

ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
ÖZEL EĞİTİM YÜKSEK LİSANSI

ÖZEL VE GENEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BİLGİLERİ İLE  
SINIF YÖNETİMİNE İLİŞKİN ÖZ YETKİNLİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Reşat Alath**

**Danışman: Prof. Dr. N. Bülbin Sucuoğlu**

**Ankara**

**Ocak, 2014**

## İÇİNDEKİLER

|   |     |
|---|-----|
| İÇİNDEKİLER.....  | i   |
| TABLolar LİSTESİ.....   | iii |
| ÖZET .....  | iv  |
| ABSTRACT .....  | v   |
| GİRİŞ .....   | 1   |
| Sınıf Yönetimi Tanımı.....  | 1   |
| Sınıf Yönetimi Elemanları .....   | 2   |
| Sınıf Yönetimine İlişkin Varsayımlar.....   | 4   |
| Sınıf Yönetiminde Öğretmen Faktörü.....   | 4   |
| Kaynaştırma Ortamlarında Sınıf Yönetimi .....   | 7   |
| Genel ve Özel Eğitim Öğretmenleri ile İlgili Öz Yetkinlik Çalışmaları .....   | 11  |
| Türkiye'de Sınıf Yönetimi Çalışmaları.....  | 15  |
| Araştırmanın Amacı .....  | 22  |
| Araştırmanın Önemi .....  | 23  |
| Sayıtlar.....   | 23  |
| Sınırlılıklar.....  | 23  |
| YÖNTEM.....   | 24  |
| Çalışma Grubu.....  | 24  |
| Veri Toplama Araçları.....  | 24  |
| Uygulama.....   | 30  |
| Verilerin Analizi .....   | 30  |
| BULGULAR ve TARTIŞMA .....  | 31  |
| 1. Özel eğitim öğretmenleri ile genel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz yetkinlikleri arasında fark var mıdır? ..... | 31  |

|   |    |
|---|----|
| 2. Özel eğitim öğretmenleri ile genel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri arasında fark var mıdır? .....  | 34 |
| 3. Özel ve genel eğitim öğretmenlerinin yaş, cinsiyet ve deneyim değişkenleri sınıf yönetimi bilgileri ile sınıf yönetimi öz yetkinliklerini etkilemekte midir? ..... | 36 |
| a) Özel Eğitim Öğretmenlerine İlişkin Bulgular .....  | 36 |
| b) Genel Eğitim Öğretmenlerine İlişkin Bulgular .....   | 37 |
| Yaş .....   | 38 |
| Cinsiyet .....  | 38 |
| Deneyim .....   | 39 |
| 4.Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgileri ile öz yetkinlikleri arasında ilişkin var mıdır? .....   | 40 |
| SONUÇ VE ÖNERİLER .....   | 41 |
| Sonuç .....   | 41 |
| Öneriler .....  | 41 |
| KAYNAKÇA .....  | 43 |
| EKLER .....   | 53 |
| Ek 1 .....  | 53 |
| Ek-2 .....  | 54 |
| Ek-3 .....  | 56 |

## TABLÖLAR LİSTESİ

|                 |  |    |
|-----------------|--|----|
| <b>Tablo 1.</b> | Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik özellikleri.....  | 24 |
| <b>Tablo 2.</b> | Sınıf Yönetimi Öz Yetkinlik Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları .....   | 28 |
| <b>Tablo 3.</b> | Genel ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin SYÖYÖ toplam ve alt faktörlerden aldıkları puan ortalamalarının ilişkisiz örneklem için T-testi sonuçları ..... | 31 |
| <b>Tablo 4.</b> | Genel ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin SYBT Toplam ve Alt Faktörlerinden Aldıkları Ortalama Puanlara İlişkin Mann Whitney U-testi Sonuçları .....      | 34 |

## Özet

Bu araştırmanın amacı genel (GE) ve özel eğitim öğretmenlerinin (ÖE) sınıf yönetimi bilgileri ve sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinliklerinin karşılaştırılmasıdır. Araştırmada ayrıca bazı değişkenlerin GE ve ÖE öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri ve sınıf yönetimlerine ilişkin öz yetkinliklerine etkisi incelenerek; her iki grup öğretmen için sınıf yönetimi bilgileri ile sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinlikleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Verilerin toplanmasında Güner (2010) tarafından geliştirilen "Sınıf Yönetimi Bilgi Testi" (SYBT) ve Emmer ve Hickman (1991) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilen "Sınıf Yönetimi Öz Yetkinlik Ölçeği" (SYÖYÖ) kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu 79 GE öğretmeni ve 95 ÖE öğretmeni olmak üzere toplam 174 öğretmenden toplanan veriler üzerinden yapılan analizler sonucunda GE öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz yetkinlik algılarının ÖE öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha fazla olduğu bulunmuştur. Ancak ölçeğin *sınıf yönetimi* alt boyutunda, ÖE öğretmenlerinin kendilerini daha yetkin hissettikleri belirlenmiştir. İki grup öğretmenin sınıf yönetimine ilişkin bilgileri karşılaştırıldığında ise ÖE öğretmenlerinin GE öğretmenlerinden daha çok bilgiye sahip oldukları bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre, ÖE öğretmenlerinin yaş, cinsiyet ve deneyim değişkenleri sınıf yönetimi bilgileri ve sınıf yönetimi öz yetkinlikleri üzerinde etkili değildir. GE öğretmenlerine ait demografik değişkenlerin sınıf yönetimi bilgileri ve sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinliklerine etkisine bakıldığında ise deneyim değişkeninin SYBT'nin *öğretim süreci* alt boyutunda etkili olduğu ve beş yıldan az deneyime sahip öğretmenlerin diğer deneyim gruplarından daha çok bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca GE öğretmenlerinin SYÖYÖ'nün *öğretim yetkinliği* puanlarının yaş değişkenine göre farklılaştığı, 36-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin puanlarının diğerlerinden anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Son olarak ÖE öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri ve sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinlikleri arasında ters yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, GE öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri ve sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinlikleri arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

## Abstract

Main purpose of this study is to compare classroom management knowledge and classroom management efficacy beliefs of general classroom (GC) teachers and special education (SE) teachers. In addition to this, the effects of demographic variables (sex, age and experience) on classroom management knowledge (CMK) and classroom management efficacy (CME) of both groups of teacher were also assessed in the scope of this research. Moreover, the relationship between CME and CMK was examined separately for both group of teacher. Classroom Management Knowledge Test developed by Güner (2010), and Classroom Management Efficacy Scale developed by Emmer and Hickman (1991) and translated into Turkish by researcher were used to collect data from participants of whom 79 are GC teachers and 96 SE teachers.

According to results, it is showed that GC teachers' CME beliefs higher than that of SE teachers'. However, it is showed that SE teachers' scores were higher on the *classroom management* subscale than that of GC teachers'. After analyzing data on class management knowledge, it was concluded that SE teachers have more knowledge than GC teachers. When the effects of SE teachers' demographics on class management knowledge and their self-efficacy about classroom management were analyzed, it was concluded that age, gender and experience were not effective variables. While the effects of GC teachers' demographics on class management and their self- efficacy about class management were analyzed, there was no significant difference on their total factor score found, on the other hand, it was concluded that experience variable was effective on *teaching process* subscale of CMES and teachers who have experience less than five years had more knowledge than other experience groups. Moreover, teaching efficacy subscale of CMES, which is belonging to GC teachers, was differentiated according to age variable, scores of teachers between 36-45 were significantly higher. When the relationship between SE teachers' classroom management knowledge and self efficacy on class management was analyzed, there was significant reverse relationship between them at  $p < .05$ . No significant relationship between classroom management knowledge of GC teachers and their self-efficacy on class management was found.

# ÖZEL EĞİTİM VE GENEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BİLGİLERİ İLE SINIF YÖNETİMİNE İLİŞKİN ÖZ YETKİNLİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

## GİRİŞ

Öğretimin amaçlarına uygun olarak gerçekleşmesinde öğretmenin rolü oldukça büyüktür. Çağdaş eğitim anlayışı, öğretimi öğretmen merkezli olmaktan çıkararak öğrenci merkezli hale getirmiştir. Bu yaklaşım, öğretimde öğrencilerin daha aktif olmalarını ve her aşamada sürece katılmalarını gerektirmektedir (Demirel, 2006). Bu nedenle öğretmen sadece öğreten kişi olmaktan çıkmakta, öğrenmeyi sağlayan, yani sınıfta öğretim sürecini yöneten ve yönlendiren kişi konumuna girmektedir. Günümüzde iyi bir öğretmenin sahip olması gereken önemli niteliklerden biri de sınıf yönetimi alanında yeterli olmasıdır.

Tüm öğrencilerin akademik yeterliliklerinin ve kendilerine saygılarının arttığı, istedik sosyal beceriler sergiledikleri ve bağımsızlık kazandıkları sınıflar, sınıf yönetiminin başarılı olduğu sınıflardır (Long, 1999: Akt., Sucuoğlu, 2004). Brophy (1983) sınıf yönetimini, öğretmenin bireysel farklılıkları gözönüne aldığı, sınıfı aktif öğrenme ortamı olarak düzenlediği, öğrencilerin aktif katılımını artırarak verimli çıktılar sağlayacak öğretim programları geliştirdiği, getirilen kurallarla etkili bir çalışma ortamı yarattığı, grup yönetimi, istedik davranış geliştirme ve problem çözme tekniklerini kullandığı iç tutarlılığı olan etkili bir sistem olarak tanımlamaktadır. Brophy ayrıca sınıf yönetiminin, öğretmenle öğrencilerin işbirliği içinde akademik etkinliklerin akışını etkileyen istenmeyen davranışlara müdahale ettiği, disiplin müdahale sistemlerini ve aktif öğrenci katılımlarını içerdiğini vurgulamaktadır.

Emmer ve Stough' a (2001) göre ise sınıf yönetimi öğretmenin öğrencilerin aktif katılımının ve işbirliği içinde çalışmalarının sağlandığı bir sistemdir ve öğrencilerin akademik başarıları yerine, öğrencinin aktif katılımının nasıl artırılacağı ve sınıf içi karışıklığın nasıl önleneceği üzerinde odaklanılmaktadır. Başar'ın kitabında (2001) tanımladığı sınıf yönetimi ise daha geniş kapsamlıdır. Buna göre sınıf yönetimi, sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesidir. İçinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması ve sürdürülmesi, öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması, etkinliklere öğrencilerin katılımının sağlanması, sınıftaki tüm kaynakların ve insanların yönetimidir. Alanyazındaki tüm tanımlar incelendiğinde bu tanımların öğrenci

merkezli ve tüm öğrencilerin aktif katılımının sağlandığı ortamlarda sınıf yönetiminin başarılı olacağı paydasında toplandığı görülmektedir.

Marzano & Marzano (2003) etkili sınıf yönetiminin elemanlarını araştırdığı çalışmada 100'den fazla araştırmayı kapsayan meta-analiz yaparak sınıf yönetiminin 7 elemanı olduğunu, bu elemanlardan özellikle dördünün etki büyüklüklerinin çok fazla olduğunu açıklamaktadırlar. Araştırmacılar kuralların belirlenmesi ve öğretilmesi, uygun müdahale tekniklerinin kullanılması, öğretmen-öğrenci etkileşimi ve sınıf yönetimine ilişkin zihinsel yapı (mindfulness) olarak sıralanan bu elemanların, nitelikli sınıf yönetimi ile doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmektedirler. Marzano & Marzano'ya göre etkili sınıf yönetiminin ilk elemanı *sınıf kurallarıdır*. Öğrenci ve öğretmenin birlikte karar vermesi gereken sınıf kuralları öğretim döneminin başında belirlenerek öğretilmeli ve kurallara uyulup uyulmadığı izlenmelidir. Çünkü sınıf kurallarının öğretim yılı / dönemi başında belirlenmesi, olası sınıf içi problemlerin ortaya çıkmadan engellenmesine ve öğretmenin öğretim yılına iyi bir başlangıç yapmasını sağlar. Sınıf yönteminin ikinci etkili elemanı ise yönetim sürecinde *uygun müdahale tekniklerinin kullanılmasıdır*. Marzano & Marzano (2003) bu müdahale tekniklerini, uygun olan ya da olmayan davranışlar karşısında öğretmenin sergilediği sözel ya da fiziksel davranışlar, uygun davranışların pekiştirilmesi, uygun olmayan davranışların sonucunda pekiştiricilerin geri çekilmesi, problem davranışları azaltmada doğrudan etkili olan gerekli sosyal beceri öğretimi yapılması ve öğretilen becerilerin ev ortamında da sürekliliğinin sağlanması olarak açıklamıştır. Etki büyüklüğü yüksek olan üçüncü eleman *öğretmen-öğrenci ilişkileridir* ve bu eleman sınıf yönetimini etkileyen çok önemli bir değişkendir. Marzano'ya göre problem davranışlar, etkileşimin iyi olduğu sınıflarda, etkileşimin iyi olmadığı sınıf ortamlarından daha azdır ve iyi öğretmen-öğrenci etkileşimi öğrenci başarısını artırmaktadır. Sınıf içerisinde öğrencileriyle olumlu iletişim ve etkileşim içinde bulunan öğretmen, öğrencilerden hem akademik hem de davranışsal beklentilerini daha kolay dile getirebilmekte, benzer şekilde öğrenciler de öğretmenlerinin kendilerinden beklentilerini daha kolay anlayıp buna yanıt verebilmektedirler. Böylece öğretmen belirlediği hedefler doğrultusunda daha az çaba harcayarak kendisini tüketmemiş olurken, öğrenciler de belirlenen hedeflere belirlenen zamanlarda ulaşırlar. Sınıf yönetiminin etki büyüklüğü fazla olan dördüncü elemanı *zihinsel yapıdır*. Bireyin farkında olunan bir duruma karşı o durumla ilişkili olan davranışını kontrol etme algısı olarak tanımlanan (Langer,1989: Akt., Marzano, 2003) zihinsel yapıyı Marzano, Kounin'in *her şeyin farkında olma (withitness)* kavramı ile açıklamıştır. Buna göre öğretmenin

sınıf içerisinde olan biten her olaydan haberdar olması ve bunu öğrencilerine hissettirmesi sınıf yönetimi açısından çok önemlidir. Çünkü öğretmen ders sürecinde sürekli olarak öğrenci davranışlarını izleyerek öğrencilere "*Davranışlarınızdan haberdarım.*" mesajı verdiği zaman hafif derecede problem davranışları, öğretim sürecini etkileyecek düzeye ulaşmadan önleyebilmektedir. Özetle Marzano, kuralların, oluşabilecek sınıf içi karışıklıkları engellemede ve düzeni sağlamada etkili olduğunu, uygun müdahale tekniklerinin kullanılmasının sınıf içi karışıklıklardan en az zararla çıkma konusunda etkili olduğunu açıklayarak olumlu öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin sınıf içi olumsuz davranışları azalttığını vurgulamıştır. Öğretmenin sınıf içerisindeki her durumdan haberdar olduğunu öğrencilerine hissettirmesinin de sınıf düzenini bozacak davranışların engellenmesinde etkili olduğunu açıklamıştır.

Jones ve Jones (1990) ise sınıf yönetiminin 5 temel elemanı olduğunu belirtmiştir. Bu elemanlar öğrencilerin psikolojik ve öğrenme ihtiyaçlarını bilmek, olumlu öğretmen-öğrenci ve akran ilişkisi geliştirmek, öğretimsel yöntemleri kullanarak hem grubun hem de bireysel desteğe ihtiyacı olan öğrencilerin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak için öğrenme fırsatları sunmak, sınıf yönetimi tekniklerini kullanarak aktif katılımı artırmak, danışmanlık ve davranışsal yöntemleri kullanarak devamlı veya ciddi davranış sorunları sergileyen öğrencilere bu sorunları çözmeye yardımcı olmak olarak sıralanmaktadır. Jones ve Jones'a göre öğrencilerin psikolojik ve öğrenme ihtiyaçlarının farkında olan bir öğretmen öğretim sürecinde daha ilgi çekici ve ihtiyaca yönelik etkinlikleri bularak öğrencilerin dikkatlerinin öğretimsel etkinlikler üzerinde kalmasını kolaylıkla sağlayabilir. Ayrıca öğretmen tarafından geliştirilecek olumlu öğretmen-öğrenci ve akran ilişkileri ile de sınıf içerisinde oluşabilecek sorunlar daha kolay çözülebilir hale gelmekte, farklı öğretim teknikleri kullanılarak öğrencilerin akademik başarıları artırılabilir. Böylece bireylerin öğrenmeye karşı motivasyonlarının artacağı, akademik başarının artması ile sınıf içerisinde daha fazla olumlu davranış sergileneceği ve olumlu davranışların da beraberinde olumlu sınıf yönetimini getireceği kabul edilmektedir. Jones & Jones (1990) sınıf yönetimi stratejilerini kullanan öğretmenlerin öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarını sağlayacaklarını ve öğretim sürecinden kopma veya sıkılma sonucu oluşabilecek problem davranışları önleyeceklerini açıklamaktadır. Böylece öğretmen öğretim sürecinin belirlenen hedefler doğrultusunda sürdürülmesini sağlayabilecektir. Hem Marzano & Marzano (2003) hem de Jones & Jones (1990) etkili sınıf yönetimi elemanlarının akademik başarıyı artıracak, süreç içerisinde sınıf

içi olumlu etkileşimi geliştirecek ve süreç sonunda öğrencilerde olumlu davranışları oluşturacak özellikte olması konusunda görüş birliğine varmıştır.

Sınıf yönetimi ile ilgili alanyazın incelendiğinde sınıf yönetimine ilişkin varsayımlar olduğu görülmektedir. Örneğin Brophy'nin (1983) sınıf yönetimine ilişkin 3 farklı varsayımı bulunmaktadır. Bunlardan ilki öğretmenin sınıfın otorite elemanı ve öğretimsel lideri olduğudur. Buna göre öğrenciler sınıf içi kararlar almaya dahil edilmeli, fakat bu süreçte otorite ve sorumluluk yine de öğretmenin denetiminde olmalıdır. İkinci varsayımda ise iyi bir sınıf yönetiminin iyi bir öğretimi beraberinde getirdiği vurgulanmaktadır. Yapılan araştırmalarda da etkili bir sınıf yönetiminin öğrencilerin öğrenme fırsatlarını, akademik katılımlarını ve başarı testlerinden aldıkları puanları artırdığı bulunmuştur (Brophy, 1979; Fisher, Berliner, Filby, Marliave, Cahen ve Dishaw, 1980; Good, 1979; Rosenshine-Berliner, 1978: Akt., Brophy, 1983). Bu araştırmalarda öğretmen liderliğinde sürdürülen küçük ya da büyük grup etkinliklerinde öğrencilerin sürece aktif katılımlarının diğer (bireysel ya da tüm sınıf etkinlikleri) etkinliklere göre daha fazla olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Good-Beckerman, 1978; Gump, 1969: Akt., Emmer-Evertson, 1981). Brophy'nin (1983) üçüncü varsayımında ise öğretmenlerin kendilerini bir ön hazırlık sürecine sokacak yapılandırılmış bir sınıf yönetimi stratejisi kullanmak yerine otoriter ya da cezalandırıcı teknikleri kullanmayı tercih ettikleri öngörülmektedir. Diğer taraftan iyi sınıf yönetimi, öğrencilerin sınıf içerisinde çit çıkarmadan ve yerlerinden kıpırdamadan durmaları anlamını taşımamakta, otoriter ve cezalandırıcı bir tutum sergileyen öğretmenlerin sınıflarını iyi yönettikleri kabul edilmemektedir (Demirel, 2006). Alanyazındaki çalışmalar doğrultusunda, öğretmenin farklı yönetimi ve öğretim yöntemleri kullanarak öğretime uygun bir sınıf ortamı yaratması, tüm öğrencilerin sürece aktif katılmasını sağlaması, akademik başarısı yüksek, istendik davranışlar sergileyen ve akranlarıyla iyi ilişkiler kuran bireyler yetiştirerek öğretimin hedeflerine sorunsuz bir şekilde ulaşmaları gerektiği beklenmektedir.

Sınıf yönetimini ve işleyişini etkileyen en önemli faktör öğretmendir. Çünkü öğretmen eğitim süreçlerinin düzenlenmesinden ve yürütülmesinden sorumludur (Aydın, 1998; Wragg, 1993:Akt., Terzi, 2002). Bu düzenleme ve yürütme süreci içinde, sınıf yönetimini otoriter ve disiplinler bir tutum olarak algılamak yerine, etkili öğrenme çevreleri oluşturmak ve düzenlemek olarak kabul eden öğretmenlerin daha başarılı olduğu görülmüştür (Brophy, 1988:Akt., Sarıçoban, 2006). Kounin etkili öğretmenleri sınıfa hakim olan, aynı anda iki duruma müdahale edebilen, dersin hızını ayarlayabilen, grubu canlı tutarak sorumluluğu

artırabilen ve masabaşı etkinliklerde çeşitlilik sağlayabilen kişiler olarak tanımlamıştır (Brophy, 1983). Sınıf yönetimine etki eden öğretmen özelliklerinden ilki sınıf içi düzenleme ve planlama becerileridir. Brophy'e (1983) göre düzenleme, planlama ve zamanlama başarılı bir sınıf yönetiminin gerçekleşmesinde önemli rol oynamaktadır. Öğretmen her etkinlik için uygun ortamlar düzenlemeli, eşyalar ve materyalleri kolaylıkla hareket ettirilebilmeli, sınıf içi hareketlilikte gürültü ve kazalar en aza indirilmeli, etkinlik geçişleri için kısa ve anlaşılır yönergeler verilmeli ve öğrenciler bu süreçte nerede, hangi materyalle ne yapacaklarını bilmelidirler (Arlin, 1979: Akt., Brophy, 1983).

Sınıf yönetimine bakış açısını değiştirdiği kabul edilen Kounin (1970: Akt., Brophy, 1983) yaptığı araştırmada iyi yönetildiği ve iyi yönetilmediği kabul edilen sınıfları video ile kayıt etmiş ve iki grup sınıfın özelliklerini analiz etmiştir. İyi yönetilen sınıflarda öğrencilerin derse aktif katılımlarının fazla olduğu, öğrencilerin grup etkinliklerinde istekli ve aktif çalıştıkları, öğrencilerin bağımsız çalışabildikleri, verilen görevi sorunsuz bir şekilde zamanında bitirdikleri ve isterlerse diğer etkinliğe geçtikleri görülmüştür. Ayrıca, iyi yönetilen sınıflarda öğrenciler bir sorunla karşılaştıklarında öğretmenlerinden ya da başka kaynaklardan yardım alarak etkinliklerine devam etmekte ve bu nedenle de öğretmenlerin çok fazla çaba harcamasına gerek kalmamaktadır. İyi yönetilmeyen sınıflarda ise öğretmenlerin sınıf içi sorunları çözmeye fazla vakit harcadıkları, etkinlik geçişlerinde karmaşa olduğu ve öğretim etkinliklerinin çocukların dikkatini çekmediği, öğretimin ise öğrenciler tarafından sürekli olarak kesildiği görülmüştür. Bunların yanısıra iyi yönetilen sınıflarda belirlenen hedeflere, beklenen zamanda ve en etkili şekilde ulaşmak için gerekli olan davranışların öğrenciler tarafından sergilendiği görülmekteyken, sınıf yönetiminin başarısız olduğu sınıflarda öğrencileri sürece dahil etmek ve istedik davranışlara yöneltmede güçlüklerle karşılaşıldığı ve bu güçlüklerin zaman kaybına ve öğretmenlerin fazla çaba sarf etmelerine neden olduğu açıklanmaktadır (Brophy, 1983).

Öğretmenin sınıfa hakim olması ile, sınıfta oluşabilecek herhangi bir sorun daha ortaya çıkmadan engellenebilmekte, bu da öğrencilere öğretmenin her şeyin farkında olduğu duygusunu vermekte ve böylece istenmeyen davranışların ortaya çıkması engellenmektedir. Brophy'e göre (1983) iyi bir öğretmende bulunması gereken önemli özelliklerden ikincisi öğretmenin gerektiğinde aynı anda birden fazla duruma müdahale edilebilmesidir. Öğretmenler devam eden öğretim süreci içerisinde meydana gelebilecek beklenmedik bir

durum ya da davranışın süreci olumsuz yönde etkilemesini önleyebilmeli, öğretimin hızını olumsuz yönde etkileyecek bir davranışın çıkacağını hissettiğinde hemen müdahale etmelidir. Öğretmen gruba ya da her öğrenciye sorular yönelterek öğrencilerin dikkatini canlı tutmalı, böylece öğrencilerin dikkatlerinin kolay dağılmasını engelleyerek etkinliğe olan dikkati artırmalıdır (Brophy,1983).

Sınıf yönetimi konusunda önemli olduğu düşünülen üçüncü öğretmen özelliği öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin tutumları ve davranışlarıdır (Gözütok, 2000). Good ve Brophy (1991: Akt., Gözütok, 2000) öğretmenlere sınıf içi davranışlarına ilişkin olarak tutarlı davranmalarını önermişler, öğrencilerin öğretmenlerin söyledikleriyle yaptıkları arasında bir tutarlılık görmelerinin, sınıf iklimini olumlu yönde etkileyeceğini ve öğrencilerin öğretmenlerini model alacaklarını belirtmişlerdir. Tutumlar öğretmenin öğrenci davranışlarını algılamasını, kontrol etmesini ve kendi davranışlarını da etkilemekte; kendisinde sınıfın ve sürecin merkezi olduğu düşüncesinin gelişmesine neden olmaktadır. Olumlu tutumlara sahip olan öğretmenler öğretim sürecinde daha farklı ve etkili öğretim yöntem ve tekniklerine başvurmakta, olumsuz öğrenci davranışlarından duygusal yönden daha az etkilenmektedirler. Diğer taraftan olumsuz tutumlara sahip olan öğretmenler ise hedeflenen amaçlara ulaşamamakta, etkinliklerin akıcılığını koruyamamakta ve etkinlik geçişlerinden çok fazla zaman kaybetmektedirler. Buna ek olarak da sınıf yönetiminde cezalandırıcı stratejileri tercih etmektedirler (Emmer, Stough, 2001). Özetle, sınıf yönetimi konusunda olumlu tutumlara sahip olan öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda daha etkili olduğu kabul edilmektedir.

Sınıf yönetimini etkileyen dördüncü öğretmen özelliği öğrenci etkileşimi ve öğretim sürecini öğrenci özelliklerine uygun planlamadır (Brophy, 1983). Birçok öğretmen okul başlamadan önce öğretim planlarını oluşturmakta, ancak genellikle hazırlanan öğretim planı sınıftaki tüm öğrencilerin özelliklerine uymayabilmektedir. Hazırlanan plandaki bir etkinlik ya da öğretim bir öğrencide merak uyandırırken, bir diğerinde aynı etkiyi yaratmayabilmektedir (Gregory-Chapman, 2002). Sınıftaki tüm öğrencilerin özelliklerini göz önüne almadan hazırlanan bir öğretim planı, öğrencilerin dikkatlerini farklı bir alana yönlentmelerine, kendi aralarında konuşma, başkalarını rahatsız etme gibi problem davranışlar sergilemelerine yol açar. Bu durumdan en çok etkilenenler ise, akranlarına oranla akademik, dikkat ve sosyal alanlarda yetersizlikleri ve farklılıkları olan özel gereksinimli çocuklardır. Araştırmalarda (Pugach-Wesson, 1995: Akt., Klingner ve ark., 1998) sınıfta özel

gereksinimli çocuk / çocuklar bulunan öğretmenlerin sınıflarını yönetme konusunda ciddi güçlükler yaşadıklarını açıklanmakta, öğretmenlerin çocukların özellikleri açısından heterojen olan bu sınıflarını etkili bir şekilde yönetebilmeleri için programlar geliştirmektedirler.

Sınıf yönetimini etkilediği düşünülen son ve en önemli özelliklerden birisi de öğretmenlerin öz yetkinlik algılarıdır (Henson, Chambers 2002). Bandura (1997) öz yetkinliği “bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanç” olarak tanımlamıştır (Akt., Brouwers ve Tomic, 1999). Öz yetkinliği yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında sınıf düzeni, yeni yöntemler kullanma, öğretim ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönütler verme gibi konularda davranış farklılıkları bulunmakta ve bu durum da öğrenci motivasyonu ve başarısını etkilemektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Yılmaz, Köseoğlu. ve Soran, 2004). Guskey (1987) yüksek öz yetkinlik algısına sahip olan öğretmenlerin kendilerini sınıf içerisinde daha rahat hissettiklerini, öğretim becerileri konusunda özgüvenlerinin daha yüksek olduğunu ve yeni öğretim yöntem ve tekniklerini kullandıklarını ve bu teknikleri kullanma konusunda daha istekli olduklarını vurgulamıştır. Brouwers ve Tomic (1999) öğretmenlerin sınıflarını yönetme konusundaki öz yetkinliklerinin, problem davranışların ortaya çıkmasında ya da ortaya çıkan davranışların engellenmesinde etkili olduğunu kabul etmekte, yüksek öz yetkinlik puanlarına sahip olan öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi konusunda daha başarılı olduklarını açıklamaktadırlar. Kaner (2010) de öğretmenlerin öz yetkinliklerinin, özel gereksinimli öğrenciyle çalışma, cinsiyet, görev yaptığı öğretim kademesi ve deneyim değişkenlerinden etkilenmediğini belirtmiştir.

### **Kaynaştırma Ortamlarında Sınıf Yönetimi**

Kırcaali-İftar (1992) kaynaştırmayı, sınıf öğretmenine ve/veya engelli öğrenciye destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması ile engelli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitilmesi şeklinde tanımlamıştır. Soodak ve McCarthy (2006) ise kaynaştırmayı engelli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında, yaşlılarıyla birlikte, sınıfın birer üyesi olarak görüldükleri ve başarı için gerekli destek hizmetlerini aldıkları bir hizmet modeli olarak tanımlamışlardır. Kaynaştırmanın amacı, engelli olan ve olmayan öğrenciler arasında kabul, ait olma, dayanışma duygularının kurulmasına yardımcı olmak ve her bireyi en üst seviyede temel eğitim hakkından faydalandırmak olarak açıklanabilmektedir (Villa, Thousand, Nevin, Liston

2005). Kaynaştırma ortamlarında başarılı sonuçların elde edilmesi sınıf öğretmeni ve özel gereksinimli çocuğa gerekli destek hizmetlerinin sağlanması ve beraberinde etkili bir sınıf yönetiminin uygulanmasından geçmektedir (Sucuoğlu, Ünsal, Özokçu, 2004).

Kaynaştırma ortamlarında birbiriyle etkileşim içinde kullanılan sınıf yönetimi yaklaşımları geleneksel, tepkisel, önleyici, çağdaş, gelişimsel ve bütünsel sınıf yönetimi yaklaşımları olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler süreç içerisinde bu yaklaşımların hepsini bir arada kullanmaktadırlar (Sarpkaya, 2012). Geleneksel yaklaşımda öğretmen sınıf içi kurallara öğrencilerin harfiyen uymalarını bekler ve kurallara uyulmadığında da ceza verir (Saban, 2000). Tepkisel yaklaşımda ise öğretmen sınıf içerisindeki davranışları ödül ve ceza tekniğiyle kontrol altına almaya çalışır, ancak problem davranışlara ortaya çıktıktan sonra müdahale eder. Araştırmalar bu yaklaşımı seçen öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda etkili olmadıklarını vurgulamaktadır (Kohen, 2006). Çağdaş yaklaşımda öğretmen rehber konumunda olup öğrenci merkez alınır, gelişimsel yaklaşımda ise öğretim öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak düzenlenir, tüm yaklaşımların bir arada kullanılması durumunu ise bütünsel yaklaşım açıklar; önleyici sınıf yönetimi ön plandadır, sorunların devam etmesi halinde devam ediyorsa tepkisel yönetim süreçleri çalıştırılmaya başlanır (Sarpkaya, 2012). Önleyici sınıf yönetimi öğretmenin sınıf içerisinde oluşabilecek problemleri önceden belirleyerek sınıf ortamını ve öğretimi problemlerin çıkmasını engelleyecek şekilde düzenlemesidir (Sucuoğlu, Ünsal, Özokçu, 2004). Bu yaklaşım iki temel ilkeye dayanmaktadır. Birincisi, iyi bir sınıf yönetiminin istenmeyen davranışları önleyici olması, ikincisi ise sınıf içi sergilenmesi beklenen istenilen / olumlu davranışların öğrencilere öğretilmesidir (Emmer & Stough, 2001). Bu bağlamda kaynaştırma uygulamalarında önleyici sınıf yönetiminin önemi vurgulanmakta ve sınıfın yapılandırılması ve etkili öğretim yapılması ile sınıfın etkili şekilde yönetileceği açıklanmaktadır. Sınıfı yapılandırmak, fiziksel ortam, günlük program, öğretim yöntemi, uygun davranışları pekiştirme planı, sınıf kurallarının belirlenmesi ve uygulanması, uygun iletişim şekillerini bilme ve uygulamayı içermektedir. Etkili öğretim yapmak ise sınıfın yapılandırılması ile iç içedir, sınıfın yapısı aynı zamanda öğrencilerin etkili öğrenmeleri ve uygun olmayan davranışların sayısı üzerinde etkili bir faktördür. Bu bakış açısıyla kaynaştırma ortamlarında çalışan öğretmenlerin, sınıf yönetimini bir disiplin sistemi olarak görmek yerine “sınıfı yönetimde esas olan uygun olmayan davranışları önlemek, bunun için de sınıfın yapılandırılması ve etkili öğretim yapılması gereklidir” düşüncesine geçiş yapmaları önemlidir (Murdoch ve Petch-Hogan, 1996).

Soodak ve McCharty (2006), kaynaştırma ortamlarındaki etkili sınıf yönetimini olumlu davranışların desteklenmesi, sosyal kabulün artırılması ve öğrencilerin akademik başarılarının desteklenmesi olmak üzere üç alanda ele almışlardır. Diğer bir deyişle, kaynaştırma ortamlarında çalışan öğretmenlerin olumlu davranış desteği stratejilerini kullanmaları, özel gereksinimli olan ve olmayan tüm öğrencilerin sosyal kabullerini artırmaları ve sınıftaki tüm öğrencilerin akademik başarılarını artıracak öğretimsel düzenlemeleri yapmaları durumunda sınıflarını etkili yönetecekleri kabul edilmektedir. Olumlu davranışların desteklenmesi ile olası problem davranışlar önlenir ve çocuktan beklenen olumlu / istendik davranışlar artırılabilir. Bu yöntemde problem davranışlara yol açan nedenler ve problem davranışların çocuk için işlevleri belirlenerek, hem nedenlerin ortadan kaldırılması hem de problem davranışlara alternatif davranışların öğretilmesi amaçlanmaktadır (Soodak, McCharty, 2006; Erbaş, 2008).

Özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışları genellikle gelişimsel düzeylerine uygun olmayan görevler verildiğinde, boş kaldıkları, nasıl davranacaklarını ve ne yapacaklarını bilmedikleri durumlarda daha sık ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle özel gereksinimli öğrencilerin uygun olmayan davranışlarını önlemek için öğrencilerin performansına uygun becerilerin beklenmesi ve öğretilmesi, öğretimde kullanılacak materyallerde uyarlamalar yapılması, grup içerisinde aktif roller verilerek kendilerini grubun bir üyesi olarak görmeleri sağlanmalıdır. Erbaş (2008), kaynaştırma uygulamalarında olumlu davranış desteği yönteminin kullanılmasının önemine dikkat çekmiş, istenmeyen davranışların işlevinin belirlenmesi ile bu davranışların önlenebileceğini açıklamıştır. Olumlu davranışsal destek yöntemi problem davranışın işlevini temel almakta, öğrencilere uygun davranışı öğretmek ve öğrenciler uygun davranışları sergilediklerinde ödüllendirerek problem davranışı önlemeyi amaçlamaktadır (Soodak, 2003).

Özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu genel eğitim sınıflarında sınıf yönetimini etkili kılan bir diğer yöntem özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabullerinin artırılması, gereksinimleri olan sosyal becerilerin öğretilmesidir. Sosyal beceriler çocukların akademik başarıları ile doğru, problem davranışları ile ters yönde ilişkilidir. Bir başka deyişle sosyal becerilerin öğrenilmesi ile akademik başarı artmakta, problem davranışlar ise azalmaktadır. Bu nedenle sosyal beceri öğretimi, özel gereksinimli olan ve olmayan tüm çocuklar için hem

problem davranışları önleyici hem de sosyal kabul artırıcı bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Maag-Webber, 1995; Sabornie, 1985; Schloss, Wood, & Kiehl, 1986). Soodak & McCharty (2006) Salisbury ve arkadaşlarından (2002) aktararak genel eğitim sınıflarında kaynaştırma öğrencilerinin kabulünü artırmak için öğretmenlere bazı teknikler önermişlerdir. Bunlar sınıf arkadaşlarıyla iletişim kurmalarını sağlamak, öğrencileri bağımsız karar almaya yönlendirmek, topluluk bilincinin kazandırılması ve genelinde destekleyici bir ortam oluşturulması olarak sıralanabilir. Ancak akran kabulünün oluşması için en önemli strateji, öncelikle öğretmenin özel gereksinimli öğrenciyi kabul etmesi ve model olmasıdır. Fuchs, Fuchs, Mathes & Martinez (2002) ise kaynaştırma öğrencilerinin akran öğretimiyle birlikte sınıftaki kabullerinin arttığını ve hazırladıkları akran danışmanlığı programının kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarısını da artırdığı için sosyal kabulün daha kolay gerçekleştiğini açıklamışlardır.

Özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu genel eğitim sınıflarında, etkili sınıf yönetimini sağlayan bir diğer önemli faktör, özel gereksinimli öğrenci de dahil sınıftaki tüm öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerini sağlayan gömülü öğretim, işbirliğine dayalı öğretim ve akran öğretimi gibi etkili öğretim yöntemleri kullanmaktır. Gömülü öğretimde birey doğal çevresindeymiş gibi günlük rutinlerin içerisinde öğrenmekte, böylelikle fark etmeden öğrendiklerini hayatına katabilmektedir. Üç kaynaştırma öğrencisinin katıldığı gömülü öğretimin etkililiğinin ölçüldüğü bir çalışmada, genel eğitim sınıfında öğretim aksatılmadan uygulama yapılmış ve uygulamanın sonunda kaynaştırma öğrencilerinin belirlenen hedeflere ulaştığı görülmüştür ((Johnson, McDonnell, Holzwarth, Hunter, 2004). Akran öğretimi ve iş birliğine dayalı öğretimde ise çocuklar akranlarla iletişim içinde bulunarak öğrenmekte ve kendilerini o grubun üyesi hissederek motivasyonları artmaktadır (Sucuoğlu & Kargin, 2006). İşbirliğine dayalı öğretim özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların akademik başarılarını arttırmakta, bunun yanısıra özel gereksinimli çocukların özdeğerlik duygularını olumlu yönde etkilemekte ve güvenli bir eğitim ortamı sağlamaktadır (Jenkins, Antil, Wayne, & Vadasy, 2003).

Kaynaştırma uygulamalarında sınıf yönetimini öğretmen tutumları ile öğretmenlerin öz yetkinlikleri etkilemektedir (Kavale-Forness, 2000). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ve öğrencilere yönelik tutumlarının olumlu olması ile sınıf yönetimi ve öğretimi olumlu yönde etkilenmektedir. Ringlaben ve Price (1981: Akt., Kavale-Forness, 2000) yaptıkları

araştırmada 117 öğretmenin kaynaştırmayla ilgili tutumlarını değerlendirmişler ve öğretmenlerin %47'si kaynaştırma öğrencileriyle çalışmaktan mutlu oldukları, %42'si kaynaştırmanın etkili olmadığı, %60'dan fazlasının kaynaştırmanın normal gelişim gösteren öğrencilere hiçbir faydasının olmadığı, öğretmenlerin üçte biri kaynaştırmanın onların performansını olumsuz etkilediği ve %52'si ise kaynaştırmanın engelli bireyler üzerinde olumlu etkileri olduğu görüşlerinde birleşmişlerdir. Gökdere (2012), öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını değerlendirmiş, çalışmada öğretmenlerin, öğretmen adaylarından daha olumsuz tutumlara sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bunun sebebini de kaynaştırmanın öğretmenlere ek iş yükü getirmesi, öğretmen adaylarının ise lisans düzeyinde aldıkları özel eğitim dersinin faydalı olduğunu belirtmelerine bağlamaktadır. Metin ve Çakmak (1999), Gökdere (2012), Orel, Zerey & Töret, (2004) benzer sonuçlara ulaşmışlar, araştırmaya katılan öğretmenlerin ek iş yükünden dolayı kaynaştırmaya karşı olumsuz tutumlar beslediklerini vurgulamışlardır. Diken ve Sucuoğlu (1999) sınıfında özel gereksinimli öğrenci olan sınıf öğretmenleriyle, özel gereksinimli öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları arasında fark olmadığını belirtmişlerdir. Aynı çalışmada öğretmenler kaynaştırmayla ilgili hiçbir eğitim almadıklarını, özel gereksinimli öğrenciyle ilgili hiç destek almadıklarını, ve desteğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı genel eğitim sınıflarında herkese etkili bir öğretim yapmayacakları düşüncesinde olan öğretmenler, kendilerine ek kursların, danışmanlıkların, yardımcı personel ve idari desteğin verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Coates, 1989). Alanyazına göre öğretmenlerin genellikle kaynaştırmaya ilişkin olumsuz tutumları olduğu, fakat kendilerine konuyla ilgili eğitim ve desteğin sağlanması durumunda kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutumlar sergileyebilecekleri söylenebilir. Olumlu tutumlara sahip öğretmenler de etkili sınıf yönetimi stratejilerini kullanmada ve farklı öğretim yöntemlerini uygulamaya daha heveslidirler (Podell & Soodak, 1993)

### **Genel ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özyetkinlikleri**

Alanyazında öğretmenlerin özyetkinliğinin sınıf yönetiminde önemli bir faktör olduğu, öz yetkinliği yüksek olan öğretmenlerle istedik çıktılara ulaşıldığı açıklanmaktadır (Meijer & Foster, 2001). Özyetkinliği düşük olan öğretmenler farklı öğretim yöntem ve tekniklerini, özyetkinliği yüksek olan öğretmenlerden daha az kullanmakta, özyetkinliği yüksek olan öğretmenler ise hem farklı öğretim uyarlamalarını kullanmakta hem de kaynaştırmayı da daha

fazla kabul etmektedirler (Soodak, Podell ve Lehmann, 1998). Öz yetkinlik, öğretmenlerin süreç içerisindeki performanslarını etkileyen önemli bir kavramdır. Araştırma sonuçları öz yetkinliğin, öğretmenlerin öğretme davranışları ve öğrencilerin başarı düzeyleri üzerinde etkili bir değişken olduğunu vurgulamaktadır (Allinder, 1995; Gibson ve Dembo, 1984; Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2000; Guskey, 1987; Milner ve Woolfolk Hoy, 2002). Öz yetkinlik inançları düşük olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri de yüksektir (Evers, Brouwers ve Tomic, 2002; Skaalvik ve Skaalvik, 2007). Brouwers ve Tomic (1999), öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinlik algılarıyla tükenmişlikleri arasında yüksek bir ilişki olduğunu vurgulayarak sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinlik algıları düşük olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bazı çalışmalarda öğretmenlerin kişilik, öz yetkinlik ve sınıf yönetimleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı açıklanmaktadır (Chambers & Hardy, 2005; Henson & Chambers, 2002).

Özel eğitim öğretmenleri ile yapılan az sayıda öz yetkinlik çalışmasına ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan birinde, özel eğitim öğretmenlerinin öz yetkinlik ve tükenmişliklerinin, öğrenci özellikleri (engelin türü ve etkilenmişlik düzeyi), okul düzeyi (ilkokul, orta okul, lise), okul yöneticisiyle yapılan görüşmelerin sıklığı, duygusal gereklilikler, rol karmaşası ve öğretmenlerin liderlik özelliklerinden etkilendiği belirtilmiştir (Martin, 2010). Özel eğitim öğretmenlerinin iş doyumları ve öz yetkinlikleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada öz yetkinlik ve iş doyumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu vurgulanmış ve öz yetkinliği yüksek öğretmenlerin iş doyumlarının fazla olduğu belirlenmiştir (Viel-Ruma, Houchins, Jolivette & Benson, 2010). Freitag'ın (2001) çalışmasında ise özel eğitim öğretmenlerinin öz yetkinlik inançlarının genel eğitim öğretmenlerinden daha fazla olduğu, lisans düzeyinde alınan kaynaştırma konulu derslerin öz yetkinlikler üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur. Özel eğitim öğretmenleri ve genel eğitim öğretmenlerinin öz yetkinliğinin çalışılan öğrenci grubuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının araştırıldığı çalışmada, öğretmen gruplarının öz yetkinlikleri arasında fark olmadığı vurgulanmıştır (Kaner, 2010). Araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde öz yetkinliğin iş doyumunu, tükenmişlik ve öğretim süreçlerini etkileyen bir değişken olduğu konusunda ortak görüşler bulunurken, özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin öz yetkinlikleri arasındaki farkların incelendiği araştırmalarda çelişkili sonuçlara ulaşılmıştır.

Son yıllarda Türkiye’de öğretmenlerin öz yetkinlikleri üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda fen bilgisi (Bıkmaz, 2004), mesleki eğitim (Ekici, 2008), bilgisayar (Gürcan,2005;Şensoy, 2004), kimya (Morgil, Seçken, Yücel, 2004) ve orta öğretim alan öğretmenlerinin (Oğuz, Topkaya, 2008; Önen, Öztuna, 2006; Savran-Gencer, Çakıroğlu, 2007) öz yetkinlikleri değerlendirilmiştir. Genel eğitim öğretmenlerinin öz yetkinlik algılarının incelendiği bir çalışmada (Yılmaz, Çokluk-Bökeoğlu, 2008) öğretmenlerinin öz yetkinlik düzeyleri Woolfolk ve Hoy (1990) tarafından geliştirilen "Öğretmen Yeterliği Ölçeği" ile değerlendirilmiş, öz yetkinlik inançları yüksek olan grubun, öğretime ilişkin sahip oldukları beceriler konusunda kendilerini yetkin gördükleri, ancak aile ve çevre gibi farklı değişkenlerin de öğrenci başarısını etkilediği düşünülmüştür. Öğretmenlerin öz yetkinlik ölçeğinin *öğretim yeterliği* alt ölçeğinden yüksek puan aldıkları, ancak *kişisel yeterlik* alt ölçeğinden düşük puan aldıkları görülmüştür. Aynı çalışmada öğretmenlerin öz yetkinlik puanlarının cinsiyet, yaş ve deneyim değişkenlerinden etkilenmediği bulunmuştur. Özdemir (2007), 1.-5. Sınıflar arasında görev yapan 523 sınıf öğretmenin sınıf yönetimi öz yetkinlikleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında sınıf yönetimi öz yetkinliğinin tükenmişlik üzerinde etkili olduğunu, düşük öz yetkinliğe sahip öğretmenlerin kendilerini daha fazla tükenmiş hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Babaoğlu ve Korkut’un (2010) 401 sınıf öğretmenin öz yetkinliklerinin sınıf yönetimi algıları üzerine etkisine baktığı çalışmasında ise yüksek öz yetkinlik inancının beraberinde yüksek sınıf yönetimi algıları oluşturduğunu vurgulanmış, yüksek öz yetkinliğe sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda yeni yöntem ve tekniklere daha açık oldukları belirtilmiştir. Ülkemizde farklı kurumlarda çalışan öğretmenlerle yapılan öz yetkinlik çalışmalarının bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin yüksek öz yetkinlik algılarına sahip olduğu söylenebilir (Akbulut, 2006; Bıkmaz, 2004; Diken, 2006; Gürcan, 2005; Kahyaoğlu, Yangın, 2007; Kaner, 2010; Karahan, Uyanık-Balat, 2011; Korkut, 2009; Morgil, Seçkin, Yüksel, 2004; Üstüner, Demirtaş, Cömert, Özer, 2009; Yılmaz, Çokluk-Bökeoğlu, 2008).

Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin öz yetkinliklerinin incelendiği çalışmalarda ise genellikle tükenmişlik ile öz yetkinlik ilişkisi araştırılmıştır. Bu çalışmalara göre, özel eğitim öğretmenlerinin öz yetkinlikleri ile tükenmişlikleri arasında anlamlı ilişki vardır ve yüksek öz yetkinlik algısına sahip öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri daha düşüktür (Balat & Karahan, 2011). 32 zihin engelliler, 75 sınıf öğretmenliği ve 38 okulöncesi son sınıf öğrencisinin katıldığı çalışmada özel eğitim ve genel eğitim öğretmen adaylarının, öz

yetkinlikleri yüksek bulunmuş ve kendilerini kaynaştırma öğrencileriyle çalışmaya ilişkin yetkin hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Diken, 2006). Özel eğitim (ÖE) ve genel eğitim (GE) öğretmenlerinin özyetkinlik inançlarının karşılaştırıldığı bir çalışmada, iki grubun öz yetkinlik inançları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır. Ancak daha sonra sınıfında özel gereksinimli öğrenci olan ve olmayan genel eğitim öğretmenlerinin özyetkinliklerini karşılaştırıldığında, yine iki grubun özyetkinliklerinin özyetkinlik inançları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Araştırmacı özel gereksinimli çocuklarla çalışmanın özyetkinlikleri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır (Kaner, 2010).

Konuya ilişkin alanyazında çelişkili bulgular olduğu görülmektedir. Bazı çalışmalarda sınıfında öğrenme güçlüğü olan öğrencisi bulunan öğretmenlerin özyetkinliklerinin düşük olduğu (Ashton & Webb, 1986; Akt. Shachar & Shmuelevitz, 1997); öğretmenlerin özyetkinliği ile öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik başarısı arasında ilişki olduğu (Shachar & Shmuelevitz, 1997), özel gereksinimli olmayan çocuklarla çalışan öğretmenlerin özyetkinliklerinin daha fazla olduğu (Dembo & Gibson, 1985) bulunmuştur. Lopes, Monteiro, Sil, Rutherford & Quinn (2004) ise GE ve ÖE öğretmenlerinin öz yetkinliklerini karşılaştırdığı çalışmasında *genel öğretim yetkinliği* alt boyutunda her iki öğretmen grubu arasında fark olmadığını, fakat *kişisel öğretim yetkinliği* alt boyutunda ÖE öğretmenlerinin daha yetkin oldukları sonucuna varmıştır. Ancak öğretmen özyetkinliğini çalıştıkları çocukların özellikleri ile ilişkili olmadığını gösteren çalışmalar (Friedman, 2003) da bulunmaktadır (Akt., Kaner, 2010). Bu çelişkili sonuçları inceleyen Kaner (2010), okullarda kendi yaptığı gözlemleri de temel alarak öğretmen özyetkinliklerinin, özel gereksinimli çocuklarla ilgili aldıkları destekler ve özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumları ile birlikte değerlendirilmesinin gerekliliğini belirtmiştir.

Özyetkinlik konusunda gerçekleştirilen çalışmalar gözden geçirildiğinde, genel ve özel eğitim öğretmenlerini karşılaştıran az sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalarda genelde öğretmenlerin öz yeterlik inançları, inançlarını etkileyen faktörler, tükenmişlik ve öz yeterlik arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Ancak her iki öğretmen grubunun sınıf yönetimine ilişkin öz yeterliklerini doğrudan karşılaştıran araştırmalara rastlanamamıştır. Oysa hem genel eğitim hem de özel eğitim sınıflarında çalışan öğretmenlerin öz yetkinlikleri ve sınıf yönetimi bilgilerinin incelenmesi ve karşılaştırılması ile iki grup öğretmen için

hazırlanacak müdahale programları ve öğretmen yetiştirme programlarının içeriğine ilişkin bilgi sağlanacağı düşünülmektedir.

### **Türkiye’de Sınıf Yönetimi Çalışmaları**

Türkiye’de “Sınıf Yönetimi” konusu öğretmen yetiştirme programlarında 1990 lı yılların sonlarına kadar çok temel bir konu olmamış, sınıf yönetimi konusunda çok az sayıda araştırma yapılmıştır. Bu dönemde Eğitim Fakültelerinde sınıf yönetimi ile ilgili konulara, Eğitim Yönetimi, Genel Öğretim Yöntemleri, Eğitim Psikolojisi gibi bazı derslerin içinde kısa bölümler halinde yer verilmiştir. Eğitim Fakülteleri’ndeki yeniden yapılanma çalışmaları çerçevesinde, ‘1997-1998 öğretim yılından itibaren Sınıf Yönetimi’ dersleri öğretmen yetiştiren programlara zorunlu ders olarak konulmuştur. Böylece sınıf yönetimi alanındaki konular Türkiye’de de büyük bir ilgi görmeye başlamış ve bu alandaki araştırmalar hızla artmıştır (Turan, 2006; Güner, 2010 ).

Sınıf yönetimi alanında meydana gelen gelişmeler kaliteli ve verimli bir öğretim için sınıfın çok iyi yönetilmesini bir zorunluluk haline getirmiştir (Demirel, 2006). Geleneksel olarak eğitim sistemimizde sınıf yönetimi bir disiplin sağlama etkinliği olarak görülmekte (Şentürk-Oral, 2008), bu nedenle yapılan araştırmalar daha çok sınıf yönetiminin davranış düzenlemeleri ve insan ilişkileri boyutlarına odaklanmaktadır. Ancak sınıf yönetiminin önemli elemanları olan fiziksel düzenlemeler, zamanın etkili kullanımı ve plan-program etkinlikleri boyutları çok az araştırılmış, diğer taraftan sınıf yönetimi araştırmaları genellikle ilköğretim düzeyine odaklanmış, okul öncesi (Güven & Cevher, 2005) ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde sınıf yönetimini inceleyen çalışmalar ise oldukça sınırlı kalmıştır (Şentürk & Oral, 2008).

Sınıf yönetimi çalışmalarından bir grubu *olumsuz öğrenci davranışları ile öğretmenlerin bu davranışlarla baş etme yöntemleri* üzerinde odaklanmıştır. Türnüklü ve Yıldız (2002) ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkmak için kullandıkları stratejileri belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin cezalandırıcı teknikleri çok kullanmadıklarını, buna karşın, problem davranış sergileyen öğrenciyle göz kontağı kurma, öğrenciye ismiyle seslenme, sınıf kurallarını hatırlatma ve öğrenciyle yaptığı davranış hakkında konuşma gibi çözüm stratejilerini kullandıklarını belirlemişlerdir. Benzer bir çalışmada Keskin (2002),

Ankara ilinde 351 sınıf öğretmeninden anket yoluyla bilgi topladığı araştırmasında, en çok karşılaşılan istenmeyen davranışları da sınıfta söz almadan konuşma, arkadaşlarını şikayet etme, arkadaşlarına fiziksel şiddet uygulamak, ev ödevlerini yapmamak ve ders materyallerini eksik getirmek olarak sıralamıştır. Araştırma ile istenmeyen davranışların eğitim sürecini tamamen durdurmadığı sadece aksaklıklara yol açtığı ve öğretmenlerin istenmeyen davranışlara fiziksel cezalar vermediği görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları önleyici yaklaşımlar ve bu yaklaşımların etkililiğine ilişkin öğrenci görüşlerini değerlendiren Yıldız (2009) ise, istenmeyen öğrenci davranışlarını sıralayarak öğretmenlerin bu davranışlar için göz kontağı kurma, uyarma, kızma, tehdit etme ve korkutma gibi yöntemlerini kullandıklarını belirlemiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde sınıf düzenlemesi, öğrenciye sorumluluk verme, olumlu iletişim kurma gibi stratejilerinin istenmeyen davranışları azaltacağı vurgulansa da öğretmenlerin bu yöntemleri öğretim sürecinde kullanmadıkları görülmüştür.

Diğer bir grup çalışmada *öğretmen-öğrenci iletişimi ve etkileşimi* incelenmiştir. Örneğin İmre (2002), birinci sınıf öğretmenlerinin iletişimlerini değerlendirmiş, gözlem yoluyla verileri topladığı bu çalışmada, öğretmenlerin pekiştireç verme, öğrencilere isimleri ile seslenme, öğretimsel amaçlara uygun yöntem ve teknikler kullanma, öğrencilerin düzeyine uygun mesajlar verme gibi sınıf yönetimi stratejilerini en fazla, önleyici stratejiler olarak kabul edilen bir önceki konuyu özetleme, yeni konu hakkında bilgi verme, öğrencilerin aktif katılımlarını sağlama, olumsuz davranışların etkilerini açıklama, işlenen konu ile ilgili değerlendirmeler yapma tekniklerini ise en az kullandıkları belirlenmiştir. Doğan, Aydın ve Çalış, 2000 yılında *Öğretmen - Öğrenci İlişkilerinde Gözlenen Model Davranışlar* adlı çalışmalarında öğretmenlerin davranışlarını pozitif, negatif ve nötr davranışlar olarak sınıflamışlar, öğretmenlerin en çok sergiledikleri pozitif davranışları, sevgiyle yaklaşma, içten davranma, ilgi gösterme, ve öğrencilerine anne baba gibi davranma olarak belirtmişlerdir. Bu çalışmada öğretmenlerin çok fazla negatif davranış sergiledikleri, en sık karşılaşılan davranışların dayak atma, vurdum duymaz tavır takınma, azarlama, hakaret etme olduğu görülmüştür. Bir başka çalışmada Ök, Göde & Alkan, (2000) ise, sınıf kurallarının olumlu öğretmen-öğrenci iletişimine etkisini incelemişlerdir. Araştırmada elde edilen bazı önemli bulgular şöyle özetlenebilir: Öğretmenlerin % 96.5'inin sınıf yönetimi ilke ve yöntemlerini bildiklerini, derse katılımı sağlamak için uygun yöntemleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Bayan öğretmenlerin %58.6'sı dilin etkili kullanımı becerilerinde kendilerini yeterli bulurken,

erkek öğretmenlerin %54.8'inin bu konuda kendilerini yetersiz görmüşlerdir. Öğretmenlerin %76'sı sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte kararlaştırmakta, öğretmenlerin %46.6'sı kuralları uygularken zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Araştırmanın genel sonucuna bakıldığında ise kuralların öğrencilerle birlikte belirlenmesinin olumlu öğretmen-öğrenci iletişimini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kurallara uyma konusunda tutarlılık gösteren öğretmenlerin öğrencileri de öğretmenleriyle daha iyi anlaştıklarını belirtmişlerdir.

Üçüncü grup sınıf yönetimi araştırmaları sınıf öğretmenlerinin *sınıf yönetimi hakkındaki görüşlerinin* incelendiği çalışmalardır. Terzi (2001), Eskişehir'deki 91 ilköğretim okulundan 1231 sınıf öğretmenin katıldığı ve tarama yolu ile bilgi topladığı çalışmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarını otokratik davranışlar (kararları tek başına verme, öğrencilerle aralarında mesafe bırakma, eğitim etkinliklerinin temelinde bilgiyi görme vb.), demokratik sınıf yönetimi davranışları (öğrencileri suçlamadan duygularını açıklayabilme, yumuşak bir ses tonu ile konuşma, grup çalışmalarına öncelik verme vb.) ve ilgisiz sınıf yönetimi davranışları ( öğrencilere ancak istedikleri zaman yardım etme, öğrencilere aşırı serbestlik tanıma, öğretmen ve yönetici rolü oynamaktan kaçınma vb.) olmak üzere üç başlık altında toplamıştır. Araştırma sonucunda çalışma grubundaki öğretmenlerin daha çok otokratik ve ilgisiz davranışları sergiledikleri sonucuna varılmış ve ayrıca demokratik davranışların geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Erol'un 2006 da yürüttüğü çalışmasına Afyon ilinde görev yapan 213 öğretmen katılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi açısından gerekli olan düzenlemeleri ve davranışları yerine getirip getirmediğine ve istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede kullandıkları yöntemlere ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik 40 maddelik anket formu kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, sınıf öğretmenlerinin çoğunun sınıf yönetimi açısından gerekli düzenlemeleri (ders zamanında girme, dersin planlanması, bireysel ve grup çalışmalarına yer verilmesi, ders arasında güdüleme, materyal kullanımı, farklı öğretim yöntem ve tekniği kullanma, geri bildirim verme) yerine getirdikleri görülmüştür. Ayrıca istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmek için öğrencilerden beklenen davranışların söylenmesi, olumlu davranışların pekiştirilmesi, tüm öğrencilerle göz teması kurma gibi uygun davranışları sergiledikleri, ancak bazı öğretmenlerin gerek sınıf yönetimi açısından uygun düzenlemeleri yerine getirmede, gerekse istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede belirlenen davranışları sergilemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin *sınıf yönetimindeki yeterliklerini* inceleyen Karakoç (1998), ilköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki sorunlarının açığa çıkarılmasını ve çözüm önerileri geliştirmesini amaçlamıştır. Öğretmen ve okul yöneticilerinden toplanan veriler analiz edildiğinde öğretmenlerin öğrencileri kontrolden çok, eğitimin kalite ve sürekliliğini sağlamaya yönelik davranışları gösterme davranışlarını oldukça sık sergilediklerinin ifade edildiği görülmüştür. Öğretmenler öğrencilerin sınıfta ve okulda kurallara uygun davranmaları için gerekli önlemleri almakta ve onlara rehberlik yapmaya önem vermektedirler. Hem yöneticiler hem de öğretmenler, öğretmenlerin sınıf yönetimi yetkinliklerinin yüksek olduğu konusunda ortak görüş belirtmeleri nedeniyle, araştırmacılar bu sonuçları olumlu olarak yorumlamışlardır. Bu grupta yer alan bir diğer çalışmada ise Bulucu (2003) öğretmenlerin öz yetkinliklerinin demografik özelliklere göre farklılık göstermediğini, ancak yetkinlik puanı yüksek olan öğretmenlerin etkili ve uzun vadeli müdahale yöntemlerini seçtikleri, düşük yetkinlik düzeyindeki öğretmenlerin ise emretme, bağırma ve fiziksel ceza verme yollarına başvurduklarını belirlemiştir. Karakoç (1998) ve Bulucu'nun (2003) araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin öz yetkinliklerinin genelde yüksek olduğu ve yüksek öz yetkinliğe sahip öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkili, yapılandırılmış ve uzun vadeli teknikleri kullandıkları söylenebilir.

Yukarıdaki sınıflandırmanın dışında kalan sınıf yönetimi araştırmalara bakıldığında iki çalışmadan daha söz edilebilir. İlk çalışmada Boldurmaz (2000) 100 öğretmene ulaşmış ve sınıf gözlemleri sonucunda, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi süreçlerini devlet okullarındaki meslektaşlarına oranla daha fazla kullandıkları ortaya çıkmıştır. Sınıf gözlem formları ve öğretmenlere yönelik bilgi anketi kullanılarak toplanan verilerden elde edilen diğer sonuçlarda kadın öğretmenlerin erkeklere göre sınıf yönetimi süreçlerinde olumlu davranışları daha çok destekledikleri, kurallara uyma konusunda daha kararlı oldukları ve öğrencilerden beklentilerini sözel olarak daha fazla dile getirdikleri, sınıf öğretmenliği ve diğer bölüm mezunları arasında sınıf yönetimi süreçlerinin kullanımı konusunda farkın olmadığı bilgilerine ulaşılmıştır. Guliyeva (2001) ise 250 sınıf öğretmeni ve 500 öğrenciden anket kullanarak bilgi toplamış, diğer bölüm mezunlarının sınıf öğretmenliği mezunlarına göre sınıfı yönetme becerilerine ilişkin (kurallarda netlik, öğretmen desteği, derse yöneltme, sınıf içi etkileşim) daha olumlu görüşler belirttikleri sonucuna varmıştır.

Türkiye’deki üniversitelerde ders kitabı olarak kullanılan sınıf yönetimi kitaplarının içerikleri incelendiğinde yazarlar eserlerini sınıfın fiziki ortamı, sınıf yönetimi stratejileri, öğretmenin yönetici özellikleri, planlamanın olumlu etkileri, öğretim yöntemlerinin sınıf yönetimi üzerine etkisi konularında şekillendirmişler, bireysel farklılıklardan söz ederken özel gereksinimli bireylerden ya hiç ya da bir paragraf içerisinde bahsetmişlerdir (Aydın, 2008; Celep, 2008; Küçükahmet, 2007, 2009; Toprakçı, 2008). Bu kitaplarda genellikle öğretmen adaylarına sınıf ortamı tanıtılmış, sınıf yönetiminin elemanları ve özellikleri hakkında bilgiler sunulmuştur. Fakat öğrencilerin davranışlarını değiştirmeye onlara davranış kazandırmaya ilişkin uygulamaya dönük bilgiler sunulmamıştır. Sadece Özyürek (2005), olumlu sınıf yönetiminin sürdürülebilmesi için öğretmenlere davranışçı yaklaşımı temel alan bilgiler ve ipuçları sunmaktadır. Ayrıca Sarpkaya (2012) özel eğitim bölümüne yer vermiş ve özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri ve öğrenme şekillerine ilişkin bilgiler sunmuştur.

Türkiye’de özel gereksinimli çocukların devam ettiği genel eğitim sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimlerine ilişkin birkaç çalışma olduğu görülmüştür. Öğretmenlerle görüşme ve sınıf içi gözlemlerle veri toplanan bu çalışmaların ilkinde (Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu, 2004), sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin sergiledikleri olumsuz davranışları genellikle öğrencilerin yetersizliklerine atfettikleri; bu nedenle problem davranışları azaltmak ya da kontrol etmek için daha az çaba gösterdikleri belirtilmiştir. Araştırmacılara göre öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerini bilmemekte, kendilerinin sınıf yönetimleri ile çocukların olumlu ve olumsuz davranışları ve başarıları arasındaki ilişkiyi fark etmemiş görünmektedirler. Bunlara ek olarak öğretmenler öğretimin içeriği ile öğretim yönteminde yapılması gereken uyarlamalar hakkında sınırlı bilgiye sahip görünmekte; birçok öğretmen sınıf kurallarını ya da işleyişi öğretmemekte ve hatırlatmamaktadırlar.

Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimlerini inceleyen diğer çalışmada ise Akalın (2007), sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin sınıf içi davranışlarını incelemiş ve verilerini sınıflarda gözlem yaparak (video çekimi) toplamıştır. Araştırmada 10 sınıf öğretmeni (birinci kademe) ve bu öğretmenlerin sınıflarında bulunan 10 kaynaştırma öğrencisi ile 10 normal gelişim gösteren ortalama öğrenci, öğretim sürecinde gözlemlenerek veri toplanmıştır. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisine ve ortalama öğrenciye ilişkin davranışları ile kaynaştırma öğrencisinin ve ortalama öğrencinin

davranışlarına ilişkin oldukça ilginç bulgular sunan bu çalışmada, öğretmenler, öğretim sürecinde en çok akademik konuşma (ders anlatma gibi) ve dinleme davranışlarını, özel gereksinimli olan ve olmayan öğrenciler ise en sık akademik dinleme davranışı (ders dinleme) sergiledikleri görülmüştür. Öğretmen görüşlerine dayanılarak belirlenen ortalama öğrencinin akademik ve problem davranışları ile özel gereksinimli öğrencinin davranışları arasında anlamlı bir fark olmadığı, özel gereksinimli ve ortalama öğrencilerin akademik davranışları arttıkça, problem davranışların azaldığı görülmüştür. Öğretmenlerin genelde tüm sınıfa yönelik öğretim yaptıkları, özel gereksinimli öğrenciye yönelik akademik ve görev davranışlarına öğrencinin en çok akademik davranışlar ve görev davranışlarıyla tepki verdiği ortaya çıkmıştır. Araştırmacı bulgularını genel eğitim öğretmenlerinin öğretimi bireysel farklılıklara göre düzenlemediği, tüm sınıfa öğretim yaptıkları, özel gereksinimli öğrencilerle akademik olarak etkileşme geçmedikleri şeklinde yorumlamıştır.

Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda gerçekleştirilen bir projede (Sucuoğlu, Akalın, & Sazak-Pınar, 2008), sınıfların öğretim özellikleri ile genel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimleri değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimleri Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu, sınıfın öğretimsel değişkenleri ise gözlem yapılarak incelenmiştir. Analizler sonucunda öğretmenlerin Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu'ndan genel olarak düşük puanlar aldıkları, bir başka deyişle sınıflarında önleyici sınıf yönetimi tekniklerini kullanmadıkları, genellikle olumlu davranışları ödüllendirmedikleri, dersi planlama, dersi başlatma ve bitirme ile öğretimi bireyselleştirme gibi konularda ciddi sıkıntılar yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca sınıf yönetimi puanları yüksek olan ve olmayan öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin akademik, görev ve problem davranış yüzdeleri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmanın ilginç bulguları, özel gereksinimli öğrencilerin sergiledikleri problem davranışların, öğretmenlerin sınıf yönetimi puanlarının çok ya da az olmasına göre farklılaşması ve akademik davranışlarının ise sınıf yönetiminden etkilenmemesidir. Araştırmacılar bu bulguyu ülkemizdeki öğretmenlerin kaynaştırma modeline ilişkin bilgi ve deneyimlerinin az olması ile açıklamışlardır (Sucuoğlu, Akalın, & Sazak-Pınar, 2008).

Sınıfında özel gereksinimli çocuk olan sınıf öğretmenlerinin (ilköğretim birinci kademe) önleyici sınıf yönetimi bilgi ve stratejilerinin öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik

tutumları ve öz yetkinlikleri ile ilişkisinin değerlendirildiği bir başka çalışmada ise öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi gözlem formundan aldıkları puanlar ile öz yetkinlik ve tutum ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı ilişki olmadığı belirlenmiş ve öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgilerinin sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sucuoğlu, Demirtaş, Güner, 2009). Ancak araştırmacılar bulguların alanyazında öz yetkinliği yüksek olan öğretmenlerin daha olumlu tutumlara sahip olduğunu vurgulayan çalışmalarla (Brownell & Pajares, 1996; Mastropieri & Scruggs, 2000) örtüşmediğini ve bu nedenle benzer çalışmaların farklı öğretmen grupları ile tekrarlanmasının gerekliliğini vurgulamıştır

İlköğretim sınıflarında çalışan öğretmenlerinin sınıf yönetimlerini desteklemek için bir eğitim programı hazırlayan Güner (2010), önce öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgilerini değerlendirmiş, öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgilerinin sınırlı olduğunu, deneyim ve yaşları daha fazla olan öğretmenlerin az olanlara göre bilgi düzeylerinin daha düşük olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise kaynaştırma uygulamalarında çalışan 45 öğretmen ile deneysel bir çalışma yürütülmüş, deney grubuna Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programı uygulanmıştır. Eğitim programının sonunda öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Bilgi Testi'nden aldıkları puanlarda anlamlı bir artış olduğu görülmüş, ancak öğretmenlerin öğretim sürecindeki onaylama ve onaylamama davranışlarında herhangi bir değişikliğin meydana gelmediği belirtilmiştir. Bu çalışmanın sonucuna göre, önleyici sınıf yönetimine odaklanan öğretmen eğitimi programı, öğretmenlerin bilgilerinde artmaya yol açmış ancak, sınıf yönetimi davranışlarında bir fark yaratmamıştır.

Konuya ilişkin son çalışma Akalın (2012) tarafından gerçekleştirilmiş, araştırmacı bilgilendirme ve performans geribildirimine dayalı bir sınıf yönetimi müdahale programının kaynaştırma sınıflarındaki öğretmen ve öğrenci davranışları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Hem nicel verilerin toplandığı hem de tek denekli araştırma deseninin kullanıldığı araştırmaya ilköğretim okullarının 2. ve 3. sınıflarında görev yapan 3 öğretmen ve aynı sınıflardaki 3 kaynaştırma öğrencisi katılmıştır. Öğretmenlerle önleyici sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşmeler yapılmış, sınıf içerisinde yaşanan sorunlar, kullanılan sınıf yönetimi stratejileri ve ihtiyaç duyulan öncelikli beceriler belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenle çok kısa bilgilendirme oturumu yapılan eğitim sürecinden sonra, her oturumda öğretmenle sınıfa girilerek, öğretmenler izlenmiş, daha sonra öğretmenlere görsel ve sözel geribildirim

sunulmuştur. Öğretmenlere sunulan performans geri bildiriminin bireyselleştirme, etkinlik geçişleri ve ödüllendirme davranışlarında ve sınıf yönetimi stratejilerinde artışa yol açtığı görülmüştür. Öğretmen eğitimi sonrasındaki öğrenci davranışları da incelenmiş, öğrencilerin olumlu davranışlarında artış ve olumsuz davranışlarında azalma görülmüştür. Bu çalışmada alanyazında sıklıkla etkililiği vurgulanan öğretmenlere performans geribildirimini sunan eğitim programının hem öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarında hem de özel gereksinimli çocukların davranışlarında olumlu yönde etkili olduğu vurgulanmıştır.

Kaynaştırma ve sınıf yönetimine odaklanan bu çalışmalar toplu olarak değerlendirildiğinde, sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunan öğretmenlerin sınıflarını yönetirken birçok güçlükle karşılaştıkları, özellikle özel gereksinimli öğrencilerin akademik katılımını artıracak, problem davranışlarını önleyebilecek sınıf yönetimi stratejilerini kullanamadıkları görülmektedir. Bu durumun ülkemizdeki kaynaştırma uygulamalarını olumsuz yönde etkilediği, özellikle genel eğitim sınıflarına yerleştirilen özel gereksinimli öğrencilerin eğitimden beklenen yararın elde edilememesine yol açtığı düşünülmektedir. Diğer taraftan özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgilerine ilişkin hiç araştırma olmadığı belirlenmiştir. Her iki grup öğretmenin sınıf yönetimi ve özyeterkinliklerinin incelenmesi, karşılaştırılması ve özyeterkinlik ve sınıf yönetimlerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesinin, etkili sınıf yönetimi konusunda yapılan öğretmen eğitimi programlarına temel oluşturacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada ilköğretim öğretmenleri ile özel eğitim okullarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgileri ile sınıf yönetimine ilişkin öz yeterkinliklerinin karşılaştırılarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Özel eğitim öğretmenleri (ÖE) ile genel eğitim öğretmenlerinin (GE) sınıf yönetimi bilgileri arasında fark var mıdır?
2. Özel eğitim öğretmenleri ile genel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin öz yeterkinlikleri arasında fark var mıdır?
3. ÖE ve GE öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri ve sınıf yönetimi öz yeterkinlikleri yaş, cinsiyet ve deneyim değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. ÖE ve GE öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri ile öz yeterkinlikleri arasında ilişki var mıdır?

## **Önem**

Bu araştırmayla mevcut öğretim sisteminde çalışan ve sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan öğretmenler ile özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgileri ve sınıf yönetimi öz yetkinliklerine ilişkin önemli bilgilere ulaşılacağı düşünölmektedir. Bu araştırmanın bulguları öncelikle iki grup öğretmenin sınıfı yönetimine ilişkin bilgilerinin değerlendirilmesi ile genel eğitim ve/veya özel eğitim öğretmenlerinin alan eğitimlerinde aldıkları sınıf yönetimine ilişkin derslerin içeriklerinde değeriklikler yapılabilmesini kolaylaştıracak bilgi sağlayacağı düşünölmektedir. Bu bağlamda sistemde alışan GE ve ÖE öğretmenleri için sınıf yönetimi konusunda hizmet içi eğitim programları hazırlanabilecek, özellikle önleyici sınıf yönetimi stratejilerini içeren kurs ve seminerlerle sınıf yönetimine ilişkin bilgilerini yenileme ve bunları uygulama imkanı sağlanabilecektir. Diğer taraftan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinliklerinin değerlendirilmesi, sınıf yönetimine ilişkin bilgileri ile sınıf yönetimi öz yetkinlikleri arasındaki ilişki hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlayacaktır. Elde edilecek bulgular doğrusunda da öğretmenlerin bu becerilerini geliştirmek amacıyla destek hizmetler sağlanabileceği düşünölmektedir.

Bu araştırmanın bulguları, konuyla ilgili daha sonra yapılacak olan araştırmalara, özellikle öğretmen eğitimi programlarının etkililiğinin sınıandığı araştırmalara temel oluşturabilecektir. Öğretmenin sınıf yönetimi öz yetkinliğinin ve sınıf yönetimi bilgisinin süreçte öğrencilerin akademik başarılarını, hedeflenen amaçlara ulaşmayı ne derece etkilediğini ve başarılı bir sınıf yönetiminde, sınıf yönetimi öz yetkinliğinin ve sınıf yönetimi bilgilerinin ne derece etkili olduğunu araştırmayı hedefleyen çalışmalara katkı sağlayacaktır.

## **Sayıtlar**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Bilgi Testi ve Sınıf Yönetimi Öz Yetkinlik Ölçeği'ne ilişkin verdikleri cevaplar doğrudur.

## **Sınırlılıklar**

Araştırma Ankara, İstanbul, İzmir, Malatya ve Manisa'da özel ve devlet okullarında görev yapan ve ulaşılabilen genel ve özel eğitim öğretmenleriyle sınırlıdır.

## Yöntem

**Çalışma Grubu:** Araştırmanın çalışma grubunu farklı illerde görev yapan ve ulaşılabilen genel eğitim ve özel eğitim öğretmenleri oluşturmuştur. Tablo 1’de katılımcıların demografik bilgileri yer almaktadır.

**Tablo 1.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

| Demografik Bilgiler | Sınıf Öğretmeni | Özel Eğitim Öğretmeni | Toplam Sayı | Toplam % |      |
|---------------------|-----------------|-----------------------|-------------|----------|------|
| <b>Cinsiyet</b>     | Kadın           | 54                    | 46          | 100      | 57,5 |
|                     | Erkek           | 25                    | 49          | 74       | 42,5 |
| <b>Yaş</b>          | 25’den az       | 11                    | 38          | 49       | 28,2 |
|                     | 26-35           | 27                    | 40          | 67       | 38,5 |
|                     | 36-45           | 33                    | 12          | 45       | 25,9 |
|                     | 46’ dan fazla   | 8                     | 5           | 13       | 7,5  |
| <b>Deneyim</b>      | 5 yıldan az     | 14                    | 44          | 58       | 33,3 |
|                     | 5-10 yıl        | 14                    | 30          | 44       | 25,3 |
|                     | 10-20 yıl       | 35                    | 16          | 51       | 29,3 |
|                     | 20 yıldan fazla | 16                    | 5           | 21       | 12,1 |

## Veri Toplama Araçları

**1. Demografik Bilgi Formu:** Araştırmaya katılan genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinin demografik bilgilerine ulaşmak için öğretmenlerin görev alanı, yaş, eğitim, cinsiyet ve deneyim bilgilerinin yer aldığı Bilgi Formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

**2. Sınıf Yönetimi Bilgi Testi (SYBT):** Bu test Güner (2010) tarafından, Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu’ndaki (Sucuoğlu, Akalın & Sazak-Pınar, 2007) maddeler ile ilgili alanyazını temel alarak geliştirilmiştir. Test, sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi ile ilgili bilmesi gereken konuları (fiziksel düzenlemeler, ders araç-gereçlerinin kullanımı, genel sınıf kuralları ve işleyiş kuralları, ödüllendirme ilkeleri, istenmeyen davranışlarla baş etme, öğrenci sorumluluğunu artırma, iyi bir başlangıç yapmak, öğrencileri tanıma, öğrencilerle iyi ilişkiler geliştirme ve eğitimin kalitesini artırma) içeren 31 sorudan oluşmaktadır. 3 alt boyuttan oluşan testin birinci alt boyutunda (Öğretim Süreci) öğretmenin, öğrencilerinin derse katılımlarını ve öğrenmelerini artırmak için kullanması gereken stratejilere ilişkin bilgisini ölçen 15 madde yer almaktadır. Testin ikinci alt boyutu

(Sınıf Kuralları ve Öğrencilerin İzlenmesi) ile öğretmenin, sınıfta uygulanacak kuralları belirlemesi, öğretmesi, kurallara uyulup uyulmadığını ve öğrencilerin davranışlarının izlenmesine ilişkin bilgisini değerlendiren 9 soru bulunmaktadır. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışma olarak adlandırılan son alt boyutta ise özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalar ile öğretim sürecinde kullanılacak stratejilerle ilgili 7 soru yer almaktadır. Test çoktan seçmeli olup, her doğru sorudan 1 puan, yanlış cevaplanan sorulardan ise 0 puan alınmakta, testten alınabilecek puanlar 0 ile 31 arasında değişmektedir.

Testten toplam puan ve alt boyut puanları için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış ve alpha değerlerinin toplam puan için .69, üç alt boyut için ise sırasıyla .62, .55 ve .50 olduğu bulunmuştur. Güner çalışmasında testin alpha değerlerinin düşük olmasını açıklamış; 439 öğretmenden toplanan veriler üzerinden yapılan analizler sonucunda 25'ten fazla puan alan sadece 13 öğretmen ve 30'un üzerinde puan alan sadece iki öğretmen bulunduğunu, öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgilerinin genel olarak yetersiz olduğunu ve puanlar arasında küçük farklar olduğunu belirtmiştir. Güner'e (2010) göre bu durum grubun homojen bir yapıya sahip olduğunu göstermekte olup, grup homojenliği güvenilirlik katsayısını düşürmektedir (Crocker ve Algine, 1986). Güvenirlik değerlerinin düşük olmasına karşın ölçeğin son halinin sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeylerini ölçmekte kullanılabileceği kabul edilmiştir (Güner, 2010).

**3. Sınıf Yönetimine İlişkin Öz Yetkinlik Ölçeği (SYÖYÖ):** Bu ölçek Emmer ve Hickman tarafından 1991 yılında öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yetkinliklerinin sınıf yönetimine etkisini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Araştırmacıların sınıf yönetimi öz yetkinliğinin diğer yetkinlik alanlarından ayrılarak farklı değerlendirilmesi gerektiğini savunarak geliştirdikleri ölçekte Sınıf Yönetimi, Dış Etkiler ve Kişisel Öğretim Yetkinliği olmak üzere üç alt ölçek yer almaktadır. Sınıf yönetimi (*Classroom Management/ Discipline*) alt ölçeğinde 16 madde bulunmakta ve öğretmenlerin sınıfı yönetebilme algılarının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. 14 madde bulunan Dış Etkiler (*External Influences*) alt ölçeği ile öğretmenlerin, sınıf dışı etkenlerin sınıf yönetimine olan etkilerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Son alt ölçek olan Kişisel Öğretim Yetkinliği (*Personal Teaching Efficacy*) ölçeği 5 maddeden oluşmaktadır ve öğretmenlerin sınıf içi performanslarının öğrencilerin akademik başarısına ilişkin algılarını değerlendirilmektedir. Alt ölçeklerin iç tutarlık katsayıları sırasıyla, .81, .79, .69'dur. Ölçek toplamda 35 maddeden oluşmakta ve 6'lı likert tipi bir yapıya sahiptir. Ölçekte yer alan her madde "Hiç

Katılmıyorum” ile “Tamamen Katılıyorum” seçenekleri arasında değerlendirilmektedir. Hiç katılmıyorum seçeneği 0, tamamen katılıyorum seçeneği 6 puan değerindedir.

*SYÖYÖ nün geçerlik çalışması:* Bu çalışmada SYÖYÖ' nün Türkçe Formunun hazırlanması için gerekli çalışmalar yapılmış, ilk olarak orijinal form alana ilişkin yeterliği olan ve İngilizceyi iyi derecede bilen iki akademisyen tarafından Türkçeye çevrilmiş, yapılan çeviriler birbirleriyle karşılaştırılmış ve ölçeğin Türkçe ve İngilizce formlarının tutarlı olduğu görülmüştür. Bazı maddelerde cümle yapısına ilişkin bazı düzeltmeler yapılmış, böylece Türkçe formun ilk kopyası elde edilmiştir.

SYÖYÖ-T' nin geçerliğini araştırmak amacıyla faktör analizi yapılmış, orijinal ölçeğin üç faktörden (üç alt boyuttan) oluşması nedeniyle Türkçe formun da aynı faktör yapısına sahip olup olmadığını test etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçekteki maddelerin döndürme öncesi faktör 1 yük değerleri ile Varimax Dik Döndürme Tekniği sonrası faktör yük değerleri ve ortak faktör varyansları Tablo 2’de verilmiştir.

Öncelikle orijinal ölçekte ters puanlanan 17. (*Gerçekten çaba gösterdiğimde, en problemlili öğrencilerle bile baş edebilirim*), 19. (*Öğrencinin ev ortamı başarısı üzerinde büyük etkiye sahip olduğundan, öğretmenin ulaşılacak hedef konusunda etkisi azdır.*), 23. (*Eğer öğrenci yeni bir konuyu hızlıca öğrenmişse bu çoğunlukla benim o konuyu öğretmede gerekli olan basamakları biliyor olmamdır.*) ve 32. (*İyi öğretme becerilerine sahip olan öğretmenler her zaman her çocuğa ulaşamayabilir.*) maddeler araştırmada kullanılacak ölçekte de ters puanlanmıştır. Sonrasında analiz Varimax Dik Döndürme Tekniği’yle tekrarlanmış; analiz sonucunda 15. madde (*öğrencinin her zaman olduğundan daha iyi not almasının sebebi büyük ihtimalle benim ona öğretim yapmada daha iyi yollar bulmuş olmamdır*) ile 30. Maddenin (*Eğer aile öğretmenle işbirliği içinde çalışmazsa öğretmenin problem davranışları engellemedeki etkisi çok azdır.*) faktör yük değerleri arasındaki farkın .10’den az olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 11. maddenin (*Nasıl baş edebileceğimi bilmediğim çok az sayıda öğrencim var.*) yük değerinin de .25’ten küçük olması sebebiyle bu üç madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan maddelerle tekrarlanan analiz sonucunda Türkçe formda toplam varyansın %42,11’ini açıklayan üç faktörlü yapı olduğu ortaya çıkmıştır. Oluşan faktörleri kavramsallaştırmada orijinal ölçek temel alınmış, buna göre faktör 1 “**Sınıf Yönetimi**”, faktör 2 “**Dış Etkenler**”, faktör 3 “**Öğretim Yeterliği**” olarak kavramsallaştırılmıştır. Birinci faktör

toplam varyansın %16,701'ini, dış etkenler faktörü (2. Faktör) %14,31'ini ve öğretim yeterliliği faktörü (3. faktör) ise %11.09'ini açıkladığı belirlenmiştir. Böylece **Sınıf Yönetimi** alt ölçeğinde 11, **Dış Etkenler** alt ölçeğinde 15 ve **Öğretim Yeterliği** alt ölçeğinde 6 madde olmak üzere toplam 32 maddeden oluşan SYÖYÖ-T elde edilmiştir.

Ölçeğin yeni yapısındaki maddelerin faktörlerdeki dağılımı orijinal ölçekle karşılaştırıldığında, Türkçe formdaki maddelerin yerlerinde bazı değişiklikler olduğu görülmektedir. Orijinal ölçekte **öğretim yeterliği** alt faktöründe yer alan 26. madde ( *Eğer anne-babalar çocuklarıyla evde daha çok ilgilenirlerse, ben de sınıfta amaçları gerçekleştirmede daha başarılı olabilirim*) **sınıf yönetimi** alt faktöründe, **sınıf yönetimi** alt faktöründe yer alan 34. ( *Yeni okul dönemine başlama becerilerime güvendiğim için öğrencilerde istedik davranışlar sergilemeyi öğrenirler.*) ve 35. ( *Çok etkili sınıf yönetimi becerilerim var.*) maddeler ise **öğretim yeterliği** alt faktöründe yer almıştır. 25. madde ( *Çok az öğrencinin sınıf işleyişini bozmasını engelleyebilirim.*), 16. madde ( *Birden fazla etkinliği aynı anda nasıl takip edeceğimi her zaman bilmem*) ve 22. madde ( *Bazen hangi kuralların öğrencilerim için uygun olduğu konusunda emin olamıyorum*) ise **dış etkenler** alt faktörüne, dış etkenler alt faktöründe bulunan 31. madde ( *İyi bir öğretimle öğrencinin ev deneyimlerinin etkisinin üzerinden gelinebilir.*) ise **öğretim yeterliği** alt faktöründe yer almıştır.

**Tablo2.Sınıf Yönetimi Öz Yetkinlik Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

| Maddeler  | Döndürme öncesi faktör 1 yük değerleri | Varimax dik döndürme |            |    | Ortak Faktör varyansı |
|---|--|----------------------|------------|----|-----------------------|
|   |  | F1                   | F2         | F3 |                       |
| 5. Sınıfta yapılan etkinliklerin daha verimli biçimde devam etmesi için neler yapabileceğimi bilirim.                             | .78                                    | <b>.79</b>           |            |    | .71                   |
| 7.Uygun davranış sergileme konusundaki ciddiyetimi öğrencilere aktarabilirim.   | .62                                    | <b>.75</b>           |            |    | .57                   |
| 27.Eğer öğrenci etkinliği yapmayı bırakırsa onu etkinliğe katmak için genellikle bir yol bulabilirim.                             | .77                                    | <b>.72</b>           |            |    | .65                   |
| 4.Öğrencilere onlardan beklentilerimi açıkça ve kolayca ifade ederim.   | .59                                    | <b>.69</b>           |            |    | .50                   |
| 9.Öğrencileri sürece dahil etmede hangi ödülleri kullanacağımı bilirim.   | .67                                    | <b>.67</b>           |            |    | .52                   |
| 13.Öğrenci kendisine verilen ödevi yerine getirmede güçlük çekiyorsa, ödevi genellikle onun seviyesine göre uyarlayabilirim.      | .60                                    | <b>.64</b>           |            |    | .47                   |
| 8.Eğer öğrenci verilen etkinliği yapamıyorsa, etkinliğin ona uygun olup olmadığını değerlendirebilirim                            | .64                                    | <b>.63</b>           |            |    | .47                   |
| 17.Gerçekten çaba gösterdiğimde, en problemlili öğrencilerle bile baş edebilirim.   | .74                                    | <b>.59</b>           |            |    | .55                   |
| 2.Sınıfımda bir öğrenci problem davranış sergilediğinde, onu hemen hedef etkinliğe yönlendirecek yöntemleri bildiğimden eminim.   | .69                                    | <b>.59</b>           |            |    | .50                   |
| 28.Eğer öğrenci bir önceki derste verdiğim bilgileri hatırlamıyorsa, gelecek derste hafızasını nasıl geliştirebileceğimi bilirim. | .68                                    | <b>.52</b>           |            |    | .48                   |
| 26.Eğer anne-babalar çocuklarıyla evde daha çok ilgilenirse, ben de sınıfta amaçları gerçekleştirmede daha başarılı olabilirim.   | .19                                    | <b>.35</b>           |            |    | .17                   |
| 19.Öğrencinin ev ortamı başarısı üzerinde büyük etkiye sahip olduğundan, öğretmenin ulaşılacak hedef konusunda etkisi azdır.      | .31                                    |                      | <b>.70</b> |    | .50                   |
| 10.Evde disipline edilmeyen öğrencilerin, okulda disipline edilmeyi kabul etme olasılıkları yoktur                                | .28                                    |                      | <b>.67</b> |    | .45                   |
| 20.Bazı öğrencilerin etkili biçimde disipline edilmesinin olanaksız olduğunu düşünürüm.   | .45                                    |                      | <b>.65</b> |    | .50                   |
| 12.Öğrenci istendik davranışı sergilemek istemiyorsa, öğretmenin bu konuda yapabileceği çok fazla bir şey yoktur                  | .38                                    |                      | <b>.61</b> |    | .40                   |
| 24.Öğrencinin öğrenebilme kapasitesi öncelikli olarak aile geçmişiyle ilişkilidir.  | .12                                    |                      | <b>.56</b> |    | .36                   |
| 29.Öğrenci davranışından temel olarak aile ve akran etkisi sorumludur .   | .16                                    |                      | <b>.54</b> |    | .33                   |
| 33.öğrenci davranışı üzerindeki diğer etkenlerle karşılaştırıldığında öğretmenin etkisi çok azdır.                                | .32                                    |                      | <b>.52</b> |    | .32                   |
| 18.Karşı koyan öğrencilere nasıl müdahale etmem gerektiği konusunda emin değilim.   | .42                                    |                      | <b>.51</b> |    | .34                   |

| Maddeler   | Döndürme<br>öncesi faktör 1<br>yük değerleri | Varimax dik döndürme |            |            | Ortak<br>Faktör<br>varyansı |
|--|--|----------------------|------------|------------|-----------------------------|
|  |  | F1                   | F2         | F3         |                             |
| 22.Bazen hangi kuralların öğrencilerim için uygun olduğu konusunda emin olamıyorum.  | .50  |                      | <b>.50</b> |            | .36                         |
| 6.Ne yaparsam yapayım istedik davranışlar sergileyemeyecek olan öğrencilerim var.  | .23  |                      | <b>.50</b> |            | .25                         |
| 32.İyi öğretme becerilerine sahip olan öğretmenler her zaman her çocuğa ulaşamayabilir.  | .19  |                      | <b>.49</b> |            | .29                         |
| 14.Sınıftaki öğrenci davranışı öğretmenden çok akranlardan etkilenir.  | .12  |                      | <b>.47</b> |            | .24                         |
| 16. Birden fazla etkinliği aynı anda nasıl takip edeceğimi her zaman bilmem.   | .20  |                      | <b>.43</b> |            | .20                         |
| 3.Sınıfta geçirilen zaman, öğrenciler üzerindeki evdeki ortama göre daha az etkilidir.   | .26  |                      | <b>.43</b> |            | .19                         |
| 25.Çok az öğrencinin sınıf işleyişini bozmasını engelleyebilirim.  | .25  |                      | <b>.30</b> |            | .13                         |
| 23.Eğer öğrenci yeni bir konuyu hızlıca öğrenmişse bu çoğunlukla benim o konuyu öğretmede gerekli olan basamakları biliyor olmamdır. | .54  |                      |            | <b>.77</b> | .63                         |
| 21.Öğrencilerin notlarının yükselmesinin sebebi genellikle benim daha etkili öğretim yaklaşımları bulmuş olmamdır.                   | .55  |                      |            | <b>.73</b> | .58                         |
| 35.Çok etkili sınıf yönetimi becerilerim var.  | .67  |                      |            | <b>.68</b> | .60                         |
| 34.Yeni okul dönemine başlama becerilerime güvendiğim için öğrencilerde istedik davranışlar sergilemeyi öğrenirler                   | .65  |                      |            | <b>.64</b> | .54                         |
| 31.İyi bir öğretimle öğrencinin ev deneyimlerinin etkisinin üzerinden gelinebilir.   | .52  |                      |            | <b>.54</b> | .38                         |
| 1.Öğrencilerin her zamankinden daha iyi bir performans sergilemesinin nedeni benim fazladan çaba sarf etmemdir.                      | .45  |                      |            | <b>.41</b> | .27                         |

*SYÖYÖ nin güvenilirlik çalışması:* Bu çalışmada, 79 genel eğitim öğretmeni ve 95 özel eğitim öğretmeninden oluşan toplam 174 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinden ölçeğin toplam ve alt faktör puanları için Cronbach Alfa içtutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen verilere göre de Sınıf Yönetimi Öz Yetkinlik Ölçeği iç tutarlılık katsayıları toplam faktör için .70, sınıf yönetimi alt faktörü için .88, dış etkenler alt faktörü için .63 ve öğretim yeterliği alt faktörü içinse .52 olarak bulunmuştur.

## **Uygulama**

Bu çalışmada farklı illerde çalışan ve ulaşılabilen genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinden (Ankara, İstanbul, Manisa, İzmir ve Malatya) veri toplanmıştır. Ankara ilindeki veriler, araştırmacı tarafından, diğer illerdeki veriler ise alanda öğretmenlik yapan iki genel eğitim öğretmeni, iki özel eğitim öğretmeni ve bir araştırma görevlisi tarafından toplanmıştır. Araştırmacı, farklı illerde veriler toplanmadan önce, ölçeklerin nasıl doldurulacağı konusunda verileri toplayacak kişilere bilgi aktarmış, ölçekler internet ortamında gönderilmiş ve toplanan verilerin araştırmacıya posta ile gönderilmesi sağlanmıştır. Bazı ölçeklerdeki eksikler ve boş bırakılan madde sayısının çok olması nedeniyle toplanan 200 ölçekten 26 tanesi analiz dışı bırakılmış, böylece çalışmanın analizleri 79 genel eğitim öğretmeni ve 95 özel eğitim öğretmeni olmak üzere 174 öğretmenden toplanan veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir.

## **Verilerin Analizi**

Araştırma verilerine ilişkin sonuçlara SPSS 17.0 paket programı kullanılarak ulaşılmıştır. Araştırmanın amaçlarına yönelik sorulara cevap aranırken, genel ve özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, sınıf yönetimi bilgi testindeki puanların normal dağılım göstermemesi sebebiyle, ilişkisiz örneklem için t-testinin parametrik olmayan alternatifi Mann Whitney U-testi ile ölçülmüştür. Ayrıca genel ve özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgilerinin demografik özelliklerden etkilenip etkilenmediğini ölçmek için tek yönlü varyans analizinin parametrik olmayan alternatifi Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Genel ve özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinlik algıları arasında farkın olup olmadığı puanların normal dağılım göstermesi nedeniyle, ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Son olarak genel ve özel eğitim öğretmenlerinin demografik özelliklerinin sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinlik algılarını etkileyip etkilemediğini ölçmek için de, verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

## BULGULAR ve TARTIŞMA

Genel (GE) ve özel eğitim (ÖE) öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri ve sınıf yönetimi öz yetkinliklerini karşılaştırmayı amaçlayan çalışmanın bu bölümünde araştırmanın soruları doğrultusunda yapılan istatistiksel analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir.

### 1.Özel eğitim öğretmenleri ile genel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz yetkinliklerinin karşılaştırılması

Araştırmaya katılan genel ve özel eğitim öğretmenlerinin ölçekten elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, ölçekten elde edilen puanların normal dağılım ( Pallant, 2001) göstermesi nedeniyle (çarpıklık=-.22, eğiklik=1.20, p=.07) İlişkisiz Örneklem için T-testi kullanılarak araştırılmıştır. Tablo 3'te genel eğitim öğretmenlerinin SYÖYÖ-T toplam ve alt faktörlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları, standart sapmaları ile T-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 3.** Genel ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin SYÖYÖ toplam ve alt faktörlerden aldıkları puan ortalamalarının ilişkisiz örneklem için T-testi sonuçları

| Faktör            | Öğretmen     | Sayı | Standart |       | t    | P          |
|-------------------|--------------|------|----------|-------|------|------------|
|                   |              |      | X        | Sapma |      |            |
| Sınıf Yönetimi    | Genel Eğitim | 79   | 43.28    | 6.54  | 2.20 | <b>.03</b> |
|                   | Özel Eğitim  | 95   | 45.65    | 7.49  |      |            |
| Dış Etkenler      | Genel Eğitim | 79   | 37.37    | 8.49  | 4.79 | <b>.00</b> |
|                   | Özel Eğitim  | 95   | 31.55    | 7.52  |      |            |
| Öğretim Yeterliği | Genel Eğitim | 79   | 19.35    | 3.20  | .43  | <b>.66</b> |
|                   | Özel Eğitim  | 95   | 19.11    | 3.94  |      |            |
| Toplam Puan       | Genel Eğitim | 79   | 100      | 12.20 | 2.01 | <b>.04</b> |
|                   | Özel Eğitim  | 95   | 96.31    | 11.86 |      |            |

T testi sonuçları incelendiğinde araştırmaya katılan GE öğretmenlerinin SYÖYÖ-T toplam puanlarının ÖE öğretmenlerinin puanlarından anlamlı derece fazla olduğu

görülmektedir. Alt faktörler incelendiğinde ise *sınıf yönetimi* alt faktöründe özel eğitim öğretmenlerinin puanlarının GE öğretmenlerinden anlamlı derecede fazla olduğu görülürken, *dış etkenler* alt faktöründe GE öğretmenlerinin daha fazla puan aldıkları belirlenmiştir. Ancak *öğretim yeterliği* alt faktörü puanları arasında her ne kadar GE öğretmenlerinin puanları özel eğitim öğretmenlerinden fazla görülse de, iki grup arasındaki fark anlamlı değildir.

Alan yazında her iki öğretmen grubunun sınıf yönetimi öz yetkinliklerini karşılaştıran araştırmaya rastlanmamıştır, bu nedenle bu çalışmanın bulguları öğretmen ve öğretmen adaylarından toplanan verilerle yapılan bazı çalışmaların sonuçlarıyla birlikte değerlendirilebilir. Örneğin Freytag (2001), kaynaştırma ve öğretmen yetkinliğini incelediği çalışmada ÖE öğretmenlerinin ve GE öğretmenlerinin öz yetkinliklerine ilişkin bulgulara yer vermiş ve ÖE öğretmenlerinin öz yetkinliklerinin GE öğretmenlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diken (2006) ise öğretmen adaylarının öz yetkinlik algılarını ve kaynaştırmaya yönelik tutumlarını incelediği araştırmasında, zihin engelliler öğretmenliği bölümü öğrencilerinin, sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerine göre kendilerini daha yetkin gördüklerini belirlemiştir. Kaynak odada çalışan ÖE öğretmenleriyle yapılan bir başka çalışmada ise, ÖE öğretmenlerinin öğretmenlik yetkinliklerinin GE öğretmenlerinin yetkinliklerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur (Colodarci, Breton, 1997). Lopes ve arkadaşları (2004) ise problem davranışları olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yetkinliklerine ilişkin görüşlerine başvurmuş, özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin öğretim yetkinliklerinde bir fark olmadığı, ancak kişisel öğretim yetkinliğinde özel eğitim öğretmenlerinin kendilerini daha yetkin hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Diğer taraftan ülkemizde yürütülmüş olan bir grup çalışmada genel eğitim öğretmenlerinin (Korkut, 2009; Yılmaz & Çokluk-Bökeoğlu, 2008) ve öğretmen adaylarının (Kahyaoğlu & Yangın, 2007) öz yetkinlik ölçeklerinden oldukça yüksek puanlar aldıkları bulunmuştur. Bu çalışmada ise genel eğitim öğretmenlerinin öz yetkinlikleri özel eğitim öğretmenlerinden daha fazla görülmektedir. Bu bulgu, çalışmada kullanılan ölçeğin özellikleri göz önüne alınarak değerlendirilmelidir. Çünkü öz yetkinlik çalışmalarında, genellikle öğretmenlerin genel olarak özyetkinliklerini ölçen araçlar kullanırken bu çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yetkinliklerini değerlendiren bir ölçek kullanılmıştır. İleri çalışmalarda iki grup öğretmenin hem genel öz yetkinliklerini hem de sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinliklerinin birlikte değerlendirilmesinin öğretmen eğitimi çalışmalarına yön verebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın diğ er bir bulgusu ÖE öğretmenlerinin ölçeğ in Sınıf Yönetimi alt faktöründen elde ettikleri puanların GE öğretmenlerinin puanlarından daha fazla olmasıdır. Benzer bir bulgu Demirtaş, Cömert ve Özer'in (2011), Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen öz yetkinlik ölçeğ inin Türkçe formu ile öğretmen adaylarının öz yetkinlik algılarını ölçtükleri çalışmada da bulunmuş, kullanılan öz yetkinlik ölçeğ inin sınıf yönetimi alt faktöründe sınıf öğretmenliğ i öğrencilerinin düşük öz yetkinlik algısına sahip oldukları görülmüş tür. Bu iki çalışmanın sonuçları birlikte değerlendirilerek, ÖE öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin olarak kendilerini daha yetkin gördükleri, bu bulguların ise iki grubun lisans eğitimleri temel alınarak açıklanabileceğ i düşünülmektedir. Özel eğitim öğretmenleri lisans eğitimleri sırasında Sınıf Yönetimi dersi yanı sıra Uygulamalı Davranış Analizi dersi almakta, bu derste özellikle problem davranışlar ve davranış kontrolü konusunda bilgi ve deneyim kazanmaktadırlar. Bu bölümde Sınıf Yönetimi dersi ise özellikle öğrenci davranışları ile sınıfın çevresel ve öğretimsel koşullarının ilişkisini temel alan önleyici sınıf yönetimi stratejilerine odaklanmaktadır. Bu nedenle ÖE öğretmenlerinin sınıf ve davranış kontrolüne ilişkin daha donanımlı olmalarının, sınıf yönetimi konusunda kendilerini daha yetkin hissetmelerinde etkili rol oynadığ ı düşünülmektedir.

Araştırmada kullanılan ölçek öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yetkinliklerine ilişkin kendilerini değerlendirdikleri bir araçtır. Dolayısıyla elde edilen bulgular öğretmenlerin kendi sınıf yönetimlerine ilişkin algılarını göstermektedir. Sınıf yönetimi çalışmalarında öncü kabul edilen araştırmacılardan Jacob Kounin (1970), öğretmenlerin sınıf yönetimlerini ve kullandıkları yönetim stratejilerini belirlemenin en etkili yolunun öğretmenleri öğretim sırasında gözlemlemek olduğunu ifade etmiştir. Kounin çalışmalarında özellikle sınıfını iyi yöneten ve yönetemeyen öğretmenlerin kullandıkları stratejiler ile bu sınıflardaki çocukların akademik meşguliyet süreleri ve davranışlarının birlikte değerlendirilmesinin, öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin daha objektif ve geçerli bilgi vereceğ ini vurgulamıştır. Bu nedenle ileri çalışmalarda öğretmenlerin öz yetkinliklerinin öz değerlendirme araçları ile incelenmesinin yanı sıra hem ÖE hem de GE sınıflarında objektif gözlemler yapılarak incelenmesi önemli görülmektedir. Böylece öğretmenler için hazırlanacak olan hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim çalışmalarının içeriğ inin planlanmasına ilişkin kritik bilgi elde edilebileceğ i düşünülmektedir.

## 2. Özel eğitim öğretmenleri ile genel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgilerinin karşılaştırılması

Genel ve özel eğitim öğretmenlerinin SYBT'nin toplam ve alt faktörlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını anlamak amacıyla, verilerin normal dağılmaması (çarpıklık=.07, eğiklik=-.70,  $p=.01$ ) nedeniyle Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Tablo 6'da genel ve özel eğitim öğretmenlerinin SYBT toplam ve alt faktörlerinden aldıkları puanların sıra ortalamaları ile Mann Whitney U-testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4.** Genel ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin SYBT Toplam ve Alt Faktörlerinden Aldıkları Ortalama Puanlara İlişkin Mann Whitney U-testi Sonuçları

| <b>Faktör</b> | <b>Öğretmen</b> | <b>Sayı</b> | <b>Sıra ortalaması</b> | <b>Sıra toplamı</b> | <b>U</b> | <b>P</b>   |
|---------------|-----------------|-------------|------------------------|---------------------|----------|------------|
| <b>ÖS</b>     | Genel Eğitim    | 79          | 70.80                  | 5593.50             | 2433.50  | <b>.00</b> |
|               | Özel Eğitim     | 95          | 101.38                 | 9631.50             |          |            |
| <b>SKÖİ</b>   | Genel Eğitim    | 79          | 67.91                  | 5365.00             | 2205.00  | <b>.00</b> |
|               | Özel Eğitim     | 95          | 103.79                 | 9860.00             |          |            |
| <b>ÖGÖÇ</b>   | Genel Eğitim    | 79          | 67.62                  | 5342.00             | 2182.00  | <b>.00</b> |
|               | Özel Eğitim     | 95          | 104.03                 | 9883.00             |          |            |
| <b>Toplam</b> | Genel eğitim    | 79          | 64.63                  | 5106.00             | 1946.00  | <b>.00</b> |
|               | Özel eğitim     | 95          | 106.52                 | 10119.00            |          |            |

GE ve ÖE öğretmenlerinin SYBT'den aldıkları toplam puanlar ile faktör puanları karşılaştırıldığında, iki grup öğretmenin puanları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Bir başka deyişle özel eğitim öğretmenlerinin hem toplam hem de faktör puanları sıra ortalamaları genel eğitim öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimlerine ilişkin alanyazın incelendiğinde genellikle öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri, öz yetkinlik algıları, fiziksel çevrenin etkisi

gibi özelliklerin değerlendirildiği görülmektedir. GE öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgileri ise ülkemizde ilk kez Güner'in (2010) sınıfında özel gereksinimli çocukların bulunduğu sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada değerlendirilmiştir. Güner (2010), SYBT ni geliştirdiği çalışmada çok sayıda sınıf öğretmeninden veri toplamış, genel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgilerinin oldukça sınırlı ve test puanlarının oldukça homojen olduğunu belirlemiştir. SYBT 'nden alınabilecek puanlar 0-31 arasında değişmektedir. Güner'in araştırma grubunun ortalaması 12.86 ve grubun testten aldığı en yüksek puanın ise 25 olduğu görülmektedir. Ayrıca grubun %80'inin bilgi testi puanlarının 20 nin altında olduğu belirlenmiştir. Güner, bu bulgulara bakarak genel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgilerinin az olduğu ve bunun neredeyse tüm grup için geçerli bir sonuç olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada ise ÖE öğretmenlerinin SYBT puanlarının ortalaması 19.53, GE öğretmenlerinin ise 15.24 tür. ÖE öğretmenlerinin testten aldıkları puan aralıkları 7-29, GE öğretmenlerinin testten aldıkları puan aralığı ise 7-25 arasında değişmektedir. Her iki gruptaki öğretmenlerin %62' sinin puanlarının 20'nin altında olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın bulgularının Güner'in çalışmasının bulgularına paralel olduğu, her iki çalışmada da öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgilerinin sınırlı olduğu görülmektedir.

SYBT, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi hakkındaki bilgilerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmış olsa da testte özel gereksinimli çocukların bulunduğu sınıflardaki sınıf yönetimine ilişkin 5 soru bulunmaktadır. Diğer test soruları ise sınıfta istenmeyen davranışları önlemek ve istenen davranışları artırmak amacıyla kullanılan önleyici stratejiler ile davranışlar sergilendikten sonra kullanılacak stratejileri içermektedir. Böylece öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklar da dahil olmak üzere tüm çocuklar için önemli olan sınıf yönetimi stratejilerini kullanıp kullanmadıkları değerlendirilmektedir. Diğer taraftan GE öğretmenleri için yazılmış olan Sınıf Yönetimi ders kitapları ve ders içerikleri incelendiğinde, bu kitaplarda özel gereksinimli çocuklar ve kaynaştırmaya ilişkin sınırlı bilgi olduğu (Celep, 2008; Küçükahmet, 2009), bazı kitaplarda ise konuya ilişkin hiç bilgi bulunmadığı (Aydın, 2008; Toprakçı, 2008) görülmektedir. ÖE öğretmenleri ise, daha önce de açıklandığı gibi, sınıf yönetimi ve kaynaştırma derslerinin yanı sıra uygulamalı davranış analizi dersini almakta, kaynaştırma sınıflarında kullanılacak önleyici ve tepkisel sınıf yönetimi stratejileri hakkında ayrıntılı bilgi edinmektedirler. Bu nedenle ÖE öğretmenlerinin bilgi testinden aldıkları puanların GE öğretmenlerinden daha fazla olması lisans eğitimi sürecinde aldıkları derslerle açıklanabilir.

Günümüzde sınıf öğretmenlerin heterojen sınıflarda etkili yönetim ve öğretim yapma becerilerine sahip olmaları çok önem taşımakta (Marzano, 2003), öğretmen yetiştirme programlarının, özel gereksinimli olan ve olmayan tüm çocukların gereksinimlerini karşılamaları gerektiği savunulmaktadır (Scott ve arkadaşları, 1998; Akt., Shippen, Flores ve arkadaşları, 2001). Kaynaştırmanın önemli bir eğitim hizmeti modeli olarak benimsendiği, yasalar ve yönetmeliklerle zorunlu hale getirildiği ülkemizde de öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde yürütülmesi için gerekli donanımlarının olması gerektiği kabul edilmektedir (Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004; Gözün & Yıkmış, 2004; Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2005). Bu nedenle bu çalışmanın bulguları kaynaştırma ile ilgili yasal düzenlemelerle birlikte değerlendirildiğinde, öğretmen yetiştiren programlarda okutulan sınıf yönetimi derslerinin içeriklerinin, öğretmen adaylarına farklı özellikleri olan çocukların bulunduğu heterojen sınıfları yönetme konusunda bilgi ve beceri kazandıracak şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiğini düşünülmektedir.

### **3. Yaş, cinsiyet ve deneyim değişkenlerinin özel ve genel eğitim öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgileri ile sınıf yönetimi öz yetkinlikleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi**

Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgilerini ve öz yetkinliklerini etkileyen değişkenleri bulmak amacıyla yapılan analizler, iki grup öğretmen için ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir.

**a. Özel Eğitim Öğretmenleri:** ÖE öğretmenlerine ilişkin demografik bazı değişkenlerin SYBT ve SYÖYÖ-T toplam ve alt ölçek puanları üzerinde etkili olup olmadığını incelemek üzere iki analiz yapılmıştır. Birinci analizde, ÖE öğretmenlerinin özelliklerinin sınıf yönetimi bilgileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma verilerinin normal dağılması nedeniyle (çarpıklık değeri -0.319, eğrilik değeri= -0.392 ve  $p= .20$ ) İlişkisiz Örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi kullanılmış, yaşları ve deneyimlerine göre 4 gruba ayrılmış, öğretmenlerin SYBT ve SYÖYÖ puanları karşılaştırılmıştır.

Analiz sonuçlarına bakıldığında yaş [ $F(3,91)=.344$ ,  $p=.80$ ], cinsiyet [ $F(1,93)=3.55$ ,  $p=.06$ ], deneyim [ $F(3,91)=2.36$ ,  $p=.07$ ] değişkenlerinin özel eğitim öğretmenlerinin SYBT toplam puanları üzerinde etkili değişkenler olmadığı görülmektedir. Bir başka deyişle, özel

eğitim retmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri yaş, cinsiyet ve deneyimlerine göre farklılaşmamaktadır. Ancak yaşları 25'den az olan retmenlerin bilgi testi puanları ortalamaları diğer yaş gruplarının puan ortalamalarından daha fazladır. Benzer şekilde kadın ve erkek retmenlerin bilgi testi toplam ve alt ölçek puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmasa da kadın retmenlerin puanlarının ortalamaları erkek retmenlerin puan ortalamalarından daha fazla olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, cinsiyet değişkeni sadece *zel gereksinimli rencilerle çalışma* alt faktörünü etkileyen bir değişkendir ve kadın özel eğitim retmenlerinin puan ortalamaları bu faktörde erkek meslektaşlarından anlamlı derecede yüksektir. Buna göre kadın özel eğitim retmenlerin *zel gereksinimli rencilerle çalışma* stratejilerini erkek meslektaşlarından daha iyi bildikleri düşünülebilir.

Bu aşamada ikinci olarak özel eğitim retmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinliklerinin retmen yaşı, cinsiyeti ve deneyimine göre değişip değişmediği incelenmiştir. SYY-T ile toplanan verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle (arpıklık=-0.66, eğiklik=2.24, p=.20), yaş, cinsiyet ve deneyimin SYY puanları üzerinde farka yol açıp amadığı İlişkisiz rneklemler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılarak araştırılmıştır. Analizler sonucunda yaş [F(3,91)=1,017 p=.39], cinsiyet [F(1,93)=,277 p=.60] ve deneyim [F(3,91)=.91 p=.44] değişkenlerinin, SYY toplam puanlarında anlamlı bir farka yol amadığı bulunmuştur. Benzer şekilde bu değişkenler ölçeğin alt faktörlerinden elde edilen puanları etkilememiştir. Bu bulgular yaş, cinsiyet ve deneyim değişkenlerinin özel eğitim retmenlerinin sınıf yönetimi öz yetkinlikleri üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

**b.Genel Eğitim retmenleri:** alışmanın bu bölümünde GE retmenlerine ait demografik değişkenlerin SYBT ve SYY puanları üzerine etkisi araştırılmıştır. Bu amaçla iki farklı analiz yapılmıştır. Birinci analizde, genel eğitim retmenlerinin SYBT puanlarının normal dağılım göstermemesi nedeniyle (arpıklık=.264, eğiklik=-0.5, p=.04) Kruskal-Wallis Testi kullanılmıştır. Test sonuçları incelendiğinde yaş [ $x^2(sd=3)=3.90$ , p>.05], cinsiyet [ $x^2(sd=1)=.30$ , p>.05] ve deneyim [ $x^2(sd=3)=4.67$ , p>.05] değişkenlerinin SYBT toplam faktör puanlarında, *retim süreci* alt faktörü hariç, anlamlı farka yol amadığı görülmüştür. Başka bir deyişle, yaş, cinsiyet ve deneyim değişkenleri genel eğitim retmenlerinin SYBT toplam faktör puanları üzerinde etkili değişkenler değildir. Analiz sonuçlarına göre 5 yıldan

az deneyime sahip olan öğretmenlerin *öğretim süreci alt faktörü* puanları diğer gruplardan daha fazladır (  $X= 56,32$ ,  $p= .03$ ), bu grubu, yaşı 10-20 yıl, 5-10 yıl arasında olan ve yaşı 20'den fazla olan grupların izlediği görülmektedir.

GE öğretmenleri için yapılan ikinci analizde demografik değişkenlerin sınıf yönetimi öz yetkinlik toplam ve alt faktör puanları üzerindeki etkileri incelenmiş, verilerin normal dağılmaması nedeniyle (çarpıklık=.212, eğiklik= -.244,  $p= .02$ ) Kruskal-Wallis Testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre yaş [ $x^2(sd=3)=.131$ ,  $p>.05$ ], cinsiyet [ $x^2(sd=1)=1.71$ ,  $p>.05$ ], deneyim [ $x^2(sd=3)=1.917$ ,  $p>.05$ ] değişkenleri genel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz yetkinlikleri toplam faktör puanı üzerinde etkili değildir. Analizler için tekrarlandığında sadece *öğretim yeterliği* alt faktörü puanlarının yaş değişkenine bağlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Buna göre 36-45 yaş grubunun puanları (  $X= 49$ ,  $p= .03$ ) diğer grupların puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Bu araştırmanın bulguları demografik değişkenlerin iki grup öğretmenin hem sınıf yönetimi bilgileri hem de sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinlikleri üzerinde etkili olmadığını göstermektedir. Alanyazındaki ilgili çalışmalarda demografik özelliklere ilişkin çelişkili sonuçlar bulunmakta, bazı çalışmalarda yaşın öğretmenlerin öz yetkinlik toplam puanları üzerinde etkili olmadığı (Karahana ve Balat, 2011; Ritter & Hancock, 2007; Taimalu ve Öim 2005; Yılmaz & Çokluk-Bökeoğlu, 2008), bazı çalışmalarda ise öğretmenlerin öz yetkinliklerinin yaş değişkeninden etkilendiği açıklanmaktadır (Emmer & Stough, 2001; Güner, 2010). Coladarci ve Breton (2001) da kaynak oda ÖE öğretmenlerinin öz yetkinliklerini araştırdığı çalışmasında, öğretmenin yaşı arttıkça öz yetkinliğinin de arttığını bulmuşlardır. Bu çalışmada ise yaşın iki grup öğretmenin sınıf yönetimi bilgileri üzerinde etkili bir değişken olmadığı belirlenmiştir.

Bu çalışmada cinsiyetin hem ÖE hem de GE öğretmenlerinin SYBT toplam puanlarını etkilemediği görülmüştür. Bu bulgu Güner'in (2010) kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgileri arasında anlamlı bir fark olmadığını gösteren bulgusu ve Bulucu'nun (2003), ilköğretim birinci kademe öğretmenleriyle yaptığı çalışma bulgusu ile paraleldir. Ancak Boldurmaz (2000), kadın ilköğretim öğretmenlerinin erkek meslektaşlarına göre daha etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olduğunu belirlemiştir. Bazı çalışmalarda ise cinsiyetin GE, ÖE, İngilizce ve farklı alanlarda çalışan öğretmenlerin özyetkinliklerini etkilemediği

açıklanmış (Karahana & Balat, 2011; Kaner, 2010; Kuş, 2005; Güven, 2005), diğer taraftan bazı çalışmalarda erkek öğretmenlerin öz yetkinliklerinin kadın öğretmenlerden fazla olduğu belirtilmiştir (Akbulut, 2006; Korkut'un, 2009; Savran & Çakıroğlu, 2007). Erkek öğretmenlerin yüksek öz yetkinliğe sahip olması toplumsal norm ve değerler ve erkeklerin birçok konuda kendilerini kadınlara göre daha yeterli hissetmeleri ile açıklanmış (Demirtaş, Cömert, & Özer, 2011), üç çalışmada ise (Çapri & Çelikkaleli, 2008; Ekici, 2008; Taimalu & Öim,2005) kadın öğretmenlerin öz yetkinliklerinin daha yüksek olduğu bildirilmiştir.

Bu çalışmada öğretmenlerin deneyiminin sadece GE öğretmenlerinin SYBT nin *öğretim süreci* alt boyutunda etkili olduğu, öğretmenlerin deneyimlerinin artması ile bu alt boyut puanının arttığı bulunmuştur. Benzer şekilde Guliyeva da (2001) ilköğretimde olumlu sınıf çevresinin oluşturulması için sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerin rolüne ilişkin yaptığı çalışmada, öğretmenlerin deneyimlerinin artmasıyla sınıfı yönetme davranışlarının olumlu yönde arttığını, Güner (2010) ise öğretmenlerin deneyimi arttıkça sınıf yönetimine ilişkin bilgilerinin azaldığını belirlemiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre ise deneyim, öğretim süreci alt boyutu hariç, öz yetkinlik üzerinde etkili değildir ve bu bulgunun özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin öz yetkinliklerini inceleyen bazı çalışmaların bulgularıyla tutarlı olduğu görülmektedir (Kaner, 2010; Karahan & Balat, 2011; Korkut,2009; Yılmaz & Çokluk-Bökeoğlu, 2008). Her ne kadar alanyazında deneyim arttıkça öz yetkinliğin de arttığı savunularak alanda uzun süre çalışmanın, okul içi ve dışı süreçlere daha alışkın olmakla ilişkili olduğu açıklansa da ( Fives ve Buehl, 2010; Soodak & Podell,1997) ilköğretim öğretmenlerinin bilişim teknolojilerini kullanma yetkinliklerinin incelendiği bir çalışmada (Sağlam, 2007) deneyimi fazla olan öğretmenlerin yetkinliklerinin daha az olduğu bulunmuştur.

Bu çalışmanın öğretmenlerin demografik değişkenlerine ilişkin bulguları ile alanyazındaki diğer araştırmaların bulgularının çelişkili olması, araştırmaların yapıldığı kültürler arası farklılıklar ve kullanılan veri toplama ölçeklerinin farklı olması ile açıklanabilir (Kaner, 2010). Ayrıca öz yetkinliğin, demografik özelliklerden çok çalışılan okulun şartları, sağlanan eğitim olanakları, okul içi yöneticilerle iletişim gibi okul içi süreçlerden etkilendiği savunulmaktadır (Yılmaz & Çokluk-Bökeoğlu, 2008). Bu nedenlerle ileri çalışmalarda, öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi ve öz yetkinlikleri, çalıştıkları okulun ve çocukların özellikleri, yönetici-öğretmen iletişimi / etkileşimi, öğretmenlere sağlanan kişisel gelişim olanakları ve hizmet içi eğitim programları gibi diğer değişkenlerle birlikte incelenmesi

önerilebilir. Böylece öğretmenlere ilişkin daha geçerli bilgi edinilerek öz yetkinlikleri ve bilgilerini artırmak için müdahale çalışmaları planlanabilir.

#### **4.Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgileri ile öz yetkinlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi**

Araştırmada son olarak özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri ile sınıf yönetimi öz yetkinlikleri arasında ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. GE öğretmenlerine ait SYBT ve SYÖYÖ puanları arasındaki ilişki Pearson Korelasyonu ÖE öğretmenlerine ait puanlar ise Spearman-Brown Korelasyonu hesaplanarak incelenmiştir.

Sonuçlar incelendiğinde GE öğretmenlerinin SYÖYÖ-T ve SYBT-T puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür ( $p = .80$ ,  $r^2 = .09$ ). Bir başka deyişle genel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri sınıf yönetimi öz yetkinliklerini etkilememektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri ile sınıf yönetimi öz yetkinlikleri arasındaki ilişkiye bakıldığında sınıf yönetimi ve öz yetkinlikleri toplam puanlar arasında  $p < .05$  düzeyinde ( $p = .03$ ,  $r^2 = .05$ ) ters yönde düşük bir ilişki vardır. Bu bulgu ÖE öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgilerinin arttıkça öz yetkinliklerinin azalabileceğini göstermektedir. Bu şaşırtıcı sonuçlar öz yetkinlik ile sınıf yönetimi arasında yüksek bir ilişkinin olduğunu belirleyen alanyazındaki diğer çalışmaların bulgularıyla örtüşmemektedir (Brouwers & Tomic, 1999, 2002; Gibson & Dembo, 1984; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Bu durumun çalışmalarda öz yetkinliği değerlendirmek amacıyla kullanılan ölçeklerin farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Örneğin bu çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimlerine ilişkin öz yetkinlik algılarını ölçmeyi amaçlayan bir araç kullanılmışken, diğer araştırmalarda (Brouwers & Tomic, 1999, 2002; Gibson & Dembo, 1984; Skaalvik & Skaalvik, 2007) genel olarak öğretmen öz yetkinliğini ölçen araçlar kullanılmıştır.

## SONUÇ ve ÖNERİLER

### Sonuç

GE ve ÖE öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri ile sınıf yönetimi öz yetkinlik algılarını karşılaştırmayı amaçlayan bu çalışmada 79 genel eğitim ve 95 özel eğitim öğretmeninden veri toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, genel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinlikleri genel olarak özel eğitim öğretmenlerinden daha fazladır. Ancak özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgileri genel eğitim öğretmenlerinden daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu bulguların yanı sıra, her iki grup öğretmenin sınıf yönetimi bilgi ve öz yetkinlikleri yaş, cinsiyet ve deneyim değişkenlerinden etkilenmemektedir. Araştırmanın son bulgusu ise öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgileri ile sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinlikleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir.

### Öneriler

#### *Uygulamaya Yönelik Öneriler:*

1. GE öğretmenlerine lisans eğitimleri sırasında kaynaştırma ve heterojen sınıflarda sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve beceri kazandırılması ve konuya ilişkin deneyim kazanmaları için öğretmenlik stajı uygulamalarının kaynaştırma uygulamalarını da kapsayacak şekilde yürütülmesi önerilebilir.
2. GE öğretmenlerinin lisans programlarında yer alan sınıf yönetimi derslerinin içeriğinin bütünleştirici bakış açısıyla özel gereksinimli olan ve olmayan öğrenciler için önleyici stratejileri kapsayacak şekilde zenginleştirilmesi ve bu derslerin sınıf yönetimi yanı sıra davranış yönetimini de içermesi önerilebilir.
3. GE ve ÖE öğretmenleri için kaynaştırma ve önleyici disiplin stratejilerine odaklanan hizmet içi programlar hazırlanması önemli görülmektedir. Ancak konuya ilişkin didaktik bilgilerin yanı sıra öğretmenlere rehberlik edecek ve bu stratejilerin uygulanmasına ilişkin geri dönütler verilmesini sağlayacak hizmet içi öğretmen eğitimi programları hazırlanması ile kaynaştırma uygulamalarına katkı yapılabileceği düşünülmektedir.

*Araştırmaya yönelik Öneriler:*

1. Genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri betimsel çalışmalarla değerlendirilmenin yanısıra uygulama sürecinde gözlemler yapılarak hangi sınıf yönetimi stratejilerini, ne düzeyde ve nasıl uyguladıkları araştırılarak her iki öğretmenin sınıf yönetimine ilişkin profilleri ortaya çıkarılabilir.
2. Genel ve özel eğitim öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin bilgilerinin yanısıra sınıflarında kullandıkları stratejilerin karşılaştırılması önemli görülmektedir.
3. Özel ve devlet okullarındaki genel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri ve sınıf yönetimi öz yetkinlikleri karşılaştırılarak kurumların kendi içlerinde verdikleri hizmet içi kursların etkililiği karşılaştırılmalıdır.
4. Özel ve genel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetim ve öz yetkinlikleri çalıştıkları okulun sınıfın özellikleri, sunulan hizmet içi eğitim olanakları ve benzeri değişkenler açısından değerlendirilebilir.
5. Öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi ve öz yetkinlikleri kendileriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler ya da odak gruplar ile değerlendirilerek, konuya ilişkin güçlükleri, karşılaştıkları problemler ve sınıf yönetimine bakış açıları belirlenebilir.

## KAYNAKLAR

- Allinder, R. M. (1995). An Examination of The Relationship Between Teacher Efficacy and Curriculum-Based Measurement and Student Achievement. *Remedial and Special Education, 16*(4).
- Akbulut, E. (2006). Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Özyeterlik İnançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3* (2), 24–33.
- Aydın, A. (2008). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Akalın, S. (2007). *İlköğretim Birinci Kademedeki Sınıf Öğretmenleri ile Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Sınıf İçi Davranışlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Akalın, S. (2012). *Bilgilendirme ve Performans Geribildirimine Dayalı Sınıf Yönetimi Müdahale Programının Kaynaştırma Sınıflarındaki Öğretmen-Öğrenci Çifti Çıktıları Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Babaoğlan, E., Korkut, K. (2010). The Correlation Between Level of Classroom Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Classroom Management Ability Perceptions. *İnönü Üniversitesi Eğitim Dergisi, 11*(1), 1-19.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.
- Badura, A. (1993). Percieved Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117-148.
- Başar, H. (2001). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G., Uzuner, Y. (2004). Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin, Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5*(2), 33-50.
- Bıkmaz, F. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz Yeterlilik İnancı Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi, 161*. Web: [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/161/bikmaz.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/161/bikmaz.htm), adresinden 18 Ocak 2011 tarihinde alınmıştır.
- Boldurmaz, A. (2000). *İlköğretim Okullarındaki Sınıf Yönetimi Süreçlerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Brouwer, A., Tomic, W., Stijnen, S. (2002). A Confirmatory Factor Analysis of Scores On The Teacher Efficacy Scale. *Swiss Journal of Psychology, 61*(4), 211-219.

- Brophy, J. E. (1983). Classroom Management and Organization. *The Elementary School Journal*, 83 (4), 265-282.
- Brouwers, A., Tomic, W. (1999). Teacher Bornout, Percieved Self-Efficacy in Classroom Management, and Student Disruptive Behaviour in Secondary Education. *Curriculum and Teaching*, 14(2), 7-26.
- Brownell, M.T., Pajares, F.M. (1996). The Influence of Teachers Efficacy Beliefs On Perceived Success in Mainstreamed Students with Learning and Behavioral Problems: A Path Analysis. *Research Bulletin*, 27 (4), 11-24
- Bulucu, Ö. (2003). *İlköğretim 1. Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Davranış Yönetiminde Yetkinlik Algularının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi
- Celep, C. (2008). *Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi
- Colodarci, T., Breton, W. A. (1997). Teacher Efficacy, Supervision, and The Special Education Resource-Room Teacher. *The Journal of Educational Research*, 90(4), 230-239.
- Chambers, S. M., Hardy J. C. (2005). Lenght of Time in Student Teaching: Effects on Classroom Control Orientation and Sefl-Efficacy Beliefs. *Educational Research Quarterly*, 28(3), 3-9.
- Clements, B.S., Emmer, E.T., Evertson, C. M., Sanford, J.P. (1983). Improving Classroom Management: An Experiment in Elementary School Classrooms. *The Elementary School Journal*, 84 (2), 173-188.
- Coates, R. D., (1989) The Regular Education İnitative And Opinions Of Regular Classroom Teacher. *Journal of Learning Disabilities*, 22(9), 532-536.
- Çapri, B., Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretme Sanatı (Öğretimde Program ve Değerlendirme)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Denkdemir, E. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Hakkında Gösrüşleri ve Bir Uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Demirtaş, H., Cömert, M., Özer, N. (2011). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 159(36), 96-111.

- Diken, İ. H., Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında Zihin Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39.
- Diken, I. H. (2006). Preservice Teachers' Efficacy and Opinions Toward Inclusion of Students With Mental Retardation, *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, 72-81.
- Doğan, A. R., A. Aydın ve H. Çalış (2000). *Öğretmen öğrenci ilişkilerinde model davranışlar*. Erzurum: XI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 27-30 Eylül, 2000, Eğitim Programları ve Öğretim, Bildiriler-I, 326-335.
- Ekici, G. (2008). Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Özyeterlik Algı Düzeyine Etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.
- Emmer, E., T., Evertson, C., M. (1981). Synthesis of Research on Classroom Management. *Educational Leadership*, 38(4), 342-347.
- Emmer, E., T., Hickman, J. (1991). Teacher Efficacy in Classroom Management and Discipline. *Educational and Psychological Measurement* 51(3), 755-765
- Emmer, E. T., Stough, L. M. (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112
- Erbaş, D. (2008). Özel Eğitim Öğretmenleri Tarafından Uygulanan Olumlu Davranışsal Destek Programının Etkililiği, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(2), 1-14
- Erol, Z. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.,
- Evers, J. G., Brouwers, A., Tomic, W. (2002). Burnout And Self-Efficacy: A Study on Teachers' Beliefs When Implementing an Innovative Educational System in The Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 227-243.
- Fives, H., Buehl, M. M. (2010). Examining The Factor Structure of The Teachers' Sense Of Efficacy Scale. *The Journal of Experimental Education*, 78, 118-134.
- Freeman, R., Eber, L., Anderson C., Irvin, L., Horner R., Bounds, M., Dunlap G. (2006). Building Inclusive School Cultures Using School-Wide Positive Behavior Support: Designing Effective Individual Support Systems for Students with Significant Disabilities. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(1), 4-17.
- Freytag, C.E. (2001). *Teacher Efficacy and Inclusion: The Impact of Preservice Experiences on Beliefs*. Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, New Orleans, LA.

- Fuchs, D., Fuchs, L., S., Mathes, P., G., Martinez, E., A. (2002). Preliminary Evidence on the Social Standings of Students with Learning Disabilities in PALS and No-PALS Classrooms. *Learning Disabilities Research & Practise*, 17(4), 205-215.
- Gibson, S., Dembo, M. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Goddart, R. D., Hoy, W. K. ve Woolfolk Hoy, A. W. (2000). Colective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, And Impact on Student Achievement. *American Educatioanl Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Gökdere, M. (2012). Sınıf Öğretmenleri İle Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutum, Endişe ve Etkileşim Düzeylerinin Karşılaştırılmalı İncelemesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 12(4), 2789-2806.
- Gözün, Ö, Yıkmış, A. (2004). Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Değişimindeki Etkililiği, *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 65-77.
- Gözütok, D. (2000). *Öğretmenliği Geliştiriyorum*. Ankara: Siyasal Kitapevi
- Gregory, G. H., Chapman, C. (2002). *Differentiated Instructional Strategies*. California: Corwin Press, Inc.
- Guliyeva, Y. (2001). *İlköğretimde Olumlu Sınıf Çevresinin Oluşturulmasında Sınıf Öğretmenlerinin ve Öğrencilerin Rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Guskey, R. T. (1987). *Teacher Efficacy, Self-Concept, and Attitudes Toward The Implementation of Mastery Learning*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.
- Güner, N. (2010). *“Kaynaştırma Uygulamaları Yapılan Sınıflarda Çalışan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeyleri ile Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programı'nın Öğretmenlerin Sınıf Yönetimlerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürcan, A. (2005). Bilgisayar Özyeterliliği Algısı ile Bilişsel Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki, *Eğitim Araştırmaları*, 19, 179-183.
- Güven, S. (2005). *Devlet Okulları İlköğretim Birinci Kademedeki Çalışan İngilizce Öğretmenlerinin Profili ve Yeterlik Algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin
- Hannah, Mary E., Pliner, S. (1983). Teacher Attitudes Toward Handicapped Children: A Review and Synthesis. *School Psychology Review*, 12(1), 12-25

- Haverback, H. R., Parault, S. J. (2008). Pre-Service Reading Teacher Efficacy and Tutoring: A Review. *Educational Psychology Review*, 20, 237-255.
- Henson, R. K., Chambers S: M. (2002). Personality Type as a Predictor of Teaching Efficacy and Classroom Control in Emergency Certification Teachers. *Education*, 124(2),261-268
- İmre, Ü. (2000). *Sınıf Öğretmenlerinin İletişimsel Etkililikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Jenkins, J. R., Antil, L. R., Wayne, S. K., Vadasy, P. F. (2003). How Cooperatif Learning Works for Special Education and Remedial Students. *Exceptional Children*,69(3), 279-292.
- Johnson, J. W., McDonnell, J., Holzwarth, V. N., Hunter, K. (2004). The Efficacy of Embedded Instruction for Students with Developmental Disabilities Enrolled in General Education Classes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(4), 214-227
- Jones, F., Jones, L. (1990). *Comprehensive Classroom Management*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kahyaoğlu, M., Yangın, S. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1)i 73-84.
- Kaner, S. (2010). Özel Gereksinimli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Öğretmenlerinin Öz-Yekinlik İnançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(1), 193-217.
- Karahan, Ş., Uyanık-Balat, G. (2011). Özel Eğitim Okullarında Çalışan Eğitimcilerin Öz-Yeterlik Algılarının ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Dergisi*,29,1-14.
- Karakoç, H. S. (1998). *Çanakkale İli İlköğretim Kurumları Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, , Çanakkale
- Kargın, T., Acarlar, F., Sucuoğlu, B. (2005). Öğretmen, Yönetici ve Anne Babaların Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76.
- Kavale, K. A., Forness, S. R. (2000) History, Rhetoric, and Reality Analysis of the Inclusion Debate. *Remedial and Special Education* 21(5), 279-296
- Keskin, M.A. (2002) *Sınıf Öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve kullandıkları baş etme yolları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Kırcaali-İftar, G. (1992) Özel Eğitimde Kaynaştırma, *Eğitim ve Bilim*,16, 45-50.

- Klingner, J. K., Vaughn, S., Schumm, J. S., Cohen, P., Forgan, J. W. (1998). Inclusion or Pull-Out: Which Do Student Prefer? *Journal of Learning Disabilities*, 31(2), 148-158.
- Korkut, K. (2009). *Sınıf Öğretmenelerinin Özyeterlik İnançları ile Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Küçükahmet, L. (Ed.) (2007). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Lopes, J. A., Monteiro, I., Sil, V.,Rutherford, R. B., Quinn, M. M. (2004). Teachers' Perceptions About Teachingproblem Students İn Regular Classrooms. *Education and Treatment of Children*, 27(4), 394-419.
- Maag, J.W., Webber, J. (1995). Promoting Children's Social Development in General Education Classrooms. *Preventing School Failure* 39(3), 13-19
- Malmskog, S., McDonnell, Andrea P. (1999). Teacher-Mediated Facilitation of Engagement by Children with Developmantal Delays in Inclusive Preschools. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(4), 203-216.
- Martin, A. M. (2010). Predictors of Burnout and Self-Efficay among Special Education Teachers. *ProQuest LLC,Ed. D. Dissertation, teachers College, Columbia University*.
- Marzano, R.J. & Marzano, J.S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-18.
- Mastropieri, A.M., Scruggs, E.T. (2000) *The Inclusive Classroom: Strategies for effective instruction*. New Jersey, Prentince Hall.
- Meijer, C., Foster, S. (2001). The Effect of Teacher Self-Efficacy on Referral Chance. *The Journal of Special Education*, 22(3), 378-385.
- Milner, H. R. , Woolfolk Hoy, A. (2002). Respect, Social Support, and Teacher Efficacy: *Annual Meeting of The American Educational Research Association*. New Orleans, LA.
- Morgil, İ., Seçken, N., Yücel, A. S. (2004). Kimya Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62-72.
- Murdick, N.L., Petch-Hogan, B. (1996).Inclusive Classroom Management: Using Preintervention Strategies. *Intervention in School & Clinic*, 31(3), 172-181.
- Oğuz, A., Topkaya, N. (2008). Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmen Özyeterlik İnançları ile Öğretmenliğe İlişkin Tutumları. *Akademik Bakış*, 14, 23-36.

- Orel A., Zerey, Z., Töret, G. (2004). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 23-33.
- Ök, M., O. Göde ve V. Alkan (2000). İlköğretimde Öğretmen-Öğrenci Etkileşimine Sınıf Yönetimi Kurallarının Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, sayı: 145, 20-24.
- Önen, F. ve Öztuna, A. (2006). Fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin öz yeterlik duygusunun belirlenmesi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi E Dergisi EDU 7*. <http://www.istekyasam.com/edu7dergi1/edu7/makale2.doc> adresinden 27 Mayıs 2010 tarihinde alınmıştır.
- Özdemir, Y. (2007) The Role of Classroom Management Efficacy in Predicting Teacher Burnout. *International Journal of Social Sciences* 2(4), 490-496.
- Özokçu, O., Sucuoğlu, B., Ünsal, P. (2004). Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Önleyici Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 51-64.
- Özyürek, M. (2005). *Olumlu Sınıf Yönetimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Pallant, J. (2001). *SPSS Survival Manual*. Philadelphia: Open University Press.
- Plourde, L. A. (2002). The Influence of Student Teaching on Preservice Elementary Teacher's Science Self-Efficacy and Outcomes Expectancy Beliefs. *Journal Of Instructional Psychology*, 29(4),245-253.
- Podell, D., Soodak, L. (1993). Teacher Efficacy and Student Problem as Factors in Special Education Referral. *The Journal of Special Education*, 27(1), 66-81.
- Powell, S., Nelson, B. (1997) Effects of Choosing Academic Assignments on a student with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal Of Applied Behavior Analysis*, 30(1),181-183.
- Reinke, W. M., Palmer, T. L., Merrell, K. (2008). The Classroom Check-Up: A Classwide Teacher Consultation Model for Increasing Praise and Decreasing Disruptive Behavior. *School Psychology Review*, 37(3), 315-332
- Saban, A. (2000). *Öğrenme ve Öğretme Süreci "Yeni Teori ve Yaklaşımlar"*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Sabornie, E. J. (1985). Social Mainstreaming of Handicapped Students: Facing an Unpleasant Reality. *Remedial and Special Education*, 6, 12-16
- Sağlam, F. (2007). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Derslerinde Bilgi Teknolojisi Kaynaklarından Yararlanma Öz-Yeterlikleri ve Etki Algularının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Salend, S.J. (1998) *Effective Mainstreaming: Creating inclusive classrooms*. New Jersey, Prentice Hall
- Sarıçoban, A., Sevilay, S. (2006). Factors Influencing How Teachers Manage Their Classrooms. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(2), 12-26
- Sarpkaya, R. (Ed.) (2012). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Savran-Gencer, A. ve Çakıroğlu, J. (2007). Turkish preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23, 664–675
- Schloss, P. J., Schloss, C. N., Wood, C. E., & Kiehl, W. S. (1986). A Critical Review of Social Skills Research with Behaviorally Disordered Students. *Behavior Disorders*, 12, 1-14.
- Shachar, H., Shmuelovitz, H. (1997). Implementing Cooperative Learning, Teacher Collaboration and Teachers' Sense of Efficacy in Heterogeneous Junior High Schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 53-72.
- Shippen, M. E., Flores, M. M., Crites, S. A., Patterson, D., Ramsey, M. L., Houchins D. E., Jolivette, K. (2011). Classroom Structure and Teacher Efficacy in Serving Students, With Disabilities: Differences in Elementary and Secondary Teachers. *International Journal of Special Education*, 26(3),36-44.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.
- Soodak, L. C. (2003). Classroom Management in Inclusive Classrooms. *Theory Into Practise*, 42(4),327-333.
- Soodak, L. C., Podell, D. M., Lehmann L. R. (1998). Teacher, Student, and School Attributes as Predictors of Teacher's Responses to Inclusion. *Journal of Special Education*, 31(4), 480-497.
- Soodak, L. C., McCarthy, M. R. (2006). Classroom Management in Inclusive Settings. C.M. Evertson, C.S. Weintstein (Eds.), *Handbook of classroom management: research,practices and contemporary Issues*.NJ:Lawrence Earlbaum Associates.
- Sucuoğlu, B., Kargın, T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları Ltd. Ş.
- Sucuoğlu, B., Akalın, S. ve Sazak-Pınar, E (2008). *Kaynaştırma Uygulamalarının Yürütüldüğü Sınıfların Öğretim Özellikleri ile Öğretmenin Sınıf Yönetiminin Değerlendirilmesi* (Tübitak 1001 projesi sonuç raporu. Proje kodu: 106K/127-105), Ankara.

- Sucuoğlu, B., Demirtaş, N.& Güner, N. (2009). *Kaynaştırma Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Bilgileri, Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları ve Özyeterlilikleri İlişkisinin Değerlendirilmesi*, (Tübitak 1002 projesi sonuç raporu proje kodu: 108K-183), Ankara.
- Şensoy, Ö. (2004). *BDÖ Deneyimi Olan Öğretmenlerin Bilgisayar Özyeterlilik Alguları ve BDÖ Yönteminin Yararına İlişkin İnançları Üzerine Bir Çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taimalu, M., Öim, O. (2005). Estonian Teachers' Beliefs on Teacher Efficacy and Influencing Factors. *Trames*,9(2), 177-191.
- Terzi, Ç. (2001). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Thiemann, Kathy S., Goldstein, H. (2004). Effects of Peer Training and Written Text Cueing on Social Communication of School-Age Children With Pervasive Developmental Disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 126-144
- Toprakçı, E. (2008). *Sınıfa Dayalı Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi
- Turan, S. (2006). Sınıf Yönetiminin Temelleri. Teori ve Uygulamada Sınıf Yönetimi [Editörler: M. Şişman ve S. Turan ], ss. 1–11. Ankara: PegemA Yayınları
- Türnüklü, A., Yıldız, V. (2002). Öğretmenlerin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarıyla Başa Çıkma Stratejileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 284, 22-27.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., Özer, N. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Özyeterlilik Alguları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-16.
- Viel-Ruma, K., Houchins, D., Jolivette, K., Benson, G. (2010). Efficacy Beliefs of Special Educators: The Relationships among Collective Efficacy, Teacher Self-Efficacy, and Job Satisfaction. *Teacher Education and Special Education*, 33(3), 225-233.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., Nevin, A., Liston, A. (2005). Successful Inclusive Practices in Middle and Secondary Schools. *American Secondary Education*, 33(3), 33-50
- Woolfolk, A. E., Hoy, W. K. (1990). Prospective Teachers' sense of Efficacy and Beliefs about Control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.
- Wertheim, C., Leyser Y. (2002). Efficacy Beliefs, Background Variables, and Differentiated Instruction of Israeli Prospective Teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(1), 54-63

- Yıldız, B. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarda Kullandıkları Önleyici Yaklaşımlar ve bu Yaklaşımların Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yılmaz, G. (2007). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Deneyimlerinin Fen Öğretimi Öz Yeterlilik ve Sınıf Yönetimi İnançlarına Olan Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Yılmaz,M., Köseoğlu P., Soran, H. (2004) Öğretmen Öz-yeterlilik İnancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 5, 50-54

## Ek 1: Demografik Bilgi Formu

Sevgili öğretmenler;

Ekteki ölçekler, “Özel Eğitim Öğretmenleri ve Genel Eğitim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Bilgileri İle Sınıf Yönetimine İlişkin Öz Yetkinliklerinin Karşılaştırılması” amacıyla yapılan bir araştırmada veri toplama sürecinde kullanılacaktır. Kitapçıkta 3 farklı form bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla, katılımcı bilgilerine ulaşmayı amaçlayan Demografik Bilgi Formu, öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinliklerini değerlendiren Sınıf Yönetimi Öz Yetkinlik Ölçeği ve öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik bilgilerini değerlendiren Sınıf Yönetimi Bilgi Testi’nden oluşmaktadır.

Sizden ricamız, ölçekleri doldururken, sizi en iyi yansıtan seçeneği işaretlemeniz ve hiç bir maddeyi atlamadan her maddeyi yanıtlamanızdır. Araştırmaya katıldığınız ve zaman ayırdığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Reşat ALATLI

Ankara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Özel Eğitim Anabilim Dalı  
Yüksek Lisans Öğrencisi

### DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

**Adı:**

**Soyadı:**

**Görev yaptığı okul:**

**Görev Alanı:** Genel eğitim öğretmeni ( ) Özel eğitim öğretmeni ( )

**Okuttuğu Sınıf Düzeyi (Genel eğitim öğretmenleri) :**

**Yaş:** 25’den az ( ) 26-35 ( ) 36-45 ( ) 46’dan fazla ( )

**Eğitim Durumu:** Sınıf Öğretmenliği ( ) Zihin Engelliler Öğretmenliği ( ) Diğer ( )

**Cinsiyet:** Kadın ( ) Erkek ( )

**Deneyim:** 5 yıldan az ( ) 5-10 yıl ( ) 10-20 yıl ( ) 20 yıldan fazla ( )

## Ek 2: Sınıf Yönetimi Öz Yetkinlik Ölçeği

**Yönerge:** Sevgili öğretmen, aşağıda öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinliklerini değerlendiren ölçeğin maddeleri sıralanmıştır. **Bu ölçekte her madde, 0 = hiç katılmıyorum, 1 = çoğunlukla katılmıyorum, 2= katılmıyorum, 3= katılıyorum, 4 = çoğunlukla katılıyorum, 5= tamamen katılıyorum ifadeleri ile derecelendirilerek değerlendirilmektedir. Lütfen her maddeyi dikkatle okuyunuz ve hiçbir soruyu atlamadan size en uygun olan kutucuğun içine (x) işareti koyunuz .**

### Sınıf Yönetimi Öz Yetkinlik Ölçeği

| MADDELER   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 1.Öğrencilerin her zamankinden daha iyi bir performans sergilemesinin nedeni benim fazla çaba sarf etmemdir.                                   |   |   |   |   |   |   |
| 2.Sınıfımda bir öğrenci problem davranış sergilediğinde, onu etkinliğe yeniden yönlendirecek yöntemleri bildiğimden eminim.                    |   |   |   |   |   |   |
| 3.Sınıfımda geçirilen zaman öğrenciler üzerinde ev ortamına göre daha az etkilidir.  |   |   |   |   |   |   |
| 4.Öğrencilere onlardan beklentilerimi açıkça ve kolayca ifade ederim.  |   |   |   |   |   |   |
| 5.Sınıfta etkinliklerinin daha etkili olabilmesi için ne gibi rutinlere gerek olduğunu bilirim.  |   |   |   |   |   |   |
| 6.Ne yaparsam yapayım iyi davranmayacak olan öğrencilerim var.   |   |   |   |   |   |   |
| 7.Uygun davranış sergilemeleri konusunda ciddi olduğumu öğrencilere aktarabilirim.   |   |   |   |   |   |   |
| 8.Eğer öğrenci bir etkinliği yapamıyorsa, etkinliğin ona uygun olup olmadığını değerlendirebilirim.  |   |   |   |   |   |   |
| 9.Öğrencileri öğretim sürecine dahil etmede hangi ödülleri kullanacağımı bilirim.  |   |   |   |   |   |   |
| 10.Evde disipline edilmeyen öğrencilerin, okulda disipline edilmeleri mümkün değildir.   |   |   |   |   |   |   |
| 11.Nasıl baş edebileceğimi bilmediğim çok az sayıda öğrencim var.  |   |   |   |   |   |   |
| 12.Öğrenci iyi davranmak istemiyorsa, öğretmenin bu konuda yapabileceği çok fazla bir şey yoktur.  |   |   |   |   |   |   |
| 13.Öğrenci bir ödevi yapamıyorsa, ödevi genellikle onun seviyesine göre uyarlayabilirim.   |   |   |   |   |   |   |
| 14.Sınıftaki öğrencilerin davranışları öğretmenden çok akranlardan etkilenir.  |   |   |   |   |   |   |
| 15.Öğrencinin her zaman olduğundan daha iyi bir not almasının sebebi büyük olasılıkla benim ona öğretmek için daha iyi yollar bulmuş olmamdır. |   |   |   |   |   |   |
| 16.Birden fazla etkinliği aynı anda nasıl izleyeceğimi her zaman bilmem.   |   |   |   |   |   |   |
| 17.Gerçekten çaba gösterdiğimde, en problemlilerle bile baş edebilirim.  |   |   |   |   |   |   |
| 18. Küstah öğrencilere nasıl müdahale etmem gerektiği konusunda emin değilim.  |   |   |   |   |   |   |

|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|
| 19.Ev ortamı öğrencinin ev ortamı başarısı üzerinde büyük etkiye sahip olduğu için, öğretmenin başarabilecekleri sınırlıdır.             |  |  |  |  |  |  |
| 20.Bazı öğrencilerin etkili bir şekilde disipline edilmesinin olanaksız olduğunu düşünürüm.  |  |  |  |  |  |  |
| 21.Öğrencilerimin notlarının yükselmesinin sebebi genellikle benim daha etkili öğretim yaklaşımları bulmuş olmamdır.                     |  |  |  |  |  |  |
| 22.Bazen hangi kuralların öğrencilerim için uygun olduğu konusunda emin olamıyorum.  |  |  |  |  |  |  |
| 23.Eğer öğrenci yeni bir konuyu çabucak öğrenmişse bu, çoğunlukla benim o konuyu öğretmede gerekli olan basamakları biliyor olmamdandır. |  |  |  |  |  |  |
| 24.Öğrencinin ne kadar öğrenebileceği öncelikli olarak aile geçmişiyle ilişkilidir.  |  |  |  |  |  |  |
| 25.Çok az öğrencinin sınıf işleyişini bozmasını engelleyebilirim.  |  |  |  |  |  |  |
| 26.Eğer anne-babalar çocuklarıyla evde daha çok ilgilenirlerse, ben de onlarla sınıfta daha başarılı olabilirim.                         |  |  |  |  |  |  |
| 27.Eğer öğrenci etkinliği yapmayı bırakırsa onu etkinliğe katmak için genellikle bir yol bulabilirim.                                    |  |  |  |  |  |  |
| 28.Eğer öğrenci bir önceki derste verdiğim bilgileri hatırlamıyorsa, gelecek derste hafızasını nasıl geliştirebileceğimi bilirim.        |  |  |  |  |  |  |
| 29.Öğrenci davranışından temel olarak aile ve akran etkisi sorumludur.   |  |  |  |  |  |  |
| 30.Eğer aile öğretmenle işbirliği yapmazsa öğretmenin problem davranışları engellemedeki etkisi çok azdır.                               |  |  |  |  |  |  |
| 31.İyi öğretimle öğrencinin ev deneyimlerinin etkisinin üzerinden gelinebilir.   |  |  |  |  |  |  |
| 32.İyi öğretme becerilerine sahip olan bir öğretmen bile bazı öğrencilere ulaşamayabilir.  |  |  |  |  |  |  |
| 33.Öğrenci davranışı üzerindeki diğer etkenlerle karşılaştırıldığında öğretmenin etkisi çok azdır.                                       |  |  |  |  |  |  |
| 34. Öğrencilerin iyi davranmayı öğrenmeleri için yeni bir okul dönemine başlama yeteneklerime güvenirim.                                 |  |  |  |  |  |  |
| 35.Sınıf yönetimi becerilerim çok etkilidir.   |  |  |  |  |  |  |

## Ek 3: Sınıf Yönetimi Bilgi Testi

### Sınıf Yönetimi Bilgi Testi

Değerli Öğretmenler;

Bu test çoktan seçmeli türde 31 sorudan oluşmaktadır. Testi, sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve deneyimlerinize dayanarak yanıtlamanız gerekmektedir. Lütfen her soruyu dikkatli bir şekilde okuyunuz ve cevap kâğıdı üzerinde doğru yanıtın şikkını işaretleyiniz.

**Lütfen hiçbir soruyu atlamayınız.**

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

1. Ders sırasında öğrencilerinizden bazıları genellikle derse katılmıyor ve gürültü yapıyorlarsa aşağıdakilerden hangisini düşünürsünüz?

- A) Birbirlerinden etkilendiklerini ve bu nedenle ayrı yerlere oturtulmaları gerektiğini
- B) Ev ortamında sorunları olduğunu ve aileleri ile görüşülmesi gerektiğini
- C) Kendilerinden beklenen davranışları ve tarafımdan izlendiklerini bilmediklerini
- D) Derslere karşı ilgisiz ya da akademik olarak yetersiz olduklarını

2. Başarılı bir sınıf yönetiminin en temel kuralı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Öğrencilerin kişisel geçmişlerini öğrenmek
- B) Sınıfta her an neler olduğundan haberdar olmak
- C) Öğrencilerle arkadaşça ilişkiler geliştirmek
- D) Ailelerle iletişim içinde olmak ve işbirliği yapmak

3. Öğrencilerin istedik davranışlarını arttırmak için aşağıdakilerden hangisinin yapılması en çok etkilidir?

- A) Öğretmenlerin uygun davranışları öğretmesi ve bu davranışların yapılıp yapılmadığını takip etmesi
- B) Rehber Öğretmen'in tüm öğrencilere yönelik kişilik gelişimini destekleyecek çalışmalar yapması
- C) Okul idaresi tarafından öğrenciler için sosyal faaliyetler planlanması, okul panolarında uyarıcı yazılar yazılması
- D) Ailelerin çocuklarıyla iletişimlerini geliştirmek için bilgilendirici veli toplantıları yapılması

4. Sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olan bir öğretmen bu öğrenciyle ilgili aşağıdakilerden hangisini yapmalıdır?

- A) Ders sırasında gerekli durumlarda öğrenciye yardım etmelidir
- B) Akademik kapasitesini belirleyebilmek için zekâ testi sonucunu öğrenmelidir
- C) Dersin hızını özel gereksinimli öğrencinin öğrenme hızına göre ayarlamalıdır
- D) Diğer öğrencilerin dikkatini dağıtmasını önlemek için arka sıralara oturtmalıdır

5. Derse başlarken aşağıdakilerden hangisinin yapılması öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlar?

- A) Bir önceki ders saatinde işlenen konu ile ilgili sorular sormak
- B) Konunun içeriğini ve önceki konularla bağlantısını söylemek
- C) Öğrencilerin teneffüs havasından çıkmaları için süre tanımak
- D) Öğrencilerin yarım kalmış çalışmalarını tamamlamalarına fırsat vermek

6. Problem davranışları önlemede aşağıdakilerden hangisi en az etkilidir?

- A) Problem davranış sergileyen öğrencilerle birebir görüşme yapmak
- B) Problem davranış sergileyen öğrenciyi Rehber öğretmen'e göndermek
- C) İstendik davranışları öğrencilere öğretmek ve gerektiğinde hatırlatmak
- D) Problem davranışa sakın bir tepki vermek ve derse devam etmek

7. Aşağıdakilerden hangisi ders süresinin verimli kullanımını engeller?

- A) Öğrencilerin konu ile ilgili sık sık soru sormaları
- B) Özel gereksinimli öğrenciye yardım etmek için zaman ayrılması
- C) Öğrencilerin anlamakta zorlandıkları konunun tekrar anlatılması
- D) Öğrencilerin etkinlik değişirken yapmaları gerekenleri bilmemeleri

8. Ders araç-gereçlerinin kullanımı ile ilgili aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A) Ders araç-gereçleri ders sırasında gerekli olduğu zaman sınıfa getirilmelidir
- B) Etkili ders anlatma becerilerine sahip olan öğretmenler ders araç-gereci kullanmayabilir
- C) Ders araç-gereçlerinin sıklıkla kullanımı öğrencilerin dikkatini dağıtabilir
- D) Ders araç-gereçleri öğrencilerin özelliklerine göre belirlenmelidir

9. Öğrencilerinizin problem davranışlarını önlemek için aşağıdakilerden hangisini öncelikli olarak yaparsınız?

- A) Öğrenci velileri ile işbirliği yaparım
- B) Rehber Öğretmen'den yardım alırım
- C) Sınıfta uyulacak kuralları öğretirim
- D) Öğrencilerle iyi ilişkiler kurarım

10. Öğrencilerinizin yönergelerinizi (ders sırasında ya da ödevlerle ilgili) eksik ya da yanlış yerine getirdiklerini fark ettiniz. Bu durumun sebebi ne olabilir?

- A) Yönergelerimin tam olarak anlaşılır olmaması
- B) Not almadıkları için yönergeleri unutmaları
- C) Çalışma alışkanlıklarının yeterli olmaması
- D) Birbirlerinden yönergelerle ilgili bilgi almamaları

11. Ders anlatırken arka sıralarda oturan bir kaç öğrencinin sürekli olarak aralarında konuşup, güldüklerini fark eden bir öğretmenin verebileceği en uygun tepki aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Dersi bölmek için fark etmemiş gibi davranmak ve dersten sonra konuşmak
- B) Dersi dinlemedikleri için sınavlarda başarılı olamayacaklarını açıklamak
- C) Öğrencilerle göz teması kurup, yanlarına giderek ders anlatmaya devam etmek
- D) Öğrencileri dersi aksattıkları için sözel olarak uyarmak ve yerlerini değiştirmek

12. Ders süresinin sonunda konu hala bitirilmemiş ise sebebi aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Öğrenciler için konu çok zordur ve yavaş işlenmiştir
- B) Ders ayrıntılı olarak planlanmamıştır
- C) Öğrencilerin dersteki çalışmalarını kontrol etmek çok zaman almıştır
- D) Problem davranışlar nedeni ile dersin işlenmesi aksamıştır

13. Araştırmalar öğrencilerin başarısı ile öğretmen davranışları arasında doğrudan ilişki olduğunu göstermektedir. Bir öğretmenin aşağıdakilerden hangisini yapması öğrencilerin başarısını artırır?

- A) Öğretmen ders sırasında tüm öğrencileri sürekli olarak izlemelidir
- B) Öğretmen dersin sunumunu esprilerle eğlenceli hale getirmelidir
- C) Öğrencilerin kişisel ve ailesel problemlerine çözüm aramalıdır
- D) Derse katılımı az olan öğrencilerle ders saatleri dışında çalışmalıdır

14. Aşağıdakilerden hangisi öğrencilerin daha iyi öğrenmesini sağlamak için ders sunumu sırasında yapılması gerekenlerden değildir?

- A) Soru-cevap yöntemi ile öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmek
- B) Bir konudan diğerine geçerken öğrencilerin dikkatini çekmek
- C) Farklı konuları bir arada sunarak öğrencilerin ilgisini sürdürmek
- D) Öğrencileri dersin hedefleri hakkında bilgilendirmek

15. Sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olan bir öğretmen bu öğrencinin başarısını arttırmak için ne yapmalıdır?

- A) Ders sürecinde bu öğrenciyi sürekli olarak izlemeli ve dersle ilgili sorular sormalıdır
- B) Bu öğrencinin zihinsel kapasitesini Rehber Öğretmen'den öğrenmeli, kapasitesinin sınırlı olduğunu göz önünde tutmalıdır
- C) Özel gereksinimli öğrenciyi kendisine benzer bir öğrenci ile oturtmalı ve problem davranış sergilemelerini önlemelidir
- D) Öğrencinin ailesi ile görüşerek öğrencinin dersi takip edemediğini anlatmalı ve ek ders aldirmalarını önermelidir

16. "Sınıfın fiziksel koşulları verimli bir sınıf ortamı yaratmada etkilidir."

Fiziksel düzenlemelerle ilgili aşağıdakilerden hangisinin yapılması öğretimi **en fazla** kolaylaştırır?

- A) Sınıfın, öğrencilerin ders sırasında izlenmesini kolaylaştıracak şekilde düzenlenmesi
- B) Sınıfın havalandırılması, ısı ve ışığın uygun olması, sınıf temizliğinin düzenli yapılması
- C) Öğrencilerin kendi yeteneklerine benzer öğrencilerle birlikte oturmalarının sağlanması
- D) Sınıfın dışarıdan gelen gürültüden etkilenmemesi için camlarının kapalı tutulması ya da yalıtımının iyi yapılmış olması

17. Özel gereksinimli öğrenciler için aşağıdakilerden hangisinin yapılması öğrencinin başarısı ve uyumu için ek bir katkı sağlamaz?

- A) Öğretmenin dersin içeriğinde öğrenciye göre değişiklikler yapması
- B) Öğretmenin dersle ilgili sorular sorarak öğrenciyi derse katması
- C) Öğrencinin zekâ testi sonucunu öğrenerek kapasitesini belirlemesi
- D) Öğrencinin gerekli olduğunda arkadaşından yardım almasını sağlaması

18. Aşağıdakilerden hangisi öğrencilerinizin istendik davranışlarını ödüllendirirken dikkat edeceğiniz kriterlerden biri değildir?

- A) Akademik olarak çok başarılı olanları ödüllendiririm
- B) Ödülü öğrencilerin yaşına uygun seçerim
- C) Kime ve neden ödül verdiğimi söylerim
- D) Öğrencilerin sosyal davranışlarını da ödüllendiririm

19. Bazı öğrenciler daha yavaş öğrenirler. Bu öğrenciler için öğretmenin yapması gereken aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Aileleri ile görüşerek okul dışında kursa katılmalarını ya da ders almalarını önermek
- B) Bir arkadaşından yardım almasını sağlamak ya da ders sırasında öğrenciye yardım etmek
- C) Diğer öğrencilerden beklenenleri beklememek, onlara karşı daha hoşgörülü davranmak
- D) Grup olarak oturmalarını ve hafifletilmiş ders programını takip etmelerini sağlama

20. Öğrencilerinizin problem davranışlar sergilememesi için önlemler almak istiyorsunuz. Aşağıdakilerden hangisi yapmanız gerekenlerden biri değildir?

- A) Öğrencilere davranışlarından sorumlu olduklarını öğretmek
- B) İstendik davranışların neler olduğunu öğretmek ve öğrencileri izlemek
- C) Problem davranışlara karşı mola, bedel ödeme gibi teknikleri kullanmak
- D) Öğrencilerin istendik davranışlarını sıklıkla ödüllendirme

21. Sınıf yönetiminde etkili olan bir öğretmen için aşağıdakilerden hangisini söylemek uygun olur?

- A) Öğrencilerinin akıllarını okuyabilir
- B) İnsan psikolojisini çok iyi bilir
- C) Sınıfta olan biten hiçbir şeyi kaçırmaz
- D) Otoriter bir kişiliğe sahiptir

22. “Bazı öğrenciler dersi arkadaşları ile aynı hızda takip edemezler. Bu öğrencileri özel gereksinimli öğrenciler olarak tanımlayabiliriz.” Özel gereksinimli öğrencilere ders sırasında yardım etmek aşağıdakilerden hangisindeki sonucu doğurur?

- A) Ders süresinin verimli kullanılmasını engeller
- B) Bu öğrencilerin dersten kopmalarını engeller
- C) Öğretmenin tüm öğrencilere eşit zaman ayırmasını engeller
- D) Öğretmenin dersi planladığı şekilde yürütebilmesini engeller

23. “Başarılı bir sınıf yönetimi için öğretmen, ne zaman ne yapması gerektiğini de bilmelidir. Uygun zamanda yapılmayan işler sınıf yönetimi için zorluk yaratır.”

Sınıf yönetiminde “iyi bir başlangıç yapmak” ile ne kastediliyor olabilir?

- A) Öğretmenliğin ilk yıllarında öğrenciler üzerinde olumlu bir izlenim bırakmak
- B) Öğretim yılı başında öğrencilerden beklenen davranışları belirlemek ve öğretmek
- C) Öğretmenin her derse hazırlıklı olarak gelmesi
- D) Öğretmenin ders yılı başlamadan önce ders programını ayrıntılı olarak hazırlaması

24. Öğrencilerin bireysel özelliklerinin ve gereksinimlerinin farkında olmak öğretmene nasıl bir avantaj sağlar?

- A) Öğretmen bu bilgilere göre öğretimi planlayabilir
- B) Gereksinim duyan öğrencileri uzmanlara yönlendirebilir
- C) Öğrencilerin sorunlarına çözüm yolları üretebilir
- D) Öğrencileri kendi özelliklerine uygun bir sınıf/okula yönlendirebilir

25. Problem davranış sergileyen öğrenciler için aşağıdakilerden hangisi en uygundur?

- A) Problem davranış sergileyen öğrencileri Rehber Öğretmen'e yönlendirmek
- B) Problem davranış ortadan kalkana kadar görmezden gelme tekniğini uygulamak
- C) Problem davranışla ilgili öğrencinin ailesi ile görüşme yapmak
- D) Öğrenciyi problem davranışın yerine geçecek uygun davranışa yönlendirmek

26. Ayrıntılı bir ders planı hazırlamak aşağıdakilerden hangisine etki etmez?

- A) Öğrencilerin problem davranışlarını azaltır
- B) Öğrencilerin öğrenmelerini artırır
- C) Öğretmenin zamanını alarak verimliliğini azaltır
- D) Sınıfta kargaşa oluşmasını önler

27. “Bir öğrenciniz sorulara her zaman çok hızlı yanıt veriyor, ödevlerini diğerlerinden daha hızlı ve eksiksiz tamamlıyor ve konularla ilgili diğer öğrencilerinizden farklı olarak yaratıcı sorular soruyor. Bu öğrenciniz diğerlerinin işlerini tamamlamasını beklerken bazen sıkılıyor, bazen de istenmeyen davranışlar sergiliyor.” Bu öğrencinizin uyumu ve başarısı için aşağıdakilerden hangisini yapmalısınız?

- A) Ders programına ek çalışmalar yapmasını sağlarım
- B) Diğerlerini beklerken nasıl davranması gerektiğini öğretirim
- C) Çalışmalarını bitirince hoşlandığı şeylerle ilgilenmesine izin veririm
- D) Sıkılmasını önlemek için sınıfın hızına göre çalışmalar yapmasını sağlarım

28. Bazı öğrencilerinizin derse katılımlarının yeterli olmadığını düşünüyorsunuz. Bu öğrencileriniz için aşağıdakilerden hangisini yapmalısınız?

- A) Öğrencilerin sorunları olabileceğini düşünerek Rehber Öğretmen'e göndermek
- B) Bu öğrencilere konu ile ilgili sorular sormak ve doğru cevaplarını ödüllendirmek
- C) Ailelerle görüşerek çocuklarına düzenli olarak ders çalıştırmalarını önermek
- D) Bu öğrencileri sosyal çalışmalara katarak daha dışadönük olmalarına yardım etmek

29. Aşağıdakilerden hangisi öğrencileriyle iyi ilişkiler geliştirmek isteyen bir öğretmenin yapması gerekenlerden değildir?

- A) Değerlendirme sürecini öğrencilerine anlatır
- B) Öğrencilerin bazen kurallara uymamasını hoş görür
- C) Disiplinle ilgili kural ve sonuçları öğrencilerine açıklar
- D) Bütün öğrencilerine aynı mesafede durur

30. Aşağıdakilerden hangisi bir öğretmenin başarılı bir sınıf yöneticisi olması için yapması gerekenlerden biridir?

- A) Sınıf yönetimi ile ilgili Rehber öğretmen'den yardım almalıdır
- B) Sınıfta özgür bir ortam yaratmalı, öğrencilere fazla müdahale etmemelidir
- C) Öğrencilerin kişisel ve ailevi sorunlarına çözüm aramalıdır
- D) Öğrencileri çalışmalarından ve davranışlarından sorumlu tutmalıdır

31. Dersin uygun hızda ve gereksiz bölünmeler olmadan işlenebilmesi için dikkat edilmesi gerekenlerden biri aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Öğrencilerin verdiği sözsüz mesajların farkında olma
- B) Öğrencilerin sıkılmasını önlemek için ders sunumunu kısa tutma
- C) Problem davranışlara dersten sonra müdahale etme
- D) Dersi en yavaş öğrenenlerin de takip edeceği hızda işleme