

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI**

**SINIFINDA ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİ BULUNAN İLKOKUL
ÖĞRETMENLERİNİN KULLANDIKLARI BİLİMSEL DAYANAKLI SINIF
YÖNETİMİ STRATEJİLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayfer ASLAN

Ankara, Haziran, 2017



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI**

**SINIFINDA ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİ BULUNAN İLKOKUL
ÖĞRETMENLERİNİN KULLANDIKLARI BİLİMSEL DAYANAKLI SINIF
YÖNETİMİ STRATEJİLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayfer ASLAN

Danışman: Prof. Dr. Bülbin SUCUOĞLU

Ankara, Haziran, 2017

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

Ayfer ASLAN'ın hazırladığı "Sınıfında Özel Gereksinimli Öğrenci Bulunan İlkokul Öğretmenlerinin Kullandıkları Bilimsel Dayanaklı Sınıf Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi" başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı, Özel Eğitim Yüksek Lisans Programı'nda Yüksek Lisans Tezi Olarak Kabul Edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Bülbin SUCUOĞLU (Danışman)

Üye: Doç. Dr. Hatice BAKKALOĞLU

Üye: Yrd. Doç. Dr. Selma AKALIN

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim – Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 13/06/2017 tarihinde uygun gör¼lm¼ş ve Enstitü Yönetim Kurulunca/...../20..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail GÜVEN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

ETİK BİLDİRİM

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.


Ayfer ASLAN

ÖZET

SINIFINDA ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİ BULUNAN İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN KULLANDIKLARI BİLİMSEL DAYANAKLI SINIF YÖNETİMİ STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ

Aslan, Ayfer

Yüksek Lisans, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu

Haziran, 2017, vii + 103 sayfa

Bu araştırmada, özel gereksinimli (ÖG) öğrencisi bulunan ilkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimlerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için öğretmenlerin a) sınıflarında kullandıkları bilimsel dayanaklı sınıf yönetimi stratejileri, b) sergiledikleri öğrencilere yönelik etkileşim davranışları c) önleyici sınıf yönetimi stratejileri ve d) öğretmenlerin kendi sınıf yönetimlerini nasıl değerlendirdikleri ayrı ayrı incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 14 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Her öğretmenin sınıfında bir ÖG öğrenci bulunmaktadır. Ayrıca her sınıftan ÖG öğrenci ile cinsiyet ve yaş açısından eşleştirilmiş, normal gelişim gösteren, ortalama bir öğrenci (OÖ) belirlenmiştir. Betimsel araştırma modeli kullanılan çalışmada, araştırmacı öğretmenlerin kullandıkları stratejileri Bilimsel Dayanaklı Sınıf Yönetimi Stratejileri Gözlem Formu ve Önleyici Sınıf Yönetimi Stratejileri Gözlem Formu olmak üzere iki farklı gözlem formu ile, sınıflardan elde edilen video çekimleri üzerinden değerlendirilmiştir. Ayrıca her öğretmen kendi sınıf yönetimini Sınıf Yönetimi Stratejileri Öz Değerlendirme Ölçeği ile değerlendirmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler hem ÖG hem de OÖ için *aktif katılımı sağlama, pekiştirme ve öğrenme fırsatı verme* stratejilerini en fazla; *geçişleri düzenleme ipucu sunma* ve *ön düzeltme verme* stratejilerini ise en az kullanmışlardır. Öğretmenlerin ÖG ve OÖ'lere yönelik olarak kullandıkları stratejilerin sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ve hem ÖG hem de OÖ ile kurdukları olumlu etkileşim davranışlarının sıklığı olumsuz etkileşim davranışlarının sıklığından fazladır. Öğretmenler Önleyici Sınıf Yönetimi Stratejileri Gözlem Formu'nun *sınıfın işleyiş ve düzeni, derse başlama, yönerge verme, olumlu davranışları ödüllendirme* ve *geçişler alt boyutlarından* yüksek puan almışlardır.

Öğretmenler, kendi sınıf yönetimlerini çok iyi olarak değerlendirmişler, iki öğretmen hariç tümü öz değerlendirme ölçeğinden tam puan almışlardır. Gözlem formları ve öz değerlendirme aracından elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin kendi sınıf yönetimlerini gerçekçi bir şekilde değerlendirmedikleri, sınıflarında kullandıklarını ifade ettikleri bazı sınıf yönetimi stratejilerini çok az kullandıkları ya da hiç kullanmadıkları görülmektedir. Araştırmanın bulguları ilgili alanyazın ve Türkiye'de öğretmen yetiştiren programlarda yer alan sınıf yönetimi derslerinin içeriği temel alınarak tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: *Bilimsel dayanaklı sınıf yönetimi stratejileri, ilkokul kaynaştırma sınıfları.*



ABSTRACT**EVIDENCE-BASED CLASSROOM MANAGEMENT STRATEGIES OF
TEACHERS IN INCLUSIVE ELEMENTARY CLASSROOMS**

Aslan, Ayfer

Master's Degree, Special Education Department

Supervisor: Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu

June 2017, vii + 103 pages

In this paper, it is aimed at scrutinizing the classroom management strategies used by primary school teachers who have student(s) with special needs in their classes. To this end, (a) evidence based classroom management strategies of the teachers, (b) teachers' interactional behaviors towards students, (c) teachers' preventive classroom management strategies and (d) teachers' self-assessment of their own classroom management are examined separately. The study group consists of 14 inclusive elementary school teachers. Each teacher has a student with special needs who is matched to an average student in the same age and sex and with typically development. In this descriptive research, making use of the Evidence Based Classroom Management Strategies Observation Form, Preventive Classroom Management Strategies Observation Form and of video clips of the classrooms the strategies used by the teachers have been evaluated. Furthermore, each teacher has evaluated his/her own strategies according to Classroom Management Self-Assessment Scale. It has been observed that the most used strategies for both students with and without special needs are *active participation*, *reinforcement* and *opportunity to respond*. On the other hand, the least used strategies for both groups have been *regulation of transitions*, *presentation of prompts* and *pre-correction*. According to the results, there is no significant difference in the frequency of strategies teachers employed for both students with and without special needs. The frequency of the teachers' positive interactions with both groups of students is more than negative interactions. It is also seen that teachers have high scores on Preventive Classroom Management Strategies Observation Form's sub-dimensions of *functioning and order of class*, *beginning of lesson*, *giving direction*, *rewarding positive behaviors* and *transitions*. According to the teachers, their classroom management is very good. Except two of them, they have had full scores from the self-

assessment scale. The findings obtained from the observation forms and self-assessment scales indicate that the teachers do not realistically evaluate their classroom management and they have never or hardly use some of the strategies stated among the used ones on the self-assessment scale. Finally, the findings of the study have been discussed in the light of the pertinent literature and of the content of the classroom management courses in the teacher training programs in Turkey.

Key Words: *Evidence-based classroom management strategies, elementary school inclusion classrooms.*



ÖNSÖZ

Bu çalışmada, kaynaştırma öğrencisi bulunan ilkokul öğretmenlerinin sınıflarında kullandıkları bilimsel dayanaklı sınıf yönetimi stratejileri araştırılmıştır. Bilimsel dayanaklı sınıf yönetimi stratejileri etkili bir şekilde kullanıldığında hem özel gereksinimli hem de normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik başarılarını ve öğretmenleri ile olumlu etkileşimlerini artırttığı, problem davranışlarını ise azalttığı deneysel araştırmalar ile kanıtlanmış olan stratejilerdir. Çalışmada ayrıca, öğrencilerin akademik başarıları ile problem davranışları üzerindeki etkisi pek çok araştırmada ortaya çıkarılmış olan öğretmen-öğrenci etkileşimi de araştırılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri sınıf içi gözlemler yoluyla değerlendirilmiş, ayrıca öğretmenlerin kendi sınıf yönetimlerini de değerlendirmeleri sağlanmıştır. Çalışmanın bulgularının sınıf yönetimi alanında yapılacak olan araştırmalar ile hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimi programlarının içeriğine ilişkin bilgi vereceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın temelleri Prof. Dr. Bülbin SUCUOĞLU'nun özel eğitim ve sınıf yönetimi alanında yapmış olduğu çalışmalar ve bilgi birikiminin üzerine kurulmuştur. Araştırmanın her aşamasında bana yol gösteren ve beni destekleyen, değerli görüşlerini ve zamanını benimle paylaşan çok sevgili hocam Prof. Dr. Bülbin SUCUOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma verilerinin toplanmasında bana yardımcı olan tüm kurum yöneticilerine ve sayın okul müdürüm Durmuş Çetinkaya'ya, sınıflarında gözlem yapmama izin veren sevgili öğretmen arkadaşlarım Gamze Polat, Fatma Ramazanoğlu, Hatice Öymez ve ismini saymadığım diğer öğretmen arkadaşlarım ile veri toplama aşamasında sunduğu çok değerli yardımları ile veri toplama sürecini gerçekleştirmeme büyük katkılar sunan sevgili arkadaşlarım Zehra Demirci ve Elif Demircan'a çok teşekkür ederim.

Ayfer Aslan

İÇİNDEKİLER

ONAY	ii
ETİK BİLDİRİM.....	iii
ÖZET	iv
ÖNSÖZ	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xii

BÖLÜM I

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
<i>1.1.1. Sınıf Yönetiminin Tarihsel Gelişim Süreci ve Bilimsel Dayanaklı Sınıf Yönetimi Stratejileri</i>	7
<i>1.1.1.1. Sınıf Yönetiminde Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar</i>	11
<i>1.1.2. Kaynaştırma ve Sınıf Yönetimi</i>	16
1.2. Araştırmanın Amacı.....	27
1.3. Araştırmanın Önemi	27
1.4. Sayıltı	28
1.5. Sınırlılık	28

BÖLÜM II

2. YÖNTEM.....	29
2.1. Araştırma Modeli	29
2.2. Çalışma Grubu	29
<i>2.2.1. Öğretmenlerin Özellikleri</i>	30
<i>2.2.2. Öğrencilerin Özellikleri</i>	31

2.3. Veri Toplama Araçları	32
2.3.1. Demografik Bilgi Formu	32
2.3.2. Bilimsel Dayanaklı Sınıf Yönetimi Stratejileri Gözlem Formu (BDSGF).....	32
2.3.2.1. BDSGF ile toplanan verilerin güvenirliliği.....	36
2.3.3. Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu (ÖSYGF).....	38
2.3.4. Sınıf Yönetimi Stratejileri Öz Değerlendirme Ölçeği (SY-ÖDÖ).....	39
2.4. Verilerin Toplanması	41
2.5. Verilerin Analizi	44

BÖLÜM III

3. BULGULAR VE TARTIŞMA.....	46
3.1. Sınıfında ÖG Öğrenci Bulunan İlkokul Öğretmenlerinin Kullandıkları Bilimsel Dayanaklı Sınıf Yönetimi Stratejileri Nelerdir?.....	46
3.1.1. Özel Gereksinimli Öğrenciler için Kullanılan BDS'lerin Sıklıkları.....	46
3.1.2. Ortalama Öğrenciler için Kullanılan BDS'lerin Sıklıkları	47
3.1.3. ÖG ve OÖ için kullanılan BDS'lerin Sıklıklarının Betimsel Analizleri	47
3.2. Öğretmenlerin ÖG ve OÖ İçin Kullandıkları BDS'lerin Sıklıklarının Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?	49
3.3. Öğretmenlerin Öğrencileri ile Kurdukları Olumlu ve Olumsuz Etkileşim Davranışlarının Sıklığı Nedir?	54
3.4. Öğretmenlerin Kullandıkları Önleyici Sınıf Yönetimi Stratejileri Nelerdir?	57
3.5. Öğretmenlerin Öz Değerlendirmelerine Göre Sınıf Yönetimleri Nasıldır?.....	67

BÖLÜM IV

4. SONUÇ VE ÖNERİLER	72
4.1. Sonuç	72
4.2. Öneriler	73

KAYNAKÇA.....	75
EKLER	95
EK 1. Demorafik Bilgi Formu	96
EK 2. Bilimsel Dayanaklı Sınıf Yönetimi Stratejileri Gözlem Formu (BDSGF)	97
EK 3. Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu (ÖSYGF)	98
EK 4. Sınıf Yönetimi Stratejileri Öz Değerlendirme Ölçeği (SY-ÖDÖ)	101
EK 5. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzin Yazısı	102
EK 6. Özgeçmiş	103



ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge	Sayfa
1. Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler	30
2. Özel Gereksinimli ve Ortalama Öğrencilerin Özellikleri.....	31
3. Bilimsel Dayanaklı Sınıf Yönetimi Stratejileri Gözlem Formu	35
4. BDSGF' nin Gözlemler Arası Güvenirlilik Yüzdeleri.....	37
5. Özel Gereksinimli ve Ortalama Öğrenciler İçin Kullanılan BDS'lerin Sıklıkları ve Betimsel İstatistikleri	48
6. Özel gereksinimli ve Ortalama Öğrenciler ile Kurulan Olumlu ve Olumsuz Etkileşim Davranışlarının Sıklıkları ve Betimsel İstatistikleri.....	55
7. ÖSYGF'den Alınan Toplam ve Alt Boyut Puanların Betimsel İstatistikleri.....	57
8. SY-ÖDÖ'nün Maddelerine Verilen Cevapların Sıklıkları	68

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
1. Veri Toplama ve Araştırma Sürecinin özetlenmesi.....	42

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. Problem

Sosyal bir kurum olan okul, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarının bir sonucu olarak ortaya çıkmış olup eğitim sürecinin planlı ve programlı bir şekilde sürdürülmesi ile tüm öğrencilerin istedik öğrenme çıktılarıyla donatılması için oluşturulmuştur (Evertson ve Weistein, 2006; Küçükahmet, 2012). Okulların hedeflerine uygun bir şekilde planlanan öğretim programlarının amaçlarına en iyi düzeyde ulaşılması için, uygun bir öğrenme ortamının oluşturulması ve sürdürülmesi gerekir. Sınıflar ise, öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi için öğrencilerin ve fiziksel kaynakların etkileşim içinde olduğu sosyal ortamlardır. Başka bir deyişle sınıf, eğitim ve öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği, öğrencilerin etkileşim içinde olduğu, kendine özgü iklimi ve havası olan bir yaşama alanı; bir sosyal çevredir. Farklı kişilik özelliklerine, beklenti ve ihtiyaçlara sahip öğrenciler, sınıfta ortak toplumsal bir yapı oluştururlar (Küçükahmet, 2012). Tüm öğrencilerin, öğretim programının amaçlarına ulaşmasını sağlayan bir öğrenme ortamının oluşturulması ve sürdürülmesinde sınıf yönetimi çok büyük bir yere sahiptir (Brophy, 2006).

Sınıf yönetimi, başarılı bir öğrenme çevresi oluşturmak ve sürdürmek için sınıfların fiziksel çevresinin düzenlenmesi, sınıf içinde istedik öğretmen ve öğrenci davranışlarının standartlarını belirlemek için sınıf ve işleyiş kurallarının oluşturulması, öğrencilerin dikkatinin ders etkinliklerine çekilmesi ve sürdürülmesi ile ders etkinliklerine aktif olarak katılmalarının sağlanması için planlanan ve uygulanan etkinliklerdir. Ayrıca tüm öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesi, problem davranışlarının önlenmesi, sınıfta kişiler arası olumlu ilişkilerin geliştirilmesi ve tüm öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanması için yapılan çalışmalar da sınıf yönetimi çalışmaları içinde yer alır (Brophy, 1982; Brophy, 1986; Brophy ve Putnam,

1978; Brophy, 2006; Emmer ve Stough, 2001; Evertson ve Weinstein, 2006; Marzano, Marzano ve Pickering, 2003; Kounin, 1970).

Öğretmenlerin, öğrencilerin sınıftaki davranışlarını yönetmek amacıyla kullandıkları bir dizi davranış ve stratejileri içeren sınıf yönetimi planlama ve etkileşim boyutlarından oluşmaktadır. Planlama aşaması sınıfın fiziksel düzenini oluşturma, öğrenci davranışları için beklentileri tanımlama, öğrencilerin olumlu davranışlar sergilemesi için pekiştireçler belirleme, uygun olmayan davranışların sonuçlarının belirlenmesi ile öğrenci katılımını ve sorumluluklarını artırıcı nitelikte etkinlikler organize etme gibi görevleri içerir. Sınıf yönetiminin etkileşim boyutu ise; öğrencileri izleme ve onlarla etkileşim halinde olma, onlara destek ve dönüt sağlama, davranışlarını düzenlemek için varolan davranışlarına müdahalede bulunma ve öğrencilerin ilgi, katılım ve iş birliğini artırmak için öğrencilerle iş birliği içinde çalışmayı içerir (Evertson ve Emmer, 2013).

İyi bir sınıf yönetiminin, öğrencilere daha iyi bir öğrenme ortamı sunduğu kabul edilmekte (Evertson ve Emmer, 2013), sınıf yönetimi ile öğrencilerin öğrenmeleri arasındaki ilişki yıllardır araştırmalara konu olmaktadır (Brophy ve Evertson, 1974; Brophy, Evertson, Crawford ve Sherman, 1975; Marzano, 2003; Wang, Haertel ve Walberg, 1993; Wright, Horn ve Sanders, 1997). Okullarda öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olan değişkenleri belirlemek amacıyla yapılmış olan kapsamlı bir alanyazın taramasında (Wang ve diğerleri, 1993), hem genel eğitim hem de özel eğitim alanında yapılmış olan çalışmalar araştırılmıştır. Bunların dışında, genel eğitim, özel eğitim, psikoloji ve sosyoloji alanları ile ilgili çeşitli yıllıklar ve meta-analiz çalışmaları da incelenerek okullarda öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olan değişkenler sıralanmış ve sınıf yönetiminin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olan değişkenler arasında ilk sırada olduğu görülmüştür.

Oldukça karmaşık ve etkileşimli ortamlar olan sınıfların yönetiminden birinci derecede sorumlu olan kişi öğretmendir (Evertson ve Emmer, 2013; Küçükahmet, 2012; Marzano ve diğerleri, 2003). Öğretmenlerin sınıflarını yönetirken kullandıkları yöntemler, stratejiler ve davranışları öğrencilerin okul başarıları üzerinde etkili olmaktadır (Marzano, 2003; Wright ve diğerleri, 1997). Marzano'ya göre (2003), öğretmenlerin sınıflarında yapmış oldukları etkinlikler; öğretim programı, değerlendirme yöntemleri, okul personeli arasındaki işbirliği gibi okul politikası ile

ilgili durumlara kıyasla, öğrenci başarısı üzerinde iki kat daha etkilidir. Hattie (2009), öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olan faktörleri belirlemek için bu alanda 15 yıl boyunca yapılmış olan 800 meta-analiz çalışmasını sentezlemiş ve öğretmen davranışlarının öğrenci başarısı üzerinde kilit bir role sahip olduğunu bulmuştur. Bir başka grup araştırmacı ise (Wright ve diğrleri, 1997), ilkökul öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde etkili olan değişkenleri araştırdıkları çalışmalarında, öğretmen değişkeninin öğrencilerin akademik kazanımları üzerinde en büyük etkiye sahip olduğunu bulmuşlardır. Araştırmacılar bu bulguyu, öğretmen etkililiğinin artırılmasının, eğitimi iyileştirmek için alınabilecek diğer önlemlere göre daha etkili olacağı şeklinde yorumlamışlardır.

Öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkilerini gösteren araştırmalara rağmen sınıf yönetimi, öğretmenler, yöneticiler ve toplum için sürekli olarak endişe duyulan bir alan olmuştur (Evertson ve Weistein, 2006). Gerek mesleğe yeni başlayan öğretmenler gerek deneyimli öğretmenler ve gerekse öğretmen adayları sınıf yönetimi ile ilgili konularla baş etmede kendilerini hazırlıksız hissettiklerini ve bu konuda desteğe gereksinim duyduklarını (Herbert ve Worthy, 2001; Pigge ve Marso, 1997; Stough, 2006) ifade etmektedirler. Örneğin bir araştırmada, mesleklerinin birinci yılında olan öğretmenlerin yaklaşık %75'i sınıf yönetiminin en fazla desteğe ihtiyaç duydukları alan olduğunu belirtmişlerdir (Stroot, ve diğrleri, 1999). Yanı sıra zayıf sınıf yönetimi becerileri ile öğrencilerin problem davranışlarını yönetme güçlükleri, özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki başarılarının önündeki en büyük engel olarak görülmekte (Fideler ve Haskelhorn, 1999), bu durum mesleki tükenmişlik ve doyumсуuzluk yaşamalarına (Brouwers ve Tomic, 1999; Evertson ve Weistein, 2006; Oliver, Wehby ve Reschly, 2011) ve mesleklerini terk etmelerine (Halford, 1998; Olson, 2000) yol açmaktadır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi alanındaki yetersizlikleri, hizmet öncesi eğitim programlarında sunulan sınıf yönetimi eğitiminin yetersizliği ile ilişkili bulunmaktadır (Rigden, 1997). Hem mesleğe yeni başlayan öğretmenler hem de deneyimli öğretmenler, öğretmen eğitim programlarının kendilerini sınıf yönetimi alanında yeterince hazırlamadığından şikayet etmektedirler (Halford, 1998; Ladd, 2000; Merret ve Whelldal, 1993). Örneğin Merret ve Whelldal tarafından (1993), deneyimli 176 öğretmen ile yürütölen araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin çoğunluğu sınıf yönetimini çok önemli bulmakta, ancak sınıf yönetimi alanında aldıkları eğitimin yeterli

olmadığını düşünmektedirler. Aynı çalışmada, öğretmenlerin sadece %18'i sınıf yönetimi ile ilgili aldıkları eğitimin önemli yönetim becerilerini edinmelerinde etkili olduğunu belirtmiş, geri kalan öğretmenler ise bu becerileri meslek yaşantısı içerisinde edindiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen eğitim programından mezun olan 900 eğitimci ile yapılan bir çalışmada da (Whitney, Golez, Nagel ve Nieto, 2002) eğitimciler, öğretmen eğitim programlarında sınıf yönetimine daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğine inandıklarını belirtmişlerdir. Johnson'ın (2005) öğretmenler ile eğitimcilerin sınıf yönetimi ile ilgili görüşlerini araştırdığı çalışmasında, öğretmenler eğitimcilerin sundukları sınıf yönetimi eğitiminin bu alandaki gereksinimlerine cevap vermediğini açıklamışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %97'si iyi disiplinin başarılı bir okulun en önemli ön koşullarından biri olduğunu ifade etmiş, ancak sınıf yönetimi dersini veren öğretim elemanlarının sadece %37'si öğretmenleri bu alanda eğitimcinin kesinlikle gerekli olduğunu ve sadece %30'u öğretmen eğitiminde öğrenci davranışlarını yönetme konusuna çok fazla vurgu yaptıklarını belirtmişlerdir. Diğer taraftan, okul yöneticilerinin mesleğe yeni başlayan öğretmenler ile ilgili en çok kaygı duydukları konular arasında sınıf yönetimi becerileri birinci sırada yer almaktadır (Ladd, 2000).

Öğretmen adayları da öğretmen eğitim programlarında sunulan sınıf yönetimi eğitimini yetersiz bulmakta, öğretmen eğitim programlarında sunulan sınıf yönetimi derslerinin kuramsal olduğunu, bu derslerin sınıfta karşılaşacakları problem davranışlara karşı yeterlik kazanmalarını sağlayacak kapsamda olmadığını ve bu eğitim kapsamında sunulan kuram ve yöntemler arasındaki ilişkinin zayıf olduğunu vurgulamaktadırlar (İnceçay, 2009; Rigden, 1997; Siebert, 2005). Bir çalışmaya göre (Stewart-Wells, 2000), öğretmen adaylarının öğretmenlik deneyimi derslerindeki en büyük endişe kaynaklarından biri sınıf yönetimidir ve adaylar sınıf yönetimi derslerinde, sınıf ortamında karşılaşabilecekleri gerçekçi durumlara daha çok yer verilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Zuckerman'ın (2000) araştırması ise, öğretmen adaylarının bu endişelerini destekler niteliktedir. Araştırmacı 36 öğretmen adayı ile öğretmenlik deneyimi dersinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin öğrenme ortamını bozan problem davranışları karşısında öğretmen adaylarının yarısından fazlasının ya herhangi bir şey yapamadığını ya da öğrencilere kendilerinden beklenen davranışları zorla yaptırmaya çalıştıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının sadece %2.16'sı öğrencileri başarılı bir şekilde öğrenme ortamına katacak etkinlikler gerçekleştirebilmişlerdir. Bu bulgulardan hareketle, öğretmen eğitimi programlarında sunulan sınıf yönetimi derslerinin

öğretmenlere, kuramsal bilgileri uygulamalar ile birleştirip sınıflarını başarılı bir şekilde yönetmelerini sağlayacak önkoşul bilgi ve becerileri kazandırmada yeterli olmadığı söylenebilir (Kagan, 1992). Sonuç olarak öğretmenler, öğretmen adayları, okul yöneticileri ve araştırmacıların sınıf yönetimi ile ilgili belirttikleri endişelerine dayalı olarak öğretmen yetiştirme programlarında sunulan sınıf yönetimi derslerinin çok genel ve kuramsal olduğu, öğretmen adaylarına gerçek çalışma ortamında karşılaşacakları farklı öğrenme ve davranış özelliklerine sahip öğrenciler ile farklı kültürel alt yapılarla sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri bilgi ve becerileri kazandıracak kapsamda bir içeriğe sahip olmadığı kabul edilmektedir (Jones, 2005).

Öğretmenlerin, sınıf yönetimi alanındaki öğretmen eğitimi ile ilgili düşüncelerini araştıran birçok çalışma olmasına karşın, doğrudan sınıf yönetimi eğitiminin içeriğine odaklanan araştırma sayısı azdır (Stuogh, 2006). Wesley ve Vocke (1992), sınıf yönetimi derslerinin içeriğine odaklandıkları çalışmalarında, Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmen yetiştiren 111 üniversitenin öğretmen eğitim programlarını incelemişler, bu programlardan sadece %36.9'unda ayrı bir sınıf yönetimi dersi olduğunu belirlemişlerdir. Landau (2001) ve O'Neill ve Stephenson (2011) ise, öğretmen eğitim programı sunan üniversitelerin web sitelerinden, öğretim programlarını incelemişler ve bunlardan çok azının sınıf yönetimi ile ilgili ayrı bir dersinin olduğunu, sınıf yönetimine çoğunlukla başka derslerin kapsamında yer verildiğini ve bu konuda ayrı ünitelerin olmadığı sonucunu çıkarmışlardır. Aynı araştırmacılar (O'Neill ve Stephenson, 2012) bu çalışmalarını genişletmişler ve 25 üniversitede sınıf yönetimi eğitimi veren akademisyenlerin sundukları sınıf yönetimi dersi kapsamında 118 konu olduğunu, bu konuların 87'sinin zorunlu ve 15'inin seçmeli derslerin içeriğinde; 76'sının diğer derslerin içeriğinde, sadece 26'sının ayrı bir sınıf yönetimi dersi içeriğinde verildiğini belirlemişlerdir. Araştırmanın ilginç bir bulgusu ise sınıf yönetimi dersini veren akademisyenlerden sadece %34.7'sinin sınıf yönetimi alanında yürütülmüş bir araştırması olduğudur.

Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan sınıf yönetimi derslerinin içeriğini inceleyen başka bir grup araştırmacı (Kher, Lacina-Gifford ve Yandell, 2000), sınıf yönetimi dersi içeriğinin genellikle Eğitim Psikolojisi'nin küçük bir bölümü ya da Çocuk Gelişimi derslerinde disiplin sağlama tekniklerinin bir parçası olarak görüldünü açıklamışlardır. Bazı çalışmaların bulgularına göre ise sınıf yönetimi derslerinin içeriği ağırlıklı olarak sınıfta disiplin oluşturma konusuna odaklanmakta (Aksu, 1999; Gangal,

2013; Keskin, 2009; Keyik, 2014; O'Neill ve Stephenson, 2012), bazı çalışmalar ise bu derslerde, sınıf yönetimi stratejileri ve sınıf yönetimi modelleri üzerinde durulduğunu göstermektedir (Evertson ve Weistein, 2006). Teksas'ta bulunan 52 üniversitenin bünyesinde sunulan öğretmen yetiştirme programlarındaki sınıf yönetimi derslerinin içeriği incelendiğinde, bu derslerin içerikleri arasında bir tutarlılık olmadığı, bunların çoğunluğunda farklı kuramsal modellerin kullanıldığı görülmüştür (Banks, 2003). Bu bulgular, öğretmen yetiştirme programlarında sunulan sınıf yönetimi dersinin içeriğinin nasıl olması gerektiği ile ilgili fikir birliğinin olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak öğretmen yetiştiren programlarda, sınıf yönetimine "eğitim psikolojisi" derslerinde birkaç konu olarak yer verildiği, sınıf yönetimi tek başına bir ders olarak programlarda yer aldığı ise tek kredilik bir ders olarak sınırlandırıldığı, bu eğitimin öğretmenlere sınıf yönetimi konusunda gereksinim duydukları bilgi ve becerileri kazandırmadığı ve bu dersin içeriğinin nasıl olması gerektiği ile ilgili fikir birliğinin olmadığı görülmektedir. Diğer bir deyişle, hizmet öncesi (lisans eğitimi) programlarda, sınıf yönetiminin temel ilkeleri kapsamlı ve tutarlı bir içerikle sunulmamakta, öğretmen adayları bu alanla ilgili gerekli ve yeterli bilgi ve becerilerle donatılamamaktadır (Evertson ve Weistein, 2006). Bu durum, öğretmen yetiştirme programlarında sunulan sınıf yönetimi dersinin içeriğinin nasıl olması gerektiği ile ilgili araştırmaların yürütülmesini ve içerik nasıl olursa öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi, beceri ve yeterlik kazanacaklarının belirlenmesini gerektirmektedir.

Alan yazında öğretmenlerin temel sınıf yönetimi stratejilerini kısa süreli eğitimlerle kazanabileceklerini kabul eden ve bu düşünceyi temel alarak öğretmen eğitimi programları geliştiren çalışmalar olduğu görülmektedir. Evertson tarafından geliştirilen Sınıf Organizasyonu ve Yönetimi Programı (Classroom Organization and Management Program/COMP), Freiberg tarafından geliştirilmiş olan Tutarlı Yönetim ve İşbirlikli Disiplin (Consistency Management and Cooperative Discipline) ve özel eğitim alanındaki araştırma ve gelişmelere dayalı olarak oluşturulan Olumlu Davranışsal Destek Programı (Positive Behavior Supports/PBS) bu amaçla geliştirilmiş programlardır (Jones, 2006). Hem hizmet içi hem de hizmet öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmek için hazırlanmış olan COMP, Evertson ve arkadaşlarının (1974-1988) etkili öğretmenlerin sınıflarında yaptıkları gözlemlere dayalı olarak geliştirdikleri sınıf yönetimi ilke ve kavramlarına dayalı olarak oluşturulmuş olup kuramsal bölüm ve uygulama bölümü olmak üzere iki aşamada sunulmaktadır. İlk

etapta iki-üç günlük kuramsal bilgi sunulmakta, ardından 6-18 hafta arasında değişen süreler ile uygulama yapılmaktadır (Evertson, 1995). Etkili bir sınıf yönetimi ve öğrenme ortamının oluşturulmasında öğretmen ve öğrencilerin sorumlulukları paylaşmasına vurgu yapan CMCD, sınıfta öğrencilere liderlik fırsatları sunularak öğretmen-öğrenci iş birliğine dayalı bir disiplin oluşturulmasını amaçlar (VanHousen, 2013). Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin yaşam kalitesini artırmak ve problem davranışlarını önlemek amacıyla, özel eğitim alanındaki araştırmalar ve gelişmelere dayalı olarak geliştirilen PBS, uygulamalı davranış analizi, kaynaştırma ve birey merkezli planlama hareketlerinden kayanğını almış olup özel gereksinimli bireyleri yaşam boyu desteklemeyi amaçlar (Erbaş, 2005). Bu programlar genel olarak, sınıfın kargaşa ve dikkat dağınıklığını önleyecek şekilde düzenlenmesi, sınıf kurallarının planlanması ve öğrencilere öğretilmesi ile öğrencilerin istenmeyen davranışlarının önlenmesi, problem davranışların takip edilmesi, özel gereksinimli öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, öğrencilerin özelliklerine uygun bir öğretimin planlanması ve sürdürülmesi, olumlu öğrenci davranışlarının sürdürülmesi ve olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulması gibi konuları içermektedir (Jones, 2006). Bu programlar ile öğretmenlere sunulan eğitimin, öğrencilerin problem davranışlarının azalmasında, akademik etkinliklere katılımlarının ve akademik başarılarının artmasında etkili olduğu deneysel araştırmalar ile kanıtlanmıştır (Evertson, 1995; Lusielli, Putnam, Handler ve Feinberg, 2005; Scott ve Barret, 2004; VanHousen, 2013)

1.1.1. Sınıf Yönetiminin Tarihsel Gelişim Süreci ve Bilimsel Dayanaklı Sınıf Yönetimi Stratejileri

Sınıf yönetimi araştırmaları tarihsel gelişim süreci içinde incelenecek olursa, ilk çalışmaların 1900'lü yılların başında ortaya çıktığı görülmektedir (Bagley, 1907; Breed, 1933). Genellikle psikoloji disiplinin ilkelerini temel alan bu çalışmalar, yazarlarının gözlem ve deneyimlerine dayalı olarak oluşturulmuş olup sınıf yönetimi ile ilgili deneysel araştırmalar ve kuramsal ilkeler açısından sınırlıdır. Bu araştırmalarda, öğrenci davranışlarını kontrol etmek için kullanılan ödül ve cezaya dayalı yöntemler açıklanmış ve ödüllendirmenin daha etkili olduğu vurgulanmıştır. Bu çalışmalarda ayrıca, sınıf ve işleyiş kurallarının oluşturulması, öğrencilerin uygun etkinliklerle meşgul tutularak istenmeyen davranışlarının önlenmesi, sınıfta kişiler arası olumlu ilişkiler geliştirilmesi ve olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulması gibi sınıf yönetiminde bu gün de geçerliğini koruyan konularla ilgili öneriler de bulunmaktadır. 1900'lü yılların

ortalarına gelindiğinde, bu alanda yürütülen araştırmalardan bazılarının, kendilerinden önce yürütülmüş olan araştırmalarla aynı şeyleri söylediği (Brown, 1952), bazılarının ise öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf iklimi üzerine odaklandığı görülmektedir (Anderson, 1943; Anderson, Brewer ve Reed, 1946; Ryans, 1952). Çoğunlukla sınıf gözlemlerine dayalı olarak yürütülen bu araştırmalarda, genel olarak aşırı otoriter, aşırı serbest ve rehberlik eden öğretmen stilleri karşılaştırılmış ve öğrencilere yol gösterici ve cesaretlendirici, dengeli bir öğretmen otoritesinin, aşırı otoriter ve aşırı serbest öğretmen otoritesinden daha etkili olduğu sonucu çıkarılmıştır (Dunkin ve Biddle, 1974; Wallen ve Travers, 1963) (Akt. Brophy, 2006).

1900'lü yılların ikinci yarısından sonra, bu alandaki araştırmalarda sınıf yönetimini farklı açılardan ele alan sınıf yönetimi yaklaşımlarının etkisi görülmektedir. Bu yaklaşımlardan ilki *davranışçılıktır*. 1960'lı yıllarda başlayan ve 70'li yıllarda geliştirilen davranışçı stratejiler eğitimde kullanılmaya başlanmış, bu stratejilerin etkililiğini kanıtlayan bir çok çalışma yapılmıştır. Özellikle farklı özellikteki çocuklarla çalışan öğretmenler, bu stratejileri çok faydalı ve kullanışlı bulmuşlar, sınıf ortamını bozan davranışları bu stratejileri kullanarak azalttıklarını belirtmişlerdir (Kameenui ve Darch, 1995). Bu nedenle davranışçı yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen stratejiler, sınıf yönetimi çalışmalarında önemli bir yer tutmuş, olumlu ve olumsuz pekiştirme, söndürme, bedel ödeme ve ceza gibi stratejilere öğretmen eğitimi programlarında yer verilmiştir.

Sınıf yönetimi araştırmalarını yönlendiren ikinci yaklaşım ise *çevresel* yaklaşımdır. Çevresel bakış açısının temel varsayımı, sınıfın içinde bulunan öğrenciler ve öğretmenle birlikte, belirli bir amaca ulaşmak için bir araya gelmiş kişilerden oluşan bir çevre olduğu, bu çevrenin çok boyutluluk, eşzamanlılık, hız, tahmin edilemezlik, herkese açıklık ve ortak geçmiş gibi çeşitli özellikleri olduğu ve tüm bu özelliklerin sınıfın içinde bulunan kişilerin davranışlarını etkilediğidir (Doyle, 2006). Bu yaklaşımı benimseyen araştırmacılar, öğretmenlerin sınıf etkinliklerini yürütmek, öğrenci çalışmalarını ve davranışlarını izlemek, grup çalışmalarını yönetmek, sıra çalışmalarını ve etkinlikler arası geçişleri düzenlemek gibi bazı davranışlarının, öğrencilerin başarıları ve davranışları üzerinde etkili olduğunu ileri sürmüşler, bu nedenle sınıfın öğretimsel özellikleri, öğretmen davranışları ve öğrenci davranışlarının birbirini etkileyen değişkenler olarak birlikte ele alınması gerektiğini vurgulamışlardır (Greenwood, Arreaga-Mayer ve Clark-Preston, 1985). Bu bakış açısından hareketle çevreselciler,

sınıflarda öğretmen ve öğrenci davranışlarını gözlemleyerek gözlemlerden elde ettikleri bilgiler ile sınıf yönetimine ilişkin ilke ve kavramlar oluşturmuşlardır (Brophy, 2006).

Sınıf yönetimi araştırmalarına yön veren yaklaşımlardan biri de *süreç-çıktı* yaklaşımıdır. Süreç-çıktı araştırmalarında, sınıftaki öğretmen ve öğrenci davranışlarının gözlemlenmesine dayalı olarak etkili öğretmen davranışları ve bu davranışlarla öğrenci davranışları arasında ilişki olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bir başka deyişle bu araştırmalarda, öğretmenlerin öğretimi planlaması ve uygulaması, öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşim, vb. çıktıları ile öğrencilerin öğrenme düzeyi ve davranışları arasındaki ilişki ortaya koyulmaya çalışılmıştır (Brophy, 2006). Bu alanda önemli bir çalışma Jacop S. Kounin tarafından gerçekleştirilmiş, araştırmacı sınıflarda çekilen binlerce saatlik video kayıtlarını inceleyerek, etkili ve etkili olmayan öğretmen davranışlarını belirlemiştir. Bu çalışmalarda Kounin, "etkili" öğretmenlerin problem davranışlar ortaya çıkmadan önce önlemler aldıklarını ve böylece bu öğretmenlerin sınıflarında daha az problem davranış sergilendiğini belirlemiş, sınıf yönetiminde önleyici yöntemlere dikkati çekerek, sınıf yönetiminin temel ilkelerini orta koymuştur. Bu ilkeleri; *farkında olma (Withitness*, öğretmenin sınıfında olan bitenden haberdar olması, sınıftaki hiçbir şeyi kaçırmaması), *örtüşme (Overlapping*, öğretmenin iki işi aynı anda yapabilmesi), *işaret sürekliliği ve dersin hızı (Signal continuity and momentum during lessons*, iyi hazırlanmış ve uygun hızda sürdürülen dersler, öğretmenin öğrenci dikkatini sürdürebilmek için kullanması gereken işaretler), *grup yönetimi ve hesap verebilirlik (Group alerting and accountability*, öğrencilerin dikkatini ve derslere karşı sorumluluğunu sürdürmeye yönelik olarak kullanılacak stratejiler) olarak belirlemiştir (Gettinger ve Kohler, 2006). Kounin'in sınıf yönetimi ile ilgili geliştirdiği temel ilke ve kavramlar, sonraki yıllarda yürütülen sınıf yönetimi araştırmalarını yönlendirmiş, etkili öğretmenlerin sınıflarını yönetirken sergiledikleri davranışlar ile öğrenci davranışları ve başarıları arasındaki ilişki ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır (Brophy ve Evertson, 1974; Brophy ve diğerleri, 1975). Bu araştırmaların bulgularında, etkili olarak nitelenen öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerin akademik davranışlarının daha fazla, problem davranışlarının ise daha az olduğu ortaya çıkmıştır.

1980'lerin sonundan günümüze kadar devam eden süreç içinde, yukarıda belirtilen tüm yaklaşımların gelişerek bir bütünlük oluşturdukları görülmekte olup bu araştırmaların sonuçlarına göre etkili sınıf yönetiminin tanımı yapılmaya çalışılmıştır. Buna göre etkili sınıf yönetimi, öğrenme materyaline uygun etkinlik ve görevlerin planlanması, sınıfın işleyiş kurallarının ve akademik beklentilerin öğrencilere net bir

şekilde açıklanması, konuların uygun bir sıralama ve ilerleme hızı ile işlenmesi, öğrenci davranışlarının izlenerek öğrencilere dönüt verilmesi, öğrencilerin problem davranışlarının önlenmesi ile öğrenme zamanının etkili bir şekilde kullanılması (Emmer, Evertson ve Anderson, 1980; Evertson ve Emmer, 1982; Kounin, 1970), öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal öğrenmelerini destekleyen ve kolaylaştıran bir öğrenme çevresinin oluşturulması (Evertson ve Weistein, 2006) ile öğretmen-öğrenci etkileşimini kapsayan olumlu bir sınıf çevresinin oluşturulması için (Wubbels, Brekelmans, den Brok ve Van Tartwijk, 2006) öğretmenlerin uyguladıkları etkinlikler olarak tanımlanmaktadır.

Araştırmalar etkili yönetilen sınıfların, düzenli işleyen, karmaşa ve aksaklığın en az, öğrenme fırsatlarının ise en üst düzeyde olduğu sınıflar olduklarını göstermekte, öğrencilerin yaş ve öğrenim düzeylerine uygun hazırlanan ders içeriği, ödevler ve etkinliklerin onları derse daha ilgili hale getirdiğini ve bu sayede sınıf yönetiminin kolaylaştığını vurgulamaktadırlar (Evertson ve Emmer, 2013; Kounin, 1970; Marzano ve Marzano, 2003). Etkili sınıf yönetimi uygulamalarının, öğrencilerin akademik performansları ve problem davranışları ile sosyal ve duygusal gelişimleri üzerindeki etkisini araştıran dört büyük meta-analiz çalışmasında (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger, 2011; Korpershoek, Harms, de Boer, van Kuijk ve Doolaard, 2014; Marzano ve diğerleri, 2003; Oliver ve diğerleri, 2011), etkili yönetilen sınıflarda öğrencilerin akademik başarılarının ve sosyal becerilerinin arttığı, problem davranışları ile duygusal bozukluklarının ise azaldığı görülmüştür.

Sınıf yönetiminin, öğrencilerin akademik, sosyal-duygusal ve davranışsal gelişimleri üzerindeki olumlu etkilerini gösteren birçok araştırma yapılmış, ancak öğretmenlerin sınıflarını nasıl etkili bir şekilde yönetebileceklerine odaklanan az sayıda çalışma gerçekleştirilmiştir (Brophy, 1982; Emmer ve Stough, 2001; Marzano ve diğerleri, 2003). Son yıllarda tıp, psikoloji ve eğitim alanlarında temel alınan bilimsel dayanaklı uygulamalar kavramı sınıf yönetimi alanında da kabul görmüş, bilimsel dayanaklı olarak kabul edilen sınıf yönetimi stratejilerini sınıflarında başarılı bir şekilde uygulayan öğretmenlerin sınıflarını daha iyi yönettikleri, bu öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin akademik başarılarının arttığı, problem davranışlarının ise azaldığı görülmüştür (Adibsereshki, Abkenar, Ashoori ve Mirzaman, 2015; Finn, 1993; Lewis, Colvin ve Sugai, 2000; Lewis, Sugai ve Colvin, 1998; Miao, Darch ve Rabren, 2002; Randolph, 2007).

1.1.1.1. Sınıf Yönetiminde Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar

Bir problem durum karşısında etkililiği deneysel araştırmalarla desteklenmiş strateji ya da müdahaleler bilimsel dayanaklı uygulamalar olarak tanımlanmaktadır (Drake ve diğerleri, 2001). Bilimsel dayanaklı uygulamalar kavramı ilk olarak tıp ve sağlık alanında yaşanan olaylara bağlı olarak ortaya çıkmıştır (Sackett, Rosenberg, Gray, Haynes ve Richardson, 2002). 1970'li yıllarda İngiltere'de sağlık çalışanları topluluğu üyeleri tıp ve sağlık bilimleri alanındaki bulguları hastalarla olan uygulamalarında kullanmak için uyumlu bir çaba harcamaya başlamışlardır. Bu çabaların nedeni, sağlık alanında çalışan personelin hastaların tedavisinde güncel bilgileri ve etkileri kanıtlanmış olan tedavi yöntemlerini kullanmamalarıdır (Cutspec, 2003). Klinik çalışmalarda bilimsel dayanağın ne olduğunu belirlemeye ilişkin açık ve belirgin standartların oluşturulmaması nedeni ile tıp alanında kullanılan neredeyse her uygulamanın tedavi yöntemi olarak görülmesi, 90'lı yılların başlarında klinik çalışmalarda, araştırmalarla elde edilen dayanakların nasıl değerlendirilebileceğine ilişkin standartların belirlenmesi konusunda tartışmaları başlatmıştır. Yirminci yüzyılın son çeyreğinde İngiltere'de ortaya çıkan bu gelişmeler, dünyanın diğer ülkelerine de sıçramış ve zamanla bilimsel araştırmalardan elde edilen bulguların, uygulamaya rehberlik etmesini sağlamaya dönük çabaların sonucu olarak, araştırmalarla etkililiği belirlenmiş uygulamalar, bilimsel dayanaklı ya da kanıta dayalı uygulama (evidence based practices) ismiyle kavramsallaştırılmıştır. İlk olarak tıp alanında gelişen bilimsel dayanaklı uygulama arayışı, zamanla tüm uygulamalı alanlara yayılmış ve psikoloji, eğitim gibi sosyal bilimlere ilişkin uygulamalı alanlarda yapılan çalışmalara yansımıştır (Kurt, 2014).

Bilimsel dayanaklı uygulamalar kavramı eğitim alanında yaygınlaşmaya başladıktan sonra sınıf yönetimi çalışmalarında da gündeme gelmeye başlamış, hangi sınıf yönetimi stratejilerinin bilimsel dayanaklı olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu konuda en önemli çalışma 2008 yılında bir grup araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir (Simonsen, Fairbanks, Bresch, Myers ve Sugai, 2008). Araştırmacılar öncelikle bilimsel dayanaklı uygulama olma ölçütlerini listelemişlerdir. Buna göre bir uygulamanın (stratejinin) bilimsel dayanaklı olması için, etkililiğinin geçerli deneysel model, yarı deneysel model ya da tek denekli desenler kullanılarak değerlendirilmiş olması, etkililiğinin kanıtlanmış olması ve hakemli dergilerde yayımlanmış en az üç deneysel çalışma ile desteklenmiş olması gerekmektedir.

Etkililiği bilimsel olarak kanıtlanmış sınıf yönetimi stratejilerini belirlemek üzere sistematik bir alan yazın taramasına dayanan çalışmada, 20 bilimsel dayanaklı sınıf yönetimi stratejisine (BDS) yer verilmiştir. Bu stratejiler, sınıfı fiziksel olarak düzenleme, öğrenci davranışlarını izleme, aktif denetim yapma, tüm çocuklara tepki (öğrenme) fırsatı sunma, doğrudan öğretim yapma, akran öğretimi uygulama, yol gösterici notlar kullanma, özel övgü sunma, davranış kontratı yapma, sembol pekiştiriciler kullanma, hata düzeltmesi yapma, performans geri bildirimini verme, ayrımlı pekiştirme, planlanmış görmezden gelme, bedel ödeme ve mola olarak sıralanmıştır. Araştırmacılar bu stratejileri objektif olarak tanımlamış ve her stratejinin etkililiğini gösteren araştırmaları gruplayarak açıklamışlardır.

Bu meta-analiz çalışmasına göre BDS'lerin etkili olarak kullanıldığı sınıflarda hem özel gereksinimli (ÖG) hem de normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik ve sosyal becerileri gelişmekte, problem davranışları ise önlenmekte ve azalmaktadır. Örneğin sınıf kurallarının belirlenmesi ve öğrencilere sunulan öğrenme fırsatlarının artması; öğrencilerin başarılarını ve görev davranışlarını (Adler ve Gunter, 2003; Carnine, 1977), akademik katılımlarını ve doğru yanıtlarını artırırken istenmeyen davranışlarını ise azaltmaktadır (Carnine, 1976; Sutherland, Wehby ve Copeland, 2003; West ve Sloane, 1986). Akademik davranışları övme ise öğrencilerin doğru cevaplarında (Sutherland ve Wehby, 2001), dil ve matematik performanslarında (Roca ve Gross, 1996) ve akademik performanslarında (Good, Eller, Spangler ve Stone, 1981) artış sağlamaktadır. Öğrencilerin olumlu davranışlarının övülmesi ile sözel etkileşimleri, uygun sınıf davranışları ve akranlar arası sosyal kabulleri artmakta (Johnson ve Johnson, 1982), olumsuz etkileşimleri, geçişlerdeki sorunları (Yarbrough, Skinner, Lee ve Lemmons, 2004) ve gereksiz konuşmaları ile yerinden kalkma davranışları (Barrish, Saunders ve Wolf, 1969) ise azalmaktadır (Akt. Simonsen ve diğerleri, 2008).

Alan yazında BDS'lerin ÖG ve normal gelişim gösteren öğrencilerin davranışları üzerindeki etkilerini inceleyen pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda farklı özelliklerdeki çocukların devam ettiği okul öncesi, ilkokul ve ortaokul sınıflarında, bu stratejilerin çocukların akademik başarıları ile olumlu ve olumsuz davranışları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Örneğin olumlu davranışları pekiştirmenin, tüm öğrencilerin öğretmenleri ile olumlu etkileşimlerini geliştirdiği (Baker, 1999), öğrencilerin akademik etkinliklere katılımını artırdığı ve problem davranışlarını ise azalttığı (Ferguson ve Houghton, 1992) vurgulanmaktadır. Kaynaştırma sınıflarında yer

alan, duygusal ve davranışsal bozukluğu olan öğrencilerle yapılan bir çalışmada (Sutherland, Wehby ve Yoder, 2002), öğretmenlerin pekiştireç kullanmaları ile öğrenme fırsatı verme davranışları birlikte ele alınmış, öğretmenlerin bu iki stratejiyi kullanmaları ile öğrencilerin akademik başarıları ile problem davranışları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın bulguları, pekiştireç kullanma, öğrenme fırsatı verme ve öğrencilerin doğru tepkileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Kaynaştırma sınıflarında yürütülen diğer bir çalışmada (Adibsereshki ve diğerleri, 2015), pekiştireç kullanmanın zihinsel yetersizlik tanısı olan bir grup öğrencinin akademik başarılarını artırdığı bulunmuştur. Özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerle yapılan bir çalışmada da (Tomlin ve Reed, 2012), pekiştireçlerin bu öğrencilerin problem davranışlarını azalttığı görülmüştür.

Alan yazında yer alan bir diğer bilimsel dayanaklı sınıf yönetimi stratejisi ise öğrenme fırsatı vermedir. Tepki verme fırsatı (Opportunity to Respond, OTR) olarak adlandırılan bu strateji, öğretmenin öğrencilere uyarı vermesi, öğrencilerin doğru tepkilerinin pekiştirilmesi, tepki olmaması ya da tepkinin yanlış olması durumunda ise doğru tepkiyi vermelerini sağlayacak ipucunu sunarak doğru tepkinin ortaya çıkarılması olarak tanımlanmıştır. Bu stratejinin hem normal gelişim gösteren (Christle ve Schuster, 2003; Greenwood, Delquadri ve Hall, 1984), hem de ÖG öğrencilerin (Sutherland, Adler ve Gunter, 2003) olumlu akademik ve sosyal davranışlarını artırdığı, problem davranışlarını ise azalttığı (Lewis, Hudson, Richter ve Johnson, 2004; Randolph, 2007) alan yazında açıklanmıştır.

Farklı öğrenme ve davranış özelliklerine sahip tüm öğrencilerin akademik performanslarının artırılması ve problem davranışlarının önlenmesinde etkili olduğu kanıtlanan diğer bir BDS ise aktif katılımı sağlamadır (Greenwood 1996; Ponitz, McClelland, Matthews ve Morrison, 2009). Öğrencilerin derslerde, yazma, sesli ve sessiz okuma, soru sorma ve cevaplama, derslerle ilgili konuşma gibi gözlemlenebilen sınıf davranışlarını sergilemesi olarak tanımlanan (Greenwood ve diğerleri, 1984) bu stratejinin, öğrencilerin ders etkinlikleri ile meşgul tutularak problem davranış sergilemelerini önlediği ve akademik performanslarını artırdığı çeşitli çalışmalarda belirtilmiştir (Breed, 1933; Akt. Brophy, 2006; Brown, 1952; Akt. Brophy, 2006; Brophy, 1982, Brophy, 1988; Brophy ve Good, 1986; Kounin, 1970; Roderick ve Engle, 2001; Willingham, Pollack ve Lewis, 2002). Öğrencilerin ders etkinliklerine aktif katılımları ile akademik başarıları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin

olduğu (Dotterres ve Lowe, 2011; Finn, 1993) ve aktif katılımın öğrencilerin sonraki yıllardaki akademik başarılarının da yordayıcısı olduğu (Ladd ve Dinella, 2009) kabul edilmektedir. Örneğin, öğrencilerin aktif katılımı ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin araştırıldığı kapsamlı bir araştırmada (Finn, 1993), öğrencilerin aktif katılımları azaldığında akademik başarılarının da azaldığı görülmüştür.

Alan yazında bilimsel dayanaklı olarak belirtilen stratejilerden biri de ipucu sunmadır. Bir ipucu, uyarının arzulan tepkiyi vermeyi sağlama olasılığını artıran ek uyarandır. İpuçları, öğrencinin tepki vermede başarısız olduğu zamanlarda sunulur. Sözel, görsel veya fiziksel olarak sunulan ipuçları, öğretimin verimliliğini ve öğrencilerin doğru cevaplarının sayısını artırır (Alberto ve Troutman, 2015). Alan yazında ipucu kullanmanın öğrencilerin okuma becerileri (Rivera, Koorland ve Fueyo, 2002) ile etkinlikler arası geçiş becerilerini artırdığı (Schmit, Alper, Raschke ve Ryndak, 2000) ve çoklu beceri gerektiren etkinlikleri yapmalarını kolaylaştırdığı (Spriggs, Gast ve Ayers, 2007) vurgulanmaktadır. Bir araştırmada, dokuz yaşında öğrenme güçlüğü ile dil ve konuşma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma becerilerini geliştirmek için ipucu sunma yöntemine dayalı bir müdahale programı uygulanmış ve sonuç olarak bu öğrencinin okuma becerilerinin geliştiği görülmüştür (Rivera ve diğerleri, 2002). Başka bir araştırmada ise, ipucu yöntemine dayalı bir müdahale programının otizm spektrum bozukluğu olan bir öğrencinin etkinlikler arası geçiş becerilerini artırdığı görülmüştür (Schmit ve diğerleri, 2000).

Etkili bir sınıf yönetimi ve başarılı bir öğrenme ortamı oluşturmada kullanılabilecek sınıf yönetimi stratejilerden biri de geçişleri düzenlemedir (Banerjee ve Horn, 2013; Barbetta, Norona ve Bicard, 2005; Coleman ve diğerleri, 2012; Gettinger ve Seibert, 2002; Nelson ve Colvin, 1996). Geçişler, gün içinde öğrencilerin bir etkinlikten diğerine geçtikleri zamanlar olarak tanımlanmaktadır (Coleman ve diğerleri, 2012). Okula gelme, teneffüse çıkma, eve gitmeye hazırlanma, bir akademik etkinlikten diğerine geçme vb. durumlar sınıflardaki geçiş zamanlarına örnek olarak verilebilir. Alan yazında sınıftaki geçiş zamanlarının, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin güçlük yaşadıkları zamanlar olduğu vurgulanmaktadır (Banerjee ve Horn, 2013; Carbone, 2001; Sprick, Garrison, ve Howard, 1998). Özellikle kalabalık sınıflar ile ÖG öğrenciler ve küçük yaşlardaki çocukların buldukları sınıflarda geçiş zamanları sorunlu olabilmektedir (Bender ve Mathes, 1995; Winterman ve Sapona, 2002). ÖG öğrenciler bazen kendi özelliklerinden dolayı (dikkat eksikliği gibi), bazen de

öğretmenler geçişleri iyi organize edemediklerinde (örneğin, öğrencilerden arka arkaya bir çok karmaşık davranışı gerçekleştirmelerini beklemeleri, yönlendirmelerin açık ve anlaşılır olmaması vb.) geçişlerde zorlanmaktadırlar. Geçişlerin sorunsuz olması için öğretmenlerin geçişleri iyi planlamaları ve geçişleri etkili bir şekilde yönetmek için bazı stratejileri kullanmaları gerekmektedir (Coleman ve diğerleri, 2012). Etkili bir sınıf yönetimi ile geçişlerin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi arasında ilişki olduğu, öğrencilerin geçişler sırasında sergiledikleri davranışların öğretmenlerin geçişleri planlama ve uygulama biçimlerinden etkilendiği (Coleman ve diğerleri, 2012) alan yazında vurgulanmaktadır. Kolay ve hızlı bir şekilde yapılan sınıf içi geçişlerin ise geçiş için harcanan zamanı azaltırken öğretim için ayrılan zamanı artırdığı bilinmektedir (Banerjee ve Horn, 2013; Barbetta ve diğerleri, 2005).

Ön düzeltme verme ve yeniden yönlendirme stratejileri de bilimsel dayanaklı olarak kabul edilen stratejilerdendir (Lewis ve diğerleri, 2000; Miao ve diğerleri, 2002). Ön düzeltme verme, öngörülebilir problem davranışların önlenmesini sağlayan ve istenlik davranışların oluşmasını kolaylaştıran önleyici bir sınıf yönetimi stratejisidir (Colving, Sugai ve Patching, 1993). Öğretmenler derslerde, geçişlerde ve çeşitli etkinliklerde kendilerinden beklenen davranışları öğrencilere önceden açıklayarak öğrencilerin başarılı olma şanslarını arttırmırlar (Lampi, Fenty ve Beaunae, 2005). Öğretmenlerin ön düzeltme stratejisini kullanmaları, öğrencilerin problem davranışlarını azaltmakta (Lewis ve diğerleri 1998), görev davranışlarını ve akademik başarılarını artırmakta (Sprague ve Thomas, 1997; Miao ve diğerleri, 2002) ve geçişlerde yaşanan aksaklıkları önlemektedir (Lewis ve diğerleri, 2000). Miao ve diğerleri, (2002), ön düzeltme stratejisine dayalı bir müdahale programının ilkökul birinci sınıfa devam eden özel gereksinimli altı öğrencinin doğru okuma ve görev davranışları üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarında, bu müdahale programının öğrencilerin hem doğru okumalarında hem de görev davranışlarında artış sağladığını bulmuşlardır. Bir başka araştırmada da (Stormont, Smith ve Lewis, 2007), sınıflarında pekiştirme ve ön düzeltme stratejilerini az kullandıkları tespit edilen bir grup öğretmene, bu stratejilerle ilgili bir eğitim verilmiş ve bu eğitimin hem öğretmenlerin ön düzeltme verme ve pekiştirme kullanma sıklıklarını artırdığı hem de öğrencilerin problem davranışlarını azalttığı görülmüştür.

Son olarak, öğrencilerin istenmeyen davranışlarının durdurulması ve kendilerinden beklenen davranışa ya da sürdürülen etkinliğe yönlendirilmeleri olarak

tanımlanan yeniden yönlendirme stratejisi de bilimsel dayanaklı stratejiler arasında gösterilmektedir. Bu stratejide öğretmen, sergilenen problem davranışı durdurarak öğrenciyi devam etmekte olan etkinliğe yönlendirir. Yeniden yönlendirme problem davranışların durdurulması ve öğrencilerin etkinliklere katılımının sürdürülmesi için kullanılabilir bir sınıf yönetimi stratejisi olarak kabul edilmektedir (Adelman ve Taylor, 2015).

Bilimsel dayanaklı sınıf ve davranış yönetimi stratejilerinin kullanılması öğrenci davranışlarının yanı sıra öğretmen çıktıları üzerinde de etkili olmaktadır. Örneğin sınıf yönetimi stratejileri konusunda eğitim alan ve almayan öğretmenlerin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırıldığı bir çalışmada (Alvarez, 2007), eğitim alan öğretmenlerin öfke, stres, çaresizlik ve yıpranma puanlarının, almayanlardan anlamlı bir şekilde daha az olduğu, kendilerini sınıf yönetimi alanında daha yeterli gördükleri, ayrıca eğitime katılmayan öğretmenlerin ceza, tehdit gibi tepkisel yöntemleri daha fazla tercih ettikleri görülmüştür. Bilimsel dayanaklı sınıf yönetimi stratejilerinin etkilerini araştıran tüm bulgulara dayalı olarak, öğretmenlerin bilimsel dayanaklı sınıf yönetimi stratejilerini sınıflarında uygulamalarının sağlanmasının, “öğretmenler sınıflarını etkili bir şekilde nasıl yönetebilirler?” sorusuna yanıt olabileceği düşünülmektedir.

1.1.2. Kaynaştırma ve Sınıf Yönetimi

Genel eğitim sınıflarında yer alan ÖG öğrenci sayısı her geçen yıl artmakta ve bu sınıflar öğrenci özellikleri açısından giderek daha fazla çeşitlilik göstermektedir (Soodak, 2003). Bu durum, ÖG öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim alma haklarını savunan aile girişimleri, kaynaştırmanın ÖG olan ve olmayan öğrenciler için yararlarını gösteren araştırma bulguları ve ilgili yasalar ile ortaya çıkmış olan kaynaştırma modelinin bir sonucu olarak kabul edilmektedir (Baker, Wang ve Wallberg, 1994; Staub ve Peck, 1994; Turnbull ve Turnbull, 2001).

Kaynaştırma, ÖG öğrencilere odaklanmış olsa da, tüm öğrencilerin eğitimi ile ilgili felsefi değişiklikler oluşturmak üzere tasarlanmış bir eğitim modeli olup (Ferguson, 1997) normal gelişim gösteren öğrenciler üzerinde de çeşitli etkileri olduğu bilinmektedir (Salend ve Duhaney, 1999). Bu model ile bir sınıftaki tüm öğrencilere yüksek kalitede eğitim sağlamak, ÖG olan ve olmayan öğrenciler arasında hoşgörü, anlayış ve kabulü geliştirmek amaçlanmaktadır (Soodak ve McCarthy, 2006).

Kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşması ile birlikte, kaynaştırmanın ÖG öğrenciler, normal gelişim gösteren öğrenciler, özel eğitim öğretmenleri ve genel eğitim öğretmenlerinin üzerindeki etkileri ile öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin düşünce ve tutumları araştırılmaya başlanmıştır. Bu araştırmalardan birinde Salend ve Duhaney (1999), kaynaştırma uygulamalarının ÖG öğrenciler ve normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik başarıları ve sosyal becerileri üzerindeki etkileri ile özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin düşünce ve tutumlarını belirlemek için alandaki ilgili araştırmaları taramış ve sonuçlarını özetlemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, kaynaştırmanın ÖG öğrencilerin akademik ve sosyal çıktıları üzerindeki etkileri çeşitlilik göstermektedir. Örneğin bir grup araştırmada kaynaştırmanın ÖG öğrencilerin akademik performanslarını artırdığı vurgulanırken (Banerji ve Dailey, 1999; National Center for Education Restructuring and Inclusion, 1995; Valdron ve McLeskey, 1998), başka bir araştırmada kaynaştırmanın ÖG öğrencilerin akademik başarıları üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmüştür (Baker ve Zigmond, 1995). Marston (1996) ise, genel eğitim sınıfının yanı sıra kaynak odada da eğitim alan ÖG öğrencilerin akademik performanslarının sadece genel eğitim sınıflarına devam edenlerinkinden iyi olduğunu bulmuştur. Kaynaştırmanın ÖG öğrencilerin sosyal çıktıları üzerindeki etkilerine göre ise bazı araştırmalarda kaynaştırmanın ÖG öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirdiği (Fryxell ve Kennedy, 1995; Kennedy, Shukla ve Fryxell, 1997; Vaughn, Elbaum ve Schumm, 1996), bazılarında ise kaynaştırma sınıflarındaki ÖG öğrencilerin normal gelişim gösteren arkadaşları tarafından kabul görmedikleri (Sale ve Carey, 1995) ve reddedildikleri (Roberts ve Zubrick, 1992) vurgulanmaktadır. Kaynaştırmanın ÖG olmayan öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri üzerindeki etkisinin de çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Bazı araştırmalarda kaynaştırmanın ÖG olmayan öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı belirtilirken (Hunt, Staub, Alwell ve Goetz, 1994; Saint, Laurent ve diğerleri, 1998), bazıları ise akademik başarılarının üzerinde bir etkisinin olmadığını göstermektedir (Hollowood, Salisbury, Rainforth ve Palombaro, 1994; Sharpe, York ve Knight, 1994). İlgili araştırmaların çoğunluğu kaynaştırmanın ÖG olmayan öğrencilerin bireysel farklılıkları kabul etmelerini ve bireysel farklılıklara saygı duymalarını sağlayarak sosyal becerilerini geliştirdiğini (Biklen, Corigen ve Quick, 1989; Capper ve Pickett, 1994; Hendrickson, Shokoohi-Yekta, Hamre, Nietupski ve Gable, 1996; Staub, Schwarz, Gallucci ve Peck, 1994) vurgularken bazı araştırmalarda ise (Helmstetter, Peck ve Giangreco, 1994; Peck, Donaldson ve Pezzoli, 1990), normal gelişim gösteren

öğrenciler, ÖG öğrencilerin özelliklerinin bu öğrenciler ile olan etkileşimlerini engellediğini, bu öğrencilerin düşük sosyal becerilerinden, fiziksel görünümünden ve davranışlarından rahatsızlık duyduklarını belirtmektedirler. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin düşünce ve tutumları da çeşitlilik göstermekte ve çeşitli değişkenler tarafından şekillenmektedir. Buna göre, kaynaştırma uygulamalarındaki başarıları, öğrencilerin özellikleri, maddi kaynaklar, yardımcı personel, kaynaştırma uygulamaları ile ilgili aldıkları eğitim, okul yönetiminin desteği, ilgili diğer kişilerle işbirliği ve iletişim vb. değişkenler öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ve düşüncelerini belirlemektedir. Örneğin, bazı öğretmenler kendilerine gerekli eğitim ve destekler sağlandığında, ÖG öğrencilerin genel eğitim sınıflarında normal gelişim gösteren akranları ile eğitim görmelerinin bu öğrenciler için yararlı olduğunu düşünmekte ve kaynaştırmayı desteklemekte (Coates, 1989), bazıları ise yarı zamanlı kaynaştırmayı desteklemekte, ÖG öğrencilerin genel eğitim sınıflarının yanı sıra özel eğitim servislerinden de eğitim almalarının gerektiğini, tam zamanlı kaynaştırmanın ÖG öğrencilerin akademik ve sosyal başarıları açısından yararlı olmadığını vurgulamaktadırlar (Lesar, 1991). Soodak, Podell ve Lehman (1998) ise, kaynaştırmaya ilişkin görüşlerine göre öğretmenleri iki gruba ayırmışlardır. Birinci grup, kaynaştırma uygulamalarına sıcak bakmayan, daha düşük öğretme yeterliğine sahip öğretmenler ile farklı öğretim tekniklerini kullanamayan öğretmenler ve deneyimsiz öğretmenlerden oluşmaktadır. İkinci gruptaki öğretmenler ise yüksek öz yeterliğe sahiptirler ve kaynaştırmaya ilişkin kaygıları daha azdır. Araştırmada ayrıca kaynaştırma uygulamalarının genel eğitim öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin çıktıları üzerindeki etkileri de araştırılmış ve kaynaştırmanın hem genel eğitim hem de özel eğitim öğretmenlerinin çıktıları üzerinde çeşitli olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğu görülmüştür. Örneğin, genel eğitim öğretmenleri, yeni çalışma arkadaşları edinmeyi, ÖG öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için yeni beceriler edinmeyi, ÖG öğrencilere karşı daha anlayışlı olmayı öğrenmeyi ve okulda güçlük yaşayan, ÖG olmayan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama becerilerinin artmasını kaynaştırmanın olumlu etkileri olarak belirtmişlerdir. ÖG öğrencilerle eğitim yapmanın çok zor ve yıpratıcı olduğunu düşünmeleri, ÖG öğrencilerin öğretimsel ve davranışsal özellikleri ile baş edebilecek yeterliklerinin olmaması, yardımcı personelin olmaması, maddi kaynakların yetersiz olması, ilgili personel ile işbirliği ve iletişimin yetersiz olması vb. durumlar ise genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin kaygılarını oluşturmaktadır. Özel eğitim öğretmenleri ise kendilerini okul toplumunun önemli bir

parçası olarak görmeyi ve genel eğitim sistemi ile ilgili bilgi ve becerilerinin artmasını kaynaştırmanın olumlu etkileri olarak görmekte, ÖG öğrencilerin genel eğitim sınıflarındaki başarı ve sosyal uyumları ile ilgili kaygılarını ise kaynaştırmanın olumsuz etkileri olarak belirtmektedirler (Salend ve Duhaney, 1999).

Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin düşüncelerinin araştırıldığı başka çalışmalarda da Salend ve Duhaney (1999) ile benzer sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin Grieve (2009), öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını araştırdığı çalışmasında, kaynaştırma ile ilgili görüşlerine göre öğretmenleri üç gruba ayırmış, birinci gruptaki öğretmenlerin gerekli ek destek sağlandığında kaynaştırma uygulamalarında yer almak istedikleri, ikinci gruptakilerin kaynaştırmanın ÖG olmayan öğrenciler için zararlı olduğunu düşündükleri ve üçüncü gruptakilerin ise kaynaştırma sınıflarında sunulan eğitim hizmetinin ÖG öğrenciler için yeterli olmadığını düşündükleri görülmüştür. Scruggs ve Mastropieri (1996) ise, genel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında ÖG öğrenci bulunması ile ilgili algılarının araştırıldığı 28 çalışmayı incelemişler ve öğretmenlerin üçte ikisinin kaynaştırma modelini desteklediği halde sadece üçte birinin sınıflarında ÖG öğrenci bulunmasına sıcak baktığı görülmüştür. İdol (2002) ise, öğretmenlerin sınıflarında ÖG öğrenci bulunması ile öğretim yöntemlerinde önemli değişiklikler yapmaları gerekeceğini, bu öğrencilerin zamanlarının büyük bölümünü alacağını, diğer öğrencilere ayırdıkları zamanın azalacağını ve bu öğrenciler için daha karmaşık davranış yönetimi teknikleri kullanmaları gerekeceğini düşündüklerini bulmuştur.

Alan yazın bulguları göstermektedir ki, öğretmenler genel olarak ÖG öğrencilerin normal gelişim gösteren arkadaşları ile birlikte eğitim almaları düşüncesini desteklemektedirler. Ancak, kaynaştırmaya ilişkin bilgi ve becerilerinin sınırlı olduğunu ve bu konuda eğitime ve desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler (Akalin, 2015; Akçamete, Gürgür ve Kış, 2004; Batu, 1998; Diken, 1998; Erişkin, Kırac ve Ertuğrul, 2012; Kayaoğlu, 1999; Salend ve Duhaney, 1999; Scruggs ve Mastropieri, 1996; Soodak ve McCarty, 2006; Vaughn, Schumm ve Birck, 1998; Waldron ve McLeskey, 1998). Fox ve Ysseldyke (1997), başarılı bir şekilde yürütülemeyen bir kaynaştırma uygulamasını inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin kaygılarının geçerli olduğunu gösteren kanıtlar bulmuşlardır. Araştırmanın bulgularına göre, kaynaştırma uygulamasının başarısızlığının nedeni, öğretmenin ÖG öğrenciler ile

ilgili yeterli eğitim almamış olması, sınıfındaki ÖG öğrenci için öğretimsel uyarlamalar yapamaması ve okul yönetiminin gerekli desteği sağlamamasıdır.

Öğretmenlerin belirttikleri güçlüklerle rağmen, öğretmenler uyarlamalar yaptıkları, öğretim yöntemleri ve öğretim materyallerini çeşitlendirdikleri zaman, hem ÖG öğrencilerin hem de normal gelişim gösteren akranlarının bu modelden yararlandıkları görülmektedir (Salend, 1998). Örneğin, genel eğitim sınıflarında ÖG öğrencilerin akranları ile daha fazla iletişime girdikleri, daha fazla sosyal destek aldıkları, daha uzun süreli arkadaşlıklar kurdukları, sosyal becerilerinin (Fisher ve Mayer, 2002; Hunt, Farron-Dawis, Beckstead, Curtis ve Goetz, 1994; Salend, 1998) ve akademik başarılarının (Cosier, Causton-Theoharis ve Theoharis, 2013; Freeman ve Alkin, 2000) arttığı görülmektedir. Ayrıca kaynaştırma ile ÖG öğrenciler ve normal gelişim gösteren öğrencilerin birlikte çalışmayı ve bireysel olarak güçlü ve zayıf oldukları alanlarda birbirlerine yardımcı olmayı öğrendiklerini (Stainback ve Stainback, 1996), normal gelişim gösteren öğrencilerin problem çözme becerileri ile kendilerine güvenlerinin arttığını gösteren araştırmalar da vardır (Fryxell ve Kennedy, 1995). Ancak başarılı bir şekilde uygulanmadığında, öğrencilerin kaynaştırma eğitiminden yeterince yararlanmadığı da bilinmektedir (Sodaak ve McCarthy, 2006). Örneğin bir araştırmada ÖG olan ve olmayan bir grup öğrencinin arkadaşları ile etkileşimleri karşılaştırılmış (Guralnick, 1999), normal gelişim gösteren öğrencilerin arkadaşları ile etkileşimlerinin ÖG öğrencilere göre daha iyi olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırmadan, ÖG öğrencilerin kaynaştırmadan yararlanabilmeleri için öğretmenlerin çeşitli stratejileri kullanmaları gerektiği, kaynaştırma uygulamaları başarılı bir şekilde gerçekleştirilmediğinde ÖG öğrencilerin normal gelişim gösteren arkadaşları tarafından dışlanabildiği sonucu da çıkarılmıştır.

Etkili sınıf yönetimi öğretmenlerin, sınıf düzenini sağlamalarını, öğretim programını ve öğretimi tüm çocukların özelliklerine göre uyarlamalarını, sınıftaki tüm çocukların etkinliklere aktif katılımını sağlamalarını ve her çocuğun kendi hızında öğrenmesini sağlamamalarını gerektirir (Brophy, 1982; Evertson ve Emmer, 2013; Evertson ve Weistein, 2006; Marzano ve diğerleri, 2003). Ayrıca etkili yönetilen sınıflarda bütün çocukların kendilerini sınıfa ait hissetmelerinin ve birbirleri ve öğretmenleri ile etkili iletişim kurmalarının sağlanması da gerekmektedir (Marzano ve diğerleri, 2003; Pianta, 1999). Oysa okul öncesi ve ilkökul öğretmenleri ÖG öğrencilerin problem davranışlarından sıklıkla şikayet etmekte, bu öğrencilerin

davranışlarını kontrol edemediklerini ve sınıf düzenini sağlayamadıklarını, bu konuda desteğe gereksinimlerinin olduğunu (Akalin, 2015; Blanton, Blanton ve Cross, 1993; Gunter, Denny, Jack, Shores ve Nelson, 1993; Hanrahan, Goodman ve Rapagna, 1990; Uysal, 2003) belirtmektedirler. Bazı araştırmalarda da öğretmenlerin amaç belirleme, öğretimin içeriğini belirleme, kullanılan materyaller, öğretimin değerlendirilmesi gibi konularda ÖG öğrenciler için uyarlamalar yapamadıkları ve öğretimi bireyselleştiremedikleri (Sucuoğlu ve diğerleri, 2008; Sucuoğlu ve Demirtaşlı, 2009), bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamada yetersiz oldukları (Erişkin ve diğerleri, 2012) belirtilmektedir. Bir araştırmada bu durum, özel eğitim öğretmenlerinin öğretmen yetiştiren programlardan aldıkları kaynaştırma ve sınıf yönetimi eğitiminin yetersizliği ile ilişkili bulunmuştur (Oliver ve Reschly, 2010). Araştırmada 26 üniversitenin özel eğitim öğretmeni yetiştirme programı incelenmiştir ve bu üniversitelerin sadece %27'sinde sınıf yönetimi ile ilgili bir giriş dersinin olduğu, geriye kalan üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarında davranış yönetimine diğer derslerin içeriğinde yer verildiği ve problem davranışları azaltmak için çoğunlukla tepkisel yöntemlere vurgu yapıldığı görülmüştür.

Öğretmenlerin, öğrencilerin problem davranışlarını okul ya da öğretim yöntemlerinden çok öğrencilerin ve ailelerinin çeşitli özelliklerine atfettikleri görülmektedir (Akalin, 2015). Örneğin ÖG öğrencilerin yetersizlikleri ile ilgili özelliklerinin bu davranışlara yol açtığı (Çifci ve Tabak, 1997), birçok problem davranışın ise ailelerin ilgisizliği nedeniyle ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Akalin, 2015; Uysal, 1995). Ancak birçok öğretmenin düşündüğünün aksine, problem davranışlar ÖG öğrenciye özgü değildir ve bu davranışlar sadece çocuğun yetersizliği ya da ebeveynlerin ilgisizliğine bağlı olarak ortaya çıkmaz. Çünkü öğretmenlerin sınıf yönetimlerinin, kullandıkları öğretim yöntemleri ile materyallerin ve öğrencileri ile etkileşimlerinin de öğrencilerin hem problem davranışlarının hem de akademik başarılarının üzerinde etkili olduğu alan yazında sıklıkla vurgulanmaktadır (Akalin, 2012; Brophy, 1982; Marzano, 2003; Evertson ve Emmer, 2013; Marzano ve diğerleri, 2003). Örneğin; sınıf ortamının düzenlenişi, öğrencilerin oturma düzeni, öğretim hızı, kullanılan ders araçlarının özellikleri, ders programı, konunun güçlük derecesi ve öğretmenin davranışları, beklentileri ve çocuklara yaklaşımları da problem davranışların sergilenmesine neden olabilmektedir (Akalin, 2012; Evertson, Emmer ve Worsham, 2003; Westwood, 1997). Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu (2004) tarafından yürütülen araştırmanın bulguları, alan yazında belirtilen bu bulgulara paraleldir. Araştırmada,

sınıflarında çok fazla problem davranış sergilenen ve bu problem davranışları öğrencilerin özelliklerine atfeden öğretmenler ile sınıflarında daha az problem davranış sergilenen ve bu davranışlarla etkili bir şekilde baş eden iki öğretmen grubunun sınıf yönetimleri araştırılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, sınıfında problem davranış yaşamayan ve problemleri kontrol edebilen öğretmenlerin sınıf yönetimleri diğer grupta yer alan öğretmenlerinkinden daha iyidir.

Öğretmenlerin davranışlarının, öğrencilerin davranışlarını etkilediğini gösteren çok sayıda araştırma vardır (Hattie, 2009; Marzano ve Marzano, 2003; Wright ve diğerleri, 2003). Ev ödevlerinin niteliği ve güçlüğü özel gereksinimli öğrencilerin düzeyine göre uyarlandığında, (Rademacher, Schumaker ve Deshler, 1996), öğretmenler zamanı etkili kullandıklarında ve tüm öğrencilere olumlu geri bildirim verdiklerinde ÖG öğrencilerin başarı düzeylerinin arttığı, problem davranışlarının ise azaldığı (Larive, 1986; akt: Sucuoğlu, Akalın ve Sazak-Pınar, 2010) alan yazında vurgulanmaktadır. Örneğin bir çalışmada Akalın (2007), öğretmenlerin akademik davranışlar sergiledikleri zamanlarda hem ÖG hem de normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik davranışlarında artış olduğu, öğretmenin hiçbir davranış sergilemediği durumlarda ise problem davranışlarının arttığı görülmüştür. Araştırmacı bu bulgunun, alanyazındaki öğretmen ve öğrenci davranışları arasında ilişki olduğunu gösteren araştırma bulguları ile paralellik gösterdiğini açıklamıştır.

Alanyazında, öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarını yönetme ve ÖG öğrencilerin öğretimsel ihtiyaçlarını karşılama konularındaki güçlüklerine odaklanan araştırmaların yanı sıra, bu sınıfların yönetilmesinde kullanılan strateji ve yöntemlere odaklanan araştırmalar ile kaynaştırma sınıflarının yönetimi konusunda öğretmenlere öneriler sunan araştırmalar da bulunmaktadır. Bu araştırmalardan birinde Soodak ve McCarty (2006), kapsamlı bir alanyazın taraması sonucunda öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarını yönetirken kullandıkları strateji ve yöntemleri incelemişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre, sosyal beceri öğretimi, doğrudan öğretim, akran aracılı öğretim, işbirliğine dayalı öğretim, olumlu davranışsal destek, sınıf kurallarını belirleme, araştırma temelli öğretim, gömülü öğretim ve seçenek sunma gibi yöntem ve stratejiler kaynaştırma sınıflarında kullanılmaktadır. Bu öğretim yöntemlerinin öğrencilerin özelliklerine göre farklılaştırılması ile ÖG öğrenciler ve normal gelişim gösteren öğrencilerin hem aktif katılımları artmakta hem de problem davranışları önlenebilmektedir.

Niles (2005), alanyazındaki kaynaştırma sınıflarının yönetimi ile ilgili araştırmalara dayalı olarak, bu sınıfların etkili bir şekilde yönetilmesine katkı sunacak bir model geliştirmiştir. Bu model kaynaştırma uygulamalarında sınıf yönetimi ile ilgili dört temel noktanın üzerinde durmaktadır. *Odaklanma (Focus)*, öğrencilerin öğrenme görevlerine odaklanması anlamına gelmektedir. Öğrenciler öğrenme görevlerine odaklandıklarında, problem davranış sergilememekte ve akademik başarıları artmaktadır. Konu içeriğinde ve öğretim yöntemleri ile materyallerde öğrencilerin özelliklerine göre uyarlamalar yapma, iş birlikli öğrenme, geri bildirim verme ve değerlendirme gibi stratejiler bu amaçla kullanılabilir stratejilerdir. *Katılım (Engage)*, öğrencilerin kendilerini sınıfın bir üyesi olarak görmeleri ve sınıflarına ilişkin aidiyet duygusu geliştirmeleri ile ilgilidir. Sınıfla ilgili aidiyet duygusunun gelişmesi, öğrencilerin sınıftaki etkinliklere katılımları üzerinde etkili olmakta, etkinliklere katılım ise akademik başarılarının artması ve problem davranışlarının azalması ile ilişkili bulunmaktadır. *Düzenleme (Arrange)*, sınıfların fiziksel olarak düzenlenmesi ve sınıf kurallarının belirlenmesi ile sınıfta gerçekleştirilen öğrenme etkinlikleri arasındaki ilişkiye odaklanır. Sınıfların fiziksel olarak iyi organize edilmesi ve sınıf kurallarının belirlenmesi, öğrencilerin problem davranışlarını azaltırken akademik başarılarını artırır. *Yansıma (Reflection) ise*, öğretmenlerin meslektaşları ile fikir alışverişinde bulunmaları, alandaki gelişmeleri takip etmeleri, alan yazını gözden geçirmeleri, problem durumlara çözüm getirmeleri gibi öğretmenlerin kendilerini yenilemelerini ve geliştirmelerini ifade etmektedir. Araştırmacıya göre bu model kaynaştırma sınıflarının yönetiminde etkili bir şekilde uygulanabilmektedir.

Carpenter ve McKee-Higgins (1996), kaynaştırma sınıflarının etkili bir şekilde yönetilmesi için öğretmenlere bazı davranış yönetimi yaklaşımları önermektedir. Bunlardan biri *öğretimsel yaklaşımdır*. Öğretimsel yaklaşımın temel bileşenlerini, sınıf ve işleyiş kurallarının öğretilmesi, pekiştirme, ipucu sunma, geri bildirim verme, öğrenci davranışlarını izleme gibi stratejiler oluşturmaktadır. Diğer bir yaklaşım da *olumlu sınıf iklimi oluşturmaktır*. Olumlu sınıf iklimi, öğrencilerin ders çalışmaya, öğretmen ve arkadaşlarıyla etkileşim kurmaya istekli oldukları sınıf ortamlarını ifade etmektedir. Olumlu bir sınıf iklimi oluşturmak için öğretmenler; sınıflarda öğrencilerden beklenen davranışları öğrencilere açıklama ve öğretme, öğrencilerin bu davranışlara uyup uymadıklarını izleme, öğrencilerin akademik etkinliklere katılmalarını sağlayarak akademik başarılarını destekleme, yeni bir davranış öğretirken

sosyal ve sembol pekiştireçleri, pekiştireç kullanma ilkelerine göre uygulama, küçük davranış problemlerinin büyümesini önlemek için pekiştirme, ayrımlı pekiştirme gibi stratejileri kullanabilirler. *Esnek ve işlevsel müdahale yöntemleri kullanma* da kaynaştırma sınıflarını yönetirken kullanılması önerilen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre öğrencilerin problem davranışları ile baş etmek için öğretmenler, öğrencilerin yaş, cinsiyet, gelişim düzeyleri gibi özellikleri ile problem davranışın özelliğine göre esnek ve işlevsel müdahale programları planlayıp uygulayabilirler. Örneğin daha hafif düzeydeki problem davranışlar için ödül ya da görmezden gelme gibi yöntemler kullanılabilirken daha ağır düzeydekiler için davranış kontratı yapma ve mola gibi yöntemlere başvurulabilir. Son olarak *meslektaşlar arası etkileşim* de kaynaştırma sınıflarını etkili bir şekilde yönetmek için kullanılacak yaklaşımlardan biri olarak gösterilmiştir. Öğretmenler arası etkileşimin, öğretmen davranışlarındaki değişimi desteklediği, okul temelli önleyici davranış yönetimi programlarının geliştirilmesini, uygulanmasını ve sürdürülmesini kolaylaştırdığı, öğretmenlerin birbirlerine geri bildirim vermelerini sağlayarak yaptıkları işin doğruluğu ile ilgili öğretmenlere fikir verdiği vurgulanmaktadır. Soodak (2003) ise, kaynaştırma sınıflarının etkili bir şekilde yönetilmesi ve destekleyici bir sınıf ortamının oluşturulması için, ÖG öğrencilerin sınıfın bir üyesi olarak kabul edilmesinin ve sınıfa ilişkin aidiyet duygularının geliştirilmesinin sağlanması, ÖG olan ve olmayan öğrencilerin arasındaki arkadaşlık ilişkilerinin desteklenmesi, tüm öğrenciler ve öğretmenler arasında olumlu etkileşimin sağlanması ile iş birliği içinde çalışılması gibi öneriler getirmektedir.

Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki bilgi ve becerilerini artırmak ve sınıflarını etkili şekilde yönetmelerini desteklemek için geliştirilmiş olan farklı özelliklerde öğretmen eğitim programları vardır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini desteklemek amacıyla sunulan eğitim programlarından biri performans geri bildirimine dayalı öğretmen eğitim programıdır. Bu programda, öğretmenlere yeni bilgi ve stratejiler öğretilerek öğretmenlerin öğrendikleri bu stratejileri sınıflarında doğru bir şekilde uygulamalarının sağlanması amaçlanmaktadır (Mesa, Lewis-Palmer ve Reinke, 2005; Mortenson ve Witt, 1998). Performans geri bildirimine dayalı eğitim programında, öğretmenlere kritik sınıf yönetimi becerileri ile ilgili, örneğin; ödüllendirme, geçişler, uyarlamalar, ipucu sunma vb., eğitim sunulur, ardından bu stratejileri sınıflarında doğru uygulayıp uygulamadıklarını belirlemek için öğretmenler gözlemlenir ve gözlemlere dayalı olarak öğretmenlere

performansları ile ilgili sözlü olarak ya da grafikler aracılığıyla geri bildirim verilir. Performans geri bildirimine odaklanan eğitim programlarının etkililiği hem öğretmenler hem de öğrenciler ile yapılan araştırmalarla incelenmiş ve bu eğitimin öğretmenlerin hedef sınıf yönetimi stratejilerini kullanma sıklıklarını artırdığı (Reinke, Lewis-Palmer ve Merrel, 2009), öğrencilerin de hedef davranışlarında artış sağladığı (Colvin, Flannarey, Sugai ve Monegan, 2009) bulunmuştur (Akt. Akalın, 2012).

Ülkemizde de kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenleri, sınıf yönetimi konusunda desteklemek amacıyla bir kaç öğretmen eğitim programının geliştirildiği görülmektedir. Bu amaçla yapılan çalışmalardan ilki Güner (2010) tarafından yürütülmüştür. Bu çalışmada, sınıfında ÖG öğrenci olan 1.-5. sınıf ilkokul öğretmenlerine önleyici sınıf yönetimi stratejilerine odaklanan Önleyici Sınıf Yönetimi Stratejileri Eğitim Programı (ÖSYEP) sunulmuştur. Bu program, etkili sınıf yönetiminin genel ilkeleri ve sınıf yönetimi stratejilerine odaklanmış; bu eğitimin öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgileri ve sınıf yönetimi stratejilerini kullanmaları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgileri Sınıf Yönetimi Bilgi Testi ile sınıflarında kullandıkları stratejiler ise Öğretmen Davranışları Gözlem Formu ve ÖSYGF ile araştırılmıştır. Üç oturumda toplam altı saatte sunulan ÖSYEP'in öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgilerini anlamlı düzeyde artırdığı ancak, sınıflarında kullandıkları stratejiler üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Araştırmacı bu bulgusunu, öğretmen eğitimi programlarında yer alan sınıf yönetimi derslerinin sunulma şekli ile ilgili bulmuş ve ileri çalışmalarda bu derslerin uygulamalı olmasını önermiştir. Güner ayrıca, öğretmenlere uygulamalarına ilişkin dönüt verilmesi ile öğretmen davranışlarında istendik değişimler olacağını vurgulamıştır.

Bir diğer çalışmada (Akalın, 2012) ise, sınıfında ÖG öğrenci bulunan ilkokul 2. ve 3. sınıf öğretmenlerine sınıf yönetimi konusunda performans geri bildirimine dayalı bir eğitim sunulmuştur. Bu eğitim programı ile öğretmenler, öğretimi bireyselleştirme, ödüllendirme ve geçişleri düzenleme stratejileri konusunda bilgilendirilmiştir. Daha sonra çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin sınıflarında gözlemler yapılarak, öğretmenlerin hedef sınıf yönetimi stratejilerini kullanma performansları videoya kayıt edilmiş ve gözlem yapılan dersin hemen ardından sözel ve grafikler aracılığıyla öğretmenlere performansları ile ilgili geri bildirim verilmiştir. Bulgulara göre, performans geri bildirimi sunulan öğretmenler bu stratejileri sınıflarında başarılı bir

şekilde kullanmışlar; ÖG öğrencilerinin ise olumlu davranışları artmış ve problem davranışları ise azalmıştır.

Türkiye'de sınıf yönetimi alanında yapılan araştırmalara bakıldığında öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi ve becerileri (Uç, 2013; Yüksel, 2013), sınıf yönetimi yaklaşımları (Bila, 2006), sınıf yönetimine ilişkin görüşleri (Batu, 1998), tutumları ve sınıf yönetimi tarzları (Sarı, 2013), algıları (Şahin, 2013), eğilimleri (Baburşah, 2014), sınıf yönetimi ile ilgili hazır oluş durumları (İnceçay, 2009), sınıf yönetimlerinin demografik özellikleri ile ilişkisi (Durğun, 2010) gibi konuların araştırıldığı görülmektedir. Bazı çalışmalarda da sınıf yönetimi bir disiplin sağlama aracı olarak ele alınmış, öğretmenlerin öğrencilerin problem davranışlarına yönelik tepkileri ile ilgili görüşleri araştırılmıştır (Aksu, 1999; Gangal, 2013; Keskin, 2009; Keyik, 2014). Okul öncesi alanında yürütülen birkaç çalışmada da sınıflardaki geçiş süreçleri incelenmiş (Ergin, 2016) ve öğrencilerin geçiş becerilerini artırmaya yönelik müdahale programlarının etkililiği araştırılmış (Bakkaloğlu, 2008), okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri ve problem davranışlarla baş etme yöntemleri açıklanmıştır (Akgün, Yarar ve Dinçer, 2011; Akman, Baydemir, Akyol, Çelik-Arslan ve Kütükçü, 2011). Kaynaştırma sınıflarındaki sınıf yönetimi ise son yıllarda birkaç araştırmacının odak noktası olmuş, hem öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları stratejiler hem de ÖG olan ve olmayan öğrenci davranışları incelenerek bu davranışların arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır (Akalin, 2007; Akalin, 2012; Güner, 2010; Sucuoğlu ve diğerleri, 2004; Sucuoğlu ve diğerleri, 2008; Sucuoğlu ve Demirtaşlı; 2009; Tohma, 2014). Kaynaştırma sınıflarında sınıf yönetimi ile öğretmen ve öğrenci davranışlarını inceleyen bu çalışmalar öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin sınırlılıkları ile öğretmen ve öğrencilerin sınıf içi davranışlarına ilişkin önemli bilgiler sunmuştur. Ancak sınıfta ÖG çocuk olan öğretmenlerin kullandıkları BDS'leri kullanıp kullanmadıklarını araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa, ÖG olan ve olmayan tüm öğrencilerin hem sosyal hem akademik becerilerinin gelişimi üzerindeki etkileri kanıtlanmış olan BDS'lerin incelenmesi, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitim programlarında yer alan sınıf yönetimi derslerinin içeriğinin belirlenmesi açısından önemlidir. Ayrıca BDS'lerin belirlenmesi, sınıf yönetimine ilişkin ileri araştırmalara da temel oluşturması açısından önemli görülmüş ve bu araştırmada sınıfta ÖG öğrenci olan ilkökul öğretmenlerinin kullandıkları BDS'ler ile sınıf yönetimleri farklı araçlarla toplanan veriler üzerinden araştırılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sınıfında ÖG öğrenci bulunan ilkökul öğretmenlerinin kullandıkları BDS'leri incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranacaktır:

- 1) Sınıfında ÖG öğrenci bulunan ilkökul öğretmenleri, ÖG ve ortalama öğrenciler için hangi bilimsel dayanaklı sınıf yönetimi stratejilerini kullanmaktadırlar?
- 2) Sınıfında ÖG öğrenci bulunan ilkökul öğretmenlerinin ÖG öğrenciler ile ortalama öğrencilere yönelik kullandıkları bilimsel dayanaklı sınıf yönetimi stratejilerinin sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3) Sınıfında ÖG öğrenci bulunan ilkökul öğretmenlerinin ÖG ve ortalama öğrenciler ile kurdukları olumlu ve olumsuz etkileşim davranışlarının sıklığı nedir?
- 4) Sınıfında ÖG öğrenci bulunan ilkökul öğretmenleri hangi önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanmaktadırlar?
- 5) Sınıfında ÖG öğrenci bulunan ilkökul öğretmenlerinin sınıf yönetimleri kendi görüşlerine göre nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Etkili sınıf yönetimi, öğrenciler ve öğretmenler arasında olumlu bir etkileşim kurulması ile destekleyici bir sınıf ortamının oluşmasını, uygun öğretimsel ve yönetsel planlamalar ile öğretim için ayrılan zamanının etkili bir şekilde kullanılmasını sağlar, öğrencilerin problem davranışlarını önler ve öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini destekler. Alanyazında, etkili bir sınıf yönetimi oluşturulmasında BDS'lerin önemli bir yere sahip olduğu vurgulanmaktadır. Ancak, Türkiye'deki sınıf yönetimi araştırmalarına bakıldığında BDS'lerle ilgili herhangi bir çalışma olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimlerinin genellikle öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği, sınıflarda gözlem yapılarak öğretmenlerin kullandığı yönetim stratejilerinin araştırılmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle bu çalışmanın bulguları şu açılardan önemli görülmektedir: a) Araştırmacılara, Türkiye'de yürütülecek olan sınıf yönetimi araştırmalarında BDS'ler çerçevesinde bir bakış açısı kazandırabilecektir. Araştırmada kullanılan Bilimsel Dayanaklı Sınıf Yönetimi Stratejileri Gözlem Formu bu alanda yürütülecek araştırmalarda bir değerlendirme aracı

olarak kullanılabilir. b) Öğretmenlere ve uygulamacılara BDS'ler konusunda farkındalık kazandırabilecek ve sınıf yönetimi uygulamalarında bu stratejilere yer vermelerini sağlayabilecektir. c) Öğretmen eğitim programlarında sınıf yönetimi derslerinin içeriğinin belirlenmesine temel oluşturabilecektir. d) Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenler için hazırlanacak hizmet içi eğitim programlarına temel oluşturabilecektir,

1.4. Sayılı

Bu araştırmada gözlemlenen öğretmen davranışlarının gerçeği yansıttığı, sınıflarda gözlem ve video çekimlerinin yapılmasının öğretmenlerin her zamankinden farklı davranmalarına yol açmadığı varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılık

Bu araştırmanın verileri, Ankara ilindeki beş ilkokulda çalışan, sınıfında ÖG öğrenci bulunan ve ulaşılabilen 14 birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğretmeninden elde edilen verilerle sınırlıdır.

BÖLÜM II

2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiz edilmesi ile ilgili ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar ile verilen bir durumun olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlanması amaçlanır. Betimsel araştırmalar çeşitli yöntemlerle gerçekleştirilebilmektedir, örneğin; tarama araştırmaları, etnografik araştırmalar, tarihi araştırmalar, özaktarım araştırmaları (öz değerlendirme), gözlem vb. (Arseven, 1994; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu araştırmanın verileri iki şekilde toplanmıştır: a) Özaktarım (öz değerlendirme), b) Gözlem. *Özaktarım (öz değerlendirme)* araştırmalarının verileri, araştırma grubunda yer alan bireylerin kendilerinden görüşme ya da anket/öz değerlendirme ölçekleri yoluyla bilgi alınarak toplanmaktadır. *Gözlem* araştırmalarında ise veriler, katılımcıların araştırmacılar tarafından gözlemlenmesiyle toplanmaktadır (Arseven, 1994). Bu çalışmada, çalışma grubu öğretmenlerinin sınıflarında yapılan gözlemler ve öğretmenlerin kendi sınıf yönetimlerini değerlendirmelerine dayalı olarak toplanan verilerle, öğretmenlerin kullandıkları bilimsel dayanaklı ve önleyici sınıf yönetimi stratejileri ve öğrencileri ile etkileşimleri incelenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, sınıfında ÖG öğrenci bulunan 14 ilkokul öğretmeni ve her sınıftan belirlenen bir ÖG ve ortalama öğrenci (OÖ) ile sınıflarda bulunan diğer öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubu öğretmenleri ile ÖG ve OÖ'nün özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

2.2.1. Öğretmenlerin Özellikleri

Çalışma Ankara ili Etimesgut ilçesi sınırları içinde yer alan ve ulaşılabilen bir ilkokul ile Bala ilçesi sınırları içinde yer alan dört ilkokul olmak üzere toplam beş ilkokulda, araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerin sınıflarında yürütülmüştür. Çalışma grubunu oluşturan 14 öğretmen birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğretmenleridir ve hepsi kadındır. Her öğretmenin sınıfında en az bir ÖG öğrenci bulunmaktadır. Öğretmenlere ait bilgiler Çizelge 1'de sunulmuştur.

Çizelge 1

Öğretmenlere ait demografik bilgiler

Özellikler	N	%	
Yaş	26-30 arası	6	42.8
	31-35 arası	3	21.4
	41-45 arası	1	7.1
	46 ve üstü	4	28.6
Medeni durum	Evli	13	92.8
	Bekar	1	7.1
Mesleki deneyim	1-5 arası	1	7.1
	6-10 arası	8	57.1
	20 ve üstü	5	35.7
Mezun olunan okul türü	Sınıf öğretmenliği	10	71.4
	Eğitim Yüksek Okulu	3	21.4
	Başka bir bölüm	1	7.1
Daha önce özel gereksinimli öğrenci okutma	Evet	13	92.8
	Hayır	1	7.1
Özel gereksinimli öğrencilerin özellik ve gereksinimleri ile ilgili ders alma	Hizmet içi eğitim	4	28.6
	Lisansta bir ders	7	50
	Hayır	3	21.4
Kaynaştırma ile ilgili ders alma	Hizmet içi eğitim	3	21.4
	Lisansta bir ders	7	50
	Hayır	4	28.6
Sınıf yönetimi ile ilgili ders alma	Hizmet içi eğitim	6	42.8
	Lisansta bir ders	3	21.4
	Hayır	5	35.7

Bu çizelgeye göre, çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısı 6-10 yıl arasında mesleki deneyime sahiptir. Sosyoloji bölümü mezunu olan bir öğretmen hariç hepsi sınıf öğretmenliği lisans (n=10) ya da ön lisans (n=3) programlarından mezun olmuşlardır. Yine bir öğretmen hariç hepsi daha önceki yıllarda ÖG öğrenci okutmuşlardır. Ayrıca ÖG öğrencilerin özellik ve gereksinimleri ile ilgili üç,

kaynaştırma ile ilgili dört ve sınıf yönetimi ile ilgili beş öğretmen ne lisans eğitimi sırasında ne de hizmet içi eğitim kursları ile hiç bir eğitim almamıştır.

2.2.2. Öğrencilerin Özellikleri

Bu araştırmada, çalışma grubunu oluşturan ilkökul öğretmenlerinin sınıflarından belirlenen bir ÖG ve OÖ eşleştirilmiştir. ÖG öğrenciler iki gruptur: a. Birinci grup, Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından eğitsel değerlendirilmeleri yapılmış olup Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı olan öğrencilerden oluşmaktadır. b. İkinci grupta ise öğretmeni tarafından akademik becerileri ve davranışları açısından sürekli olarak ortalamanın altında olduğu belirtilen ve alınan ek önlemlere karşın başarısı artmayan bir öğrenci (ÖG olma riski olan öğrenci) yer almaktadır. ÖG olma riski olan öğrenci, okul müdürü tarafından tanılanmak üzere RAM'a yönlendirilmiş olup verilerin toplandığı tarihte eğitsel değerlendirmesi henüz tamamlanmamıştır.

Ortalama öğrenci (OÖ) ise hiç bir zaman ve hiç bir nedenle çocuk psikiyatrisi ya da çocuk ruh sağlığı ile ilgili bir kuruma gönderilmemiş (Kılıççı, 1999), yaş, sınıf ve cinsiyetleri açısından ÖG öğrencilerle eşleştirilmiş, normal gelişim gösteren ve öğretmenleri tarafından hem davranışları hem de akademik becerileri açısından sınıfın ortalamasında yer aldığı belirtilen öğrencilerdir. Araştırmada yer alan ÖG ve OÖ'nün demografik özellikleri aşağıda Çizelge 2'de sunulmuştur.

Çizelge 2

ÖG ve OÖ'nün özellikleri

Sınıflar	ÖG/OÖ*	Yaş	Cinsiyet	Tanı
1	1. Sınıf	6	K	Down sendromu
2	2. Sınıf	7	E	Otizm
3	2. Sınıf	7	E	Disleksi
4	2. Sınıf	7	E	Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik
5	2. Sınıf	7	E	Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik
6	3.Sınıf	8	E	Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik
7	1. Sınıf	6	E	Gelişimsel risk
8	2. Sınıf	8	E	Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik
9	2. Sınıf	8	E	Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik
10	3. Sınıf	9	E	Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik
11	3. Sınıf	9	E	Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik
12	3. Sınıf	9	E	Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik
13	3. Sınıf.	8	E	Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik
14	3. Sınıf	8	K	Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada yer alan veri toplama araçları aşağıda sırayla açıklanmıştır.

2.3.1. Demografik Bilgi Formu

Bu form, öğretmenlerin yaş, cinsiyet, eğitim ve mesleki deneyimleri ile ÖĞ öğrencilerin eğitimi, kaynaştırma ve sınıf yönetimi ile ilgili hizmet öncesi ve hizmet içi dönemde eğitim alıp almadıkları gibi demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (Ek-1).

2.3.2. Bilimsel Dayanaklı Sınıf Yönetimi Stratejileri Gözlem Formu (BDSGF)

Sınıf içinde meydana gelen öğretmen ve öğrenci davranış örneklerini, davranışın gerçekte olduğu şekliyle tespit etmek için gözlem yöntemine başvurulabilir (Alberto ve Troutman, 2015). Gözlem sürecinde her şeyi gözlemlemek güçtür. Örneğin sınıf içi öğrenci ve öğretmen davranışları ile ilgili bir araştırmada, sınıf içinde olup biten tüm olayları ve sınıf ortamının tüm özelliklerini gözlemlemek ve kaydetmek neredeyse imkansızdır. Bu nedenle, gözleme başlamadan önce, neyin ve hangi kapsamda gözlemleneceğinin açık bir şekilde ortaya konulduğu gözlem formları hazırlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu araştırmada, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin kullandıkları BDS'leri belirlemek amacıyla sınıflarda doğrudan gözlem yapılması amaçlanmış, gözlem sırasında öğretmenlerin hangi davranışlarının kaydedileceğini saptamak için araştırmacı tarafından Bilimsel Dayanaklı Sınıf Yönetimi Stratejileri Gözlem Formu (BDSGF) geliştirilmiştir (Ek-2).

Gözlem formunun geliştirilmesi sürecinde öncelikle kaynaştırma, BDS'ler ve ilkokullarda sınıf yönetimi konularında ayrıntılı alan yazın taraması yapılmıştır. BDS'ler, etkililiği geçerli deneysel model, yarı deneysel model ya da tek denekli desenler kullanılarak değerlendirilmiş, kanıtlanmış ve hakemli dergilerde yayımlanmış en az üç deneysel çalışma ile desteklenmiş stratejiler olarak tanımlanmaktadır (Simonsen ve diğerleri, 2008). *Sınıf ortamını düzenleme, öğrenci davranışlarını izleme, tüm çocuklara öğrenme fırsatı sunma, doğrudan öğretim, akran öğretimi, yol gösterici notlar, özel övgü sunma ve sembol pekiştireçler verme, davranış kontratı yapma, akademik ve sosyal hataları düzeltme, performans geri bildirimini verme,*

planlanmış görmezden gelme, bedel ödeme ve mola gibi stratejiler bilimsel dayanaklı sınıf yönetimi stratejilerinin arasındadır (Lewis ve Bullock, 2004; Simonsen ve diğerleri, 2008). Ayrıca öğretmen-öğrenci etkileşimi de sınıf yönetiminin önemli bir elemanı olarak kabul edilmekte (Baker, 2006; Birch ve Ladd, 1998; Brophy, 2004; Evertson ve Emmer, 2013; Howes ve Ritchie, 2002; Küçükahmet, 2012; Marzano ve diğerleri, 2003; Pianta, 1999), sınıf yönetimi değerlendirme sürecinde öğretmen öğrenci etkileşiminin de değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Hamre ve diğerleri, 2013; Hamre, Pianta, Mashburn, ve Downer, 2007; Passini, Molinari ve Speltini, 2015; Pianta, La Paro ve Hamre, 2008; Pianta ve Nimetz, 1991; Wubbels ve Levy, 1991; Wubbels ve Brekelmans, 2005).

Alanyazın taraması doğrultusunda BDSGF'nin iki bölümden oluşmasına karar verilmiş; gözlem formunun birinci bölümü, öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları etkileşimleri değerlendirmek amacıyla iki maddeden oluşturulmuştur. Bu iki madde ile öğretmenlerin öğrencileri ile kurdukları olumlu ve olumsuz etkileşimin (davranışlarının) sıklığını belirlemek amaçlanmıştır.

Gözlem formunun ikinci bölümünü oluşturmak amacıyla öncelikle ÖG olan ve olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflardaki sınıf yönetimini inceleyen araştırmalar taranmış (Brophy, 1982; Brophy, 1988; Brophy ve Putnam, 1978; Cangelosi, 2016; Carpenter ve McKee-Higgins, 1996; Cipani, 2008; Emmer ve Stough, 2001; Evertson ve Emmer, 2013; Evertson ve Weistein, 2006; Hastie ve diğerleri, 2007; Korspershoek ve diğerleri, 2014; Marzano ve Marzano, 2003; Marzano ve diğerleri, 2003; Oliver ve Reschly, 201; Soodak, 2003; Soodak ve McCarthy, 2006; Sucuoğlu ve diğerleri, 2010; Tincani, 2001) ve bu çalışmalarda belirlenen sınıf yönetimi stratejileri listelenmiştir. Listede yer alan stratejiler, bilimsel dayanaklı olarak kabul edilen sınıf yönetimi stratejileri (Miao ve diğerleri, 2002; Lewis ve Bullock, 2004; Lewis ve diğerleri, 2000; Simonsen ve diğerleri, 2008) ile karşılaştırılmış ve BDSGF'de; *özel övgü sunma, grubu/sınıfı övme, davranış kontratı yapma, sembol pekiştireçler kullanma, özel hata düzeltmesi yapma, performans geri bildirim verme, geçişleri düzenleme, ayrımlı pekiştirme, planlanmış görmezden gelme, bedel ödeme, mola, toplu cevap yöntemi, cevaplama kartları, doğrudan öğretim, akran öğretimi, yol gösterici notlar, geçişleri düzenleme, ön düzeltme verme, ipucu sunma, öğrenme fırsatı verme, yeniden yönlendirme ve aktif katılımı sağlama* stratejilerine yer verilmiştir. Gözlem formunun etkili kullanılmasını sağlamak ve öğretmenlerin kullandığı sınıf yönetimi stratejilerini

doğru gözlemleyebilmek için formda yer alan tüm stratejilerin açık, net, gözlenebilir ve ölçülebilir tanımları yapılmıştır.

Alanyazında bu stratejilerin, öğrencilerin istenmeyen sosyal ve akademik davranışlarını önlediği (Kauffman, Mastert, Trent ve Pullen, 2006), öğretmen-öğrenci etkileşimini geliştirdiği (Baker, 1999), öğrencilerin derse katılımlarını ve başarılarını artırdığı (Ferguson ve Houghton, 1992) ve istendik akademik ve sosyal davranışlarının gelişmesini sağladığı (Miao ve diğerleri, 2002; Lewis ve diğerleri, 2000) ifade edilmektedir.

Bir sonraki aşamada listelenen bilimsel dayanaklı sınıf yönetimi stratejilerinin sınıflarda gözlemlenip gözlemlenmediğini belirlemek amacıyla bir pilot çalışma planlanmıştır. Bunun için ÖG öğrencisi bulunan ve çalışma grubunda yer almayan üç ilkokul öğretmenin sınıfında, birer akademik derste 35-40'ar dakikalık video kayıtları yapılmıştır. BDSGF kullanılarak video kayıtları izlenmiş, alan yazın taraması sonucunda belirlenen stratejilerin her sınıfta kullanılıp kullanılmadığı araştırılmıştır. Üç sınıfta yapılan gözlemler sonucunda, formda yer alan *Cevaplama kartları*, *davranış kontratı yapma*, *akran öğretimi*, *mola* ve *yol gösterici notlar* gibi stratejilerin ilkokul sınıflarında hiç kullanılmadığı belirlenmiş, bu nedenle bu stratejiler BDSGF'den çıkarılmıştır. Böylece, BDSGF'de sınıflarda gözlemlenebilen, *öğrenme fırsatı verme*, *ipucu sunma*, *yeniden yönlendirme*, *ön düzeltme verme*, *pekiştirme*, *aktif katılımı sağlama* ve *geçişleri düzenleme* olmak üzere yedi BDS'nin yer almasına karar verilmiştir. Bu aşamadan sonra form uzman görüşüne sunulmuş; uzmanların önerileri ve düzeltmeleri sonrasında stratejilerin tanımlarında bazı değişiklik ve düzeltmeler yapılarak BDSGF'ye son şekli verilmiştir. Aşağıda, Çizelge 3'te BDSGF'nin birinci bölümünde yer alan, öğretmenlerin öğrencileri ile olumlu-olumsuz etkileşim davranışları ile ikinci bölümünde yer alan BDS'lerin objektif tanımları yer almaktadır.

Çizelge 3

BDSGF de yer alan öğretmen davranışları ve BDS'lerin gözlemlenebilir ve ölçülebilir tanımları

1. BÖLÜM		
Öğrencilerle etkileşim kurma	Olumlu	Öğrencilere aferin, çok iyi vb. ifadeler kullanma, gülümseme, dokunma, çak yapma vb.
Öğrencilerle Etkileşim Kurma	Olumsuz	Öğrencilere bağırma, hakaret etme, aşağılama, küçük düşürücü ifadeler kullanma vb.
2. BÖLÜM		
Pekiştirme		Öğrencinin akademik ya da sosyal doğru tepkisini aferin, çok güzel, süpersin gibi sözlü davranışlar; gülen yüz, çıkartma vb. sembollerle ya da resim yapmasına, oyun oynamasına izin verme gibi etkinliklerle ödüllendirme.
Öğrenme fırsatı verme		Öğrenciye uyarın verme, doğru tepkiyi pekiştirme, tepki yanlışsa / tepki yoksa ipucu sunma ve doğru tepkiyi pekiştirme.
İpucu sunma		Öğrencinin yanlış tepkisi ya da tepki vermemesi durumlarında doğru tepkiyi ortaya çıkaracak ekstra uyarın / ipucu sunma.
Yeniden yönlendirme		Öğrencinin olumsuz davranışını durdurma ve hemen olumlu bir davranış için yönerge verme, örneğin öğrenciyi devam eden etkinliğe yönlendirme.
Ön düzeltme		Problem davranışın ortaya çıkma olasılığının önceden belirlendiği durumlarda, davranış sergilenmeden önce öğrenciyi olumlu davranışı hatırlatma.
Aktif katılımı sağlama		Öğrencinin öğretmeni dinlemek gibi pasif katılımı yerine, etkinliğe yazarak, soru yanıtlayarak, dersle ilgili konuşarak katılımını sağlama.
Geçişleri düzenleme		Bir etkinlikten başka bir etkinliğe geçerken oluşabilecek kargaşa ve zaman kaybını önlemek için öğrencilerden beklenen davranışlarla ilgili yönerge verme, yönergelere uyulup uyulmadığını izleme, geçiş yapılacak etkinlik için gerekli araç-gereçleri söyleme, tüm öğrenciler geçiş için hazır olduktan sonra yeni etkinliğe geçme.

BDSGF ile veriler olay kaydı tekniklerinden biri olan sıklık kaydıyla toplanmaktadır. Belli bir davranışın kaç kez oluştuğuna ilişkin kesin sayı sağlayan bir gözlem kayıt tekniği olan sıklık kaydında (Alberto ve Troutman, 2015), uygulamacının kontrolünde bir uyarana bağlı olmaksızın gerçekleşen davranışların sıklığı kaydedilir (örneğin; soru sorma, parmak emme). Bu gözlem kayıt tekniği için özel bir araç gerece gereksinim yoktur, genellikle kağıt-kalem yeterlidir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 2013). Sıklık kaydı tekniği a. hedef davranışın belirlenmesi, b. gözlem süresinin ve ortamının belirlenmesi, c. hedef davranış gerçekleştiğinde bir işaret atma, bir cepten diğerine nesne geçirme gibi yollarla davranışın sayılması ve d. oturum sonunda toplam davranış sayısının belirlenmesi ve verilerin grafiğe işlenmesi aşamaları ile gerçekleştirilir

(Kırcaali-İftar ve Tekin, 2013). BDSGF, öğretmen gözlem formunda yer alan BDS'lerden birini her kullandığında, gözlem formunun ilgili bölümüne bir işaret (+) konularak kullanılmakta, böylece öğretmenlerin her stratejiyi bir derste kaç kez kullandığı belirlenmekte, stratejilerin sayısı (sıklığı) puan olarak kabul edilmektedir.

2.3.2.1. BDSGF ile toplanan verilerin güvenilirliği

Gözlem verilerinin doğru toplandığını belirlemek için gözlemciler arası ve gözlemler arası olmak üzere iki tür güvenilirlik çalışması yapılmaktadır. Gözlemciler arası güvenilirlik, iki gözlemcinin aynı davranışı aynı anda ve birbirlerinden bağımsız bir şekilde gerçekleştirdikleri gözlemleri kayıt etmeleri sonrasında, iki gözlemcinin gözlem sonuçları arasındaki uyum katsayısının hesaplanmasıyla sağlanır (Alberto ve Troutman, 2015). Gözlemler arası güvenilirlik ise, bağımlı değişkene ilişkin güvenilirlik analizinin tek bir gözlemci tarafından gerçekleştirilmesi, örneğin videoya alınan gözlem oturumunun aynı gözlemci tarafından belli bir süre sonra tekrar izlenmesi ile incelenmektedir. Gözlemcinin aynı video kaydı üzerinde iki farklı zamanda kaydettiği veriler karşılaştırılarak iki gözlem arasındaki uyum hesaplanmaktadır. Gözlemler arası güvenilirlik hesaplamasında, ölçme sırasında hataya neden olan gözlemci yanlılığı ve tepkiselliğinin bir dezavantaj olduğu kabul edilmektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013). Bu dezavantajına karşın gözlem teknikleri konusunda bilgi ve beceriye sahip başka bir gözlemciye ulaşamaması nedeniyle, BDSGF ile toplanan verilerin güvenilirliği gözlemler arası güvenilirlik çalışması ile araştırmacı tarafından araştırılmıştır.

BDSGF'nin gözlemler arası güvenilirlik çalışması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. *Birinci güvenilirlik çalışmasında*, araştırma verileri toplanmadan önce Ankara'nın Bala ilçesinde bulunan bir ilkokulda çalışan, sınıflarında ÖĞ öğrenci olan ve araştırmacının çalışma grubu içinde yer almayan üç öğretmenin sınıfında birer akademik derste (Türkçe, matematik ve hayat bilgisi) 20-30 dakikalık video kayıtları yapılmıştır. Video kayıtları araştırmacı tarafından izlenerek gözlemlenen öğretmen davranışları ve kullandıkları stratejiler sıklık kaydı ile BDSGF'ye kaydedilmiş, iki hafta sonra videolar tekrar izlenerek sınıflarda kullanılan stratejiler ilk gözlemde olduğu gibi BDSGF'ye kayıt edilmiştir. Gözlemler arası güvenilirlik, birinci ve ikinci gözlemde görüş birliği olan strateji sayısının, toplam strateji sayısına bölünüp 100 ile çarpılması ile hesaplanmıştır [görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığıX100] (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013). Gözlemler arası ya da gözlemciler arası güvenilirlik hesaplamalarında toplanan verilerin

doğru ya da güvenilir kabul edilebilmesi için, güvenilirlik yüzdesinin yaklaşık 0.90 olması hedeflenir, 0.80'in altındaki değerlerin, güvenilirlik ile ilgili bir problem olduğuna işaret ettiği söylenebilir (Alberto ve Troutman, 2015). Bu aşamada BDSGF ile toplanan verilerin gözlemler arası güvenilirlik yüzdesi ortalama 0.93 olarak hesaplanmıştır. Bu değer BDSGF kullanılarak BDS'lerin doğru olarak gözlemlendiğini göstermektedir. Böylece BDSGF ile ilkökul sınıflarında kullanılan bilimsel dayanaklı temel sınıf yönetimi stratejilerinin değerlendirilebileceğine karar verilmiştir.

İkinci güvenilirlik çalışması ise araştırmmanın tüm verileri toplandıktan sonra yapılmıştır. Toplanan verilerin %30'u için (dört sınıf) gözlemler arası güvenilirlik çalışması tekrarlanmıştır; dört sınıftan elde edilen video kayıtları iki hafta arayla, birer kez izlenerek gözlem bulguları BDSGF'ye kayıt edilmiştir. Araştırmacı bu kez gözlemler arası Güvenirlik yüzdesinin ortalamasının 0.89 olduğunu belirlemiştir. Bu değer BDSGF'nin gözlemler arası güvenilirliğinin sağlandığını göstermektedir. BDSGF'ye ilişkin her iki güvenilirlik çalışmasının bulguları aşağıda Çizelge 4'te sunulmuştur.

Çizelge 4

BDSGF'nin gözlemler arası güvenilirlik yüzdeleri

Stratejiler	İlk güvenilirlik çalışması gözlemler arası uyum yüzdesi		İkinci güvenilirlik çalışması gözlemler arası uyum yüzdesi	
	ranj	%	%	Ranj
Öğrenme fırsatı verme	100-100	100	86.6	80-98
Pekiştirme	87-98	95	85.8	82-93
İpucu sunma	100-100	100	87.2	86-98
Yeniden yönlendirme	84-96	87.2	88.5	86-95
Ön düzeltme verme	88-95	91.2	87.2	85-91
Aktif katılımı sağlama	82-97	85.7	85	78-97
Geçişleri düzenleme	100-100	100	100	100-100
Olumlu etkileşim	84-93	88.9	95.8	88-97
Olumsuz etkileşim	85-96	86.1	85.3	82-94
Ortalama güvenilirlik yüzdesi		92.7	89	

2.3.3. Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu (ÖSYGF)

Bu form, sınıfında ÖG öğrenci bulunan ilkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimlerini değerlendirmek amacıyla Sucuoğlu ve diğerleri (2004) tarafından geliştirilmiştir. *Öğretim süreci ve öğretim hazırlığı* olmak üzere iki faktörden oluşan ölçek, *sınıf kurallarının öğretimi, dikat çekme, uygun yönerge verme, içerği öğrencilere göre uyarlama, gerekli materyalleri kullanma ve geçişleri haber verme* vb. 15 maddeden oluşmaktadır. Gözlem formunun psikometrik özellikleri 56 öğretmenden toplanan verilerle incelenmiş; iç tutarlık Cronbach Alpha katsayısı 0.86 olarak hesaplanmıştır. Daha sonra bir grup araştırmacı (Sucuoğlu, Akalın ve Sazak-Pınar, 2007), kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimlerini değerlendirmek amacıyla, kaynaştırmaya ilişkin alanyazını tarayarak formu genişletmişlerdir. Yeni formda (Ek-3), *sınıf kuralları, sınıfın işleyişi ve düzeni, derse başlama, materyaller, öğrenciyi izleme, öğretimi bireyselleştirme, yönerge verme, öğrencilerin dikkatini çekme ve sürdürme, geçişler, olumlu davranışları ödüllendirme, uygun yardım sağlama, dersi bitirme ve problem davranışlar* olmak üzere 13 ana başlık altında toplanan 86 madde bulunmaktadır. Gözlem formunda yer alan 73 maddede öğretmenlerin kullandığı *derse başlarken tüm öğrencilerin dikkatini derse çekme, sınıfta uyulacak kuralları söyleme, ders süresince öğrencilere gerekli geri bildirimleri verme, öğrencilere model olma, öğrencilerin doğru davranışlarını onaylama, öğrencilerin özelliklerine uygun ödüller kullanma, dersin içeriğinde özel gereksinimli öğrenciye uygun değişiklik(ler) yapma* vb. önleyici sınıf yönetimi stratejileri tanımlanmaktadır. 13 maddede ise, *öğretmenin ders süresince tüm öğrencileri izlememesi, geçişler için önlem almaması* gibi sınıf öğretmenlerinin önleyici olmayan/tepkisel davranışları tanımlanmaktadır. Ölçekte yer alan 86 maddenin altısında *öğretmenin sınıftaki ÖG öğrenciyle bireysel çalışması, ona uygun ipuçlarını sunması ve öğrenciye model olması,* gibi ÖG öğrencilerle ilgili stratejiler yer almaktadır.

Araştırmacılar, ölçeğin nasıl kullanıldığını açıklayan bir anahtar geliştirmişlerdir. Bu anahtarda, ölçekte yer alan her maddenin açıklaması yapılmış ve ölçeğin nasıl puanlandığı açıklanmıştır. Buna göre, öğretmen bir derste ölçekte yer alan önleyici bir sınıf yönetimi stratejisini anahtarda belirtilen ölçütlere uygun bir şekilde sergilediğinde, öğretmene o stratejiden bir puan verilmekte; diğer taraftan, öğretmen ölçekte yer alan tepkisel bir stratejiyi ise sergilemediğinde öğretmene o stratejiden bir puan verilmektedir (tersten puanlama). Diğer bir deyişle, öğretmen doğru olarak

sergilenen her strateji için bir derste bir puan alabilmektedir. ÖSYGF'den alınabilecek en yüksek puan 86'dır (Sucuoğlu ve diğerleri, 2007).

Ölçeğin yeni 86 maddelik formu için geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tekrarlanmış, formun kapsam geçerliği ilkokul ve özel eğitimde sınıf yönetimi alanlarında çalışan 10 uzman (hakem) görüşü ile sağlanmıştır. ÖSYGF'nin güvenirliğini incelemek için 191 öğretmenden toplanan veriler üzerinden hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,87 olarak bulunmuştur (Sucuoğlu ve diğerleri, 2007). Bu araç farklı çalışmalarda (Akalin, 2012; Güner, 2010; Sucuoğlu ve Demirtaşlı, 2009) ilkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimlerini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır.

2.3.4. Sınıf Yönetimi Stratejileri Öz Değerlendirme Ölçeği (SY-ÖDÖ)

Sınıf Yönetimi Stratejileri Öz Değerlendirme Ölçeği (SY-ÖDÖ) Simonsen (2010) tarafından geliştirilmiştir (Ek-4). Ölçek ile öğretmenlerin sınıf yönetimlerini hem kendilerinin hem de başkalarının değerlendirmesi amaçlanmaktadır (Simonsen ve diğerleri, 2008; Sugai, Colvin, Horner ve Lewis-Palmer, 2004). Ölçekte yer alan maddeler, sınıfta uygulanan stratejiler için evet (1), uygulanmayan stratejiler için ise hayır (0) seçeneği ile yanıtlanmaktadır. 10 maddeden oluşan ölçekten alınabilecek en yüksek puan 10'dur. Ölçekten 10-8 aralığında puan alan öğretmenlerin sınıf yönetimleri çok iyi, 7-5 aralığında puan alan öğretmenlerin sınıf yönetimleri orta, 5'ten az puan alan öğretmenlerin sınıf yönetimleri ise geliştirilmeli olarak kabul edilmektedir.

Yapılan alanyazın taramasında ölçeğin daha önce herhangi bir araştırmada kullanılmadığı ve psikometrik özelliklerinin araştırılmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle ölçeğin Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin araştırılmasına karar verilmiştir. Bu aşamada ölçeğin Türkçe'ye çeviri ve ters çeviri çalışmaları alan uzmanları tarafından yapılmış, her iki çeviri sonrasında elde edilen formlar birbiri ile karşılaştırılmış; farklı şekilde ifade edilen maddeler üzerinde tekrar çalışılarak ölçeğe son hali verilmiştir.

Geçerlik

Ölçeğin kapsam geçerliğini araştırmak amacıyla, Türkçe Form sınıf yönetimi ve özel eğitim alanlarında çalışan 4 uzmana gönderilerek uzmanlardan formda yer alan her maddeyi *anlaşılabilirlik*, sınıf yönetimini değerlendirme *amacına uygunluk (içerik)* ve *dil açısından* 5'li dereceleme (5: çok uygun, 1: hiç uygun değil) ile değerlendirmeleri ve araca ilişkin önerileri istenmiştir. Ardından formda yer alan her madde için uzmanların

verdikleri puanların ortalamaları, standart sapmaları ve değişim katsayıları hesaplanmıştır. Ortalaması 4,25'ten büyük, standart sapması birden küçük ve değişim katsayısı %25'ten küçük olan maddelerin değerlendirme aracında yer almasına karar verilmiştir. Değişim katsayılarının %25'ten küçük olması, uzmanların görüşlerinin/puanlarının homojen olduğunu göstermektedir (Saraçbaşı, Karağaoğlu ve Saka, 1986). Analizler sonucunda, öğretmen davranışlarını ifade eden maddelere verilen puanların homojen olduğu, standart sapmalarının birden küçük ve değişim katsayılarının ise %25'ten az olduğu bulunmuş; bu nedenle araçtan hiçbir madde çıkarılmamıştır. Hakemlerin gözlem formunun maddelerinin içeriği, dili ya da anlaşılabilirliğine ilişkin önerileri de göz önüne alınmıştır. Örneğin, ölçeğin ikinci maddesi olan, *“Benim ve öğrencilerimin istenmeyen durumların ortaya çıkmasını önleyebilecek davranışlarımızı belirledim.”* maddesi için bir uzmanın, "Bu ifade bizim için anlaşılır; ancak öğretmenler için parantez içinde örnek vermek gerekebilir." şeklindeki önerisi göz önüne alınarak istenmeyen durumlara *“öğrencilerin kitap, kalem gibi ders araç-gereçlerini unutmaları, materyalleri paylaşmamaları, kavga etmeleri”* gibi örnekler verilmiştir. Ayrıca ölçeğin *“Genel olarak öğrencilerimin akademik hataları ve sosyal davranış hataları ile doğru tepkilerine özel geribildirimler veririm ve hataları düzeltirim.”* maddesi için bir uzmanın "Bu ifade biraz kafa karıştırıcı gibi. Hataları için düzeltici geribildirim, doğru tepkileri için olumlu geribildirim veririm mi demek isteniyor? Hem hata hem de doğru tepki aynı maddede olunca anlaşılabilirliği biraz azalmış görünüyor. Madde hata düzeltilmesi ve olumlu/onaylayıcı geribildirim gibi..." önerisi üzerine bu madde *“Genel olarak öğrencilerimin akademik hataları ile sosyal davranış hatalarına düzeltici geribildirim, doğru tepkilerine ise olumlu geribildirim veririm.”* olarak yeniden yazılmıştır. Gerekli düzeltmeler yapılarak, hakemlerin önerileri doğrultusunda 10 maddeden oluşan ölçeğin bazı maddelerine alt maddeler eklenmiştir. Çünkü, ölçekte yer alan bazı maddelerde birden fazla strateji yer almaktadır. Bu durumun hem öğretmenlerin ölçek maddelerini anlamalarını güçleştirdiği düşünüldüğü için hem de her bir sınıf yönetimi stratejisinin ayrı ayrı puanlanabilmesi için ölçeğin ikinci ve üçüncü maddelerine alt maddeler eklenmiştir. Ölçeğin, *“Sınıfta meydana gelen istenmeyen durumları önceden tahmin eder ve bu durumlarda yapılması gerekenleri belirlerim.”* şeklindeki ikinci maddesi, a) *“Sınıfımda ortaya çıkabilecek istenmeyen durumları önceden belirledim.”* (İstenmeyen durumlar: Öğrencilerin kitap, kalem gibi ders araç-gereçlerini unutmaları, materyalleri paylaşmamaları, kavga etmeleri vb.), b) *“Benim ve öğrencilerimin, istenmeyen durumların ortaya çıkmasını önleyebilecek*

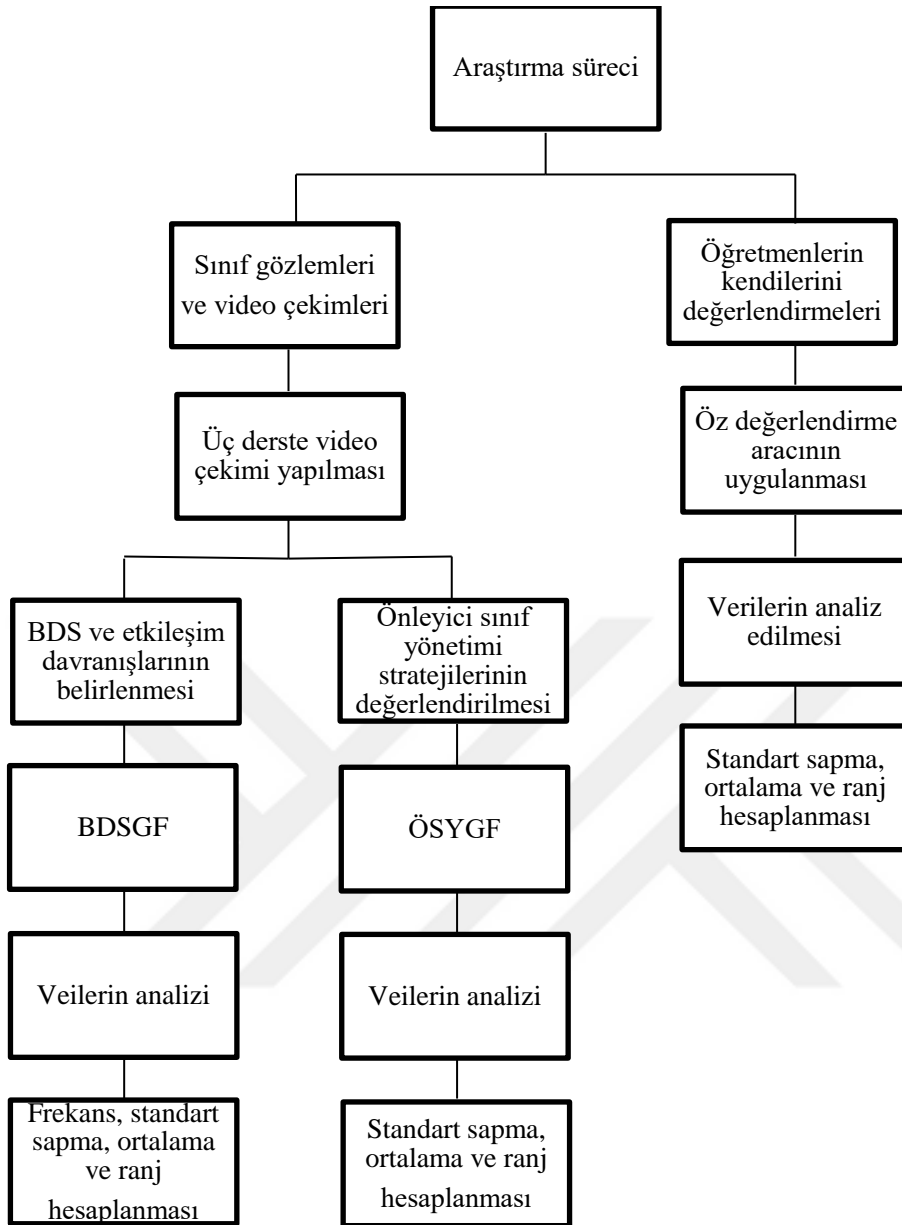
davranışlarımızı belirledim.” şeklinde iki alt madde halinde yazılmıştır. Benzer şekilde ölçeğin, "3-5 sınıf kuralını belirledim, sınıfa astım, öğrencilere öğrettim, izledim ve pekiştirdim." şeklinde olan üçüncü maddesi ise, a) "Öğrencilerimin uymalarını beklediğim davranışları içeren 3-5 sınıf kuralını belirledim." (Sınıf kuralları: Parmak kaldırma, öğretmenini dinleme vb.), b) "Belirlediğim kuralları sınıfa astım, öğrencilerime öğrettim, kurallara uyanları pekiştirdim, uymayanlara sınıf kurallarını hatırlattım." ve c) "Öğrencilerimin özel durumlarda uymaları için işleyiş kurallarını belirledim." (Özel durumlar: Ödevini yapmayı unutma, sınıfa geç gelme, kitabını ya da kalemını unutma durumları) şeklinde üç alt madde halinde ölçekte yer almıştır. Böylece ölçek alt maddeler ile birlikte toplam 13 maddeden oluşmuş, ölçekten alınabilecek en yüksek puan 13 olarak belirlenmiştir.

İç tutarlık

SY-ÖDÖ'nün iç tutarlığının belirlenmesi için Cronbach Alpha katsayısı çalışma grubunda yer almayan 54 ilkokul öğretmeninden toplanan verilerle hesaplanmış ve bu değer 0.41 olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha katsayısı $0.41 < \alpha < 0.60$ aralığında olduğu zaman ölçek düşük güvenilirlikte, $0.61 < \alpha < 0.80$ aralığında olduğu zaman orta güvenilirlikte ve $0.81 < \alpha < 1$ aralığında olduğu zaman ise yüksek güvenilirlikte kabul edilmektedir (Özdamar, 1999). Buna göre bu araştırmada α değeri 0.41 olduğu için ölçeğin güvenilirliğinin düşük olduğu söylenebilir. Ancak, bu durum, öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri cevapların birbirine çok yakın olması, öğretmenlerin tamamına yakınının ölçekte yer alan maddelere *evet* cevabını vermesi ve hepsinin neredeyse en yüksek puanı almaları ile açıklanabilir. Çünkü bu durum, ölçek maddelerine verilen yanıtların homojen olduğunu göstermekte ve grup homojenliği ise güvenilirlik katsayısını düşüren bir etken olarak kabul edilmektedir (Crocker ve Algine, 1986; Akt. Güner, 2010)

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırma ve veri toplama sürecinde yapılan çalışmalar aşağıda Şekil 1'de özetlenmiştir.



Şekil 1. Araştırma ve Veri Toplama Sürecinin Özetlenmesi

ÖĞ öğrencisi bulunan ilkokul öğretmenlerinin sınıflarını yönetirken kullandıkları bilimsel dayanaklı ve önleyici sınıf yönetimi stratejilerinin ve öğrencileri ile etkileşimlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada veriler gözlem ve öz değerlendirme yöntemleri ile toplanmıştır.

Gözlem

Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışları ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan yöntemlerden biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada, öğretmenlerin kullandıkları bilimsel dayanaklı ve önleyici sınıf yönetimi stratejileri ile öğrencileriyle kurdukları etkileşim davranışlarının belirlenmesi için

öğretmen davranışlarının sınıflarda gözlemlenmesine karar verilmiştir. Gözlemlere dayalı olarak öğretmenlerin ÖG ve OÖ için kullandıkları BDS'ler ve bu öğrencilerle kurdukları etkileşim davranışlarını incelemek için BDSGF, ÖG olan ve olmayan tüm öğrenciler için kullandıkları önleyici sınıf yönetimi stratejilerini belirlemek için ise ÖSYGF ile verilerin toplanmasına karar verilmiştir. Ancak, gözlem yaparken iki ölçüğü aynı anda doldurmak güç olacağı için sınıflarda video kayıtlarının yapılması ve gözlem formlarının daha sonra video kayıtlarının izelenmesiyle doldurulması kararlaştırılmıştır.

Video kayıtlarının yapılması

Araştırmada öğretmenlerin kullandıkları bilimsel dayanaklı ve önleyici sınıf yönetimi stratejileri ile öğrencileri ile etkileşimlerini belirlemek için video kayıtları yapılmıştır. Video kayıtlarına dayalı olarak BDSGF ve ÖSYGF ile veriler toplanmıştır. Canon marka geniş açılı çekim yapabilen bir kamera, öğretmenin tüm davranışlarının kayıt edilebilmesi için, tüm sınıfın görüntülenebileceği bir yere konumlandırılmıştır. Video kayıtları araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Araştırmada, ÖG öğrencisi bulunan 14 ilkokul öğretmenin sınıfında, her sınıfta üç akademik derste (Türkçe, matematiik ve hayat bilgisi) olmak üzere, toplam 42 derste video kayıtları yapılmıştır. Böylece her öğretmenin toplam üç akademik derste (Türkçe, matematiik ve hayat bilgisi) ÖG ve OÖ için kullandıkları BDS'lerin ve bu öğrencilerle kurdukları olumlu ve olumsuz etkileşim davranışlarının sıklıkları ve ÖG olan ve olmayan tüm öğrenciler için kullandıkları önleyici sınıf yönetimi stratejileri ile ilgili veri toplanmıştır.

Kayıt işleminin ders giriş zili çaldıktan hemen sonra başlaması, teneffüs zili çalıp öğretmen sınıftan ayrıldığı zaman sonlandırılması, dolayısıyla her derste yaklaşık olarak 40 dakikalık video kayıtlarının yapılması planlanmıştır. Ancak öğretmenlerin derse geliş zamanlarındaki farklılık nedeniyle sınıflarda ortalama 35 dakika kayıt yapılabilmektedir. Altı öğretmen derse öğretmen zili çaldıktan 5-7 dakika sonra gelmiş, diğer sekiz öğretmen ise öğretmen zili çaldıktan 1-3 dakika sonra sınıflarında olmuşlardır. Kameranın sınıfta öğretmenin tüm davranışlarının kaydedilmesini sağlayacak en uygun yere konumlandırılmasına karşın, bazen öğretmen kameranın görüş alanı dışında kalmış, bazen de öğrenciler öğretmen masasının etrafında toplanmışlar; bu nedenlerle birkaç saniyelik sürelerle öğretmen davranışları kaydedilememiş ve bazı öğretmen davranışları gözden kaçırılmıştır. Bu durumlar dışında sınıflardaki tüm öğretmen davranışları kaydedilmiştir.

BDSGF ile veriler sıklık kaydıyla toplanmıştır. Üç ders boyunca, öğretmenler gözlem formunda yer alan stratejileri her sergilediklerinde, formun ilgili yerine bir işaret (+) konulmuş, böylece öğretmenlerin toplam üç derste her stratejiyi kullanma sıklıkları belirlenmiştir. Öğretmenler bir derste ÖSYGF'de yer alan bir stratejiyi sergilediklerinde öğretmenlere o derste o strateji için bir puan verilmiş, bu işlem üç derste tekrarlanmıştır. Dolayısıyla bu araştırmada öğretmenler ÖSYGF'deki bir stratejiden üç derste en fazla üç puan alabilmektedirler.

Öz değerlendirme yöntemi

Öğretmenler, sınıflarında kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri ile ilgili kendilerini değerlendirmişlerdir. Bu amaçla SY-ÖDÖ'yü doldurmuşlardır. Öğretmenler ölçekte belirtilen stratejileri sınıflarında kullanıyorlarsa "evet", kullanmıyorlarsa "hayır" seçeneğinin altına bir işaret koymuşlardır.

2.5. Verilerin Analizi

BDSGF ile öğretmenlerin toplam üç akademik derste ÖG ve OÖ için kullandıkları BDS'lerin sıklıkları ve ÖG ve OÖ ile kurdukları olumlu ve olumsuz etkileşim davranışlarının sıklıkları ayrı ayrı belirlenmiştir. Böylece her öğretmenin, her stratejiyi toplam üç akademik derste, ÖG ve OÖ için kullanma sıklıkları ile (herhangi) bir öğretmenin her stratejiyi bir derste ortalama kullanma sıklığı, standart sapması, minimum ve maksimum puanlar hesaplanmıştır. Ayrıca her öğretmenin en fazla ve en az kullandığı stratejiler ile bir öğretmenin ortalama olarak en az ve en fazla kullandığı stratejiler de belirlenmiştir. Yanı sıra ÖG ile OÖ'ye yönelik olarak kullanılan sınıf yönetimi stratejilerinin sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı da araştırılmıştır. Bu araştırmada çalışma grubunda 14 öğretmen vardır. Araştırmalarda çalışma grubu 30'dan az olduğunda, verilerin normal dağılım göstermeyeceği kabul edilmektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2013). Bu nedenle bu araştırmada, iki öğrenci grubu için kullanılan sınıf yönetimi stratejilerinin sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı non-parametrik testlerden biri olan Mann Whitney U-Testi ile incelenmiştir.

ÖSYGF ile toplanan veriler için öğretmenlerin ÖSYGF'nin genelinden ve alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar ile bu puanların ortalamaları, standart sapmaları, minimum ve maksimum puanları hesaplanmıştır. Böylece öğretmenlerin ÖSYGF'den

aldıkları puanlara göre sınıf yönetimleri değerlendirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ÖSYGF'nin hangi alt boyutlarındaki stratejileri daha fazla kullandıkları saptanmıştır.

Çalışma grubunun SY-ÖDÖ'nün maddelerine verdikleri cevapların betimsel analizleri yapılarak SY-ÖDÖ'den aldıkları puanlar ile bu puanların ortalaması, standart sapması, minimum ve maksimum puanlar hesaplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 20 paket programı ile analiz edilmiştir.



BÖLÜM III

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin kullandıkları bilimsel dayanaklı ve önleyici sınıf yönetimi stratejileri ile öğretmenlerin kendi sınıf yönetimlerini değerlendirmelerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın bulguları aşağıda sunulmuştur.

3.1. Sınıfında ÖG Öğrenci Bulunan İlkokul Öğretmenlerinin Kullandıkları Bilimsel Dayanaklı Sınıf Yönetimi Stratejileri Nelerdir?

Araştırmanın birinci amacı, araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında BDS'lerden hangilerini ve ne sıklıkta kullandıklarını belirlemektir. Bu amaçla, BDSGF ile elde edilen veriler üzerinden her sınıf yönetimi stratejisinin ÖG ve OÖ için kullanılma sıklığı ayrı ayrı hesaplanmıştır. Böylece öğretmenlerin iki öğrenci grubuna yönelik olarak en az ve en fazla kullandıkları BDS'ler belirlenmiş, bulgular Çizelge 5'te sunulmuştur.

3.1.1. Özel Gereksinimli Öğrenciler için Kullanılan BDS'lerin Sıklıkları

BDSGF ile toplanan verilere göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin toplam üç akademik derste ÖG öğrenci için en fazla kullandıkları strateji *aktif katılımı sağlama* stratejisidir. 11 öğretmen özel gereksinimli öğrenciler için en fazla (f=84) bu stratejiyi kullanmıştır. Üç öğretmen ise ÖG öğrencileri etkinliklere hiç katmamıştır. Bu stratejiyi araştırmaya katılan (herhangi) bir öğretmen, bir derste ortalama iki kez ÖG öğrenci için kullanmıştır. Aktif katılımı sağlama stratejisinden sonra, öğretmenlerin ÖG öğrenciler için en fazla kullandıkları stratejiler sırasıyla; *pekiştirme*, *öğrenme fırsatı verme* ve *yeniden yönlendirme* stratejileridir. Araştırmaya katılan bir öğretmen, toplam üç akademik derste ortalama bir kez ÖG öğrenci için *pekiştirme* kullanmıştır. Beş öğretmen ise ÖG öğrenciyi hiç pekiştirmemiştir. *Öğrenme fırsatı verme* stratejisini üç akademik ders süresince öğretmenlerin %50'si (n=7) ÖG öğrenci için kullanmıştır. Araştırmaya katılan bir öğretmen toplam üç akademik ders boyunca, ortalama bir kez ÖG öğrenciyi

öğrenme fırsatı vermiştir. *Yeniden yönlendirme* stratejisinin ise beş öğretmen tarafından ÖG öğrenci için kullanıldığı ve kullanılma sıklığının da 1-6 arasında değiştiği görülmüştür.

Çizelge 5'te görüldüğü gibi BDSGF'nin içinde yer alan üç strateji ÖG öğrenci için en az kullanılmıştır. Bunlar; *ön düzeltme verme*, *ipucu sunma* ve *geçişleri düzenleme* stratejileridir. Toplam üç akademik ders boyunca *ön düzeltme* stratejisi sadece bir kez, *ipucu sunma* stratejisi iki kez, *geçişleri düzenleme* stratejisi ise dört kez ÖG öğrenci için kullanılmıştır.

BDSGF bulgularına göre, araştırma grubunda yer alan iki öğretmen ÖG öğrenci için hiç bir sınıf yönetimi stratejisini kullanmamıştır. Bazı öğretmenler ise ÖG öğrenci için az sayıda stratejiyi, çok az sıklıkta kullanmışlardır. Örneğin, üç ders boyunca bir öğretmen ÖG öğrenciye sadece bir kez *pekiştireç* vermiş, bir öğretmen ise ÖG öğrenciyi bir kez *yeniden yönlendirmiş* ve bir kez de öğrencinin derse *aktif katılımını* sağlamıştır.

3.1.2. Ortalama Öğrenciler için Kullanılan BDS'lerin Sıklıkları

BDSGF ile toplanan verilere göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin OÖ için en fazla kullandıkları strateji *aktif katılımı sağlama* stratejisidir. Bu strateji dokuz öğretmen tarafından kullanılmış ve araştırmaya katılan bir öğretmen üç ders boyunca ortalama iki kez bu stratejiyi OÖ için kullanmıştır.

OÖ için en fazla kullanılan ikinci ve üçüncü stratejiler ise sırasıyla *pekiştirme* (f=9) ve *öğrenme fırsatı verme* (f=4) stratejileridir. Çizelge 5'te de görüldüğü üzere, altı öğretmen OÖ için *pekiştirme* stratejisini kullanmış, bu öğretmenlerin üçü iki kez, diğer üçü de bir kez OÖ'yü pekiştirmiştir. *Öğrenme fırsatı verme* stratejisi ise üç öğretmen tarafından OÖ için kullanılmış, iki öğretmen bir kez ve bir öğretmen de iki kez OÖ'ye öğrenme fırsatı vermiştir. *Ön düzeltme verme* stratejisi OÖ için hiç kullanılmamış, ayrıca *geçişleri düzenleme* (f=1), *ipucu sunma* (f=1) ve *yeniden yönlendirme* (f=2) stratejileri de çok az kullanılmıştır.

3.1.3. ÖG ve OÖ için kullanılan BDS'lerin Sıklıklarının Betimsel Analizleri

Araştırmaya katılan her bir öğretmenin toplam üç akademik derste kullandığı BDS'lerin sıklıklarının ortalaması, standart sapması ve ranjı hesaplanmıştır. Böylece (herhangi) bir öğretmenin ÖG ve OÖ için en az ve en fazla kullandığı stratejilerin

sıklıklarının ortalaması belirlenmiştir. Çizelge 5'te görüldüğü gibi, bir öğretmenin toplam üç akademik derste ÖG öğrenci için en fazla kullandığı stratejiler sıklıklarının ortalamasına göre sırasıyla; *aktif katılımı sağlama* (X=6), *pekiştirme* (X=1.3), *yeniden yönlendirme* (X=1) ve *öğrenme fırsatı verme* (X=1) şeklindedir. Öğretmenlerin *geçişleri düzenleme* (X=0.3), *ipucu sunma* (X=0.1) ve *ön düzeltme verme* (X=0.1) stratejilerini ise ÖG öğrenci için çok az kullandıkları görülmektedir. Benzer şekilde, bir öğretmen tarafından toplam üç akademik ders boyunca OÖ için en fazla kullanılan stratejiler sıklıklarının ortalamasına göre sırasıyla; *aktif katılımı sağlama* (X=2), *pekiştirme* (X=0.6), *öğrenme fırsatı verme* (X=0.3); en az kullanılanlar ise *geçişleri düzenleme* (X=0.1), *ipucu sunma* (X=0.1), *yeniden yönlendirme* (X=0.1) ve *ön düzeltme verme* (X=0) stratejileridir. Öğretmenlerin ÖG ve OÖ için toplam üç akademik derste kullandıkları bilimsel dayanaklı sınıf yönetimi stratejilerinin sıklıkları aşağıda Çizelge 5'te sunulmuştur.

Çizelge 5

Öğretmenlerin ÖG ve OÖ için kullandıkları BDS'lerin sıklıkları ile betimsel istatistikleri

Öğr.	Stratejilerin sıklıkları (f)*													
	ÖF		P		İS		YY		ÖD		AK		G	
	ÖG	OÖ	ÖG	OÖ	ÖG	OÖ	ÖG	OÖ	ÖG	OÖ	ÖG	OÖ	ÖG	OÖ
1.	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4	1	0	0
2.	0	0	1	2	0	0	0	1	0	0	7	3	2	0
3.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
4.	3	1	3	2	0	0	6	0	0	0	4	2	0	0
5.	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	5	4	1	1
6.	4	2	5	2	0	0	0	0	1	0	22	2	0	0
7.	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	14	1	0	0
8.	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
9.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0
10.	3	1	3	1	0	0	3	0	0	0	14	1	0	0
11.	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3	2	0	0
12.	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2	0	0
13.	1	0	1	0	0	0	2	0	0	0	7	2	0	0
14.	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	3	1	1	0
Topl.	14	4	17	9	2	1	13	2	1	0	84	25	4	1
X	1	0.3	1.3	0.6	0.1	0.1	1	0.1	0.1	0	6	2	0.3	0.1
ss	1.4	0.6	1.4	0.8	0.3	0.9	2.2	0.4	1.3	0	6.3	1.2	1.4	0.9
Ranj	0-4	0-2	0-5	0-2	0-1	0-1	0-6	0-1	0-1	0	0-22	1-4	0-2	0-1

*ÖF: Öğrenme fırsatı, P: Pekiştirme, İS: İpucu sunma, YY: Yeniden yönlendirme, ÖD: Ön düzeltme verme, AK: Aktif katılım, G: Geçişler

3.2. Öğretmenlerin ÖG ve OÖ İçin Kullandıkları BDS'lerin Sıklıklarının Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Araştırmanın bu aşamasında, öğretmenlerin ÖG ve OÖ için kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin sıklıkları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla Mann Whitney U testi kullanılarak analiz yapılmış ve analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğretmenlerin ÖG ile OÖ'ye yönelttikleri sınıf yönetimi stratejilerinin sıklıklarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. ($U=54$, median=3, $p=0.235$, $p>0.05$). Akalın (2007) da araştırmasında, ilkökul öğretmenlerinin ÖG ile OÖ'ye yönelttikleri *dinleme, akademik okuma, akademik konuşma* ve *ipucu verme* gibi davranışları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuştur. Araştırmanın bu bulgusu Akalın'ın (2007) bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

İlkokul öğrencilerinin öğrenmeleri, öğretmenlerin onları ders etkinliklerine katma stratejilerinden etkilenmektedir (Brophy, 1982, Brophy ve Good, 1986; Greenwood, Horton ve Utley, 2002). Aktif katılım, akademik başarı için önemli bir değişken olarak görülmekte, sınıflardaki öğretim ile akademik başarı arasındaki ilişkiye aracılık ettiği vurgulanmaktadır (Greenwood 1991; Ponitz, McClelland, Matthews ve Morrison, 2009). Araştırmalar, öğrencilerin ders etkinliklerine aktif katılımını sağlayan öğretmenlerin sınıflarında akademik başarıların daha iyi olduğunu göstermektedir (Roderick ve Engle, 2001). Bu araştırmanın önemli bir bulgusu *aktif katılımı sağlamanın* öğretmenler tarafından iki grup öğrenci için de en sık kullanılan sınıf yönetimi stratejisi olduğudur. Alan yazındaki bu strateji ile ilgili bulgular ışığında, bu bulgunun öğretmenlerin sınıf yönetimleri açısından olumlu bir durumu yansıttığı söylenebilir. Ancak, araştırmaya katılan üç öğretmenin ÖG öğrencileri hiç bir sınıf etkinliğine katmadıkları, öğrencilerin üç ders boyunca hiç bir akademik etkinlikte bulunmadığı da gözlemlenmiştir. Alan yazında da bazı öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin derslere aktif katılımlarını sağlamak için hem herhangi bir çaba göstermedikleri hem de katılımlarını sağlamada zorlandıkları vurgulanmaktadır (Özen, Ergenekon, Ülke-Kürkçüoğlu ve Genç, 2013; Sparapani, Morgan, Vanessa, Schatschnider ve Wetherby, 2016; Susar-Kırmızı ve Duran, 2017).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ÖG ve OÖ için en sık kullandıkları ikinci strateji *pekiştirmedir*. Bu strateji, sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesinde, istendik davranışların ise kazandırılmasında ve artırılmasında kullanılabilir en etkili

stratejilerden biridir (Alberto ve Troutman, 2016; Duncan, Kemple ve Smith, 2000; Tu ve Lash, 2008). Araştırmalarda, öğretmenlerin sınıflarında doğru ve istendik davranışları onaylamalarının, hem ÖG öğrencilerin (Adibsereshki ve diğerleri, 2015; Sutherland ve diğerleri, 2002; Tomlin Reed, 2012) hem de normal gelişim gösteren öğrencilerin (Ferguson ve Houghton, 1992; Garcia ve Hoang, 2015; Stormont ve diğerleri, 2007) akademik başarılarını artırıp problem davranışlarını azalttığı ve de öğretmenleri ile olumlu etkileşimlerini desteklediği (Baker, 1999) vurgulanmaktadır. Demir'e göre (1994), pekiştirme, dönüt ve düzeltme stratejilerini kullanan ve öğrenci katılımını sağlayan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenciler, bu stratejileri kullanmayan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilere göre daha yüksek bilişsel amaçlara ulaşmaktadırlar. Pekiştirme stratejisinin öğrenciler üzerindeki olumlu etkisi göz önünde bulundurulduğunda (Adibsereshki ve diğerleri, 2015; Baker, 1999; Ferguson ve Houghton, 1992; Garcia ve Hoang, 2015; Stormont ve diğerleri, 2007; Sutherland ve diğerleri, 2002; Tomlin ve Reed, 2012), bu araştırmaya katılan öğretmenlerin pekiştireç kullanmalarının sınıf yönetimleri ile ilgili olumlu bir durumu yansıttığı söylenebilir. Ancak *aktif katılımı sağlama* stratejisinde olduğu gibi, ÖG ve OÖ'nün istendik davranışlarını pekiştirmeyen, diğer bir deyişle ödüllendirmeyen öğretmenler de bulunmakta; bazı öğretmenler ise, öğrencilerin doğru tepkilerine doğrulayıcı geri bildirim sunmakta, ancak onları pekiştirmemektedirler.

Türkiye'de öğretmenlerin ne tür pekiştireç kullandıklarını, öğretmen görüşlerine göre inceleyen araştırmalarda (Ayar, 2003; Çelik ve Eratay, 2007; Demir, 1994; Şahan, 2010), öğretmenlerin sınıflarında çeşitli pekiştireçleri kullandıkları; özel, nesnel, sosyal, sembol ve yiyecek pekiştireçlerine yer verdikleri, ancak pekiştireç kullanma ile ilgili sınırlı bilgi ve beceriye sahip oldukları ve pekiştireçleri belli bir plan çerçevesinde uygulamadıkları görülmüştür. Bu araştırmada da öğretmenler, doğru tepkilerinin ardından öğrencilere sembol, yiyecek, sosyal ve sözel pekiştireçler sunmuşlardır. Özyürek (2005), pekiştireçlerin etkili olabilmesi için belirli bir süre ve sıklık içinde, belirli bir plan dahilinde uygulanması gerektiğini belirtmiştir. Ancak bu çalışmada öğretmenlerin bir pekiştireç kullanma planlarının olup olmadığı, pekiştireçleri neye göre belirledikleri araştırılmamış, pekiştireç kullanma ile ilgili bilgi ve becerileri ölçülmemiştir.

Bu araştırmada, ÖG ve OÖ için en fazla kullanılan stratejilerden biri de *öğrenme fırsatı* vermedir. *Öğrenme fırsatı verme*, öğretmenin öğrencilere uyarı vermesi,

öğrencilerin doğru tepkilerinin pekiştirilmesi, tepki olmaması ya da tepkinin yanlış olması durumunda ise, doğru tepkiyi vermelerini sağlayacak ipucunu sunarak doğru tepkinin ortaya çıkarılmasıdır. Öğretmenlerin öğrencilere *öğrenme fırsatı* vermeleri arttıkça, hem özel gereksinimli hem de normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik başarıları artmakta (Christle ve Schuster, 2003; Randolph, 2007; Skinner, Smith ve McClean, 1994; Sutherland ve diğerleri, 2003; Sutherland ve diğerleri., 2002; Cosier ve diğerleri, 2013), problem davranışları ise azalmaktadır (Armendariz ve Ubreit, 1999; Austin ve Soeda, 2008). Bu stratejiyi, yedi öğretmen toplam üç derste ortalama iki kez ÖG öğrenci için, üç öğretmen ise ortalama bir kez OÖ için kullanmıştır. Ancak bazı öğretmenler, öğrencilere yönerge vermiş ya da soru sormuşlarsa da öğrencilerin doğru tepkilerini pekiştirmemiş, doğru tepkinin ortaya çıkmadığı durumlarda ise ipucu sunmamış, böylece her öğrenme fırsatını tamamlamamışlardır.

Araştırmalar, öğretmenlerin öğrencilerin problem davranışları karşısında daha çok ceza ve sözlü uyarı gibi tepkisel yöntemlere başvurduklarını göstermektedir (Sadık, 2006; Shores, Gunter ve Jack, 1993; Uysal, Akbaba-Altun ve Akgün, 2010). Ancak, tepkisel yöntemlerin, problem davranışların önlenmesinde etkili olmadığı, aksine bir takım olumsuz sonuçlara yol açabildiği bilinmektedir (Evertson ve Emmer, 2013). Öğrencilerin istenmeyen davranışlarının durdurulması ve kendilerinden beklenen davranışa yönlendirilmeleri olarak tanımlanan *yeniden yönlendirme* stratejisi, problem davranışların durdurulması ve öğrencinin devam eden etkinliğe yönlendirilmesi için kullanılabilir önleyici sınıf yönetimi stratejileri arasında gösterilmektedir (Adelman ve Taylor, 2015). Bu çalışmada, öğretmenlerin ÖG öğrenci için en fazla kullandıkları stratejilerden biri de *yeniden yönlendirme*dir. Araştırmaya katılan öğretmenler toplam üç akademik derste ortalama bir kez bu stratejiyi ÖG öğrenciler için kullanmışlardır. Ancak öğretmenlerin, öğrencilerin problem davranışları karşısında kızma, azarlama, emir ifadeleri ile konuşma, fiziksel ceza gibi tepkisel yöntemlere daha sık başvurdukları, yeniden yönlendirme stratejisini az kullandıkları görülmüştür.

Etkili yönetilen sınıflar, tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarının gözetildiği ve bireysel ihtiyaçlarının karşılandığı, akademik başarılarının yüksek olduğu, kendilerini sınıfın değerli bir üyesi olarak gördükleri, sosyal ve duygusal yönden kendilerini huzurlu ve güvende hissettikleri, arkadaşları ve öğretmenleri ile olumlu ilişkiler kurabildikleri, istenmeyen davranışlarının ise önlenemediği sınıflardır (Brophy, 1982; Evertson ve Emmer, 2013; Küçükahmet, 2013; Marzano ve diğerleri, 2003). Ayrıca

öğretmenlerin sınıflarını etkili bir şekilde yönetebilmeleri için sınıf yönetimi stratejilerini başarılı bir şekilde kullanabilmelerinin önemi de vurgulanmaktadır (Brophy, 1982; Cangelosi, 2016; Cipani, 2001; Evertson ve Weistein, 2013; Marzano ve diğerleri, 2003; Simonsen ve diğerleri, 2008). Alan yazında etkili bir sınıf yönetimi için öğretmenlerin *geçişleri düzenleme*, *ön düzeltme verme*, *ipucu sunma* gibi sınıf yönetimi stratejilerini kullanmalarının gerekliliği de vurgulanmaktadır (Alberto ve Troutman, 2015; Ennis, Schwab ve Jolivette, 2012; Lewis ve Bullock, 2004; McIntosh, Herman, Sanford, McGraw ve Florence, 2004). Ancak bu çalışmada, öğretmenlerin belirtilen bu üç stratejiyi hem ÖG öğrenci (üç derste toplam: ipucu sunma 2 kez, ön düzeltme verme 1 kez, geçişleri düzenleme 4 kez) hem de OÖ için (üç derste toplam: ipucu sunma 1 kez, ön düzeltme hiç kullanılmamıştır, geçişler 1 kez) çok az kullandıkları görülmektedir.

Ön düzeltme, öngörülebilir problem davranışların önlenmesini sağlayan ve istendik davranışların oluşmasını kolaylaştıran önleyici bir sınıf yönetimi stratejisidir (Colving ve diğerleri 1993). Öğretmenler ön düzeltme ile derslerde, geçişlerde, çeşitli etkinliklerde ve problem davranışların ortaya çıkma olasılığının bulunduğu durumlarda, öğrencilere etkinlik öncesinde beklenen olumlu davranışları hatırlatırlar (Lampi ve diğerleri, 2005). Araştırmalar, öğretmenlerin *ön düzeltme* stratejisini kullanmalarının öğrencilerin problem davranışlarını azalttığını (Crosby, Jlivette ve Petterson, 2006; Lewis ve diğerleri, 1998), görev davranışlarını ve akademik başarılarını artırdığını (Sprague ve Thomas, 1997; Miao ve diğerleri, 2002), geçişlerde yaşanan aksaklıkları önlediğini (Lewis ve diğerleri, 2000) göstermektedir. Ancak hem bu çalışmada hem de alanyazında (Borgmeier, Loman ve Hara, 2016; Sazak-Pınar ve Güner-Yıldız, 2017) *ön düzeltmenin* öğretmenlerin en az kullandıkları sınıf yönetimi stratejisi olduğu görülmektedir.

Geçişlerin düzenlenmesi de etkili sınıf yönetimi için kullanılabilir sınıf yönetimi stratejilerinden birisidir (Banerjee ve Horn, 2013; Barbetta ve diğerleri, 2005; Coleman ve diğerleri, 2012; Gettinger ve Seibert, 2002; Nelson ve Colvin, 1996). Geçişler, öğrencilerin bir etkinlikten diğerine geçmesi için yapılan değişiklikler ya da bu etkinlikler arasındaki sınıf içi hareketlilik olarak tanımlanmaktadır (Banerjee ve Horn, 2013). Sınıfta geçişlerin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi, davranış problemlerinin en aza indirilmesine, öğretim süresinin en üst düzeye çıkarılmasına ve en iyi öğretim koşullarının sürdürülmesine yardımcı olur (Cangelosi, 2016; Gettinger ve Kohler, 2006;

Küçükahmet, 2012). Geçişler iyi organize edilmediğinde ise öğrenciler geçişlerde ne yapmaları gerektiğini bilememekte, bu durum problem davranış sergileme olasılıklarını arttırabilmekte ve ortaya çıkan problem davranışlarla uğraşılırken öğretim için ayrılması gereken zamanın önemli bir kısmı boşa harcanabilmektedir (Ergin ve Bakkaloğlu, 2015; Gettinger ve Seibert, 2002; Hemmeter, Ostrosky, Artman ve Kinder, 2008; Nelson ve Colvin, 1996). Geçişlerin sorunsuz olması için öğretmenlerin geçişleri iyi planlamaları ve geçişleri etkili bir şekilde yönetmek için bazı stratejiler kullanmaları gerekse de (Coleman ve diğerleri, 2012), öğretmenler geçişlerin düzenlenmesi konusunu genellikle ihmal etmektedirler (Ostrosky, Jung ve Hemmeter, 1992; Olive, 2004). Bu araştırmada da öğretmenlerin geçişleri çok az planladıkları belirlenmiştir. Örneğin, üç öğretmen bir etkinlikten diğerine geçerken öğrencilere kendilerinden beklenen davranışları söylememiş, öğrenciler geçişler sırasında uygun olmayan davranışlar sergilemişler ve bunun sonucu olarak da öğretmenler derste akademik etkinlikler yerine problem davranışlarla uğraşmışlardır. Bu bulgu alan yazınla tutarlık göstermektedir (Ergin, 2016; Gettinger ve Seibert, 2002; Hemmeter, Ostrosky, Artman ve Kinder, 2008; Nelson ve Colvin, 1996; Olive, 2004; Ostrosky, Jung ve Hemmeter, 1992).

Bir *ipucu*, uyarının beklenen tepkiyi vermeyi sağlama olasılığını arttıran ek uyarandır. *İpuçları*, öğrencilerin beklenen tepkiyi sağlamada başarısız oldukları durumlarda sunularak öğrencinin doğru tepkiyi sergilemelerini sağlar. Sözel, görsel veya fiziksel olarak sunulabilen ipuçları, öğretimin verimliliğini ve öğrencilerin doğru cevaplarının sayısını artırır (Alberto ve Troutman, 2015). Alan yazında ipucu kullanmanın öğrencilerin okuma becerilerini (Rivera ve diğerleri, 2002), etkinlikler arası geçiş becerilerini (Schmit ve diğerleri, 2000) ve çoklu beceri gerektiren etkinlikleri yapmalarını kolaylaştırdığı (Spriggs ve diğerleri, 2007) vurgulanmaktadır. Bu araştırmada öğretmenlerin, hem ÖG hem de OÖ için ipucu sunma stratejisini çok az kullanmaları, bu stratejinin öğretmenler tarafından bilinmediğini ya da etkili bir şekilde kullanılmadığını düşündürmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin derste söz almadan konuşmaları, arkadaşları ile kendi aralarında konuşmaları gibi problem durumlar neredeyse tüm öğretmenlerin sınıflarında ve gözlem yapılan her üç derste de gözlemlenmiş, ancak öğretmenlerin neredeyse tamamına yakınının bu davranışları önlemek için gerekli olan önleyici olduğu kabul edilen *BDS'leri* kullanmadıkları gözlemlenmiştir. Tepkisel stratejiler ile ilgili veri toplanmasa da araştırmacı öğretmenlerin problem davranışlar karşısında çoğunlukla

tepkisel yöntemlere baş vurduklarını da gözlemlemiştir. Diğer bir deyişle öğretmenler derslerde istenmeyen davranışları kontrol etmeye çalışmışlar ve derslerin bir bölümü bu çabalarla geçmiştir. BDSGF ile toplanan veriler öğretmenlerin hem ÖG hem de OÖ için genel olarak bilimsel dayanağı olan ve önleyici olan sınıf yönetimi stratejileri yerine tepkisel stratejileri kullandıklarını göstermektedir. Demografik Bilgi Formu ile toplanan verilere göre, araştırmaya katılan 5 öğretmen sınıf yönetimi ile ilgili ne lisans eğitimi sırasında ne de hizmet içi eğitim kursları ile herhangi bir eğitim almamıştır. Bu durumun, a) bazı öğretmenlerin sınıflarını yönetirken önleyici yöntemlerden çok tepkisel yöntemlere başvurmalarını açıklayabileceği ve b) öğretmen yetiştiren hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarındaki sınıf yönetimi derslerinin içeriğinin bilimsel dayanağı olan etkili sınıf yönetimi stratejilerine odaklanması gerektiğini düşündürmektedir.

3.3. Öğretmenlerin Öğrencileri ile Kurdukları Olumlu ve Olumsuz Etkileşim Davranışlarının Sıklığı Nedir?

Öğrencilerle olumlu etkileşim, öğretmenlerin okul ortamında öğrencilere saygı duyarak onlara akademik ve sosyal etkinliklerde yardımcı olması ve öğretmen-öğrenci arasında kurulan sosyal ve akademik yönden destekleyici, içten ve samimi ilişkilendir (Goh ve Fraser, 1998). Bu araştırmada öğrencilere *aferin, çok iyi* vb. sözlü ifadeler kullanma, *gülümseme*, öğrencilerle *fiziksel yakınlık kurma (saçlarını okşama, çak yapma)* vb. davranışlar öğretmenlerin öğrencileri için kullandıkları olumlu etkileşim davranışları olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerle olumsuz etkileşim kurma ise öğretmenlerin istek ve uyarılarını öğrencilere *emir cümleleri* ile ifade etmeleri, *olumsuz yüz ifadeleri* ve *sesler* kullanmaları, öğrencilere *bağırmaları, hakaret* etmeleri, *aşağılayıcı* ve *küçük düşürücü* ifadeler kullanmaları, *alay* etmeleri ve öğrencileri *tehdit* etmeleri vb. davranışları içermektedir.

BDSGF'nin birinci bölümü ile toplanan veriler, yedi öğretmenin ÖG öğrenci ile *olumlu* ya da *olumsuz* hiç etkileşim kurmadıklarını, diğer yedi öğretmenin ise bu öğrencilerle *olumlu etkileşim* kurduklarını, sadece bir öğretmenin ÖG öğrenci ile *olumsuz etkileşim* kurduğunu göstermiştir. Benzer bir durum OÖ için de geçerlidir. Bu grupta yer alan öğrencilerle de sekiz öğretmen hiç *olumlu etkileşim* kurmamış, üç öğretmen ise *olumlu* ya da *olumsuz* hiçbir etkileşimde bulunmamıştır.

Bir öğretmenin toplam üç akademik derste ÖG ve OÖ ile kurduğu olumlu ve olumsuz etkileşim davranışlarının sıklığının ortalaması, standart sapması ve ranjı hesaplanarak öğrencilere yönelik *olumlu* ve *olumsuz* etkileşim davranışlarının betimsel analizleri aşağıda Çizelge 6'da sunulmuştur.

Çizelge 6

Öğretmenlerin ÖG ve OÖ'ye yönelik sergiledikleri olumlu ve olumsuz etkileşim davranışlarının sıklıkları ve betimsel istatistikleri

Öğrt.	Olumlu etkileşim (f)		Olumsuz etkileşim (f)	
	ÖG	OÖ	ÖG	OÖ
1.	1	0	2	1
2.	3	2	0	0
3.	0	0	0	0
4.	3	1	0	0
5.	1	0	0	0
6.	4	2	0	0
7.	1	1	0	0
8.	0	0	0	1
9.	0	0	0	1
10.	5	1	0	1
11.	0	0	0	1
12.	0	0	0	2
13.	0	0	0	0
14.	0	1	0	0
Topl.	18	8	2	7
X	1.3	0.6	0.1	0.5
s	1.8	1.2	0.5	0.6
Ranj	0-5	0-2	0-2	0-2

Çizelge 6'da görüldüğü üzere öğretmenlerin hem ÖG hem de OÖ ile kurdukları *olumlu etkileşim* davranışlarının sıklığı, *olumsuz etkileşim* davranışlarının sıklığından fazladır.

Araştırmalar olumlu ve destekleyici öğretmen-öğrenci etkileşiminin okul yaşantısı içinde tüm öğrencilerin sağlıklı bir gelişim göstermesinde temel bir role sahip olduğunu göstermektedir (Baker, 2006; Birch ve Ladd, 1997; Hamre ve Pianta, 2001; Hamre ve Pianta, 2006; Marzano, 2003; Pianta, 1999). Özellikle küçük yaşlarda öğretmen ve öğrenci arasındaki olumlu etkileşimin, öğrencilerin akademik ve sosyal-

duygusal gelişimleri üzerinde etkili olduğu (Hamre ve Pianta, 2001; Hamre ve Pianta, 2006; Hughes, Cavell ve Willson, 2001; Passini ve diğerleri, 2015), okula ve öğretmene karşı geliştirdikleri tutumda belirleyici olduğu (Birch ve Ladd, 1997; Pianta ve Stuhlman, 2004) ve öğrencilerin problem davranışları ile (Marzano, 2003; Meehan, Hughes ve Cavell, 2003) ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, ilkökul birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin öğretmenleri ile etkileşimlerini araştıran bu çalışmada, öğretmenlerin hem ÖG hem de OÖ ile kurdukları olumlu etkileşim davranışlarının sıklığının olumsuz etkileşimlerden fazla olmasının, bu öğretmenlerin sınıf yönetimleri açısından olumlu bir durumu yansıttığı söylenebilir.

Alanyazın araştırmaları öğretmenlerin ÖG öğrenciler ile kurdukları olumsuz etkileşim davranışlarının sıklığının olumlu etkileşimlerin sıklığından fazla olduğunu göstermektedir (Akgün, Yazar ve Dinçer, 2011; Blacher, Baker, ve Eisenhower, 2009; Demirkaya ve Bakkaloğlu, 2015; Eisenhower, Baker ve Blacher, 2007). Bu araştırmada ise alanyazın bulgularından farklı bir sonucun çıktığı; öğretmenlerin ÖG öğrenciler ile kurdukları olumlu etkileşim davranışlarının sıklığının olumsuz etkileşimlerden fazla olduğu görülmektedir. Alanyazın bulguları ile çelişkili görülen bu durumun, ileri çalışmalarda öğretmenlerin ÖG öğrenci ve normal gelişim gösteren öğrencilerle etkileşimlerinin farklı gruplardan toplanan verilerle incelenmesi ve etkileşimi etkileyen değişkenlerin de belirlenmesi ile tekrar ele alınması önerilebilir.

Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin ÖG öğrencilerle olumlu etkileşimlerinin olumsuz etkileşimlerinden fazla olmasına karşın; yedi öğretmenin ÖG öğrenciler ile olumlu ya da olumsuz hiçbir etkileşim kurmadıkları, aynı zamanda bu yedi öğretmenden ikisinin ÖG öğrenciler için hiçbir sınıf yönetimi stratejisini de kullanmadıkları, diğer bir deyişle bu öğrencileri görmezden geldikleri görülmektedir. Alan yazında da bazı öğretmenlerin ÖG öğrencileri görmezden geldikleri, olumlu davranışlarını farketmedikleri ve etkinliklere katmak için çaba göstermedikleri açıklanmaktadır (Çifci, Yıkılmış ve Akbaba-Altun, 2001). Araştırmanın bu bulgusunun alan yazınla tutarlık gösterdiği (Çifci, Yıkılmış ve Akbaba-Altun, 2001) söylenebilir.

3.4. Öğretmenlerin Kullandıkları Önleyici Sınıf Yönetimi Stratejileri Nelerdir?

Araştırmanın ikinci alt amacı, sınıfında ÖG öğrenci bulunan ilkökul öğretmenlerinin kullandıkları önleyici sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesidir. Öğretmenlerin kullandıkları BDS'lerin yanısıra, araştırmacı sınıflarda yaptığı gözlemlerle bu kez ÖSYGF ile öğretmenlerin ÖG olan ve olmayan öğrencileri için önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanıp kullanmadıklarını incelemiştir. ÖSYGF ile toplanan verilerin analizi ile elde edilen bulgulara göre öğretmenler en yüksek puanları; *sınıfın işleyiş ve düzeni, olumlu davranışları ödüllendirme, derse başlama, geçişleri düzenleme, öğrencilerin dikkatini çekme ve sürdürme ve yönerge verme* alt boyutlarından almışlardır. En az puanı ise; *materyaller, sınıf kuralları, bireyselleştirme, uygun yardım sağlama, problem davranışlar, dersi bitirme* ve *öğrenciyi izleme ve katılımı takip etme* stratejileri ile ilgili alt boyutlardan aldıkları görülmüştür. ÖSYGF ile elde edilen verilerle ait betimsel istatistikler aşağıda Çizelge 7'de sunulmuştur.

Çizelge 7

Öğretmenlerin ÖSYGF'den aldıkları toplam ve alt boyut puanlarının betimsel istatistikleri

ÖSYGF alt boyutları	Maks. puan	X	s	Ranj
Sınıf kuralları	18	1	2.7	0-9
Kuralların Öğretimi	18	4.2	6.2	0-26
*Sınıfın işleyiş ve düzeni	18	16.7	1.6	14-18
Derse başlama	21	12	2.02	8-15
Materyaller	21	0	0	0
Öğrenciyi izleme/katılımı takip etme	15	9.5	3	4-15
Öğretimi bireyselleştirme	18	4.07	4.15	0-12
Yönerge verme	12	9.71	0.91	9-12
Öğrencilerin dikkatini çekme ve sürdürme	12	10.14	1.09	9-12
Geçişler	24	11.79	4	7-21
Olumlu davranışları ödüllendirme	24	12.5	3.04	6-16
Uygun yardım sağlama	12	5.9	1.9	1-9
Dersi bitirme	24	7.7	1.5	5-10
Problem davranışlar	21	7.3	1.2	5-9
Tüm ölçek toplam puan	258	122.6	14.9	155-97

*Öğretmenlerin en yüksek puan aldıkları önleyici sınıf yönetimi stratejileri

Çizelge 7'ye göre öğretmenlerin ÖSYGF'den en yüksek puanı aldıkları alt boyut *sınıfın işleyiş ve düzeni* boyutudur. Bu bölüm genel olarak, öğretmenlerin sınıftaki eşyaları ve sıraları öğrencilerin rahatlıkla hareket edebilecekleri şekilde düzenlemeleri,

sınıfta trafiğin yoğun olduğu alanları boş bırakmaları, derste kullandıkları materyali önceden hazırlamış olmaları, sınıftaki oturma düzeninin derste kullanılan öğretim yöntemine, ders araç gerecine ve öğretim materyaline uygun olması olarak tanımlanmaktadır. Sınıfın fiziksel düzeni, etkili ve önleyici bir sınıf yönetimi için önemli bir faktördür (Evertson ve diğerleri, 2003; Marzano ve diğerleri, 2003). Alan yazında sınıfların fiziksel olarak iyi organize edilmesinin; problem davranışların önlenmesi ve azaltılması, hem ÖG hem de normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik etkinliklere katılımlarının artması ile ilişkili olduğu (Emmer ve Stough, 2001; Guardino ve Fullerton, 2010) ve olumlu öğretmen-öğrenci etkileşimini sağladığı (Martella, Nelson ve Marehanda-Martella, 2003) vurgulanmaktadır. Alan yazında ayrıca, sınıflar düzenlenirken, öğrencilerin fiziksel, duygusal, davranışsal ve zihinsel özelliklerinin de göz önünde bulundurulması gerektiği (Evertson ve Emmer, 2013; Güneş, 2008) ve sınıfların öğretmenin her öğrenci ile etkileşime girmesine izin verecek şekilde düzenlenmesi gerektiği de vurgulanmaktadır (Good ve Brophy, 2000; Evertson ve diğerleri, 2003; Lambert, 1995).

Bu araştırmada sınıf gözlemleri, dört sınıfta "U" oturma düzeni, bir sınıfta "küme" oturma düzeni, diğerlerinde ise geleneksel oturma düzeni olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin tamamı sunuş yoluyla öğretim, soru cevap gibi öğretmen-merkezli yöntemlerle ders işlemişlerdir ve bu oturma düzenleri öğretmen merkezli öğretim yöntemlerine uygun görünmektedir. Öğretmenlerin tamamı öğretim materyali olarak sadece ders kitabını kullanmışlardır. 13 sınıfta trafiğin yoğun olduğu alanlar boş bırakılmış; öğrencilerin sınıfta rahat hareket ettikleri, ders araç-gereçlerini ve öğretim materyallerini görebildikleri, öğretmenlerin ise sıraların arasında rahatlıkla dolaşabildikleri ve gerektiğinde tüm öğrencilere kolaylıkla ulaşabildikleri görülmüştür. Sucuoğlu ve Demirtaşlı (2009), kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimlerini ÖSYGF ile araştırdıkları çalışmalarında, 201 sınıfta gözlem yapmışlar ve benzer bulgulara ulaşmışlardır. Bu araştırmaların bulgularından hareketle, öğretmenlerin genel olarak sınıflarını fiziksel olarak uygun bir şekilde düzenledikleri söylenebilir. Ancak bir sınıfta (çok küçük olduğu için) bunun tersi bir durum ortaya çıkmış; sınıfın trafiği düzenlenememiş ve öğretmen ÖG öğrenci de dahil olmak üzere tüm öğrencilere gerekli durumlarda ulaşmada güçlük yaşamıştır. Ayrıca bir öğretmenin sınıfını düzenlerken fiziksel yetersizliği olan öğrencisini göz önünde bulundurmadığı, tekerlekli sandalye kullanan öğrencisini en arka sırada oturttuğu, bunların dışında diğer beş öğretmenin de

ÖG öğrencileri en arkada oturtukları görülmüştür. Oysa alanyazın, ön sıralarda oturan öğrencilerin daha fazla öğretmen ilgisini ve dikkatini alarak öğretmenleriyle daha fazla etkileşime girdiklerini (Evertson ve Poole, 2004) ve ÖG öğrencilerin daha fazla öğretmen ilgisine ve desteğine ihtiyaç duyduklarını (Salend, 1998), öğretmenleri ile olumlu etkileşimi olan öğrencilerin akademik başarılarının daha fazla (Sutherland ve diğerleri, 2002) ve problem davranışlarının ise daha az olduğunu vurgulamaktadır (Helker ve Ray, 2009). Bu çalışmada en arkada oturan ÖG öğrencilerin öğretmenleri ile etkileşim kurma ve onlardan destek alma şanslarının azaldığı düşünülmektedir. Sınıf gözlemleri de bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Çünkü ÖG öğrencilerini arka sıralarda oturtan öğretmenlerin, bu öğrencilerle çok az etkileşimde buldukları, çalışmalarını çok az izledikleri ve neredeyse hiç derse katmaya çalışmadıkları, bireysel olarak çok az ilgilendikleri görülmektedir. ÖG öğrencileri ön sıralarda, öğretmen masasına yakın bir yerde oturtan öğretmenlerin ise (n=3) özel gereksinimli öğrenciler ile bireysel olarak daha fazla ilgilendikleri ve onları ders etkinliklerine kattıkları görülmüştür. Ülkemizde yapılan birkaç çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda, ilkokul öğretmenlerinin çoğu (%42-%70) ÖG öğrencileri arka sıralarda oturtmakta ve bu öğrenciler ile bireysel olarak çok az ilgilenmekte, oysa bu çocukları ön sıralara oturtan öğretmenler çocuklarla daha fazla etkileşim kurmakta, böylece çocukların etkinliklere katılımı daha fazla olmaktadır (Güner-Yıldız, 2015; Güner-Yıldız ve Melekoğlu, 2012).

Sınıftaki oturma düzeni, öğrencilerin birbirleri ile olan ilişkileri üzerinde de etkilidir. ÖG öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları ile ilişkilerinin de akademik becerilerinin (Yıldırım, 2002) ve sosyal becerilerinin (Sazak-Pınar ve Çifci-Tekinarslan, 2003) gelişimi, okula bağlılıkları ve okul sevgisinin gelişmesi (Dennison, 2000) üzerinde etkisinin olduğu vurgulanmaktadır. Bu nedenle, sınıflar fiziksel olarak düzenlenirken ÖG öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları ile kolayca etkileşim kurabilecekleri, gerektiğinde onlardan yardım alabilecekleri ve işbirliği içinde çalışabilecekleri şekilde oturtulmalarının önemli olduğu söylenebilir. Bu araştırmada bir öğretmenin ÖG öğrenciyi sınıfın arka tarafında, normal gelişim gösteren arkadaşlarından ayrı bir yerde tek başına oturtarak, üç öğretmenin ise sınıflarındaki birden fazla ÖG öğrenciyi yine sınıfın arka tarafında birlikte oturtarak ÖG öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları ile etkileşim şanslarını azalttıkları düşünülmektedir.

Öğretmenlerin ÖSYGF'den yüksek puanlar aldıkları diğer iki alt boyut ise *yönerge verme* ve *olumlu davranışları ödüllendirmedir*. Öğretmenin uygun yönerge

vermesi, öğrencilerin akademik (okuma, yazma, problem çözme, tahtaya kalkma vb.) ve sınıf içi sosyal davranışları (parmak kaldırma, yerinde sessiz bir şekilde oturma, vb.) beklenildiği gibi sergileyebilmeleri için oldukça önemlidir (Sucuoğlu ve diğerleri, 2008). Bu nedenle öğretmenler yönerge verirken açık ve anlaşılır ifadeler kullanmalı, ÖG öğrenciler de dahil ihtiyaç duyan tüm öğrencilere yönergeleri tekrarlayarak tüm öğrencilerin yönergeleri anlamalarını sağlamalıdır (Sucuoğlu, 2006; Sucuoğlu ve diğerleri, 2008). Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının açık, anlaşılır ve öğrencilere uygun yönergeler verdikleri ve gerektiğinde yönergeleri tekrarladıkları gözlemlenmiştir. Ancak öğretmenlerin çoğunun (%71) ÖG öğrencilerin yönergeleri anlayıp anlamadığını takip etmedikleri görülmektedir. Sucuoğlu ve Demirtaşlı'nın (2009) çalışmasında da, öğretmenlerin *yönerge verme* alt boyutundan yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Öğretmen yönergelerini temel alan bu iki çalışma bulgusunun birbiri ile tutarlı olduğu söylenebilir.

Olumlu davranışları ödüllendirme, öğrencilere sergiledikleri olumlu davranışların ardından hoşlarına gidecek bir uyarının sunulmasıdır (Alberto ve Troutman, 2015). Ödül kullanmanın hem ÖG öğrencilerin hem de normal gelişim gösteren arkadaşlarının akademik başarılarını ve aktif katılımlarını artırdığı (Adibsereshki ve diğerleri, 2014), problem davranışlarını ise azalttığı (Tomlin ve Reed, 2012) bilinmektedir. Çalışma grubu öğretmenleri, derste hem ÖG hem de normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik ve sosyal davranışlarını fark edip toplam üç kez ödüllendirdiklerinde ÖSYGF'nin bu boyutundan puan almışlardır. Ancak araştırmacı gözlemler sırasında öğretmenlerin sadece akademik davranışları fark edip ödüllendirdiklerini, hiçbir öğretmenin ÖG olan ve olmayan öğrencilerin sosyal davranışlarını fark etmediklerini ve ödüllendirmediklerini gözlemlemiştir. Diğer taraftan öğretmenlerin bir kısmı (n=5) ÖG öğrencilerin akademik ya da sosyal hiçbir davranışlarını ödüllendirmemiş, bir kısmı ise (n=9) sadece akademik davranışlarını ödüllendirmiştir. Bu bulgu, Sucuoğlu ve Demirtaşlı'nın (2009) aynı değerlendirme aracını kullandıkları araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir.

Çizelge 7 bu araştırmada materyaller alt boyutundan tüm öğretmenlerin sıfır puan aldıklarını göstermektedir. Çünkü, ÖSYGF anahtarına göre öğretmenler ders kitabı dışında bir materyal kullandıklarında bu alt boyuttan puan almaktadırlar. Ancak, gözlem yapılan sınıflardaki öğretmenlerin hiçbiri dersleri işlerken ders kitabı dışında başka herhangi bir materyal kullanmamışlardır. Alan yazında da öğretmenlerin materyal

kullanma konusunda sınırlılıklarının olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır (Çekirdekçi ve Toptaş, 2011; Çoban, 2005; Gökmen, 2012; Semerci, 2006). Oysa, öğretme-öğrenme sürecinde materyaller genel olarak öğretimi desteklemek amacıyla kullanılmakta, iyi tasarlanmış öğretim araç gereçleri duyuları sürece katarak öğretim sürecini zenginleştirmekte, öğrenmeyi ve öğrenilenlerin kalıcılığını artırmaktadır (Yalın, 2007). Eğitim ortamında kullanılacak materyaller, sözcük kartları, diyagramlar, haritalar, resimler, slaytlar, işitsel araçlar, filmler, modeller ve nesnelere, başarı düzeyini artırmak ve etkili sınıf yönetimini sağlamak isteyen öğretmenler, derslerin içeriğini öğrencilerin beş duyusuna hitap edecek şekilde ve düzeye uygun somut materyallerle desteklemelidirler (Küçükahmet, 2012). Alanyazına göre öğretmenlerin sınıflarında görsel ve işitsel öğretim materyallerini kullanmaları, hem normal gelişim gösteren (Arslan, 2008; Avşar, 2010; Aydın, 2004; Carbonneau ve Marley, 2015; Güneş, 2013; Kavuş, 2015; Sarama ve Clements, 2004; Yıldız, 2015) hem de ÖG öğrencilerin (Bouck, Satsangi, Taber-Doughty ve Courtney, 2014; Satsangi, Bouck, Taber-Doughty, Bofferding ve Roberts, 2016; Tournaki, Bae ve Kerekes, 2008) akademik başarıları üzerinde etkilidir.

Alanyazın araştırmaları öğretmenlerin materyal kullanmadaki sınırlılıklarını; materyal kullanma ile ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaları, okullardaki materyallerin sınırlı olması, materyal temin etmenin maliyetli olması ve materyal kullanmanın çok zaman alması gibi nedenlerle açıklamaktadır (Çekirdekçi ve Toptaş, 2011; Çoban, 2005; Gökmen, 2012; Semerci, 2006). Ancak bu araştırmada, öğretmenlerin niçin ders kitabı dışında herhangi bir öğretim materyalini kullanmadıkları araştırılmamıştır. İleri araştırmalarda, öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerini kullanıp kullanmamalarının yanısıra, niçin kullanmadıklarının da incelenmesinin sınıf yönetimleri ve uygulama güçlüklerine ilişkin daha fazla bilgi vereceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin ÖSYGF'den düşük puan aldıkları ikinci ve üçüncü alt boyutlar ise *sınıf kuralları* ile ilgilidir. ÖSYGF anahtarına göre öğretmenlerin bu bölümden puan alabilmeleri için sayısı yediyi geçmeyen, olumlu cümleler ile ifade edilen sınıf kurallarının tüm öğrencilerin görebileceği bir yere, tüm öğrencilerin okuyabileceği büyüklükteki harflerle yazılıp asılması ve bu kuralların öğrencilere öğretilmesi gerekmektedir. Oysa çalışma grubunda bir öğretmen hariç, hiçbirinin sınıfında (n=13) sınıf kuralları asılı değildir. Kuralların asılmış olduğu sınıfta ise 10'dan fazla kural, A4

kağıdına 12 punto ile yazılmıştır ve öğrenciler tarafından güçlükle görülebilecek bir yere asılmıştır.

Sınıflarda, çocukların yaşları ve özellikleri temel alınarak çeşitli kurallar belirlenebilir. Ancak dört veya sekiz genel kural sınıfta uyulması beklenen pek çok davranışı belirtmek için yeterlidir (Evertson ve Emmer, 2013). Kurallar belirlendikten sonra, sınıf kuralları tüm öğrencilerin görebileceği bir yere asılmalıdır. Örneğin, öğrencinin sağındaki ve solundaki duvarlar, tahtanın her iki yanı kuralların asılması için uygun yerler olabilir. Sınıf kuralları öğrencilerin görebileceği büyüklükteki harflerle yazılmalı, tüm öğrencilerin kuralları kendi sıralarından rahatlıkla okuyabildikleri yerlere asılmalıdır. Sınıf kuralları, sınıf düzeyine göre sembol ve resimler içermeli, özellikle küçük sınıflarda resimler ve semboller ile kuralların öğrenilmesi sağlanmalıdır. Olumlu cümlelerle ifade edilen kurallar, öğrencilere yapmamaları gerekenleri değil, onlardan beklenen davranışları içermelidir (Evertson ve Emmer, 2013; Küçükahmet, 2012; Sucuoğlu ve diğerleri, 2008). Bu ilkeler dikkate alındığında, sınıfına kuralları asan öğretmenin, bu stratejiyi doğru kullanmadığı söylenebilir. Sucuoğlu ve Demirtaşlı da (2009), 201 öğretmenden sadece 20'sinin sınıfında kuralların asılı olduğunu açıklamışlardır. İki çalışmanın bulguları birlikte ele alındığında, ilkökul öğretmenlerinin sınıf kurallarını çok önemsemedikleri, bu kuralları sözlü olarak ifade etmenin yeterli olduğunu düşündükleri ve her iki çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin çoğunun (%90) çok temel bir sınıf yönetimi stratejisini ihmal ettikleri söylenebilir.

Alanyazında, sınıf kurallarının sadece belirlenmesi ve asılmasına değil; öğrencilere öğretilmesi gerektiğine de vurgu yapılmaktadır (Evertson ve Emmer, 2013). Etkili bir sınıf oluşturmak ancak etkileşimi ve hareketleri kolaylaştıran, düzeni sağlayan ve başarıyı artıran, öğrencilerin kendilerinden beklenen davranışları anlamaları ve uygulamalarını sağlayan iyi planlanmış sınıf ve işleyiş kuralları ile sağlanabilir (Evertson ve Emmer, 2013; Marzano ve diğerleri, 2003). Çünkü tutarlı olan, sık sık açıklanan ve hatırlatılan, açık ve mantıklı kurallar davranış problemlerini azaltmaktadır (Evertson ve Emmer, 2013; Evertson ve diğerleri, 2003; Marzano ve diğerleri, 2003; Küçükahmet, 2012). Bu nedenle sınıf kurallarının belirlenip asılması yeterli olmamakta, kuralların öğrencilere çeşitli stratejiler kullanılarak öğretilmesi, öğrencilerin kurallara uyup uymadıklarının izlenmesi ve kurallara uyanların ödüllendirilmeleri gerekmektedir (Evertson ve Emmer, 2013; Küçükahmet, 2012). ÖSYGF anahtarına göre de öğretmenler sınıfta uyulacak kuralları herhangi bir problem durum ortaya çıkmadan

hatırlattıkları, öğrettikleri, prova ettikleri, ÖG öğrenciler ve diğer öğrenciler kurallara uydularında ödüllendirdikleri ve kurallara uymayanlara yaptırımları hatırlattıkları zaman *kuralların öğretimi* alt boyutundan puan almaktadırlar. Ancak bu araştırmada, öğretmenlerin %86'sı (n=12) sadece bir problem durumla karşılaştıklarında sınıf kurallarını hatırlatmıştır. Örneğin, söz hakkı almadan konuşan öğrencilere parmak kaldırarak konuşmaları gerektiği hatırlatılmıştır. Hiçbir öğretmen kurallara uyan öğrencileri ödüllendirmemiştir. Ayrıca öğretmenlerin çoğu kural öğretimi yapmamıştır. Grupta sadece iki öğretmenin problem davranışları önlemek için, problem davranış ortaya çıkmadan önce kuralları hatırlattığı gözlemlenmiştir. Oysa istenmeyen davranışların, büyük olasılıkla, öğrencilerin ya sınıf kurallarını öğrenmemeleri ya da o kurala nasıl uyulması gerektiğini bilmemelerinden kaynaklandığı belirtilmektedir (Evertson ve Emmer, 2013; Küçükahmet, 2012).

Öğretmenlerin düşük puan aldıkları diğer bir alt boyut ise *öğrenciyi izleme/katılımı takip etme* bölümüdür. Öğretmenler ders anlatırken sınıftaki tüm öğrencileri izledikleri, sınıfta dolaştıkları, işlenen konu ile ilgili öğrencilere sorular sorarak onları derse kattıkları zaman ÖSYGF'nin bu bölümünden puan almaktadırlar. *Öğrenciyi izleme*, öğretmenin öğrencileri gözetleyerek, sınıfta dolaşarak, öğrencilerle etkileşim kurarak güvenliği sağlamasını, problem davranışları önlemesini, uygun davranışları pekiştirip uygun olmayan davranışları ise düzeltmesini içeren önleyici bir sınıf yönetimi stratejisidir (DePry ve Sugai, 2002). Araştırmalar sınıfta öğrenci davranışlarının izlenmesinin, öğrencilerin problem davranışlarını önleyip etkinliklere katılımını artırdığını göstermektedir (Akalin, 2012; Johnson-Gros, Lyons ve Griffin, 2008; Haydon ve Scott, 2008; Oswald, Safran ve Johnson, 2005). Ancak bu araştırmada, iki öğretmenin ders süresince neredeyse hiç masalarından kalkmadıkları, beş öğretmenin ise çoğunlukla öğretmen masası, tahta ya da cam kenarında durdukları, sınıfta nadiren dolaştıkları gözlemlenmiştir. Diğer taraftan tüm çalışma grubu, konu anlatırken öğrencileri konuya dahil etmek için sorular sormuşlardır. Ancak öğretmenlerin yedisi ÖG öğrencileri hiç izlememiş, onları derse katmak için hiçbir girişimde bulunmamış ve üç ders boyunca onlarla hiç ilgilenmemişlerdir. Oysa, Sucuoğlu ve Demirtaşlı'nın (2009) çalışmalarında öğretmenlerin ÖSYGF'nin bu alt boyutundan yüksek puan aldıkları belirlenmiştir.

Çalışma grubu öğretmenlerinin aldıkları puanların ortalamasının oldukça az olduğu bir diğer boyut *öğretimin bireyselleştirilmesidir*. Bu strateji, öğretmenlerin ÖG

öğrencileri dersin işleyişine katmaları, kendi hızlarında öğrenmelerini sağlamaları ile ilgili olup öğretmenlerin öğretim yaparken kaynaştırma öğrencilerini göz önünde bulundurup bulundurmadıklarını değerlendirmektedir. Buna göre öğretmenler, ÖG öğrenciyi derse kattıklarında, konunun içeriğinde ÖG öğrenciler için uyarlamalar yaptıklarında, ÖG öğrenciye bir derste en az iki öğrenme fırsatı verdiklerinde, ÖG öğrenci ile kısa süreli de olsa (en az iki-üç dakika) bireysel olarak çalıştıklarında, yapamadıkları konularda ÖG öğrenciye model olduklarında ve ÖG öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarından yardım almalarını sağladıklarında bu bölümden puan almaktadırlar. Bulgular öğretmenlerin %28'inin (n=4) ÖG öğrenciler ile bireysel olarak hiç çalışmadıklarını ve onları hiçbir sınıf etkinliğine katmadıklarını göstermektedir. Bu sınıflarda ÖG öğrenciler üç ders saatini hiçbir şey yapmadan, etrafı izleyerek geçirmişlerdir. Dokuz öğretmen ÖG öğrenci için özel materyal (okuma-yazma materyali) hazırlamış ve bu öğretmenlerin sekizi ÖG öğrencilerin sadece bu materyallerle meşgul olmalarını istemiş, onları diğer öğrencilerle işlenen derslere hiç katmamış, işlenen konu ile ilgili olarak onlara soru sormamış, söz hakkı vermemiş, tahtaya kaldırmamış, konu içeriğinde bu öğrenciler için herhangi bir uyarlama (basitleştirme/farklılaştırma) yapmamışlardır. Özel materyal hazırlayan iki öğretmen, ÖG öğrenciler ile her derste birer kez bireysel olarak çok kısa bir süre ilgilenmişler ve öğrencilerin yaptıklarını incelemişlerdir, ancak çalışmalarını ile ilgili öğrencilere dönüt vermemişler ve yapamadıkları noktalarda onlara model olmamışlardır. ÖG öğrenci için özel materyal hazırlayan üç öğretmen ise, öğrencilerin çalışmalarını hiç izlememişlerdir. Bu öğretmenlerin sınıflarında ÖG öğrenciler öğretim materyali ile çok az ilgilenmişlerdir; bu durum öğretmenlerin hazırladığı öğretim materyalinin çocuğun özelliğine uygun olmadığını düşündürmüştür (Evertson ve Weistein, 2013). ÖG öğrenciler için özel materyal (okuma-yazma materyali) hazırlayan diğer üç öğretmenin sınıfındaki ÖG öğrenciler ise üç ders boyunca bu materyallerle çalışmışlardır. Öğretmenler bu öğrencileri izlemiş ve çalışmalarını kontrol etmiş, görevi yerine getiremedikleri zaman onlara model olmuş, doğru yaptıklarında ise onları sözel olarak ödüllendirmişlerdir. ÖG öğrenci için özel materyal hazırlayan öğretmenlerden sadece biri, bu öğrenci ile hem bireysel olarak ilgilenmiş hem de onu diğer öğrencilerle işlenen ders etkinliklerine aktif olarak katmıştır. Sadece bir öğretmenin sınıfında ÖG öğrenci, diğer öğrencilerle aynı dersi takip etmiştir. Öğretmen bu öğrencinin ders etkinliklerine aktif olarak katılmasını sağlamış, öğrencinin doğru tepkilerini pekiştirmiş ve öğrenciye

öğrenme fırsatları vermiştir. Diğer taraftan, hiçbir öğretmen ÖG öğrencinin normal gelişim gösteren akranlarından yardım almasını sağlamamıştır.

ÖG öğrenciler ilkokul sınıflarına yerleştirildiklerinde gerek bireysel özellikleri (fiziksel, zihinsel, duygusal) gerekse sınıf ortamının koşulları (fiziksel koşullar, öğretmen ve akran tutumları) gibi nedenlerle akranlarından daha az akademik başarı ve daha fazla problem davranış sergilemekte (Evertson ve Emmer, 2013; Sucuoğlu ve Kargın, 2012), daha az sosyal uyum (Lewis ve Doorlag, 1999) göstermektedirler. Kaynaştırmanın amacı ise ÖG öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim görerek hem sosyal becerilerini hem de akademik başarılarını geliştirmektir (Soodak ve McCarthy, 2006). Ancak ÖG öğrencilerin akademik başarılarını ve sosyal becerilerini desteklemek için öğretmenlerin sınıflarında bazı düzenlemeler yapmaları gerekmektedir (Westwood, 1997; Sucuoğlu ve Kargın, 2012). ÖG öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek için alınabilecek önlemlerden birisi kaynaştırma öğrencilerinin akranları ile etkileşimlerini desteklemektir (Sazak-Pınar ve Çifci-Tekinarslan, 2003). Bu çalışmada hiçbir öğretmen ÖG öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarından destek almalarını ya da onlarla etkileşim ve işbirliği içinde çalışmalarını sağlayacak bir düzenleme yapmamıştır.

ÖG öğrencilerin sosyal beceri ve akademik gelişimlerini desteklemek için bu öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağlamak, bunun için de ders içeriğinde, konunun işleniş hızında ve öğretim materyallerinde ÖG öğrenci için uyarlamalar yapmak ve kendi hızlarında öğrenmelerini sağlamak gerekmektedir. Ancak araştırmaya katılan dört öğretmen etkili kaynaştırma için gerekli bu koşulları yerine getirmemişler, ÖG öğrenciler için okuma yazma materyali hazırlayan bazı öğretmenler ise (n=5), ÖG öğrencilerin bu öğretim materyali ile çalışıp çalışmadıklarını izlememişlerdir. Alan yazında da sınıf öğretmenlerinin öğretimi ve materyalleri ÖG öğrenciler için bireyselleştiremedikleri, onların gereksinimleri doğrultusunda uyarlamalar yapamadıkları ve onları ders etkinliklerine katamadıkları vurgulanmaktadır (Cwika, 2004; Sucuoğlu ve diğerleri, 2008; Sucuoğlu ve Demirtaşlı, 2009; Van, Reusen, Soho ve Barker, 2001; Uysal, 1995). Demografik Bilgi Formu ile toplanan verilere göre, biri dışında diğer tüm öğretmenler daha önce ÖG öğrenci okutmuşlar, ancak bazı öğretmenler ÖG öğrencilerin özellik ve gereksinimleri (n=3) ve kaynaştırma ile ilgili (n=4) ne lisans eğitimi sırasında ne de hizmet içi eğitim kurslarıyla hiç eğitim almamışlardır. Bu nedenle, araştırmaya katılan öğretmenlerin *öğretimi*

bireyselleştirmedeki güçlükleri bu alandaki eğitimlerinin yetersizliği ile ilişkilendirilebilir.

ÖSYGF'ye göre öğretmenler, *problem davranışlar* alt boyutundan da düşük puan almışlardır. Çünkü öğretmenlerin tamamı öğrencilerin problem davranışları karşısında tepkisel yöntemlere başvurmuşlar ve önleyici yöntemleri çok az kullanmışlardır. Örneğin bazı öğretmenler, problem davranışları karşısında öğrencileri azarlamışlar, “sus, kapa çeneni, dinle” gibi ifadeler kullanmışlar, bazıları ise problem davranış sergileyen öğrencileri cezalandırmış ve bazıları da problem davranış sergileyen öğrencileri hiç fark etmemişlerdir. Öte yandan hiç bir öğretmen problem davranış ile ilgili öğrencilerle pazarlık yapmamış, az sayıda öğretmen problem davranış sergileyen öğrenciyi olumlu davranışa yönlendirmiştir. Bu boyutta BDSGF bulguları da ÖSYGF'yi desteklemektedir. Çünkü Çizelge 5'te de görüldüğü gibi, BDSGF'de öğretmenler problem davranış sergileyen öğrenciler için önleyici sınıf yönetimi stratejilerinden olan *yeniden yönlendirme* ve *ön düzeltme verme* stratejilerini çok az sayıda kullanmışlardır. Alanyazında da öğrencilerin problem davranışları karşısında öğretmenlerin çoğunlukla tepkisel yöntemlere başvurdukları, önleyici yöntemleri daha az kullandıkları vurgulanmaktadır (Lewis, 2001; Sucuoğlu ve Demirtaşlı, 2009). Öte yandan BDSGF'ye göre öğretmenlerin hem ÖG hem de OÖ ile kurdukları olumlu etkileşim davranışlarının sıklığının, olumsuz etkileşim davranışlarının sıklığından fazla olduğu görülmektedir. Bu durum bazı öğretmenlerin ÖG öğrenci ile neredeyse hiç etkileşim kurmamaları, çoğu ÖG öğrencinin de hiç bir şey yapmadan sınıfta sessizce oturmaları ve öğretmenlerin OÖ'ye yönelik davranışlarının da çok az olması ile açıklanabilir.

ÖSYGF ve BDSGF bulguları birlikte ele alındığında *geçişleri düzenleme* stratejisi ile ilgili iki ölçekten elde edilen veriler arasında tutarsızlık olduğu görülmektedir. BDSGF'ye göre, *geçişleri düzenleme* stratejisi öğretmenler tarafından en az kullanılan stratejiler arasında yer alırken ÖSYGF'de öğretmenlerin bu alt boyuttan yüksek puan aldıkları görülmektedir. Bu durumun, ölçeklerde geçişler ile ilgili yer alan maddelerin özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Örneğin, ÖSYGF anahtarına göre geçişler alt boyutunda, *aynı öğretimsel amaca yönelik en az iki etkinlik yapma*, *geçişlerde yaşanan zaman kaybı ve kargaşayı önleyecek bir şey yapma*, *bir etkinlikten diğerine geçerken tüm sınıfın hazır olmasını bekleme*, *yapılacak etkinliğin adını söyleme*, *geçişlerin nasıl yapılacağını söyleme*, *geçişler sırasında tüm sınıfı*

izleme, özel gereksinimli öğrencilerin de bir sonraki etkinliğe zamanında geçmesini sağlama maddeleri yer almaktadır ve öğretmenler bu maddelerden her birini sergilediklerinde bir puan almaktadırlar. ÖSYGF bulgularına göre, öğretmenlerin çoğunluğu (n=12) bir derste *iki ya da daha fazla etkinlik* yaparak ve tüm öğretmenler *geçiş yapılan etkinliğin adını ve geçişin nasıl yapılacağını* söyleyerek bu maddelerden yüksek puanlar almışlardır. Diğer taraftan öğretmenlerin, *geçişlerde sınıftaki tüm öğrencileri izleme* (bu maddeden iki öğretmen puan almıştır), *ÖG öğrencilerin de sonraki etkinliğe zamanında geçmesini sağlama* (bu maddeden üç öğretmen puan almıştır) ve *bir etkinlikten diğerine geçerken tüm sınıfın hazır olmasını bekleme* (bu maddeden üç öğretmen puan almıştır) maddelerinden düşük puanlar aldıkları görülmektedir. Buna göre, ÖSYGF'de geçişler alt boyutundaki yukarıda belirtilen ilk üç maddeden neredeyse tüm öğretmenlerin tam puan almalarının, diğer üç maddeden de az da olsa bazı öğretmenlerin puan almasının, öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanların ortalamasını yükselttiği düşünülmektedir. BDSGF'de ise geçişler, *"Bir etkinlikten başka bir etkinliğe geçerken oluşabilecek kargaşa ve zaman kaybını önlemek için öğrencilerden beklenen davranışlarla ilgili yönerge verme, yönergelere uyulup uyulmadığını izleme, geçilen etkinlik için gereken materyali söyleme, tüm öğrenciler geçiş için hazır olduktan sonra yeni etkinliğe geçme"* şeklinde tek bir madde ile yer almış ve öğretmenler madde tanımı içinde yer alan tüm davranışları sergilediklerinde bu stratejiyi uygulamış sayıldıkları için, bu davranışlardan birini bile yapmayan öğretmenler bu stratejiden puan alamamış ve dolayısıyla bu stratejiden aldıkları puanlar çok düşük olmuştur. BDSGF'deki *"yönergelere uyulup uyulmadığını izleme, tüm öğrenciler geçiş için hazır olduktan sonra yeni etkinliğe geçme"* maddelerinden ÖSYGF'de de öğretmenlerin çok düşük puan aldıkları görülmektedir.

3.5. Öğretmenlerin Öz Değerlendirmelerine Göre Sınıf Yönetimleri Nasıldır?

Araştırmada son olarak öğretmenlerin sınıf yönetimlerini kendilerinin nasıl değerlendirdikleri araştırılmış, bu amaçla Sınıf Yönetimi Stratejileri Öz Değerlendirme Ölçeği (SY-ÖDÖ) ile toplanan veriler analiz edilmiştir. Öğretmenlerin SY-ÖDÖ'den alabilecekleri en yüksek puan 13'tür. SY-ÖDÖ'den elde edilen verilerin betimsel analizleri, öğretmenlerin SY-ÖDÖ'den aldıkları puanların ortalamasının 12.5, standart sapmasının 1.1, ranjının ise 10-13 olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin SY-ÖDÖ'nün maddelerine verdikleri yanıtların frekansı aşağıda Çizelge 8' de sunulmuştur.

Çizelge 8

SY-ÖDÖ'nün "evet" ve "hayır" olarak yanıtlanan maddelerinin frekansları

Maddeler	E	H
	f	f
1. Sınıftaki sıralar ile öğretim araç-gereçlerini kargaşayı ve dikkat dağınıklığını önleyecek ve öğrencilerimin sınıf içinde rahatça hareket etmelerini sağlayacak şekilde düzenledim.	14	0
2. Sınıfta ortaya çıkabilecek istenmeyen durumları önceden belirledim.	14	0
3. Benim ve öğrencilerimin istenmeyen durumların ortaya çıkmasını önleyebilecek davranışlarımızı belirledim.	14	0
4. Öğrencilerimin uymalarını beklediğim davranışları içeren 3-5 sınıf kuralını belirledim.	13	1
5. Belirlediğim kuralları sınıfa astım, öğrencilerime öğrettim, kurallara uyanları pekiştirdim, uymayanlara sınıf kurallarını hatırlattım.	13	1
6. Öğrencilerimin özel durumlarda uymaları için sınıfın işleyiş kurallarını belirledim.	12	2
7. Öğrencilerimin uygun olmayan davranışlarından çok uygun davranışlarını ön plana çıkarırım ve bu davranışları pekiştiririm.	13	1
8. Her öğrencime çok sayıda öğrenme, tepki verme ve etkinliklere katılma fırsatı veririm.	14	0
9. Öğretim sırasında öğrencilerimin derse aktif katılımını sağlıyorum.	14	0
10. Öğretim sırasında sınıf içinde dolaşarak, öğrencilerimi izleyerek, öğrencilerimle etkileşim kurarak sınıfımı aktif bir şekilde yönetirim.	14	0
11. Öğrencilerimin uygun olmayan davranışlarını görmezden gelirim ya da önceden belirlediğim yöntemlerle (olumlu davranışa yönlendirme, sınıf ve işleyiş kurallarını hatırlatma v.b) bu davranışlara hızlı, doğrudan ve açık tepkiler veririm.	13	1
12. Öğrencilerimin uygun davranışlarını pekiştirmek için sembol pekiştirme, sosyal pekiştirme, tüm sınıfı pekiştirme ya da öğrencileri bireysel olarak pekiştirme gibi stratejileri kullanırım.	14	0
13. Genel olarak öğrencilerimin akademik hataları ile sosyal davranış hatalarına düzeltici geribildirim, doğru tepkilerine ise olumlu geribildirim veririm.	14	0

Çizelge 8'de de görüldüğü üzere, öğretmenler kendi sınıf yönetimlerini çok iyi bulmaktadırlar ve ölçekte yer alan etkili sınıf yönetimi stratejilerinin neredeyse hepsini sınıflarında kullandıklarını belirtmektedirler. Örneğin, tüm öğretmenler SY-ÖDÖ'deki sekiz maddeden (1., 2., 3., 8., 9., 10., 12. ve 13. maddeler) tam puan almışlardır. SY-ÖDÖ'nün en düşük puan alınan maddesi ise "*Öğrencilerimin özel durumlarda uymaları için işleyiş kurallarını belirledim.*" stratejisini içeren altıncı maddesidir. Bu stratejiyi iki öğretmen uygulamadığını belirtmiştir. Sınıf kuralları ve işleyiş kuralları zaman zaman birbirinin yerine kullanılsa da, ikisi arasında bazı önemli farklılıklar vardır. Her ikisi de öğrencilerden beklenen davranışları ifade eder. Ancak kurallar öğrencilerden beklenen genel davranışları ifade ederken işleyiş kuralları ise olası problem durumlara ilişkin öğrencilerden hangi özel davranışların beklendiğini açıklar (Evertson ve diğerleri,

2003). Bu nedenle işleyiş kuralları, öğrencilerin sınıf kurallarını daha iyi anlayabilmeleri ve kurallara uymaları için hangi davranışları sergilemeleri gerektiğini öğrenmeleri açısından önemli görülmektedir.

SY-ÖDÖ verileri, ÖSYGF ve BDSGF verileri birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin kendi sınıf yönetimlerini gerçekçi olarak değerlendirmedikleri düşünülmektedir. Gözlem sonuçları, öğretmenlerin SY-ÖDÖ'de kullandıklarını belirttikleri bazı sınıf yönetimi stratejilerini aslında kullanmadıklarını göstermektedir. Örneğin, araştırmaya katılan 13 öğretmen sınıflarında sınıf kurallarının asılı olduğunu, sadece bir öğretmen sınıf kurallarının asılı olmadığını belirtmiştir. ÖSYGF'den elde edilen veriler ise yalnızca bir öğretmenin sınıfında sınıf kurallarının asılı olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde SY-ÖDÖ'nün "*Her öğrencime çok sayıda öğrenme, tepki verme ve etkinliklere katılma fırsatı veririm.*" stratejisi için tüm öğretmenler *evet* yanıtını vermişler; ancak, gözlem sonuçları yedi öğretmenin ÖG öğrencilerine hiç öğrenme fırsatı vermediklerini göstermiştir. SY-ÖDÖ'nün "*Genel olarak öğrencilerimin akademik hataları ile sosyal davranış hatalarına düzeltici geribildirim, doğru tepkilerine ise olumlu geribildirim veririm.*" maddesinin, BDSGF'de bulunan *yeniden yönlendirme* stratejisine paralel olduğu söylenebilir. Tüm öğretmenler SY-ÖDÖ'de bulunan bu stratejiyi sınıflarında uyguladıklarını belirtmişlerdir. Ancak, BDSGF'den elde edilen veriler öğretmenlerin %64'ünün bu stratejiyi ÖG öğrenciler için hiç kullanmadıklarını göstermiştir.

Benzer durumlar SY-ÖDÖ'de yer alan "*Sınıftaki sıralar ile öğretim araç-gereçlerini kargaşayı ve dikkat dağınıklığını önleyecek ve öğrencilerimin sınıf içinde rahatça hareket etmelerini sağlayacak şekilde düzenledim.*" maddesi için de geçerlidir. Çalışma grubu öğretmenlerinin hepsi bu maddeden tam puan almışlardır, ancak ÖSYGF sonuçlarına göre bazı öğretmenler sınıflarındaki sıraları tüm öğrencilerin rahatlıkla hareket edebilecekleri şekilde düzenlememişlerdir. Örneğin, bir öğretmen tekerlekli sandalye kullanan öğrencisini en arka sırada oturttüştür. Aynı şekilde "*Öğrencilerimin uygun olmayan davranışlarından çok uygun davranışlarını ön plana çıkarırım ve bu davranışları pekiştiririm.*" maddesinden de öğretmenlerin tamamı yakını (n=13) tam puan almışlardır. Ancak sınıflarda yapılan gözlemler çalışma grubunda yer alan tüm öğretmenlerin, problem davranışları karşısında öğrencileri azarlayarak, *konuşma, kes sesini, otur yerine* gibi ifadelerle bu davranışları kontrol etmeye çalışarak öğrencilerin uygun olmayan davranışlarını ön plana çıkardıklarını göstermiştir.

Sınıf yönetimi alanyazınında, gözleme dayalı olarak yapılan araştırmalarda öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili belirttikleri görüşler ile uygulamaları arasında tutarsızlıklar olduğu belirtilmektedir. Bu konu ilk olarak Kounin tarafından gündeme getirilmiştir. Araştırmacı, öğrencilerin problem davranışları karşısında benzer tepkiler verdiklerini belirten bir grup öğretmenden bazılarının sınıflarında, diğerlerinininkine oranla daha az problem davranış çıktığını tespit etmiş, bunun üzerine bu sınıflarda yapılan video kayıtlarını izlemiş ve bazı öğretmenlerin kullandıklarını belirttikleri stratejileri aslında sınıflarında kullanmadıklarını belirlemiştir. Bu nedenle de Kounin, sınıf yönetimi çalışmalarında özellikle sınıf gözlemleri ile veri toplanmasını önermiş, gözlemlerin daha geçerli ve doğru bilgi vereceğini kanıtlamıştır. İlkokul kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin, bilimsel dayanaklı bir strateji olan *ödüllendirmeyi* kullanıp kullanmadıklarını belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmada da benzer bir sonuç ortaya çıkmıştır (Çifci, Yıkılmış ve Akbaba-Altun, 2001). Yazarlar öğretmenlerin ödüllendirme stratejisini kullanıp kullanmadıklarını hem öğretmenlerle görüşme yaparak hem de sınıflarda gözlem yaparak araştırmışlardır. Görüşmelerde öğretmenler ÖG olan ve olmayan öğrencilerin uygun davranışlarını sıklıkla pekiştirdiklerini belirtmişler, ancak sınıf gözlemleri öğretmenlerin ÖG öğrencinin olumlu davranışlarını fark etmediklerini ve ödüllendirmediklerini, dahası bazı öğretmenlerin sınıflarındaki ÖG öğrencinin farkında bile olmadıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamaları ile kendi sınıf yönetimleri hakkındaki görüşlerinin araştırıldığı iki çalışmada da (Gangal, 2009; Şahin, 2012), sınıf içi gözlemler ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler ile veriler toplanmış, öğretmenlerin sınıflarında sergiledikleri sınıf yönetimi davranışları ile belirttikleri görüşler arasında farklılıklar olduğu, öğretmenlerin kendi yeterlikleri ile ilgili inançlarının gerçekçi olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin SY-ÖDÖ ile yaptıkları değerlendirmeden elde edilen sonuçlar *sosyal beğenirlik* etkisi ile açıklanabilir. Bireylerin, kendileri hakkındaki sorulara verdikleri yanıtlar, soruların içeriği dışındaki bazı değişkenlerden etkilenebilir. Bu etkenler arasında en geniş ilgiyi uyandıran, bireylerin kendilerini beğenilen ya da istenilen özelliklere sahip olarak gösterme eğilimi olarak tanımlanan *sosyal beğenirlik etkisidir*. Bu eğilim bir kişilik durumu olup aynı zamanda ölçmenin geçerliliğini tehdit eden bir sorundur (Haran ve Aydın, 1995). Bir kişilik boyutu olarak sosyal beğenirlik, sosyal kabul, sosyal onay, popülerlik, sosyal statü ve liderlik gibi sosyal ya da kişiler arası ilişkilerde kabul edilebilir duruma gelme isteğidir (US National Library of

Medicine, 2007). Bireylerin sosyal beğenirlik tercihlerinin belirlenmesi ile ilgili yapılan araştırmalarda genellikle sıfatların kullanıldığı görölmektedir. Örneğin; insanlar *iyi arkadaş, dürüst, güvenilir* gibi sıfatlarla tanımlanmak isterler (McCreary ve Korabik, 1994). Bu araştırmada da öğretmenlerin *iyi öğretmen* ya da *iyi sınıf yöneticisi* sıfatlarıyla tanımlanmak istedikleri için böyle bir yola başvurmuş oldukları düşünölebilir.

Türkiye'de yapılan sınıf yönetimi araştırmalarında *bilimsel dayanaklı uygulamalar* kavramına rastlanılmamaktadır. Bu çalışma, bilimsel dayanaklı uygulamalar kavramını sınıf yönetimi araştırma literatürümüze kattığı için önemli bulunmaktadır. Ayrıca, araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimleri, hem gözlem yoluyla hem de öğretmenlerin öz değerlendirmelerine dayalı olarak iki ayrı yöntemle veri toplanarak incelenmiştir. Böylece öğretmenlerin sınıf yönetimleri iki ayrı yöntem aracılığıyla elde edilen verilerin karşılaştırılmal olarak incelenmesi ile değerlendirilmiştir. Bu durumun, öğretmenlerin sınıf yönetimlerinin daha gerçekçi bir şekilde değerlendirilmesini sağladığı düşünösiyle de bu araştırma önemli görölmektedir.

BÖLÜM IV

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç

Bu araştırmada, öğretmenlerin sınıflarındaki ÖG ve OÖ için kullandıkları BDS'ler ve bu öğrencilerle kurdukları olumlu ve olumsuz etkileşim davranışlarının sıklığı ile ÖG olan ve olmayan tüm öğrenciler için kullandıkları önleyici sınıf yönetimi stratejileri, sınıflarda yapılan gözlemlerle incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sınıflarındaki ÖG olan ve olmayan tüm öğrenciler için kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri öz değerlendirmelerine dayalı olarak da araştırılmıştır. Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları stratejiler ile öğrencileriyle kurdukları olumlu ve olumsuz etkileşim davranışlarının sıklığı BDSGF ve ÖSYGF ile değerlendirilmiştir. Öğretmenler kendi sınıf yönetimlerini ise SY-ÖDÖ ile değerlendirmişlerdir.

Alanyazında hem mesleğe yeni başlayan hem de deneyimli öğretmenlerin sınıflarını yönetme konusunda zorlandıkları sıklıkla belirtilmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin problem davranışlarını yönetememeyi meslek yaşantılarındaki en büyük güçlük, mesleki başarılarının önündeki en büyük engel ve mesleki tükenmişlik kaynağı olarak göstermektedirler. ÖG öğrencilerin buldukları sınıfları yönetememe, bu öğrencilerin bireysel özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda öğretim etkinlikleri planlayamama ve uygulayamama da öğretmenlerin sıklıkla belirttikleri endişeleri arasındadır. Diğer taraftan araştırmalar, etkili yönetilen sınıflarda tüm öğrencilerin bireysel gereksinimlerinin karşılandığını, öğrencilerin akademik başarılarının fazla, problem davranışlarının ise az olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin sınıflarını yönetirken karşılaştıkları güçlükler ile etkili sınıf yönetiminin öğrencilerin akademik başarıları ve problem davranışları üzerindeki etkisini gösteren araştırmaların sayısının çok olmasına karşın öğretmenlerin sınıflarını nasıl etkili bir şekilde yönetebileceklerine odaklanan araştırma sayısı azdır.

Bilimsel dayanaklı olarak nitelenen sınıf yönetimi stratejileri; öğrencilerin problem davranışlarının önlenmesini, öğretmen ve arkadaşları ile olumlu etkileşim kurmalarını, akademik başarılarının artmasını, özetle etkili öğretimin sağlanmasını kolaylaştıran stratejiler olarak değerlendirilmektedir. Alanyazında öğretmenlerin bilimsel dayanaklı sınıf yönetimi stratejilerini kullanarak sınıflarını etkili bir şekilde yönetebilecekleri vurgulanmaktadır. Bu araştırmada, etkili bir sınıf yönetimi oluşturmak için kullanılmalı elzem olarak görülen bilimsel dayanaklı sınıf yönetimi stratejilerini, ÖG öğrencisi bulunan ilkökul öğretmenlerinin, ÖG ve OÖ için kullanma sıklıkları araştırılarak, öğretmenlerin sınıf yönetimleri bu çerçeveden değerlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırma, kaynaştırma sınıflarının yönetimi konusuna bilimsel dayanaklı stratejiler çerçevesinden bir bakış açısı kazandırabileceği için önemli bulunmaktadır.

4.2. Öneriler

İleriki araştırmalara yönelik öneriler:

1. Bu araştırmada, öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimin niteliğinin öğrenci davranışları üzerindeki etkisine bakılmamıştır. İleriki araştırmalarda öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimin niteliğinin öğrenci davranışları üzerindeki etkisi araştırılabilir.
2. Bu araştırmada, öğretmenlerin kullandıkları BDS'lerin öğrenci davranışları üzerindeki etkisi araştırılmamıştır. İleriki araştırmalarda öğretmenlerin kullandıkları BDS'lerin öğrenci çıktılarını üzerindeki etkisi araştırılabilir.
3. Bu araştırmada, öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri ile ilgili veriler ulaşılabilen sınıflardan toplanmıştır. İleriki araştırmalarda tesadüfi olarak seçilen sınıflardaki öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri araştırılabilir.
4. Bu araştırmada öğretmenler sınıflarında video kaydı yapılmasına izin vermedikleri için 14 sınıftan veri toplanabilmiştir. İleriki araştırmalarda daha fazla sınıftan toplanan veriler ile öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri değerlendirilebilir.

Uygulamaya yönelik öneriler:

1. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarındaki sınıf yönetimi derslerinin içeriğinde bilimsel dayanaklı sınıf yönetimi stratejilerine yer verilebilir.

2. Hizmet içi öğretmen eğitim programlarında bilimsel dayanaklı sınıf yönetimi stratejilerine yer verilebilir.
3. Okul müdürü, meslaktaş vb. ilgili kişiler tarafından yapılacak öğretmen değerlendirmesinde, BDS'ler değerlendirme ölçütleri arasında yer alabilir.
4. Öğretmenlerin öz değerlendirmelerinde bilimsel dayanaklı sınıf yönetimi stratejilerine yer verilebilir.



KAYNAKÇA

- Adelman, H.S., and Taylor, L. (2015). Immigrant children and youth in the USA: Facilitating equity of opportunity at school. *Education. Sciences*, 5, 323-34.
- Adibsereshki, N., Abkenar, S.J., Ashoori, A., and Minzaman, M. (2014). The effectiveness of using reinforcements in the classroom on the academic achievement of students with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 19 (1), 83-89.
- Akalın, S. (2007). *İlköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmenleri ile kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğrencilerin sınıf içi davranışlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans ezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akalın, S. (2012). *Bilgilendirme ve performans geribildirimine dayalı sınıf yönetimi müdahale programının kaynaştırma sınıflarındaki öğretmen-öğrenci çifti çıktıları üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akalın, S. (2015). Kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve gereksinimler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 215-234.
- Akçamete, G., Gürgür, H., & Kış, A. (2004). *Okul dışı ortamlarda özel gereksinimli öğrencilere verilen destek hizmetlere ilişkin gönüllü özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri*. 14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Bolu.
- Akgün, E., Yazar, M. ve Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9.
- Akman, B., Baydemir, G., Akyol, T., Arslan, A. Ç., ve Kükütçü, S. K. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları sorun davranışlara ilişkin düşünceleri. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6 (2), 1715-1731.
- Aksu, Ü. (1999). *Sınıf öğretmenlerinin disiplin problemlerine yönelik sınıf yönetimi yöntemleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Alberto, P.A., and Troutman, A.C. (2015). *Uygulamalı davranış analizi* (H. Sarı, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık. (2012).
- Alvarez, H. K. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1113-1126.
- Armendariz, F., and Umbreit, J. (1999). Using active responding to reduce disruptive behavior in a general education classroom. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1, 152-158.
- Arseven, A. D. (1994). *Alan Araştırma Yöntemi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Arslan, Ö. (2008). *İlköğretim 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde görsel ve işitsel materyal kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve hatırda tutma düzeyleri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Austin, J. L., and Soeda, J. M. (2008). Fixed-time teacher attention to decrease off-task behaviors of typically developing third graders. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41, 279-283.
- Ayar, Ö. (2003). *Sosyal bilgiler dersinde öğretim hizmetlerinin niteliğini belirleyen öğelerin (ipucu, öğrenci katılımı, pekiştirme, dönüt-düzeltilme) kullanımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Aydın, Y. (2004). *Sosyal bilgiler dersinde görsel materyal kullanmanın başarıya ve derse tutuma etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Avşar, S. (2010). *İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularının öğretiminde materyal kullanmanın öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Baburşah, D. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baker, M.J. (1999). Argumentation and Constructive Interaction. G. Rijlaarsdam and E. Espéret (Series Eds.) and Pierre Coirier and Jerry Andriessen (Vol. Eds.) *Studies in Writing Vol. 5. Foundations of argumentative text processing* (p.179-202). Amsterdam: University of Amsterdam Press.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211-229.
- Baker, E. T., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (1994). The effects of inclusion on learning. *Educational Leadership*, 52(4), 33-35.
- Bakkaloğlu, H. (2008). Etkinliğe Dayalı Müdahale Programı'nın 3-6 yaş gelişimsel geriliği olan çocukların geçiş becerilerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(2), 355-406.
- Banerjee, R., and Horn, E. (2013). Supporting classroom transitions between daily routines: Strategies and tips. *Young Exceptional Children*, 16(2), 3-14.
- Banks, M. K. (2003). Classroom management preparation in Texas colleges and universities. *International Journal of Reality Therapy*, 22, 48-51.
- Barbetta, P.M., Norona, K.L., and Bicard, D.F. (2005). Classroom behavior management: A dozen common mistakes and what to do instead. *Preventing School Failure*, 49(3), 11-19.
- Batu, S. (1998). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi: Eskişehir.
- Bender, W. N., and Mathes, M. Y. (1995). Students with ADHD in the inclusive classroom: A hierarchical approach to strategy selection. *Intervention in School & Clinic*, 30, 226-234.
- Bila, M. (2006.) *Özel ilköğretim okulu öğretmenleri ile devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Birch, S.H., and Ladd, G.W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of Psychology*, 35(1), 61-79.

- Blacher, J., Baker, B. L., and Eisenhower, S. A. (2009). Student-teacher relationship stability across early school years for children with intellectual disability or typical development. *Journal of Intellectual Developmental Disabilities, 114*(5), 322-339.
- Blanton, W., Blanton, L., & Cross, L. (1993). *An exploratory study of how expert and novice regular education teachers and special education teachers think and make instructional decisions about special needs students*. Paper presented at the meeting of the American Education Research Association, Atlanta.
- Borgmeier, C., Loman, S.L., and Hara, M. (2016). Teacher self assessment of evidence-based classroom practices: Preliminary findings across primary, intermediate and secondary level teachers. *Teacher Development, 20*(1), 40-56.
- Bouck, E.C, Satsangi, R., Doughty, T.B., and Courtney, W.T. (2014). Virtual and concrete manipulatives a comparison of approaches for solving mathematics problems for student with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*(1), 180-193.
- Brich, S.H., and Ladd, G.V., (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher child relationship. *Developmental Psychology, 34*, 934-946.
- Brophy, J. (1982). *Classroom organization and management*. Erişim tarihi: 24 Kasım 2015, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED218257.pdf>.
- Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American Psychologist, 41*(10), 1069-1077.
- Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education, 4*(1), 1-18.
- Brophy, J. (2004). *Motivating Students to Learn*. Second Edition. Lawrence Erlbaum Associates, London.
- Brophy, J. (2006) History of research on classroom management. C.M. Evertson, and C.S. Weinstein (Ed.). *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (p.3–15). Lawrence :Erlbaum Associates, Inc.
- Brophy, J.E. and Evertson, C.M. (1974). *Process-product correlations in the Texas teacher effectiveness study: Final Report*. Erişim tarihi: 24 Kasım 2015, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED091394.pdf>.
- Brophy, J.E., Evertson, C.M., Crawford, J., and Sherman, G.J. (1975). *The Texas teacher effectiveness study: Student sex, grade and socioeconomic status differences in classroom measures*. Erişim tarihi: 24 Kasım 2015, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED150159.pdf>.
- Brophy, J. and Good, T. (1986) Teacher behaviour and student achievement. M. Wittrock (Ed) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Brophy, J. and Putnam, J. G. (1978). Classroom management in the elementary grades. *The İnstitutü for Research On Teaching Hall. Michigan State Universtiy*.
- Brouwers, A., and Tomic, W. (1999). Teacher burnout, perceived self-efficacy in classroom management, and student disruptive behaviour in secondary education. *Curriculum and Teaching, 14* (2), 7–26.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Şirin, K., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., ve Köklü, N. (2013). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cangelosi, J.S. (2016). *Sınıf yönetimi stratejileri* (R. Hoş ve M. Toprak, Çev.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık. (2013).
- Carbone, E. (2001). Arranging the classroom with an eye (and ear) to students with ADHD. *Teaching Exceptional Children*, 34(2), 72-81.
- Carbonneau, K.J., & Marley, S.C. (2015). Do realistic manipulatives moderate the effect of instruction on preschool children's learning? *Journal of Experimental Education*, 83(3), 495-513.
- Carpenter, S.L., and McKee-Higgins, E. (1996). Behavior management in inclusive classrooms. *Remedial and Special Education*, 17, 195-203.
- Christle, C. A., and Schuster, J. W. (2003). The effects of using response cards on student participation, academic achievement, and on-task behavior during whole-class, math instruction. *Journal of Behavioral Education*, 12, 147-165.
- Cipani, E. (2008). *Classroom management for all teachers*. New Jersey: Prentice Hall.
- Coleman, J.C., Crosby, M.G., Irwin, H.K., Dennis, L.R., Simpson, C.G., and Rose, C.A. (2013). Preventing challenging behaviors in preschool: Effective strategies for classroom teachers. *Young Exceptional Children*, 16(3), 3-10.
- Colvin, G., Sugai, G. and Patching, W. (1993). Pre-correction: An instructional strategy for managing predictable behavior problems. *Intervention*, 28, 143-150.
- Cosier, M. E., Causton-Theoharis, J., and Theoharis, G. (2013). Does access matter? Time in general education and achievement for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 34(6), 323-332.
- Crocker, L. ve Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Fort Worth: Holt, Rinehart and Winston.
- Crosby, S. Jolivette, K., & Patterson, D. (2006). Using Precorrection to manage inappropriate academic and social behaviors, *Beyond Behavior*, 16(1), 14-17.
- Cutspec, P. A. (2003). *Evidence-based medicine: The first evidence-based approach to best practice*. Ashville, NC: Center for Evidence-Based Practices, Research and Training Center on Early Childhood Development, Orlena Puckett Institute.
- Cwikla, J. (2004). Less experienced mathematics teachers report what is wrong with their professional support system. *Teachers and teaching: Theory and Practice*, 10, 181-197.
- Çekirdekçi, S., ve Toptaş, V. (2011). Sınıf öğretmenlerinin matematik (4. ve 5. sınıf) dersinde öğretim materyalleri kullanımını engelleyen unsurlarla ilgili görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 137-149
- Çelik, İ., ve Eratay, E. (2007). Kaynaştırma sınıfı ve özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin sınıflardaki zihin engelli öğrencilere yönelik pekiştirici ve ceza uygulamalarının belirlenmesi. *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 47-63.
- Çiftçi, İ. ve Tabak, Ö. (1997). *Zihin engelli öğrencilerde görülen problem davranışların belirlenmesi*. VII. Özel Eğitim Günleri'nde sunulan bildiri, Eskişehir

- Çifci, İ., Yıkılmış, A., ve Akbaba-Altun, S. (2001). *Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırılmış öğrencilere yönelik pekiştirme kullanma durumlarının belirlenmesi*. Uluslararası Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri. Antalya.
- Çoban, O. (2005). *İlköğretim hayat bilgisi dersi öğretmenlerinin görsel öğretim materyallerini kullanma düzeyleri ve materyal kullanımını etkileyen faktörler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demir, N. (1994). *İlkokul dördüncü ve beşinci sınıf Türkçe öğretiminde pekiştirme, katılım ve dönüt-düzeltilme değişkenlerinin bir arada kullanılmasının öğrencilerin erişimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demirkaya, P.N., and Bakkaloğlu, H. (2015). Examining the student-teacher relationships of children both with and without special needs in preschool classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1) 159-175.
- Dennison, E. M. (2000). The VIISA Project: A model national in-service training program for infants and young children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 94(11), 695-705.
- DePry, R. I., & Sugai, G. (2002). The effect of active supervision and precorrection on minor behavioral incidents in a sixth grade general education classroom. *Journal of Behavioral Education*, 11, 255-267.
- Diken, İ. H. (1998). *Sınıfında zihinsel engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Duncan, T. K., Kemple, K. M., & Smith, T. M. (2000). Reinforcement in developmentally appropriate early childhood classrooms. *Childhood Education*, 76, 194-203.
- Durğun, B. (2010). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dornbusch, S. M., and Glasgow, K. L. (1996). The structural context of family-school relations. A. Booth & J. F. Dunn (Eds.). *Family-school links: How do they affect educational outcomes* (pp. 35-44). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (Ed.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues*, 3-15. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Dotterer A. M., and Lowe K.(2011).Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40,1649-1660.
- Drake, R.E., Goldman, H.E., Leff, H.S., Lehman, A.F., Dixon, L., Mauser, K.T., and Torrey, W.C. (2001). Implementing evidence-based practices in routine mental service settings. *Psychiatric Services*, 52, 179-182.

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432.
- Eisenhower, A. S., Baker, B. L., and Blacher, J. (2007). Early student-teacher relationships of children with and without intellectual disability: Contributions of behavioral, social, and self-regulatory competence. *Journal of School Psychology*, 45, 363-383.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M., and Anderson, L. M. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. *The Elementary School Journal*, 80, 219-231.
- Emmer, E.T., and Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of education. *Educational Psychologist*, 36 (2), 103-112.
- Ennis, R. P., Schwab, J. R., & Jolivette, K. (2012). Using precorrection as a secondary-tier intervention for reducing problem behaviors in instructional and noninstructional settings. *Beyond behavior*, 22(1), 1-11.
- Erbaş, D. (2005). Olumlu davranışsal destek. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 11-18.
- Ergin, E. (2016). *Kaynaştırma uygulaması yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ergin, E., ve Bakkaloğlu, H. (2015). Kaynaştırma uygulaması yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerin kolaylaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(2), 173-191.
- Erişkin, A. Y., Kırac, S. Y., ve Ertuğrul, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 193, 200-213.
- Evertson, C. M. (1995). *Classroom organization and management program*. Erişim tarihi: 4 Nisan 2017, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED403247.pdf>.
- Evertson, C.M., and Emmer, E.T. (1982). Effective management at the beginning of the school year in junior high classes. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 485-498.
- Evertson, C.M., ve Emmer, E.T.(2013). *İlkokul öğretmenleri için sınıf yönetimi*. (A. AYPAY, Çev.). Ankara: Nobel.(2012).
- Evertson, C.M., Emmer, E.T., and Worsham, M.E. (2003). *Classroom management for elementary teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Evertson, C. M., & Poole, I. E. (2004). *Effective room arrangement*. Nashville, TN: Peabody College, Vanderbilt University.
- Evertson, C. M. and Weinstein, C. S. (Eds.) (2006). *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Larence Erlbaum Associates, Inc.

- Ferguson, D.L. (1997). *Changing tactics: Research on embedding inclusion reforms within general education restructuring efforts*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, March 24-28,1997).
- Ferguson, E., and Houghton, S. (1992). The effects of contingent teacher praise, as specified by Canter's Assertive Discipline Programme, on children's on-task behaviour. *Educational Studies, 1*, 83-93.
- Fideler, E. and Haselkorn, D. (1999). *Learning the ropes: Urban teacher induction programs and practices in the United States*. Belmont, MA: Recruiting New Teachers.
- Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. Buffalo, NY: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Fisher, M., and Mayer, L.H. (2002). Development and social competence after two years for student enrolled in inclusive and self-contained programs. *Journal of Association for Persons with Severe Handicaps, 27*(3), 165-174.
- Fox, N.E. and, Ysseldyke, J.E. (1997). Implementing inclusion at the middle school level: Lessons from a negative example. *Exceptional Children, 64*, 81-98.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., and Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*, 59-109.
- Freeman, S., and Alkin, M. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education, 21*(1), 3-18.
- Fryxell, D., and Kennedy, C.H. (1995). Placament along the continuum of services and its impact on students' social relationship. *Journal of Association for Persons with Severe Handicaps, 20*(4), 259-269.
- Gangal, M. (2013). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıfta istenmeyen davranışlarla başa çıkmaya yönelik uygulamaları ve sınıf yönetimi stratejileri hakkındaki inançlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Garcia, E., and Hoang, D. (2015). *Positive behavior supports: Using class dojo as a token economy point system to encourage and maintain good behaviors*. Erişim tarihi:15Kasım 2015, <https://pdfs.semanticscholar.org/7d822c63c349e8de3pdf>.
- Gettinger, M., and Kohler, K. M. (2006). Process-outcome approaches to classroom management and effective teaching. Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (Ed.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues*, 3-15. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gettinger, M., and Seibert, JK. (2002). Contributions of Study Skills to Academic Competence. *School Psychology Review, 31* (3). 350-365.
- Giangreco, M. F., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S., and Schattman, R. (1993). I've counted Jon: Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. *Exceptional Children, 59* (4), 359-372.

- Good, T., and Brophy, J. (2000). *Looking in classrooms*, 8th ed. New York, Longman.
- Johnson, D.; Johnson, R. 1994. Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning, 4th ed. Boston, Allyn & Bacon.
- Goh, S. C., and Fraser, B. J. (1998). Teacher interpersonal behaviour, classroom environment and student outcomes in primary mathematics classes in Singapore. *Learning Environments Research*, 1, 199–229.
- Gökmen, A. (2012). *İlköğretim matematik ve sınıf öğretmenlerinin matematik eğitiminde materyal kullanmaya yönelik inançları ve kullanma düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Greenwood, C.R. (1991). Longitudinal analysis of time engagement and academic achievement in at-risk and non-risk students. *Exceptional Children*, 57, 521–535.
- Greenwood, C. R., Arreaga-Mayer, C., and Clark-Preston, D. (1985). *An ecobehavioral approach to research in special education*. Erişim tarihi: 20 Ocak 2017, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED288296.pdf>
- Greenwood, C. R., Delquadri, J., and Hall, R. V. (1984). Opportunity to respond and student academic response: CISSAR. W. Heward, T. Heron, D. Hill and J. Trap-Porter (Eds.), *Behavior analysis in education* (pp. 58-88). Columbus, OH: Merrill.
- Greenwood, C. R., Horton, B. T., and Utley, C. A. (2002). Academic engagement current perspectives on research and practice. *School Psychology*, 31(3), 328-249.
- Gregory, A., and Weinstein, R. S. (2004). Connection and regulation at home and in school: Predicting growth in achievement for adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 19, 405–427.
- Gresham, F. M., Sugai, G., and Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67(3), 331-344.
- Grieve, A.M. (2009). Teachers' beliefs about inappropriate behaviour: Challenging attitudes? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 173-179.
- Guardino, C., and Fullerton, E. K. (2010). Changing behaviors by changing the environment: A case study of an inclusion classroom. *Teaching Exceptional Children*, 42, 8–13.
- Gunter, P. L., Denny, R. K., Jack, S. L., Shores, R. E., and Nelson, C. M. (1993). Aversive stimuli in academic interactions between students with serious emotional disturbance and their teachers. *Behavioral Disorders*, 18, 265-274.
- Guralnick, M.J. (1999). The nature and meaning of social integration for young children with mild developmental delays in inclusive settings. *Journal of Intervention*, 22, 70-86.
- Güner, N. (2010). *Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri ile önleyici sınıf yönetimi eğitim programının öğretmenlerin sınıf yönetimlerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güner-Yıldız, N. (2015). Teacher and student behaviors in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15 (1), 177-184.

- Güner-Yıldız, N., ve Melekoğlu, M. A. (2012). *Kaynaştırma sınıflarının özellikleri*. 22. Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri, Trabzon.
- Güner-Yıldız, N., and Sazak-Pınar, E. (2012). Examining teachers' behavior related to students with special needs in inclusive classrooms. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 475-488.
- Güneş, F. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, N.M. (2013). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde 3 boyutlu görsel materyal kullanımının başarıya, kavram öğrenmeye ve tutuma etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Halford, J. (1998). Easing the way for new teachers. *Educational Leadership*, 55(5), 33-36.
- Hamre, B. K., and Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2006). *Student-Teacher Relationships*. In G.G. Bear, & K.M Minke (Eds.), *Children's Needs III: Development, prevention and intervention* (pp. 49-59). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J., and Downer, J. T. (2007). *Building a science of classrooms: Application of the CLASS framework in over 4,000 U.S. early childhood and elementary classrooms*. New York: Foundation for Child Development.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S.,... Hamagami, A. (2013). Teaching Through Interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113, 461-487.
- Hanrahan, J., Goodman, W., and Rapagna, S. (1990). Preparing mentally retarded students for mainstreaming: Priorities of regular class and special school teachers. *American Journal on Mental Retardation*, 94(5), 470-474.
- Haran, S., ve Aydın, O. (1995) . Depresyon, umutsuzluk, sosyal beğenirlik ve kendini kurgulama düzeyinin intihar fikirleriyle ilişkisi. *Kriz Dergisi*, 3, 218-222.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haydon, T., and Scott, T. (2008). Using common sense in common settings: Active supervision and precorrection in the morning gym. *Intervention in School & Clinic*, 43(5), 283-290.
- Hastie, P.A., Sinelkov, O.A., Brock, S.J., Sharpe, T.L., Eiler, K., and Mowling, C. (2007). revisited: Tentative postulates for an expanded examination of classroom ecologies. *Journal of Teaching Physical Education*, 26, 298-309.
- Helker, W., and Ray, D. C. (2009). Impact of child teacher relationship training on teachers' and aides' use of relationship-building skills and the effects on student classroom behavior. *International Journal of Play Therapy*, 18(2), 70-83.

- Hemmeter, M.L., Ostrosky, M.M., Artman, K.M., & Kinder, K.A. (2008). Moving right along: Planning transitions to prevent challenging behavior. *Young Children*, 63(3), 18-22.
- Herbert, E., and Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17, 879-911.
- Howes, C., and Ritchie, S. (2002). *A matter of trust: connecting teachers and learners in the early childhood classroom*. New York: Teachers College Press.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., and Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher–student relationship. *Journal of School Psychology*, 39, 289–302.
- Hunt, P., Farron-Davis, F. Beckstead, S., Curtis, D., and Goetz, L. (1994). Evaluating the effects of placement of students with severe disabilities in general education versus special education. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19(3), 200-214.
- İnceçay, G. (2009). *Hizmet öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi açısından yeterlik ve hazır olma durumları ile uygulamaları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Idol, L. (2002). *Creating collaborative and inclusive schools*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Johnson J. (2005). *Isn't it time for schools of education to take concerns about student discipline more seriously?* Erişim tarihi: 20 Ocak 2017, Teachers Collage Record. <http://www.tcrecord.org>.
- Johnson-Gros, K., Lyons, E., & Griffin, J. (2008). Active supervision: An intervention to reduce high school tardiness. *Education & Treatment of Children*, 31(1), 39-53.
- Jones, V. (2005). Assessment plan in *Lewis&Clark College NCATE Review Document*. Portland, OR: Lewis&Clark College.
- Jones, V. (2006). How do teachers learn to be effective classroom managers? C.M. Evertson, and C. Weinstein (Ed.). *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (p.461-489). Lawrence: Erlbaum Asc.
- Kagan, D. (1992). İmplications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.
- Kameenui, E. J., & Darch, C.B. (1995). *Instructional classroom management: A proactive approach to behavior management*. New Jersey: Longman Publishers.
- Kauffman, J. M., Mostert, M. P., Trent, S. C., & Pullen, P. L. (2006). *Managing classroom behaviour: A reflective case-based approach*. New York: Pearson.
- Kavuş, F. (2015). *Kesirlerle toplama ve çıkarma konusunun materyal ile öğretiminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına ve kalıcılığına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kayaoğlu. H. (1999). *Bilgilendirme programının normal sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ortamındaki işitme engelli çocuklara yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Keskin, R. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Keyik, H. (2014). *İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla baş etmede kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Kher, N., Lacina-Gifford, L. J., and Yandell, S. (2000). *Preservice teachers' knowledge of effective classroom management strategies: Defiant behavior*. Erişim tarihi: 16 Kasım, 2015, <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED444941.pdf>.
- Klem, A.M., and Connell, J.P. (2004). Relationships Matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74, 262-273.
- Kırcaalı-Iftar, G., ve Tekin, E. (2013). *Özel eğitimde yalnızsız öğretim yöntemleri..* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıçcı, Y. (1999). 6-15 Yaş Öğrencilerinin Gelişimsel Güçlerini ve Kişilik Gelişimlerini Kolaylaştırma. Kuzgun, Y. (ed.). *İlköğretimde Rehberlik*. (s. 1-16). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Korpershoek, H., Harms, T., Boer, H., Kujik, M., and Doolaard, S. (2014). *Effective classroom management strategies and classroom management programs for educational practice*. Erişim tarihi: 23 Kasım 2016, [opmaak en foto van cover: www.hansvandijk.nl](http://www.opmaak.nl).
- Koul, R.B., and Fisher, D.L. (2005). Cultural background and students' perceptions of science classroom learning environment and teacher interpersonal behaviour in Jammu. *India Learning Environments Research*, 8, 195-211.
- Kounin, J.S. (1970) *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Kurt, O. (2014). Otizm spektrum bozukluğu ve bilimsel dayanaklı uygulamalar. E. Tekin-İftar (Ed). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri*. (s. 81-116). Ankara, Vize Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (2012). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Ladd, K. (2000). A comparison of teacher education programs and graduates' perceptions of experiences. *Dissertation abstracts international*, 61(12A), 4695, (UMI No. 9998491).
- Ladd, G. W., and Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70, 910-929.
- Ladd, G. W., and Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72, 1579-1601.
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190-206.
- Lambert, N. M. (1995). Seating arrangements. In L. W. Anderson (Ed.) *International encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford: Elsevier Science.

- Lampi, A.R., Fenty, N. S., and Beaunae, V. (2005). Making the three P's easier: Praise, proximity, and precorrection. *Beyond Behavior*, 15, 8-12.
- Landau, B. (2001). *Teaching classroom management: A stand-alone necessity for preparing new teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility the students view. *Teaching and Teacher Education*, 17(2001), 307-319.
- Lewis, T. J., and Bullock, L. M. (2004). Scientifically supported practices in emotional and behavioral disorders: A proposed approach and brief review of current practices. *Behavioral Disorders*, 29, 247-259.
- Lewis, T., Colvin, G., and Sugai, G. (2000). The effects of pre-correction and active supervision on the recess behavior of elementary students. *Education & Treatment of Children*, 23(2), 109.
- Lewis, T. J., Hudson, S., Richter, M., & Johnson, N. (2004). Scientifically supported practices in emotional and behavioral disorders: A proposed approach and brief review of current practices. *Behavioral Disorders*, 29, 247-259.
- Lewis, T. J., Sugai, G. and Colvin, G. (1998). Reducing problem behavior through a school-wide system of effective behavioral support: Investigation of a school-wide social skills training program and contextual interventions. *School Psychology Review*, 27, 446-459.
- Lewis, R. B., and Doorlag, H. D. (1999). *Teaching special students in general education classrooms*. New Jersey, Prentice Hall.
- Luiselli, J. K., Putnam, R. F., Handler, M. W., and Feinberg, A. B. (2005). Whole-school positive behavior support: Effects on student discipline problems and academic performance. *Educational Psychology*, 25, 183-198.
- Marley, S.C., and Carbonneau, K.J. (2014). Theoretical perspectives and empirical evidence relevant to classroom instruction with manipulatives. *Educational Psychology Review*, 26(1), 1-7.
- Martella, R. C., Nelson, J. R., and Marchand-Martella, N. E. (2003). *Managing disruptive behavior in the schools: A school wide, classroom, and individualized social learning approach*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Marzano, R.J. (2003). *What works in schools*. Alexandria VA: ASCD.
- Marzano, R.J., and Marzano, J.S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-17.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., and Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Virginia: ASCD.
- McCreary, D. R., and Korabik, K. (1994). Examining the relationships between the socially desirable and undesirable aspects of agency and communion. *Gender Roles*, 31(11-12), 637-65.
- McDonough, A. (2016). Good concrete activity is good mental activity. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 21, 3-7.

- McIntosh, K., Herman, K., Sanford, A., McGraw, K., & Florence, K. (2004). Teaching transitions: Techniques for promoting success between lessons. *Teaching Exceptional Children*, 37(1), 32-38.
- Melek-Güneş, A. (2013). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde 3 boyutlu görsel materyal kullanımının başarıya, kavram öğrenmeye ve tutuma etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., and Cavell, T. A. (2003). Teacher–student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74, 1145–1157.
- Merrert, F., and Wheldall, K. (1993). How do teachers learn to manage classroom behavior? A study of teachers' opinions about their initial training with special reference to classroom behavior management. *Educational Studies*, 19(3), 91-107.
- Miao, Y., Darch, C., and K, Rabren. (2002). Use of precorrection strategies to enhance reading performance of students with learning and behavior problems. *Journal of Instructional Psychology*, 29(3), 162-174.
- Nelson, J. R., and Colvin, G. (1996). Designing supportive school environments. *Special Services in the Schools*, 20(2), 7-36.
- Niles, W. J. (2005). Building a classroom management plan for inclusive environments: From fear to f.e.a.r. *Teaching Exceptional Children Plus*, 2(1), 1-12.
- Olive, M.L. (2004). Transitioning children between activities: Effective strategies for decreasing challenging behavior. *Beyond Behavior*, 14, 11-16.
- Oliver, R. M., and Reschly, D. J. (2010). Special education teachers in classroom management: Implications for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 35(3), 188-199.
- Oliver, R. M., Wehby, J. H., and Reschly, D. J. (2011). *Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior*. Erişim tarihi: 15 Ağustos 2015, The Campbell Collaboration. www.campbellcollaboration.org.
- Olson, L. (2000). Finding and keeping competent teachers. *Educaation Week*, 19(8), 12-18.
- O'Neill, S. C., and Stephenson, J. (2011). The measurement of classroom management self efficacy: A review of measurement instrument development and influences. *Educational Psychology*, 31(3), 261-299.
- O'Neil, S., and Stephenson, J. (2012). Does classroom management course work influence preservice teachers' perceived preparedness or confidence? *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1131-1143.
- Ostrosky, M.M., Jung, E.Y., & Hemmeter, M.L. (1992). *Helping children make transitions between activities*. Erişim tarihi: 18 Ocak 2017, <http://csfel.vanderbilt.edu/briefs/wwwb4.pdf>.
- Oswald, K., Safran, S., and Johnson, G. (2005). Preventing trouble: Making schools safer places using positive behavior supports. *Education and Treatment of Children*, 28, 265-278.
- Özdamar, K. (1999) *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi 1*. Kaan Kitabevi, Eskişehir.

- Özen, A., Ergenekon, Y., Ülke-Kürkçüoğlu, B., ve Genç, D. (2013). Kaynaştırma öğrencisi olan okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarında yaptıkları öğretim uygulamalarının belirlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 153-166.
- Özyürek, M. (2005). *Sınıfta Davranış Değiştirme*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Passini, S., Molinari, L., Speltini, G. (2015). A validation of the questionnaire on teacher interaction in Italian secondary school students: Effect of positive relations on motivation and academic achievement. *Social Psychology of Education*, 18, 547-559.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., La Paro, K., and Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Pianta, R.C., and Nimetz, S.L. (1991). Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 379-393.
- Pianta, R. C., and Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 444-458.
- Pigge, F., and Marso, R. (1997). A seven year longitudinal multi-factor assessment of teaching concerns development through preparation and early years of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13, 225-235.
- Ponitz, C.C., McClelland, M.M., Matthews, J.S., and Morrison, F.J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, 45, 605-619.
- Rademacher, J. A., Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (1996). Development and validation of a classroom assignment routine for inclusive settings. *Learning Disability Quarterly*, 19, 163-178.
- Randolph, J.J. (2007). Meta-Analysis of the research on response cards: Effects on test achievement, quiz achievement, participation, and off-task behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9(2), 113-128.
- Rigden, D. (1997). What teachers think of teacher education. *Techniques: Making Education and Career Connections*, 72(3), 78.
- Rivera, M.O., Koorland, M.A., and Fueyo, V. (2002). Pupil made pictorial prompts and fading for teaching sight words to a student with learning disabilities. *Education and Treatment of Children*, 25, 197-207.
- Roderick, M., and Engle, M. (2001). The grasshopper and the ant: Motivational responses of low-achieving students to high-stakes testing. *Educational Evaluation Policy Analysis*, 23(3), 197-227.
- Sackett, D. L., Rosenberg, W. M., Gray, J. A., Haynes, R. B., and Richardson, W. S. (1996). Evidence based medicine: What it is and what it isn't. *British Medical Journal*, 312, 71-72.

- Sadık, F. (2006). *Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş edilme stratejilerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi ve güvengen disiplin modeli temele alınarak uygulanan eğitim programının öğretmenlerin baş etme stratejilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Salend, S.J. (1998). *Effective mainstreaming: Creating inclusive classrooms*. New Jersey: Prentice Hall.
- Salend, S. J., & Duhaney, L. M. G. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and special education*, 20(2), 114-126.
- Saraçbaşı, O., Karaoğlu, E., ve Saka, O. (1986). *Basic programlama ve istatistiksel yöntemler*. Ankara: Ünalın Ofset.
- Sarama, J., and Clements, D.H. (2004). Building blocks for early childhood mathematics. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 181-189.
- Sarı, E. (2013). *Tecrübeli ve tecrübesiz İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzlarındaki farklılıklar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Satsangi, R., Bouck, E.C., Taber-Doughty, T., Bofferding, L., and Roberts, C.A. (2016). Comparing the effectiveness of virtual and concrete manipulatives to teach algebra to secondary students with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 39(4), 240-253.
- Sazak-Pınar, E., ve Güner-Yıldız, N. (2017). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin sergilediği problem davranışlar ile davranış sonrası öğretmen tepkilerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 1-16.
- Sazak-Pınar, E. ve Çifci-Tekinarslan, İ. (2003). Zihin engelli birey için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 13-30.
- Scott, T.M., and Barrett, S.B. (2004). Using staff and student time engaged in disciplinary procedures to evaluate the impact of school-wide PBS. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6, 21-27.
- Scruggs, T., and Mastropieri, M. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- Semerci, A. (2006). *İlköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin etkili materyal kullanma yeterlilikleri üzerine öğretmen ve yönetici görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Schmit, J., Alper, S., Raschke, D., and Ryndak, D. (2000). Effects of using a photographic cueing package during routine school transitions with a child who has autism. *Mental Retardation*, 38, 131-137.
- Siebert, C.J. (2005). Promoting preservice teachers' success in classroom management by leveraging a local union's resources: A professional development school initiative. *Education*, 125, 385-392.

- Simonsen, B. (2010). *Evidence based classroom management: Moving from research to practice*. Erişimtarihi:20Eylül2016, http://www.apbs.org/Archives/Conferences/seventhconference/files/D1_Simnsen.pdf
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., and Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children, 31*, 351–380.
- Sheets, R., and Gay, G. (1996). Student perceptions of disciplinary conflict in ethnically diverse classrooms. *NASSP Bulletin, 80*(580), 84-94.
- Shores, R. E., Jack, S. L., Gunter, P. L., Ellis, D. N., DeBriere, T. J., and Wehby, J. H. (1993). Classroom interactions of children with behavior disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 1*, 27–39.
- Skinner, C. H., Smith, E. S., & McLean, J. E. (1994). The effects of intertrial interval duration on sight-word learning rates in children with behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 19*, 98-107.
- Soodak, L. C. (2003). Classroom management in inclusive settings. *Theory Into Practice, 42*(4), 327-333.
- Soodak, L.C., and McCharty, M.R. (2006). Classroom management in inclusive settings. C.M. Evertson, and C. Weinstein (Ed.). *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (p.461-489). Lawrence: Erlbaum Asc.
- Sparapani, N., Morgan, L., Reinhardt, V., Wetherby, A. M., and Schatschneider, C. (2016). Evaluation of Active Engagement in Elementary Students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46*, 782-796.
- Sprague, J. R., and Thomas, T. (1997). The effect of a neutralizing routine on problem behavior performance. *Journal of Behavioral Education, 7*(3), 325-334.
- Sprick, R., Garrison, M., & Howard, L. (1998). *CHAMPS: A proactive and positive approach to classroom management*. Longmont, CO: Sopris West.
- Spriggs, A. D., Gast, D. L. and Ayres, K. M. (2007). Using picture activity schedule books to increase on-schedule and on-task behaviors. *Education and Training in Developmental Disabilities, 42*, 209-223.
- Stainback, S.B., & Stainback, W.C. (1996). *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Staub, D., & Peck, C. A. (1994). What are the outcomes for nondisabled students? *Educational Leadership, 52*(4), 36–40.
- Stewart-Wells, G. (2000). *An investigation of student teacher and teacher educator perceptions of their teacher education programs and the role classroom management plays or should play in preservice education* (Unpublished doctoral dissertation). The Claremont Graduate University, San Diego.
- Stormont, M., Smith, S., and Lewis, T. (2007). Teacher implementation of precorrections and praise statements in Head Start classroom as a component of program-wide system of positive behaviour support. *Journal of Behavior Education, 6*(3), 280-290.

- Stroot, S., Fowlker, J., Langholz, S., Stedman, P., Steffer, L., and Valtman, A. (1999). Impact of collaborative peer peer assistance and review model on entry-year teachers in a large urban school setting. *Journal of Teacher Education*, 50, 27-41.
- Stough, L. (2006). The place of classroom management in the standards in teacher education. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds), *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues* (pp. 909 - 924). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Yeni ilköğretim programları ve öğretmen yeterlikleri ışığında etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ekinoks Yayınları: Ankara.
- Sucuoğlu, B., Akalın, S. ve Sazak-Pınar, E. (2007). *Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıfların öğretim özellikleri ile öğretmenin sınıf yönetiminin değerlendirilmesi* (Tübitak projesi sonuç raporu. Proje kodu: 106K/127-105), Ankara.
- Sucuoğlu, B., Akalın, S., Sazak-Pınar, E., and Güner, N. (2008). *Assessing proactive classroom management behaviors of the teachers of the inclusive classrooms*. Proceedings of the 31st Annual Conference of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, Kansas-U.S.A.
- Sucuoğlu, B., ve Demirtaşlı, N. (2009). *Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi bilgi ve becerilerinin değerlendirilmesi* (2008-2009) Proje No: 108K-183.
- Sucuoğlu, B., Akalın, S. and Sazak-Pınar, E. (2010). The effects of classroom management on the behaviors of students with disabilities in inclusive classrooms in Turkey. *The Journal of Internaional Association of Specal Education*, 11(1), 64-74.
- Sucuoğlu, B., ve Kargın, T. (2012). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B., Ünsal, P., ve Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2),51-64.
- Sugai, G., Colvin, G., Horner, R., and Lewis-Palmer, T. (2004). Classroom management self assessment. Erişim tarihi: 20 Eylül 2016, http://et.nwresd.org/files/Classroom%20SelfAssessment%20Horner_0.pdf
- Susar- Kırmızı, F., ve Duran, A. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitime İlişkin Görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(1), 471-493.
- Sutherland, K. S., Adler, N., and Gunter, P. L. (2003). The effect of varying rates of opportunities to respond to academic requests on the classroom behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11, 239–248.
- Sutherland, K. S., Wehby, J. H., and Yoder, P. J. (2002). Examination of the relationship between teacher praise and opportunities for students with EBD to respond to academic requests. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 10(1), 5-14.

- Şahan, H. (2010). *Öğretmenlerin öğretim hizmetinin niteliğini etkileyen değişkenler açısından kendilerini değerlendirmeleri*. 19. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri. Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kıbrıs.
- Şahin, Ç. (2012). *İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimi davranışlarının öğretmen ve öğrenci algılarına göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Tekin-İftar, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2013). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tincani, M. (2011). *Preventing challenging behavior in your classroom*. Texas: Prufrock Press Inc.
- Tohma, M. (2014). *Yabancı dil olarak İngilizce sınıflarında DEHB: İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin DEHB, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri hakkındaki bilgileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Tomlin, M., and Reed, P. (2012). Effects of fixed-time reinforcement delivered by teachers for reducing problem behavior in special education classrooms. *Journal of Behavior Education*, 21, 150–162.
- Tournaki, N., Bae, Y., & Kerekes, J. (2008). Rekenrek: A manipulative used to teach addition and subtraction to pupils with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(2), 41-59.
- Tu, T., and Lash, M. (2008). Don't tell me no; I tell you no! Facilitating self-control in infants and toddlers. *Childhood Education*, 84, 79-84.
- Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R. (2001). *Families, professionals, and exceptionality: Collaborating for empowerment* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Uç, H. (2013). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki: Maltepe ilçesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- US. National Library of Medicine (2007). *Medical Subject Headings (MeSH) Dictionary*, USA.
- Uysal, A. (1995). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Uysal, A. (2003). *Kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri*. 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Ankara: Kök Yayınevi.
- Uysal, H., Altun Akbaba, S., & Akgün, E. (2010). Okulöncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *İlköğretim-Online*, 9 (3), 971-979.
- Waldron, N., & McLeskey, J. (1998). The impact of a full-time Inclusive School Program (ISP) on the academic achievement of students with mild and severe learning disabilities. *Exceptional Children*, 64, 395–405.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., and Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249–294.

- Van Reusen, A., Soho, A. and Barker, K. (2001). High school teacher attitudes toward inclusion. *High School Journal*, 84(2), 7-21.
- VanHousen, D. (2013). *Effective classroom management in student centered classrooms* (Mater's thesis). Retrieved from <http://fisherpub.sjfc.edu/education>.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Brick, J., B. (1998). Using a rating scale to design and evaluate inclusion programs. *Teaching Exceptional Children*, 30(4), 41-45.
- Wesley, D., & Vocke, D. (1992). *Classroom discipline and teacher education*. Paper presented at the annual meeting of the Association of the Teacher Educators, Orlando, FL. (Eric Document Reproduction Service No: ED: 341 690).
- Westwood, P. S (1997). Improving social skills and peer group acceptance. *In commonsense methods for children with special educational needs*. P. 80-90. London, UK: Routledge.
- Whitney, L., Golez, F., Nagel, G., & Nieto, C. (2002). Listening to voices of practicing teachers to examine the effectiveness of a teacher education program. *Action in Teacher Education*, 23(4), 69-76.
- Willingham, W., Pollack, J., & Lewis, C. (2002). Grades and test scores: Accounting for observed differences. *Journal of Educational Measurement*, 39, 1-37.
- Winterman, K., and Sapona, R. (2002). Everyone's Included: Supporting young children with autistic spectrum disorders in a responsive classroom learning environment. *Teaching Exceptional Children*, 35, 130-35.
- Wright, S.P., Horn, S.P., & Sanders, W.L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., and van Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 1161-1191). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wubbels, T., and Levy, J. (1991). A comparison of interpersonal behaviour of Dutch and American teachers. *International Journal of Intercultural Relations*, 15, 1-18.
- Wubbels T., and Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacherstudent relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6-24.
- Yalın, H.İ. (2007). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, S. (2002). *Akranlar tarafından kullanılan sabit bekleme süreli öğretimin gelişimsel geriliği olan öğrencilere tanıtıcı levhaların öğretimi üzerindeki etkililiği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi: Afyonkarahisar ili örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yıldız, E. (2015). *Etkileşimli materyal destekli öğretimin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Zuckerman, J. (2000). Student science teachers' accounts of a well remembered event about classroom management. *Journal of Science Teacher Education*, 11, 243-250.



EKLER

EK 1. Demografik Bilgi Formu

EK 2. Bilisel Dayanaklı Sınıf Yönetimi Stratejileri Gözlem Formu (BDSGF)

EK 3. Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu (ÖSYGF)

EK 4. Bilimsel Dayanaklı Sınıf Yönetimi Stratejileri Öz Değerlendirme Formu
(BDSÖDÖ)

EK 5. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzin Yazısı

EK 6. Özgeçmiş

EK 1. Demorafik Bilgi Formu

1.Yaşınız	20-25 arası () 26-30 arası () 31-35 arası () 36-40 arası ()...41- 45 arası () 45 ve üstü ()
2. Cinsiyetiniz	Kadın () Erkek ()
3. Medeni durumunuz	Evli () Bekar ()
4. Mezun olduğunuz okul / fakülte /bölüm / yüksek okul	
5. Mesleki deneyiminiz (yıl olarak)	1-5 arası () 6-10 arası () 11-15 arası () 16-20 arası () 21 ve üstü ()
6. Daha önce sınıfınızda özel gereksinimli öğrenci okuttunuz mu?	Evet () Hayır ()
7. Özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri ve gereksinimleri ile ilgili eğitim aldınız mı?	Evet () Hayır () Yanıtınız evet ise; Hizmet içi eğitim/kurs () Lisansta ders ()
9. Kaynaştırma modeli ve uygulamalarına ilişkin eğitim aldınız mı?	Evet () Hayır () Yanıtınız evet ise; Hizmet içi eğitim/kurs () Lisansta ders ()
10. Sınıf yönetimi ile ilgili eğitim aldınız mı?	Evet () Hayır () Yanıtınız evet ise; Hizmet içi eğitim/kurs () Lisansta ders ()

EK 2. Bilimsel Dayanaklı Sınıf Yönetimi Stratejileri Gözlem Formu (BDSGF)

Yönerge: Bu form, sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunan ilköğretim öğretmenlerinin kullandıkları bilimsel dayanaklı sınıf yönetimi stratejilerini incelemek amacıyla geliştirilmiştir. Gözlemci bir ders süresince sınıfta gözlem yapacak ve formu bu bir saatlik gözlemi temel alarak dolduracaktır. Formda yer alan maddeler gözlemlenen öğretmen tarafından her sergilendiğinde, gözlemci tarafından maddenin önündeki kutucuğa işareti konulacaktır.

Teşekkür ederiz.

1. BÖLÜM					
	Gözlemler	Gözlem süresi	Davranış sayısı	Normal gelişim gösteren öğrenci	Özel gereksinimli öğrenci
Öğrencilerle olumlu ilişki sayısı:	1. Gözlem	40 dk.	Davranış sayısı		
	2. Gözlem	40 dk.	Davranış sayısı		
	3. Gözlem	40 dk.	Davranış sayısı		
Öğrencilerle olumsuz ilişki sayısı:	1. Gözlem	40 dk.	Davranış sayısı		
	2. Gözlem	40 dk.	Davranış sayısı		
	3. Gözlem	40 dk.	Davranış sayısı		
2. BÖLÜM					
Gözlemlenen öğretmen davranışı	Gözlemler	Gözlem süresi	Davranış sayısı	Normal gelişim gösteren öğrenci	Özel gereksinimli öğrenci
				Akademik ve sosyal davranış için	Akademik ve sosyal davranış için
1. Öğrenme fırsatı verme : Öğrenciye uyarıcı verilir, doğru tepkisi pekiştirilir, tepki yanlışsa / tepki yoksa ipucu sunulur ve doğru tepki pekiştirilir.	1. gözlem	40 dk.	Davranış sayısı		
	2. gözlem	40 dk.	Davranış sayısı		
	3. gözlem	40 dk.	Davranış sayısı		
2. Pekiştirme: Öğrencinin yönerge / soruya verdiği akademik ya da sosyal doğru tepki ödüllendirilir.	1. gözlem	40 dk.	Davranış sayısı		
	2. gözlem	40 dk.	Davranış sayısı		
	3. gözlem	40 dk.	Davranış sayısı		
3. İpucu sunma: Uyarıcıya yanlış tepki veren ya da tepki vermeyen öğrenciye doğru tepkiyi sergilemesi için ekstra uyarıcı / yardım sunulur .	1. gözlem	40 dk.	Davranış sayısı		
	2. gözlem	40 dk.	Davranış sayısı		
	3. gözlem	40 dk.	Davranış sayısı		
4. Yeniden Yönlendirme :Öğrencinin olumsuz davranışı durdurulur ve hemen olumlu davranışa yönlendirilir.	1. gözlem	40 dk.	Davranış sayısı		
	2. gözlem	40 dk.	Davranış sayısı		
	3. gözlem	40 dk.	Davranış sayısı		
5. Ön düzeltme: Problem davranışın ortaya çıkma olasılığının olduğu durumlarda, davranış sergilenmeden önce öğrenciye olumlu davranış hatırlatılır.	1. gözlem	40 dk.	Davranış sayısı		
	2. gözlem	40 dk.	Davranış sayısı		
	3. gözlem	40 dk.	Davranış sayısı		
6. Aktif katılımı sağlama: Öğrencinin pasif katılımı (öğretmeni dinlemek) yerine, aktif katılımını (yazarak, soru yanıtlayarak, dersle ilgili konuşarak, vb) sağlanır.	1. gözlem	40 dk.	Davranış sayısı		
	2. gözlem	40 dk.	Davranış sayısı		
	3. gözlem	40 dk.	Davranış sayısı		
7. Geçişlerin düzenlenmesi: Bir etkinlikten başka bir etkinliğe geçerken oluşabilecek kargaşa ve zaman kaybını önlemek için öğrencilerden beklenen davranışlarla ilgili yönerge verilir, yönergelere uyulup uyulmadığı izlenir, geçiş yapılacak etkinlik için gerekli materyaller söylenir, tüm öğrenciler geçiş için hazır olduktan sonra yeni etkinliğe geçilir.	1. gözlem	40 dk.	Davranış sayısı		
	2. gözlem	40 dk.	Davranış sayısı		
	3. gözlem	40 dk.	Davranış sayısı		

EK 3. Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu (ÖSYGF)

Sınıf:

Gözlem tarihi:

Öğretmen:

Gözlemci:

Yönerge: Bu form, sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Değerlendirici, bir ders süresince sınıf gözlem yapacak ve formu, bu bir derslik gözlemi temel alarak doldurulacaktır. Gözlem, **yeni bir konunun öğretildiği** bir akademik derste yapılmalı, **derse giriş** ziliyle başlamalı ve **çıkış ziliyle** birlikte sonlandırılmalıdır. Gözlemci, derse giriş ziliyle başlamalı ve çıkış ziliyle birlikte sonlandırılmalıdır. Gözlemci, derse giriş zili çalmadan sınıfa girmeli ve çıkış ziliyle öğrencilerden sonra sınıftan çıkmalıdır.

Form doldurulmadan önce **her maddeye ilişkin açıklamalar** dikkatle okunmalı, öğretmenin sınıf yönetimi becerileri **bu açıklamalar doğrultusunda** değerlendirilmelidir. Gözlemci her başlık altında yer alan tüm maddeleri dikkatle okuyarak, maddelerdeki ifadeler, gözlenen öğretmen için uygunsa, önündeki kutucuklara **X** işareti koymalıdır.

Teşekkür ederiz.

Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu

Maddeler	P
1. Sınıf Kuralları	
Sınıf kuralları asılmıştır. () Evet ()Hayır	
A. Sınıf Kuralları	
2.Sınıf kuralları tüm öğrencilerin görebileceği bir yere asılmıştır.	
3.Sınıf kuralları öğrencilerin görebileceği büyüklükte harflerle yazılmıştır.	
4.Sınıf kuralları resimlendirilmiştir.	
5.Sınıf kuralları olumlu cümlelerle ifade edilmiştir.	
6.Sınıf kurallarının sayısı en fazla 7 tanedir.	
B. Kuralların Öğretimi	
7.Öğretmen uyulacak kuralları söylemiştir.	
8.Öğretmen kurallara uyanları genellikle ödüllendirmiştir.	
9.Öğretmen özel gereksinimli öğrenciyi de kurallara uyduğunda en az bir kez ödüllendirmiştir.	
10.Öğretmen kurallara uymayanlara kuralları hatırlatmıştır.	
11.Öğretmen kurallara uymayanlara yaptırımları hatırlatmıştır.	
12.Öğretmen kurallara uyulmasını sağlamak amacıyla ders sırasında kuralları öğretmiştir/prova ettirmiştir.	
2. Sınıfın İşleyiş ve Düzeni	
13.Sınıfta genellikle kargaşa çıkmıştır. Öğrenciler sınıfta ne yapmaları gerektiğini genellikle bilememişlerdir.	
14.Trafığın yoğun olduğu alanlar boş bırakılmıştır. Öğretmen sıralar arasında kolaylıkla dolaşabilmiş ve her öğrenciye rahatça erişebilmiştir.	
15.Öğretmen ders sırasında özel gereksinimli öğrenciye/öğrencilere kolaylıkla ulaşmıştır.	
16.Öğretmen derste kullanacağı araç gereçleri önceden hazırlamıştır.	
17.Sınıftaki oturma düzeni derste kullanılan öğretim yöntemine uygundur	
18.Sınıftaki oturma düzeni ders araç gerecine/öğretim materyaline uygundur.	
3. Derse Başlama	
19.Öğretmen derse başlarken özel gereksinimli öğrenci/öğrenciler dahil tüm öğrencilerin dikkatini derse çekmiştir.	
20.Öğretmen derse başlarken dersin adını söylemiştir.	

devam ediyor

Ek 3'ün devamı

21.Öğretmen derse başlarken konu başlığını/konuyu söylemiştir.		
22.Öğretmen derse başlarken kısaca konunun içeriğini söylemiştir.		
23.Öğretmen derse başlarken yeni konuyu önceki konularla ilişkilendirmiştir.		
24.Öğretmen derse başlarken öğrencilere hangi kitap, defter ya da araçları çıkaracaklarını söylemiştir.		
25. Öğretmen derse başlarken tüm öğrencilerin ders araç gereçlerini çıkarıp derse/dersi dinlemeye hazır olmalarını beklemiştir.		
4. Materyaller		
26. Öğretmen derse girdikten sonra bir/birkaç öğrenciyi materyal almaya yollamış ya da kendisi materyal almak için sınıftan çıkmıştır.		
27.Öğretmen derse girdiğinde kullanacağı materyaller hazırdır.		
28.Kullanılan materyaller bozuk, eksik ya da kırıktır		
29.Kullanılan materyaller dersin içeriğine ve/veya konusuna uygundur.		
30.Kullanılan materyaller sınıftaki tüm öğrencilerin özelliklerine uygundur.		
31.Öğretmen hazırladığı materyalleri bütün gerekli durumlarda uygun şekilde kullanmıştır.		
32.Öğretmen materyalleri kullanarak ders anlatırken, tüm öğrencilerin materyalleri görmelerini, anlatılanları izleyebilmelerini ve gerekli durumlarda materyalleri kullanmalarını sağlamıştır.		
5.Öğrenciyi izleme/katılımı takip etme		
33.Öğretmen ders süresince/ders anlatırken sınıftaki tüm öğrencileri nadiren izlemiştir.		
34.Öğretmen ders süresince/ders anlatırken sınıfta dolaşmıştır.		
35.Öğretmen ders süresince/ders anlatırken öğrencilere konula ilgili sorular sormuştur.		
36.Öğretmen ders süresince/ders anlatırken öğrencilere gerekli geribildirimleri vermiştir.		
37.Öğretmen ders süresince özel gereksinimli öğrenciyi de izlemiş, ona sorular sormuş ve/veya onunla göz teması kurarak ders anlatmıştır.		
6.Öğretimi bireyselleştirme		
38.Öğretmen kısa süreli de olsa özel gereksinimli öğrenciyle, en az 2-3 dakika, bireysel olarak çalışmıştır.		
39.Öğretmen özel gereksinimli öğrencinin bir arkadaşından yardım almasını sağlamıştır.		
40.Özel gereksinimli öğrenci verilen görevi yapamadığı zaman öğretmen ona model olmuştur.		
41.Öğretmen dersin içeriğinde özel gereksinimli öğrenciye uygun değişiklik(ler) yapmıştır.		
42.Öğretmen özel gereksinimli öğrencinin derse aktif katılımını sağlamıştır.		
43.Öğretmen özel gereksinimli öğrenciye öğrenme fırsatları vermiştir.		
Yönerge verme		
44.Öğrencilerin çoğu öğretmenin yönergelerini anlamamışlardır.		
45.Öğretmen verdiği yönergelerde, bazen açık/anlaşılır ifadeler, bazen de ifadeler kullanmıştır		
46.Öğretmen yönerge verirken, açık/anlaşılır ifadeler kullanmıştır.		
47.Öğretmen özel gereksinimli öğrenciye de dahil olmak üzere gereksinim duyan tüm öğrencilere verdiği yönergeyi/yönergeleri tekrarlamış; onların yönergeleri anlamalarını sağlamıştır.		
8.Öğrencilerin dikkatini çekme ve sürdürme		
48.Öğretmen dersle ya da yönetimle ilgili konuşmalar dışında uygun olmayan konuşmalar (dersle ilgisi olmayan fıkra, gereksiz şaka vb. gibi) yaparak öğrencilerin dikkatini dağıtmıştır.		
49.Öğretmen ders esnasında soru sorarak ya da “Buraya bakın.” vb. gibi ifadeler kullanarak öğrencilerin dikkatlerini sürdürmüştür.		
50.Öğretmen ders esnasında öğrencilerin dikkatini kullandığı materyale/ders aracına çekmiştir.		
51.Öğretmen ders esnasında, özel gereksinimli öğrencinin/öğrencilerin dikkatini soru sorarak,”Buraya bakın.” diyerek, adını söyleyerek ya da kullandığı materyali göstererek sürdürmüştür.		
9.Geçişler		
52.Öğretmen derste aynı öğretimsel amaca yönelik en az iki etkinlik yaptırmıştır.		
53.Öğretmen geçişlerde yaşanan kargaşayı ve zaman kaybını önleyecek herhangi bir şey yapmamıştır.T.P.		
54.Öğretmen bir etkinlikten diğer etkinliğe geçerken tüm sınıfın geçiş için hazır olmasını beklemiştir.		
55.Öğretmen geçiş yapılacak etkinliğin adını söylemiştir.		
56.Öğretmen geçişin nasıl yapılacağını söylemiştir/göstermiştir/prova yaptırmıştır.		

devam ediyor

Ek 3 'ün devamı

57.Öğretmen geçişlerde sınıftaki tüm öğrencileri izlemiştir.		
58.Öğretmen özel gereksinimli öğrenci de dahil tüm öğrencilerin bir sonraki etkinliğe zamanında geçmesini sağlamıştır.		
59.Geçişler genellikle sorunsuz olmuştur.		
10.Olumlu davranışları ödüllendirme		
60.Öğretmen derste genellikle öğrencilerin en az 2-3 olumlu davranışını fark etmiş ve ödüllendirmiştir. () Evet () Hayır		
61. Öğretmen öğrencilerin yaşına ve düzeyine uygun ödüller kullanmıştır.		
62.Öğretmen öğrencileri ödüllendirirken ödülün ne olduğunu genellikle söylemiştir.		
63.Öğretmen öğrencileri ödüllendirirken ödülü kime verdiğini genellikle söylemiştir.		
64.Öğretmen öğrencileri ödüllendirirken ödüllendirdiği davranışın ne olduğunu genellikle söylemiştir.		
65.Öğretmen öğrencilerin sorulara yanıt verme, derse katılım, verilen iş üzerinde çalışma, vb. en az 2 akademik davranışını ödüllendirmiştir.		
66.Öğretmen sosyal davranışını ödüllendirmiştir.		
67.Öğretmen özel gereksinimli öğrenci/öğrencilerin, dersteki en az 1 ya da 2 sosyal ya da akademik davranışını ödüllendirmiştir.		
11.Uygun yardım sağlama		
68.Öğretmen genellikle gereksinim duyan öğrencilere uygun yardımı sağlamıştır. ()Evet ()Hayır.		
69.Öğretmen öğrencinin/öğrencilerin zorlandığı becerinin nasıl yapılacağını/sorunun nasıl çözüleceğini onlara anlatmıştır.		
70.Öğretmen yapamadıkları beceri için öğrenciye/öğrencilere model olmuştur.		
71.Öğretmen öğrenci istenen beceri sergilediği zaman onu onaylamıştır.		
12.Dersi bitirme		
72.Ders bitişi zili çaldığında öğrenciler hemen dışarı çıkmışlardır.		
73.Dersin sonunda öğretmen dersi ya da işlediği konuyu özetlemiştir.		
74.Dersin sonunda öğretmen dersi ya da konunun anlaşılıp anlaşılmadığını birkaç soru sorarak değerlendirmiştir.		
75.Dersin sonunda öğretmen konuyla ilgili ödevleri söylemiş, tahtaya yazmış ya da öğrencilerin defterlerine yazdırmıştır.		
76.Dersin sonunda öğretmen ödevlerin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmiştir.		
77.Dersin sonunda öğretmen özel gereksinimli öğrencinin ödevlerini alıp almadığını/yazıp yazmadığını kontrol etmiştir.		
78.Dersin sonunda öğretmen bir sonraki derste ya da ertesi gün neler yapacaklarını söylemiştir.		
79.Öğretmen dersi planladığı zamanda bitirmiştir.		
13.Problem davranışlar		
80.Öğretmen herhangi bir problem davranış sergilendiği zaman, genellikle problem davranışı fark etmemiştir.		
81.Öğretmen herhangi bir problem davranış sergilendiği zaman, genellikle “sus, dinle, kapa çeneni, otur yerine” vb ifadeleri kullanmıştır.		
82.Öğretmen herhangi bir problem davranış sergilendiği zaman, problem sergileyen öğrenciyi azarlamıştır.		
83. Öğretmen herhangi bir problem davranış sergilendiği zaman, problem davranış sergileyen öğrenciye/öğrencilere herhangi bir ceza vermiştir.		
84. Öğretmen herhangi bir problem davranış sergilendiği zaman, problem davranış sergileyen öğrenciyle/öğrencilerle pazarlık etmiştir.		
85. Öğretmen herhangi bir problem davranış sergilendiği zaman, problem davranış sergileyen öğrenciyi/öğrencileri olumlu bir davranışa yönlendirmiştir		
86. Öğretmen herhangi bir problem davranış sergilendiği zaman, problem davranışa sakin, çabuk ve uygun bir tepki vererek derse devam etmiştir.		
TOPLAM PUAN		

Ortalama puan

EK-4 Sınıf Yönetimi Stratejileri Öz Değerlendirme Ölçeği (SY-ÖDÖ)

Sevgili öğretmen arkadaşlarım,

Bu ölçek ile bir yüksek lisans tezi kapsamında, sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunan ilkökul öğretmenlerinin sınıf yönetimlerini kendilerinin değerlendirmeleri amaçlanmaktadır. Sizden ölçekte yer alan maddeleri dikkatlice okumanızı, kendinize uygun bulduğunuz maddeler için "evet" seçeneğini, uygun bulmadığınız maddeler için ise "hayır" seçeneğini işaretlemenizi ve **hiçbir maddeyi boş bırakmamanızı** rica ederim. Ayrıca, ölçekte yer alan sınıf yönetimi davranışları dışında kullandığınız sınıf yönetimi davranışları varsa bunları "genel görüşler" bölümüne eklemenizi rica ederim.

Teşekkür ederiz.

Sınıf Yönetimi Stratejileri	Evet	Hayır
1. Sınıfımdaki sıralar ile öğretim araç-gereçlerini kargaşayı ve dikkat dağınıklığını önleyecek ve öğrencilerimin sınıf içinde rahatça hareket etmelerini sağlayacak şekilde düzenledim.		
2. a) Sınıfımda ortaya çıkabilecek istenmeyen durumları önceden belirledim. (İstenmeyen durumlar: Öğrencilerin kitap, kalem gibi ders araç - gereçlerini unutmaları, materyalleri paylaşmamaları, kavga etmeleri v.b)		
b) Benim ve öğrencilerimin istenmeyen durumların ortaya çıkmasını önleyebilecek davranışlarımızı belirledim.		
3. a) Öğrencilerimin uymalarını beklediğim davranışları içeren 3-5 sınıf kuralını belirledim. (Sınıf kuralları: Parmak kaldırma, öğretmenini dinleme v.b)		
b) Belirlediğim kuralları sınıfa astım, öğrencilerime öğrettim, kurallara uyanları pekiştirdim, uymayanlara sınıf kurallarını hatırlattım.		
c) Öğrencilerimin özel durumlarda uymaları için işleyiş kurallarını belirledim. (Özel durumlar: Ödevini yapmayı unutma, sınıfa geç gelme, kitabını ya da kalemini unutma durumları.)		
4. Öğrencilerimin uygun olmayan davranışlarından çok uygun davranışlarını ön plana çıkarırım ve bu davranışları pekiştiririm.		
5. Her öğrencime çok sayıda öğrenme, tepki verme ve etkinliklere katılma fırsatı veririm. (Öğrenme fırsatı: Öğrenciye uyarın / yönerge verilir, tepkisi doğruysa pekiştirilir, tepkisi yanlışsa ya da tepki vermiyorsa uygun ipucu sunulur ve doğru tepki pekiştirilir.)		
6. Öğretim sırasında öğrencilerimin derse aktif katılımını sağlıyorum. (Derse aktif katılım: Öğrencilerin gözlenebilir şekilde, yazarak ya da sözel olarak ders etkinliklerine katılmaları, verilen görev üzerinde çalışmalarını.)		
7. Öğretim sırasında sınıf içinde dolaşarak, öğrencilerimi izleyerek, öğrencilerimle etkileşim kurarak sınıfımı aktif bir şekilde yönetirim.		
8. Öğrencilerimin uygun olmayan davranışlarını görmezden gelirim ya da önceden belirlediğim yöntemlerle (olumlu davranışa yönlendirme, sınıf ve işleyiş kurallarını hatırlatma v.b) bu davranışlara hızlı, doğrudan ve açık tepkiler veririm.		
9. Öğrencilerimin uygun davranışlarını pekiştirmek için sembol pekiştirme, sosyal pekiştirme, tüm sınıfı pekiştirme ya da öğrencileri bireysel olarak pekiştirme gibi stratejileri kullanırım.		
10. Genel olarak öğrencilerimin akademik hataları ile sosyal davranış hatalarına düzeltici geribildirim, doğru tepkilerine ise olumlu geribildirim veririm.		
Genel görüşler:		

EK- 5. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzin Yazısı



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

25.02.2016

Sayı : 14588481-605.99-E.2202732
Konu : Araştırma İzni

ETİMESGUT İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) Ankara Üniversitesi'nin 29/01/2016 tarihli ve 297 Sayılı yazısı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Ayfer ASLAN'ın "Sınıflarında Özel Gereksinimli Öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Kullandığı Bilimsel Dayanaklı Sınıf Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi" konulu tez kapsamında uygulama talebi Araştırma Komisyonumuzca incelenmiş olup; ilçenize bağlı ekli listede belirtilen okullarda çalışmanın yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Görüşme formunun (4 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, ilçe milli eğitim müdürlüklerinin sorumluluğunda okul ve kurum yöneticileri de uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre uygulanmasını rica ederim.

Ali GÜNGÖR
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:
1-Görüşme formu (4 sayfa)
2-Okul listesi (1 sayfa)

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135

609-f0e9-34a7-9757-f512 kodu ile teyit edile

EK 6. Özgeçmiş

Adı ve Soyadı	Ayfer ASLAN
Doğum Tarihi	04.09.1985
İletişim Bilgileri	Tuna İlkokulu, Bala/ANKARA, (312) 876 17 20
E-posta	Ayfr.aslan@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Sınıf Öğretmenliği Eğitim Programı	Ankara Üniversitesi	2009

İŞ DENEYİMİ

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Sınıf Öğretmeni	Tuna İlkokulu, Bala/Ankara	2014-halen
Sınıf Öğretmeni	Fatih İlkokulu, Nallıhan/Ankara	2013-2014
Sınıf Öğretmeni	Karakoç İlkokulu, Merkez/Van	2011-2013