

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

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

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Reşat Alatlı

Ankara

Şubat, 2014

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

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

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Reşat Alatlı

Danışman: Prof. Dr. N. Bülbin Sucuoğlu

Ankara

Şubat, 2014

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman:

Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu

Üye:

Doç. Dr. Şerife Yücesoy Özkan

Üye:

Yrd. Doç. Dr. Hatice Bakkaloğlu

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Tarih:

İmza:

Prof. Dr. İsmail Güven

Enstitü Müdürü

Özet

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

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

Abstract

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

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

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ	vi
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
Sınıf Yönetimi	1
Öğretmenlerin Öz Yetkinlikleri	14
Türkiye'de Sınıf Yönetimi Çalışmaları.....	21
Araştırmanın Amacı	30
Araştırmanın Önemi	31
Sayıtlılar.....	32
Sınırlılıklar.....	32
BÖLÜM 2	27
YÖNTEM.....	33
Çalışma Grubu	33
Veri Toplama Araçları	34
Verilerin Toplanması.....	41
Verilerin Analizi	41
BÖLÜM 3	42
BULGULAR ve TARTIŞMA	42
1. Özel Eğitim Öğretmenleri ile Genel Eğitim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Öz Yetkinlikleri Arasında Fark Var Mıdır?	42

2. Özel Eğitim Öğretmenleri ile Genel Eğitim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Bilgileri Arasında Fark Var Mıdır?	45
3. Özel ve Genel Eğitim Öğretmenlerinin Yaş, Cinsiyet ve Deneyim Değişkenleri Sınıf Yönetimi Bilgileri ile Sınıf Yönetimi Öz Yetkinliklerini Etkilemekte Midir?	48
a) Özel Eğitim Öğretmenlerine İlişkin Bulgular	48
b) Genel Eğitim Öğretmenlerine İlişkin Bulgular	49
4. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgileri ile Öz Yetkinlikleri Arasında İlişkin Var Mıdır?	53
BÖLÜM 4.....	55
SONUÇ VE ÖNERİLER	55
Sonuç	55
Öneriler	55
KAYNAKLAR	57
EKLER	67
Ek-1	67
Ek-2.....	68
Ek-3.....	70

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik özellikleri	33
Tablo 2. Sınıf Yönetimi Öz Yetkinlik Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	39
Tablo 3. Genel ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin SYÖYÖ Toplam ve Alt Faktörlerden Aldıkları Puan Ortalamalarının İlişkisiz Örneklem İçin T-Testi Sonuçları	42
Tablo 4. Genel ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin SYBT Toplam ve Alt Faktörlerinden Aldıkları Ortalama Puanlara İlişkin Mann Whitney U-testi Sonuçları	46

BÖLÜM I

GİRİŞ

Öğretimin amaçlarına uygun olarak gerçekleşmesinde öğretmenin rolü oldukça büyüktür. Çağdaş eğitim anlayışı, öğretimi öğretmen merkezli olmaktan çıkararak öğrenci merkezli hale getirmiştir. Bu yaklaşım, öğretimde öğrencilerin daha aktif olmalarını ve her aşamada sürece katılmalarını gerektirmektedir (Demirel, 2006). Bu nedenle öğretmen sadece öğreten kişi olmaktan çıkmakta, öğrenmeyi sağlayan, yani sınıfta öğretim sürecini yöneten ve yönlendiren kişi konumuna girmektedir. Zamanı verimli kullanan ve öğretimin içeriğini sunabilen öğretmenler iyi öğretmenler olarak kabul edilebilir. Ayrıca iyi bir öğretmende bulunması gereken önemli niteliklerden biri de sınıf yönetimidir (Marzano ve Marzano, 2003).

Sınıf Yönetimi

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

Emmer ve Stough'a (2001) göre ise sınıf yönetimi öğretmenin öğrencilerin aktif katılımının ve işbirliği içinde çalışmalarının sağlandığı bir sistemdir ve sınıf yönetiminde öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra, öğrencinin aktif katılımının nasıl artırılacağı ve sınıf içi karışıklığın nasıl

önleneceği üzerinde odaklanılmaktadır. Başar'ın kitabında (2001) tanımladığı sınıf yönetimi ise daha geniş kapsamlıdır. Buna göre sınıf yönetimi, sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesidir. İçinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması ve sürdürülmesi, öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması, öğrencilerin etkinliklere katılımının sağlanması ve sınıftaki tüm kaynakların ve insanların yönetimidir. Alanyazındaki tanımların, öğrenci merkezli ve tüm öğrencilerin aktif katılımının sağlandığı ortamlarda sınıf yönetiminin başarılı olacağı paydasında toplandığı görülmektedir.

Eğitimde sınıf yönetimine uzun yıllar gereken önem verilmemiş; ancak 1970'ler ve 80'lerde önemli bir araştırma konusu olarak gündeme gelmiştir (Güner, 2010). Günümüzde yapılan sınıf yönetimi çalışmaları iki grup çalışmayı temel alarak gerçekleştirilmiştir. Birinci çalışma Kounin'in (1970) sınıf yönetimini çevresel yaklaşımla incelediği ve sınıfı "davranışın sergilendiği, davranışı çevreleyen ve düzenleyen ortam" olarak tanımladığı çalışmadır. Çevresel yaklaşımın temeli, sınıfın, içinde bulunduğu kişilerin davranışlarını etkileyeceği fikrine dayanmaktadır. Öğrencilerin davranışlarının sınıf içindeki etkinliklerin türüne göre değişeceği göz önünde bulundurularak öğretmenin de tepkilerini öğrenci davranışlarına göre düzenlemesi beklenir. Bu sebeple süreç içerisinde çevre-davranış etkileşimi analiz edilmelidir. Bu sayede ortaya çıkan sorunların öncesi ve sonrası kaydedilerek soruna yönelik müdahale programlarının geliştirilmesi sağlanabilir. Kısacası çevresel yaklaşım çevresel düzenlemeler ile öğretmen-öğrenci davranışlarının tanımlanmasına odaklanır (Akt: Güner, 2010).

İkinci grup çalışma ise 1970 ve 80'li yıllarda gerçekleştirilen Teksas Üniversitesi çalışmalarıdır. Bu çalışmalarda öğretmenlere sınıf davranışları ve eğitim yönetimine ilişkin hizmet içi eğitimlerin verilmesi temel alınmıştır. Araştırmalar sonunda öğretmenlere öğretim ve davranış stratejilerini kazandırmak, öğrencilerin derse katılımlarını artırmak ve akademik çalışma ve davranışlarıyla ilgili sorumluluk almalarını sağlayarak başarılarının artması

hedef alınmıştır. Güner (2010), Texas Üniversitesi araştırmalarını üç aşamada açıklamıştır. Birinci aşamada, ilköğretim birinci ve ikinci kademedeki dönem başında ve içerisinde sürekli sınıf gözlemleri yapılarak etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip öğretmenlerin davranışları ve davranışların öğrenci çıktılarındaki etkileri araştırılmıştır (Evertson, Anderson, Emmer ve Clements, 1980; Evertson, Emmer ve Clements, 1980: Akt., Güner, 2010). Buna göre sınıfını etkili yöneten öğretmenler kuralları sistematik olarak belirleyip öğretmekte, öğrencileri dikkatle izlemekte, uygun olmayan davranışlara derhal müdahale etmekte ve daha açık yönergeler kullanarak daha iyi öğretim yapmaktadırlar. İyi yönetilen sınıflardaki öğrencilerin akademik ve sosyal davranışlarının, iyi yönetilmeyen sınıflara oranla daha iyi olduğu vurgulanmaktadır (Güner, 2010). Birinci aşamadaki araştırmalarda sınıf kurallarının dönemin başında belirlenerek öğretilmesinin ve sınıf rutinlerinin oluşturulmasının önemi vurgulanmaktadır. Kuralların ve rutinlerin oluşturulduğu bir sınıfın öğretime en uygun ortam olduğu da araştırmaların sonuçlarında vurgulanmaktadır. İkinci aşamada, birinci aşamadaki sonuçlar doğrultusunda sınıf yönetimi el kitabı geliştirilmiştir. Sonrasında öğretmenler deney ve kontrol gruplarına ayrılmış, deney grubundaki öğretmenlere okul açılmadan önce ve okulun beşinci haftasında bir günlük eğitim programı verilmiştir (Emmer, Sanford, Evertson, Clements ve Martin, 1981; Emmer, Sanford, Clements ve Martin, 1982: Akt., Güner, 2010). Çalışmanın temelinde okulun ilk dönemlerinin sınıf yönetimi açısından kritik olduğu yer almaktadır. Sene başında kuralların ve beklentilerin tanımlanmasının, izleme, açıklık ve tutarlı olmasının önemi vurgulanmıştır. Araştırma sonuçlarında deney grubunda yer alan öğretmenlerin daha etkili yönetim stratejileri sergiledikleri ve sınıftaki öğrencilerin problem davranışlarının kontrol grubuna oranla daha az olduğu aynı zamanda akademik başarılarında artış gözlenmiştir. Üçüncü aşama çalışmalarında (Evertson, 1985; Evertson, 1995) ise sınıf yönetimi eğitimi verilecek deney grubunun önceden etkili öğretim yöntemleriyle ilgili hizmet içi eğitim almış olması şartı belirlenmiştir. Çalışmalarda sınıf yönetimi davranışlarıyla öğrenci başarısı arasında ilişki olup olmadığı sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin etkili öğretim yöntemlerini sergileme davranışlarında artış görülmüş, öğrencilerin akademik davranışları

artarken, istenmeyen davranışlarının azaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Akt: Güner, 2010). Texas Üniversitesi araştırmalarının sonuçları özetlenecek olursa, öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi becerilerinin alacakları eğitimlerle geliştirilebileceği, etkili sınıf yönetimi becerileri sergileyen öğretmenlerin sınıflarında daha az problem davranış sergilendiği ve öğrencilerin akademik davranışlar sergileme oranlarında artışların olduğu ve yine öğrencilerin başarı testlerinden daha yüksek puanlar aldıkları söylenebilir.

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

sergileyen ve akranlarıyla iyi ilişkiler kuran bireyler yetiştirerek öğretimin hedeflerine sorunsuz bir şekilde ulaşmaları gerektiği beklenmektedir.

Marzano ve Marzano (2003) etkili sınıf yönetiminin elemanlarını araştırdığı çalışmada 100'den fazla araştırmayı kapsayan meta-analiz yaparak sınıf yönetiminin yedi ögesi olduğunu, bu öğelerden özellikle dördünün etki büyüklüklerinin çok fazla olduğunu açıklamaktadırlar. Araştırmacılar kuralların belirlenmesi ve öğretilmesi, uygun müdahale tekniklerinin kullanılması, öğretmen-öğrenci etkileşimi ve sınıf yönetimine ilişkin zihinsel yapı (mindfulness) olarak sıralanan bu öğelerin, nitelikli sınıf yönetimi ile doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmektedirler. Marzano ve Marzano'ya (2003) göre etkili sınıf yönetiminin ilk ögesi *sınıf kurallarıdır*. Öğrenci ve öğretmenin birlikte karar vermesi gereken sınıf kuralları öğretim döneminin başında belirlenerek öğretilmeli ve kurallara uyulup uyulmadığı izlenmelidir. Çünkü sınıf kurallarının öğretim yılı/dönemi başında belirlenmesi, olası sınıf içi problemlerin ortaya çıkmadan engellenmesini ve öğretmenin öğretim yılına iyi bir başlangıç yapmasını sağlar. Sınıf yönteminin ikinci etkili ögesi ise yönetim sürecinde *uygun müdahale tekniklerinin kullanılmasıdır*. Araştırmacılar bu müdahale tekniklerini, uygun olan ya da olmayan davranışlar karşısında öğretmenin sergilediği sözel ya da fiziksel davranışlar, uygun davranışların pekiştirilmesi, uygun olmayan davranışların sonucunda pekiştiricilerin geri çekilmesi, problem davranışları azaltmada doğrudan etkili olan gerekli sosyal beceri öğretimi yapılması ve öğretilen becerilerin ev ortamında da sürekliliğinin sağlanması olarak açıklamışlardır. Etki büyüklüğü yüksek olan üçüncü öge *öğretmen-öğrenci ilişkileridir* ve bu eleman sınıf yönetimini etkileyen çok önemli bir değişkendir. Marzano ve Marzano'ya (2003) göre problem davranışlar, etkileşimin iyi olduğu sınıflarda, etkileşimin iyi olmadığı sınıflara göre daha azdır ve iyi öğretmen-öğrenci etkileşimi öğrenci başarısını artırmaktadır. Sınıf içerisinde öğrencileriyle olumlu iletişim ve etkileşim içinde bulunan öğretmen, öğrencilerden hem akademik hem de davranışsal beklentilerini daha kolay dile getirebilmekte, benzer şekilde öğrenciler de öğretmenlerinin kendilerinden beklentilerini daha kolay anlayıp buna yanıt verebilmektedirler. Böylece öğretmen belirlediği hedefler doğrultusunda daha az çaba harcayarak kendisini tüketmemiş olurken,

öğrenciler de belirlenen hedeflere belirlenen zamanlarda ulaşmaktadırlar. Sınıf yönetiminin etki büyüklüğü fazla olan dördüncü ögesi *zihinsel yapıdır*. Bireyin farkında olunan bir duruma karşı o durumla ilişkili olan davranışını kontrol etme algısı olarak tanımlanan (Langer,1989: Akt., Marzano ve Marzano, 2003) zihinsel yapıyı Marzano ve Marzano (2003), Kounin'in (1970) *her şeyin farkında olma (withitness)* kavramı ile açıklamıştır. Buna göre öğretmenin sınıf içerisinde olan biten her olaydan haberdar olması ve bunu öğrencilerine hissettirmesi sınıf yönetimi açısından çok önemlidir. Çünkü öğretmen ders sürecinde sürekli olarak öğrenci davranışlarını izleyerek öğrencilere "*Davranışlarınızdan haberdarım.*" mesajı verdiği zaman hafif derecede problem davranışları, öğretim sürecini etkileyecek düzeye ulaşmadan önleyebilmektedir. Marzano ve Marzano (2003) etki büyüklüğü yüksek olmayan diğer öğeleri de öğrencilerin sınıf yönetimine tepkisi, iyi bir başlangıç yapmak ve okul genelinde sınıf yönetimi olduğunu vurgulamışlardır. Özetle, Marzano ve Marzano (2003), kuralların, oluşabilecek sınıf içi karışıklıkları engellemede ve düzeni sağlamada etkili olduğunu, uygun müdahale tekniklerinin kullanılmasının sınıf içi karışıklıklardan en az zararlı çıkma konusunda etkili olduğunu açıklayarak olumlu öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin sınıf içi olumsuz davranışları azalttığını vurgulamıştır. Öğretmenin sınıf içerisindeki her durumdan haberdar olduğunu öğrencilerine hissettirmesinin de sınıf düzenini bozacak davranışların engellenmesinde etkili olduğunu açıklamıştır. Ayrıca Marzano ve Marzano (2003), etki büyüklüğü düşük olan diğer üç elemanı da öğretimsel hedefler, işbirliğinin sağlanması ve özel gereksinimli öğrencilerin farkında olunması olarak sıralamıştır.

Jones ve Jones (1990) ise sınıf yönetiminin beş temel ögesi olduğunu belirtmiştir. Bu öğeler öğrencilerin psikolojik ve öğrenme gereksinimlerini bilmek, olumlu öğretmen-öğrenci ve akran ilişkisi geliştirmek, öğretimsel yöntemleri kullanarak hem grubun hem de bireysel desteğe gereksinimi olan öğrencilerin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak için öğrenme fırsatları sunmak, sınıf yönetimi tekniklerini kullanarak aktif katılımı artırmak, danışmanlığı ve davranışsal yöntemleri kullanarak devamlı veya ciddi davranış sorunları sergileyen öğrencilere bu sorunları çözmeye yardımcı

olmak olarak sıralanmaktadır. Jones ve Jones'a (1990) göre öğrencilerin psikolojik ve öğrenme gereksinimlerinin farkında olan bir öğretmen öğretim sürecinde daha ilgi çekici ve gereksinime yönelik etkinlikleri bularak öğrencilerin dikkatlerinin öğretimsel etkinlikler üzerinde kalmasını kolaylıkla sağlayabilir. Ayrıca öğretmen tarafından geliştirilecek olumlu öğretmen-öğrenci ve akran ilişkileri ile de sınıf içerisinde oluşabilecek sorunlar daha kolay çözülebilir hale gelmekte, farklı öğretim teknikleri kullanılarak öğrencilerin akademik başarıları artırılabilir. Böylece öğrencilerin öğrenmeye karşı motivasyonlarının artacağı, akademik başarının artması ile sınıf içerisinde daha fazla olumlu davranış sergileneceği ve olumlu davranışların da beraberinde olumlu sınıf yönetimini getireceği kabul edilmektedir. Jones ve Jones (1990) sınıf yönetimi stratejilerini kullanan öğretmenlerin öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarını sağlayacaklarını ve öğretim sürecinden kopma veya sıkılma sonucu oluşabilecek problem davranışları önleyeceklerini açıklamaktadır. Böylece öğretmen öğretim sürecinin belirlenen hedefler doğrultusunda sürdürülmesini sağlayabilecektir. Hem Marzano ve Marzano (2003) hem de Jones ve Jones (1990) etkili sınıf yönetimi öğelerinin akademik başarıyı artıracak, süreç içerisinde sınıf içi olumlu etkileşimi geliştirecek ve süreç sonunda öğrencilerde olumlu davranışları oluşturacak özellikte olması konusunda görüş birliğine varmıştır.

Sınıf yönetimini ve işleyişini etkileyen en önemli faktör **öğretmendir**, çünkü öğretmen eğitim süreçlerinin düzenlenmesinden ve yürütülmesinden sorumludur (Aydın, 1998; Wragg, 1993: Akt., Terzi, 2002). Bu düzenleme ve yürütme süreci içinde, sınıf yönetimini otoriter ve disiplinler bir tutum olarak algılamak yerine, etkili öğrenme çevreleri oluşturmak ve düzenlemek olarak kabul eden öğretmenlerin daha başarılı olduğu görülmüştür (Brophy, 1988: Akt., Sarıçoban, 2006). Kounin (1970) etkili öğretmenleri sınıfa hakim olabilen, aynı anda iki duruma müdahale edebilen, dersin hızını ayarlayabilen, grubu canlı tutarak sorumluluğu artırabilen ve masabaşı etkinliklerde çeşitlilik sağlayabilen kişiler olarak tanımlamıştır (Akt: Brophy, 1983).

Öğretmenlerin sahip oldukları özellikler sınıf yönetimini etkilemektedir. Sınıf yönetimini etkileyen öğretmen özellikleri sınıf içi düzenleme ve planlama, aynı anda birden fazla duruma müdahale edebilme, tutumlar ve davranışlar,

öğretmen-öğrenci etkileşimi, sınıf yönetimi bilgileri ve öz yetkinlikleri olarak sıralanabilir. Sınıf yönetimine etki eden öğretmen özelliklerinden ilki **sınıf içi düzenleme ve planlanma** becerileridir. Brophy'e (1983) göre düzenleme, planlama ve zamanlama başarılı bir sınıf yönetiminin gerçekleşmesinde önemli rol oynamaktadır. Öğretmen her etkinlik için uygun ortamlar düzenlemeli, eşyaları ve araç gereçleri kolaylıkla hareket ettirilebilmeli, sınıf içi hareketlilikte gürültüyü ve kazaları en aza indirebilmeli, etkinlik geçişleri için kısa ve anlaşılır yönergeler verebilmeli ve öğrenciler bu süreçte nerede, hangi araç gereçlerle ne yapacaklarını bilmelidirler (Arlin, 1979; Akt., Brophy, 1983).

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

Öğretmenin sınıfa hakim olması ile, sınıfta oluşabilecek herhangi bir sorun daha ortaya çıkmadan engellenebilmekte, bu da öğrencilere öğretmenin her şeyin farkında olduğu duygusunu vermekte ve böylece istenmeyen

davranışların ortaya çıkması engellenmektedir. Brophy'e (1983) göre iyi bir öğretmende bulunması gereken önemli özelliklerden ikincisi öğretmenin gerektiğinde **aynı anda birden fazla duruma müdahale edilebilmesidir**. Öğretmenler devam eden öğretim süreci içerisinde meydana gelebilecek beklenmedik bir durumun ya da davranışın süreci olumsuz yönde etkilemesini önleyebilmeli, öğretimin hızını olumsuz yönde etkileyecek bir davranışın çıkacağını hissettiğinde hemen müdahale etmelidir. Öğretmen gruba ya da her öğrenciye sorular yönelterek öğrencilerin dikkatini canlı tutmalı, böylece öğrencilerin dikkatlerinin kolay dağılmasını engelleyerek etkinliğe olan dikkati artırmalıdır (Brophy, 1983).

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

Sınıf yönetimini etkileyen dördüncü öğretmen özelliği **öğretmen-öğrenci etkileşimini ve öğretim sürecini öğrenci özelliklerine uygun**

planlamadır (Brophy, 1983). Birçok öğretmen okul başlamadan önce öğretim planlarını oluşturmakta; ancak genellikle hazırlanan öğretim planı sınıftaki tüm öğrencilerin özelliklerine uymayabilmektedir. Hazırlanan plandaki bir etkinlik ya da öğretim bir öğrencide merak uyandırırken, bir diğerinde aynı etkiyi yaratmayabilmektedir (Gregory-Chapman, 2002). Sınıftaki tüm öğrencilerin özelliklerini göz önüne almadan hazırlanan bir öğretim planı, öğrencilerin dikkatlerini farklı bir alana yönlitmelerine, kendi aralarında konuşmalarına ve başkalarını rahatsız etme gibi problem davranışlar sergilemelerine yol açar. Bu durumdan en çok etkilenenler ise, akranlarına oranla akademik, dikkat ve sosyal alanlarda yetersizlikleri ve farklılıkları olan özel gereksinimli çocuklardır. Yapılan araştırmada (Pugach-Wesson, 1995; Akt., Klingner ve ark., 1998) sınıfta özel gereksinimli öğrenci/öğrenciler bulunan öğretmenlerin sınıflarını yönetme konusunda ciddi güçlükler yaşadıkları açıklanmakta, öğretmenler çocukların özellikleri açısından heterojen olan bu sınıflarını etkili bir şekilde yönetebilmek için programlar geliştirmektedirler.

Öğretmen yetiştirme programlarında sınıf yönetimi genellikle eğitim alanındaki derslerin içerisinde bir bölüm olarak verilmekteyken, Yüksek Öğretim Kurumu'nun 1997'de eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması sürecinde ayrı bir ders olarak programlara konulmuştur (Güner, 2010). Öğretmen adayları sınıf yönetimi dersleri alsalar da bu dersler genellikle ilgili kuramlar, yaklaşımlar ve yönetim modelleri konularını içermektedir. Bu modeller öğrenci ve öğretmen rolleri ile toplumun okuldan beklentilerine göre değişmekte, bazı modeller (Canter & Canter, 1976) doğrudan sınıf disiplinine ve dolayısıyla önleyici ve tepkisel öğretmen tepkilerine odaklanarak, sınıf düzeni ve öğrenci davranışlarını kontrol etmeyi hedeflemektedir. Bazı modeller ise öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkilerin geliştirilmesine odaklanarak öğrencide öz-disiplin geliştirmeyi amaçlamaktadır (Curwin, Mendler ve Mendler, 2008). Ayrıca gerçeklik terapisi (reality therapy) gibi terapatik yaklaşımlar ile uygulamalı davranış analizi ve olumlu davranış desteği yaklaşımları da yaygın olarak kullanılan sınıf yönetimi modelleri arasında yer almaktadır (O'Neill ve Stephenson, 2012). Böylece öğretmenler mesleğe, farklı modeller ve yaklaşımlar konusunda bilgi ve sınırlı alan

deneyimi ile farklı özellikleri olan çocuklarla neredeyse hiç karşılaşmadan başlamaktadırlar. Oysa öğretmen yetiştirme programlarının hem farklı çocuklarla çalışma hem de daha fazla deneyim fırsatları içermesi kabul edilmektedir (National Council for Accreditation of Teacher Education, 2000).

Öğretmenler, okul yöneticileri, öğretmen adayları ve araştırmacıların sınıf yönetimi derslerine ilişkin görüşleri araştırıldığında, bu derslerin genel ve kuramsal olduğu, bütünleştirici ve kapsamlı bir sınıf yönetimi programı olmadığı, ağır derecede problem davranışları olan çocuklarla ve özel gereksinimli çocuklarla çalışma konusunda bilgilerin sınırlı olduğu vurgulanmıştır (Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu, 2004; Terzi, 2001; Yıldız, 2009). Ayrıca, bu derslerin öğretmen adaylarını farklı ve çok kültürlü ortamlarda öğretim için hazırlama konusunda yetersiz olduğu, uygulamaların nicelik ve niteliğinin sınırlı olduğu, ders ile uygulamalar arasında ilişki olmadığı açıklanmıştır. Bunlara ek olarak sınıf yönetimi dersi veren öğretim elemanlarının kendi öğrencilerinin tutumlarını ve özelliklerini anlamadıkları bildirilerek, öğretim elemanlarının okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokullardaki uygulamalarla ilgili güncel deneyimleri olmadığı ile öğretmen adaylarına öğretilenlerle öğretmenlikte karşılaştıkları sorunlar arasında uyum olmadığı belirtilmiştir (Jones, 2006). Sınıf yönetimine ilişkin bu sorunlar sınıf yönetimi derslerinin içeriği nasıl olursa öğretmenleri en iyi şekilde hazırlar? Hangi öğretim yaklaşımları öğretmen adaylarının gerekli ve yeterli bilgi ve beceri kazanmalarını sağlar? gibi sorularını da beraberinde getirmiştir.

Sınıf yönetimini etki eden önemli bir faktör de öğretmenlerin konuya ilişkin **bilgileridir**. Lasley (1994), öğretmen adaylarının çok fazla kuramsal bilgi öğrendiklerini; ancak öğrencilerinin davranışları ile nasıl başa çıkacaklarına ilişkin özel yöntemler konusunda bilgilerinin sınırlı olduğunu ifade etmekte, sadece farklı yöntem ve kavramları öğrenen öğretmen adaylarının bu bilgilerden çıkarımlar yaparak, bildiklerini sınıf ortamlarına genellemelerini beklemenin doğru bir yaklaşım olmadığını açıklamaktadır. Bu nedenle Lasley (1994), yeni/genç öğretmenlerin sınıflarını etkili bir şekilde yönetebilmeleri için özellikle üç alanda uzmanlaşmaları, bilgi ve beceri

kazanmaları gerektiğini belirtmekte, bu alanları a) sınıf kurallarını geliştirme ve uygulama becerisi, b) problem davranışları ne zaman ve nasıl durduracağını anlayabilme, c) ağır derecedeki problem davranışlarla başetmede ebeveynleri bir kaynak olarak kullanma becerisi olarak sıralamaktadır. Brophy (1988), öğretmen adaylarına birçok yaklaşım ya da yöntemi öğretmek yerine bütünleştirilmiş bir tek yaklaşımı öğretmenin daha etkili olacağını açıklamış; öğretim, sınıf yönetimi, öğrencilerin sosyalleşmeleri ve disipline yönelik müdahalelerin öğretilmesi gerektiğini savunmuştur. Sınıf yönetimi konusunda etkin bir araştırmacı olan Jones birçok çalışmasında (1982, 1996, Jones ve Jones, 1986; 2004) kapsamlı sınıf yönetimi dersinin öğrencilere bilgi ve beceri kazandırabilmek için beş alanı kapsamı gerektiğini açıklamıştır. Bu beş alan a) sınıfta karar verme sürecinin öğrencilerin kültürel ve sosyal özelliklerinin nasıl etkileyeceğini anlama, b) Olumlu öğretmen-öğrenci akran ve öğretmen-ebeveyn ilişkileri geliştirme, c) Öğrencileri motive eden ve tüm öğrencilerin akademik başarı deneyimi yaşamasını sağlayan öğretim stratejileri kullanma, d) Öğrencilerin destekleyici sınıf ortamı sağlayan sınıf kuralları ve işleyiş kurallarını anlamalarını ve bunlara uymalarını sağlayacak yöntemler geliştirme ve son olarak e) Öğrenme ortamını bozan davranışlara nasıl tepki vereceğini bilme. Jones (2006), öğretmenlerin bu beş alanda, araştırmalara dayalı özel/spesifik beceriler öğrenmeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

Tektaş Üniversitesi araştırmaları sonucunda geliştirilen Sınıfı Düzenleme ve Yönetme Programı'nda da öğretmenlerin kazanmaları gereken bilgi ve beceriler gruplanmış ve öğretmen adaylarının sınıfı düzenleme, kuralları ve işleyişi planlama ve öğretme, öğrencinin hesap verebilirliğini geliştirme, iyi/istendik davranışları sürdürme, öğretimi planlama, uygulama ve hızını uyarılama, öğretim yılı başında iyi bir başlangıç yapma ile sınıf iklimi, iletişim ve kendini yönetme konularında bilgi ve beceri kazanmaları gerektiği belirtilmiştir (Evertson, Emmer, & Worsham, 2003).

Sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve becerilerin öğretmenlik mesleğine henüz başlanmadan kazandırılması bilgilerin daha kalıcı olmasını sağlayacaktır. Buna paralel olarak Evertson ve Weinstein (2006) öğretmen adaylarına sınıf

yönetiminin nasıl öğretileceğine ilişkin araştırma temelli öneriler sunmuşlardır. Buna göre öğretmen adaylarına sınıf yönetimi dersi verilirken a) aynı zamanda uygulama yapma imkanı da sağlanmalıdır, b) sınıfta anlatılan teorik bilgiler alanda uygulamalı olarak gösterilmelidir, c) ders sürecinde yapılan uygulamalar uzman kişiler tarafından değerlendirilmeli ve dersi veren üniversite hocası da uygulama yapılan okulu ziyaret ederek öğrencilere danışmanlık yapmalıdır, d) sınıf yönetimi derslerinde sınıf mevcudu önemli rol oynamaktadır. Uygun sınıf mevcudunun, örneğin sınıflardaki öğrenci sayısının 25 ya da daha az olması sağlanarak sınıflarda her öğretmen adayı uygulamadaki deneyimlerini paylaşma ve dönüt alma şansı yakalayabilmelidir, e) öğrencilere etkileşimli sınıf videoları sağlanarak, canlı izledikleri sınıflarda yaşanan problemlere dersi veren öğretmenin nasıl müdahale ettiğini ve ortaya çıkan sonuçları canlı olarak görme şansı verilmelidir, f) her bölgenin farklı kültürlere sahip olması nedeniyle öğretmenlerin görev yerlerinde daha önceden görev yapmış ve farklı yetersizlik gruplarıyla çalışmış emekli öğretmenlerin de derslere katılarak öğretmen adaylarının bireysel farklılıklara ilişkin gerçek bilgilere ulaşmalarının sağlanması önerilmektedir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin en çok güçlük çektikleri alanlar özel gereksinimli çocuklarla ilgilidir. Sınıfında farklı özellikleri olan çocukların bulunduğu öğretmenler problem davranışlarla baş edememe (Marzano ve Marzano, 2003), öğrenci özellikleri ile öğretimsel uyarlamaları birleştirememesi (Sucuoğlu, Akalın, Sazak-Pınar ve Güner, 2008), öğrencilerin akademik ve sosyal davranışlarının öğretmen davranışlarından etkilenme düzeyinin farkında olamama (Goldstein, 1995) gibi sorunlar yaşamaktadırlar. Bu sorunların kaynağı olarak da kendilerine gerekli destek hizmetlerin sağlanmaması, özel gereksinimli bireyle çalışma tekniklerine ilişkin bilgi sahibi olmamaları ve lisans düzeyinde aldıkları derslerin etkisiz olması gösterilmektedir (Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2005). Bu bağlamda öğretmenlerin başarısızlıklarını dışsal sorunlara attedikleri görülmekte, bir etkinliği başarılı bir şekilde tamamlayabileceklerine ilişkin inançlarından yani öz yetkinliklerinden bahsedilmemektedir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimini etkileyen önemli son faktör olarak **öğretmenlerin öz yetkinlikleri** kabul edilebilir. Öz yetkinlik, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli eylemleri/etkinlikleri düzenleyerek başarılı şekilde gerçekleştirmesine duyulan inanç olarak tanımlanabilir. (Bandura, 1997). Öğretmenlerin öz yetkinlik düzeyleri öğrencilerin davranış çıktılarının sonucunu doğrudan etkilemekte, istedik davranışların elde edilmesiyle de akademik başarıya daha kolay ulaşılacağı vurgulanmaktadır. Bu nedenle, öz yetkinlik ve sınıf yönetimi arasında doğrudan bir ilişki olduğu kabul edilmektedir (Emmer ve Hickman, 1991)

Öğretmenlerin Öz Yetkinlikleri

Öz yetkinlik bireyin motivasyonu ve farklı işlev alanlarındaki davranışlarının en güçlü yordayıcısı olarak da kabul edilmektedir (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Bireyler kendi davranışları/eylemleri ile istedik sonuçlara ulaşabileceklerine inandıkları zaman daha fazla güdülenmekte, daha fazla çaba göstermekte, engellerle ya da ters durumlarla karşılaştıklarında daha ısrarla çabalarını sürdürmektedirler (Bandura, 1986; Soto ve Goetz, 1998). Öz yetkinlik genel tanımlamanın yanısıra öğretim öz yetkinliği (teaching efficacy) olarak da ele alınmakta ve öğretime ilişkin öz yetkinlik öğretmenin öğrencinin performansını etkileme kapasitesine olan inancı ya da güç öğrenciler (difficult students) ve öğrenme isteği olmayan öğrenciler de dahil olmak üzere tüm öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkisine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Brouwer ve Tomic, 2000).

Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy'a göre (1998), öğretmenin kendisinin etkililiğine ilişkin kararları, kişisel öğretim yeteneklerine ilişkin değerlendirmesi ile öğretimi güçleştiren faktörleri kişisel olarak değerlendirmesi arasındaki etkileşimi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bandura'ya (1997) göre, öğretmenlerin öz yetkinlik algıları dört kaynaktan elde ettiği bilgi ile gelişmektedir. O'Neill ve Stephenson (2012), makalelerinde bu dört kaynağı şöyle özetlemişlerdir: Öz yetkinlik algısını geliştiren en önemli

kaynak öğretmenin becerileri ve performansını gösteren kanıtlara ilişkin deneyimleridir (*mastery experiences*). Yüksek öz yetkinlik algısı başarı ile ortaya çıkar ve başarı bireyde güçlü öz yetkinlik algısı yaratır. Kalıcı ve yüksek öz yetkinlik algısı ısrarlı çaba göstererek engellerle baş etmek ile kazanılmaktadır. Öz yetkinliği güçlendiren, bu algıyı oluşturan ikinci kaynak *sosyal modeller ile dolaylı deneyimlerdir (vicarious experiences)*. Birey kendine benzeyen kişilerin ısrarlı çabalarıyla başarılı olduğunu gözlemlediğinde kendisinin de benzer başarıyı gösterme yeteneğine ilişkin algısı artmaktadır. Model almanın öz yetkinlik üzerindeki etkisi modellerle olan benzerlikten çok etkilenmekte, bireyin modelle benzerliği arttıkça modelin başarısı ya da başarısızlığı daha fazla ikna edici olmakta, modelin kendisinden çok farklı olduğunu gören bireyler modelin davranışlarından ve bunun sonuçlarından çok etkilenmemektedirler. *Sosyal ikna (verbal persuasion)* bireyin kendisinin başarılı olmak için olan yeteneklerine ilişkin inancını güçlendirmenin üçüncü yoludur. Bir etkinliği/görevi gerçekleştirmek için yetenekleri olduğuna sözel olarak ikna edilen kişiler daha fazla çaba göstermekte ve çabalarını sürdürmektedirler. Bireyin algıladığı öz yetkinlik konusunda diğerlerinin ikna edici olması ile bireyin başarılı olmak için daha fazla çaba göstermesine ve hem becerilerin gelişmesine hem de kişisel öz yetkinliğinin artmasına yol açmaktadır. Bandura'ya göre, diğerlerinin ikna edici düşüncelerinin öz yetkinlik üzerindeki etkisi, bireyin ikna eden kişiye olan güveni kadar güçlüdür. Öz yetkinliğe etki eden son bilgi kaynağı, bireyin kendi yetenekleri hakkında karar verirkenki *duygu durumudur (physiological and affective states)*. Stres ile yorgunlukları, ağrıları ve acıları fiziksel güçsüzlüklerinin işareti olarak kabul etme gibi somatik tepkiler ile duygu durumları bireyin kendi yetenekleri hakkında karar vermelerini etkilemektedir. Olumlu duygular algılanan öz yetkinliği artırırken, umutsuzluğu azaltmakta ve yok etmektedir. Bu nedenlerle öğretmenin stres, tükenmişlik, bilgi ve becerileri ile deneyiminin öz yetkinliği, kendini değerlendirmesi üzerinde etkili faktörler olarak kabul edilmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin kişisel nitelikleri ve fizyolojik özelliklerinin öz yetkinliklerini yordadığı ve davranış yönetimine ilişkin deneyim fırsatlarının miktarının/sayısının da yüksek öz yetkinlikle ilişkili olduğu kabul edilmektedir (O'Neill ve Stephenson, 2012).

Öz yetkinlik öğretmene ilişkin birçok değişkeni yordamakta, öğrencinin başarısı ve öğrenme isteği, kendine güveni, tutumları öğretmenin öz yetkinliğinden etkilenmektedir. Benzer şekilde okulun etkililiği ile programların uygulanma başarısı, öğretmenin özel eğitime gönderme kararları, öğretmenlik mesleğine bağlılığı, okula devamı, stresi, tükenmişliği ve sınıf yönetimi stratejileri gibi değişkenler de öğretmenin öz yetkinliğine bağlı olarak değişebilmektedir (Ross, 1998). Brouwers ve Tomic (1999) öğretmenlerin sınıflarını yönetme konusundaki öz yetkinliklerinin, problem davranışların ortaya çıkmasında ya da ortaya çıkan davranışların engellenmesinde etkili olduğunu kabul etmekte, yüksek öz yetkinlik puanlarına sahip olan öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi konusunda daha başarılı olduklarını açıklamaktadırlar. Son yıllarda yapılan bir çalışmada (Ruble, Usher, ve McGrew, 2011) öğretmen öz yetkinliği ile ilgili değişkenler özetlenmiş, öz yetkinliğin öğretimin niteliğiyle ve yeni öğretim yöntemlerinin kullanılması ile yakından ilişkili olduğu, öz yetkinliği yüksek olan öğretmenlerin, öz yetkinliği düşük olanlara göre, stresle başetmede daha etkili yöntemler kullandıkları ve daha etkili öğretimsel yöntemler uyguladıkları ve sınıflarını daha etkili yöneterek derslerini düzenleme, planlama ve uygulama sürecinde daha fazla çaba sarfettikleri açıklanmıştır. Ayrıca bu öğretmenlerin, öğretim için yüksek amaçlar koyabildikleri, öğrencileri öğrenme sürecine daha fazla katabildikleri vurgulanmıştır. Bunlara ek olarak kendi becerilerine daha fazla güvenen öğretmenler, öğrencileri sürekli eleştiren ve sınıf kurallarına uyulmadığı zaman engellenmiş hissedenden düşük öz yetkinliği olanlara göre, genellikle danışmanlık almak ve yeni öğretim yöntemleri kullanmak konusunda daha istekli olmaktadır (Gibson ve Dembo, 1984; Morrison, Wakefield, Walker ve Solberg, 1994; Woolfolk, Rosoff ve Hoy, 1990).

Wolters ve Daugherty (2007), genel eğitim öğretmenlerinin öz yetkinliklerini inceleyen araştırmalar olmasına karşın, bu bulguların özel eğitim öğretmenlerine ve bazı özel öğrenci gruplarıyla çalışan öğretmenlere ne kadar genellenebileceği konusunun yeterince açık olmadığını belirtmektedirler. Özel eğitim öğretmenleri ile yapılan az sayıda öz yetkinlik çalışmalarından birinde (Martin, 2010), özel eğitim öğretmenlerinin öz yetkinlik ve tükenmişliklerinin,

öğrenci özellikleri (engelin türü ve etkilenmişlik düzeyi), okul düzeyi (ilkokul, orta okul ve lise), okul yöneticisiyle yapılan görüşmelerin sıklığı, duygusal gereklilikler (düşük kaygı düzeyi, mutlu olmak ve güler yüzlü olmak vb.), rol karmaşası ve öğretmenlerin liderlik özellikleri ile olumlu yönde ilişkili olduğu belirtilmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin iş doyumları ve öz yetkinlikleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada ise öz yetkinlik ve iş doyumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu vurgulanmış ve öz yetkinliği yüksek öğretmenlerin iş doyumlarının fazla olduğu belirlenmiştir (Viel-Ruma, Houchins, Jolivette ve Benson, 2010). Freytag (2001) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise özel eğitim öğretmenlerinin öz yetkinlik inançlarının genel eğitim öğretmenlerinden hem öğretim öz yetkinliği hem de kişisel öz yetkinlik boyutlarında daha fazla olduğu, lisans düzeyinde alınan kaynaştırma konulu derslerin öz yetkinlik üzerinde etkili olmadığı vurgulanmıştır. Özel eğitim öğretmenleri ve genel eğitim öğretmenlerinin öz yetkinliğinin çalışılan öğrenci grubuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının araştırıldığı bir çalışmada, öğretmen gruplarının öz yetkinlikleri arasında fark olmadığı bulunmuştur (Kaner, 2010). Kaner (2010) çalışmasının sonucunu işe profesyonel yaklaşımla "daha insancıl davranmak", ya da öğretmenlerin "kendilerinin yetersiz görülmesini istememeleri" gibi kültürel özelliklerle açıklamış, öğretmen öz yetkinliklerinin, özel gereksinimli öğrenciyle çalışma, cinsiyet, görev yaptığı öğretim kademesi ve deneyim değişkenlerinden etkilenmediğini belirtmiştir.

Son yıllarda Türkiye’de öğretmenlerin öz yetkinlikleri üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda fen bilgisi (Bıkmaz, 2004), mesleki eğitim (Ekici, 2008), bilgisayar (Gürcan, 2005; Şensoy, 2004), kimya (Morgil, Seçken ve Yücel, 2004) ve orta öğretim alan öğretmenlerinin (Oğuz ve Topkaya, 2008; Önen ve Öztuna, 2006; Savran-Gencer ve Çakıroğlu, 2007) öz yetkinlikleri değerlendirilmiştir. Genel eğitim öğretmenlerinin öz yetkinlik algılarının incelendiği bir çalışmada (Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, 2008) öğretmenlerinin öz yetkinlik düzeyleri Woolfolk ve Hoy (1990) tarafından geliştirilen "Öğretmen Yeterliği Ölçeği" ile değerlendirilmiş, öz yetkinlik inançları yüksek olan grubun, öğretime ilişkin sahip oldukları beceriler

konusunda kendilerini yetkin gördükleri; ancak aile ve çevre gibi farklı değişkenlerin de öğrenci başarısını etkilediği düşünülmüştür. Öğretmenlerin öz yetkinlik ölçeğinin *öğretim yeterliği* alt ölçeğinden yüksek puan aldıkları; ancak *kişisel yeterlik* alt ölçeğinden düşük puan aldıkları görülmüştür. Aynı araştırmada öğretmenlerin öz yetkinlik puanlarının cinsiyet, yaş ve deneyim değişkenlerinden etkilenmediği bulunmuştur. Özdemir (2007), 1.-5. sınıflar arasında görev yapan 523 sınıf öğretmenin sınıf yönetimi öz yetkinlikleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında sınıf yönetimi öz yetkinliğinin tükenmişlik üzerinde etkili olduğunu, düşük öz yetkinliğe sahip öğretmenlerin kendilerini daha fazla tükenmiş hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Babaoğlu ve Korkut'un (2010) 401 sınıf öğretmenin öz yetkinlikleri ile sınıf yönetimi algıları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada yüksek öz yetkinlik inancının beraberinde yüksek sınıf yönetimi algıları oluşturduğunu vurgulanmış, yüksek öz yetkinliğe sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda yeni yöntem ve tekniklere daha açık oldukları belirtilmiştir. Ülkemizde farklı kurumlarda çalışan öğretmenlerle yapılan öz yetkinlik çalışmalarının bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin yüksek öz yetkinlik algılarına sahip olduğu söylenebilir (Akbulut, 2006; Bıkmaz, 2004; Diken, 2006; Gürçan, 2005; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Kaner, 2010; Karahan ve Uyanık-Balat, 2011; Korkut, 2009; Morgil, Seçkin ve Yüksel, 2004; Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, 2008).

Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin öz yetkinliklerinin incelendiği çalışmalarda ise genellikle tükenmişlik ile öz yetkinlik ilişkisi araştırılmıştır. Bu çalışmalara göre, özel eğitim öğretmenlerinin öz yetkinlikleri ile tükenmişlikleri arasında anlamlı ilişki vardır ve yüksek öz yetkinlik algısına sahip öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri daha düşüktür (Karahan ve Uyanık-Balat, 2011). Zihin engelliler öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve okulöncesi son sınıf öğrencilerinin katıldığı başka bir çalışmada özel eğitim ve genel eğitim öğretmen adaylarının, öz yetkinlikleri yüksek bulunmuş ve kendilerini kaynaştırma öğrencileriyle çalışmaya ilişkin yetkin hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Diken, 2006). Araştırmacı öğretmen adaylarının yüksek öz yetkinlik algısına ve kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutumlarını, araştırmaya

katılan grubun bölümlerini isteyerek seçtikleri için öğretmenlik motivasyonlarının yüksek olması ile açıklamaktadır. Diken (2006) ve Kaner'in (2010) araştırma sonuçlarının birbiriyle paralel olduğu söylenebilir.

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

Öz yetkinlik ölçekleri yukarıda da belirtildiği gibi öğretmenlerin genel öğretim ve kişisel öğretim öz yetkinlik alanlarına odaklanmakta, sınıf yönetimi boyutuna ise ayrıca değinilmemekte sadece bu alanların içerisinde sınıf yönetimiyle ilgili birkaç madde bulunmaktadır. Fakat sınıf yönetiminin öğretim becerilerinden ve akademik başarıdan hem kavramsal hem de davranışsal olarak farklı bir alan olduğunu savunan Emmer ve Hickman (1991), öğretmenlerin doğrudan sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinliklerini ölçmeyi amaçlayan Sınıf Yönetimi Öz Yetkinlik Ölçeği'ni geliştirmişlerdir. Sınıf yönetimi öz yetkinliğine ilişkin ilginin artmasıyla takip eden araştırmalar (Brouwers ve Tomic, 2001; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001) yapılmış,

öğretmenlerin problem davranışlarla nasıl baş ettikleri, öğrencilerde açık ve net beklentiler oluşturma, sınıf yönetimine ilişkin rutinler ve caydırıcı tekniklerin kullanımına ilişkin bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Sınıf yönetimine ilişkin geliştirilen ölçekler öğretmen adayları (Emmer ve Hickman, 1991) ve alanda görev yapan öğretmenler temel alınarak geliştirilmiştir. Öğretmen adaylarının öz yetkinliklerine ilişkin araştırmalar, üniversitelerde ders veren eğitimcilerin öğrencilerinin öz yetkinliklerine ilişkin bilgilere sahip olmaları, öz yetkinliğin daha kolay şekillendirilebileceği dönemde uygun müdahale programları geliştirmelerine olanak sağlaması açısından önemlidir (Bandura, 1997). Öğretmen adaylarının kendilerini sınıf yönetimi konusunda en yeterli gördükleri alan, açık ve net beklentiler oluşturma iken en yetersiz hissettikleri alan ise problem davranışlarla mücadele etme olarak belirtilmektedir (Oh, 2011; O'Neil ve Stephenson, 2012; Poulou, 2007). Öğretmenlerin problem davranışlarla mücadelede ve özel gereksinimli bireylerle çalışmada kendilerini yetersiz hissetmelerinin nedeni ise öğretmen yetiştirme programlarında alınan sınıf yönetimi ders içeriğinin yetersiz olmasıyla açıklanmıştır (O'Neil ve Stephenson, 2011; Turner, Davies ve Ramsay, 2004). Alanda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinliklerinin yüksek olması öğretmenlerin problem davranışlarla mücadele ettiklerini, yeni yaklaşımları öğrenmede ve uygulamada hevesli olduklarını göstermektedir (Woolfolk, Rosoff ve Hoy, 1990). Aynı şekilde sınıfında çok fazla problem davranış sergilenen öğretmenlerin de sınıf yönetimine ilişkin düşük öz yetkinlik algısına sahip oldukları vurgulanmaktadır (Brouwers ve Tomic, 1998). Ayrıca düşük sınıf yönetimi öz yetkinlik algısına sahip öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu (Brouwers & Tomic, 2000), yüksek düzeyde tükenmişliğin de öğretmenlerin meslekten ayrılmalarına neden olduğu savunulmaktadır (Goddard ve Goddard, 2006). Düzenlenecek olan müdahale programlarının öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinliklerini artırarak, tükenmişlik düzeyini en aza indirecek şekilde hazırlanması gerekliliği vurgulanmıştır (Brouwers ve Tomic, 2000).

Yapılan araştırmalarda genelde öğretmenlerin öz yetkinlik inançları, inançlarını etkileyen faktörler, tükenmişlik ve öz yetkinlik arasındaki ilişkiler

araştırılmıştır. Ancak her iki öğretmen grubunun sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinliklerini karşılaştıran araştırmalara rastlanamamıştır. Oysa hem genel eğitim hem de özel eğitim sınıflarında çalışan öğretmenlerin öz yetkinlikleri ve sınıf yönetimi bilgilerinin incelenmesi ve karşılaştırılması ile iki grup öğretmen için hazırlanacak müdahale programları ve öğretmen yetiştirme programlarının içeriğine ilişkin bilgi sağlanacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de Sınıf Yönetimi Çalışmaları

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

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

Sınıf yönetimi çalışmalarından bir grubu *olumsuz öğrenci davranışları ile öğretmenlerin bu davranışlarla baş etme yöntemleri* üzerinde odaklanmıştır. Tümnüklü ve Yıldız (2002) ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkmak için kullandıkları stratejileri belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin cezalandırıcı teknikleri çok kullanmadıklarını, buna karşın, problem davranış sergileyen öğrenciyle göz kontağı kurma, öğrenciye ismiyle seslenme, sınıf kurallarını hatırlatma ve öğrenciyle yaptığı davranış hakkında konuşma gibi çözüm stratejilerini kullandıklarını belirlemişlerdir. Keskin (2002) tarafından yapılan bir araştırmada, sınıf öğretmenleri, sınıflarda en çok karşılaşılan istenmeyen davranışları; sınıfta söz almadan konuşmak, arkadaşlarını şikayet etmek, arkadaşlarına fiziksel şiddet uygulamak, ev ödevlerini yapmamak ve ders materyallerini eksik getirmek olarak sıralamışlardır. Araştırmada, öğretmenler istenmeyen davranışların eğitim sürecini tamamen durdurmadığını sadece aksaklıklara yol açtığını ve bu davranışlara fiziksel cezalar vermediklerini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları önleyici yaklaşımlar ve bu yaklaşımların etkililiğine ilişkin öğrenci görüşlerini değerlendiren Yıldız (2009) ise, istenmeyen öğrenci davranışlarını sıralayarak öğretmenlerin bu davranışlar için göz kontağı kurma, uyarma, kızma, tehdit etme ve korkutma gibi yöntemleri kullandıklarını belirlemiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde sınıf düzenlemesi, öğrenciye sorumluluk verme, olumlu iletişim kurma gibi stratejilerin istenmeyen davranışları azaltacağı vurgulansa da öğretmenlerin bu yöntemleri öğretim sürecinde kullanmadıkları görülmüştür.

Diğer bir grup çalışmada *öğretmen-öğrenci iletişimi ve etkileşimi* incelenmiştir. Örneğin İmre (2002), birinci sınıf öğretmenlerinin iletişimlerini değerlendirmiş, gözlem yoluyla verileri topladığı bu çalışmada, öğretmenlerin pekiştireç verme, öğrencilere isimleri ile seslenme, öğretimsel amaçlara uygun yöntem ve teknikler kullanma, öğrencilerin düzeyine uygun mesajlar verme gibi sınıf yönetimi stratejilerini en fazla, önleyici stratejiler olarak kabul edilen bir önceki konuyu özetleme, yeni konu hakkında bilgi verme, öğrencilerin aktif

katılımlarını sağlama, olumsuz davranışların etkilerini açıklama, işlenen konu ile ilgili değerlendirmeler yapma tekniklerini ise en az kullandıkları belirlenmiştir. Doğan, Aydın ve Çalış (2000) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin davranışlarını olumlu, olumsuz ve nötr davranışlar olarak sınıflanmış, öğretmenlerin en çok sergiledikleri olumlu davranışları, sevgiyle yaklaşma, içten davranma, ilgi gösterme, ve öğrencilerine anne baba gibi davranma olarak belirtmişlerdir. Bu çalışmada öğretmenlerin çok fazla olumsuz davranış sergiledikleri, en sık karşılaşılan davranışların dayak atma, vurdum duymaz tavır takınma, azarlama, hakaret etme olduğu görülmüştür. Bir başka çalışmada Ök, Göde ve Alkan, (2000) ise, sınıf kurallarının olumlu öğretmen-öğrenci iletişimine etkisini incelemişlerdir. Araştırmada elde edilen bazı önemli bulgular şöyle özetlenebilir: Öğretmenlerin neredeyse hepsinin sınıf yönetimi ilke ve yöntemlerini bildiklerini, derse katılımı sağlamak için uygun yöntemleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Bayan öğretmenlerin yarısı dilin etkili kullanımı becerilerinde kendilerini yeterli bulurken, erkek öğretmenlerin yarısı bu konuda kendilerini yetersiz görmüşlerdir. Öğretmenlerin dörtte üçlük kısmı sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte kararlaştırmakta, öğretmenlerin yarısına yakını kuralları uygularken zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Araştırmanın genel sonucuna bakıldığında ise kuralların öğrencilerle birlikte belirlenmesinin olumlu öğretmen-öğrenci iletişimini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kurallara uyma konusunda tutarlılık gösteren öğretmenlerin öğrencileri de öğretmenleriyle daha iyi anlaştıklarını belirtmişlerdir.

Üçüncü grup sınıf yönetimi araştırmaları sınıf öğretmenlerinin *sınıf yönetimi hakkındaki görüşlerinin* incelendiği çalışmalardır. Terzi (2001), sınıf öğretmenlerinden tarama yolu ile bilgi topladığı çalışmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarını otokratik davranışlar (kararları tek başına verme, öğrencilerle aralarında mesafe bırakma, eğitim etkinliklerinin temelinde bilgiyi görme vb.), demokratik sınıf yönetimi davranışları (öğrencileri suçlamadan duygularını açıklayabilme, yumuşak bir ses tonu ile konuşma, grup çalışmalarına öncelik verme vb.) ve ilgisiz sınıf yönetimi davranışları (öğrencilere ancak istedikleri zaman yardım etme, öğrencilere aşırı serbestlik

tanıma, öğretmen ve yönetici rolü oynamaktan kaçınma vb.) olmak üzere üç başlık altında toplamıştır. Araştırma sonucunda çalışma grubundaki öğretmenlerin daha çok otokratik ve ilgisiz davranışları sergiledikleri sonucuna varılmış ve ayrıca demokratik davranışların geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Erol'un (2006) sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi açısından gerekli olan düzenlemeleri ve davranışları yerine getirip getirmediğine ve istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede kullandıkları yöntemlere ilişkin öğretmen görüşlerini belirlediği araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin çoğunun sınıf yönetimi açısından gerekli düzenlemeleri (ders zamanında girme, dersin planlanması, bireysel ve grup çalışmalarına yer verilmesi, ders arasında güdüleme, materyal kullanımı, farklı öğretim yöntem ve tekniği kullanma, geri bildirim verme) yerine getirdikleri görülmüştür. Ayrıca istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmek için öğrencilerden beklenen davranışların söylenmesi, olumlu davranışların pekiştirilmesi, tüm öğrencilerle göz teması kurma gibi uygun davranışları sergiledikleri, ancak bazı öğretmenlerin gerek sınıf yönetimi açısından uygun düzenlemeleri yerine getirmede, gerekse istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede belirlenen davranışları sergilemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin *sınıf yönetimindeki yeterliklerini* inceleyen Karakoç (1998), ilköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki sorunlarının açığa çıkarılmasını ve çözüm önerileri geliştirmesini amaçlamıştır. Öğretmen ve okul yöneticilerinden toplanan veriler analiz edildiğinde öğretmenlerin öğrencileri kontrolden çok, eğitimin kalite ve sürekliliğini sağlamaya yönelik davranışları gösterme davranışlarını oldukça sık sergilediklerinin ifade edildiği görülmüştür. Öğretmenler öğrencilerin sınıfta ve okulda kurallara uygun davranışları için gerekli önlemleri almakta ve onlara rehberlik yapmaya önem vermektedirler. Hem yöneticiler hem de öğretmenler, öğretmenlerin sınıf yönetimi yetkinliklerinin yüksek olduğu konusunda ortak görüş belirtmeleri nedeniyle, araştırmacılar bu sonuçları olumlu olarak yorumlamışlardır. Bu grupta yer alan bir diğer çalışmada ise Bulucu (2003) öğretmenlerin öz yetkinliklerinin demografik özelliklere göre farklılık göstermediğini, ancak yetkinlik puanı yüksek olan öğretmenlerin etkili

ve uzun vadeli müdahale yöntemlerini seçtikleri, düşük yetkinlik düzeyindeki öğretmenlerin ise emretme, bağırma ve fiziksel ceza verme yollarına başvurduklarını belirlemiştir. Karakoç (1998) ve Bulucu'nun (2003) araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin öz yetkinliklerinin genelde yüksek olduğu ve yüksek öz yetkinliğe sahip öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkili, yapılandırılmış ve uzun vadeli teknikleri kullandıkları söylenebilir.

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

Son olarak Demirtaş, Cömert ve Özer (2011), sınıf, fen bilgisi, ilköğretim matematik, okul öncesi, sosyal bilgiler, İngilizce, beden eğitimi, resim, müzik, Türkçe ve bilgisayar öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının öz yetkinliklerini karşılaştıran çalışmalarında, öğretmen adaylarının öz yetkinlikleri Tschannen-Moran ve Hoy tarafından geliştirilen Öğretmen Öz Yetkinlik Ölçeği ile değerlendirilmiştir. 380 öğretmen adayından toplanan veriler analiz edildiğinde, ölçeğin sınıf yönetimi boyutu puanlarına ilişkin ilginç bir bulgu elde edilmiştir. Araştırmacılar sınıf (bu çalışmada genel eğitim öğretmeni olarak adlandırılmışlardır) öğretmenlerinin ölçeğin sınıf

yönetimi boyutundan elde ettikleri puanların diğer bölümlerde okuyan öğretmen adaylarından düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumu da lisans öncesi eğitime bağlamışlar, resim ve müzik öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin genelinin güzel sanatlar lisesinden ve bölümlerini isteyerek gelmelerinin öz yetkinliklerini olumlu yönde etkilediği sonucuyla açıklamışlardır.

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

Türkiye'de özel gereksinimli çocukların devam ettiği genel eğitim sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin birkaç çalışma olduğu görülmüştür. Öğretmenlerle görüşme ve sınıf içi gözlemlerle veri toplanan bu çalışmaların ilkinde (Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu, 2004), sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin sergiledikleri olumsuz davranışları genellikle öğrencilerin yetersizliklerine atfettikleri; bu nedenle problem davranışları azaltmak ya da kontrol etmek için daha az çaba gösterdikleri belirtilmiştir. Araştırmacılara göre öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerini bilmemekte, kendilerinin sınıf yönetimleri ile çocukların olumlu ve olumsuz davranışları ve başarıları arasındaki ilişkiyi fark etmemiş görünmektedirler. Bunlara ek olarak öğretmenler öğretimin içeriği ile

öğretim yönteminde yapılması gereken uyarlamalar hakkında sınırlı bilgiye sahip görünmekte; birçok öğretmen sınıf kurallarını ya da işleyişi öğretmemekte ve hatırlatmamaktadırlar.

Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimlerini inceleyen diğer çalışmada ise Akalın (2007), sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin sınıf içi davranışlarını incelemiş ve verilerini sınıflarda gözlem yaparak (video çekimi) toplamıştır. Araştırmada 10 sınıf öğretmeni (birinci kademe) ve bu öğretmenlerin sınıflarında bulunan 10 kaynaştırma öğrencisi ile 10 normal gelişim gösteren ortalama öğrenci, öğretim sürecinde gözlemlenerek veri toplanmıştır. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisine ve ortalama öğrenciye ilişkin davranışları ile kaynaştırma öğrencisinin ve ortalama öğrencinin davranışlarına ilişkin oldukça ilginç bulgular sunan bu çalışmada, öğretmenler, öğretim sürecinde en çok akademik konuşma (ders anlatma gibi) ve dinleme davranışlarını, özel gereksinimli olan ve olmayan öğrenciler ise en sık akademik dinleme davranışı (ders dinleme) sergiledikleri görülmüştür. Öğretmen görüşlerine dayanılarak belirlenen ortalama öğrencinin akademik ve problem davranışları ile özel gereksinimli öğrencinin davranışları arasında anlamlı bir fark olmadığı, özel gereksinimli ve ortalama öğrencilerin akademik davranışları arttıkça, problem davranışların azaldığı görülmüştür. Öğretmenlerin genelde tüm sınıfa yönelik öğretim yaptıkları, özel gereksinimli öğrenciye yönelik akademik ve görev davranışlarına öğrencinin en çok akademik davranışlar ve görev davranışlarıyla tepki verdiği ortaya çıkmıştır. Araştırmacı bulgularını genel eğitim öğretmenlerinin öğretimi bireysel farklılıklara göre düzenlemediği, tüm sınıfa öğretim yaptıkları, özel gereksinimli öğrencilerle akademik olarak etkileşime geçemedikleri şeklinde yorumlamıştır.

Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda gerçekleştirilen bir projede (Sucuoğlu, Akalın, ve Sazak-Pınar, 2008), sınıfların öğretim özellikleri ile genel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimleri değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimleri Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu, sınıfın öğretimsel değişkenleri ise gözlem yapılarak incelenmiştir. Analizler

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

Sınıfında özel gereksinimli çocuk olan sınıf öğretmenlerinin (ilköğretim birinci kademe) önleyici sınıf yönetimi bilgi ve stratejilerinin öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları ve öz yetkinlikleri ile ilişkisinin değerlendirildiği bir başka çalışmada ise öğretmenlerin sınıf yönetimi gözlem formundan aldıkları puanlar ile öz yetkinlik ve tutum ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı ilişki olmadığı belirlenmiş ve öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgilerinin sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sucuoğlu, Demirtaş, Güner, 2009). Ancak araştırmacılar bulguların alanyazında öz yetkinliği yüksek olan öğretmenlerin daha olumlu tutumlara sahip olduğunu vurgulayan çalışmalarla (Brownell & Pajares, 1996; Mastropieri & Scruggs, 2000) örtüşmediğini ve bu nedenle benzer çalışmaların farklı öğretmen grupları ile tekrarlanmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Ayrıca sınıf yönetimi becerileri ve öz yetkinlik arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu, kendisini yetkin hisseden öğretmenlerin hangi konuyu anlatacağından çok öğrencilerin gelişimine odaklandığı, ders sürecinin çoğunu akademik etkinliklerle geçirdiği dolayısıyla da sınıfta daha az problem davranışla karşılaşıldığı vurgulanırken, kendisini daha az yetkin hisseden öğretmenlerin sınıflarında daha fazla problem

davranışla karşılaştıkları, sınıf yönetimi becerilerine güvenmedikleri ve problem davranışların onları sınırlendirerek stres yaşadıkları belirtilmektedir (Sucuoğlu, Demirtaş ve Güner, 2009).

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

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

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

Amaç

Öğretmenler sıklıkla çeşitli nedenlerle tükenmişlik ve stres yaşamakta, birçok öğretmen erken yıllarda öğretmenlik mesleğini bırakmaktadır (Goddard ve Goddard, 2006). Bu durum özel eğitim öğretmenlerinde daha sık ortaya çıkmakta; farklı özelliklerdeki çocuklarla çalışmanın sorumluluğu öğretmenlerin tükenmişlik ve stres yaşamalarına neden olabilmekte, özel eğitimciler erken yıllarda alandan ayrılmak istemektedirler (Goddard ve Goddard, 2006). Ülkemizde özel eğitim öğretmenlerinin sayısının çok az olduğu ve alanda farklı öğretmenlerin çalıştığı göz önüne alındığında, özel eğitim öğretmenlerinin öz yetkinliklerini genel eğitim öğretmenleri ile karşılaştırmak ve yetkinliklerine etki eden faktörleri bulmak, öğretmen eğitimi ve etkililiklerine ilişkin çalışmalar planlamak açısından çok önemli görünmektedir.. Bu nedenle, bu çalışmada ilköğretim öğretmenleri ile özel eğitim okullarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgileri ile sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinliklerinin karşılaştırılarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Özel eğitim öğretmenleri (ÖE) ile genel eğitim öğretmenlerinin (GE) sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinlikleri arasında fark var mıdır?
2. ÖE öğretmenleri ile GE öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri arasında fark var mıdır?

3. ÖE ve GE öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri ve sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinlikleri yaş, cinsiyet ve deneyim değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. ÖE ve GE öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri ile öz yetkinlikleri arasında ilişki var mıdır?

Önem

Ülkermizde Sınıf yönetimi konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde Güner'in (2010), genel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgilerini ölçmeyi amaçladığı çalışmadan başka araştırmaya ulaşılamamıştır. Öğretmenlerin bilgi düzeyleri konusunda doğru ve geçerli bilgimizin olmaması, öğretmenlerin profesyonel gelişimleri için geliştirilen hem lisans hem de hizmet içi programlarda sınıf yönetimine daha az önem verilmesine yol açabilmektedir. Bu nedenle bu araştırmayla mevcut öğretim sisteminde çalışan ve sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan/bulunmayan öğretmenler ile özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgileri ve sınıf yönetimi öz yetkinliklerine ilişkin önemli bilgilere ulaşılabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın bulguları öncelikle iki grup öğretmenin sınıf yönetimine ilişkin bilgilerinin değerlendirilmesi ile genel eğitim ve/veya özel eğitim öğretmenlerinin alan eğitimlerinde aldıkları sınıf yönetimine ilişkin derslerin içeriklerinde değişiklikler yapılabilmesini kolaylaştıracak bilgi sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda sistemde çalışan GE ve ÖE öğretmenleri için sınıf yönetimi konusunda hizmet içi eğitim programları hazırlanabilecek, özellikle önleyici sınıf yönetimi stratejilerini içeren kurs ve seminerlerle sınıf yönetimine ilişkin bilgilerini yenileme ve bunları uygulama imkanı sağlanabilecektir. Diğer taraftan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinliklerinin değerlendirilmesi, sınıf yönetimine ilişkin bilgileri ile sınıf yönetimi öz yetkinlikleri arasındaki ilişki hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlayacaktır. Elde edilecek bulgular doğrultusunda da öğretmenlerin bu becerilerini geliştirmek amacıyla destek hizmetler sağlanabileceği düşünülmektedir.

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

Sayıtlar

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

Sınırlılıklar

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

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu çalışma özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgilerini ve öz yetkinliklerini karşılaştırmayı amaçlaması yönünden nedensel, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve sınıf yönetimi öz yetkinliklerine ilişkin var olan durumu ortaya koyması açısından betimsel (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011) bir çalışmadır.

Çalışma Grubu: Araştırmanın çalışma grubunu farklı illerde görev yapan ve ulaşılabilen genel eğitim ve özel eğitim öğretmenleri oluşturmuştur. Tablo 1’de katılımcıların demografik bilgileri yer almaktadır. Veriler Ankara, İstanbul, İzmir, Malatya ve Manisa’da görev yapan özel özel eğitim okullarında ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden toplanmıştır. Araştırmaya sadece üniversitelerin sınıf öğretmenliği ve zihinsel engelliler öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenler katılmıştır. Okulların ve öğretmenlerin seçimlerinde ulaşılabilen tüm öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmada herhangi bir seçim tekniği kullanılmamıştır. Bunun sebebi de ÖE öğretmenlerine ulaşmanın zor olmasıdır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

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

Araştırmaya toplam 100 kadın ve 74 erkek öğretmen olmak üzere toplam 174 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin 79'u genel eğitim ve 95'i özel eğitim öğretmenidir. GE öğretmenlerinden en fazla katılımcı 36-45 yaş ve 10-20 yıl deneyim gruplarında bulunurken, ÖE öğretmenlerine ilişkin en fazla katılımcının 26-35 yaş ve 5 yıldan az deneyim gruplarında olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerden üç farklı veri toplama aracıyla bilgiler toplanmıştır. İlk veri toplama aracı Demografik Bilgi Formu, ikincisi Sınıf Yönetimi Bilgi Testi ve sonuncusu da Sınıf Yönetimine İlişkin Öz Yetkinlik Ölçeği'dir.

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

2. Sınıf Yönetimi Bilgi Testi (SYBT): Bu test Güner (2010) tarafından, Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu'ndaki (Sucuoğlu, Akalın & Sazak-Pınar, 2007) maddeler ile ilgili alanyazın temel alınarak geliştirilmiştir. Test, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi ile ilgili bilmesi gereken konuları (fiziksel düzenlemeler, ders araç-gereçlerinin kullanımı, genel sınıf kuralları ve işleyiş kuralları, ödüllendirme ilkeleri, istenmeyen davranışlarla baş etme, öğrenci sorumluluğunu artırma, iyi bir başlangıç yapmak, öğrencileri tanıma, öğrencilerle iyi ilişkiler geliştirme ve eğitimin kalitesini artırma) içeren 31 sorudan oluşmaktadır. 3 alt boyuttan oluşan testin birinci alt boyutunda (öğretim süreci) öğretmenin, öğrencilerinin derse katılımlarını ve öğrenmelerini artırmak için kullanması gereken stratejilere ilişkin bilgisini ölçen 15 madde yer almaktadır. Testin ikinci alt boyutu (sınıf kuralları ve öğrencilerin izlenmesi) ile öğretmenin, sınıfta uygulanacak kuralları belirlemesi, öğretmesi, kurallara uyulup uyulmadığını ve öğrencilerin davranışlarının izlenmesine ilişkin bilgisini değerlendiren 9 soru bulunmaktadır. Özel gereksinimli

öğrencilerle çalışma olarak adlandırılan son alt boyutta ise özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalar ile öğretim sürecinde kullanılacak stratejilerle ilgili 7 soru yer almaktadır. Test çoktan seçmeli olup, her doğru sorudan 1 puan, yanlış cevaplanan sorulardan ise 0 puan alınmakta, testten alınabilecek puanlar 0 ile 31 arasında değişmektedir.

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

3. Sınıf Yönetimine İlişkin Öz Yetkinlik Ölçeği (SYÖYÖ): Bu ölçek Emmer ve Hickman tarafından 1991 yılında öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yetkinliklerinin sınıf yönetimine etkisini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Araştırmacıların sınıf yönetimi öz yetkinliğinin diğer yetkinlik alanlarından ayrılarak farklı değerlendirilmesi gerektiğini savunarak geliştirdikleri ölçekte sınıf yönetimi, dış etkiler ve kişisel öğretim yetkinliği olmak üzere üç alt ölçek yer almaktadır. Sınıf yönetimi (*classroom management/ discipline*) alt ölçeğinde 16 madde bulunmakta ve öğretmenlerin sınıfı yönetebilme algılarının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. 14 madde bulunan dış etkiler (*external influences*) alt ölçeği ile öğretmenlerin, sınıf dışı etkenlerin sınıf yönetimine olan etkilerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Son alt ölçek olan kişisel öğretim yetkinliği (*personal teaching efficacy*) ölçeği 5 maddeden oluşmaktadır ve öğretmenlerin sınıf içi performanslarının öğrencilerin akademik başarısına ilişkin algılarını değerlendirmektedir. Orijinal

ölçekte ters puanlanan 17. (*Gerçekten çaba gösterdiğimde, en problemlili öğrencilerle bile baş edebilirim*), 19. (*Öğrencinin ev ortamı başarısı üzerinde büyük etkiye sahip olduğundan, öğretmenin ulaşılacak hedef konusunda etkisi azdır.*), 23. (*Eğer öğrenci yeni bir konuyu hızlıca öğrenmişse bu çoğunlukla benim o konuyu öğretmede gerekli olan basamakları biliyor olmamdır.*) ve 32. (*İyi öğretme becerilerine sahip olan öğretmenler her zaman her çocuğa ulaşamayabilir.*) maddeler araştırmada kullanılacak ölçekte de ters puanlanmıştır. Alt ölçeklerin iç tutarlık katsayıları sırasıyla, .81, .79, .69'dur. Ölçek toplamda 35 maddeden oluşmakta ve 6'lı likert tipi bir yapıya sahiptir. Ölçekte yer alan her madde "Hiç Katılmıyorum" ile "Tamamen Katılıyorum" seçenekleri arasında değerlendirilmektedir. Hiç katılmıyorum seçeneği 0, tamamen katılıyorum seçeneği 5 puan değerindedir.

SYÖYÖ'nün geçerlik çalışması: Bu çalışmada SYÖYÖ'nün Türkçe Formunun hazırlanması için gerekli çalışmalar yapılmış, ilk olarak orijinal form alana ilişkin yeterliği olan ve İngilizce'yi iyi derecede bilen iki akademisyen tarafından Türkçe'ye çevrilmiş, daha sonra yapılan çevirilerden ortak bir Türkçe form elde edilmiş, Türkçe form iki dile hakim iki uzman tarafından tekrar İngilizce'ye çevrilmiştir. Karşılaştırma sonucunda son İngilizce çeviri ile orijinal ölçeğin ifadeler açısından tutarlı oldukları görülmüş, ancak bazı maddelerde cümle yapısına ilişkin düzeltmeler yapılmış, böylece Türkçe formun ilk kopyası elde edilmiştir.

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

Veriler Varimax Dik Döndürme Tekniği'yle analiz edilmiş; analiz sonucunda 15. madde (*Öğrencinin her zaman olduğundan daha iyi not almasının sebebi büyük ihtimalle benim ona öğretim yapmada daha iyi yollar*

bulmuş olmamdır.) ile 30. maddenin (*Eğer aile öğretmenle işbirliği içinde çalışmazsa öğretmenin problem davranışları engellemedeki etkisi çok azdır.*) faktör yük değerleri arasındaki farkın .10'den az olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 11. maddenin (*Nasıl baş edebileceğimi bilmediğim çok az sayıda öğrencim var.*) yük değerinin de .25'ten küçük olması sebebiyle bu üç madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan maddelerle tekrarlanan analiz sonucunda Türkçe formda toplam varyansın %42,11'ini açıklayan üç faktörlü yapı olduğu ortaya çıkmıştır. Oluşan faktörleri kavramsallaştırmada orijinal ölçek temel alınmış, buna göre faktör 1 "**Sınıf Yönetimi**", faktör 2 "**Dış Etkenler**", faktör 3 "**Öğretim Yeterliği**" olarak kavramsallaştırılmıştır. Birinci faktör toplam varyansın %16,701'ini, dış etkenler faktörü (2. Faktör) %14,31'ini ve öğretim yeterliliği faktörü (3. faktör) ise %11.09'ini açıkladığı belirlenmiştir. Böylece **Sınıf Yönetimi** alt ölçeğinde 11, **Dış Etkenler** alt ölçeğinde 15 ve **Öğretim Yeterliği** alt ölçeğinde 6 madde olmak üzere toplam 32 maddeden oluşan SYÖYÖ-T elde edilmiştir.

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

SYÖYÖ nin güvenilirlik çalışması: Bu çalışmada, 79 genel eğitim öğretmeni ve 95 özel eğitim öğretmeninden oluşan toplam 174 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinden ölçeğin toplam ve alt faktör puanları için Cronbach Alfa içtutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen verilere göre Sınıf Yönetimi Öz Yetkinlik Ölçeği iç tutarlılık katsayıları toplam faktör için .70, sınıf yönetimi alt faktörü için .88, dış etkenler alt faktörü için .63 ve öğretim yeterliği alt faktörü içinse .52 olarak bulunmuştur. Öğretim yeterliği alt faktörünün 6 maddeden oluşması güvenilirliği etkileyen bir durum olarak karşımıza çıkabilir (Pallant, 2001). Bu yüzden faktörde bulunan maddelerin aralarındaki korelasyona da bakılmış, $p < .01$ düzeyinde tüm maddeler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat denek sayısının az olması güvenilirliği olumsuz yönde etkileyeceğinden dolayı. ileride daha fazla denekten elde edilen verilerle güvenilirlik çalışmalarının tekrar edilmesi daha doğru sonuçlara ulaşmayı sağlayabilir.

Tablo 2. Sınıf Yönetimi Öz Yetkinlik Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

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

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

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada farklı illerde çalışan ve ulaşılabilen genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinden (Ankara, İstanbul, Manisa, İzmir ve Malatya) veri toplanmıştır. Ankara ilindeki veriler, araştırmacı tarafından, diğer illerdeki veriler ise alanda öğretmenlik yapan iki genel eğitim öğretmeni, iki özel eğitim öğretmeni ve bir araştırma görevlisi tarafından toplanmıştır. Araştırmacı, farklı illerde veriler toplanmadan önce, verileri toplayacak olan bireylerin öğretmenleri, ölçeklerdeki her bir madenin doldurularak boş madde bırakılmaması ve verilen cevaplarda samimi olunması konusunda bilgilendirmeleri istenmiştir. Ölçekler internet ortamında gönderilmiş ve toplanan verilerin araştırmacıya posta ile gönderilmesi sağlanmıştır. Bazı ölçeklerdeki eksikler ve boş bırakılan madde sayısının çok olması nedeniyle toplanan 200 ölçekten 26'sı analiz dışı bırakılmış, böylece çalışmanın analizleri 79 genel eğitim öğretmeni ve 95 özel eğitim öğretmeni olmak üzere 174 öğretmenden toplanan veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

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

BÖLÜM III

BULGULAR ve TARTIŞMA

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

1. Özel Eğitim Öğretmenleri ile Genel Eğitim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Öz Yetkinliklerinin Karşılaştırılması

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

Tablo 3. Genel ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin SYÖYÖ Toplam ve Alt Faktörlerden Aldıkları Puan Ortalamalarının İlişkisiz Örneklem İçin t-testi Sonuçları

Faktör	Öğretmen	Sayı	Standart		t	p
			X	Sapma		
Sınıf Yönetimi	Genel Eğitim	79	43.28	6.54	2.20	.03*
	Özel Eğitim	95	45.65	7.49		
Dış Etkenler	Genel Eğitim	79	37.37	8.49	4.79	.00*
	Özel Eğitim	95	31.55	7.52		
Öğretim Yeterliği	Genel Eğitim	79	19.35	3.20	.43	.66
	Özel Eğitim	95	19.11	3.94		
Toplam Puan	Genel Eğitim	79	100.00	12.20	2.01	.04*
	Özel Eğitim	95	96.31	11.86		

Tablo 3 incelendiğinde GE öğretmenlerinin puan ortalamalarının sınıf yönetimi alt boyutu hariç diğer tüm alanlarda ÖE öğretmenlerinden yüksek olduğu görülmektedir. Fakat bu farkın öğretim yeterliği alt boyutunda anlamlı olmadığı da belirtilmelidir.

T testi sonuçları incelendiğinde araştırmaya katılan GE öğretmenlerinin SYÖYÖ toplam puanlarının ÖE öğretmenlerinin puanlarından anlamlı derece yüksek olduğu görülmektedir. Alt faktörler incelendiğinde ise *sınıf yönetimi* alt faktöründe özel eğitim öğretmenlerinin puanlarının GE öğretmenlerinden anlamlı derecede yüksek olduğu görülürken, *dış etkenler* alt faktöründe GE öğretmenlerinin daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Ancak *öğretim yeterliği* alt faktörü puanları arasında her ne kadar GE öğretmenlerinin puanları özel eğitim öğretmenlerinden yüksek görülsede, iki grup arasındaki fark anlamlı değildir.

Alan yazında her iki öğretmen grubunun sınıf yönetimi öz yetkinliklerini karşılaştıran araştırmaya rastlanmamıştır, bu nedenle bu çalışmanın bulguları öğretmen ve öğretmen adaylarından toplanan verilerle yapılan bazı çalışmaların sonuçlarıyla birlikte değerlendirilebilir. Örneğin Freytag (2001), kaynaştırma ve öğretmen yetkinliği isimli çalışmasında ÖE öğretmenlerinin ve GE öğretmenlerinin öz yetkinliklerine ilişkin bulgulara yer vermiş ve ÖE öğretmenlerinin öz yetkinliklerinin GE öğretmenlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmış, hem genel öğretim hem de kişisel öğretim yeterliği alt boyutlarında da ÖE öğretmenlerinin daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Diken (2006) ise öğretmen adaylarının öz yetkinlik algılarını ve kaynaştırmaya yönelik tutumlarını incelediği araştırmasında, Özel Eğitim Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin, sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerine göre kendilerini daha yetkin gördüklerini belirlemiştir. Kaynak odada çalışan ÖE öğretmenleriyle yapılan bir başka çalışmada ise, ÖE öğretmenlerinin öğretmenlik yetkinliklerinin GE öğretmenlerinin yetkinliklerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur (Colodarci, Breton, 1997). Lopes ve arkadaşları (2004) ise problem davranışları olan öğrencilerle çalışan özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin öğretim yetkinliklerinde bir fark olmadığı, ancak kişisel

öğretim yetkinliğinde özel eğitim öğretmenlerinin kendilerini daha yetkin hissettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Diğer taraftan ülkemizde yürütülmüş olan bir grup çalışmada genel eğitim öğretmenlerinin (Korkut, 2009; Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, 2008) ve öğretmen adaylarının (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007) yüksek öz yetkinlik inancına sahip oldukları bulunmuştur. Bu çalışmada ise genel eğitim öğretmenlerinin öz yetkinlikleri özel eğitim öğretmenlerinden daha fazla görülmektedir. Bu bulgu, araştırmada kullanılan ölçeğin özellikleri göz önüne alınarak değerlendirilmelidir. Çünkü öz yetkinlik çalışmalarında, genellikle öğretmenlerin genel olarak öz yetkinliklerini ölçen araçlar kullanırken bu çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yetkinliklerini değerlendiren bir ölçek kullanılmıştır. İleri çalışmalarda iki grup öğretmenin hem genel öz yetkinliklerini hem de sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinliklerinin birlikte değerlendirilmesinin öğretmen eğitimi çalışmalarına yön verebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın diğer bir bulgusu ÖE öğretmenlerinin ölçeğin Sınıf Yönetimi alt faktöründen elde ettikleri puanların GE öğretmenlerinin puanlarından daha fazla olmasıdır. Benzer bir bulgu Demirtaş, Cömert ve Özer'in (2011), yaptıkları çalışmada da bulunmuş, kullanılan öz yetkinlik ölçeğinin sınıf yönetimi alt faktöründe sınıf öğretmenliği öğrencilerinin düşük öz yetkinlik algısına sahip oldukları görülmüştür. Bu iki çalışmanın sonuçları birlikte değerlendirilerek, ÖE öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin olarak kendilerini daha yetkin gördükleri, bu bulguların ise iki grubun lisans eğitimleri temel alınarak açıklanabileceği düşünülmektedir. Özel eğitim öğretmenleri lisans eğitimleri sırasında Sınıf Yönetimi dersinin yanı sıra Uygulamalı Davranış Analizi dersi almakta, bu derste özellikle problem davranışlar ve davranış kontrolü konusunda bilgi ve deneyim kazanmaktadırlar. Bu bölümde Sınıf Yönetimi dersi ise özellikle öğrenci davranışları ile sınıfın çevresel ve öğretimsel koşullarının ilişkisini temel alan önleyici sınıf yönetimi stratejilerine odaklanmaktadır. Bu nedenle ÖE öğretmenlerinin sınıf ve davranış kontrolüne ilişkin daha donanımlı olmalarının, sınıf yönetimi konusunda kendilerini daha yetkin hissetmelerinde etkili rol oynadığı düşünülmektedir. Benzer bir bulguyu Romi ve Leyser, 2006'da öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada

bulmuşlar; ÖE öğretmenlerinin kişisel öğretim yetkinliklerinin diğerlerinden daha fazla olduğunu, problem davranışların kontrolüne ilişkin ise daha az endişeleri olduğunu belirtmiştir. Araştırmacılar bu durumu özel eğitim öğretmeni yetiştiren programlarda davranış kontrolü ve davranış yönetimine daha fazla yer verilmesine bağlamıştır.

Araştırmada kullanılan ölçek öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yetkinliklerine ilişkin kendilerini değerlendirdikleri bir araçtır. Dolayısıyla elde edilen bulgular öğretmenlerin kendi sınıf yönetimlerine ilişkin algılarını göstermektedir. Sınıf yönetimi çalışmalarında öncü kabul edilen araştırmacılardan Kounin (1970), öğretmenlerin sınıf yönetimlerini ve kullandıkları yönetim stratejilerini belirlemenin en etkili yolunun öğretmenleri öğretim sırasında gözlemlemek olduğunu ifade etmiştir. Kounin (1970) çalışmalarında özellikle sınıfını iyi yöneten ve yönetemeyen öğretmenlerin kullandıkları stratejiler ile bu sınıflardaki çocukların akademik meşguliyet süreleri ve davranışlarının birlikte değerlendirilmesinin, öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin daha objektif ve geçerli bilgi vereceğini vurgulamıştır (Akt: Marzano ve Marzano, 2003). Bu nedenle ileri çalışmalarda öğretmenlerin öz yetkinliklerinin öz değerlendirme araçları ile incelenmesinin yanı sıra hem ÖE hem de GE sınıflarında objektif gözlemler yapılarak incelenmesi önemli görülmektedir. Böylece öğretmenler için hazırlanacak olan hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim çalışmalarının içeriğinin planlanmasına ilişkin kritik bilgi elde edilebileceği düşünülmektedir.

2. Özel Eğitim Öğretmenleri ile Genel Eğitim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Bilgilerinin Karşılaştırılması

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

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

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

p<.01

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

Öğretmenlerin sınıf yönetimlerine ilişkin alanyazın incelendiğinde genellikle öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri, öz yetkinlik algıları, fiziksel çevrenin etkisi gibi özelliklerin değerlendirildiği görülmektedir. GE öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgileri ülkemizde ilk kez Güner'in (2010) sınıfında özel gereksinimli çocukların bulunduğu sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında değerlendirilmiştir. SYBT'den alınabilecek puanların 0-31 arasında değiştiği gözönüne alındığında, ÖE öğretmenlerinin ve GE öğretmenlerinin puanlarının oldukça düşük olduğu söylenebilir. Bu bulgu, Güner'in öğretmenlerin bilgilerine ilişkin bulgusuyla örtüşmektedir. Bu iki

çalışma sonucu birlikte değerlendirildiğinde, hem GE hem ÖE öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgilerin az olduğu söylenebilir

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

Günümüzde sınıf öğretmenlerin heterojen sınıflarda etkili yönetim ve öğretim yapma becerilerine sahip olmaları çok önem taşımakta (Marzano ve Marzano, 2003), öğretmen yetiştirme programlarının, özel gereksinimli olan ve olmayan tüm çocukların gereksinimlerini karşılamaları gerektiği savunulmaktadır (Scott ve arkadaşları, 1998; Akt., Shippen, Flores ve arkadaşları, 2001). Kaynaştırmanın önemli bir eğitim hizmeti modeli olarak benimsendiği, yasalar ve yönetmeliklerle zorunlu hale getirildiği ülkemizde de öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde yürütülmesi için gerekli donanımlarının olması gerektiği kabul edilmektedir (Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004; Gözün ve Yıkılmış, 2004; Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu,

2005). Bu nedenle bu çalışmanın bulguları kaynaştırma ile ilgili yasal düzenlemelerle birlikte değerlendirildiğinde, öğretmen yetiştiren programlarda okutulan sınıf yönetimi derslerinin içeriklerinin, öğretmen adaylarına farklı özellikleri olan çocukların bulunduğu heterojen sınıfları yönetme konusunda bilgi ve beceri kazandıracak şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiğini düşünülmektedir.

3. Yaş, Cinsiyet ve Deneyim Değişkenlerinin Özel ve Genel Eğitim Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Bilgileri ile Sınıf Yönetimi Öz Yetkinlikleri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi

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

a. Özel Eğitim Öğretmenleri: OE öğretmenlerine ilişkin demografik bazı değişkenler ile SYBT ve SYÖYÖ toplam ve alt ölçek puanları üzerinde etkili olup olmadığını incelemek üzere iki analiz yapılmıştır. Birinci analizde, OE öğretmenlerinin özelliklerinin sınıf yönetimi bilgileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma verilerinin normal dağılması nedeniyle (sivrilik= -0.319, basıklık= -0.392 ve $p= .20$) ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmış, yaşları ve deneyimlerine göre 4 gruba ayrılmış, öğretmenlerin SYBT ve SYÖYÖ puanları karşılaştırılmıştır.

Analiz sonuçlarına bakıldığında yaş [$F(3,91)=.344$, $p=.80$], cinsiyet [$F(1,93)=3.55$, $p=.06$], deneyim [$F(3,91)=2.36$, $p=.07$] değişkenlerinin özel eğitim öğretmenlerinin SYBT toplam puanları üzerinde etkili değişkenler olmadığı görülmektedir. Bir başka deyişle, özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri yaş, cinsiyet ve deneyimlerine göre farklılaşmamaktadır. Ancak yaşları 25'den az olan öğretmenlerin bilgi testi puanları ortalamaları diğer yaş gruplarının puan ortalamalarından daha yüksektir. Bu sonuç da öğretmenlerin yeni mezun olmuş olmalarından ve lisans düzeyindeki bilgilerinin tazeliğinden kaynaklanıyor olabilir Benzer şekilde kadın ve erkek

öğretmenlerin bilgi testi toplam ve alt ölçek puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmasa da kadın öğretmenlerin puanlarının ortalamaları erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından daha fazla olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, cinsiyet değişkeni sadece *özel gereksinimli öğrencilerle çalışma* alt faktörünü etkileyen bir değişkendir ve kadın özel eğitim öğretmenlerinin puan ortalamaları bu faktörde erkek meslektaşlarından anlamlı derecede yüksektir. Buna göre kadın özel eğitim öğretmenlerin *özel gereksinimli öğrencilerle çalışma* stratejilerini erkek meslektaşlarından daha iyi bildikleri düşünülebilir.

Bu aşamada ikinci olarak özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinliklerinin öğretmen yaşı, cinsiyeti ve deneyimine göre değişip değişmediği incelenmiştir. SYÖYÖ-T ile toplanan verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle (sivrilik=-0.66, basıklık=2.24, $p=.20$), yaş, cinsiyet ve deneyimin SYÖYÖ puanları üzerinde farka yol açıp açmadığı ANOVA kullanılarak araştırılmıştır. Analizler sonucunda yaş [$F(3,91)=1,017$ $p=.39$], cinsiyet [$F(1,93)=,277$ $p=.60$] ve deneyim [$F(3,91)=.91$ $p=.44$] değişkenlerinin, SYÖYÖ toplam puanlarında anlamlı bir farka yol açmadığı bulunmuştur. Benzer şekilde bu değişkenler ölçeğin alt faktörlerinden elde edilen puanları etkilememiştir. Bu bulgular yaş, cinsiyet ve deneyim değişkenlerinin özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz yetkinlikleri üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

b. Genel Eğitim Öğretmenleri: Çalışmanın bu bölümünde GE öğretmenlerine ait demografik değişkenlerin SYBT ve SYÖYÖ puanları üzerine etkisi araştırılmıştır. Bu amaçla iki farklı analiz yapılmıştır. Birinci analizde, genel eğitim öğretmenlerinin SYBT puanlarının normal dağılım göstermemesi nedeniyle (çarpıklık=.264, basıklık=-0.5, $p=.04$) Kruskal-Wallis Testi kullanılmıştır. Test sonuçları incelendiğinde yaş [$\chi^2(sd=3)=3.90$, $p>.05$], cinsiyet [$\chi^2(sd=1)=.30$, $p>.05$] ve deneyim [$\chi^2(sd=3)=4.67$, $p>.05$] değişkenlerinin SYBT toplam faktör puanlarında, *öğretim süreci* alt faktörü hariç, anlamlı farka yol açmadığı görülmüştür Başka bir deyişle, yaş, cinsiyet ve deneyim değişkenleri genel eğitim öğretmenlerinin SYBT toplam faktör

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

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

Bu araştırmanın bulguları demografik değişkenlerin iki grup öğretmenin hem sınıf yönetimi bilgileri hem de sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinlikleri üzerinde etkili olmadığını göstermektedir. Alanyazındaki ilgili çalışmalarda demografik özelliklere ilişkin çelişkili sonuçlar bulunmakta, bazı çalışmalarda yaşın öğretmenlerin öz yetkinlik toplam puanları üzerinde etkili olmadığı (Karahan ve Balat, 2011; Ritter ve Hancock, 2007; Taimalu ve Öim 2005; Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, 2008), bazı çalışmalarda ise öğretmenlerin öz yetkinliklerinin yaş değişkeninden etkilendiği açıklanmaktadır (Emmer ve Stough, 2001; Güner, 2010). Coladarcı ve Breton (2001) da kaynak odada çalışan ÖE öğretmenlerinin öz yetkinliklerini araştırdığı çalışmasında, öğretmenin yaşı arttıkça öz yetkinliğinin de arttığını bulmuşlardır. Ayrıca bu çalışmada yaşın iki grup öğretmenin sınıf yönetimi bilgileri üzerinde etkili bir değişken olmadığı belirlenmiştir, fakat bu bulgu Güner'in (2010). 45 ve daha genç öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgilerinin 46 ve daha yaşlı olan öğretmen grubundan daha yüksek olduğu sonucuyla çelişmektedir.

Bu çalışmada cinsiyetin hem ÖE hem de GE öğretmenlerinin SYBT toplam puanlarını etkilemediği görülmüştür. Bu bulgu Güner'in (2010) kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgileri arasında anlamlı bir fark olmadığını gösteren bulgusu ve Bulucu'nun (2003), ilköğretim birinci kademe öğretmenleriyle yaptığı çalışma bulgusu ile paraleldir. Ancak Boldurmaz (2000), kadın ilkokul öğretmenlerinin erkek meslektaşlarına göre daha etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olduğunu belirlemiştir. Bazı çalışmalarda ise cinsiyetin GE, ÖE, ve farklı alanlarda çalışan öğretmenlerin özyeterkinliklerini etkilemediği açıklanmış (Karahana & Balat, 2011; Kaner, 2010; Kuş, 2005; Güven, 2005), diğer taraftan bazı çalışmalarda erkek öğretmenlerin öz yeterliklerinin kadın öğretmenlerden fazla olduğu belirtilmiştir (Akbulut, 2006; Korkut'un, 2009; Savran ve Çakıroğlu, 2007). Erkek öğretmenlerin yüksek öz yeterliğe sahip olması toplumsal norm ve değerler ve erkeklerin birçok konuda kendilerini kadınlara göre daha yeterli hissetmeleri ile açıklanmış (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011), üç çalışmada ise (Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Ekici, 2008; Taimalu ve Öim, 2005) kadın öğretmenlerin öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu bildirilmiştir.

Bu çalışmada öğretmenlerin deneyiminin sadece GE öğretmenlerinin SYBT'nin *öğretim süreci* alt boyutunda etkili olduğu, öğretmenlerin deneyimlerinin artması ile bu alt boyut puanının arttığı bulunmuştur. Benzer şekilde Guliyeva da (2001) ilköğretimde olumlu sınıf çevresinin oluşturulması için sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerin rolüne ilişkin yaptığı çalışmada, öğretmenlerin deneyimlerinin artmasıyla sınıfı yönetme davranışlarının olumlu yönde arttığını, Güner (2010) ise öğretmenlerin deneyimi arttıkça sınıf yönetimine ilişkin bilgilerinin azaldığını belirlemiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre ise deneyim, öğretim süreci alt boyutu hariç, öz yeterlik üzerinde etkili değildir ve bu bulgunun özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin öz yeterliklerini inceleyen bazı çalışmaların bulgularıyla tutarlı olduğu görülmektedir (Kaner, 2010; Karahana ve Balat, 2011; Korkut,2009; Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, 2008). Her ne kadar alanyazında deneyim arttıkça öz yeterliğin de arttığı savunularak alanda uzun süre çalışmanın, okul içi ve dışı

süreçlere daha alışkın olmakla ilişkili olduğu açıklansa da (Fives ve Buehl, 2010; Soodak ve Podell, 1997) ilköğretim öğretmenlerinin bilişim teknolojilerini kullanma yetkinliklerinin incelendiği bir çalışmada (Sağlam, 2007) deneyimi fazla olan öğretmenlerin yetkinliklerinin daha az olduğu bulunmuştur.

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

Araştırmanın bu bulgusuna ilişkin bir sınırlılıktan söz etmek gerekmektedir. Çalışmanın yaş ve deneyim gruplarındaki öğretmen sayıları arasında oldukça yüksek fark olması araştırmanın sınırlılığı olarak kabul edilebilir. Öğretmen sayıları arasındaki fark bazı gruplarda çok yüksektir (Örneğin, 36 ve yukarı yaş grubunda 17, 35 ve altı yaş grubunda 78 ÖE öğretmeni olması gibi.), ancak verilerin kategorik olarak toplanması nedeniyle yaş ve deneyime göre yeni gruplar oluşturulamamıştır. Bu nedenle, ileri çalışmalarda daha fazla sürekli veri toplanarak, öğretmenlerin demografik verilere göre eşit sayıda olacak şekilde gruplanması sağlanarak, sınıf yönetimi bilgileri ile sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinliklerinin değişip değişmediğinin araştırılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

4. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgileri ile Öz Yetkinlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmada son olarak özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri ile sınıf yönetimi öz yetkinlikleri arasında ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. GE öğretmenlerine ait SYBT ve SYÖYÖ puanlarının normal dağılım göstermesinden dolayı aralarındaki ilişki Pearson Korelasyonu ÖE öğretmenlerine ait puanların normal dağılım göstermemesinden dolayı Spearman-Brown Korelasyonu hesaplanarak incelenmiştir.

Sonuçlar incelendiğinde GE öğretmenlerinin SYÖYÖ-T ve SYBT-T puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür ($p = .80$, $r = .03$, $r^2 = .09$). Bir başka deyişle genel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri sınıf yönetimi öz yetkinliklerini etkilememektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri ile sınıf yönetimi öz yetkinlikleri arasındaki ilişkiye bakıldığında sınıf yönetimi ve öz yetkinlikleri toplam puanlar arasında $p < .05$ düzeyinde ($p = .03$, $r = -.22$, $r^2 = .05$) ters yönde düşük bir ilişki vardır. Bu bulgu ÖE öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgilerinin arttıkça öz yetkinliklerinin azalabileceğini göstermektedir. Bu şaşırtıcı sonuçlar öz yetkinlik ile sınıf yönetimi arasında yüksek bir ilişkinin olduğunu belirleyen alanyazındaki diğer çalışmaların bulgularıyla örtüşmemektedir (Brouwers ve Tomic, 1999, 2002; Gibson ve Dembo, 1984; Skaalvik ve Skaalvik, 2007). Alanyazında bu ilişki yüksek öz yetkinliğe sahip öğretmenlerin sınıflarındaki istenmeyen davranışlarla mücadele etme konusunda daha istekli olmaları, davranış değiştirme tekniklerini kullanmaları ve olumlu davranışların sergilenmesi için sınıf içerisinde ve işleyişte uyarlamalar yapmaları ile açıklanmaktadır (Brouwers ve Tomic, 1999; Gibson ve Dembo, 1984; Skaalvik ve Skaalvik, 2007). Bu araştırmada ise ÖE öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri arttıkça öz yetkinliklerinin düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ÖE öğretmenlerine sağlanan destek hizmetlerin yetersizliğinden dolayı öğretmenlerin mesleklerine ilişkin algılarının düşmesinden kaynaklanıyor olabilir. Kısacası ÖE öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinliklerini sınıf yönetimi bilgilerinden çok sağlanan destek hizmetlerin oranının etkilediği

söylenbilir. Ayrıca bu sonucun öz yetkinliği değerlendirmek amacıyla kullanılan ölçeklerin farklılığından kaynaklandığı da söylenbilir. Örneğin bu çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimlerine ilişkin öz yetkinlik algılarını ölçmeyi amaçlayan bir araç kullanılmışken, diğer araştırmalarda (Brouwers ve Tomic, 1999, 2002; Gibson ve Dembo, 1984; Skaalvik ve Skaalvik, 2007) genel olarak öğretmen öz yetkinliğini ölçen araçlar kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuç

GE ve ÖE öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri ile sınıf yönetimi öz yetkinlik algılarını karşılaştırmayı amaçlayan bu çalışmada 79 genel eğitim ve 95 özel eğitim öğretmeninden veri toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, genel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinlikleri genel olarak özel eğitim öğretmenlerinden daha fazladır. Ancak özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgileri genel eğitim öğretmenlerinden daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu bulguların yanı sıra, her iki grup öğretmenin sınıf yönetimi bilgi ve öz yetkinlikleri yaş, cinsiyet ve deneyim değişkenlerinden etkilenmemektedir. Araştırmanın son bulgusu ise GE öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgileri ile sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinlikleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, ÖE öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri ve sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinlikleri arasında ters yönlü bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmek için hem uygulamaya hem de araştırmaya dönük önerilerin verilmesi doğru olacaktır.

Öneriler

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. GE öğretmenlerine lisans eğitimleri sırasında kaynaştırma ve heterojen sınıflarda sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve beceri kazandırılması ve konuya ilişkin deneyim kazanmaları için öğretmenlik uygulamalarının kaynaştırma uygulamalarını da kapsayacak şekilde yürütülmesi önerilebilir.
2. GE öğretmenlerinin lisans programlarında yer alan sınıf yönetimi derslerinin içeriğinin bütünleştirici bakış açısıyla özel gereksinimli olan ve olmayan öğrenciler için önleyici stratejileri kapsayacak şekilde

zenginleştirilmesi ve bu derslerin sınıf yönetimi yanı sıra davranış yönetimini de içermesi önerilebilir.

3. GE ve ÖE öğretmenleri için kaynaştırma ve önleyici disiplin stratejilerine odaklanan hizmet içi programlar hazırlanması önemli görülmektedir. Ancak konuya ilişkin didaktik bilgilerin yanı sıra öğretmenlere rehberlik edecek ve bu stratejilerin uygulanmasına ilişkin dönütler verilmesini sağlayacak hizmet içi öğretmen eğitimi programlar hazırlanması ile kaynaştırma uygulamalarına katkı yapılabilmesi düşünülmektedir.

Araştırmaya yönelik Öneriler:

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

KAYNAKLAR

- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin özyeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 24–33.
- Akalın, S. (2007). *İlköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmenleri ile kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan sınıf içi davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Akalın, S. (2012). *Bilgilendirme ve performans geribildirimine dayalı sınıf yönetimi müdahale programının kaynaştırma sınıflarındaki öğretmen-öğrenci çifti çıktıları üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Aydın, A. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Babaoğlan, E. ve Korkut, K. (2010). The correlation between level of classroom teachers' self-efficacy beliefs and classroom management ability perceptions. *İnönü Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 11(1), 1-19.
- Balat, U. G. ve Karahan, Ş. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1),1-14.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York : W. H. Freeman.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 4, 359-373.
- Başar, H. (2001). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Batu, S., Kırcaali-lftar, G. ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin, kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 33-50.
- Bıkmaz, F. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlilik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161. Web: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/161/bikmaz.htm, adresinden 18 Ocak 2011 tarihinde alınmıştır.

- Boldurmaz, A. (2000). *İlköğretim okullarındaki sınıf yönetimi süreçlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Brouwers, A. ve Tomic, W. (1998, Temmuz). *Student disruptive behaviour, perceived self-efficacy in classroom management and teacher burnout*. 9. European Conference on Personality konferansında sunuldu, Surrey Üniversitesi.
- Brouwers, A. ve Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2000), 239-253.
- Brouwer, A., Tomic, W. and Stijnen, S. (2002). A confirmatory factor analysis of scores on the teacher efficacy scale. *Swiss Journal of Psychology*, 61(4), 211-219.
- Brophy, J. E. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 1-18.
- Brophy, J. E. (1983). Classroom management and organization. *The Elementary School Journal*, 83 (4), 265-282.
- Brouwers, A. ve Tomic, W. (1999). Teacher bornout, percieved self-efficacy in classroom management, and student disruptive behaviour in secondary education. *Curriculum and Teaching*, 14(2), 7-26.
- Brouwers, A. and Tomic, W. (2001). The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 61(3), 433-445.
- Brownell, M.T. and Pajares, F.M. (1996). The influence of teachers efficacy beliefs on perceived success in mainstreamed students with learning and behavioral problems: A path analysis. *Research Bulletin*, 27 (4), 11-24
- Bulucu, Ö. (2003). *İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin sınıf davranış yönetiminde yetkinlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Canter, L. ve Canter, M. (1976). *Assertive discipline: A take-charge approach for today's educator*. Santa Monica, California: Lee Canter and Associates.
- Celep, C. (2008). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi

- Colodarci, T. and Breton, W. A. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. *The Journal of Educational Research*, 90(4), 230-239.
- Crocker, L. and Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Curwin, R.L., Mendler, A.N. and Mendler, B. (2008). *Discipline with dignity: New challenges, new solutions*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretme sanatı (Öğretimde program ve değerlendirme)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Diken, İ. H. (2006). Preservice teachers' efficacy and opinions toward inclusion of students with mental retardation, *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, 72-81.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algı düzeyine etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.
- Emmer, E., T. and Evertson, C., M. (1981). Synthesis of research on classroom management. *Educational Leadership*, 38(4), 342-347.
- Emmer, E., T. and Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement* 51(3), 755-765.
- Emmer, E. T. and Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112.
- Erol, Z. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Fives, H. and Buehl, M. M. (2010). Examining the factor structure of the teachers' sense of efficacy scale. *The Journal of Experimental Education*, 78, 118-134.

- Fraenkel, J. R., Walleni N. E. and Hyun, H.H. (2011). *How to design an evaluate research in education*. New York: The Mc Graw-Hill Companies.
- Freytag, C.E. (2001). *Techer efficacy and inclusion: The impact of preservice experiences on beliefs*. Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Gibson, S. and Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Dembo, M. H. and Gibson, S. (1985). Teacher's sense of efficacy: An important factor in school improvement. *Elementary School Journal*, 86, 173-184.
- Goddard, R. and Goddard, M. (2006). Beginning teacher burnout in Queensland schools: Associations with serious intentions to leave. *The Australian Educational Researcher*, 33, 61-75.
- Goldstein, H. (1995). *Multilevel statistical models* (2nd Ed.). London: Edward Arnold.
- Gözün, Ö. ve Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği, *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 65-77.
- Gözütok, D. (2000). *Öğretmenliği geliştirim*. Ankara: Siyasal Kitapevi
- Gregory, G. H. ve Chapman, C. (2002). *Differentiated instructional strategies*. California: Corwin Press, Inc.
- Guliyeva, Y. (2001). *İlköğretimde olumlu sınıf çevresinin oluşturulmasında sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerin rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güner, N. (2010). *Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri ile Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programı'nın öğretmenlerin sınıf yönetimlerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürcan, A. (2005). Bilgisayar özyeterliliği algısı ile bilişsel öğrenme stratejileri arasındaki ilişki, *Eğitim Araştırmaları*, 19, 179-183.
- Güven, S. (2005). *Devlet okulları ilköğretim birinci kademedeki çalışan İngilizce öğretmenlerinin profili ve yeterlik algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

- Güven, E. D. ve Cevher, F. N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 85-107.
- İmre, Ü. (2002). *Sınıf öğretmenlerinin iletişimsel etkililikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Jones, V. (2006). How do teachers learn to be effective classroom managers? In C.M. Evertson and C.S. Weinstein (Eds), *Handbook of classroom management : Research, practise, and contemporary issues*, pp 887-907.
- Jones, V. F. and Jones, L. S. (2004). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support an solving problems* (7th ed.) Boston: Allyn and Bacon
- Jones, V. F. and Jones, L. S. (1990). *Comprehensive classroom management*. Boston: Allyn and Bacon.
- Jones, V. F. and Jones, L. S. (1986). *Comprehensive classroom management: Creating positive learning enviroments* (2nd ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Kaner, S. (2010). Özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin öğretmenlerinin öz-yekinlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(1), 193-217.
- Karahan, Ş. ve Uyanık-Balat, G. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Dergisi*, 29, 1-14.
- Karakoç, H. S. (1998). *Çanakkale ili ilköğretim kurumları öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Kargın, T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B. (2005). Öğretmen, yönetici ve anne babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76.
- Keskin, M. A. (2002) *Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve kullandıkları baş etme yolları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Klingner, J. K., Vaughn, S., Schumm, J. S., Cohen, P. and Forgan, J. W. (1998). Inclusion or pull-out: Which do student prefer? *Journal of Learning Disabilities*, 31(2), 148-158.
- Korkut, K. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kuş, B. (2005). *Öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Ankara.
- Küçükahmet, L. (Ed.) (2007). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Lasley, T. J. (1994). Teacher technicians: A “new” metaphor for teachers. *Action in Teacher Education*, 16(1), 11-19.
- Lopes, J. A., Monteiro, I., Sil, V., Rutherford, R. B. and Quinn, M. M. (2004). Teachers’ perceptions about teachingproblem students in regular classrooms. *Education and Treatment of Children*, 27(4), 394-419.
- Martin, A. M. (2010). Predictors of burnout and self-efficay among special education teachers. *ProQuest LLC,Ed. D. Dissertation, teachers College, Columbia University*.
- Marzano, R.J. and Marzano, J.S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-18.
- Mastropieri, A.M. and Scruggs, E.T. (2000) *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. New Jersey, Prentice Hall.
- Morgil, İ., Seçken, N. ve Yücel, A. S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62-72.
- Morrison, G. M. Wakefield, P., Walker, D. and Solberg, S. (1994). Teacher preferences for collaborative relationships: Relationship to efficacy for teaching in prevention-related domains. 31(3), 221-231.

- National Council for Accreditation of Teacher Education, (2000). What makes a teacher effective. Web: <http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=JFRrmWqa1jU%3d&tabid=361> adresinden 25.12.2013 tarihinde alınmıştır.
- Oğuz, A., Topkaya, N. (2008). Ortaöğretim alan öğretmenliği öğrencilerinin öğretmen özyeterlik inançları ile öğretmenliğe ilişkin tutumları. *Akademik Bakış*, 14, 23-36.
- Oh, S. (2011). Preservice teachers' sense of efficacy and its sources. *Psychology*, 2, 235-240.
- O'Neil, S. C. and Stephenson, J. (2011). Classroom behaviour management preparation in undergraduate primary teacher education in Australia, *Australian Journal of Teacher Education*, 36(10). Web: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol36/iss10/3> adresinden 25.12.2013 tarihinde alınmıştır.
- O'Neil, S. C. and Stephenson, J. (2012). Exploring Australian pre-service teachers sense of efficacy, its sources, and some possible influences. *Teaching and Teacher Education*, 28(2012), 535-545.
- Ök, M., O. Göde ve V. Alkan (2000). İlköğretimde öğretmen-öğrenci etkileşimine sınıf yönetimi kurallarının etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 145, 20-24.
- Önen, F. ve Öztuna, A. (2006). Fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin öz yeterlik duygusunun belirlenmesi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi E Dergisi EDU* 7. <http://www.istekyasam.com/edu7dergi1/edu7/makale2.doc> adresinden 27 Mayıs 2010 tarihinde alınmıştır.
- Özdemir, Y. (2007) The role of classroom management efficacy in predicting teacher burnout. *International Journal of Social Sciences* 2(4), 490-496.
- Özyürek, M. (2005). *Olumlu sınıf yönetimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual: Astep by step guide to data analysis using SPSS*. Buckingham: Open University Press
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27, 191-218.
- Ritter, J. T. and Hancock, D. R. (2007). Exploring the relationship between certification sources, experience levels, and classroom management orientation of classroom teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1206-1216.

- Romi, S. and Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Education*, 21, 85-105.
- Ross, J. A. (1998). Antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy (Ed), *Advances in research on teaching*, 49-74. Greenwich, CT: JAI Press.
- Ruble, L. A., Usher, E. L. and McGrew J. H. (2011). Preliminary investigation of self-efficacy among teachers of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26 (2), 67-74.
- Sağlam, F. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin derslerinde bilgi teknolojisi kaynaklarından yararlanma öz-yeterlikleri ve etki algılarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıçoban, A. ve Sevilay, S. (2006). Factors influencing how teachers manage their classrooms. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(2), 12-26
- Sarpkaya, R. (Ed.) (2012). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Savran-Gencer, A. ve Çakıroğlu, J. (2007). Turkish preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23, 664-675
- Shachar, H. and Shmuelewitz, H. (1997). Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior high schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 53-72.
- Shippen, M. E., Flores, M. M., Crites, S. A., Patterson, D., Ramsey, M. L., Houchins D. E. and Jolivette, K. (2011). classroom structure and teacher efficacy in serving students, with disabilities: differences in elementary and secondary teachers. *International Journal of Special Education*, 26(3), 36-44.
- Skaalvik, E. M. and Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.
- Soodak, L. C., Podell, D. M. and Lehmann L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teacher's responses to inclusion. *Journal of Special Education*, 31(4), 480-497.

- Soto, G. and Goetz, L. (1998). Self-Efficacy beliefs and the education of students with severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23(2), 134-143.
- Sucuoğlu, B., Ünsal, P. ve Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 51-64.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/Araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-23.
- Sucuoğlu, B., Akalın, S. ve Sazak-Pınar, E (2008). *Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıfların öğretim özellikleri ile öğretmenin sınıf yönetiminin değerlendirilmesi* (Tübitak 1001 projesi sonuç raporu. Proje kodu: 106K/127-105), Ankara.
- Sucuoğlu, B., Demirtaş, N.& Güner, N. (2009). *Kaynaştırma öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri, kaynaştırmaya yönelik tutumları ve özyeterlilikleri ilişkisinin değerlendirilmesi*, (Tübitak 1002 projesi sonuç raporu. Proje kodu: 108K-183), Ankara.
- Şentürk, H. ve Oral, B. (2008). Türkiye’de sınıf yönetimi ile ilgili yapılan bazı araştırmaların değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilgiler Dergisi*, 7(26), 1-26.
- Şensoy, Ö. (2004). *BDÖ deneyimi olan öğretmenlerin bilgisayar özyeterlilik algıları ve BDÖ yönteminin yararına ilişkin inançları üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taimalu, M. and Öim, O. (2005). Estonian teachers' beliefs on teacher efficacy and influencing factors. *Trames*, 9(2), 177-191.
- Terzi, Ç. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Toprakçı, E. (2008). *Sınıfa dayalı öğretim*. Ankara: Pegem Akademi
- Turan, S. (2006). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Şişman ve S. Turan (Editörler). *Teori ve Uygulamada Sınıf Yönetimi*. Ankara. PegemA Yayıncılık, ss. 1–11’deki bölüm.
- Turner, K., Jones, E., Davies, M. and Ramsay, S. (2004). Student teacher perceptions of preparedness for teaching. *Educating: Weaving Research Into Practise*, 3, 184-193.

- Türnüklü, A. ve Yıldız, V. (2002). Öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla başa çıkma stratejileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 284, 22-27.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. and Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M. and Hoy., W. A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-16.
- Viel-Ruma, K., Houchins, D., Jolivette, K. and Benson, G. (2010). Efficacy beliefs of special educators: the relationships among collective efficacy, teacher self-efficacy, and job satisfaction. *Teacher Education and Speial Education*, 33(3), 225-233.
- Wolters, C. A. and Daugherty, S. G. (2007). Goals structures and teachers' sense of efficacy: their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), 181-193.
- Woolfolk, A. E. and Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B. and Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148.
- Yıldız, B. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarda kullandıkları önleyici yaklaşımlar ve bu yaklaşımların etkililiğine ilişkin öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yılmaz, K. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.

Ek 1: Demografik Bilgi Formu

Sevgili öğretmenler;

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

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

Reşat ALATLI

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

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Adı:

Soyadı:

Görev yaptığı okul:

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

Okuttuğu Sınıf Düzeyi (Genel eğitim öğretmenleri) :

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

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

Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

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

Ek 2: Sınıf Yönetimi Öz Yetkinlik Ölçeği

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

Sınıf Yönetimi Öz Yetkinlik Ölçeği

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

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

Ek 3: Sınıf Yönetimi Bilgi Testi

Sınıf Yönetimi Bilgi Testi

Değerli Öğretmenler;

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

Lütfen hiçbir soruyu atlamayınız.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

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

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

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

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

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

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

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

- A) Ders sırasında gerekli durumlarda öğrenciye yardım etmelidir

- B) Akademik kapasitesini belirleyebilmek için zekâ testi sonucunu öğrenmelidir
- C) Dersin hızını özel gereksinimli öğrencinin öğrenme hızına göre ayarlamalıdır
- D) Diğer öğrencilerin dikkatini dağıtmasını önlemek için arka sıralara oturtmalıdır

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

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

6. Problem davranışları önlemede aşağıdakilerden hangisi en az etkilidir?

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

7. Aşağıdakilerden hangisi ders süresinin verimli kullanımını engeller?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

16. “Sınıfın fiziksel koşulları verimli bir sınıf ortamı yaratmada etkilidir.”Fiziksel düzenlemelerle ilgili aşağıdakilerden hangisinin yapılması öğretimi **en fazla** kolaylaştırır?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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