OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ İLE DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Dilek ÖNAY
20 11 97 201

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Prof. Dr. Rengin ZEMBAT

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Şubat 2023

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ İLE DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Dilek ÖNAY
20 11 97 201
ORCID: 0000-0002-9220-7310

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Danışman: Prof. Dr. Rengin ZEMBAT

İstanbul

T.C. Maltepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Şubat 2023



JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

TEŞEKKÜR

Araştırmamın her aşamasında desteğini hiçbir zaman esirgemeyerek değerli fikirleriyle bana ışık olan tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Rengin ZEMBAT hocama teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Bu zorlu süreçte tüm sorularıma sabırla cevap veren Arş. Gör. Hamdi ÖZDEMİR'e de ayrıca teşekkür ederim. Tez çalışmamın istatistik kısmında, sakinliği ile yol gösterip beni her seferinde rahatlatan, yardımıyla güç veren Sayın Dr. Öğr. Üyesi Levent ERTUNA'ya da tüm içtenliğimle teşekkür ederim.

Hayatıma girdikleri andan beri hep yanımda olan, yüksek lisans yapmam için beni teşvik eden, bu yolda asla yalnız bırakmayan, sabırla desteklerini esirgemeyen, sevgilerini her zaman hissettiğim, hayattaki en büyük şansım olan sevgili eşim Emin Feza ÖNAY ve sevgili kızım Dilza ÖNAY'a tüm kalbimle sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecimde yardımları dokunan, desteğini ve bana olan güvenlerini her zaman hissettiren sevgili dostlarım çok teşekkür ederim, iyi ki varsınız…

Dilek ÖNAY

Şubat, 2023

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ İLE DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Dilek Önay
Yüksek Lisans Tezi
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Prof. Dr. Rengin Zembat
Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2023

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel bilgi formu, Dinçer ve Akgün, (2015) tarafından geliştirilen "Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeği" Gross ve John (2003) tarafından geliştirilmiş Eldeleklioğlu ve Eroğlu (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Duygu düzenleme ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırmaya 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul Anadolu yakasındaki resmi ve özel okullarda görev yapan 281 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim durumu, mezun olunan bölüm, mesleki deneyim, sınıftaki öğrenci sayısı ve kişi sayısı, çalıştığı kurum türü değişkenlerine göre kullanılan ölçeklerin alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve duygu düzenleme becerileri, mesleki beceriler ve bilişsel yeniden değerlendirme ile arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu baskılama boyutu arasında ise negatif yönlü ilişki olduğu saptanmıştır.

Öğretmen öğrenci etkileşimi boyutunun, bilişsel yeniden değerlendirme boyutu ile pozitif ve zayıf düzeyli, baskılama alt boyutu arasında ise negatif ve zayıf düzeyli ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf yönetimi becerileri ile bilişsel yeniden değerlendirme boyutları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki varken baskılama boyutları arasında negatif yönlü ve zayıf bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin

yaş ve mesleki deneyime göre boyutlar arasında farklılık göstermediği ve bakış açılarının benzer olduğu saptanmıştır.

Duygu düzenleme becerisi cinsiyete, medeni duruma, yaşa, öğrenim ve mezuniyet durumuna, mesleki deneyime, sınıftaki öğrenci sayısına ve sınıftaki öğretmen sayısına göre farklılık göstermezken, kurum türüne göre baskılama boyutunda özel okullarda çalışanlar lehine yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinden mesleki ve genel sınıf yönetim becerilerinin yüksek seviyeden çok yüksek seviyelere çıkarılması için çalışmalar yapılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Öğretmeni, Sınıf Yönetimi Becerisi, Duygu Düzenleme

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS EMOTİON REGULATION SKILLS OF PRESCHOOL TEACHERS

Dilek Önay
Master Program Thesis
Department of Basic Education
Pre-school Education Master's Programme with Thesis
Thesis supervisor: Prof. Dr. Rengin Zembat
Maltepe University, Graduate Education Institute, 2023

In this study, relational screening model has been used to analyze the relationship between classroom management skills and emotion regulation skills of preschool teachers. "Personal information form" prepared by the researcher, "Classroom management skills scale for preschool teachers" developed by Dinçer and Akgün (2015), "Emotion Regulation scale" developed by Gross and John and translated into Turkish by Eldeklioğlu and Eroğlu (2015) have been used. 281 preschool teachers who worked in private and state schools on the Anatolian side of Istanbul in 2021-2022 academic year took part in this study. It has been studied if meaningful difference in the sub-dimensions of the scales according to the variables; gender, marital status, age, education status, major, job experience, number of students in class, type of institution they are employed by, exists or not.

In the study, it was observed that there was a positive relationship between classroom management skills and emotion regulation skills, professional skills and cognitive reassessment whereas there was a negative relationship with these and the magnitude of oppression.

It was found out that the magnitude of the student- teacher interaction has a weak positive relationship with the magnitude of cognitive reassessment but a weak negative relationship with oppression sub-dimension.

It was discovered that while classroom management skills have a positive moderate relationship between cognitive reassessment magnitude, they have a weak negative

relationship with the magnitude of oppression. Moreover, it has been discovered that there is no interdimensional difference in the classroom management skills of preschool teachers in terms of age and, experience and that they have similar viewpoints.

It was observed that emotion regulation skill does not differ in terms of gender, marital status, age, educational and professional background and experience, number of students and teachers in class but it was seen that emotion regulation skill in terms of oppression magnitude is higher in teachers who work in private institutions

It was recommended that additional work should be done in order to improve teachers professional and general classroom management skills to a higher level.

Key words: Preschool Teacher, Classroom Management Skills, Emotional Regulation

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI iii
TEŞEKKÜR iv
ÖZET v
ABSTRACT vii
İÇİNDEKİLER ix
TABLOLAR LİSTESİ xii
ŞEKİLLER LİSTESİ xiv
KISALTMALAR xv
1. GİRİŞ 1
1.1 Problem 1
1.2 Amaç 6
1.3 Önem 7
1.4 Varsayımlar 8
1.5 Sınırlıklar 8
1.6 Tanımlar 9
2. GENEL BİLGİLER 10
2.1 Sınıf Yönetimi 10
2.2 Sınıf Yönetimi Yaklaşımları 12
2.2.1 Geleneksel yaklaşımlar 12
2.2.2 Çağdaş yaklaşımlar 13
2.2.3 Sınıf yönetimi modelleri 13
2.2.3.1 Tepkisel model 14

2.2.3.2 Önlemsel model 14
2.2.3.3 Gelişimsel model 15
2.2.3.4 Bütünsel model 16
2.3 Sınıf Yönetimi Boyutları 17
2.3.1 Sınıf ortamının fiziksel düzeni 17
2.3.2 Plan ve program etkinlikleri 18
2.3.3 Zaman yönetimi 19
2.3.4. İlişki düzenlemeleri ve davranış yönetimi 20
2.4 Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler 20
2.5 Okul Öncesi Sınıf Yönetimi 21
2.6 Duygu 23
2.6.1 Duygu düzenleme 24
2.6.2 Duygu düzenleme kavramı ve tarihi 25
2.6.3 Duygu düzenleme modelleri 28
2.6.3.1 Gross'un süreç modeli 28
2.6.3.2 Gratz ve roemer modeli 31
2.6.3.3 Duygusal duyarlılığa karşı duygu düzenleme modeli (Koole modeli) 31
2.6.4 Okul öncesi dönemde duygu düzenleme 32
2.7 İlgili Araştırmalar 33
3. YÖNTEM 37
3.1 Araştırma Modeli 37
3.2 Evren ve Örneklem 37
3.3 Veriler ve Toplanması 39
3.3.1 Kişisel bilgi formu 39
3.3.2 Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeği 39

3.3.3 Duygu düzenleme ölçeği 40
3.3.4 Verilerin toplanması 42
3.4 Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması 42
4. BULGULAR VE TARTIŞMA 53
4.1 Bulgular 53
4.1.1 Birinci araştırma problemine ilişkin bulgular 53
4.1.2 İkinci araştırma problemine ilişkin bulgular 54
4.1.3 Üçüncü probleme ilişkin bulgular 55
4.1.4 Dördüncü araştırma problemine ilişkin bulgular 63
4.1.5 Beşinci araştırma probleme ilişkin bulgular 64
4.2 Tartışma 71
5. SONUÇ VE ÖNERİLER 77
KAYNAKLAR 81
EKLER 93
EK- 1 Etik Kurul Kararı 93
EK- 2 Araştırma İzni 94
EK- 3 Bilgilendirilmiş Onam Formu 95
EK- 4 Kişisel Bilgi Formu 96
EK- 5 Duygu Düzenleme Ölçeği İzni 97
EK- 6 Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği İzni 98
ÖZGEÇMİŞ 99

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Ait Dağılım..... 38

Tablo 2. OÖÖ-SYBÖ Alt Boyut ve Toplam Puanlarına İlişkin Normallik Sonuçları... 48

Tablo 3. DDÖ Alt Boyut Puanlarına İlişkin Normallik Sonuçları..... 50

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi ile Duygu Düzenleme Düzeyleri Arasındaki İlişki..... 53

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler 54

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Mann Whitney-U Testi Sonucu 55

Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Medeni Duruma Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Mann Whitney-U Testi Sonucu 56

Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Kruskal Wallis-H testi Sonucu..... 57

Tablo 9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Kruskal Wallis-H Testi Sonucu..... 58

Tablo 10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezun olunan Bölüme Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Kruskal Wallis-H Testi Sonucu..... 59

Tablo 11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Tecrübesine Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Kruskal Wallis-H Testi Sonucu..... 60

Tablo 12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfında Bulunan Öğrenci Sayısının Sonucuna Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Kruskal Wallis-H Testi Sonucu..... 61

Tablo 13. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfında Beraber Çalışılan Öğretmen Sayısına Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Mann-Whitney U Testi Sonucu..... 62

Tablo 14. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kurum Türüne Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Mann-Whitney U Testi Sonucu 63

Tablo 15. Okul Öncesi Öğretmenlerin Duygu Düzenleme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler 64

Tablo 16. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Duygu Düzenleme Düzeylerinin Mann-Whitney U Testi Sonucu 64

Tablo 17. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Medeni Duruma Göre Duygu Düzenleme Düzeylerinin Mann-Whitney U Testi Sonucu 65

Tablo 18. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Göre Duygu Düzenleme Düzeylerinin Kruskal Wallis-H Testi Sonucu 66

Tablo 19. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Duygu Düzenleme Düzeylerinin Kruskal Wallis-H Testi Sonucu 66

Tablo 20. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezun Olunan Bölüme Göre Duygu Düzenleme Düzeylerinin Kruskal Wallis-H Testi Sonucu 67

Tablo 21. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Tecrübesine Göre Duygu Düzenleme Düzeylerinin Kruskal Wallis-H Testi Sonucu 68

Tablo 22. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfında Bulunan Öğrenci Sayısına Göre Duygu Düzenleme Düzeylerinin Kruskal Wallis-H Testi Sonucu 68

Tablo 23. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfında Beraber Çalışılan Öğretmen Sayısına Göre Duygu Düzenleme Düzeylerinin Mann-Whitney U Testi Sonucu 69

Tablo 24. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kurum Türüne Göre Duygu Düzenleme Düzeylerinin Mann-Whitney U Testi Sonucu 70

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Duygu Düzenleme Süreç Modeli 29

KISALTMALAR

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

SPSS : Statistical Package For Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı)

SYB : Sınıf Yönetimi Becerisi

TDK : Türk Dil Kurumu

OÖÖ- SYBÖ: Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği

DDÖ : Duygu Düzenleme Ölçeği

1. GİRİŞ

1.1 Problem

Doğumdan itibaren, çocuk çevresiyle etkileşime girer. Beyin gelişimi için çevre ile etkileşim çok önemlidir (Koç ve Sak, 2016). Ebeveynler ve öğretmenler olarak çocuğun olabildiğince çevreye karşı uyumlanabilmesi ve öğrenmelerini gerçekleştirebilmesi için çevresini düzenlememiz gerekmektedir. Çocukların tüm gelişim alanlarının her dönem için önemli olduğu bilinmektedir. Ama okul öncesi dönem ayrıca bir öneme sahiptir. Etkinlikler planlanırken ve uygulanırken bireysel farklılıklar göz önüne alınarak yapılmalıdır. Çünkü çevre faktörüne bağlı olarak bilişsel gelişimin yanı sıra sosyal duygusal alandaki gelişim, fiziksel gelişim ve dil gelişimi çocuklarda birbirinden farklı olarak gelişmektedir. Bu sebepten dolayı çocuğun çevresindeki uyarıcıların zengin olması ve doğru rehber olunması gerekmektedir.

Çocuğun uyaran açısından yetersiz bir çevrede büyümesi tüm gelişim alanlarını olumsuz etkilemektedir. Karşılaştığı sorunlarda nasıl çözüm yolları bulacağını bilememektedir. Oysaki erken yaşta edinilen olumlu deneyimler çocuğun hem akademik başarısında hem de sosyal duygusal alandaki başarısında etkili olmaktadır (MEB, 2013).

Bu açıdan okul öncesi eğitimin içeriğini zengin tutmak gerekmektedir. Fakat oluşturulan programları ne kadar zengin tutarsak tutalım eğer öğretmen uygulama aşamasında sınıfı aktif bir şekilde kullanmazsa, öğrenme keyifli bir hale gelmez ve maalesef öğrenme istenilen şekilde gerçekleşmez. Kısaca bu zengin program öğretmenle sağlanmaktadır denilebilir.

Okul öncesi eğitim programının ilk pilot uygulaması günümüzde hala kullanılmaktadır ve 2012 yılında gerçekleştirilmiştir. Program çocukların yaşına ve gelişim özelliklerine bakılarak öğrenci merkezli kazanım ve göstergeleri içermektedir.

Bu anlamda öğretmenler, etkinlikleri çocukların gelişimsel özelliklerini dikkate alarak planlarlar (MEB, 2013). Bu etkinlikleri uygularken öğretmenin sınıfı yönetme becerisi önem kazanmaktadır. Öğretmen sınıf yönetiminde başarıyı sağlarsa çocuklar öğrenmelerinden hem keyif alacaklar hem de bu öğrenilenler kalıcı olacaktır.

Sınıf yönetimi sözüyle aklımıza ilk eğitim alanındaki yönetim gelmektedir. Sınıfta da öğretmenlerin örnek bir lider özelliği göstermesi ve öğrencilere rehber olması gerekmektedir. Öğrencilerin sınıfta aktif olarak eğitim faaliyetlerine katılımı sağlanmalıdır. "Sınıf" kelimesi belli özellikleri ortak olan insanların oluşturduğu topluluk olarak tanımlanmaktadır (Schermerhorn ve Bachrach, 2015). Bu tanıma bakıldığında ve okullardaki sınıflar da düşünüldüğünde öğrencilerin yaş, bilişsel gelişmişlik düzeyi, akademik ve sosyal özellik bakımından benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Sınıfı bir bütün olarak düşünürsek öğrenciler de bu bütünün parçasıdır. Bu açıklamalar doğrultusunda sınıf yönetiminin tanımını yapacak olursak, "Gelişimsel özellikleri ve hazırbulunuşluk düzeyleri bakımından aynı olan insanların yönlendirilerek yönetilmesidir." denilebilir. Sınıf ortamında öğrencilerin sadece akademik başarılarına odaklanılmamalı, duygularına da önem verilerek sosyal duygusal alandaki gelişimlerine de katkı sağlayacak çalışmalar yapılmalıdır. Sınıfta öğretmenin sergileyeceği davranışlar, öğrencilere her durumda örnek olmalı ve gelişimlerine katkı sağlamalıdır.

Nitelikli bir çevre oluşturmak ve kaliteli eğitim faaliyetleri uygulamak için, yöneten kişi olarak öğretmenin işbirliği yaparak olumlu bir tutuma sahip olması çok önemlidir (Özyürek, 2001). Sınıf yönetiminin ve eğitim yönetiminin yakından ilişkili kavramlar olduğu bilinmektedir.

Bu tanımlara bakıldığında sınıf içindeki düzenin sağlanması, istenmeyen davranışların istenilen davranışlar hâline dönüştürülmesi, öğrencinin akademik başarısının artması için kullanılan strateji ve eylemlere bağlı olduğu görülmektedir. Sınıfta öğretmen, eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüterek öğrencilere rehber olma görevini üstlenmiştir.

Bunun yanı sıra öğretmen, çocuklara rehber olurken bulunduğu sınıf ortamının imkânlarını göz önünde bulundurarak değerlendirir.

Tüm bunları ele aldığımızda sınıfı yöneten kişi için, "Sınıf içinde veya dışarıdan gelen uyarıcılara karşı dengeyi sağlayan kişidir." denilebilir. Öğretmen bu dengeyi iyi kurmak zorundadır, aksi takdirde eğitim ve öğretimde kopukluklar olabilir.

Bu denge ne kadar sağlıklı bir şekilde kurulursa sınıftaki ortam ve eğitimin etkililiği o kadar sağlam olmaktadır. Aynı zamanda hedeflenen kazanımlara da ulaşmak çok kolay olacaktır. Aktif ve nitelikli sınıf yönetimi için öğretmen, detaylı incelemeler yaparak belirlediği parametreleri ortaya koyup çıkarımlar yapmak durumundadır (Özyürek, 2001).

Öğretmen etkinlikleri planlarken çocukların aktiviteye karşı ilgisini çekecek, farklı öğrenme deneyimleri edinecek ve süreç içinde aktif katılımlarını sağlayacak bir program oluşturursa çocuklar, öğrenmeye karşı daha istekli olacaktır ve olumsuz davranışlar sergilemeyecek ayrıca işbirlikçi bir tutum göstereceklerdir. Böylece akademik ve duygusal açıdan çocuklar pozitif yönde etkileneceklerdir. Etkili öğrenmeyi sadece sınıf yönetimi olarak düşünmemek gerekir, bu beceriyi öğretmenin duygu durumu da etkilemektedir. Öğretmenin gün içindeki duygu durumlarının değişkenliği sınıf iklimine yansımaktadır, dolayısıyla çocuklara bu etki olumlu veya olumsuz geçmektedir.

Bireyde doğuştan gelen birçok özellik vardır. Fakat olaylar karşısında verilen tepkiler sonradan öğrenilmekte ve gelişmektedir. Bu durumda duygu düzenleme becerisi devreye girmektedir. Bu beceri ise yaşam içinde gelişmektedir. Hatta bireyde farkındalık yaratılırsa hayatın erken dönemlerinde bu becerinin edinildiği belirtilmiştir (Garber ve Dodge, 1991).

Duygu düzenleme konusunda başarısızlık yaşayan ve hatta bununla baş etmede sürekli sıkıntı yaşayan bireylerde ise duygu, düşünce ve davranış bozukluğunun belirginleştiği vurgulanmaktadır. Duygu düzenlemede birey, sürekli başarısızlık yaşıyorsa çocukluk dönemindeki davranışsal ve duygularını yönetmedeki başarısızlıktan söz edilebilir. Duygu düzenlemenin ruh sağlığı ile iç içe olduğu söylenilebilir çünkü duygularını düzenleyemeyen bireylerin çeşitli ruhsal ve kişilik bozuklukları görülmektedir.

Bu durumdan dolayı araştırmalar, yetişkinlerin bebeklik ve çocukluk dönemine yoğunlaşmıştır (Dwivedi ve Harper, 2004). Buna göre belirtilen dönemler duygu düzenlemenin gelişimi için kritik dönemdir denilebilir.

Bu dönemde gelişimsel olgunlaşmayla birlikte sosyal etmenler de devreye girdiğinden (aile, arkadaşlar ve öğretmenler gibi) duygu düzenlemede bireysel farklılıklar oluşmaktadır. Çocuklara akademik başarının yanında erken yaşlarda duygularını nasıl ifade edeceğinin öğretilmesi, baş edemediği durumlarda nasıl davranması gerektiği, bir problemle karşılaştığında alternatif çözüm yollarının neler olabileceği hakkında öğretmenlerin sınıf ortamında rol model olması ve öğrencilerine rehberlik yapması oldukça önemlidir.

Öğretmen öncelikle kendisini tanımalı, duygularının farkına varmalıdır. Ayrıca çevresini ve yaşadığı toplumu da her açıdan çözümleyebilmelidir. Eğer tüm bunları önemsemez ve bu konuda farkındalık geliştirmezse sınıf yönetiminde başarı sağlayamayacaktır (Schermerhorn ve Bachrach, 2015). Öğretmen duygularını her koşulda nasıl kontrol etmesi gerektiğini bilir ve bunu sınıf yönetiminde başarılı bir şekilde uygulayabilirse akademik ve sosyal anlamda başarı kaçınılmaz olacaktır. Duygu düzenleme becerilerinin gelişimi çevre ile etkileşim sonucunda etkilenerek gelişmektedir (Gross ve John, 2004). Bireylerin yaşamlarını sağlıklı bir ruh haliyle ve olumlu ilişkiler kurarak yönetmesi duygu düzenleme becerisinin gelişmiş olması ile yakından ilişkilidir.

Araştırmalarda duygu düzenleme becerilerinin hayatımızda çok önemli olduğunu bizi ve çevremizdekileri etkilediğini göstermektedir. Okul öncesi öğretmenlerinden bu kavramın bilincinde olarak sınıf yönetimi becerileriyle doğru orantılı bir şekilde kullanması beklenmektedir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi farkındalığı ve duygularını düzenlemedeki yetenekleri ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bahsedilen iki kavramın ilgili çalışmalarına bakıldığında bu başlıkların ne kadar önemli olduğu görülmektedir.

Bek (2007) öğretmenin toplumdaki ve meslekteki rollerini aynı zamanda statüsünü etkileyen faktörlerin neler olduğunu araştırarak literatür taraması ile ortaya koymaktadır.

Araştırmanın sonucunda öğrenciler tarafından kendine daha yakın hissedilen, anlayışlı olan, iletişim açısından sorun yaşamayan öğretmenin daha sevilen olduğu fakat aşırı otorite tutum sergileyen, adaletsiz davranan öğretmenlerin ise sevilmeyen öğretmenler oldukları vurgulanmıştır.

Aydın (2017) araştırmasında, öğretmenlerin sınıfın düzenini oluşturmak adına ne tür etkinlikler yapabileceği ile ilgili çalışmaların yapılmasına gereksinim olduğunu 5-6 yaş grubunda 90 çocuk üzerinde gözlemlemiştir.

Bursa (2017) çalışmasında, sınıf içerisinde gözlemledikleri çocukların duygu durumlarının öfke veya mutluluk olduğunu ve öğretmenlerin çocuklar öfkelendiklerinde bu duyguyla baş etmede zorlandıklarını, ne yapacaklarını bilmediklerini, duygu düzenleme kavramı ile ilgili bilgi sahibi olmadıklarını gözlemlemiş ve onun için yorum yapamadıklarını ortaya çıkarmıştır.

Cole, Dennis, Smith-Simon, Cohen (2009) okul öncesi dönem çocukların hissettikleri olumsuz duygularını düzenlemek için stratejiler oluşturma ve oluşturdukları stratejileri isimlendirebilme becerilerinin, çocuk faktörleri (çocuğun mizaç, yaş ve dil yeteneği) ve ailenin duygu sosyalleştirmesi (destekleyicilik ve yapılandırma) ile ilişkisini incelemişlerdir. Bu araştırmayla aynı zamanda çocukların strateji oluşturma anlayışı ile öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkiye de bakmışlardır.

Öfke ve üzüntüyle karşı karşıya kalan çocuklar hayal kırıklığıyla tek başlarına mücadele etmek zorunda kaldıklarında tepkilerinin birbirinden farklı olduğu gözlemlenmiştir. Duygu düzenleme stratejisi anlayışının öz düzenleme davranışı üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Sala, Pons, Molina (2014) okul öncesi çocuklarda duygu düzenleme stratejilerini araştırmıştır. 3 ile 6 yaş arasındaki 69 okul öncesi çocuğun duyguyla ilgili ne anladıklarını ortaya çıkarmak için hikâye tamamlama çalışması gerçekleştirmişlerdir. Çocuklar tarafından anlatıların kodlandığı ve farklı duygu düzenleme stratejilerinin ortaya çıktığı gözlemlenmiştir.

Blair, Denham,Kochanoff, Whipple (2004) çalışmalarında, okul öncesi çocukların mizaç özelliklerinin ve duygusal başa çıkma stratejilerinin sosyal ve davranışsal becerilerinin gelişimine katkısını incelemiştir. Bulgular prososyal davranışın geliştirilmesinde duygularla başa çıkmanın mizaçtan daha önemli olduğunu göstermektedir. Sınıfta engelleyici veya müdahaleci stratejilerin kullanılmasının çocuklarda yapıcı duygu düzenleme becerilerinin gelişimini kolaylaştırdığı saptanmıştır.

Kara (2021) okul öncesi çocukların, sorunlu davranışlarının ebeveynlerin, öğretmenlerinin ve kendilerinin bilişsel duygu düzenleme becerileri ile öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin duygu düzenleme ve sınıf yönetimi becerileri arasında bir ilişki olduğu ve bunun da öğretmen performansını etkilediği tespit edilmiştir. Alanda ele alınan konuyla ilgili birçok çalışma yapıldığı görülmüştür. Ancak yapılan çalışmalara bakıldığında sınıf yönetimi ve duygu düzenleme becerileri okul öncesi öğretmenlerinde farklı ölçeklerle ve farklı gruplarla çalışılmıştır. Fakat öğretmenlerin genel olarak duygu düzenleme ve sınıf yönetimi becerilerinin birbirini nasıl etkilediğini ve arasındaki ilişkiyi açıklayabilen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Alan yazın incelenmesi sonucunda araştırmanın problemini "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" oluşturmaktadır.

1.2 Amaç

Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Belirlenen amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevaplar aranacaktır:

1. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasında ilişki var mıdır?
2. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri düzeyleri nedir?

3. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri demografik özelliklerine (cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim durumu, mezun olunan bölüm, mesleki tecrübe, öğrenci sayısı, sınıfında beraber çalıştığı öğretmen sayısı, çalıştığı kurum türü) göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme becerileri ne düzeydedir?
5. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme beceri düzeyleri demografik özelliklerine (cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim durumu, mezun olunan bölüm, mesleki tecrübe, öğrenci sayısı, sınıfında beraber çalıştığı öğretmen sayısı, çalıştığı kurum türü) göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3 Önem

Çocuğun gelişim sürecinde okul öncesi öğretmeni en önemli faktörlerden biridir. Çocuk çoğu zaman çevresindekileri taklit ederek öğrenmelerini gerçekleştirir. Bunun bilinciyle okul öncesi öğretmeninin çocuğa her davranışı ile olumlu anlamda rol model olması gerekmektedir. Dolayısıyla öğretmen duygularını ifade ederken tavır ve davranışlarıyla öğrencilerine olumlu örnek olmalıdır. Öğretmen öğrenci etkileşimi düşünüldüğünde duygularını düzenleyebilen öğretmenin sınıftaki lider özelliğiyle sınıf yönetimi konusunda başarılı olduğu ve öğrencileri ile doğru iletişim kurabildiği söylenilebilir.

Sonuç olarak da öğrencilerin gelişimini doğrudan etkileyeceği düşünülebilir. Bu denge düzgün bir şekilde sağlanırsa eğitimin kalitesi artarak çocuklarda olumlu davranış değişikliklerine neden olacaktır (Ocak, 2022).

Nitelikli bir eğitim-öğretim oluşması için sınıfı yöneten kişinin liderlik özelliği taşıması ve bunu uygulamaya geçirmesi gerekmektedir (Özyürek, 2001). Öğretmenden bulunduğu her ortamda dengeyi kurması beklenmektedir. Bu ortam sınıf içi olabileceği gibi sınıf dışı da olabilir çünkü eğitim sadece sınıf içinde gerçekleşmemektedir.

Stresli durumlarla nasıl başa çıkılacağını veya heyecanını nasıl bastırabileceğini bilmek yani duyguları yöneterek olumlu ve olumsuz duyguları düzenleme becerisi kazanmak, bireyin daha pozitif bir yaşam sürmesine ve çevresiyle olumlu ilişkiler geliştirmesine hatta uğraştığı işte daha büyük başarı sağlamasına neden olacaktır. Bu sebeplerden dolayı duygu düzenleme becerisi için "Yaşamımıza yön vermektedir" denilebilir. Duygu düzenleme becerisi, eğitim alanında kullanılır ve çocuklara da öğretilirse akademik ve sosyal alanda başarı kaçınılmaz olacaktır. Okul döneminde çocuk öğretmeni ile sık iletişim içinde olduğu için öğretmenini örnek almaktadır.

Tüm bunlar düşünüldüğünde de okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme becerisi hakkında bilgi sahibi olması ve sınıflarında hatta yaşamlarının her alanında uygulayabiliyor olması beklenmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin bulunduğu durum ve olaylara karşı olumlu veya olumsuz duygularını düzenleyebilmesi sınıf yönetimi becerilerini etkilemektedir. Çocuklarla birlikte geçirilen zamanda bu olumlu atmosfer çocuğun gelişimini pozitif yönde etkilemektedir.

Akademik başarının yanında sosyal ve duygusal alanlarda da gelişimlerini desteklemekte ve daha kaliteli bir ortam sağlanmaktadır. Belirtilen nedenlerden yola çıkarak bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır.

Bu çalışma ile alandaki belirlenen eksikliğin giderilmesi amaçlanmakta ve literatüre destek olacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonucunda elde edilen bilgiler eğitimciler ve konu üzerinde çalışacak kişiler için rehber olması açısından önemlidir.

1.4 Varsayımlar

İlgili araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin samimi ve doğru cevaplar verdiği varsayılmaktadır.

1.5 Sınırlıklar

Bu araştırma, 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul Anadolu yakasındaki resmi ve özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim: Çocuğun doğumundan temel eğitime kadar olan eğitim sürecinde tüm gelişim düzeylerine ve alanlarına uygun olarak çeşitli uyaranlarla destekleyen ve yönlendiren süreçtir (Özen, 2008).

Okul Öncesi Öğretmeni: Çocukların ilkokula hazırlanması amacıyla tüm gelişim alanlarını düşünerek fiziksel ve sosyal açıdan programlar hazırlayıp ve uygulayan, mesleği ile ilgili formasyonunu almış kişilerdir (Kayserili, 2009).

Sınıf Yönetimi: Sistematik olarak belirlenen kazanım ve değerlendirmelerin, kavram ve tekniklerin eğitim amaçlarına uygun olarak gerçekleştirilmesi için modeller dikkate alınarak planlama yapılması ve organize edilerek uygulamaya geçirilmesidir (Erdoğan, 2008).

Sınıf Yönetimi Becerisi: Öğretmenin öğrencilerle birlikte geçirdiği zaman içinde gösterdiği performansı olabildiğince doğru iletişimle aktif ve verimli bir şekilde uygulayabilme becerisidir (Adıgüzel ve Culha, 2016).

Duygu Düzenleme: Duyguları etkileyen süreçleri ve gün içinde yaşanılan olumlu ve olumsuz olaylar karşısında verilen tepkilerin şekillendirilmesi, kısaca bireyin duygularını doğru bir şekilde ifade edebilmesidir (Thompson, 1994).

2. GENEL BİLGİLER

2.1 Sınıf Yönetimi

Eğitim öğretimden bahsedildiğinde sınıf yönetimi ilk akla gelenler arasındadır. Sınıf yönetimi öğretmen tarafından gerçekleşmektedir. Öğretmenin sınıf yönetimindeki yeterliliği uyguladığı eğitim öğretimin kaliteliği bakımından önemli bir yere sahiptir.

Sınıf yönetiminde öğretmenin başarılı olması, olumlu sınıf ortamı oluşması için önemli bir etkendir. Olumlu sınıf ortamında ise öğrenme deneyimleri gerçekleşirken başarı kaçınılmaz olacaktır. Öğretmen sınıfını düzenlerken öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurursa ve bu doğrultuda sınıf ortamını hazır hale getirirse öğrenme süreci keyifli olacak ve de hızlanacaktır. Aynı zamanda öğrenilen bilgiler de kalıcı olacaktır.

Öğretmenler tarafından öğrencilere yeni kavram ve bilgiler öğretmek, öğretilen bilgilerin kalıcılığını sağlamak elbette ki oldukça önemlidir. Çocukların akademik başarısının yanı sıra sosyal ve duygusal gelişiminin de önemli olduğunu unutmamak gerekir. Çocukların gelişimleri takip edilerek bu konuda gerekli destekler verilmelidir. Bu alanların desteklemesi ve geliştirilmesi için öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Terzi, 2002). Sınıf yönetiminde başarılı olan öğretmenlerin çalışmalarına bakıldığında çocukların etkin katılım sağladıkları görülmektedir ve çocukların öğrenme sürecinde daha keyifli olduğu gözlemlenmiş olup, öğrenmelerinde kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Erol, 2006).

Sınıf içinde öğretmenlerin etkinlikleri uygularken gösterdikleri tutum ve davranışlar, iletişim becerileri sınıf yönetimine dair tarzlarını ortaya koymaktadır. Öğretmenin aldığı eğitim, mesleki tecrübesi, yeniliklere açık olması, iletişim ve empati kurma becerisinin gelişmiş olması gibi etkenler öğretmenlerin sınıf yönetimini etkilemektedir. Bu etkiyi süreç içerisinde olumlu veya olumsuz görebilmekteyiz.

Sınıf yönetimi, okul öncesi eğitim döneminde biraz daha farklılaşmakta ve detaylandırılmaktadır. Çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak öğretmenleri tarafından gereksinimleri karşılanmalı ve desteklenmelidir.

Oktay (2006)'ya göre, çocuğun temel olan olmazsa olmayan ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçları; Güven, ilgi, sevgi, sağlıklı bakım ve beslenme, kendi kendini tanıma, hareket ve oyun, özgürlük ve aynı zamanda yetişkin desteği şeklinde sıralayabiliriz. Okul öncesi öğretmeni sınıf yönetiminde çocuğun bu temel ihtiyaçlarını unutmayarak dikkate almalıdır. Aynı zamanda çocukların gelişimsel özelliklerini de düşünerek bazı durumlarda esneklikler göstermelidir. Balat'a (2018) göre özetle sınıf yönetimi, "*Çocuğun merkeze alındığı ve temelinde oyun olduğu bir öğretim yönteminin benimsenmesi ve öğretmenlerin öğretim yöntemini kullanırken sahip olması gereken becerilerinin toplamıdır*" (s.1-14).

Tal (2010) sınıf yönetimini, okul öncesinde öğretmenlerin inisiyatif kullanabilen, hedeflediği kazanımlar arasında planlama yaparken denge kurabilen, liderlik özelliği olan, bilişsel ve duygusal açıdan öğrencileriyle ilişkilerini yönetebilen bir üst beceri olarak tanımlamıştır.

Okul öncesi eğitim döneminde sınıf yönetiminin başarılı olması çocukların davranışlarını etkilemekte ve geliştirmektedir. Bilişsel alandaki gelişmelerle birlikte çocuklar sosyal alanda da olumlu gelişmeler göstererek çevreleri ile pozitif ilişki kurabilmektedirler. Bu açıklamalar doğrultusunda sınıf yönetiminin çocukları hayata hazırlamada ve benliklerini kazanmasında oldukça önemli olduğu görülmektedir (Güney, 2015).

Öğretmenlerin etkili ve verimli bir sınıf yönetimi oluşturabilmesi için kendini sürekli olarak geliştirmesi, yeni gelişen öğretim yöntemlerini uygulaması, zamanını iyi yönetebilmesi ve öğrencilerle iletişiminin kuvvetli olması gerekmektedir (Özkan, 2005). Çocukların zamanla öğretmenleri ile sağlıklı iletişim kurabilmeleri güven duygusunu da geliştirerek aralarında güçlü bir bağ oluşmasını sağlamaktadır. Bu durumda ise öğrenme kolaylaşmakta ve sınıftaki istenmeyen davranışlar azalmaktadır. Fakat çeşitli incelemelerde bizlere öğretmenlerin yaşadığı sorunların sınıf yönetimi becerilerinin yetersizliği ile ilgili olarak çeşitli kaygılara, strese ve bunun sonucunda mesleği dahi bırakma kararı almasına yol açtığını göstermektedir. Mesleğe yeni başlayan veya deneyimli öğretmenlerin ortak sorunlarından biri olumsuz öğrenci davranışının en ciddi zorluklardan biri olarak algılanmasıdır.

Sınıf yönetiminin başarılı olmasında öğretmenin becerileri büyük ölçüde etkendir. Sınıfta yönetici pozisyonunda olan kişinin öğretmen olduğu unutulmamalıdır (Celep, 2002). Bu sebepten dolayı öğretmenin liderlik özelliğine sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerin sınıf içinde uyguladıkları yaklaşımlar birbirinden farklılık göstermektedir ve çocukların gelişimleri üzerinde ise oldukça etkili olmaktadır.

Araştırmalar okul öncesi dönemde kazanılan birçok davranışın bireyin yaşamının devamında da etkili olduğunu göstermektedir. Hatta bu davranışların bireyin kişiliğini, tavrını, inancını ve değerlerini etkilediği sonucuna varılmıştır (Şahin, 2005). Aynı zamanda bu yaklaşımları ve modelleri uygularken duruma göre esneklikler göstermek gerekmektedir.

2.2 Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Araştırmalara bakıldığında sınıf yönetimi yaklaşımları; "Geleneksel yaklaşımlar" ve "Çağdaş yaklaşımlar" olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir (Aydın, 1998).

2.2.1 Geleneksel yaklaşımlar

Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımında öğrenci pasiftir ve öğretmen odaklı bir uygulama vardır. Sınıfta otorite öğretmendir ve yine kuralları öğretmen koymaktadır. Öğretmen sonuç odaklı olup öğrencilerin süreçteki yaşadıklarını ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmamaktadır (Balat, 2018). Bu yaklaşımda çocukların ihtiyaçları göz ardı edilmektedir ve korku kültürü yaygındır. Çocukların okul öncesi dönemde edindiği kazanımların daha sonraki yıllara etkin bir şekilde yansıdığı bilinmektedir.

Bu dönemde çocukların gelişimleri her açıdan desteklenerek rehber olunmalıdır. Bu açıklamalar doğrultusunda çocuğun öğrenim hayatında geleneksel yaklaşımın pek de uygun olduğu görülmemektedir (Çelik, 2003).

2.2.2 Çağdaş yaklaşımlar

Bu yaklaşımda süreç ve öğrencilerin gelişim özellikleri ön planda tutulmaktadır, ilgi ve istekleri doğrultusunda planlamalar yapılmaktadır (Özel ve Bayındır, 2008). Öğretmen öğrencilerin bireysel farklılarına önem vererek programını oluşturmaktadır. Her öğrenci benzersizdir, istekleri, ilgileri ve ihtiyaçları farklılık gösterir ve bu farklılıklara saygı duyulmaktadır. Öğrenci öğretmen etkileşimi oldukça önemlidir.

Öğretmen olumlu davranışlar sergileyerek rol model olmaktadır. Öğrenci ile birlikte sınıf kurallarını koymaktadır, herkes eşit haklara sahiptir. Öğretmen, öğrenciyi merkeze alarak ihtiyaçları doğrultusunda rehberlik etmektedir (Aydın, 1998).

Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımında akademik başarının ötesinde sorumluluk bilinci de öğrenciye kazandırılmaya çalışılmaktadır. Öğrencilerin sorgulayan, araştıran, duyarlı ve dönüşümlü düşünen bireyler olmasını amaçlamaktadır (Özcan, 2012).

2.2.3 Sınıf yönetimi modelleri

Geçmişten günümüze bakıldığında birçok sınıf yönetimi modelleri ortaya çıkmıştır. Geçmişte öğrencilerin ilgi ve istekleri önemsenmeyerek daha çok öğretmen merkezli yöntem modeli baskınken, günümüzde ise öğrencileri merkeze alan, bireysel farklılıklarının olduğunu kabul eden, ilgi ve isteklerini önemseyen sınıf yönetimi modeli uygulanmaktadır. Gerçekleşen bu değişimler en başta öğretmene, okul idarecilerinin tutum ve davranışlarına, sınıfın çevresine, bulunulan ortama göre değişebilmektedir (Başar, 2016).

Öğretmen öğrencilerinin öncelikli olarak ihtiyaçlarını dikkate almalı ve gerektiğinde hemen farklı bir modeli devreye sokabilmelidir. Buda ancak sınıf yönetimi modelleri hakkında öğretmenin bilgi sahibi olmasıyla gerçekleşebilmektedir. Ayrıca öğretmen seçtiği sınıf yönetimi modellerinde programın hedeflediği amaç ve kazanımlarına uygunluğunu, öğrencilerin bireysel farklılıklarının olduğunu göz önünde bulundurmalıdır (Gürsel, Sarı, ve Dilmaç, 2004). Öğretmen sınıf yönetimi modellerinin kendi içinde güçlü olduğu kadar zayıf yönlerinin de olduğunu unutmamalıdır bu nedenle esnek bir tutum sergilemeli ve sınıf yönetimi modellerinin sadece birini seçip uygulamamalıdır. Kısaca sınıf yönetimi modellerini bütüncül yaklaşımla ele almalıdır (Çelik, 2012).

Yapılan çalışmalar doğrultusunda sınıf yönetimi modelleri dört başlıkta toplanmaktadır bunlar; "Tepkisel Model, Önlemsel Model, Gelişimsel Model ve Bütünsel Model'dir" (Başar, 1999).

2.2.3.1 Tepkisel model

Okul öncesi dönem çocuklar için tepkisel sınıf yönetimi modeli çok da uygun özellikler içermemektedir. Okul öncesi öğretmenleri bu modeli uygulamayı seçmeden önce uygun bulunan yönlerini ele almalıdır. Bu dönemde çocuklar davranışlarının şekillenmesi için anında dönüt beklemektedirler. Olumlu bir davranış sergilediyse pekiştirilmeye ya da olumsuz bir davranış sergilediyse uyarılmaya ihtiyaç duymaktadırlar. Ancak bu şekilde otokontrolü sağlamaktadırlar (Babaoğlan ve Yıldırım, 2010). Aynı zamanda ödül ve ceza uygulamalarının da kullanıldığı bir sınıf yönetimi anlayışıdır. Sınıf içinde istenilmeyen bir davranış gösterildiğinde hemen tepki verilmektedir. Bu tepki sonucunda istenilmeyen davranışın hemen istendik davranışa dönüşeceği düşünülmektedir (Başar, 2004). Öğretmenin amacı, düzeni korumaya çalışmak olduğu için sınıf içinde gruba değil, bireye odaklanarak hemen tepki vermektedir.

Fakat tepkisel model, sınıf içinde sürekli kullanılırsa öğrenci karşıt bir tepki geliştirebilmektedir bunun sonucunda ise olumsuz davranışların sıklığı artmakta ya da öğrenci öğretmenin tepkilerine bir süre sonra duyarsızlaşabilmektedir. Daha ileri boyutlarda ise öğrenciler, şiddet içeren davranışlar sergileyebilmektedirler.

Bu açıklamalardan hareketle öğretmenler sınıfında tepkisel modeli tercih ederse, sınıf yönetimi becerileri olumsuz etkilenecek ve başarısız olacaklardır (Gürsel, Sarı ve Dilmaç, 2004).

2.2.3.2 Önlemsel model

Öğretmenin sınıf içinde ortamın düzenini bozacak veya herhangi bir sorun yaratabilecek bir durum ya da olayın olabileceğini düşünerek tedbir almaya çalışmasına dayalı bir sınıf yönetimi anlayışıdır. Önlemsel modelde birey değil grup ve aynı zamanda kurallar ön plandadır. Bu modelde yaşanılan sorunun ne olduğundan çok bu sorunun ortaya çıkmadan önlenmesi esastır.

Fakat alınan bu önlemler bazen öğrencilerin olumsuz tepki vermesine neden olmakta ve isteksizlik meydana getirerek öğrenme ortamından uzaklaşmalarına sebep olmaktadır (Başar, 2004).

Okul öncesi öğretmeni uygulayacağı programdan sınıf düzenine kadar her detayı itina ile düşünerek olabilecek sorunları öngörerek önlemler almalıdır. Bazı durumlarda çıkabilecek sorunlar öğretmenin sınıf yönetimindeki tutumu ile de ilgili olabilmektedir. Öğretmen önlemleri alırken bazen öğrencilerin özgürlüklerini fazlasıyla kısıtlayarak öğrencilerin bulunduğu durumdan bunalmasına ve sınıf ortamından uzaklaşmalarına da neden olabilmektedir. Bu durumun gerçekleşmemesi için abartıya kaçmadan orta yol bulunmalı ve sınıf ortamı, hazırlanan plan ve programlar, uygulanan kurallar bireyden çok gruba yönelik olmalıdır (Erdoğan, 2008).

2.2.3.3 Gelişimsel model

Gelişimsel modelde "Her öğrencinin gelişimi birbirinden farklıdır" ilkesinden hareketle sınıf içindeki uygulamaların öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olması gerektiği anlayışı benimsenmiştir. Öğrencilerin ihtiyaçları okul öncesi dönemde her zaman önceliklidir ve merkeze alınmaktadır. Okul öncesi öğretmeni için öğrencinin tüm gelişim özellikleri ön plandadır. Etkinlikleri planlarken öğretmenler öğrencilerin bilişsel, dil, duygusal, psikomotor ve öz bakım gelişimlerini göz önünde bulundurmayı unutmamalıdır. Bireysel farklılıkların da olduğu her zaman için hatırlanmalıdır. Tüm bunlardan dolayı okul öncesi dönemde gelişimsel model büyük önem taşımaktadır.

Gelişimsel model de öğrencilerin fiziksel gelişimleri olduğu kadar duygusal gelişimleri de dikkate alınmaktadır ve bireysel farklılıklarda ön plandadır. Bu model kendi içinde dört evreye ayrılmaktadır (Başar, 1999).

İlk evre; çocuğun doğumundan 10 yaşına kadar geçen süreyi içermektedir. Çocuklar bu evrede daha çok somut düşünürler, olaylar karşısında nasıl davranacaklarını bilemezler ve davranışlarının sonucunu da tahmin edemezler.

Bu durumdan dolayı da öğretmenler veya yakınında bulunan ebeveynler çocuğu sürekli olarak yönlendirmek durumunda kaldıkları için süreç yorucu olabilmektedir.

İkinci evre; 10-12 yaş arası dönemdir. Olgunlaşma dönemi olarak adlandırılmaktadır. Öğrencilerin daha işbirlikçi olduğu ve bunun sonucunda öğretmenlerin kuralcı davranışlarında azalma görüldüğü dönemdir de denilebilir.

Üçüncü evre; 12-15 yaş arası dönemdir. Bu dönemde ergenliğe geçiş yapılması nedeniyle duygu ve davranışlarda farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Duygu geçişlerinden dolayı öğretmenlerin zorlandığı dönem olarak da karşımıza çıkmaktadır. Ani duygu iniş çıkışları nedeniyle tepkiler verme, kuralları ve hayatı sorgulama, takdir edilme, kendini beğenmeme, asi tavırlar gibi davranışlar ön plana çıkmaktadır.

Dördüncü evre olan son evre ise lise yıllarını kapsamaktadır. Bu dönem öğretmeni zorlayabildiği gibi aynı zamanda da rahatlatabilmektedir. Öğrenciler artık içinde bulunmuş olduğu olay ve durumlar karşısında vereceği tepkilerin sonuçlarını tahmin edebilme yetisine sahiptirler. Fakat bazı durumlarda öğretmenin rehberliğine ihtiyaç duymaktadırlar (Ünal ve Ada, 2003).

Her dönem kendi içinde hassas ve önemlidir, öğretmenlerin bu süreçlerde öğrencilerin yanında olduğunu hissettirmesi, doğru zamanda doğru tepkiler vermesi oldukça önemlidir. Önemli unsurlardan bir diğeri ise öğretmen her zaman öğrenci için rol modeldir. Unutulmamalıdır ki verilen tepkiler öğrencilerin ilerleyen yaşantılarında iz bırakabilir ve hayatını etkileyebilmektedir.

2.2.3.4 Bütünsel model

Yukarıda bahsettiğimiz sınıf yönetim modellerinin tümünü kapsamaktadır. Kısaca bu modellerin birleşiminden doğan karma sistem de denilebilir. Yaşanılan olay veya durumların yeri ve zamanına göre tepkisel, önleyici, gelişimsel model uygulanabilmeli görüşünü savunmaktadır (Başar, 1999). Bu modelde öğrencinin bireysel özellikleri ön planda olmakla birlikte hem gruba hem de bireye ağırlık verilmektedir. Öğretmen öğrenmenin gerçekleşebilmesi için uygun ortamlar oluşturmaya çalışmaktadır. İstenilmeyen davranışlar görmezden gelinmeye çalışılmamakta aksine nedenleri bulunmaya ve çözüm üretmeye odaklanılmaktadır. Sorunlara çözüm yolları aranırken öğrencinin tüm çevresi ile işbirliğine girilerek müdahale edilmektedir.

Öğretmenler etkinlikleri planlarken genelden özele, kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru gitmeye özen göstermelidir. Aynı zamanda çocukların bilişsel ve dil gelişimlerine, psikomotor gelişimlerine, öz bakım gereksinimlerine, sosyal ve duygusal gelişimlerine dikkat etmeli, bireysel farklılıkları dikkate almalıdır. Bu açıklamalar doğrultusunda okul öncesi eğitimi programı için, kendi içinde gelişimsel ve bütünsel modeli benimseyen bir programdır diyebiliriz (Balat ve Bilgin, 2018).

2.3 Sınıf Yönetimi Boyutları

Öğretmenlerin sınıf düzenini oluşturmasına ve oluşturduğu düzeni korumasına yardımcı olacak çok sayıda yöntem bulunmaktadır. Bu yöntemlere sınıf yönetimi boyutları da denilebilir (Kara ve Sığırtmaç, 2022).

Sınıf yönetimi beş boyut içermektedir: "Sınıf Ortamının Fiziksel Düzeni, Planlama ve Program Etkinlikleri, Zaman Yönetimi, İlişki Düzenlemeleri ve Davranış Yönetimi" (Çelik, 2012).

2.3.1 Sınıf ortamının fiziksel düzeni

Okul öncesi eğitimde fiziki düzenin sağlanması, öğrencilerin tüm gelişim alanlarının geliştirilmesi, desteklenmesi ve ilköğretime hazırlanmasında önemli bir etkendir. Sınıfın sıcaklığından ve ışığından öğrenme merkezine kadar her şey özenle yapılmalıdır (İlgar, 2007).

Sınıfta kullanılan araç ve gereçler, temizlik, ısı, ışık, ses, kullanılan renkler, oturma düzeni, sınıfta rahat hareket etme, öğrenme merkezleri ve sınıfın fiziki yerleşimini içermektedir (Başar, 1999). Eğitim ortamını uygun bir şekilde düzenleyen öğretmen mekâna hâkimdir ve bu durum kendine daha güvenerek hareket etmesine olanak sağlamaktadır. Çocuğun gelişim özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanmış bir ortam ortaya çıkabilecek pek çok sorunu daha oluşmadan ortadan kaldırmaktadır ve sorunlu davranışları azaltmaktadır (Balat, Bilgin, ve Ünsal, 2017). Öğretmen öğrenme merkezlerini oluştururken, öğrencilerin öğrenme merkezlerinde bulunan materyallere kolay bir şekilde ulaşmasına, mümkün olduğunca gerçek materyal olmasına ve tehlikeli olabilecek malzemelerin bulunmamasına dikkat etmelidir (Uzun, 2017).

Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki yapısı ve materyallerin çeşitliliği de eğitimin kalitesini arttırmaktadır. Özenli ve planlı bir şekilde oluşturulmuş ortamlar çocukta farkındalık yaratacak ve keşifler yapmasına olanak sağlayacaktır. Bu nedenle fiziksel ortam çocukların gelişimsel özelliklerine uygun ve gelişimini destekleyen, kısıtlanmamış, rahat ve huzurlu hissetmesini sağlayan şekilde tasarlanmalıdır (Arnas ve Sadık, 2016).

Aynı zamanda sınıf ortamının temizliği ve düzeninden de öğretmenler sorumludur (Çalık, 2003). Sınıf ortamını ilginç şekillerde düzenleyen öğretmenler, öğrencilerin dikkatini çekecek ve onları öğrenmeye daha istekli hale getirecektir. Doğal olarak, öğrenme süreci keyifli ve kolay olacaktır (Başar, 2004).

Demirtaş'a göre, öğretmen eğitim ve öğretimin amaçları doğrultusunda sınıfın fiziksel düzenini sağlayabilmelidir. Sınıfın fiziksel düzeni, öğrenciyi olumlu yönde etkilemeli ve merak uyandırmalıdır. Düzensiz ve uyaranlara açık bir ortam öğrencinin öğrenmesini olumsuz yönde etkilemektedir (Celep, 2004).

Sınıf ortamının fiziksel düzenini düşünerek gerekli düzenlemeleri sağlayan ve hatta öğrencileri de işin işine katarak onlarında fikrini alıp bu düzenlemeleri beraber yapan öğretmen, çocukların gerçekleşebilecek uygun olmayan davranışlarını da belirli düzeyde önlemiş olacaktır (Gordon, 2008).

2.3.2 Plan ve program etkinlikleri

Programı hazırlarken öğretmenlerin, tüm gelişim alanlarını göz önünde bulundurarak çocuklar için hazırlık yapması gerekmektedir. Temel hedefte çocukların gelişimsel özellikleri olmalıdır (MEB, 2013). Bu nedenle çocukların gelişimine ve ihtiyacına göre hazırlanmayan programlarda maalesef beklenen ilgi görülmemektedir. Bunun sonucunda ise öğrenme gerçekleşmemekte ve istenmeyen davranışlar ile çok daha fazla karşılaşılmaktadır. Eğer ortamda belirsizlik durumu varsa çocuklar rahatsız olurlar, çünkü bu belirsizlik onlara güvende olmadığını hissettirmektedir. Gün içinde neler yaşayacağını, durum sıralamasını ve nasıl durumlarla karşılaşacağını merak ederler ve bilmek isterler. Ancak bu şekilde kendilerini güven de hissederler. Bu durumda günlük eğitim akışını planlamak okul öncesi sınıflarında çocuğun kendini güvende hissetmesine neden olan etkenlerden biridir denilebilir.

Günlük eğitim sürecinde günün başlangıç saatleri, etkinlik, yemek ve oyun saatleri net bir şekilde tanımlanmalı etkinliklere düzenli olarak devam edilmeden önce öğretmen tarafından çocuğa verilen geribildirimler ile açıklanmalıdır. Bu sayede çocukta bir farkındalık oluşmaktadır.

Çocuk günlük akışta bir sonraki adımı bilirse zamanla nasıl davranması gerektiğini bilecek ve kendini güvende hissederek dikkatini daha iyi toparlayacaktır. Bu güven hissi ile kendisinden beklenen rolleri anlayarak uygulayabilecektir. Böylelikle öğrencide öğretmende oldukça rahatlayacak ve etkinliklere odaklanabilecektir.

Öğretmenin etkili bir öğrenme ortamı hazırlayabilmesi için öğrencileri hakkında bilgi sahibi olması, kişisel gelişimine önem vermesi, okul ve sınıf çevresine hâkim olması, planlı ve programlı olması gerekmektedir (Bilir, 2014). Öğretmenin iyi planlanmış bir programla kendini güne hazırlaması sınıf yönetimi konusunda çok daha başarılı olmasına neden olacaktır. Böylelikle günlük eğitim akışındaki belirsizlik ortadan kalkacak ve işini kolaylaştıracaktır. Karşılaşabileceği sorunları ortaya çıkmadan engelleyerek etkili bir öğrenme süreci ve olumlu bir sınıf atmosferi yaratarak başarılı bir sınıf yönetimi sağlayacaktır.

Programını uygularken kendine güvenerek süreci daha sağlıklı bir şekilde yürütecektir ayrıca karşılaştığı olumsuz durumlarda da çözüm üreten durumda olacaktır (Öztürk ve Gangal, 2016). Tüm bu nedenlerden dolayı sınıfta planlı ve programlı bir ortamın olması oldukça önemlidir.

2.3.3 Zaman yönetimi

Çocuklara gereken desteğin zamanında yapılabilmesi, öğrenme sürecinde zamanın çocuklara göre ayarlanabilmesi, çocukların ihtiyaçlarına ve gelişimlerine uygun planlar hazırlanması açısından okul öncesi dönemde zaman yönetimi önemli unsurlardan biridir. Öğretmenin planlı olması zamanı iyi yönetmesine yardımcı olacaktır ve öğrencilerine öğrenme için daha çok fırsat sunacaktır anlamına gelmektedir. Etkinlikler arası geçişlerin sorunsuz olması yine etkinlik çeşidine göre çok hızlı veya çok uzun olmaması zaman yönetimi boyutunda yer almaktadır (Çelik, 2003).

Zamanı iyi yöneten ve etkili kullanan bir öğretmen hedeflediği kazanımlara çok daha sorunsuz bir şekilde ulaşabilmektedir. Öğretmen yapacağı etkinliğe başlamadan önce etkinlik hakkında bilgi vererek ne kadar zaman ayırdığını açıklamalı ve gerektiğinde zaman ile ilgili düzenlemeler yapmalıdır. Öğretmenin kendisi de zamanı etkili ve verimli kullanarak öğrencilere rehber olmalıdır.

2.3.4. İlişki düzenlemeleri ve davranış yönetimi

Çocukların gelişimsel özellikleri göz önüne alındığında okul öncesi dönemde zaman zaman istenmeyen davranışlarla karşılaşılmaktadır. Her çocuğun gelişimsel özellikleri, hızı ve bireysel farklılıkları bu dönemin hassasiyetini açıklamaktadır. Bu dönemde çocuklar yönlendirmeye ihtiyaç duyarlar ve bazı durumlarda davranışlarını düzenlemede destek beklemektedirler. Öğretmen problem oluşmadan önce veya problem durumunda önlemler almalı ve nasıl çözüm yolları üreteceğine dair stratejiler oluşturmalıdır.

Öğretmenin bu konudaki hassasiyeti ve planlaması olumlu sınıf atmosferi oluşturmada etkilidir. Öğrenci etkileşimini olumlu bir şekilde arttırmak, ilişkilerine yansıyacak ve istenmeyen davranışları ortadan kaldırmaya yardımcı olacaktır. Sonuç olarak çocukların sosyal ilişkilerine yansıyacağı gibi akademik başarının artmasına da etken olacaktır. Araştırmalar gösteriyor ki sosyal ilişkilerinde başarılı olan çocukların akademik başarıları da etkilenmekte ve paralel bir yükseliş göstermektedir (Kılbaş, 2014).

2.4 Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler

Eğitimin kalitesini arttırmak elbette ki nitelikli öğretmenlerle gerçekleşmektedir. Özellikle yaş grubu düşünüldüğünde okul öncesi dönem ayrı bir hassasiyetle özen gösterilmesi gereken bir dönemdir. Öğretmen öğrenme ortamını amacına uygun hazırlamalı, gerekli durumlarda müdahalelerle öğrencilere destek olmalıdır. Çocukların ilgisini canlı tutmayı başarabilen, öğrenmeyi kolaylaştıran etkinlikleri tasarlayabilen, çıkabilecek sorunları öngörülü davranarak engellemeye çalışan öğretmen, sınıf yönetimi becerilerini etkili bir şekilde kullanarak öğrenciye ulaşabilmektedir (Açıkgöz, 2005).

Çocuklar olumlu bir sınıf ortamında ancak öğrenmelerini gerçekleştirebilir. Burada da öğretmenin rolü çok büyüktür. Ancak biliyoruz ki olumlu sınıf ortamı oluşturmada birçok faktör etkendir. Bu etkenlere ek olarak öğretmenlerin mesleki deneyimleri, problem karşısında verilen tepkiler, öğretmen ve öğrencinin motivasyonu, okul aile iletişimi ve işbirliği, çevre, okulun eğitim politikası denilebilir (Dağlı, Erdem, ve Taş, 2005). Öğretmen öğrencilerinin karşısında etkili bir sınıf yönetimi sergilemek istiyorsa sınıf yönetimini etkileyen faktörleri bilmesi gerekmektedir. Bu durum başarının sağlanması açısından oldukça önemlidir.

Öğrencinin motivasyonu ve mutluluğu kadar öğretmenin mutluluğu ve motivasyonu da çok önemlidir. Öğretmen eğer mutluysa bu sınıfına yansır ve başarı da kaçınılmaz olacaktır. Bu anlayışı benimseyen okul idarecileri kurumlarındaki öğretmenlerine yöneticilik yerine liderlik özellikleri ile yaklaşıp rehber olursa ve daha olumlu bir çalışma atmosferi yaratırsa mutlu koşullarda çalışma imkânı sağlayabilirler. Bunun sonucunda ise etkileşim artarak öğretmen öğretmeye, öğrenci öğrenmeye çok daha istekli olacaktır. Unutulmamalıdır ki yaşı ve görevi ne olursa olsun eğer kişi bulunduğu ortamdan keyif alıyorsa ve yaptığı işi seviyorsa hayatının her alanında başarıyı yakalayacaktır.

2.5 Okul Öncesi Sınıf Yönetimi

Çocukların tüm gelişim özelliklerini dikkate alarak programlar hazırlayıp bu programlar doğrultusunda gelişmelerine destek veren, yaşadıkları toplumun kültürel değerlerini de benimsetmeye çalışan, ilk öğrenme deneyimlerinin gerçekleştiği dönem okul öncesi eğitim olarak tanımlanabilmektedir (Kocabıyık, 2011).

Tuğrul (2006)'a göre ise okul öncesi eğitim, çocukların tüm gelişim alanlarının planlı bir şekilde desteklenerek eğitimin temellerinin atıldığı süreçtir.

Çocukların çeşitli alanlarda gelişimini destekleyen, bu gelişimi toplumsal değerlerle şekillendiren, yaratıcı ve üretken bireyler olarak yetişmelerinin temellerini atan, başarılı olmalarını destekleyen kuruluşların okul öncesi eğitim kurumları olduğu da başka bir tanımda karşımıza çıkmaktadır (Poyraz, ve Dere, 2003).

Yapılan açıklamalar doğrultusunda okul öncesi dönemde çocukların zengin uyarıcıya maruz kalmaları kendilerini geliştirmelerine ve kapasitelerinin olabildiğince üstüne çıkmalarına, karşılaştıkları olaylar karşısında sorgulamalar yaparak çözüm yolları bulmalarına neden olacaktır.

Okul öncesi dönemde çocukların yaş grubu özelliklerinden dolayı sınıf yönetimi diğer sınıf yönetimi tanımlarından hem farklılık göstermektedir hem de biraz detaylandırılmaktadır.

Balat (2013) *"Çocuğun temel gereksinimi ve gelişimi dikkate alınarak bir program dâhilinde çok yönlü gelişmesine destek olan ve yine çocuğu merkeze alarak uygulamaların yapıldığı becerilerin bütünüdür*" şeklinde okul öncesi sınıf yönetimini tanımlamaktadır (s. 1-14).

Tal (2010)'a göre ise okul öncesinde sınıf yönetimi, *"Problem yaşanmadan önce öğretmenin önlem alması, liderlik özelliğine sahip, çözüm odaklı, bilişsel ve öz-düzenleme becerilerini öğrencilerine, ilişkilerine ve bulunduğu ortama yansıtabilmeyi başaran bir üst-beceridir"* (s. 143-152).

Bu tanımlardan yola çıkarak, okul öncesi öğretmeninin sınıf yönetimi becerilerine sahip olması, daha pozitif bir sınıf ortamı oluşturacak ve zamanının büyük bir bölümünü eğitime ayıracaktır. Böylelikle çocukların hedeflenen kazanım ve değerlendirmelere ulaşması sağlanacaktır. Aktif bir öğrenme ortamı oluşturularak öğrenme çok daha keyifli hale gelecektir. Özetle okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesi, becerilerini etkileyen faktörlerin ve stratejilerin belirlenmesi eğitimin kalitesini arttıracaktır.

2.6 Duygu

Duygular yaşamımızda çok büyük bir yer kaplamaktadır. Doğduğumuz andan itibaren hayatımızı duygular şekillendirmektedir. Bireylerin davranışlarını anlamaya çalışırken de duygular bize yön vermektedir. Aldığımız kararların, olaylar karşısında verdiğimiz tepkilerin temelinde duygular vardır. Dolayısıyla duyguları görmezden gelmemiz çok da mümkün değildir (Goleman, 2016). Okul öncesi dönemde duygular ve duyguları ifade edebilmek çocuğun gelişimi açısından ayrıca önem taşımaktadır. Bilişsel becerilerin kazanılmasının yanında sosyal ve duygusal alandaki kazanılan beceriler çocuğun çevresiyle ilişkisini düzenlemekte, uyumunu kolaylaştırmakta ve öz güvenini destekleyerek akademik başarısını da etkilemektedir.

Okul öncesi dönemde çocukların heyecanını, mutluluğunu, kızgınlıklarını kısaca duygularını tanıyarak ifade etmesine fırsat verdikçe yaşadığı durumlar karşısında nasıl bir duygu yaşayacağını anlama becerisi kazanacaktır ve bu kazanılan beceri sonucunda ise çocuklar duygularının farkına vararak bu duyguları düzenleme becerilerini geliştirecektir (Ashiabi, 2000). Duygular hakkında farkındalığı olan ve duygularını düzenlemeyi bilen çocuklar, duygularını düzenleyemeyen çocuklara göre tüm gelişim alanlarında daha başarılı olmaktadırlar (Denham, 2007). İlişkilerimizi olumlu ya da olumsuz duygularımız etkilemektedir (Izard, 1977). Bu kadar hayatımızı etkileyen bir kavram olan duygunun önemi çok net olarak bilinmekte fakat tek bir tanımı bulunmamaktadır (Fehr ve Russell, 1984).

Alan yazın incelendiğinde duygularla ilgili birçok araştırma bulunmaktadır.

Atay (2011) duyguyu bireyin dışarıdan gelen olumlu veya olumsuz uyarıcılara karşı verdiği tepki olarak tanımlamaktadır.

Izard (1977) ‘a göre duygu, bireyin daha önce deneyimleyerek veya farkındalığı ile oluşan bilişsel süreçler ve bu süreçler sonucunda bedensel hareketlerde, jest ve mimiklerde görülmesi şeklinde açıklamıştır.

Goleman (2016) duyguları olaylar karşısında bireyin verdiği tepkiler sonucu yaşadığı yoğun hisler olarak tanımlamaktadır.

Compos , Compos, ve Barrett (1989) duyguyu, bireyler yaşadığı duygu durumuna göre çevresinin de etkisiyle kurduğu ilişkiler veya bu ilişkileri bozan süreç şeklinde tanımlamaktadır. Birey yaşadığı olaylar karşısında bilişsel bir değerlendirmeye girer ve bu değerlendirmenin ardından duygusal tepkiler vermektedir. Bu tepkilerin bazıları dışarıdan gözlenebildiği gibi yani fizyolojik (Terleme, Ses Tonu, Ten Rengi Değişimi vb.) bazıları ise dışarıdan gözlenemeyen tepkilerde olabilmektedir (Kalp Atışında Ritim Değişikliği vb.) (Akgün, Keskin, ve Yılmaz, 2013).

Duyguların yaşamımızdaki önemi çeşitli araştırmalarda karşımıza çıkmaktadır. Olaylara karşı verdiğimiz olumlu veya olumsuz tepkiler davranışlarımızı şekillendirmektedir ve bu da duygularımızla doğrudan ilişkilidir (Izard, 2010). Hayata bakış açımızı bile duygular etkilemektedir. Duygular kişiye özeldir, gün içinde karşılaşılan benzer olay ve durumlar karşısında dahi birbirinden farklı tepkiler verilmektedir. Kimileri için çok büyük bir öfke veya heyecanla karşılaşılan bir olay kimileri için çok sıradan olabilmektedir. Yine aynı şekilde bazı bireyler olumlu veya olumsuz duygularını etrafındakilerle paylaşmaktan hoşlanırken bazı bireyler ise kimseyle paylaşmayı tercih etmemektedir (Goleman, 2016).

Duyguların kişilerde davranışsal etkilerinin olmasının yanında toplumsal etkilerinin de olduğunu söyleyebiliriz. Birey kendi içinde kontrol edemediği duygularını dışarıya yansıttığında sosyal yaşantısını da olumsuz etkilemektedir (Atalar, 2014).

Ancak duygularının farkında olup gerekli durumlarda kontrol altına alabiliyorsa hem yaşam kalitesi artmakta hem de daha pozitif ilişkiler kurabilmektedir. Sonuç olarak çok daha mutlu olduğu görülmektedir (Çeçen, 2013).

2.6.1 Duygu düzenleme

Duygu düzenleme bireyin karşılaştığı olay ve durumlarda sahip olduğu duyguları nasıl yansıttığı ve gösterdiği tepkilerin farkında olarak kendini yönetme biçimidir. Aynı zamanda duygusal tepkileri duruma göre uyarlayabilmek için kullanılan yöntemleri de içermektedir (Gross J. J., 1998). Bazen duygu düzenleme kendiliğinden olabilmekte bazen ise kontrollü olmaktadır. Duygu düzenleme olumlu davranışlarda olduğu gibi olumsuz davranışlar için de uygulanmaktadır (Gross ve Munoz, 1995).

Yaşadığımız olumlu veya olumsuz duygular ile nasıl baş edebileceğimizi bilmezsek ilişkilerimiz olumsuz yönde etkilenecektir. Fakat gün içinde yaşadığımız duyguları yönetebilmeyi başarabilirsek daha pozitif duygularla hayatımıza yön vererek hem kendimizle hem de çevremizle daha barışık olup hayattan zevk almamız kaçınılmaz olacaktır.

Duygu düzenleme, bireyin duygularının devamını, engellenmesini ve bastırılmasını içerir. Olumsuz bir olayla karşı karşıya kalan birey, kendisini kötü hissettiren duyguları etkisiz hale getirmek için duygu düzenleme tekniklerini kullanarak bu duyguların etkilerini azaltmaya çalışır. Böylece birey olaya maruz kalma düzeyini artırabilir, azaltabilir veya koruyabilir (Leahy, Tirch, ve Napolitano, 2011).

Duygu düzenleme konusunda okul öncesi dönemde çocuklar yaşları gereği destek beklemektedirler. Bu beceriyi edinmeleri konusunda öğretmenler rol model olarak çocuklara yardımcı olmalıdır. Öğretmenler sınıf içinde etkinliklerini uygularken duygu düzenleme becerisindeki sergiledikleri performansla, çocuklara örnek olarak hem bu becerinin gelişmesine hem de sınıf yönetiminde başarılı olmalarına katkı sağlayacaktır.

2.6.2 Duygu düzenleme kavramı ve tarihi

Gün içinde duygu durumlarımız yaşadığımız olaylara bağlı olarak sürekli değişmektedir. Duygularımız hayatın akışında ilişkilerimize yön vermektedir. Bireyler duygularını çevresinden bağımsız bir şekilde yaşamamaktadır. Dolayısıyla sosyal çevre, iş, aile, okul kısaca hayatımızın tüm evrelerindeki olaylar ve kişiler duygu durumlarımıza olumlu veya olumsuz etki etmektedir. Bu etki sırasında bireyler kendisini tanırsa ve olaylara karşı tepki vermeden önce empati kurabilirse sosyal ilişkilerinde çok daha başarılı olacaktır. Verilen bilgiler doğrultusunda insan hayatında, duygu düzenlemenin önemi bir kez daha karşımıza çıkmaktadır (Denollet, Nyklìček, ve Vingerhoets, 2008).

Okul öncesi dönem düşünüldüğünde ise çocuklar, sosyal ve duygusal açıdan bazen duygularını nasıl ifade edeceğini bilememekte ve bu konuda zaman zaman desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Çocuklar duygularını tanımlayabilir ve düzenleyebilirse ilişkilerini çok daha sağlıklı yürütebilirler, iletişimde ise daha az sıkıntı yaşarlar (Benson, ve Haith, 2009).

Duygu yoğunluğunu bu dönemde bazen çocuklar kaldıramayabilir ve kontrol etmede güçlük çekebilir bu durum düşünüldüğünde öğretmenlerin çocuklara duygu düzenleme becerileri konusunda destek olması beklenmektedir (Cole, Michel, ve Teti, 1994). Destek sırasında bireysel farklılıklarında olduğu unutulmamalıdır. Doğru yönlendirmelerle ve destekle çocuklar zamanla kendi duygularını tanır ve yönetirler (Benson ve Haith, 2009). Çocukların farkındalıkları giderek artar, kendilerini keşfederler ve sürekli gelişim göstererek bir süre sonra destek almadan ilişkilerini ve yaşamlarını yönetmeye başlarlar.

Birçok araştırma ise duygu düzenleme becerisinin "Duygusal Zekâ" kavramı ile yakından ilişkisi olduğunu belirtmiştir.

Salovey ve Mayer (1997) yaptığı çalışmalarla duygusal zekânın 4 boyuta ayrıldığını belirtmiştir.

İlk boyutta birey kendini tanımalıdır, yaşadığı duyguların ne olduğunun farkında olursa ve tanımlayabilirse birey karşısındakine doğru tepkiler vererek kendini ifade etmektedir. Eğer olumsuz yaşanabilecek durumlar olursa kendini bu durumlara karşı koruyabilmektedir. Bu da ancak kişinin kendisini tanımasıyla mümkündür.

İkinci boyutta, birey yoğun olarak yaşadığı olay ve durumlarda duyguları ile başa çıkabilmelidir. Kendisini rahatlatabilmeyi sağlayabilirse yaşadığı yoğun duygularla baş edebilmektedir. Daha çabuk sakinleşerek olumsuz duygulardan kurtulabilmektedir.

Üçüncü boyut olay ve durumlar karşısında bireyin duygularını doğru bir şekilde ifade edebilmesi yer almaktadır. Bazen duygularımızı nasıl ifade edeceğimizi bilemeyebiliriz. Duygularını nasıl ifade edeceğini bilen kişi, önce kendisiyle sonra da ise çevresindekilerle daha barışık olacaktır. Hayata karşı daha olumlu olacak ve başarılarıyla motivasyonu artacaktır.

Dördüncü boyut son boyuttur bu boyutta ise, bireyler duygularını ifade etmenin farklı yollarının olduğunun farkına varmaktadırlar. Yöntem geliştirebilmektedirler, kendilerini başkalarının yerine koyarak tepki vermeden önce düşünüp daha duyarlı davranabilmektedirler (Sille, 2016).

Gronick, Kurowski, McMenamy, Rivkin, ve Bridges (1998) bireylerin olaylar karşısında duygusal tepkilerini ve davranışlarını yansıtırken uyguladıkları stratejileri duygu düzenleme olarak tanımlamıştır.

Gratz ve Roemer (2004) ise; bireylerin kendilerini tanıyıp olumlu ve olumsuz davranışlarını kontrol ederek ve yaşamlarında belirli stratejileri uygulamaya çalışarak nasıl davranacaklarını bilmeleri olarak belirtmiştir.

Thompson R. A., (2009) duygu düzenlemenin zor ve kompleks bir süreç olduğuna dikkat çekmiştir. Olaylar karşısında birey, o an içinde bulunduğu duygusal durumunu korumaya çalışmaktadır. Birey kendini tanırsa bu süreci daha sağlıklı yaşayabilmektedir ve gerektiği zamanlarda ise hissettiklerini hemen değiştirebilmelidir.

Gross J. J., (2001) ise; temelde bireylerin duygularını 2 şekilde ifade ettiklerini savunmuştur. Duygu düzenleme stratejisi olarak bireyin yeniden değerlendirme ve bastırma (baskılama) yöntemlerini kullandığını belirtmiştir.

Yeniden değerlendirme, var olan durum ve olayın bireyde ne hissettirdiğini fark etmek ve bu duygu durumunun hissettirdiği etkiyi azaltmak için düşüncesini değiştirerek davranışına yansıtmasını kapsamaktadır.

Bastırma ise, bireyin çevresel etkilerle hissettiği duyguları kontrol ederek davranışa yansıtmasıdır. Bahsedilen bu iki yöntemi karşılaştırmak gerekirse yeniden değerlendirme, bireyin davranışlarına yön vererek duygu durumlarında olumlu veya olumsuz deneyimlemesini sağlamaktadır ve olumsuz durumlarda azaltma etkisi göstermektedir. Fakat bastırma yönteminde ise bireyin duygu durumu değişmemektedir, davranıştaki tepki azalmaktadır (Gross J. J., 2001).

Duyguları düzenleyebilmek çoğu zaman oldukça zordur. Bireyler günlük yaşamlarında ilişkilerini yönetme konusunda sıkıntı yaşamaktadır. Yaşanılan bu sıkıntı bireyin yaşamının her anında karşısına çıkabilmektedir.

Bireylerin yaşamış oldukları duygular ve ifade ediş şekilleri yaşama bakış açılarını etkilemektedir.

Bu ifade etme ne kadar başarılı olursa bireyler ilişkilerinde o kadar başarılı olmaktadırlar. Tüm bunlar için de duygu düzenleme kavramı oldukça önemlidir (English , Lee , John, ve Gross , 2016).

2.6.3 Duygu düzenleme modelleri

Araştırmalar incelendiğinde farklı duygu düzenleme modelleri olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu modeller; "Gross'un Süreç Modeli", "Gratz ve Roemer Modeli" ve "Duygusal Duyarlılığa Karşı Duygu Düzenleme"dir.

2.6.3.1 Gross'un süreç modeli

Gross, bireyin maruz kaldığı duygusal uyarıcıları değerlendirmenin ardından verdiği tepki ve bunun sonucunda edindiği kazanımların fiziksel ve psikolojik yansımasına duygu düzenleme adını vermektedir (Gross J. J., 1998). Birey yansıttığı bu tepkilerle duygu düzenlemedeki başarı veya başarısızlığını göstermektedir.

Gross (1998)'e göre süreç içinde meydana gelen duygular ve sonucunda verilen tepkilerin düzenlendiği süreç modeli içten ve dıştan gelen uyaranlarla başlamaktadır.

Gross süreç modeli iki başlıkta incelenmiştir bunlar: "Öncül odaklı" (antecedent-focused) ve "tepki odaklı" (responsefocused) süreçlerinden oluşmaktadır (Gross J. J., 2002).

Öncül Odaklı Duygu Düzenleme; Olaylara ve durumlara karşı yaşadığımız duygusal tepkiden önce ortaya çıkıp gözle görülür şekilde fizyolojik tepkimizi ve dışa yansıttığımız davranışlarımızı etkilemektedir. Bireyler bunun sonucunda uyarıcıları değerlendirir ve duygu düzenlemesini yaparak duruma veya kendisine uygun olan tepkiyi vermeye çalışmaktadır (Gross ve Munoz, 1995).

Tepki Odaklı Duygu Düzenleme; bireyin yaşadığı duygu durumuna göre davranışları ve tepkileri ortaya çıkmaktadır. Bunun sonucunda oluşan duygusal tepkilerin yaşandığı süreci kapsamaktadır (Gross ve Munoz, 1995).

Öncül odaklı ve tepki odaklı duygu düzenleme duruma ve olaya bağlı olarak farklı zamanlarda ortaya çıkmakta ve duygusal farklılaşma seviyeleri, bireysel olarak bilişsel yeniden değerlendirme ve bastırma stratejilerinin oluşmasına yol açmaktadır.

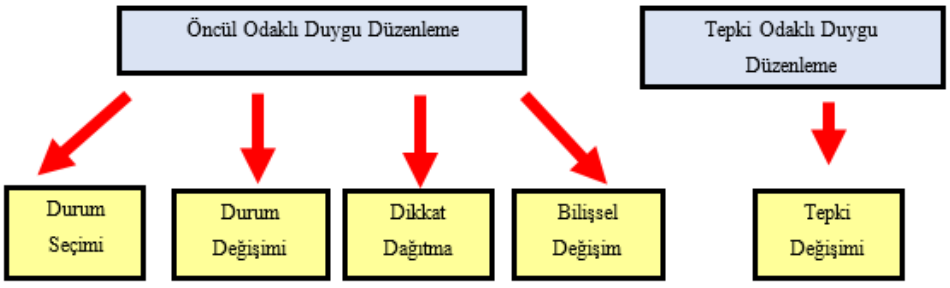
Birey duygu düzenleme becerisini kazanmış ise davranışlarını ve tepkilerini dengede tutmayı başarabilmektedir. Bireyde duygunun oluşması sırasında bu iki strateji karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan kısaca bahsetmek gerekirse;

Bilişsel yeniden değerlendirmede olaylar ve durumlar karşısında bireyin duygularının tetiklenerek ortaya çıkması sonucu etkiyi değiştirmek adına yine birey duygularını tekrar gözden geçirmektedir. Bunun sonucunda birey etkiyi değiştirecek şekilde duygularını yeniden değerlendirmeye çalışmaktadır. Olumsuz duygular bizi negatif düşüncelere yönlendirmektedir. Bu negatiflik ise davranışlarımıza yansımaktadır. Dolayısıyla bu aşama olumsuz duygu ve düşüncelerin oluşmamasını sağlamada etkilidir.

Baskılamada ise birey duygusal süreçlerdeki yaşayacağı durumları engellemeye çalışmaktadır. Yaşanılan olay ve durumlar karşısında hissedilen duygudaki tepkiyi dengede tutma yöntemidir de denilebilir.

Bu doğrultuda bastırma, bireyin olumsuz duyguları fark ettikten sonra tepkiye dönüşmeden önce bastırarak kendini kontrol etmesidir. Ancak bu baskılama yöntemi tek başına bireyin bir olay karşısında tamamen rahatlaması için yeterli değildir. Sonuç olarak bilişsel yeniden değerlendirme düşünüldüğünde bastırmaya göre daha etkin bir duygu düzenleme yöntemi denilebilir (Gross J. J., 2001).

Duygu Düzenleme Süreç Modeli **Şekil 1**'de gösterildiği gibidir.



Şekil 1. Duygu Düzenleme Süreç Modeli (Gross ve Thompson, 2007).

Bu iki süreç ayrıca beş farklı süreçten oluşmaktadır. Modeldeki ilk dört süreç öncül odaklı duygu sürecinde duyguyu ortaya çıkaran etkenleri, beşinci süreç ise sadece tepki değişimi yani etken sonucu ortaya çıkan duyguyu düzenlemeyi amaçlamaktadır.

Bu süreçler; "Durumun seçimi, durumun değişimi, dikkat dağıtma, bilişsel değişim, tepki değişimi "dir (Gross ve Thompson, 2007).

Bunlardan kısaca bahsetmek gerekirse;

Durum Seçimi (Situation Selection): Birey duygularını düzenleme için iyi hissettiren durumlara yaklaşmayı, ya da kendini kötü hissettiren durumlardan uzaklaşmayı tercih etmektedir (Gross J. J., 1998). Böylece duygularını kendisini rahat ve huzurlu hissettirecek şekilde düzenleyerek duygusal yaşamına katkıda bulunmaktadır (Werner ve Gross, 2010). Zaman içinde yaşamış olduğu tecrübelerle kişi olaylara bakış açısını değiştirmektedir ve durum seçiminde farklılıklar gösterebilmektedir bunun sonucunda da verdiği kararlar bir önceki kararından farklılık gösterebilmektedir.

Durum Değişimi (Situation Modification): Olaylar sonucunda bazı durumlar bireyleri rahatsız etmektedir. Bu rahatsızlıktan kurtulmak için birey bulunduğu durumu değiştirmek istemektedir. Olumsuz duygularını kontrol etmeye çalışarak kendini koruma altına almaya çalışmaktadır (Gross ve Thompson, 2007). Böylece birey daha önce olumsuz olarak deneyimlediği duygu durumunu tekrar yaşamamak için kendine bir şans daha vermektedir. Farklı yollar tercih ederek en uygun metodu bulmaya çalışmaktadır.

Dikkat Dağıtma (Attentional Deployment): Bu süreç bireyin içinde bulunduğu dikkati dağıtan durumdan çok etrafındaki herhangi bir olaya veya nesneye dikkat etmesi sonucu gerçekleşir (Gross, Richards ve John, 2006). Birey yaşadığı durum ve olayı değiştiremiyorsa dikkatinin yönünü değiştirerek duygularını düzenlemeye çalışmaktadır (Özdoğan ve Önder, 2018).

Bilişsel Değişim (Cognitive Change): Birey yaşamış olduğu duygu deneyiminde olumsuz bir tecrübe edinmişse durumu yeniden değerlendirebilmektedir ve duruma farklı anlamlar katabilmektedir. Daha sonrada bu tecrübe ile olumsuz duygunun ortaya çıkmasını engellemeyi başarmış olacaktır (Gross, Richards, ve John, 2006).

Kısaca bilişsel değişim için "Duyguları Etkileyerek Yaşanılan Durumun Anlamını Değiştirmektedir" denilebilir.

Tepki Değişimi (Response Modulation): Birey yaşadığı olaylar karşısında verdiği tepkilerle olumsuz etkileniyorsa bu tepkileri değiştirmeye çalışması sürecini içermektedir (Gross J. J., 1998). Bireyin duygularında oluşan negatif etkileri azaltmak için farklı yöntemler denemesi bu duruma örnek verilebilir.

2.6.3.2 Gratz ve Roemer modeli

Duygular olumlu veya olumsuz olarak hayatımızın her aşamasında vardır ve bu duyguları görmezden gelip yokmuş gibi davranamayız. Birey bazen yaşadığı duyguları tanımlayamaz ya da bu duygularının farkında değildir. Bu modelde bireylerin kendi duygu durumlarının farkında olarak tanımlamaları en önemli unsurdur. Kendimizi doğru ifade edebilmemiz için duygularımızı düzenleyebilmemiz gerekmektedir.

Bu beceriyi edinebilirsek ve uygulamada başarılı olabilirsek yaşamımıza önemli ölçüde olumlu olarak yön verebiliriz. Ayrıca duygu düzenleme için bir bütündür diyebiliriz eğer bu bütünün bazı parçaları eksik olursa o zaman kişi duygularını düzenleme konusunda zorlanmaktadır (Gratz ve Roemer, 2004).

Kısaca ifade etmek gerekirse, bu model bireyin olay ve durumlara karşı duygusal tepkilerine ve duygularını kontrol etmede karşılaştığı zorluklara odaklanır.

2.6.3.3 Duygusal duyarlılığa karşı duygu düzenleme modeli (Koole Modeli)

Bu modelde duygu düzenleme bir bütün olarak ele alınmakta ve bu bütünü sağlayabilenler duygularını daha başarılı düzenleyebilmektedirler. Aynı zamanda "Birey yaşamış olduğu duygusal tepkileri ancak kendisini tanırsa düzenleyebilmektedir" ilkesi benimsenmiştir.

Koole'e (2009) göre, bireyin bir olaya karşı ilk tepkisi birincil yani doğal tepkileridir. Çünkü kendiliğinden ortaya çıkmıştır. Hiçbir yönlendirme veya üzerinde düşünülerek yapılan davranışlar değildir ancak daha sonraki tepkiler ise duygularını düzenleme becerisinin bir yansıması olarak görülmektedir.

İkincil tepkilerde birey olaylar karşısında artık duygularını kontrol altına almaktadır ve organize ederek düzenleyebilmektedir. Sonuç olarak ilk tepkinin ardından gelen tepkilerde aslında birey davranışlarını yeniden düzenleyerek bir savunma oluşturmaktadır.

2.6.4 Okul öncesi dönemde duygu düzenleme

Çocuk ilk olarak ailesi ile sosyalleşmeye başlamakta ardından okul öncesi eğitim kurumuna gelerek yeni bir sosyal çevre ile tanışmaktadır. Öğretmeni ve arkadaşları ile iletişime girerek kendi sosyal çevresini oluşturmaktadır. Bu iletişim sayesinde yeni bilgiler ve kazanımlar edinmektedir. Birçok davranışta ise duygu düzenleme gerektiren durumlarla karşı karşıya gelmektedir, örneğin: Arkadaşlık, paylaşım, sırada bekleme ve verilen sorumlukları yerine getirme gibi (Denham, 2007).

Çocukların okul öncesi dönemde, okula uyum sağlayabilmeleri için duygularını ifade edebilmeleri ve düzenleyebilmeleri oldukça önemlidir. Bu dönemde çocuklar duygularını kendi başlarına ifade edemez ve düzenleyemezler. Çevrelerinden destek beklerler fakat kendisinin ve başkasının yaşamış olduğu duyguları da çoğu zaman ayırt edebilirler. Duygu düzenlemeyi deneyimleyerek öğrenmeye ve çevrelerine uyum sağlamaya başlarlar. Bu öğrenme sürecinde çocuklara her açıdan rehber ve doğru model olmak gerekmektedir.

Duygularını düzenlemeyi başarabilen çocukların akademik başarılarının olumlu yönde etkilendiği gibi öğretmen ve arkadaş ilişkilerinin kalitesinin de arttığı görülmektedir. Bu olumlu etkileşimin çocukların saldırgan davranışlarını azalttığı ve olabilecek olumsuz davranış riski olan çocuklar için ise koruyucu olduğu görülmektedir (Hughes, Cavell, ve Jackson, 1999). Ayrıca çocuklar duygularını tanımlayarak ifade ettikçe sosyal ilişkileri de gelişmektedir. Bu durumda dil gelişimleri de olumlu yönde etkilenmektedir. Dil gelişimi çocuğun hissettiği duygunun adını tanımlayabilmesine, düşüncesini rahatlıkla ifade edebilmesine yardımcı olmaktadır (Cole ve Decard, 2009). Bunun dışında çocuğun kişisel özellikleri, sosyal çevresi ve aile ortamı da duygu düzenleme becerisinde etkilidir (Colwell ve Hart, 2006).

Duygu düzenleme becerisini edinmiş çocuklar karşılaştığı olumsuz durumlarla nasıl baş edeceğini bilmektedir ve karşılaştığı problemlerde hemen pes etmemektedirler (Schutz, Hong, Cross, ve Osbon, 2006).

2.7 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okul öncesi sınıf yönetimi ve duygu düzenleme becerileri ile ilgili araştırmalar yer almaktadır.

Aras (2012) sınıf yönetiminde, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim öğretim ortamını düzenlemesine yönelik algıları ve kendi bildirdikleri uygulamaları üzerine bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın içeriği öğretmenlerin etkinlik öncesi nasıl planlama yaptıkları, günlük akışlarını nasıl düzenledikleri ve kullanacağı materyalleri neye göre seçtikleridir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak 17 öğretmen ile görüşülmüştür.

Çalışmanın sonucunda ise öğretmenlerin etkinlik planlaması, günlük akışı ve materyal seçimi konusunda dikkatleri, eğitimleri ve deneyimleri bakımından birbirinden farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Yeşilay (2013) etkili sınıf yönetimi becerilerinin okul öncesi eğitimde geliştirmesi için hazırlanan eğitimin etkililiğini incelemek amacıyla deneysel bir çalışma yürütmüştür. Ankara ilinde özel bir kurumda çalışan 34 okul öncesi öğretmeniyle çalışma gerçekleşmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerle, uygulamanın etkililiğini belirlemek için sınıf yönetimi becerileri ölçeğini kullanarak çalışma öncesi ve sonrası öz değerlendirmeler yapmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler aynı ölçeği kullanarak bağımsız gözlemciler tarafından değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimlerin, öğretmenleri oldukça etkili bir şekilde geliştirdiğini göstermektedir.

Güven ve Cevher (2005) özel ve devlet okullarında hizmet veren 93 okul öncesi öğretmeni ile "Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi" başlıklı bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlilik düzeyleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin öncelikle sözlü olarak iletişim kurduklarını ve istenmeyen öğrenci davranışları karşısında sınıf yönetimi becerilerinin yeterli olduğudur.

Şahin (2013) öğretmenlerin sınıf yönetiminde gelişime uygun inançları ile uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimini dört boyutta araştırmıştır. Bu boyutlar; fiziksel çevreyi organize etme, planlama ve programlama faaliyetlerini yönetme, ilişkileri ve iletişimi yönetme ve davranışı yönetme hakkında gelişimsel olarak uygun inanç ve uygulamalara ne ölçüde sahip olduğudur. Çalışma nitel araştırma yöntemi ile Ankara ilinde görev yapan dört kadın öğretmenle yürütülmüştür. Araştırma sonucuna göre sınıftaki uygulamalarındansa öğretmenlerin sınıf yönetimi hakkında inanışlarının daha baskın olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin sergiledikleri sınıf yönetiminde fiziksel ortamdan ve öğrenci özelliklerinden etkilendiği saptanmıştır.

Kaplan (2018) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ölçeği ve sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma yürütmüştür. Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin nerede yeterli ve eksik olduğunu anlamaları için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek ve sınıf yönetimi becerileri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın sonucuna göre katılım sağlayan 59 ilden 514 okul öncesi öğretmenin hizmet yılı, kadrolu veya sözleşmeli olması, cinsiyeti, sınıfta çalışan kişi sayısı, sınıfın genişliği, ailenin ve okul idaresinin verdiği destek, öğretmenin karşılaştığı durumlarda yetersiz hissetmesi ve kendisini geliştirmek için katıldığı eğitimlerin sınıf yönetimi becerilerine etki eden etmenler olduğu belirlenmiştir.

Carlson, Tiret, Bender ve Benson (2011) sınıf yönetimi stratejileri hakkında okul öncesi öğretmenlerinin ne düşündüklerini araştırmıştır. Araştırmacılar, 8-10 hafta boyunca toplam 32 saatlik eğitim için bir araya gelerek her biri 8 oturumdan oluşan 24 okul öncesi öğretmeni ile 2 grup şeklinde çalışmışlardır. Çalışmada ön/son takip testi kullanılmıştır. Araştırmanın 16. Haftasında kısa vadeli programın etkilerini görmek için veriler araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerini olumlu yönde geliştirdikleri ve kullanımlarına ilişkin algılarında iyileşmeler olduğu görülmüştür.

Sandilos, vd. (2015) çalışmalarında, Depresyon, Kontrol ve İklim: Okul öncesi sınıflarda öğretim kalitesini etkileyen faktörleri incelemiştir. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki 59 okul öncesi öğretmeni ile çalışmayı gerçekleştirmişleridir, öğretmenler arasındaki ortak özellik düşük gelirli ve dilsel açıdan farklı olmalarıdır. Depresif öğretmenlerin sınıf yönetiminde başarısız oldukları ve ortamında düşük sınıf kalitesine sahip olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Arı ve Yaban (2016) mizaç ve duygu düzenlemenin okul öncesi çocuklarda sosyal davranışı etkileyip etkilemediğini araştırmışlardır. Bulgular göre kız ve erkek çocukların sosyal davranışlarında herhangi bir farklılık bulunamamıştır. Ancak duygu düzenleme becerileri ile sosyal davranış arasındaki ilişki anlamlıdır. Ayrıca duygularını kontrol etmekte ve sosyal davranışlar sergilemekte güçlük çeken çocukların olaylara karşı daha duyarlı oldukları saptanmıştır.

Aktürk (2015) okul öncesi çocuklarda akranlar arasındaki ilişkiyi ve duygu düzenleme becerisini incelemiştir. Araştırma sonucunda ise akranlarına karşı çocukların saldırgan davranış göstermesi, yine akranlarına karşı çekingen davranış göstermesi ve aşırı hareketli davranışlar sergilemeleri çocukların duygularını düzenleyememesi ile ilgili olduğu saptanmıştır.

Bursa (2017) çocukların duygularını düzenleme becerilerini destekleyen uygulamalara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin algılarını araştırmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin genel olarak duygu düzenleme kavramına ilişkin farkındalıklarının yetersiz ve sınırlı olduğunu göstermektedir.

Şahin (2019) duygu düzenleme becerileri ile davranış sorunları arasındaki ilişkiyi okul öncesi çocukları üzerinde incelemiştir. 321 çocuk araştırmaya katkıda bulunmuştur. Çocukların duygularını düzenleme becerileri cinsiyete, öğretmenin yaşına ve mezun olduğu okul türüne, davranış sorunları ise cinsiyete, sosyoekonomik düzeye ve babanın mezuniyetine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bu çalışmanın sonuçları, çocukların duygularını başarılı bir şekilde düzenlediklerinde daha az davranış sorunu yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır.

Blair, Denham, Kochanoff ve Whipple (2004) okul öncesi çocukların duygu düzenleme ve sosyal davranış konularında mizaç stillerinin ve duygusal stresle başa çıkma stratejilerinin sosyal gelişime ayrıca davranış sorunlarına katkısını araştırmışlardır. Araştırma olumlu sosyal davranış geliştirmede duygu yönetiminin tek başına mizaçtan daha önemli olduğunu bulmuştur. Sonuç olarak pasif başa çıkma stratejilerinin kullanılması çocuklarda uyumsuz davranışların oluşmasında önemli bir rol oynayabileceği ortaya çıkmıştır.

Denham, vd. (2003) "Okul Öncesi Duygusal Yeterlilik: Sosyal Yeterliliğe Giden Yol" başlıklı çalışmalarında, okul öncesi çocuklarda duyguların ifade biçimleri ve duygu düzenleme bilgisi değerlendirilmiştir. Araştırmada sosyal ve duygusal gelişimin bütüncül olduğu ve birbirinden ayrı düşünülmemesi gerektiği ve 3-4 yaş arasında kazanılan duygusal ve sosyal becerilerin önemi okul öncesi ve sonrası çocukların hayatına büyük ölçüde katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

3. YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarında hizmet veren öğretmenlerin sınıf yönetimi ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. İlişkisel tarama modeli, "İki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi incelerken bu ilişkinin varlığını ve kapsamını belirlemeye olanak sağlayan araştırma türü" olarak tanımlanmaktadır (Karasar 2022). Yapılan bu çalışma ile sınıf yönetimi becerileri ile duygu düzenleme değişkenleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2 Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında İstanbul Anadolu yakasında resmi ve özel kurumlarda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 281 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Uygun örnekleme yöntemi, araştırma açısından zaman ve maliyet kısıtlamalarının olduğu durumlarda araştırmaya katılacak kişilerin gönüllülük esasına dayalı olarak yakın çevreden seçilerek dâhil edildiği yöntem olarak tanımlanmaktadır (Özbaşı, 2021).

Araştırmanın örneklemi belirlenirken araştırmada bulunması gereken minimum örneklem büyüklüğü Krejcie ve Morgan (1970)'nın formülasyonu işe koşulmuştur. Bunun için öncelikli olarak evren büyüklüğü öğrenilmiştir.

İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile yapılan görüşme sonucunda 2021- 2022 Eğitim Öğretim yılında Anadolu yakasındaki öğretmen sayısının 2751 olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bu evren büyüklüğü için %90 güven aralığı %5 hata aralığı için minimum örneklem büyüklüğünün 248 kişi olduğu hesaplanmıştır. Bu çalışmada ulaşılan örneklem büyüklüğünün bu sayıdan fazla olduğu görülmüştür. Buna dayanarak ulaşılan örneklemin yeterli olduğu belirtilebilir. Çalışmanın örnekleminde yer alan 281 okul öncesi öğretmenin demografik özelliklerine ait dağılım Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Ait Dağılım

Değişken	Grup	f (Frekans)	% (Yüzde)
Cinsiyet	Kadın	274	97,5
	Erkek	7	2,5
Medeni Durum	Bekâr	94	33,5
	Evli	187	66,5
Yaş	25 ve altı	33	11,7
	26-35	90	32,0
	36-45	121	43,1
	46-50	28	10,0
	51 ve üstü	9	3,2
Öğrenim Durumu	Lise / Meslek Lise	11	3,9
	Ön Lisans	49	17,4
	Lisans	174	61,9
	Lisansüstü	47	16,7
Mezun Olunan Bölüm	Okul öncesi öğretmenliği	175	62,3
	Çocuk gelişimi	92	32,7
	Diğer	14	5,0
Mesleki Tecrübe	1-5 yıl	54	19,2
	6-10 yıl	57	20,3
	11-15 yıl	76	27,0
	16-20 yıl	48	17,1
	21 yıl ve üstü	46	16,4
Sınıfındaki Öğrenci Sayısı	10 ve altı	31	11,0
	11-15	70	24,9
	16-20	125	44,5
	21 ve üstü	55	19,6
Sınıfında Beraber Görev Yaptığı Öğretmen Sayısı	1 öğretmen	207	73,7
	2 öğretmen	73	26,0
	3 öğretmen	1	0,4
Kurum Türü	Kamu	136	48,4
	Özel	145	51,6

Tablo 1 incelendiğinde örneklemde yer alan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%97,5) kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklemdeki öğretmenlerin yaklaşık üçte biri (%33,5) bekâr iken geriye kalan kısmı evli öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmadaki öğretmenlerin yaş grubuna göre dağılımı incelendiğinde en büyük çoğunluğa (%43,1) 36-45 yaş grubunda olanlar iken en küçük grup 51 yaş ve üstü grupta olanlardır. Öğrenim durumu açısında öğretmenlerin çoğunluğu lisans mezunu düzeyindedir. Öğretmenlerin yarıdan fazlası (%62,3) okul öncesi öğretmenliği programından mezundur.

Örneklemdeki öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%73,7) sınıfında tek öğretmen olarak çalışırken yarıdan fazlası (%51,6) özel kurumlarda görev yapmaktadır.

3.3 Veriler ve Toplanması

Bu araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi ve duygu düzenleme becerilerini ölçmek için "Kişisel Bilgi Formu", "Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği" ve "Duygu Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Veri toplama süreci ve ölçme araçlarının her biri ile ilgili bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1 Kişisel bilgi formu

Araştırmacı tarafından öğretmenlerin kişisel özellikleri ile meslek hayatlarıyla ilgili özelliklerini tespit etmek amacıyla oluşturulmuştur. Formun içerisinde öğretmenlerin cinsiyet, medeni durumu, yaş, öğrenim durumu, mezun olunan bölüm, mesleki tecrübe, sınıfındaki öğrenci sayısı, sınıfında beraber çalıştığı öğretmen sayısı ve çalıştığı kurum türü bilgilerini yoklayan maddeler bulunmaktadır.

3.3.2 Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeği

Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeği, Dinçer ve Akgün tarafından (2015) okul öncesi öğretmenlerinin kendi algılarına göre sınıf yönetimi becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir.

Ölçek mesleki beceriler ve öğretmen-çocuk etkileşimi olmak üzere iki boyuttan ve toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Mesleki beceriler boyutu 31 maddeden oluşmakta olup "Çocuklara yardımcı olmaya istekliyimdir." ve "Davranışlarımla çocuklara iyi bir model olurum." maddeleri örnek olarak verilebilir.

Öğretmen çocuk etkileşimi boyutu 9 maddeden oluşmakta olup "Çocukların etkinliklerini değerlendirirken sonuca önem veririm." ve "İstenmeyen davranış gösteren çocukları uyarmadan ortamdan uzaklaştırırım." maddeleri bu boyut için örnek verilebilir. Ölçek 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır. (Hiç tanımlamıyor 1 puan, Çok az tanımlıyor 2 puan, Orta derecede tanımlıyor 3 puan, Çoğunlukla tanımlıyor 4 puan, Tamamen tanımlıyor 5 puan olarak değerlendirilmektedir).

Ölçekte olumsuz şekilde ifade edilen 9 madde yer almaktadır ve ters olarak puanlanmaktadır. Ölçekten hem boyut hem de toplam puan alınabilmektedir. Mesleki beceriler boyutunda alınabilecek puan 31 – 155, öğretmen çocuk etkileşimi boyutunda alınabilecek puan 9 – 45 ve ölçeğin tamamı için alınabilecek puan 40 – 200 arasındadır. Ölçekten alınabilecek yüksek puan sınıf yönetimi beceri algısının yüksek, alınabilecek düşük puan ise tam tersini göstermektedir.

Dinçer ve Akgün (2015) ölçek geliştirme çalışmasında ölçeğin geçerlik ve güvenirliğini incelemişlerdir. Bu inceleme sonucunda temel bileşenler faktör analizine göre yapılan ölçeğin yapı geçerliliğinde 40 maddeden oluşan 2 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Ölçeğin birinci faktörü için madde faktör yük değerleri 0,301 ile 0,646 arasında değişirken, ikinci boyuttaki maddeler için faktör yük değerleri 0,405 ile 0,667 arasında değişmektedir. Ölçek güvenilirliği iç tutarlılık ve test-tekrar-test yöntemi kullanılarak test edilmiştir. Hesaplama sonrasında mesleki beceri boyutunun Cronbach alfa katsayısı 0,87, öğretmen çocuk etkileşimi boyutu 0,83 ve ölçeğin tamamı 0,91'dir. Benzer şekilde ölçek boyutlarının test-tekrar-test güvenirliği 0,88 ve 0,70'dir. Ölçeğin bütünü için ise 0,83 olarak hesaplanmıştır.

Çalışmanın kapsamında ölçek puanlarının güvenilirliği iç tutarlılık yöntemi test edilmiştir. Sonuç olarak Cronbach-alfa mesleki beceriler boyutu için 0,93, öğretmen çocuk etkileşimi boyutu için 0,65 ve ölçeğin tamamı için 0,88 olarak hesaplanmıştır.

Ölçme araçları için hesap edilen Cronbach Alfa güvenirlik sayısının 0,60 ile 0,70 arasında olmasının kabul edilebilir, 0,70 ile 0,80 arasında olmasının yeterli, 0,80 ile 0,90 arasında olmasının iyi ve 0,90'dan büyük değerler almasının ise mükemmel derecede güvenilir olduğu belirtilmiştir (George ve Mallery, 2003). Dolayısıyla bu çalışmanın uygulanan ölçekten elde edilen puanlarının güvenilir olduğu söylenebilir.

3.3.3 Duygu düzenleme ölçeği

Gross ve John (2003) tarafından geliştirilen Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ), Eldeleklioğlu ve Eroğlu'nun (2015) yaptığı çalışmalar sonucunda Türkçe 'ye uyarlanmıştır. Ölçek iki alt boyuttan (4 madde) ve toplam 10 maddeden oluşmaktadır. Bunlar: bilişsel yeniden değerlendirme ve bastırma (baskılama).

Bilişsel yeniden değerlendirme boyutu için "Stresli bir durumla karşılaştığımda sakin kalmama yardım edecek biçimde düşünmeye çalışırım." ve "Duygularımı içinde bulunduğum durumla ilgili düşünme biçimimi değiştirerek kontrol ederim." şeklinde örnek verilebilir. Bu boyut toplam 6 maddeden oluşmaktadır. Baskılama alt boyutu ise 4 maddeden oluşmaktadır "Olumlu duygular hissettiğimde onları ifade etmemeye özen gösteririm." ve "Olumsuz duygular hissediyorsam kesinlikle onları ifade etmem." şeklinde yine bu boyut için örnek verilebilir.

Ölçek maddeleri 7'li Likert şeklinde derecelendirilmiştir (1 – Kesinlikle aynı fikirde değilim, 7 – Kesinlikle aynı fikirdeyim). Ölçekten toplam puan alınmıyor olup alt boyutlar için puan hesap edilmektedir.

Bilişsel yeniden değerlendirme alt boyutundan alınabilecek puanlar 6-42 aralığında iken bastırma alt boyutundan alınabilecek puanlar 4 – 28 aralığındadır.

Eldeleklioğlu ve Eroğlu (2015) tarafından yapılan ölçek uyarlama çalışmasında ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin geçerliği doğrultusunda doğrulayıcı faktör analizi, cinsiyete göre değişmezlik ve ölçüt bağıntılı geçerlik yöntemleri ile incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum katsayıları sırasıyla $\chi 2/df=1,94$, CFI = 0,98, RMSEA = 0,046 ve GFI = 0,99 olarak hesap edilmiştir. Buna göre ölçeğin iki alt boyutlu yapısı doğrulanmıştır.

Bunlara ek olarak cinsiyete göre ölçme değişmezliği sağlanmış ve ölçüt bağıntılı geçerlik için hesap edilen korelasyon katsayıları test edilen ölçeklerle ilişkilidir. Ölçek güvenirliği hem iç tutarlılık hem de test-tekrar-test yöntemleri kullanılarak incelenmiştir. Cronbach alfa katsayısı bilişsel yeniden değerlendirme alt boyutu için 0,78, baskılama alt boyutu için ise 0,73 olarak hesaplanmıştır. Benzer şekilde ölçeğin alt boyutlarının test-tekrar-test güvenirliği için 0,74 ve 0,72 olarak hesaplanmıştır.

Bu çalışma kapsamında ölçekten elde edilen puanların güvenirliği iç tutarlılık yöntemi ile incelenmiştir. Bunun sonucunda Cronbach-alfa bilişsel yeniden değerlendirme alt boyutu için 0,77 baskılama alt boyutu için ise 0,61 olarak hesaplanmıştır.

Bu değerler George ve Mallery'nin (2003) belirttiği güvenirlik katsayıları ile karşılaştırıldığında bu çalışmada elde edilen puanların güvenilir olduğu söylenebilir.

3.3.4 Verilerin toplanması

Araştırma verilerini toplamak için ölçekleri geliştiren ve uyarlayan kişilerden mail yoluyla gerekli izin alınmıştır (Ek-5, Ek-6). Bu sürecin ardından araştırmanın etik uygunluğuna dair izin 14.03.2022 tarih, 2022/09-09 karar numaralı etik kurul kararı (Ek-1) ile Maltepe Üniversitesinden alınmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanabilmesi amacıyla uygulama izinleri ise İstanbul Valiliği, İl Millî Eğitim Müdürlüğünden 21.04.2022 tarih, E-59090411-20-48217647 sayı numaralı karar belgesi (Ek-2) ile alınmıştır.

Çalışma verileri araştırmacı tarafından basılı olarak toplanmıştır. Veri toplama süreci Nisan ayının sonundan Haziran 2022'nin sonuna kadar sürmüştür. Araştırmacı ölçme araçlarını uygulanmadan önce katılımcılara çalışmanın amacı, önemi ve bilmeleri gereken diğer hususlar hakkında bilgi vermiştir. Bu aşamadan sonra gönüllü öğretmenlerden onam formu alınmış ve ardından veri toplama araçları uygulanmıştır. Veri toplama süreci, katılımcı başına ortalama 6-8 dakika sürmüş ve katılımcıların kendilerini rahat hissettikleri bir ortamda tamamlamalarına olanak sağlanmıştır.

Veri toplama süreci sonunda toplamda 283 öğretmene veri toplama aracı ulaştırılmıştır. Bu öğretmenlerden ikisi başta onay vermelerine rağmen sonrasında bu araştırmadan ayrılacaklarını belirtmiş ve onam vermemişlerdir. Bu yüzden iki öğretmene ait veriler çıkartılmış ve 281 öğretmene ait veriler ile analizler gerçekleştirilmiştir.

3.4 Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Veri toplama süreci sonucu elde edilen ham veriler araştırmacı tarafından istatistik paket programına aktarılmıştır. Verilerin aktarılması aşamasında veriler dikkatsiz cevaplama davranışı açısından kontrol edilmiştir. Bu inceleme sonucunda sorunlu herhangi bir veri ile karşılaşılmamıştır. Veriler, ardından kayıp veri açısından incelenmiş olup hiçbir gözleme ve değişkene ait %5'ten fazla kayıp veri sorunu görülmemiştir.

Araştırmanın analizleri IBM SPSS v25 (versiyon 25) programı kullanılarak yapılmıştır. Çalışma kapsamındaki analizler için istatistiksel anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Birinci araştırma problemi kapsamında çalışmanın temel problemi olan iki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon katsayıları kullanılmıştır. Bu çalışmanın ikinci ve dördüncü araştırma problemleri kapsamında ise okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile duygu düzenleme becerilerinin düzeylerini belirlemek için betimsel istatistikler kullanılmıştır. Yine bu problemlere bağlı alt problemlerde yer alan değişkenlere göre ilgili değişkenlerin düzeylerinin istatistik olarak farklılaşıp farklılaşmadığı ortalama karşılaştırma testleri ile incelenmiştir. Betimsel istatistikler dışında kalan korelasyon ve ortalama karşılaştırma testlerinin her birinin normallik varsayımını sağlaması gerekmektedir. Normallik varsayımın karşılanmaması halinde ise ilgili testlerin parametrik olmayan versiyonları kullanılmaktadır (Can, 2022). Korelasyon analizi için ilgili değişkenin kendisinin, ortalama karşılaştırma testleri için ise karşılaştırılacak her bir gruptaki verilerin normal dağılım göstermesi gerekmektedir. Bu çalışma kapsamında da verilerin analizlere uygun olacak şekilde normallikleri Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk testleri ile incelenmiş olup sonuçlar Tablo 2 ve Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 2. OÖÖ-SYBÖ Alt Boyut ve Toplam Puanlarına İlişkin Normallik Sonuçları

Değişken	Mesleki Beceriler				Öğretmen Çocuk Etkileşimi				Sınıf Yönetimi Becerileri			
	K.S. İst.	K.S. *p*	S.W. İst	S.W *p*	K.S. İst.	K.S. *p*	S.W. İst	S.W *p*	K.S. İst.	K.S. *p*	S.W. İst	S.W *p*
Puan	0,122	0,000*	0,950	0,000*	0,137	0,000*	0,887	0,000*	0,102	0,000*	0,965	0,000*
Cinsiyet												
Kadın	0,117	0,000*	0,953	0,000*	0,143	0,000*	0,883	0,000*	0,098	0,000*	0,968	0,000*
Erkek	0,238	0,200	0,816	0,059	0,267	0,142	0,860	0,152	0,293	0,070	0,802	0,043*
Medeni Durum												
Bekâr	0,140	0,000	0,931	0,000*	0,130	0,000*	0,905	0,000*	0,117	0,003*	0,956	0,003*
Evli	0,110	0,000	0,956	0,000*	0,140	0,000*	0,876	0,000*	0,092	0,001*	0,967	0,000*
Yaş												
25 ve altı	0,110	0,200	0,938	0,059	0,147	0,069	0,954	0,174	0,119	0,200	0,961	0,278
26-35	0,150	0,000*	0,922	0,000*	0,154	0,000*	0,843	0,000*	0,148	0,000*	0,948	0,001*
36-45	0,124	0,000*	0,949	0,000*	0,159	0,000*	0,877	0,000*	0,122	0,000*	0,960	0,001*
46-50	0,117	0,200	0,917	0,030*	0,156	0,079	0,942	0,121	0,136	0,196	0,931	0,065
51 ve üstü	0,210	0,200	0,905	0,284	0,182	0,200	0,976	0,937	0,172	0,200	0,949	0,679
Öğrenim Durumu												
Lise / Meslek Lise	0,137	0,200	0,951	0,654	0,163	0,200	0,950	0,642	0,246	0,063	0,893	0,150
Ön Lisans	0,137	0,022*	0,956	0,062	0,099	0,200	0,965	0,157	0,118	0,083	0,972	0,290
Lisans	0,138	0,000*	0,947	0,000*	0,142	0,000*	0,865	0,000*	0,118	0,000*	0,958	0,000*
Lisansüstü	0,112	0,184	0,951	0,049*	0,154	0,007*	0,868	0,000*	0,092	0,200	0,967	0,199
Mezun Bölüm												
Okul Öncesi Öğrt.	0,116	0,000*	0,955	0,000*	0,122	0,000*	0,902	0,000*	0,087	0,002*	0,968	0,000*
Çocuk Gelişimi	0,105	0,014*	0,950	0,001*	0,139	0,000*	0,893	0,000*	0,125	0,001*	0,961	0,008*
Diğer	0,268	0,007*	0,874	0,047*	0,174	0,200	0,952	0,596	0,216	0,075	0,864	0,034*

Mesleki Tecrübe												
1-5 yıl	0,113	0,081	0,953	0,035*	0,077	0,200	0,988	0,866	0,087	0,200	0,968	0,155
6-10 yıl	0,153	0,002*	0,903	0,000*	0,186	0,000*	0,864	0,000*	0,143	0,006*	0,934	0,004*
11-15 yıl	0,126	0,005*	0,953	0,007*	0,217	0,000*	0,771	0,000*	0,120	0,009*	0,961	0,021*
16-20 yıl	0,143	0,015*	0,929	0,006*	0,116	0,108	0,941	0,017*	0,129	0,045*	0,938	0,013*
21 yıl ve üstü	0,105	0,200	0,955	0,075	0,095	0,200	0,962	0,143	0,111	0,200	0,971	0,298
Snf. Öğrenci Say.												
10 ve altı	0,161	0,039*	0,905	0,010*	0,115	0,200	0,966	0,422	0,158	0,048*	0,942	0,093
11-15	0,139	0,002*	0,933	0,001*	0,199	0,000*	0,855	0,000*	0,133	0,004*	0,956	0,015*
16-20	0,122	0,000*	0,931	0,000*	0,123	0,000*	0,892	0,000*	0,112	0,001*	0,957	0,001*
21 ve üstü	0,107	0,174	0,960	0,064	0,130	0,021*	0,955	0,038*	0,083	0,200	0,970	0,192
Snf. Grv. Öğrt. Say.												
1 öğretmen	0,114	0,000*	0,959	0,000*	0,155	0,000*	0,861	0,000*	0,092	0,000*	0,973	0,001*
2 öğretmen	0,144	0,001*	0,936	0,001*	0,121	0,010*	0,981	0,319	0,130	0,004*	0,955	0,010*
Kurum Türü												
Kamu	0,112	0,000*	0,961	0,001*	0,087	0,014*	0,971	0,005*	0,080	0,034*	0,975	0,013*
Özel	0,120	0,000*	0,929	0,000*	0,156	0,000*	0,871	0,000*	0,118	0,000*	0,941	0,000*

* $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı
K.S.: Kolmogorov-Smirnov Testi
S.W.: Shapiro-Wilk Testi

Tablo 3. DDÖ Alt Boyut Puanlarına İlişkin Normallik Sonuçları

Değişken	Bilişsel Yeniden Değerlendirme				Bastırma			
	K.S. İst.	K.S. *p*	S.W. İst	S.W *p*	K.S. İst.	K.S. *p*	S.W. İst	S.W *p*
Puan	0,093	0,000*	0,939	0,000*	0,080	0,000*	0,966	0,000*
Cinsiyet								
Kadın	0,093	0,000*	0,939	0,000*	0,078	0,000*	0,966	0,000*
Erkek	0,148	0,200	0,976	0,938	0,173	0,200	0,901	0,335
Medeni Durum								
Bekâr	0,153	0,000*	0,925	0,000*	0,079	0,190	0,960	0,006*
Evli	0,108	0,000*	0,936	0,000*	0,086	0,002*	0,967	0,000*
Yaş								
25 ve altı	0,161	0,030*	0,912	0,011*	0,119	0,200	0,961	0,272
26-35	0,119	0,003*	0,928	0,000*	0,145	0,000*	0,951	0,002*
36-45	0,113	0,001*	0,922	0,000*	0,082	0,044*	0,960	0,001*
46-50	0,131	0,200	0,938	0,099	0,091	0,200	0,971	0,618
51 ve üstü	0,119	0,200	0,989	0,995	0,176	0,200	0,946	0,644
Öğrenim Durumu								
Lise / Meslek Lise	0,234	0,094	0,875	0,090	0,110	0,200	0,978	0,951
Ön Lisans	0,109	0,194	0,942	0,018*	0,108	0,200	0,958	0,078
Lisans	0,093	0,001*	0,935	0,000*	0,091	0,001*	0,960	0,000*
Lisansüstü	0,088	0,200	0,951	0,048*	0,105	0,200	0,968	0,224
Mezun Bölüm								
Okul Öncesi Öğrt.	0,095	0,001*	0,932	0,000*	0,096	0,000*	0,965	0,000*
Çocuk Gelişimi	0,112	0,006*	0,934	0,000*	0,072	0,200	0,969	0,026*
Diğer	0,279	0,004*	0,840	0,016*	0,197	0,148	0,862	0,032*

Mesleki Tecrübe								
1-5 yıl	0,141	0,009*	0,934	0,005*	0,091	0,200	0,966	0,130
6-10 yıl	0,147	0,004*	0,947	0,015*	0,098	0,200	0,962	0,073
11-15 yıl	0,100	0,058	0,936	0,001*	0,086	0,200	0,958	0,014*
16-20 yıl	0,121	0,077	0,906	0,001*	0,089	0,200	0,964	0,151
21 yıl ve üstü	0,161	0,005*	0,915	0,002*	0,090	0,200	0,953	0,059
Snf. Öğrenci Say.								
10 ve altı	0,144	0,104	0,906	0,010*	0,104	0,200	0,951	0,164
11-15	0,127	0,007*	0,923	0,000*	0,099	0,086	0,961	0,028*
16-20	0,096	0,006*	0,941	0,000*	0,080	0,048*	0,960	0,001*
21 ve üstü	0,091	0,200	0,955	0,038*	0,084	0,200	0,973	0,243
Snf. Grv. Öğrt. Say.								
1 öğretmen	0,087	0,001*	0,936	0,000*	0,073	0,009*	0,962	0,000*
2 öğretmen	0,108	0,033*	0,932	0,001*	0,108	0,034*	0,963	0,031*
Kurum Türü								
Kamu	0,085	0,017*	0,940	0,000*	0,082	0,025*	0,957	0,000*
Özel	0,112	0,000*	0,928	0,000*	0,079	0,029*	0,968	0,002*

* $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı
K.S.: Kolmogorov-Smirnov Testi
S.W.: Shapiro-Wilk Testi

Normallik testlerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde OÖÖ-SYBÖ alt boyut ve toplam puanları ile DDÖ alt boyut puanlarının hem genel puan bazında hem de karşılaştırılacak gruplar için en az bir grupta normal dağılım göstermediği görülmüştür ($p < 0,05$). Bunun dışında karşılaştırılacak grupların bazılarında normal dağılım için gereken minimum örneklem sayısı olan 20'den az olduğu görülmüştür. Bu nedenlerden dolayı bu çalışmadaki analizler kapsamında parametrik olmayan testlerden faydalanılmıştır.

Birinci araştırma problemi kapsamında değişkenler arası ilişki Spearman Rho korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısının büyüklüğü hakkında yorum yapmak amacıyla Evans (1996)'ın belirttiği kesme puanları kullanılmıştır. Korelasyon katsayısı mutlak değeri 0,00-0,19 arası çok zayıf, 0,20-0,39 arası zayıf, 0,40-0,59 arası orta, 0,60-0,79 arası güçlü ve 0,80-1,00 arası çok güçlü olarak ele alınmaktadır.

Üçüncü ve beşinci araştırma problemlerinde ise cinsiyet, medeni durumu, sınıfında beraber çalıştığı öğretmen sayısı ve çalıştığı kurum türü değişkenlerine göre istatistiksel olarak farklılık olup olmadığı karşılaştırıldığı alt araştırma problemlerinde iki grup karşılaştırıldığı için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Yaş, öğrenim durumu, mezun olunan bölüm, mesleki tecrübe, sınıfındaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre istatistiksel olarak farklılık olup olmadığı karşılaştırıldığı alt araştırma problemlerinde ise ikiden fazla alt grup karşılaştırıldığından Kruskall-Wallis testi kullanılmıştır. Kruskall-Wallis testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı sonuç çıkması durumunda ise çoklu karşılaştırma testlerinden faydalanılmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölüm içerisinde ilk olarak yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur ardından ise tartışma kısmına yer verilmiştir.

4.1 Bulgular

Çalışmanın bulguları araştırılan problem ve alt problemlerinde belirtilen sırlamaya göre sunulmuştur.

4.1.1 Birinci araştırma problemine ilişkin bulgular

Bu problem kapsamında "Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasında ilişki var mıdır?" sorusu ele alınmıştır. Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman Rho korelasyon katsayısı hesaplanarak sonuçlar Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi ile Duygu Düzenleme Düzeyleri Arasındaki İlişki

		Bilişsel Yeniden Değerlendirme	Baskılama
Mesleki Beceriler		0,414*	-0,037
Öğretmen Çocuk Etkileşimi		0,138*	-0,144*
Sınıf Yönetimi Becerileri		0,417*	-0,098

* $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır.

Tablo 4'e göre mesleki beceriler boyutu ile bilişsel yeniden değerlendirme alt boyutu arasında pozitif yönlü, orta düzey, istatistiksel olarak anlamlı ($r_s = 0,414$; $p < 0,05$); baskılama alt boyutu ile negatif yönlü, çok zayıf, istatistiksel olarak anlamlı olmayan ($r_s = -0,037$; $p > 0,05$) bir ilişki bulunmaktadır.

Öğretmen çocuk etkileşimi boyutu ile bilişsel yeniden değerlendirme alt boyutu arasında pozitif yönlü, çok zayıf düzey, istatistiksel olarak anlamlı ($r_s = 0,138$; $p < 0,05$); baskılama alt boyutu ile negatif yönlü, çok zayıf, istatistiksel olarak anlamlı ($r_s = -0,144$; $p < 0,05$) bir ilişki bulunmaktadır.

Son olarak sınıf yönetimi becerileri ile bilişsel yeniden değerlendirme alt boyutu arasında pozitif yönlü, orta düzey, istatistiksel olarak anlamlı ($r_s = 0,417$; $p < 0,05$); baskılama alt boyutu ile negatif yönlü, çok zayıf, istatistiksel olarak anlamlı olmayan ($r_s = -0,098$; $p > 0,05$) bir ilişki bulunmaktadır.

4.1.2 İkinci araştırma problemine ilişkin bulgular

Bu problem kapsamında "Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ne düzeydedir?" sorusu ele alınmıştır. Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ait boyut ve toplam puanları için betimsel istatistikler hesaplanarak sonuçlar Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	N	$\bar{X}$	S.S.	Medyan	Min.	Maks.
Mesleki Beceriler	281	134,64	11,77	137,00	96,00	153,00
Öğretmen Çocuk Etkileşimi	281	35,93	4,09	36,00	15,00	45,00
Sınıf Yönetimi Becerileri	281	170,57	12,83	172,00	135,00	192,00

Tablo 5 incelendiğinde mesleki beceriler boyut puanları 96 ile 153 arasında değişmekte olup aritmetik ortalaması 134,64 (S.S. = 11,77) ve medyan değeri 137,00'dir. Öğretmen çocuk etkileşimi boyutu puanları ise 15 ile 45 arasında değişmekte olup aritmetik ortalaması 35,93 (S.S. = 4,09) ve medyan değeri 36,00'dır. Sınıf yönetimi becerileri toplam puanları ise 135 ile 192 arasında değişmekte olup aritmetik ortalaması 170,57 (S.S. = 12,83) ve medyan değeri 172,00'dir.

Bu aritmetik ortalamalar 5'li Likert tipine göre hesap edilen orta noktalar karşılaştırıldığında mesleki beceriler boyutu ve sınıf yönetimi becerileri toplam puanı için okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi düzeyinin yüksek düzeyde öğretmen çocuk etkileşimi boyutu için ise orta düzeyde olduğu görülmektedir.

4.1.3 Üçüncü probleme ilişkin bulgular

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin demografik özelliklerine (cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim durumu, mezun olunan bölüm, mesleki tecrübe, öğrenci sayısı, sınıfında beraber çalıştığı öğretmen sayısı, çalıştığı kurum türü) göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ele alınacaktır.

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Mann Whitney-U Testi Sonucu

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	*p*
Mesleki Beceriler	Kadın	274	139,28	38162,50	487,50	-2,222	0,026*
	Erkek	7	208,36	1458,50			
Öğret. Çocuk Etkileşimi	Kadın	274	140,76	38568,50	893,50	-0,310	0,757
	Erkek	7	150,36	1052,50			
Sınıf Yönetimi Becerileri	Kadın	274	139,25	38154,50	479,50	-2,259	0,024*
	Erkek	7	209,50	1466,50			

* $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır.

Tablo 6 incelendiğinde mesleki beceriler ve öğretmen çocuk etkileşimi boyut ve sınıf yönetimi becerileri toplam puanları için erkek okul öncesi öğretmenlerin sıra ortalamasının kadın öğretmenlerden fazla olduğu görülmüştür. Yapılan Mann Whitney U testi sonucunda cinsiyete göre öğretmen çocuk etkileşimi boyutunda (U = 893,50; $p > 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Mesleki beceriler boyutunda (U = 487,50; $p < 0,05$) ve sınıf yönetimi becerileri toplam puanında (U = 479,50; $p < 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuş olup bu farklılaşmalar erkek öğretmenler lehinedir.

Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Medeni Duruma Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Mann Whitney-U Testi Sonucu

	Medeni Durum	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	*p*
Mesleki Beceriler	Bekâr	94	154,91	14562,00	7481,00	-2,036	0,042*
	Evli	187	134,01	25059,00			
Öğret. Çocuk Etkileşimi	Bekâr	94	147,57	13871,50	8171,50	-0,966	0,334
	Evli	187	137,70	25749,50			
Sınıf Yönetimi Becerileri	Bekâr	94	156,22	14685,00	7358,00	-2,227	0,026*
	Evli	187	133,35	24936,00			

* $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır.

Tablo 7 incelendiğinde mesleki beceriler ve öğretmen çocuk etkileşimi boyut ve sınıf yönetimi becerileri toplam puanları için bekâr okul öncesi öğretmenlerin sıra ortalamasının evli öğretmenlerden fazla olduğu görülmüştür.

Yapılan Mann Whitney U testi sonucunda medeni duruma göre öğretmen çocuk etkileşimi boyutunda ($U = 8171,50$; $p > 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Mesleki beceriler boyutunda ($U = 7481,00$; $p < 0,05$) ve sınıf yönetimi becerileri toplam puanında ($U = 7358,00$; $p < 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuş olup bu farklılaşmalar bekâr öğretmenler lehinedir.

Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Kruskal Wallis-H testi Sonucu

	Yaş G.	N	Sıra Ort.	S.D.	$\chi 2$	*p*	Fark
Mesleki Beceriler	25 ve altı	33	145,09	4	0,553	0,968	-
	26-35	90	142,74				
	36-45	121	137,08				
	46-50	28	145,13				
	51 ve üstü	9	148,39				
Öğret. Çocuk Etkileşimi	25 ve altı	33	133,42	4	2,108	0,716	-
	26-35	90	146,52				
	36-45	121	139,95				
	46-50	28	146,41				
	51 ve üstü	9	110,83				
Sınıf Yönetimi Becerileri	25 ve altı	33	140,23	4	0,448	0,978	-
	26-35	90	143,11				
	36-45	121	138,00				
	46-50	28	148,18				
	51 ve üstü	9	140,72				

Tablo 8 incelendiğinde mesleki beceriler boyutu için en yüksek sıra ortalaması 51 ve üstü yaş grubunda, en düşük sıra ortalamasının ise 36-45 yaş grubunda olduğu görülmektedir. Öğretmen çocuk etkileşimi için en yüksek sıra ortalaması 26-35 yaş grubunda, en düşük sıra ortalaması 51 ve üstü yaş grubundadır. Sınıf yönetimi becerileri puanı için en yüksek sıra ortalaması 46-50 yaş grubunda olanlarda iken en düşük sıra ortalaması 35 -45 yaş grubunda olanlardadır. Yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda yaş gruplarına göre mesleki beceriler ($\chi^2_{(4)} = 0,553$; $p > 0,05$) ve öğretmen etkileşimi ($\chi^2_{(4)} = 2,108$; $p > 0,05$) boyutlularında ve sınıf yönetimi becerileri toplam puanında ($\chi^2_{(4)} = 0,448$; $p > 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Kruskal Wallis-H Testi Sonucu

Alt Boyut	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ort.	S.D.	$\chi 2$	*p*	Fark
Mesleki Beceriler	Lise/Meslek	11	125,00	3	6,645	0,084	-
	Ön Lisans	49	167,79				
	Lisans	174	136,01				
	Lisansüstü	47	135,29				
Öğret. Çocuk Etkileşimi	Lise/Meslek	11	157,73	3	8,861	0,031*	Lisans>Ön Lisans
	Ön Lisans	49	112,61				
	Lisans	174	149,74				
	Lisansüstü	47	134,33				
Sınıf Yönetimi Becerileri	Lise/Meslek	11	135,55	3	2,131	0,546	-
	Ön Lisans	49	156,21				
	Lisans	174	138,47				
	Lisansüstü	47	135,79				

* $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır.

Tablo 9 incelendiğinde, mesleki beceriler boyutunun en yüksek sıra ortalaması ön lisans grubunda, en düşük sıra ortalaması lise/meslek lisesi grubunda olanlardadır. Öğretmen çocuk etkileşimi boyutunda en yüksek sıra ortalaması lise/meslek lisesi grubunda, en düşük sıra ortalaması ön lisans grubunda olanlardadır. Sınıf yönetimi becerileri toplam puanı için en yüksek sıra ortalaması ön lisans grubunda, en düşük sıra ortalaması ise lise/meslek lisesi grubunda olanlardadır.

Yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda öğrenim durumuna göre mesleki beceriler boyutunda ($\chi^2_{(3)} = 6,645$; $p > 0,05$) ve sınıf yönetimi becerileri toplam puanında ($\chi^2_{(3)} = 2,131$; $p > 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamışken öğretmen çocuk etkileşimi boyutunda ($\chi^2_{(3)} = 8,861$; $p > 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılaşma lisans grubunda olanlar ve ön lisans grubunda olanlar arasında olup lisans grubu lehinedir.

Tablo 10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezun olunan Bölüme Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Kruskal Wallis-H Testi Sonucu

	Mezuniyet Bölüm	N	Sıra Ort.	S.D.	$\chi 2$	*p*	Fark
Mesleki Beceriler	Okul Ön.	175	130,49	2	7,903	0,019*	Çocuk Gelişimi> Okul öncesi
	Çocuk Glş.	92	159,49				
	Diğer	14	150,86				
Öğret. Çocuk Etkileşimi	Okul Ön.	175	142,88	2	1,111	0,574	-
	Çocuk Glş.	92	135,05				
	Diğer	14	156,57				
Sınıf Yönetimi Becerileri	Okul Ön.	175	132,02	2	5,673	0,059	-
	Çocuk Glş.	92	155,84				
	Diğer	14	155,79				

* $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır.

Tablo 10 incelendiğinde mesleki beceriler boyutunun en yüksek sıra ortalaması çocuk gelişimi mezunlarında, en düşük sıra ortalaması ise okul öncesi öğretmeni mezunu olanlardadır. Öğretmen çocuk etkileşimi boyutunda en yüksek sıra ortalaması diğer bölümlerden mezun olanlarda iken en düşük sıra ortalaması çocuk gelişimi mezunu olanlardadır.

Sınıf yönetimi becerileri toplam puanı için en yüksek sıra ortalaması çocuk gelişimi mezunu olanlarda iken en düşük sıra ortalaması okul öncesi öğretmenliği mezunu olanlardadır. Yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda öğrenim durumuna göre öğretmen çocuk etkileşimi boyutunda ($\chi^2_{(2)} = 1,111$; $p > 0,05$) ve sınıf yönetimi becerileri toplam puanında ($\chi^2_{(2)} = 5,673$; $p > 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamışken mesleki beceriler boyutunda ($\chi^2_{(2)} = 7,903$; $p > 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılaşma çocuk gelişimi mezunu olanlar ve okul öncesi öğretmenliği mezunu olanlar arasında olup çocuk gelişimi mezunu olanlar lehinedir.

Tablo 11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Tecrübesine Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Kruskal Wallis-H Testi Sonucu

	Mesleki Tecrübe	N	Sıra Ort.	S.D.	χ2	*p*	Fark
Mesleki Beceriler	1-5 yıl	54	142,68	4	2,806	0,591	-
	6-10 yıl	57	147,80				
	11-15 yıl	76	128,10				
	16-20 yıl	48	144,35				
	21 yıl ve ü.	46	148,42				
Öğret. Çocuk Etkileşimi	1-5 yıl	54	131,65	4	2,144	0,709	-
	6-10 yıl	57	152,39				
	11-15 yıl	76	138,59				
	16-20 yıl	48	145,24				
	21 yıl ve ü.	46	137,42				
Sınıf Yönetimi Becerileri	1-5 yıl	54	142,50	4	3,230	0,520	-
	6-10 yıl	57	146,75				
	11-15 yıl	76	127,09				
	16-20 yıl	48	146,82				
	21 yıl ve ü.	46	149,03				

Tablo 11 incelendiğinde mesleki beceriler boyutunda en yüksek sıra ortalaması mesleki tecrübesi 21 yıl ve üzerinde olanlarda, en düşük sıra ortalaması ise 11-15 yıl olanlardadır. Öğretmen çocuk gelişimi boyutu için en yüksek sıra ortalaması mesleki tecrübesi 6-10 yıl olanlarda iken en düşük sıra ortalaması 1-5 yıl olanlardadır. Sınıf yönetimi toplam puanı için en yüksek sıra ortalaması mesleki tecrübesi 21 yıl ve üzerinde olanlarda iken en düşük sıra ortalaması 11-15 yıl olanlardadır. Yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda mesleki tecrübeye göre mesleki beceriler boyutunda ($\chi^2_{(4)} = 2,806$; $p > 0,05$) ve öğretmen çocuk gelişimi boyutunda ($\chi^2_{(4)} = 2,144$; $p > 0,05$) ve sınıf yönetimi becerileri toplam puanında ($\chi^2_{(4)} = 2,144$; $p > 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfında Bulunan Öğrenci Sayısının Sonucuna Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Kruskal Wallis-H Testi Sonucu

	Öğrenci Sayısı	N	Sıra Ort.	S.D.	$\chi 2$	*p*	Fark
Mesleki Beceriler	10 ve altı	31	150,15	3	13,374	0,004*	16-20> 21 ve üstü
	11-15	70	143,53				
	16-20	125	152,77				
	21 ve üstü	55	105,87				
Öğret. Çocuk Etkileşimi	10 ve altı	31	155,65	3	1,379	0,710	-
	11-15	70	140,17				
	16-20	125	140,68				
	21 ve üstü	55	134,52				
Sınıf Yönetimi Becerileri	10 ve altı	31	158,29	3	12,151	0,007*	16-20> 21 ve üstü 10 ve altı> 21 ve üstü
	11-15	70	141,58				
	16-20	125	150,79				
	21 ve üstü	55	108,27				

* $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır.

Tablo 12 incelendiğinde mesleki beceriler boyutu için en yüksek sıra ortalaması öğrenci sayısı 16-20 olanlarda en düşük sıra ortalaması 21 ve üstü olanlardadır. Öğretmen çocuk etkileşimi boyutunda öğrenci sayısı 10 ve altı en yüksek sıra ortalaması 21 ve üstü olanlar ise en düşük sıra ortalaması olanlardadır. Sınıf yönetimi becerileri toplam puanı için en yüksek sıra ortalaması öğrenci sayısı 10 ve altı olanlarda en düşük sıra ortalaması 21 ve üstü olanlardadır. Yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda öğrenci sayısına göre öğretmen çocuk etkileşimi boyutunda ($\chi 2(3) = 1,379$; $p > 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamışken mesleki beceriler boyutu ($\chi 2(3) = 13,374$; $p < 0,05$) ve sınıf yönetimi becerileri toplam puanında ($\chi 2(3) = 12,151$; $p < 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Mesleki beceriler boyutundaki farklılaşma öğrenci sayısı 16-20 ve 21 ve üstü olanlar arasında olup öğrenci sayısı 16-20 olanlar lehinedir. Sınıf yönetimi becerileri toplam puanında iki farklılaşma bulunmaktadır. Bu farklılaşmalar öğrenci sayısı 21 ve üstü olanlar ile 16-20 ve 10 ve altı olanlar arasında olup 21 ve üstü olanlar aleyhinedir.

Tablo 13. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfında Beraber Çalışılan Öğretmen Sayısına Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Mann-Whitney U Testi Sonucu

	Görev Yap. Öğrt. Say.	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	*p*
Mesleki Beceriler	1 öğretmen	207	127,86	26466,00	4938,00	-4,402	0,000*
	2 öğretmen	73	176,36	12874,00			
Öğret. Çocuk Etkileşimi	1 öğretmen	207	138,61	28693,00	7165,00	-0,660	0,509
	2 öğretmen	73	145,85	10647,00			
Sınıf Yönetimi Becerileri	1 öğretmen	207	127,95	26485,00	4957,00	-4,370	0,000*
	2 öğretmen	73	176,10	12855,00			

* $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır.

Bu çalışmada beraber çalışılan öğretmen sayısının "3 öğretmen" olduğu durumda sadece 1 yanıt alınmıştır. Bu sayı yapılacak test için yeterli olmadığından 3 öğretmen seçeneği analizden çıkarılmıştır. Bu doğrultuda yalnızca iki grup seçeneği kalmıştır.

Tablo 13 incelendiğinde mesleki beceriler ve öğretmen çocuk etkileşimi boyutları için ve sınıf yönetimi toplam puanı için 2 öğretmenle çalışan öğretmenlerin sıra ortalamasının 1 öğretmen olarak çalışan öğretmenlerden fazla olduğu görülmüştür. Yapılan Mann Whitney U testi sonucunda beraber çalışılan öğretmen sayısına göre öğretmen çocuk etkileşimi boyutunda ($U = 7165,00$; $p > 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmazken, mesleki beceriler boyutu ($U = 4839,00$; $p < 0,05$) ve sınıf yönetimi toplam puanında ($U = 4957,00$; $p < 0,05$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Mesleki beceriler boyutunda ve sınıf yönetimi toplam puanında anlamlı farklılaşma 2 öğretmenle çalışan öğretmenler lehinedir.

Tablo 14. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kurum Türüne Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Mann-Whitney U Testi Sonucu

	Kurum Türü	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	*p*
Mesleki Beceriler	Kamu	136	112,83	15345,50	6029,50	-5,630	0,000*
	Özel	145	167,42	24275,50			
Öğret. Çocuk Etkileşimi	Kamu	136	145,95	19849,00	9187,00	-0,993	0,320
	Özel	145	136,36	19772,00			
Sınıf Yönetimi Becerileri	Kamu	136	117,01	15914,00	6598,00	-4,794	0,000*
	Özel	145	163,50	23707,00			

* $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır.

Tablo 14 incelendiğinde mesleki beceriler boyutu ve sınıf yönetimi becerileri toplam puanı için özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin sıra ortalamasının kamuda çalışan öğretmenlerden fazla olduğu görülmüştür. Öğretmen çocuk etkileşimi boyutu için kamu kurumunda çalışan öğretmenlerin sıra ortalamasının özelde çalışanlardan fazla olduğu görülmüştür. Yapılan Mann Whitney U testi sonucunda çalışılan kurum türüne göre öğretmen çocuk etkileşimi boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamışken (U = 9187,00; $p > 0,05$) mesleki beceriler boyutunda (U = 6029,50; $p < 0,05$) ve sınıf yönetimi becerileri toplam puanında (U = 6598,50; $p < 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Mesleki beceriler boyutunda ve sınıf yönetimi toplam puanında anlamlı farklılaşma özel kurumlarda çalışan öğretmenler lehinedir.

4.1.4 Dördüncü araştırma problemine ilişkin bulgular

Bu problem kapsamında "Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme becerileri ne düzeydedir?" sorusu ele alınmıştır. Bu doğrultuda Duygu Düzenlemeye ait alt boyut puanları için betimsel istatistikler hesap edilmiş ve sonuçlar Tablo 15'de sunulmuştur.

Tablo 15. Okul Öncesi Öğretmenlerin Duygu Düzenleme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken		N	$\bar{X}$	S.S.	Medyan	Min.	Maks.
Bilişsel Yeniden Değerlendirme		281	33,39	6,50	34,00	9,00	42,00
Baskılama		281	12,47	5,57	13,00	4,00	28,00

Tablo 15 incelendiğinde bilişsel yeniden değerlendirme alt boyut puanları 9 ile 42 arasında değişmekte olup aritmetik ortalaması 33,49 (S.S. = 6,50) ve medyan değeri 34,00'dür. Baskılama alt boyutu puanları ise 4 ile 28 arasında değişmekte olup aritmetik ortalaması 12,47 (S.S. = 5,57) ve medyan değeri 13,00'dür. Bu aritmetik ortalamalar 7'li Likert tipine göre hesap edilen orta noktalar karşılaştırıldığında bilişsel yeniden değerlendirme için okul öncesi öğretmenlerin duygu düzeyinin orta düzeyin üstünde, baskılama için ise orta düzeyin altında olduğu görülmektedir.

4.1.5 Beşinci araştırma probleme ilişkin bulgular

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme beceri düzeylerinin demografik özelliklerine (cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim durumu, mezun olunan bölüm, mesleki tecrübe, öğrenci sayısı, sınıfında beraber çalıştığı öğretmen sayısı, çalıştığı kurum türü) göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ele alınacaktır.

Tablo 16. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Duygu Düzenleme Düzeylerinin Mann-Whitney U Testi Sonucu

Alt Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	*p*
Bilişsel Yeniden Değerlendirme	Kadın	274	140,59	38522,50	847,50	-0,526	0,599
	Erkek	7	156,93	1098,50			
Baskılama	Kadın	274	140,47	38489,00	814,00	-0,685	0,494
	Erkek	7	161,71	1132,00			

Tablo 16 incelendiğinde hem bilişsel yeniden değerlendirme hem de baskılama alt boyutları için erkek okul öncesi öğretmenlerin sıra ortalamasının kadın öğretmenlerden fazla olduğu görülmüştür. Yapılan Mann Whitney U testi sonucunda cinsiyete göre bilişsel yeniden değerlendirme alt boyutunda (U = 847,50; $p > 0,05$) ve baskılama alt boyutunda (U = 814,00; $p > 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 17. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Medeni Duruma Göre Duygu Düzenleme Düzeylerinin Mann-Whitney U Testi Sonucu

Alt Boyut	Medeni Durum	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	*p*
Bilişsel Yeniden Değerlendirme	Bekâr	94	153,76	14453,50	7589,50	-1,871	0,061
	Evli	187	134,59	25167,50			
Baskılama	Bekâr	94	134,43	12636,00	8171,00	-0,964	0,335
	Evli	187	144,30	26985,00			

Tablo 17 incelendiğinde bilişsel yeniden değerlendirme alt boyutu için bekâr öğretmenlerin sıra ortalamasının evli öğretmenlerden fazla olduğu görülmüştür. Buna karşın baskılama alt boyutu için tam tersine olup evli öğretmenlerin sıra ortalaması bekâr öğretmenlerden fazladır. Yapılan Mann Whitney U testi sonucunda medeni duruma göre bilişsel yeniden değerlendirme alt boyutunda (U = 7589,50; $p > 0,05$) ve baskılama alt boyutunda (U = 8171,00; $p > 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 18. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Göre Duygu Düzenleme Düzeylerinin Kruskal Wallis-H Testi Sonucu

Alt Boyut	Yaş G.	N	Sıra Ort.	S.D.	χ2	*p*	Fark
Bilişsel Yeniden Değerlendirme	25 ve altı	33	111,41	4	5,094	0,278	-
	26-35	90	144,57				
	36-45	121	143,98				
	46-50	28	149,32				
	51 ve üstü	9	147,83				
Baskılama	25 ve altı	33	161,20	4	2,863	0,581	-
	26-35	90	134,51				
	36-45	121	139,11				
	46-50	28	147,16				
	51 ve üstü	9	138,11				

Tablo 18 incelendiğinde bilişsel yeniden değerlendirme alt boyutu için en yüksek sıra ortalaması 46-50 yaş grubunda olanlarda iken en düşük sıra ortalaması 25 ve altı grupta olanlardadır. Baskılama alt boyutu için en yüksek sıra ortalaması 25 ve altı yaş grubunda olanlarda iken en düşük sıra ortalaması 26-35 yaş aralığında olanlardadır. Yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda yaş gruplarına göre bilişsel yeniden değerlendirme alt boyutunda ($\chi^2_{(4)} = 5,094$; $p > 0,05$) ve baskılama alt boyutunda ($\chi^2_{(4)} = 2,863$; $p > 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 19. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Duygu Düzenleme Düzeylerinin Kruskal Wallis-H Testi Sonucu

Alt Boyut	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ort.	S.D.	χ2	*p*	Fark
Bilişsel Yeniden Değerlendirme	Lise/Meslek	11	156,36	3	1,657	0,646	-
	Ön Lisans	49	142,21				
	Lisans	174	136,84				
	Lisansüstü	47	151,53				
Baskılama	Lise/Meslek	11	174,68	3	3,667	0,300	-
	Ön Lisans	49	151,02				
	Lisans	174	135,08				
	Lisansüstü	47	144,60				

Tablo 19 incelendiğinde bilişsel yeniden değerlendirme alt boyutu için en yüksek sıra ortalaması lise / meslek lisesi grubunda olanlarda iken en düşük sıra ortalaması lisans grubunda olanlardadır. Baskılama alt boyutu için öğrenim durumu seviyesi arttıkça sıra ortalaması azalmıştır. Yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda öğrenim durumuna göre bilişsel yeniden değerlendirme alt boyutunda ($\chi^2_{(3)} = 1,657$; $p > 0,05$) ve baskılama alt boyutunda ($\chi^2_{(3)} = 3,667$; $p > 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 20. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezun Olunan Bölüme Göre Duygu Düzenleme Düzeylerinin Kruskal Wallis-H Testi Sonucu

Alt Boyut	Mezuniyet Bölüm	N	Sıra Ort.	S.D.	$\chi2$	p	Fark
Bilişsel Yeniden Değerlendirme	Okul Ön.	175	140,25	2	0,144	0,931	-
	Çocuk Glş.	92	143,23				
	Diğer	14	135,75				
Baskılama	Okul Ön.	175	133,64	2	5,174	0,075	-
	Çocuk Glş.	92	156,72				
	Diğer	14	129,68				

Tablo 20 incelendiğinde hem bilişsel yeniden değerlendirme hem de baskılama alt boyutu için en yüksek sıra ortalaması çocuk gelişimi bölümünden mezun olanlarda iken en düşük sıra ortalaması diğer bölümlerden mezun olanlardadır. Yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda mezun olunan bölüme göre bilişsel yeniden değerlendirme alt boyutunda ($\chi^2_{(2)} = 0,144$; $p > 0,05$) ve baskılama alt boyutunda ($\chi^2_{(2)} = 5,174$; $p > 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 21. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Tecrübesine Göre Duygu Düzenleme Düzeylerinin Kruskal Wallis-H Testi Sonucu

Alt Boyut	Mesleki Tecrübe	N	Sıra Ort.	S.D.	χ2	*p*	Fark
Bilişsel Yeniden Değerlendirme	1-5 yıl	54	131,98	4	1,562	0,816	-
	6-10 yıl	57	143,67				
	11-15 yıl	76	143,36				
	16-20 yıl	48	149,65				
	21 yıl ve ü.	46	135,37				
Baskılama	1-5 yıl	54	139,23	4	1,348	0,853	-
	6-10 yıl	57	150,94				
	11-15 yıl	76	140,78				
	16-20 yıl	48	139,13				
	21 yıl ve ü.	46	133,08				

Tablo 21 incelendiğinde bilişsel yeniden değerlendirme alt boyutu için en yüksek sıra ortalaması mesleki tecrübesi 16-20 yıl olanlarda iken en düşük sıra ortalaması 1-5 yıl olanlardadır. Baskılama alt boyutu için en yüksek sıra ortalaması mesleki tecrübesi 6-10 yıl olanlarda iken en düşük sıra ortalaması 21 yıl ve üzerinde olanlardadır.

Yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda mesleki tecrübeye göre bilişsel yeniden değerlendirme alt boyutunda ($\chi^2_{(4)} = 1,562$; $p > 0,05$) ve baskılama alt boyutunda ($\chi^2_{(4)} = 1,348$; $p > 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 22. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfında Bulunan Öğrenci Sayısına Göre Duygu Düzenleme Düzeylerinin Kruskal Wallis-H Testi Sonucu

Alt Boyut	Öğrenci Sayısı	N	Sıra Ort.	S.D.	χ2	*p*	Fark
Bilişsel Yeniden Değerlendirme	10 ve altı	31	132,00	3	0,489	0,921	-
	11-15	70	140,76				
	16-20	125	141,92				
	21 ve üstü	55	144,27				
Baskılama	10 ve altı	31	133,34	3	0,647	0,886	-
	11-15	70	140,77				
	16-20	125	144,66				
	21 ve üstü	55	137,29				

Tablo 22 incelendiğinde bilişsel yeniden değerlendirme alt boyutu için sınıfta bulunan öğrenci sayısı arttıkça sıra ortalaması da artmıştır. Baskılama alt boyutu için en yüksek sıra ortalaması öğrenci sayısı 16-20 olanlarda iken en düşük sıra ortalaması 10 ve altı olanlardadır.

Yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda öğrenci sayısına göre bilişsel yeniden değerlendirme alt boyutunda ($\chi^2_{(3)} = 0,489$; $p > 0,05$) ve baskılama alt boyutunda ($\chi^2_{(3)} = 0,647$; $p > 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 23. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfında Beraber Çalışılan Öğretmen Sayısına Göre Duygu Düzenleme Düzeylerinin Mann-Whitney U Testi Sonucu

Alt Boyut	Görev Yap. Öğret. Say.	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	*p*
Bilişsel Yeniden Değerlendirme	1 öğretmen	207	136,71	28298,00	6770,00	-1,324	0,186
	2 öğretmen	73	151,26	11042,00			
Baskılama	1 öğretmen	207	135,62	28073,50	6545,50	-1,702	0,089
	2 öğretmen	73	154,34	11266,50			

Bu çalışmada beraber çalışılan öğretmen sayısının "3 öğretmen" olduğu durumda sadece 1 yanıt alınmıştır. Bu sayı yapılacak test için yeterli olmadığından 3 öğretmen seçeneği analizden çıkarılmıştır. Bu doğrultuda yalnızca iki grup seçeneği kalmıştır.

Tablo 23 incelendiğinde hem bilişsel yeniden değerlendirme hem de bastırma alt boyutları için 2 öğretmenle çalışan öğretmenlerin sıra ortalamasının 1 öğretmen olarak çalışan öğretmenlerden fazla olduğu görülmüştür. Yapılan Mann Whitney U testi sonucunda beraber çalışılan öğretmen sayısına göre bilişsel yeniden değerlendirme alt boyutunda ($U = 6770,50$; $p > 0,05$) ve baskılama alt boyutunda ($U = 6545,50$; $p > 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 24. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kurum Türüne Göre Duygu Düzenleme Düzeylerinin Mann-Whitney U Testi Sonucu

Alt Boyut	Kurum Türü	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	*p*
Bilişsel Yeniden Değerlendirme	Kamu	136	131,38	17867,00	8551,00	-1,928	0,054
	Özel	145	150,03	21754,00			
Baskılama	Kamu	136	130,39	17733,50	8417,50	-2,124	0,034*
	Özel	145	150,95	21887,50			

* $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır.

Tablo 24 incelendiğinde hem bilişsel yeniden değerlendirme hem de bastırma alt boyutları için özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin sıra ortalamasının kamuda çalışan öğretmenlerden fazla olduğu görülmüştür. Yapılan Mann Whitney U testi sonucunda çalışılan kuruma göre bilişsel yeniden değerlendirme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamışken ($U = 8551,00$; $p > 0,05$) baskılama alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($U = 8417,50$; $p < 0,05$). Baskılama boyutunda ortaya çıkan bu farklılık incelendiğinde özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin sıra ortalaması istatistiksel olarak yüksektir.

4.2 Tartışma

Yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve duygu düzenleme becerilerinin arasında nasıl bir ilişki olduğunu incelemek hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda Dinçer ve Akgün (2015) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği" (OÖÖ-SYBÖ) ve Gross ve John (2003) tarafından geliştirilmiş Eldeleklioğlu ve Eroğlu (2015) tarafından Türkçe 'ye uyarlan "Duygu düzenleme ölçeği" (DDÖ) kullanılmıştır. Bu bölümde; elde edilen veriler tartışılıp araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve duygu düzenleme becerileri, öğretmen çocuk etkileşimi boyutu ve bilişsel yeniden değerlendirme boyutu arasında pozitif yönde zayıf düzeyli, baskılama alt boyutu arasında ise negatif yönde zayıf düzeyli bir ilişki olduğu görülmüştür. Bulgulara göre öğretmenlerin öğretmen çocuk etkileşimi düzeyleri arttıkça bilişsel yeniden değerlendirme düzeylerinin de arttığı ancak baskılamada bunun aksine olduğu söylenebilir. Ya da bunun tersi olarak öğretmenlerin bilişsel yeniden değerlendirme düzeyleri arttıkça öğretmen öğrenci etkileşiminin de arttığı ancak baskılama düzeyleri arttıkça öğretmen öğrenci etkileşiminin düştüğü tespit edilmiştir.

Kılbaş (2014) çalışmasında öğretmen çocuk ve çocuklar arası etkileşimlerin artmasının olumsuz davranışların kalkması, sosyal ilişkilerin gelişmesi ve akademik başarının artmasına sebep olacağını belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında araştırma bulgularının duygu düzenleme açısından da bilişsel yeniden değerlendirmede olumlu ve pozitif yönlü ilişki yaratacağını baskılamada ise olumsuz ve ters etki yapacağını ve bu durumların duygu düzenlemede istenen etkiler yaratacağı ön görülmektedir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve duygu düzenleme becerileri, sınıf yönetimi ve bilişsel yeniden değerlendirme boyutları arasında pozitif ve orta düzeyde, baskılama boyutu arasında ise negatif ve çok zayıf ilişki bulunmaktadır. Bu durumda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri geliştikçe, bilişsel yeniden değerlendirme becerileri de gelişmekte ancak baskılama boyutu düzeyleri ise düşmektedir.

Bunun tam zıddı ise öğretmenlerin bilişsel yeniden değerlendirme düzeyleri düştükçe sınıf yönetim becerileri de düşmekte ancak baskılama düzeyleri artmaktadır.

Güney (2015), Özkan (2005), Açıkgöz (2007), Dağlı, Erdem ve Taş (2005), Kocabıyık (2011), Tuğrul (2006) ve Balat (2013) çalışmalarında vurguladıkları gibi sınıf yönetimi ön görülü olarak, problem yaşanmadan önce önlemler alma, liderlik özelliğini sergileme, çözüm odaklı yaklaşım, çok yönlü gelişimi destekleme, öğrenciyi merkeze alma, öğrencinin duygusal benlik kazanmasını içermektedir.

Aynı zamanda yaratıcılık ve gelişimin ön plana alındığı bir ortam yaratma ve bunu öğrencilerin gelişimlerini destekleyecek biçimde geliştirilmesi sürecini kapsamaktadır. Bunların başarılmasında sınıf yönetim becerilerinin yüksek olması gerekmektedir ve bunun yüksek olmasında bilişsel yeniden değerlendirmenin yüksek ve baskılamanın düşük olması gerekmektedir. Bu durumda, sınıf yönetimi becerilerinin olumlu yönde etkilenmesi ve gelişmesi sağlanmaktadır. Çalışma bulguları da bu anlamda olumludur.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin mesleki beceriler boyutu ve sınıf yönetimi becerileri düzeyinin yüksek düzeyde, öğretmen çocuk etkileşimi boyutu ise orta düzeydedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimlerinin orta ve yüksek düzeyde ölçülmesi sevindirici bir durumdur ancak öğretmen çocuk etkileşimi boyutunun diğer boyutlardan düşük olması ve orta derecede ölçülmesi araştırılmaya değer bir bulgu olarak derinlemesine çalışılabilir. Fakat çalışmada gözlemlenen durumlara göre ise çocukların ilgisizlikleri ve diğer uyaranlara göre daha yüksek ilgi duymaları öğretmen çocuk etkileşiminin orta düzeyde kalmasının temel nedeni olarak görülebilir. Özkan (2005), Açıkgöz (2007), Dağlı, Erdem ve Taş (2005), Kocabıyık (2011) araştırmalarında belirttikleri ortak noktanın sınıf yönetim becerilerinin öğretmenler için en temel ve önemli becerilerin başında geldiğidir. Dolayısıyla araştırmanın sonuçlarının alandaki araştırmacıların fikir ve önerileriyle örtüştüğü ve desteklediğini söyleyebiliriz.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin yaş ve mesleki tecrübeye göre bütün boyutlarda ve genel olarak farklılık göstermediği, benzer görüşleri paylaştıkları saptanmıştır.

Ancak cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, mezuniyet durumu, öğrenci sayısı, sınıfında görev yaptığı öğretmen sayısı ve kurum türüne göre farklılık göstermiştir.

Dağlı, Erdem ve Taş, (2005) çalışmalarında sınıf yönetimlerinin öğretmenlerin mesleki deneyimleri, problem karşısında verilen tepkiler, öğretmen ve öğrencinin motivasyonu, okul aile iletişimi ve işbirliği, çevre, okulun eğitim politikası gibi etkenlerden etkilendiğini ileri sürmektedir. Yapılan çalışmada da demografik özelliklerin bazılarına göre farklılık çıkmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin mesleki beceriler ve genel sınıf yönetimi becerileri boyutu erkekler lehine yüksek olduğu görülürken, öğretmen çocuk etkileşiminde farklılık görülmemiştir. Erkek öğretmenlerin lehine yüksek çıkmasının nedeni, sınıf yönetiminde kendilerini daha yetkin görerek, hissettiklerini davranışlarına daha başarılı geçirdiklerini düşünmeleri olabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin medeni duruma göre istatistiksel olarak mesleki beceriler ve genel sınıf yönetimi becerilerinde bekârlar lehine fark görülürken, öğretmen çocuk etkileşimi boyutunda ise anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bu durum bekâr öğretmenlerin mesleki beceriler ve genel sınıf yönetimi becerilerinde evlilerden kendilerini daha yetkin görmeleri olabilir. Ancak öğretmen öğrenci etkileşiminde benzer düşünceler içindedirler.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerine bağlı olarak öğrenim durumlarına göre mesleki beceriler ve sınıf yönetim becerileri boyutlarında fark görülmezken öğretmen çocuk etkileşimi boyutlarında ise lisans mezunlarıyla ön lisans mezunları arasında fark görülmektedir ve ortalamalar lisans mezunları lehine yüksektir. Bulgular lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin ön lisans mezunlarından daha yüksek öğretmen çocuk etkileşimi kurduklarını düşündüklerini göstermektedir. Bunun nedeni lisans eğitiminin ön lisans eğitiminden öğretmen çocuk etkileşimi bağlamında daha nitelikli kazanım sağlaması olabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri mezun olunan bölüme göre öğretmen çocuk etkileşimi ve genel sınıf yönetim becerilerinde farklılık görülmezken mesleki beceriler boyutunda ise çocuk gelişimi mezunlarıyla okul öncesi mezunları arasında farklılık olduğu ve farkın çocuk gelişimi mezunları lehine yüksek olduğu tespit ediliştir.

Okul öncesi bölümünden mezun öğretmenlerin mesleki becerilerini diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlere göre düşük görmeleri olağan değildir ve bu konu araştırılmaya gereksinim duymaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri sınıfında bulunan öğrenci sayısına göre öğretmen çocuk etkileşimi boyutunda farklılık göstermediği ancak mesleki beceri ve genel sınıf yönetimi becerilerinde ise anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Mesleki becerilerde 16-20 öğrencisi olanların 21 ve üstünde öğrencisi olanlardan daha yüksek olduğu ölçülmüştür. Yine aynı şekilde genel sınıf yönetimi becerilerinde de 16-20 öğrencisi olanların 21 ve üstünde öğrencisi olanlardan, 10 ve altında öğrencisi olanların 21 ve üstünde öğrencisi olanlardan daha yüksek olduğu ölçülmüştür.

Bulgular öğrenci sayısı arttıkça hem mesleki beceri hem de genel sınıf yönetiminde sınıf yönetim becerilerini yeterince göstermede öğretmenlerin sorunlar yaşadığını göstermektedir. Bu durumda okul öncesi dönemde aşırı kalabalık sınıfların öğretmenlerin sınıf yönetimini güçleştirmektedir denilebilir. Mesleki beceri, genel sınıf yönetimi becerilerini sergilemesinde de zorluklar yaşamasına neden olmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri, sınıfında beraber çalıştığı öğretmen sayısına göre öğretmen çocuk etkileşiminde farklılık görülmemiştir. Mesleki beceriler ve genel sınıf yönetiminde sınıflarında 2 öğretmen çalışanlar lehine farklılık görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri kurum türüne göre öğretmen çocuk etkileşiminde farklılık görülmezken, mesleki beceriler ve genel sınıf yönetim becerilerinde farklılık görülmüştür.

Öğretmenler mesleki beceriler ve genel sınıf yönetim becerilerini resmi okullarda çalışanlara göre özel okullarda çalışanlar daha yüksek görmektedir. Bunun nedeni özel okulların sınıf mevcutlarının daha az olması, fiziki şartların daha elverişli olması ya da materyallere daha kolay ulaşılması gibi etkenler olabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme becerileri bilişsel yeniden değerlendirme için orta düzeyin üstünde, baskılama için orta düzeyin altında ölçülmüştür. Bu öğretmenlerin duygu düzenlemede bilişsel yeniden değerlendirme konusunda kendilerini daha yeterli görürken baskılamada ortalamanın altında gördüklerini ortaya koymuştur. Bunun nedeni öğretmenlerin bilişsel yeniden değerlendirmede yetkinliklerini baskılamaya göre daha yüksek görmeleri olabilir.

Gross ve Thompson (2007) ve Leahy, Tirch, Napolitano (2011) araştırmaları sonucunda duygu düzenleme ile bireyin davranışlarında kontrollü oldukları, karşısındakileri etkileyebildikleri, sosyal ilişkiler ve sözel ifadelerin daha yapıcı biçimde yansıtılmasında olumlu etki yarattığını belirtmektedir.

Bu becerilerin öğretmenlik mesleği açısından önemi çok büyüktür ve araştırma bulgularının bunu destekler nitelikte ve önemli olduğu görülmüştür. Yine Sille (2016) çalışmasında empatik ve sempatik davranışlarda, Gratz ve Roemer (2004) stratejik ve kontrollü davranmada ve Thompson (2009) kendini koruma ve çok yönlü süreçleri barındırmada duygu düzenlemenin çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu açıklamalar doğrultusunda duygu düzenlemenin önemi bir kez daha karşımıza çıkmaktadır. Araştırma bulgularının bu açıdan olumlu ve istenen biçimde sonuçlar sunduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin duygu düzenleme becerileri cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim durumu, mezuniyet durumu, mesleki tecrübe, öğrenci sayısı, sınıfında görev yaptığı öğretmen sayısına göre farklılık göstermezken, kurum türüne göre baskılama boyutunda özel okullarda çalışanlar lehine yüksektir. Bunun nedeni ise özel okullarda çalışanların yönetici ve veli baskısını daha yüksek hissetmeleri olabilir.

Arı ve Yaban (2016) ve Aktürk (2015) yaptığı çalışmalarda bize gösteriyorki bir çok faktör duygu düzenlemeyi olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. Araştırmada da genel olarak öğretmenlerin demografik özelliklerine göre duygu düzenleme becerilerinde fark çıkmamıştır.

Bu durumda diyebiliriz ki öğretmenlerin bireysel özelliklerinden bağımsız olarak duygu düzenleme becerilerinin benzer olduğu söylenebilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma kapsamında ölçeklerden elde edilen sonuçlar ve öneriler belirtilmiştir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve duygu düzenleme becerileri, mesleki beceriler boyutu ve bilişsel yeniden değerlendirme boyutu arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler vardır. Sınıf yönetimi becerileri geliştikçe mesleki beceriler ve bilişsel yeniden değerlendirme becerilerinin de geliştiği sonucuna varılmıştır.
- Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile baskılama boyutu arasında çok zayıf bir negatif ilişki olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi mesleki becerileri arttıkça baskılama düzeylerinin düştüğü ya da aksine öğretmenlerin baskılama düzeyleri arttıkça sınıf yönetimi mesleki becerileri azaldığı görülmektedir.
- Sınıf yönetimi becerileri arttıkça öğretmenlerin duygu düzenleme becerileri, öğretmen çocuk etkileşimi becerileri ve bilişsel yeniden değerlendirme becerileri geliştiği görülmektedir.
- Duygu düzenleme becerisi ve öğretmen çocuk etkileşimi becerisinin gelişmesiyle öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisinin olumlu yönde etkilendiği ve bilişsel yeniden değerlendirme düzeyinin geliştiği görülmektedir.
- Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin gelişmesiyle baskılama derecelerinin azaldığı veya tam tersine okul öncesi öğretmenlerinin baskılamaları arttıkça sınıf yönetimi becerilerinin azaldığı ve ters yönde ilişkinin olduğunu görülmektedir.
- Bilişsel yeniden değerlendirme becerileri okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin gelişmesiyle birlikte artmakta olduğu, baskılama boyut düzeyleri ise azalmakta olduğu görülmektedir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki becerileri ve sınıf yönetimi becerileri yüksek düzeyken, öğretmen çocuk etkileşiminin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

- Sınıf yönetimi becerilerinin okul öncesi öğretmenleri arasında yaş ve mesleki kıdeme göre bütün boyutlarda ve genel olarak farklılık göstermediği ve benzer olduğunu ancak cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, mezuniyet durumu, öğrenci sayısı, sınıfında görev yaptığı öğretmen sayısı ve kurum türüne göre farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.
- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin hem mesleki beceriler hem de genel sınıf yönetimi becerileri erkekler lehine yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Medeni duruma göre bekâr olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin istatistiksel olarak mesleki beceriler ve genel sınıf yönetimi becerilerinde lehine yüksek olduğu ancak öğretmen çocuk etkileşiminin ise benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri öğrenim durumlarına göre mesleki beceriler ve sınıf yönetim becerilerinde fark olmadığı ancak öğretmen çocuk etkileşiminde ise lisans mezunları lehine yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Mezun olunan bölüme göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri öğretmen çocuk etkileşimi ve genel sınıf yönetimlerinde farklılık görülmezken, mesleki beceriler boyutunda çocuk gelişimi mezunlarıyla okul öncesi mezunları arasında farklılık olduğu ve farkın çocuk gelişimi mezunları lehine yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Sınıfta bulunan öğrenci sayısına göre öğretmen çocuk etkileşiminde farklılık görülmediği ancak öğrenci sayısı arttıkça öğretmenlerin hem mesleki beceri hem de sınıf yönetim becerilerini yeterince göstermede sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri sınıfında beraber çalıştığı öğretmen sayısına göre öğretmen çocuk etkileşiminde farklılık göstermezken, mesleki beceriler ve genel sınıf yönetiminde 2 öğretmen çalışanlar lehine yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, mesleki beceriler ve genel sınıf yönetim becerileri resmi okullarda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır.

- Duygu düzenleme becerisinde okul öncesi öğretmenleri bilişsel yeniden değerlendirme boyutunda orta düzeyin üzerinde, baskılama boyutunda orta düzeyin altındadır. Böylece öğretmenlerin duygu düzenlemesinin bilişsel yeniden değerlendirmesinde kendilerini daha yetkin görürken, baskılamada kendilerini ortalamanın altında buldukları sonucuna varılmıştır.
- Duygu düzenleme becerisi okul öncesi öğretmenleri için cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim düzeyi, mezuniyet durumu, mesleki deneyim, öğrenci sayısı, sınıftaki öğretmen sayısına göre farklılık göstermemektedir. Baskılama boyutunda ise özel okullarda çalışanlar lehine yüksektir.

Elde edilen bulgulara ve literatür taramasına dayalı olarak araştırmacılara bazı önerilerde bulunulmuştur.

- Öğretmen çocuk etkileşimi boyutunda bireysel değişkenler açısından bakıldığında sadece lisans ve ön lisans mezunları arasında fark çıkmıştır ve sonuç lisans mezunları lehine çıkmıştır. Bunun nedenleri araştırılabilir.
- Mesleki ve genel sınıf yönetiminde bekârlar için sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı ve yüksek olmasının nedenleri araştırılabilir.
- Çocuk gelişimi mezunlarının okul öncesi mezunlarından daha yüksek mesleki becerilere sahip olmalarının ve diğer bölüm mezunlarından bile okul öncesi mezunlarının mesleki becerilerini düşük görmelerinin nedenleri ayrı bir araştırma konusu olarak düşünülebilir.
- Özel okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kamuda görev yapan öğretmenlere göre mesleki beceri ve genel sınıf yönetim becerileri anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Bunun nedeni ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerinin kişisel özelliklerine göre hiçbirinde farklılık görülmemiştir. Bunun nedenleri araştırılabilir. Test tekrar test şeklinde durum tespiti ve teyidi yapılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin hem mesleki beceriler hem de genel sınıf yönetimi becerileri erkekler lehine yüksek çıkmıştır. Bunun nedenleri araştırılabilir.

Elde edilen bulgulara ve literatür taramasına dayalı olarak eğitimcilere bazı önerilerde bulunulmuştur.

- Öğretmenlerin mesleki ve genel sınıf yönetimi becerilerini yüksek seviyeden çok yüksek seviyelere doğru geliştirmeye yönelik araştırmalar yapılarak çözüm yolları ile ilgili eğitimler verilebilir.
- Öğretmenin sınıf yönetimi becerilerinden biri olan öğretmen çocuk etkileşimini orta seviyeden yüksek ve çok yüksek düzeylere çıkarmak için gerekli çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerde öğrenci sayısı arttıkça, mesleki becerilerinin azaldığı görülmüştür. Bu nedenle okul öncesi ve diğer kademelerdeki sınıflarda öğrenci sayısının çok fazla olmaması için gerekli tedbir ve düzenlemelerin yapılması sağlanabilir.
- Öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerinin bilişsel değerlendirmede yüksek ve çok yüksek seviyelere çıkarılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerinin baskılamada orta düzeyin altında çıkmıştır. Mesleki profesyonellik bağlamında baskılamanın en faydalı olacak şekilde yönetimi konusunda öğretmen yeterlikleri arttırılabilir.
- Öğretmen adaylarına ve mesleğini yapmakta olan öğretmenlere sınıf yönetimi ve duygularını düzenlemede yardımcı olacak becerilerin gelişmesiyle ilgili eğitimler verilerek kişisel gelişimlerine destek olunabilir.

KAYNAKLAR

Açıkgöz, K.Ü.(2005). *Etkili öğrenme ve öğretme.* (6. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları,

Adıgüzel, A., ve Culha, A. (2016). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin öğrencilerin okula ilişkin tutumlarına etkisi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*.

Akgün, A. E., Keskin, H., ve Yılmaz, S. (2013). *Örgütlerde duygusal zeka ve duygusal yetenekler: çalışma ortamında duyguların akıllıca yönetimi.* İstanbul: Der Yayınları.

Aktaş Arnas, Y. (2016). Fiziksel ortamların planlanması. Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Ed.).*Okul öncesinde sınıf yönetimi* (1. Baskı) (s. 48-60) Ankara: Pegem Akademi

Aktürk, Ş. K. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerinin incelenmesi* (Yayın no. 428671) (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Aldao, A., Hoeksema, S. N., ve Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review.*

Aras, S. (2012). *An İnvestigation On Perceptions And Self-Reported Practices Of Early Childhood Teachers Towards İnstructional Arrangement For Classroom Management* (Yayın no. 321056) (Yüksel Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Arı, M., Yaban, E. H. (2016). Okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları: Mizaç ve duygu düzenlemenin rolü, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(1), 125-141. DOI:10.16986/HUJE.2015014655

Atalar, D. S. (2014). *Duygu düzenleme, ergenlik ve ebeveynlik.* Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı.

Atay, M. (2011). *Erken çocukluk döneminde gelişim* II. Kök Yayıncılık - Rehber Kitaplar Dizisi.

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

Aydın, D. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin öğretmenlik stilleri üzerindeki etkisi.* (Yayın no. 492044) (Yüksel Lisans Tezi, Ege Üniversitesi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Babaoğlan E., Yıldırım C. (2010) *Sınıf öğretmenlerinin kullandığı sınıf yönetim modelleri*. E-Journal of New World Sciences Academy.

Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi.* Ankara: MEB. Yayınları.

Bek, Y. (2007). *Öğretmenin toplumsal/mesleki rolleri ve statüsü.* Edirne, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yüksek Lisans Dönem Projes). 16 Mart 2022' de https://core.ac.uk/download/pdf/50609831.pdf adresinden alınmıştır.

Benson, J. B., Haith, M.M. (Ed.). (2010). *Social and emotional development iniInfancy and early childhood.* (1. Baskı). USA. 02 Nisan 2022' de https://books.google.co.ke/books?id=VUvdHreepDYC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false adresinden alınmıştır.

Bilir, A. (2014). Sınıf yönetiminde başarının aracı. Önlemsel modeli. *Folklor/Edebiyat Dergisi.*

Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, A., ve Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology,* 42(6):419-443.

Börsbo, B., Peolsson, M., ve Gerdle, B. (2008). Catastrophizing, depression, and pain: correlation with and influence on quality of life and health - a study of chronic whiplash-associated disorders. *Journal of Rehabilitation Medicine.*

Bursa, G. Y. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini destekleyici uygulamalarına ilişkin görüleri. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*

Can, A. (2022). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Yayınları.

Carlson, J. S., Tiret, H. B., Bender, S. L., ve 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.

Carver, C. S., Scheier, M. F., ve Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*.

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

Cole, P., Michel, M., ve Teti, L. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: a clinical perspective. *Monographs of The Society For Research in Child Development,* 73-100.

Cole, P., ve Decard, K. D. (2009). Emotion regulation, risk, and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(11), 1327-1330.

Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., ve Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development,* 18(2), 324–352. 6 Nisan 2022'de https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00503.x adresinden alınmıştır.

Colwell, M., J. Hart, S. (2006). Emotion framing: does it relate to children's.emotion knowledge and social behavior? *Early Child Development and Care,* 176(6), 591-603.

Compos , J. J., Compos , B. G., ve Barrett, K. C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. Developmental Psychology, 25(3), 394.

Çalık, T. (2003). Eğitimde stratejik planlama ve okulların stratejik planlama açısından nitel değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi. Kastamonu Eğitim Dergisi.*

Çeçen, A. R. (2013). Duygular insan yaşamında neden vazgeçilmez ve önemlidir. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.*

Çelik, V. (2012). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Dağlı, A. (2016). *Özel grupların yönetimi*. Etkili sınıf yönetimi içinde ss.289-323. Hüseyin Kıran-Kazım Çelik (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Binbaşı, S. A., ve Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development,* 238-256.

Denham, S. (2007). Dealıng wıth feelıngs: How chıldren negotıate the worlds of emotıons and socıal relatıonshıps. *Cognition, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior.*

Denollet, J., Nyklìček, I., ve Vingerhoets, A. (2008). Emotion regulation: Conceptual and clinical issues. New York: *Springer Science+Business Media, LLC.* 28 Temmuz 2022'de https://doi.org/10.1007/978-0-387-29986-0 adresinden alınmıştır.

Dinçer, Ç., ve Akgün, E. (2015). Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177).

Dwivedi, K. N., ve Harper, P. B. (2004). Promoting the emotional well being of children and adolescents and preventing their mental III health. 4 Temmuz 2022'de / 978-1-84642-011-5 (ISBN) adresinden alınmıştır.

Eldeleklioğlı, J., ve Eroğlu, Y. (2015). A Turkish adaptation of the emotion regulation questionnaire. *International Journal of Human Sciences.*

English , T., Lee , I. A., John, O. P., ve Gross , J. J. (2016). Emotion regulation strategy selection in daily life: The role of social context and goals. *Motivation and Emotion,* 41(2), 230-242.

Erdoğan, İ. (2008). *Eğitim ve okul yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Erol, Z. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri.* (Yayın no. 187457) (Yüksel Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Ertürk, R. (2022). Öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik algıları: Nitel bir analiz. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi.*

Evans, J. D. (1996). *Straightforward statistics for the behavioral sciences*. Thomson Brooks/Cole Publishing Co.

Fehr, B., ve Russell, J. A. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective.Journal of Experimental psychology: *General,* 113(3), 464

Garber, J., ve Dodge, K. (Ed.). (1991).The development of emotion regulation and dysregulation. *Cambridge University Press.*

Garland, E., Gaylord, S., ve Park, J. (2009). The role of mindfulness in positive reappraisal. *Journal of Science & Healing.*

Garnefski, N., Kraaij, V., ve Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences,* 30(8), 1311-1327.

Garnefski, N., ve Kraaij, V. (2007). The Cognitive emotion regulation questionnaire: Psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults. *European Journal of Psychological Assessment.*

George, D. ve Mallery, P. (2003). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference.* 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Goleman, D. (1999). *What makes a leader?* Harvard Business Review.

Goleman, D. (2016). *Duygusal zeka-neden IQ'dan daha önemli*. İstanbul: Varlık Yayınları.

Gordon, T. (2008). *Etkili öğretmenlik eğitimi.* (Çev. S. Karakale). İstanbul: Profil Kitap Yayınları

Gratz, K. L., ve Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54.

Gronick, W. S., Kurowski, C. O., McMenamy, J. M., Rivkin, I., ve Bridges, L. j. (1998). Mothers' strategıes for regulatıng theır toddlers dıstress. *Infant Behavıor & Development*, 21, 437-450.

Gross, J. J., ve Munoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. Clinical Psychology: *Science and Practice*, 2(2), 151-164.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.

Gross , J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10(6), 214-219.

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences. Psychophysiology. *National Library of Medicine.*

Gross, J. J., ve John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348.

Gross, J. J., Richards , J. M., ve John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. *American Psychological Association.*

Gross, J. J., ve Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. *In* J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24). The Guilford Press.

Güney, S. (2015). *İnsan kaynakları yönetimi.* Nobel Akademik Yayıncılık.

Gürsel, M. (2004). *Olumlu öğrenmeye uygun bir ortam oluşturma, sınıf yönetimi,* Ed: M. Gürsel, H. Sarı ve B. Dilmaç, 131-160, Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.

Güven, E. D., ve Cevher, N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.*

Hughes, J., Cavell, T., ve Jackson, T. (1999). Influence of the teacher-student relationship in childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology.*

Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. New York: Springer New York, NY.

Izard, C. E. (2010). The many meanings/aspects of emotion: Definitions, functions, activation, and regulation. *International Society for Research on Emotion Review*, 2(4), 363-370.

İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir çalışma.* (Yayın no. 219751) (Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Kaplan, Z. (2018). Okul öncesi öğretmenleri sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi (Yayın no. 516555) (Yüksek Lisans Tezi, *İstanbul Üniversitesi).* https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kara, İ., Sığırtmaç, D., A. (2022). Çocukların duygu düzenleme becerileri ve problem davranışları ile öğretmen ve ebeveynlerinin duygu düzenleme ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi.*

Kayserili, T. (2009). *Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile okul öncesi öğretmenliğine ilişkin tutumlarının incelenmesi.* (Yayın no. 241711) (Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Kılbaş, Ş. (2014). *Sınıf yönetimi.* (1. Baskı). Ankara: Akademisyen Kitabevi.

Kocabıyık, F. (2011). Milli eğitim bakanlığı ve okul öncesi eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi,* 7(20), 3-4.

Kocabıyık, O. O., Çelik, H., ve Dündar, Ş. (2017). Genç yetişkinlerin bilişsel duygu düzenleme tarzlarının ilişkisel bağımlı benlik kurgusu ve cinsiyet açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 45(45), 79-92.

Koç, F., ve Sak, R. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Koole, S. L. (2009). *The psychology of emotion regulation: An integrative review*. Psychology Press.

Krejcie, R.V., ve Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement,* 30(3), 607-610.

Leahy, R., Tirch, D., ve Napolitano, L. (2011). *Emotion regulation in psychotherapy A practitioner's guide*. London: The Guılford Press.

Mayer, J. D., ve Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Ed.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational Implications* (pp. 3–34). Basic Books.

MEB, (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Basımevi.

Ocak, B. (2022). Çocukluk çağı travmaları ile aleksitimi arasındaki ilişkide duygu düzenleme becerisinin biçimlendirici rolünün incelenmesi (Yayın no. 724477) (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kent Üniversitesi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Oktay, A., Gürkan, T., Zembat, R., ve Unutkan, Ö. P. (2006). *Ne yapıyorum? Neden yapıyorum? Nasıl yapmalıyım.* Ya-Pa Yayınları.

Ötünçtemur, A., ve Kahraman, F. Ç. (2020). Bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile depresyon ve psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlar arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *İstanbul Kent Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi.*

Özbaşı, D. (2019). *Örneklem belirleme. Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (102-126) Ankara Pegem Akademi.

Özcan, M. (2012). Sınıf başkanları gözüyle öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi.*

Özdoğan, A. Ç., ve Önder, F. C. (2018). Ergenlerde reaktif-proaktif saldırganlık ile ebeveyn duygusal erişilebilirliği: Duygu düzenleme güçlüğünün aracı rolü. *Eğitim ve Bilim Dergisi.*

Özel, A., ve Bayındır, N. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının coğrafya konularına yönelik görüşlerinin karşılaştırılması.* Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.

Özen, Ş. (2008). *Okul öncesi eğitim ve aile: Anne ve babaların okul öncesi eğitimden beklentileri (Kars ili örneği)* (Yayın no. 229149) (Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Özkan, H. H. (2005). Öğrenme öğretme modelleri açısından modüler öğretim. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.*

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.

Özyürek, M. (2001). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Karatepe Yayınları.

Poyraz, H., ve Dere, H. (2003). *Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sala, M. N., Pons, F., Molina, P. (2014). Emotion regulation strategies in preschool children. British Journal of Developmental Psychology, 32(4), 440–453.

Sandilos, L. E., Cycyk, L. M., Hammer, C. S., Sawyer, B. E., Lopez, L., ve Blair, C. (2015). *Depression, control, and cimate: An examination of factors impacting teaching quality in preschool classrooms.* Early Education and Development, 26(8), 1111-1127.

Schermerhorn, J., ve Bachrach, D. G. (2015). *Introduction to management.* John Wiley ve Sons Inc.

Schutz, P., Hong, J., Cross, D., ve Osbon, J. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review,* 18(4), 343-360.

Sille, A. (2016). *Annenin duygusal sosyalizasyonu ile 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerisi arasındaki ilişki.* (Yayın no. 470177) (Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Şahin, E. (2005). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adayları ve öğretmenleri için uygulama.* Ankara: Anı Yayınları.

Şahin, İ. T. (2013). Preschool teachers beliefs and practices related to developmentally appropriate classroom management. *Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

Şahin , K. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerileri ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayın no. 561803) (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Tal, C. (2010). Case studies to deepen understanding and enhance classroom management skills in preschool teacher training. *Early Childhood Education Journal,* 38(2):143-152.

Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi,* 155-156.

Thompson, R. A. (2009). Doing what doesn't come naturally. *Zero to Three Journal*, 30(2), 33-39.

Tompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development,* 25-52.

Tuğrul, B. (2006). Okul öncesi dönemde düşünme becerilerinin gelişmesinde yaratıcı bir süreç olarak drama. *Yaratıcı Drama Dergisi.*

Uyanık Balat, G. (2013). Sınıf yönetimi kavramı ve sınıf yönetimi modelleri,(Ed: Uyanık Balat G. ve Bilgin H.), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi içinde* (s. 1-14). Ankara: Eğiten Kitap.

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

Uyanık Balat, G. (2018). Okul öncesi eğitimde sınıf yönetiminin kritik rolü, tanımı ve önemi, (Ed: Uyanık Balat G. ve Bilgin H). *Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi içinde* (s.1-14), Ankara: Anı Yayıncılık.

Ünal, S. ve Ada, S. (2003). *Sınıf yönetimi.* İstanbul: Nadir Kitap.

Werner, K., ve Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and psychopathology: A conceptual framework. In A. M. Kring & D. M. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (pp. 13–37). The Guilford Press.

Yeşilay Daşıran, T. (2013), *Okul öncesi eğitimde etkili sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan hizmet içi eğitim programının etkisinin değerlendirilmesi* (Yayın no. 342473) (Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

EKLER

EK- 1 Etik Kurul Kararı

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli *"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"* ile bildirilen 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

EK- 2 Araştırma İzni

"Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli *"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"* ile bildirilen 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

EK- 3 Bilgilendirilmiş Onam Formu

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" ile bildirilen 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

EK- 4 Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz: 1( ) Kadın 2 ( ) Erkek

2. Medeni Durumunuz: 1( ) Evli 2( ) Bekâr

3. Yaşınız

1. ( ) 20 ve altı
2. ( ) 21-25
3. ( ) 26-35
4. ( ) 36-45
5. ( ) 46-50
6. ( ) 51 ve üstü

4. Öğrenim Durumunuz

1. ( ) Ön Lisans
2. ( ) Lisans
3. ( ) Lisansüstü (Yüksek Lisans ya da Doktora)
4. ( ) Diğer……...

5. Mezuniyetiniz

1. ( ) Okul öncesi öğretmenliği
2. ( ) Çocuk gelişimi
3. ( ) Diğer……...

6. Mesleki Tecrübe

1. ( ) 1–5 yıl
2. ( ) 6–10 yıl
3. ( ) 11-15 yıl
4. ( ) 16–20 yıl
5. ( ) 21 yıl ve üstü

7.Sınıfınızdaki Öğrenci Sayısı

1. ( ) 10 ve altı
2. ( ) 11-15
3. ( ) 16-20
4. ( ) 21 ve üstü

8.Sınıfta Çalışan Öğretmen Sayısı

1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) Diğer

9.Çalıştığınız Kurum

1( ) Kamu 2( ) Özel

EK- 5 Duygu Düzenleme Ölçeği İzni

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" ile bildirilen 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

EK- 6 Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği İzni

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" ile bildirilen 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

ÖZGEÇMİŞ

Dilek ÖNAY

Eğitim

Yüksek Lisans	2023 Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı
Lisans	2006 Anadolu Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği
Lise	1998 Sultanbeyli Kız Meslek Lisesi

İş/İstihdam

2018	Marmara Eğitim Kurumları/Özel Marmara Anaokulu. Müdür Yardımcısı
2006-2018	Marmara Eğitim Kurumları/Özel Marmara Anaokulu. Sınıf Öğretmeni
2005-2006	Özel Çağdaş Işığım Anaokulu. Sınıf Öğretmeni