

Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşleri ve Gereksinimleri*

Selma Akalın**
Doğu Akdeniz Üniversitesi

Öz

Alanyazında etkili kaynaştırma uygulamaları öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önüne alındığı, kabul edici ve kaynaştırıcı eğitim-öğretim uygulamalarını işaret etmektedir. Etkili sınıf ve davranış yönetimi bütün öğretmenler için, özellikle de sınıfında özel gereksinimli öğrenci olan öğretmenler için çok önemlidir. Buna karşın, sınıf ve davranış yönetimi öğretmen eğitiminde genellikle göz ardı edilmekte ve öğretmenler hem lisans hem de hizmet-içi eğitim programlarında bu konuda çok az eğitim almaktadırlar. Bu nedenle de kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda desteğe gereksinimleri olduğu kabul edilmektedir. Bu araştırmanın amacı, ilkökul düzeyindeki kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerini ve gereksinimlerini belirlemektir. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla, kaynaştırma uygulamaları ve kaynaştırma sınıflarında sınıf yönetimine ilişkin görüşler, yeterlikler ve gereksinimleri belirlemeye yönelik yarı-yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu geliştirilmiş ve bu form kullanılarak altı sınıf öğretmeni ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular kaynaştırma sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin “kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgi ve beceri sınırlılıkları” olduğunu ve kaynaştırma sınıflarında “sınıf yönetimi konusunda güçlük” yaşadıklarını göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Kaynaştırma, sınıf yönetimi, sınıf öğretmenleri, yarı-yapılandırılmış derinlemesine görüşme, tümevarım analizi

Opinions and Needs of Mainstream Classroom Teachers About Classroom Management

Abstract

Effective mainstreaming in the literature suggests taking into account the students' individual differences and making educational/instructional practices as accepting all students as well as being inclusive. Even though effective classroom and behavior management are very critical especially for teachers who have students with special needs in their classrooms, classroom and behavior management in teacher education has been neglected in teacher education, and this neglect has led to poor education about this topic in undergraduate studies as well as in in-service education programs for teachers. Therefore, it is suggested that mainstream teachers need support for classroom management. The purpose of this study is to examine opinions and needs of elementary

*Bu çalışma, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi tarafından düzenlenen Uluslararası Eğitim Kongresi: Gelecek İçin Eğitim [International Congress on Education for the Future: Issues and Challenges], icefic2015 kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur

***Sorumlu Yazar:* Yrd. Doç. Dr., Doğu Akdeniz Üniversitesi, G.Magusa-KKTC, E-posta: akalinselma@gmail.com

mainstream classroom teachers about classroom management. In order to collect data, an interview form was developed that consisted of semi-structured questions to identify opinions, competencies, needs of teachers about mainstreaming practices and about classroom management practices in mainstream classrooms; and in-depth interviews were conducted with six elementary teachers using this form. The finding showed that the mainstream teachers had “limitations in knowledge and skills about mainstreaming practices” and they had “difficulties in classroom management” in mainstream classrooms.

Keywords: Mainstreaming/inclusion, classroom management, teachers, semi-structured interview, inductive analysis

Bireysel farklılıklar, eğitim-öğretim sürecinde göz önüne alınması gereken önemli konulardan biridir ve öğrencilerin de bireysel özelliklerine göre eğitim alma hakkının en temel koşulunu oluşturmaktadır. Bu açıdan, bireysel farklılıkları dikkate alan kaynaştırma uygulamaları en az kısıtlayıcı ortamlar içerisinde gerek gelişmiş ülkelerde gerekse ülkemizde en çok tercih edilen eğitsel uygulamalar arasında yer almaktadır (Diken ve Batu, 2010). Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları 1980’li yıllarda başlatılmış, ilgili yasalar ve yönetmelikler çerçevesinde özel gereksinimli çocuklar genel eğitim sınıflarına yerleştirilmiştir. Ülkemizde ilköğretim çağındaki özel gereksinimli çocukların sayısı her geçen yıl artmakta (MEB, 2012) ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne (2006) göre, bu çocukların akranları ile birlikte aynı okullara devam etmeye ilişkin yasal hakları bulunmaktadır. Bu nedenle, ilköğretim sınıflarında bir ya da birden fazla özel gereksinimli öğrenci bulunabilmektedir.

Alanyazında etkili kaynaştırma eğitimi, öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önüne alındığı, kabul edici ve kaynaştırıcı eğitim-öğretim uygulamalarını işaret etmektedir (Diken ve Batu, 2010). Etkili bir sınıf yönetimi ise; öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alan bir öğrenme çevresinin hazırlanması, öğretimin planlanması ve yapılan etkinliklerle öğrencinin aktif olarak meşgul olmasını sağlayacak düzenlemeleri, öğretim gruplarının yönetilmesi, uygun davranışların artırılması, uygun olmayan davranışların önlenmesi ya da azaltılması olarak tanımlanmaktadır (Brophy, 1988). Etkili ve verimli bir öğrenme ortamı, genel eğitim sınıfları kadar kaynaştırma ortamlarında da önemli olmakta ve kaynaştırma uygulamalarının başarısı büyük ölçüde öğretime bağlanmaktadır. Ancak kaynaştırma sınıflarında yürütülen çalışmalar, sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim yapma ve etkili sınıf yönetimi konusunda güçlükleri olduğunu göstermektedir (Greenwood ve Carta, 1987; Marzano ve Marzano, 2003; McIntosh, 1994).

Yapılan çalışmalar, sınıf yönetimi ve öğrenci başarısı arasındaki güçlü ilişkiyi ortaya koymaktadır. Bu araştırmaların bulguları, sınıftaki özel gereksinimli olan ve olmayan tüm öğrencilerin öğrenmesini etkileyen en önemli faktörün sınıf yönetimi (Wang, Haertel ve Walberg, 1993) ve öğretmen davranışları (Fidler, 2002; Marzano ve Marzano, 2003; Stage ve Quiroz, 1997; Wang ve diğ., 1993; Wright, Horn ve Sanders, 1997) olduğunu göstermektedir. Buna göre, başarıya zemin hazırlayan etkili bir sınıf yönetimi, öğrenci katılımını artırmakta, problem davranışları azaltmakta ve eğitim zamanının en iyi şekilde kullanılmasını sağlamaktadır (Wang ve diğ., 1993). Bu nedenle, öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerinin geliştirilmesinin eğitimin etkililiği açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Etkili sınıf ve davranış yönetimi bütün öğretmenler için, özellikle sınıfta özel gereksinimli öğrenci olan öğretmenler için çok önemli olmasına karşın (Simonsen, Myers ve DeLuca, 2010; Sucuoğlu, Akalın, Sazak-Pınar ve Güner, 2008), sınıf ve davranış yönetiminin öğretmen eğitiminde genellikle göz ardı edilmesi nedeniyle, öğretmenler hem lisans hem de hizmet içi eğitim programlarında bu konuda çok az eğitim almaktadırlar (Begeny ve Martens, 2006). Bu nedenle de kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda desteğe gereksinimleri olduğu kabul edilmektedir (Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2005; Sucuoğlu ve diğ., 2008).

Ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimlerini ve özel gereksinimli öğrencinin bulunması ile sınıf yönetiminde ne gibi değişikliklerin ortaya çıktığını inceleyen bir çalışma olmadığı görülmüştür. Kaynaştırma uygulamalarının

yürütüldüğü sınıflardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini konu alan birkaç çalışma olsa da (Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu, 2004; Sucuoğlu, Akalın ve Sazak-Pınar, 2009; Sucuoğlu ve diğ., 2008), sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunan öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarının yönetimine ilişkin görüşlerini, yaşadıkları sorunları ve sınıf yönetimine ilişkin gereksinimlerini belirlemeye yönelik detaylı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa, kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlere etkili sınıf yönetimi becerilerini kazandırmak ve böylece kaynaştırma uygulamalarının başarısını artırmak amacıyla hazırlanacak eğitim programlarının içeriğini belirlemeden önce bu sınıflarda çalışan öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarının yönetimine ilişkin görüşlerinin ve gereksinimlerinin belirlenmesi gerekmektedir.

Bu araştırmanın amacı, ilkökul düzeyinde, sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma sınıflarının yönetimine ilişkin görüşlerini ve gereksinimlerini belirlemektir. Araştırmanın bu genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunan öğretmenlerin;
 - a. Sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarında yer almasına ilişkin düşünceleri nelerdir?
 - b. Özel gereksinimli öğrencinin bulunduğu sınıfların yönetimine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - c. Öğrencilerin sergiledikleri problem davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - d. Sınıflarında ortaya çıkan problem davranışlara yönelik kullandıkları yöntemlerin etkililiğine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel verilere dayalı bir durum çalışmasıdır. Bu çalışmada, kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ve sınıf yönetimine ilişkin görüşlerini ve gereksinimlerini belirlemek amacıyla yarı-yapılandırılmış sorularla derinlemesine görüşmeler yürütülmüştür. Bu görüşmelerden elde edilen nitel veriler, tümevarım analizi tekniği ile analiz edilmiş ve sonuçlar değerlendirilmiştir.

Katılımcılar

Bu çalışmada, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, Ankara İli Çankaya ve Altındağ İlçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda çalışan altı sınıf öğretmeninden veri toplanmıştır. Katılımcıların tamamı kadındır ve yaş ortalaması 34'tür (ranjı= 29-41). Mesleki deneyim yılları ortalama 12 yıl (ranjı=8-19) ve kaynaştırma deneyimleri ise ortalama 3 yıldır (ranjı= 2-3). Öğretmenlerden dördü 3.sınıfları, ikisi ise 2.sınıfları okutmaktadır. Sınıflardaki öğrenci sayısı ortalama 31' dir (ranjı=18-43) ve her sınıfta ortalama bir özel gereksinimli (tanı almış) öğrenci ile bir akademik başarısızlık gösteren ya da davranış sorunları olan (özel gereksinimli olma riski taşıyan) öğrenci bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve çalıştıkları öğrencilerin özellikleri Tablo 1a ve 1b'de verilmiştir.

Tablo 1a

Öğretmen Özellikleri

Mezun olduğu bölüm	n
Sınıf Öğretmenliği	4
Diğer (Kimya, Eğitim Yönetimi ve Planlaması)	2
Toplam	6
Kaynaştırma ve sınıf yönetimine ilişkin eğitim	n
Seminer, kurs, ders almış	3
Seminer, kurs, ders almamış	3
Toplam	6

Tablo 1b

Öğrencilerin Özellikleri

Tanılı ya da risk altındaki öğrencilerin sayısı	n
Kaynaştırma öğrencisi sayısı	8
Risk altındaki öğrenci sayısı	7
Toplam	15
Tanılı ya da risk altındaki öğrencilerin özellikleri	n
İşitme yetersizliği	1
Öğrenme güçlüğü	6
Zihinsel yetersizlik	5
Duygusal-davranışsal bozukluk	2
Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu	1
Toplam	15

Veri Toplama Araçları

Öğretmen görüşme formu. Bu form ile öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarında sınıf yönetimine ilişkin görüş ve gereksinimlerini belirlemek amaçlanmıştır. Formda yer alan soruları belirlemek için öncelikle ilgili alanyazın taranmış ve daha önce ilkökul düzeyindeki sınıflarda kaynaştırma ve sınıf yönetimi üzerine yapılan araştırmalar (Evertson, Emmer, Worsham, 2000; Emmer, Evertson ve Worsham, 2003; Marzano ve Marzano, 2003; Murdick ve Petch-Hogan, 1996; Soodak ve McCharty, 2006; Stage ve Quiroz, 1997; Wang ve diğ., 1993) incelenerek yarı-yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Belirlenen sorular alandan iki uzman tarafından incelenmiş ve soruların ifadesi ve içeriğine ilişkin verilen öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak forma son şekli verilmiştir. Formun ilk bölümünde öğretmen ve özel gereksinimli öğrencilerin demografik bilgilerine ilişkin sorular yer almaktadır. Formun ikinci bölümü, öğretmenlerin a) kaynaştırma ve özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi, b) kaynaştırma sınıflarında günlük rutinler ve işleyiş, c) kaynaştırma sınıflarının yönetimi, d) özel gereksinimli öğrencilerin sergiledikleri problem davranışların nedenleri, e) problem davranışları önlemek, azaltmak ya da ortadan kaldırmak için kullanılan yöntemler, f) kaynaştırma ve sınıf yönetimine ilişkin alınan dersler ve eğitimler, g) sınıf yönetimine ilişkin alınan yardımlar ve destekler ve h) sınıf yönetimi stratejilerinin geliştirilmesi için yapılması gerekenlere ilişkin görüşleri olmak üzere açık uçlu yedi sorudan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verileri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından kaynaştırma uygulamaları ve sınıf yönetimine ilişkin görüşler ve gereksinimleri belirlemeye yönelik yarı-yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu geliştirilmiş ve bu form kullanılarak sınıf öğretmenleri ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ortalama 41 dakika (ranj: 33- 48) sürmüştür, altı öğretmenle toplam 247 dakikalık görüşme kaydı yapılmıştır, bu görüşmelerin dökümünden toplam 67 sayfalık veri dosyası elde edilmiştir. Tüm görüşmeler, özel eğitimde doktora yapan ve nitel çalışmalar konusunda deneyimli olan araştırmacı tarafından, her öğretmenin çalıştığı okulda, öğretmen için uygun olan gün ve saatte, okulun boş bir sınıfında, öğretmen masasında ve karşılıklı oturma düzeninde gerçekleştirilmiştir. Her katılımcı öğretmen için bir kod numarası (Ö1, Ö2, Ö3 gibi) verilmiş ve her görüşme oturumu odyo-teyp kullanılarak kayıt edilmiştir.

Araştırmanın verileri, nitel analiz yöntemlerinden tümevarım analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Strauss ve Corbin'e (1990) göre Tümevarım analizi, kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır (Strauss ve Corbin, 1990: akt., Yıldırım ve Şimşek, 2008). Tümevarım analizinde, veriler dört aşamalı bir süreç içinde analiz edilir. Bu amaçla, ilk olarak araştırmadan elde edilen bilgiler incelenir, anlamlı bölümlere ayrılır ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiği (bir sözcük ya da bir deyim gibi cümlelerle) yazılır. Tüm veriler kodlandıktan sonra bir kodlama listesi oluşturulur. İkinci aşamada, kodlar bir araya getirilir, incelenir ve kodlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar belirlenerek, birbiri ile ilişkili olan kodlar bir tema altında toplanır. Üçüncü aşama, verilerin tanımlanması, açıklanması ve sunulması aşamasıdır. Bu amaçla, aynı kod ve tema altında yer alan veriler tanımlanır ve ortaya çıkan kavram ya da temaya göre bu bilgiler birbiri ile ilişkili bir biçimde sunulur. Son aşamada ise verilerden yola çıkılarak, neden-sonuç ilişkisi kurulur ve bulgulardan birtakım sonuçlar çıkarılarak, elde edilen sonuçların önemine ilişkin

açıklamalara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada da veriler analiz edilirken yukarıda açıklanan işlem basamakları izlenmiştir. Toplanan veriler; verilerin dökümü, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların organize edilmesi işlemlerini kapsayan içerik (tümevarım) analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Bu amaçla ilk olarak, araştırmacı tarafından Ö1, Ö2, Ö3 gibi kodlanan altı sınıf öğretmeni ile yapılan tüm görüşmelerin ses kayıtlarının deşifresi yapılmış ve , bu deşifreler ayrı dosyalar halinde elektronik ortama (bilgisayara) aktarılmış ve ardından analizler bilgisayar üzerinden yürütülmüştür. Deşifre dosyaları üzerinden öğretmenlerin verdiği cevaplar araştırmanın alt problemleri çerçevesinde ayrıntılı bir şekilde incelenmiş, dosya üzerinde ilgili söylemler işaretlenmiş ve bu söylemlere ilişkin harf ve sayılarla kodlamalar yapılmıştır. Bu kodlar daha sonra ortak özelliklerine göre gruplar altında toplanmış ve böylece temalar belirlenmiştir. Oluşturulan bu kodlar ve temalar, kodlayıcılar arası güvenilirliği sağlamak amacıyla, araştırmacı ile nitel çalışmalar konusunda deneyimli bir özel eğitim doktora öğrencisi tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Bu süreçte, katılımcı sayısının %20'sini oluşturan bir görüşme dosyası yansız olarak oluşturulan temalar ve alt-temalar açısından karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmada görüş ayrılığı olan temalar ve kodlamalar tekrar gözden geçirilmiş, ortaya çıkan anlaşmazlıklar tartışılarak giderilmiş ve böylece kategoriler ve alt kategoriler oluşturularak elde edilen temalar üzerinde uzlaşma sağlanmıştır (Lincoln ve & Guba, 1985). Araştırmanın güvenilirlik hesaplamasında Tawney ve Gast'ın (1984) önerdiği, [(Görüş Birliği) / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] x 100 formülü kullanılmıştır. Miles ve Huberman'a göre (1994), güvenilirlik hesaplarının %70 ve üzerinde çıkması, nitel araştırmalar için güvenilir kabul edilmektedir. Bu çalışmada hesaplanan güvenilirlik katsayısı, %89 olarak bulunmuş ve belirlenen kategorilerin yüksek oranda tutarlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Bulgular

Yapılan analizler sonucunda çalışmanın nitel kısmında 7 başlık altında toplam 18 tema belirlenmiştir. Çalışmada, öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda toplanan verilerin tümevarımsal analizi ile elde edilen başlıklar aşağıda sıralanmıştır:

1. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleri
2. Rutinler, işleyiş ve öğrenci katılımı
3. Sınıf ortamı ve sınıf yönetimi ilişkisi
4. Sınıf yönetimi ve problem davranışlar
5. Sınıf yönetiminde yardımlar ve yöntemler
6. Kaynaştırma ve sınıf yönetiminde yeterlilik
7. Kaynaştırma ve sınıf yönetimine ilişkin öneriler ve beklentiler

Bu araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan başlıklar ve temalar tablolar halinde gösterilmiş ve bu temalara ilişkin analiz sonuçları aşağıda kısaca özetlenmiştir.

I- Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitimleri

Yapılan tümevarım analizi sonucunda, ilk olarak sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları ve özel gereksinimli öğrencilerin eğitime ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Bu başlık altında ortaya çıkan temalar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleri

Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitimleri		f
Kaynaştırma eğitimi hakkında görüşler	Olumsuz görüşler	28
	Olumlu görüşler	8
Özel gereksinimli öğrenciler için amaçlar	Akademik olmayan amaçlar	12
	Akademik amaçlar	4
Özel gereksinimli öğrenciler için öncelikli beceriler	Akademik olmayan beceriler	11
	Akademik beceriler	4

Tablo 2'ye göre, araştırmada verilerin analizinden elde edilen ilk tema, öğretmenlerin **kaynaştırma eğitimi hakkındaki görüşleri** ile ilgilidir. Altı öğretmen (%100) öncelikle kaynaştırmaya ilişkin olumsuz yönlerden bahsetmiştir. Beş öğretmen (%83) ise kaynaştırmanın olumlu yönlerinden, başka bir ifade ile kaynaştırmanın yararlarından söz etmiştir. Buna göre, özel gereksinimli öğrenci ile birebir ilgilenememe (5), sınıfların kalabalık olması (4), zaman sorunu (4) ve özel gereksinimli öğrenciye ek bir şey yapamama (3) kaynaştırmayı olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle de katılımcı öğretmenler tarafından kaynaştırmanın, özel gereksinimli öğrenciye bir katkısı ya da bir yararı olmadığı düşünülmektedir (2). Üst sınıflarda branş derslerinin de eklenmesi (1), müfredatın çok yoğun olması (1), yurt genelinde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından çok sık sınav yapılması (1) ve bu sınavlarda MEB'in öğretmenlerden yüksek akademik başarı beklentisi (1), özel gereksinimli öğrenci sayısının fazlalığı (1), birebir eğitimin ayrı ortamlarda verilmesi gereği (1), etiketleme sorunu (1) ve bu öğrenciler için öğretimi uyarlamada yaşanan güçlükler, kaynaştırmayı olumsuz yönde etkileyen diğer etmenlerdir. Buna ek olarak, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin bilgi ve beceri eksiklikleri (1), ailenin ilgisizliği (1), ailenin bilgisizliği ve bilinçsizliği (1) de olumsuz görüşler olarak sıralanabilir. Örneğin öğretmenlerden biri (Ö2) kaynaştırma uygulamalarına ilişkin olumsuz yöndeki görüşünü *“Ülkemizde sınıflarda eğitilmesini istiyorlar, kaynaştırma eğitimine alıyorlar bu çocukları ama çok fazla bu sınıflarda çocuklara faydası dokunduğunu hiç düşünmüyorum, sınıfa kaynaşma işte dışarıda, ortamda o yönden iyi oluyor ama akademik olarak bu çocuklara çok fazla bir şey verilemiyor okulda.”* sözleriyle dile getirmiştir. Diğer taraftan, öğretmenlerden bazılarının kaynaştırmaya ilişkin olumlu görüşleri de bulunmaktadır. Katılımcı öğretmenler olumlu görüşlerini, özel gereksinimli öğrencilerin de eğitilmesi gerektiği (3), öğretmenin olumlu tutumunun tüm çocukları etkilediği (1) ve özel gereksinimli öğrencinin akranları tarafından kabul edildiği (1) ve normal gelişim gösteren öğrencilerin de farkındalıklarının arttığı (1) şeklinde ifade etmişlerdir. Ayrıca, özel gereksinimli öğrencilerin hayatı öğrenmesi (1) için de kaynaştırma gerekli görülmektedir (1). Bir öğretmen (Ö1) kaynaştırmanın yararlarını *“Aslında bu çocukların içinde olmaları hani kaynaştırma olmaları bir anlamda doğru geliyor, hayatı öğrenebilmeleri için ya da bizim hani normal öğrencilerimiz için de hani böyle kişiler de var hayatta diyebilmeleri için doğru geliyor.”* sözleriyle açıklamıştır.

İkinci tema, öğretmenlerin **özel gereksinimli öğrenciler için belirledikleri öğretimsel amaçlarla** ilgilidir. Öğretmenlerden beşi (%83) bu öğrenciler için amaçlarının akademik olmayan becerileri öğretmek olduğunu, dördü (%67) ise akademik becerileri de öğretmeyi amaçladıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi için seçtikleri amaçlar, davranış problemlerini çözmek (3), özel gereksinimli çocuğun sosyal kabulünü (2), kendine güven duymasını ve kendini ifade etmesini (1) sağlamak olarak sıralanmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenler, dikkat dağınıklığını gidermek (1), olumlu davranışlar kazandırmak (1) ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi (1) de amaçlamaktadırlar. Son olarak, özel gereksinimli çocuğa hayatı öğretmek (1), onu topluma kazandırmak (1) ve günlük yaşam becerilerini öğretmek (1) gibi akademik olmayan becerileri kazandırmayı amaçlamaktadırlar. Örneğin bir öğretmen (Ö2) kaynaştırmanın amacını *“Amaçlayabildiğim tek şey yani önünü görmesi lazım insanın sadece topluma kazandırabilmek, kötü huylar edinmemesi, potansiyel suçlu konumuna düşmemesi çocukların... Yani bir bakkala gittiği zaman bir bakkal tarafından aldatılmaması, yani elindeki hiç değilse için beşin hesabını yapabilmesi, çok fazla hedefler yok.”* sözleriyle açıklamıştır. Diğer taraftan, öğretmenler kaynaştırmanın amacının akademik becerileri de kazandırmak olduğunu düşünmekte ve bu nedenle özel gereksinimli öğrencilere okuma-yazma ve dört işlem gibi akademik becerilerin öğretimini de amaçlamaktadırlar (4). Öğretmenlerden biri (Ö5) bu görüşünü, *“Yani onlar için hedeflerim, amaçlarım örneğin işte okuma-yazmayı öğrenmiş olması. İşte toplama çıkarma basit işlemleri öğrenebilmeleri, sayılarla ilgili işte bir takım basamak sayı kavramları öğrenebilmeleri, yani çok böyle büyük şeylerim yok ama belli başlı şeyleri öğrenmelerini isterim.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Üçüncü tema, öğretmenlerin **özel gereksinimli öğrencilerle çalıştıkları öncelikli becerilerle** ilgilidir. Öğretmenlerden beşi (%83) akademik olmayan becerilere öncelik verdiklerini, üç öğretmen ise (%50) öncelikli beceriler arasında akademik becerilerin de bulunduğunu belirtmiştir. Buna göre, öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerle daha çok özbakım becerileri (3) ve sınıf içinde sosyal kabul ve sosyal uyumu kolaylaştıracak beceriler (2) ile sınıf kurallarının öğretimi (2) ve olumlu davranışlar kazandırma (2) gibi akademik olmayan

becerilere öncelik vermektedirler. Bazı öğretmenler de sınıfı, okulu ve çevresini tanıma (1) ile sorumluluk ve görev duygusunu geliştirmeye (1) öncelik vermektedir. Bir öğretmen (Ö6), “Şimdi biz hemen bunlarla ilgili zaten çocuk işte şunları yapsın bunları yapsın diye düşünmedik. Çocuğa bakıyorsun sınıfta nasıl davranacağını bilmiyor, davranış daha ön planda... Ne zaman tuvalete gitmesi gerektiğini, bir şey söyleyeceği zaman izin alması gerektiğini, okulda kim kimdir mesela yani çevresini tanıması ve davranışlarını, nasıl davranılması gerektiğini en önce bunların üzerinde durduk.” sözleriyle bu konudaki görüşünü açıklamıştır. Akademik becerilere öncelik veren öğretmenler ise özel gereksinimli öğrenciler için ayrı Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP) uygulamakta (1), daha çok okuma-yazma becerilerini (1) çalışmakta, kazanımlardan basit olanları seçmekte (1) ancak bu öğrencilere diğer öğrencilerle aynı ödevleri vermektedirler (1). Örneğin bir öğretmen (Ö2) akademik becerilere de öncelik verdiğini “Basitten zora kadar yani neyi öğrenebiliyorsa, kazanımların içerisinde en basitinden neyi algılayabiliyorsa onları yapmaya çalışıyoruz” sözleriyle, bir diğer öğretmen de (Ö1) “Onun mesela ders programı ayrı ama ben çocuklara verdiğim ödevlerin hepsini ona da veriyorum kendini dışlanmış hissetmesin diye.” şeklindeki sözleriyle ödevlerde bireyselleştirme yapmadığını ifade etmiştir.

II- Rutinler, İşleyiş ve Öğrenci Katılımı

Yapılan analizler sonucunda, elde edilen ikinci başlık kaynaştırma sınıflarının günlük rutinleri, işleyiş ve öğrenci katılımına ilişkindir. Bu başlık altında ortaya çıkan temalar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

Rutinler, İşleyiş ve Öğrenci Katılımı

Rutinler, İşleyiş ve Öğrenci Katılımı	f	
Rutin bir dersin işlenişi	İşleyiş	31
Tüm öğrenciler için kullanılan öğretim teknikleri	Yöntem ve teknikler	19
Özel gereksinimli öğrencilerin aktif katılımı	Akademik katılım	10
	Sosyal katılım	4
	Diğer	4

Tablo 3’e göre, araştırmanın verilerinden elde edilen dördüncü tema, öğretmenlerin bir dersi nasıl işledikleri, başka bir ifade ile **bir derse ilişkin rutinleri** ile ilgilidir. Öğretmenlerin hepsinin (%100) derslere ilişkin günlük rutinleri benzerlik göstermektedir. Buna göre, öğretmenler çoğunlukla konu ile ilgili günlük konuşmalarla derse başlamakta (6) ve ardından MEB müfredatını takip etmektedirler (5). Bu süreçte, ders kitaplarındaki bölümleri takip etmekte (3) ve konuyla ilgili kendi deneyimlerini paylaşmaktadırlar (3). Öğretmenlerin çok azı, konu hakkında bilgi vermekte (2) ya da derse-konuya dikkat çekmektedirler (2). Öğretmenlerden bazıları da genel bir giriş yaptıktan sonra (1), ders kitaplarını dağıtmakta (1), kitaptaki resimleri incelemekte (1) ve öğrencilerden konuyu tahmin etmelerini (1) istemektedirler. Ayrıca öğretmenler, oyun-eğlence-yap-boz (2) ve hikaye-bilmece-fıkra (1) gibi etkinlikler ile gerektiğinde okuma-yazma ve dikte çalışmaları (1) da yapmakta, ardından konu sonu değerlendirme (1) ve araştırma ve ödev verme ile (1) dersi bitirmektedirler. Öğretmenlerden biri (Ö1) “Tabi biz önce derse girdiğimizde yoklama yapıyoruz, gününüz nasıl geçti, dün neler yaptınız filan diye başlıyoruz. Ama ondan sonra bir bilmece, bir fıkra bunlarla başlıyoruz derse. Dersin içinde de ben 40 dakika çocukların put gibi oturmalarını beklemiyorum açıkçası.... O yüzden onlardan da işte, ‘Susun konuşmayın sağa dönmeyin sola dönmeyin’,hani bu gibi direktifler vermek yerine onların ilgisini çekmeye çalışarak ders işliyoruz.” sözleriyle bir derse ilişkin rutinlerini özetlemiştir.

Beşinci tema, öğretmenlerin derslerde **tüm öğrenciler için kullandıkları öğretim teknikleri** ile ilgilidir. Öğretmenlerden beşi (%83) farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullandıklarını ifade etmiştir. Buna göre öğretmenler, kaynaştırma sınıflarında çoğunlukla drama yöntemi (4) ile yaparak-yaşayarak öğretim (2), yorumlama-tartışma (2) ve soru-cevap (2) yöntemini kullanmaktadırlar. Müfredat programını takip etme (1), sadece ders araç-gereçlerini kullanma (1), anlatım ve sunu yapma (1), yeri geldiğinde anı-öykü anlatımı (1), konu ile ilgili CD’ler (1), oyun (1) ve el kuklaları (1) öğretmenlerin kullandıkları diğer tekniklerdir. Son olarak,

öğrencilere öğretmen rolü veren (1), ilgi ve yeteneğine göre öğrenciyi yönlendiren (1) öğretmenler de bulunmaktadır. Bu konudaki görüşünü bir öğretmen (Ö1) “*Öğretim teknikleri, u tabi şimdi bizim de kendimize göre planlarımız var. Onları Milli Eğitimin bize vermiş olduğu planlar ama tabi biz bazen onların dışına çıkıyoruz yani kendi kişiliğimizi yansıtıyoruz aslında onlara birazcık da biz. Daha çok öğrencilerin görerek yaşayarak öğrenmeleri gerektiğini düşünüyorum. Tabi her öğrencinin öğrenme şekli farklı, öğrenme tekniği farklı ama genelde bu yaş çocukları oyunla çok daha kolay kavrayabiliyorlar bazı şeyleri veyahut kendileri yaparak tahtaya kaldırarak.... Kendileri orda sanki arkadaşlarına bir şey anlatıyormuş gibi hissettikleri zaman daha iyi anladıklarını düşünüyorum ben.*” şeklinde dile getirmiştir.

Altıncı tema, öğretmenlerin **özel gereksinimli öğrencilerin derslere aktif katılımını** sağlamak için neler yaptıkları ile ilgilidir. Öğretmenlerin hepsi (%100) bu öğrencilerin derse akademik katılımı için çaba harcadıklarını, üç öğretmen (%50) sosyal katılımı artırmaya yönelik birtakım uyarlamalar yaptıklarını ve üç öğretmen (%50) bunların dışında diğer yolları da denediklerini belirtmiştir. Buna göre öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak amacıyla bu öğrencilerle birebir ilgilenmekte ve bireysel çalışma yapmakta (4), derste söz hakkı vermekte (3) ve basit-kolay sorular sorarak (3) öğretimi uyarlamaktadırlar. Bazı öğretmenler de okuma-yazma ve dikte çalışmaları (2) yapmakta ya da bu öğrencilere ayrı ödev/görev/etkinlik vermektedir (2). Bazı öğretmenler, derse katılımı artırmak için oyun-şarkı vb. gibi yolları kullanırken (1), bazıları da materyalleri (ders kitabını) uyarlamakta (1), öğrenciye ek sorular sormakta (1), ipucu-yardım vermekte ya da dönüt-düzeltilme (1) yapmaktadır. Bir öğretmen (Ö2) “*....Sınıftakiler ne yapıyorsa onlara da mutlaka mesela bir problem mi çözüyoruz herkes çözüyor. Ama onları tahtaya kaldırdığım zaman onların da çözebileceği daha basit daha kolay olan sorular soruyorum.*” sözleriyle özel gereksinimli öğrencileri derse katmak için neler yaptığını anlatmıştır. Başka bir öğretmen ise (Ö4) özel gereksinimli öğrencileri derse katma konusunda güçlük yaşadıklarını “*Yani hani katılabilecekleri kadar katılabiliyorlar, sesli okuma yaparken, okuma-yazma öğrendiyse okuma yapıyor, dikte yaparken yanımda ayrıyetten dikte yapıyor, ondan sonra sözlü ve hayattan şeylerde de tek tek soruyorum onların da cevaplarını alıyorum, ekstra bir katılım örneğin matematik dersinde çok büyük bir katılımları mümkün olmuyor ya resim yapıyorlar ya uyuyorlar ya da başka bir şeylerle ilgileniyorlar. Sınıf düzenlerini bozmadığı sürece de onları da zorlayamıyorum... Sınıfın düzenini bozmadıkları sürece onlara dokunmuyorum hani resim yapıyorsa dokunmuyorum.*” sözleriyle açıklamıştır.

III-Sınıf Ortamı ve Sınıf Yönetimi İlişkisi:

Araştırmada ortaya çıkan üçüncü başlık, sınıf ortamı ve sınıf yönetimi ilişkisini ortaya çıkarmaktadır. Bu başlık altındaki temalar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Sınıf Ortamı ve Sınıf Yönetimi İlişkisi

Sınıf Ortamı ve Sınıf Yönetimi İlişkisi	f
Sınıf yönetiminin önemi	6
Sınıf yönetiminin tanımı ve amacı	16
	8
	5
Sınıf yönetimini etkileyen faktörler	8
	8
	6
Sınıf yönetimine ilişkin genel değerlendirme	12
	3
Sınıf yönetimine ilişkin kişisel değerlendirme	5
	1

Tablo 4’te yer alan yedinci tema, öğretmenlerin **sınıf yönetiminin önemine** ilişkin görüşleriyle ilgilidir. Öğretmenlerin hepsi (%100) sınıf yönetiminin önemli ve gerekli olduğunu ifade etmiştir. Bir öğretmen (Ö1)

sınıf yönetiminin neden önemli olduğunu “*Hani çocukları hem disiplinde tutabilmek ama hem de sıkmamak açısından bunun çok iyi ayarlanması gerektiğini düşünüyorum.*” sözleriyle ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen ise (Ö3) sınıf yönetiminin neden gerekli olduğunu “*Tabi, iyi bir sınıf yönetimi gerekiyor yoksa ders işlenmiyor yani, bazen işte dikkat çekecek öyküler anlatıyorsunuz, fıkralar anlatıyorsunuz sırf çocukları derse yönltebilmek için. İyi bir yönetim gerekiyor, yönetemezseniz çocuklar zaten sizi yönetmeye başlıyor... O nedenle öğretmenin çok iyi bir sınıf yönetimi yapması gerekiyor.*” sözleriyle açıklamıştır.

Sekizinci tema, öğretmenlerin **sınıf yönetiminin tanımı ve amacına** ilişkin görüşlerini açıklamaktadır. Öğretmenlerin tamamı (%100) kendi ifadeleri ile sınıf yönetimini tanımlamış, beş öğretmen (%83) de sınıf yönetiminin akademik, davranışsal ve sosyal amaçlarından bahsetmiştir. Buna göre, genel olarak öğretmenler sınıf yönetimini disiplin sağlamak, sınıfı idare etmek, sınıfta otorite kurmak ve öğrenci davranışlarını kontrol etmek (6) şeklinde tanımlamaktadırlar. Sınıf yönetimini öğrenciler açısından ele alan öğretmenler ise sınıf yönetimini tanımlarken, öğrencilere bir şeyler verebilmek/öğretebilmek (3), öğrencilerin dikkatini/ilgisini çekebilmek (2) ve öğrencileri sınıf içinde tutabilmek (1) ifadelerini kullanmaktadırlar. Bazı öğretmenler sınıf yönetimini, istenilen ve verimli bir eğitim ortamı yaratmak (2) olarak tanımlarken, bazıları da müfredat programını uygulayabilmek (1) ve doğru yöntemleri kullanmak (1) olarak açıklamaktadır. Sınıf yönetimini bir öğretmen (Ö1) “*Hoşgörü aslında, hoşgörü ama otorite olacak ama hoşgörülü bir otorite olacak. Küçük çocuklar için onu söyleyebilirim.*” derken, bir diğeri (Ö2) sınıf yönetimini, “*Bir dersi işlerken bütün öğrencilerin dikkatini çekebilecek, ilgilerini çekebilecek, ilgilerini çektikten sonra onların faydalanabileceği ve sonucunu alabileceğiniz bir şekilde çocukları o sınıf içinde tutabilmek, o çocuklara bir şeyler verebilmektir.*” şeklinde tanımlamıştır. Öğretmenlere göre, sınıf yönetiminin akademik amaçları öğretmen ve öğrencinin derse ilişkin olarak tatmin olması (2) ve öğrencilere akademik kazanımları (amaçları) kazandırmaktır (2). Sınıf yönetiminin diğeri akademik amaçları ise, dersin işlenişini kolaylaştırmak (1), akademik başarıyı artırmak (1), eğitim-öğretimin verimli geçmesi (1) ve öğrencilerin öğrenirken eğlenmesi (1) şeklinde sıralanmaktadır. Öğretmelere göre, sınıf yönetiminin davranışsal-sosyal amaçları, öncelikle sınıf kurallarını/sınırlarını koymak ve uygulamaktır (2). Diğeri davranışsal-sosyal amaçlar ise öğrencileri kontrol altında tutmak ve disiplini korumak (1), olumlu bir sınıf ortamı oluşturmak (1) ve öğrencilerin topluma yararlı bireyler olmalarını sağlamaktır (1). Bir öğretmen (Ö4) sınıf yönetiminin akademik amacını “*İyi birey topluma yararlı iyi birey ve ayrıca hani eğer ki aralarında akademik başarısı yüksek olacak çocuklar varsa da onların da dersi engellenmemiş oluyor, amacı bu olsa, herhalde iyi bireyler, akademik açıdan da yüksek öğrenciler diye düşünüyorum.*” sözleriyle, bir diğeri öğretmen de (Ö6) sınıf yönetiminin davranışsal-sosyal amacını “*...Davranış yani çocuk nerde ne yapması gerekiyor, yani işte nasıl deyim, bir soru sorduysam işte parmağını kaldırıp cevap vermesi yani hani davranış da önemli ders içinde.*” sözleriyle açıklamıştır.

Dokuzuncu temada, öğretmenlerin **sınıf yönetimini etkileyen etmenlerin** neler olduğuna ilişkin görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlerden beşi (%83) çevresel etmenlerin sınıf yönetimini daha çok etkilediğini düşünürken, dört öğretmen (%67) sınıf yönetiminde öğrenciye bağlı etmenlerin, üç öğretmen ise (%50) öğretmene bağlı faktörlerin etkili olduğunu düşünmektedir. Buna göre, sınıfların kalabalık olması başka bir ifadeyle sınıflardaki öğrenci sayısının fazla olması (4) sınıf yönetimini en çok etkileyen çevresel etmendir. Diğeri çevresel etmenler ise sınıfın fiziki koşullarının yetersiz olması (1), sınıfta öğrenciyi meşgul edecek herhangi bir görev ya da etkinliğin olmaması (1), çocuğun ailesi (1) ve arkadaş çevresi (1) olarak sıralanmaktadır. Bir öğretmen (Ö4) çevresel etmenleri “*Bazen sınıfın çok kalabalık olması, her biriyle ayrı ayrı ilgilenmek zorunda olman etkileyebiliyor. 20 kişi olsa bu sınıfta, bir tane de -özel gereksinimli öğrenci- olsa çok rahat, çok sakin, çok güzel, hem diğeri öğrenci ile özel eğitime ihtiyacı olan öğrenci ile ilgilenmiş olacaksın, hem diğeri 20 çocukla ilgileneceksin.*” sözleriyle dile getirmiştir. Sınıf yönetimini etkileyen öğrenciye bağlı etmenlerden ilki öğrencilerin problem davranışlarıdır (2). Diğeri etmenler ise öğrencilerin yaşı ve gelişimsel özellikleri (1), zeka düzeyleri (1), ilgi alanları (1) ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri (1) olarak sıralanmaktadır. Sınıf yönetiminde öğrencinin cinsiyeti (özellikle erkek öğrenciler) ve sınıftaki kız-erkek öğrenci dağılımı da (1) etkili

olmaktadır. Diğer taraftan, sınıftaki özel gereksinimli öğrenci sayısı ve bu öğrencilerin yetersizliklerinin türü ve derecesi de (1) sınıf yönetimini etkilemektedir. Öğretmenlerden biri (Ö2) “*öğrencilerin hazır olmuşluğu, öğrencilerin ilgi alanı, zeka seviyeleri*” diyerek öğrenciye bağlı faktörleri açıklamıştır. Sınıf yönetimini etkileyen öğretime bağlı etmenler ise öğretmenin kişilik özellikleri (sakin ya da hoşgörülü olması vb.) ve psikolojik durumu (aile ve sağlık sorunları vb.) olarak ortaya çıkmaktadır (2). Öğretmen davranışları (1), özellikle de öğretmenin sınıf yönetiminde pasif ya da yetersiz olması (1), öğrencilerle birebir ilgilenmenin zorluğu (1) ve öğretime yönelik olumsuz algılar da sınıf yönetimini etkilemektedir (1). Bir öğretmen (Ö1) “*Öğretmenin davranışları aslında bence, ben hani sınıf yönetimini öğretmenlere kişi olarak özdeşleşmiş olarak görüyorum yani bizim elimizde olana bir şey, eğer biz olumlu davranışlar sergiliyorsak öğrenciler de eminim aynı şeyi yapıyorlar*”, bir diğeri ise (Ö3) “*öğretmenin pasif olması veya o konuda kendini yeterli hissetmemesi ya da yeterli çalışmaması.... öğrencilerin de öğretmeni önemsememeleri*” diyerek, sınıf yönetiminde öğretime bağlı etmenlere dikkat çekmiştir.

Onuncu tema, öğretmenlerin **sınıf yönetimine ilişkin genel değerlendirmelerini** içermekte, başka bir ifade ile öğretmenlerin iyi ve kötü bir sınıf yönetimini nasıl tanımladıklarını açıklamaktadır. Öğretmenlerden beşi (%83) iyi bir sınıf yönetiminin özelliklerini sıralarken, üç öğretmen de (%50) kötü bir sınıf yönetiminin nasıl olduğuna ilişkin görüş bildirmiştir. Buna göre, iyi bir sınıf yönetiminin özellikleri; bir sınıfta sınıf kurallarının olması ve uygulanması (2), öğrencilerin olumlu davranışlar göstermeleri (2), öğrencilerin dersle meşguliyeti ya da öğrencileri derse katabilmek (2) ve sınıftaki akademik başarının yüksek olması (2) şeklinde sıralanmaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmenin sınıfı disipline etmesi (1), öğrencilerin derse hazırlıklı gelmesi (1), okula/derse isteyerek gelmesi (1) ve dersten mutlu ve hırslı çıkması (1) da iyi bir sınıf yönetiminin göstergeleri arasında sayılmaktadır. Öğretmenlerden biri (Ö3) iyi bir sınıf yönetimini “*Çocuklar mutlu çıkıyor, hep eğlenceli çıkıyor, hırslı çıkıyor yani ya da her zaman derse hazırlıklı geliyor ya da okula isteyerek geliyorsa bence çok iyi bir sınıf yönetimi, ...onları yönlendirebilmek derse katabilmek, işte iyi bir sınıf yönetimi*” şeklinde tanımlarken, bir diğeri de (Ö4) “*Sınıfa bakıyorum, sınıfın durumuna bakıyorum, sınıf yönetimi iyidir, hani o sınıfın hem davranışları güzel hem akademik başarısı diğer sınıflara göre yüksekse evet diyorum, bu öğretmen tamam, yapıyor bu işi diye düşünüyorum.*” sözleriyle sınıf yönetiminin davranışsal ve akademik yönüne dikkat çekmiştir. Kötü bir sınıf yönetimi ise “*Sınıftan gürültüler çıkıyorsa, taşıyorsa gürültülü oluyorsa, her dakika tuvalete gitmek isteyen öğrencilerin varsa, derste gözü olmuyorsa her zaman pencereden dışarıya bakıyorsa, öğretmen öğrencileri yönlendiremiyorsa, derse katamıyorsa, pasif kalıyorsa yani dersi öğretmekte pasif kalıyorsa, sınıf yönetimi iyi değildir.*” şeklinde tanımlanmıştır (Ö3).

On birinci tema, öğretmenlerin **kendi sınıf yönetimlerinin nasıl olduğu**, başka bir deyişle kendi sınıf yönetimlerini nasıl değerlendirdikleri ile ilgilidir. Öğretmenlerden beşi (%83) kendi sınıf yönetimini iyi (başarılı) bulurken, bir öğretmen (%17) sınıf yönetimini orta düzeyde bulduğunu ifade etmiştir. Kendi sınıf yönetimini “iyi” olarak değerlendiren bir öğretmen (Ö4), bu durumu “*Bu konuda iyi olduğumu düşünüyorum, benim sınıfımın bu konuda diğer sınıflarla karşılaştırdığım zaman iyi olduğumu da düşünüyorum, mesela okuldan da diğer öğretmen arkadaşlar tarafından da takdir edildiğimi biliyorum.*” sözleriyle açıklarken; kendi sınıf yönetimini “orta” olarak değerlendiren öğretmen de (Ö5), “*...Çok otoriter çok disiplinli bir öğretmen değilim... ama sınırlarını koyan bir öğretmenim, yani belirli sınırlarımız var, yani çerçevenin hani çok fazla yani dediğim gibi dışına çıkmak değil de çok fazla sorun olmuyor sınıfımda, o yüzden fena değil.*” demiştir.

IV-Sınıf Yönetimi ve Problem Davranışlar (PD):

Dördüncü başlık, kaynaştırma sınıflarının yönetimi ve bu sınıflarda ortaya çıkan problem davranışlarla ilgilidir. Bu başlık altındaki üç tema Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

Sınıf Yönetimi ve Problem Davranışlar

Sınıf Yönetimi ve Problem Davranışlar		f
Sınıf yönetimine ilişkin genel problemler	Öğrenci kaynaklı problemler	3
	Diğer sorunlar- problemler	3
	Öğretmen kaynaklı problemler	1
Özel gereksinimli öğrencilerde PD'ler	Sosyal-davranışsal problemler	12
	Akademik problemler	4
	Diğer problemler	3
Özel gereksinimli öğrencilerde PD'nin seyri	PD'nin nedenleri ve çıkış yeri	7
	Çözüm yolları	13

Tablo 5'te gösterildiği gibi, araştırmamızın veri analizinden elde edilen 12. tema öğretmenlerin **genel olarak sınıf yönetiminde yaşadıkları problemler ve bu problemlerin kaynaklarının** neler olduğu ile ilgilidir. Öğretmenlerden üçü (%50) sınıf yönetiminde yaşanan sorunların öğrenci kaynaklı olduğunu, iki öğretmen (%33) öğretmen-öğrenci dışındaki diğer nedenlerin de sınıf yönetiminde etkili olduğunu ifade etmiş, sadece bir öğretmen (%17) ise öğretmenden kaynaklanan problemlerden bahsetmiştir. Buna göre, sınıf yönetiminde öğrencilerden kaynaklanan problemler; öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin farklı olması (1), öğrenciler arasındaki şikayet, tartışma, kavga vb. sorunlar (1) yaşanması ve öğrencilerin problem davranışları (1) gösterilmektedir. Diğer yandan, sınıftaki öğrenci sayısının (2) ya da özel gereksinimli öğrenci sayısının (1) fazla olması da sınıf yönetiminde sorun oluşturmaktadır. Sınıf yönetiminde öğretmenden kaynaklı sorunlar ise farklı öğrenci gereksinimlerine cevap verememek, öğrencilerin dikkatini toplayamamak ve gündemi-teknolojiyi takip edememek olarak sıralanmaktadır (1). Öğretmenlerden biri (Ö2) *"Bazı çocuklar, ailevi problemi olan çocuklar dikkat çekmeye çok çalışıyorlar, eğer o gün çocuk o gün de değil genel olarak ailesinde problemi varsa, dinlenmiyorsa ilgilenilmiyorsa bu çocuklar daha çok sınıfta dikkat çekmeye çalışıyorlar ve arkadaşları arasında kabul görmüyorlarsa mutlaka ya öğretmenin ya da arkadaşlarının dikkatini çekecek şeyler yapmaya çalışıyorlar, Onlarda biraz problem yaşıyoruz."* sözleriyle görüşlerini ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen (Ö4) *"En büyük problem çok fazla sınıf mevcudu ve artı özel eğitime ihtiyacı olan çok fazla öğrencinin sınıfta olması."* ve son olarak (Ö5) *"Parmak kaldırmadan konuşma bu bir, en çok gördüğüm bu.. Bir şekilde engelliyorsunuz ama bazen öyle oluyor ki ipin ucunu kaçırıyor çocuklar, şey yapıyorlar 'Ama bu da parmak kaldırmadan konuşuyor', birbirlerini de sonra böyle örnek olarak söylemeye başlıyorlar, hani o yaptı ben de yaparım gibi en çok karşılaştığım durum ders sırasında ders işlerken bu, parmak kaldırmadan konuşma"* sözleriyle sınıf yönetiminde genel olarak yaşadıkları problemlere açıklık getirmişlerdir.

On üçüncü tema, öğretmenlerin **özel gereksinimli öğrencilerde karşılaştıkları problemlerle** ilgilidir. Öğretmenlerden dördü (%67) bu öğrencilerde sosyal-davranışsal problemler gördüklerini, iki öğretmen (%33) akademik problemler yaşadıklarını, iki öğretmen ise (%33) bunların dışında başka problemlerle de karşılaştıklarını dile getirmiştir. Buna göre, özel gereksinimli öğrencilerde, başkalarını rahatsız etme ya da zarar verme (vurma, kavga vb.) davranışları (3) ile ilgi/dikkat çekmeye çalışma (2) ve ders dışı konuşmalar (2) en sık rastlanan problem davranışlardır. Bu öğrencilerde ayrıca, yerinden kalma ve sınıfta dolaşma (1), öğretmenle sürekli konuşma (1), inatlaşma, tutturma davranışı ya da istediğini yaptırmaya çalışma (1) ile arkadaşlarını şikayet etme (1) ve bu nedenle de akranları tarafından dışlanma (1) gibi sosyal-davranışsal problemler de görülmektedir. Bu konudaki görüşünü bir öğretmen (Ö6) *"Zarar verme vardı, geçen sene işte arkadaşını ısıırıyordu gözüne kalem batırıyordu ve devamlı olarak sınıfta geziniyordu ve benim tahtaya yazdıklarımı arkamdan siliyordu daha arkadaşları yazmadan."* sözleriyle ifade etmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerde görülen akademik problemler, daha çok diğerlerinden geride kalma (2) ve geç öğrenme (2) olarak ortaya çıkmaktadır. Bir öğretmen (Ö2), *"Çok ağır çok yavaş hareket ediyor, yani tamam belki öğrenecek biraz uğraşılsa o kadar da çok şey değil, yani kaynaştırma seviyesinde değil, belki sınırda ama çok yavaş hareket ediyor, çok yavaş yazı yazıyor, arkadaşları yazana kadar, O kalemını çıkartana kadar arkadaşları yazıp bitirmiş"*

oluyor, Ondan sonra kendine güveni de azalıyor, yapamıyor, edemiyor, yetişemiyor.” sözleriyle, özel gereksinimli öğrencilerde yaşadığı akademik problemleri dile getirmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerde gözlenen diğer problemler ise daha çok aile kaynaklıdır. Bu problemler de ev-okul çelişkisi (1), ailenin bilinçsizliği (1) ve anne-baba tutumları (1) olarak sıralanmaktadır. Bu konudaki görüşünü bir öğretmen (Ö4) *“Nasıl problem görüyorum hani bu özel eğitime ihtiyacı olan ya da ailevi sorunları olan çocukların diğer çocuklara zarar vermesi, kavga etmesi, hiperaktif çocuğun duramaması yerinde ders esnasında sürekli hopyayı zıplamak istemesi.”* sözleriyle açıklamıştır.

On dördüncü tema, **özel gereksinimli öğrencilerde problem davranışların seyri** ile ilgilidir. Öğretmenlerden üçü (%50) özel gereksinimli öğrencilerde görülen problem davranışların nedenleri ve çıkış yeri ile ilgili bilgi vermiştir. Beş öğretmen ise (%83) bu problemlere ilişkin kullandıkları çözüm yollarından söz etmiştir. Buna göre, özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışları daha çok teneffüste oyun sırasında (2), teneffüsten sonra derse girişte (2) ve ders sırasında (2) ortaya çıkmaktadır. Bir öğretmen (Ö1) *“Bir ara şöyle bir şey vardı, kendisine yapılan bir şey değil, mesela işte bahçede birisi birine vuruyor ya da birisi düşüyor, oyunda birbirlerine biraz vurmuşlar falan sonra özür dilemişler, olayı kendi aralarında çözmüşler. Hemen O (özel gereksinimli öğrenci) geliyordu mesela, sınıfa girer girmez hep böyle birilerini şikayet etme gereksinimi duyuyordu.”*, bir diğer öğretmen ise (Ö2) *“Eğer çok fazla etkin değilsem o gün sınıfta ortaya çıkabiliyor, mesela konuya hazırlıklı değilsem....”* sözleriyle problem davranışların nerelerde ve hangi durumlarda ortaya çıktığını açıklamışlardır. Bu problem davranışların çözümüne yönelik olarak öğretmenler, daha fazla ödül ya da pekiştireç kullanmakta (2), öğrenci ile konuşmakta (2) ya da ailesi ile görüşmektedirler (2). Bazı öğretmenler öğrenci ile daha fazla ilgilenme (1), göz teması kurma ve dokunmayı (1) kullanırken, bazıları akran desteği sağlamaya çalışmakta (1) ya da özel eğitim öğretmeni ile konuşmaktadır (1). Bazı öğretmenler ise ödül ve cezayı birlikte kullanmakta (1), bazen problem davranışı görmezden gelmekte (1), bazen de öğrenciye bağırarak ya da kızmaktadır (1). Bu konudaki görüşünü bir öğretmen (Ö4) *“Bir şekilde bazen arkadaşlarına o kadar büyük zararlar veriyor ki, o zaman ben de sinirleniyorum yani dayanamıyorum çünkü diğer çocuğa çok büyük zarar verildiği için ya da kafasını vurup kanattığı için falan çok sinirlendiğim kızdığım zaman. Yani kızılıyorsunuz, kızmaya başlayınca da hani bazen bir kademe üstünü yapıyor, bazen durulabiliyor.”* sözleriyle dile getirmiştir.

V-Sınıf Yönetiminde Yardımlar ve Yöntemler

Araştırmada ortaya çıkan beşinci başlık, kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin kullandıkları yöntemler ve aldıkları desteklerle ilgilidir. Bu başlık altındaki temalar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Sınıf Yönetiminde Yardımlar ve Yöntemler

Sınıf Yönetiminde Yardımlar ve Yöntemler	f	
Sınıf yönetiminde yardım alınan kişiler	Uzmanlar	10
	Aile	3
	Okul yönetimi	2
	Meslektaşlar	1
	Diğer (kendisi)	4
Sınıf yönetiminde kullanılan yöntemler	İşleyen yöntemler	6
	İşlemeyen yöntemler	1

Tablo 6’ya göre, 15. tema, öğretmenlerin **sınıf yönetiminde yardım aldıkları kişileri** açıklamaktadır. Öğretmenlerden beşi (%83) uzmanlardan yardım aldıklarını, üç öğretmen (%50) aileden, iki öğretmen (%33) okul yönetiminden, bir öğretmen ise (%17) diğer öğretmenlerden (meslektaşlarından) yardım aldığını ifade etmiştir. Diğer taraftan öğretmenlerden dördü (%67) sınıf yönetiminde karşılaştıkları problemleri kimseden yardım almadan çözmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Buna göre, problemleri kendisi çözmeye çalışan öğretmenler daha çok öğrencilerle konuşma yoluna gitmektedirler (4). Yardım alanlar ise daha çok okul rehber öğretmenlerinden (5), özel eğitim öğretmenlerinden (3) veya hastanelerden (psikolog, pedagog, çocuk

psikiyatristi) yardım almaktadır (2). Öğrencinin ailesinden (3), okul yönetiminden (2) ya da meslektaşlarından (diğer öğretmenler) yardım alan (1) öğretmenler de bulunmaktadır. Sınıf yönetiminde bir öğretmen (Ö3) “*Bazen öğretmenlerle öğretmenler odasında konuşuyoruz yani, belki de kendimi ifade etmek için sinirlendiğim zaman kızdığım zaman ne yapabilirim, işte onlar da zaman zaman işte ‘şunu yap bunu yap’, arkadaşlarla konuyu paylaşıyoruz, onların yaklaşımlarını dinliyorum.*” sözleriyle meslektaşlarından-öğretmenlerden yardım aldığını belirtmiştir. Bir diğer öğretmen (Ö5) “*Sınıfta davranış problemi olan öğrenciler, onlar konusunda çok yardım aldım. Bir de bazı öğrenciler vardır hani aileler onlardan inanılmaz başarı bekler ama onlarda o çocuklarda o başarı yoktur. Onlar konusunda rehber öğretmenden yardım aldım.*” derken, başka bir öğretmen de (Ö1) “*Şimdi biz aslında sınıfımızda en ufak problemlerde rehber öğretmene yönelmiyoruz tabi ki, çünkü bu bizdeki o zaman otorite eksikliğini de gösteriyor aslında. Hani öğrenci direkt bir şey yaptı diye rehber öğretmene götüremiyoruz, elimizden geleni önce yapmaya çalışıyoruz.*” sözleriyle hiçbir yardım almadan sorunu kendisi çözmeye çalıştığını ifade etmiştir.

On altıncı tema, öğretmenlere **sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlerle ve bu yöntemlerin işe yarayıp yaramadığıyla** ilgilidir. Öğretmenlerden üçü (%50) kullandıkları bazı yöntemlerin işe yaradığını ifade etmiş, bir öğretmen ise (%17) bu yöntemlerin işe yaramadığını belirtmiştir. Buna göre, sınıf yönetiminde işe yarayan yöntemler; öğrenciyle konuşmak (3), ona görev ve sorumluluk vermek (1) ve akran desteği sağlamak (1) olarak sıralanırken, öğrenciyi başka bir sınıfa göndermekle tehdit etmek (1) ise bir işe yaramamaktadır. Öğretmenlerden biri (Ö3) “*bazen şey yapıyorum gözdağı olarak yani onu yapmasak da ‘Başka bir sınıfa göndereceğim seni böyle devam edersen!’ o pek doğru bir şey değil ama denedim, dürüst olmak gerekirse denedim ama göndermiyorum ama gözdağı olarak.... dediğim gibi tehdit ettim ama göndermedim bir öğrencimi..... Hiçbir işe yaramadı aslında, ben göndermediğim için aslında, kararlı olmadığım için olmadı.*” sözleriyle bu konudaki görüşlerini dile getirmiştir.

VI-Kaynaştırma ve Sınıf Yönetiminde Yeterlilik

Araştırmada ortaya çıkan yedinci başlık, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma sınıflarının yönetimine ilişkin yeterlikleri ile ilgilidir. Bu başlık altındaki tema Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Kaynaştırma ve Sınıf Yönetiminde Yeterlilik

Kaynaştırma ve Sınıf Yönetiminde Yeterlilik	f	
Kaynaştırma ve sınıf yönetimi	Kaynaştırmada yetersizlik	5
	Sınıf yönetiminde yetersizlik	3

Tablo 7’de görüldüğü gibi, 17. tema, öğretmenlerin **özel gereksinimli çocuklar ve sınıf yönetimi konusunda kendilerini yeterli görüp görmedikleri** ile ilgili görüşlerini açıklamaktadır. Öğretmenlerin beşi (%83) özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda, üçü de (%50) kaynaştırma sınıflarının yönetimi konusunda güçlük yaşadığını ifade etmiştir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları kaynaştırma konusunda yetersiz oldukları (2), özel eğitim (2) ve özel gereksinimli öğrencilere ilişkin eğitim almadıkları (1) yönündedir. Öğretmenler ayrıca sınıf yönetimine ilişkin ders almadıklarını (2) ve kaynaştırma sınıflarının yönetimiyle ilgili bilgi ve beceri eksiklikleri olduğunu (1) belirtmektedirler. Lisans eğitimleri sırasında sınıf yönetimine ilişkin ders almadıklarını belirten öğretmenler, bunu (Ö1) “*Hayır eğitim almadım.... Sadece formasyon hani aldık biz ama o formasyonları şimdi dönüp bakarsanız hatırlamıyorum bile, hani ne dersi görmüştük. Ama u şey olarak hani içgüdüsel bir şey diye düşünüyorum ben. Sınıfa girdiğiniz zaman yaşayınca, hani tecrübelerle öğrenilen bir şey. O yüzden, hani onun için özel bir eğitim almadım formasyon dışında. Sınıfa girince her şey başlıyor.*”, ve (Ö3) “*Lisansta yönetim dersleri almıştık yani böyle çok zaman oldu.. Okul yönetimiyle ilgili almıştım, sınıf yönetimini birebir böyle detaylı aldığımı hatırlamıyorum.*” sözleriyle dile getirmişlerdir. Özel gereksinimli bireylerin eğitimine ilişkin yaşadığı güçlüğü ise öğretmenlerden biri (Ö3)

“Görevlendirilecek kişilerin bu konuda eğitilmesi gerektiğini düşünüyorum, yani herkes özel eğitim yapamaz, bu konuda hiçbir bilgim olmadı.” sözleriyle açıklamıştır.

VII-Kaynaştırma Sınıflarında Sınıf Yönetimine İlişkin Öneriler ve Beklentiler

Araştırmada verilerin analizinden elde edilen son başlık, öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarının yönetimine ilişkin önerilerini ve beklentilerini içermektedir. Bu başlık altındaki tema ise Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Kaynaştırma Sınıflarının Yönetimine İlişkin Öneriler ve Beklentiler

Kaynaştırma ve Sınıf Yönetimine İlişkin Öneriler ve Beklentiler		f
Öneriler ve beklentiler	Beklentiler	17
	Öneriler	7

Tablo 8’e göre veri analizinden elde edilen son tema, öğretmenlerin **kaynaştırma ve sınıf yönetimine ilişkin öneri ve beklentilerini** açıklamaktadır. Altı öğretmen de (%100) kaynaştırma ortamlarında özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi ve sınıf yönetimi konusundaki gereksinimlerini ifade etmiştir. Ayrıca beş öğretmen (%83) kaynaştırma ve sınıf yönetiminde yaşanan sorunların çözümüne ilişkin çeşitli önerilerde bulunmuştur. Öğretmenlerin önerileri sınıflardaki özel gereksinimli öğrenci sayısının azaltılması (3), bu öğrenciler için okul içinde ayrı bir sınıf/birimin açılması ve bu sınıflara ayrı bir öğretmenin verilmesi (2) yönündedir. Bir sınıfa birden fazla özel gereksinimli öğrenci verilecekse bu öğrencilerin aynı yetersizlik türünde olması (1) önerilmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin okul gün ve saatlerinin düzenlenmesi (öğrencinin iki gün okula, üç gün özel eğitim kurumuna gitmesi gibi) ve genel eğitim sınıflarında bu çocuklara daha çok sosyal becerilerin kazandırılması (1) da diğer öneriler arasındadır. Bir öğretmen (Ö1) “..... hani bu çocukları haftanın iki günü okula getirselers mesela, bilmiyorum ki, öyle düşünüyorum hani haftanın iki günü gelsinler okula, evet, hani iki gün özel eğitime gidiyorlar beş gün buraya geliyorlar ya tam ters olsa belki çünkü orda bire-bir daha fazla şey kazanabileceklerini düşünüyorum, bizim yanımızda sosyal etkinlik kazansınlar, işte arkadaşlarıyla paylaşmayı kazansınlar, kendilerini ifade etmeyi kazansınlar ama özel eğitimde de birebir Matematik, Türkçe yapabilsinler, o bana sanki daha doğruymuş gibi geliyor.” diyerek, önerilerini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin genel olarak özel eğitime ve kaynaştırma sınıflarında sınıf yönetimine ilişkin bazı beklentileri de bulunmaktadır. Öğretmenlerin en sık dile getirdiği beklenti kendilerine eğitim verilmesi yönündedir. Bu eğitimlerin konusu başta özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri, gelişimleri ve özel eğitim (5) ile kaynaştırma sınıflarında sınıf yönetimi ve problem davranışları (3) içermelidir. Müfredat programı ile bireyselleştirilmiş eğitim programını uygulamada ders ve zaman yönetimi (2) ile özel gereksinimli öğrenciler için öğretimsel uyarlamalar (3) ve kaynaştırma ortamlarında normal gelişim gösteren çocuklar için yapılabilecekler (1) de öğretmenlerin eğitim almak istedikleri konular arasında yer almaktadır. Öğretmenler ayrıca, farklı alanlardan uzmanlardan, çeşitli konularda (parçalanmış aile ve aile içi şiddet vb.) bilgilendirici toplantılar ya da seminerler talep etmektedirler. Eğitim gereksinimlerinin karşılanması dışındaki öğretmen beklentileri ise kaynaştırma sınıflarında özel eğitim alan öğretmenlerin görevlendirilmesi (1), kaynaştırma sınıflarında yardımcı bir personelin bulunması (1) ve öğretmenlere lisans öğretimleri sırasında kaynaştırma sınıflarında sınıf yönetimine ilişkin uygulama yapma ve deneyim kazanma fırsatı sunulması (1) olarak sıralanmaktadır. Bir öğretmen (Ö4, “ Bir kere ekstra öğretmene ihtiyacımız var, bize bu konuda yardımcı olacak bir öğretmen çok işimize yarayabilir. Biz derste diğer öğrencilerle devam ederken, O da o (özel gereksinimli) öğrencilerle devam etse ne güzel olur, hayalim bu. Bu çocukların sayısının azalması,... eğitimler olsa mesela ben bu eğitimlerden çok fayda gördüğüme inanıyorum, bu eğitimler işe yarayabilir.” sözleriyle, konuya ilişkin beklentilerini sıralamıştır.

Tartışma

Nitel bir durum çalışması olan bu araştırmada, ilkokul düzeyindeki kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin ve gereksinimlerinin belirlenmesi amaçlanmış, elde edilen bulgular ilgili alanyazın ve Türkiye’deki kaynaştırma uygulamaları çerçevesinde yorumlanmıştır.

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenleri kaynaştırmanın özel gereksinimli öğrenciler için “yararlı” olduğunu düşünmekte, ancak “okula, öğretmene, aileye ve öğrenciye bağlı bazı etmenlerin” kaynaştırma uygulamalarını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmektedirler. Yapılan çalışmalar, öğrenci özelliklerinin sınıf yönetimini etkileyebildiğini göstermekte, ancak kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin, genellikle özel gereksinimli öğrencilerle ilgili deneyim ve bilgilerinin sınırlı olması nedeniyle, bu öğrencilere öğretim yapma ve davranış problemlerini kontrol etmede güçlük yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Sarıtaş, 2000; Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu, 2004). Yakın zamanda yapılan başka bir araştırmanın sonucunda da kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin birbirine benzer ve sınırlı olduğu bulunmuştur (Güner, 2011). Bu çalışmada da öğretmenlerin belirttiği gibi, kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda yeterli eğitimleri olmadığı ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgi ve beceri eksiklikleri olduğu görülmektedir.

Kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak için özel gereksinimli öğrenci ile birebir ilgilenme ve derste söz hakkı verme gibi birtakım uyarlamalar yapmakta ancak bu uyarlamaların kaynaştırma uygulamalarının başarısını artırmada yeterli olmadığı görülmektedir. Alanyazında yapılan çalışmalar da kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin tüm sınıfa öğretim yaparken, özel gereksinimli öğrenciler için bazı uyarlamalar yaptıklarını, ancak bu öğrencilere etkili öğretim yapma (McIntosh, 1994) ve öğretim yaparken ortaya çıkan problem davranışlarla başetme konularında yetersiz olduklarını göstermektedir (Blanton, Blanton ve Cross 1993; Hanrahan, Goodman ve Rapagna, 1990).

Öğretmenin mesleki deneyimi, onun sınıf yönetimi becerilerini etkileyen önemli bir etmen olarak kabul edilmekte, öğretmenlerin deneyim ve uzmanlıklarına bağlı olarak, sınıfta kullandıkları yöntemlerin ve sınıf yönetimlerinin farklılaştığı görülmektedir (Berliner, 1994). Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyimleri ortalama 11 yıldır ve bu öğretmenlerin sınıf yönetimi açısından deneyim sahibi oldukları varsayılabilir. Türkiye’de “Sınıf Yönetimi” dersi 1997 yılına kadar öğretmenlik formasyonu programlarında yer almamış, ancak eğitim fakültelerindeki yeniden yapılanma çalışmaları çerçevesinde, 1997-1998 öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştiren programlara zorunlu ders olarak koyulmuştur (Turan, 2006). Bu araştırmada da öğretmenlerin özelliklerine bakıldığında, çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısının sınıf öğretmenliği dışındaki programlardan mezun oldukları ve lisans eğitimleri sırasında özel eğitim, kaynaştırma ya da sınıf yönetimine ilişkin herhangi bir ders almadıkları görülmektedir. Bu durum, mesleki deneyimleri fazla olsa dahi öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarının yönetimine ilişkin bilgi ve becerilerinin sınırlı olabildiğini göstermektedir.

Öğretmenler, kaynaştırma sınıflarında sınıf yönetimini önemli görmekte, sınıf yönetiminin öğrenci için “akademik ve sosyal-davranışsal amaçları” olduğunu belirtmekte, ancak “öğretmene, öğrenciye ve çevreye bağlı bazı etmenlerin” sınıf yönetimini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmektedirler. Alanyazında, sınıf yönetiminin öğretmen, öğrenci, eğitim ve okul programları, eğitim ortamı, eğitim yönetimi, aile ve çevre gibi farklı değişkenleri bulunduğu belirtilmekte ancak, bu değişkenler içinde en önemli rolün eğitim süreçlerinin düzenlenip yürütülmesinden sorumlu olan öğretmende olduğu belirtilmektedir (Türnüklü, 1999). Etkili öğrenmenin gerçekleştirilmesi için uygun bir sınıf ortamının ve sınıf düzeninin sağlanması ve sürdürülmesi gerekmekte (Erbaş, 2010), bu nedenle de öğretmenlerin, sınıf yönetiminin her bir boyutuyla ilgili bilgi ve beceri sahibi olmalarının, etkili öğrenme ortamlarını hazırlama becerisi kazanmaları için önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenler, genel olarak sınıf yönetiminde sorunlar yaşadıklarını ve özel gereksinimli öğrencilerde de problem davranışlarla karşılaşabildiklerini dile getirmektedirler. Alanyazında kaynaştırma sınıflarındaki öğretmen ve öğrenci davranışlarına odaklanan çalışmaların sonuçları, özel

gereksinimli olan ve olmayan tüm öğrencilerin hem olumlu hem de olumsuz davranışlarının öğretmen davranışları ile doğrudan ilişkili olduğunu (Greenwood ve Carta, 1987) ve öğretmenin sınıfını etkili bir şekilde yönetmesiyle ve davranışlarını değiştirmesiyle öğrenci davranışlarının da değişebileceğini göstermektedir (Marzano ve Marzano, 2003). Buna göre, öğretmen davranışı, öğrencinin akademik (Bulgren ve Carta, 1992) ve sosyal davranışlarını (Denham ve Burton, 1996) etkilemektedir. Öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi tekniklerini kullanmaları ve öğrencilere bireysel olarak odaklanmaları, özel gereksinimli öğrencilerin akademik davranışlarını ve öğretim sürecine aktif katılımlarını arttırmakta ve problem davranışları önleyebilmekte ve/veya azaltabilmektedir (McDonnell, Thorson ve McQuivey, 1998; Murdic ve Petch-Hogan, 1996; Soodak ve McCharty, 2006). Bu nedenle, alanyazında öğrenci performansının ve davranışlarının sınıf koşulları içinde öğretmen özellikleri ve çevresel koşullar gibi öğretimsel değişkenlerle birlikte gözlemlenmesi ve değerlendirilmesi önerilmektedir (Greenwood, Carta, Kamps ve Delquadri, 1997).

Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenler, sınıf yönetimi açısından özel gereksinimli öğrencilerle daha çok “sosyal-davranışsal” yönden sorun yaşamaktadırlar. Alanyazında konuya ilişkin yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin yaşadığı bu problemlere yönelik olarak, kaynaştırma sınıflarında kullanılması gereken etkili öğretim ve yönetim stratejilerinden bahsedilmektedir. Buna göre, kaynaştırma sınıflarında etkili olabilecek sınıf yönetimi stratejileri, sınıfın fiziksel ortamının düzenlenmesi, günlük programın hazırlanması ve uygulanması, öğrencilerin özelliklerine uygun öğretim yöntemi kullanılması, olumlu davranışların fark edilmesi ve ödüllendirilmesi, sınıf kurallarının oluşturulması, öğretilmesi ve izlenmesi ve son olarak problem davranışlara uygun ve hızlı tepkiler verilmesi olarak sıralanmaktadır (Murdick ve Petch-Hogan, 1996; Reitz, 1994; Soodak, 2003). Etkili öğretim stratejilerine göre de yapılacak olan eğitimin her öğrencinin “bireysel öğrenme özelliklerinin” temel alınarak planlanması gerekmekte, böylece öğretimin bireyselleştirilmesi ile özel gereksinimli olan ve olmayan tüm öğrencilerin öğretime aktif katılacağı, verilen görevleri yerine getirecekleri ve dolayısıyla istenmeyen davranışlarının da azalacağı kabul edilmektedir (Niles, 2005).

Öğretmenler sınıf yönetiminde yaşadıkları sorunları çoğu zaman yardım almadan “kendileri” çözmeye çalışmaktadırlar. Özel gereksinimli öğrencilerle yaşadıkları sorunlara yönelik olarak da daha çok “konuşarak, onlara sorumluluk-görev vererek ya da akran desteği” sağlayarak çözüm üretmeye çalışmaktadırlar. Geçmişten günümüze geleneksel sınıf ve davranış yönetimine bakıldığında da genellikle tepkisel (reactive) yöntemlerin kullanıldığı; bir başka deyişle, istenmeyen davranışlar ortaya çıktıktan sonra kontrol edilmeye, azaltılmaya ve ortadan kaldırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar, bu yöntemlerin özellikle kaynaştırma sınıflarında çok fazla işe yaramadığını göstermektedir (Carpenter ve McKee-Higgins, 1996; Soodak, 2003). Oysa kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü ortamlarda, tüm öğrencilerin özelliklerini göz önüne alan ve problem davranışların ortaya çıkmasını önlemeyi (proactive) hedefleyen sınıf yönetimi sistematik bir biçimde uygulandığı zaman, sistemden hem özel gereksinimli olan hem de diğer öğrenciler en üst düzeyde yararlanabilmektedirler.

Kaynaştırma sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenleri kendi sınıf yönetimlerini “iyi” olarak değerlendirmekte ancak diğer taraftan “kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgi ve beceri sınırlılıkları” olduğunu ve “kaynaştırma sınıflarında sınıf yönetimi” konusunda güçlük yaşadıklarını ifade etmektedirler. Yapılan çalışmalar, sınıftaki tüm öğrencilerin akademik başarıları ve davranışları üzerinde etkili olan en önemli etmenin sınıf yönetimi olduğunu göstermektedir (Marzano, Marzano, 2003; Stage ve Quiroz, 1997; Wang ve diğ., 1993). Buna göre, etkili eğitim ve yönetim becerilerine sahip olan bir öğretmen sınıfındaki öğrencilerin özelliklerini iyi bilmeli, sınıfın düzenini, öğretimin içeriğini, öğretim yöntemini, materyallerini öğrencilerin özelliklerine göre uyarlamalı, olumlu davranışları fark etmeli, ödüllendirmeli ve gerekli durumlarda öğrencilere öğretmek prova yaptırmalıdır (Evertson, Emmer ve Worsham, 2000; Emmer, Evertson ve Worsham, 2003). Dolayısıyla, kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlere özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi ve bu sınıflarda etkili sınıf yönetimi stratejileri ile ilgili bilgi ve beceri kazandırılması gerekmektedir.

Öğretmenler kaynaştırma sınıflarında sınıf yönetimi konusunda “eğitim verilmesi”nin yanı sıra, özel gereksinimli öğrenciler için “fiziksel ve öğretimsel uyarlamalar” konusunda da bilgi ve desteğe ihtiyaç

duymaktadırlar. Yapılan çalışmalar da, kaynaştırma uygulamaları yürütülen sınıflarda sınıf yönetiminde, özel gereksinimli öğrencilerin davranışlarını “düzeltme ya da iyileştirme” anlayışı yerine “amaçlanan sosyal ve davranışsal sonuçlara ulaşılmasını sağlamak için sınıf ortamlarının yeniden düzenlenmesi” anlayışına doğru gidildiğini göstermektedir (Soodak ve McCharty, 2006). Bu açıdan bakıldığında sınıf öğretmenleri, özel gereksinimli olan ve olmayan tüm öğrencilerin başarılı olacağı sınıf ortamının yaratılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, yapılacak eğitimlerde öğretmenlere sadece özel eğitim konusunda değil, kaynaştırma sınıflarında sınıf yönetimi ve özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde çevresel ve öğretimsel uyarlamaların nasıl yapılacağı konusunda da bilgi ve becerilerin kazandırılması önemli görülmektedir.

Bu çalışmada yer alan sınıf öğretmenleri, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleri konusunda eğitim almadıklarını ve kaynaştırma sınıflarının yönetimi konusunda güçlük yaşadıklarını ifade etmektedirler. Türkiye’de 1983 yılından bu yana özel gereksinimli öğrencilere yönelik kaynaştırma uygulamaları yürütülmektedir. Yapılan çalışmalar, kaynaştırmanın özel gereksinimli olan ve olmayan tüm öğrenciler için yararları olduğunu göstermektedir. Ancak kaynaştırma uygulamalarından beklenen yararın artırılması için eğitim ortamlarında bir takım düzenlemelerin yapılması gerekmektedir (Kırcaalı-İftar, 1998; Kırcaalı-İftar ve Uysal, 1999; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Bu düzenlemelerin başında ise öğretmenlerin ve tüm personelin kaynaştırma yaklaşımını benimsemesi, kaynaştırma sınıfının hazırlanması, eğitim programının bireyselleştirilmesi ve etkili sınıf yönetimi tekniklerinin kullanılması gelmektedir (Kırcaalı-İftar ve Uysal, 1999).

Sonuç

Araştırmaya katılan öğretmenler farklı bölümlerden ya da farklı branşlardan gelmekte, mesleki deneyimleri fazla olmasına karşın, bazıları sınıf yönetimine ilişkin bazıları da özel eğitim ve kaynaştırmaya ilişkin dersler almadıklarından, kaynaştırma sınıflarının yönetiminde güçlük yaşadıklarını dile getirmektedirler. Diğer taraftan, yakın zamanda yapılan çalışmalar (Güner, 2011; Akalın, 2014) farklı bölümler, mesleki deneyim ya da sınıf yönetimi, özel eğitim ya da kaynaştırma derslerini alıp almamanın sonuçları çok fazla değiştirmediklerini, yapılan eğitimlerle öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin arttığını, ancak öğrendikleri bu bilgi ve becerileri uygulamaya dökemediklerini göstermektedir. Bu nedenle de, öğretmenlere kaynaştırma sınıflarının yönetimi konusunda eğitim verilmesine, öğretmenlere etkili sınıf yönetimi stratejilerinin öğretilmesine ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik pratik yapmalarına olanak sağlayan kısa süreli ve çözüm odaklı eğitim programlarına gereksinim duyulmaktadır.

Kaynaklar

- 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 Enstitüsü, Ankara.
- Akalın, S. (2014). Performans geribildirimi ile öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(1), 57-68.
- Begeny, J. C., & Martens, B. K. (2006). Assessing pre-service teachers' training in empirically-validated behavioral instruction practices. *School Psychology Quarterly*, 21(3), 262.
- Berliner, D. (1994). Teacher experience. A. Pollard & J. Bourne, J. (Eds.) *Teaching and learning in the primary school* (pp. 73-79). The Open University Press.
- Blanton, W., Blanton, L., & Cross, L. (1993). *An exploratory study of how expert and novice regular education teachers and special education teachers think and make instructional decisions about special needs students*. Paper presented at the meeting of the American Education Research Association, Atlanta.
- Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 1-18.
- Bulgren, J. A., & Carta, J. J. (1992). Examining the instructional contexts of students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 59(3), 182-191.
- Carpenter, S. L., & McKee-Higgins, E. (1996). Behavior management in inclusive classroom. *Remedial & Special Education*, 17(4), 195-206.
- Denham, S. A., & Burton, R. (1996). A social-emotional intervention for at-risk 4-year olds. *Journal of School Psychology*, 34(3), 225-245.
- Diken, İ. H., & Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya giriş. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (ss. 2-25). Ankara: Pegem Akademi (1. baskı).
- Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Worsham, M. E. (2003). *Classroom management for secondary teachers* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Erbaş, D. (2010). *Sınıfta etkili öğretim ve yönetim: Etkinliklerle ve örneklerle*. Ankara: Data yayıncılık.
- Evertson, C. M., Emmer, E. T., & Worsham, M. E. (2000). *Classroom management for elementary teachers* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Fidler, P. (2002). *The relationship between teacher instructional techniques and characteristics and student achievement in reduced size classes*. Retrieved, from <http://www.classsizematters.org/wp-content/uploads/2012/11/CSR-TCH-2002.pdf>.
- Greenwood, C. R., & Carta, J. J. (1987). An ecobehavioral analysis of instruction within special education. *Focus on Exceptional Children*, 19(9), 1-12
- Greenwood, C. R., Carta, J. J., Kamps, D., & Delquardi, J. (1997). *Ecobehavioral Assessment Systems Software (EBASS), Practitioner's Manual. Version 3.0*. Juniper Gardens Children's Project. University of Kansas.
- Güner, N. (2011). Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 691-708.

- Hanrahan, J., Goodman, W., & Rapagna, S. (1990). Preparing mentally retarded students for mainstreaming: Priorities of regular class and special school teachers. *American Journal on Mental Retardation*, 94, 470-474.
- Kargın, T., Acarlar, F., & Sucuoğlu, B. (2005). Öğretmen, yönetici ve anne babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76.
- Kırcaali-İftar G. (1998). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim içinde* (ss 17-26). Eskiřehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G., & Uysal, A. (1999). Zihin özürü öğrencilere özel eğitim danışmanlığı aracılığı ile uygulanan resimli fişlerle okuma yazma öğretiminin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 3-13.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-17.
- McDonnell, J., Thorson, N., & McQuivey, C. (1998). The instructional characteristics of inclusive classes for elementary students with severe disabilities: An exploratory. *Journal of Behavioral Education*, 8(4), 415-437.
- McIntosh, R. (1994). Observations of students with learning disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 60, 249-261.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0. adresinden elde edilmiştir.
- MEB (2012). *Milli Eğitim İstatistikleri*. http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2011_2012.pdf adresinden elde edilmiştir.
- Miles, M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Murdick, N. L., & Petch-Hogan, B. (1996). Inclusive classroom management: Using pre-intervention strategies. *Intervention in School & Clinic*, 31(3), 172-181.
- Niles, W. J. (2005). Building a classroom management plan for inclusive environments: From fear to f.e.a.r. *Teaching Exceptional Children Plus*, 2(1), 1-12.
- Reitz, A. L. (1994). Implementing comprehensive classroom-based programs for students with emotional and behavioral problems. *Education and the Treatment of Children*, 17(3), 312-331.
- Sarıtaş, M. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar içinde* (ss. 47-90) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Simonsen, B., Myers, D., & DeLuca, C. (2010). Teaching teachers to use prompts, opportunities to respond, and specific praise. *Teacher Education and Special Education*, 33(4), 300-318
- Soodak, L. C. (2003). Classroom management in inclusive classrooms. *Theory into Practice*, 42(4), 327-333.
- Soodak, L. C., & McCharty, M. R. (2006). Classroom management in inclusive classrooms. In C.M. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (pp. 461-489). New Jersey: Lawrence Erlbaum Asc.

- Stage, S. A., & Quiroz, D. R. (1997). A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education settings. *School Psychology Review, 26*(3), 333-368.
- Sucuoğlu, B., Akalın, S., & Sazak-Pınar, E. (2009, July) *The effects of classroom management on the behaviors of the students with disabilities in inclusive classrooms*. Paper presented at the meeting of the IASE Conference. International Association of Special Education, Alicante, Spain.
- Sucuoğlu, B., Akalın, S., Sazak-Pınar, E., & Güner, N. (2008, November). *Assessing classroom management of the inclusive classrooms. Teacher education and special education in changing times: Personnel preparation and classroom intervention*. Paper presented at the meeting of the TED Conference, Dallas, USA.
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B., Ünsal, P., & Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5*(2), 51-64.
- Tawney, J. W., & Gast, D. L. (1984). *Single-subject research in special education*. Columbus, OH: Merrill.
- Turan, S. (2006). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Şişman ve S. Turan (Ed). *Sınıf yönetimi içinde* (ss. 1-11). Ankara: PegemA Yayınları.
- Türnüklü, A. (1999). İlköğretimde sınıf içi istenmeyen davranışlar ve nedenleri. *Yaşadıkça Eğitim, 64*, 30-34.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research, 63*(3), 249-294.
- Wright, S. P., Horn, S. P., & Sanders, W. L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 11*, 57-67.

Summary

Opinions and Needs of Mainstream Classroom Teachers About Classroom Management*

Selma Akalın**
Eastern Mediterranean University

Taking into account the individual differences in the process of education/instruction yields one of the prominent topics in education as well as it is the basic condition for the right of having education. In this regard, as a choice of the least restrictive settings, mainstreaming/inclusive practices are one of the most preferred educational practices both in developed countries and in Turkey (Diken and Batu, 2010). Mainstreaming practices were initiated in 1980s in Turkey, since then in the scope of related legislation and regulations children with special needs have been placed into general education classrooms. In 2012, statistical data provided by Ministry of National Education/ Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), shows that the number of children with special needs in elementary school age in Turkey are quite high, and these children have the right to continue education at the schools where their peers attend according to Regulations for Special Education Services/Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (MEB, 2006), therefore there are one or more students with special needs in the classrooms.

Effective mainstreaming in the literature suggests taking into account the students' individual differences and making educational/instructional practices as accepting all students as well as being inclusive (Diken and Batu, 2010). Therefore, effective and efficient learning settings become important for general education classrooms as well as mainstream classrooms, and teachers are held responsible for the effectiveness of mainstreaming practices. However, studies conducted in mainstream classrooms show that teachers have difficulties in effective instruction and classroom management (Greenwood and Carta, 1987; Marzano and Marzano, 2003; McIntosh, 1994). Even though effective classroom and behavior management are very critical especially for teachers who have students with special needs in their classrooms (Simonsen, Myers and DeLuca, 2010; Sucuoğlu, Akalın, Sazak-Pınar and Güner, 2008), classroom and behavior management in teacher education has been neglected in teacher education, and this neglect has led to poor education about this topic in undergraduate studies as well as in in-service education programs for teachers (Begeny and Martens, 2006). Therefore, it is suggested that mainstream teachers need support for classroom management (Kargın, Acarlar and Sucuoğlu, 2005; Sucuoğlu et al., 2008).

*This study was presented at icefic2015 (International Congress on Education for the Future: Issues and Challenges) organized by Ankara University.

** *Corresponding Author:* Assist. Prof. Dr., Eastern Mediterranean University, G.Magusa-KKTC, E-mail: selma.akalin@emu.edu.tr

Purpose

When the literature is reviewed, it can be seen that there is not any studies which examine in detail what teachers, whose responsibilities about mainstreaming practices have gradually increased, experience related to classroom and behavior management in mainstream classrooms in Turkey. The purpose of this study is to examine opinions and needs of elementary mainstream classroom teachers about mainstreaming and classroom management.

Method

The study group consisted of six teachers who were working in elementary schools of Çankaya and Altındağ provinces of Ankara, Turkey. In order to collect data, an interview form was developed that consisted of semi-structured questions to identify opinions, competencies, needs of teachers about mainstreaming practices and about classroom management practices in mainstream classrooms; and in-depth interviews were conducted with teachers using this form.

Results

The first finding showed that the mainstream teachers had “*limitations in knowledge and skills about mainstreaming practices*” and they had “*difficulties in classroom management*” in mainstream classrooms. According to the first findings, teachers had the opinion that mainstreaming is “*beneficial*” for children with special needs and teachers gave more importance to having these students gain “*non-academic skills.*” Teachers indicated that there were “*factors related to school, teacher, family, and student*” that negatively affect mainstreaming practices. Teachers suggested that classroom management had “*academic and social-behavioral goals*” and they evaluated their classroom management as “*good.*” Teachers indicated that they had problems about classroom management with all students as well as students with special needs in terms of “*social-behavioral*” aspects and they generated a solution by “*talking, giving responsibility or engaging students in tasks, or providing peer support.*” Teachers emphasized that they lacked knowledge and skills about “*special education, mainstreaming, and classroom management.*” Teachers need “*education*” about classroom management in heterogeneous classrooms as well knowledge and support for “*physical and instructional adaptations for students with special needs.*”

Discussion

In this study, the participating classroom teachers stated that they didn't receive training on the education of special needs students and that they have difficulties in managing mainstreaming classes. Mainstreaming of special needs students have been carried out in Turkey since 1983. Recent studies provides evidence that the mainstreaming is beneficial for all students with and without special needs. However, certain arrangements in the educational environment needs to be done to increase the potential benefits of practices in mainstreaming. (Kircaali-Iftar, 1998; Kircaali-Iftar & Uysal, 1999; Sucuoglu & Kargin, 2006). The first of these arrangements includes adopting the mainstreaming approach by all teachers and staff, the preparation of mainstream classes, the individualization of the educational program and using effective classroom management techniques (Kircaali-Iftar & Uysal, 1999).

Conclusion

There is a need to train teachers about classroom management and effective classroom management strategies in mainstreaming settings. In addition, short-term and solution focused training programs are needed to improve teachers' classroom management skills.

Önerilen Atıf Şekli

Akalın, S. (2015). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve gereksinimler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 215-236.