





**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ  
BECERİLERİ İLE KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL  
BECERİ VE PROBLEM DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
İNCELENMESİ**

**Esra Gizem KARAKAYA**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**Kasım, 2017**

## TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 24(yirmi dört) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

### YAZARIN

Adı :Esra Gizem

Soyadı :Karakaya

Bölümü :Okul Öncesi Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

### TEZİN

Türkçe Adı :Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Beceri ve Problem Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İngilizce Adı :Investigation of the Relationship Between Social Skills and Problem Behaviors of Inclusive Children and Classroom Management Skills of Preschool Teachers

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Esra Gizem KARAKAYA

İmza:

Tarih: 2 Kasım 2017

## JÜRİ ONAY SAYFASI

Esra Gizem Karakaya tarafından hazırlanan “Okulöncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Beceri ve Problem Davranışları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Yrd. Doç. Dr. Mümin TUFAN

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

  
.....

**Başkan:** Doç. Dr. Gülümser Gültekin AKDUMAN

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

  
.....

**Üye:** Yrd. Doç. Dr. Mümin TUFAN

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

  
.....

**Üye:** Yrd. Doç. Dr. Metehan BULDU

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi

  
.....

Tez Savunma Tarihi: 02/11/2017

Bu tezin Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü .....

## TEŞEKKÜR

Çalışmamın her aşamasında sorularına içtenlikle cevap veren, bilgi ve tecrübeleriyle bana yol gösteren, rehberlik eden, samimiyetini, sabrını ve anlayışını esirgemeyen çok değerli hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Mümin TUFAN'a çok teşekkür ederim.

Araştırma için gereken izinlerde bana yardımcı olan Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü çalışanlarına, çalışma esnasında gittiğim okullarda bana yardımcı olan öğretmenlere çok teşekkür ederim.

Yüksek lisansa başlamam için beni yüreklendiren, desteğini hep omzumda hissettiğim, emeğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli yol arkadaşım Suat KARAKAYA'ya sonsuz teşekkür ederim.

Beni bugünlere getiren CANIM AİLEM... Derdimle dertlenen, mutluluğum için çırpınan, her türlü sıkıntıda bana katlanan, gece gündüz dualarını eksik etmeyen CANIM ANNEM, varlığıyla bana güç veren CANIM BABAM ve iyi ki varsın dediğim BİRİCİK KARDEŞİM... Size ne kadar teşekkür etsem azdır.

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ  
BECERİLERİ İLE KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL  
BECERİ VE PROBLEM DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
İNCELENMESİ**

**(Yüksek Lisans Tezi)**

**Esra Gizem KARAKAYA**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**Kasım 2017**

**ÖZ**

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile sınıflarında eğitim alan kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri ve problem davranışları arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Kocaeli ilinde görev yapan 42 okul öncesi öğretmeni ile 4-7 yaş arası 42 kaynaştırma öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak, “Kişisel Bilgi Formu”, “Okulöncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri” ve “Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimini Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama araçları okul öncesi öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Veri analizinde ilk olarak betimsel istatistikler hesaplanmış ardından Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin kendi görüşlerine göre sınıf yönetimi beceri düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri çocukların yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılık göstermezken öğretmenin yaş, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü ve kadro durumu değişkenleri ile anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin davranış ölçeğinden aldıkları puan doğrultusunda orta düzeyde



sosyal becerilere, yüksek düzeyde problem davranışlara sahip oldukları saptanmıştır. Öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranış ölçeğinden aldıkları puanlar yaş değişkenine göre farklılaşmazken cinsiyet değişkeni ile anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Sosyal beceri ve problem davranış ölçeklerinden alınan puanların öğretmenin demografik özellikleriyle anlamlı bir ilişkisinin olmadığı, buna karşın kaynaştırma öğrencilerinin içe yönelim problem davranışlarının öğretmenlerin kadro durumu değişkeninden anlamlı derecede etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin sosyal becerileri ile problem davranışlarının negatif yönlü ve orta düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır. Araştırmanın son kısmında ise öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri ve problem davranışları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler : Sınıf yönetimi, Sosyal beceriler, Problem davranış, Kaynaştırma

Sayfa Adedi : 135

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Mümin TUFAN

**INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL  
SKILLS AND PROBLEM BEHAVIORS OF INCLUSIVE CHILDREN  
AND CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS OF PRESCHOOL  
TEACHERS**

**(M.S. Thesis)**

**Esra Gizem KARAKAYA**

**GAZI UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**November 2017**

**ABSTRACT**

The purpose of this research is to determine the level of classroom management skills of preschool teachers and to investigate whether there is a relationship between classroom management skills of the teachers and social skills and problem behaviors of the inclusive children. The relational screening model was used as the research method. The working group of the study consisted of 42 pre-school teachers working in Kocaeli province and 42 inclusive children aged 4-7. The data collected through the tolls called Personal Information Form, Preschool and Kindergarten Behavior Scales and Assessment of classroom management in pre-school education. The questions were answered by the pre-school teachers. Mann Whitney U and Kruskal Wallis methods were applied to the gathered data for analyzing the descriptive statistics. The results revealed that the participant pre-school teachers had high classroom management skills in their point of view. According to the results of analysis, the classroom management skills of teachers do not differ according to the age and gender variables of the children but the classroom management skills of the teachers differ significantly with the age, occupational seniority, graduated school type and staff status variables. Inclusive children were found to have

moderate social skills and high level of problem behaviors according to the points they got from the behavior scale. The scores of children's social skills and problem behavior scale do not change according to the age variable, but they differ significantly by gender variation. It was found that the scores of social skills and problem behavior scales were not significantly related to the demographic characteristics of the teachers, whereas the inward problem behaviors of the inclusive children were significantly affected by the staff status variable of the teachers. Besides, it has been determined that social skills and problem behaviors of children are negatively and moderately related. In the last section of the study, it was revealed that there is no meaningful relationship between the classroom management skills of the teachers and the social skills and problem behaviors of the inclusive children.

**Key Words** : Classroom management, Social skills, Problem behavior, Inclusion

**Page Number** : 135

**Supervisor** : Assist. Prof. Dr. Mümin TUFAN

## İÇİNDEKİLER

ÖZ .....	vi
ABSTRACT .....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xviii
SİMGELER VE KISALTMALAR .....	xix
BÖLÜM I .....	1
GİRİŞ.....	1
<b>Problem Durumu</b> .....	1
<b>Araştırmanın Amacı</b> .....	5
<b>Alt Amaçlar</b> .....	5
<b>Araştırmanın Önemi</b> .....	6
<b>Sayıtlar</b> .....	6
<b>Sınırlılıklar</b> .....	7
<b>Tanımlar</b> .....	7
<b>Kuramsal Bilgiler</b> .....	7
<b>Sınıf Yönetimi</b> .....	8
<b><i>Sınıf Yönetiminin Boyutları</i></b> .....	10
<i>Sınıf Ortamının Fiziksel Düzenine İlişkin Etkinlikler</i> .....	11
<i>Plan-Program Etkinlikleri</i> .....	11
<i>Zaman Düzenine Yönelik Etkinlikler</i> .....	12
<i>Sınıfta İlişki Düzenlemeleri ile İlgili Etkinlikler</i> .....	12

<i>Davranış Düzenlemelerine İlişkin Etkinlikler</i> .....	12
<b><i>Sınıf Yönetimi Yaklaşımları</i></b> .....	13
<i>Geleneksel Sınıf Yönetimi Yaklaşımı</i> .....	13
<i>Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımı</i> .....	13
<b><i>Sınıf Yönetimi Modelleri</i></b> .....	14
<i>Tepkisel Sınıf Yönetim Modeli</i> .....	14
<i>Önleyici Sınıf Yönetim Modeli</i> .....	15
<i>Gelişimsel Sınıf Yönetim Modeli</i> .....	15
<i>Bütünsel Sınıf Yönetim Modeli</i> .....	16
<b><i>Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler</i></b> .....	16
<i>Sınıf Dışı Faktörler</i> .....	16
<i>Sınıf İçi Faktörler</i> .....	17
<b><i>Sınıf Yönetimi ve Disiplin</i></b> .....	19
<i>Korumacı Disiplin</i> .....	20
<i>Önleyici Disiplin</i> .....	20
<b>Sosyal Beceriler</b> .....	20
<b><i>Sosyal Becerilerin Öğretilmesi</i></b> .....	23
<b><i>Sosyal Beceri Öğretiminde İzlenecek Basamaklar</i></b> .....	23
<b><i>Sosyal Beceri Öğretiminde Yer Alan Yaklaşımlar</i></b> .....	24
<i>Doğrudan Öğretim Yaklaşımı</i> .....	25
<i>Bilişsel Süreç Yaklaşımı</i> .....	25
<i>İşbirlikçi Öğretim Yöntemi</i> .....	26
<i>Akran Aracılı Öğretim Yöntemi</i> .....	26
<b><i>Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi</i></b> .....	28
<b>Problem Davranış</b> .....	28
<b><i>Problem Davranışların Sınıflandırılması</i></b> .....	30

<i>Sınıf İçinde Görülen Problem Davranışlar</i> .....	32
<i>Problem Davranışların Nedenleri</i> .....	33
<i>Öğrenciden Kaynaklanan Problem Davranışlar:</i> .....	33
<i>Öğretmenden Kaynaklanan Problem Davranışlar</i> .....	34
<i>Aileden Kaynaklanan Problem Davranışlar</i> .....	36
<i>Problem Davranışların Önlenmesi</i> .....	36
İlgili Araştırmalar .....	37
<b>BÖLÜM II</b> .....	41
<b>YÖNTEM</b> .....	41
Araştırmanın Deseni .....	41
Çalışma Grubu .....	41
Verilerin Toplanması .....	44
Kişisel Bilgi Formu .....	44
Okulöncesi Eğitimde Sınıf Yönetimini Değerlendirme Ölçeği.....	44
Anaokulu ve Okul Öncesi Davranış Ölçeği (PKBS-2) .....	46
<i>Sosyal Beceriler Ölçeği</i> .....	46
<i>Problem Davranışlar Ölçeği</i> .....	48
Verilerin Çözümlemesi .....	49
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Puanlarının Dağılımı .....	49
Okul Öncesi Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Beceri Puanlarının Dağılımı .....	50
Okul Öncesi Kaynaştırma Öğrencilerinin Problem Davranış Puanlarının Dağılımı.....	51
<b>BÖLÜM III</b> .....	54
<b>BULGULAR</b> .....	54
Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendi Algılarına Göre Sınıf Yönetimi Becerileri Ne Düzeydedir? .....	54

<b>Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri; Çocukların ve Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte Midir?.....</b>	<b>55</b>
Çocukların Demografik Özelliklerine Göre .....	55
Öğretmenin Demografik Özelliklerine Göre .....	57
<b>Araştırmaya Katılan Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerileri Ne Düzeydedir? .....</b>	<b>63</b>
<b>Araştırmaya Katılan Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerileri; Çocukların ve Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte Midir?.....</b>	<b>64</b>
Çocukların Demografik Özelliklerine Göre .....	65
Öğretmenin Demografik Özelliklerine Göre .....	67
<b>Araştırmaya Katılan Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Çocukların Problem Davranışları Göstermeleri Ne Düzeydedir?.....</b>	<b>73</b>
<b>Araştırmaya Katılan Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Çocukların Problem Davranışları Gösterme Düzeyleri, Çocukların ve Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte Midir? ...</b>	<b>74</b>
Çocukların Demografik Özelliklerine Göre .....	74
Öğretmenin Demografik Özelliklerine Göre .....	76
<b>Araştırmaya Katılan Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerileri, Problem Davranışları Gösterme Düzeyleri ve Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Arasında Nasıl İlişkiler Bulunmaktadır? .....</b>	<b>81</b>
Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Becerileri ile Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler .....	82
Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Problem Davranışları ile Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler .....	83
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler .....	84
Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Becerileri ile Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkiler .....	85
Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Becerileri ile Problem Davranışları Arasındaki İlişkiler .....	86
Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Problem Davranışları ile Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkiler .....	87
<b>BÖLÜM IV .....</b>	<b>89</b>
<b>SONUÇ VE TARTIŞMA.....</b>	<b>89</b>

Öneriler .....	104
Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	104
Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	105
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>106</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>125</b>
<b>EK 1. Kişisel Bilgi Formu .....</b>	<b>126</b>
<b>EK 2. Okulöncesi Eğitimde Sınıf Yönetimini Değerlendirme Ölçeği .....</b>	<b>127</b>
<b>EK 3. Okulöncesi ve Anaokulu Davranış Ölçekleri.....</b>	<b>128</b>
<b>EK 4. Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni Yazısı.....</b>	<b>131</b>
<b>EK 5. Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Kullanım İzni Yazısı.....</b>	<b>132</b>
<b>EK 6. Anaokulu ve Okul Öncesi Davranış Ölçeği Kullanım İzni Yazısı</b>	<b>133</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>134</b>



## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. <i>Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri</i> .....	42
Tablo 2. <i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Puanlarına Yönelik Hesaplanan Çarpıklık-Basıklık Katsayıları</i> .....	49
Tablo 3. <i>Okul Öncesi Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Beceri Puanlarına Yönelik Hesaplanan Çarpıklık-Basıklık Katsayıları</i> .....	50
Tablo 4. <i>Okul Öncesi Kaynaştırma Öğrencilerinin Problem Davranış Puanlarına Yönelik Hesaplanan Çarpıklık-Basıklık Katsayıları</i> .....	52
Tablo 5. <i>Araştırmanın Alt Problemleri ve Hesaplanan İstatistikler</i> .....	52
Tablo 6. <i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinden Almış Oldukları Puanlara İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler</i> .....	54
Tablo 7. <i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Çocukların Yaşlarına Göre Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları</i> .....	55
Tablo 8. <i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Çocukların Cinsiyetlerine Göre Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları</i> .....	56
Tablo 9. <i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Yaşlarına Göre Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları</i> .....	57
Tablo 10. <i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları</i> .....	59

Tablo 11. <i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Kıdemlerine Göre Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları</i> .....	60
Tablo 12. <i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Kadro Durumuna Göre Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları</i> .....	62
Tablo 13. <i>Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Beceri Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i> .....	63
Tablo 14. <i>Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Beceri Ölçeği Puanlarının Çocukların Yaşlarına Göre Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları</i> .....	65
Tablo 15. <i>Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Beceri Ölçeği Puanlarının Çocukların Cinsiyetlerine Göre Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları</i> .....	66
Tablo 16. <i>Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Beceri Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları</i> .....	67
Tablo 17. <i>Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Beceri Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları</i> .....	69
Tablo 18. <i>Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Beceri Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları</i> .....	70
Tablo 19. <i>Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Beceri Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Öğretmenlerin Kadro Durumuna Göre Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları</i> .....	72
Tablo 20. <i>Kaynaştırma Öğrencilerinin Problem Davranış Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i> .....	73
Tablo 21. <i>Kaynaştırma Öğrencilerinin Problem Davranış Ölçeği Puanlarının Çocukların Yaşlarına Göre Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları</i> .....	74
Tablo 22. <i>Kaynaştırma Öğrencilerinin Problem Davranış Ölçeği Puanlarının Çocukların Cinsiyetlerine Göre Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları</i> .....	75
Tablo 23. <i>Kaynaştırma Öğrencilerinin Problem Davranış Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları</i> .....	76

Tablo 24. <i>Kaynaştırma Öğrencilerinin Problem Davranış Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları</i> .....	78
Tablo 25. <i>Kaynaştırma Öğrencilerinin Problem Davranış Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları</i> .....	79
Tablo 26. <i>Kaynaştırma Öğrencilerinin Problem Davranış Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Kadro Durumuna Göre Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları</i> .....	80
Tablo 27. <i>Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyleri ile Bu Becerilerin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler</i> .....	82
Tablo 28. <i>Kaynaştırma Öğrencilerinin Problem Davranışları ile Bu Davranışların Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler</i> .....	83
Tablo 29. <i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Bu Becerilerin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler</i> .....	84
Tablo 30. <i>Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerileri ile Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkiler</i> .....	85
Tablo 31. <i>Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerileri ile Problem Davranışları Arasındaki İlişkiler</i> .....	86
Tablo 32. <i>Kaynaştırma Öğrencilerinin Problem Davranışları ile Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkiler</i> .....	87

## ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1.* Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri puanlarına yönelik oluşturulan histogram grafikleri.....49
- Şekil 2.* Okul öncesi kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri puanlarına yönelik oluşturulan histogram grafikleri.....50
- Şekil 3.* Okul öncesi kaynaştırma öğrencilerinin problem davranışı puanlarına yönelik oluşturulan histogram grafikleri.....52

## SİMGELER VE KISALTMALAR

BİA	Başarıya İlk Adım
BİA-AV	Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı Anaokulu Versiyonu
DY	Dışa Yönelim
İY	İçe Yönelim
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OÖDÖ	Okulöncesi ve Anaokulu Davranış Ölçekleri
PDÖ	Problem Davranış Ölçeği
RAM	Rehberlik ve Araştırma Merkezi
SB	Sosyal Bağımsızlık
SBDÖ	Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği
SBDS	Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi
SBÖ	Sosyal Beceri Ölçeği
SE	Sosyal Etkileşim
Sİ	Sosyal İşbirliği
SYBDÖ	Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### **Problem Durumu**

Çocuklar gelişim alanlarındaki bilgi, beceri ve tutumlarını doğumundan itibaren ailesinden ya da kendisine bakmakla yükümlü olduğu diğer kişi veya kişilerden almaktadır. İlerleyen dönemde ise okul öncesi eğitim kurumları çocukların bir toplum içerisinde yaşam becerisi ve alışkanlıklar kazanmasında son derece kilit bir rol oynamaktadır (Kandır, 2001).

Okul öncesi dönem, çocuğun çevresel faktörlere ve topluma uyum sağlaması için ihtiyaç duyduğu temel becerilerin edinilmesinin en yoğun olduğu dönemdir (Yaşar, 2008). Sosyal kuralların aile dışında uygulandığı ilk ortam okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Bu anlamda okul öncesi eğitim ve içinde barındırdığı koşullar çocuk için oldukça önem teşkil etmektedir (Akduman, 2013). Yaşamın ilk yılları çocuğun tüm gelişim alanları üzerinde yapıcı bir etki yaratır. İlgili araştırmalar göstermektedir ki, okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal becerileri okul öncesi eğitim almayan çocuklara kıyasla daha iyi seviyelerdedir (Atılğan, 2001).

Her çocuğun bir birey olarak içinde bulunduğu toplumda üzerine düşen bir rol vardır. Bu rolü sağlıklı bir şekilde üstlenebilmek için etkileşim halinde olmaları ve koşullara ayak uydurabilme becerisini kazanmaları gerekmektedir. Sağlıklı bireyler kadar özel gereksinimli bireylerin de toplum içinde birtakım rolleri vardır. Özel gereksinimli bireylerin kapasitelerini en üst seviyede kullanabilmeleri için mümkün olan en erken dönemde, ihtiyaçlarına uygun şekilde eğitim alıp desteklenmeleri gerekmektedir.

Özel gereksinimli çocuğun eğitim gereksinimlerini sağlayacak en az kısıtlayıcı eğitim ortamı oluşturmak sıklıkla başvurulan bir yöntemdir. Bu amaçla, normal eğitim yapan sınıflarda tam veya yarı zamanlı olarak eğitim alması kaynaştırma eğitimi adını almaktadır (Kırcaali & İftar, 2006).

Her çocuğun eşit eğitim alma hakkını çocuğa sağlayabilmek için özel gereksinimli çocuklara doğal ortamlarda eğitim alma fırsatı tanınır. Bu sayede sosyal gelişimini yaşlılarıyla birlikte tamamlayan çocuk en küçük eğitim birimi olan sınıftan başlayarak evden topluma kadar yaşamını verimli ve kabul görmüş şekilde devam ettirme fırsatı yakalamış olmaktadır.

Sınıf ortamı küçük bir sosyal birim olarak ele alınırsa sınıf içi etkileşimi sağlıklı seyreden özel gereksinimli çocuk toplumda da bu gelişiminin etkilerini hissedecektir. Öğretmenin tavrı ve kaynaştırma hakkındaki düşünceleri çocuk üzerinde oldukça etkili bir faktördür. Öğretmenin sınıf içinde kaynaştırma eğitimi alan çocuğa vereceği olumsuz tepkiler diğer çocukların da duruma bakış açısını etkileyebilir ve bu çok tehlikeli bir durum arz eder (Sart, Ala, Yazlık & Yılmaz, 2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenin gerçek dışı beklentileri ve standartları, eğitimden olumsuz sonuçlar alınmasına neden olmaktadır (Baykoç, Aslan & Avcı, 1997).

İlgili araştırmalar göstermektedir ki, öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara ve kaynaştırma eğitimine karşı olumlu bakış açısına sahip olmaları ve sınıfa kaynaştırma öğrencisi kabulüne istekli olmaları eğitimin başarısı için çok önemli bir faktördür (Kuz, 2001).

Yaşamın sihirli yılları olarak nitelendirilen okul öncesi dönem, çocuğun uyarıcılara en açık olduğu, dikkatin çevreye en çok odaklandığı, hayat boyu öğrenmenin temelini atıldığı bir süreçtir (Topaloğlu, 2013). Çocuğun çok boyutlu gelişim alanlarının hızlı bir şekilde ilerlediği, karakter ve kişilik yapısının oturmaya başladığı bu dönemde çocukların iyi bir eğitim alması oldukça önemlidir (Kandır & Orçan, 2011). Okul öncesi dönemde alınan eğitim çocuğun tüm hayatı boyunca akademik ve sosyal başarısına etki eder (Nur, 2012).

Okul öncesi eğitim programı çocuklarda birçok beceri ve yeterliliği geliştirecek nitelikte olmalıdır. O yeterliklerden bir tanesi de sosyal becerilerdir. İşte bu noktada çocukların bilişsel gelişiminde kilit nokta olan öğretmenlere büyük görevler düşmektedir (Senemoğlu, 1994).

Okul öncesi eğitimle çocuk ilk kez ev ortamından uzaklaşarak kendi yaşlılarıyla birlikte sosyal bir ortama girer. Arkadaş edinme, girdiği ortama uyum sağlama, iletişim kurma gibi pek çok sosyal beceri ilk olarak burada başlamaktadır. Erken yaşta edinilen sosyal beceriler sonraki öğrenmelerle yakından ilişkilidir. Bu nedenle okul öncesi eğitim sosyal becerilerin gelişmesi açısından oldukça büyük öneme sahiptir (Topaloğlu, 2013).

Okul öncesi dönemde çocuğun en çok iletişim halinde olduğu kişilerden biri de öğretmendir (Ogelman & Ersan, 2014). Bu nedenle, bir eğitim programında hedeflere ulaşmada en önemli unsurlardan biri olarak görülen öğretmen, çocukları çok iyi tanımalı, onlarla arasında sevgi ve güven esaslı bir bağ kurmalı, etkili iletişim becerisiyle (Kandır, 2001) sınıfı adeta bir orkestra şefi gibi yönetebilmelidir (Allen, 2010).

Sınıf yönetimi her bir çocuğun kişisel farklılıkları göz önünde tutularak karar verme süreçlerini içeren çok boyutlu bir kavramdır. Sınıf içi etkinliklerin planlanıp uygulanması, çocukların davranış yönetimi, fiziksel ortamın ve eğitim materyallerinin organizasyonu sınıf yönetiminin boyutları olarak ele alınabilir (Şahin, 2015).

Sınıf yönetimini etkileyen pek çok faktör olmasına rağmen bunlardan en önemlisi öğretmendir (Terzi, 2002). Öğretmenin sınıf yönetimi alanındaki becerisi eğitim ortamının kalitesini doğrudan etkilemektedir (Güven & Cevher, 2005; Ogelman & Ersan, 2014). Öğretmenin sınıf içerisindeki en önemli rolü sınıf yönetimi becerilerini etkili bir şekilde kullanmaktır. Bunu yaparken istedik davranışların neler olduğu belirlenmeli, olası problem davranışları önlemeye yönelik tedbirler alınmalıdır. Çünkü etkili sınıf yönetiminin olduğu sınıflarda istedik davranışların sayısı istenmedik davranışlardan daha fazladır. Etkili sınıf yönetimini kullanan öğretmenler var olan stratejilerin dışına çıkarak yeni stratejiler denerler (Uysal, Altun & Akgül, 2010). Sınıf yönetim becerilerini etkili şekilde kullanabilen öğretmen olası birçok zorluk karşısında alternatif üretmekte daha verimli olabilmektedir. Aksi durumda, sınıf yönetimi becerileri geri planda kalan bir öğretmenin diğer becerileri etkili bir şekilde uygulamada zorlanacağı ve istedik davranışların kazandırılmasında güçlük çekeceği öngörülebilir (Terzi, 2002; Güven & Cevher, 2005).

Eğitimde hedeflenen başarının elde edilebilmesi için olumlu bir sınıf iklimi oluşturulması gerekir. Sınıf kurallarının belirlendiği, olumsuz davranışların en aza indirildiği sınıflarda öğrenciler kendilerini daha rahat ve güvende hissederler. Sınıfta istenmeyen davranışların olmaması için, öğretmenlerin sınıf yönetimine hâkim olmaları gerekmektedir. Etkili sınıf yönetimi eğitimde başarının ilk basamağıdır (Sakarya, 2009).

Literatürde olumsuz davranışlar, istenmeyen davranışlar, saldırgan davranışlar, anti sosyal davranışlar, zor davranışlar gibi birçok isimle adlandırılan problem davranışlar; bireyin çevreyle uyumunu engelleyen toplumda kabul gömesine engel olan ve bireyi her yönden olumsuz etkileyen davranışlar bütünüdür (Aykır & Tekinarslan, 2012). Problem davranışlar bireyin sosyal ilişkilerine olumsuz etki eden, kendisi ve çevresi için sorun



teşkil eden dışa vurmuş davranışlar olarak tanımlanır (Doğru, Kayılı, Alabay, Kuşçu & Sarıkaya, 2013).

Bir davranışı problem olarak nitelendirmek oldukça güçtür. Problem davranışlar, davranışı yapan kişiye, karşısındaki kişiye ve içinde bulunulan toplumun kültür özelliklerine göre değişiklik gösterebilir. İstenmeyen davranışı belirleyen etmenler durum, koşullar, mekân vb. birçok değişkene bağlıdır. Örneğin; bahçede yüksek sesle konuşmak veya koşmak uygun bir davranışken, sınıfta istenmeyen davranıştır (Aydın, 2000, s. 147). İstenmeyen davranışlar bireyin yaşına, cinsiyetine, davranışın sürekliliğine, yoğunluğuna ve şiddetine göre de değişiklik gösterebilir (Aydoğmuş, 2010).

Araştırmalara göre öğretmenler kurallara uymama, şikâyet etme, söz kesme, başkalarını rahatsız etme, yerinde düzgün oturmama, etkinliğe katılmama, şiddet, aşırı hareketlilik, zayıf akademik başarı, zayıf dikkat süresi, etkinliği yarıda bırakma gibi davranışları problem davranışlar olarak nitelendirmektedirler (Acar, 2000; Sadık, 2000; Sadık, 2002; Sadık, 2004).

Yapılan çalışmalar problem davranışların kökeninin erken çocukluk yıllarına dayandığını, problem davranışa doğru tepkiler verilmemesi halinde davranışların zamanla kalıcı hale geldiğini ve ileride daha büyük öğrenme güçlükleriyle bireyin karşısına çıkabildiğini göstermektedir (Fischer, Rolf, Hasaz, & Cummings, 1984). Erken çocukluk döneminde ele alınmayan problem davranışlar ileride suç işleme, saldırganlık, cinayet, çete kurma gibi ciddi ve baş edilmesi güç problemlere yol açabilmektedir (Beard & Sugai, 2004).

Problem davranışlar sosyal beceri yetersizliği ile yakından ilişkilidir. Birey isteklerini elde etmek için iletişim kurmak yerine istenmeyen davranışlarda bulunur. Bu durum özel gereksinimli çocuklarda normal gelişim gösteren akranlarına oranla daha fazla görülür. Sosyal beceri yetersizliğinden kaynaklanan akranlarla iletişim problemleri, arkadaşları tarafından sevilme, akademik başarıda yetersizlik ve problem davranışlar kaynaştırma öğrencilerinde düşük sosyal statüye, okula karşı sevgisizliğe yol açmaktadır. Araştırmacılar kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim gösteren akranlarına oranla akademik başarılarının ve sosyal beceri yeterliklerinin daha düşük, problem davranışlarının ise üç kat daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır (Aykır & Tekinarslan, 2012; Yumuş & Metin, 2015). Bir başka deyişle sosyal beceriler, akademik başarı ve problem davranışlar arasında anlamlı bir ilişki vardır (Sucuoğlu & Özokçu, 2005).

Normal gelişim gösteren akranlarının gerisinde olan özel gereksinimli çocukların bedensel, zihinsel engelleri ve sosyal yetersizliği nedeniyle arkadaşlarıyla iletişimleri, grup faaliyetleri, birlikte hareket etme becerileri oldukça düşüktür. Sosyal becerilerdeki bu yetersizlikler özel gereksinimli çocuklarda davranış bozukluklarına, içinde bulunduğu sınıf ortamında izole edilmesine, arkadaşları tarafından dışlanmasına neden olmaktadır (Yükselen & Yaban, 2013). Erken yaşlarda başlayan bu problemler için önlem alınmazsa ileriki zamanlarda okuldan kaçma, suç teşkil eden davranışlara karışma, yalnız kalma, madde bağımlılığı, alkolizm, boşanma, işsizlik gibi pek çok problem davranışa yol açabilmektedir (Özaydın, İftar & Kaner, 2008; Yükselsin & Berrakçay, 2010). Bu nedenle kaynaştırma öğrencilerinin sosyal yeterlik ve problem davranışlarının tespit edilmesi onların gelişimsel olarak desteklenmesine katkı sağlayacaktır (Yükselen & Yaban, 2013).

Sucuoğlu ve Özokçu (2005) çalışmalarının sonucunda kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri yetersizliği sonucu problem davranışlarının öğretmenin sınıf yönetimiyle ilişkili olabileceğine dikkat çekilmiştir. Yükselen ve Yaban (2013) ise sınıf yönetimi stratejileri göz ardı edilerek yapılan kaynaştırma eğitimlerinin başarısız olacağını öne sürmüştür.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile sınıflarında eğitim alan kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları oluşturulmuştur.

### **Alt Amaçlar**

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ne düzeydedir?
- Çalışma grubunun demografik özellikleri ile öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?
- Kaynaştırma öğrencilerinin problem davranışları ve sosyal becerileri ne düzeydedir?
- Çalışma grubunun demografik özellikleri ile çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları arasında bir ilişki var mıdır?

- Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem davranışları arasında bir ilişki var mıdır?
- Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri ve problem davranışları arasında bir ilişki var mıdır?

### **Araştırmanın Önemi**

Araştırma okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini belirlemeyi, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileriyle sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır.

Okul öncesi eğitiminde kaynaştırma öğrencilerinin problem davranışlarının giderilmesi ve etkinlik katılım düzeylerinin yükseltilmesi konusunda öğretmenlerin sıklıkla başvurduğu yöntemler engel türü hakkında aileden detaylı bilgi edinmek ya da bireysel araştırmalar sonucu engelin türü ile ilgili kolaylaştırıcı yöntemler öğrenmek olmuştur. Bir diğer yöntem olarak sınıf içi etkinlik süreleri ve günlük planların esnetilmesi ve katılımın tam sağlanmasının beklenmesi yoluna gitmek olmuştur. Oysa sınıf yönetim becerileri kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde etkili rol oynamaktadır (Ogelman & Ersan, 2014). Başka alanlarda benzer çalışmalar olmasına karşın ülkemizde okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileriyle kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkiyi belirleyen bir çalışmaya daha önce rastlanmamıştır. Okul öncesi eğitimde sınıf yönetiminin önemini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın okul öncesi öğretmenlerine yapacakları uygulamalarda katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

### **Sayıtlar**

Araştırmanın ana hatlarını belirlemek için bazı varsayımlarda bulunulmuştur. Bu varsayımlar şöyledir:

- Araştırma kapsamında öğretmenlerin ölçekte verilen soruları doğru ve tarafsız yanıtladığı,
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının amaçlarına uygun olduğu varsayılmıştır.

## **Sınırlılıklar**

Bu araştırma:

- 2015-2016 eğitim öğretim yılı ile,
- Kocaeli ili İzmit ilçesindeki özel anaokulları ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'e bağlı ilköğretim okullarının anasınıfı ve bağımsız anaokullarında eğitim almakta olan kaynaştırma öğrencileriyle,
- Araştırmanın çalışma grubundaki öğretmen görüşlerinin tamamen bayan öğretmenlere ait olmasıyla,
- Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Kişisel Bilgi Formu”, “Okulöncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri (OÖDÖ)” ve “Okulöncesi Eğitimde Sınıf Yönetimini Değerlendirme Ölçeği”nden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

## **Tanımlar**

- Sınıf Yönetimi: Sınıf kurallarının belirlenmesi, öğretim ve zamanın etik bir biçimde yönetimi ve öğrenci davranışlarının kontrol edilerek olumlu bir öğrenme ikliminin geliştirilmesi sürecidir (Çelik, 2008).
- Kaynaştırma eğitimi: Kaynaştırma eğitimi; özel gereksinimli bireylerin yetersizliği olmayan akranları ile birlikte, destek eğitim hizmetlerinden de faydalanarak resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında aldıkları eğitimidir (MEB, 2012).
- Sosyal Beceri: Bireylerin toplum tarafından verilen görevleri/rolleri yerine getirebilmeleri için sergilemesi gereken belirli davranışlardır (Mc Fall, 1982).
- Problem Davranış: Çocuğun var olan becerilerini kullanmasını, yeni beceriler kazanmasını, çevresi ile sosyal etkileşimini ve toplumsal uyumunu olumsuz yönde etkileyen davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Sucuoğlu, Gümüşçü & Pişkin, 1990).

## **Kuramsal Bilgiler**

Bu bölümde sınıf yönetimi, sosyal beceri ve problem davranış konuları üzerinde durulacaktır.

## Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetiminin tanımlamaları ile ilgili çeşitli görüşler şu şekilde sıralanabilir:

Çelik (2008) sınıf yönetimini, zamanın etkin bir şekilde kullanılması, sınıf düzeninin uygun bir şekilde kontrol edilerek bir öğrenme ortamının oluşturulması olarak tanımlamıştır.

Erden (2008) çalışmasında sınıf yönetiminin öğretmen tarafından tam anlamıyla sağlanması için, öğrenci davranışlarının öğretmen tarafından kontrol edilmesi, düzeltilmesi ve değiştirilmesi gerektiğinden söz etmiştir.

Turan (2008)'e göre sınıf yönetimi, sınıf içerisinde olumlu bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrencilerin ifade özgürlüğü hislerini geliştirmek ve kendi kapasitelerini tam anlamıyla sınıf içi faaliyetlere yansıtmasını sağlamaktır.

Özel ve Bayındır (2008)'e göre sınıf yönetimi öğretim sürecini yönetmektir. Öğrenme ve öğretme teknikleri ile ilgili ilke ve kuralların bütünleştirilerek sınıf ortamına aktarılmasına sınıf yönetimi denir.

Çubukçu ve Girmen (2008)'e göre sınıf yönetimi, planlanmış amaçların iyi organize edilmiş bir biçimde uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerini ifade eder. Buna bağlı kuram, kavram ve ilkelerin sistematik bir biçimde uygulanmasını öngörür.

Sınıf yönetimi belli bir plan dâhilinde, belli öğretim teknikleri kullanarak, öğrenci öğretmen iletişimini doğru kanallarla sağlamak, uygun materyallerle doğru zamanda yapılan plan dâhilinde faaliyetler yapmak ve sınıf içi fiziksel organizasyonu sağlamak şeklinde tanımlanabilir. Başka bir tanım ise sınıf içinde oluşan olayları eğitimi kolaylaştırmak adına manipüle etmek ve istenmeyen davranışları ortadan kaldırmak olarak da verilebilir (Gangal, 2013).

Yapılan tanımlamalar ve değerlendirmeler sınıf yönetiminin çok boyutlu bir kavram olduğunu destekler niteliktedir. Sınıf yönetimi, zaman kullanma, fiziksel ortam organizasyonu, davranış kontrolü, motivasyon ve teknikleri içerisinde barındıran bir yapıdadır. Tüm bu faktörler öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkilemeye yönelik faktörler olarak değerlendirilebilir.

Fiziksel ortam ve materyallerin organizasyonu çocukların ilgisini çekmek ve aidiyet duygularını artırıcı bir güven ortamı oluşturmak açısından önem teşkil etmektedir. Çocukların yaş ve eğilimlerine uygun materyallerle muhatap olması sınıf içi organizasyonun önemli bir parçası olup, sınıf yönetiminin de boyutlarından birini teşkil etmektedir (Şahin, 2015).

Öğretmenin sınıf ortamının bir üyesi olarak görülmesi, çeşitli etkinlikler için elverişli çevresel düzenlemelerin yapılması, çocukların dikkatini çezecek düzeyde bir ortamın hazırlanması sınıf yönetiminin önemli bir parçası olarak görülmektedir. Geniş bir oyun yelpazesine imkân tanıyacak oyuncaklar ve diğer materyallerin temini, çocukların ilişkilerinin tanımlanarak kendilerine has davranışların öğretmen tarafından gözlemlenmesi okul öncesi eğitiminde bir diğer faktördür. Sınıf yönetiminde bir başka temel unsur, öğretmenin öğrenciler arasında ayırım gözetmemesidir. Bu konuda yapılan çalışmalar ayırım gözetilen sınıf iklimlerinde ciddi olumsuzluklar meydana geldiğini destekler niteliktedir (Kapusuzoğlu, 2006). Sınıf içinde değişkenlik gösteren istenmeyen davranışlar karşısında öğretmenin sınıf yönetim tavırları da değişmektedir. Yapılan çalışmalar göstermektedir ki, öğretmenler sözel ve sözel olmayan müdahalelere başvurmaktadırlar. Göz teması, yüz ifadesi gibi sözel olmayan yaklaşımların yanı sıra, çocukla birebir iletişim veya aile ile iletişim olarak örneklendirilebilir. Okul öncesi eğitiminde sınıf yönetimi aracı olarak ödül-ceza sistemi ise etkinlikten ve oyundan çıkarma veya maddi küçük hediyeler verme ve bahçe oyun ödülü gibi müdahaleler olabilmektedir (Akar, Tor, Erden & Şahin, 2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen sınıf içi kuralları genellikle bir anlaşma yaklaşımı ile uygular. Literatürde bu anlaşmaların ahlaki, geleneksel ve koruyucu alt gruplarında ele alındığı görülmektedir. Sınıf içi karşılıklı iletişimde huzur ortamı ve her bireyin kişisel haklarının gözetilmesi ahlaki boyutu teşkil etmekte, erken yaşta adalet duygusunun oluşumu, doğru ve yanlış kavramlarının pekiştirilmesi açısından önemlidir. Geleneksel boyut ise çocukların sosyal etkileşimleri ve insanlar arası anlaşmaya varma kabiliyetini destekleyici bir etki yaratmayı amaçlar. Bu durum, yaşamın birçok alanında açığa çıkan bir gereksinimin kazanımını hedefleyen bir sınıf içi yönetim kuralı olarak karşımıza çıkar. Koruyucu kurallar ise sınıf içi yönetiminin çocukların sağlık ve güvenlik gibi temel korunumlarını temin etmek ve çocukların kendi güveliklerini riske edecek davranış, faaliyet ve oyun gibi durumlardan uzak durmaya ikna edecek tutumları sergilemek olarak tanımlanabilir. Çocuklara sınıf içinde korunaklı bir ortam sağlanmasının

yanı sıra konfor anlamında da rahat bir alan organize edilmelidir (Durmuşoğlu & Arslan, 2013).

Sınıf yönetim becerileri kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde de etkili rol oynamaktadır. Kaynaştırma uygulamaları yapan sınıflarda problem davranışların kontrol altına alınmasında güçlük çekilmesi özel gereksinim duyan çocukların normal eğitim ortamlarında bulunmasına engel olabilmektedir. Yapılan çalışmalar göstermektedir ki, etkili sınıf yönetim stratejileri kaynaştırma öğrencilerinin istenmeyen davranışlarında bir iyileşme sağlamaktadır (Güner, 2010). Okul öncesi eğitiminde kaynaştırma öğrencilerinin problem davranışlarının giderilmesi ve etkinlik katılım düzeylerinin yükseltilmesi konusunda öğretmenlerin sıklıkla başvurduğu yöntemler engel türü hakkında aileden detaylı bilgi edinmek ya da bireysel araştırmalar sonucu engelin türü ile ilgili kolaylaştırıcı yöntemler öğrenmek olmuştur. Bir diğer yöntem olarak sınıf içi etkinlik süreleri ve günlük planların esnetilmesi ve katılımın tam sağlanmasının beklenmesi yoluna gitmek olmuştur. Fiziksel alan yetersizliği durumunda öğretmenler bahçeyi kullanarak alan genişletmiştir. Sınıf yönetim becerileri çocukların akran ilişkileri üzerinde de etkili bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Ogelman & Ersan, 2014).

### ***Sınıf Yönetiminin Boyutları***

Eğitimin hedeflerine ulaştığı en temel birim ve en kritik ögesi sınıf olarak tanımlanabilir. Eğitim sisteminin çekirdeğini oluşturarak nihai öğrenmenin gerçekleştiği ortamlardır (Sarıtaş, 2000).

Sınıf yönetimi, karmaşık, çok boyutlu ve uzun çabalar isteyen güç bir iştir. Her gün saatlerce kalabalık bir öğrenci grubuyla beraber olmak, yapılacak her davranışı ayrıntısıyla plânlamak, gerçekleşmesini sağlamak, sınıftaki her şeyden her an haberdar olmak kolay değildir (Başar, 2009).

Ağaoğlu (2002), sınıf yönetimini beş boyutlu olarak ele almıştır:

1. Sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin etkinlikler
2. Plan-program etkinlikleri
3. Zaman düzenine yönelik etkinlikler
4. Sınıfta ilişki düzenlemeleri ile ilgili etkinlikler
5. Davranış düzenlemelerine ilişkin etkinlikler

### *Sınıf Ortamının Fiziksel Düzenine İlişkin Etkinlikler*

Sınıf yönetiminin birinci boyutu sınıf ortamının fiziksel düzenidir. Sınıftaki ısı, ışık, ses kaynakları, materyallerin çeşitliliği ve estetiği, etkinlik türüne göre organize edilmiş alanlar, renkli, dikkat çekici eğitsel düzenekler, sınıf içi oturma düzeni, temizlik kuralları, ortamın genişliği, grup çalışma alanları, başlıca maddelerdir (Başar, 2009). Sınıftaki düzenlemelerin eğitimi etkili bir şekilde uygulamaya yönelik olarak gerçekleştirilmesi, sınıf içi eğitim faaliyetlerini daha etkin hale getirecektir. Fiziksel ortamın organizasyonunun eğitim faaliyetlerine direkt etkisinin olduğu varsayımı ile öğretmen, sınıf ortamını bilinçli bir şekilde düzenlemelidir (Demirtaş, 2009).

### *Plan-Program Etkinlikleri*

Sınıf yönetiminin ikinci boyutunu plân-program etkinlikleri oluşturur. Bu boyut, eğitim amaçları dâhilinde üç temel plan olan yıllık plan, ünite planı ve günlük planlar gözetilerek sıralama ve yöntemin belirlenmesini içerir. Araç gereç temini, kaynak tespit ve tedariki, metot seçimi, iş planı çıkarma, iş paketlerinin belirlenmesi, öğrencilerin gelişimlerinin takibi, takip ve değerlendirme, etkinliklere katılımların gözlenmesi gibi faaliyetler bu boyut altında değerlendirilebilir (Başar, 2009). Planlama öğretmenin yol haritasını belirlemesini sağlar (Çubukçu & Girmen, 2008).

Öğretim planları öğrenme amaçlarına yönelik etkinliklerin hangi sıra ile ve nasıl yapılacağını kapsar. Başlıca üç çeşit öğretim planı bulunmaktadır. Bunlar yıllık plan, ünite planı ve günlük ders planıdır (Gürsel, 2005). Amaçlar esas alınarak, yıllık, ünite, günlük plânların yapılması, kaynakların belirlenip dağılımının sağlanması, iş ve işlem süreçlerinin belirlenmesi, araç sağlama, yöntem seçme, öğrenci özelliklerini belirleme, gelişimlerini izleme ve değerlendirme, öğrenci katılımını düzenleme bu grupta ele alınabilir (Başar, 2009). Plan-program etkinlikleri, öğretmenin etkin bir öğretim lideri olarak sınıfta eğitim-öğretim çalışmalarını sürdürebilmesine olanak tanır (Ağaoğlu, 2009). Öğretmen plan hazırlarken öğrencilerin istenmeyen davranışlarını göz önünde tutmalı ve bu bağlamda öğrencilere en uygun planı yapmalıdır (Terzi, 2002).



### *Zaman Düzenine Yönelik Etkinlikler*

Üçüncü boyut, zaman düzenine yönelik etkinliklerdir. Zaman yönetimi, sınıf yönetiminin en önemli faktörlerinden biridir. Sınıfı yönetmek eğitim amaçları doğrultusunda zaman yönetimi demektir. Bu boyut içerisinde ele alınabilecek başlıca durumlar; etkinlik bazında zamanın planlanması, çocuğun zamanının büyük bir bölümünün sınıfta geçirmesi ve sıkılmaması, devamsızlık ve sınıfa karşı isteksizliklerin azaltılmaya çalışılması olarak örneklendirilebilir (Başar, 2009). Sınıf içerisinde eğitim ve öğretime ayrılan zamanın etkin kullanımı ve planlı çalışma sürelerinin ayarlanması öğretmenin sorumluluğundadır (Sabancı, 2009). Verimli kullanılan sınıf içi zamanı, istenmeyen davranışların giderilmesinde de etkili olabilmektedir. Bu durum öğretmenin konsantrasyonunu da artırıcı yönde etkilemektedir. Çocukların akademik başarısı üzerinde zaman planlamasının etkisi oldukça fazladır.

### *Sınıfta İlişki Düzenlemeleri ile İlgili Etkinlikler*

Sınıf yönetiminin etkililiği, öğretmenle öğrenci arasındaki ve öğrencilerin kendi içinde kurduğu iletişimin kaliteli olması ile mümkündür. Öğrenciler öğretmenle kurdukları iletişimden fazlasıyla etkilenmektedirler. Sınıf kurallarının öğrencilere benimsetilmesini de içeren bu boyut, öğretmenlerin öğrencilerle ilişkilerini geliştirirken göz önünde tutması gereken bazı hususları içerir: Eşit muamele, sıcak bir ortam yaratma, istenmeyen davranışların ödüllendirilmesi, ılımlı yaklaşımlar sergileme. Bu iletişim kanalları sayesinde istenmeyen davranışların giderilmesi daha kolay hale gelebilir. İletişimin başarısı öğretmen ve öğrencilerin karşılıklı olarak anlaşması ve ortak değerler üzerinde birleşmesi ile görülmektedir (Özel & Bayındır, 2008).

### *Davranış Düzenlemelerine İlişkin Etkinlikler*

Beşinci boyut, davranış düzenlemelerinden oluşur. Sınıfla ilgili etkinliklerin, eğitim ortamının istenen davranışı sağlayabilir hale getirilmesi, sınıf ikliminin iyileştirilmesi, sorunların ortaya çıkmadan önce tahmin edilmesi yoluyla istenmeyen davranışların önlenmesi, sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması, yapılmış olan istenmeyen davranışların değiştirilmesi bu boyuta ilişkin olarak söylenebilir (Başar, 2009).

### *Sınıf Yönetimi Yaklaşımları*

Gelişen teknoloji ve bilgi birikimi sayesinde sınıf yönetimi anlamında gelişmeler birbirini takip etmektedir. Sınıf yönetimi yaklaşımlarından bir tanesini ön plana çıkararak en etkili budur demek mümkün olmamakla birlikte, sınıfın mevcut koşullarına göre bazıları daha avantajlı konumda bulunabilir. Bulunan fiziksel ortam ve öğrencilerin genel durumu kullanılacak sınıf yönetim yaklaşımını etkileyecektir. Sınıf yönetiminin etkili ve verimli olması öğretmenin benimsemiş olduğu bu yönetim yaklaşımına bağlıdır. Çünkü öğretmenin sınıf yönetim şekli izlediği bu yaklaşımlara göre biçimlenmektedir.

#### *Geleneksel Sınıf Yönetimi Yaklaşımı*

Öğretmen merkezli bir yaklaşım olan geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımı yıllardan günümüze kullanılan bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Öğrencinin rolü dinleyici, öğretmenin rolü ise anlatan kişi olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrenci pasif durumda olup iletişim öğretmenden öğrenciye doğru tek yönlü olarak gerçekleşmektedir. Bu yaklaşımda öğretmen – öğrenci iletişimi katı bir kural tabanına bağlıdır. Öğrencinin uyması gereken kurallar, öğrencinin görebileceği bir şekilde hazırlanır ve öğrenciden bu kurallara kesinlikle uyması beklenir. Bu yaklaşımla eğitim yapılan ortamlarda davranış bozuklukları ile karşılaşılması muhtemeldir. Öğretmen davranış bozuklukları ile ilgilenmek durumunda kalabilir.

Temel kaygılardan biri sınıf düzeninin korunmasıdır. Bu yaklaşım genellikle kalabalık sınıflarda ve teorik anlatımın yer aldığı programlarda kullanılır. Bu yaklaşıma göre öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar eğitim-öğretim sürecini değiştirmez. Eğitim amaçları gerçekleştirilirken öğrencinin katılımı teşvik edilmez. Öğretmenden öğrenciye doğru keskin bir hiyerarşi söz konusudur. Bu hiyerarşide öğretmen tarafından koyulan kurallar tartışılmaz (Aydın, 2009).

#### *Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımı*

Öğrenci merkezli olan bu yaklaşım, öğrencinin duygusal, zihinsel ve düşünsel gelişimini olumlu yönde etkileyecek daha katılımcı ve esnek bir yapılanmaya sahiptir. Bu yaklaşım geleneksel yaklaşıma karşı geliştirilmiştir. Çağdaş bir yapıda, öğrencilerin tartışarak konuları daha içselleştirmesi, karar verme aşamalarında söz sahibi olmaları ve bireysel farklılıklarına uygun tepkiler vermeleri serbesttir (Aydın, 2009).

Bu yaklaşımda hedef, öğrencilerin birey olarak bilgiye ulaşabilmeleri, kullanabilmeleri ve kişisel gelişimlerini sürekli olarak devam ettirebilmeleridir. Sorgulayan, dinleyen ve kişisel özelliklerinin farkında olan bireyler yetiştirmek ön plandadır. Bu yaklaşıma göre, tek bir bilgi yoktur. İçinde bulunan koşulların zamanla uğradığı değişime ayak uydurmak suretiyle doğru ve yanlış bilgi de değişkenlik gösterebilmektedir. Motivasyon, başarı ve pekiştirme aracı olarak ceza yerine ödüllendirme tercih edilir. Çağdaş yaklaşımda öğrencilere birer birer çeşitli davranışları kazandırmaktan öte yapılandırılmış beceriler kazandırmak ön plandadır. Bu değişimlere bağlı olarak sınıf yönetim süreçleri de yapısal bir dönüşüm geçirmektedir (Özcan, 2012).

Bu yaklaşımda grup çalışmaları ve dayanışma teşvik edilir. Tekniklerin uygulanmasına ağırlık verilirken dersin türüne göre değişen öğretim teknikleri uygulanır.

Sınıf içi kurallar, dersin işleyişi gibi faaliyetler tartışılarak karara bağlanır. Öğretmen bir kılavuz gibi davranır ve adaletli bir tavır içinde olur. Bireysel farklılıklar gözetilerek toleranslı davranmaya özen gösterir. Çağdaş yaklaşımın uygulandığı sınıflarda öğrenciler sınıftan kaçmak, öğretmenden korkmak gibi itici duygular ve istenmeyen davranışlar taşımak yerine daha istekli davranışlar sergilemektedir.

### ***Sınıf Yönetimi Modelleri***

Sınıf yönetiminde öğretmenler tarafından uygulanan farklı sınıf yönetim modelleri bulunmaktadır. Öğretmen bu modellerden birini kullanabilir ya da etkinliğin veya müfredatın durumuna göre birden çok model uygulayabilir. Sınıf yönetiminde yaygın olarak kullanılan yöntemler tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel modellerdir. Modellerin tercihinde eğitim şartları ve öğrenci gereksinimleri göz önünde tutulur, yapılan etkinliklerin niteliğine uygun olanı esas alınır (Demirtaş, 2009).

#### ***Tepkisel Sınıf Yönetim Modeli***

Bu model öğretmenlerin yaygın olarak başvurduğu bir modeldir. Sınıf içinde oluşan istenmeyen durum ya da davranışların değiştirilmesi amaçlanır. Bunun için, sınıfta istenmeyen bir durum ya da davranış ortaya çıktığında hemen tepki verilmesi söz konusudur.

Sınıf içerisinde ödül ve ceza sistemi hâkimdir ve istenmeyen davranışlar cezalandırılırken istenen davranışlar ödüllendirilerek pekişmesi hedeflenir. Sınıf yönetim becerileri açısından gelişmiş bir model olarak görülmemekle birlikte hemen pek çok öğretmen tarafından az ya da çok kullanılmaktadır. Sınıf içinde karşılaşılan istenmeyen veya olumsuz davranışlara hemen tepki verilmesi bu modelde sık karşılaşılan öğretmen davranışlarındandır (Ağaoğlu, 2002).

Bu yaklaşımın olumsuz yönü tepkinin öğrencide de bir karşı tepki oluşturmasından kaynaklanan olumsuz sonuçlardır (Gündüz, 2004).

### *Önleyici Sınıf Yönetim Modeli*

Bu model öğretmenin öğrencilerin yapacağı olası istenmeyen davranışları önceden kestirerek tedbir alması ve hataya mahal vermemesi esasına dayanır. Sınıfta istenmeyen davranışların doğal süreçte oluşmasını önleyecek sosyal bir iklim oluşturulmaya çalışılır. Bireysellikten daha çok grup hareketlerine odaklanarak önceden hazırlık yapılmış ve önlem alınmış sosyal zeminde plan uygulanır. Bu yaklaşımda problemlerin tespit edilmesi önemli değil aksine, sorunların hiç ortaya çıkmaması önemlidir.

Ders yılı başlamadan kuralların açıkça ortaya koyulması, öğrencilerin kendi aralarında konuşmalarını önlemek için aralarına çanta benzeri objeler koyulması, ders dışı bir konunun dersin sonuna ertelenmesi önleyici eğitim modelinde gözlenebilecek hareketlerdir. Bu yaklaşımda öğrencilerin sürekli bir tedbir altında tutulma duygusu yaşaması sonucu sıkılmaları ve ders dışı yaşantılarında bu önlemlerin etkisinde kalmaları olasıdır (Ağaoğlu, 2009).

### *Gelişimsel Sınıf Yönetim Modeli*

Gelişimsel model öğrencilerin fiziksel, zihinsel, psikolojik ve duygusal gereksinimlerine uygun etkinliklerin gerçekleştirilmesi esasına dayanan bir yaklaşımdır.

Sınıf içi etkinliklerde çocuğun bilişsel, duygusal, psikomotor ve psikososyal gelişim düzeylerinin göz önünde tutulduğu modeldir. Etkinlikler çocukların gelişim görevlerini tamamlayacakları şekillerde tasarlanır (İlgar, 2007).

Gelişimsel model 4 aşamadan oluşur:

- On yaşa kadar süren dönemdir. Çocuk öğrenci olmayı öğrenir

- On - on iki yaş aralığına denk gelen öğrencilerin olgunlaşma çağını kapsar. Çocuklar sınıf kurallarına uymaya özen gösterdiği için öğretmenin sınıf yönetimine harcadığı çaba daha azdır.
- On iki - on beş yaş aralığına denk gelir. Öğrenciler dikkat çekme çabası, ilgiyi üzerinde toplama gibi tavırları sergilemeye başladıkları için öğretmeni zor durumda bırakacak davranışlar sergileyebilirler.
- Lise çağlarına karşılık gelir. Öğrenciler kendi kimliklerine bürünerek sosyalleşme çabalarında artış gözlenir. Öğrenciler kimlik kazanmaya ve kendi davranışları üzerinde otokontrol geliştirmeye başlarlar. Sosyalleşme süreci hızlanır. Sınıf yönetim sorunları azalır (Ünal & Ada, 2003).

### *Bütünsel Sınıf Yönetim Modeli*

Bütünsel model diğer sınıf yönetim modellerinin bir sentezi olarak değerlendirilebilir. Uygun zaman ve koşullar altında modellerden biri devreye alınabilir. Sınıf yönetim modellerinin koordineli bir şekilde kullanılmasını öngören bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda aile ve arkadaş çevresi gibi sınıf dışı etkenlerin sınıf içi yönetimine etki edeceği varsayımı söz konusudur (Ağaoğlu, 2002).

### *Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler*

Eğitim sadece sınıf içinde ya da sınıf dışında değil bir bütün olarak hayatın her alanında belli ölçülerde uygulanır ve etki altında kalır. Sınıf yönetimini etkileyen sınıf dışı faktörler okul, çevre ve ailedir. Sınıf içi faktörler ise öğretmen, öğrenci ve fiziksel ortamdır.

### *Sınıf Dışı Faktörler*

Sınıf dışı faktörler, okul, çevre ve aile olmak üzere üç başlık altında ele alınabilir. Öğretmenin bu sınıf dışı faktörleri dikkate alması ve öğrenci üzerindeki etkilerini dikkatli gözlemlemesi sınıf yönetimini etkileyecektir.

- Okul: Okulun fiziksel koşulları çocuğun dikkatini çekecek biçimde olmalıdır. Hijyenik, güvenli, bakımlı, donanımlı, kullanışlı ve altyapısal olarak yeterli olmayan bir okulda öğrenme ve eğitim faaliyetleri tam olarak gerçekleştirilemeyebilir.

Çocuk sayısı çok fazla olan okullarda bireysel etkinlikler ve öğrenci merkezli eğitim uygulamaları güçleşmekte ve malzeme temininde sorunlar yaşanmaktadır. Bu durum sınıf içi eğitim öğretimi olumsuz etkileyecektir.

Okul idaresinin öğretmen ve öğrenci üzerine aşırı bir otorite kurma çabası da sınıf yönetim şekilleri üzerinde bir etki yapmaktadır. Sınıf yönetiminin etkinliği okul idaresine oldukça bağlıdır. İmkânların dağılımı, düzen ve kullanımı okul yönetimine bağlı olarak gelişen olaylardır (Başar, 2009).

- Çevre: Öğrenci çevresi ile etkileşim halinde olduğu için, içinde bulunduğu okulun sosyal çevresinden de etkilenmektedir.

Çevrede meydana gelebilecek olumsuz bazı durumlar çocuğun eğitiminin aksamasına ve sınıf içi yönetim problemlerinin ortaya çıkmasına neden olur. Çevre ve okul arasında bir çatışma olmaksızın ilişkilerin iyi kurulması oldukça önemlidir. Öğrencinin çevresinde bulunan akranları ve arkadaş çevresi çocuğun davranışları üzerinde etkilidir. Bu da sınıf yönetimini etkilemektedir.

- Aile: Sınıf yönetimini etkileyen sınıf dışı faktörlerden en önemlisi ailedir. Çocuğun temel tutum ve davranışları kazandığı ilk ortam ailedir ve burada kazanılmış davranışların sonradan değiştirilmesi oldukça zor hatta bazı durumlarda imkânsız bir süreçtir.

Ailenin sosyoekonomik durumu, bireylerin birbirine muamelesi, birey sayısı ve ebeveynlerin eğitim durumu çocuğun davranışlarının gelişiminde önemli rol oynamaktadır.

Anne ve babanın çocuk üzerinde olumsuz davranışları öğretmenin sınıf yönetimini uygulamasında olumsuz bir etki yaratmaktadır. Çocuğa dengesiz tutumlar sergileyen anne ve babalar, çocuğun kişilik gelişimini de olumsuz yönde etkilemektedirler. Bu şekilde bir muameleye maruz kalan çocuklar kararsız ve çelişkili bir karaktere sahip olabilirler (Erden, 2008).

### *Sınıf İçi Faktörler*

Sınıf içi faktörler; öğretmen, öğrenci ve fiziksel ortam olmak üzere sıralanabilir.

- Öğretmen: Sınıf yönetimini etkileyen sınıf içi faktörlerden en etkilisi öğretmendir. Diğer faktörlerin sentezi ve belirleyicisi rolündedir (Başar, 2009).

Sınıf yönetimi üzerinde öğretmenin kişisel ve akademik niteliği çok önemlidir. Öğrenciler sürekli etkileşim halinde oldukları öğretmenlerinden etkilenirler. Çocuklar olumsuz öğretmen davranışlarından etkilenerek ders ya da sınıftan uzaklaşabilir ve akademik anlamda başarısızlığa uğrayabilirler (Yolcu, 2010).

Öğretmen öğrencilerinin gelişim özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmalı ve sınıf iklimini bu doğrultuda dengeli bir şekilde oluşturmalıdır. Öğretmenin öğrencilerini yeterince tanımaması sınıf yönetiminde etkili sonuçlar alamamasına neden olur. Etkili sınıf yönetimi için öğretmen, öğrencilerin duyuşsal, gelişimsel ve psikomotor gelişimleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmalıdır (Taş, 2009).

Öğretmenin eğitim döneminin başında öğrencilerle birlikte sınıf kurallarını belirlemesi gerekmektedir. Öğrencilerle demokratik bir şekilde karar verme sürecine katılması kuralların etkin bir şekilde uygulanmasına yardım edecektir (Akyol, 2000).

Öğretmen sınıf yönetimi konusunda etkili bir plânlama yaparak sınıftaki karmaşıklığın önüne geçebilir ve zamanı daha verimli kullanabilir. İstenmeyen davranışların giderilmesi konusunda öğretmenin zaman ve eğitim planlaması oldukça önemlidir.

Öğretmenin dersi etkili bir şekilde işleme sınıf yönetiminde de olumlu sonuçlar almasında yardımcı olacaktır. Dersin etkili işleyişi kullanılan yöntemlerin uygulanması ile birlikte sınıf yönetimini de kolaylaştırmaktadır aksi halde sınıfı yönetmek zorlaşır (Erdoğan, 2010).

Öğretmen dersin işlenişi sırasında tüm öğrencileri sürece dâhil ederek öğrenim süreci yetersizliğinden kaynaklanan istenmeyen davranışların azalmasını sağlayabilir. Öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun şekilde hazırlanan ders içerikleri, araç-gereç ve materyaller kullanılarak herkesin katıldığı bir eğitim ortamı oluşturan öğretmen, bu yöntemle istenmeyen davranışları önleyebilir (Erden, 2008).

Öğretmenin öğrenciye yönelik “Yerine geç!”, “Sesini kes!”, “Otur!” gibi sert tutum ve tavırları öğrencilerin karşı tepki verme, karşılık verme, gürültü yapma gibi birçok olumsuz davranışlar sergilemesine sebep olmaktadır. Sınıf yönetimini etkili uygulayan bir öğretmen, öğrencinin kendisini karşıt fikirli gibi algılamasına sebep olan tavırlardan kaçınır. Öğrenci, öğretmeni karşıt olarak görürse, ya düzeni bozmaya devam eder ya da sınıf içinde kargaşayı destekler (Yüksel, 2013).

Sınıf içi öğretim ortamının verimliliği ve faydalı olma seviyesinde birinci derece sorumluluk öğretmene aittir. Öğrencilerin öğretim amaçlarına paralel ve onların ilgileri doğrultusunda hazırlanmış bir ortam oluşturma görevi öğretmenin üzerine düşmektedir (Aydın, 2004).

- Öğrenci: Sınıf yönetimini etkileyen faktörlerden biri de öğrencilerdir. Öğrencilerin etkisi gelişim özellikleri, yetiştikleri kültür ortamı, yaş grubu, ve ruhsal durumu gibi etkenlere bağlıdır.

Öğrencinin kalıcı bir rahatsızlığı, psikolojik ya da fiziksel bir engelinin olması ve bu duruma bağlı olarak diğer çocuklar ile iletişimde yaşadığı problemler sınıf yönetimi üzerinde olumsuz etki yaratabilir (Yüksel, 2013).

Öğrencinin işitme ve görme duyularında yaşadığı sorunlar da sınıf yönetimini olumsuz yönde etkileyen faktörler olarak kabul edilebilir. Bunların dışında öğrencinin yaşadığı başarısızlıklar ve arkadaşının olmayışı, sınıf içi yönetim problemleri çıkarmasına neden olabilmektedir.

- Fiziksel ortam: Sınıf içi fiziksel ortamının sınıf yönetimi üzerindeki etkisi en çok sınıftaki öğrenci sayısı ile ilişkilidir. Sınıf mevcudu standartların üzerine çıktığında sınıf yönetimi büyük ölçüde zorlaşmaktadır. Sınıf mevcudunun az olduğu sınıflarda öğretmen öğrencilerle daha fazla ilgilenebilmektedir ve bu tür sınıf ortamlarında öğretmen ve öğrenci etkileşimi daha rahat olabilmektedir. Öğrenci sayısının fazla olması öğrencilerin okul başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir (Çelik, 2005).

### ***Sınıf Yönetimi ve Disiplin***

Disiplin toplumdaki tüm bireyler arası saygı ve düzeni koruyan kurallar bütünü olarak tanımlanabilir (Eleser, 2007). Başka bir bakış açısı ise disiplini var olan bir sisteme adapte olma ve sistemin devamını sağlama durumu olarak nitelendirmektedir. Kök (2007)'ye göre disiplin sadece sınıf içi veya çocuklar arasında geçerli bir kavram değildir. Toplumun genle uyması gereken kurallar çerçevesidir. Hayatın her alanında önemi gözle görülür derecede olan disiplin, eğitim öğretim faaliyetlerinin düzenli bir şekilde yürütülmesi için de zaruri bir kavram olarak kabul görmüştür (Özer, 2009). Sınıf yönetiminde başarının da anahtarlarından biri sınıf içi disiplin olarak kabul edilebilir. Eğitimde disiplin çocukların özdenetim mekanizmalarını güçlendirerek doğru ve yanlış arasında tercih yapma durumunda doğruyu seçmelerini sağlamaktır (Humphreys, 2001).



Sınıf yönetiminde disiplin katı ve sert kurallar olarak değil; esnek, sağlıklı ve daha yapıcı bir tutum olarak değerlendirilmelidir. Öğretmen, otoritesini kullanarak öğrenci ile bağlarını koparmaktan kaçınmalı, aksine hata payı olan bir konumda olduğunu kabul ederek samimi ve dürüst bir tavır sergilemelidir. Azarlama, suçlama, tehdit gibi suçlayıcı ve uzaklaştırıcı bir disiplin anlayışı olan kırııcı ifadelerden kaçınmalıdır (Glasser,1999).

Sınıf içi disiplini uygulama çeşitleri iki başlıkta ele alınabilir: Korumacı disiplin ve önleyici disiplin.

### *Korumacı Disiplin*

Öğretmenin sınıf içi düzenin bozulmaması adına çocukların etkinliklere katılımını devamlı kılama çalışmalarıdır. Sınıf içinde ortak bir amacı besleyen etkinlikler yapılarak istenmeyen davranışların azaltılması ve düzenin korunması amaçlanır. Korumacı disiplin koruyucu disiplin adı altında da çalışılmaktadır (Ünal & Ada, 2003).

### *Önleyici Disiplin*

Çocuğun özyönetim becerilerini güçlendirerek sınıf içindeki çalışma sistemi ve düzenin sağlanmasını hedefleyen disiplin uygulamasıdır. Disiplin sorunlarının doğal olarak ortaya çıkmasını önlemeyi amaçlayan bu tarz uygulamalarda öğrencinin bakış açılarında köklü bir değişiklik yapılması hedeflenmektedir (Tosun, 2002).

## **Sosyal Beceriler**

Sosyal ilişkiler kişinin yaşamının temelini oluşturan önemli bir ihtiyaçtır. İnsan sosyal bir varlık olarak içinde bulunduğu çevreyle etkileşimi mümkün kılacak davranışlara sahip olmak ister. Toplum tarafından sevilme, benimsenme, olumlu tepkiler almak, olumsuz tepkilerden kaçınma sosyal uyum sağlamanın gereklerinden birkaçıdır (Özdemir Topaloğlu, 2013).

Sosyal yeterliğin temeli olarak değerlendirilen sosyal beceriler; belli bir amaca yönelik yapılan, içinde bulunulan toplum tarafından onaylanan ve toplumun beklentileriyle, değer yargılarıyla şekillenen öğrenilmiş davranışlar bütünü olarak tanımlanmaktadır (Margalit, 1993). Sosyal beceriler günlük hayatta bireyin kendisini ifade etmesini, başkalarıyla

iletişim kurmasını ve olumlu tepkiler almasını sağlayacağı için bireyin yaşamını işlevsel hale getirir.

Bireyin sosyal anlamda yeterli olması, topluma uyum sağlamasında, olumlu ilişkiler kurmasında ve çevresi tarafından benimsenmesi hususlarında yetenekli olduğunu gösterir (Sazak Pınar, 2008). Sosyal yeterlik bireyin gerekli sosyal becerilere sahip olma ve bu becerileri kullanabilme yetisidir. Sosyal beceriler ve sosyal yeterlikler her ne kadar aynı kavram gibi kullanılsa da araştırmacılar sosyal becerileri sosyal yeterliliğinin alt boyutlarından biri olarak değerlendirmişlerdir. Bireye sosyal becerilerin öğretimi onun mutlak ölçüde sosyal anlamda yeterli olacağı anlamına gelmez. Sosyal yeterlik sosyal becerilere kıyasla daha kapsamlı bir kavramdır (Gresham, 1986).

Sosyal becerilerin tanımı 3 ayrı şekilde yapılmıştır; akranların kabulü, davranışsal tanımlama, sosyal geçerlilik. Akranların kabulü çevresi tarafından sosyal kabul gören bireylerin toplumda daha yüksek sosyal becerilere sahip olduğu yönündedir. Davranışsal tanımlama bireyin duruma özgü davranışlar gösterdiğini ifade eder. Sosyal geçerlilik ise; bireyin farklı durumlarda uygun davranışı göstermesidir (Seven, 2006).

Sosyal beceriler; sonradan öğrenilmiş olma, toplum tarafından biçimlendirilme, bir amaca yönelik yapılma, sosyal durum ve bağlama göre değişiklik gösterme, gözlenebilir/gözlenemez bilişsel ve duyuşsal öğelere sahip olma gibi beş temel özelliğe sahiptir (Sazak, 2003).

Sosyal beceriler kişinin hoşlandıklarını ya da hoşlanmadıklarını ifade etme, gerektiğinde hayır diyebilme, özür dileme, yardım isteme, grupla çalışma, olumsuz durumlarla baş etme, karar verme, restoranda yemek yeme, toplu taşıma araçları ve bankamatik gibi toplumsal kaynakları kullanma, seçim yapma, eleştiriye açık olma, iltifat etme, soru sorma, iş kurallarına uygun davranma gibi birçok becerileri kapsamaktadır (Çakır, 2006; Varol, 2004).

Sosyal beceriler kişinin olumlu ilişkileri başlatmasına ve sürdürmesine izin veren becerilerdir. Bireyin hangi sosyal ortamda nasıl davranacağı, ne konuşacağı, hangi tepkileri vereceği, hangi tercihlerde bulunacağı, kendisini nasıl ifade edeceği sosyal beceri düzeyiyle alakalıdır. Sosyal beceriler bireyin hayat boyu kullanacağı bir birikim olarak görülebilir. Sosyal becerilere sahip bir birey çevresiyle uyum içindedir ve girdikleri ortamlarda iyi bir izlenim bırakırlar (Özdemir Topaloğlu, 2013; Sazak, 2003; Sazak Pınar, 2008).

Öğrencilerin sınıfta yerine getirmeleri gereken sorumluluklar (sınıf içi etkinliklere katılım, etkinlikleri zamanında tamamlama) ve sınıfta göstermeleri gereken sosyal davranışlar (kurallara uyma, arkadaşlarıyla iletişim kurabilme) yeni öğrenmelere ve dolayısıyla akademik becerilerin gelişimine temel oluşturmaktadır (Finn & Pannozzo, 2004).

İsteklerini, tercihlerini, beklentilerini doğru iletişim yollarıyla dile getiren bir çocuk arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler içindedir ve okul ortamında sevilir. Aynı zamanda böyle bir çocuğun akademik becerilerinin de yüksek olması beklenir. Çünkü sosyal beceriler akademik becerilerin ön koşulu olarak nitelendirilmektedir. Sosyal beceri yetersizliğine sahip bireyler ise arkadaşları tarafından sosyal kabul problemleri yaşamakta, kendisini ifade etmekte zorlanmakta, içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problem davranışlar göstererek kendilerini toplumdan soyutlamakta ya da uygunsuz sosyal davranışlar göstermektedirler. Bireyin sosyal becerileri edinmesinde anne babanın, akranların, okul öncesi eğitim kurumlarının ve öğretmenlerin rolü büyüktür (Duman & Koçak, 2013; Sazak Pınar, 2008).

Calderalla ve Merrel (1997) sosyal becerileri beş ayrı boyutta incelenmiştir. Bunlar; akranlarla ilişkili beceriler, kendini kontrol etme becerileri, akademik beceriler, uyum becerileri, atılganlık becerileridir. Akranlarla ilişkili beceriler bireyin arkadaşlık kurma, grup içi iletişim, oyuna davet etme, yardım isteme ve yardım etme becerilerini ifade eder. Kendini kontrol etme becerileri bireyin öfke ve stres kontrolü, kurallara uyma becerisi, yeteneklerinin farkında olma, serinkanlı olma, uzlaşma, eleştirileri kabul etme yönleriyle ilgilidir. Akademik beceriler sorumluluklarını başarma, sınıf içi etkinlikleri gerçekleştirme, gerektiğinde başkalarından yardım isteme, boş zamanlarını değerlendirebilme, bağımsız çalışabilme becerileridir. Uyum becerileri kendisine ait eşyaları arkadaşlarıyla birlikte kullanabilme becerisi, kuralları yerine getirme, ödevlerini tamamlama vb. davranışlardır. Atılganlık becerileri ise; karşı cinsle iletişimi, grup oyunlarına katılma, başkalarını davet edebilme, kendini tanıtabilme gibi beceriler olarak tanımlanmaktadır (Akt. Avcıoğlu, 2009).

Sosyal becerilere sahip çocuklar güçlü insan ilişkilerine sahiptirler, arkadaş canlısıdırlar, girdikleri ortamda sevilip kendilerini kabul ettirirler. Kişilerle sağlıklı iletişim kurup kendilerini çok güzel ifade ederler. Stres durumlarında oldukça soğukkanlıdırlar. Karar vermede güçlük çekmezler. Kritik durumları yönetme becerileri yüksektir. Öfke kontrol mekanizmaları gelişmiştir. Öfkelenedikleri durumlarda çevrelerine zarar vermezler.

### ***Sosyal Becerilerin Öğretilmesi***

Sosyal beceri yetersizliğinin bilinen en önemli nedeni engelli olma durumudur. Yeterli sosyal becerilere sahip olmayan bu çocuklar arkadaşları tarafından sosyal kabul problemleri yaşamakta, uygun olmayan sosyal davranışlar sergilemekte, topluma uyumda güçlük çekmektedirler. Özel gereksinimli çocukların dezavantajı olan bu durum onlarda içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problem davranışlara neden olmakta, aynı zamanda akademik başarılarını da olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bağlamda kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin geliştirilmesi oldukça önemlidir (Yükselen & Yaban, 2013).

Kaynaştırma öğrencilerinin problem davranışlarının giderilmesi için sosyal beceri eğitimi verilmelidir. Verilen sosyal beceri eğitimi özel gereksinimli bireylerin arkadaşları tarafından sosyal kabulünü, okula uyumunu, etkinliklere katılımını kolaylaştıracak böylelikle akademik başarısını da olumlu yönde etkileyecektir. Sosyal beceri eğitimde kolay becerilerden başlanması öğrencileri daha çok motive edeceği için başarıya ulaşmada daha etkili olacaktır (Sazak, 2008).

### ***Sosyal Beceri Öğretiminde İzlenecek Basamaklar***

Sosyal becerilerin öğretiminde şu aşamalar izlenir: sosyal beceri programında yer alacak becerileri ve öğrencileri belirleme, sosyal beceri yetersizliğinin türünü belirleme, öncelikli becerileri belirleme, öğretim şekline karar verme, öğretim öncesi hazırlıkları tamamlama, öncelikli beceriyi öğretme, öğretimleri değerlendirme (Sazak, 2008).

Maag ve Webber (1995)'e göre basamaklar şu şekilde ilerlemektedir.

İlk basamak olarak sosyal becerilerin neler olduğunun öğretmen tarafından bilinmesi çocuklara sosyal beceri öğretimini kolaylaştıracaktır. Sosyal beceriler akranlarla ilişkili beceriler, kendini kontrol etme becerileri, akademik beceriler, uyum becerileri ve atılganlık becerileri olmak üzere beş boyutta incelenmektedir.

İkinci basamak yetersizliklerin türünü belirlemektir. Sosyal beceri yetersizlikleri ise dört boyutta gruplanmaktadır. Bunlar; beceri yetersizliği, performans yetersizliği, akıcılık yetersizliği, mücadeleci davranış ve beceri yetersizliğidir. Beceri yetersizliğinde öğrenci o beceriyi daha önce hiç kullanmamıştır yani o davranışı hiç kazanmamıştır. Performans yetersizliğinde öğrenci beceriyi belki daha önce edinmiştir fakat bazen kullanır, bazen

kullanmaz; ne zaman kullanacağı tam olarak kestirilemez. Akıcılık yetersizliğinde öğrenci davranışı sergiler fakat dışarıdan bakıldığında sergileme tarzı herkes tarafından beğenilmeyebilir, kötü durabilir. Mücadeleci davranış ve beceri yetersizliğinde ise iç ve dış faktörler çocuğun davranışı sergilemesini engeller durumdadır.

Üçüncü aşamada önceliklerin belirlenmesi çocuğun sosyal beceri gelişimine hız katacak dolayısıyla da problem davranışlar daha çabuk ortadan kalkacak, çocuk akademik gelişimi daha hızlı ilerleyecektir.

Dördüncü aşamada öğretim şekline karar verilir. Sosyal beceriler okula dayalı, sınıfa dayalı, bireysel, gruba dayalı gibi farklı metotlarla öğretilir. Okul çaplı sosyal beceri öğretimi içlerinde en etkili yöntemdir. Okuldaki tüm personel ekibi belirli aralıklarla toplantılar düzenleyerek planlı bir şekilde çalışır. Okulun farklı alanlarında, farklı durumlarda ve farklı zamanlarda çocuklara sosyal beceri öğretimi yapılır. Sınıfa dayalı öğretimde öğretmen sınıfın tamamına ya da büyük bir bölümüne sosyal beceri eğitimi verir. Bireysel eğitim sadece bir çocuğun diğer çocuklara oranla sosyal yetersizliği olduğu durumlarda verilir. Grup eğitiminde ise 7-8 kişilik akran grupları meydana getirilir. Daha sonra normal gelişim gösteren öğrenciler engelli akranlarına istedik becerilerin kazanımında yardım ederler. Bu şekilde grup içi işbirliği, iletişim, birlikte hareket etme becerileri de kazanmış olurlar.

Beşinci aşamada öğretim öncesi hazırlıklar tamamlanır. Öğretim ortamı ve zamanı belirlenir, kullanılacak ödüller ve materyal hazırlıkları bitirilmiş olur.

Altıncı aşamada ise öncelikli sosyal becerinin öğretimi yapılır. Son aşama olan yedinci aşamada ise öğretimler değerlendirilir. Değerlendirme yapılırken çocuğun beceriyi öğrenip öğrenmediğine ve farklı durumlarda kullanabilme becerisine bakılır. Değerlendirme sonucu yetersizse eğitim yeniden verilmelidir.

### ***Sosyal Beceri Öğretiminde Yer Alan Yaklaşımlar***

Sosyal becerilerin özel gereksinimli çocuklara kazandırılmasında doğrudan öğretim yaklaşımı, bilişsel süreç yaklaşımı, akran aracılı öğretim ve işbirlikçi öğretim gibi yöntemler kullanılmaktadır.

### *Doğrudan Öğretim Yaklaşımı*

Doğrudan öğretim yaklaşımı davranışçı yaklaşımdan etkilenmiştir. Öğretmenin model olduğu bu yaklaşımda öğrenciye ilk önce davranış gösterilir, ipuçları verilir daha sonra yavaş yavaş ipuçları geri çekilerek bağımsız bir şekilde kendi yapması istenir. Son olarak ise davranışı öğretmenin yardımı olmadan öğrencinin kendi yapması sağlanır (Dağseven, 2008).

Doğrudan öğretim yaklaşımında gereksinim oluşturma, model olma, rol oynama, geri bildirim ve pekiştirme basamakları izlenir.

Gereksinim oluşturma kısmında öğrenci kazanacağı beceri konusunda bilgilendirilir. Bir başka deyişle davranışı neden öğrenmesi gerektiği öğretilir. Bilgilendirme esnasında öykü, tartışma konuları, film izletme gibi farklı yöntemlere de başvurulabilir.

Model alma aşamasında öğrenciye kazandırılacak beceri bir karakter ya da kişi tarafından doğru, açık, net bir şekilde canlandırılır. Bu aşamada kullanılacak model, gerçek bir kişi olabileceği gibi bir film kahramanı da olabilir. Önemli olan modelin doğru olan davranışı açık, net bir şekilde öğrenciye gösteriyor olmasıdır.

Rehberli uygulamalar basamağında öğrencinin bağımsız bir şekilde davranışı tekrarlaması istenir. Burada tekrar sayısının çok olmasına dikkat edilir. Öğrenci, davranışı ne kadar çok tekrar ederse o kadar iyi öğrenecektir. Bu esnada öğrenciye ipuçları verilir. Öğrenci, davranışı öğrenmiş ve doğru olarak yapıyorsa davranış ödülle pekiştirilir, yanlış yapıyorsa bir önceki basamağa dönülerek yanlışlar düzeltilir.

Son olarak bağımsız öğrenme basamağında ise öğrenciden istenilen davranışı model olunan senaryoların dışında farklı durumlarda tekrarlaması için eğitim verilir (Sazak, 2008).

### *Bilişsel Süreç Yaklaşımı*

Bilişsel süreç yaklaşımının diğer bir ismi problem çözme yaklaşımıdır. Alıcı ve ifade edici dil becerileri yüksek olan bireylere uygulanan bu yaklaşımda öğrencilere problem çözmenin aşamaları tek tek uygulanarak sosyal durumlarda problem çözme becerisi kazandırılmaya çalışılır.

Problem çözme, problemi belirleme, analizini yapma ve çözme aşamalarının birbirini izlediği bir süreçtir. Bilişsel süreç yaklaşımında istenilen davranışın kazanımında hikâye

anlatımı, film izleme gibi yöntemlere başvurulur. Hikâyenin başlangıcında ve sonunda hangi bilişsel süreçleri kullanacağı çocuğa aşamalar halinde öğretilir (Sucuoğlu & Çifci, 2001).

Bilişsel süreç yaklaşımı, doğrudan öğretim yaklaşımına oranla çocuğu daha çok aktif kılar. Bu yaklaşımda çocuğa tek bir sosyal beceri öğretilmez. Farklı durumlarda, farklı zamanlarda hangi sosyal becerileri kullanması gerektiği öğretilir. Başka bir deyişle öğrenilen beceri genelleştirilir. Aynı zamanda bu yaklaşım çocuğa problem çözme becerisi de kazandırır (Sazak, 2003).

Sosyal beceriler bilişsel süreç yaklaşımında aşağıdaki dört basamak ile öğretilir:

- 1- Sosyal Kodlama: İzlenen bir film ya da gözlemlenen bir sosyal olaydan sonra öğrencilere ‘ne oldu?’ sorusu sorulur. Böylelikle olaydaki problem durumu belirlenmeye çalışılır.
- 2- Sosyal karar verme: Bu aşamada öğrenciye ‘sen olsan ne yapardın?’ sorusu sorulur ve problem durumu için alternatif çözüm yolları üretmeleri istenir.
- 3- Sosyal performans : ‘hangisini yapardın, neden?’ soruları sorulur. Öğrenciden bulunduğu alternatif yolları içerisinde en uygun olanını seçmesi istenir. Neden o yolu seçtiği sorgulanır.
- 4- Sosyal değerlendirme: Bu aşamada seçilen davranışın sonucu değerlendirilir. Öğrencilere bu aşamada ‘bunu yaptığında sen ne hissedersin?, karşıdaki ne hisseder?’ soruları sorulur (MCFall, 1982 Akt. Dağseven Emecen, 2008).

### *İşbirlikçi Öğretim Yöntemi*

İşbirlikçi öğretim yöntemi, sınıflarda yapılan “küme çalışması”na benzeten 3-6 kişilik heterojen grupların oluşturulmasıyla yapılır. Belli bir amaç için toplanan grupta çocukların birlikte çalışarak iletişim, uyum, güven, liderlik gibi sosyal becerinin gelişmesi esas alınır (Sazak, 2003).

### *Akran Aracılı Öğretim Yöntemi*

Bu yöntem insanlık tarihinin en eski öğretim yöntemlerinden biri olarak da anılmaktadır. Akran aracılı öğretim yöntemi; “çocuk-öğretmen-çocuk” ya da akran eğitimi, akran

öğretimi terimleriyle de ifade edilmektedir. Bu yöntemde öğreten de öğrenen de çocuktur. Bir çocuk diğer bir çocuğa usta-çırak ilişkisiyle eğitim verir. Akran aracılı öğretim yönteminde öğreten ve öğrenen bir hazırlık yapmaksızın bir araya gelirlerse öğretimden bir kazanç elde edilemez (Sazak, 2003).

Akran aracılı öğretim yöntemi üç ayrı başlık altında incelenmiştir

- 1- Tüm sınıf akran aracılı öğretim yöntemi: Bu yöntemde biri öğreten diğeri öğrenen olmak üzere akran çiftleri oluşturulur. Çiftlerin rolleri on dakikalık sürelerle değiştirilir. Çiftler haftalık ya da günlük olarak değiştirilir, yeni çiftler oluşturulur. Öğrenen yanlış cevabı, öğreten doğru cevabı verir. Yanlış cevap 1 puan iken doğru cevap 2 puandır. Çiftlerin bir haftanın sonunda bireysel ve grup puanları panoda sergilenir.
- 2- Çapraz yaş akran aracılı öğretim yöntemi: Aralarında iki ya da daha fazla yaş farkı olan akranlar bir araya getirilerek yapılan öğretim yöntemidir. Yaşı büyük olan akran öğreten, küçük olan öğrenen olarak belirlenir.
- 3- Aynı yaş akran aracılı öğretim yöntemi: Öğreten ve öğrenen akran aynı yaştadır. Fakat bu yöntemi diğerlerinden ayıran özellik, öğrenen akranın sergileyemediği bir sosyal beceriyi öğreten akranın sergiliyor olmasıdır (Gaustad, 1993).

Akran aracılı öğretim yönteminin basamakları şu şekildedir: öğretim içeriğinin seçilmesi, öğreten akranın yetiştirilmesi, öğretimin planlanması, programın uygulanması, etkililiğin değerlendirilmesi (Sazak, 2003).

Sosyal beceri eğitimlerinin artırılması ve günlük plan-programa eklenerek süreklilik haline getirilmesi, öğretmenlerin sosyal beceriler konusunda yeterince bilgilendirilmeleri ve sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerinin sergilediği sosyal yetersizliklere karşı olumsuz tutumlarından sıyrılmaları, sınıf içi problem davranışların azalmasına, öğrenciler arası olumlu ilişkilerin artmasına, dolayısıyla akademik başarıya da büyük katkı sağlayacaktır. Araştırmalara göre sosyal beceriler ilköğretimde başarı için en kritik beceriler olarak nitelendirilmektedir (Kabasakal, Girli, Okun, Çelik & Vardarlı, 2008).

Sosyal becerilerin öğretiminde temel görev öğretmenlere düşmektedir. Oysa öğretmenler bu alandaki becerileri nasıl öğretecekleri konusunda eğitim almadıklarını ve sosyal becerilerin öğretiminin kendilerinin değil anne-babaların görevinin olduğunu ileri sürmektedirler (Maag & Webber, 1995).



## ***Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi***

Sosyal becerileri değerlendirirken, gözlem, davranış ölçekleri, sosyometrik teknikler, bireyin kendi kendini değerlendirmesi gibi farklı tekniklere başvurulmaktadır.

Kendi kendini değerlendirme yönteminde, çocuğun kendisi hakkında ne düşündüğü, kendini nasıl değerlendirdiğine bakılır. Bu teknikte bilgiler görüşme yoluyla elde edilir ve tamamen kişiseldir.

Gözlem yönteminde, çocuk farklı ortamlarda gözlemci tarafından gözlenir ve sonuçlar tarafsız olarak kaydedilir (Sucuoğlu & Çıfci, 2001).

Sosyometrik teknikler grup içi iletişimi ve grupta hangi öğrencinin nasıl bir role sahip olduğunu belirlemek amacıyla yapılır. Kişilerarası iletişim örüntülerini belirleyen bu teknikte öğrencilerin sosyal statüleri belirlenebilir ve sosyal kabul ve ret gören öğrenciler ortaya çıkabilir. Akran adaylığı, akran derecelemesi, akran sınıflaması sosyometrik tekniklerden bazılarıdır. ‘Kimdir Bu?’ bilinen akran sınıflaması tekniklerinden biridir.

Davranış ölçeklerinde anne-baba, öğretmen, rehber öğretmen gibi birincil bilgi kaynaklarına ulaşılarak bilgiler elde edilir. Ölçekteki davranışları çocuğun ne sıklıkla yaptığı dikkate alınarak doldurulan bu ölçekler kısa sürede bilgiye ulaşmada ve birden fazla kaynaktan bilgi edinmede avantajlı yöntemler olarak görülmektedir (Sazak, 2008).

Sosyal becerileri değerlendirirken kullanılan ölçeklerden bazıları şöyledir: Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-SBDÖ, Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen ve Anne Baba Formu, 5-6 Yaş Çocukları için Sosyal Beceri Formu, Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği, Sosyal Beceri Tarama Listesi, Anasınıfı ve Anaokulu Çocuk Davranış Ölçeği (Gülay & Akman, 2009).

### **Problem Davranış**

Günümüzde okulların, eğitimcilerin ve ailelerin karşı karşıya kaldıkları en önemli sorunlardan biri problem davranışlardır. Problem davranış terimine alan yazında “istenmeyen davranış” ya da “zor davranış” gibi ifadelerle de rastlamak mümkündür.

Aşağıda problem davranışın birçok tanımı yer almaktadır.

Simcha, Lagner, Eisten ve Eisenberg (1975) ve Kazdin (1985) problem davranışları birçok ortamda var olan toplumsal kuralları reddetme olarak tanımlamaktadır.

Sarıtaş (2000), problem davranışı sınıf içi hakları istismar eden davranışlar olarak tanımlamaktadır.

Tertemiz (2000)'e göre sınıf iklimini bozan ve diğer öğrencileri rahatsız eden, okulun kuralları ile ters düşen davranışlar istenmeyen davranıştır.

Problem davranışlar bireyin kendi içinde yaşadığı korku ve kaygıyı dışa vurum sürecidir (Kızıldağ, 2003).

Chandler ve Dahlquist (2002), problem davranışları; kişinin kendisinin ya da çevresindeki diğer kişilerin öğrenmesine engel olan, kişiler arası sosyal ilişkileri ve etkileşimi olumsuz etkileyen, kişiye, arkadaşlarına, kendilerine yakın olan yetişkinlere ve aile üyelerine zarar veren davranışlar olarak nitelendirmektedir.

Kerr ve Nelson (1989) istenmeyen davranışların bir kısmını “geçici ilgisizlik” sonucu meydana geldiğini, davranışın sadece o an için kişiyi etkilediğini ve problem davranış olarak nitelendirilemeyeceğini savunmuştur.

Bailey ve Wolery (1992) bir davranışı problem olarak nitelendirebilmek için üç ölçüt önermişlerdir:

- 1- Öğrencinin kendisinin ya da diğer öğrencilerin öğrenmesini engelliyorsa,
- 2- Olumlu sosyal etkileşimlere ya da iletişime engel oluyorsa,
- 3- Öğrencinin kendine ya da çevresindeki kişilere zarar veriyorsa problem davranış olarak kabul edilebilir (Chandler & Dahlquist, 2002).

Bull ve Solity (1996) ise istenmeyen davranışı dört ölçüt ile açıklamıştır:

- 1-Davranış öğrencinin kendisinin ya da arkadaşlarının öğrenme durumuna engel oluşturuyorsa,
- 2-Sosyal iletişimi engelliyorsa,
- 3-Davranış çocuğun kendisi ve çevresinin güvenliğini tehdit ediyorsa,
- 4-Davranış bireyin arkadaşlarının ya da okulun araç-gerecine zarar veriyorsa istenmeyen davranıştır (Akt. Küçükahmet, 2000).

Bir davranışın problem davranış olarak kabul edilebilmesi için; yaşa uygunluk, yoğunluk, süreklilik, cinsel rol beklentileri, kültürel faktörler gibi birçok ölçütü yerine getiriyor olması gerekmektedir (Weikart, 1998). Bu nedenle problem davranışın tanımlanabilmesi

için birey çok iyi gözlenmeli, gözlem yaparken ailesi, yakın çevresi, içinde bulunduğu toplum özellikleri dikkate alınmalıdır.

### ***Problem Davranışların Sınıflandırılması***

Problem davranışlar içselleştirilmiş (depresyon, stres, sosyal çekingenlik, içe kapanıklık, ket vurulmuş tepkiler, somatik problemler) ve dışsallaştırılmış (öfke, sinir krizi geçirme, kurallara uymama, karşı gelme, rahatsız edici davranışlar, saldırganlık, otoriteye başkaldırma, yıkıcı ve hiperaktif davranışlar) olmak üzere ikiye ayrılır (Akman, Baydemir, Akyol, Arslan & Kükütçü, 2011).

Dışsallaştırılmış problem davranışlar dışarıdan net bir şekilde gözlemlenebilirken, içselleştirilmiş davranışları dışarıdan bakarak anlamak güçtür. Bir diğer deyişle içselleştirilmiş problem davranışlar bireyin tamamen kendi iç dünyasında yaşadığı problemler iken, dışsallaştırılmış problem davranışlar bu problemlerin dışarıdan net bir şekilde gözlenebilir hale gelmesidir (Tomris, 2012).

İçselleştirilmiş problem davranışlar erken müdahale edilip önlem alınmadığı takdirde bireyde olumsuz benlik algısı, toplumdan izole olma gibi ciddi problemlere yol açabilmektedir. Dışsallaştırılmış problem davranışlara erken müdahale edilmediği zaman ise bireyin ilerde suç işleme riski taşıdığı öne sürülmektedir (Tomris, 2012).

Poyraz-Tüy (1999)'a göre dışsallaştırılmış problem davranışlar sosyal beceri yetersizliği ile yakından ilişkilidir. Dışsallaştırılmış problem davranışa sahip çocuklar öfke, kaygı, korku gibi birçok duygu durumu içerisinde olabilirler. Dikkatlerini etkinliğe vermekte güçlük çekebilirler. Bu yüzden sınıf etkinlikleri onlar için sıkıcı hale gelebilir.

Ataman (2002)'ye göre sınıf içinde görülen problem davranışlar “uygun olmayan sınıf içi problem davranışlar” ve “kötü çalışma becerileri” şeklinde ikiye ayrılır. Uygun olmayan sınıf içi problem davranışlar sınıf içi öğrenmelere set koyan ve sınıf ortamını olumsuz etkileyen izinsiz konuşma, ayakta dolaşma, etkinliğe katılmama, söz dinlememe gibi olumsuz davranışları içinde barındırır. Kötü çalışma becerileri ise sınıfta anlatılanlara dikkat gösterememek, zamanı iyi değerlendirememesi gibi davranışları içerir.

Evertson, Emmer ve Worsham (1997) problem davranışları dört başlıkta sınıflandırmışlardır:

Problem olmayan yaygın davranışlar; sınıf içi öğrenmelere engel teşkil etmeyen, küçük dikkatsizlikler ve dalgınlıkla yapılan davranışlar olarak tanımlanır.

Orta şiddette problem davranışlar; öğrenciye olumsuz etkileri olan, ders saatinde başka bir şeyle ilgilenme, bir şeyler yeme içme, izinsiz yerinden kalkma gibi kısa süreli ve seyrek olan davranışları içerir.

Önemli ancak büyüklüğü ve etkileri sınırlı problem davranışlar; sınıf içi öğrenmeleri olumsuz etkileyen; bir veya birkaç öğrenci tarafından devamlı olarak ödevlerin yapılmaması, kuralların çiğnenmesi gibi davranışları içerir (Akt. Atıcı, 2001).

Yayılan ve artış gösteren problem davranışlar; birçok öğrencide görülen ve artarak devam eden, sürekli hale gelmiş, sınıf düzenini bozan davranış problemleridir.

Problem davranışlar, davranışın sıklık ve şiddeti, çeşitliliği, sürekliliği, nedenleri, bireyin içinde bulunduğu gelişim dönemi, bireyin bulunduğu ortam, gibi birçok faktörle ilişkilidir (Atıcı, 2001).

Bireyin iç dünyasında yaşadığı sorunları dışa aktarımı sonucu oluşan istenmeyen davranışlar, okul öncesi dönemde ağlama, bağırma, öfke nöbetleri geçirme, beklenmedik tepkiler verme, zaman zaman yalan söyleme, parmak emme, tırnak yeme, inatçılık, kıskançlık, saldırganlık gibi davranış örüntüleriyle karşımıza çıkabilmektedir. Bu davranışlar çocuğun içinde bulunduğu gelişim döneminin doğal bir sonucu olarak da görülebilir. Wakschlag vd. (2007) çocuğun gelişim döneminde kendiliğinden ortaya çıkan bu davranışları “uygun olmayan normal davranışlar” olarak tanımlamaktadır.

Çocuğun problem davranışı karşısında çevreden gelen olumsuz tepkiler, gelişim döneminden kaynaklanan bu davranışları problem davranışa dönüştürebilir. Böyle bir durumda davranış artarak devam eder ve sürekli hale gelir (Özbey & Alisinanoğlu, 2009; Aydoğmuş, 2010).

İleri yaşlarda da devam eden problem davranışlar ruhsal bir rahatsızlığın habercisi olabilmektedir (Aydoğmuş, 1994). Kazdin (1987), konuyla ilgili olarak erken çocukluk döneminde önlem alınmayan davranış problemlerinin ilerisi için akademik başarısızlık, okulu terk etme, saldırganlık, suç işleme, toplumsal kurallara başkaldırma gibi pek çok sosyal problemi beraberinde getirdiğini öne sürmektedir (Walker, Ramsey & Gresham, 2005).

Campbell (1995) erken çocukluk döneminde görülen dışsallaştırılmış problem davranışların, sonraki yıllarda her iki çocuktan birinde kalıcı olarak devam ettiğini ifade etmektedir. Çocukluk yıllarında başlayan bu davranışlar önlem alınmazsa ileride kişilik yapısının bir parçası haline gelmektedir (Decker, 2004). Chandler ve Dahlquist (2002) problem davranışlara müdahale edilmediğinde davranışın yaşam boyu devam edebileceği de ileri sürmüştür.

### ***Sınıf İçinde Görülen Problem Davranışlar***

Araştırmalar 4-8 yaş aralığındaki her dört çocuktan birinin problem davranış gösterdiğini ortaya koymuştur (Kaiser, Cai, Hancock, & Foster, 2002; Webster-Stratton & Hammond, 1998). Dodge (1993)'e göre erken çocukluk döneminde başlayan problem davranışlara ilkökul üçüncü sınıfa kadar müdahale edilemezse davranış kalıcı hale gelebilir. Okul öncesi dönemde sınıf içerisinde bazı davranışlar öğretmenler tarafından istenmeyen davranış kategorisinde değerlendirilmektedir. Bu davranışlar şu şekilde sıralanabilir: Yalan söylemek, söz almadan konuşmak, kavga etmek, ağız dalaşına girmek, ipe kapanıklık, izinsiz yerinden kalkarak dolaşmak, aşırı hareketli olmak, sınıf içi etkinliklere katılmamak, yaşına uygun olmayan bebeksi davranışlar göstermek, şımarıklık yaparak dikkat çekmeye çalışmak, devamlı olarak ilgi beklemek, aşırı huzursuzluk hali, sebepsiz korkular göstermek, başkalarıyla dalga geçmek, etkinlikler sırasında yeterli dikkati gösterememek, çalışmasını zamanında bitirememek ve etkinliği tamamlayamamak (Aydoğmuş, 2010).

Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, sınıflarında en sık karşılaştıkları problem davranışın saldırgan davranışlar olduğu ileri sürülmüştür. Literatürde saldırganlık terimi fiziksel, sözel ve ilişkisel olmak üzere üç temel kategoride ele alınmıştır. Fiziksel saldırganlık bireyin çevresindeki kişilere vurması, itmesi, tekmelemesi, fiziksel olarak zarar vermesi; sözel saldırganlık, bu davranışları yapmasa dahi yapacakmış görüntüsü vererek tehdit etmesi, başkalarını kavga etmesi için zorlaması, onlarla alay etmesi, dalga geçmesi olarak tanımlanır. İlişkisel saldırganlık ise başkalarının benlik algısına zarar vermek amacıyla yapılan aşağılama, düşman olarak görme, kin gütmeye, grup içi ilişkilere o kişiyi dâhil etmeme davranışlarını içerir (Tremblay, 2012).

Problem davranışların kişi üzerinde birçok olumsuz etkisi vardır. Problem davranışlar bireyin yeni beceriler kazanmasını ya da var olan becerileri kullanmasına olumsuz etki ederken aynı zamanda bireyin özgüvenini de zedeler (Orhan, 2010). Bununla birlikte,

akademik öğrenmeleri de olumsuz etkilediği için davranışı gösteren bireyler öğretim etkinliklerinden en iyi şekilde yararlanamamakta ve akademik bağlamda başarısızlık gösterebilmektedir (Chandler & Dahlquist, 2002).

Problem davranış gösteren çocuklar sürekli olarak huzursuz, öfkeli, sinirli, rahatsız, ilgisiz, duygusal, endişeli olma gibi duygu durumları içerisinde olabilirler (Dodge, 1994).

### ***Problem Davranışların Nedenleri***

Problem davranışın görülme nedenlerinin bilinmesi, nedenleri ortadan kaldıran çeşitli düzenlemelere olanak sağlayacaktır. Bronfenbrenner (1979)'un ekolojik teorisine göre çocukların problem davranışlarına neden olabilecek unsurlar mikro seviye, mezo seviye ve makro seviye olmak üzere üç ayrı seviyede açıklanmıştır. Mikro seviyede çocuğa, aileye ve eğitim kurumuna ait nedenler yer almakta ve bireyi doğrudan etkilemektedir. Makro seviyede akrabalar ve toplumun çocuğa bakış açısı, sağlanan olanaklar gibi dolaylı etki incelenir. Bu iki seviyenin arasında kalan mezo seviyede ise her iki seviyeden çocuğun nasıl etkilendiğine bakılır. Seviyelerde yer alan unsurlar birbirini etkilemekte bu da çocuğun sosyal gelişiminde büyük rol oynamaktadır (Yumuş & Metin, 2015).

Problem davranışların nedenleri, öğrenciden kaynaklanan nedenler, öğretmenden kaynaklanan nedenler ve aileden kaynaklanan nedenler olmak üzere üç ayrı başlık altında ele alınmıştır.

### ***Öğrenciden Kaynaklanan Problem Davranışlar:***

Sakarya (2009), öğrenciden kaynaklanan nedenleri öğrencinin kişilik özelliklerinden kaynaklanan nedenler, akademik açıdan kaynaklanan nedenler ve ergenlik döneminden kaynaklanan nedenler olmak üzere üç başlık altında incelemiştir.

Öğrencinin kişilik özelliklerinden kaynaklanan nedenler; öğrencinin kendini nasıl algıladığı (benlik algısı), kendine ve çevreye karşı takındığı tutumlardan meydana gelmektedir. Bireyin kendini algılayış biçimi sınıf içinde ve dışında bireyin davranışlarına etki eder ve olumsuz davranışlar gösterir. Başka bir deyişle düşük özgüvene sahip öğrenciler, kendilerini başkalarının yanında zayıf hissetme duygusu, sorumluluk alamama, girdiği ortamlara uyum sağlayamama, başarısızlık korkusu taşıma gibi birçok duygu durumu sebebiyle istenmeyen davranışlara sahip olabilirler.

Öğrencinin akademik özelliklerinden kaynaklanan nedenler; öğrencinin akademik anlamda gösterdiği başarı ve başarısızlık ile ilişkilidir. Başarılı öğrenciler derse odaklandıkları için istenmeyen davranışları yapmaya vakit bulamazken, başarısız öğrenciler istenmeyen davranışları dersten kaçış yolu olarak görebilirler.

Ergenlik döneminden kaynaklanan sebeplerde ise öğrenci kendini karşı cinse ya da bir gruba, kişiye ispatlama çabasında olduğu için istenmeyen davranışları sergileme eğilimine girebilir.

Patterson (1976), çocuklarda görülen problem davranışların genetik olarak ortaya çıkabildiğini ve çocuğun etrafında bulunan yetişkinlerin bu tür davranışları pekiştirmeleriyle birlikte davranışın artarak devam ettiğini ileri sürmektedir. Özbey (2010) da bu görüşe benzer olarak, çocukların dikkat çekmek için olumsuz davranışlarda bulunabileceğini ve aile bireylerinin davranışlarını kendilerine rol model aldıklarını savunmaktadır. Erden ve Akman (1998) bu durumun çocukların gelişim dönemlerinin özelliklerinden meydana geldiğini ve olumsuz davranışların çevrenin dikkatini üzerine çekme amacı güttüğünü öne sürmüşlerdir.

Karaoğlu (2011), öğrenciden kaynaklanan nedenleri biyolojik etmenler, genetik, cinsiyet, yaş faktörleriyle incelemiştir. Biyolojik ve kalıtsal etmenlerin çevresel faktörlerin de etkisiyle problem davranışı ortaya çıkarabilmektedir.

### *Öğretmenden Kaynaklanan Problem Davranışlar*

İstenmeyen davranışlar sınıf iklimini olumsuz etkiler. Sınıfın tüm dikkati problem davranışa yöneldiği anda sınıfı tekrar toparlamak ve eski haline getirmek, öğrencilerin dikkatini cezbedecek uyarıcılar bulmak ve anlatılanlara tekrar yönelmelerini sağlamak güçtür. Bu gibi durumlarda sınıf içi davranış yönetimi oldukça önemlidir.

Öğretmenin sınıf yönetimi becerisi, davranışları ve çocuklara olan ilgisi öğrencilerin problem davranışları ile yakından ilişkilidir. Sınıf yönetimi becerisi yüksek olan öğretmen problem davranışlar karşısında sınıf ikliminin bozulmasına fırsat vermeyecektir. Diğer taraftan öğretmenin sınıf ortamında öğrencileriyle kurduğu iletişim ve onlar üzerinde bıraktığı etki ne kadar olumsuzsa, öğrenciler de o kadar çok istenmeyen davranışlara yönelme eğilimi gösterecektir (Uysal, Akbaba & Akgün, 2010).

Öğretmenin derse hazırlıksız gelmesi, alanıyla ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaması, yanlış öğretim teknikleri uygulaması, derse gelirken içinde bulunduğu ruh hali ve duygu durumu, çocukların problem davranışlarını tetikleyebilmektedir (Sakarya, 2009). Bununla birlikte çocukları sürekli disiplin altına almaya çalışan, sözleriyle inciten, tutarsız davranışlar sergileyen, onları devamlı eleştiren, aşağılayan, birbirleriyle kıyaslayan ve yarış yaptıran, emir vererek konuşan, hakaret eden ya da bağırarak, döven, ceza veren bir öğretmen sınıfta problem davranışlar için kaynak oluşturmaktadır. Öğretmen kaynaklı tüm bu iletiler çocuklar üzerinde olumsuz etkiler bırakmakla birlikte öğrenme ortamını da olumsuz etkileyecek ve onları istenmeyen davranışlara sürükleyecektir. Diğer taraftan öğrencileriyle işbirliği içinde hareket eden, güven esaslı bir iletişim ortamı oluşturan, sınıf kurallarını açık, net bir şekilde öğrencilerle birlikte belirleyen ve onlara benimseten, çocukların bireysel farklılıklarını kabul eden, sınıf yönetimi becerileri gelişmiş bir öğretmen sınıf içi davranış yönetimi konusunda daha az sorunla karşılaşacaktır.

Öğretmenin çocuklara karşı saygılı olması, onlara model davranışlar sergilemesi, beklentilerini açıkça ifade etmesi, okul ortamını onlara benimsetebilmesi ve olumsuz davranışlar için önlem alabilmesi gerekmektedir.

Araştırmacılar davranış problemlerini önlemede en etkili yöntemin model alma ve ödül ile pekiştirme olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Matson & Rivet, 2007). Öğretmenlerin sınıf içinde istenen davranışları sözel olarak ödüllendirmesi ya da davranışın hemen ardından övmesi bir başka deyişle davranışı onaylaması o davranışın pekişmesine neden olacaktır. Bu nedenle problem davranışları azaltmada etkili bir diğer yöntem olumlu davranışları övmek yani onaylamaktır.

Özel gereksinimli öğrencilerin yer aldığı sınıflarda ise, öğretmenin sınıfta kaynaştırma öğrencisini benimsemesi, ona sınıf içerisinde göstereceği olumlu tutum diğer çocukları da etkileyecek, onların engelli akranlarına bakış açısını değiştirecektir. Bu nedenle kaynaştırma sınıflarında öğretmen tutumu oldukça önemlidir. Aynı şekilde fiziksel şartları engelli çocuğa uygun hale getirilmiş bir sınıf ortamı, çocuğun materyallere daha kolay ulaşmasını sağlayacak, sınıf içi iletişimine destek verecek ve bu sayede engeller yavaş yavaş ortadan kalkacaktır. Sınıf yönetiminin bir başka boyutu olarak sınıf içi kuralların açık net bir şekilde belirlenmesi, uygun olan davranışların ortaya koyulması ve öğretmenin çocuğa bu konuda yol göstermesi engelli bireyin de istenmeyen davranışlarının azalmasına imkân verecektir (Yumuş & Metin, 2015).



Ancak, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenler üzerinde yapılan birçok araştırma, öğretmenlerin çoğunlukla normal gelişim gösteren öğrenciler üzerine yoğunlaştığını ve sadece onların davranışlarını onayladığını, özel gereksinimli öğrencileri fark etmekte ve onaylamakta güçlük çektiklerini ortaya koymuştur (Akalin, 2007).

### *Aileden Kaynaklanan Problem Davranışlar*

Davranışın ilk temelini atıldığı yer ailedir. Ailenin çocuğa bakış açısı, çocuğun yetiştirilme tarzı, ebeveynin çocuğa karşı gösterdiği tutum, ailenin sahip olduğu olanaklar, aile içi iletişim ortamı, anne babanın psikolojik durumu, sağ ya da ölü olması durumu, ayrı ya da birlikte olması durumu, öğrenim düzeyi, yaşanılan çevre, ailenin yaşam tarzı, kültür gibi birçok faktör çocuğun gelişimine etki eder (Hill, 2002).

Problem davranışların temelinde yatan sebepler aile kaynaklıdır. Çocuğa gösterilen yanlış ebeveyn tutumları, çocuğu baskı altına alarak yetiştirmek, tutarsız disiplin göstermek, çocuğa karşı ilgisiz ya da reddedici tavırla yaklaşmak çocuklarda problem davranışlara zemin hazırlayacaktır (Aydoğmuş, 2010).

Ailenin sosyo-ekonomik açıdan yeterli olanaklara sahip olması, çocuğa sağlanan olumlu koşullar ve iyi bir yetiştirme ortamı da çocuğun davranışları üzerinde oldukça önemlidir. Diğer taraftan sosyo-ekonomik şartları yetersiz ailelerin çocuklarında istenmeyen davranışların görülme riski yüksektir. Yapılan benzer araştırmalar, ailenin maddi durumunun, aile içi iletişime ve çocuğa karşı gösterilen tutuma etkisi olması sebebiyle çocuğun göstereceği problem davranışları da etkileyebileceğini ortaya koymuştur (Aydoğmuş, 2010; Tuzcuoğlu & Tuzcuoğlu, 2005).

### *Problem Davranışların Önlenmesi*

Dünyanın birçok ülkesinde problem davranışları önlemeye yönelik önlemler alınmakta, yeni programlar geliştirilmektedir. Çocuğun olumlu sosyal gelişimini destekleyen, yakın çevresini programa dahil ederek problem davranış risklerini en aza indirmeyi amaçlayan programlardan biri Walker, Ramsey ve Gresham (1997) tarafından geliştirilmiş Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı (BİA) (First Step to Success Early Intervention Program)'dır. Araştırmalar problem davranışların azaltmasında ve sosyal becerilerin artmasında programın etkili olduğunu ortaya koymuştur.

BİA ilk olarak anasınıfı, ilköğretim 1. ve 2. sınıfa devam eden ve problem davranışları gösterme riski olan öğrencilere yönelik olarak hazırlanmıştır. Daha sonraki süreçte ise anaokulu çocuklarına uyarlaması yapılarak Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı Anaokulu Versiyonu (BİA-AV) adını almıştır.

Ülkemizde, özellikle erken çocukluk döneminde problem davranışları önlemeye yönelik programlara oldukça gereksinim duyulmaktadır. Bu gereksinimi gidermek adına Anadolu Üniversitesi B.A.P (1006e126) ve TÜBİTAK 1001 programı (110K274) destekli bir proje kapsamında Diken vd. (2011) tarafından BİA-AV programın Türkçe 'ye uyarlaması yapılmıştır.

Problem davranışları önlemeye yönelik yapılan etkinliklerden biri de olumlu davranışsal destek planıdır. Bu yöntemle davranış değişikliği hedeflenir. Olumlu davranışsal destek planında öğrenciden istenilen ne olduğu net bir şekilde tanımlanır ve doğru davranışı göstermesi beklenir (Erbaş, 2002).

Problem davranışların önlenmesinde bir diğer önemli ölçüt kişilerin birlikte hareket etmesidir. Öğretmen, aile ve yardım alınan diğer kişiler işbirliği içinde, birlikte hareket ederlerse davranış değişikliğinde başarıya ulaşılabacaktır (Yumuş & Metin, 2015).

### **İlgili Araştırmalar**

Johnson, Oswald ve Adey (1993), Güney Avustralya'da görev yapan okul öncesi öğretmenleri üzerinde yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin görüşlerine göre sınıf içinde en çok karşılaşılan davranış problemlerini incelemiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda, 5-7 yaş arası öğrencilerde etkinlik ile ilgilenmeme ve etkinlikten kaçma davranışlarını problem davranış olarak nitelendirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Poyraz-Tüy (1999), 3-6 yaş arası 60 işitme engelli ve 474 işiten çocuk üzerinde yaptığı çalışmasında çocukların sosyal beceri ve problem davranışları yönünden karşılaştırmıştır. Araştırmada Merrell (1994) tarafından geliştirilen "Okulöncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre sosyal becerilerin yaş ile birlikte arttığı, sosyal beceriler ile problem davranışların birbirine ters orantılı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Laut (1999), "Classroom Management: Beliefs of Preservice Teachers and Classroom Teachers Concerning Classroom Management Styles" isimli araştırmasında öğretmenlerin

sınıf yönetimi uygulamalarında mesleki kıdemini önemini incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre en az 3 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler diğer gruba kıyasla müdahaleci yaklaşımı daha az benimsemektedir.

Martin ve Shoho (2000) ve Martin, Yin ve Mayall (2006), öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumları ile mesleki kıdemleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İki araştırmanın sonucunda da meslekte uzun yıllarını geçirmiş öğretmenlerin yeni başlayan öğretmenlere kıyasla sınıf yönetiminde çocuklara daha müdahaleci yaklaştıkları gözlenmiştir.

Gezgin (2009) tarafından yapılan okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelendiği çalışmada Öğretmen Stratejileri Soru Formu (Teacher Strategies Questionnaire) kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 94 okul öncesi öğretmeni ve 92 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerini kullanma sıklığı ile sınıf yönetimi stratejilerine olan inanç ve tutumları arasında ve davranış yönetiminde kendilerine olan güvenleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Keskin (2009) sınıf yönetiminde ve istenmeyen davranışlarla baş etmede öğretmenlerin görüşlerini incelediği çalışmasında 159 sınıf öğretmeniyle görüşülmüştür. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin davranış problemlerine karşı beden dili, sözel yöntemler, sorunun nedenlerini araştırma gibi yöntemleri kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Beyaztaş (2009), ilköğretim okullarında görev yapan 325 öğretmen ile yaptığı araştırmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışlarının mesleki kıdem ile birlikte anlamlı derecede farklılaştığı saptanmıştır.

Güner (2010), 379 öğretmen ile gerçekleştirdiği çalışmasında önleyici sınıf yönetimi eğitim programının öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre önleyici sınıf yönetimi eğitim programının öğretmenlerin onaylamama davranışlarında anlamlı azalış sağladığı görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin yaş, deneyim ve mezun oldukları bölüm gibi demografik özelliklerinin öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri üzerinde anlamlı etkisi olması araştırmanın bir diğer sonucudur.

Bağcı (2010), İstanbul ili Kartal ilçesinde 229 öğretmen ile yürüttüğü araştırmasında, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile başa çıkma davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ölçeği

puanları ile başa çıkma tutumlarını değerlendirme ölçeği arasındaki pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Orhan (2010), okul öncesi kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri ve problem davranışlarıyla normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışlarını karşılaştırmıştır. 320 normal gelişim gösteren öğrenci, 64 kaynaştırma öğrencisiyle yürütülen çalışmada Merrell (1994) tarafından geliştirilen ve Poyraz-Tüy (1999), tarafından Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan “Okulöncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri (OÖDÖ)” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre normal gelişim gösteren öğrencilerle özel gereksinimli öğrenciler arasında anlamlı derece fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır

Aykır (2010), okul öncesi dönemde zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarını karşılaştırmıştır. Çalışma 4-6 yaş arasında 90 normal gelişim gösteren öğrenciye ve 60 zihinsel yetersizliği olan öğrenciye uygulanmıştır. Çalışmada Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi'nin (SBDS) 3-6 yaş grubu öğretmen formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; zihinsel yetersizliği olan çocukların, normal gelişim gösteren çocuklara göre; sosyal beceri düzeylerinin düşük, problem davranışlarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Oliver, Wehby ve Reschly (2011), “Teacher Classroom Management Practices: Effects on Disruptive or Aggressive Student Behavior” isimli çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamaları ile öğrencilerin problem davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenin sınıf yönetimi becerileri ile sınıf içi problem davranışlar arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Conner ve Fraser (2011), okul öncesi dönemde olan 14 çocuk üzerinde yaptıkları çalışmalarında çocuklara verilen sosyal beceri eğitiminin problem davranışlara olan etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre çocuklara verilen sosyal beceri eğitiminin akademik başarı ve sosyal becerilerde artış, problem davranışlarda ise azalma sağladığı gözlenmiştir.

Carlson, Tired, Bender ve Benson (2011), 24 okul öncesi öğretmenine verilen “Incredible Years Teacher Classroom Management” eğitiminin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre verilen eğitimin, öğretmenlerin çocuklarla iletişimine, öğretmenlerin sınıf yönetimi algısına olumlu etkileri olduğu gözlenmiştir.

Yoon, Bauman, Choi & Hutchinson (2011) “How South Korean teachers handle an incident of school bullying” isimli öğretmenlerin akran zorbalığı karşısında yaklaşım tarzlarını konu alan araştırmasında 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin daha az kıdemli öğretmenlere kıyasla müdahaleci yaklaşımı daha az kullandıkları bulgusunu elde etmiştir.

Keleş (2013) okul öncesi öğretmen adaylarının ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin tutum ve inançlarını incelemiştir. Araştırmanın evreninin 164 öğretmen ve 141 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Martin, Yin ve Baldwin (1998) tarafından geliştirilen, Türkçe’ye uyarlaması Savran (2002) tarafından yapılan Sınıf Yönetimine yönelik tutum ve inanç ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetiminin ders yönetimi ve insan yönetimi boyutlarında müdahaleci bir inanç ve tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Koçoğlu (2013) ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini öğretmenin cinsiyetine, yaşına, okuttuğu sınıf düzeyine, medeni duruma, seminere katılım durumuna, sınıftaki öğrenci sayısına göre farklılaşma durumunu incelemiştir. Araştırmada İlgar (2007) tarafından geliştirilen 81 maddelik Sınıf Yönetimi Becerileri Değerlendirme Ölçeği 249 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda yaş hariç diğer faktörlerin hiçbirisiyle anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Yüksel (2013) sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini değerlendirdiği çalışmasında 543 öğretmene “Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi” ve “Öğretmen Gözlem Formu” uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin en yüksek sınıf yönetimi becerilerinin iletişim ve zaman yönetimi, en düşük sınıf yönetimi becerilerinin ise sınıfın fiziksel düzeni olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyet, mesleki kıdem ve okutulan sınıf düzeyi ile anlamlı bir farklılık gösterirken; mezun olunan okula ve sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Şahin (2013), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarını incelediği araştırmasında çocukların özelliklerinin onların gelişime uygun etkinlikler hazırlamada teşvik ettiği bulgusuna ulaşılmıştır.

## BÖLÜM II

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın desenine, çalışma grubuna, verilerin toplanmasına ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### **Araştırmanın Deseni**

Bu araştırmanın amacı kaynaştırma eğitime devam eden 4-7 yaş okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerini ve problem davranışlarını ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerini belirlemek; okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırma kapsamında ayrıca çocukların yaşlarına ve cinsiyetlerine; öğretmenlerinin yaşlarına, mezun oldukları okul türüne, kıdemlerine, kadro durumlarına göre çocukların sosyal becerileri ile problem davranışlarının ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu bağlamda araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Değişkenler arasındaki ilişkinin tanımlanması nedeniyle korelasyonel araştırmalar, betimsel araştırmaların bir türü olarak nitelenirler (Fraenkel & Wallen, 2009). Korelasyonel olarak da adlandırılan ilişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2012).

#### **Çalışma Grubu**

Bu araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılında Kocaeli ili İzmit ilçesinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan okul öğretmenleri ve kaynaştırma eğitimine

devam eden 4-7 yaş grubundaki çocuklar ile yürütülmüştür. Öncelikle İzmit ilçesinde kaynaştırma eğitime devam eden toplam çocuk sayısının 50 olduğu belirlenmiştir. Ardından çalışma grubunda yer alacak çocuk sayısının tespit edilmesi amacıyla Büyüköztürk vd. (2012) tarafından önerilen Eşitlik 1’den yararlanılmıştır.

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$$

Eşitlik 1. Sürekli değişkenlerde çalışma grubu büyüklüğü tahmini

Eşitlik 1’te yer alan  $n_0 = (t^2PQ)/d^2$  eşitliği ile hesaplanmakta ve p anlamlılık değeri 0,05 alındığında,  $pq=0,25$  olacağından ve tabloda karşılık gelen t değeri 1,96 olduğundan 0,05 anlamlılık düzeyinde  $n_0=384,16$  olarak hesaplanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012). Araştırma kapsamında gerçekleştirilen hesaplamalarda toplam sayı formülde yerine konulmuş ve Eşitlik 2 oluşturulmuştur.

$$n = \frac{384,16}{1 + \frac{384,16}{50}}$$

Eşitlik 2. Araştırmanın çalışma grubu büyüklüğü tahmini

Eşitlik 2’de yer alan hesaplama sonucunda toplamda yer alan 50 kaynaştırma eğitimine devam eden çocuk için en az 44 çocuğa ulaşılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında çocukların tamamına ulaşılması amaçlanmış ancak 8 çocuk ve/veya öğretmeni araştırmaya katılmak istememiştir. Bu durumda gönüllülük ilkesi de göz önüne alınarak araştırma toplam 42 çocuk ve öğretmeni ile yürütülmüştür.

Araştırmaya katılan çocukların demografik özellikleri Tablo 1’de yer almaktadır.

*Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri*

Tablo 1

*Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri*

Özellikler	Değişkenler	Kategoriler	n	%
Çocuğun;	Yaşı	4-5	12	23,8
		6-7	30	76,2

Cinsiyeti	Erkek	30	76,2
	Kız	12	23,8
Yaşı	25 yaş altı	13	31,0
	25-34	16	38,0
	35 ve üstü	13	31,0
Mezun olduğu okul türü	Örgün eğitim	18	42,9
	Açıköğretim	24	57,1
Kıdemi	1 yıl ve altı	10	23,8
	2-5 yıl	9	21,4
	6-10 yıl	14	33,3
	11 yıl ve üstü	9	21,4
Kadro durumu	Kadrolu	21	50,0
	Ücretli	21	50,0

Tablo 1’de yer alan bilgiler incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların %23,8’inin (n=12) 4-5 yaş grubunda olduğu, %76,2’sinin (n=30) 6-7 yaş grubunda olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının %76,2’sinin (n=30) erkek, %23,8’inin (n=12) ise kız olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların %31,0’inin (n=13) öğretmenin 25 yaşın altında, %38,0’inin (n=16) 25-34 yaşında, %31,0’inin (n=13) 35 yaş ve üstünde olduğu belirlenmiştir. Çocukların %42,9’unun (n=18) öğretmenin örgün eğitimden mezun olduğu, %57,1’inin (n=24) ise öğretmenin açık öğretim mezunu olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının %23,8’inin (n=10) öğretmenin 1 yıl ve altında kıdeme sahip olduğu, çocukların %21,4’ünün (n=9) öğretmenin kıdeminin 2-5 yıl arasında olduğu, %33,3’ünün (n=14) öğretmenin kıdeminin 6-10 yıl olduğu, çocukların %21,4’ünün (n=9) öğretmenin kıdeminin de 11 yıl ve üstünde olduğu saptanmıştır.



Çalışmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının %50,0'sinin (n=21) öğretmeninin kadrolu olarak, %50,0'sinin de (n=21) öğretmeninin ücretli olarak görev yaptığı görülmektedir.

## **Verilerin Toplanması**

Araştırmanın verileri;

- Kişisel Bilgi Formu,
- Okulöncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği
- Anaokulu Davranış Ölçeği
  - Sosyal Beceriler Ölçeği
  - Problem Davranışları Ölçeği

ile toplanmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler başlıklar halinde ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

### **Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmaya katılan çocukların yaşlarına ve cinsiyetlerine; öğretmenlerinin yaşlarına, mezun oldukları okul türüne, kıdemlerine ve kadro durumlarına yönelik bilgilerin belirlenmesi amacıyla kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Kişisel bilgi formu okul öncesi öğretmenleri tarafından doldurulmuştur.

### **Okulöncesi Eğitimde Sınıf Yönetimini Değerlendirme Ölçeği**

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimlerine ilişkin beceri düzeylerini belirlemek amacıyla Dinçer ve Akgün (2015) tarafından geliştirilen Okulöncesi Eğitimde Sınıf Yönetimini Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirme sürecinde araştırmacılar öncelikle alan yazın taraması ve kişisel deneyimleri doğrultusunda 70 taslak madde oluşturmuşlardır. Daha sonra hem kapsam geçerliği çalışması hem de ölçek maddeleri üzerinde görüşlerin alınması amacıyla 5 konu alan uzmanının görüşlerini almış, maddeleri 55'i düşürmüş ve maddelerdeki gerekli düzeltmeleri gerçekleştirmişlerdir. Ölçeğin yapı geçerliğinin test edilmesi amacıyla 55 maddelik ölçek 520 okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır. Öğretmenlerin cevapları doğrultusunda açılımlayıcı faktör

analizi yapılmış ve ölçek maddelerinin iki boyutta toplandığı belirlenmiştir. İki faktörde benzer yük değerine sahip olan ya da faktör yük değeri 0,30'un altında olan maddeler çıkarıldıktan sonra ölçekte kalan 40 maddenin iki boyutta yer aldığı tespit edilmiştir. Mesleki beceriler olarak adlandırılan birinci boyutta bulunan 31 maddenin faktör yük değerlerinin 0,30 ile 0,67 arasında değişiklik gösterdiği; öğretmen-çocuk etkileşimi olarak adlandırılan ikinci boyuttaki maddelerin faktör yük değerlerinin 0,405 ile 0,677 arasında farklılık gösterdiği saptanmıştır. Ölçeğin birinci boyutundaki maddelerin toplam varyansın %20,642'sine; ikinci boyutundaki maddelerin de varyansın %8,765'ine açıklık getirdiği; tüm maddelerin varyansın %29,40'ını açıkladığı belirlenmiştir (Dinçer & Akgün, 2015).

Ölçek maddelerine verilen cevapların güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ve test tekrar test güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. 520 okul öncesi öğretmenin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda iç tutarlılık katsayısı mesleki beceriler boyutu için 0,88; öğretmen-çocuk etkileşimi boyutu için 0,70; ölçeğin tamamı için de 0,83 olarak hesaplanmıştır. Ölçek geliştirme çalışmasına katılan 20 okul öncesi öğretmenine 3 hafta sonra ölçek yeniden uygulanmış ve öğretmenlerin cevapları doğrultusunda test-tekrar test güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Katsayı mesleki beceriler boyutu için 0,87; öğretmen-çocuk etkileşimi boyutu için 0,83; ölçeğin tamamı için de 0,91 olarak hesaplanmıştır (Dinçer & Akgün, 2015).

Ölçeğin meslek beceriler boyutuna "Sınıf kurallarını oluştururken çocukların katılımını sağlarım." maddesi; öğretmen-çocuk etkileşimi boyutuna da "Sınıfta itaate dayalı bir otoritem vardır." ifadesi örnek olarak gösterilmiştir. Ölçeğin öğretmen-çocuk etkileşimi boyutundaki tüm maddelerin olumsuz özellik gösterdiği ve işlemlere yeniden kodlanarak alınması gerektiği belirtilmektedir. Bu doğrultuda ölçekte 5'li likert tipinde derecelendirilmiş 40 maddeden alınabilecek en düşük puan 40; en yüksek puan 200'dür. Okul öncesi öğretmenlerinin ölçekten almış oldukları yüksek puanlar sınıf yönetimi becerilerinin yüksek; düşük puanlar ise sınıf yönetimi becerilerinin düşük olduğunu göstermektedir (Dinçer & Akgün, 2015).

Bu çalışma kapsamında kaynaştırma sınıflarında görev yapan 42 okul öncesi öğretmeni sınıf yönetimi becerileri ölçeğindeki maddelere cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin ölçek maddelerine vermiş oldukları cevapların güvenilirliğini belirlemek amacıyla cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin mesleki beceriler boyutundaki maddeler için cronbach alfa katsayısı 0,898; öğretmen-çocuk etkileşimi için 0,888; tüm ölçek için 0,929 olarak

hesaplanmıştır. Kalaycı (2009), alfa ( $\alpha$ ) katsayısına bağılı olarak ölçeğin güvenilirliğinin şu şekilde yorumlanabileceğini belirtmektedir:

- \*  $0,00 \leq \alpha < 0,40$  ise ölçek güvenilir değildir.
- \*  $0,40 \leq \alpha < 0,60$  ise ölçek güvenilirliği düşüktür.
- \*  $0,60 \leq \alpha < 0,80$  ise ölçek oldukça güvenilirdir.
- \*  $0,80 \leq \alpha < 1,00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir.

Bu bilgiler doğrultusunda araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ölçek maddelerine vermiş oldukları cevapların yüksek düzeyde güvenilir olduğu görülmektedir.

### **Anaokulu ve Okul Öncesi Davranış Ölçeği (PKBS-2)**

Kaynaştırma eğitimi alan çocukların davranışlarının belirlenmesi amacıyla Merrell (1994-2003) tarafından geliştirilen Memetali (2014) tarafından Türkçeye uyarlaması gerçekleştirilen Anaokulu Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, okul öncesi dönem çocuklarının problem davranışlarını gösterme düzeyleri ile sosyal becerilerini ölçmeyi amaçlayan iki bağımsız ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması birçok araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve düzenlenmiştir. Bu çalışmada ölçeğe ilişkin en güncel uyarlama çalışması olduğu için Memetali (2014) tarafından incelenmesi yapılan formu kullanılmıştır.

### ***Sosyal Beceriler Ölçeği***

Anaokulu Davranış Ölçeği içinde okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerini değerlendirmek üzere üç boyut ve 34 maddeden oluşan Sosyal Beceriler Ölçeği kullanılmıştır.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama sürecinde çeviri işlemi gerçekleştirilmemiş; Fazlıoğlu ve Okyay (2011) tarafından yapılan çalışmadaki çeviri maddeleri kullanılmıştır. Bu doğrultuda çevirisi yapılmış ölçek, 3-6 yaş grubunda okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 200 çocuğa uygulanmıştır. Çocuklardan elde edilen cevaplar doğrultusunda ölçeğin yapı geçerliğinin tespit edilmesi amacıyla öncelikle doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık olmak üzere üç boyutlu model, Türk çocuklarının verileri ile incelenmiştir. Analizler sonucunda

ölçeğin orijinalinde yer alan tüm maddelerin ait oldukları boyutta anlamlı bir açıklayıcılığa sahip olduğu (t değerlerinin anlamlı olduğu) belirlenmiştir. Hesaplama aşamasının ardından model-veri uyum indeksleri ile de ( $\chi^2/sd=2,26$ ; RMSEA=0,080; TLI=0,91) model-veri uyumunun sağlandığı tespit edilmiştir. Diğer bir anlatımla Türkçeye uyarlaması gerçekleştirilen sosyal beceriler ölçeğinin üç boyutlu ve 34 maddeli formunun doğrulandığı tespit edilmiştir (Memetali, 2014).

Ölçek maddelerinin geçerliğinin belirlenmesi amacıyla ayrıca madde-toplam korelasyonları ve madde ayırt edicilik katsayıları hesaplanmıştır. Tüm maddelerin ayırt ediciliklerinin anlamlı olduğu; sosyal işbirliği boyutundaki maddelerin madde-toplam korelasyonlarının 0,374 ile 0,630 arasında; sosyal etkileşim boyutundaki maddelerin 0,338 ile 0,575 arasında; sosyal bağımsızlık boyutundaki maddelerin madde-toplam korelasyonlarının da 0,167 ile 0,544 arasında farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ölçek maddelerine verilen cevapların güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla cronbach alfa güvenilirlik katsayısı incelenmiştir. Güvenirlik katsayısı, sosyal işbirliği boyutunda 0,84; sosyal etkileşimde 0,82; sosyal bağımsızlıkta 0,74; ölçeğin tamamı için de 0,91 olarak hesaplanmıştır (Memetali, 2014).

Sosyal Beceriler Ölçeği “asla”, “nadiren”, “bazen”, “sık sık” ifadeleriyle 4’lü likert tipinde derecelendirilmiş 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçek cevapları sırasıyla 0,1,2,3 olarak kodlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puan 0 ile 102 arasında değişiklik göstermektedir. Ölçek boyutlarından ve ölçeğin tamamından alınan yüksek puanlar çocukların sosyal becerilerinin yüksek, düşük puanlar da sosyal becerilerinin düşük olduğunu göstermektedir (Memetali, 2014). Sosyal beceri ölçeğini her bir çocuk için öğretmeni cevaplandırmaktadır.

Bu çalışma kapsamında kaynaştırma eğitimine devam eden toplam 42 okul öncesi dönem çocuğunun sosyal beceri düzeyleri belirlenmiştir. Ölçek maddelerine verilen cevapların güvenilirliğini belirlemek amacıyla cronbach alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı sosyal işbirliği boyutu için 0,749; sosyal etkileşim boyutu için 0,603; sosyal bağımsızlık boyutu için 0,779; ölçeğin tamamı için de 0,856 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan değerler, araştırmaya katılan çocukların ölçek maddeleriyle güvenilir bir şekilde sosyal becerilerinin belirlendiğini göstermektedir.

### ***Problem Davranışlar Ölçeği***

Anaokulu ve Okul Öncesi Davranış Ölçeği'nin ikinci ölçeği olan Problem Davranışlar Ölçeği'nde iki boyut ve toplam 42 madde yer almaktadır.

Ölçeğin uyarlama çalışmasında benzer şekilde daha önce Türkçe çevirisi için Fazlıoğlu ve Okyay (2011) tarafından yapılan form kullanılmıştır. Ardından ölçek 3-6 yaş grubundaki 200 çocuk için öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Ölçek maddelerine verilen cevaplar doğrultusunda doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda tüm maddelerin ait oldukları boyutta olduğu, tüm maddelerin anlamlı bir açıklayıcılığa sahip olduğu saptanmıştır. Model veri uyum indeksleri de ( $X^2/sd=3,17$ ; RMSEA=0,069; TLI=0,90) model-veri uyumunun sağlandığı göstermiştir. Başka bir anlatımla Türkçeye uyarlaması gerçekleştirilen problem davranış ölçeğinin iki boyutlu ve 42 maddelik formunun doğrulandığı belirlenmiştir (Memetali, 2014).

Doğrulayıcı faktör analizinin ardından ölçek maddeleri için madde toplam korelasyonları ile madde ayırıcılık katsayısı hesaplanmıştır. Problem davranışları ölçeğinde yer alan maddelerin ayırıcılıklarının anlamlı olduğu belirlenmiştir. Dışa yönelimli problem davranış boyutundaki maddelerin madde-toplam korelasyon katsayılarının 0,277 ile 0,621 arasında değişiklik gösterdiği; içe yönelimli problem davranış boyutundaki maddelerin madde-toplam korelasyonlarının 0,226 ile 0,533 arasında farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ölçek maddelerine verilen cevapların güvenilirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlılık katsayısı cronbach alfa hesaplanmıştır. Dışa yönelimli problem boyutu için hesaplanan katsayısı 0,90; içe yönelimli problem boyutu için 0,75; ölçeğin tamamı için 0,90 bulunmuştur (Memetali, 2014).

Problem davranışlar ölçeğinde yer alan maddeler 4'lü likert tipinde 0,1,2,3 şeklinde puanlanacak biçimde derecelendirilmiştir. Bu doğrultuda ölçeğin tamamından alınacak puan 0 ile 126 arasında değişiklik göstermektedir. Ölçeğin alt boyutundan ya da tamamından alınan yüksek puanlar, çocukların problem davranışını gösterme düzeyinin yüksek olduğuna, düşük puanlar da problem davranışlarının düşük düzeyde olduğuna işaret etmektedir (Memetali, 2014). Problem davranışlar ölçeğini de okul öncesi öğretmenleri her bir çocuk için ayrı ayrı doldurmaktadır.

Bu araştırma kapsamında kaynaştırma eğitimine devam eden 42 okul öncesi dönem çocuğu için problem davranışları ölçeği doldurulmuştur. Çocukların maddelerden almış oldukları puanların güvenilirliğini tespit etmek amacıyla cronbach alfa katsayısı

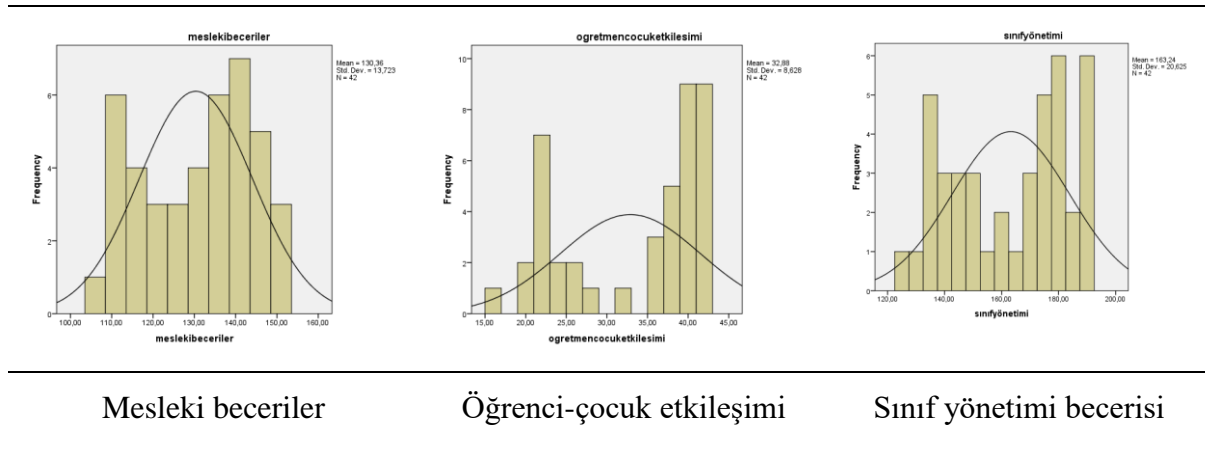
hesaplanmıştır. Dışa yönelimli problem davranışı boyutu için katsayı 0,640; içe yönelimli problem davranışı boyutu için katsayı 0,741; ölçeğin tamamı için de 0,763 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlilik katsayıları çocukların problem davranışlarının güvenilir bir şekilde ölçüldüğünü göstermektedir.

## Verilerin Çözümlemesi

Araştırma kapsamında çocukların ve öğretmenlerinin veri toplama araçlarından almış oldukları puanlar doğrultusunda öncelikle betimsel istatistikler hesaplanmış; ardından araştırmanın alt problemleri doğrultusunda istatistiki hesaplamalar gerçekleştirilmiştir. Çözümleme öncesinde her bir ölçeğin alt boyutlarından ve toplamından alınan puanlara yönelik normallik varsayımının incelemesi gerçekleştirilmiştir.

### Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Puanlarının Dağılımı

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin puanlarının dağılım şekillerini belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayısı hesaplanmış, histogram grafikleri oluşturulmuştur. Sonuçlar Şekil 1 ve Tablo 2’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri puanlarına yönelik oluşturulan histogram grafikleri

Tablo 2

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Puanlarına Yönelik Hesaplanan Çarpıklık-Basıklık Katsayıları*

Değerler	Mesleki beceriler	Öğretmen çocuk etkileşimi	Sınıf yönetimi becerisi
----------	-------------------	---------------------------	-------------------------

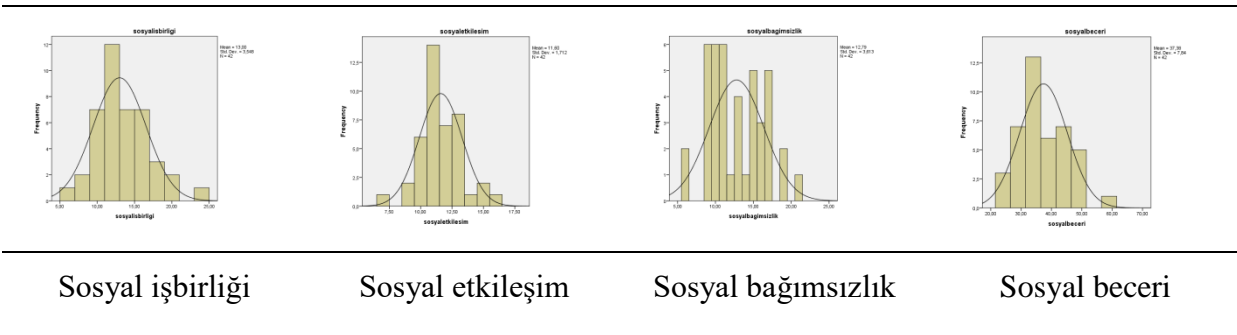
N	42	42	42
Çarpıklık	-,272	-,602	-,262
SE	,365	,365	,365
Basıklık	-1,064	-1,084	-1,097
SE	,717	,717	,717

Şekil 1 ve Tablo 2’de yer alan bilgiler incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki beceriler, öğretmen-çocuk etkileşimi ve sınıf yönetimi becerileri (toplam) puanlarının normal dağılım gösterdiği, normalden aşırı bir sapma göstermediği tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri puanları toplamı normal bir dağılım gösterse de (42 öğretmen için) demografik özelliklerdeki her bir kategoride yer alan kişi sayısının az olması neticesinde yaş vb özelliklere göre öğretmen puanlarının normal dağılım göstermediği belirlenmiş, bu nedenle de karşılaştırmalarda non-parametrik istatistiklerden yararlanılmıştır.

### Okul Öncesi Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Beceri Puanlarının Dağılımı

Çocukların sosyal beceri puanlarının dağılımına yönelik de çarpıklık ve basıklık katsayısı hesaplanmış, histogram grafiği oluşturulmuştur. Sonuçlar Şekil 2 ve Tablo 3’te gösterilmiştir.



Şekil 2. Okul öncesi kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri puanlarına yönelik oluşturulan histogram grafikleri

Tablo 3

Okul Öncesi Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Beceri Puanlarına Yönelik Hesaplanan Çarpıklık-Basıklık Katsayıları

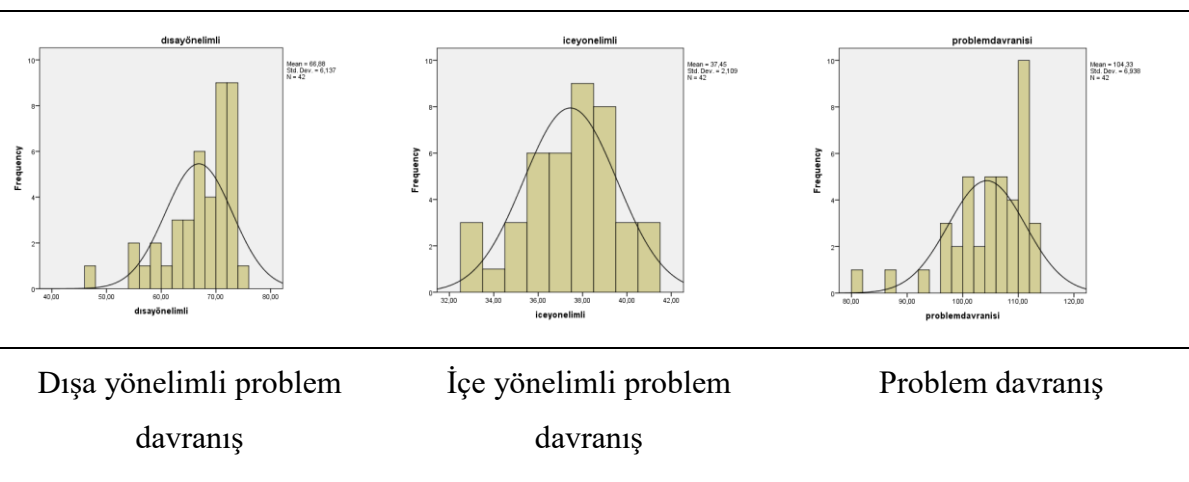
Değerler	Sosyal işbirliği	Sosyal etkileşim	Sosyal bağımsızlık	Sosyal beceri
N	42	42	42	42
Çarpıklık	,637	,213	,244	,448
SE	,365	,365	,365	,365
Basıklık	1,013	1,002	-,671	-,288
SE	,717	,717	,717	,717

Şekil 2 ve Tablo 3’te görüldüğü gibi kaynaştırma eğitimine devam eden okul öncesi dönem çocuklarının sosyal işbirliği, sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık ve sosyal beceri toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği, normalden aşırı bir sapma göstermediği belirlenmiştir.

Çocukların ve öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre kategorilerde yer alan kişi sayısının az olması neticesinde ise puanların normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Örneğin 30 erkek çocuğu ve 12 kız çocuğu için bu hesaplamalar ayrı ayrı gerçekleştirildiğinde puanların normal dağılımdan sapma gösterdiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda da karşılaştırmalarda non-parametrik fark testleri kullanılmıştır.

### Okul Öncesi Kaynaştırma Öğrencilerinin Problem Davranış Puanlarının Dağılımı

Araştırma kapsamında son olarak kaynaştırma eğitimine devam eden okul öncesi dönem çocuklarının problem davranışlarına yönelik puan dağılımları incelenmiştir. Sonuçlar Şekil 3 ve Tablo 4’te gösterilmiştir.



Dışa yönelimli problem davranış

İçe yönelimli problem davranış

Problem davranış



Şekil 3. Okul öncesi kaynaştırma öğrencilerinin problem davranışı puanlarına yönelik oluşturulan histogram grafikleri

Tablo 4

*Okul Öncesi Kaynaştırma Öğrencilerinin Problem Davranış Puanlarına Yönelik Hesaplanan Çarpıklık-Basıklık Katsayıları*

Değerler	Mesleki beceriler	Öğretmen çocuk etkileşimi	Sınıf yönetimi becerisi
N	42	42	42
Çarpıklık	-1,099	-,421	-1,034
SE	,365	,365	,365
Basıklık	1,095	-,230	1,093
SE	,717	,717	,717

Şekil 3 ve Tablo 4'te yer alan bilgiler doğrultusunda araştırmaya katılan çocukların problem davranış puanlarının alt boyutlarda ve toplamda normalden aşırı bir sapma göstermediği, normal dağıldığı saptanmıştır.

Bununla birlikte benzer şekilde çocukların problem davranış puanlarının demografik özelliklerinin kategorileri bazında normal dağılım göstermediği belirlenmiş, bu doğrultuda da fark incelemeleri, non-parametrik istatistiklerle gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında oluşturulan alt problemler ve hesaplanan istatistikler Tablo 5'de yer almaktadır. Araştırmada istatistiki testlerin anlamlılık düzeylerinin belirlenmesinde p olasılık değeri 0,05 olarak kabul edilmiştir. Sonuçlar tablo haline getirilerek yorumlanmıştır.

Tablo 5

*Araştırmanın Alt Problemleri ve Hesaplanan İstatistikler*

Alt Problem	Hesaplanan Test
1. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin kendi algılarına göre sınıf yönetimi becerileri ne düzeydedir?	Betimsel istatistikler (Minimum, maksimum, ortalama, standart sapma)
2. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri; çocukların ve öğretmenlerin demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	Mann Whitney U testi Kruskal Wallis testi

---

3. Araştırmaya katılan kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerileri ne düzeydedir?	Betimsel istatistikler (Minimum, maksimum, ortalama, standart sapma)
4. Araştırmaya katılan kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerileri çocukların ve öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	Mann Whitney U testi Kruskal Wallis testi
5. Araştırmaya katılan kaynaştırma öğrencilerinin problem davranışları göstermeleri ne düzeydedir?	Betimsel istatistikler (Minimum, maksimum, ortalama, standart sapma)
6. Araştırmaya katılan kaynaştırma öğrencilerinin problem davranışları gösterme düzeyleri, çocukların ve öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	Mann Whitney U testi Kruskal Wallis testi
7. Araştırmaya katılan kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerileri, problem davranışları gösterme düzeyleri ile öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?	Pearsonkorelasyon katsayısı

---

## BÖLÜM III

### BULGULAR

Araştırmanın bulgularına alt problemler doğrultusunda yer verilmiştir.

#### **Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendi Algularına Göre Sınıf Yönetimi Becerileri Ne Düzeydedir?**

Araştırma kapsamında kaynaştırma eğitimine devam eden 4-7 yaş okul öncesi dönem çocuklarının öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri “Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimini Değerlendirme Ölçeği” ile belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin ölçek maddelerine vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda hesaplanan betimsel istatistikler Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinden Almış Oldukları Puanlara İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler*

Ölçek boyutları	Madde sayısı	N	En düşük	En yüksek	$\bar{X}$	SS	Madde ortalaması
Mesleki beceriler	31	42	106,00	151,00	130,36	13,72	4,2
Öğretmen-çocuk etkileşimi	9	42	16,00	42,00	32,88	8,63	3,7
Sınıf yönetimi becerisi	40	42	125,00	192,00	163,24	20,63	4,1

Tablo 6’da yer alan bilgiler incelendiğinde, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki beceriler boyutundan almış oldukları puanların 106 ile 151 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki beceri düzeylerine ilişkin hesaplanan ortalama değer 130,36’dır ( $\pm 13,72$ ).

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen-çocuk etkileşimi boyutunda yer alan 9 maddeden almış oldukları en düşük puanının 16,00; en yüksek puanın 42,00 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin söz konusu boyuta ilişkin puanlarının ortalaması 32,88 ( $\pm 8,63$ ) olarak hesaplanmıştır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri puanlarının 125,00 ile 192,00 arasında farklılık gösterdiği; puan ortalamasının 163,24 ( $\pm 20,63$ ) olarak hesaplandığı tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi ölçmeye yönelik uygulanan ölçekte maddeler 5'li likert tipinde derecelendirilmiştir. Bu dereceler doğrultusunda 1,0 ile 2,3 puan düşük; 2,4 ile 3,6 orta; 3,7 ile 5,0 yüksek düzeydeki bir beceriye işaret etmektedir (Tekin, 2002). Bu doğrultuda öğretmenlerin boyutlardan almış oldukları puanlar madde derecesi bazında incelenmiş ve öğretmenlerin mesleki beceriler, öğretmen-çocuk etkileşimi ve sınıf yönetimi becerilerini yüksek düzeyde algıladıkları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki becerilerinin; öğretmen-çocuk etkileşim becerilerinden daha yüksek olduğu da ayrıca Tablo 6'da görülmektedir.

### **Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri; Çocukların ve Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?**

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çocukların yaşlarına ve cinsiyetlerine; öğretmenlerinin yaşlarına, mezun oldukları okul türüne, kıdemine ve kadro durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

#### **Çocukların Demografik Özelliklerine Göre**

Kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çocukların yaşlarına göre anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Çocukların Yaşlarına Göre Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Ölçek boyutları	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	Sıra ortalama	Sıra toplam	U	z	p
Mesleki beceriler	4-5	12	130,75	14,40	21,92	263,00	175,000	0,139	0,902
	6-7	30	130,20	13,69	21,33	640,00			
Öğretmen-çocuk etkileşimi	4-5	12	33,83	9,07	24,33	292,00	146,000	0,952	0,356
	6-7	30	32,50	8,57	20,37	611,00			
Sınıf yönetimi becerisi	4-5	12	164,58	21,79	22,79	273,50	164,500	0,432	0,670
	6-7	30	162,70	20,50	20,98	629,50			

\*p<0,05

Tablo 7’de yer alan bilgiler incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki beceri düzeylerinin görev yaptıkları sınıftaki çocukların yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir (z=0,139; p>0,05).

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen-çocuk etkileşimlerinin de sınıflarındaki çocukların yaşına göre öğretmen-çocuk etkileşim düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (z=0,952; p>0,05).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çocukların yaşlarına göre anlamlı bir değişiklik göstermediği belirlenmiştir (z=0,432; p>0,05).

Başka bir anlatımla 4-5 yaş grubundaki çocuklarla 6-7 yaş grubundaki çocuklara eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin mesleki beceri, öğretmen-çocuk etkileşim becerisi ve sınıf yönetimi becerilerinin benzer düzeyde olduğu saptanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çocukların cinsiyetine göre anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediğinin tespit edilmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Çocukların Cinsiyetlerine Göre Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Ölçek boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sıra	Sıra	U	z	p
-----------------	----------	---	-----------	----	------	------	---	---	---

				ortalama	toplam				
Mesleki beceriler	Erkek	30	129,31	14,76	20,81	666,00	138,000	0,650	0,531
	Kız	12	133,70	9,55	23,70	237,00			
Öğretmen-çocuk etkileşimi	Erkek	30	31,91	8,88	20,36	651,50	123,500	1,084	0,286
	Kız	12	36,00	7,29	25,15	251,50			
Sınıf yönetimi becerisi	Erkek	30	161,22	21,91	20,52	656,50	128,500	0,931	0,358
	Kız	12	169,70	14,97	24,65	246,50			

\*p<0,05

Tablo 8’de yer alan bilgiler doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin mesleki beceri düzeyinin kaynaştırma eğitimine devam eden çocuğun cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $z=0,650$ ;  $p>0,05$ ).

Öğretmenlerin öğretmen-çocuk etkileşim becerilerinin de çocuklarının cinsiyetine göre anlamlı bir değişiklik göstermediği belirlenmiştir ( $z=1,084$ ;  $p>0,05$ ).

Benzer şekilde araştırmaya kapsamında görüşleri alınan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çocukların cinsiyetine göre anlamlı bir değişiklik göstermediği saptanmıştır ( $z=0,931$ ;  $p>0,05$ ).

Kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların cinsiyetlerine göre öğretmenlerinin mesleki becerilerinin, öğretmen-çocuk etkileşim becerilerinin ve sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı bir değişiklik göstermediği tespit edilmiştir.

### Öğretmenin Demografik Özelliklerine Göre

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin yaşlarına göre anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla Kruskal Wallis testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Yaşlarına Göre Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Ölçek boyutları	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	Sıra ortalama	$X^2$	sd	p
Mesleki beceriler	25 yaş altı	13	117,77	8,62	10,38	16,304	2	0,000*
	25-34	16	134,38	11,75	24,63			
	35 ve üstü	13	138,00	11,83	28,77			
Öğretmen-çocuk etkileşimi	25 yaş altı	13	26,77	7,10	13,96	11,786	2	0,003*
	25-34	16	33,38	8,67	20,50			
	35 ve üstü	13	38,38	6,04	30,27			
Sınıf yönetimi becerisi	25 yaş altı	13	144,54	13,35	10,23	17,486	2	0,000*
	25-34	16	167,75	18,44	23,97			
	35 ve üstü	13	176,38	16,03	29,73			

\*p<0,05

Tablo 9'da görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarına göre mesleki becerileri anlamlı bir değişiklik göstermektedir ( $X^2_{(2)}=16,304$ ;  $p<0,05$ ). Farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunun tespit edilmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda 25 yaş altındaki öğretmenlerin mesleki becerilerinin ( $117,77\pm 8,62$ ); 25-34 yaşındaki öğretmenlerle ( $134,38\pm 11,75$ ), 35 yaş ve üstündeki öğretmenlerden ( $138,00\pm 11,83$ ) anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu tespit edilmiştir. 25-34 yaşındaki öğretmenlerle 35 yaş ve üstündeki öğretmenlerin mesleki becerilerinin benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen-çocuk etkileşim becerilerinin öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ( $X^2_{(2)}=11,786$ ;  $p<0,05$ ).

Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda 35 yaş ve üstündeki öğretmenlerin öğretmen-çocuk etkileşim becerilerinin ( $38,38 \pm 6,04$ ); 25 yaş altındaki öğretmenlerle ( $26,77 \pm 7,10$ ), 25-34 yaşındaki öğretmenlerden ( $33,38 \pm 8,67$ ) anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. 25 yaş altındaki öğretmenlerle 25-34 yaşındaki öğretmenlerin öğretmen-çocuk etkileşim becerilerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Tabloda son olarak öğretmenlerin yaşlarına göre sınıf yönetimi becerilerinin de anlamlı bir değişiklik gösterdiği görülmektedir ( $X^2_{(2)}=17,486$ ;  $p>0,05$ ). Farklılığın tespiti için hesaplanan Mann Whitney U testi sonucunda 25 yaş altındaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin ( $144,54 \pm 13,35$ ); 25-34 yaşındaki öğretmenlerle ( $167,75 \pm 18,44$ ) 35 yaş ve üstündeki öğretmenlerden ( $176,38 \pm 16,03$ ) anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir. 25-34 yaşındaki öğretmenlerle 35 yaş ve üstündeki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları okul türüne göre sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Ölçek boyutları	Okul türü	N	$\bar{X}$	SS	Sıra ortalama	Sıra toplam	U	z	p
Mesleki beceriler	Örgün eğitim	18	136,94	12,05	27,58	496,50	106,500	2,786	0,005*
	Açıköğretim	24	125,42	13,00	16,94	406,50			
Öğretmen- çocuk etkileşimi	Örgün eğitim	18	36,50	6,79	26,58	478,50	124,500	2,338	0,019*
	Açıköğretim	24	30,17	8,98	17,69	424,50			
Sınıf yönetimi	Örgün	18	173,44	17,01	27,92	502,50			



becerisi	eğitim					100,500	2,937	0,003*
	Açıköğretim	24	155,58	20,04	16,69	400,50		

\*p<0,05

Tablo 10 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları okul türüne göre mesleki becerilerinin anlamlı bir değişiklik gösterdiği görülmektedir ( $z=2,786$ ;  $p<0,05$ ). Sıra ortalama ve toplam puanlar incelendiğinde örgün eğitimden mezun öğretmenlerin mesleki becerilerinin ( $136,94\pm12,05$ ), açıköğretimden mezun olan öğretmenlere ( $125,42\pm13,00$ ) göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre öğretmen-çocuk etkileşim becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $z=2,338$ ;  $p<0,05$ ). Sıra ortalama ve toplam puanlar dikkate alındığında örgün eğitimden mezun olan öğretmenlerin öğretmen-çocuk etkileşim becerilerinin ( $36,50\pm6,79$ ), açıköğretim mezunu olan öğretmenlerden ( $30,17\pm8,98$ ) anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 10'da son olarak okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin de mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir değişiklik gösterdiği görülmektedir ( $z=2,937$ ;  $p<0,05$ ). Sıra ortalama ve toplam puanlar incelendiğinde örgün eğitim mezunu olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin ( $173,44\pm17,01$ ) açıköğretimden mezun öğretmenlere ( $155,58\pm20,04$ ) göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kıdemlerine göre sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla Kruskal Wallis testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Kıdemlerine Göre Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Ölçek boyutları	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	Sıra ortalama	$X^2$	sd	p
Mesleki beceriler	1 yıl ve altı	10	116,90	5,78	10,00	20,782	3	0,000*
	2-5 yıl	9	124,33	12,03	15,00			
	6-10 yıl	14	137,36	8,92	27,29			

	11 yıl ve üstü	9	140,44	13,64	31,78			
Öğretmen-çocuk etkileşimi	1 yıl ve altı	10	22,50	5,91	8,15	21,981	3	0,000*
	2-5 yıl	9	30,56	7,84	18,06			
	6-10 yıl	14	37,29	5,41	26,25			
	11 yıl ve üstü	9	39,89	1,76	32,39			
Sınıf yönetimi becerisi	1 yıl ve altı	10	139,40	6,93	8,25	25,174	3	0,000*
	2-5 yıl	9	154,89	18,44	15,50			
	6-10 yıl	14	174,64	11,30	27,29			
	11 yıl ve üstü	9	180,33	15,29	33,22			

\*p<0,05

Tablo 11'deki bilgiler incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin kıdemlerine göre mesleki becerilerinin anlamlı bir değişiklik gösterdiği görülmektedir ( $X^2_{(3)}=20,782$ ;  $p<0,05$ ). Farklılığın tespit edilmesi amacıyla hesaplanan Mann Whitney U testi sonucunda 1 yıl ve altında kıdemi olan öğretmenlerin mesleki becerilerinin ( $116,90\pm5,78$ ); 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle ( $137,36\pm8,92$ ) 11 yıl ve üstünde kıdeme sahip öğretmenlere ( $140,44\pm13,64$ ) göre anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde 2-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $124,33\pm12,03$ ); 6-10 yıl ve 11 yıl ve üstünde kıdemi olan öğretmenlere göre mesleki becerilerinin daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin kıdemlerine göre öğretmen-çocuk etkileşim becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ( $X^2_{(3)}=21,981$ ;  $p<0,05$ ). Farklılığın belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda 1 yıl ve altında kıdemi olan öğretmenlerin öğretmen-çocuk etkileşimi becerilerinin ( $22,50\pm5,91$ ); kıdemi 2-5 yıl olan ( $30,56\pm7,84$ ), 6-10 olan ( $37,29\pm5,41$ ), 11 yıl ve üzerinde olan ( $39,89\pm1,76$ ) öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 2-5 yıl kıdemi olan

öğretmenlerin 11 yıl ve üzerinde kıdemi olan öğretmenlere göre de öğretmen-çocuk etkileşim becerilerinin daha düşük düzeyde olduğu saptanmıştır.

Tabloda son olarak okul öncesi öğretmenlerinin kıdemlerine göre sınıf yönetimi becerilerinin de anlamlı bir değişiklik gösterdiği görülmektedir ( $X^2_{(3)}=25,174$ ;  $p<0,05$ ). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespit edilmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda 1 yıl ve altında kıdemi olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin ( $139,40\pm6,93$ ); 6-10 yıl kıdeme sahip olan ( $174,64\pm11,30$ ), 11 yıl ve üstünde kıdeme sahip olan ( $180,33\pm15,29$ ) öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda 2-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $154,89\pm18,44$ ), 6-10 yıl ve 11 yıl ve üstünde kıdemi bulunan öğretmenlere göre sınıf yönetimi becerilerinin daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında görüşleri alınan okul öncesi öğretmenlerinin kadro durumlarına göre sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Kadro Durumuna Göre Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Ölçek boyutları	Okul türü	N	$\bar{X}$	SS	Sıra ortalama	Sıra toplam	U	z	p
Mesleki beceriler	Kadrolu	21	138,67	11,25	29,21	613,50	58,500	4,079	0,000*
	Ücretli	21	122,05	10,70	13,79	289,50			
Öğretmen-çocuk etkileşimi	Kadrolu	21	38,10	4,65	28,12	590,50	81,500	3,516	0,000*
	Ücretli	21	27,67	8,60	14,88	312,50			
Sınıf yönetimi becerisi	Kadrolu	21	176,76	13,55	29,67	623,00	49,000	4,316	0,000*
	Ücretli	21	149,71	17,45	13,33	280,00			

\* $p<0,05$

Tablo 12’de yer alan bilgiler doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki becerilerinin kadro durumuna göre anlamlı bir değişiklik gösterdiği saptanmıştır ( $z=4,079$ ;  $p<0,05$ ). Sıra ortalama ve toplam puanları incelendiğinde kadrolu görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin ( $138,67\pm11,25$ ) ücretli çalışan öğretmenlere ( $122,05\pm10,70$ ) göre mesleki becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin kadro durumuna göre öğretmen-çocuk etkileşim becerilerinin anlamlı bir değişiklik gösterdiği belirlenmiştir ( $z=3,516$ ;  $p<0,05$ ). Sıra ortalama ve toplam puanlar incelendiğinde, kadrolu görev yapan öğretmenlerin ( $38,10\pm4,65$ ), ücretli çalışan öğretmenlere ( $27,67\pm8,60$ ) göre öğretmen-çocuk etkileşim becerilerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 12’de okul öncesi öğretmenlerinin kadro durumlarına göre sınıf yönetimi becerilerinin de anlamlı bir değişiklik gösterdiği görülmektedir ( $z=4,316$ ;  $p<0,05$ ). Sıra ortalama ve toplam puanlar dikkate alındığında kadrolu olarak çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin ( $176,76\pm13,55$ ) ücretli görev yapan öğretmenlere ( $149,71\pm17,45$ ) göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

### **Araştırmaya Katılan Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerileri Ne Düzeydedir?**

Kaynaştırma eğitimine devam eden 4-7 yaş okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeylerini belirlemek amacıyla her bir çocuk için öğretmeni “Sosyal Beceriler Ölçeğini” yanıtladılmıştır. Bu doğrultuda çocukların sosyal beceri düzeylerine yönelik hesaplanan betimsel istatistikler Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13

#### *Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Beceri Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Ölçek boyutları	Madde sayısı	N	En düşük	En yüksek	$\bar{X}$	SS	Madde ortalaması
Sosyal işbirliği	12	42	6,00	24,00	13,00	3,55	1,1
Sosyal etkileşim	11	42	7,00	16,00	11,60	1,71	1,1
Sosyal bağımsızlık	11	42	6,00	21,00	12,79	3,61	1,2
Sosyal beceri	34	42	24,00	58,00	37,38	7,84	1,1

Tablo 13 incelendiğinde kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların sosyal işbirliği becerisine yönelik puanlarının 6,00 ile 24,00 arasında değişiklik gösterdiği, ortalamasının 13,00 ( $\pm 3,55$ ) olarak hesaplandığı tespit edilmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal etkileşim boyutundan almış oldukları puanların 7,00 ile 16,00 arasında farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Çocukların sosyal etkileşim boyutundaki puanlarının ortalaması 11,60 ( $\pm 1,71$ ) olarak hesaplanmıştır.

Çocukların sosyal bağımsızlık boyutundaki puanların 6,00 ile 21,00 arasında farklılık gösterdiği, ortalamasının 12,79 ( $\pm 3,61$ ) olarak hesaplandığı belirlenmiştir.

Kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların sosyal beceri puanlarının 24,00 ile 58,00 arasında değişiklik gösterdiği saptanmıştır. Sosyal beceri puanlarının ortalaması 37,38 ( $\pm 7,84$ ) olarak hesaplanmıştır.

Araştırmaya katılan çocukların sosyal beceri düzeylerini belirlemek için oluşturulan maddeler 0-3 puanlarını alacak şekilde 4'li likert tipinde derecelendirilmiştir. Bu doğrultuda 0-1 arasındaki puanlar, çocukların sosyal becerilerinin düşük; 1-2 arasındaki puanlar orta; 2-3 arasındaki puanlar ise yüksek olduğunu göstermektedir (Tekin, 2002). Bu bağlamda okul öncesi dönem çocuklarının sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlıklarının genel olarak orta düzeyde olduğu görülmektedir. Çocukların sosyal beceri puanlarının da orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

### **Araştırmaya Katılan Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerileri; Çocukların ve Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?**

Araştırmaya katılan kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların sosyal beceri düzeylerinin yaşlarına ve cinsiyetlerine; öğretmenlerinin yaşlarına, mezun oldukları okul türüne, kıdemine ve kadro durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

## Çocukların Demografik Özelliklerine Göre

Kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların sosyal becerilerinin yaşlarına göre anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediğinin tespit edilmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14

*Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Beceri Ölçeği Puanlarının Çocukların Yaşlarına Göre Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Ölçek boyutları	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	Sıra ortalama	Sıra toplam	U	z	p
Sosyal işbirliği	4-5	12	11,42	3,63	16,17	194,00	116,000	1,798	0,077
	6-7	30	13,63	3,37	23,63	709,00			
Sosyal etkileşim	4-5	12	11,25	2,34	18,75	225,00	147,000	0,943	0,371
	6-7	30	11,73	1,41	22,60	678,00			
Sosyal bağımsızlık	4-5	12	11,50	3,61	17,92	215,00	137,000	1,205	0,240
	6-7	30	13,30	3,54	22,93	688,00			
Sosyal beceri	4-5	12	34,17	8,00	16,42	197,00	119,000	1,702	0,092
	6-7	30	38,67	7,53	23,53	706,00			

\* $p < 0,05$

Tablodaki bilgiler incelendiğinde kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların sosyal işbirliği becerilerinin çocukların yaşlarına göre anlamlı bir değişiklik göstermediği tespit edilmiştir ( $z=1,798$ ;  $p > 0,05$ ).

Araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının yaşlarına göre sosyal etkileşim becerilerinin de anlamlı bir değişiklik göstermediği saptanmıştır ( $z=0,943$ ;  $p > 0,05$ ).

Kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların sosyal bağımsızlık becerilerinin de çocukların yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $z=1,205$ ;  $p > 0,05$ ).

Tabloda son olarak kaynaştırma eğitimine devam eden okul öncesi dönem çocuklarının yaşlarına göre sosyal becerilerinin anlamlı bir değişiklik göstermediği görülmektedir ( $z=1,702$ ;  $p>0,05$ ).

Başka bir anlatımla araştırma kapsamında özellikleri belirlenen 4-5 yaş grubundaki çocuklarla 6-7 yaş grubundaki çocukların sosyal işbirliği, sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık ve sosyal beceri toplam puanlarının benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyetine göre sosyal beceri puanlarının anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15

*Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Beceri Ölçeği Puanlarının Çocukların Cinsiyetlerine Göre Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Ölçek boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sıra ortalama	Sıra toplam	U	z	p
Sosyal işbirliği	Erkek	30	11,72	2,53	17,31	554,00	26,000	3,994	0,000*
	Kız	12	17,10	3,28	34,90	349,00			
Sosyal etkileşim	Erkek	30	11,16	1,59	18,09	579,00	51,000	3,305	0,001*
	Kız	12	13,00	1,33	32,40	324,00			
Sosyal bağımsızlık	Erkek	30	11,47	2,92	17,28	553,00	25,000	4,013	0,000*
	Kız	12	17,00	2,05	35,00	350,00			
Sosyal beceri	Erkek	30	34,34	5,83	16,97	543,00	15,000	4,292	0,000*
	Kız	12	47,10	5,00	36,00	360,00			

\* $p<0,05$

Tablo 15'te yer alan bilgiler incelendiğinde kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların cinsiyetlerine göre sosyal işbirliği becerilerinin anlamlı bir değişiklik gösterdiği belirlenmiştir ( $z=3,994$ ;  $p<0,05$ ). Sıra ortalama ve toplam puanlar incelendiğinde kız

çocuklarının (17,10±3,28) erkek çocuklarına (11,72±2,53) göre sosyal işbirliği beceri puanlarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Çocukların sosyal etkileşim beceri puanlarının da okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $z=3,305$ ;  $p<0,05$ ). Sıra ortalama ve toplam puanları dikkate alındığında kız çocuklarının (13,00±1,33), erkek çocuklarına (11,16±1,59) göre sosyal etkileşim becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyetlerine göre sosyal bağımsızlık becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $z=4,013$ ;  $p<0,05$ ). Sıra ortalama ve toplam puanlar incelendiğinde kız çocuklarının (17,00±2,05) sosyal bağımsızlık becerilerinin erkek çocuklarına (11,47±2,92) göre anlamlı bir şekilde daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Tablo 15’te son olarak kaynaştırma eğitimine devam eden okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde değişiklik gösterdiği görülmektedir ( $z=4,292$ ;  $p<0,05$ ). Sıra ortalama ve toplam puanları doğrultusunda kız çocuklarının (47,10±5,00) erkek çocuklarına (34,34±5,83) göre sosyal becerilerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

### Öğretmenin Demografik Özelliklerine Göre

Kaynaştırma eğitimine devam eden okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri puanlarının öğretmenlerinin yaşına göre anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16

*Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Beceri Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Ölçek boyutları	Öğretmenin yaşı	N	$\bar{X}$	SS	Sıra ortalama	$X^2$	sd	p
	25 yaş altı	13	12,77	2,39	20,96			
Sosyal işbirliği	25-34	16	12,38	2,50	20,22	0,597	2	0,742



	35 ve üstü	13	14,00	5,28	23,62			
	25 yaş altı	13	11,77	2,24	20,15			
Sosyal etkileşim	25-34	16	11,38	1,15	20,38	0,986	2	0,611
	35 ve üstü	13	11,69	1,80	24,23			
	25 yaş altı	13	12,31	2,75	20,27			
Sosyal bağımsızlık	25-34	16	12,19	2,59	19,50	1,757	2	0,415
	35 ve üstü	13	14,00	5,13	25,19			
	25 yaş altı	13	36,85	6,23	21,31			
Sosyal beceri	25-34	16	35,94	5,58	19,63	0,921	2	0,631
	35 ve üstü	13	39,69	11,11	24,00			

\*p<0,05

Tablo 16’da yer alan bilgiler doğrultusunda araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının sosyal işbirliği beceri puanlarının öğretmenlerinin yaşına göre anlamlı bir değişiklik göstermediği belirlenmiştir ( $X^2_{(2)}=0,597$ ;  $p>0,05$ ).

Kaynaştırma eğitimine devam eden okul öncesi dönem çocuklarının sosyal etkileşim becerilerinin de öğretmenlerinin yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $X^2_{(2)}=0,986$ ;  $p>0,05$ ).

Benzer şekilde okul öncesi dönem çocuklarının sosyal bağımsızlık beceri puanlarının çocukların öğretmenlerinin yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ( $X^2_{(2)}=1,757$ ;  $p>0,05$ ).

Tablo 16’da araştırma kapsamında özellikleri belirlenen kaynaştırma eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin çocukların öğretmenlerinin yaşına göre anlamlı bir değişiklik göstermediği görülmektedir ( $X^2_{(2)}=0,921$ ;  $p>0,05$ ).

Araştırma kapsamında öğretmeni 25 yaş ve altında, 25-34 yaşında, 35 yaş ve üstünde olan çocukların sosyal beceri düzeyleri belirlenmiş ve öğretmenlerin çocuklarına göre sosyal

beceri alt boyutları ve toplam puanlarında çocukların sosyal beceri düzeylerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların öğretmeninin mezun oldukları okul türüne göre sosyal becerilerinin anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17

*Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Beceri Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Ölçek boyutları	Okul türü	N	$\bar{X}$	SS	Sıra ortalama	Sıra toplam	U	z	p
Sosyal işbirliği	Örgün eğitim	18	12,94	3,51	22,11	398,00	205,000	0,282	0,778
	Açıköğretim	24	13,04	3,65	21,04	505,00			
Sosyal etkileşim	Örgün eğitim	18	11,56	1,58	20,61	371,00	200,000	0,417	0,676
	Açıköğretim	24	11,63	1,84	22,17	532,00			
Sosyal bağımsızlık	Örgün eğitim	18	12,56	3,71	21,33	384,00	213,000	0,077	0,939
	Açıköğretim	24	12,96	3,61	21,63	519,00			
Sosyal beceri	Örgün eğitim	18	37,06	7,76	21,19	381,50	210,500	0,140	0,889
	Açıköğretim	24	37,63	8,06	21,73	521,50			

\*p<0,05

Tablo 17’de yer alan bilgiler incelendiğinde kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların sosyal işbirliği beceri puanlarının öğretmenlerinin mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir değişiklik göstermediği belirlenmiştir (z=0,282; p>0,05).

Çocukların öğretmenlerinin mezun oldukları okul türüne göre sosyal etkileşim beceri düzeylerinin de anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $z=0,417$ ;  $p>0,05$ ).

Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal bağımsızlık becerilerinin öğretmenlerinin mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ( $z=0,077$ ;  $p>0,05$ ).

Kaynaştırma eğitime devam eden çocukların sosyal beceri puanlarının çocukların öğretmenlerinin mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir değişiklik göstermediği belirlenmiştir ( $z=0,140$ ;  $p>0,05$ ).

Öğretmeni örgün eğitimden ve açıköğretimden mezun olan kaynaştırma eğitime devam eden çocukların sosyal işbirliği, sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık ve sosyal beceri puanlarının benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının öğretmenlerinin kıdemlerine göre sosyal beceri düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla Kruskal Wallis testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18

*Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Beceri Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Ölçek boyutları	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	Sıra ortalama	$X^2$	sd	p
Sosyal işbirliği	1 yıl ve altı	10	12,70	3,20	20,20	5,953	3	0,114
	2-5 yıl	9	12,11	2,89	18,67			
	6-10 yıl	14	14,86	3,63	27,68			
	11 yıl ve üstü	9	11,33	3,61	16,17			
Sosyal etkileşim	1 yıl ve altı	10	11,80	1,93	21,15	2,829	3	0,419
	2-5 yıl	9	11,11	2,20	16,00			
	6-10 yıl	14	11,64	1,55	24,29			
	11 yıl ve üstü	9	11,78	1,30	23,06			

Sosyal bağımsızlık	1 yıl ve altı	10	12,60	3,27	21,30	4,452	3	0,217
	2-5 yıl	9	11,22	2,05	16,11			
	6-10 yıl	14	14,50	3,65	26,54			
	11 yıl ve üstü	9	11,89	4,48	19,28			
Sosyal beceri	1 yıl ve altı	10	37,10	7,31	20,80	4,741	3	0,192
	2-5 yıl	9	34,44	6,29	17,50			
	6-10 yıl	14	41,00	8,06	27,04			
	11 yıl ve üstü	9	35,00	8,41	17,67			

\*p<0,05

Tablo 18 incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının sosyal işbirliği beceri puanlarının öğretmenlerinin kıdemlerine göre anlamlı bir değişiklik göstermediği saptanmıştır ( $X^2_{(3)}=5,953$ ;  $p>0,05$ ).

Çocukların öğretmenlerinin kıdemlerine göre sosyal etkileşim becerilerinin anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $X^2_{(3)}=2,829$ ;  $p>0,05$ ).

Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal bağımsızlık beceri puanlarının öğretmenlerinin kıdemlerine göre anlamlı bir değişiklik göstermediği tespit edilmiştir ( $X^2_{(3)}=4,452$ ;  $p>0,05$ ).

Tablo 18’de yer alan bilgiler incelendiğinde, kaynaştırma eğitimine devam eden okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri puanlarının öğretmenlerinin kıdemlerine göre anlamlı bir değişiklik göstermediği belirlenmiştir ( $X^2_{(3)}=4,741$ ;  $p>0,05$ ).

Öğretmeni 1 yıl ve altında, 2-5 yıl, 6-10 yıl, 11 yıl ve üstünde kıdeme sahip olan çocukların sosyal işbirliği, sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık ve sosyal beceri puanlarının benzerlik gösterdiği saptanmıştır.

Kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların sosyal beceri puanlarının çocukların öğretmenlerinin kadro durumlarına göre anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19

*Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Beceri Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Öğretmenlerin Kadro Durumuna Göre Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Ölçek boyutları	Kadro türü	N	$\bar{X}$	SS	Sıra ortalama	Sıra toplam	U	z	p
Sosyal iletişim	Kadrolu	21	12,43	3,14	20,05	421,00	190,000	0,774	0,439
	Ücretli	21	13,57	3,91	22,95	482,00			
Sosyal etkileşim	Kadrolu	21	11,43	1,54	21,62	454,00	218,000	0,065	0,949
	Ücretli	21	11,76	1,89	21,38	449,00			
Sosyal bağımsızlık	Kadrolu	21	12,33	3,69	20,17	423,50	192,500	0,709	0,478
	Ücretli	21	13,24	3,56	22,83	479,50			
Sosyal beceri	Kadrolu	21	36,19	7,35	19,90	418,00	187,000	0,845	0,398
	Ücretli	21	38,57	8,31	23,10	485,00			

\* $p < 0,05$

Tablo 19'daki bilgiler incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların öğretmenlerinin kadro durumuna göre sosyal iletişim beceri puanlarının anlamlı bir değişiklik göstermediği görülmektedir ( $z=0,774$ ;  $p > 0,05$ ).

Kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların sosyal etkileşim becerilerinin öğretmenlerinin kadro durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $z=0,065$ ;  $p > 0,05$ ).

Okul öncesi dönem çocuklarının öğretmenlerinin kadro durumuna göre sosyal bağımsızlık beceri puanlarının anlamlı bir değişiklik göstermediği belirlenmiştir ( $z=0,709$ ;  $p > 0,05$ ).

Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin de öğretmenlerinin kadro durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ( $z=0,845$ ;  $p > 0,05$ ).

Araştırma kapsamında öğretmeni kadrolu ve ücretli çalışan kaynaştırma öğrencilerinin sosyal işbirliği, sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık ve sosyal beceri toplam puanlarının benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

### **Araştırmaya Katılan Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Çocukların Problem Davranışları Göstermeleri Ne Düzeydedir?**

Araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının problem davranışları gösterme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla öğretmenleri her bir çocuk için “Problem Davranışları Ölçeğine” yanıt vermişlerdir. Öğretmenlerinin cevapları doğrultusunda kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların problem davranış düzeylerine yönelik hesaplanan betimsel istatistikler Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20

*Kaynaştırma Öğrencilerinin Problem Davranış Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Ölçek boyutları	Madde sayısı	N	En düşük	En yüksek	$\bar{X}$	SS	Madde ortalaması
Dışa yönelimli problem	27	42	47,00	74,00	66,88	6,14	2,5
İçe yönelimli problem	15	42	33,00	41,00	37,45	2,11	2,5
Problem davranışı	42	42	81,00	113,00	104,33	6,94	2,5

Tablo 20’de yer alan bilgiler doğrultusunda kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların dışa yönelimli problem davranış puanlarının 47,00 ile 74,00 arasında değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Çocukların dışa yönelimli problem davranış düzeylerine yönelik hesaplanan ortalama 66,88’dir ( $\pm 6,14$ ).

Okul öncesi dönem çocuklarının içe yönelimli davranış puanlarının 33,00 ile 41,00 arasında değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların içe yönelimli problem davranış puanlarının ortalaması 37,45 ( $\pm 2,11$ ) olarak hesaplanmıştır.

Araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının problem davranışları göstermelerine ilişkin puanlarının 81,00 ile 113,00 arasında farklılık gösterdiği saptanmıştır. Çocukların

problem davranışlarını gösterme düzeyleri ortalaması 104,33 ( $\pm 6,94$ ) olarak hesaplanmıştır.

Araştırmaya katılan çocukların problem davranışları gösterme düzeylerini belirlemek için oluşturulan maddeler 0-3 puanlarını alacak şekilde 4’li likert tipinde derecelendirilmiştir. Bu doğrultuda 0-1 arasındaki puanlar, çocukların problem davranışları gösterme düzeylerinin düşük; 1-2 arasındaki puanlar orta; 2-3 arasındaki puanlar ise yüksek olduğunu göstermektedir (Tekin, 2002). Bu doğrultuda kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların dışa yönelimli, içe yönelimli ve genel olarak problem davranışları gösterme düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

### **Araştırmaya Katılan Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Çocukların Problem Davranışları Gösterme Düzeyleri, Çocukların ve Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?**

Kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların yaşlarına ve cinsiyetlerine; öğretmenlerinin yaşlarına, mezun oldukları okul türüne, kıdemine ve kadro durumuna göre çocukların problem davranışları gösterme düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

#### **Çocukların Demografik Özelliklerine Göre**

Araştırmaya katılan çocukların yaşlarına göre problem davranışları gösterme düzeylerinin anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21

*Kaynaştırma Öğrencilerinin Problem Davranış Ölçeği Puanlarının Çocukların Yaşlarına Göre Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Ölçek boyutları	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	Sıra ortalama	Sıra toplam	U	z	p
Dışa yönelimli problem	4-5	12	67,25	5,86	22,46	269,50	168,500	0,322	0,752
	6-7	30	66,73	6,34	21,12	633,50			

İçe yönelimli problem	4-5	12	38,00	2,04	25,13	301,50	136,500	1,226	0,229
	6-7	30	37,23	2,13	20,05	601,50			
Problem davranışı	4-5	12	105,25	6,41	23,29	279,50	158,500	0,601	0,554
	6-7	30	103,97	7,21	20,78	623,50			

\*p<0,05

Tablo 21’de yer alan bilgiler incelendiğinde kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların yaşlarına göre dışa yönelimli problem davranışları gösterme düzeylerinin anlamlı bir şekilde değişiklik göstermediği tespit edilmiştir ( $z=0,322$ ;  $p>0,05$ ).

Okul öncesi dönem çocuklarının yaşlarına göre içe yönelimli davranış gösterme düzeylerinin de anlamlı bir değişiklik göstermediği belirlenmiştir ( $z=1,226$ ;  $p>0,05$ ).

Araştırmaya katılan kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların problem gösterme davranışlarının çocukların yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ( $z=0,601$ ;  $p>0,05$ ).

Okul öncesi eğitime devam eden 4-5 yaş grubu çocuklar ile 6-7 yaş grubundaki çocukların dışa yönelimli, içe yönelimli ve genel olarak problem davranışları gösterme düzeylerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyetine göre problem davranışları puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22

*Kaynaştırma Öğrencilerinin Problem Davranış Ölçeği Puanlarının Çocukların Cinsiyetlerine Göre Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Ölçek boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sıra ortalama	Sıra toplam	U	Z	p
Dışa yönelimli problem	Erkek	30	69,31	4,00	26,09	835,00	13,000	4,359	0,000*
	Kız	12	59,10	5,32	6,80	68,00			
İçe yönelimli	Erkek	30	37,44	2,11	21,67	693,50			



problem	Kız	12	37,50	2,22	20,95	209,50	154,500	0,164	0,873
Problem davranışı	Erkek	30	106,75	5,16	25,92	829,50			
	Kız	12	96,60	6,35	7,35	73,50	18,500	4,195	0,000*

\*p<0,05

Tablo 22 incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyetlerine göre dışa yönelimli problem davranışı gösterme düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $z=4,359$ ;  $p<0,05$ ). Sıra ortalama ve toplam puanları incelendiğinde erkek çocuklarının ( $69,31\pm 4,00$ ), kız çocuklarına ( $59,10\pm 65,32$ ) göre dışa yönelimli problem davranışı gösterme düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların içe yönelimli problem davranışları gösterme puanlarının çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı bir değişiklik göstermediği saptanmıştır ( $z=0,164$ ;  $p>0,05$ ). Başka bir anlatımla kız ve erkek çocuklarının içe yönelimli problem davranışı gösterme düzeylerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 22’de görüldüğü gibi okul öncesi dönem çocuklarının problem davranışı gösterme düzeyleri çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı bir değişiklik göstermektedir ( $z=4,195$ ;  $p<0,05$ ). Sıra ortalama ve toplam puanlar dikkate alındığında erkek çocuklarının ( $106,75\pm 5,16$ ) problem davranışları gösterme düzeylerinin kız çocuklara ( $96,60\pm 6,35$ ) göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

### Öğretmenin Demografik Özelliklerine Göre

Araştırmaya katılan kaynaştırma eğitimine devam eden okul öncesi dönem çocuklarının problem davranışları puanlarının öğretmenlerinin yaşına göre anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 23’te gösterilmiştir.

Tablo 23

*Kaynaştırma Öğrencilerinin Problem Davranış Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Ölçek boyutları	Öğretmenin	N	$\bar{X}$	SS	Sıra	$X^2$	Sd	p
-----------------	------------	---	-----------	----	------	-------	----	---

	yaşı		ortalama					
Dışa yönelimli problem	25 yaş altı	13	68,31	4,80	24,08	0,890	2	0,641
	25-34	16	67,13	5,37	20,81			
	35 ve üstü	13	65,15	8,01	19,77			
İçe yönelimli problem	25 yaş altı	13	37,15	1,77	19,65	4,985	2	0,083
	25-34	16	36,88	2,25	18,00			
	35 ve üstü	13	38,46	2,03	27,65			
Problem davranışı	25 yaş altı	13	105,46	5,38	22,73	0,239	2	0,887
	25-34	16	104,00	6,51	20,50			
	35 ve üstü	13	103,62	8,97	21,50			

\*p<0,05

Tablodaki bilgiler incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının dışa yönelimli problem davranışlarının öğretmenlerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ( $X^2_{(2)}=0,860$ ;  $p>0,05$ ).

Kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların içe yönelimli davranış düzeylerinin öğretmenlerinin yaşlarına göre anlamlı bir değişiklik göstermediği belirlenmiştir ( $X^2_{(2)}=4,985$ ;  $p>0,05$ ).

Araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının öğretmenlerinin yaşına göre problem davranışları gösterme düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $X^2_{(2)}=0,239$ ;  $p>0,05$ ).

Öğretmeni 25 yaş ve altında, 25-34 yaşında, 35 yaş ve üstünde olan çocukların dışa yönelimli, içe yönelimli ve genel olarak problem davranışları gösterme düzeylerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının öğretmeninin mezun oldukları okul türüne göre problem davranışlarının anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediğinin tespit edilmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24

*Kaynaştırma Öğrencilerinin Problem Davranış Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Ölçek boyutları	Okul türü	N	$\bar{X}$	SS	Sıra ortalama	Sıra toplam	U	Z	p
Dışa yönelikli problem	Örgün eğitim	18	67,89	4,63	22,67	408,00	195,000	0,536	0,592
	Açıköğretim	24	66,13	7,07	20,63	495,00			
İçe yönelikli problem	Örgün eğitim	18	37,83	2,38	24,36	438,50	164,500	1,325	0,185
	Açıköğretim	24	37,17	1,88	19,35	464,50			
Problem davranışı	Örgün eğitim	18	105,72	5,61	23,75	427,50	175,500	1,033	0,301
	Açıköğretim	24	103,29	7,74	19,81	475,50			

\* $p < 0,05$

Tablodaki bilgiler incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının dışa yönelikli problem davranışı gösterme düzeylerinin öğretmenlerinin mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir değişiklik göstermediği belirlenmiştir ( $z=0,536$ ;  $p>0,05$ ).

Kaynaştırma eğitimine devam eden okul öncesi dönem çocuklarının içe yönelikli problem davranış düzeylerinin de çocukların öğretmenlerinin mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $z=1,325$ ;  $p>0,05$ ).

Tablo 24'te yer alan bilgiler doğrultusunda okul öncesi dönem çocuklarının problem davranışları gösterme düzeylerinin öğretmenlerinin mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir değişiklik göstermediği belirlenmiştir ( $z=1,033$ ;  $p>0,05$ ).

Öğretmeni örgün eğitim kurumlarında ya da açıköğretimden mezun olan kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların dışa yönelikli, içe yönelikli ve problem davranışları düzeylerinin benzerlik gösterdiği saptanmıştır.

Araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının öğretmenlerinin kıdemlerine göre problem davranışlarını gösterme düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla Kruskal Wallis testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 25

*Kaynaştırma Öğrencilerinin Problem Davranış Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Ölçek boyutları	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	Sıra ortalama	$X^2$	sd	p
Dışa yönelimli problem	1 yıl ve altı	10	69,30	3,68	26,00	5,841	3	0,120
	2-5 yıl	9	66,11	6,74	20,22			
	6-10 yıl	14	64,21	7,12	15,93			
	11 yıl ve üstü	9	69,11	4,91	26,44			
İçe yönelimli problem	1 yıl ve altı	10	38,00	1,41	24,65	11,063	3	0,011*
	2-5 yıl	9	36,44	2,19	16,22			
	6-10 yıl	14	36,64	2,21	16,25			
	11 yıl ve üstü	9	39,11	1,45	31,44			
Problem davranışı	1 yıl ve altı	10	107,30	3,68	26,25	10,158	3	0,017*
	2-5 yıl	9	102,56	8,09	18,83			
	6-10 yıl	14	100,86	7,32	14,68			
	11 yıl ve üstü	9	108,22	5,12	29,50			

\*p<0,05

Tabloda yer alan bilgiler incelendiğinde kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların dışa yönelimli problem davranışları gösterme düzeylerinin öğretmenlerinin kıdemine göre anlamlı bir değişiklik göstermediği belirlenmiştir ( $X^2_{(3)}=5,841$ ;  $p>0,05$ ). Başka bir ifadeyle 1 yıl ve altında, 2-5 yıl, 6-10 yıl, 11 yıl ve üstünde kıdemi bulunan öğretmenlerin eğitim verdiği çocukların dışa yönelimli problem davranış düzeylerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının öğretmenlerinin kıdemlerine göre içe yönelimli problem davranışları gösterme düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ( $X^2_{(3)}=11,063$ ;  $p<0,05$ ). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda öğretmeni 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan çocukların ( $39,11\pm1,45$ ) içe yönelimli davranış gösterme düzeylerinin, öğretmeni 2-5 yıl ( $36,44\pm2,19$ ) ve 6-10 yıl kıdemi olan ( $36,64\pm2,21$ ) çocuklara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tabloda görüldüğü gibi çocukların problem davranışları gösterme düzeyleri de öğretmenlerinin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $X^2_{(3)}=10,158$ ;  $p<0,05$ ). Farklılığın tespit edilmesi amacıyla hesaplanan Mann Whitney U testi sonucunda öğretmeni 6-10 yıl kıdeme sahip çocukların ( $100,86\pm7,32$ ); 1 yıl ve altında kıdemi olan ( $107,30\pm3,68$ ) ve 11 yıl ve üzeri kıdemi bulunan ( $108,22\pm5,12$ ) çocuklara göre problem davranışları gösterme düzeylerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların problem davranışları puanlarının çocukların öğretmenlerinin kadro durumlarına göre anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26

*Kaynaştırma Öğrencilerinin Problem Davranış Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Kadro Durumuna Göre Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Ölçek boyutları	Kadro türü	N	$\bar{X}$	SS	Sıra ortalama	Sıra toplam	U	z	p
Dışa yönelimli problem	Kadrolu	21	67,24	5,71	21,81	458,00	214,000	0,164	0,870
	Ücretli	21	66,52	6,66	21,19	445,00			

İçe yönelimli problem	Kadrolu	21	37,62	2,44	22,57	474,00	198,000	0,573	0,567
	Ücretli	21	37,29	1,76	20,43	429,00			
Problem davranışı	Kadrolu	21	104,86	6,46	22,36	469,50	202,500	0,455	0,649
	Ücretli	21	103,81	7,51	20,64	433,50			

\*p<0,05

Tablo 26’da yer alan bilgiler doğrultusunda okul öncesi dönem çocuklarının dışa yönelimli problem davranışları gösterme düzeylerinin öğretmenlerinin kadro durumuna göre anlamlı bir değişiklik göstermediği belirlenmiştir ( $z=0,164$ ;  $p>0,05$ ).

Kaynaştırma eğitimine devam eden okul öncesi dönem çocuklarının içe yönelimli problem davranışı gösterme düzeyleri de öğretmenlerinin kadro durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $z=0,573$ ;  $p>0,05$ ).

Tabloda yer alan bilgiler incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının öğretmenlerinin kadro durumuna göre problem davranışları gösterme düzeylerinin anlamlı bir değişiklik göstermediği saptanmıştır ( $z=0,455$ ;  $p>0,05$ ).

Öğretmeni kadrolu ve ücretli çalışan kaynaştırma eğitimine devam eden okul öncesi dönem çocuklarının dışa yönelimli, içe yönelimli ve genel problem davranışları gösterme düzeylerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

### **Araştırmaya Katılan Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerileri, Problem Davranışları Gösterme Düzeyleri ve Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Arasında Nasıl İlişkiler Bulunmaktadır?**

Araştırma kapsamında öncelikle çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları gösterme düzeyleri ile öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin kendi alt boyutları ile ilişkisi incelenmiştir. Ardından değişkenler arasındaki ilişkiler test edilmiştir.

## Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Becerileri ile Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

Araştırmaya katılan kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların sosyal becerileri ile alt boyutları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış, sonuçlar Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27

*Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyleri ile Bu Becerilerin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler*

Ölçek alt boyutları	Değerler	Sosyal işbirliği	Sosyal etkileşim	Sosyal bağımsızlık	Sosyal beceri
Sosyal işbirliği	r	1	,418**	,883**	,951**
	p		,006	,000	,000
	N	42	42	42	42
Sosyal etkileşim	r	,418**	1	,420**	,601**
	p	,006		,006	,000
	N	42	42	42	42
Sosyal bağımsızlık	r	,883**	,420**	1	,952**
	p	,000	,006		,000
	N	42	42	42	42
Sosyal beceri	r	,951**	,601**	,952**	1
	p	,000	,000	,000	
	N	42	42	42	42

\*\*p<0,01; \*p<0,05

Tablo incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile sosyal işbirliği (r=0,951; p<0,01) ve sosyal bağımsızlık (r=0,952; p<0,01) puanlarının pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki içinde olduğu belirlenmiştir. Çocukların sosyal etkileşimleri ile sosyal becerileri arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (r=0,601; p<0,01).

Kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların sosyal işbirliği ile sosyal bağımsızlık puanları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır (r=0,883;

p<0,01). Çocukların sosyal etkileşim puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır (r=0,418; p<0,01). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık düzeyleri arasında da pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir (r=0,420; p<0,01).

### **Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Problem Davranışları ile Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler**

Okul öncesi dönem çocuklarının problem davranışları ile alt boyutları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış, sonuçlar Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28 *Kaynaştırma Öğrencilerinin Problem Davranışları ile Bu Davranışların Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler*

Ölçek alt boyutları	Değerler	Dışa yönelimli problem	İçe yönelimli problem	Problem davranışı
Dışa yönelimli problem	r	1	,232	,955**
	p		,139	,000
	N	42	42	42
İçe yönelimli problem	r	,232	1	,509**
	p	,139		,001
	N	42	42	42
Problem davranışı	r	,955**	,509**	1
	p	,000	,001	
	N	42	42	42

\*\*p<0,01 ; \*p<0,05

Tablo 28’de yer alan bilgiler incelendiğinde kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların problem davranışları ile dışa yönelimli problem davranışları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir (r=0,955; p<0,01). Çocukların problem davranışları ile içe yönelimli problem davranışları arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (r=0,509; p<0,05).



Okul öncesi dönem çocuklarının dışa yönelimli problem davranışları ile içe yönelimli problem davranışları arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır ( $r=0,232$ ;  $p>0,05$ ).

### **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler**

Araştırmaya katılan kaynaştırma eğitime devam eden çocukların öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile alt boyutları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış, sonuçlar Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Bu Becerilerin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler*

Ölçek alt boyutları	Değerler	Mesleki beceriler	Öğretmen-çocuk etkileşimi	Sınıf yönetimi
Mesleki beceriler	r	1	,687**	,953**
	p		,000	,000
	N	42	42	42
Öğretmen-çocuk etkileşimi	r	,687**	1	,875**
	p	,000		,000
	N	42	42	42
Sınıf yönetimi	r	,953**	,875**	1
	p	,000	,000	
	N	42	42	42

\*\* $p<0,01$  ; \* $p<0,05$

Tablo 29’da yer alan bilgiler incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki becerileri ( $r=0,953$ ;  $p<0,01$ ) ve öğretmen-çocuk etkileşimi becerileri ( $r=0,875$ ;  $p<0,01$ ) arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki becerileri ile öğretmen-çocuk etkileşimi arasında da pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır ( $r=0,687$ ;  $p<0,01$ ).

## Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Becerileri ile Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkiler

Araştırmaya katılan kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların sosyal becerileri ile öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış, sonuçlar Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 30

*Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerileri ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkiler*

Ölçek alt boyutları	Değerler	Mesleki beceriler	Öğretmen-çocuk etkileşimi	Sınıf yönetimi
Sosyal işbirliği	r	,186	,108	,169
	p	,237	,495	,284
	N	42	42	42
Sosyal etkileşim	r	-,109	-,198	-,155
	p	,492	,208	,326
	N	42	42	42
Sosyal bağımsızlık	r	,207	,106	,182
	p	,189	,506	,249
	N	42	42	42
Sosyal beceri	r	,156	,054	,126
	p	,324	,732	,425
	N	42	42	42

\*\*p<0,01 ; \*p<0,05

Tablo 30'da görüldüğü gibi kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların sosyal işbirliği becerisi ile öğretmenlerinin mesleki becerileri ( $r=0,186$ ;  $p>0,05$ ); öğretmen-çocuk etkileşimi becerileri ( $r=0,108$ ;  $p>0,08$ ) ve sınıf yönetimi becerileri ( $r=0,169$ ;  $p>0,05$ ) arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı tespit edilmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal etkileşim becerileriyle de öğretmenlerinin mesleki becerileri ( $r=-0,109$ ;  $p>0,05$ ), öğretmen-çocuk etkileşim becerileri ( $r=-0,198$ ;  $p>0,05$ ) ve sınıf yönetimi becerileri ( $r=-0,155$ ;  $p>0,05$ ) ile anlamlı ilişkiler göstermediği belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların sosyal bağımsızlık becerileri ile öğretmenlerinin mesleki becerileri ( $r=0,207$ ;  $p>0,05$ ), öğretmen-çocuk etkileşimi becerisi ( $r=0,106$ ;  $p>0,05$ ) ve sınıf yönetimi becerisi ( $r=0,182$ ;  $p>0,05$ ) arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı saptanmıştır.

Tabloda yer alan bilgiler incelendiğinde kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların sosyal becerileri ile öğretmenlerinin mesleki becerileri ( $r=0,156$ ;  $p>0,05$ ), öğretmen-çocuk etkileşimi becerileri ( $r=0,054$ ;  $p>0,05$ ) ve sınıf yönetimi becerileri ( $r=0,126$ ;  $p>0,05$ ) arasında anlamlı ilişkilerin bulunmadığı belirlenmiştir.

### **Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Becerileri ile Problem Davranışları Arasındaki İlişkiler**

Kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların sosyal becerileri ile problem davranışları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış, sonuçlar Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31

#### *Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerileri ile Problem Davranışları Arasındaki İlişkiler*

Ölçek alt boyutları	Değerler	Dışa yönelimli problem	İçe yönelimli problem	Problem davranışı
Sosyal işbirliği	r	-,673**	-,160	-,644**
	p	,000	,312	,000
	N	42	42	42
Sosyal etkileşim	r	-,239	-,157	-,259
	p	,127	,319	,097
	N	42	42	42
Sosyal bağımsızlık	r	-,615**	-,093	-,572**
	p	,000	,560	,000
	N	42	42	42
Sosyal beceri	r	-,640**	-,149	-,612**
	p	,000	,345	,000
	N	42	42	42

\*\*p<0,01 ; \*p<0,05

Tablo 31’de yer alan bilgiler incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının sosyal işbirliği becerisi ile dışa yönelimli problem davranışları ( $r=-0,673$ ;  $p<0,01$ ) ve problem davranışları ( $r=-0,644$ ;  $p<0,01$ ) arasında negatif yönde ve orta düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte çocukların sosyal işbirliği becerisi ile içe yönelimli problem davranışlar arasında anlamlı bir ilişki bulunamadığı belirlenmiştir ( $r=-0,160$ ;  $p>0,05$ ).

Kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların sosyal etkileşim becerileri ile dışa yönelimli problem davranışları ( $r=-0,239$ ;  $p>0,05$ ), içe yönelimli problem davranışları ( $r=-0,157$ ;  $p>0,05$ ) ve problem davranışları ( $r=-0,259$ ;  $p>0,05$ ) arasında anlamlı ilişkiler bulunmadığı saptanmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal bağımsızlık becerileri ile dışa yönelimli problem davranışları ( $r=-0,615$ ;  $p<0,01$ ) ve problem davranışları ( $r=-0,572$ ;  $p<0,01$ ) arasında negatif yönde ve orta düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bununla beraber çocukların sosyal bağımsızlık becerisi ile içe yönelimli problem davranışlar arasında anlamlı bir ilişki bulunamadığı belirlenmiştir ( $r=-0,093$ ;  $p>0,05$ ).

Tablo 31’de görüldüğü gibi kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların sosyal becerileri ile dışa yönelimli problem davranışları ( $r=-0,640$ ;  $p<0,01$ ) ve problem davranışları ( $r=-0,612$ ;  $p<0,01$ ) arasında negatif yönde ve orta düzeyde ilişkiler olduğu saptanmıştır. Çocukların sosyal becerileri ile içe yönelimli problem davranışları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ( $r=-0,149$ ;  $p>0,05$ ).

### **Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Problem Davranışları ile Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkiler**

Araştırmaya katılan kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların problem davranışları ile öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış, sonuçlar Tablo 32’de gösterilmiştir.

Tablo 32

*Kaynaştırma Öğrencilerinin Problem Davranışları ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkiler*

Ölçek alt boyutları	Değerler	Mesleki beceriler	Öğretmen-çocuk etkileşimi	Sınıf yönetimi
Dışa yönelimli problem	r	-,236	-,296	-,281
	p	,133	,057	,072
	N	42	42	42
İçe yönelimli problem	r	-,130	-,020	-,095
	p	,410	,901	,549
	N	42	42	42
Problem davranışı	r	-,248	-,268	-,277
	p	,113	,086	,075
	N	42	42	42

\*\*p<0,01 ; \*p<0,05

Tablo 32’de yer alan bilgiler doğrultusunda araştırmaya katılan çocukların dışa yönelimli problem davranışları ile öğretmenlerinin mesleki becerileri ( $r=-0,236$ ;  $p>0,05$ ), öğretmen-çocuk etkileşimi becerileri ( $r=-0,296$ ;  $p>0,05$ ) ve sınıf yönetimi becerileri ( $r=-0,281$ ;  $p>0,05$ ) arasında anlamlı ilişkiler olmadığı tespit edilmiştir.

Kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların içe yönelimli problem davranışları ile öğretmenlerinin mesleki becerileri ( $r=-0,130$ ;  $p>0,05$ ), öğretmen-çocuk etkileşimi becerileri ( $r=-0,020$ ;  $p>0,05$ ) ve sınıf yönetimi becerileri ( $r=-0,095$ ;  $p>0,05$ ) arasında anlamlı ilişkiler olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının problem davranışları ile öğretmenlerinin mesleki becerileri ( $r=-0,248$ ;  $p>0,05$ ), öğretmen-çocuk etkileşim becerileri ( $r=-0,268$ ;  $p>0,05$ ) ve sınıf yönetimi becerileri ( $r=-0,277$ ;  $p>0,05$ ) arasında anlamlı ilişkiler olmadığı saptanmıştır.

## BÖLÜM IV

### SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada Kocaeli ili İzmit ilçesinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan ve sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu bölümde, araştırmanın temel amacı doğrultusunda, elde edilen bulgular ve araştırma kapsamında sorulan sorular alan yazın ışığında tartışılmaktadır. Bu çalışmanın temel amacı okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyinin ve kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri ve problem davranış düzeylerinin belirlenmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri ve problem davranış düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığının incelenmesidir.

Öğretmenlerin ilk olarak yaşa göre dağılımı incelendiğinde çoğunluğunun (%38) 25-34 yaş aralığında olduğu görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda, çalışma grubunun çoğunlukla genç öğretmenlerden oluştuğu söylenebilir. Öğretmenlerin meslekte geçirdikleri hizmet yılına göre dağılımı incelendiğinde büyük bir çoğunluğun (%45,2), 1-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerden meydana geldiği görülmektedir. Bu sonuç çalışma grubunun neredeyse yarısının meslekte uzun yıllar geçirmediğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre dağılımı incelendiğinde, %57,1'i açık öğretim, % 42,8'i ise örgün öğretim mezunudur. Açık öğretim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin sayısının örgün öğretim mezunu öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kadro durumuna göre dağılımı incelendiğinde, kadrolu ve ücretli olarak görev yapmakta olan öğretmenlerin eşit sayıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan kadro durumuna göre eşit bir dağılım sergilendiği sonucuna ulaşılabilir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin çok büyük bir kısmının lisans mezunu olması sebebiyle eğitim durumları birbirlerine yakın

düzyeyde kabul edilerek araştırmada eğitim durumu bir değişken olarak kullanılmamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının bayan olması gerekçesiyle cinsiyet değişkeni de bu araştırmada göz ardı edilmiştir.

Araştırmada yer alan kaynaştırma öğrencilerinin demografik özellikleri incelendiğinde ise; %23,8'inin 4-5 yaş, %76,2'sinin ise 6-7 yaş grubunda olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının %76,2'sinin erkek, %23,8'inin ise kız olduğu görölmektedir. Öğrencilerin büyük bir kısmının 6-7 yaş grubundan ve erkek öğrencilerden meydana geldiği ifade edilebilir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun benzer kategoride yer alan engel türüne sahip olması, kalan öğrencilerin ise engel türünün birbirinden farklı olması dolayısıyla bu durumun araştırma sonuçlarını yanıtlanabileceği göz önüne alınarak araştırmada "engel türü" değişkeni göz ardı edilmiş bunun yerine yaş ve cinsiyet değişkenleri kullanılmıştır.

Öğretmenler Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği'nden ortalama 163,24 puan almıştır. Ölçeğin alt boyutlarından alınan puan incelendiğinde öğretmenlerin mesleki beceriler alt boyutundan aldığı puanın öğretmen-çocuk etkileşimi alt boyutundan yüksek olduğu görölmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin ölçeğin her iki alt boyutundan elde ettiği madde ortalamasına göre sınıf yönetimi becerilerini yüksek düzeyde algıladıkları yorumuna ulaşılmıştır (Tablo 6).

Cülha (2014) eğitim fakültesinden ve diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini karşılaştırdığı araştırmasında, öğretmenlerin sınıf yönetimine dair becerilerinin yüksek olduğunu ve bu becerileri "çoğu zaman" gerçekleştirdiklerini belirtmiştir.

Koçoğlu (2013) "İlkokullardaki Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi" isimli çalışmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri toplam puanlarında "ortanın biraz üzerinde" performans sergilediği sonucunu elde etmiştir.

Nur (2012) ve Güven ve Cevher (2005) araştırmalarının sonucunda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun yeterli düzeyde sınıf yönetimi becerisine sahip olduğunun altını çizmiştir.

Bazı araştırma bulguları ise öğretmenlerin sınıf yönetimine dair becerilerinin sınırlı ya da düşük düzeyde olduğunun altını çizmektedir.

Gezgin (2009) “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kullandıkları Sınıf Yönetimi Stratejileri” isimli araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmen adaylarının genel olarak sınıf yönetimi stratejileri ile ilgili bilgi sahibi olduklarını ancak bazı stratejileri neredeyse hiç kullanmadıkları sonucunu elde etmiştir.

Güner (2010), “Kaynaştırma Uygulamaları Yapılan Sınıflarda Çalışan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeyleri ile Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programı’nın Öğretmenlerin Sınıf Yönetimlerine Etkisinin İncelenmesi” isimli doktora tez çalışmasında, öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin sınırlı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenleri ile yürütülen bu çalışmada, öğretmenlerin kendi algıları doğrultusunda değerlendirdikleri sınıf yönetimi becerileri öğretmenlerin ve sınıflarında eğitim alan kaynaştırma öğrencilerinin demografik özellikleri açısından incelenmiştir.

Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyi ölçeğinden aldığı puanlar mesleki beceriler ve öğretmen-çocuk etkileşim becerisi alt boyutlarında, kaynaştırma öğrencilerinin yaş ve cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir (Tablo 7-8). Bir diğer ifadeyle farklı yaş grubu ve farklı cinsiyette kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ölçeğin her iki alt boyutunda da benzerdir.

Bu bulgudan farklı olarak Yıldırım (2016) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini çeşitli değişkenlere göre incelediği araştırmasında, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin “zaman yönetimi ve demokratik ortam”, “etkinlikleri planlamada yetkinlik”, “fiziksel çevrenin düzenlenmesi” ve “öğretmenin kişisel yeterliliği” alt boyutlarında anlamlı derecede farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf yönetimi becerileri ölçeğinden alınan puanlar öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılık göstermektedir (Tablo 9). Araştırmanın sonucuna göre 25 yaş altı öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyinin mesleki beceriler alt boyutunda 25-34 yaş arası ve 35 yaş ve üzeri öğretmenlere kıyasla anlamlı derecede düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen-çocuk etkileşimi alt boyutunda ise 35 yaş ve üstündeki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri 25-34 yaş arası ile 25 yaş altı öğretmenlere kıyasla anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Başka bir ifadeyle bu araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine yönelik algıları ölçeğin her iki alt boyutunda da yaş ile birlikte artış göstermektedir.



Araştırmanın bu sonucunu destekler nitelikte farklı çalışmalar mevcuttur. Dinçer ve Akgün (2015) tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi” isimli çalışmada, 25 yaş ve üzeri olan okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, 20-24 yaşında olan öğretmenlerden daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Durğun (2010) sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerini çeşitli değişkenlere göre karşılaştırdığı araştırmasında, 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini daha çok benimsedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Terzi (2001), İlgar (2007), Koçoğlu (2013) ve Erol (2006) bu araştırmanın sonucuna benzer olarak öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyi ortalamalarının yaş ile birlikte artış gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Bağcı (2010), Korkmaz (2007) , Kaya (2008), Bila (2006), Cülha (2014), Nur (2012) ve Akkaya (2011) ise bu çalışmadan farklı olarak öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yaşa göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Beyaztaş (2009), ilköğretim öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmasının sonucunda, öğretmenlerin otokratik, demokratik ve ilgisiz yönetim anlayışlarına ilişkin eğilimlerinin yaş değişkenine göre farklılık göstermediğini ifade etmektedir.

Komitoğlu (2009), sınıf yönetiminde zaman yönetimi, sınıfta davranış düzenlemeleri, ılımlı kontrol tekniklerini kullanma alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık elde edilmezken, “sınıfta sorun davranışların oluşmadan önlenmesi” alt boyutunda 41-50 yaş grubu öğretmenlerin 31-40 yaş grubu öğretmenlerden daha iyi sonuçlar elde ettiklerini belirtmiştir.

Adıgüzel (2016), “Sınıfta sorun davranışların oluşmadan önlenmesi” alt boyutunda yaş faktörünün önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Güner (2010) ise bu araştırmanın sonucuyla çelişen şekilde 45 yaş ve daha genç öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin, 46 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmalardaki bu farklı sonuçların, araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubundan, çalışma grubunun demografik özelliklerinden ve diğer çevresel faktörlerden kaynaklandığı ifade edilebilir.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeğinden aldıkları puanlar, mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (Tablo 10). Örgün öğretimden mezun öğretmenler sınıf yönetimine ilişkin becerilerinde mesleki beceriler ve öğretmen-çocuk etkileşimi alt boyutlarında açık öğretimden mezun öğretmenlere göre daha yüksek puan almışlardır. Bir diğer ifadeyle, bu araştırmanın sonucuna göre örgün öğretim mezunu öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları açık öğretim fakültesinden mezun öğretmenlere kıyasla daha yüksektir.

Benzer çalışmalar incelendiğinde, bu buluntuyu destekler şekilde Dinçer ve Akgün (2015), örgün eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin açık öğretim fakültesi mezunu öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir.

Güven ve Cevher (2005), okul öncesi öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada, kız meslek lisesi ve çocuk gelişimi ön lisans mezunu öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin, okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Baburşah (2014)'e göre ise öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimleri mezun oldukları program türüne göre anlamlı derecede farklılaşmamaktadır.

Yüksel (2013)'e göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, mezun oldukları okullara göre anlamlı bir farklılık ifade etmemektedir.

Sucuoğlu ve Özokçu (2004), eğitim programının sınıf yönetimi üzerindeki etkisini incelendiği çalışmada, öğretmenleri mezun oldukları program türüne göre açık öğretim/ön lisans mezunu olanlar, lisans mezunu olanlar ve eğitim enstitüsü mezunu olanlar olmak üzere 3 gruba ayırmış ve araştırmanın sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde program türüne göre anlamlı bir fark olmadığını ileri sürmüşlerdir. Bu çalışmada ise öğretmenlerin oldukça büyük bir çoğunluğunun lisans mezunu olması sebebiyle, eğitim düzeyi yerine mezun olunan okul türü bir değişken olarak kabul edilmiştir. Fakat eğitim düzeyi değişkenini ele alan araştırmalar da mevcuttur.

Bağcı (2010)'a göre öğretmenlerin eğitim düzeyi sınıf yönetimi becerileri ölçeğinden aldıkları toplam puanı anlamlı derecede etkilememektedir.

Nur (2012) çalışmasında, öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkeni ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ileri sürmüştür.

Benzer şekilde Bozbaş (2015) öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığını altını çizmiştir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermektedir (Tablo 11). Araştırmanın sonucuna göre meslekte 1 yıl ve altı deneyime sahip öğretmenler ile 2-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin mesleki beceriler ve öğretmen-çocuk etkileşimi alt boyutlarında, daha yüksek mesleki kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla sınıf yönetimi becerilerinin düşük olduğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları ölçeğin her iki alt boyutunda da mesleki kıdem değişkeni ile birlikte artış göstermektedir.

Literatürde bu sonuca benzer ve bu sonuçtan farklı araştırma sonuçları mevcuttur. Bu sonucu destekler şekilde, Yumuş (2013), araştırmasında 15 yıl ve üzeri tecrübeye sahip öğretmenlerin, sınıf içi istenmeyen davranışlarla baş etmede daha az tecrübeye sahip meslektaşlarına göre önde olduklarını belirtmektedir.

Baburşah (2014), “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Eğilimlerinin Belirlenmesi” isimli çalışmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerinin “zaman yönetimi” ve “davranış yönetimi” alt boyutlarında mesleki kıdeme göre farklılaştığını belirtmiştir.

Beyaztaş (2009), öğretmenlerin demokratik yönetim anlayışlarına ilişkin sınıf yönetimi eğilimlerinin mesleki kıdeme göre farklılaştığını, 16-20 yıl mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin 11-15 yıl mesleki tecrübeye sahip öğretmenlere kıyasla daha fazla demokratik sınıf yönetimi anlayışına sahip olduklarını ifade etmektedir.

Bozbaş (2015), 1-5 yıl mesleki kıdem grubu öğretmenleri ile 20 yıl ve üzeri mesleki kıdem grubu öğretmenleri arasında sınıf yönetimi becerileri ölçeğinden alınan puanların anlamlı derecede farklılaştığını belirtmektedir.

Korkut (2009) ise, sınıf yönetimi becerilerinin “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen”, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutlarında mesleki kıdemin önemini belirtmiştir.

Araştırmanın bu sonucuna paralel olarak Sönmez (2014), Cülha (2014), Durğun (2010), Keleş (2010), Güner (2010), Komitoğlu (2009), Yeşilyurt ve Çankaya (2008), Alkan (2007) ve İlgar (2007) sınıf yönetimi becerilerinde mesleki kıdemin altını çizmişlerdir.

Bununla birlikte Adıgüzel (2016), Koçoğlu (2013), Nur (2012), Akkaya (2011), Korkmaz (2007), Güven ve Cevher (2005), Demir (2015), Turla, Şahin ve Avcı (2001), meslekte geçirilen sürenin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisinde anlamlı farklılaşmaya yol açmayacağı sonucuna ulaşmışlardır.

Benzer şekilde, Yüksel (2013) “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi” isimli doktora tez çalışmasında, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin, “motivasyon” alt boyutu haricinde mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Hayva (2010) ise “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Olumsuz Davranış Göstermelerindeki Rolünün İncelenmesi” isimli çalışmasında, araştırmada yer alan öğretmenlerin görüşlerine göre, mesleki deneyimin öğrencilerin olumsuz davranış göstermesinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri kadro durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Araştırmanın sonucuna göre kadrolu öğretmenlerin mesleki beceriler ve öğretmen-çocuk etkileşim becerileri ücretli öğretmenlere oranla anlamlı derecede yüksektir. Bir diğer ifadeyle kadro durumu değişkeni bu araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir (Tablo 12).

Araştırmanın bu sonucunu destekler nitelikte Dinçer ve Akgün (2015) öğretmenlerin kadro durumunun algılanan sınıf yönetimi becerileri üzerinde kadrolu öğretmenlerin lehine anlamlı derecede etkili olduğu ifade etmiştir.

Kadro durumu değişkenine göre ortaya çıkan farklı araştırma sonuçları mevcuttur. Adıgüzel (2016), “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki” isimli çalışmasında, öğretmenlerin kadro durumunun, algılanan sınıf yönetimi becerilerine anlamlı düzeyde bir etkisinin olmadığını, kadrolu veya ücretli olarak görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyi ölçeğinden neredeyse aynı puanı aldıklarını ifade etmiştir.

Varoğlu (2014), “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmasında ortaokul öğretmenlerinin kadrolu ya da ücretli olarak çalışmasının sınıf yönetimi anlayışlarına yönelik algılarında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı bulgusunu elde etmiştir.

Tatlı (2014), “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Anne-Babalarıyla ve Öğretmenleriyle Olan İlişkilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi” adlı çalışmasında, öğretmenlerin kadro durumunun sınıfta görülen davranış sorunlarıyla ilişkisi incelenmiş ve kadrolu öğretmenlerin, sınıflarında usta öğreticilere oranla daha fazla davranış sorunlarıyla karşılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin verdiği cevaplar doğrultusunda, kaynaştırma öğrencilerinin Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ)’nden ortalama 37,38 ortalama puan aldığı; ölçeğin sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık alt boyutlarında alınan puanların birbirine oldukça yakın olduğu ancak sosyal işbirliği alt boyutu puan ortalamasının diğer alt boyutlara göre biraz daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puanlar genel olarak değerlendirildiğinde kaynaştırma öğrencilerinin orta düzeyde sosyal becerilere sahip olduğu bu araştırmanın bir diğer bulgusudur (Tablo 13).

Çorbacı Serin (2012) “Zihinsel Engelli Ergenlerin Sosyal Beceri Düzeyleri ve Davranış Problemleri ile Ebeveynlerinin Genel Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Karşılaştırılarak İncelenmesi” isimli çalışmasında araştırmaya katılan zihinsel engelli ergenlerin sosyal beceri düzeylerinin ortalamasının üstünde olduğunu ifade etmiştir.

Aykır (2010), Orhan (2010), Sucuoğlu ve Özokçu (2004), yaptıkları araştırmaların sonucunda özel gereksinimli öğrencilerin sosyal beceri ölçeğinde normal gelişim gösteren akranlarından daha düşük puanlar elde ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Poyraz-Tüy (1999) özel gereksinimli öğrencilerin, sosyal becerilerin sosyal bağımsızlık ve sosyal işbirliği alt kategorilerinde aldıkları puanların, normal gelişim gösteren akranlarından, anlamlı derecede farklı olmadığı sonucunu elde etmiştir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceriler ölçeğinden aldıkları puanlar yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir ifadeyle 4-5 yaş ve 6-7 yaş kaynaştırma öğrencilerinin sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık becerileri benzerlik göstermekte, yaş değişkeni bu araştırmanın sonucuna göre sosyal becerilerde belirleyici bir rol üstlenmemektedir (Tablo 14).

Merrell (1994) ve Poyraz-Tüy (1999) bu araştırmanın sonucundan farklı olarak, sosyal becerilerin yaş faktörü ile birlikte artış gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Yavuz, Baran ve Yıldız Bıçakçı (2010), işitme engelli öğrenciler ile yaptıkları araştırma sonucunda sosyal uyumun, bireyin yaş faktörü ile orantılı olduğu bulgusunu elde etmişlerdir.

Çorbacı Serin (2012) araştırmasının sonucunda, engelli bireylerin yaşı ile sosyal yeterlilik formunun “kişilerarası ilişkiler” alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

Aykır (2010) zihinsel yetersizliği olan çocukların sosyal beceri ölçeği ve davranış problemleri ölçeği alt kategorilerinde anlamlı bir fark bulunmadığını ifade etmiştir.

Şen Sönmez (2011) ve Sönmez (2013), yaş faktörünün sosyal becerileri doğrudan artırmaya da bu beceriler ile ilişkili olabileceği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın sonucuna göre kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri ölçeğinden aldıkları puanlar cinsiyet değişkeni çerçevesinde incelendiğinde sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık olmak üzere ölçeğin tüm alt boyutlarında kız öğrencilerin puanı erkek öğrencilere kıyasla daha yüksektir. Bir diğer ifadeyle bu araştırmanın sonucuna göre kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerileri cinsiyet değişkeni ile birlikte kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir (Tablo 15).

Aykır (2010), zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal becerilerini ve problem davranışlarını karşılaştırdığı araştırmasında, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha az sosyal beceriye sahip olduklarını belirtmiştir.

Çorbacı Serin (2012), zihin engelli ergenlerin sosyal beceri ve problem davranışlarını incelediği araştırmasının sonucunda, kız öğrencilerin sosyal yeterlik puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Eren (2012) ilköğretim düzeyinde işitme engelli öğrenciler ile yaptığı araştırmasının sonucunda, kız öğrencilerin SBDÖ puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tatlı (2014) okul öncesi eğitim alan çocuklar ile yaptığı araştırmasının sonucunda, sosyal becerilerin tüm alt boyutlarda kız çocukların erkek çocuklardan daha yüksek puanlar elde ettiklerini belirtmiştir.

Kılınç (2016) 5-6 yaş çocuklar ile yaptığı araştırmanın sonucunda, sosyal beceriler ölçeğinin sosyal işbirliği ve sosyal etkileşim alt boyutlarında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılaşma elde edildiğini belirtmiştir.

Buna karşın Şen-Sönmez (2011) araştırmasının sonucunda, zihin engelli çocukların sosyal beceri düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını ifade etmiştir.

Seven (2006), 6 yaş çocuklar ile yaptığı araştırmanın sonucunda, kız öğrencilerin sosyal beceri ölçeğinden aldıkları puanların erkek öğrencilerden daha yüksek olsa da cinsiyet değişkeninin sosyal beceriler üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Sönmez (2013) araştırmasının sonucunda, zihin engelli çocukların sosyal beceri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını belirtmiştir.

Poyraz-Tüy (1999), işitme engelli öğrenciler ile yaptığı çalışmasında öğrencilerin sosyal beceri ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucunu elde etmiştir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri ölçeğinden aldıkları puanlar öğretmenlerin yaş, mesleki kıdem, kadro durumu ve mezun olunan okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bir diğer ifade ile kaynaştırma öğrencilerinin sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık becerileri öğretmenlerin farklı demografik özelliklerinden etkilenmemektedir (Tablo 16-17-18-19).

Sülün (2012) kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerini çeşitli değişkenlere göre değerlendirdiği araştırmasının sonucunda, özel eğitim / zihin engelliler öğretmenliği mezunu öğretmenler ile sınıf öğretmenliği ya da diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin sınıfında eğitim alan kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceriler ölçeği ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlemlendiği sonucuna ulaşarak, öğretmenlerin mezun olduğu bölüme göre kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri ölçeği skorlarının farklılaştığına dikkat çekmiştir. Buna karşın öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeninin kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı bu araştırmanın bir diğer sonucudur.

Tanrıöğen (2014) ise araştırmasının sonucunda, öğretmenlerin mezun olduğu okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerinin öğrencilerin sosyal becerilerini anlamlı derecede etkilediğini belirtmiştir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, öğretmenlerin verdiği cevaplar doğrultusunda, kaynaştırma öğrencilerinin Problem Davranış Ölçeği (PDÖ)'nden ortalama 104,33

ortalama puan aldığı; ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puanlar genel olarak değerlendirildiğinde kaynaştırma öğrencilerinin yüksek düzeyde içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problem davranışlara sahip olduğu tespit edilmiştir (Tablo 20).

Kaynaştırma öğrencilerinin problem davranışları sergileme eğiliminin yüksek olduğunu ifade eden bu sonuç literatürdeki birçok araştırmayla benzerlik göstermektedir. Poyraz-Tüy (1999) araştırmasında, özel eğitim kurumuna devam eden işitme engelli çocukların normal gelişim gösteren akranlarından daha fazla içselleştirilmiş problem davranış sergilediği sonucuna ulaşmıştır.

Gök (2013) araştırmasında, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin görüşlerine yer vermiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre kaynaştırma öğrencileri sınıf içerisinde zaman zaman uyum problemi yaşamakta ve saldırgan davranışlar sergilemektedirler.

Orhan (2010) araştırmasının sonucunda kaynaştırma öğrencilerinin diğer öğrencilerden daha fazla içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problem davranışlara sahip olduğunu belirtmiştir.

Güleryüz (2009)'a göre kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler sınıf içi akran iletişimde çeşitli sorunlarla karşılaşmakta ve normal gelişim gösteren akranları tarafından dışlanmaktadır.

Aykır (2010) araştırmasında, kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim gösteren akranlarından daha fazla problem davranış sergilediğinin altını çizmektedir.

Araştırmanın başka bir bulgusu problem davranış ölçeği dışsallaştırılmış problem davranışlar alt boyutu puan ortalamasının içselleştirilmiş problem davranışlar alt boyutuna oranla daha yüksek olduğudur. Poyraz-Tüy (1999) ise işitme engelli öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmasının sonucunda bu araştırmadan farklı olarak içselleştirilmiş problem davranışlara ait puan ortalamasının dışsallaştırılmış problem davranışlardan daha yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmanın sonucuna göre kaynaştırma öğrencilerinin problem davranışlar ölçeğinden aldıkları puanlar yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir ifadeyle 4-5 yaş ve 6-7 yaş kaynaştırma öğrencilerinin dışa yönelim ve içe yönelim problem davranışları sergileme eğilimleri benzerlik göstermektedir. Yaş değişkeni bu



araştırmanın sonucuna göre problem davranışlar ölçeği için belirleyici bir rol üstlenmemektedir (Tablo 21).

Sucuoğlu ve Özokçu (2005) ile Şen Sönmez (2011) 'in engelli çocukların problem davranış düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığına ilişkin bulgusu bu araştırmanın bulgusu ile örtüşmektedir.

Bu sonucun aksine Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010) yaptıkları araştırmanın sonucunda, problem davranış ölçeğinin dikkatsiz ve aşırı hareketli olma alt boyutunda çocukların yaşına göre farklılaşma gözlemlendiğini belirtmişlerdir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre kaynaştırma öğrencilerinin problem davranış ölçeğinden aldıkları puanlar cinsiyet değişkeni doğrultusunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Erkek çocuklarının dışa yönelim problem davranışları gösterme eğiliminin kız çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında içe yönelim problem davranışlar alt boyutunda cinsiyet değişkeni belirleyici bir role sahip değildir. Bir diğer ifadeyle erkek çocuklarının dışa yönelim problem davranışları kız çocuklarından yüksek iken öğrencilerin içe yönelim problem davranışları gösterme eğilimleri benzerdir (Tablo 22).

Sucuoğlu ve Özokçu (2005) araştırmasında, problem davranış ölçeğinden alınan puanların erkek öğrencilerin lehine olduğunu, başka bir anlatımla erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla problem davranış gösterdiğinin altını çizmiştir.

Çorbacı Serin (2012), zihin engelli ergenlerin sosyal beceri ve problem davranışlarını incelediği araştırmasının sonucunda, kız öğrencilerin davranış problemi puanlarının erkek öğrencilerden daha düşük olduğunu ifade etmiştir.

Yoşumaz (2013) araştırmasının sonucunda, zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin problem davranışlarının cinsiyete göre anlamlı derecede farklılaşmadığını ifade etmiştir.

Poyraz-Tüy (1999), öğrencilerin problem davranış ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucunu elde etmiştir.

Araştırmanın başka bir sonucuna göre, kaynaştırma öğrencilerinin problem davranış ölçeğinin dışa yönelim ve içe yönelim alt boyutlarından aldıkları puanlar öğretmenlerin yaş, mezun olunan okul türü ve kadro durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, mesleki kıdem değişkeni ile öğrencilerin içe yönelim problem davranışları gösterme düzeyi anlamlı derecede farklılaşmaktadır (Tablo 23-24-25-26). 11 yıl ve üzeri

deneyime sahip öğretmenlerin sınıfında eğitim alan çocukların içe yönelimli problem davranış gösterme düzeyleri, 2-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla anlamlı derecede yüksektir. Meslekte geçirilen süre artışı ile birlikte öğrencilerin içe yönelim problem davranışlarında artış gözlenmesi literatür ile çelişen bir bulgudur.

Yaşar (2016) ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri ile öğrencilerde zorbalığın görülme sıklığı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında bu araştırmanın sonucundan farklı olarak, öğretmenlerin yaş ve mesleki kıdemi arttıkça öğrencilerde görülen zorba davranışlarda anlamlı bir azalma meydana geldiğinin altını çizmiştir. Ayrıca kadrolu olarak görev yapan öğretmenlerin ücretli öğretmenlere kıyasla, ücretli olarak görev yapan öğretmenlerden ise eğitim fakültesi mezunu olanların diğer öğretmenlere kıyasla daha az zorba davranışlara maruz kaldığını belirtmiştir. Bir diğer ifadeyle Yaşar (2016), öğretmenlerin yaş, mesleki kıdem, kadro durumu ve eğitim durumu gibi değişkenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla ilişkili olduğunu belirtmektedir.

Şenkulak (2010), öğretmenlik mesleğinde kıdem arttıkça, dolayısıyla sınıf yönetimi becerilerinin de artacağını ve sınıf içi istenmeyen davranışlarla daha iyi mücadele edileceğinin altını çizmiştir.

Buna karşın Sülün (2012) araştırmasının sonucunda öğretmenlerin mesleki deneyim süresi, mezun oldukları okul türü gibi değişkenlerin sınıflarında eğitim alan kaynaştırma öğrencilerinin problem davranışlarında anlamlı bir değişikliğe yol açmadığını belirtmiştir.

Araştırmanın başka bir sonucu Sosyal Beceriler Ölçeği'nden elde edilen puan ile sosyal işbirliği ve sosyal bağımsızlık alt boyutlarının yüksek düzeyde ilişkili olmasıdır. Aynı zamanda bu iki alt boyut kendi içerisinde de yüksek derecede bağlantılı iken sosyal etkileşim alt boyutu ile orta düzeyde bir ilişkiye sahiptir. Bir diğer ifadeyle bu araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin sosyal işbirliği becerileri yüksek ise büyük ölçüde sosyal bağımsızlık becerileri de gelişmiş durumdadır (Tablo 27).

Araştırmanın Problem Davranışlar Ölçeği sonuçlarında; dışa yönelim ve içe yönelim problem davranışların kendi arasında anlamlı bir ilişki bulunamazken ölçeğin tamamının dışa yönelim problem davranışlar alt boyutu ile yüksek, içe yönelim problem davranışlar alt boyutu ile orta derecede ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 28).

Araştırmanın bir diğer sonucu olarak öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ölçeğinden aldıkları puan ölçeğin alt boyutlarına göre incelendiğinde, mesleki beceriler ve öğretmen-

çocuk etkileşimi alt boyutları ile sınıf yönetimi beceri düzeyi ölçeği arasında pozitif yönlü yüksek, mesleki beceriler ile öğretmen-çocuk etkileşimi alt boyutları arasında ise pozitif yönlü orta dereceli bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle, bu araştırmanın sonucuna göre mesleki becerileri yüksek öğretmenin aynı zamanda öğretmen-çocuk etkileşimi becerilerinin de yüksek olduğu ifade edilebilir (Tablo 29).

Araştırmada yer alan kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceriler ve problem davranışlar ölçeklerinden aldıkları puanlar karşılaştırmalı olarak değerlendirildiğinde sosyal işbirliği becerisi ile dışa yönelimli problem davranışları ve problem davranışları arasında negatif yönde ve orta düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilirken içe yönelim problem davranışlarla anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Tablo 31).

Bu sonucu destekler nitelikte, Çorbacı Serin (2012) zihinsel engelli ergenlerin sosyal beceri düzeyleri ile problem davranışları arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Papatğa (2012) otizmli çocuklar üzerinde yaptığı araştırmasının sonucunda, çocukların sosyal beceri ölçeği ve alt boyutları ile davranış problemleri ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Şen Sönmez (2011) ise araştırmasının sonucunda zihin engelli çocukların sosyal beceri düzeyleri ile problem davranış düzeyleri arasında negatif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Literatürde yer alan araştırmalar incelendiğinde; engelli bireylerin genel olarak sınırlı sosyal becerilere sahip olduğu ve bu durumun sınıf içi istenmeyen davranışlarla ilişkilendirildiği; problem davranışlar ile sosyal becerilerin negatif ilişkili olduğu bulgusu yer almaktadır. (Bkz. Poyraz Tüy, 1995 ; Merrel, 1995 ; Şen Sönmez , 2011 ; Çorbacı Serin , 2012 ; Sönmez , 2013 , Sucuoğlu & Özokçu , 2005 ). Bu araştırmanın sonucunda ise literatürdeki birçok araştırmayla benzer olarak kaynaştırma öğrencilerinin ortalamasının üzerinde problem davranış sergilediği sosyal becerilerinin ise orta seviyede olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın temel sorusunu oluşturan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişki değerlendirildiğinde ise; öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışlar ölçeklerinden ve alt boyutlarının elde ettikleri puanlar ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde kaynaştırma öğrencilerinin

sosyal becerilerinin ve problem davranışlarının, öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve bu becerilere ait alt boyutlar ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 30-32). Bu sonuç literatürde yer alan araştırmaların birçoğu ile örtüşmemektedir.

Ogelman ve Ersan (2004) “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Stratejilerinin Çocukların Akran İlişkileri Üzerindeki Etkisi” isimli çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerinin, öğrencilerin “akranlarına karşı korkulu kaygılı olma” faktörünün %21’ini, “akran şiddetine maruz kalma” faktörünün %16’sını ve “yardım amaçlı sosyal davranış” faktörünün ise %14’ünü açıkladığı ve bu değişkenleri anlamlı derecede yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda, öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerinin, akranlara karşı saldırganlık, sosyal olmayan davranış, akran tarafından dışlanma ve aşırı hareketlilik değişkenlerini etkilemesi araştırmanın bir diğer sonucudur.

Yüksek Usta (2014), araştırmasının sonucunda, çocukların öğretmenleri ile kurdukları olumlu iletişimin dışa yönelim ve içe yönelim problem davranışları azalttığını ifade etmektedir.

Hayva (2010), sınıf yönetimi becerilerini konu alan çalışmasında, öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri yetersizliklerinin öğrencilerin olumsuz davranış göstermesinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bağcı (2010), ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile başa çıkma davranışlarını karşılaştırdığı araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arttıkça sınıf içi istenmeyen davranışlarla daha iyi başa çıktıkları sonucuna ulaşmıştır.

Sayın (2001) “Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışların Nedenlerine İlişkin Görüşleri ile İstenmeyen Davranışı Önleme Yöntemleri” isimli çalışmasında, öğretmenlerin sınıf içindeki gösterdikleri olumsuz davranışların veya sınıf yönetimi yetersizliklerinin öğrencilerin davranışlarını olumsuz etkilediğini ve onları problem davranışlara sevk ettiğini ifade etmiştir.

Komitoğlu (2009) “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmasında, öğretmenlerin sınıf içerisinde gösterdiği sevecen ve hoşgörülü tutumun ve olumlu sınıf ikliminin öğrencileri sınıf içi faaliyetlere daha çok bağlarken, otoriter ve baskıcı tutumun öğrencileri olumsuz etkilediğini ifade etmiştir.

Tatlı (2014) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların öğretmenleriyle olan ilişkilerinin sosyal beceri ölçeğinden aldıkları puanı pozitif yönlü ve anlamlı derecede etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Tekeli (2010), araştırmasında, öğretmenlerin sınıf içerisinde öğretimsel yönetim, insan yönetimi ve davranış yönetimini kullanma düzeyleri ile öğrenciler arasında yaşanan duygusal ve cinsel şiddet arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Zhang ve Sun (2011) okul öncesi öğretmenleri üzerinde yapılan çalışmada, öğretmen-çocuk iletişiminin olumsuz olması durumunda, çocukta içsel ve dışsal davranış problemlerin oluşabileceğinin altı çizilmiştir.

## **Öneriler**

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda bazı öneriler geliştirilmiştir.

### **Uygulamaya Yönelik Öneriler**

1. Kaynaştırma eğitim alan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun, davranış problemleri ölçeğinden yeterli puan aldığı görülmüştür. Ölçekte yer alan ve en çok sıklıkta tekrar eden problem davranışların kaynakları araştırılabilir. Çocukların sınıf içi bu davranışlarını azaltmak için uzman kişiler tarafından eğitim programları düzenlenebilir.
2. Problem davranışların oluşmadan önlenmesi ya da mümkün olduğunca azaltılması adına çocuğu tanımaya yönelik programlar uygulanabilir.
3. Öğretmenlere sınıf içi istenmeyen davranışlar karşısında kullanacakları stratejilerle ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir.
4. Kaynaştırma öğrencilerinin sınıf içerisinde gösterdikleri problem davranışların nasıl önlenebileceği konusunda öğretmen görüşleri alınabilir. Bu görüşler doğrultusunda sınıf yönetiminde yeni bir stratejik plan oluşturulabilir.
5. Sorun davranışların önlenmesinde okul-aile işbirliğini de kapsayan yeni uygulamalar geliştirilebilir.
6. Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin artırılması için hizmet içi eğitimler uygulanabilir.

## Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Diğer araştırmalar incelendiğinde, ölkemizde okul öncesi eğitim alan kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerileri ve davranış problemleri üzerine yapılan çalışmaların az sayıda olması göze çarpmaktadır. Bu konuda yapılan çalışmaların artırılması araştırmacıların daha çok bilgilenmesini sağlayacak ve literatürü zenginleştirecektir.
2. Araştırmada yer alan ölçekler, öğretmen görüşleri doğrultusunda doldurulduğu için bu çalışma öğretmenlerin görüşleri ve ölçeklerde kullanılan sorular ile sınırlıdır. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda veri toplama süreci gözlem formu, açık uçlu anket soruları, akran görüşleri gibi farklı yöntemler kullanılabilir.
3. Araştırmanın konusu kaynaştırma öğrencilerini kapsadığı için çalışma grubu oldukça sınırlı tutulmuştur. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda, araştırma grubu sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmayan öğretmenlerle genişletilip iki gurubun sınıf yönetimi yönünden karşılaştırılması şeklinde de yapılabilir.
4. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini etkileyen faktörlerin sayısı hizmet içi eğitim alıp almama, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmaması, öğrenci sayısı, medeni durumu, ocuk sahibi olup olmaması gibi faktörler eklenerek incelenebilir.
5. Çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarını etkileyen faktörler engel durumu, kardeş sayısı, okula devam süresi gibi faktörler eklenerek incelenebilir.
6. Öğretmenlere, sınıf yönetimi becerileri konusunda bir hizmet içi eğitim programı uygulanarak programdan önce ve sonra sınıf yönetimi becerileri karşılaştırılmalı olarak incelenip, programın etkililiği değerlendirilebilir.

## KAYNAKLAR

- Acar, Ç. (2000). *Zihin özürlü çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili görüş ve önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Adıgüzel, İ. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Ağaoğlu, E. (2002). *Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular*. Ankara: Pegem.
- Ağaoğlu, E. (2009). Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 1-42). Ankara: Pegem.
- Akalın, S. (2007). *İlköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmenleri ile kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğrencilerin sınıf içi davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akar, H., Tantekin-Erden, F., Tor, D. & Şahin, İ. T. (2010). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ve deneyimlerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 9(2), 792-806.
- Akduman, G. G. (2013). Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi. G. Uyanık (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 1-18). Ankara: Pegem.
- Akkaya, M. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul il Şişli ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akman, B., Baydemir, G., Akyol, T., Arslan, A. Ç. & Kükütçü, S. K. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları sorun davranışlara ilişkin düşünceleri. *Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(2), 1715-1731.
- Akyol, H. (2000). *Olumlu ve öğrenmeye uygun bir ortam oluşturma*. Ankara: Nobel.

- Alisinanoğlu, F., Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(1), 93-110.
- Alkan H. B. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri ve okulda şiddet*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *The Professional Educator*, 34(1), 1-15.
- Ataman, A. (2002). *Sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilen önlemler. Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Atıcı, M. (2001). İlköğretimdeki öğrencilerde görülen İstenmeyen davranışlar ve nedenleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 5-11.
- Atılğan, G. (2001). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen ilköğretim 1. kademe 1. devre öğrencilerinin sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Avcıoğlu, H. (2009). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Arkadaş.
- Aydın, A. (2000). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı.
- Aydın, A. (2004). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Tekağaç Eylül.
- Aydın, A. (2009). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Aydoğmuş, K. (1994). *Çocuklarda uyum ve davranış bozuklukları*. İstanbul: Remzi.
- Aydoğmuş, K. (2010). *Ana-baba okulu*. İstanbul: Remzi.
- Aykır, T. (2010). *Okul öncesi dönemdeki zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aykır, T., & Tekinarslan, İ. Ç. (2012). Okulöncesi dönemdeki zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarının karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 627-648.
- Baburşah D. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



- Bağcı P. (2010). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve başa çıkma davranışları arasındaki ilişki (İstanbul ili Kartal ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bailey, D. B. & Wolery M. (1992). *Teaching infants and preschoolers with disabilities*. USA: Pearson.
- Başar, H. (2009). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı.
- Baykoç-Dönmez, N., Aslan, N., & Avcı, N. (1997, Eylül), *İlk ve ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin engellilere ve kaynaştırmaya ilişkin bilgi ve görüşleri*. IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Beard, K. Y., & Sugai, G. (2004). First step to success: An early intervention for elementary children at risk for antisocial behavior behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 29(4), 396–409.
- Bila M. (2006). *Özel ilköğretim okulu öğretmenleri ile devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing. *American Psychologist*, 34(1), 844-850.
- Bozbaş, Y. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ve sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (Geliştirilmiş 13. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calderalla, P. K. & Merrell, W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *Schools Psychology Review*, 26(2), 264-278.
- Campbell, S. B. (1995). Behaviour problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(1), 115-119.
- Carlson, J. J., Tired, H. B., Bender, S. L. & Benson, L. (2011). The influence of group training in the incredible years teacher classroom management program on preschool

- teachers' classroom management strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 27, 134-154.
- Chandler, L. K. & Dahlquist C. M. (2002). *Functional assessment: Strategies to prevent and remediate challenging behavior in school settings*. NJ: Prendice.
- Conner, N. W., & Fraser, M. W. (2011). *Research on social work practise*. 21(6), 699-711.
- Cülha A. (2014). *Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Çakır, S. (2006). *Doğrudan öğretim yaklaşımının zihin engelli öğrencilere telefonla uygun şekilde konuşma sosyal becerisini kazandırmada etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, V. (2005). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Çelik, V. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Çorbacı-Serin, G. E. (2012). *Zihinsel engelli ergenlerin sosyal beceri düzeyleri ve davranış problemleri ile ebeveynlerinin genel öz yeterlilik algı düzeylerinin karşılaştırılarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 44(1), 123-142.
- Dağseven-Emecen, D. (2008). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımları ile yapılan öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, T. (2015). *Okulöncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilik algılarının ve sınıf yönetimi stratejilerinin çocuk-öğretmen ilişkileri üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Demirtaş, H. (2009). Sınıf yönetiminin temelleri, H. Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi içinde* (s. 1-34). Ankara: Anı.

- Denizel-Güven, E., & Cevher, N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1-22.
- Diken, İ. H., Bozkurt, F. Arıkan, A., Çolak, A., Çelik, S., Cavkaytar, E. & Şenbalkan-Tomris, G. (2011). *Proje B1A-AV: Okulöncesi dönemde antisosyal davranışları erken önlemeye yönelik başarıya ilk adım erken eğitim programı anaokulu versiyonunun uyarlanması ve etkililiği: Pilot çalışma bulguları*. 21. Ulusal Özel Eğitim Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kıbrıs.
- Dinçer, Ç., & Akgün, E. (2010, Eylül), *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimini değerlendirme ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması*. I19. Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş bildiri, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.
- Dinçer, Ç., & Akgün, E. (2015). Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 187-201.
- Dodge, K. (1993). The future of research on conduct disorder. *Development and Psychopathology*, 5(1), 311-320.
- Doğru, S., Kayılı, G., Alabay, E., Kuşcu, Ö. & Sarıkaya, A. (2013). Ailesinde engelli birey bulunan okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 219-236.
- Duman, G., & Koçak, N. (2013). Anaokulu kaynaştırma sınıfında yer alan özel gereksinimli bir çocuğun sosyal oyun ve sosyal iletişim özellikleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(3), 99-108.
- Durğun, B. (2010). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Sancaktepe ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Durmuşoğlu-Saltalı, N., & Arslan, E. (2013). Okul öncesi öğretmenlerin sınıflarında koydukları kurallar ve uygulamaları. *Elementary Education Online*, 12(4), 1032-1040.

- Eleser, G. (2007). *İlköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları disiplin problemleri ve bunlarla baş etme yolları*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erbaş, D. (2002). Problem davranışların azaltılmasında olumlu davranışsal destek planı hazırlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 41-50.
- Erden, M. (2008). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Arkadaş.
- Erden, M., & Akman, Y. (1998). *Gelişim öğrenme-öğretme*. Ankara: Arkadaş.
- Erdoğan, İ. (2010). *Sınıf yönetimi ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları*. İstanbul: Alfa.
- Eren, S. (2012). *İlköğretim düzeyindeki işitme engelli öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erol Z. M. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Evertson, C. M., Emer, E. T., Vlements, B. S., & Worsham, M. E. (1997). *Classroom management for elementary teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Fazlıoğlu, Y., Okyay, L., & Ilgaz, G. (2011). Okulöncesi ve anaokulu davranış ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 253-266.
- Finn, J. D., & Pannozzo, G. M. (2004). Classroom organization and student behavior in kindergarten. *The Journal of Educational Research*, 98(2), 79-92.
- Fischer, M., Rolf, J. E., Hasazi, J. E., & Cummings, L. (1984). Follow-up of a preschool epidemiological sample: Cross-age continuities and predictions of later adjustment and children's behavior problems from adjustment with internalizing and externalizing dimensions of behavior. *Child Development*, 55(1), 137-150.
- Fraenkel, J.R. & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill International Edition.

- Gangal, M. (2013). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıfta istenmeyen davranışlarla başa çıkmaya yönelik uygulamaları ve sınıf yönetimi stratejileri hakkındaki inançlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Gaustad, H. (1993). *Peer and cross-age tutoring*. <https://www.ericdigests.org/1993/peer.htm>/sayfasından erişilmiştir.
- Gezgin, N. (2009). *Okulöncesi öğretmenliği bilim dalı okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Glasser, W. (1999). *Okulda kaliteli eğitim*. (U. Kaplan, Çev.). İstanbul: Beyaz.
- Gök, R. (2013). *Kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan ilkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yöntemleri*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classifications and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(1), 3-15.
- Gülay, H. & Akman B. (2009). *Okul öncesi sosyal dönemde beceriler*. Ankara: Pegem.
- Güleryüz Ş. O. (2009). *Kaynaştırma eğitimine devam eden engelli öğrencilerin akranları ile ilişkilerinde karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Güner N. (2010). *Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri ile önleyici sınıf yönetimi eğitim programının öğretmenlerin sınıf yönetimlerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gündüz, H. B. (2004). *Eğitim, okul ve sınıf yönetimi*. Ankara: Asil.
- Gürsel, M. (2005). Öğretim yılı öncesi hazırlıklar. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (s. 272). Ankara: Pegem.
- Hayva Z. (2010). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin ilköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin olumsuz davranış göstermelerindeki rolünün incelenmesi*. Doktora

- Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Hill, J. (2002). Biological, psychological, and social processes in the conduct disorders. *Journal of Child and Adolescent Psychology and Psychiatry*, 43(1), 133–164.
- Humphreys, T. (2001). *Disiplin nedir? Ne değildir?* (B. Çelik, Çev.). İstanbul: Epsilon.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İlhan Beyaztaş, D. (2009). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin çeşitli değişkenler açısından sınıf yönetimi anlayışlarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Johnson, B., Oswald, M. & Adey, K. (1993). Discipline in south australian primary schools. *Educational Studies*, 19(3), 289-305.
- Kabasakal, Z., Girli, A., Okun, B., Çekik, N. & Vardarlı, G. (2008). Kaynaştırma öğrencileri, akran ilişkileri ve akran istismarı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 169-176.
- Kaiser, A., Cai, X., Hancock, T. B., & Foster, E. M. (2002). Teacher-reported behavior problems and language delays in boys and girls enrolled in Head Start. *Behavioral Disorders*, 28(1), 23-39.
- Kalaycı, Ş. (2009). SPSS Uygulamaları. Ankara : Asil yayın Dağıtım.
- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okulöncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151. 51-65. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/151/kandir.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2006). Okul öncesi sınıf yönetimi uygulamalarıyla aile tutumunun çocuğun gelişim özelliklerine etkisinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(13), 48-60.
- Karaoğlu, M. (2011). *Başarıya ilk adım erken müdahale programının 5-6 yaş grubu çocuklarının problem davranışlarına, sosyal becerilerine ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerine olan etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (1984). *Bilimsel araştırma metodu*. Ankara: Taş.

- Kaya G. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin yönetici, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kazdin, A. (1985). *Treatment of antisocial behavior in children and adolescents*. IL: Dorsey.
- Kazdin, A. (1987). Treatment of antisocial behavior in children: current status and future directions. *Psychological Bulletin*, 102(2), 187-203.
- Keleş, Z. (2010). *İlköğretim okulları birinci kademe sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla baş etme yöntemleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keleş, O. (2013). *Okul öncesi öğretmen adaylarının ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin tutum ve inançlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kerr Mary, M. & Nelson, C. M. (1989). *Strategies for managing behavior problems in the classroom*. NY: Macmillan.
- Keskin, R. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılınç, N. (2016). *5-6 Yaş çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Kırcaali-İftar, G. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Bilimsel Araştırma Yöntemleri Ders Notları. Anadolu Üniversitesi.
- Kızıldağ, Ö. (2003). Çocuk ve ergenlerde davranış problemleri. G. Şendil (Ed.), *Çocuk ergen ve anne baba içinde* (s. 155-169). İstanbul: Çantay.
- Koçoğlu, A. M. (2013). *İlkokullardaki sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çok boyutlu olarak incelenmesi (İstanbul ili Sancaktepe örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Komitoğlu D. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Kadıköy ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz N. (2007). *İlköğretim okullarında etkili sınıf yönetiminde öğretmen davranışlarının incelenmesi ve denetimi bilim dalı İstanbul-Tuzla ilköğretim okullarında pilot bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkut K. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Kök, M. (2007). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen, rehber öğretmen ve yöneticilerin ortaöğretim kurumları ödöl ve disiplin yönetmeliğindeki ceza gerektiren davranışlar ile cezalara ilişkin görüşleri*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kuz, T. (2001). *Kaynaştırma eğitime yönelik tutumların incelenmesi*. Ankara: T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı.
- Küçükahmet, L. (2000). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Laut, J. (1999). *Classroom Management: Beliefs of Preservice Teachers and Classroom Teachers Concerning Classroom Management Styles*. Fall Teachers Education Conference. Charlston Üniversty, South Carolina.
- Maag, J. W., & Webber, J. (1995). Promoting children's social development in general education classrooms. *Preventing School Failure*, 39(3), 13-20.
- Margalit, M. (1993). Social skills and classroom behavior among adolescents with mild mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 97(6), 685-691.
- Martin, N. K., Yin, Z. & Mayall, H. (2006, February). *Classroom management training, teaching experience and gender: Do these variables impact teachers' attitudes and beliefs toward classroom management style*. Paper presented at the Annual Conference of the Southwest Educational Research Association, Texas.
- Martin, N. K., Yin, Z. & Baldwin, B. (1998). Construct validation of the attitudes and beliefs classroom control inventory. *Journal of Classroom Interaction*, 33(2), 6-15.



- Martin, N. K., & Shoho, A. R (2000, January). *Teacher experience, training & age: The influence of teacher characteristics on classroom management style*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Texas.
- Matson, M. L., & Rivet, T. T. (2007). Social-skills treatments for children with autism spectrum disorders. *Behavior Modification*, 31(5), 682-707.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.
- Memetali, S. (2014). *Batı Trakya örnekleminde okul öncesi ve anaokulu davranış ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Merrell, K. W. (1994). *Test manual of preschool and kindergarten behavior scales*. Brandon: Clinical Psychology.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2012). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*, [http://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_10/10111226\\_ozel\\_egitim\\_hizmetleri\\_yonnetmeliği\\_son.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonnetmeliği_son.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Nur, İ. (2012). *Anaokullarında örgüt iklimi ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Malatya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Ogelman, H., & Ersan, C. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin çocukların akran ilişkileri üzerindeki etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 63-84.
- Okyay, L. (2008). *6 yaş grubu çocukların aile resimlerinin sosyo-kültürel değişkenler ve davranış problemleri açısından karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Oliver, R. M., Wehby, J. H., and Reschly, D. J. (2011). *Teacher Classroom Management Practices: Effects on Disruptive or Aggressive Student Behavior*. Paper presented at the Society for Research on Educational Effectiveness Conference, Netherlands.
- Orhan, M. (2010). *Okulöncesi kaynaştırma öğrencileriyle normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışlarının düzeyi ile öğretmenlerin*

- kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özaydın, L., Tekin-İftar, E., & Kaner, S. (2008). Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 15-32.
- Özbey, S. (2010). Okul öncesi çocuklarda uyum ve davranış problemleriyle başa çıkmada ailenin rolü. *Aile ve Toplum Dergisi*, Nisan-Mayıs, 9-18.
- Özbey, S., & Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 493-517.
- Özcan, M. (2012). Sınıf başkanları gözüyle öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi, *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 2, 73-90.
- Özdemir-Topaloğlu, A. (2013). *Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özel, A., & Bayındır, N. (2008). *Yapılandırmacı anlayışa göre sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Özer, G. (2009). *Öğretmen adaylarının sınıf içinde gözlemledikleri istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla baş etmede kullanılabilecek stratejilere ilişkin görüşleri*. Doktora Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Papatğa, E. (2012). *Otizimli çocukların oyun becerileri ile davranış ve sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Patterson, G. R. (1976). The aggressive child: Victim and architect of a coercive system. E. J. Mash, L. A. Hamerlynch, & L. C. Hardy (Ed.), *Behavior modification and families* içinde (s. 276-316). NY: Brunner/Mazel.

- Poyraz-Tüy S. (1999). *3-6 yaş arasındaki işitme engelli ve işiten çocukların sosyal beceri ve problem davranışları yönünden karşılaştırılmaları*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Rocha-Decker, M. S. (2004). *The development and validation of the proactive assesment of social skill for preschool children*. Doktora Tezi, College of Education and the School of Universty of Oregon, OR.
- Sabancı, A. (2009). *Sınıf yönetiminin temelleri*. Ankara: Anı.
- Sadık, F. (2000). *İlköğretim I. aşama sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışlar*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sadık, F. (2002). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları problem davranışlar. *Öğretmen Dünyası Dergisi*, 272(23), 31-34.
- Sadık, F. (2004). Okul öncesi sınıflarda gözlenen problem davranışlar ve bu davranışlarla baş etmede öğretmenlerin kullandıkları yöntemler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 88-97.
- Sakarya, A. R. (2009). *İlköğretim öğrencilerinin sınıf içi problem davranışlarının farkına varma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıtaş, M. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama*. Ankara: Nobel.
- Sart, Z. H., Ala, H., Yazlık, Ö. & Kantaş-Yılmaz, F. (2004, Temmuz), *Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede?: Eğitimciye öneriler*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Savran, A. (2002). *Preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their classroom management beliefs*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sayın N. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri ile istenmeyen davranışları önleme yöntemleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Sazak, E. (2003). *Zihin engelli birey için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Sazak, E. (2008). Genel eğitim sınıflarında engelli olan ve olmayan öğrencilerin sosyal becerilerinin desteklenmesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(16), 171-187.
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 21-30.
- Seven, S. (2006). *6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Simcha-Fagan, O., Langner, T., Gersten, J. & Eisenberg, J. (1975). *Violent and antisocial behavior: A longitudinal study of violent youth*. NY: Office of Child.
- Sönmez O. İ. (2013). *Zihin engelli çocukların annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının çocukların sosyal becerilerine etkisinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sönmez E. (2014). *İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile performansları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sucuoğlu, B., Gümüşçü, Ş. & Pişkin, Ü. (1990, Eylül). *Fiziksel egzersizlerin saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi*. Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Sucuoğlu, B., & Çiftçi, D. (2001). *Yapamıyor mu? Yapmıyor mu? Zihinsel engelli çocuklar için sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Sucuoğlu, B., & Özokçu, O. (2004, Ekim), *Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi*. 14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Sucuoğlu, B., & Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 41-57.

- Sülün, K. (2012). *İlköğretim genel eğitim sınıfı ile özel eğitim sınıfında öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahin, İ. T., (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun sınıf yönetimi ile ilgili inanış ve uygulamaları*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahin-Sak, İ. T. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ile ilgili öz-yeterlik inançları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 101-120.
- Şen-Sönmez A. (2011). *Zihin engelli çocukların sosyal becerileri ile artikülasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şenkulak S. (2010). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışların yarattığı sorunları çözme becerileri (Kayseri ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Tanrıoğen, Y. (2014). *Okul öncesi dönemi çocukların yaşadıkları sosyo kültürel ortamların sosyal beceri ile olan ilişkisinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Taş, A. (2009). *Sınıf yönetimini etkileyen etkenler*. Ankara: Anı.
- Tatlı, S. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların anne-babalarıyla ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tekeli, A. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetimi yaklaşımlarıyla öğrencilerin sınıfta gösterdikleri şiddet (bullying) davranışları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Tekin, H. (2002). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı.
- Tertemiz, N. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplin*. Ankara: Nobel.

- Terzi Ç. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 1(1), 155-156.
- Tomris, G. (2012). *Problem davranışları önlemede başarıya ilk adım erken eğitim programı anaokulu versiyonuna yönelik öğretmen, veli ve rehberlerin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Topaloğlu, A. (2013). *Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tosun, Ü. (2002). *Onurlu Disiplin*. İstanbul: Beyaz.
- Tremblay, R. E. (2012). *The development of physical aggression*. [http://www.child-encyclopedia.com/EN CA/child-aggression/perspectives.html/](http://www.child-encyclopedia.com/EN_CA/child-aggression/perspectives.html/) sayfasından erişilmiştir.
- Turan, S. (2008). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Şişman & S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 1-11). Ankara: Öğreti.
- Turla, A., Şahin, T. F., & Avcı, N. (2001). Okulöncesi öğretmenlerinin fiziksel şartlar, program, yöntem, teknik, sınıf ve davranış yöntemi sorunlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151(1), 95-101.
- Tuzcuoğlu, S. & Tuzcuoğlu, N. (2005). *Davranış bozukluğu gösteren çocukları tanıma ve anlama*. İstanbul: Morpa.
- Uysal, H., Akbaba-Altun, S. & Akgün, E. (2010). Okulöncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 9(3), 971-979.
- Ünal, S., & Ada, S. (2000). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi.
- Ünal, S., & Ada, S. (2003). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Döner Sermaye İşletmesi T.E.F.

- Varoğlu G. (2014). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Beşiktaş ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Varol, N. (2004). *Öz bakım becerilerinin öğretilmesi*. Ankara: Kök.
- Wakschlag, L. S., Briggs-Gowan, M. J., Carter, A. S., Hill, C., Danis, B., Keenan, K., McCarthy, K. J., & Leventha, B. L. (2007). A developmental framework for distinguishing disruptive behavior from normative misbehavior in preschool children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(10), 976-987.
- Walker, H. M., Stiller, B., Golly, A., Kavanagh, K., Severson, H. & Feil, E. (1997). *First step to success: helping young children overcome antisocial behavior*. CO: Sopris West.
- Walker, H. M., Ramsey, E. & Gresham, F. M. (2005). *Antisocial behavior in school: Evidence-based practices*. USA: Wadsworth Thomson.
- Webster-Stratton, C., & Hammond, M. (1998). Conduct problems and level of social competence in Head Start children: Prevalence, pervasiveness and associated risk factors. *Clinical Child Psychology and Family Psychology Review*, 1(1), 101-124.
- Weikart, D. P. (1998). Changing early childhood development through educational development. *Preventive Medicine*, 27(1), 233-237.
- Yaşar, Ş. (2008). Okul öncesi eğitimde temel alışkanlıklar ve sosyal davranışların kazandırılması. M. Şişman & S. Turan (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 10). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Yaşar, M. (2016). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi profilleri ile sınıflarında zorbalığın görülme sıklığı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yavuz, H., Baran, G. & Yıldız-Bıçakçı, M. (2010). İşitme engelli ve işitme engeli olmayan 9-17 yaş grubundaki çocukların sosyal uyumlarının karşılaştırılması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 21(1), 6-22.
- Yeşilyurt, E., & Çankaya, İ. (2008). Sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 274-295.

- Yıldırım, Ö. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki: Başakşehir ve Küçükçekmece örneği*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yolcu, H. (2010). *Sınıf yönetimini etkileyen etmenler*. Ankara: Anı.
- Yoon, J., Bauman, S., Choi, T., Hutchinson, A. S. (2011). How South Korean teachers handle an incident of school bullying. *School Psychology International*, 32(3), 312–329.
- Yoşumaz K. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden (60-72 ay) zihinsel engelli ve normal gelişim gösteren çocukların problem davranışlarının çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Yumuş M. (2013). *Okul öncesi eğitimcilerin 36 - 72 ay aralığındaki çocukların davranış problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yumuş M., & Metin N. (2015). Kaynaştırma sınıflarında davranış problemlerinin nedenleri ve baş etme yöntemleri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 474-482.
- Yüksel, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği)*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüksek-Usta S. (2014). *Okul öncesi dönem çocuklarda davranış problemlerinin anne-çocuk ve öğretmen çocuk ilişkileri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yükselen, A., & Yaban, H. (2013). Kaynaştırma programına devam eden hafif düzeyde zihin engelli çocukların sosyal yeterlilikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28(3), 457-471.
- Yükselsin, İ. Y., & Berrakçay, O. (2010). Bir müziksel terapi modeli olarak etkileşimli ritim tekrarı alıştırmasının otistik spektrum bozuklukları olan çocuklardaki problem davranışların azaltılmasındaki etkileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 661-673.



Zhang, X., & Sun, J. (2011). The reciprocal relations between teachers' perceptions of children's behavior problems and teacher-child relationships in the first preschool year. *The Journal of Genetic Psychology, 172*(2), 176-198.



## **EKLER**



## EK 1. Kişisel Bilgi Formu

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

#### ÇOCUK HAKKINDA BİLGİ:

1. Ölçeğin Doldurulduğu Tarih:
2. Takvim Yaşı:
3. Cinsiyeti:
4. Devam Ettiği Okulöncesi Eğitim Kurumunun Adı:
5. Okulöncesi Eğitim Kurumuna Başlama Tarihi:
6. Engel Türü:

#### ÖLÇEĞİ DOLDURAN HAKKINDA:

1. Cinsiyeti:
2. Yaşı:
3. Görev Yaptığı Okul:
4. Mezun Olduğu Bölüm/Fakülte:
5. Kıdemi:
6. Kadro Durumu:
7. Kaç yıldır kaynaştırma uygulamaları yürütülen bir okulda çalışıyorsunuz?  
.....
8. Üniversitede kaynaştırma ile ilgili ders/dersler aldınız mı? EVET ( ) HAYIR ( )
9. Aldıysanız, bu ders/derslerin adları nelerdir?  
.....
10. Kaynaştırmayla ilgili kurs/seminer/hizmet-içi eğitime katıldınız mı?  
EVET ( ) HAYIR ( )  
Katıldıysanız, aldığınız kurs/seminer/hizmet-içi eğitimin süresi ne kadardı?

## EK 2. Okulöncesi Eğitimde Sınıf Yönetimini Değerlendirme Ölçeği

Aşağıda öğretmenin sınıf yönetimine ilişkin çeşitli ifadeler yer almaktadır. Lütfen her bir ifadeyi sınıf ortamını düşünerek okuyunuz ve her bir ifadenin sizi ne ölçüde tanımladığını aşağıdaki 5 aralıklı ölçek üzerinde değerlendiriniz.

1	2	3	4	5
Hiç tanımlamıyor	Çok az tanımlıyor	Kısmen tanımlıyor	Çoğunlukla tanımlıyor	Tamamen tanımlıyor

GÖZLENEN DAVRANIŞLAR	Hiç tanımlamıyor	Tanımlamıyor	Kısmen tanımlıyor	Tanımlıyor	Tamamen tanımlıyor
1. Çocuklarla birlikte olmak konusunda istekli bir yaklaşım sergilerim.	1	2	3	4	5
2. Enerjik bir öğretmenim.	1	2	3	4	5
3. Eğlenceli bir öğretmenim.	1	2	3	4	5
4. Güler yüzlü bir öğretmenim.	1	2	3	4	5
5. Ses tonumu uygun kullanırım.	1	2	3	4	5
6. Çocuklara karşı sabırlı ve hoşgörülüymüdü.	1	2	3	4	5
7. Çocuklarla göz teması kurarım.	1	2	3	4	5
8. Çocuklara karşı kibar ve saygılıyım.	1	2	3	4	5
9. Çocuklara yardımcı olmaya istekliyim.	1	2	3	4	5
10. Kendime güvenirim.	1	2	3	4	5
11. Derli toplu/düzenliyim.	1	2	3	4	5
12. Tehlikeli ya da zor durumlar karşısında soğukkanlıyım.	1	2	3	4	5
13. Davranışlarımda tutarlıyım.	1	2	3	4	5
14. Sınıfa planlı ve hazırlıklı gelirim.	1	2	3	4	5
15. İlgi çekici eğitim ortamları hazırlarım	1	2	3	4	5
16. Benim için, hazırladığım plan çocukların o andaki ihtiyaçlarından daha önce gelir.	1	2	3	4	5
17. Etkinlikleri uygularken yeterli ve anlaşılır yönergeler veririm.	1	2	3	4	5
18. Çocukların bireysel farklılıklarını göz önüne alarak alternatif etkinliklerle planımı hazırlarım.	1	2	3	4	5
19. Çocuklara gün içinde seçim şansı veririm.	1	2	3	4	5

## EK 3. Okulöncesi ve Anaokulu Davranış Ölçekleri

### ÖLÇEKLER VE BİLGİLENDİRME

Lütfen bu değerlendirme formunda, sayfa 2 ve 3'te yer alan maddelerle çocuğu değerlendirin. Değerlendirmede son 3 ay süresince çocukta gözlemediğiniz davranışlar temel alınmalı. Değerlendirme puanlarında görülen her maddede takip edilen düzen:

Asla	Nadiren	Bazen	Sık sık
0	1	2	3

**Asla** Eğer çocuk açıkça bu davranışı sergilemiyorsa, yada bu davranışı gözlemek için sizin yeterli zamanın yoksa “*Asla*” seçeneğini belirlemek için “0”ı daire içine alınız.

**Nadiren** Eğer çocuk davranışını ve tipik özelliğini nadiren sergiliyor, çok sık tekrarlamıyorsa “*Nadiren*” seçeneğini belirtmek için “1”i daire içine alınız.

**Bazen** Eğer çocuk davranışını ve tipik özelliğini bazen sergiliyorsa “*Bazen*” seçeneğini belirtmek için “2”yi daire içine alınız

**Sık sık** Eğer çocuk davranışını ve tipik özelliğini çok sık sergiliyorsa “*Sık sık*” seçeneğini belirtmek için “3”ü daire içine alınız

\*\*\* Lütfen bütün maddeleri tamamlayınız ve numaraların aralarını daire içine almayınız.

1	Düşüncesizce hareket eder	0	1	2	3		
2	Üzüldeğinde ya da korktuğunda hastalanır	0	1	2	3		
3	Diğer çocuklara sataşır veya onlarla alay eder	0	1	2	3		
4	Başkalarının duygularına tepki vermez	0	1	2	3		
5	Ailesinden ya da bakıcısından ayrılmaya tepki gösterir	0	1	2	3		
6	Gürültü yapar	0	1	2	3		
7	Ani patlama veya sinir krizi geçirme huyu mudur?	0	1	2	3		
8	Bütün dikkati üzerine çekmek ister	0	1	2	3		
9	Endişeli veya gergin midir?	0	1	2	3		
10	Paylaşımçı değildir	0	1	2	3		
11	Fiziksel saldırganlığı var mıdır?(vunur, tekme atar, iter)	0	1	2	3		
12	Çocuklarla oyun oynarken çekingendir.	0	1	2	3		
13	Kızdıığında bağırır veya çılgık atar	0	1	2	3		
14	Arkadaşlarının elinden eşyaları alır	0	1	2	3		
15	Konsantre olmakta veya görevini sürdürmekte zorluk çeker mi?	0	1	2	3		
16	Kurallara uymaz	0	1	2	3		
17	Arkadaş edinmede problem yaşar mı?	0	1	2	3		
18	Korkar ve endişe duyar mı?	0	1	2	3		
19	İnatçıdır	0	1	2	3		
20	Hareket etmeden oturamaz - aşırı aktif midir?	0	1	2	3		
21	Diğerlerinden öç almaya çalışır	0	1	2	3		
22	Ailesine, öğretmene ya da bakıcısına başkaldırır	0	1	2	3		
23	Ağrı, sızi ya da hastalıktan yakınır	0	1	2	3		
24	Anaokulu ya da bakım evine gitmeye tepki gösteriyor mu?	0	1	2	3		

		Asla	Nadiren	Bazen	Sık sık	Puan Anahtarı		
1	Bağımsız olarak çalışır veya oynar	0	1	2	3			
2	İşbirlikçi midir?	0	1	2	3			
3	Diğer çocuklarla güler ve eğlenir	0	1	2	3			
4	Birkaç farklı çocukla oynar	0	1	2	3			
5	Diğer çocukların davranışlarını anlamaya çalışır("Niçin ağlıyorsun?")	0	1	2	3			
6	Diğer çocuklar tarafından sevilir ve kabul edilir mi?	0	1	2	3			
7	Yetişkinlerin talimatlarına uyar	0	1	2	3			
8	Yeni bir işe kalkışmadan önce yardım ister	0	1	2	3			
9	Kolay arkadaş edinir	0	1	2	3			
10	Kendi kendini kontrol edebilir	0	1	2	3			
11	Diğer çocuklar tarafından oyuna çağırılır mı?	0	1	2	3			
12	Boş zamanlarını uygun bir şekilde kullanır	0	1	2	3			
13	Aşırı strese girmeden ailesinden ayrılabilir mi?	0	1	2	3			
14	Aile içinde veya sınıfta düşüncelerini ifade edebilir	0	1	2	3			
15	İhtiyacı olduğunda yetişkinlerden yardım ister	0	1	2	3			
16	Hikayeler okuduğunda dinler	0	1	2	3			
17	Diğer çocuklara yapılan haksızlığa karşı çıkar	0	1	2	3			
18	Farklı ortamlara iyi uyum sağlar	0	1	2	3			
19	Beceri ve kabiliyetleri akranları tarafından beğenilir	0	1	2	3			
20	Arkadaşları üzgün olduğunda onları teselli eder	0	1	2	3			
21	Diğer çocukları oyuna çağırır	0	1	2	3			
22	Kendisinden istendiğinde çalıştığı ortamı temizler	0	1	2	3			

## EK 4. Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni Yazısı



T.C.  
KOCAELİ VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99332089/605/5598254  
Konu: Araştırma İzni  
( Esra Gizem KARAKAYA)

20/05/2016

VALİLİK MAKAMINA  
KOCAELİ

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim dalı yüksek lisans öğrencisi Esra Gizem KARAKAYA' nın “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Beceri ve Problem Davranışları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” konulu araştırma çalışmasını İlimiz İlkokul ve ana okullarında uygulama talebi, ilgili Üniversitenin 09/05/2016 tarih ve 16398 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçenın söz konusu çalışmasına esas olmak üzere, ekte sunulan çalışmayı İlimiz İlkokul ve ana okullarında uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Muhlis ÖZTÜRK  
İl Millî Eğitim Müdür V

OLUR  
..../05/2016

Derviş Ahmet SET  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza  
Aslı ile Aynıdır.  
20.05.2016  
EMEL SAĞLAM YAVUZ  
ŞEF

Körfez Mah. Ankara Karayolu Cad.No:129 Valilik Binası B Blok Kat:3 KOCAELİ  
Elektronik Ağ: www.kocaelimem.meb.gov.tr  
E-posta: stratejigelistirme41@meb.gov.tr

Bilgi için: E. SAĞLAM YAVUZ  
Tel: (0262) 3005871

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3e25-bba6-3b19-a509-f177 kodu ile teyit edilebilir.



## EK 5. Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Kullanım İzni Yazısı



T. C.  
ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Fakültesi  
Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı



03 Aralık 2015

Sayın Esra Gizem KARAKAYA

“Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği”ni (Dinçer ve Akgün, 2015) ilgili yerlerde kaynak gösterilmesi şartıyla, araştırmanızda kullanabilirsiniz. Adı geçen ölçek başka çalışmalarda kullanılmak istendiğinde bilgi verilmeli ve başkalarına verilmemelidir. Çalışmanız yayımlandıktan sonra bir örneğinin tarafıma gönderilmesini rica ederim.

**İMZA**

Araştırmacılar Adına  
Yrd. Doç. Dr. Ege Akgün  
Ankara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Fakültesi  
Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

**Araştırmacılar Adına:**

**İMZA**  
Esra Gizem KARAKAYA


## EK 6. Anaokulu ve Okul Öncesi Davranış Ölçeği Kullanım İzni Yazısı

17.11.2017

Sayın Esra Gizem KARAKAYA

Kenneth W. Merrel (2003) tarafından geliştirilen Anaokulu ve Okul Öncesi Davranış Ölçeği (PKBS-2)'nin geçerlik güvenirlik çalışmasının ilgili yerlerde kaynak gösterilmesi şartıyla, araştırmanızda kullanabilirsiniz. Adı geçen ölçek başka çalışmalarda kullanılmak istendiğinde bilgi verilmeli ve başkalarına verilmemelidir. Çalışmanız yayınlandıktan sonra bir örneğinin tarafıma gönderilmesini rica ederim.

İMZA

Prof. Dr. Yeşim Fırlıoğlu  


Araştırmacılar Adına:

İMZA

Esra Gizem KARAKAYA

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı	KARAKAYA, Esra Gizem
Uyruğu	T.C.
Doğum tarihi	22.05.1991

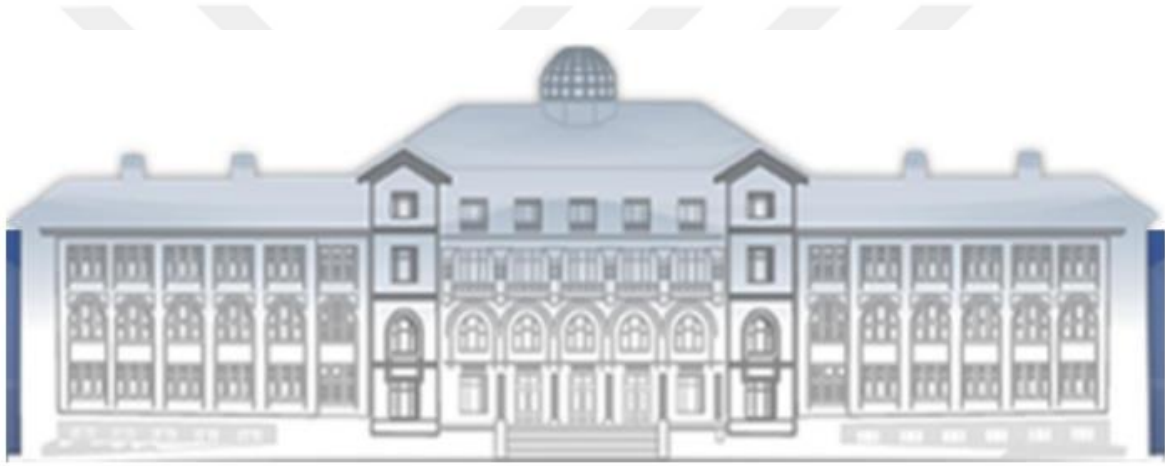
Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet Yılı
Lise	Milli Piyango Anadolu Lisesi	2009
Üniversite	Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi (Gazi) İlköğretim Bölümü Okulöncesi Öğretmenliği Pr.	2013
Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı	2017

İş Deneyimi	Çalıştığı Yer	Yıl
Okul Öncesi Öğretmeni	Meb Yarımca Anaokulu (Körfez / Kocaeli)	2013-2016
Okul Öncesi Öğretmeni	Akçakoca İlkokulu (İzmit / Kocaeli)	2016-Devam

Yabancı Dil	YÖKDİL (2017)	72.5
-------------	---------------	------

### Yayınlar

1.) Karakaya, Esra Gizem; Tufan, Mümin (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Beceri ve Problem Davranışları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. INES2016, International Congress on Academic Researches, 3-5 Kasım, Antalya, s.472. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)



*GAZİ GELECEKTİR..*