ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARI YAPILAN SINIFLARDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ BİLGİ DÜZEYLERİ İLE ÖNLEYİCİ SINIF YÖNETİMİ EĞİTİM PROGRAMI'NIN ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Nevin Güner

Ankara
Mayıs, 2010

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARI YAPILAN SINIFLARDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ BİLGİ DÜZEYLERİ İLE ÖNLEYİCİ SINIF YÖNETİMİ EĞİTİM PROGRAMI'NIN ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Nevin Güner

Danışman: Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu

Ankara
Mayıs, 2010

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda DOKTORA TEZİ ÇALIŞMA RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu (Danışman) .....

Üye Prof. Dr. Sema Kaner .....

Üye Doç. Dr. Nükhet Çıkrıkçı Demirtaşlı .....

Üye Doç. Dr. İbrahim H. Diken .....

Üye Yrd. Doç. Dr. Bahri Aydın .....

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../ 2010

Prof. Dr. Nejla KURUL
Enstitü Müdürü

ÖZET

KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARI YAPILAN SINIFLARDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ BİLGİ DÜZEYLERİ İLE ÖNLEYİCİ SINIF YÖNETİMİ EĞİTİM PROGRAMI'NIN ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Güner, Nevin
Doktora Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu
Mayıs, 2010, 168 Sayfa

Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimlerini inceleyen bu araştırmanın amaçları a) öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeylerini b) Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programı'nın öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgileri ve stratejileri üzerindeki etkilerini belirlemektir. Bu nedenle araştırma iki aşamada yürütülmüştür. Birinci aşamada, kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan 379 sınıf öğretmeninden, araştırmacı tarafından geliştirilen Sınıf Yönetimi Bilgi Testi ile veri toplanmıştır. İlk aşamanın bulguları öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi bilgi düzeyinin sınırlı ve birbirine benzer olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin yaş, deneyim ve mezun oldukları bölüm gibi demografik özelliklerinin bilgi düzeyleri üzerinde anlamlı etkisi olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında, Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programı'nın öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri, sınıf yönetim stratejileri ve onaylama/onaylamama davranışları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Çalışma grubu, deney (n=21) ve kontrol (n=24) grubu olmak üzere ikiye ayrılan 45 öğretmenden oluşmaktadır. Deney grubu öğretmenlerine önleyici sınıf yönetimi stratejilerini içeren, günde iki saat

olmak üzere, üç haftada toplam altı saat süren Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programı (ÖSYEP) uygulanmıştır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen ÖSYEP'nın etkililiğini belirlemek için eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmış; deney ve kontrol grubu öğretmenlerinden eğitim programı öncesi ve sonrasında veri toplanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri SYBT ile sınıf yönetimi stratejileri ise ÖDGF ve ÖSYGF ile gözlenmiştir. Kruskal Wallis Test ve Friedman Test ile yapılan analiz sonuçlarına göre ÖSYEP, öğretmenlerin SYBT'nden aldıkları puanlar üzerinde anlamlı artışa yol açmıştır. Buna karşın eğitim programı, öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerinde anlamlı bir değişikliğe yol açmamıştır. Eğitim programı, öğretmenlerin onaylama/onaylamama davranışlarında son-test verilerine göre anlamlı bir değişikliğe yol açmazken, izleme verilerine göre onaylamama davranışında anlamlı düzeyde azalma görülmüştür. Sonuçlar, kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda önleyici sınıf yönetimi sistemi geliştirmenin önemi bağlamında tartışılmıştır.

SUMMARY

THE ANALYSİS THE LEVEL OF KNOWLEDGE ON CLASSROOM MANAGEMENT AND THE EFFECTIVENESS OF PROACTIVE CLASSROOM MANAGEMENT TRAINING PROGRAM ON CLASSROOM MANAGEMENT OF THE INCLUSIVE CLASSROOM TEACHERS

Güner, Nevin
Doctoral Thesis, Department of Special Education
Supervisor: Prof. Ph.D. Bülbin Sucuoğlu
May, 2010, 168 pages

The purpose of this research addressing the preventive classroom management of inclusive classroom teachers was two folds: (a) to determine the level of classroom management knowlegde of inclusive classroom teachers, and (b) to investigate the effectiveness of the proactive classroom management training program on teachers' outcomes. Therefore, the research was conducted in two phases. At the initial phase, the data was collected by using Classroom Management Literacy Test developed by the researcher from 379 elementary classroom teachers who had students with special needs in their classrooms. The findings of first phase indicated that the level of knowledge related to preventive classroom management of the teachers was limited and homogeneous; in addition, demographic characteristics of the teachers such as age, experience and education were found to be effective variables on knowlegde of the study group.

At the second phase of the research, an experimental study aiming to find out the effects of the Proactive Classroom Management Training Program on the knowledge, management strategies and as well as approval/disapproval behaviors of teachers was carried out. The study group consisted of 45 teachers divided into two groups as experimental (n=21) and control group (n=24). A 6-

hour Proactive Classroom Management Training Program (PCMTP) which included preventive classroom management strategies was applied on teachers in the experimental group.

Semi-experimental design pre-test and post-test model with control groups was used so as to determine the effectiveness of the PCMTP developed by the researcher. The data was collected from all the teachers in both control and experimental groups before and after the training program. The level of knowledge pertinent to classroom management of the experimental and the control group was assessed by using the Classroom Management Literacy Test and classroom management strategies of the teachers was observed through the Teacher Behavior Observation Form and the Proactive Classroom Management Observation Form. According to the results of the analysis carried out by using Kruskal-Wallis Test and Friedman Tests, the Proactive Classroom Management Program caused a significant increase in the scores of the CMLT of the teachers who had students with special needs in their classrooms. However, the training program did not lead to any change in the classroom management strategies of these teachers. Moreover, while the education program did not result in any change in approving and disapproving behaviors of the teachers, the follow-up data revealed that there was a significant decrease in the disapproving behaviors of the experimental group. All the results were discussed in terms of the importance of improving proactive classroom management system in inclusive elementary classrooms in which the students with special needs was placed.

ÖNSÖZ

Bu araştırma, kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgilerini betimlemek ve bu öğretmenler için hazırlanmış olan Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programı'nın (ÖSYEP) öğretmenlerin sınıf yönetimleri üzerindeki etkisini belirleyebilmek amacı ile yapılmıştır. ÖSYEP, özel gereksinimli öğrencilerle çalışırken yeterli destek hizmetleri alamayan sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde kullanabilecekleri pratik ve işe yarar yöntemleri öğrenmelerini ve böylece kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıfların sorunlarını azaltarak, başarısını artırmayı hedeflemektedir.

Bu araştırmanın temelleri Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu'nun özel eğitim alanında yapmış olduğu çalışmalar ve bilgi birikiminin üzerine kurulmuştur. Kendisine gönülden teşekkür ederim. Doç. Dr. Nükhet Ç. Demirtaşlı, Arş. Gör. Tuğçe Coşkuner ve arkadaşım Sema Haşimi'ye de yardımlarından dolayı teşekkür ederim. Araştırma boyunca fikir alışverişinde bulunduğum değerli arkadaşım Elif Sazak-Pınar'a, tarama verilerinin toplanmasında çalışan Rehber Öğretmen arkadaşlarım Sultan Bingöl ve Adnan Kırtay'a, araştırmanın deneysel bölümünün verilerinin toplanmasında çalışan Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü öğrencileri Yunus, Hülya, Merve, Hatice, Nevzat, Meryem ve Ayşe'ye teşekkür ederim. Araştırmanın deneysel bölümünün yürütüldüğü Metin Oktay, Hüseyin Hüsnü Tekışık ve Rauf Orbay İlköğretim Okullarının müdür ve öğretmenleri ile tarama çalışmasının verilerinin toplandığı İstanbul, Ankara, Samsun ve Giresun'daki sınıf öğretmenlerine de teşekkür borçluyum.

Anneme, çalışmamı sürdürebilmem için oğluma baktığı; eşim Melih'e, uzun çalışma sürecinde beni her zaman desteklediği ve tezin biçimlendirilmesini üstlendiği; oğlum Ömer Gencer'e ise yoğun çalışmam nedeniyle benimle yeterince birlikte olmamaya katlandığı için ne kadar teşekkür etsem azdır.

Nevin Güner

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI i

ÖZET ii

SUMMARY iv

ÖNSÖZ vi

İÇİNDEKİLER vii

TABLOLAR LİSTESİ ix

BÖLÜM I GİRİŞ 1
PROBLEM 16
AMAÇ 18
ÖNEM 19
SAYILTILAR 21
SINIRLILIKLAR 22

BÖLÜM II SINIF YÖNETİMİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 23
Sınıf Yönetiminin Tarihsel Gelişim Süreci 23
Sınıf Yönetimi Yaklaşımları 26
İlgili Araştırmalar 39
a. Sınıf Yönetiminde Öğretmen Eğitimi Araştırmaları 39
b. Kaynaştırma Uygulamaları Yapılan Sınıflarda Yürütülen Araştırmalar .. 48
c. Türkiye'de Sınıf Yönetimi Araştırmaları 54

BÖLÜM III YÖNTEM 68
Araştırma Modeli 68
Çalışma Grubu 69
Veri Toplama Araçları 73
Demografik Bilgi Formu 73
Sınıf Yönetimi Bilgi Testi (SYBT) 74
Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu (ÖSYGF) 82
Öğretmen Davranışları Gözlem Formu (ÖDGF) 84
Uygulama Süreci 86
1.BETİMSEL ÇALIŞMA 86
2.DENEYSEL ÇALIŞMA 86
Verilerin Analizi 102

BÖLÜM IV BULGULAR 104
1. Öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri 104
2. ÖSYEP'nın SYBT'nden alınan puanlar üzerindeki etkisi 106
3. ÖSYEP'nın öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri üzerindeki etkisi 108

4. ÖSYEP'nın, sınıf öğretmenlerinin onaylama ve onaylamama davranışları üzerinde etkisi 110
Onaylama davranışları: 110
Onaylamama davranışları 112
TARTIŞMA 114

BÖLÜM V SONUÇ VE ÖNERİLER 133
Sonuç 133
Öneriler 134

KAYNAKÇA 137

EKLER 153
EK-1 Demografik Bilgi Formu 154
EK-2 Sınıf Yönetimi Bilgi Testi 155
EK-3 Öğretmen Davranışları Gözlem Formu 163
EK-4 ÖSYEP Değerlendirme Anketi 164
EK-5 ÖSYEP Kapak, İçindekiler ve Sunuş 165
EK-6 ÖSYEP Eğitim Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu 168

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Araştırmanın ilk aşamasına katılan 379 öğretmene ait demografik bilgiler 69

Tablo 2: Deney ve kontrol grubu okulları özellikleri..... 71

Tablo 3: Araştırmanın deneysel aşamasına katılan 45 öğretmene ait demografik bilgiler 71

Tablo 4: Sınıf Yönetimi Bilgi Testi'nin faktör analizi sonuçları 76

Tablo 5: SYBT'ndeki soruların ait oldukları faktörlerle korelasyon değerleri 79

Tablo 6: ÖSYGF gözlemci eğitiminde gözlemcilerle araştırmacı arasındaki güvenirlik yüzdeleri 92

Tablo 7: Öğretmenlerin SYBT'nden aldıkları puanların demografik değişkenlere göre analiz sonuçları..... 105

Tablo 8: Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin SYBT ön-test ve son-test puanlarının Kruskal Wallis Test ile analiz sonuçları 107

Tablo 9: Deney grubu okullarının SYBT ön-test-son-test ve izleme puanlarının Friedman Test ile analiz sonuçları 108

Tablo 10: Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin ÖSYGF ön-test ve son-test puanlarının Kruskal Wallis Test ile analiz sonuçları 108

Tablo 11: Deney grubu okullarının ÖSYGF ön-test, son-test ve izleme puanlarının Friedman Testi ile analiz sonuçları..... 109

Tablo 12: Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin onaylama ve onaylamama davranışlarına ilişkin ön-test, son-test ve izleme puanlarının ortalamaları 110

Tablo 13: Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin onaylama davranışına ilişkin ön-test ve son-test puanlarının Kruskal-Wallis Test ile analiz sonuçları..... 110

Tablo 14: Deney grubu öğretmenlerinin onaylama davranışı ön-test, son-test ve izleme puanlarının Friedman Test ile analiz sonuçları 111

Tablo 15: Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin onaylamama davranışına ilişkin ön-test ve son-test puanlarının Kruskal-Wallis Test ile analiz sonuçları 112

Tablo 16: Deney grubu öğretmenlerinin onaylamama davranışı ön-test, son-test ve izleme puanlarının Friedman Test ile analiz sonuçları 113

BÖLÜM I
GİRİŞ

Öğretmenlerin yaşadıkları tükenmişliğin başlıca sebeplerinden biri olan sınıf yönetimi, toplum tarafından günümüz okullarının karşı karşıya olduğu en önemli sorun olarak görülmektedir (Evertson ve Weinstein, 2006). Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere öğretim yapma ve davranışlarını yönetmede yaşadıkları sıkıntılar nedeniyle bu sorun daha da artmaktadır. Tüm öğrencilerin bireysel özelliklerine ve gereksinimlerine uygun eğitim alma hakkı, 'her sınıfa etkili bir öğretmen sağlama' hedefini önemle ele alınması gereken bir konu haline getirmektedir.

Etkili öğretmenlerin işlevleri üç ana başlıkta toplanabilir: Etkili öğretim yöntemlerini kullanma (örn: işbirlikçi öğrenme, akran öğretimi vb.), öğretimin içeriğini -müfredatı- öğrencilerin anlamasını kolaylaştıracak şekilde düzenleme ve etkili sınıf yönetimi tekniklerini kullanma. Bu üç beceri alanının her biri ayrı ayrı önemli ve gerekli olmasına karşın, tek başlarına etkili öğretimi sağlayamazlar; ancak birlikte kullanılmaları halinde öğrencilerin öğrenmesini artırma hedefine ulaşmak mümkün olabilir. Etkili öğretimde kritik olan nokta, ilk iki işlevin, etkili sınıf yönetimi stratejilerinin üzerine kurulabilir olmasıdır. Sınıf yönetimi etkili olmayan bir öğretmenin, öğrencilerini öğretim etkinliklerine katabilmesi, öğrencilerin zamanlarını ödev-görev üzerinde çalışarak geçirmelerini sağlayabilmesi güçtür (Marzano, Marzano ve Pickering, 2003). Oysa öğrencilerin akademik çalışmalara katılımlarının derecesi, onların öğrenmelerini ve başarılarını etkileyen bir unsurdur. Araştırmalar akademik çalışmalara katılım ile öğrenme arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Baker, Clark, Maier ve Viger, 2008; Berliner, 1978; Berliner, 1984; Greenwood, 1991; Greenwood, Horton ve Utley, 2002).

Bir öğretmenin öğrencilerinin öğrenmesi için yapabileceği en iyi şeyin, sınıfı ve zamanı öğrencilerin öğrenmesini en üst düzeye çıkaracak şekilde düzenlemek olduğu belirtilmektedir (Kunter, Baumert ve Köller, 2007). Bu da dersin bölünmeden ve başka işlerle harcanmadan akademik etkinlikler için kullanılmasını gerektirir. Ancak sınıf zamanının tümü akademik çalışmalarla geçmemekte (Jones ve Jones, 2001), yoklama yapma, ders defterini doldurma, sınıfa ziyaretçi gelmesi, öğrencilerin problem davranışları gibi nedenler, akademik çalışmalar için harcanan zamanı azaltmaktadır. Ders süresi (allocated time) içinde öğrencilerin akademik çalışmalara katıldıkları zaman (engaged time) öğrenme için en verimli zamandır. Eğer katılım, öğrencinin verilen görevi başarması ile sonuçlanırsa bu zaman dilimi akademik öğrenmenin gerçekleştiği zaman (academic learning time) olarak adlandırılır ve başarının en güçlü göstergesi olarak kabul edilir (Berliner, 1984). Bir öğretmenin, öğrencilerin akademik çalışmalara katılımlarını ve bu çalışmalarda başarılı olmalarını sağlayabilmesi, bir başka deyişle akademik öğrenme zamanını artırması, öğrencilerin akademik başarısı için en önemli şartlardan biri olarak görülmektedir. Etkili sınıf yönetimi stratejilerini kullanarak verimli bir sınıf ortamı yaratmak, akademik öğrenme zamanının artmasına olumlu katkı sağlayacak önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Sınıf yönetimi, öğretmenin akademik ve sosyal-duygusal öğrenmeyi kolaylaştıracak ve destekleyecek bir ortam yaratmak için yaptığı etkinlikler olarak özetlenebilir (Evertson ve Weinstein, 2006). Bir başka tanımlamada ise sınıf yönetimi, öğretmenin sınıf düzenini, öğrencilerin derse katılımlarını ve öğrenciler arasında işbirliğini sağlamak için yaptığı eylemlerin bütünü olarak ele alınmaktadır (Emmer ve Stough, 2001). Etkili sınıf yönetiminin anahtarı, öğretmenin, öğrencinin akademik etkinlikler üzerinde çalışırken harcadığı zamanı artırma ve hiçbir şey yapmadan ya da uygunsuz işlerde harcadığı zamanı en düşük düzeyde tutma becerisi olarak kabul edilmektedir (Brophy, 1988). Etkili sınıf yönetimi stratejilerine sahip olan bir öğretmenin sınıfında problem davranışlar daha az, öğrencilerin derse katılım davranışları ise daha

fazla olmaktadır (Anderson, Evertson ve Emmer, 1979; Anderson ve Brophy, 1979; Emmer ve Stough, 2001; Evertson, 1989; Evertson, Emmer, Sanford ve Clements, 1983).

Ders süresinin verimli kullanımını engelleyen ve akademik öğrenme zamanını azaltan problem davranışlarla ortaya çıktıktan sonra baş etmek zor ve zaman alıcı olarak değerlendirilir (Brophy, 1983). Problem davranışlarla baş etmek için harcanan zaman, ders süresinin akademik çalışmalara ayrılan zamanını azaltmaktadır. Bu nedenle, problem davranışlar ortaya çıktıktan sonra zaman ve enerji harcayarak baş etme yöntemlerini kullanmak değil, gerekli düzenlemelerle bu davranışların ortaya çıkmasının engellenmesi önerilmektedir. Etkili sınıf yönetimi, problemler oluştuktan sonra bu problemlere etkili müdahale etmeyi değil, problemleri oluşmaya başladıkları anda fark edip önlemeyi içerir. Önleyici yöntemlerin kullanılmasının öğrencilerin problem davranışlarını azaltacağı, derse katılımlarını ve dolayısıyla başarılarını artıracağı bilinmektedir (Brophy, 1983). Önleyici yöntemlerin olumlu bir sınıf ortamı yaratmadaki katkısı Clunies-Ross, Little ve Kienhuis (2008) tarafından yapılan bir araştırmada da ortaya konulmuştur. Önleyici ve tepkisel sınıf yönetimi yöntemlerinin kullanımı ile öğretmen stres düzeyi ve öğrenci davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmada, öğretmenlerin kullandığı sınıf yönetimi yöntemleri ile stres ölçeğinden aldıkları puanlar ve sınıf gözlemlerine dayanan öğrenci davranışları karşılaştırılmıştır. Araştırmanın bulguları, tepkisel yöntemlerin kullanılmasının öğretmenin stres düzeyindeki artışla ve öğrencilerin görev davranışlarındaki azalma ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırma aynı zamanda öğretmenlerin davranış yönetimi ile ilgili konulara önemli oranda zaman harcadıklarını, öğrencilerin istenmeyen davranışları ile ilgili sorunların öğretmenler için önemli bir kaygı kaynağı olduğunu, buna karşın önleyici yöntemlerin kullanılmasının öğrencilerin görev davranışlarını artırdığını ortaya koymuştur.

Sınıf yönetimi ve öğrenci başarısı arasındaki güçlü ilişki pek çok araştırma ile ortaya konulmuştur. Öğrencilerin öğrenmesini etkileyen faktörleri inceleyen bir araştırmada (Wang, Haertel ve Walberg, 1994), 179 kitap bölümü, 91 meta-analiz ve 61 eğitim araştırmasının sonuçları toplu halde verilmiştir. Bu araştırmanın bulguları, öğrenmeyi etkileyen 28 faktör içinde en önemli faktörün sınıf yönetimi olduğunu göstermiştir. Araştırma, başarıya zemin hazırlayan etkili sınıf yönetiminin, öğrenci katılımını artıran, uygunsuz davranışları azaltan ve eğitim zamanının iyi kullanılmasını sağlayan bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Benzer bir sonuç, Wright, Horn ve Sanders'ın (1997) çalışmasında da ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar öğrenci başarısını yordayan sınıf büyüklüğü, öğretmen, okul gibi çeşitli faktörleri incelemişlerdir. Bu faktörlerin içinde akademik kazanımı etkileyen baskın faktörün öğretmen davranışları olduğu belirlenmiştir. Fidler (2002) tarafından yapılan bir araştırmada ise, öğrenci başarısıyla öğretmenin kullandığı öğretim ve davranış yöntemleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Sonuçlar, öğrenci değişkenleri sabit tutulduğunda öğrencilerin başarı durumlarını belirleyen değişkenin, öğretmenin sınıf yönetimi stratejileri olduğunu göstermiştir. Kyriakides, Creemers ve Antoniou (2009) geçen 20 yılda yapılan eğitim etkililiği araştırmalarının sonuçlarını inceledikleri çalışmalarında, başarıyı etkileyen faktörlerin içinde sınıf özelliklerinin ve eğitimin kalitesinin daha önemli olduğunu bulmuşlardır. Araştırmacılar, öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerinin geliştirilmesinin eğitimin etkililiği açısından önemini de vurgulamışlardır.

Öğrencilerin derse katılım davranışlarını ve başarılarını artırdığı birçok araştırma ile kanıtlanan etkili sınıf yönetiminin önemi (Anderson ve Brophy, 1979; Anderson, Evertson ve Emmer, 1979; Emmer ve Stough, 2001; Evertson, 1989; Evertson, Emmer, Sanford ve Clements, 1983), bu alanda üretilen bilgi birikimine karşın yeterince anlaşılabilmiş değildir. Bu nedenle sınıf yönetimi, kaliteli eğitimin sacayaklarından biri olsa da genellikle eğitimden farklı bir süreç olarak kabul edilmekte; eğitimin kalitesi üzerine pek çok araştırma yapılıp fikir üretilirken, sınıf yönetimi alanı ihmal edilmektedir. Oysa yönetim ve eğitim

birbirinden farklı değil, birbirine bağlı kavramlardır (Evertson ve Neal, 2006; Weade ve Evertson, 1988). Öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmesini artıracak yöntemleri kullanma ve öğrenme için güvenli ve cesaretlendirici bir sınıf ortamı yaratma sorumluluğu, konu alanları ile birlikte sınıf yönetiminde de iyi yetişmiş ve yeterli becerilere sahip olmalarını gerektirmektedir. Uygulamada ise sınıf yönetimi genellikle, öğretmenlerin öğrenmesi gereken bir yeterlilik alanı olarak değil, daha çok onların doğuştan getirdikleri kişilik özelliklerine göre şekillenen bir durum olarak görüldüğü için, her öğretmenin 'kendine has bir yoğurt yiyişi' olabileceği düşünülmektedir. Bu da öğretmenlerin sınıflarını yönetme açısından birbirinden çok farklı davranışlar sergilemelerinin doğal karşılanmasına yol açmaktadır. Oysa etkili öğretmenlik, öğretmenin kişiliği ile değil nasıl davrandığı ile ilgili bir konudur.

Sınıf yönetimi öğrencilerin kontrol edilmesi ve sınıftaki disiplinin sağlanmasından daha çok, öğretmenin öğrenmeyi destekleyen sınıf ortamını yaratmak için oluşturduğu, uyguladığı ve sürdürdüğü davranışlarına odaklanmaktadır (Evertson ve Harris, 1992). Araştırmalar, sınıf yönetimine etkili öğrenme ortamını hazırlama ve sürdürme süreci olarak yaklaşarak öğrenci çalışmalarına rehberlik eden öğretmenlerin, disiplin ya da otorite figürü olarak kendi rollerine vurgu yapan öğretmenlerden daha başarılı olduklarını göstermektedir (Brophy, 1988). Öğretmenin, öğrencilerin gereksinimlerinin farkında olması, adil ve olumlu sınıf davranışı sergilemesi, esnek öğrenme hedefleri belirlemesi, tutarlı davranışlar göstermesi, açık öğrenme hedeflerine paralel açık beklentiler belirlemesi ve sınıfı kontrol edebilmesi gereklidir. Burada söz konusu olan güce dayanan bir kontrol değil, öğrencilere güçlü bir rehberlik yapabilme becerisidir (Marzano ve Marzano, 2003).

Öğrencilerin öğrenmesine rehberlik yapma yapısalcı yaklaşımın temel fikirlerindendir. Eğitimde yapısalcı yaklaşımın etkileri öğretmenin geleneksel rolünde değişimleri gerektirmektedir. Öğretmenden beklenen sınıfta bilginin tek

kaynağı ve otorite simgesi olması değil, sınıfın öğrenme ortamını düzenleyen, öğrencilerin öğrenmesine rehberlik eden ve sınıfta yürütülen öğretim etkinliklerinin sorumluluğunu öğrencileri ile paylaşan kişi olmasıdır. Etkili sınıf yönetimi ve yapısalcı yaklaşım, verimli öğrenme ortamını düzenleme, öğrencilerin öğrenmesini artırma, öğrencileri sorumluluk sahibi birer öğrenici yapma gibi ortak hedefleri paylaşmaktadırlar (Garrett, 2008).

Kunter, Baumert ve Köller (2007), etkili sınıf yönetiminin sadece öğrenme ve başarı üzerinde değil, aynı zamanda öğrencilerin yeterlilik duyguları, bağımsızlıkları ve ilgileri üzerinde de olumlu etkileri olacağı noktasından hareket ederek çok sayıda öğrencinin katıldığı bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmacılar yaptıkları çalışmanın ilk bölümünde 400 öğrenciden, ikinci bölümünde ise 1900 öğrenciden anket yolu ile veri toplamışlardır. Birinci bölümün bulguları, öğretmenlerin kullandığı yöntemlerle öğrencilerin içsel motivasyonları, bağımsızlık ve yeterlilik algıları arasında olumlu ilişki olduğunu göstermiş; ikinci bölüm bulguları ise etkili sınıf yönetiminin öğrencilerin ilgi gelişimlerini olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Etkili sınıf yönetimi, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını azaltarak istendik davranışlarını artırmayı sağladığı gibi öğrencilerin kişilik gelişimini de olumlu etkilemektedir. Öğretmenlerin destekleyici davranışları, sınıfı kontrol etmesi, öğrencileri izlemesi ve eğitimin kalitesini artırması, öğrencilerin derslere karşı olumlu tutum geliştirmelerini ve aktif katılımlarını desteklemektedir.

Öğrencilerin akademik ve sosyal-duygusal gelişimleri açısından olumlu etkileri kanıtlanmış olmasına karşın araştırmacıların fazla ilgi göstermedikleri sınıf yönetimi, öğretmen eğitiminde de çok fazla önem verilmeyen bir alan olarak karşımıza çıkar. Öğretmen yetiştirme programlarında sınıf yönetiminin genellikle üzerinde az durulan, daha çok kuramsal konulara yoğunlaşan bir ders olması nedeniyle öğretmenlerin çoğu genellikle bu alanda yapılmış araştırmalarca ortaya konmuş etkili sınıf yönetimi stratejilerinden habersiz olarak meslek

yaşamlarına başlamaktadırlar. Oysa özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenler için olmak üzere tüm öğretmenlerin en önemli sorun kaynaklarından biri sınıf yönetimidir (Arbuckle ve Little, 2004; Clunies-Ross, Little ve Kienhuis, 2008; Dinsmore, 2003; Giallo ve Hayes, 2007; Melnick ve Meister, 2008; Ritter ve Hancock, 2007; Siebert, 2005; Veenman, 1984; Zuckerman, 2007). Bir araştırmada dokuz ayrı ülkedeki 83 eğitim araştırmasının sonuçları incelenmiştir. Araştırma, sınıf yönetiminin, öğretmenlerin en çok kaygı duyduğu alan olduğunu ortaya koymuştur (Veenman, 1984). Kher, Lacine-Gifford ve Yandell (2000), öğretmen yetiştirme programlarında sınıf yönetiminin yeterince önem verilmeyen bir ders olarak ele alınması nedeniyle, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin bu alanda hazırlıksız olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmalarında stajyer öğretmenlere, sınıflarında olduğu varsayılan sınıf yönetimi ile ilgili iki örnek durum karşısında hangi yöntemleri kullanacakları sorulmuş; öğretmenlerin genellikle, öğrenciyi müdüre göndermek, sözel uyarı yapmak, aile ile görüşmek gibi yöntemleri önerdikleri; istenmeyen davranışları önlemeye yönelik yaklaşımları vurgulamadıkları belirlenmiştir. Bu araştırmanın da ortaya koyduğu gibi öğrencilerle ilgili sorunlar genellikle öğretmen davranışları ile ilişkisiz görülmekte ve bu nedenle öğrencinin değiştirilmesi ile çözülmeye çalışılmaktadır. Sonuç olarak, öğrencileri kontrol etmekte sorun yaşayan öğretmenler genellikle bunu öğrencilerin ve ailelerinin özelliklerine bağlamakta ve çözüm için rehber öğretmene ya da müdüre gönderme, öğrenciyi azarlama-eleştirme gibi yöntemlere başvurmaktadırlar. Amerikan Eğitim İstatistikleri Merkezi'nin 1998 yılında yaptığı araştırmada da, yeni başlayan öğretmenlerin en temel kaygı kaynağı olarak sınıf yönetimi bulunmuştur (Dinsmore, 2003). Başka bir araştırmada 141 stajyer öğretmene iyi hatırladıkları bir sınıf olayı sorulmuş ve öğretmenlerin 123'ü sınıf disiplini ile ilgili bir olay anlatmışlardır (Zuckerman, 2007). Bu bulgu öğretmenlerin, sınıflarındaki öğrencilerin davranışlarını yönetme ile ilgili yaşadıklarının, onlar için en önemli sınıf olayları olduğunu göstermektedir.

Etkili sınıf yönetiminin öğretmen davranışları ile ilişkili olduğunun öğretmenler tarafından çok fazla bilinmediği Long, Biggs ve Hinson (1999) tarafından yapılan araştırmada ortaya konmuştur. Bu araştırmada üniversite öğrencileri ve deneyimli öğretmenlerden, başarılı sınıf yönetimine katkıda bulunduğuna inandıkları faktörleri sıralamaları ve her bir faktörün yüzdelik değerini tanımlamaları istenmiştir. Sonuçlara göre öğrenciler başarılı sınıf yönetiminin %41 oranında öğretmenden kaynaklandığını söylerken öğretmenler bu oranı %49 olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kendi rollerine biçtikleri bu düşük değer, ne yazık ki sınıflardaki uygulamalara da yansımaktadır. Öğretmenler araştırmalarca kanıtlanmış etkili sınıf yönetimi stratejilerini genellikle sınıflarında kullanmamaktadırlar (Slider, Noel ve Williams, 2006; Little ve Little, 2008). Etkili sınıf yönetimi stratejilerinin sınıflarda kullanılıp kullanılmadığını öğretmen görüşlerine dayanarak belirlemeyi amaçlayan bir araştırmada, öğretmenlere hangi yöntemleri kullandıklarını soran bir anket kullanılmıştır. Araştırmacılar, öğretmenlerin çoğunlukla bu stratejileri kullandıklarını ifade etmelerine karşın, araştırma yapılan bölgedeki okullarda fiziksel ceza kullanımının oranını gösteren raporun, öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi stratejilerini kendi ifadelerindeki kadar kullanmadıklarını gösterdiğini belirtmişlerdir (Little ve Little, 2008).

Öğretmenlerin sınıftaki yönetim sorunlarıyla kendi davranışları arasındaki bağın farkında olmadığını gösteren bir araştırma da ülkemizde yapılmıştır. Aydın (2001) ilköğretim okullarında çalışan öğrenci ve öğretmenlerin sınıf disiplini ile ilgili konularda görüşlerine başvurduğu araştırmasında öğretmen ve öğrencilerin sınıftaki sorunların kaynağına ilişkin farklı düşündüklerini ortaya koymuştur. Öğrenciler sorunların nedeni olarak öğretmeni göstererek, dersten sıkıldıklarını, öğretmeni sevmediklerini, öğretmenin öğrenciler arasında ayrımcılık yaptığını düşündüklerini, öğretmenin ders anlatma yöntemini beğenmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise sorunların aile ortamından, öğrencinin ergenlik döneminde olması, dikkat çekmek istemesi ya da öğrenme güçlüğünün olması

gibi öğrencinin bireysel özelliklerinden kaynaklandığını düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Sınıf yönetiminin, hem öğretmenlerin hem de eğitim bilimleri ile uğraşan araştırmacı ve yöneticilerin bakış açısından yeterince önem verilmeyen bir alan olduğu, Evertson ve Weinstein (2006, s.3-4) tarafından şöyle vurgulanmaktadır:

"Toplumun ve eğitim işinde çalışanların sınıf yönetimi ile ilgili kaygılarına karşın, çok az araştırmacı açıkça sınıf yönetimine odaklanmakta ya da kendilerini bu alanda çalışıyor olarak tanımlamaktadırlar. Amerikan Eğitim Araştırmaları Birliği'nin yıllık toplantı programı, bununla ilgili açık bir örnek vermektedir. Bu toplantıda 13.000 kişinin katılımı ile 3000 sunum ve 1500 program tanıtımı olmasına karşın, sınıf yönetimi ile ilgili sadece iki ya da üç bölüm bulunmaktadır. … Benzer olarak öğretmen eğitiminde de sınıf yönetimi ihmal edilmektedir. … Öğretmen eğitimi programlarında sınıf yönetimi, eğitim psikolojisi içinde bir bölüm olarak ele alınmaktadır. Bu alan ayrı bir ders haline geldiğinde ise kredisi çok düşük olmaktadır. Özetle öğretmen eğitimi programları, sınıf yönetimi ile ilgili temel ilke ve becerileri kazandırma konusunda yetersiz kalmaktadırlar."

Araştırma ve uygulamalarla öğretmen eğitiminde yeterince önem verilmeyen bir alan olmasına karşın sınıf yönetimi, bir öğretmenin etkililiğini belirleyen temel faktör olarak gösterilebilir. Bir öğretmen konu alanını ne kadar iyi bilirse bilsin, eğer öğrencilerinin problem davranışlarını önleyemiyor, onları derse katamıyor, verdiği görevler üzerinde çalışmalarını sağlayamıyorsa, öğrencilerin öğrenmesini sağlaması güçleşecektir. Oysa öğretmenler sınıflarındaki tüm öğrenciler için yüksek akademik standartlar sağlamakla yükümlüdürler (Evertson ve Neal, 2006) ve etkili bir sınıf yönetimi, öğretmenin öğrencileri için yüksek akademik standartlar sağlamasının ön koşulu olarak görülebilir.

Etkili bir sınıf yönetimi, tüm sınıflarda olduğu kadar kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda da özellikle önemli ve gerekli olarak değerlendirilebilir. Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerini, sınıf öğretmenine ve özel gereksinimli öğrenciye destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşuluyla, akranlarının devam ettiği okullarda ve onlarla aynı sınıflarda sürdürmesi olarak tanımlanabilir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Bu modelin amacı tüm öğrencilere yüksek kalitede bir eğitim sağlamak ve özel gereksinimli olan ve olmayan öğrenciler arasında hoşgörü, anlayış ve kabulü geliştirmektir (Soodak ve Mc Carthy, 2006).

Özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla birlikte ve onlarla aynı sınıfta eğitim görmesi düşüncesi, genel ve özel eğitim alanlarında gözlenen değişmeler, psikoloji ve sosyoloji gibi bilim alanlarının insana verdiği önem, insan hakları alanında gözlenen gelişmeler gibi farklı toplumsal ve düşünsel olayların sonucunda ortaya çıkmıştır. 1960'lardan günümüze kadar geçen dönem, kaynaştırma açısından en hızlı değişimlerin olduğu bir dönemdir. Bu tarihe kadar özel gereksinimli çocuklar için uygun model olarak kabul edilen özel eğitim sınıfları, özel gereksinimli çocukları akranlarından ayırması, akademik olarak beklenen yararı sağlayamaması ve öğrencilerin sosyal uyumlarını güçleştirmesi nedenleriyle eleştirilere uğramıştır. Bu sınıflarda yaşanan sorunlar nedeniyle özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde pek çok aile ve uzman mahkemelere başvurmuştur. Açılan bu davalar ve özel gereksinimli çocukların eğitimine ilişkin araştırmalar, pek çok ülkede kaynaştırma uygulamalarının yasalarda yer almasına öncülük etmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nde 1975 yılında kabul edilen Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası, fark gözetmeksizin değerlendirme, devlet okullarından dışlanmanın son bulması, bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlanması ve en az kısıtlayıcı ortam gibi çeşitli önemli kararları içermektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Özel gereksinimli bireylerin eğitimi ile ilgili sıklıkla kullanılan 'en az kısıtlayıcı ortam' kavramı, öğrencinin ailesi ve akranlarıyla en fazla birlikte olabileceği ve aynı zamanda eğitim gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanabileceği eğitim ortamını tanımlamaktadır

(Sucuoğlu ve Kargın, 2006). En az kısıtlayıcı ortam çocuktan çocuğa farklılıklar içerebilmektedir. Çocuk, bireysel özellik ve gereksinimlerine göre tam zamanlı kaynaştırmadan, yatılı özel eğitim okullarına kadar farklı öğretim ortamlarına yerleştirilebilmektedir.

Türkiye'de kaynaştırma uygulamalarına bakıldığında ilk yasal düzenlemenin 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu olduğu görülmektedir. 1997'de ise 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile özel gereksinimli çocukların ilk belirlenmelerinden başlayarak, değerlendirilmelerine ve eğitim düzeneklerine yerleştirilmelerine ilişkin esaslar ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Yasaların gereği olarak ülkemizdeki ilköğretim okullarında bulunan normal sınıflara yerleştirilen özel gereksinimli çocukların sayısı her geçen gün artmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre 2009–2010 öğretim yılında, 70.000'den fazla özel gereksinimli öğrenci ilköğretim okullarına devam etmektedir.

Ülkemizde yaklaşık 30 yıldır uygulanan kaynaştırma modelinin genel olarak öğretmenler, idareciler, anne babalar tarafından kabul edildiği ve benimsendiği, ancak uygulama sürecinde çeşitli sorunlar ortaya çıktığı görülmektedir (Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2005). Öğretmenler öğretim programını tüm çocuklar için uyarlayamamakta ve sınıflarındaki özel gereksinimli olan ve olmayan tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak için gerekli olan farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanamamaktadırlar. Bunun yanı sıra özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışları ile baş edememekte, hem öğretim sorunları hem de problem davranışlar nedeniyle özel gereksinimli öğrencilerin ayrı sınıflarda okumaları gerektiğini düşünmektedirler. Ülkemizde kaynaştırmanın en temel sorunlarından biri özel gereksinimli öğrencilere ve öğretmenlere neredeyse hiçbir özel eğitim desteğinin sağlanamamasıdır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Destek hizmetlerin eksikliği kaynaştırma uygulamalarının başarısını olumsuz etkilemekte, özellikle sınıfında

özel gereksinimli öğrenci bulunan öğretmenlerin bu çocukların sınıflarında bulunmaları ve eğitilmeleri ile ilgili olumsuz bakış geliştirmelerine sebep olmaktadır. Oysa kaynaştırma uygulamasının hem özel gereksinimli hem de normal çocuklar için istenen yararları sağlayabilmesi, ancak öğretimde uyarlama ve ek personel gibi şartların yerine getirilmesi ile mümkündür (Daniels, 1998; Logan, Bakeman ve Keefe, 1997; Pavri, 2000).

Ülkemizdeki kaynaştırma uygulamalarının başarısını olumsuz yönde etkileyen faktörlerden biri de olumsuz öğretmen tutumlarıdır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yaklaşımlarını konu alan bir araştırmada, kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin, öğrencilerin uygun davranışlarını pekiştirip pekiştirmedikleri hem öğretmenlerle görüşülerek, hem de sınıflarda gözlem yapılarak incelenmiştir (Çifci, Yıkmış ve Akbaba-Altun, 2001). Öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin ders sırasında “silgi ve kalemle oynama, sıranın üzerine yatma, konuşma, kitap-defter karıştırma, camdan dışarı bakma” gibi davranışlar sergilediklerini ve bu davranışları onlara sorular sorarak, ilgilerini çekerek kontrol etmeye çalıştıklarını bildirmişlerdir. Ancak sınıflarda yapılan gözlemler sonucunda, öğretmenlerin öğretim sırasında özel gereksinimli öğrencinin olumlu davranışlarını fark etmedikleri ve ödüllendirmedikleri gözlenmiş; hatta bazı öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencinin farkında bile olmadıkları belirlenmiştir.

Olumsuz öğretmen tutumları ülkemizde olduğu gibi tüm dünyada da kaynaştırma için temel engellerden biridir. Öğretmenler kaynaştırma modelinin uygulanamaz olduğunu ve kendilerinin bu çocukları eğitmek için yetiştirilmediğini düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenler bu çocuklarla çalışmak için yeterli bilgiye sahip olmadıklarını da belirtmektedirler (Hines, 2001). Scruggs ve Mastropieri (1996), özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarına katılımına dair sınıf öğretmenlerinin algılarını inceleyen 28 araştırmayı gözden geçirdikleri

çalışmalarında, öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların sınıflarında olması ile ilgili olumsuz düşünceleri olduğunu belirlemişlerdir. Öğretmenlerin üçte ikisinin kaynaştırma kavramını desteklemelerine karşın, çok küçük bir grup öğretmen bu çocukları sınıflarına kabul etmek istemektedirler. Ayrıca öğretmenlerin sadece üçte birinden azının zaman, beceri, eğitim ve kaynaklar açısından kendisini kaynaştırma için yeterli gördüğü belirlenmiştir. Mitchem ve Benyo (2000) ise, pek çok öğretmenin eğitim zamanını büyük ölçüde azaltan yıkıcı öğrenci davranışlarıyla baş etmede kendilerini hazırlıksız hissettiğini ve bu nedenle duygusal ve davranışsal bozukluğu olan çocukları sınıflarına kabul etmekte isteksiz davrandıklarını belirtmişlerdir. Daniels (1998), giderek daha fazla sayıda özel gereksinimli çocuğun genel eğitim sınıflarına alındığını ve bu sınıflarda uygun sınıf davranışını sürdürmenin öğretmenler için kapsamlı ve zor iş olduğunu belirtmiştir. Stevens (1997) ise öğrenme yetersizliği ya da davranış bozukluğu olan bir çocuğun dikkat, organizasyon ve sosyal kabul alanlarındaki zorluklarının, hiçbir düzenleme yapılmadığı takdirde, sınıfı sürekli karmaşa ve gürültü içinde tutabileceğini söylemiştir.

Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal beceri yetersizlikleri, bu öğrencilerin diğerlerinden farklı olduğu ve daha fazla problem davranış sergilediği düşüncesini güçlendirerek, öğretmenlerin olumsuz tutumlarını artırmaktadır. Arkadaşları ile nasıl iletişim kuracağını ya da öğretmeninden yardım istemek için ne yapması gerektiğini bilemeyen çocuk, sınıfta yalnızlaşmaktadır. Özel gereksinimli çocukların sosyal kabullerini araştıran Pavri (2000), öğrenme güçlüğü olan 15 öğrenci ile 68 normal öğrenciyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda özel gereksinimli öğrencilerin daha fazla yalnızlık hissi belirttikleri ve daha az popüler oldukları bulunmuştur. Bir başka araştırmada, kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı 60 sınıfta bulunan öğrencilerin davranışları incelenmiş (McIntosh, Vaughn, Schumm, Haager ve Lee, 1993), özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenle ve diğer öğrencilerle etkileşimi ve sınıf etkinliklerine katılımı normal öğrencilere kıyasla çok daha az bulunmuştur. Özel gereksinimli çocukların arkadaşları tarafından kabul edilmesini olumsuz etkileyen sosyal

beceri yetersizlikleri, onların sınıf etkinliklerinin içinde olmalarını engellemektedir. Sınıfa ait olduğunu hissedemeyen ve reddedileceği korkusunu yaşayan öğrenci, sınıftaki etkinliklere katılmakta ve çalışmalara motive olmakta zorluk yaşamaktadır (Niles, 2005). Sınıf etkinliklerine katılamayan öğrenci ise daha fazla istenmeyen davranış sergileyerek sınıf işleyişini bozmakta ve öğretmenin sınıf yönetimini zorlaştırmaktadır.

Sınıf etkinliklerine katılımın başarı ve istenmeyen davranışlar üzerindeki olumlu etkilerine karşın özel gereksinimi olan öğrenciler başarılı bir katılımı sağlayacak ön becerileri kazanmadan okula gelebilmektedirler. Davranış problemleri sergileyen öğrenciler genellikle bulundukları sınıfın akademik ve davranışsal beceri gereklerini yerine getiremeyen çocuklardır ancak yine de öğrenci davranışlarını sadece öğrencilerin bireysel özellikleri ile açıklamak mümkün değildir. Çevresel faktörler, öğrencilerin davranışlarını büyük oranda etkilemektedir. Özellikle etkili bir sınıf yönetimi akademik katılımı önemli derecede artırabilecek güce sahiptir (Baker, Clark, Maier ve Viger, 2008). Öğretmenler yapılandırılmış bir ortamda, açık kurallar, açık sonuçlar belirler; öğrencilerinden yüksek akademik ve davranışsal beklenti içinde olurlar ve öğrencilerinin bireysel gereksinimlerini karşılayan destekleyici bir eğitim ortamı yaratırlarsa katılımı ve başarıyı artıracak güce sahip olacaklardır.

Özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin hem olumlu hem de olumsuz davranışları öğretmenin davranışları ile doğrudan ilişkili olmasına (Greenwood ve Carta, 1987) karşın, kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenler sıklıkla olumsuz davranışlar nedeniyle sınıflarında kargaşa yaşadıklarını, sınıflarındaki öğretim ortamının bozulduğunu ifade etmekte ve genellikle olumsuz/problem davranışları öğrencinin engeline ya da özel gereksinimine atfetmektedirler. Oysa öğretmenin etkili bir sınıf yönetimi sistemi kurması ve davranışlarını değiştirmesi ile tüm öğrencilerin davranışları değişebilmektedir (Marzano ve Marzano, 2003). Bu nedenle özel gereksinimli

öğrencilerin yerleştirildiği sınıflarda bulunan tüm öğrencilerin özelliklerini temel alan sınıf yönetimi sisteminin kurulması önem kazanmaktadır (Akt: Carpenter ve McKee-Higgins, 1996).

Kaynaştırma uygulamaları, öğretmenlerin tutumları ile birlikte özel gereksinimli çocukların eğitiminde kendi sorumluluklarına dair düşüncelerinden de etkilenmektedir. Öğretmen adaylarının yeterlik algılamaları ve zihin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla 145 öğretmen adayından veri toplanan bir araştırmada, öğretmenlerin bu öğrencilerle çalışmak için kendilerini yeterli gördükleri ve kaynaştırmaya ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları bulunmuştur (Diken, 2006). Zihin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri belirlemek amaçlı yapılan bu çalışma özellikle henüz öğrenimlerine devam eden öğretmen adaylarıyla yapılmış olması açısından önemlidir. Çünkü öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara karşı olumsuz tutumları ve bu çocukların eğitiminden kendilerinin değil özel eğitim öğretmenlerinin sorumlu olması gerektiğine dair inanışları, mesleğe hazırlandıkları öğrencilik yılları ile meslekteki ilk yıllarında oluşmaktadır ve değişmeye karşı dirençlidir. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programları olumlu tutum geliştirme ile ilgili kritik öneme sahiptir (Jordan, Schwartz ve McGhie-Richmond, 2009). Ancak geleneksel öğretmen yetiştirme programları özel gereksinimli çocukların eğitimi ile ilgili yeterince bilgi ve deneyim sağlayamamaktadır (Niesyn, 2009). Oysa kaynaştırmanın başarısı için öğretmen tutum ve davranışlarının önemi büyüktür. Etkili kaynaştırma ancak öğretmeninin etkili öğretim uygulamalarının üzerine kurulabilir. Etkili öğretim uygulamaları ise etkili sınıf ve zaman yönetimine dayanmaktadır. Etkili öğretim becerilerine sahip olan öğretmenler öğrencilerin düzeyine uygun olarak eğitimi yapılandırmaları, öğrencinin çalışmalara katılımını ve başarısını desteklemeleri ile kaynaştırma öğrencilerinin başarılarını artırabilmektedirler. Ders etkinliklerine katılımı sağlama, kaynaştırma öğrencilerinin davranışlarını yönetmede öğretmenin kullanabileceği en etkili araçlardan biri olarak görülmektedir (Jordan, Schwartz ve McGhie-Richmond, 2009; Munk ve Repp, 1994; Niesyn, 2009). Öğretmenler,

öğrencilerin büyük çoğunluğunun özel bir dikkat gerektirmediğini ve genel önlemlerle başarılarının sağlanabileceğini bilerek, özel gereksinimli öğrencilerin derse katılımlarını sağlayacak fiziksel düzenlemelerle öğretim stratejilerine yönelirlerse, daha başarılı uygulamalar gerçekleştirebileceklerdir (Niles, 2005). Bu konuda Kounin'in (1970) şu sözü açıklayıcıdır: '*Grup yönetimi becerileri ile öğretmenler, aslında öğrencilerle bireysel olarak ilgilenme fırsatı yakalarlar. Tüm öğrenciler dersle en üst düzeyde ilgili olduklarında, öğretmenler tek tek öğrencilerle ilgilenecek zamanı bulabilirler.*'

PROBLEM

Ülkemizde kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflarda çeşitli sorunlar yaşanmaktadır. Bu sınıflardaki öğretmenler, özel gereksinimli çocukları sınıflarında istememekte ya da bu çocukların eğitimi ile yeterince ilgilenmemektedirler (Çifci, Yıkmış ve Akbaba-Altun, 2001; Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2005). Öğretmenler, bu çocukları eğitmek için yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını belirterek, bu çocukların farklı ortamlarda eğitilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Oysaki yapılan sınıf gözlemleri ve öğretmen görüşmeleri sonucunda öğretmenlerin yaşadıkları sıkıntıların birçoğunun etkili sınıf yönetimi stratejilerini kullanmamaları nedeniyle oluştuğu görülmektedir. Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin öğrencilerin problem davranışlarını kontrol edemedikleri, öğretimi bireyselleştiremedikleri görülmekte (Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2005), önleyici sınıf yönetiminin temel elemanları olan bu stratejilerin kullanılmamasının özel gereksinimli çocukların genel eğitim sınıflarından yararlanması önünde önemli bir engel olduğu düşünülmektedir. Kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflarda sınıf yönetiminin etkili hale gelmesi ile öğrencilerin istenmeyen davranışlarının çoğunun önleneceği ve akademik etkinliklere katılımlarının artacağı birçok araştırma sonucunda vurgulanmıştır (Carpenter ve McKee-Higgins, 1996; Evertson, Sanford ve Emmer, 1981; Soodak, 2003).

Ülkemizde, kaynaştırmanın yasal olduğu ve her sınıfta özel gereksinimli öğrenci bulunmasının kaçınılmazlığı bilinmektedir. Bu nedenle, kaynaştırma uygulamalarının araştırmacılar tarafından analiz edilerek sorunlarına yönelik çözüm önerileri getirilmesi gerekli ve önemlidir. Ülkemizde kaynaştırma ile ilgili yapılan araştırmalara baktığımızda var olan durumun ortaya konulması amaçlı yapılan betimsel çalışmaların ağırlıkta olduğu görülmektedir (Akalın, 2007; Çifci, Yıkmış ve Akbaba-Altun, 2001; Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2005; Sucuoğlu, Akalın, Sazak-Pınar ve Güner, 2008; Sucuoğlu, Demirtaşlı ve Güner, 2009; Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu, 2004). Betimsel çalışmaların hazırladığı temelin üzerine, bu çalışmalarda ortaya konulan sorunların giderilmesine katkı sağlayacak, uygulamaya dönük ürünler geliştiren araştırmaların yapılması pratik yararlar sağlayacaktır. Öğretmen tutum ve davranışlarının kaynaştırma uygulaması yapılan sınıflar için büyük öneme sahip olduğu bilinmektedir (Hines, 2001; Scruggs ve Mastropieri, 1996; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Öğretmenlerin, öğrenci başarısı ile güçlü ilişkisi olduğu kanıtlanmış katılım davranışını (Baker, Clark, Maier ve Viger, 2008; Berliner, 1978; Berliner, 1984; Greenwood, 1991; Greenwood, Horton ve Utley, 2002) artıracak ve istenmeyen davranışları en az düzeyde tutacak sınıf yönetimi stratejilerini kullanmayı öğrenmeleri bu sınıflardaki eğitimin niteliğini olumlu etkileyebilecektir. Dolayısıyla öğretmenlerin bu stratejileri öğrenmesini hedefleyen araştırmalar yapılması önemli sonuçlar sağlayabilecektir.

Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları onaylama ve onaylamama davranışlarının sıklığını inceleyen araştırma verileri (Polirstok ve Gottlieb, 2006; Reinke, Lewis-Palmer ve Merrell, 2008), öğretmenlerin kullandıkları onaylama davranışının artması ve onaylamamanın azalmasının etkili sınıf yönetimi açısından önemini vurgulamaktadır. Ülkemizde de onaylama davranışını artırmak ve onaylamama davranışını azaltmanın hedeflendiği araştırmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin sınıf yönetimlerini değerlendirmek ve öğrenci başarısını artıracak etkili sınıf yönetimi stratejilerini kullanmalarını sağlamak amaçlı geliştirilecek ürünler alana önemli katkı

sağlayabilecektir. Bu ürünlerin okullarımızda halen var olan sorunların çözümünde kullanılmasının yanında daha sonra yapılacak olan araştırmalar için de kaynak olabileceği düşünülmektedir.

Ülkemizde özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıflardaki öğretmenlerin daha etkili birer sınıf yöneticisi olabilmelerini sağlamak ve böylece bu sınıfların özellikle öğretmen eğitimine ilişkin sorunlarına çözüm önerileri getirebilmek bu araştırmanın hareket noktasını oluşturmaktadır. Bu araştırmanın verilerinin, kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflar ve tüm eğitim sistemimiz açısından yararlı sonuçlar ortaya koyacağı düşünülmektedir.

AMAÇ

Bu araştırmanın iki temel amacı bulunmaktadır. Araştırmanın birinci amacı, kaynaştırma uygulamaları yapılan ilköğretim sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgilerini betimlemektir. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin,

1.sınıf yönetimi bilgileri ne düzeydedir?

2.sınıf yönetimi bilgi düzeyleri öğretmenlerin cinsiyet, yaş, deneyim ve mezun oldukları bölüme göre değişmekte midir?

Araştırmanın ikinci amacı ise, kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan sınıf öğretmenleri için hazırlanan ancak sınıf yönetimine ilişkin tüm sınıflarda kullanılabilecek bilgileri de içeren Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim

Programı'nın öğretmen çıktıları üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu amaca ulaşabilmek için ise aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programı, deney grubundaki sınıf öğretmenlerinin,

1.sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri üzerinde kontrol grubu öğretmenlerine göre anlamlı bir farklılığa yol açmış mıdır?

2.kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri üzerinde kontrol grubu öğretmenlerine göre anlamlı bir farklılığa yol açmış mıdır?

3.(temel sınıf yönetimi stratejilerinden olan) öğrencilerin istendik davranışlarını onaylama ve istenmeyen davranışlarını onaylamama davranışları üzerinde kontrol grubu öğretmenlerine göre anlamlı bir farklılığa yol açmış mıdır?

ÖNEM

Ülkemizde kaynaştırma uygulamaları, sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin davranışlarını kontrol etme ve onları eğitebilme ile ilgili kaygıları, destek hizmetlerinin yetersizliğinin katkısıyla da artan olumsuz tutumları gibi nedenlerden dolayı pek çok sorunla birlikte sürdürülmektedir (Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2005). Öğretmenler genellikle, öğrencilerin istenmeyen/olumsuz davranışları ile davranış ortaya çıktıktan sonra baş etmeye çalışmakta ve bu davranışları genellikle öğrencilerin yetersizlikleri, özellikleri ve ailelerine atfetmektedirler. Diğer taraftan öğretmenler ders zamanının özel gereksinimli öğrencilerin davranışları nedeniyle verimli kullanılamadığını öne sürmektedirler. Oysa öğretmenlerin davranışlarının öğrencilerin sınıf içi davranışlarını doğrudan etkilediği, bazı öğretmen davranışlarının yüksek oranda akademik katılım ve düşük oranda istenmeyen davranışla ilişkili olduğu

bilinmektedir (Baker, Clark, Maier ve Viger, 2008; Berliner, 1978; Berliner, 1984; Greenwood, 1991; Greenwood, Horton ve Utley, 2002). Ülkemizde kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin, davranış sorunlarını önlemeyi ve öğrenci katılımını artırmayı hedefleyen etkili uygulamaları ne kadar bildikleri ve ne dereceye kadar uyguladıkları yanıtlanması gereken sorulardır. Oysa ülkemizde yapılan kaynaştırma ve sınıf yönetimine ilişkin araştırmalar genellikle öğretmen ve öğrenci düşüncelerine yönelik hazırlanan anketlerle bilgi toplamaları nedeniyle yeterli bilgi sağlayamamaktadırlar. Karasar (1994), anket ve görüşme gibi tekniklerle veri toplarken insanların oldukları gibi değil görünmek istedikleri gibi davranabileceklerini, bu nedenle gözlem tekniğinin objektif bilgi edinmede daha güvenilir olduğunu vurgulamaktadır. Bu araştırmanın, deneysel yöntemleri kullanması ve sınıflarda gözlem yolu ile veri toplaması nedeniyle, öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin belirlenmesinde ve öğretmenlerin niteliklerini geliştirmek için yapılacak hizmet içi eğitim ya da öğretmen eğitimi programlarına temel oluşturmada güvenilir bilgi sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada ayrıca öğretmenlere, destek hizmetleri almasalar bile uygulayabilecekleri işlevsel temel sınıf yönetimi stratejilerini kapsayan ve “önleyici sınıf yönetimi bilgi ve stratejilerinin öğretilmesini” amaçlayan bir eğitim programı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Program, öğretimsel düzenlemeler, sınıf kuralları ve işleyişinin belirlenmesi ve öğretilmesi, geçişlerin planlanması ve izlenmesi, yardım ve ipucu teknikleri, ödüllendirme sistemi gibi önleyici sınıf yönetiminin temel elemanlarını kapsamaktadır. Önleyici sınıf yönetimi yaklaşımı, sınıflarda sorunlar ortaya çıkmadan önce önlemler alınmasını vurgulayarak, öğretmenin etkili öğretim tekniklerini kullanması yolu ile öğrencilerinin derse katılımlarını artırması ve böylece istenmeyen davranışlarını azaltması gerektiği anlayışını temel almaktadır (Brophy, 1983). Öğretmenlerin temel gereksinimlerine odaklanan, kısa süreli ve kolay uygulanabilir bir model olması nedeni ile işlevsel yararlar sağlayacağı beklenen Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programı’nın (ÖSYEP) ülkemizde ilk defa yapılması nedeniyle de özgün olacağı

düşünülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerini geliştirmesi, öğrencilerin öğretime katılımını artırması ve olumsuz davranışları azaltması amacıyla hazırlanan ÖSYEP'nın sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan ve bulunmayan tüm öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili gereksinimlerine cevap vereceği de beklenmektedir.

Bu araştırmanın, kaynaştırma ortamlarında sınıf yönetimini konu alan ilk araştırmalardan olması nedeniyle, sınıf yönetimi ve kaynaştırma ile ilgili daha sonra yapılacak olan ve kaynaştırmanın sorunlarına çözüm önerileri getirerek başarısını artırmaya yönelik araştırmalar için zemin hazırlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma ile edinilen veriler, kaynaştırmada öğretmen davranışları ve etkili sınıf yönetiminin önemine dikkat çekerek, sınıflarda etkili sınıf yönetimi uygulamalarını inceleyen araştırmalar yapılmasına öncülük edebilecektir. Ayrıca bu araştırmanın verileri, yapılacak olan öğretmen eğitim programlarının içeriğini belirleme konusunda kaynak olarak kullanılabilecektir. Bu araştırmanın öğretmenler için düzenlenen kaynaştırma konulu öğretim programlarında sınıf yönetimine önem verilmesi gerektiğini göstereceği de düşünülmektedir.

SAYILTILAR

1. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Bilgi Testi'ni bağımsız olarak ve güvenilir şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.

2. Gözlemler ve video çekimleri sırasında gözlenen öğretmen davranışlarının, öğretmenlerin genel sınıf davranışlarını yansıttığı varsayılmıştır.

SINIRLILIKLAR

1. Araştırma, Ankara, İstanbul, Giresun ve Samsun'da kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı devlet ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

2. Araştırmada, eğitim programının öğretmen çıktıları üzerindeki etkileri araştırılmış, programın öğrenci davranışları üzerinde etkili olup olmadığı araştırılmamıştır.

BÖLÜM II
SINIF YÖNETİMİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Sınıf Yönetiminin Tarihsel Gelişim Süreci

Sınıf yönetimi ile ilgili çalışmalar 1900'lerin başlarına kadar uzanmaktadır. 1907 yılında William Chandler Bagley, başarılı ve etkili öğretmenlerin sınıflarında yaptığı gözlemlere, sınıf yönetimi ve öğretim ile ilgili kitaplara, öğretmen olarak kendi deneyimlerine ve genel psikolojik prensiplere dayanarak yazdığı Sınıf Yönetimi (Classroom Management) adlı kitabında sınıf yönetimi ile ilgili çeşitli öneriler getirmiştir. Bagley, okulun görevinin öğrencileri toplum yaşamına hazırlamak olduğunu, bunu kural ve düzen ortamına öğrenciyi yavaş yavaş katarak yapması gerektiğini söyler. Ona göre gereksiz cezalar vermek yararsızdır ve öğrencileri birbiri ile yarışmaya yöneltmek bencil ve anti sosyal olmalarına yol açabilir. Bagley, ilginç ve eğlenceli etkinlikler düzenlemenin öneminden ve ödüllendirmenin cezadan daha etkili olduğundan da bahseder (Brophy, 2006).

Bagley'den sonra 1950'lere kadar sınıf yönetimi alanında çok az çalışma görülmektedir. Breed, 1933 yılında yayınladığı Sınıf Düzenlenmesi ve Yönetimi (Classroom Organization and Management) adlı kitabında sınıf yönetimine sadece iki bölüm ayırmış ve daha çok ölçümleme, sınıf büyüklüğü ve müfredatla ilgili konulara odaklanmıştır. Breed'in öğretmenlere önerileri de Bagley ve benzer uygulamacıların önerilerini çağrıştırmaktadır: Öğrencilerin sosyalleşmesi için öncelikle karakter eğitimi yapılmalıdır (Brophy,2006).

Sınıf yönetiminde bu eğilimler 1950'lerde de devam etmiştir. Brown, 1952 yılında yayınladığı Sınıfı Yönetmek: Okul Yönetiminde Öğretmenin Rolü (Managing the Classroom: The Teacher's Part in School Administration) adlı kitabında, Hristiyan değerlerine, öğrencilerin demokratik vatandaşlık değerlerine

uygun yetiştirilmelerine, öğrenci-merkezli eğitim yöntemlerine vurgu yapmıştır. Brown, Bagley gibi kapsamlı sınıf yönetimi önerilerinin yanı sıra, Breed gibi öğretimle ilgili konulara da yer vermiştir, ancak önceki yazarlara göre öğrenci kişiliğine daha saygılı bir tutumu vardır. Bu kitapta, öğrencilerin nasıl öğrendiği ile ilgili, eğitim psikolojisi kitaplarında bulunan ve 50 yıllık çalışmalara dayanan bir bölüme de yer verilmiştir (Brophy, 2006).

Bu yıllardan sonra sınıf yönetimi alanında yapılan çalışmaların farklı yaklaşımlar temel alınarak yürütüldüğü görülmektedir. **Davranışçı yaklaşım**, sınıf yönetimine daha çok uygulamalı davranış analizi penceresinden bakmıştır. Davranışçılar pekiştireç kullanmanın davranışı kontrol altına alacağını vurgulamışlar ve çalışmalarını öğrencilerin istendik davranışlarının pekiştireç kullanılarak artırılması üzerinde odaklamışlardır. **Çevresel yaklaşım**da sınıf ortamı tüm yönleri ile incelenmesi gereken bir çevre olarak ele alınmış, farklı eğitim düzeneklerinin çevresel özellikleri ve bu özelliklerin öğrenciler üzerinde etkileri araştırılmıştır. Jacop S. Kounin (1970) tarafından yapılan araştırmalar bu alanda temel ilkeleri ortaya koymuştur. **Süreç-çıktı yaklaşımı**nı benimseyen araştırmacılar ise, Kounin'in çalışmasındaki bulguları temel alarak bu bulguları geliştirmeye çalışmışlardır (Anderson, Evertson ve Emmer, 1979; Anderson ve Brophy, 1979; Evertson ve Anderson, 1978). Bu yaklaşımı benimseyen araştırmacılar, özellikle 1960'lardan başlayarak 1980'lere kadar, öğretmen davranışları, sınıf özellikleri, öğretim programı gibi sınıf süreçleri ile öğrenci başarısı gibi çıktılar arasındaki ilişki ile ilgilenmişlerdir. Bu araştırmalarda, etkili öğretmen davranışları ele alınmış ve öğretmenlerin davranışları ile öğrenci davranışları arasında yakın ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

Sınıf yönetimine **kişiler arası ilişkiler açısından yaklaşım** da her zaman önemli görülmüştür. Bu yaklaşımı benimseyenler daha çok psikologlar, psikiyatristler ve eğitim alanının dışındaki mesleklerden kişiler olmuştur. Adler psikolojisini temel alan çalışmasıyla Dreikurs öğretmenlere, öğrencinin problem

davranışının hedefini belirleyerek, buna uygun yanıt vermelerini önermiştir. Öğrenciler sınıfa ait olma, kendini güvende hissetme, dikkat çekme gibi psikolojik gereksinimleri nedeniyle problem davranışlar üretmektedir ve öğretmenler öğrencinin davranışının sebebini belirleyerek bu sebebi ortadan kaldıracak şekilde davranışa müdahale etmelidir. Dreikurs ayrıca gereksiz cezalandırmadan kaçınılması gerektiğini de söylemiştir. Bunun yerine öğrencinin yaptığı davranışın olumsuz sonucunu yaşamasının sağlanması gerektiğini vurgulamıştır (Brophy, 2006; Charles, 1996).

Gerçeklik terapisini izleyen Etkili Öğretmenlik Eğitimi'ni geliştiren Gordon (2007), problemin kime ait olduğunu belirlemeyi ve problemlerin çözümünde herkesin kazandığı bir yol bulmayı önermiştir. Gordon, öğrenci ile problem hakkında konuşma, pasif ve aktif dinleme yöntemlerini kullanma yolu ile problem davranışlarla baş etmek gerektiğini vurgulamıştır. Buna göre öğretmen eleştiri içeren 'sen' dili ile konuşmaktan kaçınmalı, 'ben' mesajları ile öğrencinin davranışının kendi üzerinde yarattığı etkiyi anlatmalıdır. Bu şekilde öğretmen ve öğrenci birbirlerini eleştirmeden, duygu ve düşüncelerini paylaşarak, sorunlara çözüm yolları üretmelidirler.

Psikiyatrist William Glasser, sınıf yönetimi alanında pek çok etkili kitap ve makale yazmıştır. Glasser'in öğretmenler tarafından çok bilinen ve uygulanan yöntemi, öğretmenin sınıftaki sorunları çözmek için düzenli olarak sınıf toplantıları yapmasını ve ciddi davranış sorunlarını çözmek için 10 basamaklı bir yolun izlenmesini içermektedir. Özellikle 10 basamaklı sorun çözme yöntemi öğretmenler arasında oldukça popüler olmuştur. Bu yöntemin içerdiği bazı basamaklar, öğrencinin istenmeyen davranışına öğretmenin verdiği tipik tepkilerin listelenmesi, hangi tekniklerin çalıştığının ve hangilerinin çalışmadığının belirlenmesi, öğrenci ile kişisel ilişkinin geliştirilmesi, öğrencinin problem davranışına odaklanarak davranışın tanımlanması, öğrenciden

davranışı durdurmasının istenmesi olarak sıralanmıştır (Brophy, 2006; Charles, 1996).

Son olarak bu yaklaşımlara **bütünleyici yaklaşımı** da eklemek gerekmektedir. 80'lerin sonundan günümüze kadar devam eden süreç içinde tüm yaklaşımlar gelişerek bir bütünlük oluşturmuşlardır. Kişiler arası ilişkiler yaklaşımını benimseyenlerin süreç-çıktı araştırmalarınca ortaya konan bulguları kullandıkları, diğer taraftan davranışçıların karşılıklı saygıya dayanan yöntemleri destekledikleri görülmüştür. Bu yaklaşımı benimseyen araştırmacılar farklı araştırma yaklaşımlarının bulgularından yararlanmakta ve yayınlarında yer vermektedirler (Jones ve Jones, 2001).

Tarihsel gelişim süreci içinde yukarıda kısaca değinilen sınıf yönetimi yaklaşımlarından davranışçı yaklaşım, süreç-çıktı yaklaşımı ve çevresel yaklaşımı benimseyen araştırmacılar, sınıf yönetimi ilkelerini ortaya koyan temel araştırmaları yapmışlardır. Bazı araştırmacıların sınıf yönetimi araştırmalarının sonuçlarından yararlanarak yaptıkları meta-analizler de sınıf yönetimi bulgularının toplu halde değerlendirilmesine katkı sağlamıştır.

Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Davranışçı Yaklaşım: Davranışçı yaklaşıma göre yapılan araştırmaların neredeyse tamamı 5 temel yönteme göre yürütülmüştür: Olumlu pekiştirme, olumsuz pekiştirme, söndürme, bedel ödeme ve itici uyaranla cezalandırma. Olumlu pekiştirme kavramı, bir davranışı izleyen durumda ortama bir uyaranın eklenmesiyle o davranışın ileride yapılma olasılığının artırılmasını ifade etmektedir (Alberto ve Troutman, 2006). Sınıf yönetiminde olumlu pekiştirme, öğrencilerin olumlu akademik ve sosyal davranışlarını artırmak için öğretmenin öğrencilerini sürekli olarak izlemesi, dikkatini yöneltmesi ve ödüllendirmesi şeklinde uygulanmaktadır. Buna göre öğretmen, istendik akademik ya da sosyal

davranış sergileyen öğrenciye olumlu dikkat yöneltecek ve öğrencinin bu davranışını pekiştirecektir. Uygulamadaki başarı, öğretmenin sadece istendik davranışları pekiştirmesi ile mümkündür. Olumlu pekiştirmenin etkilerinin deneysel temellerine karşın, öğretmenlerin sınıflarda daha çok olumsuzluklara odaklandığı görülmektedir (Landrum ve Kauffman, 2006).

Olumsuz pekiştirme ise bir davranışı izleyen durumda ortamdan bir itici uyaranın çekilmesiyle o davranışın ileride yapılma olasılığının artmasıdır (Alberto ve Troutman, 2006). Uygulamaya örnek olarak, öğretmenin öğrencinin ödevini tamamlaması karşılığında ek ödev vermeyeceğini söylemesi gösterilebilir (Landrum ve Kauffman, 2006).

Bir pekiştirecin varlığında devam eden davranışın, bu pekiştirecin kaldırılması ile azaltılmaya çalışılması söndürme olarak tanımlanmaktadır. Söndürme, öğretmenin planlı olarak görmezden gelme yolu ile bir davranışı ortadan kaldırmaya çalışmasıdır. Özellikle hafif derecede istenmeyen davranışlar için bu yöntemin kullanılması daha uygun olabilmektedir. Uygulamada söndürme, pekiştirme yolu ile öğrenci davranışlarının şekillendirilmesinin bir parçası olarak uygulanmaktadır. Söndürme uygulamasında dikkat edilmesi gereken noktalar vardır. Örneğin yoğun, dersi bölen, çevreye zarar veren davranışların görmezden gelme yolu ile ortadan kaldırılmaya çalışılması uygun değildir. Çoğu uygulamada söndürme ile birlikte çeşitli cezaların da kullanılması gerektiği ifade edilmektedir (Landrum ve Kauffman, 2006).

Bedel ödemede ise öğrencinin daha önce kazanmış olduğu bir pekiştirecin geri çekilmesi yolu ile istenmeyen davranışının azaltılmaya çalışılması söz konusudur. Bu yöntem özellikle sembol pekiştireç kullanılarak öğrencilerin istendik davranışlarını artırmayı amaçlayan bir öğretmenin ek olarak kullanabileceği bir yöntemdir. Örneğin, öğrenci 15 dakika oyun zamanı

kazanmışsa, istenmeyen bir davranışının sonucu olarak kazandığı 15 dakikanın 5 dakikası geri alınacaktır. Ancak bu uygulama beceri yetersizliğinden çok, yeterli çabayı göstermediği için ödevlerini tamamlamayan öğrenciler için uygun bir yöntemdir. Dikkat edilmesi gereken noktalar, verilen cezanın sergilenen davranışa uygun olması, öğretmenin her öğrencinin yeterli miktarda pekiştireç kazanmasına uygun bir planlama yapmasının gerekliliği ve uygulama sırasında öğrencilerin davranışlarına karşı tutarlı olarak aynı tepkiyi vermesidir (Landrum ve Kauffman, 2006).

Cezalandırma öğretmenin en son başvurması gereken bir yöntemdir. Özellikle tehlikeli davranışlara karşı ve öğrencinin olumlu pekiştirme yöntemlerinden yararlanmaması durumunda kullanılması gereken en son çare olarak düşünülmelidir. Cezalandırmadan önce öğrenciye uygun olmayan davranışının ne olduğu, neden uygun olmadığı, bu davranışın yerine hangi davranışların beklendiği söylenmelidir. Cezalandırma, olumlu davranış şekillendirme yöntemlerinden oluşan bir sistemin içinde kullanılmalıdır (Landrum ve Kauffman, 2006).

Davranışçı tekniklerin sınıf yönetimine uygulanmasında daha çok öğrencilerin sıralarında sessizce oturmaları gibi bireysel davranışların pekiştireç yolu ile kontrol edilmesi üzerinde durulmuştur. Ancak, öğrencilerin hayvanlardan farklı olarak dile sahip olmaları ve kendilerinden istenen davranışları anlayabilmeleri, sınıf ortamında laboratuar ortamındaki gibi değişkenlerin kontrol edilmesinin mümkün olmaması ve tüm öğrencilerin davranışlarının tek tek izlenerek pekiştireç kullanımının zorluğu gibi nedenlerle bu yöntemlerde değişiklik yapılmıştır. Bu nedenlerle bireysel davranışların pekiştirilmesinden çok bir grup davranışın pekiştirilmesi üzerinde çalışılmaya başlanmış, Skinner'in klasik yönteminden, Bandura'nın sosyal öğrenme yöntemine, Meichenbaum'un bilişsel davranış uyarlaması yöntemine ve kendini yönetme gibi yaklaşımlara doğru yönelinmiştir (Brophy, 2006).

Süreç-Çıktı Yaklaşımı: 1970'lere kadar araştırmacılar, öğretmenin davranışları ile öğrenci davranışları arasında önemli bir bağ olmadığını ve iyi öğretmenin yetiştirilmediğini, doğduğunu söylemişlerdir. Bu yaklaşıma göre sınıfların nasıl düzenleneceği ve yönetileceği ile ilgili bilgiler, daha çok psikolojik kuramlara ve kişisel deneyimlere dayanan önerilerden oluşmaktadır. Bu nedenle öğretmenler sınıf yönetimini, herkesin kendisi için en iyisini bulmak zorunda olduğu bir sanat olarak kabul etmişler ancak bu durum süreç-çıktı araştırmalarının sonuçları ile değişmiştir (Brophy, 1979; Brophy, 1983).

40 yıldan fazla zamandır yürütülen süreç-çıktı araştırmaları ile etkili öğretmenlerin hangi davranışları sergilediği, bu davranışlarla öğrencilerin davranışları arasında bağ olup olmadığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bir başka deyişle bu araştırmalar sınıf süreçleri (öğretim) ile çıktıları (öğrencinin öğrenme düzeyi ve davranışları) arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Öğretmenin sınıf yönetimindeki önemli rolünü vurgulayan bu araştırmalar ile sınıf yönetimi, öğretmenin kendi yeteneklerine ve kişiliğine bağlı bir beceri alanı olmaktan çıkıp, bilimsel temellere oturan bir çalışma alanı haline dönüşmeye başlamıştır.

Süreç-çıktı araştırmaları 4 tip değişkeni içermektedir: 1) Yaş, cinsiyet, sosyal statü, deneyim, eğitim, tutum, inançlar, beklentiler ve yetenekler gibi öğrenci ve öğretmenlerin sınıfa getirdikleri öncül değişkenler. 2) Sınıf seviyesi, eğitim malzemeleri, konu, sınıf büyüklüğü gibi değişkenler. 3) Öğrenci ve öğretmenin sınıf içindeki davranışları ve ilişkileri. 4) Başarı, tutum ve sınıf davranışı gibi öğretimin çıktısı olarak kabul edilen değişkenler (Gettinger ve Kohler, 2006). 1960'lı yıllarda öğrenci başarısına etki eden faktörler üzerinde daha çok öncül değişkenlerle ilgili araştırmalar yürütülmüşken, daha sonraki yıllarda ağırlıklı olarak öğretmen ve okul etkisini inceleyen araştırmalar yapılmıştır.

Öğretmen davranışı ile öğrenci davranışı arasındaki bağı ilk olarak Sınıflarda Disiplin ve Grup Yönetimi (Discipline and Group Management in Classrooms,1970) adlı çalışmasıyla ortaya koyan Jacop S. Kounin, daha sonraki yıllarda yürütülen pek çok araştırmayı etkilemiştir. Kounin, sınıflarda çekilen binlerce saatlik video kayıtlarını incelediği araştırmasına, öğretmenlerin problem davranışlara karşı kullandıkları yöntemleri ortaya çıkarmak amacıyla başlamıştır. Kounin çalışmasının sonunda 'etkili ve etkili olmayan' olarak tanımlanan öğretmenlerin, öğrencilerin problem davranışlarıyla başa çıkmada aynı yöntemleri uyguladıklarını gözlemlemiştir. Bunun üzerine tüm video kayıtlarını yeniden incelemeye karar vermiş ve iki grup öğretmenin arasındaki farkın ne olduğunu ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırmanın bulguları, 'etkili' öğretmenlerin problem davranışlar ortaya çıkmadan önce önlemler aldığını ve böylece bu öğretmenlerin sınıflarında daha az problem davranış sergilendiğini göstermiştir. Kounin bu öncü çalışmasında, sınıf yönetiminde önleyici yöntemlere dikkati çekerek, sınıf yönetiminin temel ilkelerini orta koymuştur. Bu ilkelerden *farkında olma (Withitness),* öğretmenin sınıfında olan bitenden haberdar olması, sınıftaki hiçbir şeyi kaçırmaması ile ilgili bir kavramdır. *Örtüşme (Overlapping*) öğretmenin iki işi aynı anda yapabilmesi; örneğin bir öğrenciyle ya da bir grup öğrenci ile ilgilenirken diğer öğrencileri de izlemesi ile ilgili stratejileri tanımlamaktadır*. İşaret sürekliliği ve dersin hızı (Signal continuity and momentum during lessons)*, iyi hazırlanmış ve uygun hızda sürdürülen dersleri, öğretmenin öğrenci dikkatini sürdürebilmek için kullanması gereken işaretleri tanımlamaktadır. Öğrencilerin dikkatini ve derslere karşı sorumluluğunu sürdürmeye yönelik *grup yönetim ve ders anlatma tekniklerinin kullanımı (Group alerting and accountability*) yine önemli bir strateji olarak tanımlanmıştır. Güçlük derecesi farklı olan çeşitli ödevler hazırlamak, öğrencilerin başarılarını sağlamak açısından önemli görülmüştür (Brophy, 1983; Evertson ve Harris, 1992). Kounin'in sınıf yönetiminde temel kavram ve ilkeleri ortaya koyan bu çalışması, bugün de alanda yapılan pek çok çalışmanın temelini oluşturmaktadır.

Gettinger ve Kohler (2006) sınıf yönetimine ilişkin süreç-çıktı ve etkili öğretim bakış açısından yapılan araştırmaların sonuçlarını özetleyerek, sınıf yönetiminin etkili elemanlarını ortaya koymuşlardır:

Sınıf kuralları: Kurallar, sınıf yönetiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Etkili bir sınıf yönetimine sahip olan öğretmenler sınıf kurallarını tıpkı akademik konular gibi sistematik olarak öğretirler. Etkili öğretmenler öğrencileri iyice öğreninceye dek sınıf kurallarını açıklar, uygulamasını yaptırır ve gerekirse kuralları yeniden öğretirler. Öğrencileri ile onlardan nasıl davranışlar bekledikleri konusunda açık iletişim kurarlar, iyi davranışın ne olduğu ve nasıl yapılacağını açıklarlar (Akt., Gettinger ve Kohler, 2006). Etkili öğretmenler kurallara uyulup uyulmadığını izler ve kurallara uyulmaması durumunda oluşacak sonuçları öğrencilerine açıklarlar.

Geçişler: Etkinlikler arasında uygun geçişler yapılması, istenmeyen davranışların azaltılması ve öğrenme zamanının üst düzeye çıkarılmasında önemlidir. Öğrencilerin istenmeyen davranışları geçişlerde artmaktadır. Etkili öğretmenler geçişler için önceden belirlenmiş işaretlerle öğrencileri yönlendirirler, geçişleri etkili bir şekilde yöneterek zaman kaybını önlerler. Etkili geçişler için sene başında öğrencilere geçişlerin nasıl yapılacağı ve geçişlerde kullanılacak işaretleri öğretirler (Akt., Gettinger ve Kohler, 2006).

İyi bir başlangıç yapmak**:** Öğretmenlerin çoğu okulun en heyecanlı zamanının ilk günler olduğunu söyler. Bu zaman iyi hazırlık yapılmadığı durumlarda yılın kalanında problemlere zemin hazırlayan bir zamandır. Okulun açıldığı ilk birkaç hafta sırasında sınıfta olanlar sene boyunca sınıf ortamında olacakları etkiler. Etkili öğretmenler bu ilk haftalarda sınıf kurallarını ve rutinlerini öğrencilere öğretmek için önemli bir zaman harcarlar. Sene başında oluşturulan kurallar sene boyunca sınıfın işleyişini ve düzenini belirlerler (Akt., Gettinger ve Kohler, 2006).

Zamanın verimli kullanımı**:** Öğrenme zamanını verimli kullanmak ve öğrencileri öğrenme etkinliklerinin içinde tutmak etkili sınıflar için anahtar roldedir. İyi yönetilen sınıflarda dahi zamanın yaklaşık %50'si eğitim dışındaki işlerle (kalem açma, kâğıt-kalem hazırlama, kitap çıkarma, sosyalleşme, rüyaya dalma, istenmeyen davranışlar vs.) geçer (Akt., Gettinger ve Kohler, 2006). Boşa geçen zamanın en az düzeyde tutulabilmesi için öğretmenin, sınıfta dolaşarak öğrencilerin çalışmalarını, davranışlarını ve kurallara uyup uymadıklarını izlemesi ve öğrencilere davranışları ile ilgili geri bildirim vermesi gerekmektedir.

Öğrenci performansını izlemek**:** Öğrenci davranışını izlemek sınıf yönetiminin önemli bir boyutudur. Etkili öğretmenler öğrenci davranışlarını üç şekilde izlerler. Birincisinde, öğretmen tüm sınıfı izler ve sınıfta neler olduğunu fark eder; ikincisinde ise, istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı bireysel iletişim kurar ve tutarlı olarak bu davranışlara tepki verir (Akt., Gettinger ve Kohler, 2006). Üçüncü şekilde, öğretmen dersteki etkinlikler ve ödevlerin hızı, ritmi ve süresini izler. Öğrenci çabalarının düzenli olarak izlenmesi öğretmene öğrencinin düzeyine uygun uyarlamalar yapma şansı verir.

Farkında olma**:** Etkili öğretmenler sınıfta neler olup bittiğinin farkında olurlar ve bununla ilgili öğrencileriyle iletişim kurarlar. Bu Kounin'in (1970) farkında olmak (Withitness) olarak tanımladığı durumdur ve bu durum öğrenci başarısı ve olumlu sınıf davranışı ile ilişkilidir (Akt., Gettinger ve Kohler, 2006). Öğrencilerle iletişim içinde olmanın diğer yolu, çeşitli etkinliklerle öğrenme amaçlarını sürdürmektir. Bu etkinlikler şöyle sıralanabilir: a) Öğrencileri ödevlerini tamamlamaktan sorumlu tutmak, b) tamamlanmış ödevlerin öğrencilerle birlikte gözden geçirilmesi için belirli bir zaman ayırmak, c) sınıf çalışması sırasında sınıfı düzenli olarak dolaşmak, d) grup etkinliklerine bütün öğrencilerin katılımını sağlamak, e) gelişmenin olmaması ve çalışmaların geri

dönmesi durumları için standart kurallar uygulamak, f) öğrencilere çalışmaları ile ilgili geri bildirim vermek.

Öğretim süreci**:** Öğretim sürecinde açık olmak, akademik odak ve öğrencilerin öğrenmesinde sorumluluk almak öğretmenlerin üç kritik davranışı olarak kabul edilmiştir. *Açık olmak*, öğretmenin akademik içeriği nasıl organize ettiği, kullandığı stratejinin sorgulanması ve öğrencilerinden beklediği başarının düzeyi ile ilişkilidir. Açık olmanın beş bileşeni: a) öğrencilerin önceki bilgileri ile yeni bilginin bağını kurmak, b) amaç, ana fikir ve bölümler arasındaki geçişleri de içeren sunum hazırlamak, c) bilgiyi, öğrenmeye yardımcı olacak şekilde düzenlemek, d) yeni kavramları örnekler, gösterimler ve benzeşleriyle açıklamak, e) uygun hızda ve ses tonunda sunum yapmaktır. *Akademik odak*, öğrenme hedefleri ile bağlantılı etkinlik ve derslerin süresi ile ilişkilidir. Öğretmen etkinlikleri, öğrencilerin öğrenme fırsatlarını en üst düzeye çıkaracak şekilde düzenlemelidir. Etkili öğretmenlerin öğrencileri diğerlerine göre müfredatla ilişkili etkinliklere daha fazla zaman harcarlar. Etkili öğretmenler derse zamanında başlar, zamanında bitirir, etkinliğe çabuk başlamaları için öğrencilerini eğitir ve öğrencilerin ödevleri üzerinde çalışırken yoğunlaşmalarını sağlar. Son olarak etkili öğretmenler öğrenci öğrenmesi ve başarısında kendilerinin *sorumluluğunu* kabul ederler. Sınıflarında sistematik ama esnek bir öğretim ortamı oluştururlar (Akt., Gettinger ve Kohler, 2006). Yeni bilgi ve kavramları sunmak için çeşitli yöntemlerden yararlanırlar. Öğrencilerine geri bildirim vererek ve sorular sorarak onları konu ile ilgili düşünmeye ve tartışmaya yöneltirler; açık eğitim yaparak ve örnekler vererek öğrencilerini bağımsız çalışmaya hazırlarlar; bağımsız çalışma sırasında öğrencilerinin gelişimlerini dikkatle izlerler; uygun geri bildirim verirler ve gerekirse yeniden öğretim yaparlar.

Öğrenme etkinliklerine katılım**:** Öğrencilerin öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılma sürelerinin derecesi, başarının güçlü bir belirleyicisidir (Akt., Gettinger ve Kohler, 2006). Etkili öğretmenler, tartışma, grup çalışması, işbirlikçi

öğrenme ve akran destekli öğrenme yöntemlerini kullanarak öğrencilerinin derse katılımlarını en üst düzeye çıkarırlar. Ayrıca öğrencilerine çeşitli sorular sorarak derse katılımlarını artırırlar.

Bireyselleştirme: Eğer sınıftaki öğrencilerin düzeyi birbirinden çok farklı ise bireyselleştirilmiş öğretim ya da grup öğretimi yapılması gereklidir. Etkili eğitim, öğrencilerin seviyesine uygun olan bilgiyi sunan eğitimdir (Akt., Gettinger ve Kohler, 2006). Özellikle kaynaştırma sınıflarında öğrencilerin arasındaki bireysel farkların daha fazla olması nedeniyle bireyselleştirmenin önemi daha fazla öne çıkmaktadır. Bu sınıflarda önce öğrencilerin bireysel düzeylerinin belirlenmesi ve öğrencilerin özelliklerine göre öğretim programlarının oluşturulması gerekmektedir. Aksi halde öğrenciler düzeylerine uygun olmayan çalışmalara katılım sağlayamayacak ve bu da uygun olmayan davranışların ortaya çıkmasına zemin hazırlayarak sınıf yönetimini zorlaştıracaktır.

Çevresel Yaklaşım: Sınıflara çevresel bakış açısından yaklaşım, 1960'ların sonunda, J.S.Kounin'in yaratıcı çalışması ile Gump'ın (1967) kavramsal ve metodolojik açıdan başarılı çalışmaları ile ortaya çıkmıştır. Çevresel yaklaşımın temel fikri, sınıfın bir çevre olduğu ve bu çevrenin, içinde bulunan kişilerin davranışlarını etkileyeceği yönündedir. Çevresel bakış açısından sınıf, içinde bulunan belli sayıda öğrenci ve öğretmenle birlikte, belli bir amaca ulaşmak için bir araya gelmiş kişilerden oluşan bir çevredir. Sınıfların çeşitli özellikleri vardır: Çok boyutluluk, eşzamanlılık, hız, tahmin edilemezlik, herkese açıklık ve ortak geçmiş. Tüm bu özellikler sınıfın içinde bulunan kişileri etkilemektedir (Doyle, 2006).

Çevreselciler için sınıf yönetimi, sınıfta düzenin nasıl kurulacağı ve sürdürüleceği ile ilgilidir. Düzeni oluşturan fikirler durumlara ve öğretmenlere göre değiştiği için, sınıflardaki düzen karmaşıklık ve farklılıklar gösterir. Öğretmenlerin sınıf düzenini kurmak ve sürdürmek için yapabileceği çalışmalar,

dersleri planlama ve organize etmekten sınıf malzemelerini kullanmaya, kuralları açıklamaktan öğrenci davranışlarına tepki vermeye kadar farklı davranışları içermektedir. Öğretmenin yaptığı belli bir işin uygun olup olmadığı, nasıl bir sonuç aldığına göre değerlendirilir (Greenwood, 1985).

Sınıflardaki düzen pasiflik, sessizlik veya harfiyen kurallara uyma anlamına gelmeyebilir; bazen belli bir amaç için öğrencilerin farklı davranışlar sergilemeleri onaylanabilir. Örneğin grup çalışması yapan öğrencilerin her zamankinden daha fazla konuşması ve gürültü yapmaları doğal karşılanacaktır. Ya da bir müzik dersinde öğrencilerin yüksek sesle şarkı söylemesi, düzensizlik olarak değil, etkinliğe katılım olarak değerlendirilmelidir. Bu açıdan bakıldığında sınıftaki düzen, öğrencilerin belli bir sınıf etkinliği sırasında gereken davranışları sergilemesi ile sağlanan bir durumdur. Çevreselciler, öğrenciden beklenen davranışların sınıf etkinliğinin türüne göre değişiklik göstereceğini ve öğretmenin vereceği tepkilerin de davranışın bağlamına göre değişmesi gerektiğini söylemektedirler. Bu modele göre her etkinlik öğrencilerden farklı beklentilere yol açar. Sınıf düzenini anlamak için sınıftaki etkinliği ve bu etkinliğin neleri gerektirdiğini de anlamak gerekir (Doyle, 2006).

Çevresel araştırmacılar da süreç-çıktı araştırmalarında temel alınan kavramlara vurgu yapmışlardır. Sınıf etkinliklerini yürütmek, öğrenci çalışmalarını ve davranışlarını izlemek, grup çalışmalarını yönetmek, sıra çalışmalarının düzenlenmesi, etkinlikler arası geçişler gibi kavramlar öğrenci başarısını ve davranışını etkileyen değişkenler olarak sunulmuştur.

Bu bakış açısından sınıf yönetimi, özetle, öğretmenlerin sınıftaki düzeni sağlamak için kullandıkları yöntem ve etkinliklerdir. Çevresel bakış açısı temel alınarak sınıfları incelemek için, sınıfın öğretimsel özellikleri, öğretmen davranışları ve öğrenci davranışları birlikte ele alınmalıdır. Çünkü tüm bu değişkenler karşılıklı ve sürekli bir etkileşim içindedirler. Bu yaklaşım sınıfların

öğretimsel özelliklerinin değerlendirilmesinde çevre-davranış etkileşiminin analiz edilmesi gereğini vurgulamıştır. Bu değerlendirme kişinin davranışı ile çevresel özelliğin etkileşiminin anlık olarak kaydedilmesi yolu ile yapılmaktadır. Geleneksel değerlendirme anlayışı sadece çocuğun ya da çevrenin özelliklerine odaklanmasına karşın çevresel-davranışsal analiz sınıf ortamındaki belirli çevresel düzenlemeler ile öğretmen ve öğrenci davranışlarının tanımlanmasını sağlar. Öğrencilerin akademik davranışları üzerinde araştırma yapma olanağı verir, düşük başarının nedenlerini anlamaya yardımcı olur ve etkili müdahaleleri belirleyerek öğretimi planlamada kullanılabilir (Greenwood, 1985). Greenwood ve arkadaşları Çevresel-Davranışsal Değerlendirme Sistemi (ÇDDS) geliştirerek bu alana önemli katkı sağlamışlardır. ÇDDS, öğrencilerin akademik ve akademik olmayan davranışlarını artıran ya da azaltan öğretmen davranışları ile öğretimsel özellikleri değerlendirebilmekte; öğrencilerin davranışlarını artırmak/azaltmak için öğretim ortamında ne gibi değişiklikler yapılacağına ilişkin önemli bilgi elde edilebilmektedir (Greenwood, Arreaga-Mayer ve Clark-Preston, 1985; Greenwood ve Carta, 1987; Greenwood, Carta, Kamps, Terry ve Delquadri, 1994).

Sınıf yönetimi alanında yapılan pek çok araştırma öğrenci başarısını artıran etkili uygulamaları ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarını inceleyerek, bu sonuçları toplu halde sunan meta-analizler de alana önemli katkı sağlamıştır. Marzano, Marzano ve Pickering (2003) yüzden fazla araştırmanın sonuçlarını temel alarak gerçekleştirdikleri meta-analiz sonucunda sınıf yönetiminin dört önemli elemanını ortaya koymuşlardır. Marzano ve arkadaşlarına göre bu elemanlar kurallar ve işleyişler, disiplin müdahaleleri, öğrenci-öğretmen ilişkileri ile öğretmenin zihinsel süreçleridir.

Kurallar ve işleyişler**:** Özellikleri açısından sınıflar arasında farklılıklar olsa da etkili yönetilen her sınıfta olması gereken sınıf yönetiminin en temel

elemanlarıdır. Kural ve işleyiş kavramları zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılırlarsa da aralarında önemli farklılıklar vardır. *Kurallar*, öğretmenin öğrencilerinden beklediği genel davranışlardır ve sayıları 7'yi geçmemelidir. Örneğin, herkese karşı saygılı davranma, öğretmenin yönergelerine uyma, parmak kaldırarak söz isteme, sınıfı temiz tutma gibi. *İşleyişler* ise, sınıfta ortaya çıkabilecek hemen her durumla ilgili oluşturulabilen ve öğrencilerin belli durumlarda nasıl davranması gerektiğini ortaya koyan ifadelerdir. Derse geç kalan öğrenci ne yapacak, ders sırasında öğretmenden nasıl yardım isteyecek, ödevler nasıl hazırlanacak ve teslim edilecek, sınıf malzemeleri nasıl kullanılacak, sınıfa yabancı biri geldiğinde nasıl davranılacak gibi. Kurallar ve işleyişler öğrencilerin sene boyunca uyacakları sınıf düzeninin ifadeleridirler. Öğretmen, sene başında öğrencilerinden öğretim yılı boyunca nasıl davranmalarını beklediğini açıklar, öğretir ve öğrenciler tam olarak anlayıp uygulamaya başlayana kadar öğretime devam ederse, yılın kalan zamanında sınıf düzeni ile ilgili daha az zaman ve enerji harcaması gerekecektir. Sınıfın özelliklerine göre belirlenmiş ve öğretilmiş kural ve işleyişler, öğretmenin sınıf düzeni açısından en önemli yardımcılarıdır.

Disiplin uygulamaları**:** Öğretmen öğrencilerinin istendik ve istenmedik davranışları karşısında nasıl tepkiler vereceğini de sene başında belirlemelidir. Öğrencilerin istendik davranışlarını ödül kullanarak pekiştirmek ve istenmedik davranışlarını ise sonuçlar oluşturarak azaltmaya çalışmak öğretmenin etkili sınıf yönetimi için diğer önemli yardımcılarıdır. Oluşturulacak sonuçlar ve ödüller davranışla tutarlı olmalı ve öğrenciye istendik davranışın ne olduğu öğretilmelidir. Öğretmenin tutarlı ve kararlı davranması, ödül ve sonuçların öğrenciler üzerindeki etkisini güçlendirecektir.

Öğrenci-öğretmen ilişkileri**:** Öğretmenin sınıf yönetiminde yardımcısı olan üçüncü önemli eleman öğrencilerle kurulacak iyi ilişkilerdir. Öğrencileri ile iyi ilişkiler geliştiremeyen bir öğretmenin kurallar, işleyişler, ödüller ve sonuçlardan

oluşan bir sistemi kabul ettirebilmesi güç olacaktır. Özellikle çok farklı özelliklerle sınıf ortamına gelen öğrenciler, bireysel özelliklerinin ve gereksinimlerinin ancak öğretmen tarafından anlaşılıp kabul görmesi ile istenen sınıf ortamını yaratmada işbirliği yapabileceklerdir. Bu noktada da öğretmenin farklılıklara ve bireysel haklara karşı duyarlılığı ve bilgisi iyi ilişkiler kurulmasının temelini oluşturacaktır. Öğretmenin, öğrencilerin bireysel özelliklerine karşı kişisel ilgi göstermesi, bu özelliklere uygun esnek eğitim hedeflerinin oluşturması, öğrencilere karşı eşit ve olumlu bir yaklaşım sergilemesi gibi davranışları öğrencilerin başarısı ve uyumu için önemli katkılar sağlayacaktır.

Öğretmenin zihinsel süreçleri**:** Bu kavram öğretmenin farkındalığı ve duygusal olarak nesnelliğini içermektedir. Kounin'in 'Withitness' olarak adlandırdığı farkında olma kavramı, öğretmenin öğrencilerinin ne yaptıkları, ne aşamada oldukları ve neye gereksinim duyduklarına dair bilgisini tanımlamaktadır. Öğretmen sınıfını dikkatle izlemeli, sınıfta olan biten her şeyden haberdar olmalıdır. Bu bilgi öğrencileri iş-görev üzerinde tutabilmek, onların değişen gereksinimlerine göre eğitimi şekillendirebilmek için önemlidir. Öğretmen sınıfta dolaşarak öğrencilerin çalışmalarını kontrol etmeli, davranış problemlerine zemin hazırlayan oluşumları fark ederek önlemeli ve öğrencilerin derse katılımlarının sürekliliğini sağlamalıdır. Zihinsel süreçlerin ikinci kavramı olan duygusal nesnellik ise, öğretmenin kendisini de izlemesi ve kendi davranışlarının nedenlerini anlamasını ifade etmektedir. Öğrencilerine karşı tutumlarındaki farklılıkların kaynağını bulmak ve onlarla ilişkilerini biçimlendiren düşüncelerinin farkında olmak, öğretmen-öğrenci ilişkisinin olumlu yürütülebilmesine katkı sağlayacaktır.

Bir başka meta-analiz çalışmasında (Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers ve Sugai, 2008) sınıf yönetimi alanında yapılmış olan araştırmaların sonuçları temel alınarak alanyazındaki bilimsel dayanaklı sınıf yönetimi stratejileri belirlenmiştir. Ortamın fiziksel düzeni, önceden belirlenen kurallar ve

işleyişler, öğrenci katılımını artıracak öğretimsel stratejiler (yanıt verme şansı sağlamak, akran öğretimi, doğrudan öğretim ve bilgisayarlı öğretim vb.) ile istenmedik davranışlar için kullanılan tutarlı yöntemler etkili sınıf yönetiminin bilimsel dayanaklı uygulamaları olarak kabul edilmiştir.

İlgili Araştırmalar

a. Sınıf Yönetiminde Öğretmen Eğitimi Araştırmaları

1960'ların sonlarından günümüze değin yapılan sınıf yönetimi araştırmaları, öğretmenlerin kullanabilecekleri etkili yöntemleri ortaya koymuştur. Öğretmenlerin başarılı birer sınıf yöneticisi olmaları için bu yöntemleri kullanma konusunda eğitilip eğitilemeyecekleri de bir dizi araştırmanın konusu olmuştur.

Sınıf Yönetimi ve Organizasyonu Programı-SYOP: Amerika'da geliştirilmiş önemli sınıf yönetimi programlarından biri olan Sınıf Yönetimi ve Organizasyonu Programı-SYOP (Classroom Organization and Management Program-COMP), Evertson ve arkadaşları tarafından 1977–1988 yılları arasında yapılan bir dizi araştırmanın sonuçlarından yararlanılarak oluşturulmuştur. SYOP, öğretmen ve yöneticilere, sınıf davranışı ve eğitim yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim sağlayan bir programdır. SYOP, hem deneyimli hem de yeni öğretmenlerin, sınıf düzenlemede etkili yöntemler, kural ve işleyişler, öğrenci sorumluluğu, davranış yönetimi yöntemleri, dersin planlanması ve yürütülmesi konularında eğitilmesi için hazırlanmıştır. SYOP'un hedefleri, öğretmenlerin öğretim ve davranış yönetimi stratejilerini geliştirmek; öğrencilerin derse katılımlarını artırmak, istenmeyen davranışlarını azaltmak, akademik çalışma ve davranışlarıyla ilgili sorumluluk almalarını sağlamak ve başarılarını artırmaktır. Eğitim programının temelleri, Kounin'in 1970'de yaptığı çalışmanın bulgularına dayanmaktadır ve önleyici sınıf yönetimi yöntemlerini içermektedir (Evertson, 1988; Evertson, 1995).

SYOP'un geliştirilme sürecinde yapılan araştırmalar üç aşamada toplanmaktadır. **Birinci aşamada** 77–79 yılları arasında yapılan iki araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalardan ilki ilköğretim okullarındaki sınıflarda yapılmıştır (Evertson, Anderson, Emmer ve Clements, 1980). İkinci araştırma ise ikinci kademe okullarında yürütülmüştür (Evertson, Emmer ve Clements, 1980–a; Evertson, Emmer ve Clements, 1980–b).

Bu araştırmaların ilkinde (Evertson, Anderson, Emmer ve Clements, 1980) 27 ilköğretim okulunda öğretim yılının ilk üç haftası ve yıl boyunca üç-dört hafta aralıklarla gözlemler yapılarak, sınıf olayları, öğrenci davranışları ve öğretmen davranışları ile ilgili bilgi toplanmıştır. Toplanan veriler, sınıfını başarılı yöneten ve öğrencilerinin başarısını artıran öğretmenlerin belirlenmesinde kullanılmıştır. Başarılı sınıf yöneticilerinin, kuralları sistematik olarak oluşturup öğrettikleri, öğrencileri dikkatle izledikleri, uygun olmayan davranışlara hemen müdahale ettikleri, daha açık yönergeler kullandıkları ve daha iyi öğretim yaptıkları belirlenmiştir. Araştırmada, etkili olan ve olmayan öğretmenlerin öğretim yılı başında yaptıkları uygulamalarla yıl boyunca sınıfta olan olaylar karşılaştırıldığında, öğretim yılı başının, davranış beklentilerini ve kuralları oluşturmak için kritik bir zaman olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretim yılı başında yapılan düzenlemeler, yılın kalanında sınıftaki düzeni belirlemektedir (Evertson ve Anderson, 1979). Aynı araştırma ikinci kademe okullarında da tekrarlanmıştır (Evertson, Emmer ve Clements, 1980–1; Evertson, Emmer ve Clements, 1980–2). Her iki araştırmanın sonunda, öğretim yılının ilk günlerinde öğretmenlerin yaptıkları uygulamaların yılın geri kalanı üzerindeki etkisini ortaya koyan bulgular elde edilmiştir. Bu bulgular, başarılı sınıf yöneticilerinin, yılın başında öğrencilerden hangi davranışları bekledikleri konusunda bilgi verdiklerini ve bekledikleri davranışları öğrenciler iyice anlayıncaya değin öğrettiklerini göstermektedir. Ayrıca sınıfın düzeni ve nasıl kullanılacağı ile ilgili de öğrencilerini bilgilendirdikleri, kuralları oluşturma ve kullanma sürecini daha sistematik olarak yürüttükleri belirlenmiştir. Bu öğretmenler aynı zamanda kurallara uyulup uyulmadığını izlemişler, gerekirse yeniden hatırlatma-öğretim

yapmışlardır. Bunlara ek olarak, daha açık yönergeler kullanmışlar, bütün öğrencilerin çalışmalarını kontrol etmişler ve verdikleri görevler uygun şekilde tamamlanıncaya kadar düzeltme ve ödül kullanmışlardır. Bu öğretmenlerin öğrencilerini izlemede daha başarılı oldukları, uygun davranışın ne olduğunu belirten işaretlerle öğrencilerini yönlendirdikleri, uygun davranış gösteren öğrencilerini ödüllendirdikleri görülmüştür. Araştırmaların sonucu, öğretmenin sınıf yönetimine ilişkin uygulamaları ile öğrencilerin akademik ve sosyal davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Evertson ve arkadaşlarının yürüttükleri sınıf yönetimi araştırmalarının **ikinci aşamasında** 80–82 yılları arasında yapılan iki araştırma vardır. Bu iki araştırmadan birincisi ilköğretim okullarında yapılırken (Emmer, Sanford, Evertson, Clements ve Martin, 1981), ikinci araştırma ikinci kademe okullarda yapılmıştır (Emmer, Sanford, Clements ve Martin, 1982).

Emmer ve arkadaşları (1981) birinci aşamada yapılan araştırmaların bulgularına dayanan bir sınıf yönetimi el kitabı geliştirmişlerdir. El kitabında, sınıfın hazırlanması, kural ve işleyişlerin planlanması, sonuçlar, kural ve işleyişlerin öğretimi, okul yılı başında yapılacak etkinlikler, izleme, uygunsuz davranışı sonlandırma, eğitimi organize etme, öğretimin açıklığı ve öğrenci sorumluluğunu artırma gibi etkisi önceki araştırmalarda ortaya çıkarılan konular yer almıştır. Bu el kitabı kullanılarak ilköğretim okullarında çalışan 23 deney grubu öğretmenine okul açılmadan önce bir günlük ve beşinci hafta bir günlük olmak üzere sınıf yönetimi eğitimi yapılmıştır. Deney grubu öğretmenleri ile sınıf yönetimi eğitimi almayan kontrol grubu öğretmenlerinin sınıflarında yapılan gözlemler sonucunda, okulun ilk dönemlerinin sınıf yönetiminde kritik öneme sahip olduğu bilgisi doğrulanmıştır. Sene başında, beklentileri ve sınıf kurallarını tanımlamanın, izleme, açıklık ve tutarlılığın önemli öğretmen stratejileri olduğu bir kez daha vurgulanmıştır.

Bu araştırma, Emmer ve arkadaşları (1982) tarafından ikinci kademe okullarında yinelenmiştir. Lisede çalışan 18 deney grubu öğretmenine sene başında sınıf yönetimi el kitabı ile birlikte eğitim verilmiştir. Bu öğretmenlerin gözlem sonuçları ile kontrol grubunu oluşturan 20 öğretmenin gözlem verilerinin karşılaştırılması sonucunda, deney grubu öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimi uygulamalarını daha fazla kullandıkları ve daha istendik öğrenci davranışları ile karşılaştıkları bulunmuştur. Bu sonuçlar etkili sınıf yönetimi uygulamalarının ikinci kademe okullarında da olumlu sonuçlar vereceğini göstermiştir.

Bu iki araştırmanın ortak sonuçlarına göre, eğitim alan gruptaki öğretmenler daha etkili yönetim stratejileri sergilemişler, aynı zamanda bu öğretmenlerin öğrencileri de daha az istenmeyen davranış ve daha fazla göreve katılım davranışı göstermişlerdir. Ayrıca bu öğrencilerin akademik başarıları da artmıştır.

Üçüncü aşamada ise, 82–85 yılları arasında yürütülen iki çalışma bulunmaktadır (Evertson, 1985; Evertson, 1995). Evertson (1985), düzenli ve üretici bir sınıf ortamı yaratmanın öğretmenin önemli bir yeterliliği olduğunu ve öğretmenin yönetim davranışları ile öğrenci başarısı arasında ilişki bulunduğunu ifade ederek, araştırmalarca elde edilen bilgilerin öğretmen eğitiminde kullanılması amaçlı bir araştırma yürütmüştür. Bu araştırmada deney ve kontrol grubunda yer alan 51'er öğretmenle çalışılmıştır. Deney grubundaki öğretmenlerin daha önce etkili öğretim uygulamaları ile ilgili bir eğitim programına katılmış olmaları ön koşul olarak belirlenmiş ve bu öğretmenlere önceki araştırmalarda hazırlanmış olan el kitabı kullanılarak bir günlük eğitim verilmiştir. Eğitimin ardından tüm öğretmenlerin sınıflarında okulun ilk gününden itibaren gözlemler yapılmıştır. Sonuçlara göre deney grubu öğretmenlerinin daha önce etkili öğretim uygulamaları eğitim programında öğrendikleri stratejilerinde artış görülmüş ve bu öğretmenlerin öğrencilerinin görev davranışlarının arttığı, istenmeyen davranışlarının ise azaldığı bulunmuştur. Bu araştırmaların

sonuçları daha önceki araştırmalarla tutarlı bulunmuş ve öğretmenlerin sınıf yönetimi alanında eğitilmesinin mümkün olduğunu göstermiştir (Evertson, 1995).

SYOP'un etkililiğinin incelendiği araştırmalarda sınıf yönetimi eğitimi almış öğretmenlerin daha etkili yönetim stratejileri sergilediklerini ve bu öğretmenlerin öğrencilerinin başarı testlerinden daha yüksek puanlar aldıklarını gösteren bulgular, sınıf yönetimi eğitimi almış ve almamış öğretmenlerden oluşan 16 kişilik bir grup üzerinde bir kere daha incelenmiştir. Öğretmenlerin davranışları ve öğrencilerinin başarılarının incelendiği araştırmanın sonucunda, etkili yönetimin öğrenci başarısı için gerekli ancak tek başına yeterli olmadığı belirlenmiştir (Weade ve Evertson, 1988). Etkili sınıf yönetimi, etkili öğretime uygun ortamı hazırlamaktadır ve öğretmenler öğrencilerine zengin bir içerik bilgisini, etkili öğretim yöntemleri ile birlikte sunmalıdırlar.

Evertson (1989), SYOP'un etkililiğini inceleyen bir araştırma daha yürütmüştür. Etkili öğretim uygulamaları konusunda eğitim almış öğretmenlerin katıldığı bu araştırmada 14'ü deney, 15'i ise kontrol grubundan oluşan 29 öğretmenle çalışılmıştır. Deney grubundaki öğretmenler okul açılmadan önce bir günlük çalışma grubuna katılmışlar ve Ekim ayının ortasında izleme eğitimi almışlardır. Tüm öğretmenler okul yılı içinde 10 kez gözlenmişlerdir. Araştırma, eğitim programına katılan öğretmenlerin yönetim stratejilerinin kontrol grubuna göre daha fazla gelişip gelişmediğini, okul çalışanlarının çalışma grupları ve sınıf gözlemleri ile eğitilip eğitilemeyeceğini ve bu eğitimin birinci kademe öğretmenleri üzerinde etkili olup olmadığı sorularına yanıt aramaya çalışmış ve tüm soruların cevabı 'evet' olarak bulunmuştur. Eğitim alan öğretmenlerin sınıflarında daha az görev dışı/istenmeyen davranış görülmüştür. Aynı zamanda bu öğretmenler öğretim yılına başlarken yapılması gerekenleri diğer gruba göre daha iyi planlamış ve yürütmüşlerdir. Bu araştırma yönetim ve organizasyon sorunlarının sene başında çözümlenmesinin, öğrencilere nitelikli eğitim verebilmenin temeli olduğunu bir kez daha göstermiştir.

Evertson ve arkadaşlarının 70'lerden 90'ların sonuna kadar yürüttüğü ve SYOP'nın geliştirilerek etkililiğinin incelendiği bir dizi araştırmadan başka, 2000 yılından sonra yapılan ve öğretmenlerin sınıf yönetimi alanında bilgilendirilmesini inceleyen başka araştırmaların da alan yazında yer aldığı görülmektedir.

Evertson ve Smithey (2000) tarafından yapılan bir araştırmada, deneyimli öğretmenlerle, sınıf yönetimi konusunda rehberlik eğitimi almış öğretmenlerin danışmanlık yaptığı iki grup stajyer öğretmen ele alınmıştır. 23 deney ve 23 kontrol grubu öğretmeninin sınıflarında gözlemler yapılmış, öğretmen ve öğrenci davranışları ile ilgili veriler toplanmıştır. Araştırma, rehberlik eğitimi almış öğretmenlerin danışmanlık yaptığı stajyer öğretmenlerin, sınıflarını daha iyi organize ettiğini, daha işlevsel sınıf rutinleri oluşturduğunu ve eğitimi daha etkili yönettiğini ortaya koymuştur. Aynı zamanda bu öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin, daha istendik davranışlar ve daha fazla katılım davranışı sergiledikleri bulunmuştur.

Freiberg, Connell ve Lorentz (2001) ise Tutarlı Yönetim ve İşbirlikçi Disiplin (Consistency Management and Cooperative Discipline) adlı eğitim programına katılan öğretmenlerin ve eğitim almayan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin matematik başarısı karşılaştırmışlardır. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda eğitim almalarının öğrenci başarısını artırmada etkili olduğunu göstermiştir.

Amerika'da dört yıllık lisans programı ya da öğretmenlik sertifikası programı gibi farklı eğitim programlarından geçerek öğretmenliğe başlayan öğretmenlerin aralarındaki farkları inceleyen araştırmalar yürütülmüştür. Wait ve Warren (2001) tarafından yapılan bir araştırmada, geleneksel dört yıllık lisans eğitimi alan öğretmenler ile etkili sınıf yönetimi stratejilerini içeren yeni bir eğitim programına göre eğitilmiş öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri karşılaştırılmıştır. Yeni eğitim programına katılarak mesleğe giren öğretmenlerin

sınıfı yönetmekte daha başarılı oldukları, bu nedenle bu öğretmenlerin ilk yıllarda mesleği bırakma olasılıklarının daha düşük olduğu bulunmuştur.

Diğer bir öğretmen eğitimi programı ise özellikle sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı çocukları hedef almakla birlikte tüm çocukların sosyal yeterliliklerini desteklemek için hazırlanmış olan Sınıf Yönetimi Öğretmen Eğitimi Programıdır (The Incredible Years Classroom Management Teacher Training Program). Otuzaltı saat süren bir eğitim ile öğretmenlere uygulanan programın amaçları, öğretmenin istenmeyen davranışlar için olumlu sınıf yönetimini güçlendirmek, problemli çocuklar arasındaki olumlu ilişkileri desteklemek, sınıf, bahçe ve otobüste sosyal becerileri geliştirmek, ev-okul işbirliğini geliştirmek, öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerini geliştirmek, saldırgan çocuklara sorun çözme tekniklerini öğretmek, hiperaktivite gibi organik bozukluğu olan çocukları kabullenmek ve bu çocukların bireysel özelliklerine göre eğitimi planlamak olarak belirlenmiştir. Bu program özellikle özel gereksinimli çocuklar için geliştirilen yöntemleri içermekle birlikte, öğretmenin tüm çocuklara yardım etmesini sağlamaktadır. Araştırmada evde ve okulda yapılan gözlemler yolu ile veri toplanmış ve programın çocukların davranış problemlerini azalttığı ve öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerini geliştirdiği ortaya konulmuştur (Webster-Stratton ve Reid, 2002; Webster-Stratton, Reid ve Hammond, 2001).

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ile ilgili bilgi ve stratejilerini artırmaya hedefleyen bir sivil toplum kuruluşunun öğretmen eğitimine yeni bir yaklaşım getiren çalışmaları da dikkate değer özelliktedir. Okul Profesyonel Gelişim Girişimi (Professional Development School Initiative) adlı oluşum, öğretmenlerin üniversite eğitimleri sırasında gerçek sınıflardaki sınıf yönetimi sorunları ile baş etmeye yeterince hazırlanmadıkları ve bu nedenle desteğe gereksinim duydukları noktasından hareketle, öğrenci-öğretmenlere eğitim olanağı sağlamaktadır. Bu eğitim, öğrenci-öğretmenlere, sınıf yönetimine ilişkin araştırmalara dayanan etkili yöntemler konusunda bilgi ile birlikte, sınıflarda bu

yöntemlerin kullanılışına dair deneyim kazanmayı aynı anda sunarak, kuram ve uygulamayı birleştirme gücü vermektedir (Siebert, 2005).

Sınıf yönetimi stratejilerini öğretme amaçlı çalışmalardan bir diğerinde, etkili sınıf yönetimi yöntemlerini içeren yazılı materyaller ve videolar yardımı ile öğretmenin kendi kendine çalışmasının etkisi araştırılmıştır. Araştırmacılar, etkili sınıf yönetimi stratejilerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarını azaltarak, sınıf düzenini sağlamaya yardımcı olduğunun kanıtlanmasına karşın öğretmenler tarafından çok fazla kullanılmadığını belirtmektedirler. Buna öğretmenin bilgi düzeyinin ve felsefi görüşünün etkisi olmakla birlikte, sınıf yönetimi eğitiminin ulaşılabilirliği ve öğretmenlerin bu eğitime zaman ayırmalarının zorluğu da sebep olarak gösterilerek, öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili bilgileri edinebilmelerini sağlayan pratik yöntemlerin varlığına gereksinim duyulduğu vurgulanmıştır. Araştırmacılar, sınıf yönetimi stratejilerini içeren yazılı materyaller ve videolar içeren bir paket programla kendi kendilerine çalışan üç öğretmeni gözlem yaparak değerlendirmişler ve tüm öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinde artış olduğunu belirlemişlerdir (Slider, Noell ve Williams, 2006).

Öğretmenlerin ve okul personelinin, olumlu okul iklimi oluşturmak ve sınıf ortamını organize etmek gibi yönetimsel konularda eğitilmesinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına etkisini inceleyen bir araştırmada (Polirstok ve Gottlieb, 2006) öğretmenlere bir eğitim programı uygulanmıştır. Program, sınıf kurallarını oluşturmak, ödüllendirmeyi artırmak ve öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı hiyerarşik düzenlenmiş bedel ödeme ya da seçici görmezden gelme uygulamak gibi yöntemleri içeren ve öğretmenlerin azarlama davranışlarını azaltarak ödüllendirme davranışlarını artırmayı hedefleyen olumlu davranışsal müdahaleleri içermektedir. Araştırmanın bulguları, eğitim programına katılan öğretmenlerin öğrencilerinin daha az davranış problemi sergilediklerini, okuma başarılarının ve görev davranışlarının ise arttığını ortaya

koymuştur. Bu araştırma da, öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili konularda eğitim almasının öğrencilerin davranışları üzerinde olumlu etkileri olduğunu gösteren araştırmaları destekleyen bulgulara ulaşmıştır.

Reinke, Lewis-Palmer ve Merrell (2008) tarafından yürütülen bir çalışmada, öğretmenlerin ödüllendirme ve azarlama davranışları üzerinde, sınıf yönetimi performanslarına ilişkin görsel geri bildirim vermenin etkisi incelenmiştir. Dört öğretmen ve öğrencileriyle yapılan çalışmada beş basamaklı bir yol izlenmiş: Sınıfı değerlendirmek, öğretmene geri bildirim vermek, müdahale programı geliştirmek, öğretmenle işbirliği yaparak müdahaleyi belirlemek ve müdahalenin uygulanması ile ilgili öğretmenin kendini değerlendirmesini sağlamak. Araştırmanın bulguları, öğretmenlere sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin geri bildirim vermenin kullandıkları etkili sınıf yönetimi stratejilerinde artış sağladığını ve bu öğretmenlerin ödüllendirme davranışlarının artarak azarlama davranışlarının azaldığını ortaya koymuştur.

Benzer bir çalışmada (Colvin, Flannery, Sugai ve Monegan, 2009) lisede çalışan bir fen öğretmenine, sınıfında yapılan gözlemlerden yararlanılarak, sınıf düzeni, eğitim uygulamaları ve öğrenci davranışları ile ilgili yaptığı uygulamalara ilişkin geri bildirim verilmiş ve etkili sınıf yönetimi uygulamaları öğretilmiştir. Öğretmen verilen bu geri bildirimlere dayanarak sınıf yönetimi uygulamalarını şekillendirmiş ve bunun sonucunda sınıftaki istenmeyen davranışların azaldığı ve akademik katılımın arttığı görülmüştür. Araştırma, öğretmenlere sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin geri bildirim verilmesinin öğretmenin kullandığı etkili sınıf yönetimi stratejilerini artırdığını, öğretmenin sınıf yönetimindeki etkililiğinin artmasının ise istendik öğrenci davranışlarının artışı ile sonuçlandığını göstermiştir.

Bilinçli Disiplin (Conscious Discipline) adlı duygusal zekâ ve sınıf yönetimi ile ilgili bilgi ve stratejileri içeren bir programa katılan anasınıfından altıncı sınıfa

kadar sınıflarda çalışan 200'den fazla öğretmenle yapılan bir çalışmada (Hoffman, Hutchinson ve Reiss, 2009), öğretmenlerin okul iklimine karşı tutumlarının değişimi incelenmiştir. Öğretmenin kullandığı etkili sınıf yönetimi stratejilerinin artışının öğrencilerin istenmeyen davranışlarında azalmaya yol açacağı, bunun da öğretmenlerin çalıştığı ortama-okula ilişkin tutumlarını olumlu etkileyeceği varsayımına dayanarak yürütülen araştırmanın verileri öğretmenlere uygulanan anket ile toplanmıştır. Bulgular, eğitim programına katılan öğretmenlerin böyle bir eğitim almayan öğretmenlere göre okul iklimi hakkında daha olumlu duygular ifade ettiklerini göstermiştir. Bu sonuç, etkili sınıf yönetimi stratejileri ile ilgili eğitim almanın öğretmenler açısından olumlu sonuçlar doğurduğuna ilişkin bilgileri desteklemektedir.

b. Kaynaştırma Uygulamaları Yapılan Sınıflarda Yürütülen Araştırmalar

Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflardaki özel gereksinimli öğrencilerin davranışlarını yönetme ile ilgili yaşanan pek çok soruna karşın, kaynaştırmada sınıf yönetimine odaklanan araştırmaların ülkemizde ve diğer ülkelerde sınırlı sayıda olduğu; yapılan çalışmaların sayısının az olmasının yanında araştırma yöntemlerine ilişkin bazı sorunların da olduğu görülmektedir. Bu araştırmalar daha çok deneysel olmayan yöntemlerle yapılmakta, bu nedenle bulgularının geçerliği sınırlanmakta; araştırmalara katılan denek sayısının yetersizliği de bu sınırlılığı artırmaktadır. Ayrıca araştırma yapılan eğitim ortamlarının ortak bir tanım altında birleştirilememesi de araştırma sonuçlarının genellenmesini sınırlamaktadır (Soodak ve McCarthy, 2006). Bütün bu sınırlılıklara ve çoğunun doğrudan sınıf yönetimine odaklanmamış olmalarına karşın, kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıfların öğretimsel özelliklerini ve sınıf üyelerinin davranışlarını inceleyen çeşitli araştırmalar bu sınıflardaki sınıf yönetimi ile ilgili fikir vermektedir.

Bu araştırmaların **ilk grubunda** kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflardaki özel gereksinimli öğrencilerin davranışlarının incelendiğini görmekteyiz. Öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların daha fazla problem davranış sergilediklerine ilişkin olumsuz algılarına karşın bu sınıflarda yapılan bir grup araştırma, özel gereksinimli öğrencilerin akranlarından çok farklı davranışlar sergilemediklerini ortaya koymuştur. Özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin üçer ders saati gözlendiği bir araştırmada, özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların benzer davranışlar sergilediği ancak özel gereksinimli çocukların akranlarına göre daha fazla yetişkin dikkati topladığı bulunmuştur (Brown, Odom, Li ve Zercher, 1999). Bir başka araştırmada, özel gereksinimli çocukların devam ettiği dört lisede sınıfların çevresel özellikleri, öğrenci tepkileri ve öğretmen davranışları incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, iki grup öğrencinin davranışları arasında fark olmadığı ancak özel gereksinimli öğrencilerin daha fazla öğretmen dikkati çektikleri belirlenmiştir (Wallace, Anderson, Bartholomay ve Hupp, 2002). Kaynaştırma uygulamalarının öğretmenler tarafından bir hata olarak görüldüğünü, öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara ayrılan zamanın diğer çocuklardan çalındığına inandığını ve kendilerinin bu çocuklara eğitim vermek için eğitilmediklerini, bu nedenle ayrı eğitimin daha yararlı olduğuna inandıklarını belirten Jordan, Schwartz ve McGhie-Richmond (2009), kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda yürütülen araştırmaların bu görüşleri desteklemediğini ifade etmektedirler. Araştırmacılar, özel gereksinimli çocukların genel eğitim sınıflarından yararlandığını, başarı testlerinden daha yüksek puan aldıklarını ve ayrı eğitilen akranlarına göre daha iyi akademik performans sergilediklerini belirterek, etkili yönetilen sınıflarda bu sorunlarla birlikte zaman kullanımı sorunlarının da olmadığını vurgulamaktadırlar. Onlara göre öğretmenlerin kendilerini özel gereksinimli çocuklarla çalışmak için eğitilmemiş olarak görmeleri de kaynaştırma uygulamalarına karşı direncin bir sonucudur.

Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda yürütülen araştırmaların **ikinci grubunda** ise özel gereksinimli çocukların davranışlarını yönetme ve

başarılarını artırma konu edinilmiştir. Değerlendirme, başarının artması üzerinde etkisi olan bir değişkendir. Fuchs ve Fuchs (1986) öğrenci başarısı üzerinde değerlendirme süreçlerinin etkisini, orta derecede öğrenme yetersizliği olan öğrencilerden oluşan bir grup üzerinde inceledikleri araştırmalarında, planlı ve sürekli yapılan değerlendirmenin başarıyı artırdığını belirlemişlerdir. Sürekli olarak değerlendirilen ve değerlendirme sonuçlarına göre yeniden düzenlenen bir eğitim programını takip eden özel gereksinimli çocuklar, bireysel özelliklerine göre en uygun eğitimi alma şansına sahip olacaklardır. Bu da doğal olarak öğrencinin kendi yetenekleri ölçüsünde başarısının artmasını sağlayacaktır. Sınıf yönetimi stratejileri etkili olan bir öğretmen, öğrenci gelişimini değerlendirerek eğitim programında gerekli düzenlemeleri yapmak gibi öğrencilerin öğrenmesini artıracak öğretimsel düzenlemeleri de yapabilecektir.

Bulgren ve Carta (1992), öğrenme yetersizliği olan öğrencilerin bulunduğu sınıflardaki öğretimsel özellikleri belirlemek amacıyla geçmiş 10 yılda yapılan araştırmaları incelemişlerdir. Bu araştırmanın bulguları, öğretmen davranışlarının öğrencinin görev üzerinde çalışma ve öğrenme performansını etkileme potansiyeline sahip olduğunu göstermiştir. Etkili öğretim uygulamaları, özel gereksinimli öğrencilerin akranlarına benzer akademik davranışlar sergilemelerine katkı sağlamaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin görev davranışlarının artması sınıfında özel gereksinimli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, özel gereksinimli çocukların davranışlarını yönetmede yaşadıkları sorunları azaltmaktadır. Bu araştırma, öğretmen davranışları ve etkili öğretmenlik uygulamalarının yani öğretmenin sınıf yönetiminin kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda bulunan çocuklar için çok şeyi değiştirebilecek güçte olduğunu ortaya koymaktadır.

Bir başka araştırmada akademik katılımın önemi vurgulanmıştır. Ağır engelli 29 öğrencinin bulunduğu sınıfın öğretimsel özelliklerinin (öğretmen ve öğrenci davranışları ile çevresel değişkenler) incelendiği bu araştırmada

başarının önemli bir yordayıcısı olan katılım davranışına (engagement) ilişkin veriler elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre küçük grup eğitimi, bireysel eğitim ve öğretmenin öğrenciye zaman ayırması, öğrencilerin katılım davranışını artırmaktadır (Logan, Bakeman ve Keefe, 1997). Öğrencinin sınıfta yapılan etkinliklere katılması ve görev üzerinde çalışması onun başarısının artmasını sağlarken aynı zamanda istenmeyen davranışlar yapmasını da engelleyebilmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıflardaki davranış yönetiminin başlangıç noktası, bu öğrencilerin derse katılımlarını ve uygun zorluktaki görevler üzerinde çalışmalarını sağlayabilmektir.

Öğretmen davranışlarını da içeren çevresel değişkenlerin incelendiği araştırmalarında McDonnell, Thorson ve McQuivey (1998), özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu temel eğitim sınıflarındaki çeşitli öğretimsel özellikleri incelemişlerdir. Araştırmacıların önemli bulgularından biri, öğretmenin özel gereksinimli öğrenciye ne kadar odaklanır ve zaman ayırırsa, bu öğrencilerin başarısının da o oranda arttığını göstermektedir. Bu araştırma da öğrencilerin akademik görevler üzerinde çalışma sürelerinin önemini ortaya koyan araştırma bulgularını desteklemektedir (Berliner, 1978; Berliner, 1984; Greenwood, 1991; Greenwood, Horton ve Utley, 2002). Öğretmenin sınıfındaki özel gereksinimli öğrenciye zaman ayırması, öğrencinin görev davranışını artıracak; böylece öğrencinin istenmeyen davranışları azalırken akademik başarısı artacaktır.

Sınıf yönetiminde geçişler, zaman kullanımını etkilemesi ve öğrencilerin istenmeyen davranışlar sergileme riskini artırması nedeniyle önemli kabul edilmektedir. Bir araştırmada geçişler sırasında görev davranışlarını artırmada kullanılan ve geçiş kurallarını içeren renkli materyallerin, duygusal-davranışsal bozukluğu olan öğrencilerin görev davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada geçişler sırasında öğrencilerin nasıl davranacağını işaret eden kırmızı, sarı ve yeşil kartlar kullanılarak öğrencilerin davranışları yönlendirilmiş ve geçiş kuralları büyük harflerle duvara yazılmıştır. Araştırmanın bulguları,

geçişleri yönetmede kullanılan kartlı sistemin duygusal-davranışsal bozukluğu olan öğrencilerin görev davranışlarını artırdığını ve geçişlerdeki zaman kaybını azalttığını göstermiştir (Fudge, Skinner, Williams, Cowden, Clark ve Bliss, 2008).

Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda yürütülen **üçüncü grup** araştırmaların ise sınıf yönetimine daha fazla odaklandığı görülmektedir. Evertson, Sanford ve Emmer (1981) tarafından yapılan bir araştırmada sınıfın heterojen olmasının (öğrencilerin akademik olarak farklı düzeylerde olmasının) öğrenciler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Farklı düzeydeki öğrencilerden oluşan 27 lisedeki sınıflarda öğrenme çevresi, sınıf yönetimi gibi sınıf süreci verileri analiz edilmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin başarı seviyelerinin heterojen olmasının, öğretmenin öğrencinin bireysel gereksinimlerine göre eğitimi uyarlama başarısını sınırladığını göstermiştir. Yüksek orandaki heterojenlik, düşük katılım ve işbirliği ile ilintili bulunmuştur. Ancak etkili sınıf yöneticisi olan öğretmenlerin, okulun ilk üç haftasından sonra, bu olumsuz durumun etkilerini önleyebildikleri ancak etkili olmayan yönetim becerilerine sahip öğretmenlerin bunu yapamadıkları belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçları, özellikle kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda etkili sınıf yönetimi stratejilerine sahip bir öğretmenin önemini vurgulamaktadır.

Carpenter ve McKee-Higgins de (1996) kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda tepkisel ve cezalandırıcı yöntemlerin yerine, önleyici sınıf yönetimi stratejilerinin kullanılmasını önermektedir. Öğretmenler istendik davranışları geliştirecek eğitim tekniklerini kullanma ve öğrencileri motive edecek olumlu iklimi oluşturma konusunda yeterli becerilere sahip olmalıdırlar. Öğrenciler sadece hangi davranışların istendik olduğunu değil, aynı zamanda sınıf içindeki etkinliklere nasıl katılacaklarını da anlamalıdırlar. Sınıf kuralları tanıtılmalı, öğretilmeli ve izlenmelidir. İstenmeyen davranışlar için ise tutarlı sonuçlar uygulanmalıdır. Özel gereksinimli öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı

olumlu ve destekleyici davranışsal yöntemler kullanılması, öğretmenlerin bu davranışları kontrol edebilmesine katkı sağlayacaktır. İstenmeyen davranışların koşullara bağlı olduğunu ve müdahalenin öğrenciye saygı duyan ve anlayan bir anlayışla yapılması gerektiğini temel alan bu yöntemlerin amacı önleyici olmaktır. Öğrencilere uygun davranışlar sergileyebilecekleri ortam hazırlanması ve istendik davranışlar sergilediklerinde pekiştirilmeleri, istenmeyen davranışları önleyebilmektedir (Soodak, 2003).

Özel gereksinimli çocukların bulunduğu sınıflarda sınıf yönetimini konu alan araştırmaların bir diğerinde, özel eğitim okullarında ya da ayrı sınıflarda öğrenim gören 420 öğrencinin öğretmenlerinin sınıf yönetimini güçlendirerek öğrencilerin problem davranışlarını azaltmak amaçlanmıştır. Araştırmada 90 dakikalık dersin ilk yarısında bilişsel eğitim yöntemleri, ikinci yarısında ise duygusal eğitim yöntemleri uygulanmıştır. Bilişsel eğitim uygulanan derste, dersi planlama, grup çalışmalarından yararlanma ve oyunlar gibi sınıflarda genel olarak kullanılan uygulamalar sürdürülmüştür. Duygusal ders olarak adlandırılan dersin ikinci 45 dakikasında ise öğrencinin boş zaman etkinliğine ve giyeceği giysiye karar vermesi, grup baskısına hayır demesi gibi öğrencinin duygu ve düşüncelerinin dikkate alındığı uygulamalar yapılmıştır. Araştırmada öğretmenler aynı öğrenci grubu üzerinde ilk 45 dakikada bilişsel eğitim yöntemlerini uygulamış, ikinci 45 dakikada ise duygusal yöntemleri kullanmışlardır. Öğretmenlerin iki farklı tip eğitim yöntemini kullanmaları sırasında gözlemciler öğrencilerin davranışlarını gözlem formu ile kaydetmişlerdir. Araştırma bulguları, dersin duygusal olarak tanımlanan ikinci bölümünde öğrencilerin izinsiz konuşma ve yerinden kalkma, saldırganlık gibi istenmeyen davranışlarında azalma olduğunu ortaya koymuştur. Aynı zamanda duygularını ve düşüncelerini ifade etme, öz-farkındalık ve akran desteği gibi olumlu davranışlarda da artma olduğu belirlenmiştir (Shechtman ve Leichtentritt, 2004).

Araştırmaların da ortaya koyduğu gibi, özel gereksinimli öğrenciler kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda diğer öğrencilere benzer davranışlar sergilemekte; öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli çocuklara zaman ayırmaları, onların katılım davranışlarını artırabilmeleri ve sürekli değerlendirme yaparak öğrencilerin gelişimlerine göre ek düzenlemeler yapmaları, bu çocukların başarısını doğrudan etkilemektedir. Tüm bu bulgular öğretmenlerin sınıf yönetiminde ve öğretimde etkililiğini gündeme getirmektedir. Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin etkililiği, bu sınıflardaki öğrencilerin eğitimi ve başarısı açısından çok önemli bir belirleyici olarak karşımıza çıkmaktadır. Etkili ve etkili olmayan öğretim yapan iki grup öğretmenin, risk altındaki öğrencilerin disiplini ve sınıf yönetimi ile ilgili faktörler açısından karşılaştırıldığı bir araştırma iki grup öğretmen arasındaki farklılıkları ortaya koymuştur. Etkili olmayan öğretim yapan öğretmenler çeşitli cezaları kullanmaya daha eğilimli ve daha stresli iken, etkili öğretim yapan öğretmenler, risk altındaki öğrencilere daha olumlu yaklaşan, daha az stres ve kızgınlık hisseden, istenmeyen davranışlarla baş etmede kendilerini daha yeterli hisseden kişiler olarak bulunmuştur (Gordon, 2001). Bu araştırma etkili öğretmenin özellikle kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflardaki önemini ortaya koymaktadır. Sınıf öğretmenlerinin etkili bir sınıf yönetimi ve öğretim uygulaması sergilemesi bu sınıflardaki sorunların çözümüne önemli katkı sağlayabilecektir. Öğretmenlerin sınıf içindeki davranışlarının öğrencilerin tümünün başarısı ve davranışları için belirleyici olduğunu; ancak özel gereksinimli çocukların bulunduğu sınıflarda öğretmen davranışlarının bu çocukların uyumu ve başarısı için daha da önem kazandığını söylemek mümkündür.

c. Türkiye'de Sınıf Yönetimi Araştırmaları

Türkiye'de sınıf yönetimi açısından dönüm noktası, 1997 yılında Yüksek Öğretim Kurulu'nun eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmaları çerçevesinde ders programlarında yaptığı değişiklik kapsamında Sınıf Yönetimi adı altında bir

ders koyması ile başlamaktadır. O tarihe kadar sınıf yönetimi ile ilgili konular diğer derslerin içinde bölümler halinde işlenmekteyken, bu tarihten sonra ayrı bir ders olarak daha sistemli bir biçimde ele alınmaya başlanmıştır. Sınıf yönetiminin ayrı bir ders olmasının önemine karşın, dersin içeriğinin öğretmen adaylarına sınıflarda uygulayabilecekleri bilgileri kazandırma derecesi tartışılması gereken bir konu olarak görünmektedir. Bu konu sadece ülkemizde değil diğer ülkelerde de araştırmacıların dikkatini çekmiştir (Stoughton, 2007; Siebert, 2005). Siebert (2005), üniversite ders programlarında yer alan sınıf yönetimi dersinin fazla kuramsal olduğunu ve gerçek yaşamdaki sınıfların sorunlarına çözüm üretemediğini ve pek çok öğretmenin bu alandaki bilgileri çalışırken kazandıklarını ifade ettiklerini belirtmektedir. Konu ile ilgili bir araştırma olmamasına karşın, yayınlanmış sınıf yönetimi kitaplarının içerikleri bu durumun ülkemiz için de geçerli olduğunu düşündürmektedir.

Türkiye'de yayınlanan sınıf yönetimi kitapları incelendiğinde, sınıf yönetimine davranışçı yaklaşımın penceresinden bakan ve davranışçı yaklaşımın ilkeleri ile öğrenci davranışlarının yönetimine odaklanan bir kitap hariç (Özyürek, 2005) neredeyse tamamının üniversiteler için Yüksek Öğretim Kurumu tarafından belirlenen sınıf yönetimi dersinin içeriğine uygun ders kitapları olarak hazırlandığı görülmektedir (Celep, 2008; Aydın, 2005; Balay, 2003; Başar, 2005; Çelik, 2003; Erden, 2008; Güneş, 2007; Gürsel, Sarı ve Dilmaç, 2004; Karip, 2008; Kaya, 2008; Kılbaş-Köktaş, 2003; Kıran, 2006; Küçükahmet, 2007; Sarı, 2002; Yılman, 2006). Bu kitapların içindeki konular öğretmenlik programlarında öğrenim gören üniversite öğrencilerine, sınıf yönetimine ilişkin kuramsal bilgileri kazandırmak, temel kavramları ve yaklaşımları öğretmek amacıyla oluşturulmuş, tüm kitaplarda konular neredeyse benzer şekilde düzenlenmiştir. Konu içerikleri incelendiğinde tüm kitaplarda ortak olan üç nokta dikkati çekmektedir. Birincisi kitaplar, alanda çalışan ya da çalışacak öğretmenlere sınıf yönetimi stratejilerini kazandırmaktan çok, sınıf yönetimi alanını tanıtmayı amaçlar şekilde düzenlenmiştir. Bu da öğretmenlerin bu kitaplardan, sınıflarda karşılaşacakları sorunların çözümünde izlemeleri

gereken yol konusunda işlevsel bir destek almalarını engellemektedir. İkincisi, 30 yıldan fazla zamandır yapılan sınıf yönetimi araştırmalarınca etkililiği kanıtlanan sınıf yönetimi stratejileri (kuralları oluşturma ve öğretme, sınıfı öğrenci katılımını artıracak şekilde düzenleme, öğrenci davranışını izleme, istendik davranışların ödül kullanılarak artırılması vb. gibi) bu kitapların ana konularını oluşturmamaktadır. Bu stratejiler genellikle konu içlerindeki küçükbaşlıklar olarak ele alındıkları için, etkili bir sınıf yönetimindeki önemleri ön plana çıkmamaktadır. Oysa öğretmenlerin etkili bir sınıf yöneticisi olabilmeleri, bu stratejilerin önemini kavramaları ve sınıflarda kullanımına ilişkin açık örnekler sağlanması ile mümkün olabilecektir. Kitapların incelenmesi ile göze çarpan üçüncü konu ise özel gereksinimli çocukların ele alınışıdır. Sadece iki kitapta özel gereksinimli çocuklarla ilgili ayrı bir bölüm bulunurken (Celep, 2008; Gürsel, Sarı ve Dilmaç, 2004) çoğu kitapta bu çocuklardan ya hiç bahsedilmediği ya da küçükbaşlıklar ve paragraflar içinde ele alındıkları görülmektedir. Özel gereksinimli çocuklara genellikle problem davranışlarla baş etme gibi bir ana başlık altında değinilmesi ise bu çocukların sınıflarda problem davranışın kaynağı olduğu yönündeki genel bakışa uygun görünmektedir. Kitaplarda genellikle özel gereksinimli çocuklarla ilgili tanımlar verilirken, bu çocukların sınıf davranışlarını yönetme ile ilgili bilgiler neredeyse hiçbir kitapta bulunmamaktadır.

Sınıf yönetimi, öğretmen yetiştirme programlarında ayrı bir ders olarak okutulmasına karşın öğretmen nitelikleri açısından temel bir alan olarak ele alınmadığı düşünülmektedir. Bu durumu MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan Öğretmen Yeterlikleri Kitabı'nda da görmek mümkündür (otmg.meb.gov.tr). Bir öğretmende bulunması gereken genel nitelikler ve özel alan niteliklerinin ayrı ayrı sıralandığı bu kitapta, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 6 ana başlık altında bir sınıflandırılmıştır. Bu başlıklar; 1) Kişisel ve mesleki değerler, 2) Öğrenciyi tanıma, 3) Öğretme ve öğrenme süreci, 4) Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, 5) Okul, aile ve toplum ilişkileri, 6) Program ve içerik bilgisidir. Bu yayın incelendiğinde 'sınıf

yönetimi' kavramının geçmediği; etkili bir sınıf yöneticisinde bulunması gereken dersin planlanması, materyal hazırlama, davranış ve zaman yönetimi, öğrencilerin gelişim özelliklerini ve gereksinimlerini tanıma, aile katılımını sağlama gibi bazı niteliklerin ise ana başlıkların altındaki alt başlıklarda ya da amaç cümlelerinde verildiği görülmektedir. Bu stratejiler sınıf yönetiminin etkili elemanlarının bir kısmını kapsamaktadır. Ancak sınıf yönetiminin temel elemanları olan öğretim yılı başında sınıfta bir yönetim sistemi kurma, öğrencileri izleme, sınıfta olan bitenden haberdar olma, öğrencilerin istendik davranışlarını sürdürmede ödül ve sonuçların kullanımı gibi konular bu yayında yer almamaktadır.

Türkiye'de sınıf yönetimi ile ilgili araştırma sayısı oldukça azdır. Ancak sınıf yönetiminin 1997 yılında ayrı bir ders haline gelmesiyle araştırmacıların dikkatini çektiği ve araştırma sayısının arttığı görülmektedir. Yapılan araştırmaların metodolojik olarak bazı yetersizlikleri olduğu (öğretmen ve öğrenci görüşlerini ölçen anketlere dayanarak bilgi toplamaları, anketlerin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılmamış olması gibi) ve çoğunun doğrudan sınıf yönetimine odaklanmadıkları görülse de ülkemizdeki öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin davranışları hakkında bilgi verdikleri düşünülmektedir. Bu çalışmalardan birinde Batu ve Özen (1997), ilköğretim öğretmenlerinin problem davranışları, "karşı davranışı pekiştirme, sözel uyarma, fiziksel ceza verme, etkinlikten men etme ve sınıftan dışarı çıkarma" gibi tepkisel (davranış sonrası tepkiler) yöntemlerle azaltmaya çalıştıklarını belirlemişlerdir. Öğretmenlerin problem davranışlara karşı önleyici sınıf yönetimi yöntemlerinden -sınıf kuralları belirlemek ve öğretmek, olumlu davranışları sistemli ödüllendirmek gibi- yararlanmadıkları görülmüştür.

Boldurmaz (2000) tarafından yapılan 'İlköğretim Okullarındaki Sınıf Yönetimi Süreçlerinin Değerlendirilmesi' konulu araştırmada, üç özel, üç kırsal ve beş şehir merkezinde bulunan 11 okuldaki 100 öğretmen gözlenmiştir.

Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre sınıf yönetimi uygulamaları karşılaştırıldığında, kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi süreçlerinde daha etkili olduğunu, sınıf öğretmenliği mezunları ile diğer bölüm mezunlarının arasında fark olmadığını, devlet okulları ile özel okullar arasında ise anlamlı fark olduğunu ortaya bulunmuştur.

İmre'nin 'Sınıf Öğretmenlerinin İletişimsel Etkililikleri' (2000) adlı çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinden gözlem yolu ile veri toplanmıştır. Gözlem sonuçları şu şekilde özetlenmiştir. Öğretmenlerin en fazla gösterdikleri davranışlar, dili kuralına uygun kullanma, öğrencilerin düzeyine uygun mesajlar verme, amaçlara uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma, öğrencileri aktif dinleme, öğrencilerine isimleri ile hitap etme ve başarılı öğrencilere pekiştireç vermedir. En az gösterilen davranışlar ise, bir önceki derste işlenen konuyu özetleme, yeni konunun içeriğini ve amaçları söyleme, öğrencilerin aktif katılımını sağlama, öğrencinin olumsuz davranışının üzerindeki etkisini açıklama, öğrencilerin dersi anlayıp anlamadıklarını kontrol etme davranışlarıdır.

Atıcı (2001) sınıf yönetimi yerine davranış yönetiminde öğretmen yetkinliğini araştırmış; 51 İngiliz ve 73 Türk ilköğretim öğretmenine 'Davranış Yönetiminde Öğretmen Yetkinliği Ölçeği'ni uygulamıştır. Ölçekten alınan puanlara göre yüksek ve düşük yetkinlik düzeyine sahip 12 öğretmenin sınıflarında gözlem yapılmış ve aynı zamanda bu öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki görüşleri ve yetkinlik beklentisinin rolünü incelemek amacıyla öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Sonuçlara göre, yüksek yetkinlik beklentisine sahip öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla başa çıkmada etkili, uzun süreli ve olumlu yöntemleri kullanmaya eğilimli oldukları bulunmuştur.

Bayındır (2001) tarafından yapılan araştırmada ise ilköğretim 1. kademede sınıf yönetiminin sağlanmasında öğretmen davranışlarının etkisi incelenmiştir. 548 öğretmene anket uygulanması yolu ile veri toplanan

araştırmada öğretmenlerin etkili öğretim konusunda bilgi ve beceri eksikleri olduğu ortaya çıkarılmış ve bu sonuç öğretmenlerin öğretmen yetiştirme programlarından yeterince yararlanamadan mezun olmaları ile açıklanmıştır.

Guliyeva (2001), ilköğretimde olumlu sınıf çevresinin oluşturulmasında sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerin rolünü incelediği araştırmasında 250 sınıf öğretmeni ve 500 öğrenciden anket kullanarak veri toplamıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin kıdemlerinin artması ile sınıfa hâkim olma, sınıfı yönetme gibi davranışları olumlu olarak artmakta olduğu; sınıf öğretmenliği mezunu olanlara göre diğer bölümlerden mezun olanların sınıf yönetiminde kuralları oluşturma ve sınıfı yönetmede daha tecrübeli ve yetenekli olduğu sonucuna varılmıştır.

Ortaöğretim kurumlarında sınıflarda hangi durumlarda disiplinsiz davranışlar yapılmakta olduğu ve bu davranışlara karşı öğretmenlerin gösterdikleri tutum ve davranışların neler olduğunu inceleyen bir araştırmada (Akın, 2002), sınıfta yapılan uygun olmayan öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasında öğretmen hareketlerinin etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma bulguları öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi konusunda beceri eksikleri olduğunu da ortaya koymuştur.

Keskin (2002) tarafından yapılan araştırmada, Ankara ili Altındağ ilçesinde çalışan 351 sınıf öğretmeninin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullandıkları yollara ilişkin görüşleri anket yolu ile toplanmıştır. Bulgulara göre öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı en çok sözel uyarılar yapma, öğrenci ile ders dışında konuşma, aile ile görüşme, öğrenci ile ders içinde konuşma, sorumluluk verme ve göz teması kurma gibi yöntemleri kullandıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla başa çıkma stratejilerinin incelendiği bir çalışmada (Türnüklü ve Yıldız, 2002) en sık karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarının derste yüksek sesle konuşma, sınıf kurallarına uymama ve ders etkinliklerine katılmama olduğu; bunlara karşı öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerin göz kontağı kurmaya çalışma, öğrenci ile konuşmaya çalışma, sınıf kurallarını hatırlatma, öğrenciye adıyla seslenme ve öğrencinin yerini değiştirme olduğu vurgulanmıştır. Çalışmada ayrıca, öğretmenlerin davranışlarının düzenlenmesi ile istenmeyen davranışların önlenebileceği, kuralların okulun ilk gününden itibaren sistemli olarak öğretilmesi ve izlenmesinin önemli olduğu da ortaya konulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf davranış yönetiminde öğretmen yetkinlik algılarının demografik değişkenlere göre değişip değişmediğini inceleyen araştırmasında Bulucu (2003), Sınıf Davranış Yönetiminde Öğretmen Yetkinlik Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplamıştır. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin yetkinlik puanlarının demografik değişkenlere göre farklılık göstermediği, yüksek yetkinlik düzeyindeki öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etmede olumlu, etkili ve uzun vadeli yöntemleri daha çok tercih ettikleri, düşük yetkinlik düzeyindeki öğretmenlerin ise emretme, bağırma ve fiziksel ceza verme gibi olumsuz yöntemlere yöneldikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile okulda dayak uygulamaları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada (Toker-Arıkan, 2006), 215 öğrenci ve 19 öğretmenden anket yolu ile veri toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin artması ile bedensel ceza verme durumlarının azaldığı, sınıf yönetimi becerileri azaldıkça ise bedensel ceza verme durumlarının arttığı ortaya çıkarılmıştır.

Yıldız (2006) sınıf yönetiminde kullanılan önleyici yaklaşımları ve bu yaklaşımların etkililiğini, öğrenci ve öğretmenlerle yaptığı yarı yapılandırılmış

görüşmelerle incelemiştir. Araştırmada öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine göre istenmeyen öğrenci davranışları, izinsiz konuşma, kavga etme, etkinliklere katılmama, söz dinlememe, ödev yapmama, derse karşı ilgisizlik, dersten başka şeylerle ilgilenme, yalan söyleme ve derse geç gelme olarak belirlenmiştir. Bu davranışlara karşı öğretmenlerin kullandıkları önleyici yaklaşımlar ise öneride bulunma ve uyarma, göz teması kurma, korkutma, kızma ve tehdit şeklinde ortaya konmuştur. Öğretmenlere sınıfın fiziksel düzenlemesini yapma, sınıfta dolaşma, öğrenciye sorumluluk verme, öğrencilerle olumlu iletişim kurma, derse katılımı sağlama gibi yöntemlerin istenmeyen davranışları önlemede etkili olup olmayacağı sorulduğunda ise bu yöntemlerin olumlu etki yapacağı yanıtı alınmıştır. Araştırma bulguları öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerin önleyici olmaktan çok tepkisel olduğunu, öğretmenlerin önleyici yöntemlerin etkisinin farkında olduklarını ancak bu yöntemleri çok fazla kullanmadıklarını göstermektedir.

Yüksel (2009) tarafından, özel ve genel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliklerine etki eden değişkenlerin belirlenmesi amaçlı yapılan araştırmada, kendilerini yetkin hisseden öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkma yollarının daha olumlu olduğu, bu öğretmenlerin istenmeyen davranışlara daha etkili müdahale ettikleri ancak öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla başa çıkmada kullandıkları yöntemlerin olumlu olmasının onların tükenmişlik düzeyi ile ilişkili olmadığı bulunmuştur.

Başarıya İlk Adım adlı antisosyal davranışlar gösterme riski olan öğrencilere yönelik ilköğretim okullarında kullanılabilecek problem davranışlarla sistematik baş etmeye yönelik programın etkililiğini inceleyen araştırma sonuçları, programa dahil edilen öğrencilerin problem davranışlarında anlamlı düzelmeler sağlandığını ortaya koymuştur. Hedef öğrencilerin sosyal becerilerinde ve akademik yeterliklerinde de olumlu gelişmeler kaydetmeleri sağlanmıştır. Program aynı zamanda sınıf ve ev iklimini olumlu yönde etkilemiş,

öğretmen ve annelerin problem davranışlarla baş etmede kendilerini daha yeterli hissetmelerine yardımcı olmuştur (Diken ve ark., 2009).

Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflardaki sınıf yönetimini konu alan araştırmalar incelenmek istenildiğinde ise dünyada olduğu gibi ülkemizde de çok az araştırma ile karşılaşılmaktadır. Bu çalışmalar (Akalın, 2007; Sucuoğlu, Akalın, Sazak-Pınar ve Güner, 2008; Sucuoğlu, Demirtaşlı ve Güner, 2009; Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu, 2004) hem sınıf yönetimi ve öğretmen davranışlarına odaklanmaları, hem de kullandıkları yöntemlerin özellikleri nedeniyle kaynaştırma sınıflarına ilişkin ilk çalışmalar olarak kabul edilebilir.

Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu (2004) tarafından yapılan ilk çalışmada, kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan 56 öğretmen rehber öğretmen görüşleri ve sınıf gözlemleri sonucunda iki gruba ayrılmışlardır. Birinci grupta, sınıflarında daha fazla problem davranış görülen ve bu davranışları çocukların özelliklerine atfeden öğretmenler, ikinci grupta ise sınıflarında daha az problem davranışla karşılaşan ve bu davranışları kontrol edebilen öğretmenler bulunmaktadır. İki gruptaki öğretmenin sınıf yönetimi stratejileri Sınıf Yönetimi Becerileri Kontrol Listesi ile değerlendirilmiştir. Kontrol listesi, öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerini 17 madde ile değerlendirmekte ve ölçekten yüksek puan almak öğretmenin sınıf yönetimi stratejilerinin etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmanın sonucuna göre, sınıfında daha çok problem davranış sergilenen, bu davranışlardan sürekli şikâyet eden ve problem davranışları genellikle öğrencilerin özelliklerine atfeden öğretmenlerin, sınıflarında daha az problem davranış ortaya çıkan ve genellikle bu problemleri kontrol edebilen öğretmenlere göre önleyici sınıf yönetimi stratejilerini daha az kullandıkları bulunmuştur. Birinci grupta yer alan öğretmenlerin sınıfı/öğretimi yapılandırma ve etkili öğretim yapma becerileri, sınıfında daha az problem çıkan öğretmenlerin bu becerilerinden daha azdır. Kullanılan gözlem formunun öğretime hazırlık yapmak boyutunda (ders içeriğini çocuklara göre uyarlama, her

ders başında gerekli materyalleri hazırlama, etkinlikler arası geçişleri haber verme, ders süresini uygun kullanma, kullandığı değerlendirme yönteminin uygun olup olmaması) iki grup öğretmenin puanları arasında anlamlı fark yoktur. Ancak, sınıfında daha fazla problem davranış sergilenen öğretmenlerin öğretime hazırlık puanları ile toplam puanlarının diğer grubun puanlarından daha az olduğu görülmüştür. Araştırmacılar bu durumu, öğretmenlerin yetersiz sınıf yönetimi stratejileri ile öğrencilerin sergiledikleri problem davranışların ilişkili olduğu, daha fazla problem davranış görülen sınıfların öğretmenlerinin sınıflarını etkili yönetemedikleri şeklinde yorumlamışlardır. Bu çalışmada, çalışma grubunun küçük olması, özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların davranışlarına ilişkin veri toplanmaması gibi bazı yöntemsel sorunlar olsa da, önleyici sınıf yönetimi ile öğrencilerin davranışları arasındaki ilişkiyi gösteren ilk çalışma olması açısından önemli olduğu söylenebilir.

Konuya ilişkin ikinci araştırmada Akalın (2007) sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenleri ile kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğrencilerin sınıf içi davranışlarını incelediği araştırmasında, 10 öğretmen ve bu öğretmenlerin sınıflarında bulunan 10 özel gereksinimli ve 10 ortalama öğrenci ile ilgili yapılan video çekimleri ile veri toplamıştır. Araştırmada, çevresel-davranışsal değerlendirme yaklaşımı temel alınarak geliştirilen, öğretmen ve öğrenci davranışlarını gözlemek amacıyla oluşturulmuş gözlem formları kullanılmıştır. Öğretmen ve öğrenci davranışları gözlem formlarına ayrı ayrı kaydedilmiştir. Sonuçlara göre, öğretmenler öğretim sürecinde en sık akademik konuşma ve dinleme gibi akademik davranışlar sergilemişlerdir. Özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin en fazla sergiledikleri davranışın akademik davranış olduğu ve en sık sergilenen akademik davranışın dinleme olduğu görülmüştür. Özel gereksinimli öğrenci ile öğretmen görüşlerine göre belirlenen sınıftaki ortalama bir öğrencinin akademik, görev ve problem davranışları arasında ise anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Sucuoğlu, Akalın, Sazak-Pınar ve Güner (2008) tarafından yapılan araştırmada ise, kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin davranışları ile sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim davranışları araştırılmıştır. Öğrenci ve öğretmen davranışları hakkında Greenwood ve arkadaşları tarafından geliştirilen Çevresel Davranışsal Değerlendirme Sistemi-Kaynaştırma Sürümü (Greenwood, Arreaga-Mayer ve Clark-Preston, 1985; Greenwood ve Carta, 1987; Greenwood, Carta, Kamps, Terry ve Delquadri, 1994), öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri hakkında ise Sucuoğlu ve arkadaşları tarafından geliştirilen Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu (Sucuoğlu, Akalın ve Sazak-Pınar, 2007) kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda, özel gereksinimli öğrencilerin en çok sergiledikleri akademik davranışın yazma olduğu, ancak zamanlarının çoğunu (%70) hiçbir akademik davranış sergilemeden geçirdikleri bulunmuştur. Bu durum özel gereksinimli öğrencilerin sınıfta genellikle hiçbir şey yapmadıklarını ve öğretime katılmadıklarını göstermektedir. Öğrencilerin sergiledikleri problem davranışların oranı ise daha da çarpıcı bir sonucu ortaya koymaktadır. Bu öğrenciler ders süresinin %65'inde hiçbir problem davranış sergilememişlerdir. Sergiledikleri problem davranışlar ise etrafına bakınma ve kalemi ağzına sokma gibi kendini uyarma davranışları olmuştur. Bu davranışların çevresel etkenler bağlamında incelenmesi ise hiçbir etkinliğin olmadığı ve çocuğun boş olduğu zamanlarda etrafına baktığı, ancak sınıfta tartışma yapıldığı, bir akademik konu üzerinde konuşulduğu zamanlarda etrafına bakma davranışının azaldığını ortaya koymuştur. Öğretmenler açısından sonuçlara bakıldığında ise, yapılan gözlemlerde öğretmenlerin genellikle olumlu davranışları ödüllendirme, geçişleri planlama, derse başlama ve dersi bitirme, öğretimi bireyselleştirme gibi konularda ciddi sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. Bu çalışmada ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetimlerinin, mezun olunan bölüm (eğitim fakültesi ya da başka bir yüksek öğretim okulundan mezun olma), sınıftaki öğrenci sayısı ve öğretim yaptıkları sınıf düzeyinden etkilenmedikleri bulunmuştur.

Konuya ilişkin son çalışma, özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıflardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgilerini, kullandıkları önleyici sınıf yönetimi stratejilerini belirlemek ve sınıf yönetiminin, öğretmenlerin öz yetkinlik algıları ve kaynaştırmaya ilişkin görüşleri ile ilişkili olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır (Sucuoğlu, Demirtaşlı ve Güner, 2009). Araştırmada kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan 201 öğretmenden veri toplanmış; öğretmenler Sınıf Yönetimi Bilgi Testi, Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği ve Öğretmen Öz Yetkinlik Ölçeğini yanıtlamışlardır. Ayrıca öğretmenlerin sınıflarında Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu-ÖSYGF kullanılarak bir ders saatinde gözlem yapılmış ve öğretmenlerin kullandıkları stratejiler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri sınırlı ve homojen bulunmuştur. Gözlem Formu ile 201 öğretmenden toplanan veriler incelendiğinde ise özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlendiği görülmektedir. Örneğin ÖSYGF'nun ilk 12 maddesi sınıf kurallarının belirlenmesi, öğrencilere öğretilmesi, sınıfa asılması, kurallara uymayanlar için yaptırımların açıklanması gibi sınıf yönetimi stratejileri ile ilgilidir. Bu maddelerde ifade edilen davranışları çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin yaklaşık olarak %90'ı sergilememiştir. Benzer şekilde problem davranışlarla ilgili maddelere bakıldığında öğretmenlerin sadece yaklaşık %15'inin öğrenciyi olumlu davranışa yönlendirdiği, yarısına yakınının problem davranışlara "otur, sus, konuşma" gibi tepkiler verirken, yaklaşık %30'unun sınıfında, öğretim sırasında, sergilenen problem davranış ya da davranışları fark etmediği görülmüştür. Öğretmenlerin %61.69'unun derste bir ya da iki olumlu davranışı ödüllendirmektedir. Yaklaşık yarısı da ödüllendirdiği öğrencinin adını ve ne için ödüllendirdiğini öğrenciye söylemiştir. Araştırma grubunun sadece %6.97'sinin sınıftaki öğrencilerin bir ya da iki sosyal davranışını ödüllendirdiği görülmüştür. Veri toplanan öğretmenlerin yaklaşık %75'i dersin adını, %75'i konunun adını söyleyerek derse başlamış, yaklaşık %70'i ise derste kullanılacak defter ve kitapları söylemiştir. Derste kullanılan bu stratejilere karşın, öğretmenlerin sadece %16.92'si anlatacakları yeni konuyu daha önce işlenen konularla ilişkilendirmiş, %28.86'sı ise yeni

konunun içeriğini söylemiştir. Öğretmenlerin dersi sürdürme ile ilgili davranışlarına bakıldığında ise öğretmenlerin yaklaşık %93'ünün öğrencilerin dikkatini çekerek, onlara sorular sorarak dersi sürdürdüğü, %51.74'ünün ise özel gereksinimli öğrencinin de dikkatini ders boyunca sürdürdüğü görülmüştür. Ancak grubun küçük bir bölümü de olsa yaklaşık %13'ünün dersle ilgili olmayan ve öğrencilerin dikkatini dağıtacak gereksiz şaka yaptığı, fıkralar anlattığı ya da gereksiz konuşmalar yaptığı görülmüştür. Son olarak dersi bitirme davranışlarına göz atıldığında çarpıcı bir iki bulgu görülmektedir. Örneğin grubun yaklaşık %38.84'ünün sınıfında ders zili çalar çalmaz, öğretmen çıkabileceklerini söylemeden öğrencilerin hızla sınıftan çıktıkları görülmüştür. "Öğretmenlerin %11.94'ü dersin sonunda konuyu özetlemiştir. Benzer şekilde grubun yaklaşık %35'i dersi planladığı zamanda bitirmiş, %8.50'si ders sonunda konuyla ilgili ödevleri söylemiş, tahtaya yazmış ya da öğrencilerin defterlerine yazdırmıştır.

Aynı çalışmada özel gereksinimli öğrencilerle ilgili maddeler incelendiğinde ise öğretmenlerin %38.31'i özel gereksinimli öğrenci ile kısa süreli de olsa bireysel olarak çalışmış, %11.99'u arkadaşlarından yardım almalarını sağlamış, sadece %7.46'sı bu çocukların gereksinimlerine göre öğretimin içeriğinde uyarlamalar yapmıştır. Buna karşın, öğretmenlerin %41.79'u ders sırasında kolayca özel gereksinimli öğrenciye ulaşmış, %55.22'si öğretim sırasında bu öğrencileri de diğerleri gibi izlemiş ve onlarla göz ilişkisi kurmuş, %43.78'i güç ödevler için onlara model olmuşlardır. Son olarak öğretmenlerin %64.18'i, sınıfta yürütülen akademik etkinlikler öğrencinin gelişimsel düzeyine uygun olmasa da bu öğrencilerin akademik etkinliklere aktif olarak katılmasını sağlamıştır. Yaklaşık olarak grubun %38.31'i özel gereksinimli öğrencilere öğrenme fırsatı vermiş ve sadece %27.36'sı özel gereksinimli çocuğun dersteki en az bir ya da iki akademik ya da sosyal davranışını ödüllendirmiştir (Sucuoğlu, Demirtaşlı ve Güner, 2009).

Öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgileri, kaynaştırmaya yönelik tutumları ve özyetkinlikleri arasındaki ilişki incelendiğinde ise sınıf yönetimi bilgilerinin öz

yetkinlikleri ve tutumlarıyla düşük ancak anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, sınıf yönetimi stratejilerini kullanmalarının bilgi testi puanları ile düşük ancak anlamlı düzeyde ilişkili olduğu, tutumları ve özyetkinlikleri ile ise ilişkili olmadığı bulunmuştur (Sucuoğlu, Demirtaşlı ve Güner, 2009).

Türkiye'de sınıf yönetimi üzerine çok fazla araştırma yapılmamış olmasına karşın diğer ülkelerde sınıfı yönetirken karşılaşılan sorunların ülkemiz sınıflarında da yaşandığı düşünülmektedir. Kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflarda ise öğretmenlerin problem davranışlardan sıkça şikâyet etmeleri, bu sınıflardaki sınıf yönetimi sorunlarının açık göstergesidir. Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda öğretmenlerin sınıf yönetimlerinin değerlendirilmesi ve öğretmenlerin sınıfı yönetmede kullanabilecekleri pratik bilgileri içeren bir eğitim programının geliştirilmesi, hem Türkiye'de hem de diğer ülkelerde yeterince ilgi gösterilmemiş bu alandaki boşluğu doldurarak önemli bir katkı sağlayabilecektir.

BÖLÜM III
YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci (verilerin toplanması) ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırma iki aşamalı olarak planlanmıştır. Birinci aşamada tarama modeli, ikinci aşamada ise yarı-deneysel model kullanılmıştır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Tarama modelleri, genel tarama modelleri ve örnek olay tarama modelleri olarak ikiye ayrılırlar. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1994). Bu araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeylerine ilişkin var olan durumlarını betimleyebilmek amacı ile tarama modeli kullanılmıştır. Öncelikle öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri belirlenmiş, daha sonra sınıf yönetimi bilgi düzeyinin öğretmenlere ait demografik değişkenlere göre değişip değişmediği araştırılmıştır.

Deneysel modeller ise neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir (Karasar, 1994). Bu araştırmada deneysel modellerden eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı-deneysel model kullanılmıştır. Bu model ön-test son-test kontrol gruplu modele benzer bir modeldir ancak aralarındaki tek ve önemli ayrılık grupların gelişigüzel oluşturulmasıdır. Bu modelde grupların seçkisiz atama ile oluşturulmasına özel bir çaba harcanmasa

da katılanların benzer nitelikte olmasına olabildiğince özen gösterilir. Ancak gruplardan hangisinin deney hangisinin kontrol grubu olacağı yansız bir seçimle kararlaştırılır (Karasar, 1994). Bu araştırmaya üç okul katılmış; seçkisiz atama ile okullardan biri kontrol grubu, diğer ikisi ise deney grubu okulları olarak atanmıştır.

Çalışma Grubu

a) Çalışma Grubu 1: Araştırmanın ilk aşamasına devlet ilköğretim okullarında kaynaştırma uygulamaları yapılan 1-5 arası sınıflarda çalışan 379 sınıf öğretmeni katılmıştır (Tablo 1).

Tablo 1: Araştırmanın ilk aşamasına katılan 379 öğretmene ait demografik bilgiler

Demografik değişkenler		**N**	***%***
Cinsiyet	Kadın	189	*%50*
	Erkek	190	*%50*
Yaş	25-45 yaş	193	*%51*
	46-59 yaş	186	*%49*
Deneyim	1–20 yıl	166	*%44*
	21-42 yıl	213	*%56*
Mezun Olduğu Bölüm	Sınıf Öğretmenliği Mezunu	330	*%87*
	Diğer bölüm mezunu	*49*	*%13*

Araştırmanın ilk aşamasında, devlet ilköğretim okullarında kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgileri incelenmiştir. Bu amaçla, sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan, bilgi testini yanıtlamayı kabul eden ve ulaşılabilen tüm sınıf öğretmenlerine testin uygulanması hedeflenmiştir. Öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinden hafif düzeyde zihinsel yetersizlik ya da öğrenme güçlüğü tanısı almış olması veya

sınıf düzeyinin 1 ya da 2 sınıf altında akademik becerilere sahip olduğunun sınıf öğretmeninin görüşlerine göre belirlenmesi kriter olarak alınmıştır. Devlet okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin her birinin sınıfında bu özellikleri taşıyan en az 1 öğrenci olduğu düşünülmesine karşın, öğretmenlerin sınıfında özel gereksinimli öğrenci olmadığını belirtmeleri durumunda bu öğretmenlerden veri toplanmamıştır. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışıyor olmaları araştırmaya katılmaları için yeterli görülürken, sınıf öğretmenliği mezunu olanlar ile eğitim fakülteleri dışındaki bölümlerden gelip sertifika programlarıyla mesleğe girmiş olanlar arasında bir fark olup olmadığı analiz edilecek bir değişken olarak ele alınmıştır.

SYBT uygulaması için, Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde çalışan ve testin sınıf öğretmenlerine uygulanmasına gönüllü olan iki rehber öğretmenden de yardım alınarak dört ildeki 28 okula ulaşılmıştır. Uygulama yapılan okullar, Ankara (10 okul), Giresun (14 okul), İstanbul (2 okul) ve Samsun (2 okul) illerinde bulunan devlet okullarıdır. Bu okullarda çalışan toplam 481 sınıf öğretmenine SYBT dağıtılmış; öğretmenlerden SYBT'ni ve demografik bilgilerine ilişkin soruları, açıklamaları dikkate alarak yanıt kâğıdı üzerinde yanıtlamaları istenmiştir. Test dağıtıldıktan sonra testin tamamlanması için öğretmenlere bir hafta süre verilmiş, sürenin sonunda okullara gidilerek testlerin yanıt kâğıtları geri alınmıştır.

Araştırmacıya geri dönen yanıt kâğıtları incelendiğinde, demografik bilgi formunda bulunan çalışılan sınıf düzeyi, medeni durum, kaynaştırma deneyimi ve özel eğitimle ilgili kurs alınıp alınmadığını soran soruların genellikle boş bırakıldığı görülmüştür. Bu sorular dışındaki demografik bilgilere ilişkin soruları ve SYBT'ni tam olarak yanıtladıkları belirlenen 379 öğretmene ait yanıt kâğıdı değerlendirmeye alınmıştır.

b) Çalışma Grubu 2: Araştırmanın ikinci aşamasına Ankara ilinde bulunan 3 devlet okulundaki 1-5 arası sınıflarda çalışan 45 sınıf öğretmeni katılmıştır (Tablo 2 ve 3). Araştırmanın deneysel aşamasına katılan sınıf öğretmenleri ile betimsel aşamasına katılan sınıf öğretmenleri birbirinden farklı öğretmenler olup, araştırmanın bütününde toplam 424 öğretmenden veri toplanmıştır.

Tablo 2: Deney ve kontrol grubu okulları özellikleri

	Okul	**Sosyo-Ekonomik Düzey**	**Sınıf Düzeylerine Göre Öğretmen Sayısı**	**N**	**Toplam**
Deney Grubu	Okul 2	Üst SED	5. sınıf (2) 4. sınıf (2) 3. sınıf (2) 2. sınıf (2) 1. sınıf (1)	9	**21**
	Okul 3	Alt SED	5. sınıf (2) 4. sınıf (3) 3. sınıf (2) 2. sınıf (3) 1. sınıf (2)	12	
Kontrol Grubu	Okul 1	Üst SED	5. sınıf (4) 4. sınıf (5) 3. sınıf (6) 2. sınıf (5) 1. sınıf (4)	24	**24**

Tablo 3: Araştırmanın deneysel aşamasına katılan 45 öğretmene ait demografik bilgiler

Demografik Değişkenler		**N**	*%*
Cinsiyet	Kadın	34	*%76*
	Erkek	11	*%24*
Yaş	28-45 yaş	29	*%64*
	46-60 yaş	16	*%36*
Medeni Durum	Evli	41	*%91*
	Bekar	4	*%9*
Deneyim	6–20 yıl	27	*%60*
	21-42	18	*%40*
Mezun Olduğu Bölüm	Sınıf Öğretmenliği Mezunu	31	*%69*
	Diğer bölüm mezunu	*14*	*%31*

Araştırmanın ikinci aşamasındaki deney ve kontrol grubunu oluşturan üç okulun belirlenmesinde şu basamaklar izlenmiştir:

Ankara Çankaya İlçesindeki yedi ilköğretim okulunun okul müdürleri ile görüşülerek planlanan araştırma ile ilgili bilgi verilmiş ve araştırmaya katılmak isteyip istemeyecekleri sorulmuştur. Görüşülen okul müdürlerinin tamamı araştırmaya katılmak istemelerine karşın araştırma için gerekli şartları (öğretmenlerin sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunması, öğretmenlerin ders sırasında gözlem yapılmasına ve video çekimine izin vermesi, öğretmenlerin sınıf yönetimi eğitimine katılmayı kabul etmesi, okulun öğretmen eğitimi için gerekli fiziksel şartlara sahip olması, öğretmen sayısı gibi) sağlayabilen üç okul araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmaya katılan okullardaki öğretmenlerin sınıflarında Rehberlik ve Araştırma Merkezlerince hafif düzeyde zihin engelli ya da öğrenme güçlüğü tanısı almış en az bir öğrenci; tanı almış bir öğrencinin olmaması durumunda ise öğretmen görüşlerine göre sürekli ve tutarlı olarak sınıf düzeyinin 1 ya da 2 sınıf altında akademik beceriler sergileyen en az bir öğrencinin var olması gereği de dikkate alınmıştır.

Çankaya ilçe sınırları içinde olan ve okul idarecilerinin görüşlerine göre üst sosyo-ekonomik düzeyden öğrencilerin devam ettiği kabul edilen bu üç okulda araştırma yapılması planlanmış ve gerekli izin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır. Ancak daha sonra bir okuldaki öğretmenlerden bazılarının sınıflarında video çekimi yapılmasını istememeleri nedeniyle, bu okul araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Bu okulun yerine öğretmen sayısı, okul ve öğrenci özellikleri aynı olan yeni bir okul belirlenmeye çalışılmış ancak öğretmenlerin video çekilmesini istememesi ya da okulun öğretmen eğitimi için yeterli zaman ayırmaması gibi nedenlerle Çankaya ilçe sınırları içinde yeni bir okul bulunamamıştır. Bunun üzerine okul müdürünün çalışmaya katılmak için istekli olması ve gerekli şartları sağlayabilmesi nedeniyle Mamak ilçesinde bulunan ancak sosyo-ekonomik düzeyi diğer iki okuldan farklı olan (okul

idarecilerinin görüşlerine göre alt sosyo-ekonomik düzey özelliklerine sahip olduğu kabul edilen) bir okul araştırma kapsamına alınmıştır. Böylece araştırmanın deneysel bölümüne üst sosyo ekonomik düzeyi temsil eden iki, alt sosyo ekonomik düzeyi temsil eden bir okul katılmıştır. Buna göre, Çankaya İlçe sınırları içinde, öğrencileri üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden geldiği kabul edilen bir okul (Okul 1= 24 öğretmen) seçkisiz atama ile kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çankaya İlçe sınırları içinde, öğrencilerinin üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden geldiği kabul edilen bir okul (Okul 2=9 öğretmen) ve Mamak İlçe sınırları içinde, öğrencileri alt sosyo-ekonomik düzey ailelerin çocukları olarak kabul edilen bir okul (Okul 3=12 öğretmen) ise deney grubunu oluşturmuştur. Böylece araştırmanın deneysel bölümüne, deney grubunda 21 ve kontrol grubunda 24 olmak üzere toplam 45 öğretmen katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Demografik Bilgi Formu, Sınıf Yönetimi Bilgi Testi (SYBT), Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu (ÖSYGF) ve Öğretmen Davranışları Gözlem Formu (ÖDGF) kullanılarak veri toplanmıştır.

Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan bu formda öğretmenlerin cinsiyet, yaş, deneyim ve mezun oldukları bölüm gibi bilgilerinin edinilmesini amaçlayan sorular bulunmaktadır. Bu sorular dışında öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin deneyimleri, özel eğitimle ilgili kurs alıp almadıkları ve medeni durumlarına ilişkin sorular da olmasına karşın, araştırmanın birinci aşamasına katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun bu soruları boş bıraktıkları görülmüştür. Bu nedenle bu sorular araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Demografik Bilgi Formu Ek.1'de verilmiştir.

Sınıf Yönetimi Bilgi Testi (SYBT)

Bu çalışmada kullanılan SYBT araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Testin geliştirilmesine alan yazın taraması ile başlanmıştır. Sınıf yönetimi ile ilgili araştırma sonuçları, yurtdışında hazırlanmış olan sınıf yönetimi eğitim programlarının içeriği ve Sucuoğlu, Akalın ve Sazak-Pınar (2007) tarafından geliştirilen Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu'nun maddeleri dikkate alınarak bilgi testi ile ölçülmesi amaçlanan konular belirlenmiş, öğretmenlerin bilmesi gereken sınıf yönetimi bilgileri toplam 10 konu başlığında sınıflandırılmıştır. Bu konular fiziksel düzenlemeler, ders araç-gereçlerinin kullanımı, genel sınıf kuralları ile işleyiş kuralları, ödüllendirme ilkeleri, istenmeyen davranışlarla baş etme, öğrenci sorumluluğunu artırma, iyi bir başlangıç yapmak, öğrencileri tanıma, öğrencilerle iyi ilişkiler geliştirme ve eğitimin kalitesini artırmadır. Her bir konunun yararlanılan kaynaklardaki önem ve ağırlığı dikkate alınarak soru sayıları belirlenmiş; kavrama ve uygulama düzeylerinde toplam 35 soru oluşturulmuştur. SYBT'nin yanıtlarının işaretlenebilmesi için test ile birlikte kullanılmak üzere bir yanıt kâğıdı ve yanıt kâğıdının kolay puanlanabilmesini sağlayabilmek amacıyla yanıt anahtarı da hazırlanmıştır.

SYBT'nin Kapsam Geçerliği: Hazırlanan 35 soruluk sınıf yönetimi bilgi testinin kapsam geçerliğine sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Kapsam geçerliği ölçeğin ölçmek istediği özelliği ölçüyor olabilmesi ile ilgili olup, uzman görüşlerine dayalı olarak açıklanabilmektedir (Hovardaoğlu, 2000). Bilgi testinin ön deneme formunda yer alan 35 sorunun öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgilerini kapsam olarak yeterli bir biçimde temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla konuyla ilgili bir alan uzmanı ile birlikte bir ölçme değerlendirme alanı uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların yaptıkları öneriler temel alınarak bazı soruların köklerinde, bazılarının da seçeneklerinde düzeltmeler yapılmıştır. Bu düzeltmelerin yapılması sonucunda, bilgi testinin öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgilerini ölçmek üzere deneme uygulamasına hazır olduğu kabul edilmiştir.

Bilgi testinin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin çalışmaların yapılabilmesi amacıyla devlet okullarında kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan ve ulaşılabilen tüm sınıf öğretmenlerine test verilmiş ve hiçbir soruyu atlamadan yanıtlamaları istenmiştir. Geri alınan testler incelendiğinde bazı soruları ve bölümleri boş bırakan öğretmenler olduğu görülmüş, bunların dışında kalan ve tüm soruları yanıtlayan 439 öğretmenin yanıtları değerlendirme kapsamına alınmıştır. Test değerlendirilirken doğru yanıtlara 1, yanlış yanıtlara 0 puan verilmiş; en fazla 35 puan alınabilecek testten öğretmenlerin aldıkları toplam puanlar belirlenmiştir. Öğretmenlerin testten aldıkları en yüksek puan 34, en düşük puan 4 olmuş; puanların ortalaması 15.55, standart sapması ise 4.85 olarak bulunmuştur.

SYBT'nin Faktör Analizi: Testin ölçtüğü yapıyı saptamak ve buna ilişkin geçerlik kanıtları bulmak amacıyla ilk olarak Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Sınıf Yönetimi Bilgi Testi'nin faktör analizi sonuçları

Soru No ve Soru Kökü		Döndürme Öncesi Faktör Yük Değerleri			Varimax Dik Döndürme		
		Faktör 1	**Faktör 2**	**Faktör 3**	**Faktör 1**	**Faktör 2**	**Faktör 3**
18	Aşağıdakilerden hangisi öğrencilerinizin istendik davranışlarını ödüllendirirken dikkat edeceğiniz kriterlerden biri değildir?	.32	-.38	.09	**.52**	-.00	-.02
8	Ders araç-gereçlerinin kullanımı ile ilgili aşağıdakilerden hangisi doğrudur?	.38	-.28	.11	**.49**	.09	.02
28	Ayrıntılı bir ders planı hazırlamak aşağıdakilerden hangisine etki etmez?	.30	-.40	-.04	**.48**	-.11	.06
23	Bazı öğrenciler dersi arkadaşları ile aynı hızda takip edemezler. Bu öğrencileri özel gereksinimli öğrenciler olarak tanımlayabiliriz. Bu öğrencilere ders sırasında yardım etmek aşağıdakilerden hangi sonucu doğurur?	.38	-.29	-.20	**.44**	-.10	.27
7	Aşağıdakilerden hangisi ders süresinin verimli kullanımını engeller?	.27	-.33	.01	**.43**	-.05	.02
26	Öğrencilerin bireysel özelliklerinin ve gereksinimlerinin farkında olmak öğretmene nasıl bir avantaj sağlar?	.30	-.25	.21	**.42**	.13	-.09
27	Problem davranış sergileyen öğrenciler için aşağıdakilerden hangisi en uygundur?	.42	-.14	.02	**.39**	.15	.16
10	Öğrencilerinizin yönergelerinizi (ders sırasında ya da ödevlerle ilgili) eksik ya da yanlış yerine getirdiklerini fark ettiniz. Bu durumun sebebi ne olabilir?	.43	-.11	.09	**.38**	.21	.11
12	Ders süresinin sonunda konu hala bitirilmemiş ise sebebi aşağıdakilerden hangisi olabilir?	.28	-.20	.26	**.38**	.18	-.12
20	Öğrencilerinizin problem davranışlar sergilememesi için önlemler almak istiyorsunuz. Aşağıdakilerden hangisi yapmanız gerekenlerden biri değildir?	.30	-.21	-.19	**.33**	-.08	.25
32	Aşağıdakilerden hangisi öğrencileriyle iyi ilişkiler geliştirmek isteyen bir öğretmenin yapması gerekenlerden değildir?	.31	-.09	.21	**.31**	.23	-.03
11	Ders anlatırken arka sıralarda oturan bir kaç öğrencinin sürekli olarak aralarında konuşup, güldüklerini fark eden bir öğretmenin verebileceği en uygun tepki aşağıdakilerden hangisidir?	.32	-.10	.02	**.30**	.12	.11

Soru No ve Soru Kökü		Döndürme Öncesi Faktör Yük Değerleri			Varimax Dik Döndürme		
		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
29	"Bir öğrenciniz sorulara her zaman çok hızlı yanıt veriyor, ödevlerini diğerlerinden daha hızlı ve eksiksiz tamamlıyor ve konularla ilgili diğer öğrencilerinizden farklı olarak yaratıcı sorular soruyor. Bu öğrenciniz diğerlerinin işlerini tamamlamasını beklerken bazen sıkılıyor, bazen de istenmeyen davranışlar sergiliyor." Bu öğrencinizin uyumu ve başarısı için aşağıdakilerden hangisini yapmalısınız?	.23	-.19	-.06	**.29**	-.03	.11
33	Aşağıdakilerden hangisi bir öğretmenin başarılı bir sınıf yöneticisi olması için yapması gerekenlerden biridir?	.32	-.06	.14	**.29**	.21	.03
5	Derse başlarken aşağıdakilerden hangisinin yapılması öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlar?	.15	-.19	.08	**.26**	.01	-.04
2	Başarılı bir sınıf yönetiminin en temel kuralı aşağıdakilerden hangisidir?	.42	.38	.17	.02	**.56**	.21
13	Araştırmalar öğrencilerin başarısı ile öğretmen davranışları arasında doğrudan ilişki olduğunu göstermektedir. Bir öğretmenin aşağıdakilerden hangisini yapması öğrencilerin başarısını arttırır?	.25	.37	.21	-.07	**.49**	.08
3	Öğrencilerin istendik davranışlarını arttırmak için aşağıdakilerden hangisinin yapılması en çok etkilidir?	.42	.25	.17	.11	**.48**	.17
9	Öğrencilerinizin problem davranışlarını önlemek için aşağıdakilerden hangisini öncelikli olarak yaparsınız?	.51	.37	-.01	.07	**.48**	.40
21	Sınıf yönetiminde etkili olan bir öğretmen için aşağıdakilerden hangisini söylemek uygun olur?	.30	.26	.23	.04	**.46**	.06
1	Ders sırasında öğrencilerinizden bazıları genellikle derse katılmıyor ve gürültü yapıyorlarsa aşağıdakilerden hangisini düşünürsünüz?	.23	.22	.25	.03	**.42**	.00
14	Aşağıdakilerden hangisi öğrencilerin daha iyi öğrenmesini sağlamak için ders sunumu sırasında yapılması gerekenlerden değildir?	.27	.06	.38	.19	**.41**	-.13
16	"Sınıfın fiziksel koşulları verimli bir sınıf ortamı yaratmada etkilidir." Fiziksel düzenlemelerle ilgili aşağıdakilerden hangisinin yapılması öğretimi en fazla kolaylaştırır?	.19	.25	.06	-.04	**.30**	.13
34	Dersin uygun hızda ve gereksiz bölünmeler olmadan işlenebilmesi için dikkat edilmesi gerekenlerden biri aşağıdakilerden hangisidir?	.19	.04	.24	.13	**.27**	-.07

Soru No ve Soru Kökü		Döndürme Öncesi Faktör Yük Değerleri			Varimax Dik Döndürme		
		Faktör 1	**Faktör 2**	**Faktör 3**	**Faktör 1**	**Faktör 2**	**Faktör 3**
17	Özel gereksinimli öğrenciler için aşağıdakilerden hangisinin yapılması öğrencinin başarısı ve uyumu için ek bir katkı sağlamaz?	.39	.10	-.49	.11	-.03	**.63**
15	Sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olan bir öğretmen bu öğrencinin başarısını arttırmak için ne yapmalıdır?	.34	.26	-.35	-.01	.11	**.55**
4	Sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olan bir öğretmen bu öğrenciyle ilgili aşağıdakilerden hangisini yapmalıdır?	.39	-.12	-.47	.28	-.15	**.54**
30	Bazı öğrencilerinizin derse katılımlarının yeterli olmadığını düşünüyorsunuz. Bu öğrencileriniz için aşağıdakilerden hangisini yapmalısınız?	.29	.15	-.28	.04	.07	**.43**
19	Bazı öğrenciler daha yavaş öğrenirler. Bu öğrenciler için öğretmenin yapması gereken aşağıdakilerden hangisidir?	.33	.12	-.23	.09	.10	**.41**
25	"Başarılı bir sınıf yönetimi için öğretmen, ne zaman ne yapması gerektiğini de bilmelidir. Uygun zamanda yapılmayan işler sınıf yönetimi için zorluk yaratır." Sınıf yönetiminde "iyi bir başlangıç yapmak" ile ne kastediliyor olabilir?	.16	.38	-.16	-.19	.21	**.34**
6	Problem davranışları önlemede aşağıdakilerden hangisi en az etkilidir?	.19	.16	-.16	-.01	.09	**.28**

Faktör analizi sonucunda öz değerleri 1'in üstünde olan ve varyansın %54'ünü açıklayan 13 faktör elde edilmiştir. Alanyazın temel alınarak hazırlanan soruların kuramsal olarak üç boyutta toplandığı düşünülerek faktör sayısı üç ile sınırlandırılmış ve analiz tekrarlanmıştır. Daha sonra üç faktöre göre Varimax Dik Döndürme tekniği kullanılmış, analiz sonucunda elde edilen üç faktörün varyansın %19'unu açıkladığı görülmüştür. Alanyazında soruların araçta tutulması için kabul edilen faktör yük değeri sınırı 0,30 olmasına karşın (Büyüköztürk, 2005), testin kapsam geçerliğini koruyabilmek için faktör yük değerleri 0,25'ten düşük olan soruların testten çıkarılmasına karar verilmiş ve dört soru testten çıkarılmıştır. Bu sorular, ödüllendirme ile ilgili 22. soru, eğitimin niteliğini artırma ile ilgili 24, 31 ve 35. sorulardır. Bu soruların testten çıkarılmasının aynı konu başlığı altında başka soruların da olması nedeniyle testin kapsam geçerliğini etkilemediği kabul edilmiştir. Çıkarılan dört sorunun ardından faktör analizi yinelenmiştir. Bu analiz sonucunda üç faktörün açıkladığı varyans %21,5'e yükselmiştir. Testteki soruların ait oldukları faktörlerle korelasyonu Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5: SYBT'ndeki soruların ait oldukları faktörlerle korelasyon değerleri

Madde No	Faktör 1	Madde No	Faktör 2	Madde No	Faktör 3
5	.30	**1**	.38	**4**	.54
7	.37	**2**	.45	**6**	.43
8	.43	**3**	.50	**15**	.48
10	.40	**9**	.49	**17**	.57
11	.30	**13**	.40	**19**	.33
12	.41	**14**	.44	**25**	.35
18	.44	**16**	.40	**30**	.45
20	.39	**21**	.37		
23	.47	**34**	.37		
26	.43				
27	.41				
28	.43				
29	.29				
32	.33				
33	.33				

Bilgi testinde yer alan faktörler ve her faktörün içerdiği sorular aşağıda sıra ile açıklanmıştır:

Faktör 1-(Öğretim süreci)*:* Öğretmenin, öğrencilerinin derse katılmalarını, konuları daha iyi anlamalarını ve öğrenmelerini sağlamak için ders süresince yaptığı davranışlara ilişkin bilgiyi ölçen bu faktör toplam onbeş sorudan (5-7-8-10-11-12-18-20-23-26-27-28-29-32-33) oluşmaktadır. Bu faktörün açıkladığı varyans değeri 8,01 olarak bulunmuştur. Bu faktörde öğretmenin öğretimle ilgili davranışlarını içeren sorular toplanmıştır. Bu sorular, derse başlama (*Derse başlarken aşağıdakilerden hangisinin yapılması öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlar?*), dersi planlama (*Ders süresinin sonunda konu hala bitirilmemiş ise sebebi aşağıdakilerden hangisi olabilir?*), ders sırasında öğrenciye yardım etme (*Sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olan bir öğretmen bu öğrenciyle ilgili aşağıdakilerden hangisini yapmalıdır?*), dersi açık ve anlaşılır sunma (*Öğrencilerinizin yönergelerinizi -ders sırasında ya da ödevlerle ilgili- eksik ya da yanlış yerine getirdiklerini fark ettiniz. Bu durumun sebebi ne olabilir?*), öğrencilerin derse katılımlarını artırma (*Araştırmalar öğrencilerin başarısı ile öğretmen davranışları arasında doğrudan ilişki olduğunu göstermektedir. Bir öğretmenin aşağıdakilerden hangisini yapması öğrencilerin başarısını artırır?*), derste materyal kullanımı (*Ders araç-gereçlerinin kullanımı ile ilgili aşağıdakilerden hangisi doğrudur?*), ders süresini etkili kullanma (*Aşağıdakilerden hangisi ders süresinin verimli kullanımını engeller?*) konularındaki bilgiyi ölçen maddelerdir.

Faktör 2-(Sınıf kuralları ve öğrencilerin izlenmesi)*:* Öğretmenin sınıfta uygulanacak kuralları belirlemesi, öğrencilere öğretmesi, kurallara uyulup uyulmadığını ve öğrencilerin davranışlarının izlenmesi ile ilgili bilgiyi ölçen sorular bu faktör altında toplanmıştır. Bu faktör toplam dokuz sorudan (1-2-3-9-13-14-16-21-34) oluşmaktadır ve faktörün açıkladığı varyans 6,88 olarak bulunmuştur. Sorular, sınıf yönetiminin temelini oluşturan sınıf kurallarının

öneminin anlaşılıp anlaşılmadığı (*Başarılı bir sınıf yönetiminin en temel kuralı aşağıdakilerden hangisidir?*), öğretmenin sınıfta olan bitenlerden ne kadar haberdar olduğu (*Öğrencilerin istendik davranışlarını arttırmak için aşağıdakilerden hangisinin yapılması en çok etkilidir?*) ve sınıfta oluşan olayları fark edip müdahale etmesi (*Ders anlatırken arka sıralarda oturan bir kaç öğrencinin sürekli olarak aralarında konuşup, güldüklerini fark eden bir öğretmenin verebileceği en uygun tepki aşağıdakilerden hangisidir?*) ile ilgilidir.

Faktör 3-(Özel gereksinimli öğrencilerle çalışma): Bu faktörde farklı gereksinimleri olan öğrencilerle ilgili yapılması gereken uyarlamalar ile öğretim sürecinde kullanılacak stratejilerle ilgili sorular bulunmaktadır. Toplam yedi sorudan (4-6-15-17-19-25-30) oluşan bu faktör öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara öğretim yapmalarına ilişkin bilgilerini ölçen soruları içermektedir ve faktörün açıkladığı varyans 6,67'dir. (Örnek: *Sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olan bir öğretmen bu öğrencinin başarısını arttırmak için ne yapmalıdır?, Öğrencilerin bireysel özelliklerinin ve gereksinimlerinin farkında olmak öğretmene nasıl bir avantaj sağlar?*). Ölçeğin özellikle özel gereksinimli öğrenci bulunan öğretmenler için hazırlanmış olması nedeniyle, bu öğrencilerin eğitimi ile ilgili soruların bir faktör altında toplanması önemli görülmektedir.

Öğretim yılının ilk haftalarında öğretmenin, sınıfta kuralları oluşturmak ve öğretmek, sınıf düzenini sağlamak, öğretim yılına hazırlanmak ile ilgili olarak kullanması gereken stratejileri değerlendirmeyi amaçlayan 25. soru üçüncü faktör altında bulunmasına karşın, faktörün genel yapısı ile uyuşmuyor görünmektedir. Bu sorunun kavramsal olarak bütünlük içinde olduğu ikinci faktördeki yük değeri ise 0,21 olarak bulunmuştur. Bu soru faktör yük değerinin yüksek olması (0,33) nedeniyle ölçekten çıkarılmamış ve üçüncü faktörde kalmıştır.

SYBT'nin Güvenirlik Çalışması: Sınıf Yönetimi Bilgi Testinin güvenirliği iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak araştırılmıştır. Testin 31 soruluk son formunda yer alan soruların iç tutarlılığının bir ölçüsü olarak tüm ölçek ve faktörler için Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Bu değerler SYBT'nin toplam puanı için 0,69, onbeş sorudan oluşan birinci faktör için 0,62, dokuz sorudan oluşan ikinci faktör için 0,55 ve yedi sorudan oluşan üçüncü faktör için 0,50 olarak bulunmuştur.

Sınıf Yönetimi Bilgi Testi'nin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin yapılan çalışmaların sonuçları, ölçeğin güvenirliğinin istenen düzeyin altında çıktığını göstermiştir. Ancak öğretmenlerin testten aldıkları puanlar incelendiğinde, öğretmenlerin 35 puanlık testten aldıkları puanların ortalamasının 15,55 olduğu (standart sapma: 4,85) görülmektedir. 439 kişi içinde 25'ten daha fazla puan alan sadece 13 ve 30'un üzerinde puan alan sadece iki kişinin olması, öğretmenlerin sınıf yönetimi alanı ile ilgili bilgilerinin genel olarak yetersiz olduğunu ve bu alanda gösterdikleri yeterlik bakımından aralarında küçük farklar olduğunu göstermektedir. Bu durum grubun ölçülen özellik bakımından homojen bir yapıya sahip olduğunu düşündürmektedir. Grup homojenliği, güvenirlik katsayısını düşüren bir etkendir (Crocker ve Algine, 1986). SYBT'ne ilişkin güvenirlik kestirimlerinde de bu türden bir etki olduğu düşünülmektedir. Bu sınırlılıklara karşın ölçeğin son halinin sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeylerini ölçmekte kullanılabileceği kabul edilmiştir. SYBT Ek.2'de verilmiştir.

Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu (ÖSYGF)

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin değerlendirilmesi amacıyla Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu (2004) tarafından 17 maddeden oluşan bir form halinde geliştirilen gözlem formu daha sonra özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimlerini değerlendirmek amacıyla Sucuoğlu, Akalın ve Sazak-Pınar (2007) tarafından kaynaştırmaya

ilişkin alan yazın taranarak genişletilmiştir. Böylece daha önce 17 maddeden oluşan gözlem formu, 13 alt ölçekte toplanan 86 maddeden oluşan ve heterojen sınıflar için sınıf yönetiminin tüm boyutlarını kapsayan bir forma dönüştürülmüştür. Form ile gözlenen sınıf yönetimi alt boyutları sınıf kuralları, sınıfın işleyişi, sınıf düzeni, derse başlama, materyaller, öğrenciyi izleme, öğretimi bireyselleştirme, yönerge verme, öğrencilerin dikkatini çekme ve katılım davranışını sürdürme, geçişler, olumlu davranışları ödüllendirme, uygun yardım sağlama, dersi bitirme ve problem davranışlarla baş etme olarak sıralanabilir. Gözlem formunun gözlemcilerin değerlendirme yapmasını kolaylaştırmak amacıyla hazırlanmış anahtarı bulunmakta, formda yer alan 86 maddenin her birinin bu anahtarda ayrıntılı olarak, gözlenebilir/objektif tanımları ile her madde için örnek öğretmen stratejileri yer almaktadır. Gözlem formunda yer alan 86 maddeden 73'ü öğretmenlerin kullandığı etkili stratejileri tanımlamakta ve bu stratejilerin gözlenmesi durumunda öğretmen her madde için bir (1), gözlenmemesi durumunda ise sıfır (0) puan almaktadır. Formda bulunan maddelerden 13'ü ise sınıf öğretmenlerinin kullandığı ancak uygun olmayan yönetim stratejilerini tanımlamakta ve bu maddeler tersten puanlanmaktadır. Bir başka deyişle öğretmen bu maddelerde ifade edilen stratejiyi kullanmıyorsa bir (1), kullanıyorsa sıfır (0) almaktadır. Dolayısıyla bir öğretmenin ÖSYGF'dan alabileceği en yüksek puan 86'dır.

Gözlem formundaki 12 madde doğrudan özel gereksinimli çocuklarla ilgili olup, bunların altı tanesi 'öğretimi bireyselleştirme' başlığı altında toplanmıştır. Gözlem formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları aşağıda açıklanmıştır:

ÖSYGF'nun kapsam geçerliği: Geçerlik çalışması kapsamında ÖSYGF ve formun anahtarı sınıf yönetimi, ilköğretim, özel eğitim alanlarında çalışan 10 uzmana (hakeme) gönderilerek, uzmanlardan formda yer alan her maddeyi anlaşılabilirlik, amaca uygunluk ve dil açısından 5'li dereceleme ile değerlendirmeleri (5: çok uygun, 1: hiç uygun değil) ve araca ilişkin önerileri

istenmiştir. Daha sonra formda yer alan her madde için, uzmanların verdikleri puanların ortalamaları, standart sapmaları ve değişim katsayıları hesaplanmıştır. Analizler sonucunda, öğretmen davranışlarını ifade eden maddelere verilen puanların homojen olduğu, standart sapmalarının 1'den küçük ve değişim katsayılarının ise %25'den az olduğu bulunmuş; bu nedenle araçtan hiçbir madde çıkarılmamıştır. Hakemlerin gözlem formunun maddeleri, içeriği ya da diline ilişkin önerileri de göz önüne alınmış; gerekli düzeltmeler yapılarak, 13 alt ölçek ve 86 maddeden oluşan ÖSYGF'na son şekli verilmiştir (Sucuoğlu, Akalın ve Sazak-Pınar, 2007).

ÖSYGF'nun güvenirliği: Sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunan 91 sınıf öğretmeni bir ders saatinde, öğretim sürecinde gözlenerek sınıf yönetimine ilişkin toplanan veriler SPSS programına aktarılmış; aracın güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Gözlem formunun iç tutarlılığını incelemek amacıyla Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. ÖSYGF'nun Cronbach alpha değeri 0,87 olarak bulunmuştur (Sucuoğlu, Akalın, Sazak-Pınar ve Güner, 2008).

Öğretmen Davranışları Gözlem Formu (ÖDGF)

Sınıflarını etkili yöneten öğretmenlerin, öğretim sürecinde daha fazla onaylama (ödüllendirme) davranışı ve daha az onaylamama (azarlama) davranışı sergiledikleri bilinmektedir (Polirstok ve Gottlieb, 2006; Reinke, Lewis-Palmer ve Merrell, 2008). ÖDGF, Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programı'nın öğretmenlerin onaylama ve onaylamama davranışları üzerinde etkisi olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Form, alanyazındaki benzer iki araştırmada kullanılan gözlem formları temel alınarak (Polirstok ve Gottlieb, 2006; Reinke, Lewis-Palmer ve Merrell, 2008) geliştirilmiş; öğretmenlerin onaylama ve onaylamama davranışlarının frekanslarının ölçülmesi (Alberto ve Troutman, 2006) hedeflenmiştir. Öncelikle alanyazında yer alan öğretmen davranışları listelenmiş, daha sonra Ankara Üniversitesi Özel

Eğitim Bölümü'nde yürütülen bir araştırma kapsamında kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda ders sırasında çekilen örnek video kayıtları izlenerek ülkemizdeki öğretmenlerin sergiledikleri onaylama ve onaylamama davranışları belirlenmiştir. Böylece ÖDGF'nda yer alacak olan onaylama ve onaylamama davranışları belirlenmiştir.

ÖDGF, öğretmenlerin onaylama ve onaylamama davranışları olarak kabul edilen sözel ve sözel olmayan davranışların örneklerinin olduğu bir sütun ile her bir davranışın sıklığının kaydedildiği ikinci bir sütundan oluşmaktadır. Formda yer alan öğretmenin onaylama davranışları: (sözel davranışlar) Güzel, çok güzel, bravo, harika, helal olsun, süper, aferin, çok yaratıcısın, senin fikirlerin çok değişik, çok yaratıcısın, teşekkür ederim, (sözel olmayan davranışlar) 'alkışlatma, öğrencinin başını okşama, öğrencinin omzuna vurma, çak yapma, okey işareti yapma' vb. olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde onaylamama davranışları (sözel davranışlar), konuşmayın, gürültü yapmayın, susun, şişşt, niye konuşuyorsunuz, çok gürültü var, sessiz olun, …la oynama, …. yapma, neden … yapmıyorsun, kaldır onu, defterini niye getirmedin, konuşmanı yasaklıyorum, otur yerine, niye geziyorsun, uzatma, kapının önüne koyarım seni, orda ne oluyor, parmak kaldırın, nasıl söz istiyordunuz, öğretmenim demeyen cevap versin, kuralımız neydi, nasıl davranacaktık, dinleyin, güzel dinleyin, bitirenler arkasına yaslansın, sus anlamında öğrencinin adının söylenmesi, (sözel olmayan davranışlar), 'parmakla sus işareti yapma, kaşlarını çatma' ve benzerleridir. Öğretmen Davranışları Gözlem Formu Ek.3'de verilmiştir.

Uygulama Süreci

1.BETİMSEL ÇALIŞMA

Araştırmanın birinci aşamasında, öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek ve bilgi düzeylerinin demografik değişkenlere göre değişip değişmediğini ortaya çıkarmak amacıyla Sınıf Yönetimi Bilgi Testi ve Demografik Bilgi Formu ile veri toplanmıştır.

Sınıf Yönetimi Bilgi Testi, Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerden yardım alınarak, devlet okullarında kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflarda çalışan 481 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Uygulama sonucunda tüm soruların yanıtlandığı ve aynı zamanda demografik bilgi formunun da eksiksiz doldurulduğu 379 test değerlendirmeye alınmıştır.

Sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla yanıt kâğıtları puanlanmış ve öğretmenlerin cinsiyet, yaş, deneyim ve mezun oldukları bölüme göre sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin değişip değişmediği analiz edilmiştir.

2.DENEYSEL ÇALIŞMA

Bu aşamaya, devlet ilköğretim okullarının kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflarında çalışan ve birinci aşamadaki 379 öğretmenden farklı 45 sınıf öğretmeni katılmış; deney (n=21) ve kontrol (n=24) grubu öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri, kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri ve onaylama/onaylamama davranışları eğitim programı öncesinde değerlendirilmiştir. Daha sonra deney grubuna Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programı (ÖSYEP) uygulanmış, eğitim programı sonrasında değerlendirme süreci deney ve kontrol grubu öğretmenleri için yinelenmiştir. Son olarak deney

grubu öğretmenlerinden izleme verileri toplanmıştır. Deneysel çalışma Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programı'nın hazırlanması ile başlamıştır:

Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programı'nın (ÖSYEP) Hazırlanması

Alanyazın Taraması: ÖSYEP öğretmenlerin, önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanarak daha güvenli ve verimli bir sınıf ortamı yaratabilmeleri ve önleyici sınıf yönetimi stratejilerini öğretim sürecinde kullanabilmeleri için araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. ÖSYEP'nın geliştirilme sürecine alanyazın taraması ile başlanmıştır. Sınıf yönetimi araştırmalarınca ortaya konulan etkili sınıf yönetimi yöntemlerinin belirlenmesi amacıyla son 40 yılda geliştirilen öğretmen eğitimi programları ile bu programların etkisini inceleyen araştırma ve yayınlar incelenmiştir. Bu araştırma ve yayınlar içinde özellikle Evertson ve arkadaşları tarafından homojen sınıflarda (özel gereksinimli öğrencilerin bulunmadığı sınıflar) yapılan bir dizi sınıf yönetimi araştırması (Evertson ve Anderson, 1979; Evertson, 1979; Evertson, Emmer, Sanford ve Clements, 1983; Emmer, Sanford, Clements ve Martin, 1982; Evertson, 1985; Evertson, 1995; Evertson, 1989) ile yurt dışında yayınlanmış bazı sınıf yönetimi kitapları (Marzano, Gaddy, Foseid, Foseid ve Marzano, 2005; Emmer, Evertson, Sanford, Clements ve Worsham, 1984; Jones ve Jones, 2004) ÖSYEP'nın içeriğinin ana kaynaklarını oluşturmuştur.

ÖSYEP, Kounin (1970) tarafından ilk olarak tanımlanan ve süreç-çıktı araştırmalarıyla etkisi kanıtlanarak genişletilen etkili sınıf yönetimi stratejilerinin öğretmenler tarafından sınıflarda kullanılmasını ve böylece öğrencilerin katılım davranışlarını artırarak, problem davranışlarını önlemeyi hedeflemektedir. Program içeriğindeki konuların daha etkili ve kalıcı olabilmesi amacıyla öğretmenlerin yanıtlaması istenen sorulardan oluşan bölümler ve konu ile ilgili resimler kullanılmış; eğitim sırasında gösterilen konuların içeriğine uygun olarak öğretmenlerinin kullandığı ödüllendirme, bireyselleştirme, kuralları hatırlatma gibi

sınıf yönetimi stratejilerini örneklendiren sınıf videoları ile programın zenginleştirilmesi sağlanmıştır. Program üç ana bölümden oluşmaktadır. *Birinci bölümde* sınıf yönetiminin genel ilkelerinin tanıtılması amaçlanmış; sınıfın fiziksel özellikleri, ders araç-gereçlerinin kullanımı, sınıf kuralları ve işleyişlerinin oluşturulması, kural ihlallerinde yapılması gerekenler, sınıf yönetiminde farkında olma kavramı, ödüllendirme ilkeleri, öğrenci sorumluluğunu artırma ve öğretim yılına iyi bir başlangıç yapmanın önemini anlatan konulara yer verilmiştir. *İkinci bölümde,* derse başlama, öğrencileri izleme, ders sürecindeki dikkat edilmesi gereken kurallar, öğretimi bireyselleştirme ve dersi bitirme gibi konulara yer verilmiştir. İlk iki bölümdeki konularda, önleyici sınıf yönetimi teknikleri ve etkili stratejiler ile bu stratejilerin kullanımı hedeflenmiştir. *Üçüncü bölümde* ise önleyici sınıf yönetimine karşın ortaya çıkan problem davranışlara karşı öğretmenlerin uygulayabileceği, istenmeyen davranışın farkında olunduğunu öğrenciye hissettirme, öğrenciyi davranışını sonlandırması için uyarma, öğrenci ile istenmeyen davranışına ilişkin görüşme yapma gibi teknikler açıklanmıştır. Programın içindeki tüm konular özel gereksinimli çocukları da kapsayacak şekilde ele alınmış olmasına karşın özel gereksinimli öğrencilerle ilgili stratejilere ayrılmış bir alt bölüme de programda özellikle yer verilmiştir.

ÖSYEP hazırlanırken öğretmen eğitiminin etkili olabilmesi için gerekli özellikleri içeren yayınlar (Courtney, 2007; Malone, Straka ve Logan, 2000; Mitchem ve Benjo, 2000; Özer, 2004) dikkate alınmıştır. Bu yayınlara göre öğretmen eğitimi programı öncelikle öğretmenlerin hem önemli gördükleri hem de gereksinim duydukları bilgileri içermelidir. Programın amaçları net olarak belirlenmeli ve her öğretim oturumunda hangi amaçlara ulaşılacağı vurgulanmalıdır. Programın içeriği basit, net ve aşamalı olarak anlatılmalı, öğretmenlerin sınıfta kolay ve kısa sürede uygulayabilecekleri strateji ve teknikleri içermelidir. Programın uygulanması sürecinde katılımcıların deneyimlerini ve etkinlikler hakkında görüşlerini paylaştığı etkileşimci bir yaklaşım benimsenmelidir. Katılımcıların dikkatini sürdürmek ve konuların anlaşılması sağlamak için örnek olaylar, alan çalışmaları, video ve slâytlar

kullanılmalı, öğretmenlerin sınıflarında uygulama sürecinde kullanabilecekleri formlara yer verilmelidir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine katılımlarını sağlayabilmek için eğitim programları kısa süreli ve işlevsel olmayı hedeflemelidir.

ÖSYEP El Kitabının Hazırlanması: ÖSYEP'nın öğretmen eğitiminde kullanılabilmesi için bir el kitabı hazırlanmıştır. ÖSYEP El Kitabı, kolay okunabilen, kolay uygulanabilen pratik önerileri içermektedir. El kitabının içinde, konularla bağlantılı uygulama soruları da bulunmaktadır. Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde yürütülen bir araştırma kapsamında kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda ders sırasında çekilmiş görüntüleri içeren örnek videolar, el kitabındaki sorular ve açıklamalarla birlikte kullanılarak, eğitim etkileşimli olarak sürdürülmesi amaçlanmıştır. Eğitim programının önemli bölümlerini içeren bir sunu eşliğinde örnek olarak gösterilen videolarda, öğretmenlerin ders sırasında kullandıkları ödüller, kural ihlallerinde uyguladıkları sonuçlar, öğretimin bireyselleştirilmesi, geçişlerin yönetilmesi, derse başlama ve bitirme, sınıf kurallarını hatırlatma gibi etkili sınıf yönetimi stratejileri bulunmakta, videoların izlenmesinin ardından eğitim programına katılan öğretmenlerle kullanılan stratejiler tartışılmaktadır.

ÖSYEP'nın Pilot Uygulaması: ÖSYEP'nın geliştirilme sürecinde bir pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama Ankara Çankaya ilçesinde, yapılan görüşme sonucunda öğretmenlerin eğitime katılmak için gönüllü olduğu bir ilköğretim okulunda, 18 sınıf öğretmeninin katılımı ile 2008 Haziran ayı içinde iki oturumda tamamlanmıştır. Bir gün ara ile günde ikişer saat yapılan eğitim toplam dört saat sürmüştür. Eğitim sırasında el kitapları dağıtılmış, öğretmenlerin işlenen konuları el kitaplarından izlemesi ve ikinci oturuma konuları okuyarak hazırlıklı gelmeleri istenmiştir. Eğitim programı, hazırlanan bir sunu eşliğinde yapılmış; sunu sırasında anlatılan konuları örneklendiren videolar kullanılmıştır. Örnek videolarda öğretmenlerin ders sırasında kullandıkları

ödüller, kural ihlallerinde uyguladıkları sonuçlar, öğretimin bireyselleştirilmesi, geçişlerin yönetilmesi, derse başlama ve bitirme, sınıf kurallarını hatırlatma gibi etkili sınıf yönetimi stratejileri bulunmaktadır. Konular işlenirken öğretmenlerin kendi sınıfları ile ilgili örnekler vermesi ve konularla ilgili fikir alışverişinde bulunmaları sağlanmıştır.

Pilot uygulamanın *ilk oturumunda*, hazırlanan el kitabının içeriğine paralel olarak sınıf yönetiminde genel ilkeler tanıtılmış, etkili öğretim yapılmasını destekleyecek stratejilerden sınıfın fiziksel düzenlenmesi, sınıf kurallarının ve işleyişlerinin tanıtılması ile kural ihlallerinde uygulanması gereken sonuçları içeren konular işlenmiştir. *İkinci oturumda* sınıf yönetiminde farkında olma kavramı, ödüllendirme ilkeleri, öğrenci sorumluluğunu artırma ve öğretim yılına iyi bir başlangıç yapmanın önemi, derse başlama, öğrencileri izleme, ders sürecindeki dikkat edilmesi gereken kurallar, öğretimi bireyselleştirme ve dersi bitirme ve son olarak önleyici sınıf yönetimine karşın ortaya çıkan problem davranışlara karşı öğretmenlerin uygulayabileceği teknikler açıklanmıştır.

Pilot uygulamanın sonunda öğretmenlerin uygulanan eğitim programına (yapılan pilot çalışmaya) ilişkin görüşlerini belirlemek üzere geliştirilmiş olan bir anket uygulanmıştır (Ek.4). Anket sorularına verilen yanıtlar incelenmiş; öğretmenlerin ÖSYEP'nı olumlu olarak değerlendirdikleri, sınıf yönetimi ile ilgili yararlı bir program olduğunu belirttikleri ve programa ilişkin öneriler verdikleri görülmüştür. Pilot uygulama sırasında öğretmenlerden elde edilen veriler temel alınarak ÖSYEP içeriğinde bazı değişiklikler yapılmıştır. Çok uzun olan bölümler özetlenmiş, açık olmadığı belirtilen bazı cümleler düzeltilmiş ve eğitim programının günde ikişer saatten üç oturumda ve toplam altı saat olmasına karar verilmiştir. Yapılan değişikliklerden sonra ÖSYEP'nın deney grubuna uygulanmak üzere hazır olduğuna karar verilmiştir. ÖSYEP El Kitabı'nın kapağı, içindekiler ve 'Sunuş' başlıklı giriş bölümleri Ek.5'te verilmiştir.

Gözlemcilerin Eğitimi

Öğretmenlerin sınıflarında gözlem ile video çekimi yapmak ve SYBT ile Demografik Bilgi Formu'nu kullanmak üzere, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Zihinsel Engelliler Öğretmenliği bölümünden 11 öğrenci gönüllü olmuş ve öğrencilerle birlikte sekiz oturumda toplam 16 saat süren eğitim toplantıları yapılmıştır.

Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formunu Kullanma Eğitimi: Gözlemcilere önce ÖSYGF'nun kullanımı öğretilmiştir. Formun nasıl kullanılacağını, öğretmenlerin kullandıkları stratejileri nasıl değerlendireceklerini açıklamak amacıyla yapılan gözlemci eğitiminin birinci oturumunda formun amacı ve kullanımı açıklanmıştır. Bu oturumda, gözlemcilerden ikinci oturuma kadar formda yer alan maddelerin/stratejileri formun anahtarını kullanarak öğrenmeleri istenmiştir. Bir hafta sonra yapılan ikinci oturumda, ÖSYGF maddeleri üzerinde tek tek tartışılmış, her madde için formun anahtarında yer alan açıklamalar üzerinde durulmuştur. İkinci oturumun sonunda aday gözlemcilere Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde yürütülen bir araştırma kapsamında kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan bir öğretmenin ders sürecinde çekilmiş video kaydı verilmiş ve bu kaydı izleyerek üçüncü oturuma kadar kayıt edilen öğretmenin kullandığı sınıf yönetimi stratejilerini ÖSYGF kullanarak değerlendirmeleri istenmiştir.

Üçüncü oturumda gözlemcilerin video izleyerek doldurdukları ÖSYGF formları, araştırmacının aynı öğretmeni izleyerek yaptığı değerlendirme ile karşılaştırılmıştır. Her gözlemci ile araştırmacının güvenirlik yüzdeleri, "uyuşma olan maddelerin sayısı/toplam madde sayısı" formülü kullanılarak hesaplandığında, gözlemciler arası en düşük güvenirlik yüzdesi %78, en yüksek güvenirlik yüzdesi ise %93 olarak bulunmuştur. Gözlemcilerle araştırmacının uyuşmadığı maddelerde açıklanan stratejilerin üzerinde tekrar çalışılmış, formun anahtarı kullanılarak video kaydı tekrar izlenmiş ve uyuşma olmayan maddeler

için görüş birliği oluşturulmuştur. Üçüncü oturumun sonunda gözlemcilere aynı araştırma kapsamında çekilmiş olan başka bir öğretmenin öğretim sürecini gösteren video kaydı verilmiş ve yeni sınıfı her gözlemcinin birbirlerinden bağımsız olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Bu süreç altı farklı sınıfın video kaydının izlenmesi ile devam etmiş, araştırmacı ile her gözlemcinin gözlemciler arası uyuşma yüzdesi tüm aday gözlemciler için en az %80 oluncaya kadar sürdürülmüştür (Alberto, Troutman, 2006). Bu aşamadan sonra gözlemcilerle birlikte, bir ilköğretim sınıfına girilerek, sınıf öğretmeninin kullandığı sınıf yönetimi stratejileri bir ders saati içinde gözlemciler ve araştırmacı tarafından, birbirinden bağımsız olarak, ÖSYGF kullanılarak gözlenmiş ve gözlemciler arası güvenirlik en az %84 ve en çok %91 olarak bulunmuştur.

Gözlemci eğitiminin sonunda altı video örneğinin güvenirlik sonuçlarının ortalamaları ile bir sınıfta ders sırasında yapılan gözlemin güvenirlikleri hesaplanmış ve eğitim oturumlarının hepsine katılmayan bir gözlemci hariç, 10 gözlemcinin araştırmacı ile gözlem tutarlılıkları %80 ile %92 arasında bulunmuş ve böylece gözlemci eğitimine son verilmiştir. Gözlemciler arası güvenirlik yüzdeleri %83-%92 (ortalama %86) olan beş gözlemci ÖSYGF kullanarak sınıflarda gözlem verisi toplamak üzere görevlendirilmişlerdir. Gözlemciler arası güvenirlik verileri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: ÖSYGF gözlemci eğitiminde gözlemcilerle araştırmacı arasındaki güvenirlik yüzdeleri

Araştırmacı ile güvenirlik verisi hesaplanan gözlemci	6 videonun güvenirlik yüzdelerinin ortalamaları	Sınıf gözleminin güvenirlik yüzdeleri	Araştırmacı ile güvenirlik verisi hesaplanan gözlemci	6 videonun güvenirlik yüzdelerinin ortalamaları	Sınıf gözleminin güvenirlik yüzdeleri
1.Gözlemci	%82	%80	**6.Gözlemci**	%84	%83
2.Gözlemci	%84	%81	**7.Gözlemci**	%85	%86
3.Gözlemci	%80	%81	**8.Gözlemci**	%88	%86
4.Gözlemci	%86	%83	**9.Gözlemci**	%89	%87
5.Gözlemci	%86	%83	**10.Gözlemci**	%90	%92

Son olarak diğer gözlemcilere sınıflarda video çekimi yapmak ile Demografik Bilgi Formu ve SYBT'nin öğretmenlere uygulanması anlatılmış ve ÖSYGF'nu kullanmak üzere görevlendirilen beş gözlemcinin dışında kalan beş gözlemci öğrenci bu araçların kullanılması ile görevlendirilmiştir.

Öğretmen Davranışları Gözlem Formu Eğitimi: ÖDGF'yi kullanmak üzere iki lisans ve iki yüksek lisans öğrencisi bağımsız gözlemci olarak yetiştirilmiştir. Bağımsız gözlemcilerle yapılan çalışma üç hafta sürmüş, bu üç hafta içinde üç kez toplanılmıştır. Birinci toplantıda Öğretmen Davranışları Değerlendirme Formu tanıtılmış, örnek bir ders kaydı izlenerek formun doldurulması gösterilmiştir. ÖDGF kullanılarak yapılan video çözümlemelerinde gözlemciler arası tutarlılığı sağlayabilmek için şu noktalara dikkat edilmiştir: Öğretmenlerin bir sn'lik sessizlik ya da cümle bitimi ile sonlanan olumlu/olumsuz her sözü (1) olarak forma kaydedilmiştir. Öğretmenlerin her olumlu/olumsuz mimik ve davranışı da (1) olarak kaydedilmiştir. Aynı anda yapılan söz ve davranışlar (sus derken aynı zamanda parmağını dudağına götürme ya da çok güzel derken alkış yapma gibi) ayrı ayrı kaydedilmişlerdir.

Birinci toplantının sonunda gözlemcilere izlemeleri için, Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde yapılan bir araştırma kapsamında kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çekilen bir ders videosu verilmiş ve bir sonraki toplantıya kadar bu videoyu izleyerek formu doldurmaları istenmiştir. İkinci toplantıda gözlemcilerin doldurduğu formlarla araştırmacının formu karşılaştırılmış, güvenirliğin her bir gözlemci için %80'in üzerinde olduğu bulunmuştur. Daha sonra gözlemcilere üçer ders videosu daha verilmiştir. Son toplantıda üç video üzerinden güvenirlik hesaplanmış ve sırasıyla birinci gözlemci ile %85, ikinci gözlemci ile %88, üçüncü gözlemci ile %84 ve dördüncü gözlemci ile %86 güvenirlik yüzdesine ulaşılması ile eğitim çalışması tamamlanmıştır.

ÖDGF'nu kullanmak üzere eğitim alan dört gözlemci, 45 öğretmenin sınıflarında çekilen toplam 111 video kaydını (45 ön-test, 45 son-test ve 21 izleme çalışması kaydı) ÖDGF yardımı ile değerlendirmişlerdir. Gözlemci öğrencilerin ders yükleri ve boş zamanları dikkate alınarak, 4 gözlemciden birincisine 15, ikincisine 15, üçüncüsüne 40, dördüncüsüne ise 41 video çekimi verilmiştir. Gözlemciler 45 öğretmene ait toplam 111 video kaydını izleyerek her birinde kullanılan onaylama ve onaylamama davranışlarını form üzerine işaretlemişlerdir. Araştırmacı da videoların %40'ını (45 video kaydı) izlemiş ve bu videolar üzerinden gözlemcilerle arasındaki güvenirlik hesaplanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin öntest-sontest ve izleme verilerini oluşturan 111 video kaydının %40'ı üzerinde yapılan güvenirlik hesaplamasında, araştırmacı ile gözlemciler arasındaki güvenirliğin ortalama %83 (Ranj: %80 - %94) olduğu bulunmuştur.

ÖSYEP Öncesi Değerlendirme

Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli araştırma izninin alınmasından sonra deney ve kontrol gruplarında yer alan 45 öğretmene, Türkçe, Matematik, Sosyal, Fen ya da Hayat Bilgisi derslerinden herhangi birisinde yeni bir konu öğretimi sürecinde gözlem ve video çekimi yapılacağı bilgisi verilmiştir. Öğretmenler hangi gün ve saatin uygun olduğunu araştırmacıya bildirmişler ve araştırmacı, 45 sınıfta yapılacak olan gözlem ve video çekimlerinin planlamasını yapmıştır.

Yapılan plan çerçevesinde her öğretmenin sınıfına biri ÖSYGF'nu kullanarak öğretmenlerin sınıf yönetimlerini değerlendirmek, diğeri ise video çekimlerini yapmak üzere iki kişi girmiştir. ÖSYGF'nu dolduracak gözlemci, öğretmen gelmeden önce sınıfa giderek kendisine gözlem yapabileceği uygun bir yer belirlemiş ve sınıfın fiziksel özelliklerini incelemiştir. Öğretmenin sınıfa girmesi ile gözlem başlamış ve ders zilinin çalmasına kadar sürmüştür. ÖSYGF kullanarak gözlem yapacak olan gözlemci, gözlem sürecinde tamamen pasif

kalmış, hiçbir şekilde öğretmen ve öğrencilerle etkileşime girmemiştir. Video çekimini yapan gözlemci ise öğretmen girmeden önce sınıfa girerek kendisine uygun bir yer belirlemiş, öğretmen öğretime başladıktan beş dakika sonra kayıt yapmaya başlamıştır. Onaylama ve onaylamama davranışlarını gözleyebilmek için dersin başlangıcı ve bitişi dışında kalan ve öğretmenin aktif olarak ders anlatımını içeren aralığın kayıt edilmesi planlanmış, dersin beşinci dakikasında başlayan kayıt 25. dakikada bitirilmiştir. Video kaydı yapan gözlemci kaydı tamamladıktan sonra arka sıralara oturarak dersin bitmesini beklemiştir.

Sınıflarda gözlem ve video çekimleri yapılırken, bir diğer görevli öğrenci SYBT'lerinin öğretmenlere dağıtılması işini yürütmüştür. Öğretmenler testi evlerinde tamamlamışlar ve bir hafta içinde testleri dağıtan görevli öğrenciye teslim etmişlerdir. Bilgi testinin öğretmenlerden geri alınmasının ardından her test kontrol edilmiş, eksik yanıtlanan ya da demografik bilgi formu eksik olan öğretmenlerden eksikleri tamamlamaları istenmiştir.

Böylece hem deney hem de kontrol grubu öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri, sınıflarda kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri ile öğretim sürecinde sergiledikleri onaylama ve onaylamama davranışlarına ilişkin program öncesi verilerin toplanması tamamlanmıştır.

ÖSYEP'nın Uygulanması

ÖSYEP, deney grubu okullarından Okul 2'de çarşamba ve Okul 3'de ise perşembe olmak üzere haftada bir gün iki saat süren oturumlarla üç haftada uygulanmış ve toplam öğretmen eğitimi altı saatte tamamlanmıştır. Eğitim, okulların toplantı salonlarında, derslerin bitiş zilinin çalmasından 15 dk. sonra başlamış ve yaklaşık akşam saat 17.30'a kadar sürmüştür. ÖSYEP, iki ayrı deney grubu okulunda aynı süreçler izlenerek uygulanmıştır. Eğitimler sırasında,

Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nce yapılan bir araştırma kapsamında kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çekilen ve ders sürecini gösteren video kayıtları, öğretmenlerin davranışlarını örneklendirmek amacıyla kullanılmıştır.

Birinci Oturum: Eğitim programının ilk oturumunda ÖSYEP'nın Tanıtılması, Bilim ve Araştırma, Sınıf Yönetimine Giriş, Fiziksel Düzenlemeler, Ders Araç-Gereçleri ve Materyal Kullanımı başlıklı konular ele alınmakta ve öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin giriş bilgilerini kazanmaları hedeflenmektedir.

Oturum ÖSYEP'nın tanıtılması ve amaçlarının açıklanması ile başlamıştır. Öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları yönetimsel bir sorunu çözerken nasıl karar aldıkları, hangi kaynaklardan yararlandıkları, bilgi kaynaklarının güvenirliğini nasıl sınadıkları üzerinde durulmuş, araştırma sonuçlarına dayanan bilimsel bilginin farkı ve önemi açıklanmıştır. ÖSYEP'nın sınıf yönetimi ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarına dayanılarak hazırlandığı vurgulanmıştır. ÖSYEP'nın daha güvenli ve verimli bir sınıf ortamı yaratmayı, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleyerek/azaltarak derse katılımlarını artırmayı hedeflediği belirtilmiştir.

ÖSYEP'nın tanıtılmasının ardından öğretmenlerin, etkili yönetilmeyen sınıflardaki öğrencilerin davranışlarını gösteren, kaynaştırma uygulamaları yapılan iki ayrı sınıfta çekilmiş video kaydını izlemeleri sağlanmıştır. Daha sonra kayıtlardaki öğrencilerin davranışlarının olası nedenleri ile öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri ilişkisi üzerinde tartışılmıştır. Öğrencilerin sınıf davranışlarını düzenleyebilmek için gerekli "önleyici stratejilere" ilişkin giriş bilgisi verilerek, "fiziksel düzenlemeler" ile "ders araç gereçlerinin kullanımı" üzerinde durulmuştur. Bu oturumda son olarak işlenen konular özetlenmiş, katılımcıların soruları yanıtlanmıştır. Bir sonraki oturuma kadar katılımcıların kaynak kitaptan

işlenen konularla birlikte sınıf ve işleyiş kuralları, kural ihlallerinde uygulanacak sonuçların belirlenmesi, sınıf yönetiminde “farkında olma” kavramı, ödüllendirme ilkeleri, öğrenci sorumluluğunun artırma stratejileri ve iyi bir başlangıç yapmak ile ilgili bölümleri okumaları istenerek oturum tamamlanmıştır.

İkinci Oturum: Bu oturumda Sınıf Kuralları ve İşleyişinin Oluşturulması, Kural İhlallerinde Uygulanacak Sonuçların Belirlenmesi ve Öğretilmesi, Sınıf Yönetiminde Farkında Olma Kavramı, Ödüllendirme İlkeleri, Öğrenci Sorumluluğunu Artırma Teknikleri ve İyi Bir Başlangıç Yapmak başlıklı konular ele alınmıştır.

İkinci oturumun başında ilk oturumda işlenen konuların kısa bir özeti verilmiş, önceki oturumda okumaları istenen konularla ilgili görüşlerini belirtmeleri istenerek yeni konuya giriş yapılmıştır. Sınıf kuralları ve işleyiş kurallarının tanımı, önemi, nasıl oluşturulup öğretileceği üzerinde bir kez daha durulmuştur. Üç ayrı sınıfa ait video kayıtları gösterilerek, öğretmenlerin kullandıkları “kural hatırlatması ve kural ihlallerinde uygulanan sonuçlarla” ilgili stratejiler üzerinde konuşulmuştur. Sınıf kuralları ve işleyiş kurallarının etkili olabilmesi için öğrenciler kuralları öğreninceye dek öğretilmesi gerektiği, öğrenci davranışlarının öğretmen tarafından izlenerek, kurallara uyanların ödüllendirilmesi, kurallara uymamamanın sonuçlarının belirlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Daha sonra sınıf yönetiminde ‘farkında olma’ kavramı üzerinde durulmuş, öğretmenin sınıfta olan bitenlerden daima haberdar olmasının önemi anlatılmıştır.

Bu oturumda “ödüllendirme” ilkeleri anlatılmış, öğretim sürecinde akademik ve sosyal davranışları ödüllendiren öğretmenleri gösteren bir video kaydı izletilmiştir. Video kayıtlarındaki öğretmenlerin kullandığı ödüller üzerinde tartışılmış, ödül kullanımının öğrencilerin istendik davranışlarını artırarak, problem davranışlarını önlemeye yardımcı bir strateji olduğu vurgulanmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin kendi sınıflarında kullandıkları ödüller üzerine görüşleri alınmış ve kullandıkları ödüllerin öğrencilerinin üzerinde yaptığı etki tartışılmıştır. Daha sonra öğrencilerin istendik davranışlarını artırmak için onlara "sorumluluk verilmesi" ile sınıf yönetimi sistemini kurabilmek için "öğretim yılının ilk haftalarının önemi" açıklanmıştır. Son olarak, bu oturumda ele alınan konular özetlenerek öğretmenlerin soruları yanıtlanmış, bir sonraki oturuma kadar program kitabından etkili öğretim teknikleri ve problem davranışlarla baş etme başlıklı bölümleri okumaları istenmiş ve oturum tamamlanmıştır.

Üçüncü Oturum: Üçüncü ve son oturumda Etkili Öğretim Teknikleri ve Problem Davranışlarla Baş etme konuları işlenmiştir.

Son oturuma daha önce işlenen konuların özeti verilerek başlanmıştır. Ardından, öğrencilerin daha iyi öğrenebilmelerine katkı sağlayacak "etkili öğretim teknikleri" anlatılmıştır. "Derse başlama, ders sırasında öğrencileri izleme, yönerge verme, ders sunumunu açık ve anlaşılır yapma" konuları işlenmiş ve bir video kaydı gösterilerek anlatılan konular örneklendirilmiştir. Ardından "dersin hızı, etkinlikler arası geçişlerin yönetilmesi, ödevler ve dersi bitirilişi işlenmiş ve öğretimin bireyselleştirilmesi" konusuna geçilmiştir. Bireyselleştirme konusu işlenirken, bütün öğrencilerin farklı özellik ve gereksinimleri olabileceği ancak özel gereksinimli öğrenci olarak tanımladığımız bazı öğrencilerin gereksinimlerinin sınıfın düzeyinden daha fazla farklılaşabileceği, bu öğrencilerin dersten kopmaması için onların düzeyinin belirlenerek, düzeylerine uygun öğretim yapılmasının önemi anlatılmıştır. Öğrencilerin düzeylerinin belirlenmesinde öğretmenlerin kullanabileceği programa dayalı değerlendirme tekniği anlatılarak, yapılan değerlendirmenin sonucunda sınıf düzenlemesinde ve ders sürecinde yapılabilecek uyarlamalar ile öğrenci için hazırlanabilecek öğretim programı hakkında bilgi verilmiştir. Bireyselleştirme bölümü işlenirken özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıflarda çekilmiş video kayıtları gösterilmiş, bu kayıtlarda öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklarla ilgili yaptıkları uyarlamalar örneklendirilmiştir.

Önleyici yöntemlerin kullanılması ile sınıflardaki problem davranışların çoğunun önlenebileceği, kontrol altına alınabileceği, azaltılabileceği açıklanmıştır. Ayrıca bütün önlemlere karşın önlenemeyen problem davranışlar için uygulanması gereken yöntemlere de bu oturumda yer verilmiştir. Oturumun son bölümünde, ortaya çıkan problem davranışlara karşı öğretmenlerin uygulayabilecekleri teknikler (öğrenciyi izleme, öğretmenin problem davranışın farkında olduğunu ifade etmesi, problem davranışı sonlandırması için öğrenciyi sözel olarak uyarma, problem davranışın sonlanmaması halinde daha önce belirlenmiş olan sonuçların uygulanması) aşamalı olarak anlatılmış ve teknikleri örneklendiren video kayıtları gösterilmiştir. Oturumun sonunda, problem davranışlarla sosyal beceri yetersizliğinin ilişkisi ve sosyal beceri öğretiminin problem davranışları önleyici bir rolü olduğu açıklanarak, konuya ilişkin kaynak kitaplar bildirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ailelerle işbirliği yapmasının öğrencinin gelişimi ve davranışlarını olumlu etkileyeceği belirtilerek oturumlar tamamlanmıştır.

ÖSYEP'nın Uygulama Güvenirliği

ÖSYEP'nın planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığını belirlemek amacıyla bir uygulama güvenirliği verisi formu hazırlanmıştır. Uygulama güvenirliği formu, daha önceden yapılması planlanan davranışları eğitimcinin/araştırmacının yerine getirip getirmediğinin bir ya da daha fazla gözlemci tarafından forma işaretlenmesi ve bu veriler üzerinden uygulama güvenirliğine ilişkin hesaplamalar yapılması şeklinde kullanılmaktadır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). Güvenirlik hesaplamaları yapılırken araştırmacının eğitim sırasında uyguladığı davranışlar, eğitim için planlanan toplam davranış sayısına bölünmekte ve plana uygunluğun yüzde olarak sonucu elde edilmektedir. ÖSYEP'nın uygulama güvenirliği verilerini toplamak amacıyla hazırlanan formda, oturumlar sırasında eğitimcinin eğitimi planladığı gibi yapıp yapmadığını belirlemek için eğitim sürecinde gerçekleştirilmesi gereken tüm davranışlar sıralanmıştır. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde araştırma

görevlisi olarak çalışan bir gözlemci eğitim oturumlarını izlemiş ve araştırmacı tarafından hazırlanan eğitim oturumları uygulama güvenirliği formunu (Ek.6) kullanarak, uygulamacının programı planlandığı gibi yürütüp yürütmediğini değerlendirmiştir. Gözlemci, iki ayrı deney grubu okulundaki iki eğitim oturumuna katılmış ve her iki oturumda da uygulama güvenirliği formunu doldurmuştur. Bir oturumda formda listelenen tüm aşamaların planlandığı gibi uygulandığı (%100), ikinci oturumda ise araştırmacının katılımcı öğretmenlere yanıtlanması gereken soruları ödev olarak vermemesi nedeniyle davranışların %91'inin yapıldığı belirlenmiştir. İki formun ortalaması alındığında uygulama güvenirliğinin %95,5 olduğu bulunmuştur.

ÖSYEP Sonrası Değerlendirme

ÖSYEP'nın son oturumunda, eğitimin tamamlanmasının ardından eğitim programına katılan öğretmenlere Sınıf Yönetimi Bilgi Testi yeniden verilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin katıldıkları eğitim programını değerlendirmeleri için ÖSYEP Değerlendirme Anketi'ni doldurmaları da istenmiştir.

Eğitim programı tamamlandıktan bir hafta sonra ise deney grubu öğretmenlerinin sınıflarında video çekimi yapılmış ve ÖSYGF kullanılarak öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri gözlenmiştir. Deney grubu okullarından veri toplama işlemlerinin tamamlanmasıyla kontrol grubundaki okullarda veri toplama işlemlerine başlanmış; öğretmenlerin sınıflarındaki video çekimleri, ÖSYGF ile sınıf yönetimi stratejilerinin değerlendirilmesi, Sınıf Yönetimi Bilgi Testi'nin uygulanması ile son-test verilerinin toplanması aşaması tamamlanmıştır.

İzleme Verilerinin Toplanması

Kontrol grubu okulundaki öğretmenlerin izleme verisi toplanmasına izin vermemeleri nedeniyle, son-test verilerinin toplanmasının üzerinden bir buçuk ay geçtikten sonra sadece deney grubu öğretmenlerinin sınıflarında izleme verileri toplanmıştır. İzleme verileri, deney grubundaki öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Bilgi Testini yanıtlamaları, sınıflarda çekilen videoların ÖDGF ile incelenmesi ve ÖSYGF ile gözlem yapılmasını içermektedir. İzleme verilerinin toplanması ile veri toplama çalışması tamamlanmıştır.

Video Kayıtları

Araştırma sürecinde, ÖSYEP içinde ve gözlemcilerin eğitiminde, Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nce kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıfların öğretimsel özelliklerini ortaya çıkarmak amacıyla yürütülen bir araştırma kapsamında çekilen ve öğretmenlerin davranışlarına odaklanan videolar, öğretmen davranışlarını örneklendirmek amacıyla kullanılmıştır. Bu videolar araştırma kapsamında çekilen videolarla öğretmene odaklanması açısından benzer ancak süreleri açısından farklı video kayıtlarıdır.

Araştırma kapsamında deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin onaylama/onaylamama davranışlarının gözlenebilmesi için sınıflarda video kayıtları yapılmıştır. Kayıtlar deney ve kontrol grubundaki 45 öğretmenin sınıflarında, ders sırasında, dersin beşinci ve yirmibeşinci dakikaları arasında yapılmış ve her bir kayıt 20 dk. sürmüştür. Kayıt için görevli gözlemci, sınıf öğretmenini rahatlıkla görebileceği ve izleyebileceği sınıfın arka sıralarına yakın bir noktada durmuş, öğretmenin davranışlarını, araya öğrenci ya da başka bir engel girmeden özellikle öğretmenin yüzü görünecek şekilde kayıt etmiştir.

Gözlemci, kaydın tamamlanmasının ardından ders sürecine etki etmemek için arka sıralara oturarak dersin bitmesini beklemiştir.

Ön-test ve son-test verileri için deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin 45'er, izleme verileri için sadece deney grubu öğretmenlerinin 21 video kaydı olmak üzere toplam 111 kayıt yapılmıştır. Bu kayıtların birer örneği sınıf öğretmenlerine de verilmiştir. Video kayıtları 4 gözlemci tarafından Öğretmen Davranışları Gözlem Formu kullanılarak analiz edilmiş ve öğretmenlerin kullandıkları onaylama/onaylamama davranışlarının sıklığı bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Tüm verilerin toplanmasının ardından SYBT, ÖSYGF, ÖDGF ve Demografik Bilgi Formu ile toplanan veriler SPSS 11.5 programına girilerek analiz edilmiştir.

SYBT'nden 379 öğretmenin aldıkları puanlar, araştırmanın birinci ve ikinci sorularını yanıtlamak üzere analiz edilmiştir. Bu amaçla; öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeylerine ilişkin ortalama, mod, medyan, standart sapma hesaplanmış; demografik değişkenlere göre bilgi düzeylerinin değişip değişmediği ise ilişkisiz örneklemler için t-testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Öğretmenlerin SYBT puanları, ÖSYGF puanları ve onaylama/onaylamama davranışlarının sıklıklarına ilişkin veriler (öntest, sontest ve izleme) ise araştırmanın üçüncü, dördüncü ve beşinci sorularını yanıtlamak üzere analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubu okullarının farklı sosyo-ekonomik düzey okullar olduğu kabul edildiği için, SED'in sonuçları etkileme olasılığı göz önüne alınarak veriler üç okulun karşılaştırılması yolu ile analiz edilmiştir. Okulların öğretmen sayılarının parametrik tekniklerin kullanılması için yeterli

büyüklükte olmaması nedeniyle araştırmanın deneysel aşamasının veri analizlerinde parametrik olmayan teknikler kullanılmıştır. ÖSYEP'nın öğretmenlerin sınıf yönetimleri üzerinde etkisi olup olmadığını belirleyebilmek için önce deney ve kontrol grubunu oluşturan üç okula ait öğretmen gruplarının ön-test puanları arasında fark olup olmadığına, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirlerinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test eden Kruskal-Wallis Test (Pallant, 2001) ile bakılmıştır. Ardından okulların son-test puanları arasında fark olup olmadığı da Kruskal Wallis Test ile analiz edilmiştir. Deney grubu okullarının ön-test, son-test ve izleme verileri ise aynı gruba ait zaman içinde elde edilen farklı ölçümlerin birbirinden anlamlı fark gösterip göstermediğini test eden Friedman Test (Pallant, 2001) ile analiz edilmiştir.

BÖLÜM IV
BULGULAR

Bu bölümde, Demografik Bilgi Formu, SYBT, ÖSYGF ve ÖDGF ile toplanan verilerin istatistiksel analiz sonuçları araştırmanın alt amaç başlıklarına göre sunulmuştur. Daha sonra istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular, alan yazındaki ilgili araştırmaların bulguları doğrultusunda tartışılmıştır.

1. Öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri

Birinci çalışma grubunun SYBT'nden aldıkları puanlar üzerinde yapılan analizlere göre öğretmenlerin puanlarının ortalaması 12.86, medyan 13, mod 11, standart sapma değeri 3.77, çarpıklık değeri 0.32 ve basıklık değeri ise 0.13 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin aldığı en yüksek puan 25 ve en düşük puan ise 4'tür. Elde edilen verilere göre dağılımın normal olduğu görülmektedir.

SYBT'nden alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 31'dir. Öğretmenlerin test puanları incelendiğinde testten aldıkları puanların ortalamasının 12.86 ve standart sapmasının 3.77 olduğu görülmektedir. Ortalamanın 1 standart sapma altında kalan öğretmen sayısı 77 iken, 2 standart sapma altında yedi öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin %96'sı (365 öğretmen) 20 ve daha az puan alırken, %47'si (n=181) ortalama puandan daha az puan alabilmişlerdir. Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgilerinin oldukça sınırlı ve sınıf yönetimi bilgi düzeyleri bakımından benzer düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin bilgi düzeylerinin cinsiyetlerine, yaşlarına, deneyim sürelerine ve mezun oldukları bölüme göre değişip değişmediğini inceleyebilmek için önce SYBT'den alınan puanların dağılımının normal olup olmadığı test edilmiş ve dağılımın normal olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yaşlarına göre

sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin değişip değişmediği bağımsız gruplar arasındaki farkın anlamlığı için t testi ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin SYBT'den aldıkları puanların demografik değişkenlere göre analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin SYBT'nden aldıkları puanların demografik değişkenlere göre analiz sonuçları

Demografik Değişkenler	Gruplar	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Cinsiyet	Kadın	189	13.12	3.98	1.32	0.19
	Erkek	190	12.61	3.55		
Yaş	25-45 yas	193	13.74	3.48	- 4.76	**.00**
	46-59 yas	186	11.95	3.85		
Deneyim	1-20 yıl	166	13.54	3.56	3.14	**.00**
	21-42 yıl	213	12.33	3.85		
Mezun Olduğu Bölüm	Sınıf öğretmenliği mezunu	330	12.67	3.79	-2.61	**.01**
	Sınıf öğretmenliği mezunu değil	49	14.16	3.41		

Öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri üzerinde etkili olabileceği düşünülen bir değişken "öğretmenin cinsiyeti" dir. Araştırmanın betimsel bölümünün çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgilerinin cinsiyetlerine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arasındaki farkın anlamlılığı için t-testi uygulanmış, analiz sonuçlarına göre kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($t= 1.32$, $p> .05$).

Öğretmenlerin yaşlarına göre sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin değişip değişmediği bağımsız gruplar arasındaki farkın anlamlılığı için t-testi ile analiz edilmiştir. İki grup öğretmenin sınıf yönetimi bilgileri arasında anlamlı fark olduğu, 45 yaş ve daha genç olan öğretmenlerin SYBT'nden aldıkları puanların

ortalamalarının (X=13.74), 46 ve daha yukarı yaştaki öğretmenlerin puanlarının ortalamalarından (X=11.95) anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur (t=4.76, p< .05). Etki büyüklüğüne bakıldığında ise (η2 = .056) orta düzeyde bir sonuç elde edildiği görülmektedir (Pallant, 2001).

Öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyine etkisi olabileceği düşünülen bir diğer değişken olarak "öğretmenin deneyimi" ele alınmış, öğretmenlerin deneyimlerine göre sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin değişip değişmediği bağımsız gruplar arasındaki farkın anlamlığı için t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre iki grup öğretmenin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin deneyim sürelerine göre anlamlı olarak farklılaştığı, 20 yıl ve daha az deneyime sahip olan öğretmenlerin SYBT'nden aldıkları puanların ortalamasının (X=13.54), 21 yıl ve daha fazla deneyime sahip öğretmenlerin puanlarının ortalamasından (X=12.33) anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir (t= 3.14, p< .05). Etki büyüklüğünün ise düşük düzeyde olduğu görülmektedir (η2 = .025).

Son olarak, öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin mezun oldukları bölüme (sınıf öğretmenliği mezunu ya da eğitim fakültesi dışındaki bölümlerden mezun olup sertifika programıyla öğretmenliğe girenler) göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arasındaki farkın anlamlılığı için t-testi uygulanmıştır. Analiz sonucu, öğretmenlik dışındaki diğer bölümlerden mezun olup sertifika alarak öğretmenliğe girenlerin puanlarının ortalamasının (X=14.16), sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin puanlarının ortalamasından (X=12.67) anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermiştir (t=2.61, p< .05). Ancak etki büyüklüğü oldukça düşüktür (η2 = .017).

2. ÖSYEP'nın SYBT'nden alınan puanlar üzerindeki etkisi

Araştırmanın ikinci aşamasında, deney grubunda üst (ÜSED) ve alt sosyo-ekonomik (ASED) düzeyden birer okul, kontrol grubunda ise üst sosyo-

ekonomik (ÜSED) düzeyden bir okul bulunmaktadır. Deney grubunda yer alan okulların, farklı sosyo-ekonomik düzeyleri temsil ettiği kabul edilen bölgelerde bulunması nedeniyle analizler üç okulun puanları için ayrı ayrı yapılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki üç okulda çalışan öğretmenlerin SYBT ön-test puanları arasında fark olup olmadığı, grup büyüklükleri 30'dan küçük olduğu ve bu nedenle parametrik tekniklerin kullanılması mümkün olmadığı için (Büyüköztürk, 2005) parametrik olmayan tekniklerden Kruskal-Wallis Test ile analiz edilmiştir. (Tablo 8).

Tablo 8: Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin SYBT ön-test ve son-test puanlarının Kruskal Wallis Test ile analiz sonuçları

SYBT puanları	Okul	n	Sıra Ort.	sd	X^2	*P*
Ön-test	Okul 1 (Kontrol Grubu–ÜSED)	24	21.90	2	1.06	*.59*
	Okul 2 (Deney Grubu–ÜSED)	9	21.50			
	Okul 3 (Deney Grubu–ASED)	12	26.33			
Son-test	Okul 1 (Kontrol Grubu–ÜSED)	24	15.23	2	24.86	***.00***
	Okul 2 (Deney Grubu–ÜSED)	9	23.28			
	Okul 3 (Deney Grubu–ASED)	*12*	*38.33*			

Analiz sonuçlarına göre üç grup öğretmenin eğitim programı öncesi SYBT puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur (X^2 (2)= 1.06, p>.05).

Deney ve kontrol grubu okullarındaki öğretmenlerin SYBT'nden aldıkları son-test puanları da Kruskal-Wallis Test ile analiz edilmiş ve okullar arasında anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır (X^2 (2)= 24.86, p<.05). Okulların sıra ortalamaları dikkate alındığında ÖSYEP uygulaması sonunda, sıra ortalaması en yüksek olan okul deney grubunda yer alan ASED okuludur, kontrol grubunda yer alan okul ise sıra ortalaması en düşük olan okul olarak belirlenmiştir.

Deney grubunda yer alan öğretmenlerin (2 ve 3 numaralı okullarda çalışan öğretmenler) ön-test, son-test ve izleme puanları arasında farklılık olup olmadığı Friedman Test ile analiz edilmiştir. Her iki okulda ÖSYEP'na katılan öğretmenlerin SYBT puanlarının anlamlı derecede arttığı görülmüştür (Tablo 9).

Tablo 9: Deney grubu okullarının SYBT ön-test-son-test ve izleme puanlarının Friedman Test ile analiz sonuçları

Deney Grubu	İzleme puanları	n	Sıra Ort.	sd	X^2	*p*
Okul 2 (ÜSED)	SYBT Ön-Test	9	1.33	2	7.0	***.03***
	SYBT Son-Test	9	2.22			
	SYBT İzleme	9	2.44			
Okul 3(ASED)	SYBT Ön-Test	12	1.00	2	18.42	***.00***
	SYBT Son-Test	12	2.46			
	SYBT İzleme	*12*	*2.54*			

3. ÖSYEP'nın öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri üzerindeki etkisi

Deney (Okul 2 ve Okul 3) ve kontrol grubu (Okul 1) öğretmenlerinin Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu'ndan (ÖSYGF) aldıkları ön-test puanları arasında fark olup olmadığı Kruskal-Wallis Test ile analiz edilmiştir (Tablo 10).

Tablo 10: Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin ÖSYGF ön-test ve son-test puanlarının Kruskal Wallis Test ile analiz sonuçları

ÖSYGF Puanları	Okul	n	Sıra Ort.	sd	X^2	*p*
Ön-test	Okul 1 (Kontrol Grubu – ÜSED)	24	23.42	2	.614	*.74*
	Okul 2 (Deney Grubu – ÜSED)	9	25.00			
	Okul 3 (Deney Grubu – ASED)	12	20.67			
Son-test	Okul 1 (Kontrol Grubu – ÜSED)	24	24.13	2	7.44	***.02***
	Okul 2 (Deney Grubu – ÜSED)	9	30.50			
	Okul 3 (Deney Grubu – ASED)	*12*	*15.13*			

Analiz sonuçlarına göre 3 okul öğretmenlerinin puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur (X^2 (2)= .614, p>.05).

Öğretmenlerin ÖSYGF'ndan aldıkları son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı da Kruskal Wallis Test ile analiz edilmiş ve anlamlı fark olduğu bulunmuştur (X^2 (2)= 7.44, p<.05). Üç okulda çalışan öğretmenlerin ÖSYGF'ndan aldıkları puanların sıra ortalamaları dikkate alındığında ÖSYEP uygulaması sonunda, 2 numaralı deney grubu (ÜSED) okulu öğretmenlerinin sıra ortalamalarının diğer iki gruptan daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubunda yer alan diğer okulun (ASED) öğretmenlerinin ÖSYGF puanlarının sıra ortalaması ise en düşüktür. Sonuçlar gruplar arasındaki farkın deney grubuna uygulanan eğitim programından bağımsız olduğunu düşündürmektedir.

Deney grubu okullarının (2 ve 3 numaralı okul) ÖSYGF ön-test, son-test ve izleme puanlarının arasında farklılık olup olmadığı Friedman Test ile analiz edilmiştir. Her iki okulun da ÖSYGF puanlarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Sonuçlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: Deney grubu okullarının ÖSYGF ön-test, son-test ve izleme puanlarının Friedman Testi ile analiz sonuçları

Deney Grubu	**İzleme Puanları**	**n**	**Sıra Ort.**	**sd**	$\mathbf{X^2}$	***p***
Okul 2 (ÜSED)	ÖSYGF Ön-Test	9	1.61	2	2.53	*.28*
	ÖSYGF Son-Test	9	2.06			
	ÖSYGF İzleme	9	2.33			
Okul 3 (ASED)	ÖSYGF Ön-Test	12	2.17	2	1.21	*.54*
	ÖSYGF Son-Test	12	1.75			
	ÖSYGF İzleme	*12*	*2.08*			

4. ÖSYEP'nın, sınıf öğretmenlerinin onaylama ve onaylamama davranışları üzerinde etkisi

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmenlerin ÖDGF kullanılarak toplanan verilere göre ön-test, son-test ve izleme aşamalarında belirlenen onaylama ve onaylamama davranışlarına ilişkin frekans ortalamaları Tablo.12'de verilmiştir.

Tablo 12: Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin onaylama ve onaylamama davranışlarına ilişkin ön-test, son-test ve izleme puanlarının ortalamaları

	Onaylama davranışı			***Onaylamama davranışı***		
Okullar	**Ön-test**	**Son-test**	**İzleme**	**Ön-test**	**Son-test**	***İzleme***
Okul 1(Kontrol Grubu)	10.83	10.70		28.54	26.58	
Okul 2(Deney Grubu)	5.88	6.77	10.44	29	16.55	*15.11*
Okul 3(Deney Grubu)	*5.25*	*3.75*	*6.16*	*27*	*20.58*	*15.08*

Onaylama davranışları:

Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin onaylama davranışları ön-test ve son-test verilerinin analizi Kruskal Wallis Test ile yapılmıştır (Tablo 13).

Tablo 13: Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin onaylama davranışına ilişkin ön-test ve son-test puanlarının Kruskal-Wallis Test ile analiz sonuçları

Onaylama davranışı	**Okul**	**n**	**Sıra Ort.**	**sd**	X^2	***p***
Ön-test	Okul 1 (Kontrol Grubu – ÜSED)	24	25.67	2	2.42	*.30*
	Okul 2 (Deney Grubu – ÜSED)	9	21.72			
	Okul 3 (Deney Grubu – ASED)	12	18.63			
Son-test	Okul 1 (Kontrol Grubu – ÜSED)	24	28.50	2	10.31	***.01***
	Okul 2 (Deney Grubu – ÜSED)	9	20.33			
	Okul 3 (Deney Grubu – ASED)	*12*	*14.00*			

Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin onaylama davranışlarının sıklığı sürekli değişken kabul edilmiş, bu davranışlara ilişkin ön-test verilerinin Kruskal Wallis Test ile analizi sonucunda üç grup öğretmenin onaylama davranışlarının sıklıklarının ortalaması arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür (X^2 (2)= 2.42, p>.05).

Okulların onaylama davranışlarına ilişkin son-test verilerinin Krukal Wallis Test ile analizinde ise anlamlı fark olduğu bulunmuştur (X^2 (2)= 10.31, p<.05). Ancak üç okuldaki öğretmenlerin onaylama davranışlarının sıklıklarına ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde en yüksek sıra ortalamasına kontrol grubu öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir. ÖSYEP, diğer sınıf yönetimi stratejileriyle beraber öğretmenlerin kullandıkları onaylama davranışını artırmayı hedefleyen bir eğitim programı olmasına karşın eğitime katılan öğretmenlerin onaylama davranışlarında kontrol grubuna göre bir artış olmadığı, aksine kontrol grubundaki öğretmenlerin ödül kullanımının artış gösterdiği görülmektedir.

Deney grubu okullarındaki (2 ve 3 numaralı okullar) öğretmenlerin kullandıkları onaylama davranışının ön-test, son-test ve izleme verilerinde bir fark gösterip göstermediği de Friedman Test ile analiz edilmiştir ve anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Analiz sonuçları Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14: Deney grubu öğretmenlerinin onaylama davranışı ön-test, son-test ve izleme puanlarının Friedman Test ile analiz sonuçları

Deney Grubu	İzleme puanları	n	Sıra Ort.	Sd	X^2	*p*
Okul 2 (ÜSED)	Onaylama Ön-Test	9	1.94	2	3.35	*.18*
	Onaylama Son-Test	9	1.61			
	Onaylama İzleme	9	2.44			
Okul 3 (ASED)	Onaylama Ön-Test	12	2.13	2	5.44	*.06*
	Onaylama Son-Test	12	1.50			
	Onaylama İzleme	*12*	*2.38*			

Onaylamama davranışları

Deney ve kontrol grubunda yer alan üç grup öğretmenin onaylamama davranışlarına ilişkin ön-test ve son-test verileri Kruskal Wallis Test ile analizi edilmiştir (Tablo 15).

Tablo 15: Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin onaylamama davranışına ilişkin ön-test ve son-test puanlarının Kruskal-Wallis Test ile analiz sonuçları

Onaylamama davranışı	Okul	n	Sıra Ort.	sd	X^2	*p*
Ön-test	Okul 1 (Kontrol Grubu – Üst SED)	24	22.48	2	.131	*.93*
	Okul 2 (Deney Grubu – Üst SED)	9	24.33			
	Okul 3 (Deney Grubu – Alt SED)	12	23.04			
Son-test	Okul 1 (Kontrol Grubu – Üst SED)	24	23.98	2	.326	*.85*
	Okul 2 (Deney Grubu – Üst SED)	9	21.22			
	Okul 3 (Deney Grubu – Alt SED)	*12*	*22.38*			

Deney ve kontrol grubunda yer alan üç grup öğretmenin onaylamama davranışlarına ilişkin ön-test verilerinin Kruskal Wallis Test ile analizi sonucunda okullar arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Benzer şekilde üç grubun son-testleri arasında fark olup olmadığı Kruskal Wallis Testi ile incelendiğinde, eğitim programı sonrasında öğretmenlerin onaylamama davranışlarının frekanslarının sıra ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur.

Deney grubu okullarındaki (2 ve 3 numaralı okul) öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları onaylamama davranışlarının sıklıklarının ön-test, son-test ve izleme verilerinde bir fark gösterip göstermediği Friedman Test ile analiz edilmiştir ve anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate

alındığında öğretmenlerin kullandığı onaylamama davranışlarının son-test ve izleme verilerinde azalma gösterdiği görülmektedir (Tablo 16).

Tablo 16: Deney grubu öğretmenlerinin onaylamama davranışı ön-test, son-test ve izleme puanlarının Friedman Test ile analiz sonuçları

Deney Grubu	İzleme puanları	n	Sıra Ort.	sd	X^2	*p*
Okul 2 (ÜSED)	Onaylamama Ön-Test	9	2.50	2	6.68	***.04***
	Onaylamama Son-Test	9	2.17			
	Onaylamama İzleme	9	1.33			
Okul 3 (ASED)	Onaylamama Ön-Test	12	2.54	2	6.04	***.05***
	Onaylamama Son-Test	12	1.88			
	Onaylamama İzleme	*12*	*1.58*			

TARTIŞMA

Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgilerini ve Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programı'nın sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimleri üzerindeki etkisini inceleyen bu araştırmada beş araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Bu soruların yanıtları öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri ile birlikte ÖSYEP'nın öğretmen davranışları üzerindeki etkilerini de ortaya koymuştur. ÖSYEP'nın etkisi bilgi testi, sınıf gözlemleri ve video kayıtları yolu ile araştırılmış, bunların yanı sıra eğitime katılan öğretmenlerin eğitim programı ile ilgili görüş ve önerileri de hazırlanan değerlendirme anketi yolu ile toplanmıştır.

Bu araştırmada ilk olarak, kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri araştırılmıştır. Öğretmenler en fazla 31 puan alınabilen Sınıf Yönetimi Bilgi Testi'nden ortalama 12,86, en yüksek ise 25 puan almışlar; standart sapma ise 3.77 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin 77 tanesinin bilgi testi puanlarının ortalamadan 1 standart sapma aşağıda olduğu ve bu öğretmenlerin puanları ile kalan 300 kişinin puanları arasında 3.77 gibi oldukça düşük bir fark olduğu görülmektedir. Betimsel istatistik verileri, araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgilerinin oldukça homojen ve sınırlı olduğunu düşündürmektedir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeylerini gösteren bu sonuç, çalışma grubu bu araştırmanın çalışma grubu ile benzer özellikler gösteren, ancak öğretmenlerin bilgi düzeyleri ve kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri yanında özyetkinlik algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını da inceleyen araştırma (Sucuoğlu, Demirtaşlı ve Güner, 2009) sonuçlarıyla benzerdir. Ankara ilindeki devlet okullarının kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarında çalışan 201 öğretmenden veri toplanan bu araştırmada, öğretmenlerin SYBT'nden ortalama

olarak 13,33 puan aldığı ve puanların standart sapmasının 4,17 olduğu bulunmuştur. Araştırmacılar, bu sonucun öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin sınırlı ve öğretmenlerin bilgi düzeyleri açısından birbirine benzer özelliklere sahip olduğunu gösterdiğini belirtmişlerdir.

Araştırmada veri toplanan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin sınırlı olduğunu gösteren sonuç, öğretmenlerin mesleğe hazırlanırken sınıf yönetimine ilişkin işe yarar ve pratik bilgileri kazanamadıklarını gösteren araştırma bulgularıyla uyumlu görünmektedir (Kher, Lacine-Gifford ve Yandell, 2000; Long, Biggs ve Hinson, 1999). Öğretmen yetiştiren kurumlarda sınıf yönetimi derslerinin genelde kredisi düşüktür ve içerikleri öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi stratejilerini öğrenmeleri açısından yetersizdir. Bu nedenle öğretmenler etkili sınıf yönetimi stratejilerini sınıflarda yeterince kullanmamaktadırlar (Bayındır, 2001; Little ve Little, 2008; Slider, Noell ve Williams, 2006). Ülkemizdeki sınıf yönetimi kitapları (Aydın, 2005; Balay, 2003; Başar, 2005; Celep, 2008; Çelik, 2003; Erden, 2008; Güneş, 2007; Gürsel, Sarı ve Dilmaç, 2004; Karip, 2008; Kaya, 2008; Kılbaş-Köktaş, 2003; Kıran, 2006; Küçükahmet, 2007; Sarı, 2002; Yılman, 2006) ile üniversitelerde verilen sınıf yönetimi derslerinin içerikleri incelendiği zaman, öğretmenlerin sınıfta karşılaşabilecekleri yönetimsel sorunları çözmelerini sağlayacak etkili sınıf yönetimi stratejilerinin yeterince kapsanmadığı görülmektedir. Sınıf yönetimi tüm öğretmenlerin en önemli kaygı kaynaklarından biri olmasına karşın (Arbuckle ve Little, 2004; Clunies-Ross, Little ve Kienhuis, 2008; Dinsmore, 2003; Giallo ve Hayes, 2007; Melnick ve Meister, 2008; Ritter ve Hancock, 2007; Siebert, 2005; Veenman, 1984; Zuckerman, 2007) konuya ilişkin ‘bilimsel bilgi’nin göz ardı edildiği ve bu alanın öğretmenlerin kişisel becerileri ile çözüm üretmeye çalıştıkları bir alan olarak görüldüğü düşünülmektedir.

Ülkemizde sınıf yönetimi psikoloji dersinin içinde bir bölüm olarak verilirken ilk defa 1997 yılında ayrı bir ders haline getirilmiş olmasının da bilgi

testinden alınan sonuçları etkilemiş olduğu düşünülebilir. Öğretmenler ancak bu tarihten sonra daha ayrıntılı ve kapsamlı bir sınıf yönetimi dersi almaya başlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 379 öğretmenin, 10 ve daha az yıl deneyime sahip olan sadece 34 tanesinin sınıf yönetimini ayrı bir ders olarak görmüş olabilecekleri düşünülürse, kalan 345 öğretmenin sınıf yönetimine ilişkin bilgilerinin çok sınırlı olabileceği kabul edilebilir. Bu da sınıf yönetimi bilgi testinden öğretmenlerin aldıkları düşük puanların sebeplerinden biri olarak değerlendirilebilir.

Bilgi testi içeriğinde özel gereksinimli çocuklara ilişkin soruların olmasının da öğretmenlerin SYBT'nden düşük puan almalarına yol açtığı düşünülebilir. Sınıflarında özel gereksinimli öğrenci olan öğretmenler bu çocuklarla çalışmak için kendilerini hazırlıksız olarak görmekte, özellikleri açısından farklı öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretim yapmak ve sınıfı yönetmek konusunda bilgilerinin yetersiz olduğunu ifade etmektedirler (Mitchem ve Benyo, 2000; Scruggs ve Mastropieri, 1996). Diğer taraftan sınıf yönetimi kitaplarının ve sınıf yönetimi derslerinin içeriğinde özel gereksinimli çocuklara ilişkin yeterince bilgi bulunmamakta, kaynaştırma ortamlarında çalışırken kullanılabilecek yönetim stratejileri yer almamaktadır. Türkiye'de yayınlanmış sınıf yönetimi kitapları incelendiğinde sadece iki kitapta (Celep, 2008; Gürsel, Sarı ve Dilmaç, 2004) özel gereksinimli çocuklarla ilgili ayrı bir bölüm olduğu görülmektedir. Diğer kitaplarda ise (Aydın, 2005; Balay, 2003; Başar, 2005; Çelik, 2003; Erden, 2008; Güneş, 2007; Karip, 2008; Kaya, 2008; Kılbaş-Köktaş, 2003; Kıran, 2006; Küçükahmet, 2007; Sarı, 2002; Yılman, 2006) bu çocuklardan ya hiç bahsedilmediği ya da küçükbaşlıklar ve paragraflar içinde ele alındıkları görülmektedir. Kitaplarda genellikle özel gereksinimli çocuklarla ilgili tanımlar verilirken, bu çocukların sınıf davranışlarını yönetme ile ilgili bilgiler neredeyse hiçbir kitapta bulunmamaktadır. Bunun yanı sıra özel gereksinimli çocuklarla ilgili bilgiler genellikle problem davranışlarla ilgili bölümlerde yer almakta, bu da özel gereksinimli çocukların genellikle sınıfın problem kaynağı olarak görüldüğünü düşündürmektedir. Türkiye'de yapılan çalışmalara bakıldığında da (Ağaoğlu,

2001; Batu, 1997; Batu ve Özen, 1997; Çifci ve Tabak, 1997; Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2004; Uysal, 2003) sınıfında özel gereksinimli öğrenci olan öğretmenlerin hem sınıfı yönetmek hem de öğretim ile ilgili güçlükler yaşadıkları, özel gereksinimli çocuklarla çalışmak için yeterli deneyime sahip olmadıkları, sınıfta sergilenen problem davranışları daha çok öğrencilerin özelliklerine atfettikleri ve dolayısıyla öğrenci davranışı ile kendi davranışları arasındaki ilişkiyi fark edemedikleri görülmektedir. Bütün bu etkenler göz önüne alındığında, Sınıf Yönetimi Bilgi Testi'ni yanıtlayan öğretmenlerin testten düşük puan almaları, öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara ilişkin bilgilerinin ve deneyimlerinin yetersizliğinin bir yansıması olarak ta değerlendirilebilir.

Bu çalışmada öğretmene ait değişkenlerin sınıf yönetimi bilgilerini etkileyip etkilemediği de araştırılmış, cinsiyetin bilgi düzeylerinde değişikliğe yol açmadığı, ancak sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin yaş, deneyim ve öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre farklılaştığı bulunmuştur. Cinsiyet, öğretmenlerin sınıf yönetimlerine ilişkin fark yaratacak bir değişken olarak düşünülmesine karşın bu araştırma bulguları sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin cinsiyete göre değişmediğini ortaya koymuştur. Cinsiyetin sınıf yönetimi bilgi düzeyi üzerinde etkisi olmadığını gösteren sonuç, kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi süreçlerinde daha etkili olduğunu gösteren araştırma (Boldurmaz, 2000) bulguları ile çelişirken, sınıf öğretmenlerinin yetkinlik algılarının kadın ve erkek olma durumuna göre değişmediğini gösteren araştırma (Bulucu, 2003) sonuçlarıyla tutarlı olarak değerlendirilebilir.

Deneyim ve yaşları fazla olan öğretmenlerin az olanlara göre (21 yıl ve daha fazla deneyime sahip olan öğretmenlerin daha az deneyime sahip olanlara; 46 ve daha yukarı yaşta olanların 45 ve daha düşük yaşta olanlara göre) sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin daha düşük olduğu bulunmuştur. Buna göre yaşı büyük olan ve deneyimi fazla olan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgileri daha azdır. Araştırmanın bu bulgusu Sucuoğlu, Demirtaşlı ve Güner (2009)

tarafından yapılan araştırma ile örtüşse de alanyazında, demografik değişkenler ile sınıf yönetimi bilgi düzeyi arasındaki ilişkiyi araştıran çalışma bulgularının çelişkili olduğu görülmektedir. Bir çalışmada (Kher, Lacina-Gifford ve Yandell, 2000), yeni öğretmenlerin sınıf yönetimi alanında hazırlıksız olduklarını ortaya koyan bulgular elde edildiği görülmektedir. Deneyimsiz öğretmenlere sınıfta karşılaştıkları sorunlara bulacakları çözüm yollarının anket yolu ile sorulduğu araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin sorunlarla karşılaştıkları zaman kullanacaklarını belirttikleri stratejilerin etkili sınıf yönetimi stratejilerini kapsamadığını ortaya koymuştur. Emmer ve Stough (2001) deneyimli olarak tanımlanan öğretmenlerin alan bilgilerinin önemli bir kısmını sınıf yönetimi bilgilerinin oluşturduğunu; deneyimsiz öğretmenlerin ise sınıf yönetimi konusunda kendilerinden daha az emin olduklarını vurgulamışlardır. Bir başka araştırmada ise deneyimli ve yeni öğretmenlerin kaygı düzeyleri karşılaştırılmış, yeni öğretmenlerin sınıf yönetimi alanında deneyimli olanlara göre daha fazla kaygı duydukları bulunmuştur (Melnick ve Meister, 2008). Toterhi-Ritter ve Hancock (2007) tarafından yapılan bir araştırmada ise deneyimli ve yeni öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri arasında fark olmadığı; ancak geleneksel eğitim almış deneyimli öğretmenlerin öğrenci davranışları üzerinde daha az kontrole sahip oldukları bulunmuştur. Siebert (2005) ise, öğretmenlerin sınıf yönetimi alanına ilişkin bilgilerinin, alanda çalışırken, deneyimleri arttıkça edinildiğini belirtmektedirler. Bir başka araştırmada da (Guliyeva, 2001) öğretmenlerin kıdemlerinin artması ile sınıfa hâkim olma, sınıfı yönetme gibi davranışlarının olumlu olarak arttığı ortaya çıkarılmıştır. Engelli ve engelli olmayan çocukların devam ettiği toplam 31 okulda çalışan öğretmenlerden veri toplanan ve öğretmenlerin yetkinlik ile tükenmişlik algıları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada (Kaner, Şekercioğlu ve Yellice, 2007) ise deneyimli öğretmenlerin kendilerini daha yetkin hissettikleri, deneyimsiz öğretmenlerin ise daha çok tükenmişlik yaşadıkları bulunmuştur. Bütün bu sonuçlar, bu araştırmada elde edilen ve daha az deneyimi olan öğretmenler lehine çıkan sonuçla çelişkili olarak değerlendirilebilir.

Bu araştırmada, demografik değişkenlere göre sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi ile ortaya çıkan en çarpıcı sonuç ise üniversitelerden öğretmen olarak mezun olmayıp, öğretmenlik sertifikası alarak mesleğe giren öğretmenlerin SYBT puanlarının, sınıf öğretmenliği bölümü mezunlarına göre anlamlı derecede yüksek olmasıdır. Bu sonuç da Sucuoğlu, Demirtaşlı ve Güner (2009) tarafından yapılan araştırma bulguları ile aynıdır. Öğretmenlik programlarından mezun olan ve öğrenimleri sırasında sınıf yönetimi dersi almış olan öğretmenlerin sınıf yönetimi alanında yeterliklerinin daha yüksek olmasını beklemek doğaldır. Ancak sınıf öğretmenliği mezunu olanların diğerlerine göre sınıf yönetimi alanında bir avantajlarının olmadığı Guliyeva (2001) ve Boldurmaz (2000) tarafından da ortaya konmuştur. Guliyeva (2001) araştırmasında, sınıf öğretmenliği mezunu olanlara göre diğer bölümlerden mezun olanların sınıf yönetiminde kuralları oluşturma ve sınıfı yönetmede daha tecrübeli ve yetenekli olduğu sonucuna varmıştır. Boldurmaz (2000) ise ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerini gözlem yoluyla değerlendirdiği araştırmasında, sınıf öğretmenliği mezunları ile diğer bölüm mezunları arasında kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri açısından fark olmadığını bulmuştur. Araştırmacı bu sonucun alan dışı öğretmenlerin daha özverili çalışmaları ve mesleği kabullenmeleri ile açıklanabileceğini bildirmiştir. Ancak öğretmen yetiştiren fakültelerden mezun olanların, sınıf yönetimi bilgi testinden diğerlerine göre daha iyi sonuçlar alamamış olmaları, bu programların öğrencilerini sınıf yönetimi alanında ne kadar hazırlayabildikleri sorusunu akla getirmektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusu, Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programı'nın öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Bilgi Testi'nden aldıkları puanlar üzerinde farklılık yaratıp yaratmadığını sorgulamaktadır. Araştırmada farklı sosyo ekonomik düzeydeki bölgelerden (Alt SED 1 ve Üst SED 2 okul) üç okul yer almış; bu okulların öğretmenlerine sağladıkları olanakların birbirinden farklı olabileceği düşünülerek bu durumun sonuçları etkileme olasılığına karşı analizler üç okuldaki öğretmenlerin bilgi testi puanlarının karşılaştırılması yoluyla yapılmıştır. Altınel (2006), farklı sosyo ekonomik düzey çocukların devam ettiği okullarda

çalışma şartlarının farklı olabileceğini ve öğretmenlerin çocukların davranışlarını kendilerinden çok ailelerinin sosyo ekonomik düzeylerine ve çocukların bireysel özelliklerine atfettiklerini açıklamıştır. Bu nedenle öğretmen davranışlarının, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine (okulun bulunduğu bölgenin sosyo ekonomik düzeyine) göre farklılaşabileceği varsayılmıştır. Bu araştırmadaki deney ve kontrol grubu okullarının fiziksel özellikleri ve öğrenci profilleri birbirinden farklı gibi görünse de öğretmenlerin SYBT'nden aldıkları ön-test puanları sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin benzer olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre üst ve alt SED okullarından oluşan deney grubu ile kontrol grubunda yer alan üst SED okulu öğretmenleri sınıf yönetimi bilgi düzeyleri açısından eğitim programı öncesinde benzer özellikler göstermektedirler. Bu durum çalıştıkları okulların fiziki şartları ile öğrenci-veli profilinin farklı olmasına karşın aynı eğitim sisteminde yetişen öğretmenlerin özelliklerinin değişmediğini; öğretmenlerin niteliklerinin çalıştıkları ortamdan çok yetiştikleri ortama bağlı olduğunu düşündürmektedir. Benzer bulgular, Sanford ve Evertson (1981) tarafından alt sosyo-ekonomik düzeyden bir lisede yapılan sınıf yönetimi araştırmalarında gözlenmiştir. Araştırmacılar sınıf yönetimi etkili olan öğretmenlerin benzer davranışlar sergilediklerini, sınıflarında daha az davranış problemi ile karşılaştıklarını ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediklerini ortaya koymuştur. Bu sonuç da öğrencilerin davranışlarının ve akademik başarılarının sosyo-ekonomik düzeyinden daha çok öğretmenin sınıf yönetimi bilgilerine ve davranışlarına göre değişim gösterdiğini ortaya koymaktadır.

ÖSYEP sonrasında yapılan son-test ve izleme ölçümlerinde ise deney grubunda yer alan okullardaki (Okul 2 ve Okul 3) öğretmenlerinin puanlarının, kontrol grubu öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre deney grubu öğretmenlerinin bilgi düzeylerinin çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyinden bağımsız olarak eğitim programından olumlu yönde etkilendiği, bilgilerinin arttığı söylenebilir. Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin gereksinimleri göz önüne alınarak hazırlanmış bir program olan ÖSYEP, öğretmenlerle etkileşimli olarak işlenmiş, anlatılan konular örnek videolarla

desteklenmiş, el kitabı öğretmenlerin her stratejiyi/stratejileri nasıl kullanacakları konusunda anlaşılması kolay bilgi verecek şekilde düzenlenmiştir. Bu sonuç, ÖSYEP'nın hazırlanışı ve sunuluşu ile öğretmenlere sınıf yönetimine ilişkin sınıflarında kullanabilecekleri stratejileri ve bilgileri kazandıracak özelliklere sahip bir eğitim programı olduğu düşüncesini desteklemektedir.

Araştırmanın ÖSYEP'nın öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri üzerinde etkisi olup olmadığını soran dördüncü sorusuna ilişkin analizler, alanyazındaki araştırmalardan farklı bir sonuç ortaya çıkarmıştır. Bulgulara göre üç grupta yer alan öğretmenlerin ÖSYGF ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark bulunmamakta; sınıf yönetimi konusunda bir eğitim programına katılmak, bilgi düzeylerinde anlamlı fark yaratsa da kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinde bir fark yaratmamaktadır. Alanyazında öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerini geliştirmeyi hedefleyen pek çok çalışma yapıldığı görülmektedir. Evertson ve arkadaşları tarafından yapılan bir dizi araştırmada (Evertson, Emmer, Sanford ve Clements, 1983; Emmer, Sanford, Clements ve Martin, 1982; Evertson, 1985; Evertson, 1995; Evertson ve Smithey, 2000) öğretmenlerin kullandıkları etkili sınıf yönetimi stratejileri belirlenmiş ve bu stratejilerin öğretmenlere öğretilmesi hedeflenerek bir "sınıf yönetimi eğitim programı" geliştirilmiştir. Geliştirilen sınıf yönetimi eğitim programının kullanıldığı öğretmen eğitimlerinin sonuçları, öğretmenlere sınıflarını daha etkili yönetmelerini ve öğrencilerin başarısını artırmalarını sağlayan etkili sınıf yönetimi stratejilerinin öğretilebileceğini göstermiş; öğretmenlerin öğrendikleri stratejileri sınıflarında kullandıkları görülmüştür. Freiberg, Connell ve Lorentz (2001) ile Webster-Stratton ve Reid (2002) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri konusunda eğitilmeleri hedeflenmiş ve sınıf yönetimi eğitimine katılan öğretmenlerin, etkili yönetim stratejileri kullanarak sınıflarındaki öğrencilerin başarısını artırdığı ve problem davranışlarını azalttığı belirlenmiştir. Bir başka araştırmada öğretmenlere sınıf yönetimi stratejilerine ilişkin geri bildirim verilmesinin, öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi stratejilerini daha fazla

kullanmalarına ve sonucunda öğrenci katılımını artırararak, istenmeyen davranışları azaltmasına yol açtığı bulunmuştur (Colvin, Flannery, Sugai ve Monegan, 2009). Öğretmenlerin sınıf yönetimlerinin daha etkili olması için eğitilmeleri ile öğrenci davranışlarında da olumlu değişiklikler elde edildiğinin ortaya konulduğu başka araştırmaların da yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin sınıf yönetimi konulu eğitim almalarının sınıf yönetimi stratejilerinde artışa yol açtığı görülmekte; bu da öğretmenlerin bu alanda eğitilebileceğinin göstergesi olarak kabul edilmektedir (Hoffman, Hutchinson ve Reis, 2009; Slider, Noell ve Williams, 2006; Polirstok ve Gottlieb, 2006). Ancak bu araştırmaların sonuçları, sınıf yönetimi konusunda eğitim programlarına katılan öğretmenlerin sınıflarında özel gereksinimli öğrencilerin olup olmadığının belirtilmediği ve bu nedenle öğrenci özellikleri açısından homojen sınıflar oldukları düşünülerek değerlendirilmelidir. Bu araştırmalarda kaynaştırma konusuna yer verilmemesi ve öğretmenlere heterojen sınıflarda kullanılacak stratejileri öğretmemesi nedeniyle bu çalışmadan farklılaşmaktadır. Diğer taraftan, etkili sınıf yönetimi stratejilerinin özel gereksinimli çocukların olduğu sınıflarda kullanılmasını araştıran bir çalışmaya ise alanyazında rastlanmamıştır. Bu açıdan bakıldığında bu araştırma alanda yapılan ilk çalışma olarak düşünülebilir.

Öğretmenler için hazırlanacak olan sınıf yönetimi eğitimi programlarının genellikle okul açılmadan, öğretim yılı başlamadan önceki dönemde yapılması, daha sonra da öğretmenlerin öğrendiklerini ne şekilde uyguladıklarının izlenmesi önerilmektedir. Böylece öğretmen eğitimi programlarının daha etkili olabileceği, öğretmenlerin öğretim yılı başından itibaren sınıflarında etkili yönetim stratejilerini kullanabilecekleri vurgulanmaktadır. Etkili sınıf yönetimi bir sistemin sonucudur ve öğretmen sene başında sınıfa girdiği ilk andan itibaren bu sistemi kurmaya başlamalıdır (Evertson ve Anderson, 1979; Clements ve Evertson, 1980). Öğretmen öğrencileri ile karşılaştığı andan itibaren onlara hem akademik hem de davranışsal beklentilerini açıklamalı ve öğrenciler iyice öğreninceye kadar beklentilerini öğretmeye devam etmelidir. Burada kritik olan dönem okulun

açıldığı ilk günlerdir. Okulun ilk günlerinde sınıf yönetimi sistemini kuran bir öğretmen öğretim yılının kalanında disiplin sorunlarına daha az zaman ayırırken, bu sistemi kuramayan öğretmenlerin öğrencilerinin istenmeyen davranışlarını önlemede zorlandıkları bilinmektedir. Bu nedenle alanyazında sınıf yönetimi eğitimlerinin okul açılmadan önce yapıldığı ve öğretmenlerin sınıfa girdikleri andan itibaren öğrendikleri stratejileri kullanmaya başladıkları görülmektedir (Evertson, Emmer, Sanford ve Clements, 1983; Emmer, Sanford, Evertson, Clements ve Martin, 1981; Emmer, Sanford, Clements ve Martin, 1982; Evertson, 1985; Evertson, 1995; Evertson, 1989). Bu araştırmada ise eğitimin okullar açılmadan önce yapılabilmesi için gerekli izin Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınamamış ve bu nedenle ÖSYEP okullar açıldıktan 2,5 ay sonra uygulanmıştır. Bu durumun sonuçları etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Alanyazında da öğretim yılı içinde yapılan eğitimin etkisinin sınırlı olabileceği, bu dönemde yapılan öğretmen eğitiminin öğretmen davranışlarında orta düzeyde etki yaratmasına karşın öğrencilerde değişim yaratmadığı vurgulanmaktadır (Evertson, Emmer, Sanford ve Clements, 1983).

ÖSYEP, tüm öğretmenler için kullanılabilecek olmasının yanı sıra özellikle kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan sınıf öğretmenleri için hazırlanmış bölümleri olan bir programdır. Bu nedenle öğretimin bireyselleştirilmesi, problem davranışların önlenmesi ve kontrol edilmesi gibi konuları ve bu konulara ilişkin örnekleri içermektedir. Eğitim programı sürecinde özel gereksinimli çocukların farklı eğitim ihtiyaçlarının nasıl belirleneceği, hangi ölçme araçlarından yararlanılabileceği, öğrencinin ihtiyacına göre eğitim programının bireyselleştirilmesi gereği ya da bireysel eğitim programı hazırlanması, öğrencinin gelişiminin izlenerek eğitim programında düzenlemelere gidilmesi, sınıfta yapılabilecek öğretimsel uyarlamalar gibi konular ayrıntılı olarak işlenmiş, öğretmenlerin sorularına yanıt verilmiştir. ÖSYEP'nda özel gereksinimli çocuklarla ilgili stratejilere geniş yer verilmiş olmasına karşın, öğretmenlerin kaynaştırma ve özel eğitim konularında sınırlı bilgi ve beceriye sahip olmaları (Sucuoğlu ve Kargın, 2006), ÖSYGF ile ölçülen

davranışlarda değişiklik gözlenememesine yol açmış olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, sınıfında özel gereksinimli çocuklar olan öğretmenlerin davranış ve sınıf yönetimi yanında özel gereksinimli çocukların eğitimi ve kaynaştırma uygulamaları konularında eğitim programlarına katılmalarının, bu çocukların özelliklerini tanıyarak onları kabullenmelerine de katkı sağlayacağı ve kaynaştırma uygulamalarından tüm çocukların yararının artmasını sağlayabileceği düşünülmektedir.

ÖSYEP öğretmenlere etkili sınıf yönetimi stratejilerini öğretecek şekilde düzenlenmesine karşın, eğitim sonrasında öğretmenlerin sınıflarda yaptıkları uygulamaları izleyerek geri bildirim verme sürecini kapsamamıştır. Araştırma grubundaki öğretmenlerin sayısının fazla olması, her sınıfa girilerek her öğretmenin öğretim sürecinde izlenmesini ve sınıf yönetimi stratejilerine ilişkin geri bildirim verilmesini zorlaştırmıştır. Oysa son yıllarda alanyazında, öğretmen eğitiminde geri bildirim verme yönteminin kullanılmasının önerildiği görülmektedir. Reinke, Lewis-Palmer ve Merrell (2008) sınıf yönetimi performanslarına ilişkin geri bildirim vermenin dört öğretmenin sınıf yönetimleri üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin sınıf yönetimlerini değerlendirmek, müdahale programı hazırlamak ve öğretmene sınıf yönetimine ilişkin sözel geri bildirim vermek aşamalarını uygulamışlardır. Araştırmacılar, geri bildirim vermenin öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerini geliştirdiğini ve sınıflarını yönetmelerini kolaylaştırdığını bulmuşlardır. Benzer bir araştırmada (Colvin, Flannery, Sugai ve Monegan, 2009) bir lise öğretmeninin sınıfında gözlem yapılarak öğretmene sınıf yönetimine ilişkin geri bildirim verilmiş ve öğretmenin sınıf yönetimi stratejilerinin değişmesi ile sınıfında görülen problem davranışlarda da azalma belirlenmiştir. Bu ve benzeri araştırmalar, sınıf yönetimi eğitiminin öğretmenin davranışlarına ilişkin geri bildirim verilmesi yoluyla yapıldığında daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ancak yukarıda verilen araştırmalarda gözlenen öğretmen sayısı dördü aşmazken bu araştırmada deney grubu öğretmenlerinden oluşan 21 kişilik bir gruba eğitim verilmesi planlanmış; grubun kalabalık olması araştırmanın

çerçevesini sınırlandırmıştır. Araştırma olanaklarının deney grubundaki 21 öğretmenin gözlenerek bireysel olarak geri bildirim verilmesi gibi kapsamlı ve uzun bir çalışmaya izin vermemesi, eğitimin geri bildirimi içermesini engellemiştir. Ayrıca bu araştırmada üç-dört gün gibi kısa süreli programlarla yapılan ve alanyazında sıkça rastlanan başarılı öğretmen eğitimi programlarının Türkiye'de uygulanması halinde alınacak sonuçların araştırılması hedeflenmiş; hazırlanan programın daha sonra da okullarda kolaylıkla uygulanabilecek hem süre hem içerik açısından pratik olmasına özen gösterilmiştir. Bu araştırmanın hedefi ve olanakları açısından geri bildirim vermeyi hedeflememiş olmasına karşın bundan sonra yapılacak araştırmalarda, tek denekli araştırma yöntemleri kullanılarak geri bildirim verme yönteminin etkililiğinin denenmesi yararlı sonuçlar doğurabilecektir.

Araştırmada son olarak ÖSYEP'nın, öğretmenlerin sınıflarında eğitim sürecinde sergiledikleri onaylama ve onaylamama davranışlarına etkisi araştırılmıştır. Onaylama davranışları sınıf yönetiminin önemli bir elemanı olarak kabul edilmekte, özellikle öğrencilerin istendik davranışlarının öğretmenler tarafından fark edilip ödüllendirilmesi ile sınıftaki istenmeyen davranışların sıklığı azalabilmekte ya da bu davranışlar önlenebilmektedir. Alanyazında onaylama davranışının daha fazla ve onaylamama davranışının az olduğu sınıflarda sınıf yönetiminin daha etkili olduğu vurgulanmaktadır (Polirstok ve Gottlieb, 2006; Reinke, Lewis-Palmer ve Merrell, 2008). Bu çalışmada ise üç grup öğretmenin eğitim öncesinde sergiledikleri onaylama ve onaylamama davranışlarına bakıldığında, öğretmenlerin, SYBT ve ÖSYGF'de olduğu gibi onaylama ve onaylamama davranışlarının sıklığı açısından da benzer özelliklere sahip oldukları görülmektedir. Bir başka deyişle deney ve kontrol grubundaki okullarda çalışan öğretmenler, eğitim programı öncesi benzer sıklıkta onaylama ve onaylamama davranışı sergilemektedirler. Bu da çalışılan okulun sosyo-ekonomik düzeyinin öğretmenlerin özelliklerini etkilemediğini bir kez daha ortaya koymaktadır. Deney ve kontrol grubu öğretmenleri, eğitim programı öncesinde bir ders saatinde ortalama 28 onaylamama davranışı ve ortalama yedi onaylama

davranışı sergilemişlerdir. Özellikle üç öğretmenin bir ders saatinde gözlenen onaylamama davranışlarının sıklığı 78, 85, 119 iken onaylama davranışlarının oldukça az olması 10, 2, 11 şaşırtıcıdır. Oysa alanyazında, öğretmenlerin sınıfta sergiledikleri onaylamama/onaylama davranışları oranının 1/4 olması gerektiğini önemle vurgulanmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada, eğitim programına katılan öğretmenlerin 1/4 ölçütünü karşılamadıkları, öğretim sürecinde daha çok onaylamama davranışı sergiledikleri görülmüştür. Batu ve Özen (1997) de yaptıkları araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin olumlu davranışları ödüllendirmek gibi önleyici sınıf yönetimi stratejilerinden yararlanmadıklarını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, öğretmenlerin sınıf yönetimlerinin istenen kalitede olmadığının bir göstergesi olarak da yorumlanabilir.

Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin onaylama ve onaylamama davranışlarının eğitim programı öncesi ve sonrası sıklıkları karşılaştırıldığında ise onaylamama davranışında anlamlı bir fark görülemezken, onaylama davranışının kontrol grubu öğretmenleri lehine anlamlı artış gösterdiği görülmektedir. ÖSYEP onaylama davranışını artırmayı hedefleyen bir program olmasına karşın eğitime katılan öğretmenlerin onaylama davranışlarında artışa yol açmamıştır. Ancak ÖSYEP ile eğitim yapılmayan kontrol grubu öğretmenlerinin onaylama davranışlarının artmış olması, bu öğretmenlerin sınıflarında gözlem ve video çekimi yapılarak yürütülen çalışmadan etkilenerek davranışlarını değiştirmiş olabileceklerini düşündürmektedir. Deney grubu öğretmenleri eğitim programına katılmış olmaları nedeniyle etkili sınıf yönetimi stratejilerini bir bütün halinde görmüş ve onaylama davranışına odaklanmamış olabilirlerken, etkili sınıf yönetimi stratejileri ile ilgili eğitim almayan kontrol grubu öğretmenleri gözleniyor olmaları nedeniyle daha fazla olumlu davranış sergilemeye çalışmış olabilirler. Bulgular değerlendirildiğinde, öğretmenlerin onaylama ve onaylamama davranışlarının sıklığının eğitim programından etkilenmediği söylenebilir. Ancak kontrol grubundaki öğretmenlere göre deney grubu öğretmenlerinin kullandıkları onaylamama davranışlarının sıklıklarının ortalamalarına bakıldığında, son-test verilerinde onaylamama davranışlarında

azalma olduğu dikkati çekmektedir (Tablo 12). Bu azalmanın izleme verilerinde de sürdüğü ve izleme verilerinin analizi sonucunda deney grubu öğretmenlerin kullandıkları onaylamama davranışlarındaki azalmanın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

Onaylamama davranışına ilişkin izleme verilerinde görülen anlamlı değişme etkili sınıf yönetiminin kapsamlı bir stratejiler bütünü olması ile bağıntılı olarak değerlendirilebilir. ÖSYEP, bir ya da birkaç stratejiyi öğreten değil, pek çok stratejinin bir arada kullanılmasını hedefleyen bir sınıf yönetimi programıdır. Öğretmenlerin öğrendikleri stratejileri uygulamaya koyabilmeleri için zamana gereksinim duyacakları düşünülmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimine dair bilgilerinin ÖSYEP sonrası artmış olmasına karşın, sınıflarda yaptıkları uygulamalara ilişkin eğitim programının hemen ardından toplanan son-test verilerinin, henüz öğretmenlerin öğrendikleri bilgileri uygulamaya geçirmeleri için yeterli zaman olmadan toplandığı düşünülebilir. Oysa ÖSYEP'nın üzerinden bir buçuk ay geçtikten sonra toplanan izleme verileri, deney grubu öğretmenlerinin davranışlarında kontrol grubuna göre olumlu değişimler olduğunu göstermektedir. Bu değişimler de alanyazındaki etkili bir sınıf yönetiminin öğretmenlerin daha çok ödül kullanmaları ve öğrencileri daha az eleştirmeleri sonucunu doğurduğu bulgularına paralellik göstermektedir (Reinke, Lewis-Palmer ve Merrell, 2008; Polirstok ve Gottlieb, 2006).

Ödül kullanımı özel gereksinimli çocukların bulunduğu sınıflarda öğrencilerin davranışlarının yönetilmesinde en etkili araçlardan biri olarak değerlendirilebilir. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin kullandıkları ödüllerin son derece sınırlı olduğu görülmektedir. Üstelik eğitim programı içerisinde ödül kullanımının önemi işlenmiş olmasına karşın öğretmenlerin kullandıkları ödül sayısının artmadığı görülmüştür. Oysa ödül kullanımı öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleyen ve derse katılımlarını artıran bir etkiye sahiptir. Özel gereksinimli çocukların bulunduğu sınıflardaki öğretimin

kalitesi açısından öğretmenlerin ödül kullanımı anahtar öneme sahip stratejilerden biri olarak değerlendirilebilir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin ödül kullanımlarının çok az olması ve ÖSYEP eğitimine karşın artma eğilimi göstermemesi ileri araştırmalarda incelenmesi gereken bir konu olarak dikkati çekmektedir.

Sonuç olarak bu araştırmanın bulgularına göre ÖSYEP'nın kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerini artırdığı ancak öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinde değişikliğe yol açmadığı söylenebilir. Her ne kadar onaylama davranışında artma olmasa da, programın öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları onaylamama davranışında zaman içinde ortaya çıkan bir azalmaya yol açtığı kabul edilebilir.

ÖSYEP'nın öğretmenler tarafından değerlendirilmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan ve pilot uygulama sonrasında öğretmenlerin doldurması istenen anket, araştırmanın deneysel bölümüne katılan 21 deney grubu öğretmenine ÖSYEP'nın tamamlanmasının ardından uygulanmıştır. Ankette öğretmenlere katıldıkları eğitim programının içeriği, anlatım dili, örnekleri, uygulamalarına ilişkin sorular sorulmuş böylece öğretmenlerin katıldıkları programa ilişkin düşünceleri öğrenilmiştir. Örneğin öğretmenler "eğer daha önce sınıf yönetimi ile ilgili ders, kurs ya da seminer aldıysanız, Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programı ile içerik ve sunuş açılarından karşılaştırmasını yapar mısınız?" sorusuna "Bu program örnekler konusunda daha anlaşılır. Birlikte gerçekleştirdiğimiz çalışma teknolojik görsel unsurlarla destekli olması itibariyle daha keyifli bir katılım ve kalıcılık sağlayacaktır diye düşünüyorum. Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programı daha önce katılmış olduğum bu konu ile ilgili kursa göre daha planlı, kapsamlı ve hedef kitleyi baz almış. Bu eğitim programlarının tüm Türkiye çapındaki okullarda sıklıkla yapılması gerekliliğine inanıyorum. Öğretmenin ne kadar önemli bir faktör olduğunu bu eğitim sırasında

fark ettik. Daha önce sorun yaşadığımızda önce aile ve rehber öğretmene topu atıyorduk, sorumluluğu onlara veriyorduk, bu program daha önce sınıfta çözüm üretilmesi gerektiğini ve en son başvurulacak yerin onlar olduğunu vurguladı, adım adım ne yapılacağını gösterdi." yanıtlarını vermişlerdir.

Öğretmenlerin daha önce katıldıkları, konusu sınıf yönetimi olmayan hizmet içi eğitimlerle, Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programı'nı içerik ve sunuş açılarından karşılaştırmaları istendiğinde öğretmenlerin yanıtları şu şekilde olmuştur. "Konular daha çarpıcı işlenmiş, bilgisayar ve CD destekli olması daha iyi, kursiyer sayısı az olduğundan soru-yanıt yöntemi kullanılabildi. Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programını çok net, açık, öz ve faydalı buldum. ÖSYEP daha pratik bilgileri içeriyor. ÖSYEP'nda verilen bilgilerde bir uygulama sırası verildiği için başarı artırmada etkili olabilir diye düşünüyorum. Programın içerik ve işleniş olarak önceden planlanmış oluşu, bu plana uygun olarak sürdürülmesi, program sunucusunun konuya hâkim oluşu, sınıf yönetimi tekniklerini kullanması açısından daha başarılı buldum."

Deney grubundaki öğretmenlerin anket sorularına verdikler yanıtlar incelendiğinde genellikle programdan memnun olduklarını ve yararlandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Ancak, alanyazında öğretmen eğitiminin öğretmen görüşlerine dayanarak değerlendirilmesinin objektif olmayacağı ve değişimi göstermeyebileceği vurgulanmaktadır (Giallo ve Hayes, 2007). Bu nedenle bu bölümde yer alan öğretmen görüşleri de ÖSYEP'nın etkililiğinin kanıtı olarak değil, eğitimin öğretmenlerin gereksinimlerine ne oranda karşılık verebildiği ile ilgili sosyal geçerlik verileri olarak değerlendirilmelidir.

Bu araştırmanın bulgularının bazı sınırlılıklar ile birlikte değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Araştırmada, öğretmenlere uygulanan eğitim programının sadece öğretmen çıktıları üzerindeki etkileri araştırılmış, öğretmenlerin eğitim almaları sonucunda öğrenci davranışlarında değişim olup

olmadığının ölçülmesi hedeflenmemiştir. Öğretmenlere, kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda önleyici sınıf yönetimi konusunda bilgi ve bu sınıflarda kullanabilecekleri etkili sınıf yönetimi stratejilerinin kazandırılması amaçlanmış, amaçlara ulaşılıp ulaşılmadığı ise bilgi düzeylerinde ve öğretmen davranışlarındaki değişim ile ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Oysa alanyazında öğrencilerin derse katılımlarının arttığı ve istenmeyen davranışlarının azaldığı sınıflarda etkili sınıf yönetiminden söz edilmektedir (Anderson, Evertson ve Emmer, 1979; Anderson ve Brophy, 1979; Emmer ve Stough, 2001; Evertson, Emmer, Sanford ve Clements, 1983; Evertson, 1989). Bu nedenle, ileri araştırmalarda öğretmen eğitimi programlarının, sadece öğretmen çıktıları değil; özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin problem davranışları, öğretim sürecine katılımları ve akran ilişkileri gibi öğrenci çıktıları üzerindeki etkilerinin incelenmesi önerilmektedir.

Çalışmanın ikinci bir sınırlılığı ise deney ve kontrol grubunda yer alan üç ayrı okulun benzer sosyo-ekonomik özelliklere sahip bölgelerden seçilememiş olmasıdır. Okullardan ikisi üst SED, biri ise alt SED özelliklerine sahiptir. Sosyo-ekonomik düzeyin grupların puanlarını etkileme olasılığına karşı analizler deney ve kontrol grubu üzerinden değil üç ayrı okulun puanları üzerinden yapılmıştır. SYBT, ÖSYGF ve ÖDGF ile elde edilen verilerin analizinde üç farklı okulda çalışmalarına karşın öğretmenlerin ön-test puanlarının birbirlerinden farklılaşmadığı görülmüştür. Buna göre, deney ve kontrol grupları, birbirine benzer özellikler gösteren öğretmenlerden oluşturulmuş olarak kabul edilebilir. Ancak bu çalışmada SED önemli bir değişken gibi görünmüyor olmasına karşın sosyo-ekonomik düzeyin sınıf yönetimi üzerindeki etkisi daha sonraki araştırmalarda ele alınması gereken bir değişken olarak değerlendirilmektedir.

ÖSYEP'nın öğretim yılı başlamadan uygulanamamış olması da bir başka önemli sınırlılıktır. Alanyazındaki araştırmalarda sınıf yönetimi eğitimlerinin neredeyse tamamının okullar açılmadan yapıldığı görülmüş, bu çalışmalarda

okullar açıldıktan sonra yapılan sınıf yönetimi eğitiminin etkisinin sınırlı olacağı vurgulanmıştır. Ancak bu araştırmanın MEB'den izin alınarak yapılma zorunluluğu ve öğretim yılı başlamadan izin veren birimin toplanmadığının öğrenilmesi nedeniyle ÖSYEP okullar açıldıktan sonra uygulanmak zorunda kalınmıştır. Bu durumun araştırmanın sonuçlarını etkileyebileceği göz önüne alınmalıdır.

Sonuç olarak yukarıda açıklanan sınırlılıkları olmasına karşın, bu çalışma ülkemizde kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimlerini geliştirmek için yapılan ilk araştırmadır. Daha önce yapılan çalışmaların, kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıflara odaklanmaması, öğretmenlerin sınıf yönetimlerinin genellikle öğretmenden alınan bilgiler temel alınarak değerlendirilmesi açısından bu çalışmadan farklı olduğu görülmektedir. İlk kez bu çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimlerinin nasıl olduğu ve kullandıkları yönetim stratejileri bağımsız gözlemciler tarafından değerlendirilmiştir. Böylece sınıf yönetimine ilişkin daha objektif bilgiler elde edildiği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın en önemli özelliklerinden biri, ilk kez sorunların belirlenmesine yönelik betimsel bir araştırma ile belirlenen sorunların çözümüne yönelik öneri getiren ve bu önerinin etkililiğinin sınanmasını içeren deneysel bir araştırmanın bir arada yürütülmüş olmasıdır. Araştırma ile kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin daha etkili birer sınıf yöneticisi olabilmeleri için kullanılabilecek bir eğitim programı geliştirilmiştir. Bu eğitim programı (ÖSYEP) bu güne kadar sadece sorunlarının belirlenmesi amacıyla incelenmiş olan kaynaştırma ortamlarına farklı bir bakış açısının sonucunda ortaya çıkmış bir üründür. Bu ürün, alana sağlayacağı pratik yararlar nedeniyle araştırmanın en güçlü yanlarından birini oluşturmaktadır. Bu özellikleri ile bu çalışma işlevsel sonuçlar elde edilen kapsamlı ve ayrıntılı bir çalışma olarak değerlendirilebilir. Araştırma bütün bu özellikleri ile bundan sonra

yapılacak sınıf yönetimi çalışmalarına örnek oluşturabilecek ve öncülük edecek özelliklere sahip olarak düşünülmektedir.

BÖLÜM V
SONUÇ VE ÖNERİLER

Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerini betimlemek ve ÖSYEP'nın sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimleri üzerindeki etkisini incelemek amaçlı yürütülen çalışmanın bu bölümünde sonuçlar ve önerilere yer verilecektir.

Sonuç

Bu araştırmada, kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri ve Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programı'nın sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın ilk bölümünde devlet okullarında kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinden, öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgilerinin ne düzeyde olduğunu ortaya çıkarmak üzere bilgi toplanmış, deneysel bölümde ise Ankara İl sınırları içindeki üç devlet okulunda çalışan 45 öğretmenle çalışılmıştır.

Araştırmanın birinci bölümünde tarama modeli, ikinci bölümünde ise eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı-deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama araçları Demografik Bilgi Formu, Sınıf Yönetimi Bilgi Testi, Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu ve Öğretmen Davranışları Gözlem Formu'dur. Bu araçlarla, deney ve kontrol grubu öğretmenlerinden ÖSYEP öncesi ve sonrasında veri toplanmış; deney grubu öğretmenlerinden son-test verilerinden bir buçuk ay sonra izleme verileri toplanmıştır.

Betimsel verilerin analizi için betimsel istatistik teknikleri ve ilişkisiz örneklemler için t-testi kullanılmıştır. Deneysel verilerin analizinde ise Kruskal

Wallis Test ve Friedman Test yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın betimsel bölümünün bulgularına göre, devlet okullarında kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri homojen özelliklere sahiptir. Öğretmenlerin bilgi düzeylerinin birbirine benzer olmasının yanı sıra bilgilerinin sınırlı olduğu; deneyim ve yaşları daha fazla olan öğretmenlerin az olanlara, sınıf öğretmenliği mezunu olanların diğer bölümlerden mezun olanlara göre sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin daha düşük olduğu ancak cinsiyetin öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeylerini etkilemediği görülmüştür. Araştırmanın deneysel bölümünün bulgularına göre Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programı'nın kaynaştırma uygulamları yapılan sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Bilgi Testi'nden aldıkları puanlarda anlamlı düzeyde bir artış sağladığı görülmüştür. ÖSYEP'nın öğretmenlerin sınıflarında öğretim sürecinde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinde ise değişikliğe sebep olmadığı; öğretmenlerin kullandıkları temel sınıf yönetimi stratejilerinden onaylama davranışında bir değişikliğe yol açmazken, onaylamama davranışının izleme verilerine göre anlamlı düzeyde azalmasını sağladığı bulunmuştur.

Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda ileri araştırmalara ve uygulamalara yönelik olarak geliştirilen öneriler aşağıda verilmiştir:

Uygulamaya yönelik öneriler:

1. Ülkemizde kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin, tüm çocukların öğrenmesini ve problem davranışları önlemesini sağlayacak sınıf yönetimi stratejileri kullanmalarını hedefleyen sınıf yönetimi eğitimi programları geliştirilmelidir. Bu programlar, öğretmenlere sınıf

yönetimlerine ilişkin geri bildirim verme gibi alanyazında son yıllarda etkililiği sıklıkla vurgulanan uygulamaya dönük etkili yöntemleri içermelidir.

2. Sınıf yönetimi eğitim programları öğretmenlerin sınıfa girdikleri andan itibaren etkili stratejileri kullanabilmelerini sağlamak için öğretim yılı başlamadan uygulanmalıdır.

3. MEB'na bağlı olarak çalışan öğretmenlerin değerlendirilmeleri sürecinde sınıf yönetimi uygulamaları değerlendirilmeli ve geliştirilmelidir.

4. Üniversitelerin öğretmen yetiştiren programlarında 'sınıf yönetimi' derslerinin işlenişi yeniden ele alınmalı ve öğretmenlerin mesleğe başladıklarında kullanabilecekleri etkili sınıf yönetimi stratejilerinin öğretilmesi hedeflenmelidir. Sınıf yönetimi dersleri, tüm çocukların başarısını artıracak, problem davranışları önleyecek stratejileri kapsamalıdır.

5. Öğretmenlerin öğretim süreleri içinde özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda bilgi ve deneyim kazanmalarını sağlayacak şekilde staj yapmaları sağlanmalıdır. Ayrıca kaynaştırma uygulamaları yapılacak sınıflarda görev alacak tüm öğretmenler, özel eğitim ve kaynaştırma konularında da hizmet içi eğitime tabi tutulmalıdır.

İleri araştırmalara yönelik öneriler:

1. İleri araştırmalarda etkili sınıf yönetiminin en önemli çıktılarından olan öğrenci davranışlarındaki değişim incelenmeli ve öğretmenlerin sınıf yönetimleri öğrenci davranışları üzerinden de değerlendirilmelidir.

2. Sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin sınıf yönetimleri karşılaştırılmalı ve bu çocukların olduğu sınıfların diğerlerine göre farklı yönetilip yönetilmediği ortaya çıkarılmalıdır.

3. Öğretmenlerin sınıf yönetimlerini güçlendirmek amacıyla hizmet içi eğitim programları düzenlenmeli ve programların öğretmenlerin davranışları üzerindeki etkisi ileri araştırmalarda incelenmelidir.

4. Öğretmenlerin öğrencilerin davranışlarını düzenlemede ödül kullanımından çok fazla yararlanmadıkları, yapılan eğitime karşın bu davranışlarında çok fazla değişiklik görülmediği gözlendiğinden ileri araştırmalarda bunun nedenleri ve nasıl değiştirebilineceği incelenmelidir.

5. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzey farklılıklarının öğretmenlerin sınıf yönetimleri üzerindeki etkisi, devlet okulu ile özel okullarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimlerinin karşılaştırılması gibi konular araştırılmalıdır.

6. Öğretmenlerin öz yetkinlik ve tükenmişlik algıları ile sınıf yönetimleri arasındaki ilişki incelenmelidir.

KAYNAKÇA

Agaoglu E. (2001) ,"Özel Eğitim ve Sınıf Öğretmenlerinin İşbirliği Yapabilmelerinde Yönetici ve Denetçilerin Etkileri" [Effects of Administrators and Supervisors on the Cooperation Between Special Education Teachers and Classroom Teachers] International Special Education Congress Poster Paper.

Alberto, P.A., Troutman, A.C. (2006). *Applied behavior analysis for teachers* (Seventh Ed.). Pearson Merrill Prentice Hall, New Jersey.

Akalın, S. (2007). *İlköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmenleri ile kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğrencilerin sınıf içi davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akın, G. (2002). *Orta öğretim kurumlarında öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları ve başetme yolları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Altınel, Z. (2006). Student misbehaviour in efl classes teachers' and students'perspectives. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Anderson, L. M., Brophy, J. (1979) An experimental study of reading group ınstruction: Data from teacher ınterventions. *The Educational Resources Information Center (ERIC)* veri tabanından 15 Ağustos 2009'da alınmıstır.

Anderson, L. M., Evertson, C. M., Emmer, E. T. (1979). Dimensions in classroom management derived from recent research. *The Educational Resources Information Center (ERIC)* veri tabanından 15 Ağustos 2009'da alınmıstır.

Arbuckle, C., Little, E. (2004). Teachers' perceptions and management of disruptive classroom behaviour during the middle years. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 4, 59-70.

Atıcı, M. (2001). Yüksek ve düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2001(28), 483-499.

Aydın, A. (2005). *Sınıf yönetimi*. Tek Ağaç Eylül Yayıncılık, Altıncı Baskı. Ankara.

Aydın, B. (2001). *İlköğretim okullarında sınıf disiplininin sağlanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Baker, J. A., Clark, T. P., Maier, K. S., Viger, S. (2008). The differential ınfluence of ınstructional context on the academic engagement of students with behavior problems. *Teaching and Teacher Education*, 24(7),1876-1883.

Balay, R. (2003). *2000'li yıllarda sınıf yönetimi*. 1. Baskı, Sandal Yayınları: Ankara.

Başar, H. (2005). *Sınıf yönetimi*. Anı Yayıncılık, Onikinci Baskı. Ankara.

Batu, S. (1997). "Education of mentally retarded children in Turkey." CEC Council for Exceptional Children, Salt Lake City, Utah, ABD.

Batu, S., ve Özen, A. (1997). Sınıf öğretmenlerinin sınıf kontrolüne yönelik sorunlarının ve gereksinim duydukları destek hizmet türlerinin belirlenmesi. IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri, Eskişehir.

Bayındır, N. (2001). *Sınıf yönetiminde öğretmen davranışlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Berliner, D. (1978). Allocated time, engaged time and academic learning time in elementary school mathematics ınstruction. *The Educational Resources Information Center (ERIC)* veri tabanından 15 Ağustos 2009'da alınmıstır.

Berliner, D. (1984). Research and teacher effectiveness. *The Educational Resources Information Center (ERIC)* veri tabanından 15 Ağustos 2009'da alınmıstır.

Boldurmaz, A. (2000). *İlköğretim okullarındaki sınıf yönetimi süreçlerinin değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Brophy, J. E. (1979). Teacher behavior and ıts effects. *Journal of Educational Psychology*, 71(6), 733–750.

Brophy, J. (1983). Classroom organization and management. *The Elementary School Journal*, 83(4), 265–285.

Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*. 4(1), 1–18.

Brophy, J. (2006) History of research on classroom management. Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (Ed.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary ıssues*, 3–15. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Brown, W. H., Odom, S. L., Li, S., Zercher, C. (1999). Ecobehavioral assessment in early childhood programs: A portrait of preschhool ınclusion. *The Journal of Special Education*, 33(3), 138–153.

Bulucu, Ö. (2003). *İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin sınıf davranış yönetiminde yetkinlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Bulgren, J. A., Carta, J. J. (1992). Examining the ınstructional contexts of students with learning disabilities. *The Council for Exceptional Children*, 59(3), 182–191.

Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analiz el kitabı*. Gözden geçirilmiş 5. baskı. Pegem A Yayıncılık. Ankara.

Carpenter, S. L., McKee-Higgins, E. (1996). Behavior management in ınclusive classrooms. *Remedial & Special Education*, 17(4), 195-199.

Celep, C. (2008). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama.* 3. Baskı, Pegem Akademi: Ankara.

Charles, C.M. (1996). *Building classroom discipline*. NY: Longman Publishers USA

Clements, B. S., Evertson, C. M. (1980). Developing an effective research team for classroom observation. *The Educational Resources Information Center (ERIC)* veri tabanından 15 Ağustos 2009'da alınmıstır.

Clunies-Ross, P., Little, E., Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stres and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693-710.

Colvin, G., Flannery, K. B., Sugai, G., Monegan, J. (2009). Using observational data to provide performance feedback to teachers: A high school case study. *Preventing School Failure*, 53(2), 95-104.

Courtney, J. (2007). What are effective components of ın-service teacher training? A study examining teacher trainers' perceptions of the components of a training programme in mathematics education in cambodia. *Journal of In-Service Education*, 33(3), 321-339.

Crocker, L., Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Çelik, V. (2003). *Sınıf Yönetimi*. 2. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

Çifci, İ., Tabak, Ö. (1997). "Zihinsel engelli öğrencilerde görülen problem davranışların belirlenmesi." . 7. Özel Eğitim Günleri. Ankara: Karatepe Yayınları, 47-58.

Çifci, İ., Yıkmış, A., Akbaba Altun, S. (2001). "Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırılmış öğrencilere yönelik pekiştireç kullanma durumlarının belirlenmesi". XI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi serbest bildiri. Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları, 217-229.

Daniels, V.I. (1998). How to manage disruptive behavior in ınclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 30(4), 26–31.

Diken, I. H. (2006). Preservice Teachers' Efficacy and Opinions Toward Inclusion of Students With Mental Retardation, Eurasian Journal of Educational Research, 23, 72-81.

Diken, İ.H, Cavkaytar, A., Batu, S., Bozkurt, F., ve Kurtyılmaz, Y. (2009). Antisosyal Davranışları Erken Önleme: Başarıya İlk Adım Erken

Eğitim Programı. 19. Ulusal Özel Eğitim Kongresi sözlü bildiri, Marmaris.

Dinsmore, T. S. (2003). Classroom management. *The Educational Resources Information Center (ERIC)* veri tabanından 15 Ağustos 2009'da alınmıstır.

Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (Ed.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary ıssues*, 3–15. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Emmer, E.T., Evertson, C.M., Sanford, J.P., Clements, B.S., Worsham, M.E. (1984). *Classroom management for secondary teachers*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey 07632

Emmer, E. T., Sanford, J. P., Clements, B. S., Martin, J. (1982). Improving classroom management and organization in junior high schools: An experimental ınvestigation. *The Educational Resources Information Center (ERIC)* veri tabanından 15 Ağustos 2009'da alınmıstır.

Emmer, E. T., Sanford, J. P., Evertson, C. M., Clements, B. S., Martin, J. (1981). The classroom management ımprovement study: An experiment in elementary school classrooms. *The Educational Resources Information Center (ERIC)* veri tabanından 15 Ağustos 2009'da alınmıstır.

Emmer, E.T., Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of education. *Educational Psychologist*, 36(2).

Erden, M. (2008). *Sınıf yönetimi*. Arkadaş Yayınevi: Ankara.

Evertson, C. M. (1979). Teacher behavior, student achievement and student attitudes: Description of selected classrooms. *The Educational Resources Information Center (ERIC)* veri tabanından 15 Ağustos 2009'da alınmıstır.

Evertson, C. M. (1985). Training teachers in classroom management: An experimental study in secondary school classrooms. *Journal of Educational Research*, 79(1), 51–58.

Evertson, C. M. (1988). Classroom organization and management program. *The Educational Resources Information Center (ERIC)* veri tabanından 15 Ağustos 2009'da alınmıstır.

Evertson, C. M. (1989). Improving elementary classroom management: A school based training program for beginning the year. *Journal of Educational Research*, 83(2), 82–90.

Evertson, C. M. (1995). Classroom organization and management program. *The Educational Resources Information Center (ERIC)* veri tabanından 15 Ağustos 2009'da alınmıstır.

Evertson, C. M., Anderson, L. M. (1978). İnterim progress report: The classroom organization study. *The Educational Resources Information Center (ERIC)* veri tabanından 15 Ağustos 2009'da alınmıstır.

Evertson, C. M., Anderson, L. M. (1979). Beginning school. *The Educational Resources Information Center (ERIC)* veri tabanından 15 Ağustos 2009'da alınmıstır.

Evertson, C. M., Anderson, L. M., Emmer, E. T., Clements, B. S. (1980). Elementary school classroom organization study: Methodology and ınstrumentation. *The Educational Resources Information Center (ERIC)* veri tabanından 15 Ağustos 2009'da alınmıstır.

Evertson, C. M., Emmer, E. T., Clements, B. S. (1980-a). Report of the methodology, rationale and ınstrumentation of the junior high classroom organization study. *The Educational Resources Information Center (ERIC)* veri tabanından 15 Ağustos 2009'da alınmıstır.

Evertson, C. M., Emmer, E. T., Clements, B. S. (1980-b). The junior high classroom organization study: Summary of training procedures and methodology. *The Educational Resources Information Center (ERIC)* veri tabanından 15 Ağustos 2009'da alınmıstır.

Evertson, C. M., Emmer, E. T., Sanford, J. P., Clements, B. S. (1983). Improving classroom management: An experiment in elementary school classrooms. *The Elementary School Journal*, 84(2), 173-188.

Evertson, C. M., Harris, A. H. (1992). What we know about managing classrooms. *Educational Leadership*, 49(7), 74–78.

Evertson, C. M., Neal, K. W. (2006). Looking into learning–centered classrooms ımplications for classroom management. National Education Association, nea.org.

Evertson, C. M., Sanford, J. P., Emmer, E. T. (1981). Effects of class heterogeneity in junior high school. *American Educational Research Journal*, 18(2), 219-232.

Evertson, C. M., Smithey, M. W. (2000). Mentoring effects on proteges classroom practice: An experimental field study. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 294-304.

Evertson, C.M., Weinstein, C.S. (2006). Classroom management as a field of ınquiry. Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (Ed.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary ıssues*, 3–15. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Fidler, P. (2002). The relationship between teacher ınstructional techniques and characteristics and student achievement in reduced size classes. *The Educational Resources Information Center (ERIC)* veri tabanından 15 Ağustos 2009'da alınmıstır.

Freiberg, H. J., Connell, M. L., Lorentz, J. (2001). Effects of consistency management on student mathematics achievement in seven chapter I elementary schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6(3), 249-270.

Fuchs, L. S., Fuchs, D. (1986). Effects of systematic formative evaluation: A meta-analysis. *The Council for Exceptional Children*, 53(3), 199–208.

Fudge, D. L., Skinner, C. H., Williams, J. L., Cowden, D., Clark, J., Bliss, S. L. (2008). Increasing on-task behavior in every student in a second grade classroom during transitions: Validating the color wheel system. *Journal of School Psychology*, 46(5), 575–592.

Garrett, T. (2008). Student-centered and teacher-centered classroom management: A case study of three elementary teachers. *Journal of Classroom Interaction*, 43(1), 34–47.

Gettinger, M., 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 ıssues*, 3–15. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Giallo, R., Hayes, L. (2007). The paradox of teacher professional development programs for behaviour management: Comparing program satisfaction alongside changes in behaviour management practices, *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 7, 108–119.

Gordon, L. M. (2001). High teacher efficacy as a marker of teacher effectiveness in the domain of classroom management. *The Educational Resources Information Center (ERIC)* veri tabanından 15 Ağustos 2009'da alınmıstır.

Gordon, T. (2007). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. Çeviren: Emel Aksay. İstanbul: Sistem Kitabevi.

Greenwood, C. R. (1991). Longitudinal analysis of time, engagement and achievement in at risk versus non-risk students. *The Council for Exceptional Children*, 57(6), 521–535.

Greenwood, C. R., Arreaga-Mayer, C., Clark-Preston, D. (1985). An eco-behavioral approach to research in special education. *The Educational Resources Information Center (ERIC)* veri tabanından 15 Ağustos 2009'da alınmıstır.

Greenwood, C. R., Carta, J.J. (1987). An ecobehavioral ınteraction analysis of ınstruction within special education. *Focus on Exceptional Children*, 19(9).

Greenwood, C. R., Carta, J. J., Kamps, D., Terry, B., Delquadri, J. (1994). Development and validation of standard classroom observation

systems for school practitioners: Eco-behavioral assessment systems software (EBASS). *Exceptional Children*, 61(2), 197-210.

Greenwood, C. R., Horton, B. T., Utley, C. A. (2002). Academic engagement: Current perspectives on research and practice. *School Psychology Review*, 31(3), 328-349.

Guliyeva, Y. (2001). *İlköğretimde olumlu sınıf çevresinin oluşturulmasında sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerinin rolü.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Gump, P. V. (1967). The classroom behavior setting: Its nature and relation to student behavior. *The Educational Resources Information Center (ERIC)* veri tabanından 15 Ağustos 2009'da alınmıstır.

Güneş, F. (2007). *Yapılandırıcı yaklaşımla sınıf yönetimi*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

Gürsel, M., Sarı, H., Dilmaç, B. (2004). *Sınıf yönetimi*. Eğitim Kitabevi: Konya.

Hines, R. A. (2001). Inclusion in middle schools. *The Educational Resources Information Center (ERIC)* veri tabanından 15 Ağustos 2009'da alınmıstır.

Hoffman, L. L., Hutchinson, C. J., Reiss, E. (2009). On ımproving school climate: Reducing reliance on rewards and punisment. *International Journal of Whole Schooling*, 5(1).

Hovardaoğlu, S. (2000). *Davranış bilimleri için araştırma teknikleri*. Vega Yayınları: Ankara.

İmre, Ü. (2000). *Sınıf öğretmenlerinin iletişimsel etkililikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Jones, V., Jones, L. (2001). *Comprehensive classroom management creating communities of support and solving problems*. 7.Edition. Pearson Education, Inc.

Jordan, A., Schwartz, E., McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for ınclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542.

Kaner, S. (Proje Başkanı), Şekercioğlu, G., Yellice, B. (2007). Öğretmenlerin ve ana-babaların öz yetkinlik inançları, tükenmişlik algıları ve çocukların problem davranışları. BAP 2006 09 04 009

Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (5.Basım). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

Karip, E. (2008). *Sınıf yönetimi*. 7. Baskı, Pegem Akademi: Ankara.

Kargın, T., Acarlar, F., Sucuoğlu, B. (2005). Öğretmen, yönetici ve anne babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. Özel Eğitim Dergisi, 4(2), 55-76.

Kaya, Z. (2008). *Sınıf yönetimi*. 8. Baskı, Pegem Akademi: Ankara.

Keskin, M.A. (2002). *Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve kullandıkları başetme yolları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kher, N., Lacina-Gifford, L. J., Yandell, S. (2000). Preservice teachers' knowledge of effective classroom management strategies: Defiant behavior. *The Educational Resources Information Center (ERIC)* veri tabanından 15 Ağustos 2009'da alınmıstır.

Kılbaş-Köktaş, Ş. (2003). *Sınıf yönetimi*. Nobel Kitabevi: Adana.

Kıran, H. (2006). *Etkili sınıf yönetimi*. Anı Yayıncılık, İkinci Baskı. Ankara.

Kounin, J.S. (1970) *Discipline and group management in classrooms*. NewYork: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Kunter, M., Baumert, J., Köller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject-related ınterest. *Learning and Instruction*, 17(5), 494-509.

Küçükahmet, L. (2007). *Sınıf yönetimi*. 9. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 12-23.

Landrum, T. J., Kauffman, J. M. (2006). Behavioral approaches to classroom management. Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (Ed.), *Handbook of*

classroom management: Research, practice and contemporary ıssues, 3–15. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Little, S. G., Akın-Little, A. (2008). Psychology's contributins to classroom management. *Psychology in the Schools*, 45(3), 227–234.

Logan, K. R., Bakeman, R., Keefe, E.B. (1997). Effects of ınstructional variables on engaged behavior of students with disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 63(4), 481–497.

Long, J. D., Biggs, J. C., Hinson, J. T. (1999). Perceptions of education majors and experienced teachers regarding factors that contribute to successful classroom management. *Journal of Instructional Psychology*, 26(2), 105, 6p.

Malone, D.M., Straka, E., Logan, K.R. (2000). Professional development in early ıntervention: Creating effective ın-service training opportunities. *Infants and Young Children*, 12(4), 53-62.

Marzano, R.J., Gaddy, B.B., Foseid, M.C., Foseid, M.P., Marzano, J.S. (2005). *A handbook for classroom management that works*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Marzano, R. J., Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6.

Marzano, R. J., Marzano, J. S., Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Virginia: ASCD

McDonnell, J., Thorson, N., McQuivey, C. (1998). The ınstructional characteristics of ınclusive classes for elementary students with severe disabilities: An exploratory study. *Journal of Behavioral Education*, 8(4), 415–437.

McIntosh, R., Vaughn, S., Schumm, J. S., Haager, D., Lee, O. (1993). Observations of students with learning disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 60(3), 249-261.

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Öğretmen Yeterlikleri Kitabı (otmg.meb.gov.tr) adresinden 15 Ağustos 2009'da alınmıştır.

Melnick, S. A., Meister, D. G. (2008). A comparison of beginning and experienced teachers' concerns. *Educational Research Quarterly*, 31(3), 39-56.

Mitchem, K. & Benyo, J. (2000). A classwide peer-assisted self-management program all teachers can use: Adaptations and ımplications for rural educators. *The Educational Resources Information Center (ERIC)* veri tabanından 15 Ağustos 2009'da alınmıstır.

Munk, D. D., Repp, A.C. (1994). The relationship between ınstructional variables and problem behavior: A review. *The Council for Exceptional Children*, 60(5), 390–401.

Niesyn, M. E. (2009). Strategies for success: Evidence-based ınstructional practices for students with emotional and behavioral disorders. *Preventing School Failure*, 53(4), 227-233.

Niles, W. J. (2005). Building a classroom management plan for ınclusive environments: From fear to F.E.A.R. *Teaching Exceptional Children Plus*, 2(1) Article 1.

Özer, B. (2004). In-service training of teachers in Turkey at the begining of the 2000s. *Journal of In-service Education*, 30(1), 89-100.

Özyürek, M. (2005). *Olumlu sınıf yönetimi*. Kök Yayıncılık. Ankara.

Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual*. Open University Press, Buckingham, Philadelphia.

Pavri, S. (2000). The social face of ınclusive education: Are students with learning disabilities really ıncluded in the classroom?. (http://www.ldonline.org/article.php?id=500&loc=97) adresinden 15 Ağustos 2009 tarihinde alınmıştır.

Polirstok, S., Gottlieb, J. (2006). The ımpact of positive behavior ıntervention training for teachers on referral rates for misbehavior, special education evaluation and student reading achievement in the elementary grades. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 2(3).

Reinke, W. M., Lewis-Palmer, T., Merrell, K. (2008). The classroom check-up: A classwide teacher consultation model for ıncreasing praise and decreasing disruptive behavior. *School Psychology Review*, 37(3), 315-332.

Ritter, J. T., Hancock, D. R. (2007). Exploring the relationship between certification sources, experience levels, and classroom management orientations of classroom teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1206-1216.

Sanford, J.P., Evertson, C.M. (1981). Classroom management in a low SES junior high: three case studies. Journal of Teacher Education, 32(34-38).

Sarı, E. (2002). *Sınıf yönetimi*. ÜBL Yayınları: Ankara.

Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/ınclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59–74.

Shechtman, Z., Leichtentritt, J. (2004). Affective teaching: A method to enhance classroom management. *European Journal of Teacher Education*, 27(3), 323–333.

Siebert, C. J. (2005). Promoting preservice teachers' success in classroom management by leveraging a local union's resources: *A Professional Development School Inıtiative Education*, 125(3), 385.

Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31(3).

Slider, N. J., Noell, G. H., Williams, K. L. (2006). Providing practicing teachers classroom management professional development in a brief self-study format. *Journal of Behavioral Education*,15(4), 215-228.

Soodak, L. C. (2003). Classroom management in ınclusive settings. *Theory Into Practice*, 42(4), 327-333.

Soodak, L.C., McCarthy, M. R. (2006). Classroom management in ınclusive settings. Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (Ed.), *Handbook of*

classroom management: Research, practice and contemporary ıssues, 3–15. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Stevens, S.H. (1997). Adjustments in classroom management. (http://www.ldonline.org/ld_indepth/teaching_techniques/class_manage.html) adresinden 15 Ağustus 2009'da alınmıştır.

Stoughton, E. H. (2007). 'How will ı get them to behave?': Pre-service teachers reflect on classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1024-1037.

Sucuoğlu, B., Akalın, S., & Sazak-Pınar, E. (2007). Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıfların öğretim özellikleri ile öğretmenin sınıf yönetiminin değerlendirilmesi. TÜBİTAK Destekli Araştırma Projesi, No: 106K/ 127-105

Sucuoğlu, B., Akalın, S., Sazak-Pınar, E., Güner, N. (2008). Assessing classroom management of the inclusive classrooms. Teacher Education and Special Education in Changing Times: Personel Preparation and Classroom Intervention. TED Conference, November 5-8, 2008, Dallas, USA.

Sucuoğlu, B., Demirtaşlı, N., Güner, N. (2009). Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi bilgi ve becerilerinin değerlendirilmesi (2008-2009) Proje No: 108K-183

Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*: *Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.

Sucuoğlu, B., Ünsal, P. & Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 51-64.

Tekin, E., Kırcaali-İftar, G. (2001). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

Toker-Arıkan, E. (2006). *Öğretmen ve öğrenci görüşlerine gore öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile okulda dayak uygulamaları arasındaki ilişki-Ankara Güvercinlik Endüstri Meslek Lisesi Örneği*.

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Türnüklü, A., Yıldız, V. (2002). Öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla başa çıkma stratejileri. Çağdaş Eğitim, Mart, 285, 32-36.

Uysal, A.(2003). Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi (Educating Children with Behavioral Disorders and Learning disabilities). G. Kircaali-Iftar, (Ed.), Uygun Davranışların Arttırılması (Increasing Aporopriate Behaviors). Eskisehir: Anadolu Universitesi Yayinlari,13-29.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research,* 54(2), 143-178.

Wallace, T., Anderson, A.R., Bartholomay, T., Hupp, S. (2002). An ecobehavioral examination of high school classrooms that ınclude students with disabilities. *The Council for Exceptional Children*, 68(3), 345–359.

Wait, D. B., Warren, L. L. (2001). Are professional development school trained teachers beter classroom managers?. *The Educational Resources Information Center (ERIC)* veri tabanından 15 Ağustos 2009'da alınmıstır.

Wang, M.C., Haertel, G.D., Walberg, H.J. (1994). What helps students learn?. *Educational Leadership*, 51(4), 74–79.

Weade, R., Evertson, C. M. (1988). The construction of lessons in effective and less effective classrooms. *The Educational Resources Information Center (ERIC)* veri tabanından 15 Ağustos 2009'da alınmıstır.

Webster-Stratton, C., Reid, M. J. (2002). The ıncredible years classroom management teacher training program. (http://www.incredibleyears.com/program/teacher.asp) adresinden 15 Ağustos 2009'da alınmıştır.

Webster-Stratton, C., Reid, M. J., Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher

training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(3), 283-302.

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.

Yıldız, B. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarda kullandıkları önleyici yaklaşımlar ve bu yaklaşımların etkililiğine ilişkin öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Yılman, M. (2006). *Sınıf yönetimi*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

Yüksel, B. (2009). *Özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliklerine etki eden değişkenlerin irdelenmesi*. Yayınlanmamış Doktoa Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zuckerman, J. T. (2007). Classroom management in secondary schools: A study of student teachers' successful strategies. *American Secondary Education*, 35(2), 4-16.

EKLER

EK-1 Demografik Bilgi Formu

EK-2 Sınıf Yönetimi Bilgi Testi

EK-3 Öğretmen Davranışları Gözlem Formu

Ek-4 ÖSYEP Değerlendirme Anketi

EK-5 Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programı (ÖSYEP) Kapak, İçindekiler ve Sunuş

Ek-6 ÖSYEP Eğitim Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

EK-1 Demografik Bilgi Formu

Okul: Sınıf: Tarih:

Öğretmenin
Yaşı:
Cinsiyeti:
Medeni Durumu:
Deneyimi (Kaç yıldır öğretmenlik yapıyor):
Kaynaştırma Deneyimi (Kaç yıl özel gereksinimli- çocuklarla çalıştığı):
Mezun Olduğu Üniversite ve Bölüm:
Özel Eğitim ya da Sınıf Yönetimi konulu kurs-eğitim aldı mı? :

EK-2 Sınıf Yönetimi Bilgi Testi

Değerli Öğretmenler;

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

Lütfen test sayfaları üzerinde işaretleme yapmayınız ve hiçbir soruyu atlamayınız.

Testin süresi 25 dakikadır. *Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.*

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

A) Birbirlerinden etkilendiklerini ve bu nedenle ayrı yerlere oturtulmaları gerektiğini

B) Ev ortamında sorunları olduğunu ve aileleri ile görüşülmesi gerektiğini

C) Kendilerinden beklenen davranışları ve tarafımdan izlendiklerini bilmediklerini

D) Derslere karşı ilgisiz ya da akademik olarak yetersiz olduklarını

2. Başarılı bir sınıf yönetiminin <u>en temel kuralı</u> aşağıdakilerden hangisidir?

A) Öğrencilerin kişisel geçmişlerini öğrenmek

B) Sınıfta her an neler olduğundan haberdar olmak

C) Öğrencilerle arkadaşça ilişkiler geliştirmek

D) Ailelerle iletişim içinde olmak ve işbirliği yapmak

3. Öğrencilerin istendik davranışlarını arttırmak için aşağıdakilerden hangisinin yapılması <u>en çok</u> etkilidir?

A) Öğretmenlerin uygun davranışları öğretmesi ve bu davranışların yapılıp yapılmadığını takip etmesi

B) Rehber Öğretmen'in tüm öğrencilere yönelik kişilik gelişimini destekleyecek çalışmalar yapması

C) Okul idaresi tarafından öğrenciler için sosyal faaliyetler planlanması, okul panolarında uyarıcı yazılar yazılması

D) Ailelerin çocuklarıyla iletişimlerini geliştirmek için bilgilendirici veli toplantıları yapılması

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

A) Ders sırasında gerekli durumlarda öğrenciye yardım etmelidir

B) Akademik kapasitesini belirleyebilmek için zekâ testi sonucunu öğrenmelidir

C) Dersin hızını özel gereksinimli öğrencinin öğrenme hızına göre ayarlamalıdır

D) Diğer öğrencilerin dikkatini dağıtmasını önlemek için arka sıralara oturtmalıdır

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

A) Bir önceki ders saatinde işlenen konu ile ilgili sorular sormak

B) Konunun içeriğini ve önceki konularla bağlantısını söylemek

C) Öğrencilerin teneffüs havasından çıkmaları için süre tanımak

D) Öğrencilerin yarım kalmış çalışmalarını tamamlamalarına fırsat vermek

6. Problem davranışları önlemede aşağıdakilerden hangisi en az etkilidir?

A) Problem davranış sergileyen öğrencilerle birebir görüşme yapmak

B) Problem davranış sergileyen öğrenciyi Rehber öğretmen'e göndermek

C) İstendik davranışları öğrencilere öğretmek ve gerektiğinde hatırlatmak

D) Problem davranışa sakin bir tepki vermek ve derse devam etmek

7. Aşağıdakilerden hangisi ders süresinin verimli kullanımını engeller?

A) Öğrencilerin konu ile ilgili sık sık soru sormaları

B) Özel gereksinimli öğrenciye yardım etmek için zaman ayrılması

C) Öğrencilerin anlamakta zorlandıkları konunun tekrar anlatılması

D) Öğrencilerin etkinlik değişirken yapmaları gerekenleri bilmemeleri

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

A) Ders araç-gereçleri ders sırasında gerekli olduğu zaman sınıfa getirilmelidir

B) Etkili ders anlatma becerilerine sahip olan öğretmenler ders araç-gereci kullanmayabilir

C) Ders araç-gereçlerinin sıklıkla kullanımı öğrencilerin dikkatini dağıtabilir

D) Ders araç-gereçleri öğrencilerin özelliklerine göre belirlenmelidir

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

A) Öğrenci velileri ile işbirliği yaparım

B) Rehber Öğretmen'den yardım alırım

C) Sınıfta uyulacak kuralları öğretirim

D) Öğrencilerle iyi ilişkiler kurarım

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

A) Yönergelerimin tam olarak anlaşılır olmaması

B) Not almadıkları için yönergeleri unutmaları

C) Çalışma alışkanlıklarının yeterli olmaması

D) Birbirlerinden yönergelerle ilgili bilgi almamaları

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

A) Dersi bölmemek için fark etmemiş gibi davranmak ve dersten sonra konuşmak

B) Dersi dinlemedikleri için sınavlarda başarılı olamayacaklarını açıklamak

C) Öğrencilerle göz teması kurup, yanlarına giderek ders anlatmaya devam etmek

D) Öğrencileri dersi aksattıkları için sözel olarak uyarmak ve yerlerini değiştirmek

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

A) Öğrenciler için konu çok zordur ve yavaş işlenmiştir

B) Ders ayrıntılı olarak planlanmamıştır

C) Öğrencilerin dersteki çalışmalarını kontrol etmek çok zaman almıştır

D) Problem davranışlar nedeni ile dersin işlenmesi aksamıştır

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

A) Öğretmen ders sırasında tüm öğrencileri sürekli olarak izlemelidir

B) Öğretmen dersin sunumunu esprilerle eğlenceli hale getirmelidir

C) Öğrencilerin kişisel ve ailesel problemlerine çözüm aramalıdır

D) Derse katılımı az olan öğrencilerle ders saatleri dışında çalışmalıdır

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

A) Soru-cevap yöntemi ile öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmek

B) Bir konudan diğerine geçerken öğrencilerin dikkatini çekmek

C) Farklı konuları bir arada sunarak öğrencilerin ilgisini sürdürmek

D) Öğrencileri dersin hedefleri hakkında bilgilendirmek

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

A) Ders sürecinde bu öğrenciyi sürekli olarak izlemeli ve dersle ilgili sorular sormalıdır

B) Bu öğrencinin zihinsel kapasitesini Rehber Öğretmen'den öğrenmeli, kapasitesinin sınırlı olduğunu göz önünde tutmalıdır

C) Özel gereksinimli öğrenciyi kendisine benzer bir öğrenci ile oturtmalı ve problem davranış sergilemelerini önlemelidir

D) Öğrencinin ailesi ile görüşerek öğrencinin dersi takip edemediğini anlatmalı ve ek ders aldırmalarını önermelidir

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

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

A) Sınıfın, öğrencilerin ders sırasında izlenmesini kolaylaştıracak şekilde düzenlenmesi

B) Sınıfın havalandırılması, ısı ve ışığın uygun olması, sınıf temizliğinin düzenli yapılması

C) Öğrencilerin kendi yeteneklerine benzer öğrencilerle birlikte oturmalarının sağlanması

D) Sınıfın dışarıdan gelen gürültüden etkilenmemesi için camlarının kapalı tutulması ya da yalıtımının iyi yapılmış olması

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

A) Öğretmenin dersin içeriğinde öğrenciye göre değişiklikler yapması

B) Öğretmenin dersle ilgili sorular sorarak öğrenciyi derse katması

C) Öğrencinin zekâ testi sonucunu öğrenerek kapasitesini belirlemesi

D) Öğrencinin gerekli olduğunda arkadaşından yardım almasını sağlaması

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

A) Akademik olarak çok başarılı olanları ödüllendiririm

B) Ödülü öğrencilerin yaşına uygun seçerim

C) Kime ve neden ödül verdiğimi söylerim

D) Öğrencilerin sosyal davranışlarını da ödüllendiririm

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

A) Aileleri ile görüşerek okul dışında kursa katılmalarını ya da ders almalarını önermek

B) Bir arkadaşından yardım almasını sağlamak ya da ders sırasında öğrenciye yardım etmek

C) Diğer öğrencilerden beklenenleri beklememek, onlara karşı daha hoşgörülü davranmak

D) Grup olarak oturmalarını ve hafifletilmiş ders programını takip etmelerini sağlamak

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

A) Öğrencilere davranışlarından sorumlu olduklarını öğretmek

B) İstendik davranışların neler olduğunu öğretmek ve öğrencileri izlemek

C) Problem davranışlara karşı mola, bedel ödeme gibi teknikleri kullanmak

D) Öğrencilerin istendik davranışlarını sıklıkla ödüllendirmek

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

A) Öğrencilerinin akıllarını okuyabilir

B) İnsan psikolojisini çok iyi bilir

C) Sınıfta olan biten hiçbir şeyi kaçırmaz

D) Otoriter bir kişiliğe sahiptir

22. "Bazı öğrenciler dersi arkadaşları ile aynı hızda takip edemezler. Bu öğrencileri özel gereksinimli öğrenciler olarak tanımlayabiliriz."

Özel gereksinimli öğrencilere ders sırasında yardım etmek aşağıdakilerden hangisindeki sonucu doğurur?

A) Ders süresinin verimli kullanılmasını engeller

B) Bu öğrencilerin dersten kopmalarını engeller

C) Öğretmenin tüm öğrencilere eşit zaman ayırmasını engeller

D) Öğretmenin dersi planladığı şekilde yürütebilmesini engeller

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

Sınıf yönetiminde "iyi bir başlangıç yapmak" ile ne kastediliyor olabilir?

A) Öğretmenliğin ilk yıllarında öğrenciler üzerinde olumlu bir izlenim bırakmak

B) Öğretim yılı başında öğrencilerden beklenen davranışları belirlemek ve öğretmek

C) Öğretmenin her derse hazırlıklı olarak gelmesi

D) Öğretmenin ders yılı başlamadan önce ders programını ayrıntılı olarak hazırlaması

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

A) Öğretmen bu bilgilere göre öğretimi planlayabilir

B) Gereksinim duyan öğrencileri uzmanlara yönlendirebilir

C) Öğrencilerin sorunlarına çözüm yolları üretebilir

D) Öğrencileri kendi özelliklerine uygun bir sınıf/okula yönlendirebilir

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

A) Problem davranış sergileyen öğrencileri Rehber Öğretmen'e yönlendirmek

B) Problem davranış ortadan kalkana kadar görmezden gelme tekniğini uygulamak

C) Problem davranışla ilgili öğrencinin ailesi ile görüşme yapmak

D) Öğrenciyi problem davranışın yerine geçecek uygun davranışa yönlendirmek

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

A) Öğrencilerin problem davranışlarını azaltır

B) Öğrencilerin öğrenmelerini artırır

C) Öğretmenin zamanını alarak verimliliğini azaltır

D) Sınıfta kargaşa oluşmasını önler

27. "Bir öğrenciniz sorulara her zaman çok hızlı yanıt veriyor, ödevlerini diğerlerinden daha hızlı ve eksiksiz tamamlıyor ve konularla ilgili diğer öğrencilerinizden farklı olarak yaratıcı sorular soruyor. Bu öğrenciniz diğerlerinin işlerini tamamlamasını beklerken bazen sıkılıyor, bazen de istenmeyen davranışlar sergiliyor."

Bu öğrencinizin uyumu ve başarısı için aşağıdakilerden hangisini yapmalısınız?

A) Ders programına ek çalışmalar yapmasını sağlarım

B) Diğerlerini beklerken nasıl davranması gerektiğini öğretirim

C) Çalışmalarını bitirince hoşlandığı şeylerle ilgilenmesine izin veririm

D) Sıkılmasını önlemek için sınıfın hızına göre çalışmalar yapmasını sağlarım

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

A) Öğrencilerin sorunları olabileceğini düşünerek Rehber Öğretmen'e göndermek

B) Bu öğrencilere konu ile ilgili sorular sormak ve doğru cevaplarını ödüllendirmek

C) Ailelerle görüşerek çocuklarına düzenli olarak ders çalıştırmalarını önermek

D) Bu öğrencileri sosyal çalışmalara katarak daha dışadönük olmalarına yardım etmek

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

A) Değerlendirme sürecini öğrencilerine anlatır

B) Öğrencilerin bazen kurallara uymamasını hoş görür

C) Disiplinle ilgili kural ve sonuçları öğrencilerine açıklar

D) Bütün öğrencilerine aynı mesafede durur

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

A) Sınıf yönetimi ile ilgili Rehber öğretmen'den yardım almalıdır

B) Sınıfta özgür bir ortam yaratmalı, öğrencilere fazla müdahale etmemelidir

C) Öğrencilerin kişisel ve ailevi sorunlarına çözüm aramalıdır

D) Öğrencileri çalışmalarından ve davranışlarından sorumlu tutmalıdır

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

A) Öğrencilerin verdiği sözsüz mesajların farkında olma

B) Öğrencilerin sıkılmasını önlemek için ders sunumunu kısa tutma

C) Problem davranışlara dersten sonra müdahale etme

D) Dersi en yavaş öğrenenlerin de takip edeceği hızda işleme

EK-3 Öğretmen Davranışları Gözlem Formu

			Frekans
Onaylama Davranışları	Sözel	Güzel, çok güzel, bravo, harika, helal olsun, süper, aferin, çok yaratıcısın, senin fikirlerin çok değişik, çok yaratıcısın, teşekkür ederim vb.	
	Sözel olmayan	Alkışlatma, öğrencinin başını okşama, öğrencinin omzuna vurma, çak yapma, okey işareti vb.	
Onaylamama Davranışları	Sözel	Konuşmayın, gürültü yapmayın, susun, şişşt, niye konuşuyorsunuz, çok gürültü var, sessiz olun, sus anlamında öğrencinin adının söylenmesi, …la oynama, kaldır onu, …. yapma, neden …yapmıyorsun, defterini niye getirmedin, konuşmanı yasaklıyorum, otur yerine, niye geziyorsun, uzatma, kapının önüne koyarım seni, orda ne oluyor, parmak kaldırın, nasıl söz istiyordunuz, öğretmenim demeyen cevap versin, kuralımız neydi, nasıl davranacaktık, dinleyin, güzel dinleyin, bitirenler arkasına yaslansın vb	
	Sözel olmayan	Parmakla sus işareti yapma, kaşlarını çatma vb.	

EK-4 ÖSYEP Değerlendirme Anketi

Değerli Öğretmenler;

Katıldığınız Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programı, görüşleriniz doğrultusunda kontrol edilecek ve yeniden düzenlenecektir.

A. Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyarak, her madde için 1 ile 10 arasında bir dereceleme yapınız.

1. Program açık ve anlaşılır mı? Evet 10..9..8..7..6..5..4..3..2..1..0 Hayır
2. Program sınıf yönetimi ile ilgili sınıflarda uygulanabilecek pratik bilgileri içeriyor mu? Evet 10..9..8..7..6..5..4..3..2..1..0 Hayır
3. Program el kitabının düzenlenişi konuları anlamayı kolaylaştırıyor mu? Evet 10..9..8..7..6..5..4..3..2..1..0 Hayır
4. Programı sunan eğitimci sınıf yönetimi tekniklerini kullanıyor mu? Evet 10..9..8..7..6..5..4..3..2..1..0 Hayır
5. Bu eğitim programına katılmış olmak sizin için yararlı oldu mu? Evet 10..9..8..7..6..5..4..3..2..1..0 Hayır
6. Öğretmen arkadaşlarınıza bu eğitim programını ve el kitabını önerir misiniz? Evet 10..9..8..7..6..5..4..3..2..1..0 Hayır
7. Program içeriğindeki sınıf yönetimi teknikleri, öğrencilerin davranışlarını düzenlemede ve başarılarını artırmada etkili olabilir mi? Evet 10..9..8..7..6..5..4..3..2..1..0 Hayır
8. Program içindeki örnekler açık ve anlaşılır mı?.....Evet…10..9..8..7..6..5..4..3..2..1..0…Hayır
9. Yapmanız istenilen ödevler açık ve anlaşılır mı? Evet…10..9..8..7..6..5..4..3..2..1..0…Hayır

---

B.Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyunuz ve en fazla 5 cümle ile cevaplayınız.

Eğer daha önce sınıf yönetimi ile ilgili ders, kurs ya da seminer aldıysanız, Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programı ile içerik ve sunuş açılarından karşılaştırmasını yapar mısınız?

Daha önce katılmış olduğunuz hizmet içi eğitimlerle, Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programı'nı içerik ve sunuş açılarından karşılaştırır mısınız?

EK-5 ÖSYEP Kapak, İçindekiler ve Sunuş

ÖNLEYİCİ SINIF YÖNETİMİ EĞİTİM PROGRAMI

Hazırlayan
Nevin GÜNER

Ankara Üniversitesi
2008

İÇİNDEKİLER

SUNUŞ **3**

BİLİM VE ARAŞTIRMA 4

SINIF YÖNETİMİ 7

1. BÖLÜM: Sınıf Yönetiminde Genel İlkeler **11**

1a. Fiziksel Düzenlemeler 11

1b. Ders Araç-Gereçleri ve Materyal Kullanımı 12

1c. Sınıf Kuralları ve İşleyişinin Oluşturulması 13

1d. Kural İhlallerinde Uygulanacak Sonuçların Belirlenmesi ve Öğretilmesi 20

1e. Sınıf Yönetiminde "Farkında Olma" Kavramı 20

1f. Ödüllendirme İlkeleri 21

1g. Öğrenci Sorumluluğunu Artırma Teknikleri 24

1h. İyi Bir Başlangıç Yapmak 25

2. BÖLÜM: Etkili Öğretim Teknikleri **29**

2a. Derse Başlama 29

2b. Öğrencileri İzleme 30

2c. Ders Süreci 31

2d. Öğretimi Bireyselleştirme 34

2e. Dersi Bitirme 38

3. BÖLÜM: Problem Davranışlarla Baş Etme **39**

EK ÖNERİLER **43**

Öğrencilerle İyi İlişkiler Geliştirme 43

Ailelerle İşbirliği Yapma 44

KAYNAKÇA **45**

Sunuş

Değerli Öğretmenler;

Öğrencilerinizin okul başarılarını ve davranışlarını etkileyen çeşitli faktörler vardır. Aile, okul ortamı, öğrencinin özellikleri ve öğretmen davranışları bu faktörler arasında sayılabilir. Bu güne kadar alışılagelen yaklaşım, öğrencinin akademik gelişiminin ve davranışlarının en çok, zekâ kapasitesinden, ailesinin sosyo-ekonomik durumundan ve ailenin çocukları ile ilgilenip ilgilenmediklerinden etkilendiğini benimsetmiştir. Ancak araştırmalar, öğrenci başarısı ve davranışı üzerinde etkili olan temel faktörün **öğretmen** olduğunu göstermektedir.

"**Öğretmenin sınıf içinde sergilediği davranışlar, öğrencilerin akademik başarısının ve davranışlarının en temel belirleyicisidir.**"

Sınıflarınızda sosyal, duygusal, bilişsel ve davranışsal açılardan çok farklı özelliklere sahip öğrencileriniz (sakin, güvensiz, başarılı, ağır öğrenen, içine kapanık, aşırı hareketli, utangaç, lider, kavgacı vs.) olduğunu biliyoruz. Elbette okullar, özellikleri ne olursa olsun –hızlı ya da ağır öğrenen, uyumlu ya da davranış problemli, atletik ya da fiziksel engelli- tüm çocukları kucaklayarak, en verimli eğitim ortamını sunmakla yükümlüdürler. Ancak öğrencilerinizin farklılığı sınıfınıza renk katarken **sınıf yönetimi** ile ilgili bazı zorlukları da birlikte getiriyor olabilir.

Bu program, farklı özellikteki çocuklardan oluşan sınıflarda çalışan öğretmenlere, sınıf yönetimi konusunda destek olmak amacıyla hazırlanmıştır. Program,

1. Önleyici sınıf yönetiminin temel kavram ve ilkelerini

2. Öğrencilerinizin başarılarını ve olumlu davranışlarını artırmak için kullanabileceğiniz teknikleri

3. Sınıfta disiplini ve olumlu bir çalışma ortamını kurabilmek için yapmanız gerekenleri kapsamaktadır.

Bu eğitim programının temel aldığı yaklaşım, **önleyici sınıf yönetimi tekniklerini** kullanarak, öğrencilerin öğrenmesini artırmak, olumsuz davranışlarını ortaya çıkmadan önlemek ve tüm önlemlere karşın ortaya çıkan olumsuz davranışları en uygun yöntemlerle ortadan kaldırmaktır.

EK-6 ÖSYEP Eğitim Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

1	Önceki oturumda işlenen konularla ilgili öğretmenlerin yaptıkları ödevleri kontrol etti mi?	
2	Konuları kitapçığa uygun sırada anlattı mı?	
3	Anlatılan konularla ilgili öğretmenlere sorular sordu mu?	
4	Konularla ilgili öğretmenlerin sorduğu soruları yanıtladı mı?	
5	Konularla ilgili video örneklerini gösterdi mi?	
6	İzlenen video örnekleri üzerinde açıklama yaptı mı?	
7	Kitapçıkta bulunan uygulama sorularını yaptırdı mı?	
8	Kitapçıkta bulunan uygulama soruları üzerinde öğretmenlerle tartıştı mı?	
9	Öğretmenlere işlenen konularla ilgili ev ödevleri verdi mi?	
10	Eğitim oturumuna zamanında başlandı ve zamanında bitirildi mi?	