendirme		
	4. Yöntem-teknik kullanımı	12. Öğretmen merkezli öğretim yöntemleri kullanma		
		13. Çocuk merkezli yöntemleri kullanma		
		14. Yöntem çeşitliliği olması		
		3. Zaman Yönetimi	5. Eğitsel zamanın planlanması-kullanımı	15. Etkinlikte zamanı planlama
				16. Zaman kaybı yaşama
			6. Çocukları süreçle ilgili bilgilendirme	17. Güne başlama zamanı
				18. Önceden bilgilendirme/açıklama yapma
7. Etkinlik sürecinin sürekliliği	19. Etkinlikler arası geçişler			
	20. Sınıf rutinleri(zaman)			
4. Davranış Yönetimi	8. Disiplin		21. Olumlu davranış tepkileri kullanma	
			22. Olumsuz davranış tepkileri kullanma	
		23. Çocuk merkezli çözümler kullanma		
		24. Sınıf kontrolünü sağlayabilme		
	9. Kurallar	25. Kuralları önceden belirleme		
		26. Kuralları çocuklarla birlikte belirleme		
		27. Kuralları hatırlatma		
	10. Rutinler	28. Oturma düzeni oluşturma		
		29. Sıra sistemi oluşturma		
		30. Toplanma etkinlikleri kullanma		
5. Sınıf içi ilişkiler	11. Öğretmen-çocuk iletişimi	31. Çocukların güvende ve rahat hissetmesi		
		32. Etkin dinleme		
		33. Sabırlı ve sakin olma		
		34. Adaletli olma		
	12. Çocuklar arası iletişim	35. Çocuklar arası olumlu iletişim		
		36. Akran desteği		
	13. Olumlu sınıf iklimi oluşturma	37. Çocuk merkezli olma		
		38. Saygılı ve hoşgörülü davranma		

## EK-F: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Rektörlük

Tarih: 17/08/2018  
Savı: 35853172-300-E.00000203450  
  
0000203450

Sayı : 35853172-300  
Konu : Merve GANGAL Hk.

### EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 16.07.2018 tarihli ve 51944218-300/00000150686 sayılı yazı.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Dalı doktora programı öğrencilerinden **Öğr. Gör. Merve GANGAL**'ın, **Dr. Öğr. Üyesi Arif YILMAZ** danışmanlığında yürüttüğü "**Pedagojik Dokümantasyonun Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **7 Ağustos 2018** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-imzalıdır  
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU  
Rektör Yardımcısı

## EK-G: Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.  
TRABZON VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 82438636-605.99-E.16787298  
Konu : Uygulama İzni  
(Merve GANGAL)

19/09/2018

### VALİLİK MAKAMINA

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Merve GANGAL'ın "**Pedagojik Dökümantasyonun Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi**" isimli çalışması kapsamında ekteki okullarda araştırma yapma isteği Müdürlüğümüz Araştırma İzinleri Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Bahsi geçen çalışmanın eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde; 2018-2019 eğitim öğretim yılında yapılması gerekmektedir.

Araştırmacının 2017/25 sayılı genelge çerçevesinde hareket etmesi, **izinsiz herhangi bir ses ve görüntü kaydı yapılmasına kesinlikle izin verilmemesi**, elde edilen verilerin çalışma kapsamı dışında kullanılmaması, **mühürlü anket ve ölçeklerin kullanılması** ve sonuçların bir örneğinin Ar-Ge birimine teslim edilmesi kaydıyla, çalışmanın okul müdürlerinin de uygun göreceği zamanlarda ve kontrolünde uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hızır AKTAŞ  
Milli Eğitim Müdürü

OLUR  
19/09/2018  
Nusret ŞAHİN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü  
Strateji Geliştirme Şubesi (Ar-Ge Birimi)  
e-posta : argetrabzon@gmail.com  
Faks : (0462) 230 43 74  
İnt.Adresi : Trabzon.meb.gov.tr

Bilgi İçin:  
Mesut KAŞ (Şube Müdürü)  
Miraç KÜÇÜK (Öğretmen)  
Telefon : (0462) 223 55 52-12

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 39fd-86c4-31d2-9e0c-a6d2 kodu ile teyit edilebilir.