

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ PROGRAMI
2019-YL-204

MİZAÇ TEMELLİ PSİKO-EĞİTİM PROGRAMININ 5-9 YAŞ
GRUBU ÇOCUKLARIN ÖĞRETMENLERİNİN SINIF
YÖNETİMİ ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI ÜZERİNDEKİ
ETKİSİ

HAZIRLAYAN
Demet ÇEVİK

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Yalçın ÖZDEMİR

AYDIN-2019

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı öğrencisi Demet ÇEVİK tarafından hazırlanan "Mizaç Temelli Psiko-eğitim Programının 5-9 Yaş Grubu Çocukların Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Öz-yeterlik İnançları Üzerindeki Etkisi" başlıklı tez, 27.08.2019 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

	Ünvanı, Adı ve Soyadı	Kurumu	İmzası
Başkan	Prof. Dr. Yalçın ÖZDEMİR	Adnan Menderes Üniversitesi	
Üye	Doç. Dr. Esin ACAR	Adnan Menderes Üniversitesi	
Üye	Doç. Dr. Aslı TAYLI	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu yüksek lisans tezi, Enstitü Yönetim Kurulununsayılı kararıyla tarihinde onaylanmıştır.

Prof. Dr. Ahmet Can BAKKALCI

Enstitü Müdürü V.

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

/ / 2019

Demet ÇEVİK

ÖZET

MİZAÇ TEMELLİ PSİKO-EĞİTİM PROGRAMININ 5-9 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Demet ÇEVİK

Yüksek Lisans Tezi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Yalçın ÖZDEMİR

2019, XII, 78 sayfa

Bu araştırmada "Mizaç Temelli Psikoeğitim Programının Öğretmenlerin Öz yeterlik İnançları Üzerindeki Etkisi" incelenmiştir. Araştırmada öntest, sontest, izleme kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 60 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Öğretmen Öz yeterlik İnanç Ölçeği kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öntest ölçümlerinin farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Varsayımsal koşulların (normallik, varyansların homojenliği ve regresyon doğrularının eğiminin eşitliği) kontrol edilmesinin ardından araştırmanın hipotezlerini sınamak amacıyla veri seti üzerinde tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANCOVA uygulanmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin öz yeterlik inançları üzerinde önemli etkileri olan mizaç temelli psikoeğitim programı bu alanda çalışanlar tarafından kanıt temelli bir program olarak kullanılabilir. Araştırma bulguları ve sonuçları tartışılarak, gelecekteki çalışmalar için öneriler sunuldu.

ANAHTAR KELİMELELER: Mizaç, Mizaç Temelli Psikoeğitim Programı, Öğretmen Sınıf Yönetimi Öz yeterlik İnancı, Öğretmen Eğitimi

ABSTRACT

THE EFFECT OF TEMPRAMENT BASED PSYCHO-EDUCATIONAL PROGRAM ON CLASSROOM MENAGEMENT SELF-EFFICACY BELIEFS OF ELEMANTRY SCHOOL TEACHERS

Demet ÇEVİK

Graduate Thesis, Department of Primary Education

Thesis Advisor: Professor Dr. Yalçın ÖZDEMİR

2019, XII, 78 pages

In this study, the effects of the temperament-based psychoeducation program on teachers' classroom management self-efficacy perceptions were investigated. A quasi-experimental design was used in the research. A total of 60 teachers participated in the study. The temperament-based psychoeducation program was given to teachers. Psychoeducation program included 10 sessions and each of them lasted 90 minutes. Teachers' Sense of Efficacy Scale was used as measuring instruments. Repeated measures one-way analysis of covariance (ANCOVA) was performed to test research hypotheses. Findings indicated that classroom management self-efficacy perceptions of teachers increased significantly in the experimental group compared to control group. In conclusion, the temperament-based psychoeducation program which has significant effects on teachers' selfefficacy perceptions can be used as an evidence-based intervention program by practitioners in the field. Research findings and implications were discussed, suggestions for future studies were proposed.

KEYWORDS: Temperament, Temperament-Based İntervention Program, Teacher's Classroom Management Self-Efficacy, Teacher Training.

ÖNSÖZ

Mizaç farklı ortamlarda ve durumlarda, özellikle stres durumlarında, tutarlı bir şekilde ortaya konan davranma biçimi, stili ya da dünyayı görme; okuma biçimi olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle özellikle erken dönemdeki çocukların davranışları ve davranış yönetim biçimleri üzerinde mizacın etkisinin oldukça yüksek olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin öğrencinin mizacı ile ilgili bilgi sahibi olması bu konudaki farkındalıklarının artması; hem etkili öğrenci- öğretmen ilişkisi bakımından hem de öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerini öğrencinin mizacıyla uyumlu şekilde düzenlemeye yönelik çalışmalar yapması ve bunun sonucunda sınıf yönetimi açısından kendilerini yeterli hissetmeleri bakımından oldukça önemlidir.

Projenin gerçekleştiği iki yıllık süreçte ve bu araştırmanın her aşamasında, her türlü desteği benden esirgemeyen, yol gösterici önerileri ve yapıcı eleştirileriyle gerek kişisel gelişimimde gerekse akademik gelişimimde bana katkı sunan, her daim hoşgörülü davranan, birlikte çalışmaktan daima onur duyduğum, değerli danışmanım Sayın Prof. Dr. Yalçın Özdemir'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Bugün çalışma hayatında gösterdiğim başarı, azim ve motivasyon değerli hocalarımdan katkı, destek ve çabaları ile şekillenmiştir. Ayrıca araştırmanın gerçekleşmesinde önemli katkıları bulunan hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Ali Serdar Sağkal'a ve yüksek lisans eğitimim boyunca beni destekleyen ve akademik gelişimime katkı sağlayan tüm Adnan Menderes Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümü ile Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümü öğretim üyelerine çok teşekkür ediyorum.

Bu çalışma sürecinde benden her türlü desteği hiç esirgemeyen, sevgi ve güvenlerini derinden hissettiğim, bugünlere gelmemde emeği geçen; annem, babam, abim ve tüm değerli arkadaşlarıma çok teşekkür ediyorum.

Araştırma verilerinin toplanması sırasında bana yardımlarından ve önemli desteklerinden dolayı eğitimlerin verildiği ve ölçek uygulamalarının yapıldığı okul yöneticilerine, öğretmenlerine ve öğrencilerine teşekkür ediyorum.

Bu araştırma 115K763 numaralı proje kapsamında TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir. Bu önemli destek nedeniyle TÜBİTAK'a teşekkür ederim.

Demet ÇEVİK

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	x
EKLER DİZİNİ.....	xi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xii
GİRİŞ.....	1
1.BÖLÜM	8
1. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	8
1.1. Sınıf Yönetimi.....	8
1.1.1. Sınıf Yönetimi Modelleri.....	12
1.1.1.1. Geleneksel Sınıf Yönetimi Modeli.....	12
1.1.1.2. Tepkisel Sınıf Yönetimi Modeli.....	12
1.1.1.3. Önlemsel Sınıf Yönetimi Modeli.....	12
1.1.1.4. Gelişimsel Sınıf Yönetimi Modeli.....	13
1.1.1.5. Bütünsel Sınıf Yönetimi Modeli.....	14
1.1.2. Öğretmenlerin Sıkça Karşılaştıkları Öğrenci Davranış Sorunları.....	14
1.2. Sınıf Yönetimi Öz-yeterlik İnancı.....	17
1.3. Mizaç.....	20
1.3.1. Mizaç- Çevre Etkileşimi (Uyum İyiliği).....	23
1.3.2. Öğrenciyi Tanıma ve Mizacın Önemi.....	25
1.4. Öğretmenlere Yönelik Eğitimler.....	27
1.4.1. Mizaç Temelli Eğitim Programlarına İlişkin Araştırma Sonuçları.....	29
1.4.2. Mizaç Temelli Öğretmen Eğitimi Programları.....	33
2. BÖLÜM	38
2. YÖNTEM.....	38
2.1. Araştırmanın Modeli.....	38
2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	40
2.3. Veri Toplama Araçları.....	40
2.3.1. Öğretmen sınıf yönetimi öz-yeterlik İnanç Ölçeği.....	40

2.4. Verilerin Analizi.....	44
3. BÖLÜM	46
3. BULGULAR	46
3.1. Öntest, Sontest ve İzleme Ölçümlerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	46
3.2. Araştırmanın Hipotezine İlişkin Bulgular.....	46
4. TARTIŞMA VE SONUÇ	47
5. KAYNAKLAR	53
6. EKLER	76
ÖZGEÇMİŞ	78



TABLolar DİZİNİ

Tablo 1.1. Mizaç Boyutları.....	21
Tablo 2.1. Araştırma Modeli	40
Tablo 2.2. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler	41
Tablo 3.1. Araştırmanın Bağımlı Değişkenine İlişkin Ölçümlerin Betimsel İstatistikleri	46
Tablo 3.2. Normallik Varsayımına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları.....	47
Tablo 3.3. Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü ANCOVA Sonuçları.....	48



EKLER DİZİNİ

EK 1 Mizaç özelliklerini içeren gözlem kriterleri	76
EK 2 Mizaç Temelli Öğretmen Eğitimi duyuru afişi	77



KISALTMALAR DİZİNİ

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

SYÖY : Sınıf Yönetimi Öz yeterliği



GİRİŞ

Erken çocukluk ve ilkokul yıllarında gözlemlenen davranış sorunları gelecek dönemlerde görülen yıkıcı davranış sorunları ile birlikte akademik başarısızlığı da beraberinde getirebileceği için gerek eğitimciler gerekse araştırmacılar tarafından ilgi çekici ve önemli bir konu olarak ele alınmaktadır. Özellikle erken çocukluk ve ilkokul dönemlerinde uygun yöntemlerle ele alınmayan bu sorunların etkileri daha uzun dönemli olabilmektedir (Schaeffer vd., 2006). Bu öğrenciler akademik etkinliklere daha az ilgi duymakta, öğretmenleri ve akranlarıyla (Guerra ve Smith, 2006) daha zor etkili iletişim kurmaktadır (Evertson ve Weinstein, 2006). Bu nedenle bir alanda görülen olumsuz ilerleyiş zaman içerisinde diğer gelişim alanlarını da etkilemektedir (Masten vd., 2005).

Erken çocukluk döneminde ve ileriki yıllarda gözlemlenen bu davranış sorunlarının nedeni olarak; aile, öğretmen ve çocuğun mizacı gibi ana faktörler araştırmacılar tarafından ortaya konmaktadır. Bu araştırmada da belirtildiği üzere öğretmen faktörü olarak; yetersiz sınıf yönetimi becerileri (Jenkins ve Ueno, 2017; Jones ve Jones, 2004), çocuk faktörü olarak da mizaç özellikleri (McClowry, 2003), çocuklarda gözlemlenen davranış sorunlarının bazı nedenleri ile ilişkilendirilmektedir. Mizaç; farklı durum, ortam ve özellikle stres anında, kişi tarafından tutarlı olarak ortaya konan davranış biçimi, stili olarak ele alınmaktadır (McClowry, 2003). Ayrıca, dünyayı görme ve olay ve durumları diğerlerinden farklı bir şekilde ele alma biçimi olarak mizaç; kişilerin benlik algılarını ve çevreye karşı tutum ve tepkilerini de etkilemektedir (Rothbart ve Bates, 2006). Daha erken dönemde, çocukların ele alınan davranışlarının etkili yönetiminde mizacın önemli bir etkisi bulunmaktadır (Rothbart ve Bates, 2006). Düşük sebatkarlık, yüksek hareketlilik ve olumsuz tepkisellik özelliklerine sahip öğrencilerde özellikle daha sık yıkıcı davranış sorunları görüldüğü belirtilmiştir (Chess ve Thomas, 1984; Rothbart ve Bates, 2006).

Özellikle düşük sebatkarlık, yüksek hareketlilik ve olumsuz tepkisellik mizaç özelliklerinde öne çıkan öğrencilerin davranışları, öğretmenlerin okullarda sıkça karşılaştıkları davranış sorunları ile tutarlılık göstermektedir. Karşılaşılan bu sorunların öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlik inançları üzerinde bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada da öğretmenlerin öğrencilerin mizaçlarını olduğu gibi kabul etmeleri; eğitim ortamlarını ve öğretim stratejilerini öğrencilerin mizaçlarına uyumlu hale getirmeleri konusunda bir farkındalık kazandıracağı, sınıf yönetimi noktasında

öğretmenleri geliştireceği düşünülmektedir.

Sınıf yönetimi sürecini; öğretmenlerin bireysel özellik ve farklılıkları, kullanılan öğretim stratejileri, yöntem teknikleri; sınıfın ve okulun fiziki yapısı, öğrencilerin bireysel özellikleri, mizacı, gereksinim ve ihtiyaçları, öğrenci ve öğretmenlerin sosyal çevre ile uyumu, okul ile aile arasındaki işbirliği, okul kültürü ve sınıfta benimsenen, yaratılan atmosfer gibi etkileyen birden çok etken bulunmaktadır (Ağaoğlu, 2001; Demirel, 1999; Ada, 2000; Başar, 2008; Çelik, 2003). Bunların yanı sıra (2005)' in da söz ettiği gibi sınıfın iyi yönetilmediği durumlarda uyumlu bir öğrenci istenmeyen davranışlar yapan; bir konu üzerinde çalışarak başarabilecek bir öğrenci ilgisiz ve motivasyonsuz; konu ile ilgili iyi bir iş çıkaracak bir öğrenci ise özensiz ve başarısız olabilmektedir. Bu sebeple yakın dönemde öğretmenlerin en sık yaşadıkları sorunlar arasında amaçların etkili gerçekleşmesini sağlamak adına uygun sınıf ortamı yaratmak, öğrencilerin bireysel özelliklerine yönelik etkili tepkide bulunmak ve buna yönelik öğrencilerin davranışlarını ve sınıfı yönetmektir (Özyürek, 2001)

Etkili sınıf yönetiminin temelinde öğretmen ve öğretmenin sahip olduğu bazı beceriler yer almaktadır. İyi yapılandırılmış eğitim-öğretim faaliyetleri için öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin yanı sıra öz yeterlik inançlarının da yüksek olması gerekir (Demirtaş, 2005: 9). Öz yeterlik kısaca bireyin yapabilecekleri, yapamayacakları ya da herhangi bir konuda hazırlık yaptıktan sonra sergileyeceği, sunacağı performansa yönelik sahip olduğu inanç, yargıdır (Bandura, 1997). Öz yeterlik inancı yüksek öğretmenler, karşılaştıkları sorunlar karşısında hemen pes etmeyip mücadele ederek, çözüm üretmek adına bir motivasyona sahip oldukları için sınıf yönetiminde başarılı olurlar. Bu araştırmada da öğretmenlerin öğrencilerin mizacını daha yakından tanıdıkça öğrencilerin mizacına yönelik daha etkili tepki verdikleri ve öğrencilerde görülen davranış sorunları ile baş etmede gerçekleştirilen eğitimin öğretmenlere destek olduğu dolayısıyla öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlik inançları üzerindeki etkisi ortaya konmuştur.

Problem Durumu

Öğrenciler, okul sınıf gibi farklı uyarılara ve ya kendilerinden beklenen davranışlara farklı farklı tepkilerde bulunmaktadırlar. Öğrencilerden bazıları okula severek gelirler; görev, etkinlik vb. severek yaparlar ve bu özellikteki öğrencileri uyarmaya çoğu

kez gerek duyulmaz. Bazı öğrenciler ise sık sık uyarılmaya, takip edilmeye ve yönlendirilmeye ihtiyaç duyarlar. Ya da bazı öğrenciler sosyal etkileşimden kaçınarak daha sınırlı ilişkiler kurmayı tercih ederler (Rudasill ve Rimm-Kaufman, 2009). Bu nedenle mizaç gibi bireylerin doğuştan getirdikleri bireysel özelliklerini ortaya koydukları durumlar öğrencilerin sosyal yaşamdaki ilişkilerinin yanı sıra okuldaki davranışlarını da etkilemektedir.

Öğretmenlerin sınıfta baş etmekte zorlandıkları, problemlili, sınıf ortamına uygun olmayan, rahatsız edici, akademik eylem ve etkinlikleri engelleyen, ders akışını olumsuz etkileyen, zamanın etkili kullanılmasını tehdit eden, sınıftaki diğer bireyleri olumsuz etkileyen tüm davranışlar istenmeyen davranış olarak tanımlanmaktadır (Galloway, Ball ve Seyd, 1982; Burden, 1995; Akçadağ, 2009; Başar, 2008; Ünal ve Ada, 2003). Öğretmenler bu öğrenciler ile baş etmekte zorlanmakta ve bu gibi durumlar ile karşılaştıklarında kendilerini çoğu kez yetersiz hissetmektedirler (Aydın, 2007). Bu nedenle okul çağı çocuklarında görülen bu istenmedik davranışlar öğretmenleri, eğitimcileri ve araştırmacıları yakından ilgilendirmekte ve ilgi çekici bir konu olarak nitelendirilmektedir. Ayrıca çocukluk dönemindeki davranışsal sorunların gelecekteki etkilerinin önemi göz önünde bulundurulduğunda öğretmen eğitimleri gibi erken önleme çalışmaları önemli bir politika olarak karşımıza çıkmaktadır (Farrington ve Welsh, 2007). Çocuğun mizacının da etkisiyle erken dönemde ortaya çıkan sorunların zaman içerisindeki değişim ve gelişime dirençli olması sebebiyle bu eğitimlere olabildiğince erken başlanması gerektiği (Tremblay, 2000) tarafından da vurgulanmaktadır. İstenmeyen öğrenci davranışları erken dönemde (özellikle okul öncesi ve ilkökul) uygun yöntemler ile ele alınmadığında bu öğrenciler akademik faaliyetlere daha az ilgi duymakta, akranları ve öğretmenleri ile etkileşimleri daha olumsuz olmaktadır (Evertson ve Weinstein, 2006).

Eğitimin nitelikli olarak gerçekleşmesi ve etkili öğretmen öğrenci etkileşiminin gerçekleşmesi için de öğretmenin hem öğrencileri yakından tanıması, mizaç özellikleri hakkında bilgi sahibi olması hem de etkili sınıf yönetimi becerilerine edinmiş olması gerekmektedir. Öyle ki son yıllarda yapılan araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin öğrenme ve akademik gelişimleri etkileyen en önemli etkenlerden birisi etkili sınıf yönetimi becerisine sahip öğretmenlerdir. Etkili yönetilen sınıflarda öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının yüksek, etkinliklere katılmaya istekli, zamanını etkili yönetebilen ve

olumsuz davranış örüntülerinden uzak durdukları belirtilmiştir (Johansen, Little ve Little, 2011: 3) Bunun yanı sıra etkili sınıf yönetimi sert kurallar bütününden oluşan bir süreç olmadığı gibi, öğretmenden de duyarlı ve sevecen bir yapıda olması beklenmektedir (Taylor, 2009: 4).

Öğretmenlik becerileri açısından konu ele alındığında; öğretmenlerin eğitim gereksinimlerine yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin özellikle sınıf içi disiplini sağlama ve sınıf yönetimi konularında bilgi ve becerilerinin desteklenmesine ihtiyaç duydukları belirtilmiştir (Serin ve Korkmaz, 2014). Ancak öğretmenlerin söz konusu ihtiyaçlarını karşılayacak ulusal düzeyde bir programa rastlanamamıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin etkili disiplin yöntemleri becerilerini geliştirme konusunda gerçekleştirilen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (örn. Şimşek, 2004). Yurtdışında öğretmenlere yönelik etkili disiplin yöntemleri konusunda deneysel çalışmalara (Chepyator-Thomson ve Liu, 2003; Lewis vd., 1998; Skiba ve Peterson, 2003) rastlanmakla birlikte ülkemizde konunun daha çok betimsel çalışmalar düzeyinde olduğu görülmektedir (Duman, 1992; Gözütok, 1993; Kalkan, 1995). Bu nedenle mizaç temelli eğitimler çocukların psikososyal uyum süreçlerinin yanı sıra bu eğitimlere katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini de geliştirerek öz yeterlik inançlarını güçlendirmektedir. Öz yeterlik kavramının temeli Albert Bandura tarafından geliştirilen Sosyal Bilişsel Kurama dayanmaktadır. Öğretmen öz yeterliği, bir öğretmenin güç durumlar karşısında ilgisiz, motivasyonsuz; çeşitli davranış sorunları gözlemlenen öğrencilerle iletişim kurabileceğine, öğretim yapabileceğine ilişkin kendine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Gibson ve Dembo, 1984; Klassen vd., 2009; Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998). Öğretmenlerin sınıf yönetimi bakımından kendilerini daha yeterli hissetmelerinin çocuğun davranışsal ve duygusal gelişimi açısından da önemli olduğu belirtilmiştir (Woolfolk-Hoy ve Spero, 2005).

Bu nedenle öğrencilerin bireysel özelliklerinin önemsendiği ve gelişimlerinin desteklendiği; öğretmenlerin de bu bakış açısına yönelik etkili davranış yönetimi kaynaklarını geliştirecek, sınıf yönetimi becerilerini destekleyecek, 5-9 yaş grubu çocukların mizaç özelliklerini dikkate alan, öğretmenlere yönelik bir “Mizaç Temelli Psiko-eğitim Programı” geliştirilmiş ve öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlik inançları üzerine gerçekleşen etkisi deneysel olarak değerlendirilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin mizaç ile ilgili farkındalıkları ve bireysel farklılıklara olan bakış açılarını geliştirmeyi, mizaç ve

çevre uyumunu dikkate alan bir sınıf iklimi yaratmayı amaçlaması bakımından ulusal alanda yapılan önceki öğretmen eğitim programlarından da farklılık göstermektedir (Örn: Şimşek, 2004).

Problem Cümlesi ve Alt Problemler/Hipotezler (Denenceler):

Bu araştırmanın amacı; Mizaç temelli eğitim programına katılan deney grubundaki öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik inancı öntest ortalama puanlarına göre düzeltilmiş öğretmen sınıf yönetimi öz-yeterlik inancı sontest ve izleme testi ortalama puanlarının doğrusal kombinasyonunun kontrol grubuna göre etkisini incelemektir.

Mizaç temelli eğitim programına katılan deney grubundaki öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik algısı öntest ortalama puanlarına göre düzeltilmiş öğretmen sınıf yönetimi öz-yeterlik inancı sontest ve izleme testi ortalama puanlarının doğrusal kombinasyonu kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklıdır.

Araştırmanın Amacı:

Çalışmanın amacı, mizaç temelli psikoeğitim programının öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlik inançları üzerindeki etkisini incelemektir.

Ayrıca araştırmada öğrencilerin çevrelerindeki olumsuz etkileşim örüntülerini daha olumlu ve daha işlevsel davranış örüntüleri ile değiştirerek çocuğun mizacı ile çevrenin tepkileri arasındaki uyumu artırmanın yanı sıra, 5- 9 yaş grubu çocukların öğretmenlerinin, öğrencilerin mizacını yakından tanımalarına, öğrenciler ile olumlu ilişkiler geliştirmelerine, öğrencilerin sosyal becerilerini güçlendirmelerine ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirerek sınıf yönetimi öz yeterlik inançlarını güçlendirmelerine destek olmak da hedeflenmektedir. Oturumlar şekilde gerçekleşen eğitimlerde; öğretmenlerin hem kendi mizaç profillerini tanımaları, güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilgi edinmeleri hem de öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin mizaç özelliklerini tanıyarak onlara daha etkili tepki vermeleri araştırmanın bir diğer amacıdır. Ayrıca oturumları örnek durum, etkinlik ve skeçler yardımıyla daha eğlenceli ve kalıcı hale getirmek amaçlanmıştır. Dolayısıyla öğretmenin öğrencisini yakından tanıyarak öğrencinin mizacına uygun etkili tepki geliştireceği ve sınıf yönetimini engelleyen davranış sorunlarının büyük ölçüde ortadan kalkacağı düşünülmekte ve amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Önemi:

Sınıf iklimi veya okul ortamında karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışları ve etkili sınıf yönetimi öğretmenlerin baş etmekte en çok zorlandıkları konular arasında yer almaktadır. Öğretmenler eğitim öğretim sürecinin yanı sıra zamanlarının ve enerjilerinin büyük çoğunluğunu sınıf içerisindeki istenmeyen davranışlarla baş etmeye ve etkili sınıf yönetimine kullanmaktadırlar (Adıyeye, 2019; Aktaş, 2019; Çeti, 2013; Medikoğlu ve Dalaman, 2018: 21).

Öğretmenlerin, öğrencilerin davranış sorunları ile baş etmekte güçlük yaşamaları ve davranış yönetimi konusunda kendilerini yetersiz hissetmeleri, öğrenciyi tanıma ve etkili davranış yönetimi hususunda eğitim ve desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (Jennings ve Greenberg, 2009). Öğretmenlerin davranış sorunları ile baş etme ve sınıf yönetimi becerilerini geliştirme odaklı eğitim programlarında öğrencilerin davranış sorunları ve akademik başarıları üzerindeki etkisinin incelendiği birçok araştırmaya rastlanmaktadır (örn. Aasheim, Reedtz, Handegård, Martinussen ve Mørch, 2018; Korpershoek, Harms, de Boer, van Kuijk ve Doolaard, 2016; Reinke, Herman ve Dong, 2018). Yapılan bu araştırmaların çoğunda eğitim programlarının öğrenciler üzerindeki etkileri incelenirken, gerçekleştirilen çalışmaların çok azının öğretmenler üzerindeki etkilerine odaklandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin mizaç özelliklerini ve erken çocukluk dönemini dikkate alan gelişimsel eğitim programlarının sınırlı sayıda olması (McCormick ve diğ., 2018), araştırmanın güçlü yanı olarak ortaya koymaktadır. Ulusal alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde de deneysel olarak etkililiği test edilmiş mizaç temelli bir eğitim programına rastlanmadığı görülmektedir, bu da çalışmanın bir diğer güçlü yanını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bu araştırmada öğrencilerin bireysel özelliklerinin önemsendiği; öğretmenlerin, öğrencilerinin mizaç gibi bireysel özelliklerini tanıyıp etkili davranış yönetimi stratejileri geliştirmelerine olanak sağlayan "5-9 yaş grubu çocukların, öğretmenlerine yönelik bir "Mizaç Temelli Psiko-eğitim Programı" geliştirilmiş ve etkililiği deneysel olarak sınanmıştır. Bu çalışma, öğretmenlerin öğrencilerin mizaç özelliklerini yakından tanımalarına, öğrencilere etkili tepkide bulunmalarına ve öğrencilerin mizacı ile uyumlu çevre koşullarının oluşturulmasına katkıda bulunmuştur. Ayrıca mizaç ile ilgili farkındalığı ve anlayışı arttırmayı, çocuğun mizacını yakından tanımayı, mizaç ve çevre uyumunu sağlamayı hedeflemesi açısından ulusal alanyazındaki önceki öğretmen eğitim

programlarından ayrılmaktadır (Şimşek, 2004).

Varsayımlar:

1. Araştırmaya katılan öğretmenler uygulanan ölçme araçlarını içtenlik ve doğrulukla cevaplamışlardır.

2. Öğretmenler, araştırma kapsamında gerçekleştirilen oturumlarda paylaşılan bilgilerden üst düzey yarar sağlamış ve edindikleri bilgi ve tecrübeleri sınıf ortamına aktarabilmişlerdir.

Sınırlılıklar:

1. Bu araştırma, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesindeki bir İlkokulda yer alan 5-9 yaş grubu çocukların öğretmenlerini kapsamaktadır. Bu nedenle, elde edilen bulgular ancak benzer gruplara genellenebilir.

Tanımlar:

Bu çalışmada kullanılan bazı temel kavramlara ait tanımlar aşağıda verilmiştir:

Mizaç: “Yaşamın ilk evrelerinde kendini gösteren ve göreceli olarak yaşam boyu farklı ortamlarda tutarlılık gösteren davranış eğilimlerinde biyolojik temelli bireysel farklılıklar” olarak tanımlanmaktadır (Bates, 1989).

Sınıf Yönetimi - Öz-yeterlik: Öğretmenin sınıfı organize etme gerekli düzeni sağlama, dersin amacına yönelik tüm öğrencilerin dikkatleri toplama, derse katılımlarını sağlama ve öğretimin doğru yönetilmesine yönelik kendini değerlendirmesi, yargıda bulunmasıdır (Emmer1990; Emmer ve Hickman1991; Sanford ve Emer 1998).

1. BÖLÜM

1. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Sınıf Yönetimi

Okul ve sınıf öğrencilerin ailede kurduğu bağ ve iletişimden sonra gelen ikinci en önemli sistemdir. Ülkemizde de sınıflar, eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği alan, öğretmen, öğrenci ve gerekli materyalleri barındıran en temel yapı olarak belirtilmektedir (Çelik, 2003; Sarıtaş, 2003; Başar, 2008; Çetin, 2013). Okul ve sınıflarda öğrencilerin, hem kültürlenme yoluyla toplumsallaşmasını desteklenirken, hem de bireysel gücünü ortaya çıkarmayı amaçlanarak, var olan bu gücünü geliştirmesine zemin ve imkan yaratılarak, kendisi olması desteklenir (Erol, 2014). Yönetim ise bu bağlamda ele alındığında amaçların gerçekleştirilmesi için bireyler arasındaki işbirliği ve uyumu sağlamak, insanları bir amaç doğrultusunda harekete geçirerek, onları doğru yönlendirmektir (Kıran, 2009:5-7). Sınıf yönetimi, eğitim öğretim faaliyetleri kapsayan tüm yönetsel etkinliklerin temel ve en önemli basamağı olarak ele alınabilir (Başar, 2005:6). Sınıfın etkili yönetilebilmesi için önce sınıfı iyi tanımak, öğrencilerin bireysel gereksinimleri doğru ele almak ve mizaç özelliklerini yakından tanıyarak onlara yönelik etkili davranış yönetim stratejilerini kullanmak gereklidir. Bu doğrultuda öğretmenin sınıfı etkili bir şekilde yönetmesi için öncelikle planlı, duyarlı ve dikkatli olması da gerekmektedir (Bacanlı, 2003:234).

Sınıf yönetimi, temelde okul ve öğretmenlerin sınıf ortamında uygun ve tutarlı öğrenci davranışları yaratma, sürdürme çabalarını içermektedir. Bununla birlikte sınıf yönetimi stratejilerinin uygulanma amacı öğrencilerin sosyal davranışlarını geliştirmek toplumsallaşmalarına katkıda bulunmak ve akademik etkinliklere katılımlarını ve buna bağlı motivasyonlarını artırmaktır. Sınıf yönetimi anlamlı kalıcı öğrenmeyi sağlamak ve öğrencilerin bireysel gelişimlerini desteklemek amacıyla öğretici ve eğitici zamanın ortak kullanımı olarak da tanımlanır (Celep, 2000; Erol, Özaydın, Koç, 2010; Uysal vd., 2010)

Sınıf yönetimi kavramı, geçmişte öğretmen otoritesinin egemen olduğu, sınıfta hâkimiyetin öğretmen tarafından sağlanması olarak algılanmaktadır ve disipline dayanan bir görüş egemendir; günümüzde ise daha çok sınıf yönetimi; öğrenmeyi sağlayacak bir sınıf ortamının sağlanmasıyla açıklanmaktadır (Good ve Brophy 1994: Akt. Çelik, 2005;

Ağaoğlu, 2014; Burç, 2006; Kıran, 2009; Uyanık Balat 2011) Bir diğer ifadeyle, öğrenme için sınıfta olumlu, motive edici bir atmosferin oluşturulması, öğretmenin alan bilgisinin yeterli olması ve mesleki deneyimini sınıf ortamına doğru ve etkili bir şekilde aktarabilmesiyle sağlanabileceği vurgulanmaktadır. Bu nedenle ki sınıfı yöneten öğretmenlerin sınıf yönetimi kuramları, farklı grup dinamikleri, iletişim becerileri ve eğitim psikolojisi gibi farklı alanlarda çok iyi yetişmiş olmaları beklenmektedir (Demirel, 2008:197).

Sınıf yönetimi, bir çok araştırmacı tarafından farklı bakış açılarıyla ele alınmaktadır. Çubukçu ve Girmen (2008) sınıf yönetimini, "Hedeflenen eğitim-öğretim etkinliklerinin ve amaçlarının gerçekleşebilmesi için gerekli planlama, düzenleme, örgütleme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine yönelik; ilke, kavram, teori, model, yöntem ve tekniklerin sistemli ve bilinçli olarak uygulanması ile ilgili etkinlikler" olarak tanımlamıştır. Özsoy (2003) sınıf yönetimini "Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin çalışmaya yönelik yaşadıkları problemlerinin ortadan kaldırılması, öğretime ayrılan sürenin planlı kullanılması, öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanması, sınıftaki kaynakların yanı sıra öğrencilerin etkili yönetilmesidir" şeklinde tanımlamaktadır. Woolfolk (2000), ise sınıf yönetimini kısaca "Sağlıklı ve hedeflenen amaçlara yönelik verimli bir öğrenme- öğretim ortamı hazırlamak amacıyla kullanılan yöntem ve teknikler" olarak tanımlamıştır. Çelik (2003) ve Başar (2005), etkili sınıf yönetimini "Sınıf kurallarının öğrenciler ile birlikte oluşturularak net bir şekilde ortaya konması, uygun bir sınıf düzeni ve eğitim ortamının sağlanması, öğretimin etkili bir şekilde planlanması ve zamanın doğru yönetilmesi; öğrencilerin doğru davranışlara yönlendirilerek olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulması" olarak tanımlamıştır. Sınıf yönetimi Taşdan ve Kantos, (2007)' a göre genellikle öğretmenlerin mesleki yaşamlarının ilk yıllarında zorlandıkları bir alandır. Sanford ve Emer (1998)' de "Sınıf yönetiminin öğelerini öğrencilere doğru davranışların kazandırılması, öğretimin planlı ve etkili yürütülmesi, sınıfın fiziksel olarak düzenlenmesi ve belirli bir sınıf rutininin oluşturulması şeklinde sıralamıştır". Aydın, (2007)' a göre "Öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak sınıf ortamlarının oluşturulması ve geliştirilmesine yönelik kurallar, kavramlar ve ilkeler ile öğrencilerin eğitimsel amaçları etkili bir biçimde gerçekleştirebilmeleridir". Turan (2006)' da "Sınıfta olumlu bir öğrenme iklimi yaratarak, öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilmelerine ve varolan potansiyellerini ortaya koyabilmelerine olanak tanıma süreci" olarak ifade etmektedir. Aytekin, (2000)' in yaptığı

tanımlamada "Eğitim programı ve planlamaları, öğretim yöntemi, eğitim etkinlikleri, teknoloji, zaman, mekan, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkilerin etkili bir şekilde ortaya konması, öğrenmeye elverişli bir ortam için gerekli düzenin sağlanması ve sürdürülmesine yönelik çabadır". Kaya' ya (2006) göre ise, "Planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerin belirlenen eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için sistematik ve bilinçli olarak uygulanmasıyla ilgili süreçlerin tümüdür. Çelik (2003: 38)'in yaptığı tanımlama ise sınıf kurallarının belirlenerek sınıf düzeninin sağlanması, öğretimin ve zamanın etkili bir şekilde yönetilmesi ve öğrenci davranışlarının iyi yönetilerek olumlu bir öğrenme ortamının geliştirilmesi sürecidir. Başka bir ifadeyle sınıf yönetimi sınıftaki birey kaynakları olan öğrenciler ve madde kaynakları olan materyallerin, sınıfın amaçları doğrultusunda harekete geçirilmesidir (Celep, 2004:9).

Tüm bu sınıf yönetimiyle ilgi yapılan tanımlamalar, araştırmalar ve belirlenen çerçeve göz önünde bulundurulduğunda sınıfını etkili yönetebilen, liderlik eden ve uygun bir öğrenme zemini oluşturan öğretmenlerin sınıf yönetimi alanında temel hareket noktası olduğu belirtilmektedir (Şentürk ve Oral, 2008). Bu nedenle iyi yönetilen bir sınıfta istenmeyen davranışlar ile daha kolay başedilebileceğinden, çatışma ortamından uzaklaşılacağından, zaman kaybı ortadan kalkacağından daha etkili ve verimli bir öğrenme ortamı sağlanacağı belirtilmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi ile ilgili tüm ilke, kavram, yöntem ve teknikleri bilmeleri, istenilen sınıf ortamının oluşması ve hedeflenen başarının erken dönemden itibaren sağlanması için de oldukça önemlidir (Ercoşkun, 2011). Öğrencilerin sınıfta ve okulda buldukları süre göz önünde bulundurulduğunda, içerisinde buldukları sınıflar sadece eğitim ve öğrenim hayatlarını değil aynı zamanda sosyal yaşamlarını, davranışlarını, iletişim becerilerini ve kültürlerini de etkilemektedir. Bu sebeple sınıf yönetiminin temel amacı; olumlu ve verimli öğrenme ortamları oluşturarak, öğrencilerde öğrenmeye dair motivasyonu artırarak, öğrencilerin belirlenen öğretim hedeflerine daha kolay ve daha etkili ulaşmalarını sağlamaktır (Alkan, 2007). Etkili sınıf yönetimi stratejilerinin uygulanması çoğunlukla her ders alanında ve her sınıf seviyesinde etkili olmak ve öğretmenlerin kendilerini de daha yeterli hissetmelerini sağlamaktadır (Brophy, 2006; Lewis, vd., 2006).

İyi bir öğretici rolünün yanı sıra öğretmenlerin etkili bir yönetici rolünde üstlenmeleri gerekmektedir (Sarıtaş, 2003). Etkili bir sınıf yönetiminin temelinde öğrenciler

üzerinde güç kullanma, zorlama ve baskı kurma değil; öğrencilere kendi öğrenme ortamlarını oluşturma ve kendi davranışlarını yönetme konusunda rehberlik etme yer almaktadır. Sınıftaki her bir öğrenci, bireysel özellikleri ve kendine özgü öğrenme gereksinimleri ile öğretmenin yönetimindedir. Öğretmenlerin sınıf ortamında bunları önemseyerek, her bir öğrencinin bireysel gereksinimlerini dikkate alan becerilerle donatılması gerekmektedir (Sarı ve Dilmaç, 2002).

Eğitimin belirlenen hedeflerini gerçekleştirmek, ulaşılmak istenen verimi sağlamak ve nitelikli eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi için sınıfın ve okulun belirli bir sistem dahilinde etkili bir yönetim anlayışı dahilinde bütün olarak ele alınması gerekmektedir (Paliç ve Keleş 2011; Çelikten ve Can, 2003; Şanal ve Yeni, 2005) Bu sistemin en önemli ve en temel unsurlarından birisi de öğretmenlerdir. Sınıfın etkili bir şekilde yönetilebilmesi için öğretmen faktörü stratejik önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin sınıfı etkin yönetebilme becerileri; kendilerini bu konuda başarılı hissetmelerini dolayısıyla öz yeterlik inançlarının da buna bağlı olarak yüksek olacağını göstermektedir. Sınıf yönetimi ve öz yeterlik arasındaki ilişki bir çok araştırmacı tarafından ortaya konmuştur (Ercoşkun ve Ada, 2014). Özellikle Türkiye'de öz yeterlik kavramı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin farklı alanlardaki öz yeterlikleri ile birlikte özellikle genel öğretmenlik öz yeterliklerini belirlemeye yönelik araştırmalara rastlamak mümkündür. (Çakıroğlu ve Işıksal, 2009; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Doğan, Beyaztaş ve Koçak, 2012; Bozbaş, 2015). Fakat öğrencilerin bireysel özelliklerini, mizacını ve buna yönelik davranış geliştirme yöntemlerini dikkate alarak yapılan çalışmalara rastlamak pek mümkün değildir. Sınıfı oluşturan en önemli dinamiklerden olan öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim sınıfın başarısından, olumlu sınıf ikliminin oluşmasına kadar bir çok konuda oldukça önemlidir. Sınıf homojen bir yapıya sahip değildir. Sınıftaki öğrencilerin duygusal, psikolojik, sosyal, ekonomik durumları çoğunlukla birbirinden farklılık göstermektedir. Bu yüzden sınıflar genellikle sosyal ve kültürel yaşantıları birbirinden çok farklı çocuklardan oluşmaktadır. Bu da sınıfın heterojen bir yapıda olduğunun kanıtı niteliğindedir. Dolayısıyla bu kadar farklı rengin, farklı özelliğin bir arada olduğu sınıflarda sorun beklememek oldukça zordur. Bu yüzden öğretmenlerden bu farklılıkların farkında olup, bu farklılıkları etkin bir şekilde yönetmeleri beklenmektedir (Nazlı, 2015). Bu çalışmada özellikle çocukların mizacı ve buna yönelik öğretmen tepkileri ele alındığı için alana ve öğretmenlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin

öğrencilerini daha yakından tanımalarının ve buna yönelik etkili davranış yönetim biçimleri planlamalarının, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştireceği aynı zamanda sınıf yönetim becerileri gelişen öğretmenlerin de kendilerine yönelik öz yeterlik inançlarının artacağı düşünülmektedir. Nitekim McClowry ve ark. (2010) yılında yapmış oldukları çalışma bunu kanıtlar niteliktedir. "Insight" programının uygulaması sonucunda öğretmenler ve veliler çocukların davranışlarını daha iyi anlayarak kabul etmiş, çocuk - öğrencilerine yönelik tepkilerini de buna yönelik geliştirmişlerdir (McClowry, Snow, Tamis-LeMonda, Rodriguez, 2010).

1.1.1. Sınıf Yönetimi Modelleri

Toplumsal değişimlere ve teknolojik gelişmelere de bağlı olarak eğitimdeki gelişmeler sınıf yönetim tekniklerini baskıcı bir anlayıştan daha demokratik bir yaklaşıma, şekilci yaklaşımdan hedef yönelimli olmaya; öğretmen merkezlienden öğrenci merkezliye doğru yönlendirmiştir (Başar, 2005).

1.1.1.1. Geleneksel Sınıf Yönetimi Modeli

Geleneksel sınıf yönetimi modelinde öğretmen merkezde yer almaktadır ve sınıf yönetiminde katı kurallar bulunmaktadır. Öğretmen mutlak otorite öğretmendir. Kurallar öğretmen tarafından belirlenmekte, eğitimin amacına yönelik etkinlikler öğretmen tarafından sürdürülmektedir (Sarıtaş, 2003).

1.1.1.2. Tepkisel Sınıf Yönetimi Modeli

Tepkisel sınıf yönetimi modelinde; sınıfta istenmeyen davranışlar ödül ve ceza kullanılarak engellenmektedir. Tepkinin karşı tepkiyi doğuracağı bilgisinden hareketle bu modelin benimsendiği sınıflarda sınıf içi disiplini sağlamanın daha güç olacağı belirtilmektedir. Tepkisel modelin benimsendiği sınıflarda etkinliklerin genellikle gruptan daha çok bireye yönelik olduğu ifade edilmektedir (Ağaoğlu, 2014). Temelinde öğrencilerin istenmeyen davranışlarına tepki gösterilmesi yer almaktadır. Öğretmenin dikkati sıklıkla istenmeyen davranışlara yoğunlaşmakta ve bu davranışları düzenlemeye yönelik ödül ceza sistemi kullanılmaktadır. Tepkisel sınıf yönetimi modelinin benimsendiği sınıflarda "ders akışını engelleyen öğrencilerin sınıftan dışarı çıkarılması; devamsızlık yapan öğrencinin ailesinin okula çağırılması; konuşan öğrencilerin sert bir şekilde uyarılması gibi durumlarla

sıklıkla karşılaşılmaktadır. Her tepkinin karşı tepkiyi doğurması ve bu yaklaşım ile istenmeyen davranışın ortadan kaldırılmasının her zaman mümkün olmaması, bu modelin sınırlılıkları arasında yer almaktadır (Gündüz, 2004).

1.1.1.3. Önlemsel Sınıf Yönetimi Modeli

Önlemsel model, tepkisel modelden farklı olarak öğretmenin istenmeyen davranışlar oluşmadan önce tahmin ederek önlem almasına yönelik bir modeldir. Aynı zamanda önlemsel modelde etkinlikler bireyden daha çok gruba yöneliktir. Öğretmenlerin önlem odaklı yaklaşımları öğrencilerin zaman zaman sıkılmalarına neden olabilmektedir (Başar, 2003). Önlemsel modelle istenmeyen davranış meydana gelmeden önlem alınması, planlama yapılması, zamanında gerekli müdahalelerin yapılması ve buna bağlı olarak tepkisel modele ihtiyacın azaltılması hedeflenmektedir. Bu modelde önemle üzerinde durulan konu, sorunun tespitinden daha çok önlemeye yönelik çabadır. Önlemsel modelin yi kullanıldığı durumlarda tepkisel modele duyulan gereksinim azalabilir, tepkisel model kullanmayı gerektiren olumsuzluklarla karşılaşma olasılığı düşebilir (Başar, 2008:21).

1.1.1.4. Gelişimsel Sınıf Yönetimi Modeli

Gelişimsel sınıf yönetimi modelinde öğrencilerin fiziksel, psikolojik, sosyal ve duygusal vb. gelişim özellikleri dikkate alınır. Bu modelde öğretmenlerin, öğrencilerin gelişim süreçlerine ve gelişim dönemlerinin özelliklerine ilişkin detaylı bilgi sahibi olmaları beklenmektedir (Çelik, 2003). Gelişimsel sınıf yönetimi modeli dört aşamadan oluşmaktadır:

Birinci aşama; Öğrencilerin on yaşına kadarki dönemini kapsamaktadır. Bu süreç öğretmenin yönlendirmesine en çok ihtiyaç duyulan, çocuğun öğrenci olmayı öğrendiği aşama olarak belirtilmektedir. Bu aşamada öğretmen, sınıf yönetimi konusunda çok zaman ve emek harcamaktadır.

İkinci aşama; Öğrencilerin biraz daha olgunlaştığı on, on iki yaşlarını kapsamaktadır. Bu dönemde öğrenciler öğretmenlerinin onayını almaya ve sınıf kurallarına uymaya çaba sarf ederler. Öğretmenlerin sınıf yönetimi için harcadıkları zaman ve çaba bir önceki aşamaya göre azalmaktadır.

Üçüncü aşama; On iki, on beş yaş aralığındaki öğrencileri kapsamaktadır. Bu aşamada öğrenciler sınıf kurallarını sorgulamaya başlamaktadır. Öğrenciler arkadaşlarının beğenisi kazanmak ve desteğini almak için bilinçli olarak öğretmeni zor durumda bırakacak davranışlar sergileyebilirler.

Dördüncü aşama; Öğrencilerin lise dönemini kapsamaktadır. Öğrenciler kimlik kazanmaya ve kendi davranışları üzerinde otokontrol geliştirmeye başlarlar. Sosyalleşme süreci hız kazanmakta, sınıf yönetimi sorunları azalmaktadır. Bu aşamada öğrenciler üzerinde arkadaşlarının etkisi artmakta, anne ve babanın etkisi azalmaktadır (Ünal ve Ada, 2003).

1.1.1.5. Bütünsel Sınıf Yönetimi Modeli

Bütünsel sınıf yönetimi yaklaşımı önlemsel model etkilerine dayanan bunun yanı sıra tepkisel ve gelişimsel modeli de kapsayan bir sınıf yönetimi modelidir. Öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak, bireye olduğu kadar gruba da yönelme ve istenmeyen davranışları ortadan kaldırma eğilimi bulunmaktadır. Öğrencilerin bireysel ve gelişimsel özelliklerinin önemsendiği model sistem model olarak da tanımlanmaktadır (Çelik, 2003).

Sınıf yönetimi modelleri için her sınıf için geçerli, her zaman mükemmel sonuçlar ortaya koyacak bir modelden söz etmek mümkün değildir. Öğretmenler öğrencilerin bireysel özelliklerine ve sınıf dimağıne uygun olarak bütün modellerden tek tek yararlanabileceği gibi, yerine göre hepsinden de yararlanabilirler. Burada söz konusu olan sınıfta yaşanan olumsuz durumu doğru tespit etmek, öğrencilerin mizaç gibi bireysel özelliklerinden kaynaklanan farklılıklarını doğru ele alabilmek ve doğru stratejileri uygulayabilmektir.

1.1.2. Öğretmenlerin Sıkça Karşılaştıkları Öğrenci Davranış Sorunları

Okul ve sınıf ortamında eğitim ve öğretimsel çabaları, gerçekleştirilen çalışmalarını engelleyen tüm öğrenci davranışları, istenmeyen davranış olarak nitelendirir (Akçadağ, 2006). Ayrıca sınıf ortamında öğrencinin kendisinin ve arkadaşlarının; öğrenmesini, güvenliğini ve sosyalleşmesini engelleyen, sınıfın ve arkadaşlarının eşyalarına zarar veren, sınıfta olumlu bir öğrenme ikliminin sürdürülmesini engelleyen davranışlar da istenmeyen davranış olarak nitelendirilmektedir (Gökyer ve Doğan, 2016). Charles (1999)'a göre

öğretmenlerin üzerinde görüş birliğine vardıkları beş tip istenmeyen öğrenci davranışı bulunmaktadır. Bunlar: Saldırgan davranışlar, ahlaka aykırı davranışlar, otoriteye meydan okuyan davranışlar ve dersi bölmeye yönelik yapılan davranışlar olarak sınıflandırılmaktadır. Saldırgan davranışlar: Akranlara ya da öğretmene yönelik fiziksel ya da sözel saldırıyı içeren davranışlardır. Ahlaka aykırı davranışlar: Kopya çekmek, yalan söylemek ya da hırsızlık yapmak gibi davranışlardır. Otoriteye meydan okuma davranışları: Karşı çıkma, reddetme ve öğretmenlerin istediklerini yapmaktan kaçınma davranışlarıdır (Sadık, 2008). Dersi bölme davranışları: Sınıf içinde dolaşma, yüksek sesle konuşma, komiklik yapma gibi davranışlardır. Sorumluluk almaktan kaçınma davranışları ise: Amaçsızca etrafta dolaşma, izinsiz yerinden kalma, verilen ve istenen görevleri tamamlamama, bir işi oyalanarak yapma gibi davranışlardır (Sadık, 2008:50) İstenmeyen davranışlar dört temel ölçüt ile sınıflandırılabilir. İlk olarak öğrencinin kendisi ya da sınıftaki diğer arkadaşlarının öğrenmesini engellemesi; öğrencinin davranışının kendisinin ya da arkadaşlarının güvenliğini tehlikeye sokması; davranışın, arkadaşlarının eşyalarına ya da okul materyallerine zarar vermesi; son olarak istenmeyen davranışın öğrencinin diğer öğrenciler ile sosyalleşmesini engellemesidir (Korkmaz, 2002:175; Çelik, 2005:171)

Literatürde yer alan araştırmalar incelendiğinde, istenmeyen öğrenci davranışlarını belirlemeye yönelik çalışmaların büyük çoğunlukla ilkökul dönemini kapsadığı görülmektedir (Aksu, 1999; Aydın, 2001; Bolduramaz, 2000; Civelek, 2001; Çetin, 2013; Demiroğlu, 2001; Girmen ve ark., 2006; Medikoğlu ve Dalaman, 2018; Öztürk, 2001; Sadık, 2006; Sayın, 2001; Terzi, 2001). Araştırma sonuçlarında belirtildiği gibi ilkökul döneminde sıklıkla karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışları; ders dinlememe, arkadaşları ile konuşma, sıklıkla şikayet etme ve ders dışı şeylerle ilgilenme gibi davranışlar olarak belirtilmektedir. Yine bu araştırma bulguları; istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaştığında öğretmenlerin; öğrenciyi uyarma, öğrenciyi not ile tehdit etme, davranışı görmezden gelme, öğrenciyi idareye gönderme, sınıf kurallarını sıklıkla hatırlatma ve öğrencinin ailesi ile görüşme gibi farklı stratejileri uyguladıkları görülmektedir.

Sınıfta ya da okulda görülen istenmeyen, onaylanmayan davranışlar en çok davranışı yapan birey üzerinde etkilidir fakat bu davranışlar kişide bıraktığı etkinin ötesinde öğretmenleri, dersin akışını, sınıf ve okul ortamının bütünü olumsuz yönde etkiler. Sınıftaki istenmeyen davranışlar; sınıfın düzenini, gerçekleştirilen eylemlerin niteliğini,

zamanın etkili kullanımını ve hedeflenen başarıya ulaşmayı engeller (Başar, 2003:117). Martin ve Pear (1992) istenmeyen davranışı, öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri ile öğrencilerin sergiledikleri davranışlar arasındaki fark olarak ele almışlardır. Örneğin, öğretmenler öğrencilerin derse karşı ilgili olmalarını ve dikkat kesilmelerini beklerken, öğrenciler uyumak ya da arkadaşı ile konuşmak isteyebilirler (Akt: Sadık, 2008: 47).

Okula tam vaktinde gelme, okul kültürüne ve kurallarına uygun davranma, ders araç gereçlerini, materyallerini eksiksiz getirme, ev etkinliklerini özen göstererek yapma ve düzenli olarak getirme, derse aktif katılım gösterme gibi davranışlar sergileyen öğrenciler sorunsuz olarak nitelendirilir ve genel itibariyle öğretmenler bu tarz öğrencilerden daha memnundur. Bu şekilde davranış gösteren öğrenciler çoğunlukla akademik açıdan başarılı olarak değerlendirilir ve hedeflerine daha kısa sürede ulaşmaktadırlar. Ancak bunların tam tersi davranış gösteren, kısaca öğretmenlerinin beklentilerinin dışında davranan öğrenciler, çoğunlukla her sınıfta bulunmaktadır (Erden, 2003). Öğretim sürecini etkileyen, zaman zaman sekteye uğratan, eğitim-öğretim faaliyetlerine ayrılması planlanan sürenin öğretim dışı etkinliklere ayrılmasına sebep olan etkenler arasında istenmeyen, olumsuz öğrenci davranışları önemli bir yer tutmaktadır (Erden, 2003).

Öğretmenlerin baş etmekte zorlandıkları öğrenci davranışlarının bir çok nedeni olmakla birlikte aslında öğretmenin tutum ve davranışları, öğrenciye yönelik yaklaşımı süreci etkileyen en önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir. Öğretmen; öğrencilerin sergiledikleri olumlu ve olumsuz davranışlara tutarlı tepkilerde bulunmuyorsa; öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda beklenti ve isteklerde bulunmuyorsa; öğrencilerin bireysel özelliklerine ve mizacına uygun hoşgörülü davranmıyorsa; beklenen davranış için rol model oluşturmuyorsa, görülen bu olumsuz davranışların önüne geçmek pek mümkün olmamaktadır (Akçadağ, 2006). Öğretmenlerin sıkça karşılaştıkları davranış sorunlarının önüne geçmenin ve etkili sınıf yönetimi becerilerini kullanarak bu sorun davranışları engellemenin bir yolu öğrencileri yakından tanımak, mizacına uygun tepkilerde bulunmak ve etkili bir bağ kurmak ise diğer yolu akademik olarak öğrencilere alan tanımak, öğrenme hızlarının ve dikkat sürelerinin birbirlerinden farklı olduğunu göz önünde bulundurmadır. Öğrenme etkinlikleri ve ders içi performanslar öğrencilerin dikkatini çekecek, öğrenme hızlarına ve seviyelerine uygun onları belirli düzeyde zorlayacak nitelikte olmalıdır. Yetişkinlerin zannettiğinin aksine öğrenme ile alan yazın incelendiğinde, çocukların

öğrenme kapasitelerinin beklenenden oldukça yüksek olduğu ortaklaşa kabul edilen bir sonuçtur (Özden, 2003).

Bu nedenle okul çağı çocuklarında görülen davranış sorunları hem ebeveynler hem de öğretmenler için önemli konulardan biri durumundadır. Yetişkinler çocuklara karşı ilgili olduklarında ve etkili bir disiplin yöntemi kullandıklarında erken çocukluk döneminde yaşanan küçük davranış sorunlarının daha önemli davranış problemlerine dönüşme olasılığı düşmektedir. Ancak, erken dönemde sunulabilecek önleme ve iyileştirme çalışmalarının olmaması durumunda davranış sorunları çocukların uyum süreçlerini olumsuz yönde etkilemekte ve bazı ruh sağlığı sorunlarının ortaya çıkmasına kadar zemin hazırlayabilmektedir (Patterson vd., 1992). Dahası erken çocukluk döneminde davranış sorunları yaşayan çocukların akademik beceriler açısından sorun yaşama olasılıkları artmakta, bu da akran ve ebeveyn reddi ve düşük benlik saygısına zemin hazırlayabilmektedir. Bu çocukların ileri yaşlarda sorunlu akran gruplarına katılma, depresyon yaşama, riskli davranışlarda bulunma olasılıkları yükselmektedir. Önceki çalışmalarda antisosyal davranışları olan birçok yetişkinin okul çağı yıllarında davranış sorunları yaşadıkları gösterilmiştir (örn. Patterson vd., 1989). Antisosyal davranışlarla ilişkili olarak gerçekleştirilen boylamsal çalışmalar erken çocukluk döneminde ortaya çıkan sorunlu davranışların ergenlik ve yetişkinlik döneminde sapkın ve suç olarak nitelendirilebilecek davranışlar ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Caspi vd., 2002; McCord vd., 2001; Piquero vd., 2003).

1.2. Sınıf Yönetimi Öz-yeterlik İnancı

Öz yeterlik Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramının (Sosyal Bilişel Kuram) temelinde yer alan önemli bir kavramdır. Bandura(1986) 'ya göre öz yeterlik, kişinin göstereceği belli performans için gerekli etkinlikleri düzenleyip, o performansı başarma kapasitesine ilişkin kendini değerlendirme, algılama ve kendisine yönelik olan inancıdır (Akt. K. Korkut, 2009:20). Öz-yeterlik yargısının oluşumu; Bireyin kendi yaşantıları olarak belirtilen doğrudan deneyimler; Dolaylı yaşantılar; Sözel ikna ve Bireyin kendisi ile ilgili beklentisi yani psikolojik durumu olarak sıralanabilir (Bandura, 1977, 1994). Bandura (1986) 'nın belirttiği gibi insan davranışları bilişsel, davranışsal ve çevresel etkiler arasındaki karmaşık etkileşimdir ve insan davranışlarının şekillendirilmesinde çevresel

etkenlerin, genetik özelliklerden daha büyük rol oynadığına inanılmaktadır. Buna dayanarak sosyal öğrenme kuramında da davranış değişikliğinin; çevresel etkenler, bireysel özellikler ve davranışın niteliği tarafından etkilendiğini savunmaktadır. Öğretmenlerin de davranış mühendisi (Senemoğlu, 2001) olarak nitelendiği yakın dönemde öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirebileceklerine ilişkin kendilerine olan inançlarının hangi düzeyde olduğunu ortaya çıkararak; öğretmenlik görev ve sorumlulukları ile ilgili davranışlarını tahmin etmede önemli bilgiler verebileceği düşünülmektedir.

Öğretmen öz-yeterliği, öğretmenlerin, belirli düzeyde öğretim görev ve sorumluluklarını başarmak için gerekli olan eylemler için inisiyatif alma, yürütme ve organize etme yeteneklerine ilişkin kendilik inancı olarak tanımlanmaktadır (Tschannen Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy 1998). Önemi giderek artan sosyal öğrenme kuramı ve öz yeterlik kavramı farklı disiplinlerde gerçekleştirilen çalışmalarda önemli bir değişken olarak yer almaktadır (Hazır Bıkmaz, 2004:289).

Öğretmenlerin bir sorun ile karşılaştıklarında bu duruma yönelik çabaları ya da bir işi başarmaya yönelik kendilerini değerlendirmeleri, kendilerine yönelik olan inançları olan öz-yeterlik inancı, bir çok alanda olduğu gibi eğitim-öğretim süreçlerinde de öğretmenlerin belirli yeterlikleri ya da davranışları nasıl algılandıklarına ilişkin olarak da oldukça önemli ipuçları vermektedir. Öğretmenlerin öğretimi nitelikli olarak gerçekleştirmelerinde ve öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmelerinde kendi yeteneklerine ve öğretmenlik becerilerine ilişkin kişisel yargıları önemli rol oynamaktadır (Özdemir, 2008). Aynı zamanda öğretmenlerin öz yeterliği; öğretmenlerin sınıf içi tutarlı davranış örüntüleri ve öğretimsel açıdan meydana gelen değişimlerin takibi ve uygulanması ile de ilişkilendirilmektedir (Ashton & Webb, 1986; Guskey, 1986; Haney, Wang, Keil, & Zoffel, 2007; McKinney, Sexton, & Meyerson, 1999; Timperley & Phillips, 2003). Öğretmenlerin öz yeterlik inançları yalnızca öğretmen faktörüyle ilişkilendirilmemekte; öğrencilerin öz yeterlik inançları, öğretim faaliyetlerine katılımları, motivasyonları ve akademik başarıları gibi öğrenci sonuçlarıyla da yakından ilişkilendirilmektedir (Anderson, Greene and Loewen, 1988; Midgley, Feldlaufer and Eccles, 1989; Ross, 1992; Shahid and Thompson, 2001).

Bandura'ya (1997) göre bir öğretmenin öz yeterlik algısı, alan bilgisinin yanı sıra öğretme becerisinden de daha fazlasını ifade etmektedir. Tüm bunların ışığında, yüksek

yeterlik inancına sahip olan öğretmenlerin güçlü bir planlama, organizasyon ve yüksek çaba eğiliminde oldukları, öğretmek için daha çok çaba harcadıkları (Milner ve Woolfolk, 2003), öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile öğretim sürecindeki sınıf içi uygulamaları arasındaki güçlü bir ilişkinin olduğu (Pajares, 1992), öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, öğretim sürecinde karşılaştıkları ve öğretim ortamını olumsuz etkileyen bir çok problemi belirlemede, yeni stratejiler geliştirmede ve bu stratejileri uygulamada önemli rol oynadığı belirtilmektedir (Nespor, 1987). Bu nedenle öz yeterlik kavramı öğretmenlerin belirlenen hedeflere ulaşmadaki motivasyonu, güçlükler karşısındaki çabaları ve öğretme amaçları üzerinde güçlü etkiye sahiptir. Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler yeniliklere daha açık, farklı yöntem, teknik ve materyalleri kullanmaya daha isteklidir (Tschannen Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy 1998).

Öz yeterlik inancı sınıf yönetimi ile birlikte ele alındığında ise; sınıf yönetimi öz-yeterlik inancı alanyazında, öğretmenlerin sınıf ortamında öğrencilerin dikkatini çekebilme, sürdürülebilir ve öğrencilerin gösterdiği yıkıcı ve olumsuz davranışları ile baş edebilmeye yönelik yeterlik algıları olarak tanımlanmaktadır (Emmer ve Hickman, 1991; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Sınıf yönetimindeki yetersiz uygulamalar, öğrencilerin hem akademik hem sosyal gelişimlerini etkileyen çeşitli davranış sorunları ile ilişkilendirilmektedir (Jenkins ve Ueno, 2017; Jones ve Jones, 2004). Bunun yanı sıra birçok öğretmen, öğrencilerin yıkıcı davranışlarının üstesinden gelmeyi zorlayıcı bulmakta (Reinke, Stormont, Herman, Puri ve Goel, 2011) ve öğretmenlerin yaşadıkları bu durum onlarda stres, tükenmişlik ve depresyon gibi ruh sağlığı sorunları ile ilişki göstermektedir (Jennings ve Greenberg, 2009). Bunların aksine yeterli sınıf yönetimi öz yeterlik inancına sahip öğretmenlerin harekete geçmek için inisiyatif aldıkları, zorluklar karşısında daha güçlü, kararlı ve ısrarcı oldukları, daha az stres yaşadıkları ve sonuç olarak daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Öz yeterlik inancıyla birlikte çaba ve güç de artmaktadır. Düşük öz yeterlik inancına sahip bireylerin harekete geçmekten, inisiyatif almaktan uzak durdukları; zorluklar karşısında daha kısa sürede vazgeçtikleri ve daha çok stres yaşadıkları için daha düşük performans sergileyerek daha başarısız oldukları ortaya konmuştur (Pajares, 2002; Bıkmaz, 2004). Bu yüzden öz yeterlik inancı güçlü olan öğretmenler öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenmeye yönelik güdülenmelerini kontrol edebileceklerini ya da etkileyebileceklerini düşünür, buna inanırlar (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998). Öğretmenlerin öz yeterlik inanç düzeyi; dersi planlama, kullanılan yöntem ve teknikler,

öğrencilere öğretim sürecinde etkili geri bildirimlerde bulunma gibi konularda farklılıklar göstermektedir. Buna bağlı olarak da öğretmenin öz yeterlik inancının öğrencinin akademik başarısı ve motivasyonu üzerinde etkili olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca öğretmen öz yeterliğinin öğrencinin akademik ve sosyal başarısını, öğrenmeye ilişkin tutumunu olumlu yönde etkilediği gibi, öğretmenlerin de yeniliklere açık olma, öğretmeye ilişkin olumlu tutum sergileme, sınıf içi performansları etkili yönetebilme gibi konularla da doğrudan ilişkili olduğu belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017). Bu doğrultuda sınıf yönetiminin iki temel amacından biri sınıfta öğrenci motivasyonunu artıracak düzenli ve güvenli bir öğrenme ortamı oluşturmaktır. Diğer bir amacı ise öğrenci sorumluluğunu geliştirmek ve öğrencilere kendi duygularını ve davranışlarını yönetebilmelerini öğretmektir (Aksoy, 2002). Bu amaçlara ulaşılabilmesi, hedef davranışların kazandırılacağı yerler olan sınıflarda uygun bir ortamın hazırlanmasına, sürdürülmesine ve etkin bir şekilde yönetilmesine bağlıdır (Demirtaş, 2009).

Öğretmenlerin yeni gelişmelere paralel olarak öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak sınıf ortamı oluşturmaları ve etkili bir sınıf yönetimi becerisine sahip olmaları beklenmektedir (Alkan, 2007). Bu beklenti doğrultusunda öğretmenlerin öğrencileri yakından tanımaları, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak onların mizacına uygun etkili tepkide bulunmaları ve sınıf ortamında öğrencilerin mizacına uygun çevresel koşulları oluşturmaları, gerek öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ve sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarına; gerekse öğrencilerin bireysel gelişimlerine oldukça katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Mizaç

Mizaç kavramı bir çok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bates (1989), Mizaç, “yaşamın ilk evrelerinde ortaya çıkan ve görelî olarak yaşam boyu farklı ortamlarda, benzer davranış örüntüleriyle tutarlılık gösteren davranış eğilimleri ve biyolojik temelli bireysel farklılıklar” olarak tanımlamaktadır. McClowry (2003) ise Mizacı, " farklı olay durum ve koşullar karşısında bireylerin sıklıkla gösterdiği tutarlı davranış biçimi" olarak tanımlamaktadır. Ayrıca mizaç, dünyayı algılama ya da okuma biçimidir ki bu da kişilerin benlik algılarını ve çevreye karşı nasıl tepkide bulunacaklarını etkilemektedir (Rothbart ve Bates, 2006).

Mizaçla ilgili çeşitli boyutlar önerilmesine karşın en sık kullanılan mizaç gruplaması Olumsuz tepkisellik, Yaklaşma/kaçınma, hareketlilik ve sebatkarlık boyutlarından oluşan sınıflamadır (Chess ve Thomas, 1986; McClowry, 2003). Bu çalışmada da bu sınıflamalar üzerinden araştırma yürütülmüştür.

Tablo 1.1. Mizaç boyutları

Mizacın Boyutları: Güçlü ve Zayıf Yanları		
Boyutlar	Güçlü Yanları	Zayıf Yanları
Yüksek Sebatlar	Genellikle verilen işleri bir uyarı almadan tamamlar.	Mükemmeliyetçidir. Bir işi tamamlamadan diğerine başlayamaz.
Düşük Sebatkar	Bir etkinlikten diğerine kolayca geçebilir. Çok yaratıcıdır.	Ödevlerini ve diğer işlerini tamamlarken birisinin rehberliğine ihtiyaç duyar.
Yüksek Sıcakkanlı-Utangaç (Düşük kendini geri çekme)	Sosyaldır. Yeni insanlarla tanışmaya ve yeni şeyler denemeye isteklidir.	Çok fazla risk almaya istekli olabilir. Çocukların yabancılarla tanışma ve yeni deneyimler edinme konusunda fazla istekli olmaları ailelerini onların güvenliği açısından kaygılandırabilir.
Düşük Sıcakkanlı-Utangaç	Dikkatlidir. Bilmediği ortamlara düşüncesizce girmez.	Utangaçtır. Veya yeni insanlarla tanışma ve yeni deneyimler edinme konusunda isteksizdir.
Yüksek Hareketlilik	Enerjiktir.	Uzun süre oturmakta zorlanır.
Düşük Hareketlilik	Sessizdir.	Yeteri kadar fiziksel aktivite ve spor etkinlikleri ile meşgul olmaz.
Yüksek Tepkisellik	Dürüsttür.	Sıklıkla şikayet eder.
Düşük Tepkisellik	Geçinmesi kolaydır.	Sonucunu düşünmeden kolaylıkla gruba uyabilir. Daha girişken olmaya ihtiyacı vardır.

Mizaç boyutları ele alındığında olumsuz tepkisellik mizaç özelliği yüksek olan çocuklar, olumsuz çevre koşullarından diğer mizaç türlerine göre daha fazla etkilenmektedir (McClowry, 2003). Yüksek seviyelerde olumsuz tepkisellik özelliğinin, çocukların sınıfta içindeki dikkatlerini toplama ve sürdürme, öğrenme motivasyonunu ve bir arada etkin çalışabilme davranışlarını olumsuz yönde etkilediği vurgulanmaktadır (Graziano vd., 2007; Pekrun vd., 2009; Perbandt, 2007; Schultz vd., 2009). Buna göre, olumsuz tepkisellik mizaç özelliğine sahip öğrenciler genellikle erken akademik becerileri edinmekte zorluk yaşamakta ve akademik olarak beklenen performansı gösterememe risklerini taşımaktadırlar

(Denham vd., 2012). Olumsuz tepkisel mizaç özelliği düşük olan öğrencilerin ise, zorlu akademik performansları yürütebilme, etkinliklere katılımı sürdürebilme ve akademik başarı elde edebilme olasılıkları daha yüksektir (Putnam, 2012).

Yaklaşma mizaç boyutunda düşük olan öğrenciler ise genellikle utangaç olarak adlandırılır ve yeni kişiler ile iletişim kurmaya ya da yeni çevresel koşullara katılmaya isteksizdirler (Neal ve Edelman, 2003). Bu mizaç özelliğine sahip öğrencilerde öğrenme etkinliklere karşı motivasyon düşüklüğü, okula devamsızlık ve akademik başarının düşmesi gibi özellikler görülmektedir (Gilman ve Anderson, 2006; Valiente vd., 2010). Kaçınma mizaç boyutunda düşük, yaklaşma boyutunda yüksek olan çocuklar ise akademik yeniliklere açık ve kişiler arası iletişim konularında daha başarılı olarak belirtilmektedir (Sperre ve Evans, 2009; Valiente vd., 2010; Valiente vd., 2012; Walker ve Henderson, 2012).

Hareketlilik (aktivite, etkinlik) mizaç boyutunda yüksek olan öğrenciler sürekli hareket halindedir ve sınıfta sabit oturmakta, durağan etkinlikleri sabit bir şekilde gerçekleştirmekte zorluk çekerler (Strelau ve Zawadzki, 2012). Okul çağındaki çocuklar için, yüksek hareketlilik özelliğine sahip öğrenciler düşük etkinlik düzeyine sahip öğrencilere göre, öğrenme güçlükleri ve ya problemleri noktasında daha fazla riske sahiptir (Schaughency ve Fagot, 1993). Bununla birlikte, okul öncesi çağındaki çocuklarda yüksek düzeyde etkinlik, yüksek bilişsel yetenek ve daha sonrasında gelen akademik başarı ile ilişkilendirilmiştir (Rudasill vd., 2010). Anaokulunda yüksek etkinlik seviyesi, ilerleyen yıllarda öğretimsel katılıma dönüşen yüksek entelektüel merak ile ilişkilendirilmektedir (Rudasill vd., 2010). Burada dikkat edilmesi gereken nokta, çocuğun bu etkinlik düzeyini nasıl ele alacağı ve öğrencinin nasıl yönlendirileceğidir.

Sebatkar mizaç boyutunda yüksek olan öğrenciler belirli bir görev üzerinde kesintisiz dikkatlerini sürdürebilirler. Öğrencide dikkat süresinin uzun olması, öğrenciden beklenen davranışları yerine getirme ve buna eşlik eden yüksek akademik yeterlilik ile ilişki göstermektedir (Bramlett vd., 2000; Rothbart ve Bates, 2006; Trentacosta ve Izard, 2007). Sebatkarlık düzeyinde düşük olan öğrencilerin, verilen bir görevi uzun bir süre sürdürebilmekte zorluk yaşadıkları ve bunun da akademik ilerlemelerini yavaşlatma riski barındırdığı vurgulanmaktadır (Arnold vd., 2012; McClelland vd., 2013; Rabiner vd., 2004).

Olumsuz tepkisellik boyutunda yüksek, yüksek aktivite düzeyine sahip ve düşük duygusal düzenleme eğilimli olan bebekler "zor" mizaca sahip çocuklar olarak belirtilmektedir (Chess ve Thomas, 1986). Zaman içerisinde, bu özelliklerde öne çıkan çocukların ilerleyen yaşlarda saldırganlık gibi davranış problemleri geliştirme ihtimallerinin daha yüksek olacağı vurgulanmaktadır (Bates, 1989; Bates vd., 1985; Chess ve Thomas 1989; Martin, 1994)

1.3.1. Mizaç- Çevre Etkileşimi (Uyum İyiliği)

Mizacın genetik temelli bireysel farklılıklar olduğunu vurgulayan ilk araştırmalara (örn. Wilson ve Matheny, 1983) dayanarak mizaçtaki bireysel farklılıkların genellikle değişmeyen; sabit ve tutarlı olduğu görüşü araştırmacılar tarafından yaygın olarak kabul edilmektedir. Mizaç üzerindeki genetik etkilerin önemi göz ardı edilmeksizin, bireyler üzerindeki çevresel etkilerin de mizacın dışavurumları üzerinde etkili olduğunu belirten araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmalar neticesinde de tamamen genetik etkilerin mizaç üzerinde etkili olduğu görüşü sorgulanır hale gelmiştir (Wachs ve Kohnstamm, 2001). Bu araştırma sonuçlarından bazılarında bireyin kendini düzenlemesi ile ilgili olan dikkat süreçlerinin çocuklara öğretilebileceği kanıtlanmıştır (örn. Rueda vd., 2005).

Benzer çalışmalar mizacın aynı ortam içindeki tutarlılığının farklı ortamlar arasındaki tutarlılığından daha yüksek olduğunu göstermektedir ki bu da mizacın ya da davranışlara yansımalarının değişmezliği ile ilgili görüşlerin sorgulanabilirliğini göstermektedir. Örneğin, çocuğun mizacının değerlendirildiği bir çalışmada anneyle babanın değerlendirmeleri arasındaki tutarlılığın anneyle öğretmen değerlendirmesi arasındaki tutarlılıktan daha yüksek olduğu görülmüştür (Goldsmith, 1996). Bu da çocuğun mizaç özelliklerinin evde ve okulda farklı şekillerde ortaya konduğunu göstermektedir. Ebeveyn bildirimine dayalı çalışmalar mizaç özelliklerinin zaman içinde orta düzeyde bir süreklilik gösterdiğini ortaya koymaktadır (Guerin vd., 2003; Matheny ve Phillips, 2001; Rothbart vd., 2000). Örneğin, Fox vd. (2001) bebekliğinde yeni durumlarda çok çekingen olan çocukların sadece % 50'sinin okul öncesi yıllara kadar kendini geri çekme ve suskunluk davranışı gösterdiklerini bulmuşlardır. Başka bir çalışmada bebekliğinde utangaç olarak sınıflanan çocukların yedi yaşında %80'inin artık bu sınıflamaya girmedikleri tespit edilmiştir (Pfeifer vd., 2002). Mizaç özellikleri ya da mizaç özelliklerinin ortaya konması

açısından değişimin olabileceğini gösteren bu çalışmalar mizaç üzerinde çevresel faktörlerin önemini göstermesi açısından önemlidir. Hem içinde bulunulan bağlam etkisini hem de zamanı dikkate alan çalışmalara dayanarak mizacın kalıtsal olarak alınan özellikler olarak görülmesinin yanında zaman içinde bir değişim potansiyeli taşıdığı söylenebilir. Sonuç olarak, mizacın ortaya konması ile ilgili bireysel farklılıklar çocuğun içinde yaşadığı çevrenin özelliklerine göre farklılıklar gösterebilmektedir (Wachs, 2006).

Her ne kadar bebeklik döneminde mizaç ya da mizacın davranışsal gösterimleri biyolojik faktörlerden oldukça etkilense de gelişim süreciyle birlikte çevreyle etkileşim, çocuğun davranışları ve uyumu üzerinde önemli bir rol oynamaktadır (McClowry, 2003; McClowry, Snow, Tamis-LeMonda ve Rodriguez, 2010). Bu noktada, ebeveynlerin ve öğretmenlerin, çocukların mizacı ile uyumlu davranışlar sergilemeleri oldukça önemlidir. Mizaç kuramında da belirtildiği gibi, çocuğun mizacı ile çevre arasında uyum sağlanması çocuğun davranış sorunlarının azalmasını sağlayacaktır (Chess ve Thomas, 1984). Mizaç temelli önleme programlarının amacı, çocuğun etrafındaki olumsuz etkileşim örüntülerini daha olumlu, işlevsel davranış örüntüleri ile değiştirerek çocuğun mizacı ile çevrenin tepkileri arasındaki uyumu arttırmaktır (McClowry, 2003). Mizaç temelli önleme programları, çocukların mizacını tanımaya, çocukla olumlu ilişkiler geliştirmeye, çocuğun sosyal becerilerini güçlendirmeye, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik bilgi, beceri ve tutumlar kazandırmayı hedeflemektedir (McCormick ve diğ., 2018).

Mizaç ve çevre etkileşimine yönelik çalışmalar değerlendirildiğinde, etkili ebeveynliğin ve öğretmenliğin çocukların mizacı ile ebeveyn ya da öğretmen davranışları arasındaki uyuma bağlı olduğu söylenebilir (McClowry, 2003; McClowry vd., 2010). Mizaç kuramına göre çocuğun mizacı ile çevre arasında bir uyum varsa, bir başka ifadeyle çocuktan beklentiler, talepler ve çocuğa sunulan olanaklar çocuğun mizacı ile tutarlılık gösteriyorsa çocuğun davranış sorunlarında azalma olacaktır (Chess ve Thomas, 1984). Bu kapsamda bu çalışmada geliştirilen mizaç temelli eğitim programının temel vurgusu çocuğun mizacı ile çevrenin özellikleri arasındaki uyumun artırılmasıdır. Bir başka ifadeyle, mizaç temelli psiko-eğitim programının amacı, çocuğun çevresindeki olumsuz etkileşim örüntülerini daha olumlu, işlevsel davranış örüntüleri ile değiştirerek çocuğun mizacı ile çevrenin davranışları arasındaki uyumu arttırmaktır (McClowry, 2003).

Mizaç temelli bireysel farklılıklar çocukların okuldaki davranışlarında ve okul başarısında önemli bir değişken durumundadır. İlk ergenlik dönemini kapsayan bir çalışmada ebeveyn değerlendirmelerine bağlı mizaç ölçümleri öğretmen değerlendirmelerine dayanan sınıf içi öğrenci davranışlarının yaklaşık %30'unu, IQ kontrol edildikten sonra akademik başarının yaklaşık %10'unu ve öğretmen-öğrenci ilişkisindeki varyansın yaklaşık %10'unu açıkladığı gösterilmiştir (Guerin vd., 1994). Öğrencinin mizacı öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesini de etkilemektedir. Mullola (2012) öğretmenlerin kolay mizaçlı öğrencileri zor mizaçlı öğrencilere göre daha başarılı değerlendirdiklerini ve zor mizaca sahip öğrencilerin (yüksek tepkisellik ve hareketlilik) yetkinlik düzeylerini daha düşük algıladıklarını göstermiştir. Son yıllardaki başka çalışmalarda da çocukların mizacının öğretmenlerin çocukla ilgili algılarını (Mullola vd., 2011), öğrencileri ile olan ilişkilerini (DiLalla vd., 2004; Rudasill ve Rimm-Kaufman, 2009), öğrenciye yönelik tutumlarını (Guerin vd., 1994, 2003), öğrencinin yeterliliği ile ilgili beklentilerini (Mullola vd., 2010) etkilediği gösterilmiştir. Reddy vd. (2003), öğretmenin öğrenciyi algılamadaki olumlu yöndeki değişikliklerin hem erkek hem de kız çocuklarında benlik saygısında artışı ve depresyondaki düşüşü yordadığını bulmuşlardır. Diğer araştırmalar, öğretmenlerle olumlu bir ilişki kurarak çocukların davranışsal ve psikososyal zorluklarının önemli ölçüde azaltılabileceğini ve bu yolla öğrencilerin okul uyumlarının artırılabilceğini göstermiştir (Jennings ve Greenberg, 2009; Rohner, 2010; Sutherland vd., 2008). Bu anlamda, öğrenci mizaç türlerine yönelik davranış yönetimi konusunda bilgi sahibi olmanın öğretmen-öğrenci ilişkisini ve öğrencinin sağlıklı gelişimini olumlu yönde etkileyebileceğini söylemek mümkündür.

1.3.2. Öğrenciyi Tanıma ve Mizacın Önemi

Sınıf ortamı, her biri birbirinden farklı biricik özelliklere sahip bireylerden oluşan küçük bir topluluktur. Öğrenciler, okul ya da sınıf ortamı gibi uyaranlara ya da kendilerinden beklentilere birbirlerinden farklı tepkilerde bulunurlar. Örneğin, bazı öğrenciler okulla ilgili işlerini severek yaparlar ve uyarmaya gerek kalmaz. Bazılarının da sürekli takibe ve yönlendirilmeye gereksinimi vardır. Mizaç gibi bireysel özellikler öğrencilerin okuldaki davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Farklı araştırmalarda yüksek hareketlilik ve olumsuz tepkisellik mizaç özelliği ile öğrencilerin yıkıcı davranış sorunları arasında ilişkiler olduğu gösterilmiştir (Janson ve Mathiesen, 2008; Mervielde ve

Asendorpf, 2000). Buna karşılık yüksek sebatkarlık mizaç özelliğinin uyum kavramı ve yüksek akademik performans ile olumlu yönde ilişkili bulunmuştur (Guerin vd., 2003). Kaçınma mizaç boyutunda yüksek olan öğrencilerin sosyal etkileşimlerden kaçındığı ve buna bağlı olarak hem akranlarıyla hem de öğretmenleri ile iletişim ve ilişkilerinin sınırlı olduğu gösterilmiştir (Rudasill ve Rimm-Kaufman, 2009). Bunların yanında, öğretmenlerin öğrencileri ile ilgili değerlendirmelerinin öğrencilerinin mizaçları ile ilgili algılarından etkilendiği vurgulanmaktadır (Rudasill ve Konold, 2008). Örneğin, öğrencilerin mizacı ile öğretmenlerin verdiği notlar arasında ilişki olduğu görülmüştür (Guerin vd., 2003). Öğrencilerin mizacı sebatkarlıkta yüksek, olumsuz tepkisellikte, hareketlilikte ve kaçınmada düşük olduğunda öğretmenler öğrencileri öğrenmeye daha yatkın algılamaktadırlar (Keogh, 2003). Mizacın öğretmen-çocuk ilişkileri kalitesini şekillendirme potansiyeli bulunmaktadır (Hughes vd., 2008). Mizaç özelliği olarak tepkisellik düzeyinin düşük olması ve dikkatini bir iş üzerine yoğunlaştırabilme yakın ve daha az çatışmalı öğretmen-öğrenci ilişkilerine sahip olma olasılığını artırmaktadır (Rubin vd., 2002; Rudasill ve Rimm-Kaufman, 2009; Rydell vd., 2005; Spinrad vd., 2004; Valiente vd., 2012). Yüksek geri çekilme (kaçınıcı), yüksek olumsuz tepkisellik ve düşük sebatkarlık özelliğine sahip çocukların uzak, aşırı bağımlı ya da çatışmacı öğretmen-öğrenci ilişkilerine sahip olma olasılıkları daha yüksektir (Rudasill vd., 2006; Rudasill vd., 2013; Thijs ve Koomen, 2009; Valiente vd., 2012). Başka çalışmalarda da yaklaşma özelliği yüksek olan çocuklarla karşılaştırıldığında kaçınma özelliği yüksek olan çocukların yakın öğretmen-öğrenci ilişkisine sahip olma olasılıklarının daha düşük olduğu gösterilmiştir (Rudasill ve Rimm-Kaufman, 2009; Rydell vd., 2005). Diğer yandan kolay mizaç özelliklerine (düşük olumsuz tepkisellik, yüksek yaklaşma ve sebatkarlık) sahip öğrencilerin yakın ve olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerine sahip olma olasılıkları ve akademik başarıları artmaktadır (Eisenhower vd., 2007; Rudasill ve Rimm-Kaufman, 2009; Silva vd., 2012; Valiente vd., 2012). Kaçınma özelliği yüksek, yaklaşma özelliği düşük çocukların öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliği konusunda alanyazında birbirinden farklı bulgular olduğu, bu ilişkinin aynı zamanda çocuğun sebatkarlık mizacına bağlı olduğu görülmektedir (Aksan vd., 1999; Caspi ve Silva, 1995; Graziano vd., 2007). Sebatkarlık özelliği düşük olan sosyal (yaklaşan) çocuklar düşük kalitede öğretmen-öğrenci ilişkilerine sahip iken (Rudasill, 2011; Rudasill ve Rimm-Kaufman, 2009; Rudasill vd., 2006), sebatkarlık ve yaklaşma özelliği yüksek sosyal çocukların öğretmen-öğrenci ilişkilerinin olumlu olduğu görülmektedir (Rudasill, 2011; Rudasill ve Rimm-Kaufman,

2009; Rudasill vd., 2006). Bu ilişkiler, çocukların mizacının öğretmen-öğrenci ilişkileri aracılığı ile öğrencilerin başarısını etkilediğini göstermektedir.

Çalışmalar, mizaç özelliği olarak sebatkarlık düzeyi yüksek olan çocukların sosyal ve akademik çıktılar açısından avantajlı olduğunu göstermektedir (Bramlett vd., 2000; Guerin vd., 2003; Prior vd., 2001). Bu öğrenciler sınıfta daha olumlu davranışlar sergilemekte ve öğretmenleri tarafından olumlu algılanmaktadır (Rothbart ve Bates, 2006). Buna karşın, sebatkarlık özelliği zayıf olan, bir işe uzun süre odaklanamayan, hareketlilik düzeyi yüksek ve olumsuz tepkiselliği olan bir öğrencinin davranış sorunları ve okulda düşük performans gösterme olasılığı daha yüksektir (Guerin vd., 2003; Prior vd., 2000; Rothbart ve Bates, 2006). Bronfenbrenner'in biyoekolojik modeline göre (Bronfenbrenner ve Morris, 2006) mizaç ve kişilik gibi kişisel özellikleri aracılığıyla öğrenciler ebeveynlerle, öğretmenlerle ve akranları ile kurduğu ilişkiler sonucu öğrenmekte ve gelişmektedir. Bu modele göre öğrencinin öğrenmesi ve gelişimi kişi içi süreçler, kişiler arası süreçler ve çevresel faktörler tarafından belirlenmektedir. Bronfenbrenner'in modeli kişinin bireysel özellikleri (mizaç) ile sosyal çevrenin gelişim üzerindeki etkileşiminin önemini ortaya koymaktadır. Bu anlamda, öğrencilere yönelik yapılacak çalışmalarda onların mizaç özelliklerinin dikkate alınması önemli görünmektedir.

Öğretmenlerin öğrencinin mizacı ile ilgili bilgi sahibi olması bu konudaki farkındalıklarının artmasının bazı avantajları bulunmaktadır. İlk olarak mizacın biyolojik temelli bir özellik olduğu ve değişime dirençli olduğu kabul edilmektedir (Rothbart ve Bates, 2006). Bunun anlamı öğretmenlerin öğrencilerin mizaçlarını değiştirmeye yönelik çabalarının olumlu sonuçlanmayacağı, hatta tam tersine öğrencinin davranışlarının daha da olumsuz yönde olacağıdır (McClowry vd., 2008). Ancak, öğretmenler öğrencilerinin mizaçlarını olduğu gibi kabul ederse öğrencinin mizacını değiştirmeye çalışmak yerine, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerini öğrencinin mizacıyla uyumlu şekilde düzenlemeye yönelik çalışmalar yapabilir (McClowry vd., 2010). Bu bakış açısı, bireysel farklılıkları dikkate alan olumlu bir sınıf atmosferinin yaratılmasında etkili olacaktır. Sınıfı oluşturan en önemli dinamiklerden olan etkili öğrenci-öğretmen ilişkisi, olumlu sınıf ikliminin oluşmasından, akademik başarıya kadar birçok konuda oldukça önemlidir. Sınıftaki öğrencilerin duygusal, psikolojik, sosyal ve ekonomik özellikleri çoğunlukla birbirinden farklılık gösterebilmektedir. Bu yüzden öğretmenlerden bu farklılıkların farkında olup, bunları etkili

bir şekilde yönetebilmeleri beklenmektedir (Nazlı, 2015). Özellikle, öğretmenlerin sınıf yönetimiyle ilgili yapılan araştırmalarda özellikle genel öğretmenlik öz-yeterliklerinin ele alındığı görülmektedir (Çakıroğlu ve Işıksal, 2009; Demirtaş vd., 2011; Doğan vd., 2014). Ancak, öğretmenlere sınıf yönetimi konusunda beceri kazandırmayı hedefleyen müdahale çalışmalarında yine mizaç gibi önemli bir faktörün ele alınmadığı görülmektedir.

1.4. Öğretmenlere Yönelik Eğitimler

Erken çocukluğu da kapsayan dönemdeki davranışsal sorunların, uzun dönem etkilerinin önemine dayanan erken önleme çalışmaları için çocuğun yaşamında ailesinden sonra gelen en önemli kişi olan öğretmenlerin eğitimleri önemli bir politika olarak görülmektedir (Farrington ve Welsh, 2007). Ayrıca, erken dönemde ortaya çıkan sorunların zaman içindeki değişime dirençli olması nedeniyle (Tremblay, 2000), çocuk ile ilişki kuran bireylere yönelik gerçekleştirilen eğitimlere mümkün olduğunca erken başlaması gerekliliği ortadadır. Bir başka ifadeyle, çocuklukta davranış sorunlarının ileriki yıllarda daha önemli anti sosyal davranışlara dönüşmesini engellemenin en iyi yolu davranış örüntülerinin daha kolay değiştirilebilir olduğu erken yıllara odaklanmaktır (Vitaro vd., 2006). Uygun yöntemlerle ele alınmayan özellikle okul öncesi ve ilkökul çağı öğrenci davranış sorunlarının uzun dönemli etkileri olabilmektedir. Davranış sorunları olan öğrenciler akademik etkinliklerle daha az ilgilenmekte, akranlarıyla ve öğretmenleriyle etkileşimleri olumsuz olmaktadır (Evertson ve Weinstein, 2006). Zamanla bu çocuklarda bir alanda var olan olumsuz işleyiş diğer gelişim alanlarını da olumsuz etkilemektedir (Masten vd., 2005). İlkokul döneminde tespit edilen davranış sorunlarının sonraki yıllarda daha önemli sosyal, davranışsal ve akademik sorunlara neden olduğu bilinmektedir (Schaeffer vd., 2006). Ayrıca uygun müdahale programları uygulanmadığında öğrencinin sorun davranışları sadece kendisini değil akranlarını da olumsuz etkilemektedir (Guerra ve Smith, 2006). Meta analiz çalışmaları davranış sorunlarının başlangıç düzeyinde sunulan önleyici müdahalelerin daha etkili olduğunu göstermektedir (Wilson vd., 2001; Wilson vd., 2003).

Bu yüzden ki öğretmenlerin çocuğun davranışlarını yönetme konusundaki yeterliklerinin artırılması, erken dönemde görülen davranış sorunlarının daha önemli davranış bozukluklarına dönüşme olasılığını azaltabilir. Geçmişte yapılmış çalışmalar öğretmenlerin sınıf yönetimi (Woolfolk Hoy ve Spero, 2005) açısından kendilerini yeterli

hissetmelerinin çocuğun davranışsal ve duygusal gelişimi açısından önemini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin psiko-eğitim programlarından en çok faydalandıkları alan sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik algılarındaki artıştır. Ayrıca, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarındaki artış, çocukların gelişiminde uzun dönemli kazanımlar elde edilmesinde önemli bir faktördür (Sandler ve diğ., 2011). Alanyazın incelendiğinde de kuramsal olarak, yüksek öz-yeterlik inancına sahip öğretmenlerin, çocuğun mizacına duyarlı davranış yönetimi stratejilerini kullanmaları ve çocukla ilişkili olumlu sonuçlar elde etmeleri daha olasıdır (Bandura, 1997).

Öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen eğitimlerin bir diğer önemli yanı ise; ülkemizde, son yıllarda hem okullar hem de ebeveynler tarafından çocukların zihinsel yeteneklerine ve bununla ilişkili olarak okul ve sınav başarısına çok fazla yoğunlaşılırken, bu süreçte çocukların bireysel farklılıkları, örneğin mizacın rolü göz ardı edilmesidir. Oysa ki, çocukların mizaçları onların sosyal, duygusal ve bilişsel alanlarını etkilemektedir. Bu nedenle, bireysel mizaçların -öğrencilerin ve öğretmenlerin mizaçlarının- çocukların öğrenmesine ve başarısına nasıl katkıda bulunduğunu ele almak önemlidir. Son yıllarda araştırmacılar mizaç temelli bir anlayışın öğrencilerin ve öğretmenlerin yaşamlarını nasıl daha iyi hale getirebileceğini tartışmaktadır (Keogh, 2003).

1.4.1. Mizaç Temelli Eğitim Programlarına İlişkin Araştırma Sonuçları

Mizaçla ilgili kuramsal açıklamalara göre çocuktan beklentiler, istekler ve çocuğa sunulan fırsatlar çocuğun mizacı ile uyum içinde olduğunda çocuğun daha olumlu davranışlar göstermesi sağlanabilir (Mcclowry vd., 2005). Mizaç temelli müdahale programlarının başlıca amaçları olarak; (i) ebeveynlerin, bakım verenlerin ve öğretmenlerin, çocukların bireysel farklılıklarına olan duyarlılıklarını ve çocuk bakımı/yönetim becerilerini arttırmak, (ii) çocuklara mizaç-temelli yaklaşımlar sergileyerek, stratejiler uygulayarak çocukların kendi öz-düzenlemelerini geliştirmeleri konusunda onlara yardımcı olmak, (iii) bunlar sonucunda çocukların olumlu ilişkiler geliştirmelerinin kolaylaştırılması, sosyal yetkinliklerinin artması ve davranış sorunlarının önlenmesi hedeflenmektedir (Yağmurlu ve Kodalak, 2010).

Mizaç temelli eğitim programı ebeveynlere, öğretmenlere ve çocuğun hayatındaki diğer bakım veren kişilere çocukların bireysel farklılıklarına duyarlı olmayı ve bu

farklılıkları desteklemeyi öne çıkaran bir bakış açısı sunmaktadır (McClowry vd., 2005). Bir başka ifadeyle, mizaç temelli programlar çocuk ve çevresi arasındaki uyumu geliştirmeyi hedeflemektedir. Uyum çevrenin isteklerinin, beklentilerinin ve sunduğu imkanların çocuğun mizacı ile uyumlu (ahenk içinde) olması anlamına gelmektedir (Chess ve Thomas, 1984). Bu başarılabilirdiğinde çocuklardan olumlu davranışlar ve yetkinlik beklenebilir, aksi durumda uyumsuz davranışların ortaya çıkma olasılığı daha yüksektir. Mizaç temelli ebeveyn ve öğretmen eğitimi programı çocuğun bakımı ve eğitiminden sorumlu olan kişilere mizaç temelli çocuk yetiştirme ve çocukla iletişim kurma stratejilerini öğretmeyi hedefleyen bir programdır ve çıktı olarak da öğrencilerde kendini kontrol etmenin artış göstermesi ve davranış sorunlarının azalması beklenmektedir (McClowry, 2003).

Öğretmenlerin yer aldığı mizaç temelli psikoeğitim çalışmasında, deney grubundaki öğretmenler kontrol grubundaki öğretmenlere göre erkek öğrencilerde görülen davranış sorunları ile daha kolay baş ettiklerini bildirmişlerdir. Erkek öğrencilerin dikkat ve saldırganlık sorunlarında azalma olduğu görülmüştür. Ayrıca eğitimden sonra öğretmenler erkek öğrencileri bilişsel ve fiziksel olarak daha yetkin algılamışlardır (McClowry vd., 2010). Yakın zamanlı bir başka çalışmada (McCormick vd., 2015), mizaç temelli müdahale programının (INSIGHTS) düşük gelir grubundan zor mizaca sahip anaokulu ve birinci sınıf çocuklarının davranışları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Mizaç temelli sosyal-duygusal öğrenme müdahalesi olan bu program öğretmen, ebeveyn ve sınıf programlarını içermektedir. Araştırmaya 22 ilkokul dahil edilmiş ve tesadüfi yöntemle deney grubuna ve kontrol grubuna atanmıştır ($N = 435$ çocuk, $Ort. Yaş = 5.38$ $ss = 0.61$). Bu çalışmada, 69 çocuk, düşük sebatkarlık, yüksek olumsuz tepkisellik ve hareketlilik özelliği üzerinden tanımlanan zor mizaçlı çocuk olarak belirlenmiştir. Sonuçlar, mizaç temelli müdahale programına katılan zor mizaçlı anasını ve birinci sınıf öğrencilerinin olumsuz davranışları ile düşük sebatkarlık davranışlarında kontrol grubunda yer alan çocuklara göre azalma olduğunu göstermiştir. Ayrıca, birinci sınıf sonunda da deney grubundaki öğrencilerin sorun davranışlarının daha düşük düzeyde olduğu, sınıf etkinliklerine katılım davranışlarının ise daha yüksek olduğu ortaya koyulmuştur. Aynı çalışmada, mizaç temelli eğitim programının zor mizaçlı çocuklar üzerindeki etkisinin öğretmen-öğrenci ilişkisinin aracılık etkisiyle oluştuğu tespit edilmiştir (McCormick vd., 2015).

Bir diğer çalışmada (Cappella vd., 2015), mizaç temelli müdahale programının (INSIGHTS) sınıfta ğretmen uygulamalarının ve ğrenci davranışlarının gözlenmesiyle etkililiği araştırılmıştır. Müdahale programı uygulanmadan önce sonbaharda ve uygulamadan sonra ilkbaharda 120 öğrencilik anasınıfı ve birinci sınıflarda gözlem yapılmıştır. Sonuçlar ğretmenin duygusal destek sağlama davranışlarında sonbahardan ilkbahara bir artış olduğunu göstermiştir. Bu etki birinci sınıfta daha fazla gözlenmiştir. Deney grubundaki birinci sınıf ğretmenlerinde kontrol grubundaki öğretmenlere göre sınıf düzenini sağlamada daha fazla artış gözlenmiştir. Anasınıflarında da uygulama sonrasında sınıfta ğrenci katılım davranışlarında artış gözlenmiştir.

Bir başka çalışmada (O'Connor vd., 2014), mizaç temelli müdahale programının (INSIGHTS) utangaç (kaçınan mizaç) anasınıfı ve birinci sınıf ğrencilerinin akademik gelişimleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Program ğretmenler, ebeveynler ve sınıf programlarını içermiştir. Araştırmaya düşük gelirli ailelerin çocuklarının eğitim gördüğü 22 okuldan 345 ğrenci katılmıştır. Okullar tesadüfi yöntemle deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Sonuçlar deney grubundaki utangaç öğrencilerin kontrol grubundaki utangaç öğrencilere göre eleştirel düşünme ve matematik becerilerinde daha hızlı ilerleme kaydettiğini göstermiştir. Aynı araştırmacıların bir başka çalışmasında mizaç temelli müdahale programında (INSIGHTS) ailesi düşük gelirli olan anasınıfı ve birinci sınıf ğrencilerinin akademik başarılarını artırma, dikkat becerilerini geliştirme ve davranış sorunlarını azaltma hedeflenmiştir. Araştırmada 22 okul deney ya da kontrol grubuna rastgele atanmıştır. Veriler 122 sınıftan ve 435 öğrenciden anasınıfı ve birinci sınıf düzeylerinde beş farklı zamanda toplanmıştır. Öğretmen ve ebeveynler de eğitimlere aynı zamanlarda alınmıştır. Sonuçlar deney grubuna katılan öğrencilerin matematik ve okuma becerileri açısından kontrol grubundaki öğrencilerden daha hızlı bir ilerleme kaydettiğini göstermiştir. Ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin davranış sorunlarında zaman içinde azalma gözlenirken, kontrol grubundaki öğrencilerde artma gözlenmiştir. Müdahale programı ile matematik ve okuma becerileri arasındaki ilişkiye davranış problemlerindeki azalmanın aracılık ettiği, programın okuma üzerindeki etkisinde de artan dikkat süresinin kısmi aracılık etkisinin olduğu grlmştir (O'Connor vd., 2014).

Mizaç temelli müdahale programları sadece çocukların psikososyal uyum süreçlerini değil; aynı zamanda bu eğitimlere katılan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını da

güçlendirmektedir. Yapılmış çalışmalar, öğretmenlerin sınıf yönetimi (Woolfolk-Hoy ve Spero, 2005) açısından kendilerini yeterli hissetmelerinin çocuğun davranışsal ve duygusal gelişimi açısından önemli olduğunu göstermiştir

Çocukların davranış sorunlarının azalmasında ve psikososyal gelişimlerinin desteklenmesinde ebeveyn ve öğretmen eğitimlerinin önemli ölçüde etkili olduğunu belirten araştırmalar yer almaktadır (Aasheim ve diğ., 2018; Biber ve Ural, 2016; Furlong ve diğ., 2013; Korpershoek ve diğ., 2016; Morgan ve diğ., 2017; Reinke ve diğ., 2018). Ancak belirtilen araştırmaların genel amacı çoğunlukla öğretmenlik becerilerini desteklemek ve bu becerilerin etkililiğini artırmaktır, öğrencilerin mizaç özellikleri genellikle göz ardı edilmiştir.

Hem öğrenci öğretmen ilişkisinde hem de öğretmenlerin öğrencilerine verdikleri tepkilerde öğrencilerin mizaç özellikleri oldukça önemlidir (Guerin, Gottfried, Oliver ve Thomas, 2003) Buna rağmen, öğretmenlerin öğretmen-öğrenci arasındaki etkili iletişimde mizacın öneminin yeterince farkında olmadıkları belirtilmektedir (Keogh, 2003). Öğretmenlerin öğrencilerin mizacını dikkate almalarının ve mizaca yönelik tepkide bulunmalarının sınıf yönetiminde daha etkili olmalarını sağlayacağı bazı araştırmalarda gösterilmektedir (McClowry ve diğ., 2010). Fakat öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen eğitim programlarında mizaca yönelik çalışmaların çok az ele alındığı belirtilmektedir (McClowry, Rodriguez ve Koslowitz, 2008). Öğretmen eğitim programlarında çocukların mizaç özelliklerine yönelik farkındalık oluşturulmasının, öğrencilerin mizacına uygun davranış yönetim becerilerinin kazandırılmasının önemi üzerinde durularak son yıllarda bu yönde önemli çalışmalar yürütülmektedir (McClowry ve diğ., 2010).

Mizaç temelli eğitim programları öğretmenlere öğrencilerin bireysel farklılıklarına karşı hassas olmayı ve bu farklılıkları desteklemeyi sağlayan beceriler kazandırmayı amaçlamaktadır. Diğer deyişle, mizaç temelli eğitim programları öğrenci ve sosyal çevresi arasındaki uyumu, işbirliğini geliştirmeyi ve desteklemeyi hedefleyen programlardır. Uyum, çevrenin bireyden taleplerinin, beklentilerinin, yarattığı koşul ve fırsatların çocuğun mizacı ile uyumlu olması anlamını taşımaktadır (Chess ve Thomas, 1984). Mizaç temelli eğitim programları bu bağlamda ele alındığında, çocuğun eğitiminden sorumlu olan kişilere mizaç temelli çocuk yetiştirme ve çocukla etkili iletişim kurma stratejilerini öğretmeyi

amaçlamaktadır. Sonuç olarak hem mizaç temelli eğitim programlarına katılan öğretmenlerin farklı mizaç özelliklerine sahip öğrencilerin davranış yönetimi konusundaki yeterlik algılarında artış olacağı, hem de çocukların sergiledikleri olumlu davranışlarda artış yaşanırken olumsuz davranışlarda da azalma yaşanacağı öngörülmektedir (McClowry, 2003).

Sandler, Schoenfelder, Wolchik ve MacKinnon (2011) tarafından yapılan çalışmada anne-baba ve öğretmen eğitim programlarının çocukların gelişimleri üzerine olan uzun dönem etkilerini açıklamaya yönelik üç seviyeden oluşan bir model ileri sürülmüştür: (a) Anne ve babanın kendi içerisinde gerçekleşen değişimler, (b) çocuğun kendi içerisinde meydana gelen değişimler ve son olarak (c) çocuk ve çocuğun sosyal çevresi arasında meydana gelen değişimler. Bu modelde de görüldüğü gibi ebeveynlerle ve öğretmenlerle ilgili değişimler anne babalık ve öğretmenlik davranışlarındaki ve aynı zamanda onların öz-yeterlik inançlarındaki değişim ve gelişimi de vurgulamaktadır.

1.4.2. Mizaç Temelli Öğretmen Eğitimi Programları

Öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkide ve öğretmenin öğrenciye yönelik tepkilerinde öğrencinin mizaç özelliklerinin önemine rağmen (Guerin vd, 2003; Keogh, 2003), öğretmenlerin gerek sınıf yönetiminde gerekse öğretmen öğrenci etkileşiminde mizacın etkisinin yeterince farkında olmadıkları belirtilmektedir (Keogh, 2003). Teorik bazı görüşler ve araştırma sonuçları, öğrencinin mizacını anlamamanın öğrenciyi ve gösterdiği davranışını daha iyi anlamayı sağlayacağını dahası öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini olumlu yönde geliştireceğini göstermektedir. Fakat, gerek ulusal gerekse uluslararası alanyazında Mizaç Temelli Müdahale ve Psiko-Eğitim Programı'nın geliştirildiği ve etkililiğinin deneysel olarak test edildiği çok az sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir (McClowry vd., 2008).

Öğretmenlik becerileri bakımından konu değerlendirildiğinde, öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin sınıf içi disiplini sağlama konularında bilgi ve beceri kazanmaya yönelik çalışmalara ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır (Serin ve Korkmaz, 2014). Fakat öğretmenlerin bu noktada ihtiyaçlarını karşılayacak ulusal düzeyde bir eğitim programına rastlanamamıştır. Bunun yanı sıra etkili disiplin yöntemleri geliştirme becerilerine yönelik gerçekleştirilen

çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (örn. Şimşek, 2004).

Uluslararası alanda öğretmenlere yönelik etkili disiplin yöntemleri geliştirme konusunda gerçekleştirilen deneysel çalışmalara (Chepyator-Thomson ve Liu, 2003; Lewis vd., 1998; Skiba ve Peterson, 2003) rastlanmakla birlikte ülkemizde konunun daha çok betimsel çalışmalar düzeyinde olduğu dikkat çekmektedir (Duman, 1992; Gözütok, 1993; Kalkan, 1995). Aynı zamanda bir diğer sınırlılık olarak; ebeveyn eğitimi programlarında da görüldüğü gibi öğretmen eğitimi programlarında da her çocuk için geçerli, bireysel farklılıkların dikkate alınmadığı, geçerli ve etkili sonuçlar üretmeyecek öğretmenlik becerileri kazandırılmaya odaklanılmıştır. Fakat yakın dönemde gerçekleştirilen araştırmalarda hem ebeveyn hem de öğretmen eğitimi programları geliştirilirken farklı mizaç özelliğindeki çocuklar için aynı beceri, davranış ve önerilerin işlevsel olmayacağı önemle ele alınmaktadır (McClowry vd., 2010).

Öğretmen eğitimi içeren programlar etkili öğretmen-öğrenci ilişkisini ve öğretmenler için etkili davranış yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik programlar olarak nitelendirilmektedir. Farklı öğretmen eğitimi programları incelendiğinde genel olarak çocuk gelişimi, çocukların davranışları, öğretmen- öğrenci ilişkileri ve sınıf yönetimi konuları ele alınmaktadır. Ancak yukarıdaki bölümde de tartışıldığı gibi öğretmen ve öğrenci arasındaki toplumsallaştırma düzeneği tek yönlü değildir ve böyle ele alınmamalıdır. Öğretmen eğitimlerinin belirlenen hedeflere ulaşmalarının bir yolu da öğrencilerin bireysel özelliklerinin, mizaçlarının dikkate alınması ve bu konuda bir farkındalık oluşturulmasıdır.

Bu bakış açısıyla alan yazında yer alan araştırma sonuçları incelendiğinde, yakın zamanlı bir çalışmada mizaç temelli müdahale programının (INSIGHTS) düşük gelir gurubundan zor mizaca sahip anaokulu ve birinci sınıf çocukların davranışları üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Mizaç temelli sosyal-duygusal öğrenme müdahalesi olan bu program öğretmen, ebeveyn ve sınıf programlarını içermektedir. Araştırmaya 22 ilkokul dahil edilmiş ve rastgele yöntemle deney grubuna ve kontrol grubuna atanmıştır (N = 435 çocuk, ortalama yaş = 5.38 SD = 0.61). Altmış dokuz çocuk, düşük sebatkarlık, yüksek olumsuz tepkisellik ve hareketlik özelliği üzerinden tanımlanan zor mizaçlı çocuk olarak belirlenmiştir. Sonuçlar, mizaç temelli programa katılan zor mizaçlı anasınıfı ve birinci sınıf öğrencilerinin olumsuz davranışları ile düşük sebatkarlık davranışlarında kontrol grubunda

yer alan çocuklara göre azalma olduğunu göstermektedir. Ayrıca birinci sınıf sonunda da deney grubundaki öğrencilerin sorun davranışlarının daha düşük düzeyde olduğunu, sınıf etkinliklerine katılım davranışlarının ise daha yüksek olduğu ortaya koyulmuştur. Aynı çalışmada, mizaç temelli eğitim programının zor mizaçlı çocuklar üzerindeki etkisinin öğretmen öğrenci ilişkisinin aracılık etkisiyle oluştuğu gösterilmiştir (McCormick, O'Connor, Cappella ve McClowry, 2015).

Başka bir çalışmada da mizaç temelli müdahale programının (INSIGHTS) sınıfta öğretmen uygulamalarının ve öğrenci davranışlarının gözlenmesiyle etkililiği araştırılmıştır. Müdahale programı uygulanmadan önce sonbaharda ve uygulamadan sonra ilkbaharda anasınıfı ve birinci sınıflarda gözlem yapılmıştır (120 öğrenci). Sonuçlar öğretmenin duygusal destek sağlama davranışlarında sonbahardan ilkbahara bir artış olduğunu göstermiştir. Bu etki birinci sınıfta daha fazla gözlenmiştir. Deney grubundaki birinci sınıf öğretmenlerinde kontrol grubundaki öğretmenlere göre sınıf düzenini sağlamada daha fazla artış gözlenmiştir. Anasınıflarında da uygulama öncesinden uygulama sonrasına doğru sınıfta öğrenci katılım davranışlarında artış gözlenmiştir (Cappella, O'Connor, McCormick, Turbeville, Collins, ve McClowry, 2015).

Bir diğer çalışmada mizaç temelli müdahale programının (INSIGHTS) utangaç (kaçınan mizaç) anasınıfı ve birinci sınıf öğrencilerinin akademik gelişimleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Program öğretmenler, ebeveynler ve sınıf programlarını içermiştir. Araştırmaya düşük gelirli ailelerin çocuklarının gittiği 22 okuldan 345 öğrenci katılmıştır. Okullar rastgele yöntemle deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Sonuçlar deney grubundaki utangaç öğrencilerin kontrol grubundaki utangaç öğrencilere göre eleştirel düşünme ve matematik becerilerinde daha hızlı ilerleme kaydettiğini göstermiştir (O'Connor, Cappella, McCormick, ve McClowry, 2014).

Aynı araştırmacıların bir başka çalışmasında mizaç temelli müdahale programında (INSIGHTS) ailesi düşük gelirli olan anasınıfı ve birinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını artırma, dikkat becerilerini geliştirme ve davranış sorunlarını azaltma hedeflenmiştir. Araştırmada 22 okul deney ya da kontrol grubuna rastgele atanmıştır. Veriler 122 sınıftan ve 435 öğrenciden anasınıfı ve birinci sınıf düzeylerinde beş defa toplanmıştır. Öğretmen ve ebeveynler de eğitimlere aynı zamanlarda alınmıştır. Sonuçlar

deney grubuna katılan öğrencilerin matematik ve okuma becerileri açısından kontrol grubundaki öğrencilerden daha hızlı bir ilerleme kaydettiğini göstermiştir. Ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin davranış sorunlarında zaman içinde azalma gözlenirken, kontrol grubundaki öğrencilerde artma gözlenmiştir. Müdahale programı ve matematik ve okuma becerileri arasındaki ilişkiye davranış problemlerindeki azalmanın aracılık ettiği, programın okuma üzerindeki etkisinde de artan dikkat süresinin kısmi aracılık etkinin olduğu görülmüştür (O'Connor, Cappella, McCormick ve McClowry, 2014).

Saldırganlık sorunları olan ve uyum sorunu yaşayan çocuklar okulda akranları ve öğretmenleri tarafından dışlanabilir ve bu çocuklar okullarda bazı sorunlar yaşayabilirler (Patterson ve Fisher, 2002). Çocuğun sosyal çevresi açısından bir alanda gerçekleşen değişimin diğer sosyal ortamdaki davranışları etkileyeceği görüşünden hareketle (Masten vd., 2005) ebeveyn eğitimi ile birlikte öğretmen eğitimlerinin de gerçekleştirilmesi çocuğun gelişimine maksimum katkıyı sağlayabilir.

Tüm bu araştırma sonuçlarının da gösterdiği gibi tüm dünyada olduğu gibi son yıllarda ülkemizde de mizaç temelli yaklaşımlara önem giderek artmıştır. Örneğin; bazı özel okullar ve dernekler tarafından dokuz tip mizaç modeli, okullarda rehberlik modeli olarak uygulanmaktadır. Maya Okulları (2017), dokuz tip mizaç modeli eğitim programını uygulamakta ve bu model çerçevesinde psikologlara, psikiyatristlere, psikolojik danışmanlara, öğretmenlere ve yöneticilere eğitimler vermektedir. Bunun yanı sıra, Gelişim Koleji (2017) "Farklılıklarımızın Farkındayız" başlığıyla mizaç temelli eğitim yaklaşımı benimseyerek, dokuz tip mizaç modeli rehberlik sistemini okulda kademeli olarak uygulamaktadır. Yine, Maarif Koleji (2017) mizaç temelli yaklaşımı içeren dokuz tip mizaç modelini kullanan okullardan biridir. Bilfen Okulları (2017) da mizaç temelli eğitim ve rehberlik yaklaşımını benimsemektedir. Özel Ün Okulları ve Temel Lisesi (2017), öğretmenlere "Mizaç Harita" eğitimleri vermektedir. Cihangir Okulları (2017), dokuz tip mizaç modelini kullanmakta ve Dokuz Tip Mizaç Modeli Derneği ile çalışmalar yürütmektedir. Aynı zamanda Persona Logia Mizaç Temelli Eğitim Modeli ve Rehberlik Uygulamaları (2017) sitesinden mizaç temelli uygulamalarla ilgili bilgi sunulmaktadır.

Bunların yanı sıra Mizaç temelli eğitim yaklaşımını benimseyen çeşitli dernek kuruluşlar da bulunmaktadır. Dokuz Tip Mizaç Modeli Derneği (2017), mizaç temelli

çalışmalarını sürdürmektedir. Dernek kapsamında çeşitli eğitimler düzenlenmekte, mizaç temelli eğitim uygulamaları hakkında katılımcılara bilgi sunulmakta ve mizaç temelli eğitim uygulamaları geliştirilmektedir. Ayrıca Dokuz Tıp Mizaç Modeli Derneği 11-15, 15-18 yaş aralığındaki öğrencilerin kendilerini tanıyabilecekleri, mizaçlarına yönelik potansiyellerinin farkında olabilecekleri, bir "doğal yaşam kampı" planlamıştır (DTMM Derneği, 2017). DTM Danışmanlık (2017), gibi danışmanlık hizmetleri sunan kuruluşlar da dokuz tip mizaç modelini temel alan mizaç temelli eğitim uygulamalarına çalışmalarında yer vermektedir. Bireysel danışmanlık hizmetleri veren kurumlarda mizaç temelli gelişimsel rehberlik yaklaşımı benimsenmektedir.

Mizaç temelli yaklaşıma yönelik son zamanlarda önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Prof. Dr. Ziya Selçuk ve Dr. Enver Demirel Yılmaz'ın Psikolojik danışmanlar ve rehber öğretmenler için rehber niteliğinde hazırladığı "*Rehber Benim Dokuz Tıp Mizaç Modeline Göre Rehberlik Modeline Giriş*" kitabının psikolojik danışmanlar ve öğretmenler için uygulamada oldukça kolaylaştırıcı olacağı düşünülmektedir (Selçuk ve Yılmaz, 2015). Ayrıca Dr. Enver Demirel Yılmaz'ın ailelere çocuklarıyla ilişkilerinde rehber olabilecek "*Çocuklarda Dokuz Tıp Mizaç Modeline Göre Kişilik ve Karakter Gelişimi*" kitabı yayımlanmıştır (Yılmaz, 2010). Son olarak Dr. Enver Yılmaz ve Prof. Dr. Ziya Selçuk'un birlikte hazırladıkları "*Ebeveyn Benim*" kitabı ebeveynlerin öncelikle kendi mizaçlarını tanımaları sonrasında çocuklarının mizaçlarını tanımaları ve çocuğun mizacına uygun bir tutum benimsemeleri için yol haritası sunmaktadır (Selçuk ve Yılmaz, 2016). Çalışmalar yalnızca eğitim alanıyla sınırlı kalmamakta, yaşama dair önemi yadsınamaz birçok alanda da araştırmalar gerçekleştirilmekte ve buna yönelik kitaplar yazılmaktadır. Örneğin, Yılmaz ve Ünal'ın ortak çalışmalarıyla hazırlanan dokuz tip mizaç modeline göre *Aşk-ı Mizaç*, kişinin öncelikle kendisi ile ilişkilerini sonrasında çevresindeki kişilerle kurduğu ilişkileri doğru zeminde ele alması için bir farkındalık geliştirme çabasıdır (Yılmaz ve Ünal, 2015).

2. BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, araştırmanın uygulama süreci, eğitimlerin gerçekleştirilmesi, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili konular açıklanmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, Mizaç temelli psiko-eğitim programının öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik algıları üzerindeki etkilerini değerlendirmek amacıyla öntest-sontest-izleme kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerinin incelendiği deneysel desende, bağımsız değişken manipüle edilerek, diğer değişkenler kontrol edilir ve bağımlı değişken üzerindeki etki gözlemlenir. Bu araştırmada da bağımsız değişken olan Mizaç Temelli Psiko-eğitim programının, bağımlı değişken olan öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlik inançları üzerindeki etkisi incelenirken; kontrol grubuna herhangi bir işlem uygulanmamıştır. (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Deneysel desenlerde beklenen katılımcıların deney ve kontrol gruplarına seçkisiz olarak atanmasıdır. Fakat eğitim ortamlarında öğrencileri yansız olarak atamak güç olacağı için araştırmacılar genellikle hali hazırda bulunan gruplar üzerinde bazı eşleştirmeler yaparak bu gruplar üzerinden yansız atanmanın yapılabileceği yarı deneysel desenleri kullanmayı tercih etmektedir (Gay, Mills ve Airasian, 2005).

Gerçekleştirilen bu araştırma ile, 5-9 yaş grubu çocukların öğretmenlerinin, farklı mizaç türlerindeki öğrencilerini tanımaları, öğrencilerin olumsuz etkileşim örüntülerini daha olumlu ve işlevsel davranış örüntüleri değiştirerek çocuk ile çevre arasındaki uyumu artırmalarına destek olmaları ve bunların bir sonucu olarak öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlik inançlarındaki değişimin ortaya konması hedeflenmektedir.

Aydın ili merkez ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir İlkokulda görev yapan okul yöneticileri ve araştırmaya katılabilecek öğretmenler ile araştırma hakkında bilgi sahibi olmaları açısından eğitimler öncesinde bilgilendirme toplantısı

gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu tanıtım toplantısında araştırmanın etkililiği açısından tüm oturumlara katılımın önemi vurgulanmıştır. Tanıtım toplantısının ardından okulda uygun alanlara mizaç temelli eğitimlerin detaylarının yer aldığı afiş hazırlanarak asılmış, katılımcılar açısından görülebilirliği sağlanmıştır (bkz EK 2).

Mizaç temelli eğitimler deney grubu öğretmenleri ile okulda sabahçı ve öğleci olarak ikili eğitim yapıldığı için haftada bir gün, sabahtan ve öğleden sonra farklı iki grup ile ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Eğitimler sabah grubu ile 11.00- 13.00 saatleri arasında, öğleden sonra grubu ile 13.30-15.30 saatleri arasında gerçekleştirilmiştir (farklı iki öğretmen grubu). Eğitim programı 10 haftalık oturumlar şeklinde planlanmış ve kesintisiz uygulanmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğretmenlere bu süreçte herhangi bir işlem yapılmamıştır.

Çalışmanın analizinde kullanılan 2x3' lük split-plot (karışık) desende ilk faktörde bağımsız işlem grupları (deney ve kontrol) ve ikinci faktörde bağımlı değişkene ilişkin tekrarlı ölçümler (öntest- sontest- izleme) kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, mizaç temelli psikoeğitim programıdır. Araştırmanın bağımlı değişkeni, öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarıdır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasının ardından bu gruplarda yer alan tüm öğretmenlere öntest uygulanmıştır. Öntest uygulamalarının ardından deney grubunda yer alan öğretmenlere farklı gruplarda olmak üzere 10 haftalık bir süreçte mizaç temelli psiko-eğitim programı uygulanmıştır. Deneysel işlemin tamamlanmasının ardından tüm öğretmenlere sontest uygulanmış, sontest ölçümlerinin dört ay sonrasında ise izleme testi uygulanmıştır. Etik sorumluluklar nedeniyle araştırma sürecinin bitiminde araştırma ekibi tarafından kontrol grubundaki öğretmenlere yönelik eğitimler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan desen Tablo 2.1.'de verilmiştir.

Tablo 2.1. Araştırma Modeli

Grup	Öntest	İşlem	Sontest	İzleme (4 ay sonra)
Deney	Öğretmen sınıf yönetimi öz-yeterlik inanç ölçeği	Mizaç Temelli Psikoeğitim Programı (10 oturum)	Öğretmen sınıf yönetimi öz-yeterlik inanç ölçeği	Öğretmen sınıf yönetimi öz-yeterlik inanç ölçeği
Kontrol	Öğretmen sınıf yönetimi öz-yeterlik inanç ölçeği	-----	Öğretmen sınıf yönetimi öz-yeterlik inanç ölçeği	Öğretmen sınıf yönetimi öz-yeterlik inanç ölçeği

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmada öntest- sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmasından dolayı bu bölümde evren ve örneklem yerine çalışma grubu hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırma Aydın ili merkez ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir İlkokulda gerçekleştirilmiştir. Belirtilen okulun anasınıfı, birinci, ikinci ve üçüncü sınıfına kayıtlı 5-9 yaş öğrencilerin öğretmenleri bu araştırmanın çalışma grubunda yer almıştır.

Çalışma grubu belirlenirken, öncelikle proje konusunda genel hatlarıyla okul müdürü, okul psikolojik danışmanları ve proje ekibi ile birlikte öğretmenlere bilgi verilmiştir. Mizaç özelliklerini içeren gözlem kriterleri belirlenmiştir (**EK 1**). Bu gözlem kriterlerine göre öğretmenlerden bu özelliklerde öne çıkan çocuklar için ölçek doldurmaları istenmiştir.

Eğitime istekli ve eğitime katılım sağlayabilecek, her hangi bir katılım engeli olmayan çalışma grubundaki öğretmenler tarafından doldurulan Okul Çağı Çocukları İçin Mizaç Ölçeği'nden (McClowry ve diğ., 2008) elde edilen bulgular doğrultusunda mizaç özelliklerinin bir ya da birkaçında öne çıkan çocukların öğretmenleri katılımcı havuzuna alınmıştır. Katılımcı havuzunda yer alan öğretmenlerden 30'u deney, 30'u kontrol grubuna tesadüfi olarak atanmıştır. Deney grubunda yer alan üç öğretmen çeşitli nedenlerden (örn. özür durumu ataması) dolayı araştırmaya devam edememiştir. Öğretmen eğitimleri sabah 10 öğretmen ile öğleden sonra 20 öğretmen ile toplamda iki oturum şeklinde Salı günleri gerçekleştirilmiştir. Öğretmen eğitimleri öğleden önce 11.00-13.00, öğleden sonra 13.30-15.30 saatleri arasında gerçekleştirilmiştir. Eğitimlerin öncesinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmenlere öntestler, deneysel işlemin ardından sontestler ve

eğitiminin 4 ay sonrasında ise izleme testleri uygulanmıştır. İzleme testlerinin toplanmasının hemen ardından etik hassasiyet gereği eğitimden yararlanamayan kontrol grubu öğretmenlerine yönelik bir eğitim gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın etik ilkeleri gözetilerek gerçekleştirilen bu eğitimler kontrol grubunda yer alan öğretmenlere ikişer saatlik eğitimler verilmiştir. Öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen eğitimlerde mizacın temel kavramları, mizaç profilleri, mizaca yönelik etkili öğretmen davranışlarının neler olabileceği konusunda bilgiler aktarılmıştır.

Araştırmanın katılımcılarına ilişkin demografik bilgiler Tablo 2.2.'de verilmiştir.

Tablo 2.2. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

	Deney grubu				Kontrol grubu			
	f	%	Ort	ss	f	%	Ort	ss
Çocuk cinsiyet								
Kız	26	48.1			26	47.3		
Erkek	28	51.9			29	52.7		
Çocuk sınıf								
Anasınıfı	11	20.4			10	18.2		
Birinci sınıf	11	20.4			14	25.5		
İkinci sınıf	17	31.5			15	27.3		
Üçüncü sınıf	15	27.8			16	29.1		
Öğretmen cinsiyet								
Kadın	16	59.3			18	60.0		
Erkek	11	40.7			12	40.0		
Öğretmen yıl			25.70	6.36			26.26	5.98
Öğretmen branş								
Anasınıfı	6	22.2			5	16.7		
Sınıf öğretmeni	21	77.8			25	83.3		
Öğretmen yaş			47.74	5.82			47.83	5.59

Tablo 2.2. incelendiğinde, farklı sınıf seviyelerinden çocukların öğretmenlerinin birbirine yakın oranlarla deney ve kontrol gruplarında yer aldıkları görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmenlerin mesleki yıl ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu gözlenmektedir. Branşlar açısından incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmenlerin büyük bir kısmı sınıf öğretmenleridir. Tüm bu bulgular, deney ve kontrol gruplarının sosyo-demografik veriler açısından birbirine oldukça benzer

özelliklere sahip olduklarını göstermektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği kullanılmıştır.

2.3.1. Öğretmen Sınıf Yönetimi Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği

Araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik algılarını ölçmek için Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeği'nin sınıf yönetimi öz-yeterlik algısı alt boyutu kullanılmıştır. Öğretmen sınıf yönetimi öz-yeterlik algısı alt boyutu, öğretmenin sınıf yönetiminde kendisini ne derece yeterli gördüğünü ölçmektedir. Alt boyut toplam 8 maddeyi içermektedir. Ölçme aracının öğretmen sınıf yönetimi öz-yeterlik algısı boyutuna ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .84 olarak rapor edilmiştir (Çapa ve diğ., 2005).

Deneysel İşlem

Bağımsız Değişken

Mizaç Temelli Psiko-Eğitim Programı.

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni, mizaç temelli psiko-eğitim programıdır. Mizaç temelli psiko-eğitim programı, mizaç kuramı (Chess ve Thomas, 1984; Thomas ve Chess, 1986) ve alanyazındaki mizaç temelli psiko-eğitim programları (örn. McClowry ve diğ., 2008; McClowry ve diğ., 2010; McCormick, O'Connor, Cappella ve McClowry, 2015; McCormick ve diğ., 2018) dikkate alınarak Türk kültürüne özgü bir biçimde geliştirilmiştir. Mizaç temelli psiko-eğitim programı, öğretmenlere mizaç kavramını tanıtmayı, mizaç özellikleri hakkında farkındalık kazandırmayı, mizaç-çevre uyumunu sağlamaya yönelik öğretmenlik yeterliklerini arttırmayı hedeflemektedir. Öğretmen programında öğretmen, okul ve mizaç/sınıf yaşantıları, öğretmenlerin/ öğrencilerin mizaç özellikleri ve uyumu gibi konular üzerinden oturumlar işlenmiştir. Deney grubuyla yapılan toplantılarda katılımcı öğretmenlere proje kapsamında öğrenecekleri bilgi ve becerileri çalışma tamamlanana kadar kontrol grubundaki öğretmenlerle paylaşmamalarının projenin sonuçları açısından önemine

dikkat çekilmiştir. Programın etkililiğini test etmek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada paylaşılan bilgilerin eğitim almayan kontrol grubundaki öğretmenlerle paylaşılmasının araştırmanın sonuçlarını olumsuz etkileyeceği konusunda deney grubuna bilgi verilmiş, bu konudaki hassasiyet belirli aralıklarla deney grubu öğretmenlerine tekrarlanmıştır. Ayrıca çalışma tamamlandıktan sonra deney grubu ile paylaşılan bilgilerin kontrol grubu öğretmenleri ile de paylaşılacağı belirtilmiş; bu sayede arada oluşabilecek bilgi akışının önlenmesi hedeflenmiştir. Yapılan çalışmalarda her iki grubun da aynı okuldan olması iç geçeriğe bir tehdit oluşturabilmektedir. Fakat bu çalışma bilgi paylaşımından daha çok beceri eğitimini içermektedir. Öğretmenlerin bu beceri eğitim programında yer alan bilgilere ek olarak video gösterimlerini ve rol oynama tekniğinin kullanıldığı örnek çalışmaları, doğrudan diğer grupla paylaşması ve kontrol grubunun bu becerileri edinmesinin oldukça güç olduğu düşünülmüştür. Ayrıca verilen 10 haftalık eğitim, öğretmenlerin sınıf içi etkileşimlerine katkı sağlayacak nitelikte olduğu için diğer öğretmenlerin bundan etkilenme olasılığının düşük olduğu görülmüştür. Çünkü deney grubundaki öğretmenler öğrendiği bu bilgi ve becerileri sınıf ortamına entegre ederek bu bilgi ve becerileri daha çok sınıf ortamında çocuklarla olan ilişkilerinde kullanmıştır.

Eğitim programı, öğretmenlere 10 haftalık bir süreçte uygulanmış, her bir oturum 90 dakika sürmüştür. Birinci oturumda, grup üyeleriyle tanışılmış, müdahale programı tanıtılmış ve mizaçla ilgili temel bilgiler katılımcılara sunulmuştur. İkinci oturumda, mizacı öğrenmenin önemi açıklanmış, öğretmenlerin kendi mizaçlarını tanımlarına yönelik etkinlikler yapılarak mizaç ve davranış arasındaki bağlantılar gösterilmiştir. Üçüncü oturumda, çocukların mizacına yönelik öğretmenlerde farkındalık oluşturulmuş, öğretmenlerin çocukların/öğrencilerin mizacı hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmış ve mizaç profilleri hakkında katılımcılar bilgilendirilmiştir. Dördüncü oturumda, katılımcıların kendi mizaçları ile öğrencilerinin mizaçları arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri sağlanmış ve öğrencilerin davranışları ile mizaçları arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Beşinci oturumda, önceki oturumlarda verilen kuramsal bilgiler ışığında katılımcılardan öğrencilerinin sergiledikleri davranışlar ele alınarak öğrencilerinin mizaçlarını tahmin etmeye yönelik etkinlikler uygulanmıştır. Ayrıca, beşinci oturumda, farklı mizaç profillerinin hem güçlü hem de zayıf yönleri öğretmenlerle birlikte ele alınmıştır. Altıncı oturumda, öğretmenlerin çocukların tepkileri karşısında neler hissettikleri, neler düşündükleri ve nasıl davrandıkları incelenmiş, öğretmenlerin belirli öğrenci davranışlarına

verdikleri tepkilerin niteliği incelenmiştir. Yedinci oturumda, öğretmen tepkilerinin öğrencinin mizacıyla uyumunun önemine dikkat çekilmiş, yapıcı öğretmen tepkilerine ilişkin katılımcı repertuarları geliştirilmiştir. Sekizinci ve dokuzuncu oturumlarda, öğrencinin mizacına uygun tepkiler verebilmeye yönelik beceriler güçlendirilmeye çalışılmış, video gösterimi, örnek olay ve rol oynama gibi çeşitli tekniklerden yararlanılmıştır. Onuncu ve son oturumda, öğretmenlerin değerlendirmeleri alınmış, kazanılan bilgi ve becerilerin günlük yaşamın farklı alanlarına nasıl transfer edilebileceği irdelenmiş ve öğretmenler bu konuda cesaretlendirilmiştir. Özetle, mizaç temelli psiko-eğitim programı öğretmenlere öğrencinin mizacını tanımalarına ve mizaca uygun tepkiler verebilmeye dönük yeterlikler kazandırmayı hedeflemiştir. Oturumlarda didaktik anlatımın yanı sıra ağırlıklı bir biçimde örnek olay, tartışma ve rol oynama gibi teknikler kullanılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Mizaç temelli psiko-eğitim programının öğretmenlerin sınıf yöntemi öz-yeterlik algıları üzerindeki etkilerinin incelendiği bu çalışmada, öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest ve izleme testi ölçümlerinin bileşkesi bakımından deney ve kontrol grupları arasındaki farklılıkların anlamlılığını test etmek için tekrarlı ölçümler için tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) tekniği kullanılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Verilerin analizinde SPSS 24.0 programı kullanılmıştır. Kovaryans analizi; bağımlı değişken ile ilişkili ortak değişken olarak tanımlanan ve bağımsız değişken dışındaki değişken ya da değişkenlerin istatistiksel olarak kontrol edilmesini ve gruplar arası karşılaştırma yapılmasına olanak sağlayan güçlü bir istatistiksel teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2007a, 2007b; Erkuş, 2009). Kovaryans analizi ile varyans analizi karşılaştırıldığında kovaryans analizinin temelde iki güçlü yanı olduğunu belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2007b). İlk olarak, kovaryans analizi hata varyansını azalttığı için istatistiksel olarak daha güçlü bir analiz yapılmasını sağlamaktadır. İkinci olarak ise, deneysel araştırmalarda öntest sonuçlarına göre gruplar arasındaki farkı azalttığı belirtilmektedir. Bunun yanı sıra Büyüköztürk (2007b) kovaryans analizi için, deney başlangıcında deney ve kontrol grubu arasında fark olmaması durumlarında da kullanılabilecek bir teknik olduğunu belirtmektedir. Bağımlı değişken ile ortak değişken arasında doğrusal bir ilişki söz konusu olduğunda, öntest puanlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı takdirde de

kullanılabilecek güçlü bir teknik olduğu vurgulanmaktadır (Büyüköztürk, 2007b).

Çalışmanın hipotezleri test edilirken betimsel istatistik verilerine de yer verilmiştir. Betimsel istatistik; bir örneklemden toplanan bütün verileri temsil edecek değerlerin bulunarak, bu değerlerin düzenlenmesini içermektedir. Hipotez testleri öncesinde deney ve kontrol gruplarının öntest, sontest ve izleme ölçümlerine ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, deney ve kontrol gruplarının öntest ölçümlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Varsayımsal koşulların (normallik, varyansların homojenliği ve regresyon doğrularının eğiminin eşitliği) kontrol edilmesinin ardından araştırmanın hipotezlerini sınamak amacıyla veri seti üzerinde tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANCOVA uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen anlamlı bulguların etki büyüklüğünü belirlemek için kısmi eta-kare değeri hesaplanmıştır (Green ve Salkind, 2005).

3. BÖLÜM

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen nicel analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

3.1. Öntest, Sontest ve İzleme Ölçümlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırmada, mizaç temelli Psiko-Eğitim programının, öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik algıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan "Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Öz-yeterlik İnançlarına" ilişkin elde edilen öntest, sontest ve izleme ölçümlerinin betimsel istatistikleri Tablo 3,1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmanın Bağımlı Değişkenine İlişkin Öntest, Sontest ve İzleme Ölçümlerinin Betimsel İstatistikleri

Bağımlı Değişken	Grup	Ölçüm	\bar{X}	ss.	\bar{Y}	sh	%95 GA		\bar{Y}_{ortak}	sh_{ortak}	%95 GA _{ortak}	
							Alt sınır	Üst sınır			Alt sınır	Üst Sınır
Öğretmen sınıf yönetimi öz-yeterlik algısı	Deney	Öntest	4.31	.43	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sontest	4.46	.41	4.44	.07	4.31	4.58	4.42	.07	4.29	4.56
		İzleme	4.42	.61	4.40	.08	4.24	4.57				
	Kontrol	Öntest	4.26	.39	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sontest	4.33	.47	4.35	.07	4.22	4.48	4.18	.06	4.06	4.30
		İzleme	3.99	.37	4.01	.08	3.85	4.17				

Tablo 3,1’de görüldüğü gibi, mizaç temelli psiko-eğitim programına katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik algılarının öntest puanlarına göre sontest ve izleme ölçümlerinde arttığı gözlenmektedir.

3.2. Araştırmanın Hipotezine İlişkin Bulgular

Araştırmanın hipotezi, “Mizaç temelli psiko-eğitim programına katılan deney grubundaki öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik algısı öntest ortalama puanlarına göre düzeltilmiş öğretmen sınıf yönetimi öz-yeterlik algısı sontest ve izleme testi ortalama puanlarının doğrusal kombinasyonu kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklıdır.” olarak ifade edilmiştir. Hipotez testi öncesinde deney ve kontrol gruplarındaki öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik algısı öntest puan ortalamalarının farklılık gösterip göstermediği

kontrol edilmiştir. Tek yönlü ANOVA testi sonucu, deney ve kontrol gruplarındaki öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik algısı öntest puan ortalamalarının farklılaşmadığını göstermiştir [$F(1, 55) = .191, p > .05$]. Ayrıca, hipotez testi öncesinde tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANCOVA'nın varsayımsal koşullarının karşılanıp karşılanmadığı kontrol edilmiştir. Öncelikle, normallik varsayımına ilişkin yürütülen Shapiro-Wilk testi sonuçları, deney grubunun sınıf yönetimi öz-yeterlik algısına ilişkin öntest, sontest ve izleme ölçümleri ile kontrol grubunun sontest ve izleme ölçümlerinde normal dağılım varsayımının ihlal edildiğini göstermiştir (bkz. Tablo 3.2.). Bununla birlikte, alanyazında her bir hücrede 15 ve üzerinde katılımcının bulunduğu analizlerde normallik varsayımı ihlal edilse dahi gruplar arası farklılıkların anlamlılığını test etmek için parametrik analizlere devam edilebileceği belirtilmektedir (Green, Salkind ve Akey, 2000).

Tablo 3.2. Normallik Varsayımına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Grup	Bağımlı Değişken	Öntest		Sontest		İzleme	
		Shapiro-Wilk	<i>p</i>	Shapiro-Wilk	<i>p</i>	Shapiro-Wilk	<i>p</i>
Deney	Öğretmen sınıf yönetimi öz-yeterlik algısı	.864	.00	.887	.00	.819	.00
Kontrol		.970	.53	.882	.00	.886	.00

İkinci olarak, BOX's M testi sonuçları, varyansların homojenliğine ilişkin varsayımın ihlal edildiğini göstermiştir [Box's $M = 10.344, F(3, 870851) = 3.312, p = .019$]. Tabachnick ve Fidell'e (2007) göre varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımının ihlal edildiği durumlarda en büyük varyansın en küçük varyansa oranının maksimum 10:1 ve örneklem büyüklüğü oranının maksimum 4:1 olduğu durumlarda analizlere devam edilebilmektedir. Bu doğrultuda, mevcut veri setinde en büyük varyansın en küçük varyansa oranı 2.66 (.367/.138); örneklem büyüklüğü oranı 1.11 (30/27) olarak hesaplanmış ve Tabachnick ve Fidell'in (2007) belirttiği koşullar sağlandığı için kovaryans analizine devam edilmiştir. Son olarak, bağımsız değişken ve öntest etkileşiminin anlamlılığını test edilmiş ve regresyon doğrularının eğiminin eşitliği varsayımının karşılandığı belirlenmiştir [$F(1, 53) = .042, p = .838$]. Varsayımsal koşulların incelenmesinin ardından öğretmen veri seti üzerinde tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANCOVA uygulanmıştır.

Tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANCOVA sonuçları (bkz. Tablo 3,3.), deney ve kontrol gruplarındaki öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik algılarına ilişkin ön ölçüm puanlarına göre düzeltilmiş son ölçüm ve izleme ölçümlerinin bileşkesi bakımından, $F(1, 54) = 7.414$, $p = .009$, gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunduğunu göstermiştir. Düzeltilmiş son ölçüm ve izleme ölçümünün bileşkesi deney grubunda $Ort = 4.42$; kontrol grubunda ise $Ort = 4.18$ olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, deney grubundaki öğretmenlerin, kontrol grubundaki öğretmenlere göre, sınıf yönetimi öz-yeterlik algılarının anlamlı düzeyde arttığını göstermiştir. Analizlerde, deneysel müdahalenin etki büyüklüğü orta düzey ($\eta_p^2 = .12$) olarak belirlenmiştir (Green ve Salkind, 2005).

Tablo 3.3. Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
Model	2.383	1	2.383	10.359	.002	.16
Ön ölçüm	7.530	1	7.530	32.739	.000	.38
Grup	1.705	1	1.705	7.414	.009**	.12
Hata	12.420	54	.230			

** $p < .01$

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde araştırmanın bulgularına ilişkin tartışma, sonuç ve sonuçlara yönelik geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Bu kapsamda elde edilen bulgular alanyazın ile ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

Mizaç temelli psiko-eğitim programının öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik algıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Yarı deneysel araştırma deseninin kullanıldığı çalışmada, mizaç temelli psiko-eğitim programına katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarının, kontrol grubundaki katılımcılara göre, deneysel işlem sonrasında anlamlı düzeyde arttığı belirlenmiştir. Araştırma bulguları, mizaç temelli psiko-eğitim programının öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları üzerinde etkili bir program olduğunu göstermiştir.

Araştırma sonuçları, daha önce gerçekleştirilen mizaç temelli psiko-eğitim ve müdahale çalışmalarında elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir (Örn. McClowry ve diğ., 2010; McCormick ve diğ., 2015). Bu araştırmanın bulgularıyla da paralel olarak önceki çalışmalarda mizaç temelli eğitim programına katılan öğretmenlerin öğrencilerde görülen davranış sorunları ile daha kolay baş ettikleri rapor edilmiştir (McClowry vd., 2010). Bu bulgular, mizaç temelli eğitimlere katılan öğretmenlerin zorlayıcı öğrenci davranışları karşısında kendilerini daha yeterli hissettiklerini göstermektedir. Kendilerini sınıf yönetiminde yeterli hisseden öğretmenlerin, zorlu öğrenci davranışlarını yönetmede daha yetkin oldukları belirtilmektedir (Baker, 2005). Öğretmenlerin mizaç ve çevre arasındaki uyum iyiliğini nasıl sağlayabileceklerine ilişkin bilgi ve beceriler kazandıran Mizaç Temelli Psiko-Eğitim Programı'nın, öğretmenlerin mizaç özellikleri olarak zorlayıcı davranışları olan çocukların davranış problemleriyle başa çıkabilmede sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarını etkilediği ortaya konmuştur.

Öğretmenler gün içerisinde öğrencileri ile çok fazla bir arada zaman geçirdikleri için hem öğrencileri yakından tanıma hem de öğrencilerde meydana gelen değişimleri kısa sürede fark edebilme olanağına sahiptirler. Bu nedenle öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra psiko-sosyal gelişimlerinde de öğretmenlerin rolü oldukça önemlidir (Murray, 1995; Myrick, 2003). Sınıf ortamında öğrencileri ile pozitif etkileşime geçerek, yaşanan olay ya da durumları öğrencilerin de bakış açısıyla değerlendirebilen, öğrenciler arasındaki

bireysel farklılıkları dikkate alabilen, öğrencilerin yeni fikirlerine ve görüşlerine açık olabilen, sınıf içerisinde daha esnek davranabilen öğretmenlerin, öğrencilerinin sınıf içerisinde daha olumlu davranışlar sergilediği ve öğrencilerin öğrenmeye karşı daha istekli oldukları belirtilmektedir (Pattie, 2000). Sınıfta disiplini sağlayabilmeyi en büyük güçlük olarak değerlendiren öğretmenler için etkili sınıf yönetimi önemli bir konudur (Ingersoll, 2003). Gerçekleştirilen çalışmada, Mizaç temelli eğitime katılan öğretmenlere öğrencilerinin mizacına yönelik etkili tepki verme stratejilerinin sunulmasının ve bu becerileri sınıflarında kullanabilme yollarının gösterilmesinin onların sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarının güçlendirilmesinde önemli bir etkiye sahip olacağı düşünülmektedir.

Mevcut çalışmada mizaç temelli eğitim programının öğretmen sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. Hızlı, hareketli, dinamik ve çok değişkenli günümüz çocuklarının dünyasında, öğretmenler saldırganlık zorbalık vb gibi dışsallaştırma sorunları gösteren öğrencilere odaklanmakta ve onlara karşı etkili davranış yönetim stratejilerini kullanmakta zorlanmaktadır (Reinke ve diğ., 2011). Mizaç temelli eğitim programları öğretmenlerin bu öğrencilerin farklı mizaç boyutlarını tanımaları ve bu mizaç özelliklerine yönelik etkili davranış yönetim tekniklerini kullanmalarına destek olabilir. Aynı zamanda mizaç temelli eğitimler ile öğretmenlerin öğrencilerin mizaca bağlı bireysel farklılıklarına yönelik farkındalık kazanmaları; mizaca uygun tepki biçimleri geliştirmeleri; öğrencilerdeki istenmedik davranışların azalması ve bunlara bağlı olarak öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının geliştirilmesi sağlanabilir. Öğretmenlerin mizaca yönelik farkındalıklarının artması, öğrencilerin gelişimlerinin desteklenmesine ve daha elverişli bir öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağlayabilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı olmaları okulda yaşanabilecek herhangi bir istenmeyen durum veya sorunu azaltmakla birlikte etkili öğretmen-öğrenci ilişkisini de destekleyeceği düşünülmektedir.

Son yıllarda alan yazında yer alan mizaç ve mizacın ilerleyen dönem gelişimsel ilişkilerinin ortaya konduğu araştırmaların sayısı artmakla birlikte (Bates, 1989; McClowry, 2003), mizaç temelli eğitimlerin gerçekleştirildiği ve etkilerinin değerlendirildiği daha az çalışmaya rastlanmaktadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde çocukluk dönemindeki davranışsal sorunların, istenmedik davranışların ortadan kalkması ve öğrencilerin olumlu akademik gelişiminin desteklenmesi açısından öğretmen eğitimleri hayati önem

taşımaktadır. Fakat gerçekleştirilecek eğitimlerin herkese yönelik yöntemlerden uzak, daha çok mizaç gibi öğrencilerin bireysel özelliklerine ve farklılıklara dayanan eğitimler olması gerekmektedir. Gelecek çalışmalarda geliştirilecek öğretmen eğitimi programlarında öğrencilerin mizaç gibi bireysel farklılıklarına duyarlı eğitim programlarına destek olması temenni edilmektedir.

Gerçekleştirilen araştırmanın alanyazına sunduğu katkıların yanında bazı sınırlılıkları da mevcuttur. Veri toplama sürecinde öğretmen bildirimleri esas alınmasına karşın ileride gerçekleştirilecek çalışmalarda öğrencilerdeki değişimi de gözlemlemek adına öğrenciler de veri toplama sürecine dahil edilebilir. Ayrıca gelecek çalışmalarda veri kaynağının çeşitlenmesi adına gerek öğretmenlerle gerekse öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilebilir, sınıf ortamında gözlemler yapılabilir.

Öneriler

a. Gelecek Çalışmalar İçin Öneriler

1. Gelecekteki çalışmalarda, farklı bölgelerde ve bağlamlarda yer alan daha çok sayıda okul araştırmaya dahil edilebilir. Böylece Mizaç Temelli Psikoeğitim Programının farklı bölge ve bağlamlarda yer alan okullardaki öğretmenler üzerindeki etkileri karşılaştırmalı bir biçimde incelenebilir.

2. Gelecekte farklı branşlardaki öğretmenler ile de mizaç temelli yaklaşımların benimsendiği çalışmalar gerçekleştirilebilir.

3. Mevcut çalışmada kullanılan ölçeğin yanı sıra görüşme ve gözlem formları da kullanılarak veri çeşitlemesinden yararlanılabilir. Veri çeşitlemelerinden yararlanılmasının araştırma bulgularının daha güçlü bir şekilde ortaya konmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

4. Deneysel işlem süreci tamamlandıktan sonra kontrol grubunda yer alan öğretmenlere yönelik seminer çalışması yapılmasına karşın kontrol grubu öğretmenleri Mizaç Temelli Psikoeğitim Programının tümüne dahil edilememiştir. Gelecek çalışmalarda deneysel işlem sürecinin tamamlanmasının ardından kontrol grubundaki öğretmenler, Mizaç Temelli Psikoeğitim Programının tüm oturumlarına dahil edilebilirler.

5. Gelecek çalışmalarda öğretmenlere ek olarak çocuklara da gelişimsel psikoeğitim programı uygulanabilir ve bu iki grup üzerinde mizaç temelli müdahalelerin görece katkıları karşılaştırmalı bir biçimde incelenebilir.

6. Birden fazla deney grubu oluşturularak deney gruplarından birine klasik sınıf yönetimi yaklaşımının benimsendiği bir program, diğerine ise mizaç temelli sınıf yönetimi yaklaşımının benimsendiği bir program uygulanabilir. Sonunda programların gücü karşılaştırılabilir.

b. Uygulama İçin Öneriler

1. Mizaç temelli eğitimler ile öğretmenlerin, öğrencilerin mizaçlarına bağlı bireysel farklılıklarına yönelik farkındalıkları artırılabilir; mizaca uygun tepki biçimleri geliştirmeleri sağlanabilir; öğrencilerdeki istenmedik davranışların azalması ve bunlara bağlı olarak öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının geliştirilmesi desteklenebilir.

2. Mizaç temelli eğitimler ile etkili öğretmen öğrenci ilişkileri geliştirilebilir. Buna dayanarak istenmedik davranışlar ile daha kolay baş edilebilir.

3. Okullarda tüm öğretmenlere yönelik mizaç temelli yaklaşımları içeren eğitimler gerçekleştirilebilir.

4. Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde okuyan lisans öğrencileri için Mizaç temelli yaklaşımlara yönelik dersler konabilir ya da bu yaklaşımlar ders içeriklerine yedirilebilir.

5. Çocukların davranışlarının, özellikle yanlış davranış olarak etiketlenen her davranışın, her zaman ve otomatik olarak normal dışının bir sinyali olmadığını anlaşılması açısından mizaç temelli yaklaşımlar okul rehberlik servisi çalışmalarına dahil edilebilir.

5. KAYNAKLAR

- Aasheim, M., Reedtz, C., Handegård, B. H., Martinussen, M., & Mørch, W. T. (2018). Evaluation of the Incredible Years Teacher Classroom Management Program in a regular norwegian school setting. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-14. doi: 10.1080/00313831.2018.1466357
- Ada, S. (2000). Sınıf yönetimini etkileyen faktörler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 1-8. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/1983>
- Adıyeke, K.Ş. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda düşünceleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ağaoğlu, E. (2001). Sınıf yönetimiyle ilgili genel olgular. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ağaoğlu, E. (2014). Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi*. (ss. 1-42). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akçadağ, T. (2006). *Sorun davranışların yönetimi ve etkili sınıf yönetimi*. Ankara Anı Yayıncılık.
- Akçadağ, T. (2009). *Etkili Sınıf Yönetimi*. (Ed: Kıran, H.). (5.Baskı). Ankara Anı Yayıncılık.
- Aksan, N., Goldsmith, H., Smider, N., Essex, M., Clark, R., Hyde, J., Vandell, D. (1999). Derivation and prediction of temperamental types among preschoolers. *Developmental Psychology*, 35(4), 958-971. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.35.4.958>
- Aksoy, N. (2002). Sınıf İçi Kurallar. *Sınıf yönetimi*, (Edt. Emin Karip). 1.baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aksu, Ü. (1999). *Sınıf öğretmenlerinin disiplin problemlerine yönelik sınıf yönetimi yöntemleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

- Aktaş, A. (2019). *Sınıf Yönetiminde Sınıf İçi Disiplin Sorunları ve Çözüm yöntemleri konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alkan, H. B. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri ve okulda şiddet*. Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Anderson, R., Greene, M., & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34(2), 148–165.
- Arnold, D., Kupersmidt, J., Voegler-Lee, M., Marshall, N. (2012). “The association between preschool children’s social functioning and their emergent academic skills”, *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 376-386.
- Ashton, P., & Webb, R. (1986). *Making a difference: Teachers’ sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Aydın, A. (2007). *Sınıf Yönetimi*. Üçüncü Baskı. İstanbul: Alfa Yayınları
- Aydın, B. (2001). *İlköğretim okullarında sınıf disiplinin sağlanması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aytekin, H. (2000). Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama. *Sınıf yönetimi*, Leyla Küçükahmet (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H. (2003). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları
- Baker, P. H. (2005). Managing student behavior: How ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education*, 33(3), 51-64.
- Bandura, A. (1986), *Social Foundations Of Thought And Action: A Social Cognitive Theory* NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. 1997. Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Başar H. (2003). Sınıf yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başar, H. (2008). Sınıf yönetimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Başar, H., (2005). Sınıf yönetimi. 12. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Bates, J. E. (1989). Temperament in Childhood. Concepts and Measures of Temperament. Editör: Kohnstamm, G. A., Bates, J. E., Rothbart M. K., Oxford, England: Wiley. 3-26,
- Bates, J. E., Maslin, C., Frankel, K. (1985). Attachment security, mother- child interactions, and temperament as predictors of behavior problem ratings at age three years. Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development Editör: Bretherton, I., Waters, W.
- Biber, K. ve Ural, O. (2016). Portage erken eğitim programının 5–6 yaş çocuklarının gelişimleri ile aile katılım düzeyleri üzerindeki etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(6), 1181-1204.
- Bilfen Okulları. 2017, Mayıs 24. Mizaç Temelli Eğitim ve Rehberlik Yaklaşımı. http://www.bilfen.com/haber/orta_okullari/bilfen-izmir-bornova-ortaokulu/9-tip-mizac-modeli.html adresinden erişildi. http://www.bilfen.com/haber/ilkogretim_okullari/bilfen-izmir-bornova-ilkokulu/9-tip-mizac-modeli.html
- Boldurmaz, A. (2000). *İlköğretim okullarındaki sınıf yönetimi süreçlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bozbaş, Y. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ve sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Bramlett, R., Scott, P., & Rowell, R. (2000). A comparison of temperament and social skills in predicting academic performance in first graders. *Special Services in the Schools*, 16(1-2), 147-158. https://doi.org/10.1300/J008v16n01_10
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Brophy, J. (2006). Sınıf yönetimi üzerine araştırma tarihi. CM Evertson ve CS Weinstein'da (Bölüm), *Sınıf Yönetimi El Kitabı: Araştırma, uygulama ve çağdaş konular* (s. 17-43). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Ortakları.

- Burç, E. D. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Burden, P. R. (1995). *Classroom management and discipline*, New York Longmen.
- Büyüköztürk, Ş. (2007a). *Deneyisel desenler: Öntest – sontest kontrol grubu desen ve veri analizi* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2007b). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (8. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cappella, E., O'Connor, E. E., McCormick, M. P., Turbeville, A. R., Collins, A. J., McClowry, S. G. 2015. "Classwide Efficacy of INSIGHTS: Observed Teacher Practices and Student Behaviors in Kindergarten and First Grade", *The Elementary School Journal*, 116(2), 217-241.
- Caspi, A., Henry, B., McGee, R.O., Moffitt, T.E., Silva, P.A. (1995). Temperamental origins of child and adolescent behavior problems: From age 3 to age 15 *Child Development*, 66 pp. 55-68
- Caspi, A., McClay, J., Moffitt, T., Mill, J., Martin, J., Craig, I. W. (2002). "Role of Genotype in the Cycle of Violence in Maltreated Children", *Science*, 297, 851–854.
- Celep, C. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2004). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chepyator-Thomson, J. R., Liu, W. (2003). "Pre- Service Teachers' Reflections on Student Teaching Experiences: Lessons Learned and Suggestions For Reform in PETE Programs", *Physical Educator*, 60, 2-12.
- Chess, S., Thomas, A. (1984). "Origins and Evolution of Behavior Disorders. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chess, S., Thomas, A. (1986). *Temperament in clinical practice*. New York: Guilford Press.

- Cihangir Okulları. 2019, Mayıs 25. Dokuz Tip Mizaç Modeli. <http://www.cihangir.k12.tr/pdf/mizac.pdf> adresinden erişildi.
- Civelek, K. (2001). *İlköğretimde sınıf öğretmenlerinin sınıf içi disiplini sağlamada kullandıkları yöntemler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakıroğlu, E., Isiksal, M. (2009). "Preservice elementary teachers' attitudes and self-efficacy beliefs toward mathematics", *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 132-139.
- Çalık, T. (2011). Sınıf yönetimi ve özellikleri. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi*. (ss. 1-16). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Education and Science*, 30 (137), 74-81.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. Pegem yayıncılık.
- Çelik, V. (2005). *Sınıf Yönetimi*. (3.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelikten, M., & Can, N. (2003). Yönetici, öğretmen ve veli gözüyle ideal öğretmen, *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 253-265.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207-238.
- Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 255-269.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 44, 123-142.
- Demirel, Ö. (1999). *Öğretmen Sanatı*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2008). *Öğretimi Planlama Ve Değerlendirme Öğretme Sanatı* (13. Baskı). Ankara: Pegem.

- Demiroğlu, A. (2001). *İlköğretim okulları birinci kademedede sınıf düzeninin sağlanmasında öğretmen özelliklerinin etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demirtaş, H. (2005), Sınıf Yönetiminin Temelleri, *Etkili Sınıf Yönetimi* (Editör: H. Kıran), Ankara: Anı Yayıncılık (1-32).
- Demirtaş, H., Cömert, M., Özer, N. 2011. “Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları”, *Eğitim ve Bilim*, 36(159),96-111.
- Denham, S., Bassett, H., Mincic, M., Kalb, S., Way, E., Wyatt, T., Segal, Y. (2012). “Social-emotional learning profiles of preschoolers’ early school success: A person-centered approach”, *Learning and Individual Differences*, 22, 78-189.
- DiLalla, L. F., Marcus, J. L., & Wright-Phillips, M. V. (2004). Longitudinal Effects of Preschool Behavioral Styles on Early Adolescent School Performance. *Journal of School Psychology*, 42, 385-401. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2004.05.002>
- Doğan, N., Beyaztaş, İ. B. ve Koçak, Z. (2012). Sosyal bilgiler dersine ilişkin özyeterlik düzeyinin başarıya etkisinin sınıf ve cinsiyete göre incelenmesi: Erzurum İli örneği, *Eğitim ve Bilim*, 37, 165, 224-236.
- Doğan, S., Uğurlu, C. T., Karakaş, H. (2014). “Etkili sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi”, *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(4), 1097-1119.
- Dokuz Tıp Mizaç Modeli Derneği. 2017, Mayıs 25. Mizaç Temelli Uygulamalar. <http://www.dokuztipmizacmodeli.org/> adresinden erişildi.
- Dokuz Tıp Mizaç Modeli Derneği. 2018, Haziran 1. Doğal Yaşam Kampı. http://www.dokuztipmizacmodeli.org/?page_id=65 adresinden erişildi.
- DTM Danışmanlık. 2018, Mayıs 26. Mizaç Temelli Eğitim Uygulamaları, Kurumsal ve Bireysel Danışmanlık Hizmetleri. <https://www.mizmer.com.tr/kurumsal/product-single.php?sefurl=mizac-temelli-egitim-ve-uygulamalari> adresinden erişildi.
- Duman, N. (1992). Üç altı yaş çocuğunun toplumsal gelişiminde kreş ve gündüz bakımevi öğretmeni ile annenin çocuk yetiştirme davranışları ve disiplin tekniklerinin çocuğun toplumsallaşma başarısına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Eisenhower, A., McIntyre, B., Baker, B., & Blacher, J. (2007). Early student-teacher relationships of children with and without intellectual disability: Contributions of behavioral, social, and self-regulatory competence. *Journal of School Psychology*, 45(5), 363-383. doi: 10.1016/j.jsp.2006.10.002
- Emmer, E. T., & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51(3), 755-765. doi: 10.1177/0013164491513027
- Emmer, ET ve Sabornie, EJ (Eds.) (2015). *Sınıf yönetimi el kitabı* (2. baskı). New York: Routledge.
- Ercoşkun, M. H. (2011). *Etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerinin incelenmesi*. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ercoşkun, M. H., Ada, Ş. (2014). Etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerinin nicel açıdan incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 171-194.
- Erden, M. (2003). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Erol, E. (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Yeterlilikleri (Manisa İli Sarıgöl, Alaşehir İlçeleri Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli.
- Erol, O., Özaydın, B. & Koç, M. (2010). Sınıf yönetiminde karşılaşılan olaylar, öğretmen Tepkileri ve öğrenciler üzerindeki etkileri: Unutulmayan sınıf anılarının analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 16(1), 25-47.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Farrington, D.P., Welsh, B.C. (2007). *Saving Children From a Life of Crime: Early Risk Factors and Effective Interventions*. New York: Oxford University Press.
- Fox, N. A., Henderson, H. A., Rubin, K. H., Calkins, S. D., Schmidt, L. A. (2001). "Continuity and Discontinuity of Behavioral Inhibition and Exuberance: Psychophysiological and Behavioral Influences Across the First Four Years of Life", *Child Development*, 72, 1–21.
- Furlong, M., McGilloway, S., Bywater, T., Hutchings, J., Smith, S. M., & Donnelly, M. (2013). Cochrane review: Behavioural and cognitive-behavioural group-based parenting programmes for early-onset conduct problems in children aged 3 to 12 years (Review). *Evidence-Based Child Health: A Cochrane Review Journal*, 8(2), 318-692. doi: 10.1002/ebch.1905
- Galloway, D., Bally, C. and Seyd, R. (1982). *Schools and Disruptive Pupils*. London: Longman
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2005). *Educational Research: Competencies for Analysis and Application* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Gelişim Koleji. 2019, Mayıs 22. Farklılıklarımızın Farkındayız. <http://www.gelisim.k12.tr/TR/636/Miza%C3%A7-Temelli-E%C4%9Fitim.htm> adresinden erişildi.
- Gibson, S. ve Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, 76(4), 569.
- Gilman, R., Anderson, E. (2006). "The relationship between relative levels of motivation and intrapersonal, interpersonal, and academic functioning among older adolescents", *Journal of School Psychology*, 44, 375-391.
- Girmen, P., Anılan, H., Şentürk, İ. ve Öztürk, A. (2006). Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına gösterdikleri tepkiler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 235-244.
- Goldsmith, H. H. (1996). "Studying Temperament Via Construction of the Toddler Behavior Assessment Questionnaire", *Child Development*, 67, 218–235.

- Gökyer, N., ve Doğan, B. (2016). İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Nedenlerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1).
- Gözütok, D. (1993). *Okulda dayak*. Ankara: 72 Ofset.
- Graziano, P., Reavis, R., Keane, S., & Calkins, S. (2007). The role of emotion regulation and children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3-19. doi: 10.1016/j.jsp.2006.09.002
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Green, S. B., Salkind, N. J., & Akey, T. M. (2000). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Guerin, D. W., Gottfried, A. W., Oliver, P. H., & Thomas, C. W. (2003). Temperament: Infancy through Adolescence. *The Fullerton Longitudinal Study*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4615-0175-6>
- Guerin, D. W., Gottfried, A. W., Oliver, P. H., & Thomas, C. W. (1994). Temperament and school functioning during early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 14, 200–225.
- Guerra, N. G., Smith, E. P. (2006). *Preventing Youth Violence in a Multicultural Society*. Washington, DC: American Psychological Society.
- Guskey, T. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5–12.
- Gündüz, H. B. (2004), *Eğitim Okul ve Sınıf Yönetimi*, Sınıf Yönetimi Ed: S. Şule Erçetin ve M. Çağatay Özdemir, Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti., Ankara.
- Haney, J. J., Wang, J., Keil, C., & Zoffel, J. (2007). Enhancing teachers' beliefs and practices through problem-based learning focused on pertinent issues of environmental health science. *Journal of Environmental Education*, 38(4), 25–33.
- Hazır Bıkmaz, F. (2004). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Y.Kuzgun ve D.Deryakulu (Ed.). *Öz Yeterlik İnançları* (ss. 289-315). Ankara: Nobel Yayınları.

- Hughes JN, Luo W, Kwok O, Loyd L. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A three year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*. 100:1–14.
- Ingersoll, R. (2003). *Is there really a teacher shortage?* Retrieved from https://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/37/
- Janson, H., Mathiesen, K. S. (2008). “Temperament profiles from infancy to middle childhood: development and associations with behavior problems”, *Developmental Psychology*, 44, 1314–1328.
- Jenkins, A., & Ueno, A. (2017). Classroom disciplinary climate in secondary schools in England: What is the real picture? *British Educational Research Journal*, 43(1), 124-150. doi: 10.1002/berj.3255
- Jennings, P. A., Greenberg, M. (2009). “The Prosocial Classroom: Teacher social and emotional competence in relation to child and classroom outcomes”, *Review of Educational Research*, 79, 491–525.
- Johansen, A., Little, S. G., ve Little, A. A. (2011). An Examination of New Zealand Teachers’ Attributions and Perceptions of Behaviour, Classroom Management and the Level of Formal Teacher Training Received in Behaviour Management. *Kairaranga*, 12(2), 3-12.
- Jones, V. F., & Jones, L. S. (2004). *Comprehensive classroom management, creating communities of support and solving problems* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Kalkan, E. (1995). Işıklar Askeri Lisesi öğrencilerinin denetim odağı algılarının okul içi gelişimi ile başarı ve disiplin açısından değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Kaya, Z. (Editör). (2006). *Olumlu öğrenme ortamı oluşturma. Sınıf yönetimi*. (6. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık, 115-148.
- Keogh, B. K. (2003). *Temperament in the Classroom: Understanding Individual Differences*. Baltimore, MD: Paul H Brookes Publishing.
- Kıran, H. (2009). *Etkili Sınıf Yönetimi (5. Baskı)*. H. Kıran (Ed.). *Sınıf Yönetiminin Temelleri* (ss. 1-33). Ankara: Anı Yayınları.

- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F. ve Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67-76. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.08.001>
- Korkmaz, İ. (2002). Sınıf Yönetimi. (Editör: Kaya, Z). (2.baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Korkurt, K. (2009), Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları ile Sınıf Yönetim Beceri Algıları Arasındaki İlişki, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Korkut, K. 2009, Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643-680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Lewis, T. J., Sugai, G., Colvin, G. (1998). "Reducing Problem Behavior Through a School-Wide System of Effective Behavioral Support: Investigation of a School-Wide Social Skills Training Program and Contextual Interventions", *School Psychology Review*, 27, 446-459.
- Lewis, TJ, Mitchell, BS, Trussell, R., ve Newcomer, L. (2015). ET Emmer ve EJ Sabornie (Eds.), *Sınıf yönetimi El Kitabı* (2. Basım) (s. 40-59). New York: Taylor ve Francis Grubu.
- Maarif Koleji. 2019, Mayıs 18. Dokuz Tip Mizaç Modeli Eğitimi. <http://gelisim.k12.tr/TR/638/Dokuz-Tip-Miza%C3%A7-Modeli-Nedir?.htm> adresinden erişildi.
- Martin, R. (1994). "Child temperament and common problems in schooling: Hypotheses about causal connections", *Journal of School Psychology*, 32, 119-134.

- Masten, A. S., Roisman, G. I., Long, J. D., Burt, K. B., Obradovic', J., Riley, J. R. (2005). "Developing Cascades: Linking Academic Achievement to Externalizing and Internalizing Symptoms Over 20 Years", *Developmental Psychology*, 41, 733–746.
- Matheny, A. P., Jr., Phillips, K. (2001).. "Temperament and Context: Correlates of Home Environment with Temperament Continuity and Change, Newborn to 30 Months". *Temperament in Context*. Editörler: T. D. Wachs, G. A. Kohnstamm. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 81-101.
- Maya okulları. 2019, Mayıs 18. Dokuz Tip Mizaç Modeli Eğitim Programı. <https://maya.k12.tr/oncu-uygulamalar/dokuz-tip-mizac-15> adresinden erişildi.
- McClelland M. M., Acock A. C., Piccinin A., Rhea S. A., Stallings M. C. (2013). "Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes", *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 314–324.
- McClowry, S. G. (2003). *Your Child's Unique Temperament: Insights and Strategies For Responsive Parenting*. Champaign, IL: Research Press
- McClowry, S. G., Rodriguez, E. T., Koslowitz, R. (2008). "Temperament-Based Intervention: Re-Examining Goodness of Fit", *European Journal of Developmental Science*, 2, 120–135.
- McClowry, S. G., Snow, D. L., Tamis-LeMonda, C. S. (2005). "An Evaluation of the Effects of INSIGHTS on the Behavior of Inner City Primary School Children", *Journal of Primary Prevention*, 26, 567–584..
- McClowry, S.G., Snow, D.L., Tamis-LeMonda, C.S. and Rodriguez, E.T. (2010). Testing the efficacy of *INSIGHTS* on student disruptive behavior, classroom management, and student competence in inner city primary grades. *School Mental Health*, 2: 23–35.
- McCord, J., Widom, C. S., Crowell, N. A. Eds. (2001). *Juvenile Crime, Juvenile Justice*. Panel on Juvenile Crime: Prevention, Treatment, and Control. Washington, DC: National Academy Press.
- McCormick, M. P., O'Connor, E. E., Cappellaa, E., McClowry, S. G. (2015). "Getting a good start in school: Effects of INSIGHTS on children with high maintenance temperaments", *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 128–139.

- McCormick, M., White, H., Horn, P., Lacks, R., O'Connor, E., Cappella, E., & McClowry, S. (2018). Instructional support and academic skills: Impacts of INSIGHTS in classrooms with shy children. *Early Education and Development*, 29(5), 691-715. doi: 10.1080/10409289.2018.1435943
- McKinney, M., Sexton, T., & Meyerson, M. (1999). Validating the efficacy-based change model. *Teaching and Teacher Education*, 15, 471-485.
- Medikoğlu, O. & Dalaman O. (2018). Öğretmenlerin Derste Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve bu davranışlara yönelik çözüm stratejileriyle ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Eğitim Kuram ve Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 20-32.
- Mervielde, I., & Asendorpf, J. B. (2000). Variable-centered versus person-centered approaches to childhood personality. In S. E. Hampson (Ed.), *Advances in personality psychology*, vol. 1 (pp. 37-76). Philadelphia: Taylor & Francis.
- Midgley, D., Feldlaufer, H., & Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student selfand task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247-258.
- Milner H. R. & Woolfolk-Hoy A. (2003). Teacher self efficacy retaining talented teachers: A case study of an African American teacher. *Teaching and Teacher Education*, 19, 203-276.
- Morgan, A. J., Rapee, R. M., Salim, A., Goharpey, N., Tamir, E., McLellan, L. F., & Bayer, J. K. (2017). Internet-delivered parenting program for prevention and early intervention of anxiety problems in young children: Randomized controlled trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(5), 417-425. doi: 10.1016/j.jaac.2017.02.010
- Mullola, S. (2012). Teachability and School Achievement: Is Student Temperament Associated with School Grades? Research Report/University of Helsinki, Faculty of Behavioural Sciences, Department of Teacher Education. Helsingin Yliopisto: Research Report 341.<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7866-8>

- Mullola, S., Jokela, M., Ravaja, N., Lipsanen, J., Hintsanen, M., Alatupa, S., & Keltikangas-Järvinen, L. (2011). Associations of Student Temperament and Educational Competence with Academic Achievement: The Role of Teacher Age and Teacher and Student Gender. *Teaching and Teacher Education*, 27, 942-951. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.005>
- Murray, L. (1995). Personal and social education and contemporary requirements for initial teacher education. *Pastoral Care in Education*, 13, 11-17.
- Myrick, R. D. (2003). *Developmental guidance and counseling: A practical approach*. Fourth Edition. USA: Educational Media Corporation.
- Nazlı, K. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Disiplin Sorunları, Nedenleri Ve Bu Sorunlarla Baş Etme Yöntemlerinin Değerlendirilmesi. (Bingöl ili örneği)*. Zirve Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Neal, J., Edelman, R. (2003). "The etiology of social phobia: Toward a developmental profile", *Clinical Psychology Review*, 23, 761-786.
- Nespor, J. (1987) The Role of Beliefs in the Practice of Teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Niculescu, Maria and Franț, Anuța Ioana, (2016). The Influence of Classroom Management Quality on the Students' Behaviour, *Romanian Journal of English Studies*, Volume 13, (154-157), <https://doi.org/10.1515/rjes-2016-0019>
- O'Connor, E. E., Cappella, E., McCormick M. P., McClowry, S. G. (2014). "An Examination of the Efficacy of INSIGHTS in Enhancing the Academic and Behavioral Development of Children in Early Grades", *Journal of Educational Psychology* 106(4), 1156–1169.
- O'Connor, E. E., Cappella, E., McCormick, M. P., McClowry, S. G. (2014). "Enhancing the Academic Development of Shy Children: A Test of the Efficacy of INSIGHTS", *School Psychology Review*, 43(3), 239–259.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (54), 277-306

- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özel Ün Okulları. 2017, Mayıs 24. Öğretmenlerimiz Mizaç Harita Eğitiminde. <http://www.mizacharita.com/index2.php> adresinden erişildi.
- Özsoy, O. (2003). *Etkin öğretmen, etkin öğrenci, etkin eğitim*. Hayat Yayınları.
- Öztürk, N. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Özyürek, M. (2001). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and self-efficacy*. Web: <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html> adresinden 15 Mayıs 2018 'de alınmıştır.
- Paliç, G., Keleş, E. (2011). Sınıf yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17(2): 199-220.
- Paterson, G., & Sanson, A. (1999). The association of behavioral adjustment to temperament, parenting, and family characteristics among 5-year-old children. *Social Development*, 8, 293–309.
- Patterson G.R., Reid J. B., Dishion T. J. (1992). *Antisocial Boys*. Eugene, OR: Castalia
- Patterson, G. R., Fisher, P. A. (2002). Recent developments in our understanding of parenting: Bidirectional effects, causal models, and the search for parsimony. In: Bornstein, MH., editor. *Handbook of parenting: Practical issues in parenting*. Vol. 5. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates; p. 59-88.
- Patterson, GR., DeBaryshe, BD., Ramsey, E. (1989). “A Developmental Perspective on Antisocial Behaviour”, *American Psychologist*, 44(2):329-335.
- Pattie, L.F.Y.Y. (2000). Personal and social education and teacher development in Hong-Kong. *Pastoral Care*, June, 42-46.
- Pekrun, R., Elliot, A., Maier, M. (2009). “Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance”, *Journal of Educational Psychology*, 101, 115-135

- Perbandt, K. (2007). "Differential effects of incongruent anger expression on memory performance", *Journal of Individual Differences*, 28(3), 129-137.
- Personalogia. 2018, Temmuz 24. DTMM Çerçevesinde Mizaç Temelli Kişilik Gelişimi ve Değerler Yaklaşımı: Eğitim Modeline Giriş. <http://www.personalogia.com/dtmm-cercevesinde-mizac-temelli-egitim/> adresinden erişildi.
- Pfeifer, M., Goldsmith, H. H., Davidson, R. J., Rickman, M. (2002). "Continuity and change in inhibited and uninhibited children", *Child Development*, 73, 1474–1485.
- Piquero A., Farrington D., Blumstein A. (2003). "The criminal career paradigm". *Crime and justice: A review of research*. Editör: M. Tonry. Chicago: University of Chicago Press.
- Prior, M., Smart, D., Sanson, A., Oberklaid, F. (2001). Longitudinal predictors of behavioural adjustment in pre-adolescent children. *Aust N Z J Psychiatry*.35,3, 297–307.
- Putnam, S. (2012). "Positive emotionality". *Handbook of temperament*. Editörler: Zentner, Shiner. New York: Guilford.
- Rabiner, D. L., Murray, D. W., Schmid, L., Malone, P. S. (2004). "An exploration of the relationship between ethnicity, attention problems, and academic achievement", *School Psychology Review*, 33, 498-509.
- Reddy, R., Rhodes, J. E. & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15, 119-138.
- Reinke, W. M., Herman, K. C., & Dong, N. (2018). The Incredible Years Teacher Classroom Management Program: Outcomes from a group randomized trial. *Prevention Science*, 19(8), 1043-1054. doi: 10.1007/s11121-018-0932-3
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., & Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 1-13.

- Rohner R. P. (Ed.). (2010). Teacher acceptance, parental acceptance and the adjustment, achievement, and behavior of school-going youth [Special issue]. *Cross-Cultural Research*, 44, 211-309.
- Ross, J. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51–65.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3, Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 99–166). Hoboken, NJ: Wiley.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S., Evans, D. (2000). “Temperament and Personality: Origins and Outcomes”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 122–135.
- Rothbart, M. K., Bates, J. E. (2006). Sayfa 9-166. “Temperament in Children’s Development”. *Handbook of Child Psychology*. Editör: In W. Damon, R. Lerner. New York: Wiley.
- Rubin, K., Burgess, K., & Coplan, R. (2002). Social inhibition and withdrawal in childhood. In P. Smith, & C. Hart (Eds.), *Handbook of Childhood Social Development*. London: Blackwell.
- Rudasill, K. M. (2011). Child temperament, teacher–child interactions, and teacher–child relationships: A longitudinal investigation from first to third grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 147–156.
- Rudasill, K. M., & Konold, T. R. (2008). Contributions of children's temperament to teachers' judgments of social competence from kindergarten through second grade. *Early Education and Development*, 19(4), 643-666. <https://doi.org/10.1080/10409280802231096>
- Rudasill, K., & Rimm-Kaufman, S. (2009). Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 107-120. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.12.003>
- Rudasill, K., Gallagher, K., White, J. (2010). “Temperamental attention and activity, classroom emotional support, and academic development in third grade”, *Journal of School Psychology*, 48, 113-134.

- Rudasill, K., Niehaus, K., Buhs, E., & White, J. (2013). Temperament in early childhood and peer interactions in third grade: The role of teacher-child relationships in early elementary grades. *Journal of School Psychology, 51*(6), 701-716. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2013.08.002>
- Rudasill, K., Rimm-Kaufman, S., Justice, L., & Pernce, K. (2006). Temperament and language skills as predictors of teacher-child relationship quality in preschool. *Early Educational Development, 17*, 271-291. http://dx.doi.org/10.1207/s15566935eed1702_4
- Rueda, M. R., Rothbart, M. K., McCandliss, B. D., Saccamanno, L., Posner, M. I. (2005). "Training, Maturation and Genetic Influences on the Development of Executive Attention", *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA, 102*, 14931–14936
- Rydell, A., Bohlin, G., & Thorell, L. (2005). Representations of attachment to parents and shyness as predictors of children's relationships with teachers and peer competence in preschool. *Attachment and Human Development, 7*, 187-204. <http://dx.doi.org/10.1080/14616730500134282>
- Sadık, F. (2006). *Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş edilme stratejilerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi ve güvengen disiplin modeli temele alınarak uygulanan eğitim programının öğretmenlerin baş etme stratejilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sadık, F. (2008). *Sınıf Yönetimi Teori ve Pratik Uygulamalar*. (Editör: Yiğit, B.). Kriter Yayınevi (1.Baskı):İstanbul
- Sandler, I. N., Schoenfelder, E. N., Wolchik. S. A., MacKinnon, D. P. (2011). Long-term impact of prevention programs to promote effective parenting: Lasting effects but uncertain processes. *Annual Review of Psychology, 62*, 299-329. doi: 10.1146/annurev.psych.121208.131619
- Sanford, J.P. ve Emmer, E.T. (1988). *Understanding Classroom Management: An observation guide*. Boston: Allyn and Bacon.

- Sarı, H. ve Dilmaç, B. (2004). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Gürsel, H. Sarı ve B. Dilmaç (Editörler). *Sınıf yönetimi*. Konya: Eğitim Kitabevi, 71-98.
- Sarıtaş, M. (2003). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. (ss. 47-90). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sayın, N. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri ile istenmeyen davranışları önleme yöntemleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Schaeffer, C. M., Petras, H., Ialongo, N., Masyn, K. E., Hubbard, S., Poduska, J. (2006). “A Comparison of Girls’ and Boys’ Aggressive-Disruptive Behavior Trajectories Across Elementary School: Prediction to Young Adult Antisocial Outcomes”, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74, 500–510.
- Schaughency, E., Fagot, B. (1993). “The prediction of adjustment at age 7 from activity at age 5”, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21, 29-50.
- Schultz, K., Clerkin, S., Halperin, J., Newcorn, J., Tang, C., Fan, J. (2009). Dissociable neural effects of stimulus valence and preceding context during the inhibition of responses to emotional faces. *Human Brain Mapping*, 30, 2821-2833.
- Selçuk, Z., Yılmaz, E. D. (2015). *Rehber Benim: Psikolojik Danışmanlar ve Öğretmenler İçin Dokuz Tip Mizaç Modeli’ne Göre Rehberlik Yaklaşımına Giriş*. Ankara: Pegem Akademi yayınları.
- Selçuk, Z., Yılmaz, E. D. (2016). *Ebeveyn Benim*. Ankara: Elma Yayınevi.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Serin, M. K. & Korkmaz, İ. (2014). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 155-169.
- Shahid, J., & Thompson, D. (2001). *Teacher efficacy: A research synthesis*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle (ERIC Document Reproduction No. ED 453 170).

- Silva, K., Spinard, T., Eisenberg, N., Sulik, M., Valiente, C., Huerta, S., ... School Readiness Consortium. (2012). Relations of children's effortful control and teacher-child relationship quality to school attitudes in a low-income sample. *Early Education&Development*,22(3),434-460.
<http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2011.578046>.
- Siyez, D. M. (2009). Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Algıları ve Tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. (1) 25. 67-80*.
- Siyez, D. M. (2009). Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Algıları ve Tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. (1) 25. 67-80*.
- Skiba,R., Peterson, R. (2003). "Teaching the Social Curriculum: School Discipline as Instruction Preventing School Failure" *Research Library*, 47, 2.
- Spere, K., & Evans, M. (2009). Shyness as a continuous dimension and emergent literacy in young children: Is there a relation? *Infant and Child Development*, 18, 216-237.
<http://dx.doi.org/10.1002/icd.621>
- Spinrad, T., Eisenberg, N., Harris, E., Hanish, L., Fabes, R., Kupanoff, K., ... Holmes, J. (2004). The relation of children's everyday nonsocial peer play behavior to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology*, 40(1), 67-80. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.40.1.67>
- Strelau, J., Zawadzki, B. (2012). "Activity as a temperament trait". *Handbook of Temperament*. Editörler: M. Zentner, R. Shiner. New York, NY: The Guilford Press.
- Sutherland, K.S., Lewis-Palmer, T., Stichter J., & Morgan, P.L. (2008). Examining the influence of teacher behavior and classroom context on the behavioral and academic outcomes for students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Special Education*, 41, 223-233.
- Şentürk, H. Oral Behçet. (2008). Türkiye'de Sınıf Yönetimi ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmaların Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. c. 7. s. 26. 2-13*.

- Şimşek, Ö. F. (2004). Bir grup rehberliği programının öğretmenlerin disiplin anlayışına etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 41-59.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Taşdan, M. ve Kantos, Z. E. (2007). Sınıf yönetimi ve disiplin. Z. Cafoğlu (Editör). *Sınıf yönetimi*, 9-42.
- Taylor, B. (2009). *Classroom management impacts student achievement: tips to thrive and survive*. Jackson State University, Mississippi, USA.
- Terzi, Ç. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetim anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Thijs, J., & Koomen, H. (2009). Toward a further understanding of teachers' reports of early teacher-child relationships: Examining the roles or behavior appraisals and attributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 189-197. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.03.001>
- Timperley, H., & Phillips, G. (2003). Changing and sustaining teachers' expectations through professional development in literacy. *Teaching and Teacher Education*, 19, 627– 641.
- Tremblay, R.E. (2000). "The Development of Aggressive Behavior During Childhood: What Have We Learned in the Past Century?", *International Journal of Behavioral Development*, 24, 129-141.
- Trentacosta, C., Izard, C. (2007). "Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade", *Emotion*, 7, 77-88.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. doi:10.3102/00346543068002202
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. (2001). "Teacher efficacy: Capturing an elusive construct", *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.

- Turan, S. (2008). Sınıf yönetiminin temelleri. *Sınıf yönetimi*. (Edt: M. giÇman ve S. Turan). Ankara: Öğreti Yayınları.
- Uyanık Balat, G. (2011). Sınıf yönetimi kavramı ve sınıf yönetim modelleri. G. Uyanık Balat & H. Bilgin (Ed.), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi*. (ss.1-14). Ankara: Eğiten Kitap.
- Uysal, H., Akbaba Altun, S. ve Akgün, E. (2010). Okulöncesi Öğretmenlerinin Çocukların İstenmeyen Davranışları Karşısında Uyguladıkları Stratejiler. *İlköğretim Online*, 9(3), 971-979.
- Ünal, S.ve Sefer A. (2003).*Sınıf yönetimi*. Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaa Birimi, İstanbul.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J. (2010). “Prediction of kindergarteners’ academic achievement from their effortful control and emotionality: Evidence for direct and moderated relations”, *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 550-560.
- Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2012). Linking Students' Emotions and Academic Achievement: When and Why Emotions Matter. *Child Development Perspectives*, 6(2), 129-135. doi : 10.1111/j.1750-8606.2011.00192.x
- Vitaro, F., Barker, E.D., Boivin, M., Brendgen, M., Tremblay, R.E. (2006). “Do Early Difficult Temperament and Harsh Parenting Differentially Predict Reactive and Proactive Aggression?”, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 685-695. doi:10.1007/s10802-006-9055-6
- Wachs, T. D. (2006).. “The Nature, Etiology and Consequences of Individual Differences in Temperament”. *Child Psychology: A Handbook of Contemporary Issues*. Editörler: T. LeMonda, Balter. New York: Garland. 27-52
- Wachs, T. D., Kohnstamm, G. A. (2001).. “Temperament in Context”. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 201-222
- Walker, O., Henderson, H. (2012). “Temperament and social problem solving competence in preschool: Influences on academic skills in early elementary school”, *Social Development*, 21(4), 761-779.

- Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., Najaka, S. S. (2001). "Schoolbased Prevention of Problem Behaviors: A Meta-Analysis", *Journal of Quantitative Criminology*, 17, 247–272.
- Wilson, R. S., Matheny, A. P. (1983). "Assessment of Temperament in Infant Twins", *Developmental Psychology*, 19, 172–183.
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W., Derzon, J. H. (2003). "The Effects of School-Based Intervention Programs on Aggressive Behavior: A Meta-Analysis", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 136–149.
- Woolfolk Hoy, A.E. (2000). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Woolfolk-Hoy, A., Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Yağmurlu, B., Kodalak, A. C. (2010). "Bağlanma, Mizaç ve Ebeveyn-Çocuk İlişkileri". *Bağlanma, Evlilik ve Aile Psikolojisi*. Editör: T. Solmuş. İstanbul: Sistem.
- Yılmaz, D. E. (2010). *Çocuklarda 9 tip mizaç modeli'ne göre kişilik ve karakter gelişimi* (5. Baskı). İstanbul: Hayat yayınları.
- Yılmaz, D. E., Ünal, Ö. (2015). *Aşk-1 Mizaç: Dokuz Tip Mizaç Modeli'ne Göre İlişkilerin Doğası*. İstanbul: Say yayınları.

6. EKLER

Ek 1: Mizaç özelliklerini içeren gözlem kriterleri

<p>Aşağıdaki sorulara cevaplarını 1 den 5 e kadar derecelendirme üzerinde işaretleyerek öğrencinizin tepkisellik özelliğinin farkına varabilirsiniz.</p> <ul style="list-style-type: none">• Öğrenciniz birden patlar mı?• Engellendiğinde, istediği olmadığında sakin kalmak yerine bağırır mı?• Duygularını uç noktalarda yaşar, gösterir mi?• İyi şeyler olduğunda heyecanla çığlık atar mı?• Sevmediği bir şey ile karşı karşıya geldiğinde bağırır çağırır mı?• Öğrencinize sıklıkla sakin olmasını söyler misiniz? <p>Hayır Evet</p> <p>1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5</p> <p>Düşük tepkisellik Yüksek tepkisellik</p>	<p>Aşağıdaki sorulara cevaplarını 1 den 5 e kadar derecelendirme üzerinde işaretleyerek öğrencinizin sebatkarlık özelliğinin farkına varabilirsiniz.</p> <ul style="list-style-type: none">• Öğrenciniz işlerini kendi istediği gibi yapma konusunda ısrarcı mıdır?• Ödeve ya da herhangi bir işe başladığında bitirene kadar uğraşır mı?• Öğrenciniz yaptığı iş (ödev) sıkıcı, zor olsa bile yapmaya devam eder mi?• Öğrenciniz oyun oynarken oyuna çok odaklanır/dalar mı?• Öğrenciniz spor alanlarında ya da bir müzik aleti çalma konusunda yoğun bir şekilde uğraşır mı? Bu etkinliklere vazgeçmeden devam eder mi? <p>Hayır Evet</p> <p>1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5</p> <p>Düşük sebatkarlık Yüksek sebatkarlık</p>
<p>Aşağıdaki sorulara cevaplarını 1 den 5 e kadar derecelendirme üzerinde işaretleyerek öğrencinizin hareketlilik özelliğinin farkına varabilirsiniz.</p> <ul style="list-style-type: none">• Öğrenciniz her zaman kıpır kıpır mı?• Sırasında oturmakta zorlanır mı?• Bir şeyi beklemekte zorlanır mı?• Etkinlikler sırasında yerinde durmakta zorlanır mı?• Merdivenlerden koşarak inip çıkar mı? <p>Hayır Evet</p> <p>1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5</p> <p>Düşük hareketlilik Yüksek hareketlilik</p>	<p>Aşağıdaki sorulara cevaplarını 1 den 5 e kadar derecelendirme üzerinde işaretleyerek öğrencinizin yaklaşma/kaçınma özelliğinin farkına varabilirsiniz.</p> <ul style="list-style-type: none">• Öğrenciniz yeni durumlara yüz yüze geldiğinde ya da yeni insanlarla tanışırken çekingen davranır mı?• Öğrenciniz yeni ortamlara katılmakta güçlük çeker mi?• Öğrenciniz yeni kişilerle tanışmakta zorlanır mı, bu durumlarda kaygılanır mı?• Öğrenciniz okul gibi yeni bir alana girdiğinde ya da siz onu biriyle tanıştırmak istediğinizde bacaklarının arkasına saklanır mı?• Öğrenciniz onun için yeni olan etkinliklere (müzik kursu, spor kursu) başlama konusunda direnç gösterir mi? <p>Hayır Evet</p> <p>1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5</p>

Ek 2: Mizaç Temelli Öğretmen Eğitimi duyuru afişi

 **Benden İçeri Bir Ben MİZAÇ!** 

Mizaç Temelli Müdahale Programının 5-9 yaş Grubu Çocukların Kendini Kontrol ve Sosyal/Duygusal Davranışları Üzerindeki Etkisi



Proje Yürütücüsü: Doç. Dr. Yalçın ÖZDEMİR
Öğretmen Eğitimleri Yer: Ticaret Odası İlkokulu
Öğretmen Eğitimleri Başlama Tarihi: 22.11.16
İletişim: 0 505 675 57 32

Eğitmen: Doç. Dr. Nermin KORUKLU
Veli Eğitimleri Yer: Ticaret Odası İlkokulu
Veli Eğitimleri Başlama Tarihi: 21.11.16
email: yalcin.ozdemir@adu.edu.tr

"Eğitimler her hafta belirlenen gün ve tarihte 10 hafta süresince devam edecektir."
"BU EĞİTİM TÜBİTAK 3001 PROJESİ KAPSAMINDA GERÇEKLEŞTİRİLMEKTEDİR."

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Demet ÇEVİK

Doğum Yeri ve Tarihi : İncirliova / 24.12.1991

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi : Pamukkale Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği

Lisansüstü Öğrenimi : Adnan Menderes Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/Sınıf Eğitimi ABD/

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

İŞ DENEYİMİ

Tübitak SOBAG Araştırma Bursiyeri: (2016-2018) 115K763 nolu "Mizaç Temelli Müdahale Programının 5-9 Yaş Grubu Çocuklarının Kendini Kontrol Ve Sosyal Duyuşsal Davranışları Üzerindeki Etkisi" başlıklı proje yüksek lisans bursiyeri.

Sınıf Öğretmeni : (2017- devam etmekte) ODTÜ Geliştirme Vakfı Özel Denizli İlkokulu /DENİZLİ

İLETİŞİM

e-posta Adresi : dcevik@odtugvo.k12.tr demetcevik@hotmail.com.tr

Tarih :26.08.2019