

KAYNAŞTIRMA SINIFLARINDA ÇALIŞAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BİLGİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Nevin GÜNER

ESOGÜ Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir.

Özet

Bu çalışmada, kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerini ölçmek için araştırmacı tarafından çoktan seçmeli bir Sınıf Yönetimi Bilgi Testi hazırlanmıştır. Sınıf Yönetimi Bilgi Testi (SYBT), 4 ilde toplam 481 sınıf öğretmenine ulaştırılmış, SYBT ile birlikte verilen demografik bilgi formunu tam olarak dolduran 379 sınıf öğretmenin yanıt kâğıtları öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeylerini betimlemek amacıyla analiz edilmiştir. Bulgulara göre, kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin birbirine benzer ve sınırlı olduğu; öğretmenlerin yaş, deneyim ve mezun olunan bölüm gibi demografik özelliklerinin öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgileri ile ilişkili, ancak cinsiyetin ilişkisiz olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Sınıf yönetimi, sınıf yönetimi bilgi düzeyi, kaynaştırma*

EXAMİNİNG THE LEVEL OF CLASSROOM MANAGEMENT KNOWLEDGE OF TEACHERS İN İNCLUSIVE CLASSROOMS

Abstract

The purpose of this study was to investigate the level of classroom management knowledge of inclusive classroom teachers. Classroom Management Literacy Test (CMLT) which was developed by the researchers was used in the study. The data were collected by CMLT from 379 elementary classroom teachers who had students with special needs in their classrooms. The findings indicated that the level of classroom management knowledge of the teachers was limited and homogeneous; in addition, demographic characteristics of the teachers such as age, experience and education were found to be effective variables on knowledge of the study group.

Key Words: *Classroom management, classroom management knowledge level, inclusion*

1. Giriş

Öğrencilerin problem davranışları kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda sıklıkla sorun kaynağı olarak vurgulanmaktadır (1,2,3). Ülkemizde de bu sınıflarda çalışan öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışları ile baş edememekte, hem öğretim sorunları hem de problem davranışlar nedeniyle özel gereksinimli öğrencilerin ayrı sınıflarda okumaları gerektiğini düşünmektedirler (4). Özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin hem olumlu hem de olumsuz davranışları öğretmenin davranışları ile doğrudan ilişkilidir (5) ve öğretmenin etkili bir sınıf yönetimi sistemi kurması ve davranışlarını değiştirmesi ile tüm öğrencilerin davranışları değişebilmektedir (6). Bu nedenle özel gereksinimli öğrencilerin yerleştirildiği sınıflarda bulunan tüm öğrencilerin özelliklerini temel alan sınıf yönetimi sisteminin kurulması önem kazanmaktadır (Akt: Carpenter, McKee-Higgins, 1996) (7).

Öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara karşı olumsuz tutumları ve bu çocukların eğitiminden kendilerinin değil özel eğitim öğretmenlerinin sorumlu olması gerektiğine dair inanışları, mesleğe hazırlandıkları öğrencilik yılları ile meslekteki ilk yıllarında oluşmaktadır ve değişmeye karşı dirençlidir. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programları olumlu tutum geliştirme ile ilgili kritik öneme sahiptir (8). Ancak geleneksel öğretmen yetiştirme programları özel gereksinimli çocukların eğitimi ile ilgili yeterince bilgi ve deneyim sağlayamamaktadır (9). Oysa kaynaştırmanın başarısı için öğretmen tutum ve davranışlarının önemi büyüktür. Etkili kaynaştırma ancak öğretmenin etkili öğretim uygulamalarının üzerine kurulabilir. Etkili öğretim becerilerine sahip olan öğretmenler öğrencilerin düzeyine uygun olarak eğitimi yapılandırmaları, öğrencinin çalışmalara katılımını ve başarısını desteklemeleri ile kaynaştırma öğrencilerinin başarılarını artırebilmektedirler. Ayrıca kaynaştırma öğrencilerinin problem davranışlarını yönetmede ders etkinliklerine katılımı sağlama gibi sınıf yönetimi stratejilerini kullanmanın önemi büyüktür (8,9,10). Problem davranışları azaltarak, öğrenci katılımını artırmayı hedefleyen etkili sınıf yönetimi, kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıfların başarısı için güçlü bir araç olarak ele alınmalıdır.

Öğretmen davranışı ile öğrenci davranışı arasındaki bağ ilk olarak Sınıflarda Disiplin ve Grup Yönetimi (Discipline and Group Management in Classrooms, 1970) (11) adlı çalışmasıyla Jacop S. Kounin tarafından ortaya konulmuştur. Kounin, sınıflarda çekilen binlerce saatlik video kayıtlarını incelediği araştırmasında, 'etkili' öğretmenlerin problem davranışlar ortaya çıkmadan önce önlemler aldığını ve böylece bu öğretmenlerin sınıflarında daha az problem davranış sergilendiğini ortaya koymuştur. Kounin bu öncü çalışmasında, sınıf yönetiminde önleyici yöntemlere dikkati çekerek, sınıf yönetiminin temel ilkelerini (*Farkında olma-Withitness, örtüşme-overlapping, işaret sürekliliği ve dersin hızı-signal continuity and momentum during lessons, grup yönetim ve ders anlatma tekniklerinin kullanımı-group alerting and accountability*) ortaya koymuştur (12,13). Kounin'ın tanımladığı sınıf yönetiminin temel kavram ve ilkeleri kendisinden sonra gelen araştırmacılarca doğrulanmış ve geliştirilmiş (12,14,15,16) Kounin ve takipçileri tarafından yapılan sınıf yönetimi araştırmaları,

öğretmenlerin kullanabilecekleri etkili stratejileri ortaya koymuştur. Öğretmenlerin başarılı birer sınıf yöneticisi olmaları için bu yöntemleri kullanma konusunda eğitilip eğitilemeyecekleri de bir dizi araştırmanın konusu olmuştur (17,18,19,20,21, 22,23). Bu araştırmaların ortak sonuçlarına baktığımızda, öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi stratejilerini öğrendikleri ve bu stratejileri öğrenerek uygulayan öğretmenlerin sınıflarında problem davranışların azalarak, katılım davranışı ve öğrenci başarısının arttığı görülmektedir.

Etkili sınıf yönetiminin anahtarı, öğretmenin, öğrencinin akademik etkinlikler üzerinde çalışırken harcadığı zamanı artırma ve hiçbir şey yapmadan ya da uygunsuz işlerde harcadığı zamanı en düşük düzeyde tutma becerisi olarak kabul edilmektedir (24). Sınıf yönetimi etkili olmayan bir öğretmenin, öğrencilerini öğretim etkinliklerine katabilmesi, öğrencilerin zamanlarını ödev-görev üzerinde çalışarak geçirmelerini sağlayabilmesi güçtür (25). Etkili sınıf yönetimi stratejilerine sahip olan bir öğretmenin sınıfında ise daha az problem davranış görülürken, öğrencilerin derse daha fazla katıldıkları araştırmalarca kanıtlanmıştır (14,15,16).

Öğrencilerin derse katılım davranışlarını ve başarılarını artırdığı birçok araştırma ile kanıtlanan etkili sınıf yönetiminin önemi, bu alanda üretilen bilgi birikimine karşın yeterince anlaşılabilmiş değildir. Bu nedenle sınıf yönetimi, kaliteli eğitimin sacayaklarından biri olsa da genellikle eğitimden farklı bir süreç olarak kabul edilmekte; eğitimin kalitesi üzerine pek çok araştırma yapıp fikir üretilirken, sınıf yönetimi alanı ihmal edilmektedir. Araştırmacıların fazla ilgi göstermedikleri sınıf yönetimi, öğretmen eğitiminde de fazla önem verilmeyen bir alan olarak değerlendirilebilir. Öğretmen yetiştirme programlarında sınıf yönetiminin genellikle üzerinde az durulan, daha çok kuramsal konulara yoğunlaşan bir ders olması nedeniyle öğretmenlerin çoğu bu alanda yapılmış araştırmalarca ortaya konmuş etkili sınıf yönetimi stratejilerinden habersiz olarak meslek yaşamlarına başlamakta ve bu stratejileri sınıflarında genellikle kullanmamaktadırlar (23,26). Oysa özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenler için olmak üzere tüm öğretmenlerin en önemli sorun kaynaklarından biri sınıf yönetimidir (27,28,29,30,31). Öğretmen yetiştirme programlarında sınıf yönetiminin yetersiz ele alınışı, öğretmenlerin sınıfa girdiklerinde karşılaştıkları problem davranışlarla kendi davranışları arasındaki ilişkiyi anlayamamalarına ve bu nedenle öğrenciyi rehberlik servisine göndererek davranışlarının değiştirilmeye çalışılması, öğrenciyi azarlama-eleştirme ya da öğrenci ailesinin istenmeyen davranışları engellemesini beklemek gibi etkisiz yöntemlere başvurmalarına sebep olmaktadır (32).

Ülkemizde devlet ilköğretim okullarındaki kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları ve bilgilerini inceleyen araştırma sonuçları, öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili yetersiz bilgi ve donanıma sahip olduğunu ortaya koymaktadır (33,34,35).

Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu (35) tarafından yapılan çalışma, sınıfında daha çok problem davranış sergilenen ve bu davranışlardan sürekli şikâyet eden öğretmenlerin,

sınıflarında daha az problem davranış ortaya çıkan ve genellikle bu problemleri kontrol edebilen öğretmenlere göre önleyici sınıf yönetimi stratejilerini daha az kullandıklarını ortaya koymuştur.

Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflardaki özel gereksinimli öğrencilerin davranışları ile sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının araştırıldığı çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin genellikle olumlu davranışları ödüllendirme, geçişleri planlama, derse başlama ve dersi bitirme, öğretimi bireyselleştirme gibi etkili sınıf yönetimi stratejilerini kullanma konularında ciddi sıkıntı yaşadıkları görülmüştür (33).

Konuya ilişkin diğer çalışma, özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıflardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgilerini, kullandıkları önleyici sınıf yönetimi stratejilerini belirlemek ve sınıf yönetiminin, öğretmenlerin öz yetkinlik algıları ve kaynaştırmaya ilişkin görüşleri ile ilişkili olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır (34). Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri sınırlı ve homojen bulunmuştur. Sınıf kurallarının belirlenmesi, öğrencilere öğretilmesi, sınıfa asılması, kurallara uymayanlar için yaptırımların açıklanması gibi sınıf yönetimi stratejilerini çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin yaklaşık olarak %90'ı sergilememiştir. Benzer şekilde problem davranışlarla ilgili maddelere bakıldığında öğretmenlerin sadece yaklaşık %15'inin öğrenciyi olumlu davranışa yönlendirdiği, yarısına yakınının problem davranışlara "otur, sus, konuşma" gibi tepkiler verirken, yaklaşık %30'unun sınıfında, öğretim sırasında, sergilenen problem davranış ya da davranışları fark etmediği görülmüştür. Öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi stratejilerinden ödüllendirme davranışını da yetersiz kullandıkları araştırma sonucunda ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenlerin sadece %61.69'u derste en fazla bir ya da iki olumlu akademik davranışı ödüllendirmektedir. Sosyal davranışları ödüllendirme ise daha az rastlanan bir durumdur; araştırma grubunun sadece %6.97'si sınıftaki öğrencilerin bir ya da iki sosyal davranışını ödüllendirmiştir (34).

Türkiye'de kaynaştırma sınıflarında sınıf yönetimi üzerine çok fazla araştırma yapılmamış olmasına karşın diğer ülkelerde sınıfı yönetirken karşılaşılan sorunların ülkemiz sınıflarında da yaşandığı düşünülmektedir. Kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflarda öğretmenlerin problem davranışlardan sıkça şikâyet etmeleri, bu sınıflardaki sınıf yönetimi sorunlarının açık göstergesidir. Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesinin daha önce ilgi gösterilmemiş olan bu alanda yeni ve öncü bilgilerin ortaya çıkmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmaya, devlet ilköğretim okullarında kaynaştırma uygulamaları yapılan 1-5

arası sınıflarda çalışan 379 sınıf öğretmeni katılmıştır (Tablo 1).

Araştırmada, sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan, bilgi testini yanıtlamayı kabul eden ve ulaşılabilen tüm sınıf öğretmenlerine testin uygulanması hedeflenmiştir. Öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinden hafif düzeyde zihinsel yetersizlik ya da öğrenme güçlüğü tanısı almış olması veya sınıf düzeyinin 1 ya da 2 sınıf altında akademik becerilere sahip olduğunun sınıf öğretmenin görüşlerine göre belirlenmesi ölçüt olarak alınmıştır.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan 379 Öğretmene Ait Demografik Bilgiler

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

SYBT uygulaması için, Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde çalışan ve testin sınıf öğretmenlerine uygulanmasına gönüllü olan iki rehber öğretmenden de yardım alınarak dört ildeki 28 okula ulaşılmıştır. Uygulama yapılan okullar, Ankara (10 okul), Giresun (14 okul), İstanbul (2 okul) ve Samsun (2 okul) illerinde bulunan devlet okullarıdır. Bu okullarda çalışan toplam 481 sınıf öğretmenine SYBT dağıtılmış; öğretmenlerden SYBT'ni ve demografik bilgilerine ilişkin soruları, açıklamaları dikkate alarak yanıt kâğıdı üzerinde yanıtlamaları istenmiştir. Test dağıtıldıktan sonra testin tamamlanması için öğretmenlere bir hafta süre verilmiş, sürenin sonunda okullara gidilerek testlerin yanıt kâğıtları geri alınmıştır. Araştırmacıya geri dönen yanıt kâğıtları incelendiğinde, demografik bilgilere ilişkin soruları ve SYBT'ni tam olarak yanıtladıkları belirlenen 379 öğretmene ait yanıt kâğıdı değerlendirilmeye alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu: Demografik bilgi formu, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, deneyim gibi demografik özelliklerine ilişkin bilgileri toplayabilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Sınıf Yönetimi Bilgi Testi (SYBT): Bu çalışmada kullanılan SYBT araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Testin geliştirilmesine alan yazın taraması ile başlanmıştır. Kaynaştırma ortamlarında sınıf yönetimi ile ilgili araştırma sonuçları, yurtdışında hazırlanmış olan sınıf yönetimi eğitim programlarının içeriği ve Sucuoğlu, Akalın ve Sazak-Pınar (36) tarafından geliştirilen Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu'nun maddeleri dikkate alınarak bilgi testi ile ölçülmesi amaçlanan konular belirlenmiş, öğretmenlerin bilmesi gereken sınıf yönetimi bilgileri toplam 10 konu başlığında sınıflandırılmıştır. Bu konular fiziksel düzenlemeler, ders araç-gereçlerinin kullanımı, genel sınıf kuralları ile işleyiş kuralları, ödüllendirme ilkeleri, istenmeyen davranışlarla

baş etme, öğrenci sorumluluğunu artırma, iyi bir başlangıç yapmak, öğrencileri tanıma, öğrencilerle iyi ilişkiler geliştirme ve eğitimin kalitesini artırmadır. Her bir konunun yararlanılan kaynaklardaki önem ve ağırlığı dikkate alınarak soru sayıları belirlenmiş; kavrama ve uygulama düzeylerinde toplam 35 soru oluşturulmuştur.

SYBT'nin Kapsam Geçerliği: Hazırlanan 35 soruluk sınıf yönetimi bilgi testinin kapsam geçerliğini sınamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların yaptıkları öneriler temel alınarak bazı soruların köklerinde, bazılarının da seçeneklerinde düzeltmeler yapılmıştır. Bu düzeltmelerin yapılması sonucunda, bilgi testinin öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgilerini ölçmek üzere deneme uygulamasına hazır olduğu kabul edilmiştir.

Bilgi testi geçerlik-güvenirlik çalışmalarını yapabilmek için 439 öğretmene uygulanmıştır. Test değerlendirilirken doğru yanıtlara 1, yanlış yanıtlara 0 puan verilmiş; en fazla 35 puan alınabilecek testten öğretmenlerin aldıkları toplam puanlar belirlenmiştir. Öğretmenlerin testten aldıkları en yüksek puan 34, en düşük puan 4 olmuş; puanların ortalaması 15.55, standart sapması ise 4.85 olarak bulunmuştur.

SYBT'nin Faktör Analizi: Testin ölçtüğü yapıyı saptamak ve buna ilişkin geçerlik kanıtları bulmak amacıyla ilk olarak Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Faktör analizi sonucunda öz değerleri 1'in üstünde olan ve varyansın %54'ünü açıklayan 13 faktör elde edilmiştir. Alanyazın temel alınarak hazırlanan soruların kuramsal olarak üç boyutta toplandığı düşünülerek faktör sayısı üç ile sınırlandırılmış ve analiz tekrarlanmıştır. Daha sonra üç faktöre göre Varimax Dik Döndürme tekniği kullanılmış, analiz sonucunda elde edilen üç faktörün varyansın %19'unu açıkladığı görülmüştür. Alanyazında soruların araçta tutulması için kabul edilen faktör yük değeri sınırı 0,30 olmasına karşın (37), testin kapsam geçerliğini koruyabilmek için faktör yük değerleri 0,25'ten düşük olan 22, 24, 31 ve 35 numaralı soruların testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Çıkarılan dört sorunun ardından faktör analizi yinelenmiştir. Bu analiz sonucunda üç faktörün açıkladığı varyans %21,5'e yükselmiştir. Bilgi testinde yer alan faktörler ve her faktörün içerdiği sorular aşağıda sıra ile açıklanmıştır:

Faktör 1-(Öğretim süreci): Öğretmenin, öğrencilerinin derse katılmalarını, konuları daha iyi anlamalarını ve öğrenmelerini sağlamak için ders süresince yaptığı davranışlara ilişkin bilgiyi ölçen bu faktör toplam onbeş sorudan (5-7-8-10-11-12-18-20-23-26-27-28-29-32-33) oluşmaktadır. Bu faktörün açıkladığı varyans değeri % 8,01 olarak bulunmuştur.

Faktör 2-(Sınıf kuralları ve öğrencilerin izlenmesi): Öğretmenin sınıfta uygulayacak kuralları belirlemesi, öğrencilere öğretmesi, kurallara uyulup uyulmadığını ve öğrencilerin davranışlarının izlenmesi ile ilgili bilgiyi ölçen sorular bu faktör altında toplanmıştır. Bu faktör toplam dokuz sorudan (1-2-3-9-13-14-16-21-34) oluşmaktadır

ve faktörün açıkladığı varyans % 6,88 olarak bulunmuştur.

Faktör 3-(Özel gereksinimli öğrencilerle çalışma): Bu faktörde farklı gereksinimleri olan öğrencilerle ilgili yapılması gereken uyarlamalar ile öğretim sürecinde kullanılacak stratejilerle ilgili sorular bulunmaktadır. Toplam yedi sorudan (4-6-15-17-19-25-30) oluşan bu faktör öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara öğretim yapımlarına ilişkin bilgilerini ölçen soruları içermektedir ve faktörün açıkladığı varyans % 6,67'dir.

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

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

Sınıf Yönetimi Bilgi Testi'nin geçerlik ve güvenirliliğine ilişkin yapılan çalışmaların sonuçları, ölçeğin güvenirliliğinin istenen düzeyin altında çıktığını göstermiştir. Ancak öğretmenlerin testten aldıkları puanlar incelendiğinde, öğretmenlerin 35 puanlık testten aldıkları puanların ortalamasının 15,55 olduğu (standart sapma: 4,85) görülmektedir. 439 kişi içinde 25'ten daha fazla puan alan sadece 13 ve 30'un üzerinde puan alan sadece iki kişinin olması, öğretmenlerin sınıf yönetimi alanı ile ilgili bilgilerinin genel olarak yetersiz olduğunu ve bu alanda gösterdikleri yeterli bakımından aralarında küçük farklar olduğunu ve grubun ölçülen özellik bakımından homojen bir yapıya sahip olduğunu düşündürmektedir. Grup homojenliği, güvenirlilik katsayısını düşüren bir etkidir (38). SYBT'ne ilişkin güvenirlilik kestirimlerinde de bu türden bir etki olduğu düşünülmektedir. Bu sınırlılıklara karşın ölçeğin son halinin sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeylerini ölçmekte kullanılabileceği kabul edilmiştir.

Tablo 2: Sınıf Yönetimi Bilgi Testi'nin Faktör Analizi Sonuçları

Soru No ve Soru Kökü	Döndürme Öncesi Faktör Yük Değerleri			Varimax Dik Döndürme			r
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	
	18	.32	-.38	.09	.52	-.00	
8	.38	-.28	.11	.49	.09	.02	.43
28	.30	-.40	-.04	.48	-.11	.06	.43
23	.38	-.29	-.20	.44	-.10	.27	.47
7	.27	-.33	.01	.43	-.05	.02	.37
26	.30	-.25	.21	.42	.13	-.09	.43
27	.42	-.14	.02	.39	.15	.16	.41
10	.43	-.11	.09	.38	.21	.11	.40
12	.28	-.20	.26	.38	.18	-.12	.41
20	.30	-.21	-.19	.33	-.08	.25	.39
32	.31	-.09	.21	.31	.23	-.03	.33
11	.32	-.10	.02	.30	.12	.11	.30
29	.23	-.19	-.06	.29	-.03	.11	.29

Soru No ve Soru Kökü	Döndürme Öncesi Faktör Yük Değerleri			Varimax Dik Döndürme			r
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	
	33	.32	-.06	.14	.29	.21	
5	.15	-.19	.08	.26	.01	-.04	.30
2	.42	.38	.17	.02	.56	.21	.45
13	.25	.37	.21	-.07	.49	.08	.40
3	.42	.25	.17	.11	.48	.17	.50
9	.51	.37	-.01	.07	.48	.40	.49
21	.30	.26	.23	.04	.46	.06	.37
1	.23	.22	.25	.03	.42	.00	.38
14	.27	.06	.38	.19	.41	-.13	.44
16	.19	.25	.06	-.04	.30	.13	.40
34	.19	.04	.24	.13	.27	-.07	.37
17	.39	.10	-.49	.11	-.03	.63	.57
15	.34	.26	-.35	-.01	.11	.55	.48
4	.39	-.12	-.47	.28	-.15	.54	.54
30	.29	.15	-.28	.04	.07	.43	.45

Soru No ve Soru Kökü		Döndürme Öncesi Faktör Yük Değerleri			Varimax Dik Döndürme			r
		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	
19	Bazı öğrenciler daha yavaş öğrenirler. Bu öğrenciler için öğretmenin yapması gereken aşağıdakilerden hangisidir?	.33	.12	-.23	.09	.10	.41	.33
25	“Başarılı bir sınıf yönetimi için öğretmen, ne zaman ne yapması gerektiğini de bilmelidir. Uygun zamanda yapılmayan işler sınıf yönetimi için zorluk yaratır.” Sınıf yönetiminde “iyi bir başlangıç yapmak” ile ne kastediliyor olabilir?	.16	.38	-.16	-.19	.21	.34	.35
6	Problem davranışları önlemede aşağıdakilerden hangisi en etkilidir?	.19	.16	-.16	-.01	.09	.28	.43

İşlem

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

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

3. Bulgular

Öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri

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

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

Öğretmenlerin bilgi düzeylerinin cinsiyetlerine, yaşlarına, deneyim sürelerine ve mezun oldukları bölüme göre değişip değişmediğini inceleyebilmek için önce

SYBT'den alınan puanların dağılımının normal olup olmadığı test edilmiş ve dağılımın normal olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin demografik değişkenlere göre sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin değişip değişmediği bağımsız gruplar arasındaki farkın anlamlılığı için t-testi ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin SYBT'den aldıkları puanların demografik değişkenlere göre analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

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

Öğretmenlerin yaşlarına göre sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin değişip değişmediği bağımsız gruplar arasındaki farkın anlamlılığı için t-testi ile analiz edilmiştir. İki grup öğretmenin sınıf yönetimi bilgileri arasında anlamlı fark olduğu, 45 yaş ve daha genç olan öğretmenlerin SYBT'nden aldıkları puanların ortalamalarının, 46 ve daha yukarı yaştaki öğretmenlerin puanlarının ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Etki büyüklüğüne bakıldığında ise ($\eta^2 = .056$) orta düzeyde bir sonuç elde edildiği görülmektedir (39).

Öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyine etkisi olabileceği düşünülen bir diğer değişken olarak "öğretmenin deneyimi" ele alınmış, öğretmenlerin deneyimlerine göre sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin değişip değişmediği bağımsız gruplar arasındaki farkın anlamlılığı için t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre iki grup öğretmenin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin deneyim sürelerine göre anlamlı olarak farklılaştığı, 20 yıl ve daha az deneyime sahip olan öğretmenlerin SYBT'nden aldıkları puanların ortalamasının, 21 yıl ve daha fazla deneyime sahip öğretmenlerin puanlarının ortalamasından anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Etki büyüklüğünün ise düşük düzeyde olduğu görülmektedir ($\eta^2 = .025$).

Tablo 3: Öğretmenlerin SYBT'nden Aldıkları Puanların Demografik Değişkenlere Göre Analiz Sonuçları

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

Son olarak, öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin mezun oldukları bölüme (sınıf öğretmenliği mezunu ya da eğitim fakültesi dışındaki bölümlerden mezun olup sertifika programıyla öğretmenliğe girenler) göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arasındaki farkın anlamlılığı için t-testi uygulanmıştır. Analiz sonucu, öğretmenlik dışındaki diğer bölümlerden mezun olup sertifika alarak öğretmenliğe girenlerin puanlarının ortalamasının, sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin puanlarının ortalamasından anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermiştir. Ancak etki büyüklüğü oldukça düşüktür ($\eta^2 = .017$).

4. Tartışma ve Sonuçlar

Bu araştırmada, sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri araştırılmıştır. Öğretmenler en fazla 31 puan alınabilen Sınıf Yönetimi Bilgi Testi'nden ortalama 12,86, en yüksek ise 25 puan almışlar; standart sapma ise 3.77 olarak bulunmuştur. Betimsel istatistik verileri, araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgilerinin oldukça homojen ve sınırlı olduğunu düşündürmektedir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeylerini gösteren bu sonuç, çalışma grubu bu araştırmanın çalışma grubu ile benzer özellikler gösteren, ancak öğretmenlerin bilgi düzeyleri ve kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri yanında özyeterkinlik algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını da inceleyen araştırma (34) sonuçlarıyla benzerdir. Ankara ilindeki devlet okullarının kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarında çalışan 201 öğretmenden veri toplanan bu araştırmada, öğretmenlerin SYBT'nden ortalama olarak 13,33 puan aldığı ve puanların standart sapmasının 4,17 olduğu bulunmuştur. Araştırmacılar, bu sonucun öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin sınırlı ve öğretmenlerin bilgi düzeyleri açısından birbirine benzer özelliklere sahip olduğunu gösterdiğini belirtmişlerdir.

Araştırmada veri toplanan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin sınırlı olduğunu gösteren sonuç, öğretmenlerin mesleğe hazırlanırken sınıf yönetimine ilişkin işe yarar ve pratik bilgileri kazanamadıklarını gösteren araştırma bulgularıyla uyumlu görünmektedir (32,40). Öğretmen yetiştiren kurumlarda sınıf yönetimi derslerinin genelde kredisi düşüktür ve içerikleri öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi stratejilerini öğrenmeleri açısından yetersizdir. Bu nedenle öğretmenler etkili sınıf yönetimi stratejilerini sınıflarda yeterince kullanmamaktadırlar (23,26,41). Ülkemizdeki sınıf yönetimi kitapları (42,43,44,45,46,47,48,49) ile üniversitelerde verilen sınıf yönetimi derslerinin içerikleri incelendiği zaman, öğretmenlerin sınıfta karşılaşabilecekleri yönetsel sorunları çözmelerini sağlayacak etkili sınıf yönetimi stratejilerinin yeterince kapsamadığı görülmektedir. Sınıf yönetimi tüm öğretmenlerin en önemli kaygı kaynaklarından biri olmasına karşın (27,28,29,30,31) konuya ilişkin 'bilimsel bilgi'nin göz ardı edildiği ve bu alanın öğretmenlerin kişisel becerileri ile çözüm üretmeye çalıştıkları bir alan olarak görüldüğü düşünülmektedir.

Bilgi testi içeriğinde özel gereksinimli çocuklara ilişkin soruların olmasının da öğretmenlerin SYBT'nden düşük puan almalarına yol açtığı düşünülebilir. Sınıflarında özel gereksinimli öğrenci olan öğretmenler bu çocuklarla çalışmak için kendilerini hazırlıksız olarak görmekte, özellikleri açısından farklı öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretim yapmak ve sınıfı yönetmek konusunda bilgilerinin yetersiz olduğunu ifade etmektedirler (2,4). Diğer taraftan sınıf yönetimi kitaplarının ve sınıf yönetimi derslerinin içeriğinde özel gereksinimli çocuklara ilişkin yeterince bilgi bulunmamasında, kaynaştırma ortamlarında çalışırken kullanılacak yönetim stratejileri yer almamaktadır. Türkiye'de yayınlanmış sınıf yönetimi kitapları incelendiğinde sadece iki kitapta (45,47) özel gereksinimli çocuklarla ilgili ayrı bir bölüm olduğu görülmektedir. Diğer kitaplarda ise bu çocuklardan ya hiç bahsedilmediği ya da küçükbaşlıklar ve paragraflar içinde ele alındıkları görülmektedir. Kitaplarda genellikle özel gereksinimli çocuklarla ilgili tanımlar verilirken, bu çocukların sınıf davranışlarını yönetme ile ilgili bilgiler neredeyse hiçbir kitapta bulunmamaktadır. Bunun yanı sıra özel gereksinimli çocuklarla ilgili bilgiler genellikle problem davranışlarla ilgili bölümlerde yer almakta, bu da özel gereksinimli çocukların genellikle sınıfın problem kaynağı olarak görüldüğünü düşündürmektedir. Türkiye'de yapılan çalışmalara bakıldığında da (4,50,51,52) sınıfta özel gereksinimli öğrenci olan öğretmenlerin hem sınıfı yönetmek hem de öğretim ile ilgili güçlükler yaşadıkları, özel gereksinimli çocuklarla çalışmak için yeterli deneyime sahip olmadıkları, sınıfta sergilenen problem davranışları daha çok öğrencilerin özelliklerine atfettikleri ve dolayısıyla öğrenci davranışı ile kendi davranışları arasındaki ilişkiyi fark edemedikleri görülmektedir. Bütün bu etkenler göz önüne alındığında, Sınıf Yönetimi Bilgi Testi'ni yanıtlayan öğretmenlerin testten düşük puan almaları, öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara ilişkin bilgilerinin ve deneyimlerinin yetersizliğinin bir yansıması olarak ta değerlendirilebilir.

Bu çalışmada öğretmene ait değişkenlerin sınıf yönetimi bilgilerini etkileyip etkilemediği de araştırılmış, cinsiyetin bilgi düzeylerinde değişikliğe yol açmadığı, ancak sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin yaş, deneyim ve öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre farklılaştığı bulunmuştur. Cinsiyet, öğretmenlerin sınıf yönetimlerine ilişkin fark yaratacak bir değişken olarak düşünülmesine karşın bu araştırma bulguları sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin cinsiyete göre değişmediğini ortaya koymuştur. Cinsiyetin sınıf yönetimi bilgi düzeyi üzerinde etkisi olmadığını gösteren sonuç, kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi süreçlerinde daha etkili olduğunu gösteren araştırma (53) bulguları ile çelişirken, sınıf öğretmenlerinin yetkinlik algılarının kadın ve erkek olma durumuna göre değişmediğini gösteren araştırma (54) sonuçlarıyla tutarlı olarak değerlendirilebilir.

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

cuoğlu, Demirtaşlı ve Güner (34) tarafından yapılan araştırma ile örtüşse de alan yazında, demografik değişkenler ile sınıf yönetimi bilgi düzeyi arasındaki ilişkiyi araştıran çalışma bulgularının çelişkili olduğu görülmektedir. Bir çalışmada (32), yeni öğretmenlerin sınıf yönetimi alanında hazırlıksız olduklarını ortaya koyan bulgular elde edildiği görülmektedir. Deneyimsiz öğretmenlere sınıfta karşılaştıkları sorunlara bulacakları çözüm yollarının anket yolu ile sorulduğu araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin sorunlarla karşılaştıkları zaman kullanacaklarını belirttikleri stratejilerin etkili sınıf yönetimi stratejilerini kapsamadığını ortaya koymuştur. Emmer ve Stough (16) deneyimli olarak tanımlanan öğretmenlerin alan bilgilerinin önemli bir kısmını sınıf yönetimi bilgilerinin oluşturduğunu; deneyimsiz öğretmenlerin ise sınıf yönetimi konusunda kendilerinden daha az emin olduklarını vurgulamışlardır. Bir başka çalışmada ise deneyimli ve yeni öğretmenlerin kaygı düzeyleri karşılaştırılmış, yeni öğretmenlerin sınıf yönetimi alanında deneyimli olanlara göre daha fazla kaygı duydukları bulunmuştur (55). Ritter ve Hancock (28) tarafından yapılan bir çalışmada ise deneyimli ve yeni öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri arasında fark olmadığı; ancak geleneksel eğitim almış deneyimli öğretmenlerin öğrenci davranışları üzerinde daha az kontrole sahip oldukları bulunmuştur. Siebert (29) ise, öğretmenlerin sınıf yönetimi alanına ilişkin bilgilerinin, alanda çalışırken, deneyimleri arttıkça edindiğini belirttiktedirler. Bir başka çalışmada da (56) öğretmenlerin kıdemlerinin artması ile sınıfa hâkim olma, sınıfı yönetme gibi davranışlarının olumlu olarak arttığı ortaya çıkarılmıştır. Engelli ve engelli olmayan çocukların devam ettiği toplam 31 okulda çalışan öğretmenlerden veri toplanan ve öğretmenlerin yetkinlik ile tükenmişlik algıları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada (57) ise deneyimli öğretmenlerin kendilerini daha yetkin hissettikleri, deneyimsiz öğretmenlerin ise daha çok tükenmişlik yaşadıkları bulunmuştur. Bütün bu sonuçlar, bu çalışmada elde edilen ve daha az deneyimi olan öğretmenler lehine çıkan sonuçla çelişkili olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışmada, demografik değişkenlere göre sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi ile ortaya çıkan en çarpıcı sonuç ise öğretmen yetiştiren fakültelerden mezun olmayıp, öğretmenlik sertifikası alarak mesleğe giren öğretmenlerin SY bilgilerinin, sınıf öğretmenliği bölümü mezunlarına göre anlamlı derecede yüksek olmasıdır. Benzer bulgu Sucuoğlu, Demirtaşlı ve Güner (34) tarafından yapılan çalışmada da bulunmaktadır. Öğretmenlik programlarından mezun olan ve öğrenimleri sırasında sınıf yönetimi dersi almış olan öğretmenlerin sınıf yönetimi alanında yeterliklerinin daha yüksek olmasını beklemek doğaldır. Ancak sınıf öğretmenliği mezunu olanların diğerlerine göre sınıf yönetimi alanında bir avantajlarının olmadığı Guliyeva (56) ve Boldurmaz (53) tarafından da ortaya konmuştur. Guliyeva (56) çalışmasında, sınıf öğretmenliği mezunu olanlara göre diğer bölümlerden mezun olanların sınıf yönetiminde kuralları oluşturma ve sınıfı yönetmede daha tecrübeli ve yetenekli olduğu sonucuna varmıştır. Boldurmaz (53) ise ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerini gözlem yoluyla değerlendirdiği çalışmasında, sınıf öğretmenliği mezunları ile diğer bölüm mezunları arasında kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri açısından fark olmadığını bulmuştur. Araştırmacı bu sonucun alan dışı öğretmenlerin daha özverili çalış-

maları ve mesleği kabullenmeleri ile açıklanabileceğini düşünmüştür. Ancak öğretmen yetiştiren fakültelerden mezun olanların, sınıf yönetimi bilgi testinden diğerlerine göre daha iyi sonuçlar alamamış olmaları, bu programların öğrencilerini sınıf yönetimi alanında ne kadar hazırlayabildikleri sorusunu akla getirmektedir.

Ülkemizdeki devlet okullarında çalışan ve sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgilerini inceleyen bu araştırmanın sonuçları, öğretmen yetiştiren fakültelerde sınıf yönetimi derslerinin yeniden ele alınmasını ve alanda çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle sınıf yönetimlerinin güçlendirilmesi gereğini ortaya koymaktadır.

5. Kaynakça

1. Daniels, V.I. (1998). How to manage disruptive behavior in inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 30(4), 26–31.
2. Mitchem, K. & Benyo, J. (2000). A classwide peer-assisted self-management program all teachers can use: Adaptations and implications for rural educators. The Educational Resources Information Center (ERIC) veri tabanından 15 Ağustos 2009’da alınmıştır.
3. Stevens, S.H. (1997). Adjustments in classroom management. (http://www.ldonline.org/ld_indepth/teaching_techniques/class_manage.html) adresinden 15 Ağustos 2009’da alınmıştır.
4. Kargin, T., Acarlar, F., Sucuoğlu, B. (2005). Öğretmen, yönetici ve anne babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76.
5. Greenwood, C. R., Carta, J.J. (1987). An ecobehavioral interaction analysis of instruction within special education. *Focus on Exceptional Children*, 19(9).
6. Marzano, R. J., Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6.
7. Carpenter, S. L., McKee-Higgins, E. (1996). Behavior management in inclusive classrooms. *Remedial & Special Education*, 17(4), 195-199.
8. Jordan, A., Schwartz, E., McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542.
9. Niesyn, M. E. (2009). Strategies for success: Evidence-based instructional practices for students with emotional and behavioral disorders. *Preventing School Failure*, 53(4), 227-233.
10. Munk, D. D., Repp, A.C. (1994). The relationship between instructional variables and problem behavior: A review. *The Council for Exceptional Children*, 60(5), 390–401.
11. Kounin, J.S. (1970) *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
12. Brophy, J. (1983). Classroom organization and management. *The Elementary School Journal*, 83(4), 265–285.
13. Evertson, C. M., Harris, A. H. (1992). What we know about managing classrooms. *Educational Leadership*, 49(7), 74–78.

14. Anderson, L. M., Brophy, J. (1979) An experimental study of reading group instruction: Data from teacher interventions. The Educational Resources Information Center (ERIC) veri tabanından 15 Ağustos 2009'da alınmıştır.
15. Anderson, L. M., Everson, C. M., Emmer, E. T. (1979). Dimensions in classroom management derived from recent research. The Educational Resources Information Center (ERIC) veri tabanından 15 Ağustos 2009'da alınmıştır.
16. Emmer, E.T., Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of education. *Educational Psychologist*, 36(2).
17. Emmer, E. T., Sanford, J. P., Everson, C. M., Clements, B. S., Martin, J. (1981). The classroom management improvement study: An experiment in elementary school classrooms. The Educational Resources Information Center (ERIC) veri tabanından 15 Ağustos 2009'da alınmıştır.
18. Everson, C. M. (1995). Classroom organization and management program. The Educational Resources Information Center (ERIC) veri tabanından 15 Ağustos 2009'da alınmıştır.
19. Everson, C. M., Smithey, M. W. (2000). Mentoring effects on proteges classroom practice: An experimental field study. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 294-304.
20. Freiberg, H. J., Connell, M. L., Lorentz, J. (2001). Effects of consistency management on student mathematics achievement in seven chapter I elementary schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6(3), 249-270.
21. Polirstok, S., Gottlieb, J. (2006). The impact of positive behavior intervention training for teachers on referral rates for misbehavior, special education evaluation and student reading achievement in the elementary grades. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 2(3).
22. Reinke, W. M., Lewis-Palmer, T., Merrell, K. (2008). The classroom check-up: A class-wide teacher consultation model for increasing praise and decreasing disruptive behavior. *School Psychology Review*, 37(3), 315-332.
23. Slider, N. J., Noell, G. H., Williams, K. L. (2006). Providing practicing teachers classroom management professional development in a brief self-study format. *Journal of Behavioral Education*, 15(4), 215-228.
24. Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 1-18.
25. Marzano, R. J., Marzano, J. S., Pickering, D. J. (2003). Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher. Virginia: ASCD
26. Little, S. G., Akın-Little, A. (2008). Psychology's contributions to classroom management. *Psychology in the Schools*, 45(3), 227-234.
27. Dinsmore, T. S. (2003). Classroom management. The Educational Resources Information Center (ERIC) veri tabanından 15 Ağustos 2009'da alınmıştır.
28. Ritter, J. T., Hancock, D. R. (2007). Exploring the relationship between certification sources, experience levels, and classroom management orientations of classroom teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1206-1216.
29. Siebert, C. J. (2005). Promoting preservice teachers' success in classroom management by leveraging a local union's resources: A Professional Development School Initiative Education, 125(3), 385.
30. Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
31. Zuckerman, J. T. (2007). Classroom management in secondary schools: A study of student teachers' successful strategies. *American Secondary Education*, 35(2), 4-16.

32. Kher, N., Lacina-Gifford, L. J., Yandell, S. (2000). Preservice teachers' knowledge of effective classroom management strategies: Defiant behavior. The Educational Resources Information Center (ERIC) veri tabanından 15 Ağustos 2009'da alınmıştır.0
33. Sucuoğlu, B., Akalın, S., Sazak-Pınar, E., Güner, N. (2008). Assessing classroom management of the inclusive classrooms. Teacher Education and Special Education in Changing Times: Personel Preparation and Classroom Intervention. TED Conference, November 5-8, 2008, Dallas, USA.
34. Sucuoğlu, B., Demirtaşlı, N., Güner, N. (2009). Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi bilgi ve becerilerinin değerlendirilmesi (2008-2009) Proje No: 108K-183
35. Sucuoğlu, B., Ünsal, P. & Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. Özel Eğitim Dergisi, 5(2), 51-64.
36. Sucuoğlu, B., Akalın, S., & Sazak-Pınar, E. (2007). Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıfların öğretim özellikleri ile öğretmenin sınıf yönetiminin değerlendirilmesi. TÜ-BİTAK Destekli Araştırma Projesi, No: 106K/ 127-105
37. Büyüköztürk, Ş. (2005). Sosyal bilimler için veri analiz el kitabı. Gözden geçirilmiş 5. baskı. Pegem A Yayıncılık. Ankara.
38. Crocker, L., Algina, J. (1986). Introduction to classical and modern test theory. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
39. Pallant, J. (2001). SPSS survival manual. Open University Press, Buckingham, Philadelphia.
40. Long, J. D., Biggs, J. C., Hinson, J. T. (1999). Perceptions of education majors and experienced teachers regarding factors that contribute to successful classroom management. Journal of Instructional Psychology, 26(2), 105, 6p.
41. Bayındır, N. (2001). Sınıf yönetiminde öğretmen davranışlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
42. Aydın, A. (2005). Sınıf yönetimi. Tek Ağaç Eylül Yayıncılık, Altıncı Baskı. Ankara.
43. Balay, R. (2003). 2000'li yıllarda sınıf yönetimi. 1. Baskı, Sandal Yayınları: Ankara.
44. Başar, H. (2005). Sınıf yönetimi. Anı Yayıncılık, Onikinci Baskı. Ankara.
45. Celep, C. (2008). Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama. 3. Baskı, Pegem Akademi: Ankara.
46. Erden, M. (2008). Sınıf yönetimi. Arkadaş Yayınevi: Ankara.
47. Gürsel, M., Sarı, H., Dilmaç, B. (2004). Sınıf yönetimi. Eğitim Kitabevi: Konya.
48. Kaya, Z. (2008). Sınıf yönetimi. 8. Baskı, Pegem Akademi: Ankara.
49. Sarı, E. (2002). Sınıf yönetimi. ÜBL Yayınları: Ankara.
50. Batu, S. (1997). "Education of mentally retarded children in Turkey." CEC Council for Exceptional Children, Salt Lake City, Utah, ABD.
51. Batu, S., ve Özen, A. (1997). Sınıf öğretmenlerinin sınıf kontrolüne yönelik sorunlarının ve gereksinim duydukları destek hizmet türlerinin belirlenmesi. IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri, Eskişehir.
52. Çifci, İ., Tabak, Ö. (1997). "Zihinsel engelli öğrencilerde görülen problem davranışların belirlenmesi." . 7. Özel Eğitim Günleri. Ankara: Karatepe Yayınları, 47-58.
53. Boldurmaz, A. (2000). İlköğretim okullarındaki sınıf yönetimi süreçlerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

54. 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.
55. Melnick, S. A., Meister, D. G. (2008). A comparison of beginning and experienced teachers' concerns. *Educational Research Quarterly*, 31(3), 39-56.
56. Guliyeva, Y. (2001). İlköğretimde olumlu sınıf çevresinin oluşturulmasında sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerinin rolü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
57. Kaner, S. (Proje Başkanı), Şekercioğlu, G., Yellice, B. (2007). Öğretmenlerin ve ana-babaların öz yetkinlik inançları, tükenmişlik algıları ve çocukların problem davranışları. BAP 2006 09 04 009