

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Stratejilerinin Çocukların Akran İlişkileri Üzerindeki Etkisi*

Doç. Dr. Hülya GÜLAY OGELMAN

Pamukkale Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
hgulay@pau.edu.tr

Öğr. Gör. Ceyhun ERSAN

Pamukkale Üniversitesi
Kale Meslek Yüksekokulu
ceyhunersan@yahoo.com

Özet: Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin, okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri üzerinde bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, Denizli ilinde görev yapan 30 okul öncesi öğretmeni ile sınıflarında eğitim alan 5-6 yaş grubundan 306 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak, Ladd ve Profile Çocuk Davranış Ölçeği (Gülay, 2008), Akranlarının Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği (Gülay, 2008) ve Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimini Değerlendirme Ölçeği (Dinçer ve Akgün, 2010) kullanılmıştır. Okul öncesi eğitimi öğretmenleri, veri toplama araçlarını doldurmuştur. Veri analizinde Basit Doğrusal Regresyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, başkalarına yardım amaçlı sosyal davranış, akranlarına karşı korkulu kaygılı olma ve akran şiddetine maruz kalma değişkenleri, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejileri tarafından anlamlı biçimde yordanmaktadır. Akranlara karşı saldırganlık, akranlara karşı sosyal olmayan davranış, akranlar tarafından dışlanma ve aşırı hareketlilik değişkenleri ise sınıf yönetimi stratejileri tarafından anlamlı biçimde yordanmamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf yönetimi stratejileri, olumlu sosyal davranış, sosyal olmayan davranış, korkulu-kaygılı olma, dışlanma, saldırganlık, akran şiddeti, aşırı hareketlilik.

The Effect Classroom Management Strategies for Preschool Teachers has on Peer Relationships in Children

Abstract: The purpose of this study is to reveal whether class management strategies of preschool teachers have an effect on peer relationships of preschool children or not. A relational survey method was used in this study. Sample group of the study consisted of 30 preschool teachers working in the province of Denizli and 306 children in the age group of 5-6 years receiving education in their class. The Child Behavior Scale (Gülay, 2008), The Peer Victimization Scale (Gülay, 2008) and The Assessing the Classroom Management in Preschool Education Scale (Dinçer and Akgün, 2010) were used to gather data. Teachers completed these scales. Simple linear regression method was used to analyze the data. According to results, prosocial behavior, fearful-anxiety, peer victimization levels of preschool children are predicted by the classroom management strategies of preschool teachers. Aggression, asocial behavior, excluded, hyperactivity of preschool children are not predicted by the classroom management strategies.

Key Words: Classroom management strategies, prosocial behavior, asocial behavior, fearful-anxiety, rejection, aggression, peer victimization, hyperactivity.

*Bu makale, 25-27 Nisan 2014 tarihleri arasında İzmir'de düzenlenen 2nd International Congress of Research in Education: Innovative Research in Education: Implications for Future'da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1. GİRİŞ

Eğitim süreci için gerekli unsurlar olan öğrenci, öğretmen, program ve kaynaklar sınıf içinde bulunmakta ve bu yönleriyle etkili bir eğitim süreci, sınıf yönetiminin kalitesine bağlı olarak şekillenmektedir (Başar, 1999, 13). Sınıf yönetimi; yaygın olarak bir öğretmenin, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal duygusal öğrenmelerini destekleyici ve kolaylık sağlayıcı bir ortam yaratmak için ele aldığı etkinlikler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Evertson ve Weinstein, 2006). Bir başka tanımla sınıf yönetimi, sınıf içinde yer alan çalışmalara yön verme ya da sınıf çalışmalarını yönetme becerisine ilave olarak özellikle disiplin ve sınıftaki demokrasi temelli sosyal ilişkilerden, sınıfta bulunan araç ve gereçlerin özenli olarak bakımı ve kullanımına değin geniş bir süreçtir (Bakırcıoğlu, 2012, 795). Alan yazında sınıf yönetiminin başka tanımlarını bulmak da mümkündür. Sınıf yönetimi; eğitim süreci içinde belirli amaçların gerçekleştirilmesi ve sürdürülmesi için planlama, örgütleme, koordinasyon, iletişim ve değerlendirme gibi işlemlere ilişkin ilke, kavram, teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde ustalıkla uygulanması etkinliklerinin tümü (Erdoğan, 2010, 12) olarak tanımlanabilmektedir.

Öğretmen, sınıf içinde belirli bir düzenin kurulması ve etkinliklerin yürütülmesinde önemli rolü bulunan temel faktördür. Bir öğrenme-öğretme yaşantısı esnasında gerçekleşmesi beklenen verim, çok büyük oranda öğretmenin sahip olduğu sınıf yönetimi becerisiyle ilişkilidir. Sınıf yönetimi becerisi eksik ve yetersiz olan bir öğretmenin etkili ve verimli bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturması oldukça zor görünmektedir (Yüksel, 2013, 2). Öğretmenin sınıf yönetimi alanındaki yeterliliği, onun etkili sınıf yönetimi dinamiklerini özümsemesine bağlı olarak gerçekleşir. Çünkü sınıf yönetimini etkileyen birçok etkenin var olduğu bilinmektedir. Bu noktada, öğretmenin sınıfa etki eden her bir etmeni gözlemlemesi ve etkili bir iletişim becerisine sahip olması beklenmektedir. Bir orkestra şefinin orkestrasını yönetmesiyle benzeştirilebilecek bu süreç, öğretmenin her bir öğrenciyi iyi tanınması ve bu sayede öğrenciyi becerileri ve yetenekleri doğrultusunda olumlu yönde desteklemesi ve yönlendirmesiyle açığa çıkar (Arslan, 2012, 6-7).

Sınıf yönetimi ile ilgili tanımlar dikkate alındığında, sınıf yönetimini etkileyen çeşitli boyutların olduğu göze çarpmaktadır. Başar (1999, 13-14), sınıf yönetimini, sınıfın genişliği, ısı ve ışığın uygunluğu, gürültüden uzaklık, eğitsel araçların varlığı, temizlik, estetik, oturma düzeni gibi unsurların bulunduğu *sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin olanlar*; amaç ve kazanımlar ekseninde yıllık, ünite ve günlük planların hazırlanması, iş ve işlem süreçlerinin belirlenmesi,

araç sağlama, yöntem seçme, öğrenci özelliklerini belirleme, öğrenci gelişimini izleme ve değerlendirme gibi *plân-program etkinliklerine ilişkin olanlar*; etkili öğretim ve öğrenmeye ayrılan zamanın verimli kullanımına ait olarak *zaman düzenine yönelik etkinlikler*; sınıf yaşamının kolaylaştırılmasına yönelik olarak öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşimi betimleyen *ilişki düzenlemeleri* ve sınıfla ilgili etkinliklerin, eğitim ortamının istenen davranışı sağlayabilir hale getirilmesi, sınıf ikliminin olumlulaştırılması, sorunların ortaya çıkmadan önce tahmin edilmesi yoluyla istenmeyen davranışların önlenmesi, sınıf kurallarına uyulmasının sağlanmasını açıklayan *davranış düzenlemeleri* olarak beş boyutta ele almaktadır.

Jacobson'a (2003. Akt. Jacobson, 2008) göre, özellikle okul öncesi dönemin, çocukların öğrenim yaşamlarının ilk basamağı ve okula karşı olumlu tutum geliştirmede kritik bir dönem olması, ilköğretime geçişte bir köprü niteliği taşıması, çocukların ara vermeksizin gün boyunca öğretmenle birlikte olmaları nedeniyle okul öncesi öğretmenin etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olması daha fazla önem kazanmaktadır. Çünkü okul öncesi dönem çocuklarının anne-baba ilişkisine en yakın ilişki ve bağ kurdukları kişilerden biri de okul öncesi öğretmenleridir (Koles, vd. 2009; Zhang, 2011; Zhang ve Nurmi, 2012). Öğretmen ve çocuğun sınıf ortamında kurdukları kişilerarası ilişki, çocuğun öğrenme sürecine en önemli katkıyı sağlayan unsurlardan biridir (Brekelmans vd., 2002). Alan yazın incelendiğinde okul öncesi dönemde sınıf yönetiminin önemini ortaya koyan bir çok araştırma olduğu görülmektedir (Ritz vd., 2014; Walker vd., 1998; Webster-Stratton, Reid ve Hammond, 2004).

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde; sınıf yönetimi stratejilerinin öğretmenlerin eğitim durumu ile ilişkili olduğu ve öğretmenlerin uygunsuz davranışlarla başa çıkmada sözel iletişime odaklandığı (Akgün vd., 2011, Sadık, 2003; Uysal vd., 2010), sınıf yönetiminde öğretmenlerin uygun olmayan stratejileri uygun olanlara göre daha fazla kullandıkları (Akgün vd., 2011), öğretmenlerce sınıfın dikkatini dağıtma ve etkinliği bölme, akran sorunları ve materyallere zarar verme, etkinliklere ilgisizlik ve gürültü davranışlarının sınıfta istenmedik davranışlar olarak ele alındığı (Sadık, 2003; Uysal vd., 2010) istenmeyen davranışların ortadan kaldırılması konusunda ceza ve ödül kullanımının, öğretmenden öğretmene, bir sınıf düzeyinden diğerine çok çeşitlilik gösterdiği (Akar vd., 2010) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerini kullanma sıklığı arttıkça bu stratejilerin yararlarına ilişkin inanç seviyelerinin de arttığı (Gezgin, 2009), öğretmenlerce iyi düzenlenmiş bir sınıfta öğrenci-öğretmen etkileşiminin arttığı ve birebir öğrenmelerin gerçekleştiği ve iyi bir sınıf yönetimi için öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimin önemli olduğu (Şahin, 2009) etkili

sınıf yönetiminin öğrenci katılımını olumlu yönde desteklediği, rahatsız edici davranışları azalttığı ve böylece öğrenci başarısını artırdığı ve (Wang vd., 1993) çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklediği (Morris vd., 2013) yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerini etkileyen faktörlerden birisi de akran ilişkileridir (Yurtal ve Yaşar, 2008). Akran ilişkileri aynı yaş, gelişim ya da olgunluk düzeyine ulaşmış, benzer yaşam öyküsü, değer, yaşam tarzı ve sosyal bağlamı paylaşan bireyler arasında var olan etkileşim ve devamlılık gösteren eylemler bütünü olarak tanımlanabilir (Gülay, 2010, 1). Akran ilişkileri çoğunlukla sosyal gelişimle ilişkili olmanın yanında dolaylı olarak diğer gelişim alanları tarafından da etkilenmektedir. Akran ilişkilerinin nasıl geliştiğini anlamının altında yatan temel bir yaklaşım, çocukların grup içinde sosyal ilişkilerini yapılandırdıkları ve sosyal etkileşim becerilerini güçlendirdikleridir. Bu nedenle çocukların iki yaşında akranlarıyla belli bir yolla ilişki kurdukları, altı yaşında başka bir yöntem kullandıklarını söylemek doğru görünmemektedir. Akran ilişkilerinin gelişim sürecine dikkat edildiğinde öncelikli aşamanın tanışma ve iletişimi başlatma olduğu görülür. *Akran grubuna giriş davranışları* olarak da tanımlanan bu davranışlar akran ilişkileri için temeldir. Bu süreci *ilişkiye devam becerileri* izler. Devam becerilerinin ilki diğer çocukla iletişimi sürdürme çabasını oluştururken, ikincisi akranlara karşı olumlu davranışlar sergilemektir. Okul öncesi çocuklarda uygun akran etkileşimi saldırgan, korkutucu ya da kaygılı olmak yerine akranlarıyla dramatik oyunlarla ilişkili olarak oyun oynamayı istemek, oyuncaklarını ve fikirlerini paylaşmak benzeri olumlu davranışları içermektedir. Devam becerilerinin son halkası ise çatışma durumlarını çözümleyebilmedir (Gülay, 2010, 57-59; Howes ve Ritche, 2002, 118; Rubin vd., 2006).

Okul öncesi dönemde akran ilişkilerinin incelendiği çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Gülay-Ogelman ve Erten-Sarıkaya (2013) yaptıkları boylamsal çalışmada okul öncesi eğitim almış çocukların 5 ve 6 yaşlarında akran ilişkilerini incelemişlerdir. Çalışmanın genel sonuçlarına göre, okul öncesi eğitimi almış çocukların saldırganlık düzeyleri, sosyal olmayan davranış düzeyleri, korkulu-kaygılı olma düzeyleri, dışlanma düzeyleri ve akran şiddetine maruz kalma düzeyleri 6 yaşta düşüş göstermekte iken olumlu sosyal davranış düzeyleri 6 yaşta artış göstermektedir. Bir başka çalışmada okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıflarında belirledikleri ve uygulanmasını istedikleri kurallar nitel yöntemle araştırılmış ve öğretmenlerin sınıfın genel temizlik-düzeni ve sınıf içi hareket kuralları, akran ilişkileri ile ilgili kurallar, çocuğun kişisel bakımı, etkinliklerin sağlıklı bir biçimde sürdürülmesi, nezaket ifadelerinin kullanımı ve nezaketsiz sözcükler kullanılmaması, çocuğun sağlığının korunması ve güvenliğinin

sağlanması ile ilgili kurallar ve materyal kullanımı ile ilgili olmak üzere yedi alanda kural koydukları sonucuna ulaşılmıştır (Durmuşoğlu-Saltalı ve Arslan, 2013). Bu çalışma sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında, özellikle sınıf içi hareket kuralları, akran ilişkileri ile ilgili kurallar, nezaket ifadelerinin kullanımı ve nezaketsiz sözcükler kullanılmasının engellenmesi, çocuğun sağlığının korunması ve güvenliğinin sağlanması ile ilgili kurallar bağlamında ele alındığında, çocukların olumlu akran ilişkilerine sahip olması ve sürdürmesi ve dolayısıyla olumsuz akran ilişkilerinin önlenmesine yönelik olarak farkındalık yaratmayı oldukça önemsedikleri şeklinde yorumlanabilir.

1.1. Araştırmanın Önemi ve Amacı

Görüldüğü gibi, okul öncesi dönemde sınıf yönetimi stratejileri ve akran ilişkileri, çocuğun gelişimi üzerinde etkili iki unsurdur. Akran ilişkileri ile ilgili son on yılda Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalarda artış görülmektedir. Ancak okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejileri ile küçük çocukların akran ilişkilerini ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Yurtdışında da gerçekleştirilmiş az sayıda çalışma olduğu söylenebilir. Okul öncesi dönemde ailesinden ve güvenli ev ortamından ayrılarak gününün çoğunu okul öncesi eğitim ortamında geçiren ve aynı zamanda anne-babasından sonra en güçlü bağlanma duygusunu okul öncesi öğretmeniyle gerçekleştiren (Koles, vd. 2009; Zhang, 2011; Zhang ve Nurmi, 2012) okul öncesi dönem çocuğunun akranları ile olan ilişkilerinin, öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri çerçevesinde ele alınıp değerlendirilmesi önemli ve alan yazına katkı sağlayacak bir çalışma olarak görülmektedir. Türkiye’de konu ile ilgili çok sayıda araştırma bulunmaması açısından da çalışmanın ayrı bir öneme sahip olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin 5-6 yaş çocuklarının akran ilişkilerine yönelik değişkenleri üzerindeki yordayıcı etkisini ortaya koymaktır.

Araştırmanın alt amaçları şunlardır:

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin çocukların akranlara karşı saldırganlık düzeyi üzerinde yordayıcı etkisi bulunmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin çocukların yardım amaçlı sosyal davranış düzeyi üzerinde yordayıcı etkisi bulunmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin çocukların akranlara karşı asosyal davranış düzeyi üzerinde yordayıcı etkisi bulunmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin çocukların akranlarına karşı korkulu kaygılı olma düzeyi üzerinde yordayıcı etkisi bulunmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin çocukların akranlar tarafından dışlanma düzeyi üzerinde yordayıcı etkisi bulunmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin çocukların aşırı hareketlilik düzeyi üzerinde yordayıcı etkisi bulunmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeyi üzerinde yordayıcı etkisi bulunmakta mıdır?

2.YÖNTEM

Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama yöntemi, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2009, 81- 82). Tarama yöntemi bağlamında, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejileri değişkeni ile çocukların akran ilişkileri değişkenleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır.

1. 1. Evren

Araştırmanın evreni, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Denizli il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bağımsız anaokulları ile resmi ilköğretim okullarının anasınıfları, özel ilköğretim okullarının anasınıfları ve özel anaokullarına devam eden 5-6 yaş çocuklardan ve bu çocukların öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın evreninde 15200 çocuk yer almaktadır.

2. 2. Örneklem

Araştırmanın örneklem grubu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezindeki 4 resmi bağımsız anaokulundan 16, 4 resmi ilköğretim okulundan 8, 1 özel ilköğretim okulundan 4 ve 2 özel anaokulundan 2 sınıf olmak üzere 5-6 yaş grubu 306 çocuk ve 30 okul öncesi öğretmeninden oluşturulmuştur. Örneklem grubu belirlenirken basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit rastgele örnekleme yönteminde; evreni oluşturan her birimin örneklem içinde yer alma olasılığı eşittir. Başka bir deyişle her birim eşit seçilme şansına sahiptir ve bir birimin seçimi diğerinin seçilmesini etkilememektedir (Altunışık Coşkun, vd. 2005). Denizli il merkezinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı hem resmi hem özel ilköğretim okullarının anasınıflarının ve hem resmi hem de özel anaokullarının listesi yapılarak, kura

çekilmiştir. Kurada, 11 okul ve bu okullara bağlı olan 30 anasınıfı seçilmiştir. Çalışma, 11 okula ait 30 anasınıfındaki 306 çocuk ile yürütülmüştür. Çocuklardan 155'i (% 50.6) kız, 151'i (% 49.4) erkektir. Çocuklardan 142'si (% 46.4) 5 yaşında, 164' ü (% 53.6) 6 yaşındadır. Çocukların tamamı normal gelişim gösteren ve anne babasıyla birlikte yaşayan bireylerden oluşmaktadır.

Tablo 1: Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Öğretmenlerin demografik özellikleri		
	f	%
Yaş		
20-25 yaş arası	4	13.3
26-30 yaş arası	12	40.0
31-35 yaş arası	10	33.3
36-40 yaş arası	3	10.0
41 yaş ve üstü	1	3.3
Toplam	30	100.0
Mesleki kıdem	f	%
1-5 yıl arası	12	40.0
6-10 yıl arası	10	33.3
11-15 yıl arası	5	16.6
16-20 yıl arası	3	10.0
Toplam	30	100.0
Görev yaptıkları okul türü	f	%
Bağımsız anaokulu	16	53.3
Anasınıfı	8	26.6
Özel ilkokulların anasınıfı	4	13.3
Özel anaokulları	2	6.6
Toplam	30	100.0

Ayrıca örnekleme alınan öğretmenlerin hepsi kadın ve en az lisans düzeyinde eğitim derecesine sahiptir.

2. 3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama sürecinde öğretmenler ve çocuklara ait bazı demografik bilgileri saptamak amacıyla "Çocuk ve Öğretmenler İçin Kişisel Bilgiler Formu", okul öncesi dönem çocuklarının okulda akranlarıyla olan ilişkilerini değerlendirmek ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerini belirlemek amacıyla "Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği" ve "Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği", okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerini belirlemek için "Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimini Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır.

2.3. 1. Çocuk ve Öğretmenler İçin Kişisel Bilgiler Formu

Çocuk kişisel bilgi formu; örnekleme alınan çocukların yaş, cinsiyet, anne baba eğitim durumu, kardeş sayısı ve cinsiyeti ile ilgili soruların yer aldığı ve öğretmenler tarafından

doldurulan bir formdur. Öğretmen kişisel bilgi formu ise öğretmenin yaşı, cinsiyeti, mesleki kıdemi, öğrenim düzeyi ve çalıştığı okul türü ile ilgili soruların yer aldığı bir formdur.

2. 3. 2. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği

Ölçek öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, okul öncesi dönem çocuklarının okulda akranlarıyla olan ilişkilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçme aracıdır (Ladd ve Profilet, 1996). Ölçeğin başında, ölçeğin doldurulmasıyla ilgili yönerge bulunmaktadır. Tüm maddeler “Uygun Değil”, “Bazen Uygun”, “Tamamen Uygun” ifadeleriyle öğretmenler tarafından değerlendirilmektedir. Ölçek Gülay tarafından 2008’de Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği altı alt boyuttan oluşmaktadır. Akranlarına karşı saldırganlık alt boyutu 7 maddedir. Bu boyutun iç tutarlılık katsayısı .89’dur. Akranlarına karşı yardımcı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek alt boyutu 10 maddedir. İç tutarlılık katsayısı .92’dir. Akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek alt boyutu 7 maddedir. İç tutarlılık katsayısı .87’dir. Akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma alt boyutu 9 maddedir. İç tutarlılık katsayısı .77’dir. Akranları tarafından dışlanma alt boyutu 7 maddedir. İç tutarlılık katsayısı .94’tür. Aşırı hareketlilik alt boyutu 4 maddedir. İç tutarlılık katsayısı .88’dir. Ölçeğin tamamı 44 maddeden oluşmaktadır. Her bir alt ölçeğe ait test-tekrar test ölçümlerinin sonuçları doğrultusunda iki ölçüm arasında tüm ölçümlerin zamana karşı değişmezliği ortaya konulmuştur ($r = .99, p < .001$) (Gülay, 2008). Çocuk Davranış Ölçeği toplam puan üzerinden değerlendirilmemektedir. Ölçeğin değerlendirilmesinde, alt boyutlarının toplam puanları ayrı ayrı kullanılmaktadır. Alt boyutların toplam puanın yüksekliği, o boyutun çocukta gerçekleşme sıklığını ortaya koymaktadır. Ölçekle ilgili örnek maddeler şu şekildedir:

- 1- Sürekli kıpırdar, huzursuzdur.
- 2- Diğer çocuklara yardım eder.

2. 3. 3. Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği

Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği 2002’de, Kochenderfer ve Ladd tarafından 5-6 yaş çocukları için geliştirilen Akranların Şiddetine Maruz Kalma-Kişisel Değerlendirme Ölçeği temel alınarak geliştirilmiştir. Öğretmenler tarafından doldurulmaktadır. Form, akran saldırganlığının dört tipi (fiziksel, dolaylı, doğrudan ve genel) ile ilgili birer tane olmak üzere dört maddeden oluşmaktadır. Her madde “Hiçbir zaman”, “Bazen”, “Her zaman” ifadeleriyle değerlendirilmektedir. Ölçek 2008’de Gülay tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği’nin iç tutarlılık katsayısı .79 ($p < .01$) olarak bulunmuştur. Kriter

geçerliği olarak ise ölçekten elde edilen sonuçlarla, sosyal davranışlara ilişkin öğretmen değerlendirmeleri, akran reddine ilişkin akran görüşleri, yalnızlık ile ilgili kişisel görüşler arasında anlamlı düzeyde, olumlu yönde ilişki bulunmuştur (Ladd ve Kochenderfer-Ladd, 2002: Akt. Gülay, 2008, 132). Ölçekten alınan toplam puan çocukların akranlarının şiddetine ne derecede maruz kaldığını ortaya koymaktadır. Ölçekle ilgili örnek maddeler şu şekildedir:

- 1- Akranları bu çocuk hakkında diğer çocuklara olumsuz şeyler söylerler.
- 2- Diğer çocuklar ona vurur.

2. 3. 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Değerlendirme Ölçeği

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Ölçeği, Dinçer ve Akgün (2010) tarafından geliştirilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamında kullandıkları sınıf yönetimi becerilerini belirleme hedefiyle geliştirilen ölçme aracı için başta ilgili alan yazın taranmış, sınıf yönetimine ilişkin hem olumlu hem de olumsuz ifadeleri içeren 70 maddelik bir taslak hazırlanmıştır. İlgili taslak Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalında sınıf yönetimi dersi veren 5 uzman öğretim üyesinin uygunluk ve anlaşılabilirlik yönünden değerlendirmesine tabi tutulmuştur. Değerlendirme sonunda en az üç uzmanın uygun görüş bildirmediği maddeler çıkarılmış ve ölçek 55 maddeye indirilmiştir. Ölçekte öğretmenlerden kendilerini her bir madde için 1 ile 5 puan arasında derecelendirmesi istenmiştir (1 “Hiç tanımlamıyor”, 5 “Tamamen tanımlıyor”). Toplam puanın yüksekliği olumlu sınıf yönetimini göstermektedir (Dinçer ve Akgün, 2010).

2009-2010 eğitim-öğretim yılında resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan üniversite mezunu 520 okul öncesi öğretmenine araştırmacılar tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimini Değerlendirme Ölçeği” uygulanmıştır. Uygulama sonunda toplam puanın en yüksek 164 (en olumlu) ve en düşük 76 (en olumsuz) olduğu görülmüştür. Verilerin çözümlenmesi sürecinde ölçeğin iç tutarlık Cronbach Alfa katsayısı, testin tekrarı güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve 520 öğretmenin bildirdiği cevaplar eşliğinde elde edilen veriler üzerinde ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacı ile faktör analizi yapılmıştır (Dinçer ve Akgün, 2010).

Faktör analizi esnasında yapılan gerekli işlemler sonucu ölçekte yer alan 15 madde daha ölçek dışına çıkarılmış ve son analizde iki faktörde, faktör yükleri .30 ve .67 arasında değişen 40 madde yer almıştır. Bu 40 madde dikkate alındığında birinci faktör “olumlu sınıf yönetimini” ve ikinci faktör “sınıf yönetimindeki hatalı uygulamaları” ifade etmektedir. Varimax

dik döndürme sonrasında, ölçeğin birinci faktörünün yük değeri .301 ile .646 arasında değişen 31 maddeden, ikinci faktörünün yük değeri .405 - .677 arasında değişen 9 maddeden oluştuğu belirlenmiştir (Dinçer ve Akgün, 2010). Ölçeğin güvenirlik çalışmasında test-tekrar test güvenirlik katsayısı ve Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. 40 maddelik ölçeğin iç tutarlık katsayısı (Cronbach α) .83 bulunmuştur. Alt boyutlara ilişkin iç tutarlık katsayıları, olumlu sınıf yönetimi alt boyutu için .88, sınıf yönetimindeki hatalı uygulamalar alt boyutu için .70 dir. Test-tekrar test güvenirlik çalışması için ilk uygulamadan sonra isimleri tespit edilen 30 öğretmen hedeflenmiş, 3 hafta sonra ikinci uygulama yapılmış ancak sadece 20 öğretmenden ikinci uygulama sonuçları alınabilmektedir. İki uygulamadan elde edilen puanlar için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Bu sonuca göre test-tekrar test güvenirlik katsayısı olumlu sınıf yönetimi alt boyutu için .87 ($p < .05$) olarak bulunmuştur (Dinçer ve Akgün, 2010).

2. 4. Uygulama

Araştırmada, “Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği”, “Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği” ve “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Değerlendirme Ölçeği” okul öncesi öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Tüm verilerin toplanması yaklaşık iki hafta sürmüştür. Öğretmenler, çocuklarla ilgili formları yaklaşık altı aylık genel gözlemleri doğrultusunda doldurmuşlardır. Veri toplama sürecinden önce öğretmenler, araştırma ve ölçekler hakkında bilgilendirilmişlerdir. Uygulama öncesinde araştırmacılar örnekleme alınan anasınıflarındaki çocuk sayılarının farklılık göstermesi nedeniyle her öğretmenden sadece 10 çocuk için, “Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği” ve “Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği”ni doldurmalarını istemişlerdir. Örneklem grubundaki 30 sınıfta çocuk sayısı en fazla 25, en az ise 16’dır. Otuz sınıftaki çocuk sayısı ortalaması ise 20’dir. On çocuğun seçiminde sistematik örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Öğretmenler, isim listesinde yer alan ilk 5 çocuk ile son 5 çocuk için formları doldurmuşlardır. Örneklemde yer alan bazı öğretmenler 10 çocuktan daha fazla çocuk için form doldurarak çocuk sayısının 306’ya ulaşmasını sağlamışlardır.

2. 5. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS 16.00 istatistik paket programında analiz edilmiştir. Veri analizinde Basit Doğrusal Regresyon Analizi’nden yararlanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Tablo 2: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Stratejileri ile 5-6 Yaş Çocuklarının Akran İlişkileri Değişkenlerinin Tanımlayıcı İstatistikleri ve Aralarındaki Korelasyonlar

Değişkenler	M	SD	1	2	3	4	5	6	7.
1. Sınıf Yönetimi Stratejisi	1.6460	15.95	--						
2. A.Y.Y.A.S.D.	13.39	4.65	.382*	--					
3. A.K.A.D.	1.96	2.68	-.216	-.358**	--				
4. A.T.D.	1.55	2.67	-.262	-.486**	.631**	--			
5. A.K.K.K.O.	3.03	3.27	-.465**	-.387**	.539**	.569**	--		
6. A.H.	2.05	2.27	-.229	-.566**	.337**	.453**	.519**	--	
7. A.S.	1.77	2.84	-.149	-.583**	.401**	.574**	.419**	.609**	--
8. A.Ş.M.K.	.44	1.05	-.407*	-.442**	.504**	.656**	.405**	.457**	.735**

N = 30-306 *p < .05, **p < .001

A.Y.Y.A.S.D.: Akranlara yönelik yardım amaçlı sosyal davranış.

A.K.A.D.: Akranlarına karşı asosyal davranış

A.T.D.: Akranları tarafından dışlanma

A.K.K.K.O.: Akranlarına karşı korkulu kaygılı olma

A.H.: Aşırı hareketlilik

A.S.: Akranlara karşı saldırganlık

A.Ş.M.K.: Akranlarının şiddetine maruz kalma

Tablo 2 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejileri ile başkalarına yardım amaçlı sosyal davranış ($r = .38, p < .05$) alt boyutu arasında olumlu yönde, korkulu kaygılı olma ($r = -.46, p < .001$) ve akran şiddetine maruz kalma ($r = -.40, p < .05$) alt boyutları arasında olumsuz yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi toplam puanları arttıkça akranların yardım amaçlı sosyal davranış gösterme düzeyleri de artmakta, akranlarına karşı korkulu kaygılı olma ve akran şiddetine maruz kalma düzeyleri ise azalmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejileri ile saldırganlık ($r = -.14, p > .05$), sosyal olmayan davranış ($r = -.21, p > .05$), dışlanma ($r = -.26, p > .05$) ve aşırı hareketlilik ($r = -.22, p > .05$) alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Tablo 3: Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi (n=30) stratejilerinin akran ilişkileri değişkenlerini (n= 306) yordayıcı etkisine yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi sonuçları

Değişkenler	B	Std. Error	β	t	p
Sınıf yönetimi					
Başkalarına yardım amaçlı sosyal davranış	.110	.050	.382	2.185	.037
R = .382 R ² = .146 F = 4.776*					
Sınıf yönetimi					
Akranlara karşı asosyal davranış	-.039	.033	-.216	-1.173	.251
R = .216 R ² = .047 F = 1.377					
Sınıf yönetimi					
Akranlar tarafından dışlanma	-.050	.035	-.262	-1.438	.161
R = .262 R ² = .069 F = 2.069					
Sınıf yönetimi					

Akranlarına karşı korkulu kaygılı olma R = .465 R ² = .216 F = 7.736*	-.119	.043	-.465	-2.781	.010
Sınıf yönetimi					
Aşırı hareketlilik R = .229 R ² = .053 F = 1.553	-.026	.021	-.229	-1.246	.223
Sınıf yönetimi					
Akranlara karşı saldırganlık R = .149 R ² = .022 F = .635	-.025	.032	-.149	-.797	-.432
Sınıf yönetimi					
Akran şiddetine maruz kalma R = .407 R ² = .165 F = 5.552*	-.021	.009	-.407	-2.356	.026

*p < .05

Tablo 3. incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin, başkalarına yardım amaçlı sosyal davranış ($R^2 = .146$, $F(1,28) = 4.776$, $p < .05$), korkulu kaygılı olma ($R^2 = .216$, $F(1,28) = 7.736$, $p < .05$) ve akran şiddetine maruz kalma ($R^2 = .165$, $F(1,28) = 5.552$, $p < .05$) değişkenlerini ayrı ayrı anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin, saldırganlık ($R^2 = .022$, $F(1,28) = 635$, $p > .05$), sosyal olmayan davranış ($R^2 = .047$, $F(1,28) = 1.377$, $p > .05$), dışlanma ($R^2 = .069$, $F(1,28) = 2.069$, $p > .05$) ve aşırı hareketlilik ($R^2 = .053$, $F(1,28) = 1.553$, $p > .05$) değişkenlerini anlamlı biçimde yordamadığı anlaşılmaktadır. Araştırmada yapılan her bir Basit Doğrusal Regresyon Analizinde, anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejileri, yardım amaçlı sosyal davranış değişkeninin % 14'ünü, akranlarına karşı korkulu kaygılı olma değişkeninin % 21'ini ve akran şiddetine maruz kalma değişkeninin % 16'sını açıklayabilmektedir. Sınıf yönetimi stratejisi en çok akranlarına karşı korkulu kaygılı olma, ardından da akran şiddetine maruz kalma ve yardım amaçlı sosyal davranış değişkenlerini anlamlı biçimde yordamaktadır.

4. TARTIŞMA

Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejileri akran ilişkileri değişkenlerinden, akranlarına yardım amaçlı sosyal davranış, korkulu kaygılı olma ve akran şiddetine maruz kalmayı anlamlı biçimde yordamaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejileri olumlu şekilde arttığında, çocukların akranlarına yardım amaçlı sosyal davranış gösterme düzeylerinde anlamlı şekilde artış söz konusudur. Küçük çocukların, anne-babalarının ardından en güçlü şekilde bağlandıkları kişi, okul öncesi eğitim öğretmenleridir (Koles, vd. 2009; Zhang, 2011; Zhang ve Nurmi, 2012). Dolayısıyla öğretmenlerinin düzenlemeye çalıştığı uygun ve olumlu eğitim ortamının, akranlar ihtiyaç duyduğunda onlara yardım etme davranışı sergilemeye zemin hazırlayabildiği düşünülebilir. Ayrıca öğretmenler olumlu bir sınıf atmosferi oluştururken kendileri de çocuklara olumlu davranışlar konusunda

model olmaktadır. Çocuklar, öğretmenlerinin bir çok davranışını model alabilmektedirler (Building Positive Teacher-Child Relationships, 2008). Bu nedenle, öğretmenlerinin yardım etme davranışlarını da örnek alarak akranlarına yardım ettikleri düşünülebilir.

Diğer bir sonuca göre, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejileri olumlu şekilde arttığında, çocukların akranlarına karşı korkulu kaygılı olma davranışları anlamlı düzeyde azalmaktadır. Öğretmenin sınıf yönetimi stratejileri çerçevesinde her öğrenciye yakın düzeyde sevgi, ilgi ve anlayış göstermesi, çocukların bazen akranlarınca olumsuz davranışlara uğramalarına rağmen, özellikle öğretmenin verdiği güven duygusuna dayalı olarak çocukların korkulu ve kaygılı olma düzeylerini azalttığı düşünülebilir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejileri olumlu şekilde arttığında, çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeylerinde de anlamlı şekilde azalma meydana gelmektedir. Öğretmenin olumlu sınıf yönetimi stratejileri çerçevesinde çocuklarla, akran ilişkileri ile ilgili kuralların, sosyal becerilerin (Durmuşoğlu-Saltalı ve Arslan, 2013) önemli ölçüde vurgulanmış olmasının çocuklar arasındaki akran ilişkileri problemlerini azaltabileceği düşünülebilir. Alan yazın incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin olumlu olması ile çocukların olumsuz davranışlarının azalması ve olumlu davranışlarının artması yönünde, çalışmanın bulgularıyla örtüşen araştırmalar bulunmaktadır. Örnek olarak, Synder ve diğ., (2011) öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik Sihirli Yıllar (Incredible Years) öğretmen eğitim programının etkilerini ölçmek için bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Programın sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin olumlu sınıf yönetimi becerilerinin, sınıflarındaki akran ilişkilerine olumlu ve anlamlı düzeyde etki ettiği belirlenmiştir. Sihirli Yıllar (Incredible Years) öğretmen eğitim programının yer aldığı bir diğer araştırmada (Olson, 2009) erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin davranış problemi olan okul öncesi çocukları üzerine etkileri incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini Head Start programında görev yapan 63 erken çocukluk eğitimi öğretmeni ve sınıflarındaki 5-6 yaş çocuklarından oluşmuştur. Çalışma sonuçları, programın, çocukların sorunlu davranışlarında azalmaya ve sosyal yeterliliklerinde artışa etki ettiği yönündedir. Sonuç olarak sınıf yönetimi eğitimi, hem öğretmenlere hem de çocukların olumlu kazanımlarına etki edebilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda eğitimlerle, projelerle desteklenmesi önem kazanmaktadır. Konu ile ilgili bazı araştırmalarda da (Walker vd., 1998; Webster-Stratton, Reid ve Hammond, 2004) öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerinin sosyal öğrenme modeli paralelinde, çocukların davranışlarını model olarak etkileyebildiğini ifade edilmektedir. Bu çalışmalarda, olumlu sınıf yönetimi becerilerinin,

çocukların sosyal yeterlikleri, öz-kontrol becerileriyle ilişkili olduğu belirtilmiştir (Walker vd., 1998; Webster-Stratton, Reid ve Hammond, 2004). Öğretmenlerin genel sınıf yönetimi stratejileri, doğrudan akran şiddetini etkileyebilmektedir (Roland ve Galloway, 2002). Çalışmalar, araştırmanın bulgularıyla da örtüşmektedir. Öğretmenlerin olumlu rol model oluşu, çocukların akran şiddetine uğrama olasılıklarını azaltırken, yardım amaçlı davranışlar sergileme olasılıklarını attırabilir. Bu durum çocukların akranlarına yönelik korkulu-kaygılı olmalarından öte daha rahat, güven dolu bir bakış açısı geliştirmelerine katkı sağlayabilir.

Sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin, akranlara karşı saldırganlık, sosyal olmayan davranış, akranlar tarafından dışlanma ve aşırı hareketlilik değişkenlerini anlamlı biçimde yordamadığı belirlenmiştir. Sınıf yönetimi stratejilerinin yanı sıra çocukların akran ilişkilerinde saldırgan oluşlarını, sosyal olmayan davranışlar sergilenmelerini, dışlanmalarını etkileyen farklı değişkenlerin olduğu düşünülebilir. Örnek olarak, mizaç, cinsiyet, olumsuz anne-baba tutumları, düşük özgüven gibi unsurlar, saldırganlık, dışlanma ve sosyal olmayan davranışlar üzerinde etkili olabilmektedir (Cole, Cole ve Lightfoot, 2001; Marcus ve Kramer, 2001; Wimbari, 2002). Bu değişkenler, sınıf yönetimine göre çocukların akran ilişkileri üzerinde daha etkili olabilir. Saldırganlık davranışı, gerek akranlar tarafından reddedilmede gerekse öğretmen-çocuk arasındaki anlaşmazlığa dayalı ilişkilerin oluşmasında önemli bir etken olarak bulunmuştur (Ladd ve Burges, 1999). Dolayısıyla okul öncesi öğretmenleri uygun sınıf yönetimi stratejilerini kullanarak bir eğitim atmosferi oluşturmaya çabalasalar bile, saldırgan davranışlarda bulunan çocuklarla ilişkilerinde yaşadıkları anlaşmazlıklar dolayısıyla, saldırgan davranış gösteren çocukları bazen görmezden geliyor olabilirler. Bunun yanı sıra sözel, dolaylı saldırganlık gibi türler akran grupları içerisinde en zor belirlenen saldırganlık türleridir (Ostrov, Gentile ve Crick, 2006; Ostrov ve Keating, 2004). Bu nedenle de öğretmenler çocukların saldırganlık davranışlarını net biçimde fark edememiş olabilirler. Ayrıca akranlara karşı sosyal olmayan davranış ve akranlar tarafından dışlanma, çok rahat bir şekilde gözlenememiş olabilir. Yoon ve Kerber (2003) sözel ve fiziksel saldırganlığın çok farklı boyutlarının olabildiğini ve akran şiddetine maruz kalmaya göre daha zor fark edilebileceğini belirtmişlerdir. Bunun temel olarak da küçük çocukların kendileri zarar görmüyorlarsa sözel ve fiziksel şiddet uygulayan akranlarına sempati gösterebilmesinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir (Yoon ve Kerber, 2003). Öğretmenlerin seçtiği sınıf yönetimi stratejileri arasından saldırganlık, sosyal olmayan davranış ve dışlanmayı ortadan kaldıracak uygun bir yöntemin seçilmemesi de sınıf yönetiminin bu problemler üzerindeki etkisini azaltmış olabilir. Sınıf yönetimi stratejileri içerisinde olumlu

davranışları, okula uyumu arttıracak farklı stratejiler bulunmaktadır. Bu stratejilerin farklı kullanım alanları olabilmektedir. Örnek olarak, önleyici stratejiler problem ortaya çıkmadan önce gerekli tedbirlerin alınmasını içerirken, tepkisel stratejiler problem ortaya çıktığında ortadan kaldırmaya yönelik yaklaşım izlerler. Araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetiminde hangi stratejileri kullandıkları belirlenememiştir (Carey, 1997). Ritz ve meslektaşlarının (2014) yaptığı bir çalışmada da birden fazla olumlu stratejinin kullanılmasının tek bir strateji kullanımından daha etkili olduğu ifade edilmektedir.

Sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejileri, çocukların aşırı hareketlilik düzeylerini anlamlı biçimde yordamamaktadır. Öğretmenler okul öncesi dönemde çok sayıda çocukla çalıştıkları için dikkat ve kendini kontrol edebilmeyi gerektiren sınıf ortamında “ortalama” olarak tanımlanabilecek bir çocuğun davranışlarına alışkın olabilmektedirler (Öner vd., 2010). Bu sebeple aşırı hareketli çocuklarla olumsuz ilişkiler yaşıyor hatta bu çocukları bazen görmezden geliyor olabilirler. Örneklem grubunun özelliklerine bakıldığında, öğretmenlerin büyük bir bölümünün 26-30 yaş grubu içinde oldukları ve önemli bir kısmının 1-5 yıl arasında mesleki kıdemlerinin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin genç ve mesleki deneyimlerinin az oluşları, akran ilişkileri ile ilgili dinamikleri ortaya çıkarmada bir dezavantaj olabilir. Öğretmenler çocuklardaki davranışsal ipuçlarını fark etmemiş olabilirler.

Görüldüğü gibi, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri değişkenlerinin bazılarında etkisi olduğu, bazılarında ise olmadığı belirlenmiştir. Sınıf yönetimi stratejisinin küçük çocukların akran ilişkileri üzerindeki etkisi, öğretmenlerin, akran ilişkilerinde rehber, model ve aracı olarak çeşitli rollere sahip olabilmesi ile açıklanabilir (Farmer, McAuliffe, Lines ve Hamm, 2011; Furrer ve Skinner, 2003). Sınıf yönetiminin bazı akran ilişkisi değişkenleri üzerinde etkisinin olmaması da bu değişkenleri etkileyebilecek farklı unsurların daha baskın olabileceğini düşündürmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin, 5-6 yaş çocuklarının araştırma kapsamındaki akran ilişkileri değişkenlerinden üçünü (yardım amaçlı sosyal davranış, akranlarına karşı korkulu kaygılı olma ve akran şiddetine maruz kalma) anlamlı biçimde yordadığı, dördünü (saldırganlık, sosyal olmayan davranış, akranlar tarafından dışlanma ve aşırı hareketlilik) anlamlı biçimde yordamadığı anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri, çocukların akranlarına yardım etmeleri, onlara karşı korkulu-kaygılı olmaları ve onların şiddetine maruz kalmalarında doğrudan etki sahibi olabildiği

söylenbilir. Ancak sınıf yönetimi stratejisinin, akran ilişkilerinde saldırgan, aşırı hareketli olmak, dışlanmak ve sosyal olmayan davranışlar sergilemek ile ilişkinin olmadığı da görülmektedir. Sonuçlar ve araştırmanın sınırlılıkları doğrultusunda şu öneriler geliştirilebilir: Bu çalışma öğretmen görüşleriyle sınırlıdır. Sonraki çalışmalarda veri toplama süreci gözlem ve akran görüşüne dayalı olarak gerçekleştirilebilir. Araştırmalar, daha kalabalık örneklem grupları ile planlanabilir. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin çocuklarla ilgili farklı değişkenler (cinsiyet, zihinsel gelişim, sosyal yeterlik, okula uyum vb.) üzerindeki etkisi ele alınabilir. Sınıf yönetimi stratejilerinin yıl boyunca gelişiminin ve etkilerinin izlendiği boylamsal çalışmalar gerçekleştirilebilir. Sınıf yönetimi stratejileri ile ilgili ölçme araçları geliştirilebilir ya da uyarlama çalışmaları yapılabilir. Öğretmenlerin hangi sınıf yönetimi stratejilerini seçtikleri ve bunları belirlemelerinde etkili olabilen değişkenler incelenebilir. Öğretmenlerin okul öncesi eğitim sınıflarının yönetiminde karşılaştıkları sorunlar ortaya konulabilir. Türkiye’de okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejileri ile akran ilişkilerini ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla konu ile ilgili çalışmaların artırılması önem taşımaktadır. Bu sorunlar doğrultusunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirici projeler hazırlanabilir. Sihirli Yıllar programında olduğu gibi okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerini geliştirmeye yönelik programlar hazırlanabilir. Öğretmenlere sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir. Çeşitli uygulamalarla (yeni göreve başlamış öğretmenler için koçluk, kalabalık sınıflar için yardımcı öğretmen vb.) sınıf yönetimi açısından öğretmenlerin desteklenmesi sağlanabilir.

Ayrıca öğretmenler de dönem başından itibaren olumlu bir sınıf atmosferi oluşturma konusunda özenli davranmalıdırlar. Çocukların akran ilişkilerini geliştirmeye dayalı düzenlemeler yapmalıdırlar. Akran ilişkilerinin dinamiğini ortaya çıkartacak sosyometri v.b. tekniklerden düzenli olarak yararlanılmalıdır. Bu sonuçlar doğrultusunda çocukların akran ilişkileri takip edilmelidir. Akran ilişkilerinde sorun yaşandığında, sosyal beceri/yeterlik programları hazırlayıp uygulamalıdırlar. Aile katılımı çalışmalarında, anne-babaların akran ilişkilerindeki rolünü ele almalıdırlar. Bu konuda anne-babaları bilgilendirebilirler. Anne-babaların sınıf içi/dışı etkinliklere katılarak konuyla ilgili gözlem yapmalarına olanak sağlanabilir. Ayrıca okul öncesi eğitimi öğretmenliği lisans öğrencilerine sınıf yönetimi ile ilgili deneyim kazanmalarını sağlayacakları uygulamaların artırılması yararlı olabilecektir.

KAYNAKÇA

- Akar, H., Tantekin-Erden, F. vd. (2010). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ve Deneyimlerinin İncelenmesi, *İlköğretim Online*, 9(2), 792-806.
- Akgün, E., Yazar, M. vd. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıf İçi etkinliklerde Kullandıkları Sınıf Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi.
- Altunışık, R., Coşkun, R. vd. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: Spss Uygulamalı*. (4. Baskı). Sakarya.
- Arslan, H. (2012). Sınıf Yönetiminin Temel Kavramları. Ruhi Sarpkaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 5-20), (2. Baskı), Ankara: Anı.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. (16. basım). Ankara: MEB Yayınları.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Anı.
- Brekemans, M., Wubbels, T. vd. (2002). Teacher Experience and the Teacher-Student Relationship in the Classroom Environment. S. C. Goh & M. S. Khine (Eds.), In *Studies in Educational Learning Environments: An International Perspective* In (pp.73-99). Singapore: World Scientific.
- Building Positive Teacher-Child Relationships* (2008). *What Works Brief Training Kit 12. Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning*. <http://csefel.vanderbilt.edu/kits/wwbtk12.pdf>. Erişim tarihi: 06.08.2014.
- Carey, K. T. (1997). Preschool interventions. A. P. Goldstein & J. C. Conoley (Eds.), In *School violence intervention: A practical handbook* (pp. 93 – 106). New York: The Guilford Press.
- Cole, M., Cole, S. R. vd. (2001). *The Development of Children*. New York: Worth Publishers.
- Dinçer, Ç. ve Akgün, E. (2010) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimini Değerlendirme Ölçeği'nin Geçerlilik Ve Güvenirlik Çalışması. 19. Eğitim Bilimleri Kurultayı, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.
- Durmuşoğlu-Saltalı, N. ve Arslan, E. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıflarında Koydukları Kurallar ve Uygulayışları. *İlköğretim Online*, 12(4), 1032-1040. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Erdoğan, İ. (2010). *Sınıf Yönetimi Ders, Konferans, Panel ve Seminer Etkinliklerinde Başarının Yolları*. (13. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Evertson, C. M. ve Weinstein, C. (2006). Classroom Management as a Field of Inquiry. C. M. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* In (pp. 3-15). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Farmer, T. W., McAuliffe Lines, M. vd. (2011). Revealing the Invisible Hand: The Role of Teachers in Children's Peer Experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 287–296.
- Furrer, C. ve Skinner, E. (2003). Sense of Relatedness as a Factor in Children's Academic Engagement and Performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148–162.
- Gezgin, N. (2009). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kullandıkları Sınıf Yönetimi Stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

- Gülay, H. (2008). *5-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Akran İlişkileri Ölçeklerinin Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları ve Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gülay, H. (2010). *Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Gülay-Ogelman, H. ve Erten-Sarikaya, H. (2013). Okul Öncesi Eğitimi Almış Çocukların Akran İlişkileri Değişkenlerinin 5 ve 6 Yaşta İncelenmesi: İki Yıllık Boylamsal Çalışma. *Turkish Studies - Volume 8/8 Summer 2013*, p. 1859-1871.
- Howes, C. ve Ritchie, S. (2002). *A Matter of Trust: Connecting Teachers and Learners in The Early Childhood Classroom*. New York, NY: Teachers College Press.
- Jacobson, T. (2008). *“Don’t Get So Upset!” Help Young Children Manage Their Feelings by Understanding Your Own*, St. Paul, MN: Readleaf Press: USA.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara, Nobel.
- Koles, B., O’Connor, E. vd. (2009). Teacher-Child Relationships in Preschool: The Influence of Child and Teacher Characteristics. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30(1), 3-21.
- Ladd, G. W. ve Burges, K. B. (1999). Charting the Relationship Trajectories of Aggressive, Withdrawn Children During Early Grade School, *Child Development*, 70(4), 910-929.
- Ladd, G. W. ve Profilet, S. M. (1996). The Child Behavior Scale: A Teacher-Report Measure of Young Children’s Aggressive, Withdrawn, and Prosocial Behaviors. *Developmental Psychology*, 32(6), 1008-1024.
- Marcus, R. F. ve Kramer, C. (2001). Reactive and Proactive Aggression: Attachment and Social Competence Predictors. *The Journal of Genetic Psychology*, 162(3), 260-275.
- Morris, P., Lloyd, C. M. vd. (2013). Using Classroom Management to Improve Preschoolers’ Social and Emotional Skills. <http://www.mdrc.org/publication/using-classroom-management-improve-preschoolers%E2%80%99-social-and-emotional-skills> (Erişim tarihi: 2014, 17 Mart).
- Olson, E. M. (2009). *The Impact of Early Childhood Educators on Conduct Problems in Preschool Children*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Washington: USA.
- Ostrov, J. M., Gentile, D. A. vd. (2006). Media Exposure, Aggression and Prosocial Behavior During Early Childhood: A Longitudinal Study. *Social Development*, 15(4), 612-627.
- Ostrov, J. M. ve Keating, C. F. (2004). Gender Differences in Preschool Aggression During Free Play and Structred Interactions: An Observational Study. *Social Development*, 13(2), 255-277.
- Öner, P., Soykan-Aysev, A. vd. (2010). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu ve Özgül Öğrenme Güçlüğü. <http://www.turkpsikiyatri.org/arsiv/adhd-brosur-anababa.pdf> (Erişim Tarihi: 2014, 15 Mart).
- Ritz, M., Noltemeyer, A. vd. (2014). Behavior Management in Preschool Classrooms: Insights Revealed Through Systematic Observation and Interview. *Psychology in the Schools*, 51(2), 181-197.
- Roland, E. ve Galloway, D. (2002). Classroom Influences on Bullying. *Educational Research*, 44(3), 299-312.

- Rubin, K. H., Bukowski, W. vd. (2006). Peer Interactions, Relationships, and Groups. N. Eisenberg, W. Damon, & R. Lerner (Eds.), In *Handbook of Child Psychology: Vol. 3, Social, Emotional, and Personality Development* (pp. 571-645). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Sadık, F. (2003). Okul Öncesi Sınıflarda Gözlenen Problem Davranışlar ve Bu Davranışlarla Baş Etmede Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntemler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13, 89-97.
- Snyder, J., Low, S. vd. (2011). The Impact of Brief Teacher Training on Classroom Management and Child Behavior in At-risk Preschool Settings: Mediators and Treatment Utility. *Journal of Applied Developmental Psychology* 32, 336–345.
- Şahin, İ. T. (2009). *A Qualitative Study On The Perceptions of Early Childhood Teachers Towards Physical Design for Classroom Management*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Uysal, H., Akbaba-Altun, S. vd. (2010). *Okulöncesi Öğretmenlerinin Çocukların İstenmeyen Davranışları Karşısında Uyguladıkları Stratejiler*. *İlköğretim Online*, 9(3), 971-979.
- Walker, H. M., Kavanagh, K. vd. (1998). First Step to Success: An Early Intervention Approach to Preventing School Antisocial Behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 6, 66–80.
- Wang, M., Haertel, G. vd. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning, *Review of Educational Research*, 63(3), 249-294.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. vd. (2004). Treating Children with Early onset Conduct Problems: Intervention Outcomes for Parent, Child, and Teacher Training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 105–124.
- Wimbarti, S. (2002). *Children's Aggression in Indonesia: The Effects of Culture, Familial Factors, Peers, Tv Violence Viewing, and Temperament*. Unpublished Doctoral Dissertation. USA: University of Southern California.
- Yoon, J. S. ve Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69, 27–35.
- Yurtal, F. ve Yaşar, M. (2008). Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler. Yaşare Aktaş Arnas ve Fatma Sadık. (Ed.), *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi içinde* (s. 62-82) Ankara: Kök.
- Yüksel, A. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Zhang, X. (2011). Parent-Child and Teacher-Child Relationships in Chinese Preschoolers: The Moderating Role of Preschool Experiences and the Mediating Role of Social Competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 192-204.
- Zhang, X. ve Nurmi, J.-E. (2012). Teacher-Child Relationships and Social Competence: A Two-Year Longitudinal Study of Chinese Preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33, 125-135.

SUMMARY

The essential components of education specifically student, teacher, program and resources are available in the classroom and regarding all these aspects an effective education process is shaped depending on the quality of classroom management. Classroom management is commonly defined as the combination of events carried out by the teacher to provide an environment facilitating students' both the academic and social emotional learning. Teacher is the basic contributing cause by having a major role to establish a certain system in the classroom and to conduct the activities. The efficiency expected to come true during a teaching-learning experience is highly related with the classroom management skills of teacher. It seems quite difficult for a teacher, whose classroom management is lacking or inadequate, to create an efficient teaching-learning environment. Especially, because of the fact that pre-school period is the first step of children's education life and the critical period for them to develop an attitude towards school, and as it has a major role on the way to primary school, and as children spend time with their teacher continuously all day long, the issue that pre-school teachers have efficient classroom management becomes crucial. It can be understood from literature that teachers are one of those people with whom pre-school children have the strongest and closest relationships after their parents. In addition, interpersonal relations between children and teacher in the classroom environment are one of the most significant contributing factors in children's learning process. Classroom management strategies of teachers can be affected by a variety of different factors. One of the factors affecting a teacher in terms of classroom management is peer relations. As well as being related to social development, peer relations are also affected by other development areas. In this regard, classroom management strategies and peer relations in pre-school period are two effective factors in child development. However, in Turkey, any research into the classroom management strategies of pre-school teachers and peer relations of small children has not been encountered.

Considering above mentioned points, the aim of the study is to present the predicting effects of pre-school teachers' classroom management strategies on the variables about peer relations of children aged 5-6. With this aim, the following questions were tried to be answered:

Do pre-school teachers' classroom management strategies have a predicting effect on the aggressiveness level of children?

Do pre-school teachers' classroom management strategies have a predicting effect on the prosocial behaviors of children?

Do pre-school teachers' classroom management strategies have a predicting effect on the asocial behavior levels of children?

Do pre-school teachers' classroom management strategies have a predicting effect on anxiety fearful behavior of children?

Do pre-school teachers' classroom management strategies have a predicting effect on the excluded behavior?

Do pre-school teachers' classroom management strategies have a predicting effect on the hyper activity levels of children?

Do pre-school teachers' classroom management strategies have a predicting effect on victimization?

In the study, relational screening model was used.

The population of the study consisted of children aged 5-6 attending nursery class and private nursery schools in Denizli city center during the academic term between 2013 and 2014 and the teachers of these children. The sample of the study was comprised of 306 children chosen with simple random sampling method from the previously mentioned population and 30 people who are teachers of these children.

During data collection process, "Personal Details Form for Children and Teachers" to obtain some demographic information on teachers and children, "Ladd and Profilet Child Behavior Scale" to evaluate the peer relations of pre-school children, "Victimization Scale" to determine the victimization level of children, and "Classroom Management Rating Scale" to determine the pre-school teachers' classroom management strategies were used.

All the scales used in the study were filled in by the pre-school teachers. The teachers filled in the forms about children regarding their 6-month-long observations. In the data analysis, "simple linear regression analysis" was benefitted from.

The findings of the study suggest that there is a positive significant correlation between pre-school teachers' classroom management strategies and the subscale of prosocial behavior; while there is a negative significant correlation between the pre-school teachers' classroom management strategies and the subscales of anxiety fearful behavior and victimization. As the total classroom management points of the teachers' increase, prosocial behavior levels also increase while the levels of anxiety fearful behavior and victimization decrease. No significant correlation between pre-school teachers' classroom management strategies and the subscales of aggressiveness, asocial behavior, excluded behavior and hyper activity was found. Furthermore, it can be seen that pre-school teachers' classroom management strategies significantly predict the variables namely prosocial behaviors, anxiety fearful behavior and victimization respectively. Also, it is understood that pre-school teachers' classroom management strategies do not predict aggressiveness, asocial behavior, excluded behavior and hyperactivity variables significantly. The findings were discussed within the framework of literature.

Regarding the limitation of the study and results, some suggestions were presented: This study is limited with teacher views. In the following studies, data collection process may be conducted based on observation and peer views. Also, some other studies where the development of classroom management strategies and their effects are observed longitudinally can be carried out. Some projects developing teachers' classroom management strategies can be prepared. Just as in Incredible Years program, some programs developing pre-school teachers' classroom management strategies can be prepared, too.